

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta



**VESTNIK
ZA TUJE JEZIKE**

Journal for Foreign Languages

Letnik: XIV Številka: 1

ISSN: 1855-8453

Ljubljana, 2022

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

ISSN : 1855-8453

Založila/Published by: Založba Univerze v Ljubljani/University of Ljubljana Press

Za založbo/For the publisher: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani/Rector of the University of Ljubljana

Izdala/Issued by: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts

Za izdajatelja/For the issuer: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete/Dean of the Faculty of Arts

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

Člani uredniškega odbora/Editorial Board:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

Tatjana Balažič Bulc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Jana Bírová, University of St. Cyril and Methodius of Trnava, Slovaška

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau, Sciences Po Paris (Campus de Nancy), Francija

Ivana Franić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Kristina Gregorčič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Svetlana Jakimovska, Univerzitet Goce Delčev, Štip, Severna Makedonija

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Saša Jazbec, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Ana S. Jovanović, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija

Adriana Mezeg, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

†Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Andreja Retelj, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Stefan Schneider, Karl-Franzens-Universität Graz, Avstrija

Sanda Lucija Udier, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Primož Vitez, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ana Zwitter Vitez, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Tehnično urejanje in prelom/Graphic design and type setting: Irena Hvala

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

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

Cena/Price: 17 €

Naslov uredništva/Address

Vestnik za tuje jezike

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

Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija

E-pošta/E-mail: meta.lah@ff.uni-lj.si

Tel./Phone: + 386 1 241 14 04

Faks/Fax: +386 1 425 93 37

Spletni naslov/Web page: <https://journals.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 letoma 1962 in 2006.

Natis letnika sta omogočila:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

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



KAZALO

Uvodnik	5
<i>Matjaž Martič</i> : SEMANTIČNA PROZODIJA V SPECIALIZIRANIH BESEDILIH: PRIMER SLOVENSКИH IN ANGLEŠKIH LETNIH POROČIL	7
<i>Ljubica Vlahović, Snežana Gudurić</i> : QUE vs DA - LE CAS DES STRUCTURES CORRÉLATIVES EN FRANÇAIS ET EN SERBE	27
<i>Janja Polajnar Lenarčič</i> : METAJEZIKOVNI DISKURZ IN DINAMIKA RABE METAFOR VODE V BEGUNSKEM DISKURZU NEMŠKE JEZIKOVNE RAZLIČICE WIKIPEDIJE	45
<i>Vesna Lazović</i> : METAFORE KOT ZRCALO NESTRPNOSTI: ALI SE POROČANJE O BEGUNCIH SPLOH SPREMINJA?	71
<i>Tina Grlj</i> : BLENDING AS A WORD-FORMATION PROCESS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF BLENDS IN ENGLISH AND FRENCH	85
<i>Urh Ferlež</i> : LA PRIMA FASE DELL'OPERA POETICA DI VLADIMIR KAUČIČ - JEAN VODAINÉ	107
<i>Janko Trupej</i> : VPLIV IDEOLOGIJE NA SLOVENSKO RECEPCIJO ROMANA IN FILMA V VRTINCU	129
<i>Birtan Baytar, İsmail Çakır</i> : A COMPARISON OF MONOLINGUAL AND SEQUENTIAL BILINGUAL TERTIARY LEVEL STUDENTS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ANALYTIC LANGUAGE KNOWLEDGE AND METALINGUISTIC AWARENESS	147
<i>Sophie Aubin</i> : DIDACTIQUE ET MÉTHODOLOGIE DU RYTHME DU FRANÇAIS POUR APPRENANTS ADULTES : UN ÉTAT DES LIEUX ET DES PERSPECTIVES	177
<i>Kübra Aksak, Feryal Cubukcu</i> : A COMPARISON OF ENGLISH VOCABULARY LEARNING STRATEGIES EMPLOYED BY BILINGUAL AND MULTILINGUAL STUDENTS	197
<i>Zineb Haroun</i> : LES PROJETS IDÉOLOGIQUES SOUS-JACENTS AUX SUPPORTS DES MANUELS SCOLAIRES DE FRANÇAIS	225
<i>Jošt Jesenovc</i> : L'USO DELLE TECNICHE DELL'IMPROVVISAZIONE TEATRALE NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA	243
<i>Andreja Retelj</i> : REPRÄSENTATIONEN DES LEHRERBERUFES IN DEN BIOGRAFIEN ANGEHENDER DAF-LEHRKRÄFTE AM ANFANG DES LEHRAMTSSTUDIUMS	259
<i>Cvetka Sokolov</i> : THE CHALLENGE OF ASSESSING CONTENT AND COHERENCE IN WRITING	275
<i>Eglantina Gishti, Maklena Çabej</i> : L'IMPORTANCE DE L'ASPECT CONCEPTUEL DANS LA TRADUCTION JURIDIQUE	293

<i>Ekaterina Samorodova, Sofia Bakaeva: MEETING INTERNATIONAL LAW STUDENTS' DEMANDS FOR THEIR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING</i>	307
<i>Andreja Drašler, Saša Podgoršek: STALIŠČA ŠTUDENTK IN ŠTUDENTOV DO AVTENTIČNIH GRADIV IN OPRAVIL PRI POUKU TUJIH JEZIKOV STROKE</i>	325
<i>Miranda Bobnar: POUK NA DALJAVO – NOVE PRAKSE IN IZZIVI PRI POUČEVANJU TER UČENJU TUJEGA JEZIKA V SREDNJI ŠOLI</i>	343

Recenzije

<i>Miona Dinić: L'INCANTO DEL PESCE LUNA</i>	365
<i>Mojca Leskovec: DAS LEBEN B1: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: KURS- UND ÜBUNGSBUCH</i>	369
<i>Mojca Leskovec: PRIMA AKTIV: DEUTSCH FÜR JUGENDLICHE A1.1, A1.2: KURSBUCH</i>	373
<i>Héloïse E. Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau: ROMANTIK ZWISCHEN ZWEI WELTEN</i>	377
<i>Annamária Gróf: UČBENIK MADŽARŠČINE ZA SLOVENCE, 1, 2</i>	379
<i>Mojca Jarc: INTRODUCTION AU FRANÇAIS DES AFFAIRES</i>	383
<i>Anne-Cécile Lamy-Joswiak: PANROMANIC. MANUALE DI INTERCOMPRESIONE FRA LINGUE ROMANZE</i>	387



Drage bralke, spoštovani bralci,

pred vami je nova številka *Vestnika za tuje jezike*.

S področja jezikoslovja tokrat objavljamo pet člankov. **Matjaž Martič** na podlagi slovenskih in angleških letnih poročil analizira semantično prozodijo v specializiranih besedilih. **Ljubica Vlahović** in **Snežana Gudurić** primerjata rabo veznikov, francoskega *que* in srbskega *da*, v korelativnih strukturah v obeh jezikih. **Janja Polajnar Lenarčič** in **Vesna Lazović** se obe posvečata begunskemu diskurzu; prva analizira metafore vode v begunskem diskurzu nemške jezikovne različice Wikipedije, druga pa metafore, ki jih za poročanje o beguncih najdemo v spletnih časopisnih člankih. **Tina Grlj** v svojem prispevku obravnava krnitev s sklapljanjem kot besedotvorni proces in primerja angleške in francoske sklope.

Avtorja dveh člankov posegata na področje književnosti in filma. **Urh Ferlež** nadaljuje z raziskovanjem dela Vladimira Kaučiča – Jeana Vodaina in se tokrat posveča njegovemu zgodnjemu opusu. **Janko Trupej** pa analizira vpliv ideologije na slovensko recepcijo romana in filma *V vrtincu*.

Tudi letos so najštevilčnejši članki s področja didaktike tujih jezikov. **Birtan Baytar** in **İsmail Çakir** pišeta o razmerju med analitičnim jezikovnim znanjem in metajezikovnim zavedanjem pri enojezičnih in zaporedno dvojezičnih študentih. **Sophie Aubin** predstavlja didaktiko in metodologijo poučevanja in učenja ritma francoščine pri odraslih učencih tega jezika. **Kubra Aksak** in **Feryal Cubukçu** primerjata učne strategije za učenje besedišča. Predstavljata raziskavo, ki sta jo izpeljali z dvo- in večjezičnimi učenci in primerjata njihove rezultate. **Miranda Bobnar** obravnava še vedno zelo aktualno temo, pouk na dajavo. V članku raziskuje nove prakse in razmišlja o izzivih poučevanja tujega jezika v srednji šoli. **Zineb Haroun** analizira alžirske osnovnošolske učbenike francoščine in se pri tem osredotoča na ideološke cilje. **Jošt Jesenovec** predstavlja tehnike improvizacije pri pouku italijanščine kot tujega jezika. **Andreja Retelj** raziskuje, kako si bodoči učitelji na začetku pedagoškega študija predstavljajo poklic učitelja, **Cvetka Sokolov** pa razmišlja o izzivih ocenjevanja vsebine in koherence pri pisnih izdelkih.

S področja jezika stroke objavljamo tri prispevke. **Eglantina Gishti** in **Maklena Çabej** raziskujeta pomen upoštevanja konceptov pri pravnem prevajanju. **Ekaterina Samorodova** in **Sofia Bakaeva** razmišljata o potrebah študentov prava po učenju tujih jezikov. Razpravljata o tem, na kateri stopnji študija bi bilo smiselno začeti s poučevanjem

tujega jezika stroke, katere kompetence bi morali usvojiti študentje in kako bi bilo potrebno ocenjevati pridobljeno znanje. **Andreja Drašler** in **Saša Podgoršek** pišeta o stališčih študentov do avtentičnih gradiv in opravil pri angleščini in nemščini kot jezikih stroke.

V zadnjem delu revije objavljamo recenzije novejših del s področij, ki jim je revija namenjena. **Miona Dinić** predstavlja roman *L'incanto del pesce luna*. **Mojca Leskovec** poroča o dveh učbenikih za učenje/poučevanje nemščine, *Das Leben: Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch B1 in prima aktiv: Deutsch für Jugendliche A1.1*. **Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau** recenzira delo *Romantik zwischen zwei Welten. Potsdamer Vorlesungen zu den Hauptwerken der romanischen Literaturen des 19. Jahrhunderts*. Letošnjo številko sklenemo z recenzijami treh učbenikov: kompleta za učenje madžarščine, *Učbenik madžarščine za Slovence 1 in 2* (recenzija **Annamárie Gróf**), učbenika za francoščino kot jezik stroke, *Introduction au français des affaires* (recenzija **Mojce Jarc**) in učbenika, namenjenega promociji medjezikovnega sporazumevanja med romanskimi jeziki, *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra lingue romanze* (recenzija **Anne-Cécile Lamy-Joswiak**).

V imenu uredniškega odbora vam želim prijetno in koristno branje.

Meta Lah
Glavna urednica

Matjaž Martič

Ekonomsko fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
matjaz.martic@ef.uni-lj.si

UDK 81'322'37:657.375.1

DOI: 10.4312/vestnik.14.7-26

Izvirni znanstveni članek



SEMANTIČNA PROZODIJA V SPECIALIZIRANIH BESEDILIH: PRIMER SLOVENSkih IN ANGLEŠkih LETNIH POROČIL

1 UVOD

Korpusno jezikoslovje je v zadnjih tridesetih letih korenito spremenilo naše razumevanje delovanja jezika in pomenotvornih mehanizmov, ki potekajo v procesu jezikovnega tvorjenja. Rundell (2018:1) izpostavlja predvsem dve ključni spoznanji korpusnega preučevanja jezika. Prvič, posameznih besed ni več mogoče obravnavati kot edinih in avtonomnih nosilcev pomena, saj se »pomen večinoma vzpostavi skozi kontekst«. Drugič, stalna uporaba in ponavljanje posameznih jezikovnih sredstev – naša težnja po uporabi omejenega števila konvencionaliziranih načinov izražanja idej – sta bistveni značilnosti jezikovnega sistema. Ti spoznanji se zdita bistvenega pomena za preučevanje Sinclairjevega (1996, 2004) koncepta razširjene enote pomena, kjer je Sinclair združil povezave na ravni leksike, skladnje, semantike in pragmatike. Razširjeno enoto pomena po Sinclairju (prav tam) sestavljajo štirje medsebojno povezani elementi, ki jih lahko razvrstimo od konkretnega proti abstraktnemu, tj. kolokacija, koligacija, semantična preferenca in semantična prozodija. Ti elementi imajo pri opisovanju jezika osrednji in ne zgolj obrobni pomen. Kolokacijska in koligacijska razmerja nam razkrijejo, kako se jezikovne enote povezujejo na sintagmatski ravni, semantična preferenca nam pove, kako se jezikovne enote semantično povezujejo s témo besedila, semantična prozodija pa nam pove, kako so jezikovne enote pragmatično povezane z njihovimi uporabniki in izraža piščev/govorčev odnos do zapisanega/izgovorjenega. Sinclair (2004) pravi, da v procesu jezikovne produkcije soizbira poteka tako, da govorec/pisec najprej izbere semantično prozodijo, ki vpliva na izbiro semantične preference, ta pa vpliva na izbiro koligacijskih in kolokacijskih vzorcev, ki določijo končno izbiro leksikalne enote oz. jedra.

V zadnjem obdobju je tudi v slovenskem prostoru zaznati izrazit porast korpusnih raziskav na različnih področjih jezikoslovja in kar nekaj pozornosti je bilo namenjene preučevanju razširjene enote pomena, še posebej semantične prozodije (npr. Gabrovšek 2007, Šorli 2013a, 2013b, 2020, Jurko 2012, 2017, 2021, 2022). Vendar pa po našem vedenju še ni bila narejena slovensko-angleška kontrastivna analiza semantične prozodije

v angleščini kot jeziku stroke oziroma v specializiranih besedilih poslovne angleščine. Ravno tako se nobena od omenjenih raziskav ne ukvarja s sistematičnim kontrastivnim preučevanjem letnih poročil slovenskih in angleških podjetij, ravno tako nam ni poznana jezikoslovna raziskava, ki bi preučevala koncept ali pa vsaj termin družbene odgovornosti (dalje: DO) v različnih vrstah besedil. V strokovni literaturi sicer ni moč najti soglasja glede nedvoumne opredelitve DO, tako npr. Dahlsrud (2008) obravnava kar 37 različnih definicij DO. Sami jo razumemo kot »koncept, s pomočjo katerega podjetja na prostovoljni osnovi integrirajo družbene in okoljske zadeve v svoje poslovanje in v svoja razmerja z deležniki« (Evropska komisija 2001: 6).

V članku poskušamo zapolniti omenjeno raziskovalno vrzel in se osredinjamo na semantično prozodijo najpogostejših besed s področja DO, ki se pojavljajo v letnih poročilih slovenskih in angleških podjetij. Natančneje, poskušamo najti odgovor na raziskovalno vprašanje, kakšne so razlike ali podobnosti med semantičnimi prozodijami najpogostejših besed s področja DO v slovenskih in angleških letnih poročilih. V teoretičnem pregledu najprej na kratko predstavimo obravnavo letnih poročil v okviru analize žanra in nato opredelimo pojem semantične prozodije in njeno klasifikacijo ter izpostavimo različno manifestacijo semantične prozodije v različnih žanrih. Sledi kratek opis izgradnje korpusa, ki je razdeljen na angleški in slovenski podkorpus ter izbora najpogostejših besed s področja DO v obeh podkorpusih. Nato predstavimo rezultate empirične analize izbranih besed ter se po ugotovljenih kolokacijskih in koligacijskih vzorcih ter semantični preferenci osredinjamo na širše kontekstualno okolje izbranih besed in ugotavljamo razlike in podobnosti med njihovimi semantičnimi prozodijami, tj. med njihovimi vrednotenjskimi in pragmatičnimi pomeni. Navedeno najprej ugotavljamo pri posameznih izbranih besedah v angleškem podkorpusu in nato pri izbranih besedah v slovenskem podkorpusu. Identificirane pomene primerjamo med seboj in iščemo razloge za naše ugotovitve. V zaključku članka poudarimo pomen preučevanja semantične prozodije v medjezikovnem kontekstu, izpostavimo predvsem pedagoški vidik ter podamo nekaj nastavkov za bodoče delo.

1.1 Letno poročilo

V jezikoslovnem preučevanju so letna poročila najpogosteje obravnavana v okviru teorije analize žanra (angl. *genre analysis*), kot sta jo razvila Swales (1990) in Bhatia (1993) in ki je postala najpogosteje uporabljeno orodje za analizo strokovnih in akademskih diskurzov. Kasneje je Bhatia (2004: 22) analizo žanra definiral kot »preučevanje jezikovnega obnašanja v institucionaliziranem akademskem oz. strokovnem okolju«. Žanr se nanaša na jezikovno rabo v konvencionaliziranem komunikacijskem okolju z namenom izražanja specifičnega nabora komunikacijskih ciljev strokovne ali družbene institucije, ki omogoča stabilne strukturne oblike preko uveljavljanja omejitev glede

rabe leksikalno-slovnicih in diskurzivnih pripomočkov. Bhatia (2004) uvaja tudi pojem žanrskih kolonij (angl. *genre colony*), s katerim ne označuje zgolj tega, da so bolj splošni žanri sestavljeni iz bolj specifičnih podžanrov, pač pa s tem označuje dejstvo, da imajo povezani žanri podobne, a ne nujno iste komunikacijske namene. Tudi Nidorfer Šiškovičeva (2009: 274) govori o žanrski koloniji, tj. »skupini več žanrov, ki jih lahko določimo z različnimi kriteriji, mdr. z institucionalnim ali strokovnim področjem (npr. poslovna pisma, pisma s tehničnimi navodili) ali medijem (govorjena oblika, zapisano besedilo, elektronsko sporočilo). Značilnost v kolonijo povezanih žanrov je, da imajo pretežno enako komunikacijsko namero, kolonija pa je zelo prilagodljiva in odprta, zato se v njenem okviru stalno porajajo novi žanri«.

Kot posebno obliko žanrske kolonije lahko opredelimo tudi letno poročilo, ki pripada koloniji poročevalskih žanrov, namen letnega poročila pa je med drugim tudi promoviranje podjetja (Bhatia 2004). Ditlevsenova (2012) ugotavlja, da je letno poročilo zaradi različnih komunikacijskih namenov kompleksen žanr, seveda ne zaradi splošnega namena, ki ga lahko opredelimo kot predstavitev relevantnih vidikov poslovanja podjetja, pač pa zaradi opredelitve dveh podrejenih namenov. Prvi podrejeni komunikacijski namen je podati resničen in pošten prikaz finančnega stanja in poslovanja družbe, torej je letno poročilo orodje finančne komunikacije in odnosov z vlagatelji. Drugi podrejeni komunikacijski namen pa je vzpostavitev pozitivne podobe podjetja, torej je letno poročilo orodje za odnose z javnostmi. Letno poročilo tako lahko označimo za neke vrste hibridni žanr, ki združuje tako informativne kot tudi prepričevalne elemente (Bhatia 2004).

Letno poročilo ni več zgolj oblika računovodskega poročanja, pač pa pomembno orodje za strateško komuniciranje z déležniki z namenom grajenja odnosov z javnostmi in odnosov z vlagatelji. Odnosi z javnostmi so kot del trženjskega spleta trženjsko orodje, namenjeno promociji, in imajo kot taki prepričevalno funkcijo, odnosi z vlagatelji pa imajo predvsem informativno funkcijo. Bhatia (2008) ugotavlja, da je pri pripravljanju letnih poročil prišlo do dokaj izrazitega premika od informiranja in poročanja o preteklem poslovanju podjetja do promoviranja podjetja njegovim ciljnim javnostim, kar je po njegovem posledica subtilnega spreminjanja družbeno sprejetih komunikacijskih norm v žanru korporativnega poročanja. Gre torej za uporabo jezikovnih sredstev za promoviranje korporativnih interesov v okviru družbeno sprejemljivih in torej pričakovanih postopkov pri korporativnem poročanju o dejstvih.

1.2 Semantična prozodija

1.2.1 Opredelitev pojma

Stewart (2010) je v pregledu študij o semantični prozodiji ugotovil, da lahko govorimo vsaj o treh različnih načinih opredelitve semantične prozodije, ki jih predstavljajo Louw (1993, 2000), Sinclair (1996, 2004) in Partington (1998).

Osnovni koncept semantične prozodije je razvil Louw (1993), ki, kot navaja Partington (1998), pripisuje osnovno idejo ter avtorstvo izraza Sinclairju. Sinclair naj bi s tem izrazom želel opisati pojav ugodne (angl. *favourable*) ali neugodne (angl. *unfavourable*) konotacije, ki je ne vsebuje zgolj en sam leksikalni element, pač pa je izražena v kombinaciji z drugimi elementi. Louw (1993: 157) je opredelil semantično prozodijo kot »stalno avro pomena, s katerim kolokatorji prežemajo leksikalno enoto«. Louw trdi, da običajni kolokatorji posamezno enoto lahko obarvajo tako, da je ni več moč obravnavati izven njene semantične prozodije in z izrazom semantična prozodija opisuje dejstvo, da se pomen posamezne besede v določenih besednih kombinacijah prelije iz enega sestavnega dela na drugega in pogosto postane dominanten v pomenu celotne besedne zveze. Besede ali besedne zveze imajo negativno ali pozitivno semantično prozodijo, kadar se tipično sopoljavljajo z leksikalnimi enotami, ki imajo pozitiven ali negativen pomen. Zaradi številnih kritik (npr. Whitsitt 2005), Louw (2000: 50) kasneje poda vsebinsko podobno, a bistveno manj poetično opredelitev pojma semantične prozodije: »Semantična prozodija se nanaša na tvorjenje pomena, ki se vzpostavi preko bližine stalne serije kolokatorjev, ki so pogosto označeni kot pozitivni ali negativni« ter doda, da je njena glavna funkcija »izražanje odnosa govorca ali pisca do neke pragmatične situacije« (prav tam: 57).

To se zdi povsem v skladu s Sinclairjevo (1996: 13) opredelitvijo, da semantična prozodija »izraža odnos ali držo govorca do izrečenega in je na pragmatični strani semantično-pragmatičnega kontinuuma [...], izraža nekaj, kar je blizu „funkciji“ enote – pokaže, kako jo je treba razumeti. Brez nje besedni niz zgolj „pomeni“ – ni uporabljen v realni sporazumevalni situaciji«. Sinclair (2004) nadalje pravi, da je semantična prozodija subtilen element izražanja odnosa ali ocene pisca ali govorca ter pogosto tudi pragmatičnega pomena ter je bolj abstraktna in se kaže preko daljših delov besedila.

Stewart (2010) ugotavlja, da se razlike med omenjenima avtorjema kažejo v tem, da Louw razume semantično prozodijo kot neke vrste prenesen ali povezan pomen, potrebno pa jo je obravnavati tako v diahronem kot tudi sinhronem okviru. Predstavlja značilnost posamezne besede in je povezana predvsem z bolj semantično nevtralnimi leksikalnimi enotami ter je običajno izražena v obliki binarnega nasprotja, torej je dobra/slaba oz. pozitivna/negativna. Po drugi strani je po Sinclairju semantična prozodija bistveni del razširjene enote pomena, saj je eden izmed dveh obveznih elementov in jo je potrebno obravnavati znotraj sinhronnega okvira. Predstavlja značilnost leksikalne enote, ki je večja od posamezne besede/leksikalne enote, ter ni omejena na semantično nevtralne leksikalne enote in na opisovanje zgolj v nekem binarnem smislu, npr. dober vs. slab.

Nekakšno tretjo smer pojmovanja semantične prozodije predstavljajo avtorji, ki semantično prozodijo enačijo s konotacijo, ki se razširi na več besed. Tako Partington (1998: 68) pravi, da se semantična prozodija »nanaša na širjenje konotacijske obarvanosti izven meja posamezne besede« in predstavlja »vrsto vrednotenjskega pomena, ki se širi preko jezikovne enote, potencialno precej širše od zgolj ene ortografske besede, in ki je

manj razvidna s prostim očesom« (Partington 2004: 131–132). Semantično prozodijo kot vrsto konotacije obravnavajo mdr. tudi Berber Sardinha (2000), Stubbs (2001), Hunston (2002) in Whitsitt (2005).

Šorlijeva (2013b) zavrne prepričanje, da je semantično prozodijo moč enačiti s konotacijo ali pa da predstavlja zgolj en njen element. Po njenem mnenju so zgoraj navedeni avtorji enostavno preveč osredotočeni na druge vidike semantične prozodije in se niso dovolj posvetili jasni razmejitvi konotacije od funkcijskega pomena, kot sta predlagala Sinclair in Louw.

1.2.2 Klasifikacija semantične prozodije

Louw (1993) je uvedel osnovno klasifikacijo semantične prozodije v smislu dihotomije dobro/ugodno/zaželeno/prijetno/pozitivno ali slabo/neugodno/nezaželeno/neprijetno/negativno. Tej klasifikaciji sledijo tudi Stubbs (1995) McEnery in Hardie (2012), Partington (2004) Xiao in McEnery (2006) in Gabrovšek (2007). Louw (1993) ocenjuje, da je negativna semantična prozodija dvakrat pogostejša od pozitivne in tudi McEnery idr. (2006) v pregledu raziskav semantične prozodije navajajo številne primere leksikalnih enot, ki imajo negativno semantično prozodijo, podobno ugotavljajo tudi Xiao in McEnery (2006), Šorlijeva (2020) ter Jurko (2022). Po drugi strani pa je v nasprotju z ugotovitvami večine drugih korpusnih jezikoslovcev Kjellmer (2005) ugotovil prevlado pozitivne semantične prozodije glede na negativno.

1.2.3 Semantična prozodija in žanri

Semantično prozodijo smo preučevali v korpusu, zgrajenemu iz letnih poročil, zato naj opozorimo na njeno različno manifestacijo v različnih žanrih. Tribble (2000) je na osnovi preučevanja besede *experience* uvedel koncept lokalnih prozodij, ki pravi, da lahko besede v določenih žanrih vzpostavijo lokalne semantične prozodije, ki se tipično pojavljajo zgolj v teh žanrih ali pa njihovih analogijah. Tribble tako meni, da je semantična prozodija besede lahko tako »univerzalna« kot tudi »lokalna«, torej ima lahko beseda globalno prozodijo v odnosu do jezika kot celote, lokalizirano prozodijo pa na specifičnem predmetnem področju ali v posameznem žanru (npr. strokovnem, tehničnem, znanstvenem ali akademskem). Tudi Sinclair (2004: 44) pravi, da »ni nobenega razloga, da bi verjeli, da prozodije ni moč nevtralizirati ali znatno zmanjšati glede na vpliv ostalih izbir v soseščini«, torej da je prozodija kontekstualno pogojena.

Podobno ugotavljajo tudi nekateri drugi raziskovalci, npr. Partington 2004, Nelson 2006, Hunston, 2007, O'Halloran 2007, Louw in Château 2010, Kübler in Volanschi 2012 ter Wei in Li (2020). Tudi Šorlijeva (2013b) ugotavlja, da ima izraz *equate sth with sth* v večini primerov negativno semantično prozodijo (kritičen odnos govorca do vsebine razširjene enote pomena), vendar pa je v specializiranih besedilih, še posebej v finančnih in statističnih kontekstih, prisotna nevtralna prozodija. To pomeni, da je semantična

prozodija besed verjetno odvisna od zvrsti jezika, ki ga preučujemo, torej ima lahko neka leksikalna enota drugačno semantično prozodijo v splošnem kot v specializiranem jeziku, npr. v poslovni angleščini.

Poleg tega se zdi, da je potrebno biti pri ugotavljanju semantične prozodije posamezne leksikalne enote pazljiv, saj ugotovitve nikoli ne morejo biti objektivno dokončne. Tako Louw (1993) pravi, da imajo lahko celo različne oblike iste leksikalne enote različno prozodijo, saj nanjo lahko vplivajo tudi koligacijski vzorci. Tako je glagol *to build up* lahko prehodni in ima pozitivno semantično prozodijo (npr. *to build up organisations*), kot neprehodni glagol pa izraža negativno semantično prozodijo (npr. *armaments build up*). Tudi Gabrovšek (2007) poudari, da ista leksikalna enota nima vedno nujno enake semantične prozodije. Pri tem navaja primer Warrenove (2005), ki je ugotovila, da je samostalniček *meeting* vrednotenjsko nevtralen, v besedni zvezi *to look forward to a meeting* pa pridobi pozitivno prozodijo. Vendar se semantična prozodija lahko zopet spremeni, tako v besedni zvezi *to look forward to the meeting with mixed feelings* postane negativna.

2 IZGRADNJA IN ANALIZA KORPUSA

Za potrebe naše raziskave¹ smo zgradili specializirani primerljivi pisni korpus letnih poročil angleških in slovenskih podjetij, ki smo ga razdelili na angleški in slovenski podkorpus. Slovenski podkorpus je vseboval letna poročila devetih slovenskih podjetij Prve borzne kotacije Ljubljanske borze v obdobju 2006–2015, angleški podkorpus pa letna poročila devetih delniških družb, ki kotirajo na Londonski borzi in prihajajo iz enakih poslovnih sektorjev, ravno tako smo zajeli obdobje od 2006 do 2015. V podkorpusa smo vključili le poslovna poročila. Nato smo s pomočjo konkordančnega programa *SketchEngine* izdelali besedni seznam samostalnikov v angleškem podkorpusu in na njem izbrali tiste, ki so po našem subjektivnem mnenju značilne za področje DO, naš nabor pa omejili na deset besed. Izbor smo potrdili s pomočjo seznama ključnih besed. Postopek smo nato ponovili s slovenskim podkorpusom in po primerjavi seznamov obeh podkorpusov določili deset parov ustreznice s področja DO.

Na angleški seznam smo vključili besedo *sustainability*, vendar se njena slovenska ustreznica *trajnost* v slovenskem podkorpusu pojavi samo šestkrat, beseda *trajnostnost* pa se v podkorpusu sploh ne pojavi. Obe besedi smo zato preverili v *SSKJ* in na portalu *Fran*, vendar v nobenem viru nista navedeni. Pač pa *SSKJ2* navaja pridevnik *trajnosten* v pomenu: »ki z namenom dolgoročnega ohranjanja čim manj obremenjuje okolje, razpoložljive naravne vire«. Zato smo v podkorpusu s funkcijo *Concordance* poiskali pridevnik *trajnosten*, ki se pojavi 774-krat, od tega 507-krat v besedni zvezi *trajnostni*

¹ Raziskava je bila opravljena v okviru doktorske disertacije z naslovom *Razširjena enota pomena v slovenskih in angleških letnih poročilih* (Martič 2022).

razvoj. Glede na pogostost pridevnika *trajnosten* smo se odločili, da ga vključimo v našo raziskavo namesto samostalnikov *trajnost* oz. *trajnostnost* in ga obravnavamo v paru z angleško besedo *sustainability*. Koncept trajnosti oz. trajnostnega razvoja je namreč ne-ločljivo povezan s konceptom DO in odsotnost preučevanja navedenega para bi po našem mnenju nedvomno osiromašila našo raziskavo.

Preučevali smo naslednje pare ustreznic: *employee – zaposleni*, *safety – varnost*, *environment – okolje*, *energy – energija*, *community – skupnost*, *consumer – potrošnik*, *emission – emisija*, *stakeholder – deležnik*, *sustainability – trajnosten* in *waste – odpadek*.

Za identifikacijo semantične prozodije smo najprej preučili ugotovljene kolokacijske in koligacijske vzorce in semantično preferenco ter se potem osredotočili na širše kontekstualno okolje, v katerem se nahajajo preučevane besede. Kot ugotavljajo številni avtorji (Sinclair 1996, Louw 2000, Hunston 2002, Šorli 2013a), se semantične prozodije ne da ugotoviti zgolj s pomočjo raziskovalčeve introspekcije, prav tako ne zadostuje zgolj neposredno besedilno okolje posameznih besed v konkordancah, potrebno je natančno preučevanje širšega sobesedila in njegova pragmatična interpretacija. Semantična prozodija je po svoji naravi frazeološka ter povezana z besedilom, katerega del je. Kot pravi Šorlijeva (2020: 60): »je mogoče semantično prozodijo opazovati na kolokacijski ravni, pogosto pa gre za realizacijo na širših segmentih besedila, ki presegajo zgolj neposredno kolokacijsko okolje [...] in celo stavčne meje«.

Semantično prozodijo smo preučevali na dveh ravneh. Najprej smo se osredotočili na ugotavljanje pozitivnega ali negativnega vrednotenjskega pomena preučevanih besed, kadar pa na osnovi sobesedila semantične prozodije nismo uspeli razbrati, smo besedo označili kot nevtralno. Nato smo identificirali pragmatični pomen preučevanih besed, ki smo ga opredelili kot izražanje govorčevega ali piščevega osebnega in čustvenega odnosa glede na določen kontekst.

3 REZULTATI

Zaradi omejenega obsega članka za ponazoritev uporabljene metode navajamo primer obravnavanja para *emission – emisija*. Beseda *emission* se v angleškem podkorpusu kot samostalnik pojavi 1.248-krat ali 261,12-krat na milijon pojavnic, ugotovili smo 67 kolokacijskih kandidatov. Nato smo s seznama odstranili šum, tj. vsa lastna imena, funkcijske besede in ločila. Pri preučevanju smo se namreč osredinili na leksikalne kolokacije (Benson 1985), torej so nas zanimali kolokatorji, ki so oblikoskladenjsko označeni kot samostalnik, pridevnik, glagol ali prislov. Po odstranitvi šuma je na seznamu ostalo 32 kolokacijskih kandidatov. Nato smo preverili vse sopojavitve besede *emission* z navedenimi kolokatorji ter na podlagi pomenov sobesedil ugotovili, ali gre za dejanske kolokacije ali ne. Ugotovili smo sedem statistično pomembnih kolokacij: *GHG emissions*, *carbon emissions*, *CO2 emissions*, *greenhouse gas emissions*, *to reduce emissions*, *emission*

sources in emission reduction. Uporabili smo statistično mero logDice ter minimalno 24 pojavitev kolokatorja ter kolokacijskega niza v podkorpusu, kar ustreza približno petim pojavitvam na milijon pojavnic. Razpon kolokacijskega okna smo nastavili na štiri besede na levi in štiri besede na desni.

Nato smo na osnovi preučevanja konkordanc želeli ugotoviti tipične koligacijske vzorce besede *emission*. Ugotovili smo, da se *emission* tipično pojavlja v množinski obliki *emissions*, množinski obliki najpogosteje sledi predlog (npr. *emissions to*), v funkciji levega prilastka se največkrat pojavi samostalnik (npr. *carbon emissions*). Semantično preferenco smo ugotavljali na osnovi kolokatorjev besede *emission*, ugotovili smo jasno pripadnost semantičnemu polju okoljevarstva in ekologije. Vrednotenjski pomen je nedvomno pozitiven, pragmatični pomen izraža prizadevanja za zmanjšanje vplivov na okolje oz. zmanjšanje onesnaženja. Na primer:

Our energy strategy is to invest in new energy saving technology and to reduce our energy dependency on fossil fuels. We are prepared to pay up to 2% premium for purchasing electricity from renewable/zero emission sources. Energy conservation investment is now starting to be measured. Capital expenditure work on energy conservation is proceeding with a payback period of less than three years. Our strategy is to increase the use of recycled content paper, while reducing overall paper use.

Beseda *emisija* se v slovenskem podkorpusu kot samostalnik pojavi 449-krat ali 157,37-krat na milijon pojavnic. Ugotovili smo 44 kolokacijskih kandidatov, po odstranitvi šuma, tj. lastnih imen, funkcijskih besed in ločil, je na seznamu ostalo 24 kolokacijskih kandidatov. Ugotovili smo enajst statistično pomembnih kolokacij: *emisije v zrak*, *emisije CO2*, *emisije hrupa*, *zmanjševanje emisij*, *emisije toplogrednih plinov*, *zmanjševati emisije*, *emisije snovi*, *zmanjšanje emisij*, *emisije v vodo*, *emisije v okolje* in *zmanjšati emisije*. Uporabili smo statistično mero logDice ter minimalno 14 pojavitev kolokatorja ter kolokacijskega niza v podkorpusu, kar ustreza približno petim pojavitvam na milijon pojavnic. Razpon kolokacijskega okna smo nastavili na štiri besede na levi in štiri besede na desni.

Nato smo na osnovi preučevanja konkordanc želeli ugotoviti tipične koligacijske vzorce besede *emisija*. Ugotovili smo, da se *emisija* tipično pojavlja v rodilniku in tožilniku množine. Ugotovili smo zgolj sedem pojavitev v edninski obliki. Beseda *emisija* se najpogosteje sopojavlja s samostalniki. Semantično preferenco smo ugotavljali na osnovi kolokatorjev besede *emisija*, tudi tokrat smo ugotovili semantično polje okoljevarstva oz. ekologije. Pri identifikaciji semantične prozodije smo ugotovili pozitiven vrednotenjski pomen, pragmatični pomen kaže na prizadevanja za zmanjševanje emisij ter s tem skrbi za varstvo okolja in DO podjetja. Na primer:

Sedanje stanje, ki se odraža v celovitem obvladovanju tega področja, je posledica dolgoletnega intenzivnega vključevanja varovanja okolja v vse segmente našega poslovanja. Kratkoročni in dolgoročni cilji varovanja okolja so usmerjeni k vzpodbujanju sonaravnega razvoja, ohranjanju zdravega okolja za življenje ljudi kot tudi ohranjanju biotske raznovrstnosti. To pomeni, da bomo tudi v prihodnje odgovorno ravnali z naravnimi dobrinami, stalno zmanjševali emisije v okolje ter glede okoljskih vprašanj dejavno sodelovali z ožjim in širšim družbenim okoljem.

Semantična prozodija obeh besed v paru se zdi podobna, pregled širših kontekstov obeh besed v vsakem od obeh podkorpusov kaže na prizadevanja za zmanjšanje vplivov na okolje in s tem izraženo DO podjetja.

Pri ostalih preučevanih angleških besedah in njihovih slovenskih ustreznica predstavljam zgolj ugotovitve glede semantične prozodije.

Pri ugotavljanju vrednotenjskega pomena med preučevanimi besedami nismo ugotovili razlik. Pri devetih parih smo ugotovili pozitiven pomen pri obeh besedah v paru, tako imata npr. besedi *stakeholder* in *déležnik* pozitiven vrednotenjski pomen. Pri paru *environment – okolje* smo zgolj na osnovi kolokacijskih vzorcev pri besedi *environment* najprej ugotovili negativen vrednotenjski pomen, pri besedi *okolje* je bil ta nevtralen. Po pregledu širših kontekstov pa se je vrednotenjski pomen pri obeh besedah izkazal za pozitivnega. Na primer:

Del varstva okolja je tudi okoljsko komuniciranje z zaposlenimi, lokalno in širšo družbeno skupnostjo. Z ozaveščanjem in izobraževanjem gojimo visoko okoljevarstveno zavest in odgovornost vseh zaposlenih. Vsebine o odgovornem okoljskem ravnanju so vključene v program uvajalnega seminarja za nove zaposlene in v programe za pridobivanje nacionalne poklicne kvalifikacije. O varstvu okolja redno pišemo v internem časopisu in na internih spletnih straneh.

Tudi pri paru *community – skupnost* smo pri besedi *skupnost* na osnovi statistično pomembnih kolokacijskih vzorcev (*lokalna skupnost, širša skupnost, družbena skupnost, pristaniška skupnost, sodelovanje s skupnostjo, odnos s skupnostjo*) sprva ugotovili nevtralen vrednotenjski pomen, preučevanje širših kontekstualnih vzorcev pa je odkrilo, da je pomen pravzaprav pozitiven. Na primer:

Osredotočeni smo v povečanje zadovoljstva potrošnikov, hkrati pa se zavedamo odgovornosti za svoje aktivnosti, ki vplivajo na ljudi ter ožje in širše okolje, vključno z naravnim okoljem. Koncept družbene odgovornosti, ki je vgrajen v našo strategijo poslovanja podjetja, nas zavezuje k etičnemu vedenju, ekonomskemu razvoju, izboljševanju kakovosti življenja zaposlenih, njihovih družin, lokalne skupnosti in družbe nasploh.

Pri paru *consumer – potrošnik* je vrednotenjski pomen obeh besed nevtralen.

Tudi pri identifikaciji pragmatičnega pomena smo pri sedmih preučevanih parih ugotovili, da je ta pri obeh besedah v paru zelo podoben. Tako je npr. v obeh podkorpusih pragmatični pomen besede *employee* skorajda identičen pragmatičnemu pomenu besede *zaposleni*. Pri obeh besedah smo ugotovili izraženo skrb za zaposlene, njihovo dobro počutje in zdravje, tudi njihove finančne koristi in ustrezno nagrajevanje.

Pri treh parih smo ugotovili določene (manjše) razlike med podkorpusoma. Pri paru *safety – varnost* je pragmatični pomen obeh besed podoben, gre za izražanje skrbi za ljudi in njihovo varnost. Na osnovi širšega konteksta pa se zdijo razlogi za takšno skrb drugačni. Pri besedi *safety* se ta skrb zdi posledica visokih etičnih načel angleških podjetij, pri besedi *varnost* pa se zdi, da slovenska podjetja želijo izpostaviti tovrstno skrb kot možno konkurenčno prednost pri privabljanju in motiviranju delovne sile. Poleg tega smo zgolj pri besedi *safety* ugotovili tudi izražanje skrbi za naravno okolje. Na primer:

As a leading provider of marine services, the Group is committed and determined to conduct its affairs in an equitable manner recognising its responsibilities with regard to social and ethical conduct, human resources, health and safety and the environment collectively known as Corporate Social Responsibility (CSR) and to communicate with its stakeholders. The Group believes that its activities and relationships should be undertaken with integrity and in an honest manner and that it should be accountable for its actions.

Pri paru *environment – okolje* smo v kontekstih, ki se nanašajo na poslovno okolje, ugotovili podoben pragmatični pomen, tj. prepričanje, da se bo podjetje v trenutni gospodarski situaciji uspešno spopadlo s težavami, ter poudarjanje optimističnih pričakovanj glede nadaljnjega razvoja podjetja. Vendar pa smo zgolj pri besedi *okolje* ugotovili kontekste, ki se nanašajo na naravno okolje, pragmatični pomen kaže na skrb za okolje in izpostavljanje DO podjetja. Na primer:

Del varstva okolja je tudi okoljsko komuniciranje z zaposlenimi, lokalno in širšo družbeno skupnostjo. Z ozaveščanjem in izobraževanjem gojimo visoko okoljevarstveno zavest in odgovornost vseh zaposlenih. Vsebine o odgovornem okoljskem ravnanju so vključene v program uvajalnega seminarja za nove zaposlene in v programe za pridobivanje nacionalne poklicne kvalifikacije. O varstvu okolja redno pišemo v internem časopisu in na internih spletnih straneh.

Pri paru *community – skupnost* je pragmatični pomen obeh besed podoben v obeh podkorpusih, gre za izražanje podpore skupnosti, v kateri podjetje deluje. Vendar smo pri besedi *skupnost* ugotovili izražanje prizadevanj za razvoj skupnosti zgolj na lokalni

ravni, pri besedi *community* pa je bolj poudarjeno sodelovanje z različnimi skupnostmi na mednarodni oz. globalni ravni.

4 RAZPRAVA

V analizi smo se osredotočili na razlike ali podobnosti med semantičnimi prozodijami najpogostejših besed s področja DO v slovenskih in angleških letnih poročilih. Rezultati naše raziskave v besedilnem okolju DO obeh podkorpusov kažejo, da smo pri ugotavljanju vrednotenjskega pomena ugotovili zgolj podobnosti in nobenih razlik. Tako smo pri dvajsetih preučevanih besedah semantično prozodijo kar osemnajstkrat (lahko) opredelili kot pozitivno in le dvakrat kot nevtralno, kot negativno pa sploh ne. Kot smo omenili v razdelku 1.2.2, pri raziskavah semantične prozodije v angleškem jeziku z izjemo Kjellmerja (2005) prevladujejo ugotovitve o negativni semantični prozodiji preučevanih besed. V nadaljevanju predstavljamo možne razloge za to, da naše ugotovitve glede vrednotenjskega pomena odstopajo od ugotovitev večine dosedanjih raziskav.

Kot pravi Jurko (2021: 187), »semantična prozodija predstavlja najtežje določljivo pomensko sestavino«, tako da se kot možni razlog za ugotovljene pretežno pozitivne vrednotenjske pomene ponuja neustrezna identifikacija semantične prozodije. Dilts in Newman (2006: 233) namreč ugotavljata, da je raziskovalec pri identifikaciji semantične prozodije »prisiljen podajati vrednostne sodbe brez nabora vsaj osnovnih kriterijev, na osnovi katerih bi te sodbe lahko oblikoval«. Izrazi kot so *dober* ali *slab* oz. *pozitiven* ali *negativen* se po njunem mnenju uporabljajo poljubno po izbiri raziskovalca brez razlage osnov za takšne sodbe. Podobno meni tudi Stewart (2010: 91), ki pravi, da je ugotavljanje semantične prozodije »delikaten proces, ne samo zaradi tega, ker imajo različni raziskovalci različne poglede na svet, pač pa tudi zaradi tega, ker je identifikacija semantične prozodije močno odvisna od tega, kako posamezni raziskovalec obravnava prepletanje odnosov in interakcij med različnimi elementi katere koli konkordance«. Tudi Bednarekova (2008) ugotavlja, da se odstotek kolokatorjev, ki so opredeljeni kot negativni, lahko razlikuje od raziskovalca do raziskovalca, saj kategorično opredeljevanje zanika vnaprej ustvarjene predstave, ki jih bralci prinašamo v besedilo.

Jurko (2021) tudi poziva k sistematičnemu preučevanju najpogostejših leksikalnih enot v jeziku in ugotavlja, da so se dosedanje raziskave semantične prozodije tako v angleškem kot tudi slovenskem jeziku pretežno ukvarjale z manj pogostimi leksikalnimi enotami. Pri izbiri besed za našo raziskavo smo uporabili korpusni pristop in preučevali najpogostejše besede s področja DO v slovenskih in angleških letnih poročilih. Pri končnem izboru besed smo sicer uporabili povsem subjektivni kriterij, vendar smo se izognili popolnoma poljubnemu izbiranju besed, ki bi se nam iz takih ali drugačnih razlogov zdele zanimive oz. nenavadne. Morda lahko sklepamo, da bi tudi v okviru naše raziskave poljubna izbira besed, ki bi jih lahko povezali s področjem DO (npr. besede

*invalid*²), nemara pripeljala do tega, da bi pri preučevanih besedah večinoma ugotovili negativno semantično prozodijo. Vendar pa delimo Jurkovo (prav tam) mnenje, da se je pri raziskavah semantične prozodije potrebno osredotočiti na tiste leksikalne enote, ki so v jeziku pogostejše.

Po našem mnenju je izbira žanra, ki mu pripadajo v korpus vključena besedila, glavni razlog za to, da smo ugotovili pretežno pozitivne vrednotenjske pomene. Naš korpus je sestavljen iz letnih poročil, letno poročilo smo opredelili kot hibridni žanr, ki združuje tako informativne kot tudi prepričevalne elemente (Bhatia 2004). Letna poročila imajo tako tudi prepričevalno funkcijo in so kot orodje za odnose z javnostmi namenjena promociji pozitivne podobe podjetja. To še zlasti velja za tiste besedilne dele, ki so prepuščeni diskrecijskim odločitvam podjetij. Podjetja poudarjajo predvsem pozitivne značilnosti njihovega delovanja; kot ugotavlja Rutherford (2005), želijo podjetja tako s tonom kot vsebino, predvsem pa z uporabo pozitivnih jezikovnih sredstev vplivati na bralce. Pozitivna semantična prozodija oz. pozitiven vrednotenjski pomen se tako zdi eden od jezikovnih mehanizmov, ki pripomore k vzpostavitvi prepričevalne funkcije letnih poročil. Težko si je namreč predstavljati, da bi negativna vrednotenjska funkcija, tj. pogosto pojavljanje posameznih besed s področja DO v pretežno negativnih besedilnih kontekstih, pripomogla k pozitivni podobi podjetja. Pomen semantične prozodije pri celostni percepciji posameznega besedila ali njegovega dela potrjujejo tudi dognanja Hauserja in Schwarza (2018) s področja socialne psihologije. Ugotovila sta, da če je semantična prozodija neke besede negativna, potem je negativno tudi naše zaznavanje celotnega so-besedila. Predpostavimo lahko, da velja tudi obratno in da pozitivna semantična prozodija posameznih besed v letnem poročilu ustvari pozitivno zaznavanje celotnega letnega poročila ter tako prikaže podjetje v pozitivni luči.

Jurko (2012) meni, da je semantična prozodija idiosinkratična in ne deluje vedno enako v primerjanih jezikih, podobno ugotavljajo tudi Cabezas-García in Faber (2020) ter Grabowski (2022). Vendar je tudi primerjava pragmatičnega oz. funkcijskega pomena med posameznimi angleškimi besedami in njihovimi slovenskimi ustreznicami pri sedmih parih pokazala precejšnjo podobnost, manjše razlike so bile le pri treh parih. Po našem mnenju je vzrok za podoben pragmatični pomen angleških besed in njihovih slovenskih ustreznic tudi tokrat izbira besedil, vključenih v angleški in slovenski podkorpus; izbrana besedila pripadajo žanru letnih poročil. Raziskovalci žanra letnih poročil (npr. Clatworthy in Jones 2003, Bhatia 2004, 2010, Rutherford 2005, Ditlevsen 2012, Fuoli 2012, 2017) so se pri svojih raziskavah letnih poročil osredotočali predvsem na letna poročila angleških podjetij, vendar smo mnenja, da so njihove ugotovitve o izpostavljanju pozitivnih in minimiziranju negativnih vidikov poslovanja podjetij ravno tako veljavne

2 Po mnenju Terminološke sekcije Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša nekateri strokovnjaki s področja družbenih ved in nekatere invalidske organizacije pri izrazu *invalid* občutijo negativno konotacijo, glej Invalid | ZRC SAZU (zrc-sazu.si). Spomnimo pa naj, da Šorlijeva (2020: 75) opozarja na napačno enačenje semantične prozodije s pripisanim negativnim ali pozitivnim pomenom besede v izolaciji.

za slovenska podjetja in njihova letna poročila. Tudi letna poročila slovenskih podjetij imajo poleg informativne prepričevalno funkcijo, saj se tudi slovenska podjetja želijo zainteresiranim javnostim prikazati v kar najbolj pozitivni luči, za doseg tega cilja pa uporabljajo podobna jezikovna sredstva kot angleška podjetja. Poleg tega so slovenska podjetja neizogibno vpeta v mednarodne poslovne tokove, nedvomno pa tudi v svojih letnih poročilih sledijo mednarodnim trendom in se pri pripravi teh poročil zgledujejo po najboljših evropskih in svetovnih podjetjih in uporabljajo podobne jezikovne mehanizme. Uporaba pozitivne semantične prozodije, ki pomaga pri ustvarjanju pozitivne podobe podjetja v očeh njegovih déležnikov, se zdi eden izmed teh mehanizmov.

5 ZAKLJUČEK

Spoznanja o semantični prozodiji se v medjezikovnem okviru zdijo nepogrešljiva predvsem v pedagoški, leksikografski in prevajalski praksi, njeno preučevanje pa se zdi koristno tudi v okviru analize žanra, analize diskurza in kritične analize diskurza, še zlasti ko gre za strokovna, znanstvena ali hibridna besedila. V zaključku se osredotočamo zgolj na pedagoški vidik.

Če se zdi, da je zavest o pomenu kolokacijskega znanja že dodobra umeščena tako v vsakodnevni pedagoški proces kot tudi v večino učnih gradiv (vsaj za učenje angleškega jezika), pa to po našem mnenju še ne velja za spoznanja o semantični prozodiji. Tudi McGee (2012) ugotavlja, da je semantična prozodija deležna bistveno manj pozornosti v jezikovnem poučevanju kot kolokacija. Po njegovem mnenju je semantično prozodijo potrebno učiti tudi eksplicitno, saj je lahko bolj ali manj prikrita. Učenci tujega jezika sicer lahko zaznajo, razvijejo in usvojijo zavedanje o semantični prozodiji neke besede ter jo podzavestno prevzamejo v procesu učenja, ni pa to nujno. Zato je po njegovem mnenju dognanja o semantični prozodiji potrebno vključiti v učna gradiva in učence tujega jezika nenehno opozarjati na semantično prozodijo, kadar je ta prisotna. Podobno tudi Zhan-gova (2021) poudarja nujnost ozaveščanja učencev tujega jezika o semantični prozodiji, hkrati pa na osnovi lastnih raziskav izpostavlja tudi željo (kitajskih) učencev tujega jezika po učenju semantične prozodije, saj se zavedajo, da obvladovanje prozodije lahko pomembno pripomore k večji idiomatičnosti in naravnosti njihovega jezikovnega izražanja. Tudi Gabrovšek (2007) in Jurko (2017) se strinjata, da je potrebno semantično prozodijo eksplicitno učiti predvsem učence tujega jezika na višjih ravneh znanja, poleg tega je Jurko (2021: 207) tudi prepričan, da je nujno o pomenu semantične prozodije ozaveščati predvsem študente prevajalstva, saj jim bo to »nedvomno koristilo pri spoprijemanju s pomenotvornim procesom, ki poteka pri prevajanju zelo kompleksnih leksikalnih enot, ki se jih pogosto jemlje vse preveč zlahka«.

Tudi sami menimo, da je sodobna spoznanja o pomenu semantične prozodije potrebno vključevati v vsakodnevno pedagoško delo, predvsem z učenci tujega jezika na višjih

ravnih, npr. C1 ali C2. Učitelji se moramo najprej sami ozavestiti o pomenu semantične prozodije in biti pozorni na različne vrednotenjske in pragmatične pomene posameznih besed, ta znanja pa je potrebno prenašati na učence npr. s posebej zasnovanimi vajami iz besedišča, razlagami o semantični prozodiji v konkretnih besedilih ali z analizo napak. Poleg tega bi jih bilo potrebno vključiti v nize nalog za razvijanje in preverjanje npr. bralnega razumevanja ter učence tujega jezika vseskozi opozarjati na njihovo pomembnost. Tovrstno učno gradivo bi bilo v slovenskem prostoru nujno postaviti v medjezikovni okvir in pri izbiri posameznih primerov vključiti izsledke ali primere iz kontrastivnih analiz, ki bi nam omogočili izbiranje tistih primerov, kjer lahko pričakujemo (večje) težave med slovenskimi učenci. Po našem mnenju bi izsledke pričujoče raziskave lahko konkretno uporabili pri poučevanju študentov poslovnih in ekonomskih ved, predvsem bančnega in finančnega managementa ter računovodstva. Študente bi morali spomniti na pomembnost kritičnega branja besedilnega dela letnih poročil ter izpostaviti uporabo pozitivne semantične prozodije kot načina za subtilno (včasih tudi odkrito manipulativno) prepričevanje bralcev letnih poročil o skrbnosti in dobrohotnosti poslovnih entitet. Pri tem bi lahko uporabili primere iz raziskave ter spodbudili študente, da sami pridejo do spoznanj o vrednotenjskem in pragmatičnem pomenu posameznih besed ter tako ozaveštujejo prisotnost semantične prozodije v jezikovni rabi.

V članku smo obravnavali semantične prozodije najpogostejših besed s področja DO v letnih poročilih slovenskih in angleških podjetij. Identificirali smo njihov vrednotenjski in pragmatični pomen, sledila je primerjava med angleškimi besedami in njihovimi slovenskimi ustreznici. Ugotovili smo, da imajo preučevane angleške in slovenske besede enak, tj. pozitiven vrednotenjski pomen, medtem ko je pragmatični pomen primerjanih besed v večini primerov podoben. Glavni razlog za omenjeni ugotovitvi je po našem mnenju izbira žanra letnih poročil, saj imajo letna poročila poleg informativne tudi (ali predvsem) prepričevalno funkcijo, katere namen je vzpostavljanje ugleda oz. pozitivne predstave o podjetju v očeh zainteresiranih javnosti. Izsledki raziskave po našem mnenju prispevajo k razumevanju vloge semantične prozodije v različnih jezikovnih kontekstih in dopolnjujejo dosedanje kontrastivne analize semantične prozodije z vpogledi v specifični žanr letnih poročil.

Seveda pa se glede na neulovljivost semantične prozodije in nedokončnost izsledkov njenega preučevanja zdi nujno, da bi v bodoče raziskovanje semantične prozodije tako v splošnem jeziku kot tudi v specializiranih žanrih še razširili in poglobili. Naj se v zvezi s tem dotaknemo nekaterih omejitev izvedene raziskave, ki hkrati predstavljajo tudi priložnosti za nadaljnje raziskovanje. V mislih imamo subjektivni kriterij, ki smo ga uporabili pri dokončni izbiri preučevanih besed, ter predvsem povsem subjektivno identifikacijo tako vrednotenjskega kot tudi pragmatičnega pomena. V bodoče bi bilo nemara priporočljivo v tovrstne raziskave vključiti strokovnjake za trajnostno poslovanje in z njimi preveriti izbor preučevanih besed, predvsem pa se zdi smiselna vključitev materinih govorcev angleškega jezika, ki bi lahko z večjo gotovostjo identificirali semantično

prozodijo pri angleških besedah. Poleg tega bi bilo priporočljivo dopolniti obstoječi korpus letnih poročil s poročili iz obdobja od 2016 do 2021, saj podjetja v svojih letnih poročilih vseskozi povečujejo obseg neobveznih besedilnih elementov in vse bolj poudarjajo pomen trajnostnega poslovanja. To bi nedvomno prispevalo k večji aktualnosti izsledkov raziskave. Lahko bi izgradili povsem nov korpus letnih poročil iz omenjenega obdobja, kar bi omogočilo diahrono primerjavo rabe semantične prozodije v letnih poročilih slovenskih in angleških podjetij v različnih časovnih obdobjih. Poleg tega bi v ta korpus lahko vključili tudi posebna ločena trajnostna poročila (angl. *sustainability reports*) oz. poročila o družbeni odgovornosti (angl. *CSR reports*), v katerih podjetja še bolj podrobno poročajo o svojih aktivnostih v zvezi z DO. Tovrstna poročila pri angleških podjetjih postajajo neke vrste standard, vse bolj pogosto pa jih uporabljajo tudi slovenska podjetja. Morda lahko tudi domnevamo, da imajo posamezne (tako angleške kot tudi slovenske) besede, ki smo jih preučevali v okviru naše raziskave, v splošnem jeziku nevtralnno ali negativno semantično prozodijo, ki pa v žanru letnih poročil postane pozitivna ravno zaradi prepričevalne funkcije letnih poročil. To bi bilo v prihodnje smiselno preveriti z dodatnim preučevanjem semantične prozodije v korpusih splošnega jezika (npr. v BNC oz. v Gigafidi 2.0). Poleg tega bi izsledke pričujoče analize morda lahko dopolnila tudi korpusna multidimenzionalna analiza (Biber 1988), ki s pomočjo statistične faktorrske analize ugotavlja vzorce sopojavljanja jezikovnih značilnosti v različnih jezikovnih zvrsteh, veljalo pa bi razmisliti tudi o njeni uporabi v medjezikovnem okviru.

BIBLIOGRAFIJA

- ATELŠEK, Simon/Tanja FAJFAR/Mateja JEMEC TOMAZIN/Mitja TROJAR/Mojca ŽAGAR KARER (2017) Invalid. *Terminološka svetovalnica*. 27. september 2021. [https://Invalid | ZRC SAZU \(zrc-sazu.si\)](https://Invalid | ZRC SAZU (zrc-sazu.si)).
- BEDNAREK, Monika (2008) Semantic preference and semantic prosody re-examined. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 4(2), 119–139.
- BENSON, Morton (1985) Collocations and Idioms. Robert Ilson (ur.), *Dictionaries, Lexicography, and Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English, 61–68.
- BERBER SARDINHA, Tony (2000) Semantic prosodies in English and Portuguese: A contrastive study. *Cuadernos de Filología Inglesa* 9(1), 93–110.
- BHATIA, Vijay K. (1993) *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- BHATIA, Vijay K. (2004) *Worlds of Written Discourse: A Genre-based View*. London/New York: Continuum.
- BHATIA, Vijay K. (2008) Towards Critical Genre Analysis. Vijay K. Bhatia, John Flowerdew in Rodney Jones (ur.), *Advances in Discourse Studies*. London: Routledge, 166–77.

- BIBER, Douglas (1988) *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CABEZAS-GARCÍA, Melania/Pamela FABER (2020) Semantic prosody and semantic preference in multi-word terms. *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication* 41(1-2), 2–21.
- CLATWORTHY, Mark/Michael John JONES (2003) Financial reporting of good news and bad news: evidence from accounting narratives. *Accounting and Business Research* 33(3), 171–185.
- DILTS, Philip/John NEWMAN (2006) A note on quantifying “good” and “bad” prosodies’. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 2(2), 233–242.
- DITLEVSEN, Marianne Grove (2012) Telling the story of Danisco’s annual reports (1935 through 2007–2008) from a communicative perspective. *Journal of Business and Technical Communication* 26(1), 92–115.
- EVROPSKA KOMISIJA (2001) *Green Paper on Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility*. 26. september 2021. [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com\(2001\)366_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/deve/20020122/com(2001)366_en.pdf).
- FUOLI, Matteo (2012) Assessing social responsibility: A quantitative analysis of Appraisal in BP’s and IKEA’s social reports. *Discourse and Communication* 6(1), 55–81.
- FUOLI, Matteo (2017) Building a trustworthy corporate identity: A corpus-based analysis of stance in annual and corporate social responsibility reports. *Applied Linguistics* 39(6), 846–885.
- GABROVŠEK, Dušan (2007) Connotation, Semantic Prosody, Syntagmatic Associative Meaning: Three Levels Of Meaning? *ELOPE: English language overseas perspectives and enquiries* 4(1-2), 9–28.
- GRABOWSKI, Łukasz (2022) Provoke or encourage improvements? On semantic prosody in English-to-Polish translation. *Perspectives* 30(1), 120–136.
- HAUSER, David/Norbert SCHWARZ (2018) How seemingly innocuous words can bias judgment: semantic prosody and impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology* 75, 11–18.
- HUNSTON, Susan (2002) *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUNSTON, Susan (2007) Semantic prosody revisited. *International Journal of Corpus Linguistics* 12, 249–268.
- INŠTITUT ZA SLOVENSKI JEZIK FRANA RAMOVŠA ZRC SAZU (2014) *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja. Pridobljeno 7. junija 2021 iz <https://www.fran.si/130/sskj-slovar-slovenskega-knjiznega-jezika>.
- INŠTITUT ZA SLOVENSKI JEZIK FRANA RAMOVŠA ZRC SAZU (2014) *Fran, slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU – različica 8.0*. Pridobljeno 7. junija 2021 iz <https://www.fran.si>.

- JURKO, Primož (2012) Collocation Errors in Encoding and Possible Cures: Dictionaries Vs. Corpora. Mojca Šorli (ur.), *Dvojezična korpusna leksikografija. Slovenščina v kontekstu: novi izzivi, novi obeti*. Ljubljana: Trojina, 72–89.
- JURKO, Primož (2017) Pragmatic meaning in contrast: semantic prosodies of Slovene and English. *Perspectives* 25(1), 157–176.
- JURKO, Primož (2021) Semantic Prosody in Translation: Slovene and English ADV-V combinations. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries* 18(1), 187–209.
- JURKO, Primož (2022) Semantic prosody of Slovene adverb-verb collocations: introducing the top-down approach. *Corpora* 17(1), 39–67.
- KJELLMER, Göran (2005) Collocations and Semantic Prosody. Povzetek. *American Association for Applied Corpus Linguistics. 12 – 15 May 2005, Ann Arbor*. 24. november 2019. [https://abstract48.pdf\(robfelty.com\)](https://abstract48.pdf(robfelty.com)).
- KÜBLER, Natalie/Alexandra VOLANSCHI (2012) Semantic Prosody and Specialised Translation, or How a Lexico-Grammatical Theory of Language Can Help with Specialised Translation. Alex Boulton, Shirley Carter-Thomas in Elisabeth Rowley-Jolivet (ur.), *Corpus Informed Research and Learning in ESP: Issues and applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 103–134.
- LEXICAL COMPUTING (b. d.) *SketchEngine*. 1. september 2016. <https://Create and search a text corpus | Sketch Engine>.
- LOUW, Bill (1993) Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies. Mona Baker, Gill Francis in Elena Tognini-Bonelli (ur.), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 157–176.
- LOUW, Bill (2000) Contextual prosodic theory: bringing semantic prosodies to life. Chris Heffer in Helen Sauntson (ur.), *Words in Context: A Tribute to John Sinclair on his Retirement*. Birmingham: University of Birmingham, 48–94.
- LOUW, Bill/Charmela C. CHÂTEAU (2010) Semantic prosody for the 21st century: Are prosodies smoothed in academic contexts? A contextual prosodic theoretical perspective. Sergio Bolasco, Isabella Chiari in Luca Giuliano (ur.), *Proceedings of 10th International Conference Journées d'analyse statistique des données textuelles 9–11 June 2010*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, 755–764.
- MARTIČ, Matjaž (2022) *Razširjena enota pomena v slovenskih in angleških letnih poročilih*. Neobjavljena doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- MCENERY, Anthony M./Richard Z. XIAO/Yukio TONO (2006) *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- MCENERY, Tony/Andrew HARDIE (2012) *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCGEE, Iain (2012) Should we teach semantic prosody awareness? *RELC Journal* 43(2), 169–186.

- NELSON, Mike (2006) Semantic Associations in Business English: A Corpus-Based Analysis. *English for Specific Purposes* 25(2), 217–234.
- NIDORFER ŠIŠKOVIČ, Mojca (2009) Žanrski pristop k analizi poslovnih e-sporočil. Infrastruktura slovenščine in slovenistike. M. Stabej (ur.), *Obdobja* 28. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 271–277.
- O'HALLORAN, Kieran (2007) Corpus-assisted literary evaluation. *Corpora* 2(1), 33–68.
- PARTINGTON, Alan (1998) *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PARTINGTON, Alan (2004) "Utterly content in each other's company". Semantic prosody and semantic preference. *International Journal of Corpus Linguistics* 9(1), 131–156.
- RUNDELL, Michael (2018) Searching for Extended Units of Meaning – And What to Do When You Find Them. *Lexicography Journal of Asialex* 5, 5–21.
- RUTHERFORD, Brian A. (2005) Genre Analysis of Corporative Annual Report Narratives. A Corpus Linguistics-Based Approach. *Journal of Business Communication* 42(4), 349–378.
- SINCLAIR, John (1996) The Search for Units of Meaning. *TEXTUS* 9(1), 75–106.
- SINCLAIR, John (2004) *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge.
- STEWART, Dominic (2010) *Semantic Prosody. A Critical Evaluation*. London: Routledge.
- STUBBS, Michael (1995) Collocations and semantic profiles: on the cause of the trouble with quantitative studies. *Functions of Language* 2(1), 23–55.
- STUBBS, Michael (2001) *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell.
- SWALES, John M. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ŠORLI, Mojca (2013a) Pragmatični pomen in semantična prozodija v medjezični perspektivi: primer slovenščine in angleščine. Špela Vintar (ur.), *Slovenski prevodi skozi korpusno prizmo*. Ljubljana: Znanstvena založba FF, 180–205.
- ŠORLI, Mojca (2013b) Forms of encoded pragmatic meaning: semantic prosody: A lexicographic perspective. *Lingue e linguaggi* 10, 95–112.
- ŠORLI, Mojca (2020) *Semantična prozodija: leksikalni in besedilno-diskurzivni vidiki*. Ljubljana: Založba ZRC.
- TRIBBLE, Christopher (2000) Genres, keywords, teaching: towards a pedagogic account of the language of project proposals. Lou Burnard in Tony McEnery (ur.), *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective. Papers from the third international conference on Teaching and Language Corpora*. Frankfurt: Peter Lang, 75–90.

- WARREN, Beatrice (2005) A Model of Idiomaticity. *Nordic Journal of English Studies* 4(1), 35–54.
- WEI, Naixing/Xiaohong LI (2020) Exploring the roles of semantic prosody and semantic preference for achieving cross-language equivalence: A corpus-based contrastive analysis of translation pairs in English and Chinese. Kaibao Hu in Kyung Hye Kim (ur.), *Corpus-based translation and interpreting studies in Chinese contexts: Present and future*. Cham: Palgrave MacMillan, 115–154.
- WHITSITT, Sam (2005) A critique of the concept of semantic prosody. *International Journal of Corpus Linguistics* 10(3), 283–305.
- XIAO, Richard/Tony MCENERY (2006) Collocation, Semantic Prosody, and Near Synonymy: A Cross-Linguistic Perspective. *Applied Linguistics* 27(1), 103–129.
- ZHANG, Hong (2021) What do you know about semantic prosody? Teaching and evaluating implicit knowledge of English with corpus-assisted methods. *English in Education* 55(4) 337–350.

POVZETEK

SEMANTIČNA PROZODIJA V SPECIALIZIRANIH BESEDILIH: PRIMER SLOVENSkih IN ANGLEŠKIH LETNIH POROČIL

V članku s korpusnim pristopom obravnavamo semantično prozodijo izbranih najpogostejših besed s področja družbene odgovornosti v letnih poročilih angleških in slovenskih podjetij. Semantično prozodijo razumemo kot izražanje vrednotenjskega pomena, ki označuje tipično sopojavnje besed oz. frazemov z leksikalnimi enotami, ki imajo pozitiven ali negativen pomen, poleg tega pa semantična prozodija izraža tudi odnos pisca/govorca in je tako sestavina pragmatičnega oz. funkcijskega pomena. Pri preučevanju semantične prozodije se osredinimo na koncept lokalnih prozodij, skladno s katerim lahko besede v določenih žanrih vzpostavijo lokalne semantične prozodije, ki se tipično pojavljajo zgolj v teh žanrih. Zgradili smo specializirani korpus letnih poročil angleških in slovenskih podjetij, ga ločili na angleški in slovenski podkorpus ter s korpusno analizo določili najpogostejše besede s področja družbene odgovornosti v posameznem podkorpusu. Na osnovi kolokacijskih in koligacijskih vzorcev, predvsem pa na osnovi preučevanja širšega kontekstualnega okolja smo identificirali vrednotenjski in pragmatični pomen izbranih besed. Ugotovili smo pretežno pozitiven vrednotenjski pomen tako pri angleških kot tudi slovenskih besedah ter precejšnje podobnosti pri pragmatičnemu pomenu angleških in slovenskih besed. Razloge za to smo iskali predvsem v sestavi korpusa, ki vključuje besedila, ki pripadajo žanru letnih poročil. V zaključku članka smo izpostavili pomen semantične prozodije v pedagoški praksi.

Ključne besede: korpus, semantična prozodija, žanr, letno poročilo, kontrastivna analiza

ABSTRACT

SEMANTIC PROSODY IN SPECIALIZED TEXTS: THE CASE OF SLOVENE AND ENGLISH ANNUAL REPORTS

The paper discusses the semantic prosody of selected most frequent words from the field of corporate social responsibility (CSR) in annual reports of English and Slovene companies, which were studied using a corpus approach. The aim is to understand semantic prosody as an expression of evaluative meaning, which indicates the typical co-occurrence of words or phrases with lexical units that have a positive or negative meaning. Furthermore, semantic prosody also expresses the writer/speaker attitude and is thus a component of pragmatic or functional meaning. In studying semantic prosody, we focus on the concept of local prosody, according to which words in certain genres can establish local semantic prosodies, which typically occur only in those genres. We built a specialized corpus of English and Slovene annual reports, divided it into English and Slovene subcorpora and used corpus analysis to identify the most frequent words from the CSR domain in each subcorpus. We were interested in the differences or similarities between the semantic prosody of selected English and Slovene words. Based on collocational and colligational patterns and semantic preferences, and particularly on the study of wider contextual environment and its pragmatic interpretation, we identified the evaluative and pragmatic meanings of selected words. We found predominantly positive evaluative meanings for both English and Slovene words, and considerable similarities in their pragmatic meanings. We sought the reasons for this mainly in the structure of the subcorpora structure, which include texts belonging to the genre of annual reports. Annual reports of English and Slovene companies have both an informative and a persuasive function and, as a public relations tool, are intended to promote a positive image of the company. At the end of the paper, we emphasise the importance of semantic prosody in pedagogical practice and point out some possibilities for future research.

Keywords: corpus, semantic prosody, genre, annual report, contrastive analysis

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.14.27-44

Izvorni znanstveni članek



Snežana Gudurić

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

QUE vs DA - LE CAS DES STRUCTURES CORRÉLATIVES EN FRANÇAIS ET EN SERBE

1 INTRODUCTION

Dans ce travail les auteurs traitent des emplois et des valeurs des deux formes - QUE français et DA serbe - dans les structures corrélatives des langues respectives. La corrélativité étant pratiquement la caractéristique principale des structures comparatives et consécutives, nous avons voulu vérifier, partant toujours du français pour aller vers le serbe, si la corrélativité fonctionne de la même façon dans les deux langues et si la forme française QUE a toujours comme équivalent DA en serbe.

Le corpus pour cette étude est extrait des quatre romans d'Albert Camus et de leurs traductions en serbe.

On trouve beaucoup plus d'attention et de déterminations théoriques de constructions corrélatives dans la littérature liée au français que dans celle liée à la langue serbe. Les auteurs Grevisse et Goosse ne classent pas les propositions corrélatives dans les adverbiales, mais les répertorient comme un type spécial de propositions introduites par *que*. Ils les définissent comme suit : « Nous appelons propositions corrélatives des propositions introduites par *que* (ou *pour que* : § 1129, a) et qui sont commandées par un mot (autre que le verbe ou qu'un nom) de la phrase ou de la proposition dont elles font partie : Elle est PLUS malade QUE JE NE PENSAIS. – (BOLESNIJA je NEGO ŠTO SAM MISLIO). Il a TELLEMENT parlé QU'IL EST ENROUÉ. – (TOLIKO je govorio DA JE PROMUKAO) ». (Grevisse et Goosse 2016 : 1593). Les auteurs énumèrent ensuite cinq caractéristiques par lesquelles ces propositions diffèrent des adverbiales : 1) elles sont nommées d'après le corrélatif ; 2) elles sont introduites par la conjonction *que* ; 3) elles ne dépendent pas du verbe ; 4) si elles ne sont pas explicitement énoncées, leur sens est

impliqué par le contexte ; 5) elles ne peuvent pas figurer au début de la phrase, et si cela arrive, le mot corrélatif va aussi au début de la phrase (Grevisse et Goosse 2016 : 1593).

Toute proposition corrélatrice s'appuie sur un certain nombre de termes, tels que : A. adverbes – 1) adverbes de degré (*plus, davantage, moins, aussi, autant* ; – *si, tellement, tant*, ainsi que *assez, suffisamment, trop* qui demande *pour* devant le *que* de la proposition corrélatrice) ; 2) adverbes comparatifs (*mieux, pis*), 3) adverbes de degré combinés avec *tôt* (*aussitôt, sitôt, plutôt*) ; 4) autres adverbes (*ailleurs, ainsi, autrement, différemment*) et B. adjectifs comparatifs (*meilleur, moindre, pire, autre* aussi bien que *même* et *tel* (qui fonctionnent au niveau de pronoms aussi) (Grevisse et Goosse 2016 : 1594).

Sur la notion de *corrélation* J.-C. Milner note :

« Tous les indo-européanistes s'accordent à rassembler sous cette notion les systèmes doués des propriétés suivantes : une phrase S2 est subordonnée à une phrase S1 par la mise en relation de deux éléments appartenant à S1 et S2 respectivement. Plus exactement, la phrase S2 est rattachée à (dominée par) un constituant de S1, et S2 contient un constituant partiellement ou totalement identique à celui-ci.

De plus, la relation entre les deux S est signalée par des marqueurs affectant les deux éléments identiques de S1 et S2 : celui des marqueurs qui est dans la phrase supérieure S1 *annonce* celui qui est dans la phrase inférieure S2 et, en général, il y a une différence morphologique constante entre les deux : classiquement, les premiers sont du type de l'« anaphorique » ; les seconds sont du type des relatifs » (Milner 1973 : 136-7).

Après avoir remarqué que des sens divers attribués en grammaire au terme *corrélation*, « le plus usité est peut-être celui par lequel on désigne les structures à subordonnée consécutive », Rivara explicite que, d'après le sens « également classique » qu'il lui donne, ce terme « désigne les structures complexes dont la principale et la subordonnée renferment deux éléments dont chacun renvoie à l'autre de façon anaphorique, et qui sont ainsi unis par une relation d'identité, cette relation étant constitutive de la structure corrélatrice » (Rivara 1990 : 137).

Le même auteur signale¹ que dans la corrélation² comparative on relie les deux séquences – les deux termes de comparaison – en tant qu'unités syntaxiques et sémantiques : le connecteur participe, avec les constituants porteurs du contenu comparatif (éléments gradables), à la réalisation d'une « *interaction entre des systèmes sémantiques divers* » et à la construction de la structure syntactico-sémantique des phrases comparatives. C'est au sein de cette participation que s'est établi un lien syntactico-sémantique direct entre l'élément gradable (quantificateur seul ou combiné avec adjectif ou adverbe) et le connecteur, lien traduisant les deux relations comparatives (la relation d'égalité voire EG

1 Rivara signale que « le système complexe de la comparaison quantitative ... est nécessairement le résultat d'une *interaction entre des systèmes sémantiques divers* (sémantique scalaire, existence de deux marqueurs de relation symbolisés –ER et EG, négation) » (1990 : 136).

2 « Corrélation 1412, *Règles de seconde rhétorique*, du lat. *correlatio*, état de ce qui a des relations, des rapports avec d'autres choses » (Dauzat et al. 1971 : 201).

et la relation d'inégalité voire -ER³), et duquel résulte la fonction syntaxique et sémantique du connecteur.

Ce lien sous-entend l'existence d'une corrélation entre l'élément gradable et le connecteur ainsi qu'entre les deux séquences de la structure comparative dont ils font partie.

2 CORRÉLATION COMPARATIVE VS CORRÉLATION CONSÉCUTIVE

Le système corrélatif de comparaison comprend des structures comparatives de types différents selon la relation qui est exprimée (égalité/inégalité ; identité/altérité ; ressemblance...)⁴:

- 1) Il y a eu dans le monde *autant* de pestes *que* de guerres... (La Peste, p. 41)
- 1a) U svetu je bilo *isto toliko* kuge *koliko* i ratova... (Kuga, str. 37)
- 2) ...la peste leur avait donné une tournure d'esprit singulière, *aussi* éloignée de l'indifférence *que* de la passion... (La Peste, p. 90)
- 2a) ...kuga im je nametnula neobičan način mišljenja, *isto tako* udaljen od ravnodušnosti *kao* i od strasti... (Kuga, str. 84)
- 3) Quelquefois, une petite vague *plus longue que* l'autre venait mouiller nos souliers de toile. (L'Étranger, p. 70)
- 3a) Katkad bi mali talas, *duži od* ostalih, pokvasio naše platnene cipele. (Stranac, str. 37)
- 4) Je suis content de le savoir *meilleur que* son prêche. (La Peste, p. 140)
- 4a) Milo mi je što vidim da je *bolji nego* njegova propoved. (Kuga, st. 132)

Le système corrélatif de conséquence représente des structures ayant un sens consécutif :

- 5) On respire mal, l'air est *si* lourd *qu'*il pèse sur la poitrine. (La Chute, p. 40)
- 5a) Teško se diše, vazduh je *tako* težak *da* pritiska grudi. (Pad, str. 31)
- 6) J'avais même un *tel* plaisir à donner *que* je détestais d'y être obligé. (La Chute, p. 24)
- 6a) *Do te mere* sam uživao u poklanjanju *da* sam mrzeo kada bi me neko primoravao na to. (Pad, str. 17-18)

³ Pour les détails sur cette terminologie « ambiguë », comme le dit Rivara même, voir ses explications (Rivara 1990 : 19).

⁴ Pour plus d'informations voir Vlahović, Lj. *Korelativi, markeri jednakosti i nejednakosti u francuskim i srpskim komparativnim rečenicama*, *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, LVI/2, Novi Sad, (2013) et Vlahović, Lj. *La corrélation dans les comparatives du français et du serbe*, thèse de doctorat, Faculté de Philosophie de Novi Sad, (2007).

- 7) Cependant, sa femme et lui se regardèrent *de telle façon que* le docteur sentit à quel point cette séparation les laissait désespérés. (La Peste, p. 211)
- 7a) No, njegova žena i on izmeniše *takav* pogled *da* je doktor osetio kako ih taj rastanak teško pogađa. (Kuga, str. 186)
- 8) Tout s'est passé ensuite avec *tant de* précipitation, de certitude et de naturel, *que* je ne me souviens plus de rien. (L'Étranger, p. 19)
- 8a) Sve se posle toga odigralo *toliko* brzo, sigurno i prirodno, *da* se više ničega ne sećam. (Stranac, str. 19)

Les exemples ci-dessus rendent évident le fait que les formes QUE et DA ne sont équivalentes que dans les structures corrélatives à sens consécutif.

De ce fait, dans le texte qui suit, nous nous limiterons aux structures corrélatives à sens consécutif puisque c'est là où les formes QUE et DA apparaissent comme équivalents structuraux et sémantiques.

En nous appuyant sur l'analyse contrastive, la théorie cognitive et l'approche sémantique, nous ferons voir les ressemblances et les différences structurales et sémantiques d'un type de structures syntaxiques qui, en linguistique française, échappent à une classification uniforme de propositions subordonnées : propositions subordonnées circonstancielles de conséquence (Le Goffic 1993 : 403; Grevisse et Goosse 2016 : 1549) ou un type particulier de propositions (Garagnon et Calas 2002 : 71; Maingueneau 2016 : 109; Chareaudeau 1999 : 541), ce qui n'est pas le cas dans la grammaire serbe où ces structures appartiennent à la classe de propositions subordonnées adverbiales, à savoir de conséquence.

Il est à noter que la terminologie dénotant la même entité syntactico-sémantique varie selon les auteurs et les approches; on la nomme système corrélatif avec le sens consécutif (Garagnon et Calas 2002 : 71), structures corrélatives à sens consécutif (Le Goffic 1993 : 403), proposition consécutive et/ou proposition subordonnée de conséquence (Grevisse et Goosse 2016 : 1549 ; Riegel, Pellat et Rioul 2011 : 785). Nous allons utiliser les termes « système corrélatif avec le sens consécutif » là où on insiste sur la structure et « proposition consécutive » dans tous les autres cas (types de proposition, sémantisme d'une proposition).

3 LES SYSTÈMES CORRÉLATIFS AVEC LE SENS CONSÉCUTIF EN FRANÇAIS ET EN SERBE

En linguistique française, ces structures échappent à une classification uniforme de propositions subordonnées, les auteurs n'étant pas unanimes s'il s'agit des propositions subordonnées circonstancielles de conséquence ou d'un type particulier de propositions.

Par contre, les grammairiens serbes les classent dans les propositions subordonnées adverbiales, à savoir celles de conséquence.

Garagnon et Calas distinguent des mots corrélatifs que l'on peut trouver dans le cadre de constructions corrélatives qui expriment la conséquence:

- 1) adjectif **tel** (*takav*) + que (da) ;
- 2) adverbes **si** (*tako/toliko*) / **tant** (*tako/toliko*) / **tellement** (*tako/toliko*) + que (da);
- 3) adverbes **assez** (*dovoljno*), **trop** (*suviše*), **trop peu** (*jako malo*), **suffisamment** (*dovoljno*) + pour + que (da).

En plus de ces constructions, la conséquence peut être exprimée par des conjonctions complexes, dont certaines sont *de telle façon que* (*na takav način da*), *de telle manière que* (*na takav način da*), *à un tel point que* (*do te mere da*), *à un point tel que* (*do te mere da*), mais aussi par des locutions conjonctives qui peuvent avoir une implication corrélatrice selon le contexte - *de façon que* (*na način da*), *de manière que* (*na način da*), *au point que* (*do te mere da*), *à ce point que* (*do te mere da*).

Certaines locutions conjonctives figées ne peuvent pas être séparées et n'ont donc pas de structure corrélatrice (*de sorte que* (*tako da*), *en sorte que* (*tako da*)). (Garagnon et Calas 2002 : 88-89).

Dans sa *Grammaire de la phrase française*, Pierre Le Goffic, dans le cadre des propositions adverbiales intégratives, cite également des propositions subordonnées corrélatives qui, entre autres valeurs, expriment la conséquence. Il traite les propositions corrélatives des adverbes et les considère comme constituants primaires d'une phrase, contrairement à la tendance actuelle selon laquelle elles ne peuvent pas faire part des subordonnées circonstancielles, mais devraient être considérées comme des constituants secondaires à l'instar des relatives, ce qui est indiqué par le fait que les corrélatives n'ont pas de possibilité de se déplacer à l'intérieur de la phrase (Le Goffic 1993 : 401-2).

Il constate, de même, que « la conséquence est une extension de la comparaison d'égalité : elle s'exprime avec des antécédents marqueurs d'égalité (Cet exercice est *si* difficile qu'on ne peut pas le faire = cet exercice est difficile *à un degré égal au degré* (*de difficulté*) auquel on ne peut pas le faire) » ce qui lui donne un effet de sens de conséquence⁵. (Le Goffic 1993 : 403).

Si la structure où se trouve l'antécédent est affirmative on emploie l'indicatif dans la corrélatrice consécutive qui marque l'assertion d'un résultat (Il faisait *si/tellement* chaud qu'on s'est baigné / Bilo je *tako/toliko* toplo da smo se kupali). Pourtant on trouve, dans un style recherché, des consécutives au subjonctif après *si* ou *tant*, ce qui indique non plus un résultat acquis mais plutôt une éventualité (Il n'est pas *si* bête qu'il ne puisse comprendre ce raisonnement. / Nije on *toliko* glup da ne bi mogao da razume takvo razmišljanje) ou encore Cet exercice n'est pas *si* difficile qu'on ne puisse (pas) le faire) / Ta vežba

5 Cette constatation est importante pour la langue française qui, dans les deux types de corrélation (comparative et consécutive) opère avec la forme QUE. Pourtant, dans le cas de comparaison, QUE n'a jamais DA comme équivalent.

nije *toliko* teška *da* se ne može uraditi. Dans ce dernier exemple, il s'agit d'un effet de sens qui représente un mélange de comparaison et de conséquence (Le Goffic 1993 : 404).

La plupart des propositions adverbiales sont sujettes à commutation entre la proposition adverbiale dépendante et l'adverbe, où la proposition dépendante peut être remplacée par un adverbe sans changer de sens. Cependant, ce n'est pas le cas des propositions subordonnées de conséquence qui font l'objet de notre recherche - il n'y a pas d'adverbe équivalent pour conséquence qui pourrait remplacer une proposition subordonnée de conséquence (Garagnon et Calas 2002 : 72).

Les auteurs de grammaires serbes trouvent également qu'un grand nombre de propositions adverbiales peuvent commuter avec l'adverbe respectif d'une phrase simple, sans que la phrase change du point de vue grammatical et sémantique.⁶ Cependant, une telle commutation n'est pas possible lorsqu'il s'agit de propositions subordonnées de conséquence car il n'y a pas d'adverbes ni de locutions adverbiales appropriés pour exprimer la conséquence.

En langue serbe, les propositions consécutives sont généralement reliées à la proposition principale avec les conjonctions **da** et **tako da** (loc.conj.), **te** et **kako** étant beaucoup moins fréquemment utilisées (Stevanović 1986 : 898).

Stanojčić et Popović (2004 : 328) considèrent les consécutives introduites par **tako da** comme pseudo-dépendantes (la situation de la subordonnée est présentée comme un phénomène particulier, situé dans une relation de conséquence à l'ensemble de la situation de la principale).

Miloš Kovačević (1998 : 112-118) distingue cinq (sous)types sémantiques d'une phrase complexe avec une propositions dépendante de conséquence :

1. les phrases contenant une proposition qualitative de conséquence,
2. les phrases avec une proposition purement consécutive,
3. les phrases avec la relation entre condition inadéquate (proposition de base) et conséquences (proposition dépendante),
4. les phrases avec la relation entre condition insuffisante (proposition de base) et conséquences (proposition dépendante),
5. les phrases avec une proposition relative-conséquentielle du type conclusif.

Les auteurs de *Gramatika bosanskoga jezika (Grammaire de la langue bosniaque)* Jahić, Halilović et Palić distinguent les propositions subordonnées de conséquence avec la conjonction **DA** qui sont réelles - elles expriment la conséquence qui est réalisée, et irréelles - elles expriment la conséquence qui ne peut pas être réalisée, parce que c'est la conséquence opposée qui se réalise effectivement. Ce qui diffère encore les unes des autres, c'est que le prédicat des propositions subordonnées de conséquence réelles est à

6 (1) *Pre nego što je otvorio sednicu, pozdravio je goste.* (Avant d'ouvrir la séance, il a salué les invités.)

(2) *Pre početka sednice pozdravio je goste.* (Avant le début de la session, il a salué les invités.) (Piper et Klajn 2017 : 493)

l'indicatif, tandis que dans les propositions subordonnées irréelles, il est sous une forme modale, le plus souvent conditionnelle (Jahić, Halilović et Palić 2000 : 433).

4 LA TYPOLOGIE DES SYSTÈMES CORRÉLATIFS AVEC LE SENS CONSÉCUTIF EN FRANÇAIS ET EN SERBE

Une première typologie de systèmes corrélatifs avec le sens consécutif est donnée par Ferdinand Brunot qui cite deux cas possibles dans l'évolution de la situation qui conduisent à l'apparition de conséquences :

1° lorsque l'élément à caractériser atteint un degré élevé, les corrélations suivantes sont utilisées :

- *tant (tako)* et *tellement (toliko)* qui se tiennent à côté de verbes, adjectifs, etc. ;
- locutions à *tel point que (toliko da, u tolikoj meri da)*, à *telles enseignes que (toliko da, u tolikoj meri da)*, *au point que (toliko da)* ;
- l'adverbe *si (toliko)* est utilisé pour exprimer le degré de qualité, de manière ou de quantité ;
- l'adjectif *tel (takav)* signifie à la fois quantité et qualité et remplace les adjectifs et adverbes de degré ;

2° lorsque le degré approprié conduisant à la conséquence

- est atteint / suffisamment représenté, l'adjectif *assez (dovoljno)* est principalement utilisé ;
- lorsque le degré est dépassé, on utilise l'adverbe *trop (suviše, previše)* ;
- exprime le degré le plus élevé qui peut être atteint, les phrases dépendent d'expressions au superlatif ou de mots qui leur sont analogues, tels que *dernier (poslednji)*, *premier (prvi)*, *seul (jedini)* (1922: 837-839).

La typologie de Charlotte Hybertie (1996 : 63) repose sur le sémantisme des conjonctions qui introduisent la conséquence. Elle les classe en deux grands groupes, plaçant dans le premier des conjonctions désignant un raisonnement, et dans le second, des conjonctions désignant une conséquence basée sur des faits. C'est le deuxième groupe de conjonctions qui est constitué de systèmes corrélatifs qui « expriment l'existence d'une relation de cause à effet entre les faits auxquels les énoncés se réfèrent » (Hybertie 1996 : 63). Hybertie divise toutes les constructions corrélatives selon les valeurs sémantiques qui les caractérisent en deux classes de base :

1. les constructions qui ont la valeur sémantique de l'intensité (*tellement que / toliko da, si que / toliko da, tant que / toliko da, à un (tel) point que / toliko da, à ce point que / toliko da* ;

2. les constructions qui ont une valeur sémantique de manière (*d'une telle manière/ façon que / tako da, de telle manière/façon que / tako da*).

Un cas particulier est présenté par la construction *tel que (takav da)* marquant l'intensité qualitative conduisant à la conséquence (Une *telle* angoisse m'étreignit *que* je n'osais l'interroger. / Obuzela me je *takva* zebnja *da* se nisam usuđivao da ga ispitujem.)

Dans l'analyse de notre corpus, nous allons suivre la typologie de Charlotte Hybertie et celle de Miloš Kovačević qui s'est montrée comme la plus détaillée en ce qui concerne les propositions consécutives en langue serbe.

5 ANALYSE DU CORPUS

Comme nous l'avons annoncé *supra*, pour déterminer les valeurs sémantiques des exemples du corpus, nous nous appuyerons sur la répartition des constructions corrélatives selon leurs valeurs sémantiques *d'intensité* ou *de manière* dont Charlotte Hybertie distingue : *l'intensité de la propriété ou de l'action, la qualité du bien ou de l'action, l'intensité de la qualité, l'intensité et la qualité de la manière de réaliser l'action, la qualité de la manière de réaliser l'action, l'intensité de la manière de réaliser l'action*.

Comme critère d'analyse supplémentaire, nous utiliserons la répartition des propositions subordonnées de conséquence de Kovačević dans laquelle les phrases des premier (les phrases contenant une proposition qualitative de conséquence), troisième (les phrases contenant la relation entre condition inadéquate et conséquences) et quatrième (les phrases contenant la relation entre condition insuffisante et conséquences) types représentent des constructions corrélatives dans lesquelles la conséquence est exprimée⁷.

Cependant, l'analyse du corpus a montré qu'aucune des répartitions mentionnées ci-dessus n'est suffisamment précise. Pour cette raison, en plus des valeurs sémantiques déjà mentionnées au sein des deux grandes catégories sémantiques que distingue Hybertie, nous énumérerons également de nouveaux sous-types représentant des nuances sémantiques plus précises et que nous avons rencontrées lors de notre analyse. Dans la catégorie sémantique *d'intensité* de Hybertie, nous distinguerons encore deux sous-types : a) intensité du trait et b) quantité du trait ou de l'action, et dans celle de *manière* d'effectuer une action de Hybertie, nous avons trouvé encore trois sous-types : a) qualité de la manière de réaliser l'action ; b) intensité de la manière d'accomplir l'action et c) durée de l'action.

Nous notons que tous les exemples du corpus ne pouvaient pas être présentés dans ce travail, alors nous en avons fait un choix représentatif, suivant les combinaisons des corrélatifs.

⁷ On ne prend pas en considération le deuxième et le cinquième type car ils ne contiennent pas de constructions corrélatives.

5.1 Valeur sémantique d'intensité

Dans le cadre de cette valeur sémantique, nous avons trouvé des combinaisons de corrélatifs suivants: *tellement (toliko)+ adjectif + que (da)* - 2 exemples, *assez (dovoljno, toliko)+ adjectif + pour + que (da)* - 7 exemples, *telle que (takav, takva da)* - 8 exemples, *si (toliko)+ locution verbale indiquant l'état + que (da)* - 27 exemples, *tant que (toliko)* - 4 exemples et *à tel point que (toliko, u tolikoj meri)* - 2 exemples.

- 1) Je n'avais pas compris à quel point les jours pouvaient être à la fois longs et courts. Longs à vivre sans doute, mais *tellement* distendus *qu'*ils finissaient par déborder les uns sur les autres. (L'Étranger, p. 66)
- 1a) Nije mi bilo jasno koliko dani mogu biti u isti mah i dugi i kratki. Dugi, svakako, da ih proživiš, ali *toliko* otegnuti *da* se na kraju stapaju jedan s drugim. (Stranac, str. 76)

Dans l'exemple ci-dessus, en français tout comme en serbe, l'adjectif (*distendus/ otegnuti*) est accentué par l'adverbe *tellement/toliko*. Selon Hybertie, il s'agit de valeur sémantique d'intensité où l'on met l'accent sur *le degré d'intensité d'un trait donné*. Selon la répartition de Kovačević, il s'agit du premier type de proposition de conséquence.

- 2) Alors il m'a dit très vite et d'une façon passionnée que lui croyait en Dieu, que sa conviction était qu'aucun homme n'était *assez* coupable *pour que* Dieu ne lui pardonnât pas, mais qu'il fallait pour cela que l'homme par son repentir devint comme un enfant dont l'âme est vide et prête à tout accueillir. (L'Étranger, p. 57)
- 2a) Tada mi reče brzo i nekako strastveno da on veruje u Boga, da je uveren da nijedan čovek nije *toliko* grešan *da* Bog ne bi mogao da mu oprost, ali da je za to potrebno da čovek kavanjem postane kao dete kome je duša čista i spremna da sve primi. (Stranac, str. 65)

Dans cet exemple on a l'adverbe français *assez* qui conditionne l'emploi du subjonctif dans la proposition consécutive (*pour que...ne... pardonnât pas*) ; son équivalent serbe est l'adverbe *toliko* employé avec le potentiel (*ne bi mogao*). Les deux adverbes accentuent l'adjectif *coupable / grešan*. Selon Hybertie, il s'agit de la valeur sémantique d'intensité, tout comme dans le cas précédent, où le *degré d'intensité d'un trait donné* est caractérisé (nié). Selon les critères de répartition de Kovačević, il s'agit du quatrième type, étant donné que la relation de condition est insuffisante pour conséquence. Le degré de la propriété est nié, de sorte que la réalisation de la conséquence n'est pas possible, c'est-à-dire, la conséquence est irréaliste.

- 3) Cependant, je lui ai expliqué que j'avais une nature *telle que* mes besoins physiques dérangeaient souvent mes sentiments. (L'Étranger, p. 54)

- 3a) Objasnih mu, međutim, da sam po naravi *takav da* mi često telesne potrebe potiskuju osećanja. (Stranac, str. 63)

Dans les exemples 3) et 3a), on a comme corrélatifs l'adjectif indéfini *telle* (déterminant le nom *nature*) et en serbe l'adjectif pronominal *takav*, suivis des formes *que* et *da*. Selon Hybertie, il s'agit du sous-type de *qualité d'un trait donné*. D'après les critères de Kovačević, il s'agit ici du premier type de proposition consécutive.

- 4) J'avais tort de me laisser aller à ces suppositions parce que, l'instant d'après, j'avais *si* affreusement froid *que* je me recroquevillais sous ma couverture, le claquais des dents sans pouvoir me retenir. (L'Étranger, p. 89)
- 4a) Grešio sam što sam se predavao tim pretpostavkama, jer mi je trenutak kasnije bilo *tako* strašno hladno *da* sam se sav skupio ispod pokrivača. Nisam mogao da se suzdržim da ne cvokoćem zubima. (Stranac, str. 103)

Dans les phrases ci-dessus, l'adverbe *si* qui accentue l'adverbe *affreusement* a comme équivalent l'adverbe pronominal serbe *tako* qui à son tour accentue l'adverbe *strašno*. Selon Hybertie, il s'agit de la valeur sémantique d'intensité – c'est le degré *d'intensité de l'état* (avoir froid) qui est souligné. D'après la répartition de Kovačević, cet exemple appartient au premier type.

- 5) On travaille *tant qu'*on en oublie d'aimer. (La Peste, p. 85)
- 5a) Tako uvek biva: ljudi se venčaju, neko se još vreme vole, rade; rade *toliko da* zabore na ljubav. (Kuga, str. 77)

L'adverbe *tant* a comme équivalent l'adverbe serbe *toliko*, ces deux corrélatifs accentuent les verbes *travailler / raditi*. C'est le degré *d'intensité (quantité) de l'action* qui est souligné (Hybertie) ; selon Kovačević, c'est une proposition qualitative de conséquence (premier type).

- 6) Mais, en fait, sous ces remarques anodines, un espoir insensé se débridait du même coup et *à tel point que* nos concitoyens en prenaient parfois conscience et affirmaient alors, avec précipitation, qu'en tout état de cause la délivrance n'était pas pour le lendemain. (La Peste, p. 267-268)
- 6a) Ipak se u stvari, ispod tih bezazlenih primedbi razmahala baezumna nada, razmahala se *u tolikoj meri da* su to naši sugrađani ponekad osetili i smesta uzmakli, ističući da, bilo ovako ili onako, sutra svakako neće biti oslobođeni. (Kuga, str. 237)

La construction française *à tel point* dans le rôle de corrélatif a comme équivalent la construction serbe *u tolikoj meri*. Les intensificateurs *tel* et *tolikoj* caractérisent les noms

point et meri. Les deux constructions se rapportent aux verbes *se débrider / razmahati se*. D'après Hybertie, il s'agit du sous-type de degré *d'intensité de l'action* et d'après Kovačević, du premier type de proposition consécutive.

Dans notre corpus, nous avons trouvé des exemples appartenant aux quatre sous-types de la valeur sémantique d'intensité (selon Hybertie), à savoir a) *le degré d'intensité d'un trait donné* ; b) *intensité de la qualité d'un trait donné* ; c) *d'intensité de l'état* et d) *d'intensité (sporadiquement superposée à la quantité) de l'action*.

D'après les critères de Kovačević, seuls les premier et le quatrième type de propositions consécutives sont trouvés dans le cadre de la valeur sémantique d'intensité de Hybertie, le premier type étant absolument prédominant.

5.2 Valeur sémantique de manière

Dans cette partie nous présenterons des exemples contenant des structures corrélatives suivantes: *si (toliko, tako) + adverbe/adjectif + que (da)* - 16 exemples, *de telle façon que (na taj način da, tako da, toliko da)* - 3 exemples, *tel (takav) + nom + que (da)* - 3 exemples et *tant de (toliko) + nom + que (da)* - 3 exemples.

- 7) Je jouissais, du moins, de cette partie de ma nature qui réagissait *si* exactement à la veuve et à l'orphelin *qu'*elle finissait, à force de s'exercer, par régner sur toute ma vie. (La Chute, p. 23)
- 7a) Uživao sam, barem, u onom delu svoje prirode koji je *tako* tačno reagovao na udovicu i siroče *da* je na kraju, posle duge prakse, vladao čitavim mojim životom. (Pad, str. 16)

En français, tout comme en serbe l'adverbe *si/tako* intensifie l'adverbe *exactement / tačno*. Dans la valeur sémantique générale de manière selon Hybertie, on souligne plus spécifiquement à la fois *l'intensité et la qualité de la manière de réaliser l'action*. D'après Kovačević, c'est le premier type de proposition consécutive.

- 8) Quelques bruits sourds et la femme a hurlé, mais de *si* terrible façon *qu'*immédiatement le palier s'est empli de monde. (L'Étranger, p. 33)
- 8a) Nekoliko tupih udaraca, a onda je žena zajaukala, ali *toliko* stravično *da* se u hodniku na stepenicama začas okupilo mnogo sveta. (Stranac, str. 35)

L'adverbe *si* accentue l'adjectif *terrible*, son équivalent en serbe est l'adverbe *stravično* qui est intensifié par l'adverbe *toliko*. C'est le degré *d'intensité et de qualité de la manière de réaliser l'action* qui est souligné (selon Hybertie), tandis que, selon Kovačević cet exemple appartient au premier type de consécutives.

- 9) Mais en préparant le déjeuner, et à propos de rien, elle a encore ri *de telle façon que* je l'ai embrassée. (L'Étranger, p. 33)
- 9a) Ali, pripravljavajući ručak, bez ikakvog razloga ponovo se *tako* nasmejala *da* sam je poljubio. (Stranac, str. 35)

La structure *de telle façon*, caractérisant le verbe *rire*, a comme équivalent en serbe l'adverbe pronominal *tako* qui caractérise le verbe *nasmejati se*. Il s'agit du sous-type de valeur sémantique de manière exprimant *la qualité de la manière de réaliser l'action* de Hybertie, et du premier type selon la répartition de Kovačević.

- 10) La pluie redoublait au-dehors et cette dernière phrase, prononcée au milieu d'un silence absolu, rendu plus profond encore par le crépitement de l'averse sur les vitraux, retentit avec un *tel* accent *que* quelques auditeurs, après une seconde d'hésitation, se laissèrent glisser de leur chaise sur le prie-Dieu. (La Peste, p. 98)
- 10a) Kiša je napolju lila sve većom snagom, a ta poslednja fraza, izrečena u dubokoj tišini koju je pljuštanje kiše o prozorska stakla učinilo još dubljom, odjeknula je *tako* snažno *da* se nekoliko slušalaca, nakon kratkog oklevanja, spustilo sa svojih stolica na kolena. (Kuga, str. 88)

L'adjectif français *tel* caractérise le nom *accent* ; en serbe, l'adverbe *tako* accentue l'adverbe *snažno*. La valeur sémantique de manière selon Hybertie spécifie le degré *d'intensité de la manière de réaliser l'action*. Il s'agit encore une fois du premier type de consécutives d'après Kovačević.

- 11) Tout s'est passé ensuite avec *tant de* précipitation, de certitude et de naturel, *que* je ne me souviens plus de rien. (L'Étranger, p. 19)
- 11a) Sve se posle toga odigralo *toliko* brzo, sigurno i prirodno, *da* se više ničega ne sećam. (Stranac, str. 19)

En français, par l'adverbe corrélatif *tant* et la préposition *de* on accentue les noms *précipitation*, *certitude* и *naturel* ; dans la traduction serbe ces noms ont été traduits par des adverbes *brzo*, *sigurno* и *prirodno* qui sont accentués par l'adverbe pronominal *toliko*. Dans le cadre de la valeur sémantique de manière selon Hybertie, c'est le degré *d'intensité de la manière de réaliser l'action* qui est souligné. Il s'agit de nouveau du premier type de propositions consécutives selon la répartition de Kovačević.

Dans notre corpus, nous avons trouvé des exemples appartenant aux trois sous-types de la valeur sémantique de manière (selon Hybertie), à savoir a) *l'intensité et la qualité de la manière de réaliser l'action* ; b) *la qualité de la manière de réaliser l'action* ; c) *l'intensité de la manière de réaliser l'action*.

D'après les critères de Kovačević, seul le premier type de propositions consécutives est trouvé dans le cadre de la valeur sémantique de manière de Hybertie, lequel est absolument prédominant.

6 CONCLUSION

Étant donné que les formes QUE et DA ne sont équivalentes que dans les propositions consécutives françaises et serbes, l'autre type de constructions corrélatives, à savoir les propositions comparatives, n'a pas été pris en considération dans cette étude.

Les constructions corrélatives à sens consécutif, en français comme en serbe, peuvent être utilisées pour exprimer différentes valeurs sémantiques.

La littérature française donne un aperçu plus détaillé à la fois de la structure syntaxique et des valeurs sémantiques des constructions corrélatives.

Il existe de nombreuses similitudes entre le français et le serbe lorsqu'il s'agit de constructions corrélatives qui expriment la conséquence, à la fois en termes de structure syntaxique et en termes de valeurs sémantiques de ces constructions. Dans les deux langues, la construction corrélatrice est constituée d'un corrélatif (amplificateur ou intensificateur) qui détermine un élément (adjectif, adverbe, verbe ou nom) de la proposition principale et d'une conjonction qui introduit la proposition consécutrice.

Dans les deux langues, la proposition subordonnée consécutrice dépend à la fois syntaxiquement et sémantiquement du mot corrélatif de la proposition principale. Dans le rôle d'intensificateurs aussi bien en français qu'en serbe, on trouve des adjectifs et des adverbes. En français, ce sont les adverbes *si*, *tant*, *tellement*, *assez*, *trop*, *trop peu*, *suffisamment* et l'adjectif *tel* ; en serbe, ce sont les adverbes pronominaux *tako*, *toliko*, les adverbes *suviše*, *isuviše*, *previše* et les adjectifs pronominaux *takav/takva/takvo* et *toliki/tolika/toliko*. Ces intensificateurs sont généralement utilisés pour accentuer les adjectifs dans les deux langues, mais ils peuvent aussi accentuer des adverbes, des verbes et des noms.

En français tout comme en serbe, les mots corrélatifs (amplificateurs) caractérisent et soulignent la qualité ou la quantité d'une caractéristique, d'une action ou d'une occurrence de la proposition principale, et ils annoncent une proposition subordonnée consécutrice introduite par la conjonction QUE, dont l'équivalent en serbe dans notre corpus est toujours la conjonction DA.

Les propositions consécutives avec des constructions corrélatives sont placées toujours derrière la proposition principale en raison de la séquence logique de cause à effet - la cause est exprimée dans la principale et la conséquence dans la subordonnée. En outre, elles ont un caractère déterminatif et non complémentaire - elles fournissent non seulement des informations supplémentaires concernant le contenu de la proposition principale, mais en plus la déterminent sémantiquement. Sans les informations contenues dans la proposition subordonnée consécutrice, la principale contenant le corrélatif

resterait sémantiquement incomplète, et par conséquent, elle serait aussi grammaticalement incorrecte.

Le mode verbal le plus souvent utilisé pour exprimer la conséquence est l'indicatif, aussi bien en serbe qu'en français.

Le parallèle que l'on peut aussi noter est que les adverbes français *trop*, *trop peu*, *suffisamment* + QUE et la conjonction *pour que*, qui conditionne l'emploi du subjonctif dans la proposition consécutive, correspondent aux adverbes *suviše*, *isuviše*, *previše* + DA suivi du potentiel en serbe.

Au niveau sémantique, nous avons vu que dans les deux langues, outre la conséquence, les constructions corrélatives examinées expriment un certain degré d'intensité / qualité / quantité de l'élément mis en évidence, ou une certaine manière dont l'action dans la proposition principale se réalise.

En analysant le corpus sélectionné, nous avons constaté que la plupart des propositions subordonnées consécutives dans lesquelles QUE et DA apparaissent comme équivalents appartiennent aux types de base déterminés par Charlotte Hybertie (intensité et manière), et presque exclusivement au premier type de propositions subordonnées consécutives d'après la répartition de Miloš Kovačević. Dans seulement un exemple nous avons trouvé le quatrième type (en français la construction *assez + que* + subjonctif, en serbe *dovoljno + da* + potentiel).

Nous n'avons trouvé aucun exemple qui aurait la valeur du troisième type - les phrases avec *la relation entre la condition inadéquate* (proposition de base) et *la conséquence* (proposition dépendante).

BIBLIOGRAPHIE

- BRUNOT, Ferdinand (1922) *La pensée et la langue : Méthode, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Paris : Masson et Cie.
- CHARAUDEAU, Patrick (1999) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- DAUZAT, Albert et al. (1971) *Nouveau dictionnaire étymologique et historique* (4^e éd). Paris : Larousse.
- GARAGNON, Anne-Marie/Frédéric CALAS (2002) *La phrase complexe : de l'analyse logique à l'analyse structurale*. Paris : Hachette.
- GREVISSE, Maurice/André GOOSSE (2016) *Le bon usage : grammaire française* (16^e éd). Bruxelles : De Boeck.
- GUDURIĆ, Snežana/Ljubica VLAHOVIĆ (2019) Que vs da. Prilog proučavanju nepromenljivih kategorija reči u francuskom i srpskom jeziku. *Nasleđe*, broj 44, godina XVI, FILUM : Kragujevac, 65-77.
- GUDURIĆ, Snežana/Ljubica VLAHOVIĆ (2020) QUE vs DA ou question sémantique vs question terminologique. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru 9/1*, Novi Sad : Filozofski fakultet, 85-95.

- HYBERTIE, Charlotte (1996) *La conséquence en français*. Paris : Editions Ophrys.
- JAHIĆ, Dževad/Senahid HALILOVIĆ / PALIĆ, Ismail (2000) *Gramatika bosanskoga jezika*. Zenica : Dom štampe.
- KOVAČEVIĆ, Miloš (1998) *Sintaksa složene rečenice u srpskom jeziku*. Beograd : Raška škola; Srbinje : Srpsko prosvjetno društvo Prosvjeta.
- LE GOFFIC, Pierre (1993) *Grammaire de la phrase française*. Paris : Hachette.
- MAINGUENEAU, Dominique (2016) *Syntaxe du français* (2^e éd.). Paris : Hachette.
- MILNER, Jean-Claude (1973) *Arguments linguistiques*. Paris : Mame.
- PAPIĆ, Marko (1999) *Gramatika francuskog jezika: Strukturalna morfosintaksa*. Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- PIPER, Petar/Ivan KLAJN (2017) *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad : Matica Srpska.
- RIEGEL, Martin/Jean-Christophe PELLAT / RIOUL, René (2011) *Grammaire méthodique du français* (4^e éd). Paris : Presses universitaires de France.
- RIVARA, René (1990) *Le système de la comparaison. Sur la construction du sens dans les langues naturelles*. Paris : Les éditions de Minuit.
- STANOJČIĆ, Živojin/Ljubomir POPOVIĆ (2004) *Gramatika srpskog jezika: udžbenik za I, II, III i IV razred srednje škole*. Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- STEVANOVIĆ, Mihajlo (1986) *Savremeni srpskohrvatski jezik: (gramatički sistemi i kjiževnojezička norma). 2, Sintaksa* (četvrto izdanje). Beograd : Naučna knjiga.
- VLAHOVIĆ, Ljubica (2013) Korelativi, markeri jednakosti i nejednakosti u francuskim i srpskim komparativnim rečenicama, *Zbornik Matice Srpske za filologiju i lingvistiku*, LVI/2, Novi Sad : Matica Srpska, 155-168.
- VLAHOVIĆ, Ljubica (2007) *La corrélation dans les comparatives du français et du serbe*, doktorska teza, Filozofski fakultet u Novom Sadu.

CORPUS

- KAMI, Alber (2017) *Stranac*. Beograd : Kontrast izdavaštvo. Prevod : Zlatko Crnković.
- KAMI, Alber (2018) *Kuga*. Beograd : Kontrast izdavaštvo. Prevod : Ivo Hergešić.
- KAMI, Alber (2019) *Pad*. Beograd : Kontrast izdavaštvo. Prevod : Vuk Bijelić.
- KAMI, Alber (2007) *Izgnanstvo i kraljevstvo*. Beograd : Paideia. Prevod : Ana Moralić.
- CAMUS, Albert (2010) *L'étranger*. Édition numérique réalisée par J.-M. Tremblay. 15.11.2020. <https://www.anthropomada.com/bibliotheque/CAMUS-Letranger.pdf>
- CAMUS, Albert (2010) *L'exil et le royaume : nouvelles*. Édition numérique réalisée par J.-M.Tremblay. 24. 4. 2020. http://classiques.uqac.ca/inter/info_restrictions_utilisation_oeuvres.html
- CAMUS, Albert (1947) *La peste*. Paris : Editions Gallimard.

CAMUS, Albert (2008) *La chute*. Paris : Editions Gallimard, Collection Folio plus classiques.

POVZETEK

PRIMERJAVA VEZNIKOV *QUE* IN *DA* NA PODLAGI KORELATIVNIH STRUKTUR V FRANCOŠČINI IN SRBŠČINI

V prispevku predstavljamo rezultate primerjalne analize francoskega veznika *que* in srbskega veznika *da*, katere prve izsledke smo objavili v prispevkih »QUE vs DA. Prilog proučavanju nepromenljivih kategorija reči u francuskom i srpskom jeziku« (*Nasleđe* 44) in »QUE vs DA ou Question sémantique vs question terminologique« (*Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 9/1). V pričujočem prispevku avtorici proučujeta rabo in vrednost omenjenih veznikov v francoskih in srbskih korelativnih strukturah. Ker je koncept soodvisnosti ključen za izražanje primerjanja in posledičnosti, smo – najprej na podlagi analize besedil v francoščini, nato pa še v srbščini – poskušali odgovoriti na naslednja vprašanja: 1. Ali izražanje soodvisnosti v obeh jezikih poteka na enak način? 2. Ali je srbska ustreznica francoskega veznika *que* vedno veznik *da*? 3. Če *que* in *da* nista povsem prekrivna, kakšne so razlike med njima?

Raziskavo smo zasnovali na analizi korpusa francoskih literarnih besedil in korpusa njihovih srbskih prevodov. Naše delo je temeljilo na primerjalni analizi, kognitivni teoriji in pomenslovnem pristopu. Rezultati raziskave kažejo, da imata veznika *que* in *da* podobne lastnosti le v korelativnih strukturah za izražanje posledičnosti, v primerjalnih korelativnih strukturah pa ima francoski *que* druge srbske ustreznice. Analiza je pokazala strukturne in pomenske podobnosti, pa tudi razlike med francosko in srbsko korelativno strukturo, ki v francoskem jezikoslovju v sklopu odvisnikov ni enotno definirana (opredeljena je bodisi v sklopu posledičnih odvisnikov bodisi kot posebna vrsta odvisnikov), v srbskem jezikoslovju pa je poznana kot vrsta prislovnih, tj. posledičnih odvisnikov. V skladu s tipologijama korelativnih struktur za izražanje posledičnosti Charlotte Hybertie in Miloša Kovačevića opazamo popolno ujemanje osnovnih kategorij francoskih odvisnikov za izražanje intenzivnosti in načina po Ch. Hybertie ter srbskih posledičnih odvisnikov, ki sodijo v prvo in četrto kategorijo po M. Kovačeviću.

Ključne besede: korelativne strukture, *que*, *da*, francoščina, srbščina

ABSTRACT

***QUE vs DA* – THE CASE OF CORRELATIVE STRUCTURES IN FRENCH AND SERBIAN**

This paper presents the results of further research on the forms *QUE* in French and *DA* in Serbian, whose first results were published in “*QUE vs DA. Prilog proučavanju nepromenljivih kategorija reči u francuskom i srpskom jeziku*” (*Nasleđe* No 44) and “*QUE vs DA ou Question sémantique vs question terminologique*” (*Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 9/1). In this paper, the authors study the use and value of the mentioned forms in correlative structures in French and Serbian. Considering that correlation is a basic characteristic of comparative and consecutive structures, our aim was to find answers, always going from French to Serbian, to following questions: 1. Does correlation work in the same way in these two languages? 2. Will the French form *QUE* always have the Serbian form *DA* as an equivalent? 3. If, on the other hand, *QUE* and *DA* are not equivalent, how do they differ?

The corpus is excerpted from literary texts in French and their translations into Serbian. Relying on contrastive analysis, cognitive theory and a semantic approach, this paper shows that *QUE* and *DA* are equivalent only in consecutive correlative structures (subordinate consecutive sentence), while the French *QUE* has some other equivalents in comparative correlative structures in Serbian. The analysis showed certain structural and semantic similarities and differences of one type of syntactic structures which in French linguistics evade the unique classification of subordinate sentences (subordinate consecutive sentences or a special type of subordinate sentences) which is not the case in Serbian grammars in which these structures are classified in the class of subordinate adverbial sentences, i.e. consecutive sentences. Following the typologies of consecutive correlative structures determined by Charlotte Hybertie and Miloš Kovačević, the analysis showed that there is a perfect coincidence of the observed forms in both basic types by Hybertie for the French language (intensity and manner), i.e. in the first and fourth type of consecutive sentences in Serbian (according to Kovačević).

Keywords: correlative structures, *que*, *da*, French, Serbian

REZIME

***QUE vs DA* - NA PRIMERU KORELATIVNIH STRUKTURA U FRANCUSKOM I SRPSKOM JEZIKU**

Ovaj rad predstavlja rezultate daljih istraživanja oblika *QUE* u francuskom i *DA* u srpskom jeziku, a čiji su prvi rezultati objavljeni u radovima « *QUE vs DA. Prilog proučavanju nepromenljivih kategorija reči u francuskom i srpskom jeziku* » (*Nasleđe* No 44) i « *QUE vs DA ou Question sémantique vs question terminologique* » (*Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 9/1). U ovom radu autori istražuju upotrebu i vrednost pomenutih oblika u korelativnim strukturama u francuskom i srpskom. Budući da je korelativnost osnovna karakteristika komparativnih i konsektivnih konstrukcija, želeli smo da

odgovorimo, polazeći uvek od francuskog ka srpskom jeziku, na nekoliko pitanja : 1. Da li korelativnost funkcioniše na isti način u ova dva jezika? 2. Da li će francuski oblik QUE uvek kao ekvivalent imati srpski oblik DA? 3. Ako, pak, QUE i DA nisu ekvivalenti, po čemu se oni razlikuju?

Korpus je ekscerpiran iz književnih tekstova francuskog jezika i njihovih prevoda na srpski. Oslanjajući se na kontrastivnu analizu, kognitivnu teoriju i semantički pristup ovaj rad pokazuje da su QUE i DA ekvivalentni samo u posledičnim korelativnim strukturama (konsekutivna zavisna rečenica), dok francusko QUE u komparativnim korelativnim strukturama u srpskom ima neke druge ekvivalente. Analiza je pokazala određene strukturalne i semantičke sličnosti i razlike jedne vrste sintaksičkih konstrukcija koje u francuskoj lingvistici izmiču jedinstvenoj klasifikaciji zavisnih rečenica (zavisne konsekutivne rečenice ili poseban tip zavisnih rečenica) što nije slučaj u srpskim gramatikama u kojima su ove strukture svrstane u klasu zavisnih adverbijalnih rečenica tj. konsekutivnih rečenica. Prateći tipologije konsekutivnih korelativnih konstrukcija Šarlot Iberti i Miloša Kovačevića, analiza je pokazala da postoji savršeno poklapanje posmatranih oblika u oba osnovna tipa Š. Iberti za francuski jezik (intenzitet i način), odnosno u prvom i četvrtom tipu konsekutivnih rečenica u srpskom (prema M. Kovačeviću).

Ključne reči: korelativne strukture, *que*, *da*, francuski, srpski

RÉSUMÉ

Dans le présent travail les auteurs traitent des emplois et des valeurs des formes QUE français et DA serbe dans les structures corrélatives de ces deux langues donnant suite aux recherches commencées par les articles « QUE vs DA. Prilog proučavanju nepromenljivih kategorija reči u francuskom i srpskom jeziku » (*Nasleđe* No 44) et « QUE vs DA ou Question sémantique vs question terminologique » (*Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 9/1). La corrélativité étant pratiquement la caractéristique principale des structures comparatives et consécutives, nous nous sommes donné la tâche de répondre, partant toujours du français pour aller vers le serbe, aux questions suivantes : 1. Est-ce que la corrélativité fonctionne de la même façon dans les deux langues? 2. Est-ce que la forme QUE aura toujours comme équivalent DA en serbe dans les structures corrélatives? et 3. Si les QUE et DA ne sont pas toujours équivalents, en quoi consiste la différence?

Le corpus pour cette étude est extrait des textes littéraires français et leurs traductions en serbe. En s'appuyant sur l'analyse contrastive, la théorie cognitive et l'approche sémantique, ce travail fera voir les ressemblances et les différences structurales et sémantiques des structures comparatives d'un côté et d'autre d'un type de structures syntaxiques qui, en linguistique française, échappent à une classification uniforme de propositions subordonnées (propositions subordonnées circonstancielle de conséquence ou un type particulier de propositions?), ce qui n'est pas le cas dans la grammaire serbe où ces structures appartiennent à la classe de propositions subordonnées adverbiales, à savoir de conséquence.

Mots-clés : structures corrélatives, *que*, *da*, français, serbe

Janja Polajnar Lenarčič

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
janja.polajnarlenaric@ff.uni-lj.si

UDK 81'42:[811.112.2'373.612.2:314.15]

DOI: 10.4312/vestnik.14.45-69

Izvirni znanstveni članek



METAJEZIKOVNI DISKURZ IN DINAMIKA RABE METAFOR VODE V BEGUNSKEM DISKURZU NEMŠKE JEZIKOVNE RAZLIČICE WIKIPEDIJE

1 UVOD IN OPREDELITEV PROBLEMA

Izsledki dosedanjih raziskav kažejo, da metafore vode pomembno oblikujejo diskurz o prihodu beguncev v Evropo od leta 2015 (Spieß 2017, Gruber 2018, Fijavž/Fišer 2020 idr.). Čeprav v aktualnem begunskem diskurzu večinoma nastopajo za evropske migracijske diskurze 20. stol. tipične konvencionalizirane metafore vode, pa študije pokažejo, da njihova raba v novih, negativnih kontekstih sproži negativno vrednotenje (Gruber 2018), ki begunce npr. dehumanizira in jih prikaže kot grožnjo nacionalni varnosti (Fijavž/Fišer 2020, Spieß 2017). Tako Niehr (2020: 228) ugotavlja, da od osemdesetih let 20. stoletja naprej nemški migracijski diskurz vse pogosteje spremljajo javne in znanstvene metajezikovne razprave o neustrezni rabi metafor (zlasti vodnih metafor) (prim. Böke 1997) ter da postopoma vzpostavljena družbena senzibilnost za občutljivo rabo metafor vpliva na zmanjšanje in manj drastično rabo metafor v migracijskem diskurzu (Wichmann 2018: 395).

V nasprotju z dosedanjimi raziskavami, ki večinoma analizirajo metafore vode v časopisih, se prispevek osredotoča na fragment begunskega diskurza v nemški jezikovni različici Wikipedije. Wikipedija je ena najuspešnejših prosto dostopnih svetovnih digitalnih platform, ki danes med drugim igra pomembno vlogo pri vzpostavitvi nacionalnih in transnacionalnih diskurzov o družbeno aktualnih temah (Gredel 2018b: 13). Kljub obravnavanju aktualnih tem pa Wikipediji njen enciklopedični značaj narekuje stvarno podajanje informacij, saj je t. i. „newstickeritis“, ki opisuje nenehno spreminjanje besedila članka pri aktualnih temah, strogo sankcioniran (ibid.), zato metafor vode ni pričakovati v enakem obsegu in rabi kot v časopisih. Wikipedija ima kot digitalna platforma značilnosti hiperbesedil, kot so nelinearnost, interaktivnost in multimodalnost (Storror 2008: 318-321), ter kompleksno strukturo: poleg osrednjih, večinoma izolirano recipiranih geselskih člankov na spletnih straneh najdemo tudi njihove različne redakcije, diskusijske strani, metapodatke o številu redakcij, sodelujočih avtorjih itd. Ti zelo različni tipi spletnih strani so med seboj povezani s hiperpovezavami, a sledijo

različnim osnovnim pravilom in slogovnim smernicam. Geselski članki Wikipedije na eni strani predstavljajo strokovna in polstrokovna enciklopedična besedila, ki so namenjena širši javnosti in se ponašajo z visoko vplivnostjo (Michelizza 2015: 10f.). Zanje je značilen stvaren slog, ki sledi ortografskim normam (Storrer 2012: 277). Diskusijske strani na drugi strani predstavljajo prostor, kjer avtorji diskutirajo o primernem besedišču ali občutljivi jezikovni rabi. Ko želimo rekonstruirati dinamiko rabe metafor vode, nam Wikipedija to omogoča na edinstven način, in sicer s primerjavo redakcij nekega članka med njegovo izgradnjo v povezavi s komentarji na diskusijskih straneh (Gredel 2018a).

V prispevku analiziramo za begunski diskurz značilne metafore vode kot multimedialne diskurzivne fenomene, katerih raba se spreminja z izgradnjo opazovanega diskurza. Cilj prispevka je opisati dinamiko rabe metafor vode v izbranem članku „Flüchtlingskrise in Europa 2015/2016“ (Begunska kriza v Evropi 2015/2016) (2022a) v povezavi z meta-jezikovno debato wikipedistov o občutljivi rabi vodnih metafor v begunskem diskurzu na diskusijskih straneh. V prispevku želimo pokazati, v kolikšni meri je ta razprava vplivala na obseg in raznolikost metafor vode ter njihovo kontekstualizacijo oz. razporeditev v prispevku in ali je posledično prišlo do konsenza wikipedistov o rabi metafor vode v begunskem diskurzu Wikipedije. Hkrati prispevek poda pregled vseh izrazov metafor vode, ki igrajo pomembno vlogo pri perspektivizaciji beguncev.

2 METAFORE S PERSPEKTIVE DISKURZNEGA JEZIKOSLOVJA

Najpomembnejši teoretični okvir za razlago sodobnega pojmovanja metafor v lingvistikli kljub pomanjkljivosti (Schwarz-Friesel 2015) predstavlja teorija konceptualnih metafor Lakoffa in Johnsona, ki ugotavljata, da je „naš konceptualni sistem, znotraj katerega tako mislimo kot tudi delujemo, po svojem bistvu metaforičen“ (1980: 3). Metafore Lakoff in Johnson razumeta kot sredstvo vsakdanjega jezika in ne le kot retorične figure z ornamentalno funkcijo. Teorija konceptualnih metafor izhaja iz interakcijske teorije (Bühler 1934: 343; Richards 1936), ki metafore opredeli kot meddomenske preslikave v konceptualnem sistemu. Metaforo *begunski tok* tako lahko razumemo kot preslikavo pomenskih elementov izhodiščne domene (*vodni tok*), ki je navadno konkretna in znana, v ciljno, bolj abstraktno domeno (*begunci*). Konceptualna metafora se „na jezikovni ravni uresničuje samo delno, je /pa/ tisti uresničeni del konvencionaliziran in torej za določen jezik (do precejšnje mere) zavezujoč, /kar/ dovoljuje, da jezikoslovje razkriva /.../ ravno ta del in po tej poti ugotavlja različnost med jeziki“ (Kržišnik/Smolić 1999: 71).

Z diskurzno lingvistiko, ki izhaja iz Foucaultove tradicije in se osredotoča na transbesedilne jezikovne vzorce (Spitzmüller/Warneke 2011), pri analizi metafor v ospredje stopa serialnost metaforičnih vzorcev ter njihova sobesedilna raba in dinamika. Cilj diskurzningvističnih raziskav je ugotoviti, kako se metaforični vzorci v

tematsko povezanih besedilih uporabljajo in dinamično spreminjajo, kako prispevajo k perspektivizaciji in vrednotenju obravnavane tematike ter k izražanju mnenj akterjev (ibid.). Weinrich (1976) npr. govori o metaforičnih poljih, ki vključujejo metafore danega diskurza z isto sliko (npr. vode: *tok beguncev*, *begunski val*, *migracijski pritiski*) in pomembno prispevajo k perspektivizaciji tematike, saj nekatere vidike postavijo v ospredje, druge pa zabrišejo. V prispevku tako v ospredje stopa vidik metafor kot pragmatičnega fenomena ter kot družbeno kulturni pojav z dinamičnim značajem, ki nastaja in se spreminja z izgradnjo diskurzov (Liebert 1996, Gredel et al. 2018, Polajnar/Gredel 2018). Poleg ustaljenih metafor („Protometaphern” Liebert 1996: 808) so v diskurzih zanimive tudi inovativne metafore. Metafore imajo v diskurzih poleg ponazarjalne funkcije, tj. da abstraktna in kompleksna predmetna področja razumljivo povežejo s konkretnimi izkustvenimi področji (Schwarz-Friesel 2015: 148), lahko tudi prepričevalno funkcijo, torej, da se za doseganje določenega namena pri naslovniku poudarjajo točno določeni elementi preslikave (Bratož 2010: 158-162, Antloga 2020). Metafore pa lahko imajo tudi manipulativno funkcijo, in sicer „kadar uporaba določenega koncepta prikriva ideološko funkcijo ali uveljavljanje moči“ (Antloga 2020: 33), npr. da se migracije konceptualizira kot boj, begunce pa kot napadalce in Evropejce kot žrtve.

Še posebej v sodobnih multimodalno zasnovanih digitalnih diskurzih metafore niso omejene le na jezikovno raven, ampak se lahko manifestirajo tudi vizualno, avditivno in avdi-ovizualno (Forceville 2008: 469-471). Poleg monomodalnih jezikovnih in slikovnih metafor Forceville opredeli še multimodalne, ki vključujejo več modalnosti, najmanj pa dve hkrati. Med pogostejšimi multimodalnimi metaforami so verbalno slikovne metafore (ibid.), pri katerih se eno izmed konceptualnih področij manifestira slikovno, lahko pa sta obe konceptualni področji izraženi verbalno, eno izmed področij pa še slikovno (Gredel 2018b).

3 KORPUS IN METODOLOGIJA

V prispevku smo analizirali štiri redakcije članka „Flüchtlingskrise in Europa 2015/2016“ (Wikipedia 2022a, 2017, 2015a, b), ki se bistveno razlikujejo po obsegu (glej število besed v naslovih tab. 3-6). Analiziran članek je ustvaril avtor Wikiolo 31. 8. 2015 ob 21.52. Na članku je sodelovali 690 wikipedistov in je imel v času analize 5.349 redakcij. Zanimale so nas predvsem spremembe v rabi (pogostnosti, razporeditvi in izraženosti) v povezavi z metajezikovno razpravo na diskusijskih straneh (Wikipedia 2022b), kjer so vse razprave avtorjev od nastanka članka shranjene v petih arhivih. Na začetku vsakega arhiva je kazalo z naslovi, pod vsakim naslovom so zbrani medsebojno povezani prispevki.

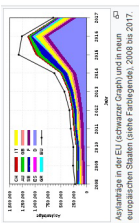
Z vidika metodologije smo metafore obravnavali kot jezikovne pojave v diskurzu, torej v jezikovni rabi. Osredotočili smo se na prevladujoče vodne metafore, njihove izraze, sobesedilno rabo v povezavi z glavnimi akterji diskurza, serialnost in dinamiko. Analiza metafor je

potekala v skladu s postopkom za ugotavljanje metafor v besedilu MIPVU (Steen et al. 2010). V prvem koraku analize smo prebrali zadnjo analizirano redakcijo članka in izpisali vse verbalne, vizualne in multimodalne metafore. Nato smo iz vseh redakcij in diskusijskih strani ustvarili posamezne korpusse, ki smo jih analizirali s pomočjo programa AntConc. Izpisane metafore smo analizirali po pogostnosti, relativne frekvence na 10.000 besed smo izračunali iz absolutnih frekvenc glede na število besed v posameznem korpusu. Tako smo izluščili različne izraze osrednjih metafor vode. Najdene metafore smo opazovali v sobesedilu in v povezavi s slikovnim materialom. V naslednjem koraku smo identificirali sedem metajezikovnih diskusij o metaforah (vode) in njihovi rabi (tab. 2). V povezavi s temi diskusijami smo analizirali spremembe metafor vode po pogostnosti, razporeditvi in izraženosti.

4 MANIFESTACIJE METAFOR VODE V BEGUNSKEM DISKURZU NEMŠKE JEZIKOVNE RAZLIČICE WIKIPEDIJE


Analiza metafor vode v izbranih redakcijah članka in na diskusijskih straneh pokaže, da metafore vode tudi v Wikipedijskem fragmentu begunskega diskurza predstavljajo dominantno metaforično polje. Poleg verbalnih metafor, kjer prevladujejo za nemščino značilne samostalniške zloženke (pri)toka, vala in pritiska (npr. *Flüchtlingswelle*, *-strom*, *-zustrom* (val, tok in pritok beguncev), *Migrationsdruck* (migracijski pritisk)) in metaforični vzorci s prostimi mesti (npr. *Welle/Wellen von X* (val/valovi X), redkeje so zastopani glagoli (*überfluten* (poplaviti), *eindämmen* (zaježiti)), so v redakcijah članka metafore vode izražene tudi vizualno in multimodalno (tab. 1), kar pomembno vpliva na dojemanje metaforične rabe sicer konvencionalnih metafor. V analiziranem fragmentu so z izjemo inovativne metafore *Tsunami von Flüchtlingen* (cunami beguncev) na diskusijskih straneh namreč izključno zastopane konvencionalne metafore vode, kar je razvidno iz slovarskih primerov (tab. 1). Kljub njihovi ustaljenosti v vsakdanji rabi metafore vode v analiziranem fragmentu begunskega diskurza igrajo pomembno vlogo kot sredstvo vrednotenja, prepričevanja in manipulacije (Polajnar 2021, Antloga 2020), saj imajo nekatere metafore vode negativno konotiran pomen (ekspresivno, slabšalno: sestavljanke z leksemom *-flut* (poplava), *Flüchtlingsstrom* (begunski tok), *Schleuser* (tihotapci) in (*ein*)*schleusen* (pre(tihotapiti))), predvsem pa so rabljene v negativnem sobesedilu (*gewaltige*, *drohende Flüchtlingswelle* (silen, grozeč val beguncev). Prav negativna raba v novih kontekstih potencira sliko beguncev kot velike in neobvladljive količine vode v obliki vala ali (pri)toka, ki pritiska na Evropo in jo je zato treba nadzorovati in zmanjšati (*Ströme steuern*, *verringern* (tokove usmerjati, zmanjševati)). Posledično se v diahroni perspektivi v zadnjih redakcijah članka krepijo metafore zapornice v povezavi s tihotapljenjem beguncev v EU (*schleusen* (tihotapiti)). Z dominantnimi metaforami v navezavi z begunci v ospredje stopajo naslednji pomenski elementi preslikave: proces nenadnega pritekanja oz. pojav velike količine vode, proces pritiskanja oz. izvajanja pritiska ter proces prikritega, ne-nadzorovanega prehajanja.

Tabela 1: Preglednica vseh metafor vode



Slike izhodiščne domene	Ciljna domena	Korpusni primer	Metaforični izrazi/vzorci s prostimi mesti in kolokacije	Metaforični scenarij (Pomenski elementi preslikave z izhodiščne na ciljno domeno)	Uslovarjenost	Multimodalne/ vizualne metafore
Welle (val)	begunci migranti migracije beg	Am 31. August 2015 beriefen die Innen- und Justizminister der Mitgliedstaaten ein Krisentreffen wegen der Flüchtlingswelle ein. ¹	= Welle, = X-Welle (X = Flüchtlings-, Migranten-, Migrations-, Flucht-) = X in Wellen (X = Flüchtlinge) = eine Welle/Wellen von X (X = Migranten) Kolokacije: = drohende Welle; eine Welle von x nach Y = Welle der Solidarität und Hilfsbereitschaft.	Begunci in migranti so nenadna velika količina vode, ki je lahko ponavljajoča (proces nenadnega pritekanja velike količine vode)	ja	 Anzahl Asylbewerber in den EU (ordentlichem) und in neuen europäischen Staaten (siehe Fußnoten), 2008 bis 2017.
	vrednote	Die Bilder vom Budapester Ostbahnhof lösten eine Welle der Solidarität und Hilfsbereitschaft aus. ²		vrednote (solidarnost, pomoč), se nenadoma močno razširijo kot val vode (nenaden pojav velike količine vode)	ja	/

1 31. avgusta 2015 so notranji in pravosodni ministri držav članic zaradi vala beguncev sklicali izredno srečanje.

2 Slike z železniške postaje vzhod v Budimpešti so sprožile val solidarnosti in pripravljenosti za pomoč.


Slike izhodiščne domene	Ciljna domena	Korpusni primer	Metaforični izrazi/vzorci s prostimi mesti in kolokacije	Metaforični scenarij (Pomenski elementi preslikave z izhodiščne na ciljno domeno)	Uslovarjenost	Multimodalne/ vizualne metafore
Strom (tok)	begunci migranti migracije	Am 25. Oktober 2015 wurde bei einem Sondertreffen von Staats- und Regierungschefs der EU und anderer betroffener Staaten ein <i>17-Punkte-Plan</i> mit Sofortmaßnahmen zur Regulierung des Flüchtlingsstroms entlang der Balkanroute beschlossen. ³	= Ströme, strömen = X-Ströme (X = <i>Migrations-, Flüchtlings-, Massen-</i>) = X-Ström (X = <i>Migranten-, Flüchtlings-, Zuwanderungs-</i>) = Strom an X (X = <i>Migranten</i>) = Hauptstrom der X (X = <i>Flüchtlinge</i>) Kolokacije: = <i>irreguläre, wachsende, unkontrollierte, große Ströme; Ströme bremsen, steuern, unterbinden, verringern</i>	Begunci in migranti so velika količina vode, ki neprekinjeno priteka (proces stalnega pritekanja velike količine vode)	ja <i>Flüchtlingsstrom</i> (Duden: <i>ekspresiv-</i> no)	 Flüchtlinge auf der Grenzbrücke zwischen Salzburg und Freilassing (23. September 2015)

3 25. oktobra 2015 je bil na vrhovnem srečanju voditeljev držav in vlad EU in drugih prizadetih držav sprejet načrt s 17 točkami, ki predvideva takojšnje ukrepe za ureditev begunskega toka po balkanski poti.

Slike izhodiščne domene	Ciljna domena	Korpusni primer	Metaforični izrazi/vzorci s prostimi mesti in kolokacije	Metaforični scenarij (Pomenski elementi preslikave z izhodiščne na ciljno domeno)	Uslovarjenost	Multimodalne/ vizualne metafore
Zustrom	begunci migranti prosilci za azil	<i>Das Flüchtlinge nicht nach Fahrplan fliehen, ist inhärent, von einem „unkontrollierten Zustrom“ zu sprechen, ist daher überflüssig und ineffektiv.⁴</i>	= <i>Zustrom</i> = X-Zustrom (X = <i>Flüchtlings-, Migranten-Massen-</i>), = <i>Zustrom der X</i> (X = <i>Flüchtlinge, Migranten</i>) = <i>Zustrom von X</i> (X = <i>Flüchtlingen, Asyl-, Schutzsuchenden</i>) Kolokacije: = <i>massiver, dramatischer Zustrom</i> = <i>den Zustrom reduzieren, drosseln, stoppen</i>	begunci, migranti in prosilci za azil so tok vode, ki se neprekinjeno steka na eno mesto (proces pritekanka velike količine vode)	ja	 Flüchtlinge nahe der Grenze zwischen Serbien und Ungarn (25. August 2015)
Flut	begunci migranti prosilci za azil	<i>Die Stimmen, die vor einer „Flut von Asylwerbern“ und vor „Flüchtlingswellen“ warnen, mehrnen sich.⁵</i>	= <i>überfluten,</i> = <i>Flutwelle</i> = <i>X-Flut</i> (X = <i>Flüchtlings-, Asylanten-</i>) = <i>Flut von X</i> (X = <i>Migranten, Asylwerbern</i>)	begunci, migranti in prosilci za azil so nenadna in nepričakovana velika količina poplavljače vode (pojavi velike količine poplavljače vode)	ja - <i>flut:</i> (Duden: slabšalno)	 Flüchtlinge am Budapest Keleti pályaudvar (4. September 2015)

4 Dejstvo, da begunci ne bežijo po časovnem razporedu, je samoumevno, zato je govornenje o „nenadzorovanem prilivu“ odveč in iz trte izvito.

5 Glasovi, ki opozarjajo na „poplavo prosilcev za azil“ in „valove beguncev“, so vse glasnejši.

Slike izhodiščne domene	Ciljna domena	Korpusni primer	Metaforični izrazi/vzorci s prostimi mesti in kolokacije	Metaforični scenarij (Pomenski elementi preslikave z izhodiščne na ciljno domeno)	Uslovarjenost	Multimodalne/ vizualne metafore
Druck	migranti migracije	<i>Trotz des Rückgangs der Neuwahlmotive bestanden an den EU-Außengrenzen noch ein erheblicher Migrationsdruck.</i> ⁶	= Druck = X-Druck (X = Migrations-) = Druck durch X (X = Neueinkünfte) = (Migrations-)Druck auf X (X = das Land, Europa)	migranti so moč oz. sila, ki statično ali dinamično deluje na EU in njene države (proces pritiskanja, izvajanja pritiska)	ne	
	državljeni EU države EU politični akterji	<i>Beobachter schätzen, dass die Wähler in den Mitgliedsstaaten der Union, die oft selbst von wirtschaftlichen Problemen betroffen oder bedroht sind und kein Interesse an der Aufnahme von weiteren hilfsbedürftigen Personen haben, immer mehr politischen Druck in diese Richtung ausüben.</i> ⁷	= Druck von X (X = Zuwanderungsgegnern) = X-Druck (X = Bevölkerungs-) = Druck auf X (X = europäische Lösung) Kolokacije: = politischer, deutscher Druck	državljeni in države EU ter drugi politični akterji so moč oz. sila, ki statično ali dinamično delujejo na druge akterje (proces pritiskanja, izvajanja pritiska)	ja	

6 Kljub zmanjšanju števila prihodov je na zunanjih mejah EU še vedno prisoten velik migracijski pritisk.

7 Opazovalci ocenjujejo, da volivci v državah članicah Evropske unije, ki so pogosto same prizadete ali ogrožene zaradi gospodarskih težav in nimajo interesa sprejeti več pomoči potrebnih ljudi, izvajajo vse večji politični pritisk v tej smeri.

Slike izhodiščne domene	Ciljna domena	Korpusni primer	Metaforični izrazi/vzorci s prostimi mesti in kolokacije	Metaforični scenarij (Pomenski elementi preslikave z izhodiščne na ciljno domeno)	Uslovarjenost	Multimodalne/ vizualne metafore
Schleusen Schleusung	krimi-nalne združbe	<i>Im Verlauf der Flüchtlingskrise entstanden kriminelle Netzwerke von Schleusern, die Geflüchteten gegen hohe Geldbeträge logistische Beihilfe zu illegalen Grenzübertritten, Einreisen und Aufenthalt in verkaufen.⁸</i>	= <i>Schleuser</i> (-aktivitäten, -Boot, -Banden, -Netze, -Netzwerke -Bekämpfung) = <i>Schleusung</i> , <i>Schleusungskriminalität</i> = <i>S/schleusen</i> Kolokacije: = <i>kriminelle Netzwerke von Schleusern</i> ; <i>Bekämpfung der Schleusungskriminalität</i> = <i>schleusen</i>	kriminalne združbe so zapornica, ki nadzoruje nezakonito prehajanje begunccev in migrantov v EU (proces nadzorovanja in nezakonitega prehajanja ljudi)	ja	
	države EU	<i>Das Bundesland Salzburg schleuste nach eigenen Angaben von Anfang Oktober 2015 zwischen 1000 und 1500 Menschen täglich nach Bayern.⁹</i>		države EU so zapornica, ki nadzoruje prehajanje begunccev, migrantov (proces nadzorovanja in prikritega izvajanja prehajanja ljudi)	ja <i>schleusen</i> (DWDS: slabšalno)	

8 Med begumsko krizo so se pojavile kriminalne mreže tihotapcev, ki beguncem v zameno za velike vsote denarja prodajajo logistično podporo pri nezakonitem prečkanju meje, vstopu in bivanju.

9 Po lastnih podatkih je zvezna dežela Salzburg od začetka oktobra 2015 na Bavarsko vsak dan prethotapila od 1.000 do 1.500 ljudi.

4.1 Kvalitativna analiza metajezikovnega diskurza na diskusijskih straneh in spremembe rabe metafor v članku Wikipedije

V nadaljevanju bomo rekonstruirali dinamiko rabe multimodalnih metafor v posameznih redakcijah članka v povezavi z metajezikovno razpravo na diskusijskih straneh, kjer se nekateri avtorji članka distancirajo do rabe metafor (vode) v begunskem diskurzu. Analiza diskusijskih strani pokaže, da je intenzivna razprava o občutljivi rabi metafor v begunskem diskurzu potekala kmalu po nastanku nemškega članka 31. 8. 2015, in sicer v obdobju med 6. in 25. 9. ter 15. in 25. 11. 2015. Tabela 2 prikazuje vse naslove iz arhivov 1, 2 in 3 ter metafore, ki so bile predmet metajezikovne razprave. Pregled metafor kaže, da je tematizirana predvsem raba metafor vode (npr. begunski tok (*Flüchtlingsstrom*), val/tok migrantov (*Migrantenwelle/-strom*), naravnih katastrof (npr. poplava azilantov (*Asylantenflut*), cunami (*Tsunami*), plaz (*Lawine*)) ter vojnih metafor (naval beguncev (*Flüchtlingsansturm*), napad beguncev (*Flüchtlingssturm*)).

Tabela 2: Naslovi metajezikovnih razprav z obravnavanimi metaforami (Wikipedia 2022b)

2015, arhiv 1	1. Verschiebe-Revert (6.-8.9.2015) ¹⁰	„Flüchtlingsansturm in Europa 2015“ revertiert
	2. Lemma ist falsch! (6.-7.9.2015) ¹¹	Flüchtlings- und Migrantenansturm in Europa 2015 (2x), „Flüchtlingswelle“, Flüchtlingswelle in Europa 2015 (2x), Migrantenzustrom
	3. Warum heißt der Artikel eigentlich nicht Flüchtlingswelle in Europa 2015? (6.-7.9.2015) ¹²	das Boot ist voll (2x), „Flüchtlingswelle“, Flüchtlingswelle in Europa 2015
	4. „Wie Sprache die Asyldebatte lenkt?“ (8.9.2015) ¹³	
	5. Flüchtlingswelle (13.-14.9.2015) ¹⁴	Strom, Flüchtlingsstrom, Migrantenwelle/-strom, „Welle“, „Flüchtlingswellen“, keine Welle, Flüchtlingssturm, Asylantenflut, „Flut von Asylwerbern“
2015, arhiv 2	6. Lemma, Neutralität (15.-25.11.2015) ¹⁵	Flüchtlingswelle (4x)
2016, arhiv 3	7. Framing (14.-15.11.2016) ¹⁶	Strom, Flut, Schwemme, Welle, Tsunami, Lawine

10 Zavrnitev spremembe (6.-8.9.2016): „Naval beguncev v Evropi 2015“ zavrnjeno.

11 Napačna lema! (6.-7.9.2015): val beguncev in migrantov v Evropi 2015 (2x), „val beguncev“, val beguncev v Evropi 2015 (2x), dotok migrantov.

12 Zakaj članek nima naslova val beguncev v Evropi 2015? (6.-7.9.2015): Čoln je poln (2x), „val beguncev“, Val beguncev v Evropi 2015.

13 Kako jezik usmerja debato o prosilcih za azil? (8.9.2015)

14 Val beguncev (13.-14.9.2015): Tok, begunski tok, tok/val migrantov, „val“. „val beguncev“, ni vala, napad beguncev, poplava azilantov (Asylantenflut), poplava prosilcev za azil (Flut von Asylwerbern).

15 Lema, nevtralnost (15.-25.11.2015): val beguncev (4)

16 Framing (14.-15.11.2016): Tok, poplava (Flut, Schwemme), val, cunami, plaz.

Metajezikovna razprava se nanaša na rabo metafor a) v naslovu članka ter b) v naslovih slik in v besedilu k slikam.

a) Metajezikovna razprava o rabi metafor v naslovu članka

31. 8. 2015 objavljeni članek ima naslov „Flüchtlingskrise in Europa 2015“. 6. 9. 2015 ob 22:19 avtor Bwag samovoljno spremeni naslov članka v „Flüchtlingsansturm in Europa 2015“ (Naval beguncev v Evropi 2015) in svojo spremembo utemelji takole: „Krise ist es keine in Europa, obwohl die EU sich uneinig ist. Fakt ist, dass seit dem II. WK es keine so große Flüchtlingsbewegung in Europa mehr gab.“¹⁷. Avtor Bwag zanj neustrezen izraz begunska kriza nadomesti z vojno metaforo *Flüchtlingsansturm* (naval beguncev), ki begunce ponazori kot sovražnike, pred katerimi se morajo Evropejci braniti, migracije pa kot boj (Antloga 2020). Avtorica Carolin spremembo ob 22:28 razveljavi ter doda komentar: „Revert - eine so gewichtige Verschiebung benötigt eine vorangehende Diskussion.“¹⁸ Avtorica na tem mestu izbiro vojne metafore ne komentira, a kmalu sledi več ločenih metajezikovnih razprav o rabi metafor v begunskem diskurzu. Nato avtor Sdfghjklökjhgfd namesto poimenovanja *Flüchtlingskrise* predlaga zanj nevtralno vodno metaforo *Flüchtlingswelle* (val beguncev) (primer 1), vendar se drugi avtorji s predlaga-no spremembo ne strinjajo. Avtor An-d svojo odločitev v prid poimenovanju *Flüchtlingskrise* utemelji s primerjalno semantično analizo besed *Krise* (kriza) in *Welle* (val). Prav tako se sklicuje na enotne naslove v drugih jezikovnih različicah:

(1) In meinen Augen wäre der Ausdruck „Flüchtlingswelle“ neutral. -- Sdfghjklökjhgfd (Diskussion) 18:46, 6. 9. 2015

OK, was sagt Wikipedia dazu?

- Krise: bezeichnet „(Ent-)Scheidung“, „entscheidende Wendung“ (Duden) und bedeutet eine „schwierige Situation, Zeit, die den Höhe- und Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung darstellt“ (Duden). Dass es sich hierbei um einen Wendepunkt handelt, kann jedoch oft erst konstatiert werden, nachdem die Krise abgewendet oder beendet wurde...
- Welle bezieht sich soweit ich das überblicken kann letztendlich immer auf Analogie zu physikalischen Wellenform, diese gibt es auch als Trend in Wellenform.

17 V Evropi ni krize, čeprav je EU glede tega neenotna. Dejstvo je, da po Drugi svetovni vojni v Evropi ni bilo večjih premikov beguncev.

18 Zavrnitev – o tako pomembni spremembi je treba prej razpravljati.

Womit würdest du die aktuelle Situation eher umschreiben? Und auch wenn ich es grds für unsinnig halte in anderen Sprachversionen abzuschreiben - schau dort gern mal. ;-) An-d (Wikipedia 2022b, 6. 9. 2015)¹⁹

Nekoliko kasneje avtor Sdfghjklökjhgfd s svoj predlog utemelji s primerjavo pomenov dveh vodnih metafor. V nasprotju s stalnim pritokom migrantov zadnjih let (*ständiger Migrantenzustrom*) val beguncev (*Flüchtlingswelle*) po mnenju avtorja ustrezno opisuje trenutni enkratni prihod beguncev. Kot odgovor na razpravo o pomenskih razlikah metafor *Migrantenzustrom* in *Flüchtlingswelle* avtorica Elisabeth⁵⁹ objavi prispevek, v katerem opozarja na neprimerno rabo metafor vode v begunskem diskurzu. V prispevku z naslovom „Wie Sprache die Asyldebatte lenkt“ navaja seznam časopisnih in znanstvenih člankov, ki obravnavajo neustrezno uporabo metafor vode in vojne v begunskem diskurzu, a objava ostane nekomentirana. Čez dva meseca se med 15. in 25. 11. razprava o spremembi naslova nadaljuje, saj se avtor Sind * und † unabdingbar? ponovno zavzema za to, da se poimenovanje *Flüchtlingskrise* (begunska kriza) zaradi količine beguncev nadomesti s *Flüchtlingswelle* (begunski val): „Quantitativ und sachlich haben wir eine Flüchtlingswelle.“ (15. 11. 2015)²⁰ in „Die bloße Zahl begründet nur das Lemma,Flüchtlingswelle“.“²¹ (25. 11. 2015).

Analiza pokaže, da razprava o metaforah v naslovu članka zadeva dve v begunskem diskurzu med seboj tesno povezani področji, metafore vode in vojne. Le avtorica Elisabeth⁵⁹ izpostavi, da je raba tovrstnih metafor v begunskem diskurzu neprimerna, saj slednje begunce prikazujejo kot potencialno nevarnost in varnostno tveganje.

b) Metajezikovna razprava ter raba metafor v naslovih slik in v besedilih k slikam

1. 9. 2015 Elisabeth⁵⁹ soavtorja Benqa prosi, naj naslov grafa „Flüchtlingswelle nach Europa 2015“ iz arhiva slik Wikimedia spremeni v „Flüchtlingskrise in Europa 2015, (slika 1). Predlagano spremembo utemelji s sklicevanjem na svoj prispevek, seznam člankov, ki pozivajo k občutljivi rabi metafor v begunskem diskurzu.

¹⁹ (1) Po mojem mnenju bi bil izraz „val beguncev“ nevtralen.

Kaj o tem pravi Wikipedija?

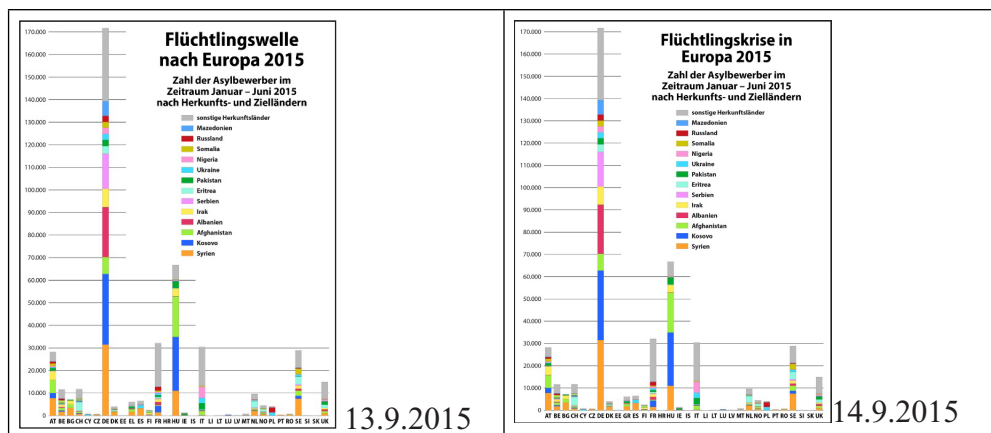
- Kriza: označuje „(od)ločitev“, „odločilni preobrat“ (Duden) in pomeni „težko situacijo, čas, ki predstavlja vrhunec in prelomnico nevarnega razvoja“ (Duden). Vendar pa lahko to, da gre za prelomnico, pogosto ugotovimo šele, ko je kriza že končana...

- Kolikor vem, se val vedno nanaša na analogijo s fizično obliko vala, ki obstaja tudi kot trend v obliki vala.

Kako bi raje opisali trenutne razmere? In tudi če mislim, da je nesmiselno prepisovati iz drugih jezikovnih različic - si jih oglejte. ;-).

²⁰ Količinsko in dejansko imamo begunski val.

²¹ Samo število upravičuje naslov „val beguncev“.



Slika 1: Zamenjava metafore vode v naslovu grafa

Benqo se s predlogom spremembe ne strinja: „Gegen ‘Flüchtlingsschwellen’ ist absolut nichts einzuwenden.“²² Temu sledi razprava, v kateri avtorja Benqo in Stobaios zanju še primerni metafori vala in toka kontrastirata z neprimernimi, drastičnimi metaforami *Flüchtlingsschwellen* (napad beguncev), *Asylantenflut* (poplava azilantov), *Spaziergänger durch Europa* (sprehajalci po Evropi). Elisabeth59 zaključi razpravo z daljšim citatom jezikoslovke Ruth Wodak, s katerim podkrepi svoje zadržke o uporabi metafor (vode) v begunskem diskurzu. S tem prispevkom ne le uveljavi svoje spremembe (slika 1), ampak med avtorji wikipedijskega članka vzpostavi pravilo o občutljivi rabi metafor v begunskem diskurzu v Wikipediji, kar bomo s kvantitativnega vidika opazovali v nadaljevanju prispevka. Izpostaviti gre, da se celotna metajezikovna razprava nanaša izključno na verbalne metafore.

(2) Nun aber extra für dich, weil du ganz augenscheinlich wenig gewillt bist, dich mit der Begriffsproblematik zu befassen bzw. die sprachwissenschaftlichen und UNHCR-Quellen zu lesen, die ich deshalb in #„Wie Sprache die Asyldebatte lenkt“ zu dem Thema gepostet habe, beispielhaft:

„In der aktuellen Flüchtlingsdebatte werden Begriffe und Metaphern bemüht, die den Blick auf das Wesentliche verstellen, Realitäten anders darstellen oder schlicht falsch sind. „Sprache erschafft Realität mit“, sagt die Sprachwissenschaftlerin Ruth Wodak im Gespräch mit ORF.at. „[...] Menschen als Naturkatastrophen / Die Stimmen, die vor einer „Flut von Asylwerbern“ und vor „Flüchtlingsschwellen“ warnen, mehren sich. Die Begriffe werden quer durch die österreichische Medienlandschaft verwendet. „All diesen Metaphern ist gemein, dass sie sich auf Naturkatastrophen beziehen. Es wird suggeriert, dass

22 Z „begunskim valom“ ni popolnoma nič narobe.

man machtlos ist“, sagt die Linguistin Wodak und erläutert, dass derartige Rhetorik eine „dehumanisierende Wirkung“ habe.“

Quelle: *Wenn Menschen zur „Flut“ werden*. In: *orf.at*, 5. August 2015.

Sprich: Menschen sind keine Naturkatastrophe. --Elisabeth59 05:04, 14. Sep. 2015)²³

Kljub metajezikovni razpravi je 20. 9. 2015 objavljena slika z besedilom: *Flüchtlingsströme am Grenzübergang Gevgelija, Mazedonien, 24. August 2015* (slika 2).



Slika 2: Sprememba besedila k sliki

Metafora begunskega toka je v tem primeru izražena multimodalno, tj. z zloženko *Flüchtlingsströme* (begunski tokovi) in s fotografijo množice beguncev, ki „se stekajo“ proti mejam Evrope (na sliki mejni policist od zadaj). Zaradi součinkovanja različnih modalnosti je učinek multimodalnih metafor izrazitejši in trajnejši kot pri monomodalnih (Bratož 2010: 159). Med nadaljnjim urejanjem članka verbalno metaforo vode *Flüchtlingsströme* zamenja nevtralni leksem *Flüchtlinge* (begunci), kar avtorji ne komentirajo na diskusijskih straneh, vendar kaže na njihovo prizadevanje o občutljivi rabi metafor na izpostavljenih mestih besedila.

23 Zdaj pa še posebej zate primer, ker se očitno nisi pripravljn ukvarjati s terminološkimi vprašanji oz. nisi pripravljn prebrati jezikoslovnih virov in virov UNHCR, ki sem jih prav zato objavila na to temo v #„Wie Sprache die Asyldebatte lenkt“:

„V trenutni razpravi o beguncih se uporabljajo izrazi in metafore, ki prikrivajo bistvo, realnost prikazujejo drugače ali so preprosto napačni. „Jezik soustvarja resničnost,“ pravi jezikoslovka Ruth Wodak v intervjuju za ORF.at. „[...] Ljudje, ki so prikazani kot naravne nesreče / glasovi, ki opozarjajo na „poplavo prosilcev za azil“ in „valove beguncev“, so vse glasnejši. Ti izrazi se uporabljajo v celotnem avstrijskem medijskem prostoru. „Vsem tem metaforam je skupno to, da se nanašajo na naravne nesreče. Sugerirajo, da je človek nemočen,“ pravi jezikoslovka Wodak in pojasnjuje, da ima takšna retorika „razčlovečujoč učinek“.“

Vir: Ko ljudje postanejo „poplava“. V: *orf.at*, 5. avgust 2015.

Kratko: Ljudje niso naravne nesreče.--Elisabeth59 05:04, 14 sep 2015).

4.2 Kvantitativno-kvalitativna analiza metafor vode v različnih fazah izgradnje članka

4.2.1 Metafore vode v redakcijah članka iz leta 2015

Z analizo dveh redakcij članka z dne 6. 9. 2015 (tab. 3) in 30. 11. 2015 (tab. 4) želimo preveriti, ali je pred in po analizirani metajezikovni razpravi na diskusijskih straneh (4.1) prišlo do spremembe v rabi metafor vode v spremljajočem članku. V različici z dne 6. 9. 2015 nastopajo zgolj posamezne metafore pritiska (*Druck*) in zapornice (*Schleuser*) v opisnem besedilu ter metafore vala (*Flüchtlingswelle*) v citatih (tab. 3). Medtem ko se metafori vala in zapornice neposredno nanašata na prihod beguncev, tj. nenadno povečanje števila beguncev (tab. 1) in s tem povezano nezakonito priseljivanje, so metafore pritiska s prihodom beguncev povezane le posredno, saj opozarjajo na pritisk, ki ga prebivalci EU izvajajo na politične odločevalce zaradi prihoda beguncev (tab. 1). Verbalne metafore v članku spremljajo fotografski posnetki beguncev od daleč, ki spominjajo na vodni tok oz. poplavljačo vodo.

Tabela 3: Metafore vode v redakciji članka z dne 6. 9. 2015 ob 00:04 (4.104 besed)

	metafore vode					
	jezikovne					vizualne/ multimodalne
	type/ token	relativna pogostnost besed na 10.000				token (od skupno 7)
		opisno besedilo članka			citati	
	besedilo	naslovi	viri			
<i>Druck von X</i> (pritisk X), <i>politischer Druck</i> (politični pritisk)	1/2	4,9	/	/	/	
Strom (tok)	/	/	/	/	/	1/0
<i>Flüchtlingswelle</i> (begunski tok)	1/1	/	/	/	2,4	
überfluten (poplaviti)	/	/	/	/	/	1/0
<i>Schleuser</i> (tihotapec)	1/1	2,4	/	/	/	

V različici z dne 30. 11. 2015 je opazen izrazit porast metafor vode tako po obsegu kot raznolikosti (razmerje type/token) (tab. 4), pri čemer se zgoraj omenjenim metaforam pridružijo številne za begunski diskurz prototipične metafore toka in priliva z verbalnimi, vizualnimi in multimodalnimi (slika 2) uresničitvami. Analiza kontekstualne rabe pokaže, da se močan tok beguncev še stopnjuje in povečuje (*Eskalation / Höhe / Steigerung des Flüchtlingsstromes* (eskalacija, vrh, stopnjevanje toka beguncev), zato ga je zaradi njegovih negativnih družbenih učinkov potrebno uravnavati (*Regulierung des Flüchtlingsstromes* (reguliranje begunskega toka), *Umgang mit dem Flüchtlingsstrom* (ravnanje z begunskim tokom)) (tab. 1). Poleg

dominantnih metafor toka in pritoka so v opisnem besedilu in na izpostavljenih mestih v povezavi z nezakonitim priseljevanjem pogosto zabeležene tudi metafore zapornice (*schleusen* (tihotapiti)), ki opisujejo nezakonito in prikrito prehajanje beguncev med državami EU, na primer na hrvaško-slovenski meji (tab. 1), predvsem pa se nanašajo na preganjanje kriminalnih tihotapskih združb, ki begunce tihotapijo v Evropo. Analiza pokaže, da so metafore vode v članku zelo pogosto uporabljene v izjavah političnih akterjev ter v citatih iz različnih virov.

Tabela 4: Metafore vode v redakciji članka z dne 30. 11. 2015 ob 13:59 (16.766 besed)

	metafore vode					
	jezikovne					vizualne/ multimodalne
	type/ token	relativna pogostnost besed na 10.000				token (od skupno 17)
		opisno besedilo članka			citati	
	besedilo	naslovi	viri			
<i>Druck durch Neuankünfte</i> (pritsk zaradi novih prihodov), (<i>innen politischer Druck von Zuwanderungsgegnern</i> (notranje politični pritisk nasprotnikov priseljevanja), <i>Druckmittel</i> (sredstvo pritiska)	3/5	0,6	/	0,6	1,8	
<i>Flüchtlingsstrom</i> (begunski tok); <i>Migrationsströme</i> (migracijski tokovi)	2/11	3,0	1,8	/	1,8	1/3
<i>Welle der Solidarität</i> (val solidarnosti), <i>Wellenbewegung</i> (valovito gibanje), <i>Auswanderungswelle</i> (val izseljevanja)	3/3	1,2	/	/	0,6	
<i>Flüchtlingszustrom</i> (pritok beguncev), <i>Zustrom von Flüchtlingen</i> (pritok beguncev)	2/2	0,6	/	/	0,6	
<i>überfluten</i> (poplaviti)	1/1	/	/	/	0,6	1/0
<i>Schleuserbanden</i> (tihotapske tolpe), <i>Schleuser-Boot</i> (tihotapski čoln), <i>schleusen</i> (tihotapiti), <i>Schleuser</i> (tihotapci)	4/5	2,4	/	/	/	

Primerjava obeh redakcij članka iz leta 2015 pokaže, da kljub implicitnemu dogovoru avtorjev o opuščanju metafor vode v članku pride do občutnega porasta le-teh tako po obsegu (relativna pogostnost) kot raznolikosti (type/token) in izraženosti (poleg verbalnih tudi vizualne in multimodalne metafore). Dinamika rabe metafor vode je povezana z intenzivno izgradnjo članka. Metafore vode najdemo v opisnem besedilu članka, v naslovih ter v slikovnem materialu, predvsem pa v izjavah političnih akterjev in v citatih.

4.2.2 Metafore vode v redakcijah članka iz leta 2017 in 2022

Kvantitativna analiza vodnih metafor v redakcijah članka z dne 3. 1. 2017 (tab. 5) in članka z dne 14. 7. 2022 (tab. 6), ki imata dvojni obseg v primerjavi z redakcijami iz leta 2015, kaže zanimiv razvoj rabe dominantnih metafor vode. Na splošno v obeh člankih Wikipedije prevladujejo metafore pritiska (*Druck*) in zapornice (*Schleuser*), katerim po pogostnosti sledijo metafore toka (*Strom*), vala (*Wellen*) in pritoka (*Zustrom*), ki v analiziranem članku tvorijo raznoliko metaforično polje vode (tab. 1). V zadnji analizirani redakciji članka iz leta 2022 dominantne metafore izpostavljajo dva negativna vidika begunskega priseljevanja: Na eni strani tokovi in valovi beguncev ustvarjajo pritisk na mejah EU (*Migrationsdruck* (migracijski pritisk), *Druck durch Neueinkünfte* (pritisk zaradi novih prihodov)), kar povzroča notranje pritiske na politične odločevalce držav EU; na drugi strani pa z metaforami *Schleuserbanden* (tihotapske tolpe), *(ein)schleusen* ((pre)tihotapiti), *Schleuser* (tihotapci), *Schleuserbekämpfung* (boj proti tihotapcem), *Schleusernetzwerke* (tihotapske mreže), *Schleusungskriminalität* (tihotapski kriminal) v ospredje stopa vse bolj očitno nezakonito in skrito priseljevanje, ki ga vodijo kriminalne združbe. Redke ustaljene metafore vode so rabljene skupaj z ekspresivnimi glagolskimi metaforami *überfluten* in *überschwemmen* (poplaviti), ki krepijo dojemanje beguncev kot nevarnosti. Relativna pogostnost rabe v analiziranih redakcijah je za enciklopedični članek visoka, še posebej če jo primerjamo s frekvencami iz primerljive raziskave o metaforah vode v begunskem diskurzu slovenskega novičarskega portala MMC na vrhuncu priseljevanja leta 2015 (najvišje relativne vrednosti: 2,05 na 10.000 besed) (Fijavž/Fišer 2020).

Tabela 5: Metafore vode v redakciji članka z dne 3. 1. 2017 ob 00:17 (37.637 besed)

	metafore vode					
	jezikovne					vizualne/ multimodalne
	type/ token	relativna pogostnost besed na 10.000				token (od skupno 25)
		opisno besedilo članka			citati	
	besedilo	naslovi	vir			
<i>unter Druck setzen</i> (pritiskati), <i>Migrationsdruck</i> (migracijski pritiski), <i>Druck durch Neuankünfte</i> (pritisk zaradi novih prihodov), <i>Druck auf X ausüben</i> (izvajati pritisk na X), <i>(innen)politischer Druck von Zuwanderungsgegnern</i> (notranje politični pritisk nasprotnikov priseljevanja), <i>Druckmittel</i> (sredstvo pritiska)	6/7	0,3	/	0,3	1,3	
<i>Flüchtlingsstrom</i> (tok beguncev), <i>Migrantenstrom</i> (tok migrantov)	2/13	0,5	0,3	0,3	2,4	1/4
<i>Flüchtlingswelle</i> (val beguncev), <i>Welle der Solidarität</i> (val solidarnosti)	2/3	0,3	/	/	0,5	2/0
<i>Zustrom</i> (pritok), <i>Zustrom von Migranten</i> (pritok migrantov)	1/4	0,3	/	0,3	0,5	
<i>überfluten</i> (poplaviti)	1/1	/	/	/	0,3	1/2
<i>eindämmen</i> (zajeziti)	1/2	/	/	/	0,5	
<i>Schleuserbanden</i> (tihotapske tolpe), <i>Schleuser-Boot</i> (tihotapski čoln), <i>schleusen</i> (tihotapiti), <i>Schleuser</i> (tihotapci), <i>Schleuseraktivitäten</i> (aktivnosti tihotapcev), <i>Schleusungskriminalität</i> (tihotapski kriminal), <i>Schleusung</i> (tihotapljenje)	7/17	3,5	0,5	0,3	0,3	

Tabela 6: Metafore vode v redakciji članka z dne 14. 7. 2022 ob 17:06 (41.568 besed)

metafore vode						
jezikovne					vizualne/ multimodalne	
type/ token	relativna pogostnost besed na 10.000				token (od skupno 25)	
	opisno besedilo članka			citati		
	besedilo	naslovi	viri			
<i>Druck durch Neuankünfte</i> (pritisk zaradi novih prihodov), <i>Migrationsdruck</i> (migracijski pritiski), <i>politischer/deutscher Druck</i> (politični/nemški pritisk), <i>Druckmittel</i> (sredstvo pritiska), <i>Druck auf X ausüben</i> (izvajati pritisk na X), <i>unter Druck setzen</i> (pritiskati)	7/13	1,6	/	0,5	1,0	
<i>Flüchtlingsstrom</i> (tok beguncev), <i>Migrationsströme</i> (migracijski tokovi), <i>Migrantenstrom</i> (tok migrantov), <i>Ströme von Menschen nach Europa</i> (tokovi ljudi v Evropo), <i>Ströme zu unseren Außengrenzen</i> (tokovi k našim zunanjim mejam)	5/8	/	/	0,2	1,6	1/4
<i>Flüchtlingswelle</i> (begunski val), <i>Welle der Solidarität</i> (val solidarnosti), <i>Ausreisewelle aus der DDR</i> (val izseljevanja iz NDR), <i>Gewaltwelle</i> (val nasilja), <i>afrikanische Welle</i> (afriški val)	5/5	0,5	/	0,5	0,2	2/0
<i>Zustrom von Flüchtlingen</i> (pritok beguncev), <i>Zustrom der Flüchtlinge</i> (pritok beguncev), <i>Zustrom an Flüchtlingen in Griechenland</i> (pritok beguncev v Grčijo)	4/4	/	/	0,2	0,7	
<i>überfluten</i> (poplaviti)	1/1	/	/	/	0,2	1/2

	metafore vode					vizualne/ multimodalne
	jezikovne				token (od skupno 25)	
	type/ token	relativna pogostnost besed na 10.000				
		opisno besedilo članka		citati		
	besedilo	naslovi	viri			
<i>eindämmen</i> (zajeziti)	1/3	/	/	0,2	0,5	
<i>überschwemmen</i> (poplaviti)	1/1	/	/	/	0,2	
<i>Schleuserbanden</i> (tihotapske tolpe), <i>(ein) schleusen</i> (pre)tihotapiti), <i>Schleuser</i> (tihotapci), <i>Schleuserbekämpfung</i> (boj proti tihotapcem), <i>Schleusernetzwerke</i> (tihotapske mreže), <i>Schleusungskriminalität</i> (tihotapski kriminal), <i>Schleusernetze</i> (mreže tihotapcev)	8/29	3,4	/	1,2	1,9	

Rezultati kažejo, da že leta 2017 več kot polovico vseh metafor vode najdemo v citiranih izjavah pomembnih (političnih) akterjev in v drugih citatih, leta 2022 pa se število metafor vode v opisnem besedilu članka še zmanjša. V najnovejši različici članka so razen metafor pritiska in zapornice metafore vode večinoma zastopane v citatih in naslovih citiranih virov. Naj izpostavimo, da je leta 2018 v okviru obširne redakcije v članek vključen tudi metajezikovni komentar o rabi metafor v begunskem diskurzu politologinje Hannah von Grönheim:

Hannah von Grönheim kritisiert die verbreiteten Bezeichnungen „Flüchtlingskrise“, „Flüchtlingsproblem“ oder „Flüchtlingsproblematik“ als „Konstruktion eines Sicherheitsbedarfs“ [...] Oft würden die Bezeichnungen mit Ausdrücken wie „Drama“ oder (englisch) *challenge, risk, large-scale humanitarian crisis, particularly strong and unforeseen pressure* und mit Flutmetaphern ergänzt, die als Dramatisierung wirkten. So verknüpften Politiker den Diskurs um Flucht und Migration oft direkt mit dem Diskurs um europäische oder nationale Sicherheitsbedürfnisse und setzten Flüchtlinge und Migranten mit Kriminellen sprachlich gleich.²⁴ (Wikipedia 2022a)

24 Hannah von Grönheim kritizira razširjene izraze „begunska kriza“, „begunski problem“ ali „begunsko vprašanje“ kot „konstrukcijo potrebe po varnosti“ [...] Izrazom so pogosto dodani izrazi, kot so „drama“ ali angleški izrazi *challenge, risk, large-scale humanitarian crisis, particularly strong in unforeseen pressure*, ter metafore poplave, ki begunsko priseljevanje dramtizirajo. Na ta način politiki neposredno povežejo diskurz o begu in migracijah z diskurzom o evropski ali nacionalni varnosti ter begunce in migrante enačijo s kriminalci.

5 SKLEP

Wikipedija nam omogoča analizirati dinamiko rabe metafor ter drugih jezikovnih in nejezikovnih sredstev na edinstven način, saj lahko analiziramo vse redakcije nekega članka med njegovo izgradnjo v povezavi s komentarji sprememb v članku na diskusijskih straneh in tako rekonstruiramo prizadevanja avtorjev o rabi jezikovnih in nejezikovnih sredstev. Prispevek se osredotoča na dinamiko rabe metafor vode v članku „Flüchtlingskrisen in Europa 2015/2016“ v povezavi z metajezikovnim diskurzom na pripadajočih diskusijskih straneh, ki rabo metafor vode v begunskem diskurzu tabuizira. Analizirani fragment predstavlja pomemben del begunskega diskurza, ki do sedaj ni bil raziskan. Čeprav besedilovrstno v medijih razširjenih metafor vode zaradi težnje po objektivnem slogu ne gre pričakovati v veliki meri, izsledki raziskave pokažejo zanimivo dinamiko rabe metafor vode tako po obsegu (relativna pogostnost) kot glede raznolikosti (type/token ter verbalna, vizualna in multimodalna izraženost) in razporejenosti v besedilu (opisno besedilo, naslovi, citati). Dominantne metafore vode tvorijo raznoliko multimodalno metaforično polje, ki begunce prikazuje kot veliko količino vode v gibanju (kot tok, pritok ali val), ki lahko poplavi celotno Evropo in zato predstavljajo nevarnost, grožnjo in varnostno tveganje. Velike količine beguncev ustvarjajo pritisk na meje Evrope in povzročajo notranje pristiske (metafora pritiska), kar poleg metafor zapornice, ki so večinoma povezane z ilegalnim tihotapljenjem beguncev, stopa v ospredje v zadnjih redakcijah članka. Ker med izgradnjo članka avtorji Wikipedije metafore vode v opisnem besedilu veliko manj uporabljajo in jih nadomestijo z nevtralnimi jezikovnimi sredstvi, to nakazuje, da se pomen občutljive rabe verbalnih metafor vode v begunskem diskurzu zavedajo, vendar pa njihova pogosta zastopanost v citatih kaže na nekritično reprodukcijo metafor iz medijev. Naj izpostavimo, da število vizualnih in multimodalnih metafor vode ostaja nespremenjeno in ni tematizirano v metajezikovni razpravi, kar kaže na ozko dožemanje problematičnosti vodnih metafor v opazovanem fragmentu. Rezultati raziskave tako z več vidikov pomembno dopolnjujejo dosedanje raziskave metafor v medijskem begunskem diskurzu.

LITERATURA

- ANTLOGA, Špela (2020) Vloga metafor in metaforičnih izrazov v medijskem diskurzu. Analiza konceptualizacije boja. J. Vogel (ur.), *Slovenščina - diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2020, 27–34.
- BÖKE, Karin (1997) Die ‘Invasion’ aus den ‘Armenhäusern Europas’. Metaphern im Einwanderungsdiskurs. M. Jung/M. Wengeler/K. Böke (ur.): *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über ‘Ausländer’ in Medien, Politik und Alltag*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 164–193.

- BRATOŽ, Silva (2010) *Metafore našega časa*. Koper: Fakulteta za management.
- BÜHLER, Karl (1982) *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: UTB.
- FAIRCLOUGH, Norman (2003) *Analysing discourse*. London. New York: Routledge
- FIJAŽ, Zoran/Darja FIŠER (2020) Corpus-assisted analysis of water flow metaphors in Slovene online news migration discourse of 2015. D. Fišer/Ph. Smith (ur.), *The dark side of digital platforms: linguistic investigations of socially unacceptable online discourse practices*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 56–84.
- FORCEVILLE, Charles (2008) Metaphor in pictures and multimodal representations. R. Gibbs/W. Jr. Raymond (ur.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 462–482.
- GREDEL, Eva (2018a) Metaphorische Muster zur Europäischen Integration in verschiedenen Sprachversionen der Wikipedia – Die Online-Enzyklopädie als Ressource zum Sprach- und Kulturvergleich. E. Gredel et al. (ur.), 97–121.
- GREDEL, Eva (2018b) *Digitale Diskurse und Wikipedia: Wie das Social Web Interaktion im digitalen Zeitalter verwandelt*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- GREDEL, Eva/Heidrun KÄMPER/Ruth M. MELL/Janja POLAJNAR (ur.) (2018) *Diskurs - kontrastiv : Diskurslinguistik als Methode zur Erfassung transnationaler und sprachübergreifender Diskursrealitäten*. (Sprache - Politik - Gesellschaft 23). Bremen: Hempen.
- GRUBER, Teresa (2018) Migration, Metaphern und Medien: Metaphorische Konzeptualisierungen der,Flüchtlingskrise (2014/2015) in der spanischen, italienischen und deutschen Presseberichterstattung. L. Kohlrausch/M. Schoeß/M. Zejnelovic (ur.), *Krise: mediale, sprachliche und literarische Horizonte eines viel zitierten Begriffs*. Languagetalks, Würzburg: Königshausen & Neumann, 59–85.
- KRŽIŠNIK, Erika/Marija SMOLIĆ (1999) Metafore, v katerih živimo tukaj in zdaj. V: E. KRŽIŠNIK/M. LOKAR (ur.), *Zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 61-80.
- LAKOFF, George/Mark JOHNSON (1980) *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- LIEBERT, Wolf-Andreas (1996) Die transdiskursive Vorstellungswelt zum Aids-Virus. Heterogenität und Einheiten von Textsorten im Übergang von Fachlichkeit und Nichtfachlichkeit. H. Kalverkämper (ur.), *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen: Gunter Narr, 789–811.
- MICHELIZZA, Mija (2015) *Spletna besedila in jezik na spletu: primer blogov in wikipedije v slovenščini*. Ljubljana: Založba ZRC.
- NIEHR, Thomas (2020) Migrationsdiskurs. Th. Niehr/J. Killian/J. Schiewe (ur.), *Handbuch Sprachkritik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 225–232.
- POLAJNAR, Janja (2021) Verbal and multimodal metaphorical patterns in Wikipedia migration discourse. *Xlinguae* 14, 2, 181–206.

- POLAJNAR, Janja/Eva GREDEL (2018) Diskursive Dynamiken zur Bologna-Reform. Eine kontrastive Analyse metaphorischer Muster im Deutschen und im Slowenischen. E. Gredel et al. (ur.), 122–149.
- RICHARDS, Igor Armstrong (1936) *The Philosophy of Rhetoric*. New York: Oxford University Press.
- SCHWARZ-FRIESEL, Monika (2015) Metaphern und ihr persuasives Inferenzpotenzial. C. Spieß/K.-M. Köpcke (ur.): *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*. Berlin/Boston: de Gruyter, 143–160.
- SPIEB, Constanze (2017) Vom Flüchtlingsstrom bis hin zum Flüchtlingsunami? Metaphern als Meinungsbildner. *Erwachsenenbildung.at: Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 31, 1–5.
- SPITZMÜLLER, Jürgen/Ingo WARNKE (2011) *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: Walter de Gruyter.
- STEEN, Gerard J. et al. (2010) *A Method for Linguistic Metaphor Identification. From MIP to MIPVU* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- STORRER, Angelika (2008) Hypertextlinguistik. N. Janich (ur.), *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Narr, 211–227.
- STORRER, Angelika (2012) Neue Text- und Schreibformen im Internet: Das Beispiel Wikipedia. J. Köster/H. Feilke (ur.), *Textkompetenzen für die Sekundarstufe II*. Freiburg: Fillibach, 277–304.
- WEINRICH, Harald (1976) *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.
- WICHMANN, Martin (2018): *Metaphern im Zuwanderungsdiskurs. Linguistische Analysen zur Metaphorik in der politischen Kommunikation*. Frankfurt am Main.

VIRI

- Wikipedia (2022a). Flüchtlingskrise in Europa 2015/2016. 19. 7. 2022. . https://de.wikipedia.org/wiki/Flüchtlingskrise_in_Europa_2015/2016.
- Wikipedia (2022b). Diskusijске strani. 14. 7. 2022. https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:F1%C3%BCchtlingskrise_in_Europa_2015/2016.
- Wikipedia (2017). Flüchtlingskrise in Europa 2015/2016. 3. 1. 2017. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=F1%C3%BCchtlingskrise_in_Europa_2015/2016&oldid=161210805
- Wikipedia (2015a). Flüchtlingskrise in Europa 2015/2016. 6. 9. 2015. https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=F1%C3%BCchtlingskrise_in_Europa_2015/2016&oldid=145759659.
- Wikipedia(2015b).FlüchtlingskriseinEuropa2015/2016.30.11.2015.https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=F1%C3%BCchtlingskrise_in_Europa_2015/2016&oldid=148574250.

POVZETEK

METAJEZIKOVNI DISKURZ IN DINAMIKA RABE METAFOR VODE V BEGUNSKEM DISKURZU NEMŠKE JEZIKOVNE RAZLIČICE WIKIPEDIJE

Prispevek obravnava dinamiko rabe metafor vode v begunskem diskurzu, kot se kaže v nemški različici Wikipedije. Prosta enciklopedija omogoča analizirati dinamiko rabe metafor na edinstven način, in sicer s primerjavo redakcij nekega članka v povezavi s komentarji na diskusijskih straneh. Teoretični okvir za analizo metafor vode v analiziranem fragmentu begunskega diskurza predstavlja diskurzno lingvistična analiza, ki se izhajajoč iz Foucaultove tradicije pojmovanja diskurza osredotoča na transtekstualne jezikovne vzorce, in sicer tako na njihovo sistematičnost in kontekstualno rabo kot tudi na njihovo dinamiko. Rezultati študije kažejo, da metafore vode tudi v analiziranem fragmentu begunskega diskurza nemške Wikipedije igrajo pomembno vlogo pri perspektivizaciji beguncev in tvorijo raznoliko metaforično polje. Upad njihove rabe med izgradnjo članka na izpostavljenih delih opisnega besedila gre povezati s konsenzom o občutljivi rabi verbalnih metafor vode v begunskem diskurzu, ki se vzpostavi na diskusijskih straneh. Njihova pogosta zastopanost v citatih kaže na nekritično reprodukcijo metafor iz medijev. Vizualne metafore vode niso tematizirane v metajezikovni razpravi in ne fluktuirajo, kar kaže na ozko dojemanje problematičnosti vodnih metafor v opazovanem fragmentu. Rezultati raziskave z več vidikov pomembno dopolnjujejo dosedanje raziskave metafor v medijskem begunskem diskurzu.

Ključne besede: metafore vode, Wikipedija, diskurzivna dinamika, begunski diskurz, metajezikovni diskurz, nemščina

ABSTRACT

METALINGUISTIC DISCOURSE AND THE DYNAMICS OF WATER METAPHORS IN THE GERMAN VERSION OF WIKIPEDIA

This paper examines the dynamics of the use of water metaphors in refugee discourse as reflected in the German version of Wikipedia. The free encyclopaedia allows us to analyse the dynamics of metaphor use in a unique way, by comparing the edits of an article during its construction in relation to the comments on the discussion pages. The theoretical framework for the analysis of water metaphors in the analysed fragment of refugee discourse is provided by discourse linguistic analysis, which, starting from Foucault's tradition of conceptualizing discourse, focuses on transtextual linguistic patterns, both on their systematicity and contextual use, as well as on their dynamics. The results of the study show that water metaphors play an important role in the perspectivization of refugees in the analysed fragment of refugee discourse from the German Wikipedia, forming a diverse multimodal metaphorical field. The decline in the use of such metaphors over the

course of the article's construction in the highlighted parts of the descriptive text can be linked to the consensus on the sensitive use of water metaphors in refugee discourse that is established on the discussion pages. Their frequent representation in quotations, however, points to an uncritical reproduction of metaphors from the media. Visual water metaphors are not thematized in the metalinguistic discussion and do not fluctuate, which indicates a narrow perception of the problematic nature of water metaphors in the fragment under observation. The results of the research significantly complement previous research on metaphors in media refugee discourse in several respects.

Keywords: water metaphors, Wikipedia, discursive dynamics, refugee discourse, metalinguistic discourse, German

Vesna Lazović

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
vesna.lazovic@ff.uni-lj.si

UDK 811.111'373.612.2:314.15

DOI: 10.4312/vestnik.14.71-84

Izvirni znanstveni članek



METAFORE KOT ZRCALO NESTRPNOSTI: ALI SE POROČANJE O BEGUNCIH SPLOH SPREMINJA?¹

1 UVOD

V medijskem diskurzu je besedišče zelo pomembno, saj lahko povzroči spremembe javnega mnenja o kateri koli temi, hkrati pa lahko spreminja ideološka prepričanja. S premišljeno rabo jezikovnih orodij lahko mediji pri bralcih razvijejo sočutje in empatijo, lahko pa tudi strah in ksenofobijo. Posebej občutljiva so poročanja o ranljivih skupinah. Glede na raziskovalno poročilo Evropske unije (Di Nardo, Cortese in McAnaney 2010: 14) se izraz ranljive skupine uporablja za označevanje »skupin, ki so izpostavljene večjemu tveganju za nastanek revščine in socialne izključenosti kot splošno prebivalstvo«. Sem sodijo etnične manjšine, begunci, invalidi, spolne manjšine in mladi. Te skupine imajo poleg težav, s katerimi se soočajo v vsakdanjem življenju, le redko enake možnosti in so obravnavane drugače tudi s strani medijev, kar ima lahko vpliv na nadaljnjo družbeno izključenost.

Od začetka prvega begunskega vala leta 2015 je poročanje o beguncih in migrantih obarvano negativno. Agencija Združenih narodov za begunce (UNHCR) ter številne nevladne organizacije neprestano opozarjajo, da je izbor besed v razpravah o begunski problematiki zelo pomemben. Zaradi tega je osnovni cilj tega članka preučiti, kateri jezikovni elementi se v poročanju v treh angleških spletnih časopisih uporabljajo za prikaz beguncev, natančneje, kako ti mediji s pomočjo konceptualnih metafor ustvarjajo različna dojetanja ranljive skupine.

¹ Raziskava je del projekta, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (BIME/21-22-005).

2 TEORETIČNI OKVIR

Da bi preučili vlogo diskurza pri ustvarjanju stališč in prepričanj družbe, bomo jezik, uporabljen v spletnih časopisnih člankih, analizirali v okviru kritične analize diskurza (Fairclough 1995; van Dijk 1997; Wodak in Mayer 2009). Kritična analiza diskurza izhaja iz kritične teorije jezika, ki na rabo jezika gleda kot na obliko družbene prakse. Predstavlja nadgradnjo analize diskurza, ker raziskuje odnos med diskurzom in drugimi elementi družbenega procesa (Fairclough 1995). Temu pristopu botruje dejstvo, da so pomembne družbene spremembe in manifestacije teh sprememb vpete in vzdrževane v diskurzu. Z drugimi besedami to pomeni, da je vloga diskurza in množičnih medijev ključna tako pri širjenju ideologij, ki so potencialno zgrajene na predsodkih, kot pri (pre)oblikovanju in (pre)ustvarjanju stališč in znanj ljudi (van Dijk 2003). Bolj pomembno pa je dejstvo, da imajo mediji pomembno ideološko vlogo, saj so določene teme o javnih družbenih problemih namenoma v središču pozornosti in obravnavane kot relevantne. Jezik torej ustvarja, vzdržuje in spreminja družbene odnose moči s pomočjo medijskega diskurza z namenom, da oblikuje stereotipne predpostavke, upraviči dominantnost in uvede neenakost (Fairclough 1989). Raziskovalne študije, ki temeljijo na kritični analizi diskurza, lahko pri tem pomagajo poudariti diskurzivne mehanizme, nastale na podlagi takšne ideologije, ter raziskati načine, kako se družbena razmerja moči vzpostavljajo in krepijo s pomočjo jezikovne rabe v medijih. Na ta način se razkrivajo vloge družbenega, kulturnega in kognitivnega konteksta jezikovne rabe. Izbira različnih jezikovnih oblik je neposredno povezana s postopkom oblikovanja sistemov ideologije in hierarhije moči, saj jezik sam lahko manipulira z javnim mnenjem. Tako študija Hartmana in Husbanda (1974) kot študija van Dijka (1987) potrjujeta, da so množični mediji glavni vir predsodkov med ljudmi, ki še nimajo oblikovanih mnenj in stališč o določenih skupinah.

Poudariti je tudi treba, da so metaforični koncepti analizirani v kognitivnem jezikovnem okviru, ki sta ga vzpostavila Lakoff in Johnson (1980), pozneje pa ga je razvil Kövecses (2002). Metaforo opredeljujeta kot razumevanje ene pojmovne domene, t. i. ciljne domene, v smislu druge, izkustveno bližje pojmovne domene, t. i. izhodiščne domene. Povedano z drugimi besedami to pomeni, da metafora preslikava koncepte s področja vira na področje cilja. Ta kognitivni mehanizem preslikave se sproži pri abstraktnih pojmih ali konceptih, saj jih lažje dojemamo s pomočjo konkretnih in nam bolj znanih pojmov. Konceptualna teorija metafore torej poudarja, da so metafore kognitivno orodje, ki lahko dejansko strukturira naše mišljenje in dojetje sveta.

3 PREJŠNJE RAZISKAVE

V zadnjem času so se številne študije osredotočale predvsem na rabo metafor pri poročanju o beguncih in begunski krizi. Za najbolj pogosto se je izkazala metafora vode. Baker in drugi (2008) so analizirali korpus britanskih novic o beguncih, prosilcih za azil, priseljencih in migrantih v britanskem tisku v obdobju 1996–2006. Ugotovili so, da vodne metafore konstruirajo begunce kot nenadzorovano, nezaželeno naravno katastrofo (Baker in dr. 2008: 287). Nekatere kvantitativne analize tega obsežnega korpusa so obravnavane med drugimi tudi v Gabrielatos in Baker (2008), ki poudarjata, da se vodne metafore uporabljajo večinoma v negativnem kontekstu. Podobno KhosraviNik (2010) trdi, da je poročanje o beguncih negativno obarvano, saj so predstavljeni z metaforami vode in naravnih nesreč ter označeni kot nevarnost, breme in kršitelji zakonov. Charteris-Black (2006) večkrat poudarja, da je imigracija konceptualno in jezikovno prikazana kot naravna katastrofa, kar močno krepi strah in ksenofobijo do priseljencev.

Poleg vodnih metafor so pogoste tudi druge metafore. Santa Ana (1999) je analiziral politično razpravo proti priseljevanju v Kalifornijo in opredelil prevladujočo konceptualno metaforo *IMIGRANTI² SO ŽIVALI* ter manj pogosto metaforo *IMIGRANTI SO BLAGO*. Refaie (2001) je v avstrijskih časopisnih poročilih o kurdskih prosilcih za azil, ki so januarja 1998 prispeli v Italijo, odkrila več glavnih metaforičnih tem: voda, kriminal, posel/trgovina, vojna, žival, drama/nujnost in teža/obremenitev. O'Brienova študija (2003) o metaforah, uporabljenih v razpravi o omejevanju priseljevanja v Združene države Amerike v začetku 20. stoletja, je razkrila seznam metafor, s katerimi so priseljence označevali kot naravne katastrofe, predmete, nalezljive bolezni, osvajalske horde, živali in celo odpadke iz Evrope. Baker in McEnery (2005) sta preučevala diskurz, ki je v britanskih novicah begunce uokvirjal kot pakete, vsiljivce, škodljivce ali vodo.

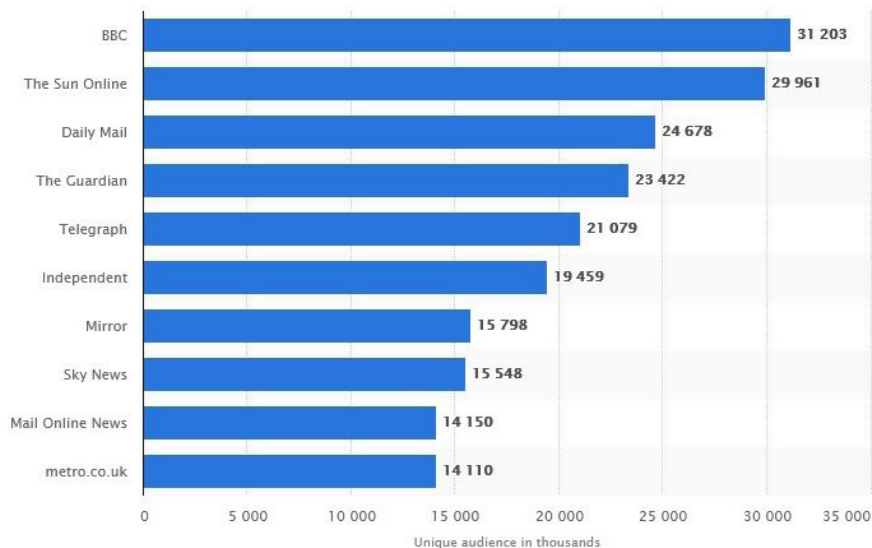
V raziskavah o poročanju medijev o begunski problematiki se pojavljajo tudi druge metafore, na primer: *IMIGRANTI SO ONESNAŽEVALCI* (Cisneros 2008), *IMIGRANTI SO KRIMINALCI* (Parker 2015), *IMIGRANTI SO PARAZITI* (Mussolf 2017) in tudi *IMIGRANTI SO OROŽJE ZA MNOŽIČNO UNIČEVANJE* (Marder 2018).

4 METODOLOGIJA

V prvi fazi raziskave smo najprej naključno zbrali članke iz angleških spletnih časopisov *The Guardian*, *The Independent* in *The Telegraph*. Ročno zbrani korpus je sestavljen iz člankov, objavljenih na uradnih spletnih straneh omenjenih časopisov od junija do septembra 2018, ki vključujejo vse elemente članka (naslov, izvleček in glavno besedilo),

2 V originalnem besedilu se uporablja beseda "immigrants". Čeprav je prevod te besede v slovenščino "priseljencec", uporabljamo knjižno besedo "imigrant", saj je konotativno bolj nevtralna.

komentarje bralcev pa smo izločili. Analizirali smo 30 naključno izbranih člankov, od tega po 10 člankov iz vsakega časopisa, ki so poročali o različnih dogodkih v zvezi z begunci³ in begunsko krizo. Ti trije spletni časopisi so bili izbrani, ker so vodilni nacionalni časopisi z velikim številom bralcev in je njihova vloga pri formiranju mnenja o različnih temah zelo pomembna. Graf 1 prikazuje število posameznih obiskovalcev desetih najpomembnejših spletnih strani z novicami v Združenem kraljestvu leta 2018.



Graf 1: Število posameznih obiskovalcev desetih najpomembnejših spletnih strani z novicami v Združenem kraljestvu leta 2018. Vir: National Readership Surveys, Statista

Kot je razvidno iz grafa, imajo trije analizirani spletni časopisi velik vpliv, saj so leta 2018 dosegli povprečno več kot 20 milijonov posameznih obiskovalcev. Drugi dve vodilni spletni strani sta uvrščeni med tabloidne časopise ali popularni tisk (*The Sun Online* in *Daily Mail*), medtem ko je vodilna spletna stran last britanske producentne korporacije BBC. Pomembno je tudi poudariti, da politična stališča teh časopisov niso enaka. *The Guardian* velja za najbolj levičarski časopis, *The Telegraph* za desničarski, *The Independent* pa ima levsredinsko politično držo (Smith 2017).

Izbrani časovni okvir obsega štiri mesece. Junija 2018 je reševalna ladja *Aquarius* obtičala v Sredozemlju med Italijo in Malto, ker so se italijanske oblasti odločile, da reševalnim ladjam z begunci ne bodo dovolili izkrcanja. Ladjo je po pogajanjih sprejela Španija. Po podatkih nevladnih organizacij je bilo na ladji 629 beguncev in migrantov, med njimi 134

3 V tem članku je terminologija usklajena po Glosarju migracij (2006). *Begunec* se uporablja za osebo, ki je prisiljena zapustiti svojo državo, da bi si rešila življenje, medtem ko se *migrant* nanaša na osebo, ki migrira, da bi izboljšala svoje življenjske razmere.

mladoletnih oseb (Reuters 2018), ki so jih rešili iz morja v bližini Libije. Ta incident je sprožil nasprotujoča si mnenja držav Evropske unije glede evropske migracijske politike, še posebej, ker se je prvič v zgodovini zgodilo, da je ena država prepovedala pristanek reševalni ladji, kar naj bi bila kršitev mednarodnega prava. V naslednjih treh mesecih se je predvsem poročalo o protestih proti priseljencem v nekaterih državah Evropske unije, o tihotapljenju beguncev čez Sredozemsko morje in naraščajočem številu utopljenih ter o nečloveških razmerah v begunskih centrih Moria in Kara Tepe na grškem otoku Lezbosu. Mediji so spremljali tudi stanje v Italiji ter nadzor Organizacije združenih narodov (UN) in preiskavo ravnanja z begunci v Italiji in Avstriji zaradi nasilja nad begunci.

V drugi fazi raziskovanja smo korpus temeljito pregledali in identificirali metaforične izraze, uporabljene v izbranih medijskih poročilih o beguncih. Kvalitativni pristop je imel za cilj odkrivanje ciljnih domen pri poročanju o beguncih, ne pa primerjanje pogostosti rabe. Glavni namen je torej bil ugotoviti, katere konceptualne metafore se uporabljajo pri poročanju o beguncih, predvsem ker lahko vplivajo na bralčev način razmišljanja, saj je znano, da lahko jezik vzbuja tudi mešane občutke, in sicer od empatije do nestrpnosti. Še posebej ker je korpusna analiza (Lazović 2021) teh časopisov v letih 2015 in 2016 pokazala, da se uporabljajo metafore s ciljnimi domenami vode, blaga in žuželk. Raziskava se hkrati osredotoča na ponavljajoče se metafore, ki se skozi leta vedno in znova uporabljajo pri obravnavi beguncev.

5 REZULTATI IN DISKUSIJA

Kvalitativna študija, s katero preučujemo vrste uporabljenih metafor, temelji na analizi izbranih novic. Podrobno analizo na mikroravni smo izvedli ročno, pri čemer smo analizirali vse pojavitve angleških besed *refugees* ‘begunci’, *asylum seekers* ‘prosilci za azil’, *immigrants* ‘priseljenci’ in *migrants* ‘migranti’ ter tudi cel kontekst, v katerem so navedene besede uporabljane.

V naslednjem razdelku bodo analizirani primeri posameznih metafor, pojavljajočih se v poročilih o beguncih. Poleg široko razširjene vodne metafore so se pojavljale tako vojne metafore kot tudi metafore, ki opisujejo begunce kot živali in kot blago oz. predmete.

5.1 Voda

Kvalitativni pristop je pokazal, da je metafora vode povsem pričakovano najbolj razširjena, o čemer so poročale številne predhodne študije. Lastnosti vode, kot sta pomanjkanje oblike in barve, so pripisane ljudem, kar vodi v metaforično razčlovečenje beguncev (Kainz 2016). Hkrati pa so z uporabo metafore vode begunci spremenjeni v nekontrolirano in potencialno neustavljivo maso (Bleasdale 2008), kar predstavlja naravno katastrofo.

Pri poročanju o beguncih sta bila v korpusu najpogostejša samostalnika *flow* ‘tok, pretok’ in *influx* ‘dotok, pritok’, kot kažejo primeri 1–3:

- (1) *Mr Salvini said he resented the insinuation that racism was on the rise in Italy and insisted his country has been largely forced to manage **an influx of refugees** and migrants to Europe on its own.* [The Independent, 10. september 2018]
- (2) *“The presence of some nationalities that in the past had mainly passed through Libya indicate that some **migratory flows** may have shifted to the Western Mediterranean route.”* [The Telegraph, 14. september 2018]
- (3) *At the height of the **influx**, some 5,000 migrants and refugees, mostly from war-torn Syria, landed on the island’s beaches on a daily basis.* [The Telegraph, 30. avgust 2018]

V korpusu pa ni bilo primerov pogostih besed *wave* ‘val’ in *flood* ‘poplava’, ki bi se nanašale na begunce (prim. Lazović 2017), morda zaradi dejstva, da evropska begunska kriza ni več veljala za neobvladljivo, saj se je v primerjavi z letom 2015 število prihodov precej zmanjšalo. Po podatkih Urada Visokega komisariata Združenih narodov za begunce (UNHCR), razvidnih v tabeli 1, je leta 2015 prišlo več kot milijon beguncev, medtem ko jih je bilo leta 2018 skoraj desetkrat manj. Besedni zvezi *waves of refugees* in *flood of refugees* bolj izražata pojem nevarnosti in nujnosti ukrepanja kot besedi *influx* in *flow*, ki sta konotativno bolj nevtralni.

Tabela 1: Skupno število vseh beguncev v Italiji, Grčiji, Španiji, na Malti, Cipru in Kanarskih otokih po letih. Vir: Operational Data Portal

Previous years	Arrivals *	Dead and missing
2018	141,472	2,270
2017	185,139	3,139
2016	373,652	5,096
2015	1,032,408	3,771
2014	225,455	3,538

* Include sea arrivals to Italy, Cyprus, and Malta, and both sea and land arrivals to Greece and Spain (including the Canary Islands).

Po mnenju Charteris-Black (2006: 570), so metafore vode še posebej močne in prepričljive, saj so poplave povezane z bolj znanimi izkušnjami, tj. s hudimi poplavami v Veliki Britaniji leta 2001, pa tudi s poplavami, ki se v zadnjem desetletju vse pogosteje pojavljajo v državi. Ta spomin na nedavno izkušnjo lahko pri bralcih sproži močnejše odzive.

5.2 Vojna

Kot je že bilo omenjeno, so raziskave pokazale, da se v medijskih poročilih o beguncih po vsem svetu uporablja še ena nevarna metafora – vojna metafora. Begunci so videti kot invazivne enote sovražnikov, ki prihajajo v velikem številu in napadajo domačo zemljo in lokalno prebivalstvo, pri čemer se imigracijo dojema kot invazijo (prim. Cunningham-Parmeter 2011). Uporaba tega metaforičnega sklopa krepi tako zavestne kot subliminalne strahove glede preživetja naroda, ki ga ogrožajo nasilni in agresivni zunanji elementi (O'Brien 2003: 44). Primeri 4–6 ponazarjajo, kako se vojna terminologija uporablja v povezavi z begunci (npr. *to declare victory* 'razglasiti zmago', *frontline* 'frontna linija', *to fight* 'boriti se'):

- (4) *Italian minister declares victory as Spain accepts rescue boat* [The Guardian, 11. junij 2018]
- (5) *Lesbos has long been on the **frontline** of the refugee crisis, attracting idealists and charity workers.* [The Guardian, 6. september 2018]
- (6) *"We want to change Europe's commission. We want to protect our borders. We are going to **fight** pro-migrant policies supported by Macron and Soros," Salvini said.* [The Guardian, 28. avgust 2018]

Vojne metafore so lahko nevarne ne le zato, ker vzbujajo kulturni in zgodovinski strah pred invazijo „drugih“ (Charteris-Black 2006: 570), temveč tudi zato, ker jasno določajo dve nasprotujoči si strani – **mi** in **oni**; **mi** so domačini, ki varujejo in branijo svojo domovino, **oni** pa so nasilni tujci, ki množično prihajajo ter ogrožajo varnost in blaginjo domačinov.

Zgodovinsko gledano je Združeno kraljestvo prvo večjo omejitev priseljevanja uvedlo leta 1905 kot odziv na prihod številnih Judov v Združeno kraljestvo konec 19. in v začetku 20. stoletja, zato se je takrat pojavila metafora vojne (Bleasdale 2008). Kot ugotavlja Saxton (2003: 113), so nezakoniti priseljenci prikazani kot sovražniki in ne kot ljudje, ki obupno potrebujejo zatočišče in želijo ubežati pred nevarnostjo. Poleg tega naj bi vojna metafora ustvarila „konflikten in potencialno nasilen“ odnos med prosilci za azil ter vlado in tako pomagala upravičiti vladne ukrepe, ki bi bili sicer v mirnem času obravnavani kot nesprejemljivi (prav tam).

Posledično ima takšna retorika lahko škodljive posledice. Med drugim lahko povzroči, da so Britanci po eni strani še bolj prestrašeni, po drugi strani pa sovražni do beguncev. Takšna retorika torej opravičuje izgov in izključitev „sovražnika“ (Saxton 2003: 113).

5.3 Živali

V letu 2018 so bile v poročilih pogosto obravnavane razmere v begunskem centru Moria na grškem otoku Lezbos, ki je do zaprtja veljal za največji sprejemni center v Evropi⁴. V tem begunskem centru, prvotno zgrajenem za največ 3.000 ljudi, je živel različno število ljudi. Številka se je gibala med 8.000 in 13.000⁵. Glede na to, da je samo septembra 2018 prispelo 1.961 moških, žensk in otrok (po podatkih organizacije Aegean Boat o številu prihodov na Lezbos), je očitno, da je bil center takrat prenatrpan, nevaren in nehigieničen. Večina nevladnih organizacij se je strinjala, da razmere niso primerne za bivanje ljudi. Organizacija Human Rights Watch je razmere opisala kot neprimerne celo za živali (Human Rights Report 2016), saj so ljudje bili prisiljeni živeti brez elektrike, vode in zadostnih zalog hrane.

V analiziranem korpusu ni bilo primerov uporabe samostalnikov *flock* 'jata' ali *swarm* 'roj' za begunce, prav tako jih niso primerjali z žuželkami ali nižjimi vrstami živali, ki okužujejo in kontaminirajo, kot je bilo ugotovljeno v prejšnjih raziskavah (prim. O'Brien 2003). V primeru 7 avtor sicer pokaže nekaj sočutja in empatije, vendar nečloveške razmere potrdi z uporabo besede *trapped* 'ujet', kar se običajno povezuje z lovljenjem živali. To krepi podobo ljudi, ki so ujeti kot živali v kletki ali ujeti v zanko. Ti ljudje ne morejo nadzorovati svojega življenja in so zato nemočni.

- (7) *Many people arrive at camp to find out that their asylum claim has no chance of success and the promise of a better, less harsh life will never materialize. Keeping them **trapped** in Moria is cruel and wasteful.* [The Guardian, 13. september 2018]

Primer 8 iz poročila o protestih v Chemnitzu v Nemčiji leta 2018 nazorno opisuje odziv domačinov, potem ko sta bila pridržana dva moška sirskega in iraškega porekla, osumljenca v dogodku z zabadenjem. Čeprav avtor uporablja narekovaje, metafora, ki izhaja iz glagola *to hunt* 'loviti', vseeno vzbuja podobo tujcev, ki jih lovijo kot živali.

- (8) *The dispute centres on remarks Mr Maassen made in an interview to Bild newspaper in which he claimed there was no evidence to back media*

4 Begunski center so zaprli po požaru septembra 2020.

5 Vendar je treba opozoriti, da je to število vprašljivo, saj se statistični podatki iz različnih virov razlikujejo. Tukaj navedena številka je razumna ocena, ki temelji na različnih poročilih na to temo, predvsem tistih, ki jih je pripravil Mednarodni odbor za reševanje (www.rescue.org/country/greece).

reports foreigners were “hunted” during the protests in Chemnitz - directly contradicting Mrs Merkel, who had condemned “hate on the streets”.
[The Telegraph, 15. september 2018]

Kot izpostavi Brennan (1995), je glavna težava te ponavljajoče se pejorativne uporabe metafore oblikovanje javnega mnenja, ki marginalizirane skupine prikazuje kot ne-človeške in si zaradi tega ne zaslužijo vseh človekovih pravic. Posledično se lahko javni ukrepi in politične odločitve upravičijo kot ukrepi samoobrambe (prav tam). Po tem mnenju metafore delujejo kot orodje družbenega nadzora političnih organizacij, množičnih medijev in drugih institucij (Fairclough 1989: 36–7).

Santa Ana (1999: 202; poudarek dodan) to kontrastno dihotomijo med državljanom in priseljencem dodatno pojasni z naslednjim opisom:

V hierarhiji živih bitij so priseljenci živali. Državljan, na drugi strani, pa so ljudje. Ta hierarhija življenja podreja priseljence državljanom. **Človeška bitja** imajo po rojstvu **privilegije**, kot so *človekove pravice* in *človekovo dostojanstvo*. Živali teh privilegijev nimajo in po oceni družbenih institucij **niso enake ljudem**. Živali nikoli ne morejo postati ljudje na podlagi zakonodaje ali odloka. Njihova **inferiornost** je prirojena. Ljudje imajo **popoln nadzor** nad živalmi, od lastništva do uporabe kot vira hrane. Živali so bodisi udomačene, torej v lasti ljudi, bodisi divje in posledično zunaj dominacije človeške družbe, zato jih je mogoče loviti.

Z vzpostavitev tako močne dihotomije, po kateri imajo priseljenci manjvreden status, saj jih ne obravnavajo kot človeška bitja, se upravičuje nehumana socialna politika do njih in izkrivlja javno mnenje.

5.4 Predmet/blago

Negativni okvir pri poročanju nastane tudi, ko so begunci obravnavani kot predmeti in ne kot aktivni udeleženci. Ta metafora implicira pojem ‘pasivnosti’, saj imajo begunci malo ali nič sposobnosti delovanja ali gibanja in so jim popolnoma odvzete človekove pravice. Raba glagola *share* ‘deliti’ in *distribute* ‘deliti, razdeliti’ v primerih 9 in 10 poudarjata to pasivnost:

- (9) *Salvini said on Italian TV: “The ship may land in Italy, as long as the 177 migrants are **distributed**, in a spirit of solidarity by the EU.”* [The Guardian, 21. avgust 2018]

- (10) *Italy sees other Mediterranean ports in Spain and France as options for sharing the number of migrant arrivals into the EU.* [The Telegraph, 30. avgust 2018]

Države si med seboj razdeljujejo begunce, kot da so predmeti ali paketi. Na ta način se jim onemogoča aktivno sodelovanje pri odločitvah, ključnih za njihovo prihodnost, in se jim onemogoča nadzor nad lastnim življenjem. Izpostavljene so informacije, ki kažejo izkrivljeno podobo teh ljudi. Ljudi namreč ne predstavljajo kot resnične ljudi z različnimi življenjskimi zgodbami, zato se bralčeva empatija posledično lahko počasi zgubi.

6 ZAKLJUČEK

Namen te raziskave je bil ugotoviti, katere konceptualne metafore se tri leta po začetku begunske krize uporabljajo pri poročanju o beguncih. Rezultati kvalitativne analize so primerljivi s predhodnimi raziskavami in ugotovitvami o medijskem poročanju o tej ranljivi skupini. Pokazali so, da so medijska poročila še vedno negativno obarvana in da se negativne metafore še vedno uporabljajo. Označevanje in prikazovanje beguncev kot grožnje (npr. poplava, vojna), žival ali celo kot blago so zelo nevarni. Kot je že večkrat poudarjeno, to lahko povzroča negativne podobe beguncev v javnosti in spodbuja nestrpnost, bralci pa lahko zavzamejo negativno stališče o tej skupini. Metafore spreminjajo način obravnave priseljencev, odvrtačajo od empatije, priseljencem odvzemajo identiteto in pravice, krepijo zavestne in podzavestne strahove, razvijajo in spodbujajo negativne družbene podobe ter tudi legitimizirajo zatiralske nacionalne prakse (prim. Brennan 1995; Santa Anna 2002; Charteris-Black 2006). Ta seznam žal ni izčrpen. Takšna nehumana medijska obravnava lahko spodbuja tudi rasizem, ksenofobijo, marginalizacijo in diskriminacijo.

Sklenemo lahko, da se retorika o beguncih in begunski krizi žal ni bistveno spremenila, čeprav številne nevladne organizacije opozarjajo na to problematiko, še posebej v primerih, ko takšne besede uporabljajo politiki ali novinarji. Zato bi bilo treba sprejeti človeško perspektivo in v medijih uporabljati več pozitivnih metafor, saj besede res igrajo pomembno vlogo, ko se razpravlja o vprašanjih, ki vplivajo na življenje številnih ljudi v stiski.

VIRI

- The Aegean Boat Report, 5, december 2021. aegeanboatreport.files.wordpress.com/2019/09/annual-part-1.pdf.
- BAKER, Paul/Tony MCENERY (2005) A Corpus-Based Approach to Discourses of Refugees and Asylum Seekers in UN and Newspaper Texts. *Journal of Language and Politics* 4:2, 197-226. doi:10.1075/jlp.4.2.04bak.

- BAKER, Paul/Costas GABRIELATOS/Majid KHOSRAVINIK/Michal KRZYŻANOWSKI/Tony MCENERY/ Ruth WODAK (2008) A Useful Methodological Synergy? Combining Critical Discourse Analysis and Corpus Linguistics to Examine Discourses of Refugees and Asylum Seekers in the UK press. *Discourse & Society* 19:3, 273-306. doi:10.1177/0957926508088962.
- BLEASDALE, Lydia K. (2008) Under Attack: The Metaphoric Threat of Asylum Seekers in Public-Political Discourses. *Web JCLI*, 14.1. 25. november 2021. www.bailii.org/uk/other/journals/WebJCLI/2008/issue1/bleasdale1.html.
- BRENNAN, William (1995) *Dehumanizing the Vulnerable: When Word Games Take Lives*. Chicago: Loyola University Press.
- CHARTERIS-BLACK, Jonathan (2006) Britain as a Container: Immigration Metaphors in the 2005 Election Campaign. *Discourse & Society* 17:5, 563-581. doi:10.1177/0957926506066345.
- CISNEROS, J. David (2008) Contaminated Communities: The Metaphor of 'Immigrant as Pollutant' in Media Representations of Immigration. *Rhetoric & Public Affairs* 11:4, 569-601. doi:10.1353/rap.0.0068.
- CUNNINGHAM-PARMETER, Keith (2011) *Alien Language: Immigration Metaphors and the Jurisprudence of Otherness*. *Fordham Law Review* 79:4, 1545-1598. ir.law-net.fordham.edu/flr/vol79/iss4/5.
- DINARDO, Livia/ Valter CORTESE/ Donal MCANANEY (2010) *The European Social Fund and Social Inclusion*. The European Union. 20. januar 2022. https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/br_social_inclusion_en.pdf.
- FAIRCLOUGH, Norman (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Routledge.
- GABRIELATOS, Costas/Paul BAKER (2008) Fleeing, Sneaking, Flooding: A Corpus Analysis of Discursive Constructions of Refugees and Asylum Seekers in the UK Press 1996-2005. *Journal of English Linguistics* 36:1, 5-38. doi:10.1177/0075424207311247.
- Glosar migracij (2006) Geneva: International Organization for Migration. 10. december 2021. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_8_slo.pdf.
- HARTMANN, Paul/Charles HUSBAND (1974) *Racism and the Mass Media*. London: Davis-Poynter.
- Human Rights Report (2016) 15. december 2021. www.hrw.org/news/2016/05/19/greece-refugee-hotspots-unsafe-unsanitary.
- KAINZ, Lena (2016) People Can't Flood, Flow or Stream: Diverting Dominant Media Discourses on Migration. *Oxford Law Faculty*. 30.november 2021. www.law.ox.ac.uk/research-subject-groups/centre-criminology/centreborder-criminologies/blog/2016/02/people-can't
- KÖVECSES, Zoltan (2002) *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

- LAKOFF, George/Mark JOHNSON (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAZOVIĆ, Vesna (2017) Refugee Crisis in Terms of Language: From Empathy to Intolerance. *B.A.S./ British and American Studies* 23, 197-206.
- LAZOVIĆ, Vesna (2021) Dehumanization Revisited: Media Reports on the Refugee Crisis in British Online Newspapers. *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 46:2, 115-138. doi: 10.2357/AAA-2021-0011.
- MARDER, Lev (2018) Refugees Are Not Weapons: The “Weapons of Mass Migration” Metaphor and Its Implications. *International Studies Review* 20:4, 576-588, doi.org/10.1093/isr/vix055.
- MUSOLFF, Andreas (2017) Dehumanizing Metaphors in UK Immigrant Debates in Press and Online Media. *Contemporary Discourses of Hate and Radicalism across Space and Genres*, Monika Weronika Kopytowska (ur.), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 41-56. doi.org/10.1075/bct.93.02mus.
- National Readership Surveys. “Unique Audience for the Top 10 Selected News Sites in the United Kingdom(UK)in2018(in1,000s)”. Graf.Statista. 15.januar2022. <https://www.statista.com/statistics/376297/news-sites-ranked-by-unique-audience-in-the-uk/>.
- O’BRIEN, Gerald V. (2003) Indigestible Food, Conquering Hordes, and Waste Materials: Metaphors of Immigrants and the Early Immigration Restriction Debate in the United States. *Metaphor and Symbol* 18:1, 33-47.
- Operational Data Portal. Mediterranean sea arrivals. 5. december 2021. <https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean>.
- PARKER, Samuel (2015) Unwanted Invaders’: The Representation of Refugees and Asylum Seekers in the UK and Australian Print Media. *eSharp23: Myth and Nation*. 30. november 2021. www.gla.ac.uk/media/media_404384_en.pdf.
- REFAIE, Elisabeth El (2001) Metaphors We Discriminate by: Naturalized Themes in Austrian Newspaper Articles about Asylum Seekers.” *Journal of Sociolinguistics* 5:3, 352-371. doi:10.1111/1467-9481.00154.
- Reuters news. 2018. News on June 11, 2018. 12. januar 2022. <https://www.reuters.com/article/us-europe-migrants-spain/spain-offers-to-take-in-drifting-migrant-ship-aquarius-idUSKBN1J71GG>.
- SANTA ANA, Otto (1999) “Like an Animal I was Treated”: Anti-Immigrant Metaphor in US Public Discourse. *Discourse & Society* 10:2, 191-224. doi.org/10.1177/0957926599010002004.
- SANTA ANA, Otto (2002) *Brown Tide Rising: Metaphors of Latinos in Contemporary American Public Discourse*. Texas: University of Texas Press.
- SAXTON, Alison (2003) ‘I Certainly Don’t Want People Like That Here’: The Discursive Construction of Asylum Seekers.” *Media International Australia Incorporating Culture and Policy* 109, 109-120. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1329878X0310900111>.

- SMITH, Matthew (2017) How left or right-wing are the UK's newspapers? YouGov Survey Results. 10. december 2021. <https://yougov.co.uk/topics/politics/articles-reports/2017/03/07/how-left-or-right-wing-are-uks-newspapers>.
- VAN DIJK, Teun A (1987) *Communicating Racism; Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury CA: Sage.
- VAN DIJK, Teun A. (ur.) (1997) *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Volume I. London: Sage.
- VAN DIJK, Teun A. (2003) The Discourse and Knowledge Interface. *Critical Discourse Analysis; Theory and Interdisciplinarity*, Gilbert Weiss & Ruth Wodak (ur.), Palgrave, Macmillan, 85-109.
- WODAK, Ruth/Michael MEYER (ur.) (2009) *Methods for Critical Discourse Analysis*. Second revised edition. London: Sage.

POVZETEK

METAFORE KOT ZRCALO NESTRPNOSTI: ALI SE POROČANJE O BEGUNCIH SPLOH SPREMINJA?

Metafore imajo moč strukturiranja naših zaznav in razumevanja, njihova večkratna uporaba v medijskem diskurzu pa lahko vpliva na ustvarjanje bralčevih negativnih sodb. To medijsko orodje je izjemno močno pri spreminjanju ideoloških prepričanj in sistemov, saj lahko medijska obravnava ranljivih skupin globoko ukorenini negativne implikacije in negativna stališča do teh ljudi. Kljub temu, da so na to problematiko opozarjale številne študije, se nehumana obravnava ranljive skupine beguncev ni spremenila, čeprav je minilo že kar nekaj let od začetka begunske krize leta 2015. V prispevku kvalitativno analiziramo poročanje o beguncih od junija do septembra 2018 v treh angleških spletnih časopisih: *The Guardian*, *The Telegraph* in *The Independent*. Analizirali smo 30 naključno izbranih člankov, ki so poročali o različnih dogodkih v zvezi z begunci in begunsko krizo. Namen te analize je ugotoviti, kako so o različnih dogodkih v tem časovnem obdobju poročali omenjeni angleški časopisi ter katere metafore so pri tem najpogosteje uporabljali. Rezultati kažejo, da so medijska poročila še vedno negativno obarvana in da se negativne metafore še vedno uporabljajo. Poleg široko razširjene vodne metafore, so se pojavljale tako vojne metafore kot tudi metafore, ki opisujejo begunce kot živali in kot blago oz. predmete.

Označevanje in prikazovanje beguncev kot grožnje je zelo nevarno, saj se na ta način razvijajo in spodbujajo negativne družbene podobe ter tudi legitimizirajo zatiralske nacionalne prakse. Raba nestrpnega jezika lahko povzroča negativne podobe beguncev v javnosti, hkrati pa spodbuja ksenofobijo, marginalizacijo in diskriminacijo, zato bi bilo treba retoriko o beguncih in begunski krizi čimprej spremeniti.

Ključne besede: begunci, imigranti, britanski spletni časopisi, metafore, poročanje

ABSTRACT

METAPHORS AS A MIRROR OF INTOLERANCE: IS REPORTING ON REFUGEES CHANGING AT ALL?

Metaphors have the power to structure our perceptions and understanding, and their repeated use in media discourse can establish prejudiced opinions of the readership. This media weapon is extremely powerful in changing ideological beliefs and systems, since the media treatment of vulnerable groups can deeply root negative implications and negative attitudes towards these people. Although numerous studies have highlighted this problem, the inhumane treatment of refugees has not changed in the years that have passed since the beginning of the refugee crisis in 2015. This paper attempts to qualitatively examine the reporting on refugees from June to September 2018 in three English online newspapers, namely *The Guardian*, *The Telegraph* and *The Independent*. A total of thirty randomly selected newspaper articles were analysed, all of which reported on different events related to refugees and the refugee crisis. The paper primarily aims to identify how these newspapers reported on various events during the four months and to show which metaphors were frequently used for refugees. The results reveal that the media reports are still negatively coloured and that negative metaphors are still in use. Apart from the ubiquitous water metaphors, the reports also contain war metaphors as well as metaphors describing refugees as animals, commodities or objects. Labelling and portraying refugees as a threat is very dangerous, as it promotes negative social images and also legitimizes oppressive national practices. The use of intolerant language can lead to negative public images of refugees, while at the same time it can promote xenophobia, marginalization and discrimination. For that reason, the rhetoric on refugees and the refugee crisis should be promptly changed.

Keywords: refugees, immigrants, British online newspapers, metaphors, reporting

Tina Grlj
tina.grlj@gmail.com

UDK 81'373.611:[811.111+811.133.1]
DOI: 10.4312/vestnik.14.85-106
Izvirni znanstveni članek



BLENDING AS A WORD-FORMATION PROCESS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF BLENDS IN ENGLISH AND FRENCH

1 INTRODUCTION

Every word is once new, a neologism. It is perceived as new until it has been used or heard enough times to lose this air of novelty. Although there are several ways of creating new words, the present article is concerned with the morphological process referred to as *lexical blending*. This is a minor word-formation process that is used to coin new words by joining together two or more source words, at least one of which is shortened. This process is found in many languages, and is clear proof of how inventive a language can be.

The present article investigates English and French blend words. The first part of the article is an overview of defining characteristics of blending and blend words. The second half of the article brings an analysis of the corpus examples collected for this particular purpose. Some of the characteristics of blends that are put forward in various studies conducted by English and French linguists are tested on the corpus. The article also investigates the differences that appear between English and French blends in order to find out if there are any major discrepancies between the two languages.

2 DEFINING CHARACTERISTICS OF BLENDING AND BLEND WORDS

The examination of numerous studies of amalgamation in English and French suggests that, although obvious differences exist, some prototypical features of blend words appear repeatedly. As mentioned in the introduction, the majority of lexicologists agree that a blend word is the result of the fusion of two or more source words, at least one of which is shortened or truncated. The structure that is mentioned as the most typical is the front part of the first source word and the last part of the second source word (e.g. Eng.

chofa < *chair* + *sofa*, Fr. *gélule* < *gélatine* + *capsule*¹) with overlap in the middle of the blend (e.g. Eng. *babymoon* < *baby* + *honeymoon*, Fr. *franglais* < *français* + *anglais*). In addition, a number of linguists add that amalgamation may include more than two source words (e.g. Eng. *Xrunkopy* < *Xerox* + *drunk* + *photocopy*, Fr. *almasilicium* < *aluminium* + *magnésium* + *silicium*), and that it is also possible that the blend word is composed of two source words shortened to their front parts (e.g. Eng. *modem* < *modulator* + *demodulator*, Fr. *courriel* < *courrier* + *électronique*²) or that a source word is infixed in the other (e.g. Eng. *Sleavenia* < *Slovenia* + *leave*, Fr. *rajolivissant* < *ravissant* + *joli*³).

The following table shows the typical characteristics of blends described in various publications, as listed in the bibliography section, and checks how many authors include each individual characteristic in their definitions.

Table 1: Defining characteristics of blends according to different authors

	Involves two SW ⁴	Involves more than two SW	Front part of SW1 and last part of SW2	Front part of SW1 and front part of SW2	Shortening of at least one SW	Overlap of SW1 and SW2	Embedding of one SW into the other
Pound (2015)	+		+	+	+		
Adams (2001)	+				+	+	
Algeo (1977)	+	+			+	+	+
Bauer (2012)	+	+	+	+	+	+	+
Cannon (2009)	+		+		+		
Lehrer (1996)	+				+		+
Plag (2003)	+	+	+		+		
López Rúa (2004)	+	+	+	+	+	+	

1 Eng. “gelatin” + “capsule”.

2 Eng. “email” + “electronic”.

3 Eng. “delightful” + “pretty”.

4 SW stands for source word.

	Involves two SW ⁴	Involves more than two SW	Front part of SW1 and last part of SW2	Front part of SW1 and front part of SW2	Shortening of at least one SW	Overlap of SW1 and SW2	Embedding of one SW into the other
Gries (2004)	+	+	+		+	+	
Brdar-Szabó & Brdar (2008)	+		+		+	+	
Clas (1987)	+	+	+	+	+	+	+
Fradin (2000)	+	+			+	+	+
Renner (2012)	+		+		+	+	
Léturgie (2012)	+		+		+	+	+
TOTAL	14	7	10	4	14	10	5

If we summarize the information gathered in the table, we can construct the following prototypical definition of blending:

Blending is a word-formation process that involves two or more source words. It involves the shortening of at least one source word, but frequently the source words display some overlap. The most typical pattern of blending is the front part of the first source word and the last part of the second source word.

3 CORPUS ANALYSIS

3.1 Compiling the corpus

The present article attempts to provide a clear description of significant structural properties that dominate the process of blend formation in English and French on the basis of a corpus that has been compiled for this particular purpose. Blends do not exhibit a single, clear-cut rule of formation, but, hopefully, the analysis of the corpus will reveal some prominent structural patterns in both languages.

The only way to get meaningful results, which would reveal any significant differences between English and French blends, is to analyse blends gathered from similar sources. Therefore, the vast majority of lexical data forming the corpus of French and English blends was gathered from articles and studies included in the bibliography. Additionally, some entries were found in opportunistic sources, such as contemporary American and British online newspapers and magazines and online collections.⁵

The corpus is limited to single-word blends only, excluding multi-word blends such as *store d'oeuvre*, created by blending *store* and *hors d'oeuvre*. Additionally, only blends with two source words are included in the corpus, eliminating entries coined from three source words.

The most notable limitation, however, is the exclusion of words created by joining together the front parts of two or more source words (e.g. *modem* < *modulator* + *demodulator*). These coinages are considered by some authors as a sub-type of acronyms or complex clippings rather than blends. Both Renner (2006, s. p.) and Léturgie (2011b, 204) claim that a blend is composed of source words which are shortened at their inner edges (meaning that the last part of the first source word and the first part of the second source word are removed). Arndt-Lappe and Plag (2013, 5) classify *modem* as a representative of complex clippings that have the following structure: $AC = AB + CD$. They state that “AC formations are therefore often treated as a pattern distinct from blending”.

On the other hand, the corpus includes examples where one source word is embedded into the other. As mentioned in section 2 on definitions of blends, Bauer (2012, 17) claims that while these “infix blends” are rare in English, they are more frequent in French.

The final corpus contains 458 English and 396 French blends.

3.2 Corpus analysis

In the present article, English and French blends are analysed separately in order to see if any major differences can be found between blends from both languages.

The analysis is limited to the following structural parameters:

- The lexical categories of blends and of their source words entering each blend.
- The presence or absence of shortening of source words: some blends are formed by juxtaposing two source words in their entirety with overlap in the middle, while others show different degrees of shortening of either one or both source words.
- The type of shortening: which source word is shortened in the process of blending – first, second or both.
- The structural patterns of blends: how are source words combined to form blends.

⁵ For example Word Spy <https://wordspy.com/>, Urban Dictionary <https://www.urbandictionary.com/>, Pinterest <https://www.pinterest.com/>.

- The presence or absence of overlap between the source words: the overlap may be perfect (with both source words present in their entirety) or only partial.
- The type of overlap: the overlap may be orthographic, phonic or both.
- Infixation: sometimes one source word is inserted into the other.

The parameters listed above are corroborated by the statistical analysis of the corpus. Additionally, some parts of the analysis are compared to the findings published by Renner in “French and English lexical blends in contrast” (2018). His study is based on 97 French and 374 English blends from two corresponding dictionaries in both languages, namely the *Grand Robert de la langue française* and the *Shorter Oxford English Dictionary*. Both his study and the present article analyse the lexical categories of blends and their source words, structural patterns of blends and type of overlap between source words. Upon closer examination, however, some interesting discrepancies emerge.

3.2.1 Lexical categories

In English as well as in French, the majority of blends are nominal, followed in quantity by adjectival, then verbal and adverbial blends. The corpus also includes one English pronominal blend (*shim*⁶).

As the graph below demonstrates, the percentage of each of these lexical categories is almost identical in both languages. Nouns represent 85.4% of the English part of the corpus and 84.8% of the French part.

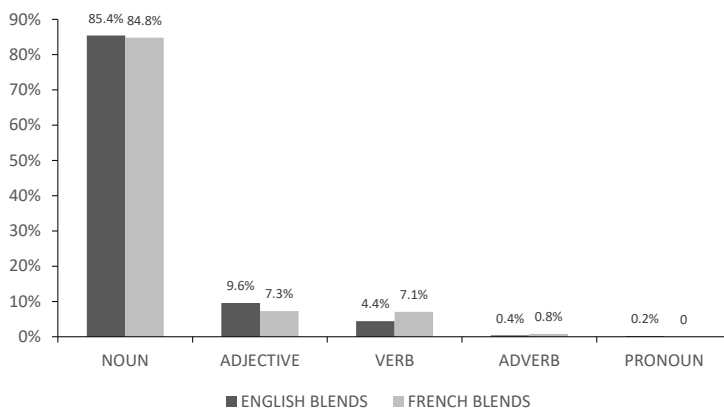


Chart 1: Lexical categories of English and French blends

Chart 2 shows how frequent each combination of lexical categories of source words is.

⁶ In Renner’s study *shim* (< *she* + *him*) is not considered a pronominal blend but rather a nominal one, even if he analysed it as being formed from two pronouns.

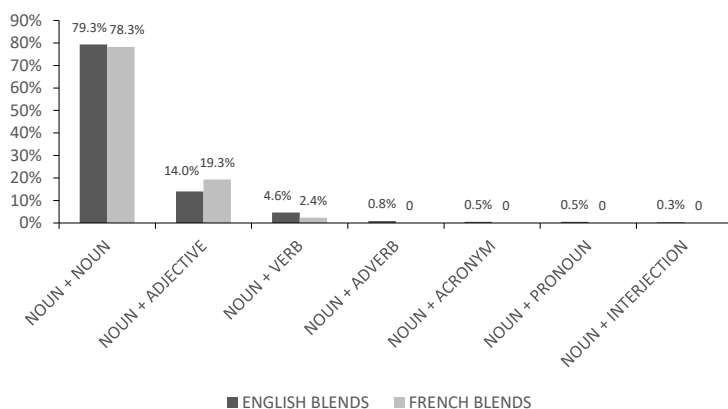


Chart 2: Comparison of nominal blends in both languages

The most frequent combinations are the juxtaposition of two nouns (e.g. Eng. *archi-tourist* < *architecture* + *tourist*, Fr. *confipote* < *confiture* + *compote*), a noun and an adjective (e.g. Eng. *fakeation* < *fake* + *vacation*, Fr. *sublimitude* < *sublime* + *attitude*) or a noun and a verb (e.g. Eng. *shareware* < *share* + *software*, Fr. *Cracotte* < *craquer* + *biscotte*). These three combinations appear in both languages. On the other hand, the English part of the corpus displays four additional combinations, those of a noun and an adverb (e.g. *backronym* < *back* + *acronym*), a noun and an acronym (e.g. *waplash* < *WAP* + *backlash*), a noun and a pronoun (e.g. *himbo* < *him* + *bimbo*) or a noun and an interjection (e.g. *grrrl* < *grrr* + *girl*). These four combinations, however, are only present in the English part of the corpus and they are a minority (their frequency is below 1%).

Chart 3 demonstrates different combinations of source words in adjectival blends and their respective frequencies.

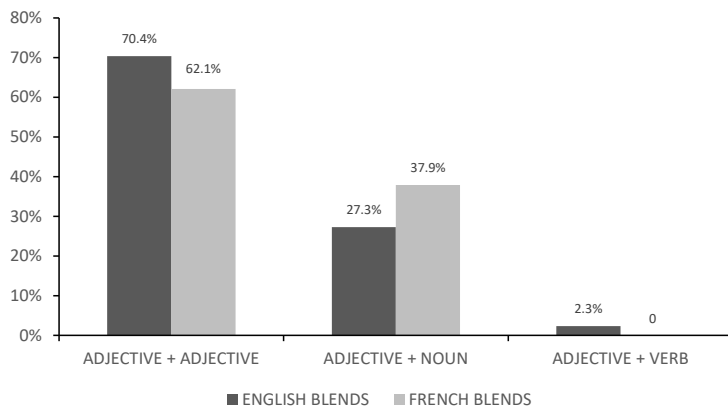


Chart 3: Comparison of adjectival blends in both languages

The list of lexical data contains 44 English and 29 French adjectives, which represent 9.8% and 7.3% of each part of the corpus, respectively. This quantity does not suffice to deduce any definitive conclusions about adjectival blends in general, but it seems safe to assume that the majority of them are formed from two adjectives (e.g. Eng. *fantabulous* < *fantastic* + *fabulous*, Fr. *spûre* < *spontanée* + *sûre*⁷). The second most frequent combination attested in both languages is that of an adjective and a noun (e.g. Eng. *lugged* < *luggage* + *mugged*, Fr. *ennuiversel* < *ennui* + *universel*⁸). Additionally, only one English blend is constructed from an adjective and a verb (e.g. *brusherific* < *brush* + *terrific*), while no examples with this type of structure are found in French.

Chart 4 illustrates the frequency of each combination of source words in adjectival blends.

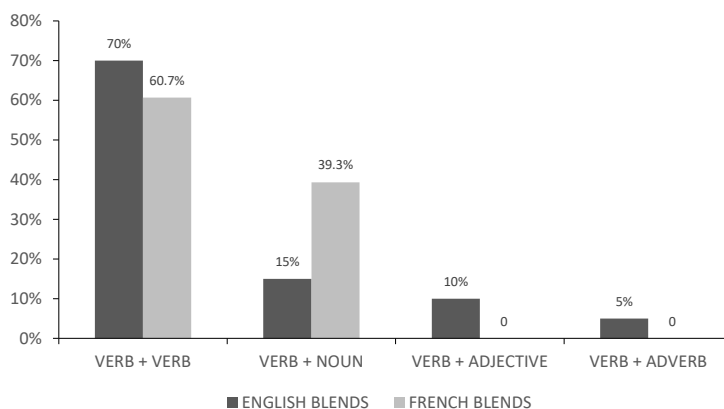


Chart 4: Comparison of verbal blends in both languages

Twenty English and 28 French verbal blends make up 4.4% and 7.1% of each part of the corpus, respectively. Again, this amount is not sufficient to draw any conclusions about the entire category. However, as the chart below demonstrates, the majority of verbal blends combine two verbs (e.g. Eng. *chillax* < *chill* + *relax*, Fr. *pleiger* < *pleuvoir* + *neiger*⁹). The juxtaposition of a verb and a noun is found in both languages, but it is much more frequent in French than in English (e.g. Eng. *prowebstinate* < *procrastinate* + *web*, Fr. *clavarder* < *clavier* + *bavarder*¹⁰). Among the English lexical data, the combinations of a verb and an adjective (e.g. *narrowcast* < *narrow* + *broadcast*) or a verb and an adverb (e.g. *gazunder* < *gazump* + *under*) are also present.

7 Eng. “spontaneous” + “safe”.

8 Eng. “boredom” + “universal”.

9 Eng. “to rain” + “to snow”.

10 Eng. “keyboard” + “to chat”.

Adverbial blends also exist, and the corpus contains two in English (e.g. *absolutely* < *absolutely* + *positively*) and three in French (e.g. *intelligemment* < *intelligemment* + *gentiment*¹¹).

As mentioned at the beginning of this section, *shim* is the only pronominal blend in English that made its way into the corpus. It is a combination of the pronouns *she* and *him*.

As far as lexical categories of blends are concerned, Renner's study (2018) presents almost identical results to the analysis above, apart from the fact that Renner did not find any adverbial or pronominal blends. However, this difference is of little importance as these two lexical categories represent a minority.

Table 2: Percentage of each lexical category of blends revealed by the present analysis and Renner's study

LEXICAL CATEGORIES OF BLENDS	% OF ENGLISH BLENDS	% OF ENGLISH BLENDS (RENNER)	% OF FRENCH BLENDS	% OF FRENCH BLENDS (RENNER)
NOMINAL	84.8%	89%	85.4%	88%
ADJECTIVAL	7.3%	8%	9.6%	8%
VERBAL	7.1%	3%	4.4%	4%
ADVERBIAL	0.4%	0	0.8%	0
PRONOMINAL	0.2%	0	0	0

A notable difference between the two studies can be observed in the number of possible combinations of lexical categories of source words. While the present analysis discovered 13 possible combinations, Renner discovered only eight.¹² The table below demonstrates the differences between the findings of both studies.

11 Eng. "intelligently" + "nicely".

12 Renner's analysis actually reveals 10 combinations, but in order to simplify the comparative analysis, I joined combinations 'noun + adjective' and 'adjective + noun' into one category. The same goes for 'verb + noun' and 'noun + verb'.

Table 3: Percentage of each combination of source words in both studies

COMBINATIONS OF LEXICAL CATEGORIES OF SOURCE WORDS	% OF ENGLISH BLENDS	% OF ENGLISH BLENDS (RENNER)	% OF FRENCH BLENDS	% OF FRENCH BLENDS (RENNER)
NOUN + NOUN	67.7%	75.0%	66.4%	74.5%
NOUN + ADJECTIVE	14.6%	21.7%	19.2%	24.5%
ADJECTIVE + ADJECTIVE	6.8%	0.6%	4.5%	1%
NOUN + VERB	4.6%	1.2%	4.8%	0
VERB + VERB	3.1%	0	4.3%	0
NOUN + ADVERB	0.7%	0.3%	0.3%	0
ADJECTIVE + VERB	0.7%	0	0	0
NOUN + ACRONYM	0.4%	0	0	0
NOUN + PRONOUN	0.4%	0.6%	0	0
ADVERB + ADVERB	0.4%	0	0.5%	0
NOUN + INTERJECTION	0.2%	0.3%	0	0
VERB + ADVERB	0.2%	0	0	0
PRONOUN + PRONOUN	0.2%	0.3%	0	0

In both analyses English blends display a greater number of possible combinations than French blends. In Renner's corpus French blends are only found with the following three combinations: two nouns, a noun combined with an adjective or two adjectives. The corpus assembled for the present article also includes combinations of a noun and a verb, two verbs, a noun and an adverb or two adverbs. As Renner (2018, 6) also pointed out, this seems to indicate that, if compared to French, there is "[...] a higher degree of word playfulness of blending in English than in French."

Moreover, if we disregard the smaller discrepancies discovered in connection with the combinations that are in the minority, three major differences stand out. In contrast with Renner's list of blends, the present corpus includes examples of blends that couple two adjectives, two verbs and even a noun and a verb, which are marginal or even non-existent in the earlier corpus.

3.2.2 Shortening of source words

The analysis shows that blends from the corpus display one of the following three structures:

- one source word is shortened, the other one remains intact (e.g. Eng. *Dixiecrat* < *Dixie* + *democrat*, Fr. *jaguarion* < *jaguar* + *lion*¹³),
- both source words are shortened (e.g. Eng. *Chimerica* < *China* + *America*, Fr. *plapier* < *plastique* + *papier*¹⁴) or
- both source words are present in their entirety, with medial overlap (e.g. Eng. *cutensil* < *cute* + *utensil*, Fr. *féconductrice* < *fécond* + *conductrice*¹⁵).

The chart below shows the percentage of each type of shortening in both languages.

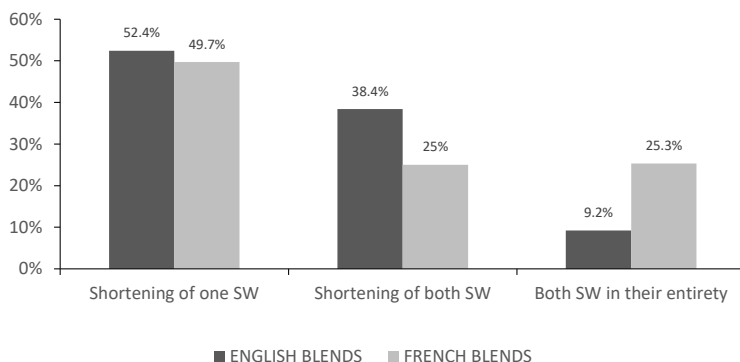


Chart 5: Number of source words shortened during the formation of blends in both languages

About 50% of all the words in the corpus include shortening of one source word, whereas the other two types of shortening display a difference between the two languages. Shortening of both source words is more frequent in English (38.4% versus 25% in French). On the other hand, in comparison to English, French favours keeping both source words intact (25.3% versus 9.2% in English).

3.2.3 Structural patterns of blends

As has already been pointed out, blends show a variety of structural patterns. The source words can be shortened or not, they can be juxtaposed or inserted or they can even be kept whole and overlap in the middle part of the blend they form.

13 Eng. “jaguar” + “lion”.

14 Eng. “plastic” + “paper”.

15 Eng. “fertile” + “forewoman”.

Both English and French blends show the following five structural patterns:

- The first part of the first source word is in juxtaposition with the last part of the second source word (e.g. Eng. *chofa* < *chair* + *sofa*, Fr. *gélule* < *gélatine* + *capsule*);
- The whole first source word is followed by the last part of the second source word (e.g. Eng. *furminator* < *fur* + *terminator*, Fr. *kebabisation* < *kebab* + *islamisation*);
- The first part of the first source word is in juxtaposition with the entire second source word (e.g. Eng. *relationblip* < *relationship* + *blip*, Fr. *catapostrophe* < *catastrophe* + *apostrophe*);
- None of the source words is shortened, but they overlap in the middle (e.g. Eng. *Yahooligan* < *Yahoo* + *hooligan*, Fr. *animalphabet* < *animal* + *alphabet*) or
- The second source word is embedded into the first one (e.g. Eng. *Armachillo* < *armadillo* + *chill*, Fr. *s'embellemerder* < *s'emmerder* + *belle-mère*¹⁶).

The chart below demonstrates the difference in the percentage of each structural pattern in both languages.

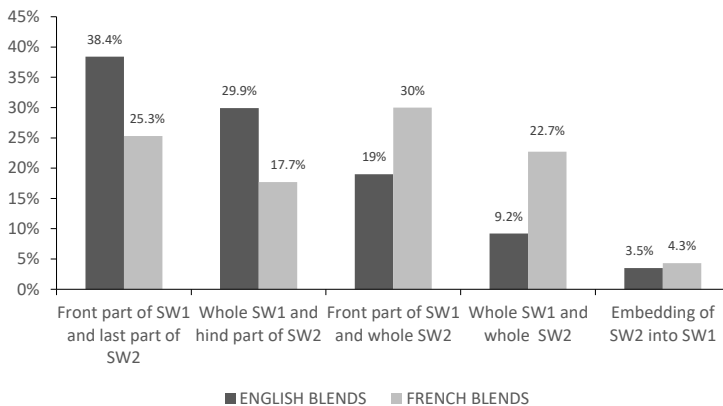


Chart 6: Percentage of each structural pattern in both languages

This section is the first that reveals quite a few notable differences between both languages. The majority of the English blends from the corpus are composed from the front part of the first source word and the last part of the second source word (38.4% of the English versus 25.3% of the French blends), while the majority of French blends are formed by juxtaposing the front part of the first source word and the second source word in its entirety (30% of the French versus 19% of the English blends). The entire first source word followed by the last part of the second source word is also a popular structural pattern in both

16 Eng. “to be bored” + “mother-in-law”.

languages, but there is a significant difference in the percentage of blends with this pattern, namely, 29.9% of the English blends and 17.7% of the French blends are formed this way. Another dissimilarity between both languages is that French has more than twice as many blends composed from two complete source words if compared to English, namely 22.7% in French versus 9.2% in English. As far as infix blends go, the percentage in both languages is comparable (4.3% in French and 3.5% in English).

Renner (2018) also investigated which structural patterns appear in English and French blends, and the following table shows the differences between the results of both studies.

Table 4: Percentage of each type of blend structure in the present article and Renner's study

BLEND STRUCTURE	% OF ENGLISH BLENDS	% OF ENGLISH BLENDS (RENNER)	% OF FRENCH BLENDS	% OF FRENCH BLENDS (RENNER)
Front part of SW1 and last part of SW2 (double inner shortening ¹⁷)	38.4%	31%	25.3%	31%
Whole SW1 and last part of SW2 (right-hand-side inner shortening)	29.9%	21%	17.7%	8.5%
Front part of SW1 and whole SW2 (left-hand-side inner shortening)	19%	24%	30%	44.5%
Whole SW1 and whole SW2 (haplologic blending)	9.2%	7%	22.7%	3%
Embedding of SW2 into SW1 (sandwich blending)	3.5%	1%	4.3%	0
Front part of SW1 and front part of SW2 (double right-shortening)	0	14%	0	12%
Other	0	2%	0	1%

17 The names of patterns of lexical shortening in brackets are from Renner's study (2018, 6-7).

Firstly, Renner's corpus contains blends which are formed from the front parts of source words, which the present article excludes. Secondly, Renner also found a small percentage of words which display other structures, as an example he lists *audimat*, which is coined from the first part of *audimètre* and the middle part of *automatique*. The present article excludes such formations from the category of blends, following Arndt-Lappe and Plag (2013, 5) who classify these coinages as complex clippings that have the following structure: $AC = AB + CD$. They state that "AC formations are therefore often treated as a pattern distinct from blending".

Secondly, both lists of blends show that the majority of English blends are formed by connecting the front part of the first source word and last part of the second source word, while French blends clearly prefer the juxtaposition of the front part of the first source word and the entire second source word. As far as the frequency of each structural pattern is concerned, the only notable difference is that the second and third places in the English part of both corpora are reversed, namely Renner's second most frequent blend structure is the front part of the first source word followed by the entire second source word, while the third place is taken by blends coined from the entire first source word and the last part of the second source word. The analysis conducted in the present article reveals that these two places are switched in frequency.

Blends that keep both source words in their entirety with overlap in the middle (e.g. Eng. *affluenza* < *affluence* + *influenza*, Fr. *déceptionniste* < *déception* + *réceptionniste*¹⁸) are clearly much more frequent in the French part of the present corpus than in Renner's, which seems strange as some linguists dub this type of coinage as the ideal blend (e.g. Kaunisto 2000, n. pag.). It is possible that such blends started gaining in popularity in recent years and have therefore not been included in traditional dictionaries, which are the basis of Renner's corpus. The same might apply to infix blends (e.g. Eng. *Sleavenia* < *Slovenia* + *leave*, Fr. *Dékačkainé* < *décaféiné* + *Kafka*¹⁹), where the second source word is embedded into the first one. The present corpus includes a slightly higher number of such blends than Renner's.

3.2.4 Overlap

The present section focuses on an analysis of overlap that appears in some blends and it is the second area of analysis that revealed some notable differences between both languages. Before looking closely at these differences, it needs to be pointed out that even if overlap is frequently mentioned in studies on blends, it is rarely specified which type of overlap is meant. The present analysis is only interested in medial overlap, namely the string of letters or phonemes that are present at the inner edges where both source words are joined to form a blend (e.g. *skinship* < *skin* + *kinship*).

18 Eng. "disappointment" + "receptionist".

19 Eng. "decaffeinated" + "Kafka".

Chart 7 presents a comparison of different types of overlap in English and French.

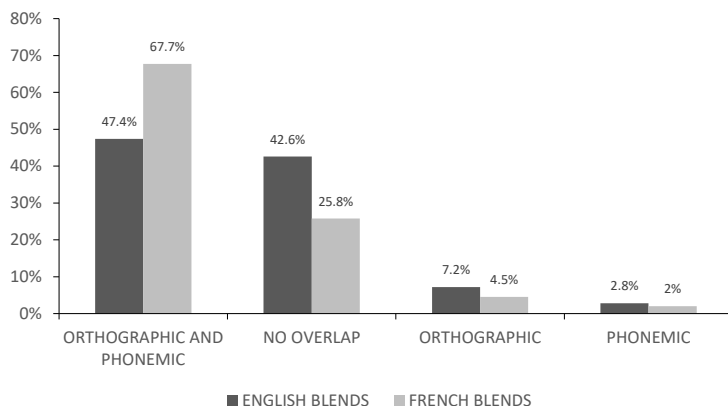


Chart 7: Comparison of types of overlap between English and French

In English, as well as in French, the majority of blends show both orthographic and phonemic overlap, but the percentage of such blends is significantly higher in the French part of the corpus (67.7% versus 47.7% of English blends). On the other hand, the percentage of blends without overlap is lower in French (25.8% versus 42.6% in the English part of the corpus). The rest of the lexical data show either orthographic (7.2% of English versus 4.5% of French blends), or phonemic overlap (2.8% of English versus 2% of French blends).

The following example is very interesting as far as overlap is concerned: *hangry* < *hungry* + *angry*. Both source words have over 65% of letters in common, however, the first source word only contributes the initial letter *h*, and since the second source word does not have the same letter at its left edge, there is no medial overlap.

Additionally, various types of medial overlap can occur, the source words can have orthographic (e.g. Eng. *smog* < *smoke* + *fog*, Fr. *chiantifique* < *chiant* + *scientifique*²⁰), phonemic (e.g. Eng. *ballute* < *balloon* + *parachute*, Fr. *jeansmnastique* < *jeans* + *gymnastique*²¹) or both orthographic and phonemic overlap (e.g. Eng. *babymoon* < *baby* + *honeymoon*, Fr. *picoléreux* < *picoler* + *coléreux*²²). What needs to be underlined at this point is that even if a blend shows orthographic and phonemic overlap of its source words, this does not necessarily entail that the overlap is perfect. To illustrate, from the orthographic standpoint *croissantwich* (< *croissant* + *sandwich*) overlaps in three letters, but looking at this blend from the phonemic angle, the overlap is not perfect because the source words overlap in only one phoneme (/krə'sɑ:nt/ + /'sænwidʒ/). The same holds for the French example *créatique* (< *création* [kʁeasjɔ̃] + *informatique* [ɛ̃fɔʁmatik]).

20 Eng. “boring” + “scientific”.

21 Eng. “jeans” + “gymnastics”.

22 Eng. “to drink” + “angry person”.

Before we examine overlap further, it needs to be stated that some blends do not display any overlap (e.g. Eng. *procrastibaking* < *procrastination* + *baking*, Fr. *paponcle* < *papa* + *oncle*²³).

The two most interesting examples found in the corpus are *clandestiny* (< *clandestine* /^lklændəstain/ + *destiny* /^ldestəni/) and *aiguillotine* (< (*aiguille* [egɥij] + *guillotine* [gijotin]²⁴). The former overlaps in six letters, but only one phoneme, while the latter overlaps in five letters but only one phoneme.

In contrast, *cashmiracle* (< *cashmere* /^lkæʒmir/ + *miracle* /^lmirəkl/) has a perfect phonemic overlap and an incomplete orthographic overlap. In French, *téléphonie* (< *téléphone* [telefɔn] + *folie* [fɔli]²⁵) overlaps in one letter and two phonemes.

Another noteworthy type of blend appeared in both parts of the corpus, i.e., graphic or orthographic blends. These formations owe their name to the fact that they can only be identified as blends in spelling. This is due to the fact that the blend is pronounced exactly like one of the source words from which it is coined. From the phonemic standpoint, in *fantasea* (< *fantasy* + *sea*) both source words are preserved entirely (they have perfect overlap), but looking at them from the orthographical viewpoint the overlap is far from perfect (the *y* in *fantasy* has been replaced by the entire second source word). The corpus revealed seven graphic blends in English (e.g. *pursonality* < *purse* + *personality*) and ten of them in French (e.g. *constipassion* < *constipation* + *passion*).

As far as Renner's study (2018) is concerned, 50% of English blends and 38% of French blends show overlap. The results of the analysis in the present article are quite different, with 57.4% of English and 74.2% of French blends having medial overlap.

The following table shows the percentage of each type of overlap in the present article and Renner's study.

Table 5: Percentage of each type of overlap in the present article and Renner's study

TYPE OF OVERLAP	% OF ENGLISH BLENDS	% OF ENGLISH BLENDS (RENNER)	% OF FRENCH BLENDS	% OF FRENCH BLENDS (RENNER)
ORTHOGRAPHIC AND PHONEMIC	82.5%	83.5%	91.2%	81%
ORTHOGRAPHIC	12.4%	11%	6.1%	11%
PHONEMIC	4.9%	5.5%	2.7%	8%

23 Eng. "father" + "uncle".

24 Eng. "needle" + "guillotine".

25 Eng. "phone" + "madness".

While Renner's analysis revealed that as far as the type of overlap is concerned, English and French blends display practically identical properties, the corpus in the present article demonstrates a notable difference between both languages. The frequency of each type of overlap in English blends is practically identical between both corpora, but there is a difference in French blends, where the orthographic and phonemic overlap is 10% higher than in Renner's analysis. Consequently, only orthographic or only phonemic overlap is found in a smaller percentage of French blends.

3.2.5 Infixation

Both languages include blends that are coined by inserting one source word into the other. The English part of the corpus has 16 such blends (3.5% of all English blends), while the French part has 17 infixated blends (4.3% of all French blends).

There are ten interesting French examples of infixated blends that deserve to be highlighted. They all have both source words present in their entirety, the difference is merely in the presence or absence of overlap. The first three do not display any overlap: *encyclospirouédie* (< *encyclopédie* + *Spirou*), *rajolivissant* (< *ravissant* + *joli*²⁶) and *ubiamourquité* (< *ubiquité* + *amour*²⁷). The other seven blends have overlapping source words. These blends are: *autoimmobiliste* (< *automobiliste* + *immobile*²⁸), *embellemerder* (< *emmerder* + *belle-mère*²⁹), *escameloter* (< *escamoter* + *camelote*³⁰), *pyrimidine* (< *pyridine* + *imide*), *revolution* (< *revolution* + *Volvo*), *ridicoculiser* (< *ridiculiser* + *cocu*³¹), *télévisseur* (< *téléviseur* + *visse*³²). Examples like these are not found in English.

On the other hand, the English part of the corpus only includes infixated blends where the first source word is shortened and the other one is inserted in its entirety. The majority of such blends show overlap, the only two exceptions being *parahawking* (< *paragliding* + *hawk*) and *prowebstinate* (< *procrastinate* + *web*).

26 Eng. "delightful" + "pretty".

27 Eng. "ubiquity" + "love".

28 Eng. "driver" + "motionless".

29 Eng. "to be bored" + "mother-in-law".

30 Eng. "to retract" + "trash".

31 Eng. "to make fun of" + "cuckold".

32 Eng. "television" + "to screw".

4 CONCLUSION

The most important findings revealed during the analysis presented above are summarized below.

- As far as lexical categories are concerned, English and French blends do not display any significant differences, the vast majority of blends are nouns coined from two nominal source words.
- English is slightly more inclined to play with different combinations of source words. For example, the corpus includes blends combining a noun and an acronym or a noun and an interjection. Such blends are not found in French.
- Quite a few blends keep their source words intact with overlap in the middle part of the blend. It is interesting that this type of combination is more than twice as frequent in French than in English (22.7% in French versus 9.2% in English).
- Additionally, the analysis revealed that French blends demonstrate a higher preference for keeping both source words intact (25.3% in French versus 9.2% in English).
- The most typical pattern of blending in English is the juxtaposition of the front part of the first source word and the last part of the second source word (e.g. *pregnesia* < *pregnancy* + *amnesia*), while French blends prefer the juxtaposition of the front part of the first source word and the entire second source word (e.g. *crapoussin* < *crapaud* + *poussin*³³).
- Both in English and in French the majority of blends display orthographic and phonemic overlap (e.g. Eng. *sheeple* < *sheep* + *people*, Fr. *élevache* < *élevage* + *vache*³⁴), but the percentage of such blends is significantly higher in French (67.7% in French versus 47.4% in English). In contrast, French has a smaller percentage of blends with no overlap (e.g. Eng. *Polskedadle* < *Poland* + *skedadle*, Fr. *Nissbaru* < *Nissan* + *Subaru*) if compared to English (25.8% in French versus 42.6% in English).
- Bauer (2012, 17) stated that infix blends are rare in English, while the French language seems to be more inclined to their production, although the corpus revealed that the percentage of infix blends is quite similar in both languages (3.5% of all English blends versus 4.3% of all French blends from the corpus).

After reviewing all the information that was gathered during the analysis of the corpus and comparing it to the definition of blending that is formed with the help of Table 1, which shows the prototypical characteristics of blends, it is clear that while blends can be formed from two or more source words, which may display some overlap, it is not obligatory for at least one of the source words to be shortened during the process. Quite

33 Eng. “toad” + “spring chicken”.

34 Eng. “breeding” + “cow”.

a few blends keep their source words intact with overlap in the middle part of the blend. The definition also predicted that the most typical pattern of blending is the fusion of the front part of the first source word and the last part of the second source word. The analysis of the corpus only confirmed this to be true of English blends, while French blends prefer the combination of the front part of the first source word and the entire second source word. The corpus therefore only partially confirmed our prototypical definition.

While it is true that recent studies on blends have shed new light on this minor process of word-formation, there is still no real consensus regarding some basic characteristics of blending and, most importantly, the boundaries of this category. The goal of the present article was thus to define and classify blends by sifting through numerous publications by different authors. This task proved to be quite challenging, as definitions differ greatly and it is nearly impossible to decide which one is the most exhaustive. This might be attributed to the ludic character of blends, which seems to be more important than adhering to a rigid set of rules guiding their formation. It could be said that blends tend to ignore rules in favour of producing playful coinages with the intention of attracting as much attention as possible.

The article has also attempted to reveal general characteristics of blends and highlight any discrepancies between English and French by analysing a corpus designed for this purpose. While some differences between English and French blends exist, the two languages also show quite a lot of similarities in the area of blend formation.

To conclude, even if some important findings have been obtained by the present article, the subject of blending is far from exhausted. For example, since the pronunciation of French and English differs greatly, it would be interesting to check phonemic and orthographic overlap more closely and examine the phonetic transcription of source words and blends to see how different English and French blends are in this respect.

BIBLIOGRAPHY

- ADAMS, Valerie (1973) *An Introduction to Modern English Word-Formation*. London: Longman.
- ADAMS, Valerie (2001) *Complex Words in English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- ALGEO, John (1977) "Blends, a structural and systemic view." *American Speech* 52, no. 1/2: 47–64. <https://doi.org/doi:10.2307/454719>.
- ARNDT-LAPPE, Sabine/Ingo PLAG (2013) "The Role of Prosodic Structure in the Formation of English Blends." *English Language and Linguistics*, vol. 17, no. 3, pp. 537–563., doi:10.1017/s1360674313000154.
- BAT-EL, Outi (2006) "Blend." In Keith Brown (ed.), *Encyclopaedia of language & linguistics*, 66–70. Amsterdam: Elsevier. <http://www.outibatel.com/wp-content/uploads/2010/12/Bat-El-2006-blends.pdf>

- BAUER, Laurie (2012) "Blends – Core and periphery." *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending*, 11–22. doi:10.1515/9783110289572.11.
- BAUER, Laurie (1983) *English Word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERTINETTO, Pier Marco (2001) "Blends and Syllabic Structure: A Four-fold Comparison." *La gramàtica i la semàntica per a l'estudi de la variació*, 59–112. http://linguistica.sns.it/QLL/QLL98/PMB_lexical_blends.pdf.
- BRDAR-SZABÓ, Rita/Mario BRDAR (2008) "On the marginality of lexical blending." *Jezikoslovje*, 9, no. 1-2, 171–194. <https://hrcaj.srce.hr/30684>.
- CANNON, Garland (2009) "Blends in English word formation." *Linguistics*. 24(4), 725–754. <https://doi.org/doi:10.1515/ling.1986.24.4.725>.
- CLAS, André (1987) "Une Matrice Terminologique Universelle : La Brachygraphie Gignogne." *Meta: Journal Des Traducteurs* 32, no. 3, 347–355. doi:10.7202/002272ar.
- FRADIN, Bernard (2000) "Combining Forms, Blends and Related Phenomena." *Extra-grammatical and Marginal Morphology*, 11–59.
- FRATH, Pierre (2005) "‘Why Is There No Ham in Hamburger?': A Study of Lexical Blends and Reanalysed Morphemisation." *RANAM: Recherches Anglaises Et Nord-Américaines* 38: 99–112. <https://www.res-per-nomen.org/respernomen/pubs/ling/MORPH01Hamburger.doc>.
- GRIES, Stefan TH (2004a) "Shouldn't it be breakfunch? A quantitative analysis of blend structure in English." *Linguistics* (42)3, 639–667. http://stgries.faculty.linguistics.ucsb.edu/research/2004_STG_Blends_Linguistics.pdf.
- GRIES, Stefan TH. (2004b) "Some characteristics of English morphological blends." Andronis, Mary A., Erin Debenport, Anne Pycha, Keiko Yoshimura, eds. *Papers from the 38th Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society: Vol. II. The Panels*. Chicago, IL: Chicago Linguistics Society, 201–216. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.78.1181&rep=rep1&type=pdf>.
- GRIES, Stefan TH. (2004c) "Isn't that fantabulous? How similarity motivates intentional morphological blends in English." *Language, Culture, and Mind*, 415–428. Stanford, CA: CSLI. http://www.stgries.info/research/2004_STG_Blends_LangCult-Mind.pdf.
- GRIES, Stefan TH. (2010) "Quantitative Corpus Data on Blend Formation: Psycho- and Cognitive-linguistic Perspectives." *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending*, doi:10.1515/9783110289572.145.
- HUDDLESTON, Rodney D./Geoffrey K. PULLUM (2002) *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAUNISTO, Mark (2000) "Relations and proportions in the formation of blend words." Paper presented at the International Quantitative Linguistic Conference (QUALICO), Prague. <http://research.jyu.fi/kieliskooppi/article/2013-11-Relations-and-Proportions-in-the-Structure-of-English-Blend-Words.html>

- KELLY, Michael H. (1998) "To brunch or to brench: Some aspects of blend structure." *Linguistics* 36 (3), 579–590. <https://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/to-brunch-or-to-brench-some-aspects-of-blend-structure-I5IcH4I9Su>.
- LEHRER, Adrienne (1996) "Identifying and interpreting blends: an experimental approach." *Cognitive Linguistics* 7, 359–390. <https://doi.org/10.1515/cogl.1996.7.4.359>
- LEHRER, Adrienne (1998) "Scapes, holics, and thons: The semantics of combining forms." *American Speech*, 73, 3–28. <https://lehrer.faculty.arizona.edu/sites/lehrer.faculty.arizona.edu/files/Scapes,%20holics,%20and%20thons.pdf>.
- LEHRER, Adrienne (2003) "Understanding trendy neologisms." *Italian Journal of Linguistics. Rivista Di Linguistica*, 15(2), 369–382. <https://pdfs.semanticscholar.org/9d20/62cbd1538ba2913443201e44767fe4b061da.pdf>.
- LEHRER, Adrienne (2007) "Blendalicious." In *Lexical Creativity, Texts, and Contexts*, J. Munat (ed.), 115–133. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sfsl.58.16leh>
- LETURGIE, Arnaud (2010) "Une pratique lexicographique émergente : les dictionnaires détournés." In: A. Dykstra/t. Schoonheim (éds), 1340–1346. <https://docplayer.fr/27935148-Une-pratique-lexicographique-emergente-les-dictionnaires-detournes-arnaud-leturgie-universite-de-cergy-pontoise.html>.
- LETURGIE, Arnaud (2011a) "À propos de l'amalgamation lexicale en français." *Langages* 183, no. 3: 75–88. doi:10.3917/LEng.183.0075.
- LETURGIE, Arnaud (2012) "Prédire la structure des amalgames lexicaux du français ?" *SHS Web of Conferences* 1: 1351–367. doi:10.1051/shsconf/20120100317.
- LETURGIE, Arnaud (2011b) "Un cas d'extragrammaticalité particulier : les amalgames lexicaux fantaisistes." *Linguistica* 51, no. 1: 87–104. doi:10.4312/linguistica.51.1.87-104.
- LÓPEZ-RÚA, Paula (2004) "The Categorical Continuum of English Blends." *English Studies* 85, no. 1: 63–76. doi:10.1076/enst.85.1.63.29107.
- LÓPEZ-RÚA, Paula (2012) "Beyond All Reasonable Transgression: Lexical Blending in Alternative Music" *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending*, doi:10.1515/9783110289572.23.
- MULLER, Pierre (1986) "Almuth Grésillon, La règle et le monstre : le mot-valise. Interrogations sur la langue, à partir d'un corpus de Heinrich Heine." In: *Mots*, No. 13., 203–207.
- PLAG, Ingo (2003) *Word-formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POUND, Louise (2015) *Blends: Their Relation to English Word Formation*. London: Forgotten Books.
- RENNER, Vincent (2006) "Dépasser les désaccords : pour une approche prototypiste du concept d'amalgame lexical." In: M. Pereiro/h. Daniels (dirs), 137–147. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00512302/document>.
- RENNER, Vincent/Pierre ARNAUD (2006) "Les composés Coordinatifs En Anglais Contemporain." *Thèse de doctorat: Lexicologie et terminologie multilingues*: Lyon: Université Lumière Lyon 2. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00565046/document>.

- RENNER, Vincent (2008) "Quelques remarques sur les quasi-lexèmes de type e- et -holic." *Lexicographie et terminologie: histoire de mots. Colloque en l'honneur d'Henri Béjoint.*, Sep 2007, Lyon, France. Publications du CRTT, 147–156. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00512303/document>.
- RENNER, Vincent/François MANIEZ/Pierre J. L. ARNAUD (2012) "Introduction: A Bird's-eye View of Lexical Blending." *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending*, 1–10. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00799934/document>.
- RENNER, Vincent (2015) "Panorama rétro-prospectif des études amalgamatives." *Neologica : revue internationale de la néologie*, Paris : Garnier, 97–112. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01205150/document>.
- RENNER, Vincent (2018) "French and English Lexical Blends in Contrast." *Linguages in Contrast. International Journal for Contrastive Linguistics* 19, no. 1: 27–47. doi:10.1075/lic.16020.ren.

POVZETEK

KRNITEV S SKLAPLJANJEM KOT BESEDOTVORNI PROCES: PRIMERJALNA ANALIZA MED ANGLEŠKIMI IN FRANCOŠKIMI SKLOPI

Čeprav obstaja več načinov ustvarjanja novih besed, je pričujoči članek osredotočen na morfološki proces, ki ga imenujemo krnitev s sklapljanjem. Resda ta besedotvorni proces vse bolj pridobiva na priljubljenosti, a je pravzaprav precej slabo definiran, prav tako pa ni jasno ločen od ostalih besedotvornih procesov. Krnitev s sklapljanjem je prisotna v mnogih jezikih in je izjemen pokazatelj iznajdljivosti jezika.

Prvi del članka je sestavljen iz pregleda temeljnih značilnosti sklapljanja in sklopov. Drugi del članka je praktične narave. Nekatere ključne značilnosti sklopov, obravnavane v prvem delu, so testirane na podlagi korpusa, ki je bil sestavljen posebej za ta namen in vsebuje 458 angleških in 396 francoskih sklopov. Tvorjenke iz posameznega jezika so analizirane ločeno, z namenom, da se razkrijejo morebitne večje razlike med angleščino in francoščino. Osrednje točke analize so: besedne vrste sklopov in izvornih besed, ki vstopajo v posamezen sklop, prisotnost ali odsotnost skrajšanja izvornih besed, vrsta krajšanja izvornih besed, strukturni vzorci sklopov, prisotnost ali odsotnost prekrivanja izvornih besed, vrsta prekrivanja in pogostost vrivanja ene izvodne besede v drugo. Vsaka od teh točk vsebuje tudi statistično analizo korpusa, ki razkriva morebitne izrazite strukturne vzorce v obeh jezikih. Dodatno pa članek nekatere točke analize primerja z najdbami, ki jih je Vincent Renner opisal v svojem delu *French and English lexical blends in contrast* (2018). Njegov analiza temelji na 97 francoskih in 374 angleških sklopih, ki jih je avtor odkril v dveh slovarjih, in sicer v francoskem *Grand Robert de la langue française* in angleškem *Shorter Oxford English Dictionary*.

Ključne besede: sklopi, krnitev s sklapljanjem, besedotvorni procesi, besedotvorni krm

ABSTRACT

BLENDING AS A WORD-FORMATION PROCESS: A COMPARATIVE ANALYSIS OF BLENDS IN ENGLISH AND FRENCH

Although there are several ways of creating new words, the article investigates the morphological process that is referred to as lexical blending. Even if this minor word-formation process is increasingly popular, it is still not clearly defined and limited. This process is present in many languages, and is clear proof of how inventive a language can be.

The first part of the article presents an examination of defining characteristics of blending and blend words according to different authors. The second part of the article is of a practical nature. Some of the key characteristics of blends discussed in the first part are tested on the basis of a corpus, which was compiled specifically for this purpose and contains 458 English and 396 French blends. Blends from each language are analysed separately in order to reveal any major discrepancies between English and French. The focal points of the analysis are the lexical categories of blends and of the source words entering each blend, the presence or absence of shortening of source words, the type of shortening of source words, the structural patterns of blends, the presence or absence of overlap between the source words, the type of overlap and the frequency of infixation. These parameters are corroborated by the statistical analysis of the corpus in order to reveal any prominent structural patterns in both languages. Additionally, some of these points of analysis are compared to the findings presented by Vincent Renner in "French and English lexical blends in contrast" (2018). His study includes 97 French and 374 English blends from two corresponding dictionaries in both languages, namely the *Grand Robert de la langue française* and the *Shorter Oxford English Dictionary*.

Keywords: blends, blend words, portmanteau words, blending, amalgamation, word-formation processes, splinter

Urh Ferlež

Studente di laurea magistrale

Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Ljubljana
Slovenia

ferlez.urh@gmail.com

UDK 82.09-1 Vodaine J.

DOI: 10.4312/vestnik.14.107-128

Izvirni znanstveni članek



LA PRIMA FASE DELL'OPERA POETICA DI VLADIMIR KAUČIČ - JEAN VODAINÉ

1 INTRODUZIONE

Jean Vodaine, nato Vladimir Kaučič (1921-2006), fu un artista molto versatile. Il suo contributo artistico spazia infatti da poesia, pittura e grafica a tipografia e traduzione. Nato a Cighino, frazione di Tolmino, all'epoca in territorio italiano, mantenne la cittadinanza italiana per la maggior parte della sua vita. La famiglia si trasferì in Lorena, Francia, a causa del regime fascista. Dopo aver terminato le scuole elementari, lavorò prima come calzolaio nella bottega del padre, poi come tipografo e operaio. Per quanto riguarda l'ambito artistico, fu autodidatta. Al di fuori del lavoro era infatti coinvolto in attività creative ed era membro di alcune associazioni artistiche di lavoratori. Volle infondere una certa vita culturale a quella regione operaia che era la Lorena. Nonostante le sue origini umili e i suoi sforzi per coinvolgere la classe proletaria, usò per lo più forme elitarie per la sua espressione artistica, come ad esempio la poesia in forme tradizionali. Fu redattore di diverse riviste letterarie, tra le quali la più importante fu *Dire* (attiva dal 1962 al 1984). Questo trimestrale di grande formato conteneva le illustrazioni di Vodaine ed era caratterizzato da un uso pragmatico della tipografia, attraverso la quale si esprimeva il significato dei testi. Vodaine fu vicino al movimento *L'Art Brut* e collaborò con Jean Dubuffet e Anatole Jakovsky. Nonostante fosse un artista interessante da diversi punti di vista, oggi lo si apprezza soprattutto come tipografo, mentre la sua opera poetica e pittorica resta misconosciuta. Degna di nota è inoltre la sua identità cosmopolita: fu uno sloveno di nazionalità italiana che visse tutta la sua esistenza in Francia, scrisse in francese e collaborò con artisti di varie nazionalità. Il presente articolo si pone l'obiettivo di far luce sulla prima opera poetica di Vodaine, dalla pubblicazione, nel 1945, della sua prima raccolta di poesie, *Rose et Noir*, al 1955, anno in cui Vodaine lavorò per la casa editrice *Caractères* a Parigi, venendo a contatto con i principali nomi della poesia francese dell'epoca, che influenzarono la sua produzione, diventata in seguito più originale e di qualità superiore.

L'articolo affronterà sia la biografia di Vodaine che la sua opera artistica, concentrandosi particolarmente su una presentazione dettagliata della sua poetica.¹

2 LA VITA DI JEAN VODAINÉ TRA IL 1921 E IL 1955

La famiglia Kaučič si trasferì a Basse-Yutz, in Lorena, nel settembre 1921, immigrando legalmente, poiché in quegli anni l'Italia sosteneva l'emigrazione degli sloveni dai territori appena annessi. Affittò una casa sul fiume Mosella, le cui esondazioni più volte danneggiarono l'abitazione ciononostante quella casa rimase un motivo ricorrente nella poesia di Vodaine. Il padre accettò un lavoro nella miniera di ferro di Algrange e tre anni dopo aprì una bottega di calzolaio. Vodaine frequentò la locale scuola cattolica maschile, prima fino all'età di undici anni, per poi fare una pausa di due anni, riprendere gli studi e concludere l'obbligo scolastico. Terminò la scuola nel 1938 e andò a lavorare nella bottega del padre, ottenendo il titolo di mastro calzolaio. Non ebbe una formazione artistica ufficiale, lui stesso sottolineò più volte di essere un autodidatta. (Bortignon 1988: 236-240)

Nel periodo tra il 1921 e il 1966 (lasso temporale preso in considerazione in questo articolo), Vodaine fu particolarmente legato alle associazioni culturali locali dei lavoratori. Nel 1947 fu uno dei fondatori della società *L'Art Populaire*, presso la quale teneva corsi di retorica del disegno e dirigeva un gruppo teatrale. Lo stesso anno acquistò il suo primo torchio da stampa e si sposò. Durante questo periodo incontrò i poeti Gaston Chaisac, Raymond Briant, Charles Le Quintrec e Edmond Dune. Nel 1950 partecipò alla fiera dei poeti nella Place des Vosges a Parigi, dove fece la conoscenza di diversi artisti, tra cui Venò Pilon, con il quale collaborò poi alla traduzione di numerose poesie slovene in francese. Fu redattore di riviste di poesia operaia *Courrier de Poésie* e *Poesie avec Nous*, che contenevano anche suoi componimenti. Si avvicinò alla corrente artistica dell'arte naïf e al movimento dell'*Art Brut* (tra gli esponenti, Anatole Jakovski e Jean Dubuffet). Tra il 1954 e il 1955 lavorò per la casa editrice parigina *Caractères*, dove poté ampliare la sua cerchia di conoscenze e incontrò Tristan Tzara. Al momento del suo ritorno in Lorena, come regalo d'addio, ricevette dalla *Caractères* una pressa più sofisticata di quella in suo possesso, il che permise una stampa - perfetta dal punto di vista tecnico - delle successive raccolte di poesie e dei primi numeri di *Dire*. Dopo il suo rientro da Parigi, cominciò a lavorare come tipografo, scelta che Vodaine disse essere stata influenzata dal dadaismo e dal suo incontro con Tzara nel 1955. (Repères 1995; Ryczeko 1995: 61)

L'opera poetica di Jean Vodaine è legata alla sua natura cosmopolita: la sua lingua madre era infatti lo sloveno, ma parlava anche il tedesco e, siccome tutta la sua formazione scolastica si era svolta in francese, scelse questa lingua per le sue poesie. La visione di Vodaine sull'importanza delle lingue è testimoniata dalla sua seguente dichiarazione:

1 Un ringraziamento particolare a Marta Halupca, Giulia Rorato e Nika Lovriha per la traduzione dell'articolo.

“La seule chose qu’il y avait de certain, c’est qu’un cerveau qui ne parle que le français, c’est un petit cerveau. Un cerveau qui parle le platt, l’autrichien, le polonais, le slovène, eh bien, ce cerveau devient un peu gros. Et s’il ajoute du français, il devient universel” (Bortignon 1988: 239). Il multilinguismo e l’ambiente cosmopolita della Lorena, posta al crocevia di diversi paesi, segnarono l’opera di Vodaine e i suoi sforzi per portare più vita culturale in quel territorio. Jean Vodaine affermò di essere rimasto sloveno, dicendo di essere testardo proprio come gli sloveni delle colline. Tuttavia rifiutò la cittadinanza jugoslava, rimanendo ufficialmente italiano per la maggior parte della vita e ottenendo la cittadinanza francese nel 1985. (Donque 1997; Ferlež 2021)

3 ROSE ET NOIR

Jean Vodaine pubblicò la sua prima raccolta di poesie nel 1945, a ventiquattro anni, intitolandola *Rose et noir* (*Rosa e nero*). Fu edita dalla società *L’Art Populaire*, di cui fu membro fondatore, e stampata dalla stamperia *L’Echo* a Thionville. Dopo due anni, quindi nel 1947, la ristampò e si autopubblicò. A causa della scarsa tiratura, le copie delle prime opere di Vodaine sono molto rare. Nel 2019 l’*Association Jean Vodaine*, diretta dal figlio del poeta, ha preparato una nuova edizione, unendo in un unico volume la sua prima raccolta *Rose et Noir* e *Le toron noir* (*La fortezza nera*), la seconda. (Repères 1995; Ryczcko 1995: 61-63)

Nel 1947 Vodaine ricevette i primi riconoscimenti per la sua poesia; il Premio *Violette* al festival *Jeux Floraux*, a Tolosa, con la poesia *La mort de l’Ouvrier* dalla raccolta *Le toron noir*, e il *Prix Germaine Briant*, conferitogli dalla rivista letteraria bretone *Le Goéland*. (Življenjepis Vladimir (Frédéric) Kaučič Jean Vodaine 2002)

La raccolta *Rose et noir* racchiude diciannove poesie. La loro struttura è classica, la maggior parte segue lo schema della rima alternata, raramente forzata. Tutte le poesie possiedono un titolo tranne una. I temi ricorrenti sono quelli che contraddistinguono le sue prime raccolte di poesie, ovvero il vagabondare:

Je suis seul ! ... l’âme vagabonde (*Ennui...*),

i pioppi:

J’aime les peupliers/de ta chère Lorraine (*Les peupliers...*),

i sogni:

Mais moi, je rêve de labours/dans l’alcool rose des tavernes (*Alcool rose*),

i fiori, soprattutto le rose nei giardini:

Pourquoi cueillir les fleurs, ô ma Main asservie ? (poesia senza titolo),

l'autunno, gli alberi spogli e le foglie secche:

Le rêve et les feuilles du vent (*Evasion*)

Oppure:

Les arbres nus restent pensifs (*Ce jour...*).

Le sue poesie possono essere divise in tre gruppi: il primo racchiude le poesie sulla Lorena e dal tema operaio, il secondo quelle tipicamente romantiche e l'ultimo le poesie tra l'impressionismo e il romanticismo.

Il fiume Mosella, al quale è dedicata *La Moselle à Thionville la nuit*, occupa un posto speciale nel primo gruppo. In questa poesia il soggetto lirico dedica un'ode al fiume, nelle acque del quale vorrebbe affogare tutte le sue preoccupazioni. La poesia *La chant de la Moselle...* parla del contrasto tra il rumoroso lavorare in fabbrica e l'aggraziata melodia della Mosella, ma alla fine incita il lavoratore assorto nei suoi pensieri a tornare sulla strada tracciata dal destino:

Humain, retourne à ton destin !

Car ton âme erre plus sereine tout le long de ces flots rouillés.

L'articolo affronterà ora diverse con caratteristiche poesie, simili a quelle appartenenti al terzo gruppo sopra indicato, in cui emergono esplicitamente luoghi della vita di Vodaine. Questa serie verrà definita come poesia romantico-impressionista, poiché il soggetto lirico osserva la natura intorno a sé e la personifica, creando un legame con le proprie sensazioni (come la nostalgia, la malinconia e un amore irrealizzato), e di tanto in tanto si libera dell'angoscia con un grido a Dio. Un esempio può essere la poesia *Ce jour*, nella quale il soggetto lirico nelle prime due strofe osserva l'autunno:

Ce jour, craint par l'automne roux/.../
ce jour pleure de vains poèmes,

che gli ricorda la morte, sulla quale riflette nelle due strofe che seguono:

Route pluvieuse des jours
tu me conduis sur le Calvaire
où périt lentement l'amour
et tu finis au cimetière,

l'ultima strofa è un grido confortante rivolto a Dio:

Et puis sans toi, Dieu, rien n'est beau
et l'âme n'est qu'un ossuaire !

Vodaine continuò a sviluppare questo tipo di poesia anche nelle sue raccolte successive, che vennero inoltre caratterizzate da una maggiore qualità grazie ad un abile uso della lingua, evidente soprattutto nelle metafore originali. In *Rose et noir* Vodaine si esprime in modo più tradizionale, cosa che, trattandosi delle sue prime opere, non gli si può assolutamente rimproverare. In parte però si poteva già intravedere che sarebbe diventato un artista dotato di considerevoli doti poetiche, come per esempio in “Nuages cicatriciels” (*Les formes et les couleurs bougent...*) oppure “un lézard séjour” e “mon coeur vendange des larmes” (*Alcool rose*).

Le poesie del secondo gruppo sono tipicamente romantiche e ancora più classiche, sia per la lingua che per le tematiche affrontate. Seppur anche nel terzo gruppo sia possibile rilevare elementi tipici del romanticismo, qui vengono trattati ancora più nel quadro dello spirito romantico del XIX secolo. Nella poesia *Si, l'élú, j'avais été...* il soggetto lirico si rivolge ad una musa mitologica. Questi elementi spirituali si ripetono anche nella poesia *Voler les yeux...* (Dio, Caino e Abele, Nano). In poesie come *Qui suis-je?* invece troviamo domande esistenziali:

Je voudrais tant servir mon rêve et les humains
Mais j'erre si longtemps dans cette forêt sombre.

La noia e l'estenuazione vengono accompagnate da sospiri:

Ah ! Cette prison dans moi-même (*Ennui...*),

oppure:

Oh ! laisse-moi tisser mes rêves (*Voler les yeux...*).

Dal punto di vista storico-letterario si può affermare che le poesie appartenenti a questo gruppo sono le meno interessanti, però sono quelle da cui possiamo cogliere al meglio le varie influenze letterarie ricevute dal il giovane Vodaine.

In sintesi, possiamo dire che si tratta del debutto di un giovane poeta ancora alla ricerca della sua espressione poetica, a tratti già evidente, ma per lo più oscurata da descrizioni liriche della natura o dall'ispirazione a poeti romantici.

4 LE TORON NOIR

La raccolta *Le toron noir* (La fortezza nera) fu stampata e pubblicata da Vodaine nel 1947. La raccolta è molto breve, infatti contiene solo quattro poesie. Tutte e quattro hanno un titolo e la caratteristica strutturale principale è la rima alternata. Le poesie *La mort de l'ouvrier*, *La ballade des roses* e *Arbres...* affrontano il tema del lavoro. In tutte e tre viene esposta la frattura tra la vita lavorativa, che è strettamente collegata alla morte e alla natura, e l'anima e le forze celesti. Un esempio:

Usine, ton glas nous ramène ...
Quand nos yeux au profond terroir
Chercheront les tombes lointaines,
Roses, revives-nous un soir !

Il legame tra la fabbrica e il mondo esterno è ancora più accentuato nella poesia *La mort de l'ouvrier*: J'étais un robot près de flammes

vendant la force de mes mains.

La poesia *Arbres ...* inizia con un'allocuzione del soggetto lirico alla natura, tipico di Vodaine:

c'est des arbres qui nous regardent
avec l'instinct religieux

poi invece:

à l'usine ne vient nul ange
soeur trop blanche pour l'ouvrier.

La poesia *Le baton du vagabond* è affine alle poesie del terzo gruppo della raccolta *Rose et noir* sopramenzionate, quindi del genere principale delle raccolte successive (ovvero *A travers la lucarne*, *L'arbre retrouvé*, *Le jour se fera*). In *Le Toron noir* domina la tematica del lavoro, che Vodaine aveva già introdotto in *Rose et Noir*. Qui però la sviluppa ulteriormente e sottolinea la frammentazione del lavoro in fabbrica, che nella sua poetica ha una connotazione negativa. Ciò può essere collegato alla posizione di Vodaine, che possiamo trovare espressa nel motto impresso sulla copertina della ristampa *Rose et noir – Le toron noir* del 2020: “La fatigue à l'usine c'est du temps volé à Poésie.” (La fatica in fabbrica ruba tempo alla poesia).

5 A TRAVERS LA LUCARNE

La raccolta di poesie *A travers la lucarne* fu pubblicata sulla rivista *Vent Debout* nel 1949. Questa raccolta, che l'anno precedente era stata stampata da Vodaine stesso, contiene una prefazione scritta da René Wintzen. *A travers la lucarne* è composta da dieci poesie senza titolo, ragion per cui si citano con il numero con cui sono disposte nella raccolta. Le poesie sono in forma libera e sono divise in strofe e in versi di varia lunghezza. La rima usata è quella libera e spesso viene usata l'iterazione e le domande retoriche, ad es:

alors non enfance ne s'est pas perdu en route
 le long des aubépines
 le long des chemins fangeux
 le long de l'abîme
 le long du pêche (10 poesia)

e:

Quel remords a rouvert mon grenier obscur où des étoiles rient à travers la lucarne?
 (4 poesia).

La copertina, oltre ad avere tre stampe di trifogli, non presenta alcuna illustrazione. Tuttavia si può notare la libera disposizione che il tipografo usa per collocare le poesie. La scelta di come posizionare in una pagina l'inizio di un verso di una poesia viene fatta in base alla poesia che precede. Se quest'ultima finisce in fondo alla pagina, un quarto della pagina successiva viene lasciata vuota in alto; se invece finisce a metà pagina, la poesia seguente viene collocata nella parte alta della pagina successiva. Poiché le poesie sono sprovviste di un titolo, Vodaine ne marca l'inizio con un elemento tipografica, che rispetto alle sue opere successive non è particolarmente marcato.

Nel discorso che si sviluppa nelle poesie il soggetto lirico, che Wintzen identifica con Vodaine, parla in veste di osservatore, ammirando la vita attraverso un „lucernario“. Per il poeta questa vita rappresenta essenzialmente la natura in tutte le sue forme e viene paragonata ai suoi sentimenti, che esprimono malinconia e in parte anche l'atteggiamento dell'uomo che non intende arrendersi. Man mano che le poesie proseguono, la visione si sposta dalla natura all'anima, che è spesso rivolta a Dio o agli angeli. Si può dire che i temi centrali delle poesie siano l'esistenza e la spiritualità. La vista che il soggetto ha davanti a sé varia guardando attraverso la finestra e allo stesso modo variano anche la natura e le stagioni. Vodaine cerca di descrivere a modo suo la natura i cui elementi sono personificati:

Le sang nu du soleil a fait un bond dans mon coeur (1 poesia),

Ah, cet oiseau de pluie qui chante les roses (5 poesia).

Nella natura il poeta trova il riflesso dei suoi sentimenti, che sono intimi:

Mon coeur ramasse les larmes de vos yeux et je suis assis devant la dernière aurore
(4 poesia)

o universali:

Qui n'a pas rêvé de conquérir le ciel et de partir un jour vers l'impossible (6 poesia),

Mes rêves étaient blancs, près d'éclorre (3 poesia).

L'appel étoilé des sources remonte dans nos désirs où la terre est secrète (2 poesia).

I sogni, i sentimenti malinconici, oppure i ricordi di amicizie e amori perduti si concludono con il richiamo all'aldilà:

Et sur nos âmes en lambeaux nous avons réinventé notre Dieu (2 poesia),
Ange, restez encore
sur la route de mon âme (4 poesia),

Et je suis cet homme brûlant
des fêtes jamais fêtées,
d'anges jamais rencontrés
et la Grande Ourse est mon amie (1 poesia).

La nona e la decima poesia differiscono leggermente dalle precedenti. Il soggetto lirico continua a fantasticare, ma i suoi pensieri non sono vincolati dalla visione ristretta attraverso il „lucernario“. Queste due poesie sono più audaci delle precedenti: l'andamento ritmico e le sensazioni accelerano rispetto alla lentezza delle poesie precedenti, tutte spiccatamente malinconiche. Nella nona poesia il poeta si rivolge all'amore, la cui porta è sempre chiusa, anche se lui stesso l'ha già varcata per poter cogliere una rosa, potente simbolo d'amore non solo in questa poesia, ma anche in altre. Nel cogliere la rosa il poeta viene punto dalle spine e la ferita che queste gli lasciano sulla sua „mano da ladro“ resta impressa nel suo cuore – il legame tra la natura e i sentimenti quindi appare evidente anche in questo frangente. Ciononostante, alla fine il soggetto lirico trova la porta del giardino dell'amore aperta, anche se vi era già entrato un „Cercatore d'oro“, calpestando le rose. La poesia si conclude con una maledizione:

Me voici maintenant ton jardinier ;
Que la terre est rude
et que la rose est longue à reflourir !

Nella decima poesia l'atmosfera si fa leggiadra e appare un'anafora.

J'aime...sourire sur la mer dont je suis,
J'aime...joie émise pour toute éternité.

L'invito verso la natura e Dio qui è ottimista, mentre l'ultimo verso è una proclamazione d'amore verso la donna:

Et c'est par toi que j'aime, ô femme, mon ange terrestre.

Nella sua raccolta *A travers la lucarne*, Vodaine mantiene un tema classico, anche se sono presenti elementi caratteristici per le sue opere poetiche successive. Uno di questi è soprattutto l'abilità nell'uso metaforico delle collocazioni meno frequenti:

le sang nu du soleil, le destin des yeux verts, fleur oubliée du nom du vent.

Nella settima poesia compare il motivo del multiculturalismo, a cui il poeta si sente legato anche per il fatto di aver vissuto e lavorato nel mondo della cultura in Lorena:

Par là s'en vont les hommes qui sont venus,
Qu'important leur couleur, leur langue et leur dieu,
il nous ont fait l'aumône de leur signe.

Anche la natura, in particolare quella che si estende lungo il fiume Mosella, è stata fonte di grande ispirazione per Vodaine. Nella decima poesia compare un motivo frequente nelle sue opere, ovvero i pioppi:

J'aime...jeu de lumière sur les hauts peupliers.

Nella nona poesia spicca l'audacia, sebbene si tratti anche in questo caso di una metafora immaginaria del giardino e della rosa, legati ad una delusione amorosa:

Et si tu vois quelques gouttes de sang,
c'est le prix que j'ai payé aux épines
qui voulaient me retenir.

6 L'ARBRE RETROUVÉ

Vodaine stampò la raccolta *L'arbre retrouvé* (it. L'albero ritrovato) nel 1951, come parte della sua rivista *Le Courier de Poésie*. Tale raccolta è illustrata da due linoleografie a opera di Roger Baroth e contiene quindici poesie numerate ma senza titolo. La forma è simile a quella di *À travers la lucarne* e anche i motivi sono simili. Il titolo suggerisce il tema centrale della collezione, ovvero la natura e le emozioni umane. Il motivo de *l'arbre retrouvé* appare nella quarta poesia come un albero che fiorisce in tutta la sua vitalità in primavera ed è legato a un altro tema, meno presente in *À travers la lucarne*, ovvero quello dell'amore e della disillusione amorosa:

L'aubier de l'arbre retrouvé
chantant ces roseaux de lumière
toute éclatée de sève obscure
que l'amoureuses blessures
feront mûrir à l'horizon.

Il motivo dell'albero compare nuovamente nella quindicesima poesia come simbolo di un amante deluso dall'amore:

puis à un carrefour
je devins un arbre malheureux
dans un silence crucifié
au bord d'une route où tu ne passais plus.

L'arbre retrouvé riguarda anche la natura e le emozioni del soggetto lirico, che questa volta si appella meno spesso a Dio:

Nous avons atteint Dieu notre furtif amant (2 poesia)

ma più spesso alla sua amata:

Dans tes yeux ce beau clair d'amour (7 poesia)
Veux-tu de la rosée des pleurs
Veux-tu des étoiles aimées, des fleurs (8 poesia).

Il motivo del bacio è frequente:

Un baiser refléurit l'été (9 poesia),
D'un baiser nous avons surpris le firmament (2 poesia)
Baiser, baiser, qui appelles-tu baiser? (12 poesia).

Nella sesta poesia compare il motivo della fabbrica, frequente nell'opera di Vodaine. L'io lirico qui sogna le stelle e riflette sul male che porta la solitudine, ma al mattino si ritrova da solo nella fabbrica, con una luce confusa nel cuore:

L'ombre me pousse vers le matin
doucement me chase de mes rêves
j'abandonne au jour mes lourdes mains
pour le travail précis du destin
et l'usine me retrouve seul
une étoile égarée en mon coeur.

Dato che negli anni in cui fu scritta questa poesia lavorava come operaio, è possibile che la fabbrica sia un frammento autobiografico.

La nona poesia della raccolta si distingue particolarmente per il suo contenuto, perché si stacca dai quadri tematici su cui Vodaine aveva lavorato fino a quel momento: mentre nelle altre poesie i temi dominanti sono la percezione della natura e della risposta emotiva dell'io lirico ad essa, in questa poesia l'atmosfera è più cupa, persino grottesca, e lo stile è più espressionistico. Si tratta di una poesia di rimpianto:

Un regret traîne ses bâtarde
pour je ne sais quel beau silence

L'atmosfera grottesca emerge attraverso la descrizione del vento:

le vent crie trop tôt ou trop tard

e un cielo "dipinto" di verde sera:

sous le ciel fardé d'un soir vert,

e si intensifica attraverso l'immagine del bambino, che, come un Pierrot bianco, canta:

le pierrot blanc souffre son sang

e di una ragazza defunta che ride delle ombre e del vento, mentre le stelle "prigioniere" ridono di lei:

la fille rit dans le vent
toutes les étoiles captives
ne voudront plus rien lui croire
déchaînant leur rire perlé.

7 LE JOUR SE FERA

Le jour se fera (it. Il giorno verrà), pubblicata nel 1951 all'interno della rivista letteraria parigina *Escales*, è una delle poche raccolte non redatte e stampate da Vodaine stesso. Nel 1950, la stessa rivista pubblicò un volume di traduzioni di alcune poesie slovene, sempre a cura di Vodaine. La prefazione alla raccolta fu ad opera di Jean Markale (pseudonimo di Jacques Bertrand, 1928-2008), fondatore di *Escales* (1947). Bertrand, bretone, fu uno scrittore e ricercatore di storia celtica, amico di André Breton e vicino al movimento surrealista. Jean Vodaine sembra aver avuto buoni rapporti con i letterati bretoni, almeno in questo periodo, come dimostrano il già citato premio della rivista *Goéland* e la corrispondenza con Théophile Briant e Charles Le Quintrec, oltre alla collaborazione con Bertrand. Nella prefazione, Bertrand elogia la giovinezza, la spontaneità e l'eredità slava del senso del lirismo e dell'emozione nella poetica di Vodaine. Sottolinea inoltre la conoscenza di Vodaine di quattro lingue e il suo non voler appartenere ad alcuna scuola di poesia. Questo rifiuto può essere inteso come un'idealizzazione del fatto che Vodaine non avesse una formazione artistica accademica, ma non si può nemmeno dire che fosse un poeta non influenzato da altri artisti. (Markale 1951: 2-3)

La raccolta è composta da dodici poesie numerate e senza titolo. L'unica ad essere titolata è costituita da un ciclo di quattro poesie, raggruppate sotto un'unica formula (*Nocturne: Poème en trois mouvements et une finale*). Il titolo *Le jour se fera* non è casuale, poiché i motivi della notte, dell'alba e del tramonto compaiono in tutte le poesie. Si tratta in realtà di motivi presenti in tutte le raccolte dell'opera giovanile di Vodaine, ma nelle poesie di *Le jour se fera* questi vengono particolarmente enfatizzati. Sono presenti anche altri motivi tipici nel primo Vodaine, come l'alternarsi delle stagioni:

Roux de douceur, l'été s'en va (5 poesia)

motivi autunnali, in particolare le foglie morte:

dans la fronde des feuilles mortes, dans l'or
mourant de l'automne des dieux (5 poesia)

e altri motivi riguardanti la natura, le nuvole, il vento, le radici o la rosa, già citata:

Bisse la rose d'or aux chansons de lumière (9 poesia).

Nella maggior parte delle poesie si possono notare i paragoni natura-anima/emozioni-Dio, ad esempio nella seconda strofa della quarta poesia:

pour cet arbre qui me regarde
avec l'instinct religieux
du ciel, pour mon coeur qui tarde
aux bornes du réel milieu.

Il motivo della giovinezza perduta, dell'infanzia, compare più volte nella raccolta:

Ombre errante, ô mon petit homme,
entends-tu l'enfance mourir?

In *Le jour se fera*, Vodaine utilizza per lo più la rima alternata, meno spesso quella baciata o quella libera. Occasionalmente utilizza enjambement o anafora, che in alcune poesie vengono utilizzate in modo tale da ottenere l'effetto di una sorta di fantasticheria religiosa. In una in particolare, ben sei versi iniziano con "et": un'enumerazione di visioni spirituali dell'incontro con la "Nostra Signora del domani" (Notre-Dame de demain). Nella prima poesia del *Nocturne, Ronde des regrets*, undici versi iniziano con il verbo "dansera", che nel dodicesimo è invece posto alla fine ("mais l'oiseau mort ne dansera pas"). Il rapporto di undici a uno crea un'antitesi tra l'immaginazione danzante, l'anima e l'uccello morto. Nella quinta poesia le cinque interiezioni "oh" introducono i sospiri del sogno ("oh, l'herbe à rêve, oh, l'herbe à aimer") e allo stesso modo l'io lirico sospira con sei "ô" nella sesta poesia a causa delle parole perdute nella fantasticheria autunnale ("automnal rêveur", "ô mes mots perdus").

Sebbene in *Le jour se fera* Vodaine rimanga vicino alla poesia tradizionale, possiamo osservare la sua originalità linguistica in versi come:

La lune orpheline a pleuré
De grosses larmés de lumière
Sur l'étang du rêve endormi (1 poesia)
e in frasi dal significato originale come "Notre-Dame de demain".

Dall'altro lato i motivi, i temi e le parole utilizzate sono piuttosto ripetitivi, tanto che le poesie hanno talvolta un effetto poco originale. Il ciclo di miglior qualità è *Nocturne*. I titoli delle poesie del ciclo sono *I Ronde des regrets*, segnata dalla già citata "dansera", *II Menuet*, *III Complainte* e *Finale du nocturne*. Nella prima poesia, l'io lirico sogna la sua infanzia pura, i sensi e l'azzurro del desiderio, sui quali la luna danza. L'atmosfera sognante è interrotta dall'ultimo verso, in cui si dice che l'uccello morto non ballerà.

Nella seconda poesia, ancora più fantasiosa, l'io lirico si rivolge alla luna e parla di un gatto:

C'est un chat juant à la lune
De ses prunelles de minuit.

La terza poesia ha l'effetto di un ritorno alla realtà, con la critica piuttosto sottile di Vodaine alla vita della classe operaia:

La lune orpheline a pleuré
De grosses larmés de lumière

Sur l'étang du rêve endormi (1 poesia)

Nul sommeil ne se vend au bouge

De l'horizon. L'astre est sans prix

/.../

L'usine tient à sa revanche

Et rejoue l'échec à l'azur

/.../

Et la nuit va compter la somme des larmes pour son bon plaisir.

In *Finale du nocturne*, l'atmosfera è più rilassata e di nuovo più sognante: qui Vodaine celebra l'infanzia, usando per questa la metafora della chiave dello scrigno del tesoro. Il bambino è il re della strada in cui gioca, anche se non se ne rende conto. Quando cresce, perde il suo trono:

Nul ne chante à l'enfant grande

de détrôner la rue.

8 PAS DE PITIÉ POUR LES FEUILLES MORTES

Nel 1951 Vodaine pubblicò la raccolta *Pas de pitié pour les feuilles mortes* (*Nessuna pietà per le foglie morte*) come parte integrante della sua rivista *Courrier de Poésie*. All'inizio della raccolta c'è una stampa con la tecnica della linoleografia fatta da Luca Duvot. Le tredici poesie non hanno un titolo, ma, per contrassegnarle, la prima lettera della prima parola è scritta leggermente più in grande rispetto alle altre. Le poesie non hanno tutte la stessa lunghezza, ma questa varia anche all'interno degli stessi componimenti. Nella maggior parte delle poesie (dalla quarta all'undicesima) adotta spesso la rima alternata e nel resto delle poesie è libera. Anche in questa raccolta Vodaine utilizza più volte le figure retoriche dell'enjambement e delle domande retoriche.

L'intera raccolta è strutturata come una specie di causa che il soggetto lirico intenta contro il mondo ostile nel quale vive, solo che questa volta le accuse non sono espresse in modo melanconico come nelle raccolte precedenti. Le foglie morte, riprese anche nel titolo, erano già un elemento ricorrente nelle poesie di Vodaine, ma in questo caso hanno un significato leggermente diverso; se prima suscitavano nel soggetto lirico tutta una serie di sensazioni agrodolci, in questa raccolta non è lo stesso. Stessa cosa accade anche con altri elementi ricorrenti nelle sue opere; le rose, all'inizio metafore e simboli di malinconia e tristezza per la perdita di un amore o per l'arrivo dell'autunno, fanno ora parte di un dolore psichico dell'uomo contemporaneo. L'elemento che troviamo nel titolo compare per la prima volta solamente nella decima poesia: "Adolescents de lumière, pas de pitié pour les feuilles mortes".

Il cambio delle stagioni invece si trasforma in qualcosa di grottesco:

Mémoire ternie, tu ris boiteuse d'esprit et de corps
/.../
et comme une prairie d'été, ton tendre souci de la mort
/.../
La parole repense l'épreuve, le corbillard ses roses
courent aux filles d'automne quand grince les roses.

La prima poesia inizia con il verso: "Il m'est arrivé de chanter des blues", che è il filo conduttore della raccolta. Gli elementi sono scissi tra i sogni:

ce fut la terre à rêves (2 poesia),

i fantasmi:

Des chats sortent de l'ombre
jouent avec nos coeurs, griffent
nos angoisses, courent au gauffre(3 poesia),

la morte:

J'ai la mort à bord
ô benne de minuit (4 poesia),

Dio:

repu de tendresse tout brûle jusqu'à Dieu même (6 poesia)

e le difficoltà del mondo contemporaneo:

grisés d'asphalte les enfants apprennent d'autres sourires
pavés de femmes, pavés d'alcool qu'avez vous fait de l'homme (1. poesia)
/.../

J'aurais voulu acheter le monde
avec un billet d'amour tout neuf
mais personne pour rendre la vieille monnaie
usée par la vie (2 poesia).

Non manca neanche l'elemento dei pioppi della Lorena

façade de vieux souvenirs
dansant au son d'un feu léger
dans les heures bordées de peupliers (12 poesia).

Anche la tematica operaia è legata alle difficoltà del mondo contemporaneo. Pur essendo presente in più poesie ed essendo vicina al poeta anche dal punto di vista biografico, viene introdotta nelle sue poesie in modo molto discreto. In altre parole, le difficoltà del lavoratore per Vodaine sono in *Pas de pitié pour les feuilles mortes* un argomento come tutti gli altri. Questo è anche il motivo per cui qualsiasi altra tematica sopramenzionata è in armonia con quella operaia, anche se probabilmente le apparizioni, che sembrano un sogno, e il rumore assordante dei macchinari nelle fabbriche sembrano qualcosa di diametralmente opposto. L'entrata in fabbrica è sempre qualcosa di negativo, la fabbrica è disumanizzante, come dimostrato nella seconda poesia:

L'exil au joli visage qui a vendu son âme
dans les déserts parés d'usines.

L'entrata in fabbrica è: “une mort quotidienne”, il poeta sottolinea che il lavoratore in fabbrica vende soprattutto la sua anima. I lavoratori descritti non sono operai con spirito di ribellione, non lavorano con uno slancio idealizzato di ispirazione socialista, si tratta invece di semplici lavoratori, anime liriche, che devono essere comprese nel contesto degli sforzi di Vodaine nell'affermare la poesia degli operai della periferia come di pari valore rispetto a quella dell'élite. Ciò viene dimostrato dalla quarta poesia, che parla di minatori disumanizzati. Il soggetto lirico dice di aver caricato il carro di mezzanotte non solo con il carbone, ma anche con tre minatori morti:

ô benne de minuit
et puis trois mineurs morts
remontons vite ce puits.

La raccolta si conclude in modo ottimistico, poiché l'ultima poesia parla del caos che regna nel mondo, gli ultimi due versi sono messi in evidenza con caratteri differenti:

Reste avec nous bonheur imprévu
Il fait si froid sur les routes nationales.

Jean Vodaine ripubblicò tutte le poesie (eccetto la nona) che si trovavano in *Pas de pitié pour les feuilles mortes* nella raccolta *Les pauvres heures* (*Ore povere*, 1957, editore Caractères). Vodaine rimaneggiò più volte le sue poesie per poi pubblicarle nuovamente. In questo caso le vecchie poesie nelle nuove raccolte vennero intitolate in maniera tale da indirizzare il lettore verso un'interpretazione corretta. La quarta poesia, per esempio, è diventata *Chant du mineur* (*Poesia del minatore*), che sottolinea il tema del lavoro. Con la raccolta *Pas de pitié pour les feuilles mortes*, Vodaine supera gli schemi tradizionali e ripetitivi in cui si trovano le poesie delle precedenti raccolte. Sviluppa un'espressione poetica moderna e originale, che si afferma nelle raccolte successive.

9 POESIE PUBBLICATE IN RIVISTE LETTERARIE

Durante i primi anni di attività poetica Vodaine pubblicò la maggior parte delle sue poesie in raccolte, anche se alcune di esse finirono su riviste, soprattutto nel periodo in cui aveva la direzione della rivista *Dire* alla quale dedicava molto tempo. Nel 1950 pubblicò un testo intitolato *Poème* nell'*Anthologie des lauréats Goéland (Antologia dei vincitori del premio Goéland)*, come vincitore del 1948. Nella poesia a tre strofe piove nella radio e dal cielo si sente la musica di Chopin, anche se è ora di andare a lavorare in fabbrica, dove riecheggia il rumore dei martelli e delle imprecazioni. In fabbrica c'è un giovane apprendista che lima, e viene ferito sia alla mano che al cuore. La poesia è semplice, ma illustra l'idea di Vodaine del contrasto tra l'armonia dell'arte e del mondo esterno e la fabbrica, che distrugge il corpo e l'anima.

Nel 1951 pubblicò una poesia senza titolo nella rivista *Ió*. La poesia è breve, composta da due strofe e firmata come Jean Vodaine Cordonnier (calzolaio). Il contenuto è semplice, parla di un emigrato che si trova in esilio in un paese che non è il suo e canta una canzone su una città molto lontana. Visto che Vodaine discende da una famiglia di emigrati, probabilmente si era ispirato per quel testo alla sua storia familiare.

Nel 1955 pubblicò dei lavori nella rivista *Caractères, Revue de poésie contemporaine*. La rivista era pubblicata dall'omonima casa editrice, dove Vodaine lavorò tra il 1954 e il 1955. Il redattore, oltreché cofondatore della casa editrice, era Bruno Durocher, un letterato dalle radici contadine, pseudonimo di Bronisław Kamiński. La poesia, intitolata *La fille de l'orage (La figlia della tempesta)* inizia con il gioco di Vodaine di parlare alla natura e di esprimerle le sue ferite psichiche, poi invece si rivolge un approccio più vicino al gusto contemporaneo alla "Première fille de l'orage" e la prega ironicamente "Frappe moi sous l'arbre, je veux rire d'une douleur moderne".

10 I MODELLI POETICI DI VODAINÉ

Si potrebbe dire che Vodaine sia nato a contatto con la poesia e più precisamente con la poesia slovena, poiché anche la madre era una poetessa e nel trasloco in Lorena ha portato un po' di "slovenità" con sé. Frequentando una scuola francese e decidendo di esprimersi in francese, cominciò a conoscere i poeti francesi di quella fase. Dai suoi appunti è emerso che apprezzava in particolare Paul Verlaine e Arthur Rimbaud. Una foto di quest'ultimo era appesa sopra al letto nella sua ultima casa a Baslieux. Rimbaud e Verlaine, come Vodaine, erano entrambi originari della Francia nordorientale. Gran parte della poesia giovanile di Vodaine nel suo primo periodo si ispira alla poetica romantica, con una certa inclinazione verso Verlaine, soprattutto alla sua raccolta *Poemi saturnini (Poèmes saturniens)*. Le poesie in cui Vodaine trascende la poetica dei suoi modelli e sviluppa una propria espressione originale sono oggetto di particolare attenzione nell'articolo, ma la

maggior parte delle poesie della sua opera giovanile sono composizioni che continuano la tradizione (neo)romantica. Sia in Verlaine che in Vodaine il rapporto tra la natura e l'individuo è in primo piano, entrambi si ispirano all'alternarsi delle stagioni, in particolare all'autunno. Entrambi utilizzano il motivo delle "foglie morte" (cfr. Verlaine nella *Chanson d'automne*), lo stato d'animo è combattuto tra la malinconia, l'amore inappagato, il mondo dei sogni e il mondo interiore della psiche. La caratteristica a cui si può ridurre la maggior parte delle prime poesie di entrambi i poeti è il romanticismo oscuro (romanticismo noir). Lo stile letterario del periodo romantico della fine del Settecento e dell'inizio dell'Ottocento era caratterizzato dal fascino della malinconia, della follia, da un'atmosfera cupa e spettrale con la presenza di creature soprannaturali.

Soffermandoci sulle influenze su Vodaine anche dei poeti contemporanei, è evidente quella di Jacques Prévert, che Vodaine conosceva personalmente. Il motivo delle foglie morte compare anche nella famosa poesia di Prévert *Les feuilles mortes*, che è stata messa in musica e intitolata *Foglie d'autunno*. Il primo verso della raccolta *Pas de pitié pour les feuilles mortes*, "Il m'est arrivé de chanter des blues", è un'ulteriore argomentazione a favore di questa tesi, poiché questo è il genere della chanson popolare su cui si basava la poesia di Prévert. Anche nello stile più maturo di Vodaine (cioè dalla raccolta *Pas de pitié pour les feuilles mortes* in poi) si può notare una somiglianza con l'opera di Prévert. Entrambi sono spesso umoristici, ironici, sarcastici o nelle loro poesie giocano con le parole. Ad esempio, la poesia *Notre-Dame de demain* della raccolta *Le jour se fera* può essere paragonata alla poesia *Le Notre Père* di Jacques Prévert, dove il soggetto lirico si rivolge a Dio padre.

11 IN CONCLUSIONE

Lo storico della letteratura francese Robert Sabatier ha incluso Jean Vodaine nella sua ampia opera *Histoire de la poésie française, La poésie du vingtième siècle* nel capitolo *Poésie populaire*. Sabatier scrive che la produzione poetica di Vodaine è stata influenzata dalla sua estrazione sociale. La sua poetica secondo lui si sottrae a qualsiasi forma di intellettualizzazione, è naturale e segnata dal mutare delle stagioni, comprese quelle della vita umana e dell'amore. Accenna anche alle esperienze da operaio e da fratello, ma sarebbe impossibile collocarla nella categoria della sola poesia operaia. Nella sua poesia ci troviamo in presenza di un amante degli oggetti materiali e degli esseri viventi, e la sua poetica è racchiusa nella frase: "Je ne fais pas de l'art. Je fais des choses pour mieux servir la poésie" (non faccio arte, faccio cose per servire meglio la poesia). (Sabatier 1988: 324–325)

Analizzando sei tra le prime raccolte del poeta, potremmo concordare con Sabatier. La maggior parte di queste raccolte potrebbero davvero essere accorciate, a volte gli si potrebbe anche rimproverare una certa mancanza di originalità e ripetitività.

Occasionalmente Vodaine riesce a trascendere questi schemi e a produrre singole poesie di qualità superiore alla media. Questo cambia con la *raccolta Pas de pitié pour les feuilles mortes*. La raccolta rappresenta una svolta nel percorso poetico di Vodaine ed è di migliore qualità e molto più originale rispetto a quelle precedenti.

Attingendo a Verlaine e raccontando i mali della vita moderna e operaia, Vodaine è riuscito a fondere tradizione e modernità. La qualità del suo lavoro fino al 1955 si può riscontrare negli artifici linguistici e in un'abile inclusione della tematica operaia nella poesia, che resta per lo più caratterizzata da tratti romantici.

Questo artista versatile si è guadagnato una fama soprattutto grazie al suo lavoro di tipografo, stampatore e grafico. La sua pittura e la sua poesia restano in secondo piano. Sebbene Vodaine abbia affinato il suo stile poetico in modo originale solo negli ultimi anni di vita, ha senso guardare anche indietro, ai suoi inizi.

L'articolo guarda alla prima giovinezza di Vodaine, agli anni dell'amore, ai ricordi dei pioppi della Lorena, alle riflessioni sull'anima, sulla vita e sulla morte, ma anche al modo in cui nella sua poesia appare la vita nel moderno mondo industriale, a fianco della natura che, con il continuo alternarsi delle stagioni, turba l'uomo, lo rende malinconico, o gli ricorda l'infanzia è subentrata un'altra epoca, come l'autunno ha lasciato il passo all'inverno.

BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIATION JEAN VODAINÉ. <http://asso.jean.vodaine.pagesperso-orange.fr/>, accesso 1. 4. 2022.
- BORTIGNON, Elia (1988) *Les Passagers du Solstice, Mémoire et itinéraires en Lorraine du fer*. Thionville: Editions Serpenoise.
- BRECELJ, Marijan (1983) Grafik, slikar in tipograf ter pesnik Jean Vodaine s svojimi deli na rodnem Tolminskem. *Primorski dnevnik*, 39/99, p. 3.
- BRIANT, Raymond (1995) Vodaine existe. Il a prouvé. *Plein Chant*, 57-58, pp. 19–20.
- ČERNE OVEN, Petra (2002) Črkoslovje kot orodje poezije. *Bad adn: Jean Vodaine* (ur. Irene Mislej). Ajdovščina: Tolminski muzej in Pilonova galerija, pp. 6–25.
- ČERNE OVEN, Petra (2010). Grafično razkošje Jeana Vodaina. *Tolminski zbornik*, 4, pp. 490–492.
- DONCQUE, Marie-Paule (1997) „Bod eden“ : sois un. *Jean Vodaine Le passeur des mots*. Metz: Bibliothèque de Pontfroy in Luxembourg: Bibliothèque Nationale, pp. 9–26.
- DONCQUE, Marie-Paule (1997a). Un horizon de plomb ou une certaine idée de la poésie. *Jean Vodaine Le passeur des mots*. Metz: Bibliothèque de Pontfroy in Luxembourg: Bibliothèque Nationale, pp. 27–40.
- Entretien avec Dominique Pilon, le 25 novembre 2020 à Melun.

- FERLEŽ, Urh (2021) Quelques remarques sur la vie et l'œuvre de Jean *Vodaine*, pour honorer le centenaire de sa naissance. *Vestnik za tuje jezike* 13/1, pp. 297–307.
- FERLEŽ, Urh (2022) Jean *Vodaine* in njegove vezi s slovensko poezijo. *Jezik in slovstvo* 67/1-2. 223–233.
- FERNANDEZ PISLAR, Marie (2006) *Slovinci v železni Loreni (1919–1939) skozi družinske pripovedi*. Ljubljana: Inštitut za slovensko izseljenstvo ZRC SAZU.
- GUICHARD, Bruno (1997) La typographie hysée au rang d'art contemporain. *Jean Vodaine Le passeur des mots*. Metz: Bibliothèque de Pontfroy in Luxembourg: Bibliothèque Nationale, pp. 101–103.
- HENHART, Marcel (1995) Un nom qui compte. *Plein Chant* 57–58, pp. 88.
- HRIBERNIK, Jasna (2008) Bod edn – Bodi Jean *Vodaine*, dokumentarni portret. Dokumentarni program Televizije Slovenija.
- JANGEORGES, François (1967) C'est un petit cordonnier qui a eu ... beaucoup à dire. *Lorraine magazine* 146, pp. 22–23.
- Jean *Vodaine* se vrača v rodno Slovenijo. MMC, 31. mai 2007 (<https://www.rtv slo.si/kultura/film/jean-vodaine-se-vraca-v-rodno-slovenijo/150911>, consulté le 14. avril 2020).
- La disparition de Jean *Vodaine*. *Le Monde*, le 12. aout 2006, https://www.lemonde.fr/disparitions/article/2006/08/12/jean-vodaine_803183_3382.html (14, consulté le 14 janvier 2021).
- MARKALE, Jean (1951) Introduction. *Vodaine, Jean Le jour se fera*. Parigi: Escales, pp. 2–3.
- REPÈRES (1995) *Plein Chant*, 57–58, pp. 5–17.
- RYCZKO, Joe (1995) Entretien. *Plein Chant*, 57-58, pp. 61–64.
- SABATIER, Robert (1988) *La poésie du XXe siècle*. Parigi: Albin Michel.
- SUNNEN, Myriam (2018) Jean *Vodaine* ou la poésie dans tous ses états. Conter, Claude D. e Sunnen, Myriam (ur.) *Texte et image dialogues entre arts visuels et littérature*. Mersch: Centre national de littérature, pp. 15–26.
- SUNNEN, Myriam, (2018a) *Vodaine* et les écrivains Luxembourgeois. Conter, Claude D. in Sunnen, Myriam (ur.): *Texte et image dialogues entre arts visuels et littérature*. Mersch: Centre national de littérature, pp. 27–43.
- VODAINÉ, Jean (1949) A travers la lucarne. Koblenz: Vent debout.
- VODAINÉ, Jean (1951) *Le jour se fera*. Parigi: Escales.
- VODAINÉ, Jean (1951a) *L'arbre retrouvé*. Basse-Yutz: Courrier de la poésie.
- VODAINÉ, Jean (1951b) Poesia senza titolo. *Iô* 4, pp. 10.
- VODINE, Jean (1951c) Poème. *Le Goéland* 7/100, pp. 3.
- VODAINÉ, Jean (1954) *Pas de pitié pour les feuilles mortes*. Basse-Yutz: Courrier de la poésie.
- VODAINÉ, Jean (1955) La fille de l'orage. *Caractères* 11, pp. 79.
- VODAINÉ, Jean (1995) Lettre à Raymond Briant du 9 janvier 1963. *Plein Chant*, 57–58. pp. 22.

- VODAINÉ, Jean (1995a) Les faiseurs des frontières. *Plein Chant*, 57-58, pp. 76–78.
- VODAINÉ, Jean (2002) Tu in tam, Odlomki iz Popotniki solsticija. *Bad adn: Jean Vodaine* (ur. Irene Mislej). Ajdovščina: Tolminski muzej in Pilonova galerija, pp. 46–49.
- VODAINÉ, Jean (2016) *Poèmes*. Metz: Association Jean Vodaine.
- VODAINÉ, Jean (2019) *Rose et noir – Le toron noir*: Metz: Association Jean Vodaine.
- ŽIVLJENJEPIS VLADIMIR (FRÉDÉRIC) KAUČIČ JEAN VODAINÉ (2002) *Bad adn: Jean Vodaine* (ur. Irene Mislej). Ajdovščina: Tolminski muzej in Pilonova galerija, pp. 62–67.

POVZETEK

ZGODNJI PESNIŠKI OPUS VLADIMIRJA KAUČIČA – JEANA VODAINA

Članek predstavlja pesniški opus Vladimirja Kaučiča - Jeana Vodaina, ki je nastal med letoma 1945, ko je izdal svojo prvo pesniško zbirko *Rose et noir* in 1955, ko je sprejel službo pri pariški založbi Caractères, kjer je spoznaval vodilne francoske umetnike tistega časa (Tzara, Jakovski), kar je vplivalo na njegovo ustvarjanje in dožemanje umetnosti.

Kaučič se je rodil v takrat italijanski vasi Čiginj na Tolminskem. Družina se je preselila v Lorena, kjer je končal osnovno šolo in se začel preživljati kot fizični delavec. Povezal se je z delavskimi kulturnimi društvu in ustvarjal kot pesnik, slikar ter tipograf.

V članku analiziram njegove prve pesniške zbirke, in sicer *Rose et noir* (1945), *Le toron noir* (1947), *A travers la lucarne* (1949), *L'arbre retrouvé* (1951), *Le jour se fera* (1951), *Pas de pitié pour les feuilles mortes* (1951) in pesmi, ki so v tem času izšle v literarnih revijah.

Analiza je pokazala, da so bile v mladostnem obdobju Vodainove priljubljene mladostne teme narava, Lorena, tegobe delavskega razreda in življenja v sodobnem času nasploh. Kvaliteta te poezije je jezikovna spretnost in sopostavljanje delavske tematike z motivi iz narave in ljubeznijo, mestoma tudi ironijo. Vodainova zgodnja poezija je večinoma sicer shematična, deloma tudi repetitivna. Opazen je vpliv Paula Verlaine in Jacquesa Préverta. Zadnja analizirana zbirka *Pas de pitié pour les feuilles mortes* pomeni prelom v umetnikovem opusu, saj je v njej pesnik prvič pokazal svoj izvirni slog, ki v zbirkah zrelega obdobja pride bolj do izraza.

Ključne besede: slovenska izseljenska literatura, delavska poezija, slovensko-francoski literarni stiki, Lorena, Paul Verlaine, Jacques Prévert

ABSTRACT

THE EARLY POETICAL WORKS OF VLADIMIR KAUČIČ – JEAN VODAINÉ

This article presents the early poetic opus of Franco-Slovenian author Vladimir Kaucic – Jean Vodaine. The period in question is from 1945 when he published his first book of poetry to 1955, when he started to work for Editions Caractères in Paris. This work enabled him to meet many famous contemporary artists (such as Tzara and Jakovski), and his views on art would evolve after this period.

Vodaine was born in 1921 near the town of Tolmin. In his childhood his family moved to Lorraine, France, where he acquired primary education and started to make a living as labourer. Meanwhile, he was collaborating with local worker's cultural associations and started to write poetry, paint, and create graphics and typographies. The article presents the analysis of his first books of poetry and poems that were published in literary magazines of that time.

The analysis shows that Vodaine's preferred themes of writing in that period were nature, love, Lorraine, the problems of the working class, and of living in the modern world. The quality of Vodaine's early poetry is found in his linguistic eloquence and inventive thematic combinations, such as workplace motifs and nature, which are often expressed with some irony. Although Vodaine's lexicon is beautiful, his early poetry is fairly repetitive and schematic, and we may notice the influence of Prévert and Verlaine. The last book of poetry analysed in this paper represents a turn in the artist's literary creation as he, for the first time, manifests his original poetic expression, which will evolve in the poetry of his mature artistic period.

Keywords: Slovenian emigrant literature, working-class poetry, Slovene-French literary contacts, Lorraine, Paul Verlaine, Jacques Prévert

Janko Trupej

neodvisni raziskovalec

Laška vas 21, 3273 Jurklošter

janko.trupej@gmail.com

UDK 821.111(73).09-31 Mitchell M.:070(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.14.129-146

Izvirni znanstveni članek



VPLIV IDEOLOGIJE NA SLOVENSKO RECEPCIJO ROMANA IN FILMA V VRTINCU

1 UVOD

Roman z izvirnim naslovom *Gone with the Wind* (1936) izpod peresa Margaret Mitchell in istoimenski film (1939) spadata med največje literarne oz. filmske uspešnice vseh časov; po svetu je bilo prodanih več kot 28 milijonov izvodov romana, ki je bil preveden v več kot 30 jezikov, ob upoštevanju inflacije pa gre celo za najdonosnejši film vseh časov. *V vrtincu* je v Združenih državah Amerike občutno vplival (in še vedno vpliva) na dojetje ameriškega juga, secesijske vojne in njenih posledic (Gómez-Galisteo 2011: 60, 69–70, 177; Schuessler 2020; Stewart 2020). Nekateri vidiki pripovedi, ki se širši javnosti sprva niso zdeli posebej problematični, so sicer sčasoma postajali vse bolj sporni, saj je rasizem do temnopoltih v ameriški družbi postopoma postajal vse bolj nesprejemljiv – v tem kontekstu se je *V vrtincu* sredi leta 2020 znova znašel na očeh svetovne javnosti: zaradi ostrih kritik v okviru protestov gibanja *Black Lives Matter* je bil film za kratek čas odstranjen s platforme pretočnih vsebin HBO Max (Schuessler 2020; Stewart 2020), o čemer so poročali številni mediji.

Kot ugotavlja Hans Robert Jauß (1970: 7–9; prim. Jauß 1998: 16), pomemben predstavnik recepcijske estetike, bralstvo aktivno oblikuje ‘zgodovinsko življenje’ slehernega književnega dela; ob prvotnem izidu ga primerja z drugimi poznanimi deli, nato pa tudi vsaka nova generacija znova ovrednoti njegovo estetsko vrednost.¹ Jauß je vpeljal koncept *obzorja pričakovanja*, ki je v slovarju *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms* (Baldick 2001: 116) opredeljen kot

nabor kulturnih norm, domnev in kriterijev, ki oblikujejo način, kako bralstvo v določenem obdobju razume in sodi o nekem književnem delu. Obzorje

1 Tudi prevodoslovec Lawrence Venuti (1995: 18) trdi, da besedila nimajo konstantnega oz. določljivega pomena, marveč je ta prilagojen vsakokratni družbeni situaciji.

pričakovanja lahko oblikujejo dejavniki, kot so prevladujoče konvencije in definicije umetnosti (npr. dekorum) ali trenutni moralni kodeksi. Takšna 'obzorja' so podvržena zgodovinskim spremembam, zato bo morda poznejša generacija bralstva v istem delu videla precej različen niz pomenov in ga zatorej drugače ovrednotila.²

Nekatera književna dela so ob izidu obzorje pričakovanja preseгла do te mere, da jih je bralstvo zavrnilo, spet druga (tudi že kanonizirana) besedila pa so postala sporna pozneje, ko se je obzorje pričakovanja spremenilo (gl. npr. Karolides 2006; Sova 2006a; Sova 2006b; Karolides, Bald in Sova 2011).

Celo v istem zgodovinskem obdobju lahko bralstvo iz različnih kulturnih okolij določeno delo interpretira precej drugače (gl. Griswold 2013: 87).³ Tudi po tem, ko se je po svetu hkrati s procesom pospešene globalizacije začelo povečevati znanje tujih jezikov, je sicer večina ljudi tujejezična dela še vedno brala v prevodu (Grosman 1993: 6). Večja verjetnost, da bo določeno književno delo prevedeno, pa obstaja, če to delo afirmira norme ciljne kulture (gl. Venuti 1998: 128–140). V skladu s trenutno dominantnimi ideologijami je namreč oblikovana »kulturna politika, ki vsiljuje določeno vrsto del ali prevajanje idejno vzorne nacionalne književnosti oz. politično zaželenih del ali komercialne literature« (Bajt 1997: 43). Zaradi zagotavljanja skladnosti s prevladujočimi ideologijami predvsem v avtoritarnih oz. totalitarnih sistemih pri prevajanju nemalokrat prihaja do institucionalno pogojenih posegov v besedilo, ki lahko navsezadnje privedejo celo do tega, da ima neko književno delo v ciljni kulturi drugačen status kot v izvirni kulturi (Lefevere 1992).

V pričujočem prispevku se bomo ukvarjali z vprašanjem, v kolikšni meri in zakaj se je na slovenskem etničnem ozemlju spreminjala recepcija romana in filma *V vrtincu*. Roman je v slovenščini izšel še pred začetkom druge svetovne vojne (1939/1940), desetletje po koncu vojne, ko so slovenski kinematografi začeli predvajati istoimenski film, pa je bil ta predvojni prevod Mirka Koširja ponatisnjen. Leta 1965 je izšel ponovni prevod Janka Modra, ki je bil ponatisnjen v letih 1969, 1974 in 1983.⁴

V različnih obdobjih slovenske zgodovine je mogoče pričakovati občutne razlike v recepciji, saj se je v več kot osmih desetletjih od izida prvega prevoda na slovenskem ozemlju zamenjalo več političnih sistemov, spreminjal se je odnos do izvirne kulture, rasizma, patriarhata in drugih vidikov družbe, ki imajo pomembno vlogo v zadevnem romanu oz. filmu. Razlike med recepcijo v izvirni in ciljni kulturi pa je med drugim mogoče

2 Vse citate, ki so bili izvorno v tujem jeziku, je prevedel avtor pričujočega prispevka.

3 Ideologija pri tem pogosto igra pomembno vlogo; Petr Kopecný (2011: 205) pri obravnavanju recepcije Steinbeckovih del v nekaterih socialističnih državah denimo navaja, da je »literarna kritika predstavljala koristno orodje za komunistično propagando«.

4 Za analizo strategij za prevajanje rasističnega diskurza, ki je v tem romanu pogosto prisoten, gl. Trupej 2014: 96–97.

pričakovati zaradi dejstva, da ameriška državljanska vojna in njene posledice slovenskega naroda neposredno ne zadevajo, pa tudi zaradi razmeroma omejenih neposrednih stikov s temnopoltimi skozi slovensko zgodovino. Odzivi na *V vrtincu* v publikacijah slovenskih izseljencev oz. zdomcev v Združenih državah sredi prejšnjega stoletja se na primer prav tako nekoliko razlikujejo od siceršnje recepcije v izvirni kulturi. Ti Slovenci so se namreč v ZDA večinoma priselili po koncu državljanske vojne, poleg tega pa se pretežno niso naselili na jugu, kjer je do sredine prejšnjega stoletja obstajala rasna segregacija; v večini odzivov na *V vrtincu* zato ni opaziti izrazitih ideoloških vplivov – izjema so nekateri zapisi v levo usmerjenih publikacijah (gl. Trupej 2021).

Preden se bomo posvetili odzivom v slovenskem etničnem prostoru, bomo pregledno obravnavali recepcijo romana in filma v izvirni kulturi, kar nam bo omogočilo poznejšo primerjavo. Korpus več kot 300 zapisov, ki obravnavajo oz. omenjajo *V vrtincu*, je bil primarno sestavljen s pomočjo *Digitalne knjižnice Slovenije* in navedb v kartoteki avtorjev, ki je dostopna na Inštitutu za slovensko literaturo in literarne vede ZRC SAZU, pa tudi s pomočjo knjižničnega informacijskega sistema COBISS in spletnega iskalnika Google.⁵

2 PREGLED RECEPCIJE V IZVIRNI KULTURI

Roman *V vrtincu* je takoj po objavi leta 1936 postal izjemna prodajna uspešnica in čez čas je postal celo najbolje prodajano literarno delo v ZDA dotlej; Mitchellova je bila deležna tudi številnih naklonjenih kritik in je za roman med drugim prejela prestižno Pulitzerjevo nagrado (Gómez-Galisteo 2011: 17–18; gl. tudi Jeff 1999; Haskell 2009: 22–23; Wiley 2014a: XXII–XXIII; Schuessler 2020). Izražena so bila tudi nekatera bolj kritična mnenja o umetniški vrednosti romana, na primer o pomanjkljivem slogu, poleg tega pa so nekateri že tedaj opozarjali na tendenčnost tega literarnega dela (gl. Haskell 2009: 23; Gómez-Galisteo 2011: 22, 25, 28). Izkrivljeno upodobitev suženjstva in medrasnih odnosov so sicer ostro kritizirali predvsem v komunističnih in drugih levo usmerjenih publikacijah, medtem ko v večini *mainstream* medijev tej problematiki niso posvečali prav veliko pozornosti (Gómez-Galisteo 2011: 57, 59).⁶

Po napovedi, da bo po predlogi romana posnet film, so nekatere organizacije, ki so se zavzemale za pravice Afroameričanov, denimo NAACP, začele agitirati za to, da določene rasistične prvine romana ne bi bile vključene v film (Jeff 1999; Schuessler 2020). Producent David O. Selznick se je tudi zaradi tovrstnih pritiskov odločil nekoliko omiliti rasizem v filmu; rasistična žaljivka *nigger*, ki se v romanu uporablja precej pogosto, tako ni bila nikdar izrečena, prav tako pa se v filmu ne pojavi Ku Klux Klan (Stevens

⁵ Nekateri izmed člankov, ki so bili objavljeni v prvih treh desetletjih od izida prvega prevoda romana, so bili vključeni že v članek o slovenski recepciji izbranih književnih del, ki vsebujejo rasističen diskurz o temnopoltih (gl. Trupej 2015: 222–224).

⁶ V zasebni korespondenci je pisateljica tovrstne očitke vseskozi zavračala (gl. Mitchell 2014: 65, 119, 223–224).

1973: 367; Jeff 1999; Asim 2007: 144–145; Ryan 2008: 70–71; Haskell 2009: 202–203; Gómez-Galisteo 2011: 59; Schuessler 2020). Nekateri Afroameričani so izrazili odobravanje nad takšnim razpletom (Jeff 1999), medtem ko so drugi filmu še vedno očitali rasizem in so ga bojkotirali (Jeff 1999; Ryan 2008: 71; Haskell 2009: 214).⁷ Kljub temu je *V vrtincu* postal eden najuspešnejših filmov vseh časov in podeljenih mu je bilo deset oscarjev, med drugim za najboljši film in najboljšo stransko igralko, ki ga je za vlogo Mammy prejela Hattie McDaniel (Haskell 2009: 5, 31–32) – bila je prva Afroameričanka, ki je bila nominirana za to nagrado (Jeff 1999).

V vrtincu je bil pozitivnih komentarjev deležen tudi ob pisateljčini smrti leta 1949 (Wiley 2014b: 423–424), po intenziviranju afroameriškega boja za državljanske pravice (in še bolj v zadnjih nekaj desetletjih) pa so številni kritiki *V vrtincu* ovrednotili drugače – med drugim je kontroverzen zaradi uporabe rasističnih izrazov, prikazovanja rasizma do Afroameričanov oz. utrjevanja stereotipov o njih, povečevanja sužnjelastniškega sistema itd. (gl. Asim 2007: 131–133; Ryan 2008: 22, 26, 48; Haskell 2009: 19–20, 32, 205–211; Gómez-Galisteo 2011: 7, 57–60, 177–178; Stewart 2020). Kljub tovrstnim kritikam sta tako film kot roman ostala priljubljena (Haskell 2009: 4–6; Gómez-Galisteo 2011: 3, 101; gl. tudi Wiley 2014b: 424–426); Kongresna knjižnica (N. N. 2012) je slednjega vključila celo v razstavo knjig, ki so sooblikovale ZDA.

3 SLOVENSKA RECEPCIJA

3.1 Obdobje pred drugo svetovno vojno

Prvo omembo romana v slovenskem periodičnem tisku zasledimo leta 1938: v časniku *Jutro* je napovedan izid prevoda, ki je bil takrat naslovljen še *Jug proti severu*.⁸ Naslednje leto v isti publikaciji poročajo, da je to književno delo, ki opisuje vojno za osvoboditev sužnjev v ZDA, doseglo izjemen komercialni uspeh in je bilo prevedeno že v številne jezike. Posebej izpostavijo način podajanja pripovedi in karakterizacijo: »V romanu, ki je navzlic svoji obširnosti vseskozi izredno napet, nam slika pisateljica celo vrsto najrazličnejših ljudi s tolikšno fineso in dovršenostjo, da morajo čitatelja zajeti in navdušiti.«⁹ Tudi v recenziji, objavljeni v reviji *Ženski svet*, izrazijo podobno mnenje, namreč da sleherna pripovedna oseba »do poslednjega črnca, v [...] delu živi, je tako zelo življenjska, da moraš zaživeti z njo«.¹⁰ V leposlovnih reviji *Modra ptica* navajajo, da gre za epsko delo in obenem za napet ljubezenski roman, ki ga po svetu že prištevajo med največja dela

7 Za podrobnejši pregled odzivov na film *V vrtincu* v afroameriških serijskih publikacijah gl. Stevens (1973: 367–370).

8 *Jutro*, 10. 6. 1938: Kaj napovedujejo naši založniki?, 7. (Zapisi brez omembe avtorja oz. avtorice so anonimni.)

9 *Jutro*, 8. 4. 1939: Margaret [sic] Mitchell, 12.

10 *Ženski svet*, 1939, l. 17, št. 10: Nove knjige, 224.

svetovne literature. V tej serijski publikaciji kot prednosti romana prav tako izpostavi-jo prepričljivo karakterizacijo pripovednih oseb, pa tudi realističen prikaz zgodovinskih okoliščin:

Genijalna [sic] pisateljica nas ob plastično risanih likih seznanja z življenjem severno ameriškega juga v času državljanske vojne. Riše nam življenje na bombaževih plantažah, razmerje gospodarjev do črnih sužnjev, razvoj glavne junakinje Scarlet O'Hare [sic], njeno ljubezen in srečanje s človekom, ki postane njena usoda. Postavlja nas v zgodovinsko dobo preloma, dobo, kakršnih je v zgodovini precej, ko se podira, kar je stoletja kljubovalo, in se dviga, kar je stoletja živel na dnu. Vizija državljanske vojne je tako plastična, da bi nas morala spraviti v obup, ako ne bi ob vsakem dotiku z resničnostjo čutili, da mora iz ruševin vstati nekaj lepega. Komaj zaznavno prizadetost pisateljice paralizira njena blagodejna ironija, ki na prav žensko obziren način ruši bogove in idole.¹¹

V *Jutru* je v prispevku, ki je podpisan s 'K. Š.', najprej omenjena komercialna uspešnost romana, nato pa je opisano ozadje njegovega nastanka in na kratko je podana zgodba. Med drugim v članku lahko preberemo, da »so osrednji značaji celega romana [...] ustvarjen[i] z mojstrsko dovršenostjo« in da je dogajanje postavljeno v dobo, »ko se je rušil stari način življenja in se porajal novi: stari konzervativni red se je moral umakniti novemu, bolj radikalnemu.«¹² Tudi v krajših omembah v *Jutru* je obravnavano književno delo opisano s presežniki, na primer kot 'senzacionalen roman',¹³ 'velik roman'¹⁴ ali 'izredno zanimiva knjiga'¹⁵. Nekoliko bolj kritičen je pesnik in prevajalec Tone Čokan v reviji *Dom in svet*, saj pri povzemanju vsebine zapiše, da plantaže bogatih posestnikov »obdelujejo črni sužnji, gospodarjem pa se tako kopiči bogastvo, da se njihov ponos spremeni v zaslepljeno ošabnost«. Recenzent poleg tega navaja, da ga moti naturalistični etos romana, glede prevoda pa pripomni, da je jezik »včasih papirnat in prisiljen«.¹⁶

3.2 Socialistično obdobje

V prvih nekaj letih po vzpostavitvi socialističnega sistema v serijskih publikacijah zasledimo nekaj precej kritičnih mnenj o *Vrtincu*. V časniku *Ljudska pravica* leta 1948 v recenziji nove številke revije *Naša književnost* denimo zapišejo naslednje:

11 *Modra ptica*, 1939, l. 11, št. 1: Dogodek za naše čitatelje bo naša prva redna knjiga za tekoče leto Margaret Mitchell V vrtincu, 37.

12 *Jutro*, 17. 7. 1940: Kulturni pregled: M. Mitchellova, 3.

13 *Jutro*, 25. 1. 1940: Novosti na knjižnem trgu, 4.

14 *Jutro*, 5. 7. 1940: Napoved novih knjig, 4; *Jutro*, 1. 1. 1941: Slovenska knjiga v letu 1940, 12.

15 *Jutro*, 20. 1. 1941: Film o knjigi 'V vrtincu', 5.

16 *Dom in svet*, 1941, l. 53, št. 1: Margaret Mitchell: V vrtincu, 47–48.

Zoran Mišić pa pod naslovom »Jedna apologija robovlastničkog poretka na našem jeziku« ocenjuje roman Margarete Mitchel [sic], ki smo ga Slovenci dobili pod naslovom »V vrtincu« že leta 1940. Na podlagi marksističnega gledanja na zgodovinsko obdobje, ki ga je v svojem romanu zajela pisateljica, Mišić ostro, jasno, utemeljeno in podkrepljeno s številnimi citati iz knjige same zavrača roman. Saj je »poln uspravajočega strupenega napoja, večše skritega v štanjolu lepih besed, tako da ga prenekateri bralec, ki je vzgojen ob dolgoletnih lažeh tovrstnega značaja, niti ne čuti, ko ga pogoltne. Ko pa odstranimo s knjige tanko glazuro lažnega sijaja, ne ostane ničesar [sic] razen dejstva, da prikazuje knjiga suženjstvo črncev kot nujen in pravičen red ter tako krči pot novim zasužnjevalnim načrtom«. ¹⁷

Naslednje leto tudi v *Slovenskem poročevalcu* trdijo, da roman kljub uspehu, ki ga je dosegel, nima prav velike vrednosti, češ da zagovarja nazadnjaške nazore in povečuje preživeto družbeno ureditev. ¹⁸ Nekaj mesecev pozneje v istem časopisu nekdo, podpisan z 'J. G.', trdi, da je Mitchellova vpeljala novo literarno zvrst, tj. zgodovinski družinski roman. ¹⁹ V tržaškem časniku *Delo* je objavljen prevod članka, v katerem sovjetski pisatelj Ilja Ehrenburg obravnava problematiko rasizma v ZDA, pri čemer omeni tudi zadevni roman:

Nekoč je bila ena izmed najbolj popularnih knjig v Ameriki knjiga: »Koča strica Toma«, v kateri je opisano trpljenje črnih sužnjev. Pisateljica te knjige Beecher-Stowe se je zgražala nad gospodarji sužnjev. Njen roman je služil kot navdih tistim, ki so se borili proti rasnemu preganjanju. Zadnje čase pa je najbolj popularna knjiga v Ameriki, [sic] roman: »Proč z vetrom«, ki ga je spisala Margaret Mitchell. Pisateljica prikazuje v romanu[,] da so sužnji živeli zelo udobno in da so podli ljudje tisti, ki hočejo odpraviti suženjstvo. Sreča [sic] teh dveh knjig nam kaže pot, ki vodi od [L]incolna do »velikega zmaja«, od idej svobode in enakopravnosti do rasizma in do »komisije za preučevanje protiameriškega delovanja«. ²⁰

Nekaj bolj prizanesljivih mnenj lahko preberemo leta 1954, tj. v letu, ko so slovenski kinematografi začeli predvajati *V vrtincu*; v reviji *Tovariš* na primer zapišejo, da gre za 'velefilm', ²¹ v goriškem časniku *Novi list* pa ga opišejo kot 'veličasten film'. ²² V študentskem časopisu *Tribuna* navajajo, da je bil film posnet po sicer ne preveč dobrem,

17 *Ljudska pravica*, 28. 1. 1948: Nova št. »Naše književnosti«, 5.

18 *Slovenski poročevalec*, 28. 8. 1949: Zapiski: Margaret Mitchell, 3.

19 *Slovenski poročevalec*, 18. 12. 1949: Tovarna knjig, 4.

20 *Delo*, 6. 5. 1950: Članek sovjetskega pisatelja Ilja [sic] Ehrenburga Ameriški »nadljudje«, 2.

21 *Tovariš*, 26. 3. 1954: Clark Gable nekoč, 292.

22 *Novi list*, 24. 6. 1954: Film po Tolstojevem romanu »Vojna in mir«, 7.

toda priljubljenem romanu o ameriški državljanski vojni; pripomnijo, da se ta vojna v resnici ni začela zaradi vprašanja suženjstva, marveč zaradi različnih politično-ekonomskih interesov industrialcev s Severa in plantažnikov z Juga.²³ V recenziji filma, najprej objavljeni v časopisu *Večer* in nato še v *Zasavskem vestniku*, publicist Branko Avsenak uvodoma zapiše, da je bil roman, po katerem je film posnet, sicer zelo uspešen, a so ga kmalu zasenčila druga, kakovostnejša ameriška literarna dela. Pri opisovanju filma pohvali predvsem igralsko zasedbo, bolj zadržan pa je glede vsebine – v zaključku članka namreč zapiše naslednje:

[S]tari, častitljivi, ameriški jug se ruši, znajdi se, kdor se more – in tukaj pride do čudnega moraliziranja: vsakdo naj se briga le zase, le egoizem lahko reši iz zmešnjave po razdejanju polni vojni, v kateri so nesramni severnjaki s svojim Lincolnom osvobodili bedaste črne sužnje in uničili galantno lahkoživi Jug, kjer se je veselo živelo, dobro pilo in jedlo in kjer so zamorci delali, belci pa dremali v ležalnikih in prirejali velike sprejeme ... Današnji jug Združenih držav je še poln teh spominov, zato ni čudno, da so bile ob premieri filma prav v Atlanti velike demonstracije.²⁴

V *Tovarišu* Boštjan Grčar priobči članek, v katerem obravnava ozadje nastajanja filma in poda njegovo vsebino; med drugim zapiše, da gre za zelo dober film (poimenuje ga tudi ‚filmski kolos‘) in za »eno izmed del sedme umetnosti, ki človeka bolj pritegne s svojo mogočno zgradbo kakor z dejanjem samim.«²⁵ V isti številki revije je bil objavljen tudi članek o ozadju nastajanja romana in njegovi komercialni uspešnosti; na koncu je omenjeno, da gre negativnim kritičnim mnenjem navkljub za »zgodbo, ki je bila vredna peresa in jo bodo ljudje še dolgo z zanimanjem prebirali.«²⁶ V naslednji številki te revije lahko v nadaljevanju slednjega članka med drugim preberemo naslednje: »Roman opisuje zlom takratnega gospodarskega in družbenega reda, zaton svojevrstnega kulturnega sveta, trpljenje, bedo, brutalnost, korupcijo, pa tudi pogum, upanje, človeško spretnost in domiselnost. [...] V vrtincu‘ sicer ni kakšna posebnost v razvoju modernega romana, je pa preprosto napisana knjiga z veliko prepričevalno močjo.«²⁷ Ob izidu ponatisa predvojnega prevoda romana v tržaškem *Primorskem dnevniku* zapišejo, da bo izšla »dolgo pričakovana in mnogo zahtevana nova izdaja slovečega romana Mitschellove [sic] ‚V vrtincu‘ – tudi ena tistih knjig, ki se priporočajo že same, saj hodi njihova slava pred sleherno novo izdajo.«²⁸ Nekaj mesecev pozneje v *Delavski enotnosti* poročajo, da je izšla

23 *Tribuna*, 31. 8. 1954: V vrtincu, 4.

24 *Večer*, 27. 10. 1954: »V vrtincu«, 5. / *Zasavski vestnik*, 29. 12. 1954: V vrtincu, 7.

25 *Tovariš*, 10. 9. 1954: »V vrtincu« – filmski kolos, 808.

26 *Tovariš*, 10. 9. 1954: Uspeh in katastrofa Margarete Mitchell – 1. del, 808–809; cit. str. 809.

27 *Tovariš*, 17. 9. 1954: Uspeh in katastrofa Margarete Mitchell – 2. del, 845.

28 *Primorski dnevnik*, 23. 1. 1955: Kaj bo izšlo v letu 1955 pri Slovenskem knjižnem zavodu, 3.

»dolgo pričakovana nova izdaja slovečega romana Margarete [sic] Mitchell«. ²⁹ V *Večeru* je roman nekoliko bolj kritično opisan kot »ne preveč zahtevno čtivo s povprečnimi umetniškimi kvalitetami in predvsem izredno neposredno in živahno pisano«. ³⁰ V *Ptujskem tedniku* ob predvajanju filma objavijo članek, v katerem ‚D. Ž.‘ navaja, da je roman »napisan zelo spretno, na nekaterih mestih naravnost odlično«, vendar v nadaljevanju zavrne pisateljčine nazore in zaključi, da je »film že postaran in to postaranje vzbuja dvom prav v osnovno, kar zahtevamo od umetnosti – kvaliteto, iskrenost, človeškost in naprednost«. ³¹ V *Primorskem dnevniku* objavijo članek o pisateljčinem življenju, v katerem med drugim obravnavajo nastajanje njenega edinega romana in njegov komercialni uspeh, a se ne opredelijo glede kakovosti. ³² Novinar in prevajalec Božidar Pahor v *Tedenski tribuni* poroča, da je v Atlanti srečal nekoga, ki naj bi dobro poznal Margaret Mitchell in ki mu je razkril marsikaj o njej ter o ozadju njenega romana, do katerega se Pahor sicer ne opredeli, ³³ marveč omeni zgolj, da ga v Sloveniji vsakdo pozna. ³⁴ V poznejšem članku v istem tedniku zatrdijo, da je *V vrtincu* klasičen film. ³⁵ V *Primorskem dnevniku* v članku o rasni diskriminaciji v ZDA zapišejo, da ameriški Jug »ni več lažno romantična dežela bombaža, uglašene veleposestniške aristokracije in mirnih, molčečih črncev, kakor je to opisovala Margaret Mitchell«. ³⁶ Jovita Podgornik v reviji *Ekran* opozori na »nevarnosti nekritičnega branja« romana *V vrtincu*, ³⁷ filmski ustvarjalec Vojko Duletić pa v *Tedenski tribuni* poda naslednje pozitivno mnenje o filmu:

Film je postal eden največjih finančnih uspehov v zgodovini filma sploh. Bil je »največji, najdražji, najdaljši film vseh časov«, seveda ob vsem tem ni mogel biti tudi še najboljši. [...] V *vrtincu* ima stil in obliko, je velikan, čeprav ne največji, a osamljen in nedosegljiv, delo ustvarjalcev v trenutku velikega navdiha. [...] Nekaterim se zdi, da je *V vrtincu* zdaj še lepši, kot je bil pred leti, nekaterim celo lepši kot ob nastanku. ³⁸

Pred izidom Modrovega prevoda je bil v reviji *Naša žena* o romanu objavljen članek, v katerem pa ni napisanega prav veliko o sami vsebini, marveč je poudarek na avtoričini življenjski zgodbi, ozadju nastajanja romana in o izjemnem uspehu, ki ga je

29 *Delavska enotnost*, 1. 4. 1955: Za ljubitelje knjig, 7.

30 *Večer*, 25. 1. 1956: Margaret Mitchell: V *vrtincu*, 3.

31 *Ptujski tednik*, 17. 8. 1956: V *vrtincu*, 6.

32 *Primorski dnevnik*, 15. 2. 1957: Zakaj je njen mož sežgal rokopis, 3.

33 Posredno se avtor sicer opredeli do ameriškega Juga: »Dežela bombaža in romantične preteklosti. Dežela suženjstva in dežela omike. Dežela predsodkov in južnjaške vedrine.«

34 *Tedenska tribuna*, 25. 2. 1959: Zgodba o Peggy, 3.

35 *Tedenska tribuna*, 3. 10. 1961: Film »V *vrtincu*« razpada, 6.

36 *Primorski dnevnik*, 7. 10. 1962: Črni in beli, 1.

37 *Ekran*, 1963, l. 1, št. 4: Napotki in spodbude, 379–384; cit. str. 381.

38 *Tedenska tribuna*, 29. 9. 1964: V *vrtincu*, 6.

V vrtincu doživel v širši javnosti.³⁹ Slavko Rupel v *Primorskem dnevniku* trdi, da ime ‘Margaret Mitchell’ najdemo v slehernem svetovnem literarnem leksikonu in da je *V vrtincu* odlično besedilo, v katerem pisateljica izraža ‘zdrave ideale’ in ki je po zaslugi prav tako odličnega istoimenskega filma postalo le še bolj priljubljeno. Nadalje zapiše, da gre za »razgibano, malce romantično, sentimentalno zastrto zgodbo«, ki jo literarne enciklopedije opredeljujejo kot »kot mogočno fresko Amerike iz druge polovice preteklega stoletja, Amerike v času državljanske vojne, ko so južne države Amerike izgubljale boj za neodvisnost in je s tem umiral tudi delček starega, dobrega romantičnega ameriškega juga.«⁴⁰ V reviji *Naša žena* se osredotočijo na protagonistko romana; zapišejo, da gre za zgodbo »o ošabni južnjaški lepotici Scarlett O’Hara, ki ima toliko lastnosti in toliko razpoloženj kot mavrica barv, ki pa je vedno in predvsem ženska, ki ne pozna besede ‘predaja’.«⁴¹ V literarni reviji *Knjiga* v kratki najavi ponatisa prevoda zapišejo, da gre za »[r]oman iz časov ameriške državljanske vojne, o gentlemanih brez strahu in graje ter o njihovih pogumnih in močnih ženskih partnerkah.«⁴² Omenjena revija pozneje objavi tudi daljši zapis, ki se začne s trditvijo, da gre za »roman, katerega privlačna moč kljub letom ne popušča in ki kljub spremembam v čustvovanju in miselnosti novih generacij ostaja za določen krog bralcev ‘obvezno branje’«. V nadaljevanju članka je opisano ozadje nastajanja romana in predstavljena je zgodba, pri čemer pa je več pozornosti kot zgodovinskim okoliščinam posvečene protagonistki in njenemu karakterju – med drugim lahko preberemo, »da je Scarlett s svojo radoživostjo in zagrizeno voljo do življenja dobrodošel ideal.«⁴³ Kritičarka in prevajalka Rapa Šuklje v *Tedenski tribuni* opiše ozadje nastajanja filma, v zadnjem odstavku pa poda naslednje mnenje:

Popularnost ni dokaz kvalitete (čeprav je slabe stvari, kot je znano, ne obdrže) in režiser je nekatere ostrine romana celo porezal, igral je dosti bolj na melodramo kot Mitchellova, ki je pisala pravzaprav roman nravi; čeprav je seveda tudi res, da je pri tem omilil poglobitveni ugovor proti romanu, namreč podobo »sladkosti življenja na Jugu«, ki je zajemala tako izključno bele veleposestnike in bila sladka tako izključno na račun črnskih sužnjev ...⁴⁴

Tudi v časniku *Glas* so kritični glede preživelih vrednot, ki naj bi jih film propagiral – v članku, ki je podpisan z ‘M. G.’, lahko namreč preberemo, da gre za

39 *Naša žena*, 1964, l. 24, št. 10: O Margaret Mitchellovi [sic] in njenem romanu »V vrtincu«, 341–342.

40 *Primorski dnevnik*, 27. 1. 1966: V vrtincu, 2.

41 *Naša žena*, 1969, l. 29, št. 12: Za tiste, ki radi berejo, 43.

42 *Knjiga*, 1969, l. 17, št. 1/2/3: Mitchell Margaret [sic]: V vrtincu – I. in II. del, 48.

43 *Knjiga*, 1969, l. 17 št. 10–11: V vrtincu, 447–448.

44 *Tedenska tribuna*, 2. 5. 1973: V vrtincu, 18.

veličasten film, ki govori o ameriški državljanski vojni, o ljudeh ameriškega juga, ki so se morali podrediti volji severnjakov in priznati poraz v vojni, ki je tako kruto in neusmiljeno posegla v njihovo življenje. [...] Toda čas je neusmiljen. Kot vedno, je tudi tokrat prerastel veliko stvaritev, od katere je ostal samo še spomin. V želji, da bi film približali tudi mlajšim gledalcem, tistim, ki pred leti še niso mogli v kino, so skoraj štiriurno filmsko pripoved presneli na 70 mm trak. Poskus se žal ni najbolje posrečil in je bil pravzaprav strel v prazno, saj imajo današnje generacije drugačen okus in poglede na svet.⁴⁵

V *Dolenjskem listu* ob novi izdaji Modrovega prevoda zapišejo, da se je Mitchellova zapisala v zgodovino svetovne književnosti,⁴⁶ nekaj mesecev pozneje pa njen roman pohvalijo z naslednjimi besedami: »Poseben čar daje pripovedi o usodi Američanov med državljansko vojno psihološko risanje značajev in živopisna podoba sveta velikih posestnikov, ki je bil z vojno za vse čase izbrisan.«⁴⁷ V reviji *Antena* lahko preberemo, da roman opisuje strahotno secesijsko vojno in da je Scarlett O'Hara »postala simbol preizkušanj, skozi katere je šel v tej vojni Jug«.⁴⁸

V zadnjem desetletju pred razpadom Jugoslavije nismo zasledili člankov, ki bi bili v celoti posvečeni zadevnemu romanu oz. filmu, temveč le zapise, ki v *Vrtincu* omenjajo; Primož Sark na primer v *Logaških novicah* pohvali več vidikov filma, samo zgodbo pa označi kot povprečno,⁴⁹ Marc Ferro v *Sobotni prilogi* navaja, da je filmoma *Rojstvo naroda*⁵⁰ in *Vrtincu* skupno to, da vsi temnopolti upodabljajo služabnike,⁵¹ Tadej Zupančič pa v reviji *Problemi: Eseji* zapiše, da gre za »trd melodramski roman«.⁵²

3.3 Obdobje samostojne Slovenje

V zadnjem desetletju prejšnjega tisočletja je *Vrtincu* v slovenskem periodičnem tisku prisoten precej pogosteje kot desetletje poprej – domala vsi omembe vredni članki so bili sicer objavljeni v *Delu*. Ko v tem časniku poročajo, da je Alexandra Ripley napisala nadaljevanje romana, zatrdijo, da protagonista »uživata nezmanjšano naklonjenost bralstva vse od prve objave romana leta 1936«, a pripomnijo, da je avtorica nadaljevanja ugotovila, da »o črnih ni mogoče več govoriti tako kot v izvorniku – z mešanico primitivizma

45 *Glas*, 9. 5. 1973: *Vrtincu*, 9.

46 *Dolenjski list*, 27. 6. 1974: *Vrtincu*, 27.

47 *Dolenjski list*, 3. 10. 1974: *Vrtincu*, 31.

48 *Antena*, 21. 6. 1979: »Secesijska vojna«, 22.

49 *Logaške novice*, 5. 5. 1981: Vabimo vas, 8.

50 Gre za film z izvornim naslovom *Birth of a Nation*, ki je pripomogel k preporodu Ku Klux Klana.

51 *Sobotna priloga*, 29. 10. 1983: Kopanje v žarkih svobode, 22.

52 *Problemi: Eseji*, 1988, l. 26, št. 14: Promoviranje americane v ameriški literaturi dvajsetega stoletja, 111–114; cit. str. 113.

in servilnosti, temu bi se črnici uprli.«⁵³ Nekdo z začetnicami 'M. Z.' pripomni, da ima *V vrtincu* v ZDA podoben status kot *Vojna in mir* v Rusiji, četudi umetniška vrednost obeh romanov ni primerljiva.⁵⁴ Sonja Merljak trdi, da veliko ljudi sploh ne bi vedelo za ameriško državljansko vojno, če ne bi bilo romana *V vrtincu*.⁵⁵ 'Mo. M.' poroča, da so protestniki že drugič v dveh letih podtaknili ogenj v hiši Mitchellove, ker naj bi ta v svojem romanu poveljevala sužnjelastniški sistem.⁵⁶ Merljakova v članku o literarnih uspešnicah izpod peresa žensk pripomni, da nekateri *V vrtincu* prištevajo med literarne klasike, drugi pa zgolj med literarne uspešnice; avtorica članka se glede tega sicer ne opredeli.⁵⁷ V novici o tem, da se film vrača v kinematografe v ZDA, ga v *Delu* označijo za mojstrovino in eno največjih filmskih klasik nasploh.⁵⁸ Precej bolj kritično mnenje pa izrazi Tonči Kuzmanič, ki v reviji *Časopis za kritiko znanosti* zapiše naslednje: »Bolj kot v kateri koli strokovni ali znanstveni obdelavi je kompleksen, kapilaren način funkcioniranja ameriškega zgodnjega rasizma podan v ameriškem tekstu par excellence *Gone with the Wind*, ki ga je podpisala Margaret Mitchell.«⁵⁹

Na začetku novega tisočletja, ko v *Delu* obeležijo stoletnico pisateljčinega rojstva, *V vrtincu* proglasijo za enega največjih filmov vseh časov.⁶⁰ Adrian Grizold v časniku *Nedelo* roman sicer najprej označi za patetični epos, v nadaljevanju članka pa ga opiše kot imenitno knjigo.⁶¹ Bojan Brezigar v *Primorskem dnevniku* med drugim zapiše naslednje: »Navsezadnje *V vrtincu* ni nikakršna posebnost. Bil je eden prvih komercialnih proizvodov Amerike, ki se je prebujala: kvota ljubezni in tudi sramežljivega seksa, kvota nasilja, državljanske vojne, veliko krvi, veliko žalosti in konec brez konca: jutri bo nov dan, zaključni Scarlett svojo zgodbo. Uspešnica, vredna tega naziva.«⁶² Ko Jožica Grgič v *Delu* obeleži 75. obletnico filma, med drugim zapiše, da gre za najbolj znan in komercialno uspešen film vseh časov, in pohvali njegov scenarij, vendar pripomni tudi, da ohranja »nostalgične tone pri prikazovanju življenja na sužnjelastniškem Jugu«. Nadalje navaja, da je problematično tudi prikazovanje položaja žensk in da se film iz današnje perspektive marsikomu lahko zdi rasističen, zaradi česar so ga nekateri kritizirali že ob izidu, kar pa niti tedaj niti pozneje ni bistveno vplivalo na priljubljenost filma.⁶³ Obletnico filma obeležijo tudi na portalu *MMC*, kjer ga 'A. J.' opiše kot »eno najlepših epskih romanc

53 *Delo*, 14. 8. 1991: V vrtincu se nadaljuje, 10.

54 *Delo*, 26. 3. 1993: Nadaljevanje Vojne in miru, 6.

55 *Delo*, 23. 2. 1996: Brez njihovega blišča bi bil vsakdanjik bolj siv, 11.

56 *Delo*, 3. 6. 1996: Požar zaradi vrtinca, 12.

57 *Delo*, 19. 12. 1996: Sitost in milni mehurčki, 50.

58 *Delo*, 3. 7. 1998: V vrtincu spet v kinih, 10.

59 *Časopis za kritiko znanosti*, 1999, l. 27, št. 195–196: Katastrofa humanitarnega – človekove pravice v funkciji samoupravičevanja vojne, 107–136; cit. str. 124.

60 *Delo*, 8. november 2002: 8. november, 12.

61 *Nedelo*, 21. 10. 2007: Kaj moramo vedeti o Rhettu?, 10.

62 *Primorski dnevnik*, 9. 10. 2012: Mesto, kjer igralka zaradi barve kože ni smela na premiero filma, za katerega je dobila Oskarja, 22.

63 *Delo*, 25. 10. 2014: Najbolj znani film vseh časov ima 75 let, 32.

vseh časov«. Večino članka sicer posveti ozadju nastajanja filma, vendar zapiše tudi, da je bil Selznick v dilemi, »kako naj v ekranizaciji romana *V vrtincu* sploh dovolj zabriše rasistične podtone v prikazu ameriškega Juga, da bo film sprejemljiv za varuhe javne morale«. Omenjena so prizadevanja aktivistov za državljanske pravice, da film sploh ne bi bil posnet, češ da gre za »neameriško, protisemitsko, rasistično, prokukluksklanovsko poveličevanje južnjaške družbe linča«. Poleg tega je v članku navedeno, da se je producent naposled odločil iz scenarija popolnoma izpustiti Ku Klux Klan in izraz *nigger*.⁶⁴ V Slovenski kinoteki so obletnico obeležili tako, da so film uvrstili na svoj spored – v napovedniku so zapisali naslednje:

Nesporna klasika je sicer sporna v več pogledih, če pomislimo le na romantično obravnavo suženjstva in odnos do ženskega spola, ki v grlu puščata težko prebavljiv cmok. A vendar zgodovinska romanca, ki letos praznuje častljivo 75-letnico, ostaja megaluspešnica svojega in današnjega časa, saj s pronicljivimi in večplastnimi liki, epskimi zapleti in razpleti, osupljivim Tehnicolorjem in vrtoglavih filmičnih razkošjem še vedno zapeljuje gledalce gibljivih slik.⁶⁵

‘A. G.’ v *Slovenskih novicah* med drugim zapiše, da si je Mitchellova s svojim romanom prislužila občudovanje vseh generacij in da je bil po njem posnet tudi pompozni filmski ep, a pripomni, da se Hattie McDaniel ni smela udeležiti premiere filma v Atlanti – v zvezi s tem zapiše: »Takrat se ZDA pač še niso razglašale za prvo izvoznico demokracije in človekovih pravic ...«⁶⁶ Precejšen del besedila iz zgornjega napovednika Slovenske kinoteke lahko naslednje leto preberemo tudi v *Delu*, kjer Katja Željani večino članka posveti ozadju nastajanja romana, glede katerega poda naslednjo oceno:

Čeprav kritike o pisateljčinem stereotipnem rasnem prikazovanju Afroameričanov in suženjstva nikoli niso potihnile, je Mitchellova konec tridesetih let prejšnjega stoletja z romanom svetu dala tudi tisto, kar je v duhu dobe depresije in bližajoče se druge svetovne vojne najbrž potreboval: zgodbo boja ameriškega juga, da si opomore in se znova postavi na noge, pa naj bodo žrtve še tako velike.⁶⁷

‘A. K.’ na *MMC* poroča, da je bil *V vrtincu* zaradi očitkov predstavnikov lokalne skupnosti, da gre za »rasistični [sic] film s podtoni, ki nakazujejo na večvrednost bele rase«, umaknjen s sporeda nekega kina v Memphisu, kjer so ga dotlej vsako poletje predvajali kar

64 *MMC*, 7. 9. 2014: 75 let ene od najviharnejših ljubezni velikega platna. <<https://www.rtv slo.si/kultura/film-in-tv/75-let-ene-od-najviharnejših-ljubezni-velikega-platna/345799>>. (Dostop 14. 4. 2021).

65 *Kinoteka*, 2014: V vrtincu: uspešnica že častljivih 75 let!. <http://www.kinoteka.si/si/542/193/V_vrtincu_uspešnica_ze_castljivih_75_let.aspx>. (Dostop 15. 4. 2021).

66 *Slovenske novice*, 16. 12. 2014: Od najuspešnejšega dela filmske zgodovine 75 let, 23.

67 *Delo*, 27. 3. 2015: En sam presežek, 18.

34 let. V članku je omenjeno tudi, da je McDanielova oskarja prejela za stereotipno vlogo in da je film nasploh pomagal utrditi stereotipe o temnopoltih, zaradi česar so temnopolti aktivisti že od začetka snemanja izražali zadržke glede filma.⁶⁸ Simona Bandur v *Delu* navaja, da je roman doživel izjemen uspeh, ne glede na to, da je rasističen oz. utrjuje stereotipe. Nadalje zapiše, da je zgodba obarvana z nostalgijo do suženjstva in opisuje čas pred državljansko vojno, »ko je bil ameriški jug dežela izobilja, četudi na plečih zaslužnjeneega ljudstva«. Avtorica omeni tudi, da se McDanielova ni smela udeležiti premiere v rasno segregirani Atlanti in da je na podelitvi oskarjev morala sedeti ločeno od soigralcev.⁶⁹

Več slovenskih medijev je poročalo o tem, da je HBO film umaknil s svoje platforme pretočnih vsebin. 'A. J.' na *MMC* navaja, da je bil film umaknjen, ker naj bi na zastarel, površen in sentimentalni način prikazoval sužnjelastniški ameriški Jug; citira tudi izjavo, ki so jo ob tem pri televizijski hiši dali za javnost – med drugim so navedli, da je film »produkt svojega časa in kot tak odraža določene rasne in etnične predsodke, ki so bili na žalost vseprisotni v ameriški družbi«. V nadaljevanju članka je navedeno, da je John Ridley, režiser filma *12 let suženj*, v časniku *Los Angeles Times* zapisal naslednje: »Ta film ni samo 'nezadosten', kar se tiče zastopanosti ras – to je film, ki povečuje predvojni Jug. V tistih trenutkih, ko ne ignorira grozot suženjstva, samo še krepi in utrjuje boleče stereotipe o temnopoltih ljudeh.«⁷⁰ Anja Banko na *Radiu študent* navaja, da gre za najbolj dobičkonosen film vseh časov, ki pa je, »iz kritične distance v sedanjosti posvojene perspektive, neposredno rasističen«; posebej izpostavi stereotipno vlogo Mammy.⁷¹ Anže Lebinger v članku v *Dnevniku* uvodoma zapiše, da je film pomemben del ameriške kulture in nesporna klasika, ki pa se že vse od izida sooča z očitki zaradi trivializacije rasizma. HBO-jevo odločitev kontekstualizira v luči tedanjih dogodkov v ameriški družbi, pri čemer med drugim navaja isti izjavi kot *MMC*, in poda naslednjo oceno filma: »Je predvsem produkt svojega časa. Kategorično sprenevedav film, ki se lahko pohvali z večplastnimi liki, epskimi zapleti in filmskim razkošjem, ki je zdržalo zob časa, a je pod črto rasistična pravljičica, ki prikazuje sužnjelastništvo, kot bi šlo nemara za piknik. Sužnji so videti skoraj zadovoljni, da imajo svoje gospodarje.«⁷²

Ko je HBO nedolgo za tem znova omogočil ogled filma, so na *MMC* poročali tudi o tem; 'A. J.' – poleg že v prejšnjem članku navedenih citatov – navaja, da sta bila filmu dodana dva videa, ki pojasnjujeta zgodovinski kontekst – med drugim to, da je upodobitev temnopoltih že od vsega začetka burila duhove. Omenjeno je tudi, da je na primer

68 *MMC*, 28. 8. 2017: Memphis: V vrtincu zaradi rasistične vsebine umaknili s kinosporeda. <<https://www.rtvsl.si/kultura/film-in-tv/memphis-v-vrtincu-zaradi-rasisticne-vsebine-umaknili-s-kinosporeda/431073>>. (Dostop 26. 2. 2021).

69 *Delo*, 3. 1. 2020: »Navsezadnje, jutri je nov dan«, 12.

70 *MMC*, 10. 6. 2020: Klasika V vrtincu umaknjena zaradi rasizma, serija Cops ukinjena. <<https://www.rtvsl.si/kultura/film-in-tv/klasika-v-vrtincu-umaknjena-zaradi-rasizma-serija-cops-ukinjena/526683>>. (Dostop 26. 2. 2021).

71 *Radio študent*, 15. 6. 2020: V vrtincu podob. <https://radiostudent.si/kultura/temna-zvezda/v-vrtincu-podob>. (Dostop 20. 2. 2021).

72 *Dnevnik*, 16. 6. 2020: HBO umaknil »rasistično« klasiko V vrtincu. <<https://www.dnevnik.si/1042931968/magazin/aktualno/hbo-umaknil-rasisticno-klasiko-v-vrtincu>>. (Dostop 25. 2. 2021).

afroameriški filmski ustvarjalec Carlton Moss že ob izidu filma trdil, da je *V vrtincu* »nostalgična prošnja za razumevanje reakcionarnih sil, ki so na Jugu še vedno žive«. ⁷³ Krajša novica s podobno vsebino, podpisana z 'I. R.', je bila istega dne objavljena tudi na spletnem portalu *Slovenskih novic*. ⁷⁴

Tina Breznik je v *Dnevniku* objavila članek z naslovom »Prave barve politične korektnosti«, v katerem je med drugim obravnavala *V vrtincu*; o nedavni kontroverzi v zvezi s filmom je navedla večino informacij, ki so jih pred tem podali že drugi članki na to temo, nato pa sklenila: »Odločitev HBO, da film pusti v svoji ponudbi s pojasnilom, je najboljša mogoča, saj bi z izbrisom tega filma iz filmske zgodovine na neki način trdili, da rasnih predsodkov ni (bilo), hkrati pa brisanje spornih del iz Hollywooda in celotne družbe nasploh ne bi izbrisalo rasizma, predsodkov, pristranskosti in neenakosti.« ⁷⁵ Teden dni po tem, ko je umrla Olivia de Havilland, še zadnja članica ožje igralske ekipe filma *V vrtincu*, je Zvezdana Bercko v *Večeru* objavila članek, v katerem je – nekoliko nasprotujoče si – v podnaslovu zapisala, da film ostaja klasika, nato pa uvodoma zatrdila, da zaradi rasističnih elementov »očitno še sam dokončno odhaja v zgodovino«. Berckova nato obravnava ozadje nastajanja filma in nedavne dogodke v zvezi z njegovo cenzuro, proti koncu prispevka pa citira kritika Dragana Antulova, ki je izjavil naslednje: »To epsko melodramo bi morali dojemati manj kot film in bolj kot institucijo. Za razliko od večine stvaritev sedme umetnosti je ta film dejansko postal del popularne kulture 20. stoletja.« ⁷⁶

4 ZAKLJUČEK

Pred 2. svetovno vojno je bilo romanu *V vrtincu* posvečeno kar nekaj kritiške pozornosti, medtem ko je istoimenska filmska uspešnica – ki je v slovenske kinematografe sicer prišla šele desetletje in pol po premieri v ZDA – ostala neopažena. Mnenja o romanu so bila večinoma izrazito naklonjena, ideologija pa pri recenzijah ni imela pomembne vloge; celo karakterizacija pripovednih oseb je bila kot nekaj pozitivnega izpostavljena v domala vseh recenzijah. Za razliko od ZDA, kjer so bile v istem obdobju do romana in filma kritične predvsem levo usmerjene publikacije slovenskih izseljencev oz. zdomcev (gl. Trupej 2021: 93–95), je bil *V vrtincu* največ pozitivnih odzivov deležen v liberalnem dnevniku *Jutro*, medtem ko je bilo edino nekoliko bolj kritično mnenje objavljeno v katoliški reviji *Dom in svet*.

Ko so se po drugi svetovni vojni in vzpostavitvi socialističnega sistema odnosi med Jugoslavijo in ZDA poslabšali in je rasizem – vsaj na deklarativni ravni (Urh 2014: 129)

73 *MMC*, 25. 6. 2020: *V vrtincu* spet v HBO-jevi knjižnici, a z opombo, da "zanika grozote suženjstva". <<https://www.rtvsl.si/kultura/film-in-tv/v-vrtincu-spet-v-hbo-jevi-knjiznici-a-z-opombo-da-zanika-grozote-suzenjsstva/528460>>. (Dostop 23. 4. 2021).

74 *Slovenske novice*: 16. 6. 2020: Scarlett in Rhett se vračata, tokrat s pojasnili. <<https://www.slovenskenovice.si/bulvar/tuji-traci/scarlett-in-rhett-se-vracata-tokrat-s-pojasnili/>>. (Dostop 26. 2. 2021).

75 *Dnevnik*, 1. 8. 2020: Prave barve politične korektnosti. 18–19.

76 *Večer*, 2. 8. 2020: Manj film in bolj institucija. 16–17.

– postal nesprejemljiv, se je to do neke mere odražalo tudi v odzivih na obravnavani roman oz. film. Predvsem v prvih povojnih letih je bila recepcija pretežno negativna, iz nekaterih zapisov pa je razvidna tudi sovražna nastrojenost do ZDA. Ob objavi ponatisa Koširjevega predvojnega prevoda sredi 50. let, ko so *V vrtincu* začeli predvajati tudi slovenski kinematografi, so bili odzivi precej bolj raznoliki; v nekaterih zapisih so izražena naklonjena mnenja, v drugih pa zadržki glede umetniške vrednosti romana oz. filma, predvsem v zvezi s prikazovanjem sužnjelastniške družbene ureditve kot nečesa pozitivnega. Kritičnost do ZDA, s katerimi je socialistična Jugoslavija po sporu med Titom in Stalinom vzpostavila občutno boljše odnose, je sicer manj izrazita kot neposredno po vojni.⁷⁷ Podobna heterogenost je značilna tudi za članke iz sredine 60. let, ko je izšel ponovni prevod romana, in za zapise ob izidu novih izdaj tega prevoda konec istega desetletja oz. sredi 70. let, medtem ko *V vrtincu* v zadnjem desetletju pred slovensko osamosvojitvijo ni bil deležen posebne pozornosti – tretji ponatis Modrovega prevoda v 80. letih je denimo ostal neopažen.

V 90. letih prejšnjega stoletja, ko se je Slovenija vedno bolj približevala Zahodu, je bilo v kontekstu zapisov o *V vrtincu* zaslediti le malo kritičnih mnenj o ZDA, podobno pa velja tudi za prvo desetletje tega tisočletja, ko je bilo romanu oz. filmu nasploh posvečene bolj malo pozornosti. Bolj poglobljene zapise (tako na spletu kot v tiskanih serijskih publikacijah) pa je zaslediti v zadnjem desetletju – številni slovenski mediji so poročali o tem, da roman in film v ZDA postajata vedno bolj sporna, predvsem zaradi stereotipne karakterizacije temnopoltih in povelečevanja sužnjelastniškega sistema, občasno pa je kot problematičen izpostavljen tudi odnos do žensk. V večini člankov so sicer zgolj povzeti oz. navedeni tuji viri, ne pa izražena lastna mnenja, kakor je bilo značilno za marsikateri zapis iz socialističnega obdobja, tako da je tudi s tega vidika vpliv ideologije na recepcijo romana in filma *V vrtincu* v samostojni Sloveniji občutno manjši kot nekoč.

LITERATURA

- ASIM, Jabari (2007) *The N Word: Who Can Say It, Who Shouldn't, and Why*. Boston: Houghton Mifflin.
- BAJT, Drago (1997) Prevod kot objektivizacija subjektivnih meril. Majda Stanovnik (ur.), *Kriteriji literarnega prevajanja. Prevajanje in terminologija*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev, 42–48.
- BALDICK, Chris (2001) *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- GÓMEZ-GALISTEO, M. Carmen (2011) *The Wind Is Never Gone: Sequels, Parodies and Rewritings of Gone with the Wind*. Jefferson, North Carolina/London: McFarland & Company, Inc.

⁷⁷ Petr Kopecký (2011: 214) v zvezi z ideološko situacijo v socialistični Sloveniji navaja naslednje: »Čeprav je bila Slovenija formalno komunistična, se ni ujela v ideološko past pojmovanja sveta kot črnega ali belega, komunističnega ali kapitalističnega, progresivnega ali reakcionarnega.«

- GRISWOLD, Wendy (2013) *Cultures and Societies in a Changing World*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- GROSMAN, Meta (1993) Medkulturne funkcije književnega prevajanja. Majda Stanovnik (ur.), *Prevod in narodova identiteta. Prevajanje poezije*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev. 6–10.
- HASKELL, Molly (2009) *Frankly, My Dear: Gone with the Wind Revisited*. New Haven/London: Yale University Press.
- JAUß, Hans Robert (1970) Literary History as a Challenge to Literary Theory. Prevod: Elizabeth Benzinger. *New Literary History* 2 (1), 7–37.
- JAUß, Hans Robert (1998) *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Prevod: Tomo Virk. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- JEFF, Leonard J. (1999) 'Gone with the Wind' and Hollywood's Racial Politics. *The Atlantic*, december. <<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1999/12/gone-with-the-wind-and-hollywoods-racial-politics/377919/>>. (Dostop 12. 12. 2021).
- KAROLIDES, Nicholas J. (2006) *Banned Books: Literature Suppressed on Political Grounds, Revised Edition*. New York: Facts on File Inc.
- KAROLIDES, Nicholas J./Margaret BALD/Dawn B. SOVA (2011) *120 Banned Books: Censorship Histories of World Literature, Second Edition*. New York: Checkmark Books.
- KOPECKÝ, Petr (2011) The Literary Front of the Cold War: John Steinbeck as an Ideological Object in the Eastern Bloc. *Comparative American Studies: An International Journal* 9 (3), 204–216.
- LEFEVERE, André (1992) *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London/New York: Routledge.
- MITCHELL, Margaret (2014) *The Scarlett Letters: The Making of the Film Gone with the Wind*. John Wiley, Jr. (ur.). Lanham/Boulder/London/New York: Taylor Trade Publishing.
- N. N. (2012) 'Books That Shaped America' Exhibition to Open June 25. *Library of Congress*. <<https://www.loc.gov/item/prn-12-123/>>. (Dostop 12. 12. 2021).
- RYAN, Tim A. (2008) *Calls and Responses: The American Novel of Slavery since Gone with the Wind*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- SCHUESSLER, Jennifer (2020) The Long Battle over 'Gone with the Wind'. *The New York Times*, 14 junij. <<https://www.nytimes.com/2020/06/14/movies/gone-with-the-wind-battle.html>>. (Dostop 12. 12. 2021).
- SOVA, Dawn B. (2006a) *Banned Books: Literature Suppressed on Sexual Grounds, Revised Edition*. New York: Facts on File Inc.
- SOVA, Dawn B. (2006b) *Banned Books: Literature Suppressed on Social Grounds, Revised Edition*. New York: Facts on File Inc.
- STEVENS, J. D. (1973) The Black Reaction to *Gone with the Wind*. *Journal of Popular Film* 2 (4), 366–371.

- STEWART, Jacqueline (2020) Why we can't turn away from 'Gone with the Wind'. *CNN*, 25. junij. <<https://edition.cnn.com/2020/06/12/opinions/gone-with-the-wind-illuminates-white-supremacy-Stewart-2020/index.html>>. (Dostop 12. 12. 2021).
- TRUPEJ, Janko (2014) Prevajanje rasističnega diskurza o temnopoltih v slovenščino. *Primerjalna književnost* 37 (3), 89–109. <<http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-D39CUYFX>>. (Dostop 15. 11. 2022).
- TRUPEJ, Janko (2015) Recepcija štirih ameriških romanov in njihovih slovenskih prevodov v luči ideologije rasizma. *Primerjalna književnost* 38 (2), 213–235. <<http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-BA7LQUEU>>. (Dostop 15. 11. 2022).
- TRUPEJ, Janko (2021) Responses to *Gone with the Wind* among Slovenians on the Other Side of the Atlantic. *Acta Neophilologica* 54 (1–2), 87–98. <<https://revije.ff.uni-lj.si/ActaNeophilologica/article/view/9969/9886>>. (Dostop 12. 12. 2021).
- URH, Špela (2014) Anti-Roma Racism in Europe: Past and Recent Perspectives. Michael Lavalette in Laura Penketh (ur.), *Race, Racism and Social Work: Contemporary Issues and Debates*. Bristol: Policy Press, 115–130.
- VENUTI, Lawrence (1995) *The Translator's Invisibility*. London/New York: Routledge.
- VENUTI, Lawrence (1998) *The Scandals of Translation*. London/New York: Routledge.
- WILEY, John, Jr. (2014a) Prologue: The Making of a Masterpiece. Margaret Mitchell, *The Scarlett Letters: The Making of the Film Gone with the Wind*. John Wiley, Jr. (ur.). Lanham/Boulder/London/New York: Taylor Trade Publishing, XIX–XXVIII.
- WILEY, John, Jr., (2014b) Epilogue: Tomorrow Is Another Day. Margaret Mitchell, *The Scarlett Letters: The Making of the Film Gone with the Wind*. John Wiley, Jr. (ur.). Lanham/Boulder/London/New York: Taylor Trade Publishing, 421–427.

POVZETEK

VPLIV IDEOLOGIJE NA SLOVENSKO RECEPCIJO ROMANA IN FILMA V *VRTINCU*

Slovenska recepcija romana in filma *V vrtincu* se je v zadnjih osmih desetletjih precej spreminjala. Pred drugo svetovno vojno so bili odzivi pretežno naklonjeni tako v levo kot v desno usmerjenih publikacijah; celo karakterizacija pripovednih oseb, ki je pozneje zaradi stereotipnega prikazovanja Afroameričanov postala sporna, je bila v večini tedanjih recenzij izpostavljena kot nekaj pozitivnega. Po vzpostavitvi socialističnega sistema na slovenskem ozemlju pa zapisi o romanu oz. filmu postanejo bolj kritični in iz številnih je razvidna precej negativna nastrojenost do ZDA; to je najbolj značilno za prva povojna leta. Po otoplitvi odnosov med Jugoslavijo in Združenimi državami kmalu po sporu med Titom in Stalinom leta 1948 pa poleg kritičnih zapisov zasledimo tudi izrazito pozitivna mnenja o *V vrtincu*. Podobno heterogena recepcija je značilna tudi za približno dve

desetletji po tem, ko je Jugoslavija soustanovila Gibanje nevrščenih in se spet nekoliko bolj oddaljila od Zahoda. V zadnjem desetletju pred koncem socialističnega sistema v Sloveniji je bil *V vrtincu* v serijskih publikacijah omenjen občutno manj pogosto, v 90. letih prejšnjega stoletja pa se je o zadevnem romanu oz. filmu spet pisalo pogosteje. Niti v tistem desetletju niti v prvem desetletju novega tisočletja zapisi večinoma niso kritični do vsebine, v zadnjih desetih letih pa je bilo objavljenih več daljših člankov, ki poročajo o tem, da *V vrtincu* v izvorni kulturi postaja vedno bolj nesprejemljiv, predvsem zaradi tega, ker mu številni očitajo rasizem. Vendar avtorji in avtorice teh zapisov pretežno ne podajajo lastnih mnenj o problematiki, zaradi česar je sodobna recepcija romana oz. filma *V vrtincu* veliko manj zaznamovana z ideologijo kot je bilo značilno za obdobje socializma.

Ključne besede: ameriška književnost, Margaret Mitchell, *V vrtincu*, recepcija, ideologija

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF IDEOLOGY ON THE SLOVENIAN RECEPTION OF THE NOVEL AND FILM *GONE WITH THE WIND*

The Slovenian reception of the novel and film *Gone with the Wind* has changed considerably over the last eight decades. Prior to World War II, responses in both left- and right-wing publications were largely favourable. Even the characterization of certain figures – which later became controversial because of the stereotypical portrayal of African-Americans – was pointed out as a positive aspect in most reviews at the time. After a socialist system was established on the Slovenian territory, responses to the novel/film became more critical, and in many articles a negative attitude towards the United States was expressed, something that was very characteristic of the immediate post-war years. After relations between Yugoslavia and the United States improved significantly in the aftermath of the Tito-Stalin split in 1948, critical opinions about *Gone with the Wind* were still expressed, but some sentiments about the novel/film were also distinctly positive. A similarly heterogeneous reception was characteristic of the two decades after Yugoslavia co-founded the Non-Aligned Movement and again distanced itself from the West. In the last decade before the end of the socialist system in Slovenia, *Gone with the Wind* was mentioned in serial publications much less frequently. In the 1990s, the novel and film were again featured in serial publications more prominently, but neither during that decade nor during the first decade of the new millennium was there much criticism of the novel/film. Several longer articles in the last ten years have reported on the increasing unacceptability of *Gone with the Wind* in the United States, above all on account of its alleged racism. However, most authors of these articles did not editorialize, which makes the contemporary reception of *Gone with the Wind* much less ideologically charged than was the case during the socialist period.

Keywords: American literature, Margaret Mitchell, *Gone with the Wind*, reception, ideology

Birtan Baytar

Department of Foreign Languages
Kastamonu University
Turkey
bbaytar@kastamonu.edu.tr

UDK [378-057.875:81]:81'246

DOI: 10.4312/vestnik.14.147-176

Izvirni znanstveni članek



İsmail Çakır

English Translation and Interpretation
Ankara Yıldırım Beyazıt University
Turkey
icakir@ybu.edu.tr

A COMPARISON OF MONOLINGUAL AND SEQUENTIAL BILINGUAL TERTIARY LEVEL STUDENTS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ANALYTIC LANGUAGE KNOWLEDGE AND METALINGUISTIC AWARENESS*

1 INTRODUCTION¹

The relationship between metalinguistic awareness and previous language knowledge has been a topic of research. Nevertheless, the effects of language knowledge based on explicit formal language knowledge have not been studied in detail. Moreover, research on bilinguals has had some controversial outcomes, especially that carried out in an immigrant context.

Specifically, some studies found negative results for bilinguals, and it was thought that being bilingual had detrimental consequences for the cognitive development of children, and thus was not favoured among experts in this field (Hakuta & Garcia, 1989). However, these studies did not reflect the reality well, as the instruments used and variables such as the socio-economic backgrounds of the subjects were not taken into consideration (Barac & Bialystok, 2011; Hakuta, 1986; Hakuta & Garcia, 1989; Hakuta & Suben, 1985).

Analytic language knowledge and metalinguistic awareness have also been discussed with regard to whether they have any effects on each other, although this relationship has not been studied in depth among Turkish tertiary level students. Monolinguals and bilinguals have their advantages and disadvantages in different tasks. However, how they perform in tasks requiring metalinguistic awareness remains unanswered, which thus forms the main issue examined in the present study.

¹ This manuscript is based on the first author's master thesis, which was written under the supervision of the second author.

In line with the situation outlined above, the relationship between the level of metalinguistic awareness of the students and analytic language knowledge was measured using a test adapted from Ter Kuile et al. (2011), in which there were 15 questions written in Indonesian (i.e., a language that was not known by any of the participants in the study). The students were from the departments of *History and Philosophy*, *Turkish Language and Literature*, and *English Language Teaching and English Language and Literature*. Demographic data was first gathered, followed by the students taking the metalinguistic awareness test, with the whole process implemented by the researcher and taking around 15 minutes in total. The gender, age, exact length of language learning, the period of language learning, attending a preparatory class, and the proficiency level of the participants were asked, as well as any languages known by the students other than Turkish and English. The answers to the demographic questionnaire were also analysed to investigate if there were any relationships among the variables, and if so which variable had an effect on the others. Overall, this study aims to find answers to the following questions; Is there a relationship between metalinguistic awareness and analytic language knowledge? What is this relationship for students from the departments of History, Philosophy, Turkish Language and Literature, English Language Teaching and English Language and Literature? Do gender, age, age of starting language learning, previous years of language learning, preparatory class, proficiency level and knowing any languages other than Turkish or English have an effect on metalinguistic awareness levels of the participants?

2 LITERATURE REVIEW

Multilingualism is becoming more common due to globalization, and thus the next section explains the concepts of monolingualism, bilingualism, multilingualism, sequential bilingualism, metalinguistic knowledge, metalinguistic ability, metalinguistic awareness and the threshold level hypothesis, which will be frequently encountered throughout the current work.

2.1 Monolingualism, Bilingualism, Multilingualism

In general terms, being monolingual means knowing only one language, but according to Romaine (2013) and Paradis (2004), today most people speak more than one language, and thus they are bilingual, and speak two languages, or multilingual, and speak three or more. Therefore, bilinguals and multilinguals can be considered as the majority, rather than the minority.

2.2 Sequential Bilingualism

Sequential bilingualism, as implied by the study's title, is a central concept in the current work. Sequential bilingualism means that there is an order in the acquisition of languages.

After one of the languages is learnt completely, learning of a second language starts. The first language here is basically the mother tongue, meaning that it is the language spoken at home and acquired as a child in a natural way, whereas the second language may be acquired as a result of a formal education at school or in a natural way again, as a result of migration, adoption etc. (Berken et al., 2017).

2.3 Metalinguistic Knowledge

The understanding of grammar, form, and structure is referred to as metalinguistic knowledge. Bialystok (2003) states that metalinguistic knowledge should include information about canonical word order and productive morphological patterns. Understanding these abstract concepts is different to understanding a specific language, and metalinguistic features have a great influence on language (Kopečková, 2018; Mertz & Yovel, 2009). Falk, Lindqvist and Bardel (2013) carried out a study in order to observe the effects of metalinguistic knowledge of the mother tongue on third language oral production, and found a positive correlation between metalinguistic abilities and various tests applied during the study.

2.4 Metalinguistic Ability

The terms metalinguistic knowledge and ability are closely related to each other, and in fact refer to the same issue from different perspectives. Bialystok (2003) describes metalinguistic ability as a reward that comes to those who have earned it, by being, for example, multilingual, more educated and intelligent. Moreover, metalinguistic skills are linked to cognitive development, with a positive relationship between them. Therefore, in order to deal with metalinguistic problems and solve tasks requiring metalinguistic abilities, learners should aim to improve their cognitive skills (Bialystok & Bouchard, 1985).

2.5 Metalinguistic Awareness

Metalinguistic awareness means specific attention that is focused on the language being used at the time of speaking (Bialystok, 2003). Adult learners have an advantage in terms of metalinguistic awareness when compared to younger learners. This is because adult learners are cognitively developed and can use advanced analytic problem-solving abilities that broadly pave the way for metalinguistic knowledge (Roehr, 2007).

Additionally, there is a strong connection between metalanguage and metalinguistic knowledge. While metalanguage refers to all the terms used to explain language, metalinguistic knowledge refers to explicit understanding about language (Hu, 2011), and these two terms are interdependent.

2.6 The Threshold Level Hypothesis

Cummins (1976) examines why studies concerning the effects of bilingualism on cognitive and linguistic skills revealed different results, and proposes “the threshold level hypothesis”, saying that bilinguals should achieve a certain level of proficiency in both languages to get the advantages of being bilingual, otherwise knowing two languages might not affect – or may even adversely affect – the cognitive development and linguistic skills of the learners. Moreover, this work explains that learners should achieve this threshold level not just to enjoy the advantages of knowing at least two languages and thus find additional language acquisition easier, but also to avoid any possible cognitive problems, as there might be negative effects of bilingualism as well as positive ones unless the threshold was attained (Cummins, 1976). The threshold level can tell us about the cognitive functioning and language abilities of bilinguals, and *vice versa* (Cummins, 1979; Hakuta, 1987). Cenoz (2003) presents the importance of the place of languages in bilingualism, and states that when L1 is not replaced by the second language, positive effects can be expected. Gonzalves (2020) also points out that L1 literacy affects metalinguistic awareness in the second language. Therefore, Cenoz (2003) favours the threshold level hypothesis and its subdivisions, namely the upper and lower thresholds, with the former referring to balanced bilinguals, with positive effects expected for the cognitive and linguistic development of learners, whereas the latter refers to a low level of proficiency and no or even negative effects on the learners.

3 METHODOLOGY

Two different instruments were used in order to gather the data, a metalinguistic awareness test and demographic questionnaire. Descriptive statistics, one-way ANOVA and Kruskal-Wallis tests were used to analyse the data. The participants were all tertiary level students from three different Turkish state universities.

3.1 Research Design

Quantitative research was adopted in this study in order to gain the information needed to better understand the relationships among various factors and the participants’ metalinguistic awareness (Brown & Rodgers, 2003; Mackey & Gass, 2005). The descriptive statistics of the items, one-way ANOVA and Kruskal-Wallis test results were all evaluated using IBM SPSS 22. The reliability of the study, item discrimination and item difficulty were analysed using the necessary formulas in Microsoft Excel (Atılgan, Kan & Doğan, 2007). The study was carried out with 210 tertiary level students studying in three different state universities in Turkey.

3.2 Data Collection Tools

3.2.1 Metalinguistic Awareness Test

An Indonesian Language Test (ILT) adapted from Ter Kuile et al. (2011) was used as a tool to evaluate the metalinguistic levels of the students, in which there was a short reading text (183 words) in Indonesian (see appendix). Indonesian was chosen because none of the participants knew this language, and the test's questions are simple and based on analytical skills. The reason for choosing an unknown language was to eliminate the risk of answering the questions in the metalinguistic awareness test without using any metalinguistic skills. The students were asked to answer 15 questions about the story told in the text, the questions were about meaning, grammar, and vocabulary. The given words included key terms for the text. The questions could all be answered with the help of the students' previous language learning knowledge and experience (if possible). There are some difficult questions as well as relatively easy ones, and the difficulty level of the questions and their level of discrimination are analysed in the item analysis section.

3.2.2 Demographic Questionnaire

Along with a consent form stating that each subject engaged voluntarily in the study, the students received a questionnaire requesting some background information.

3.3 Participants and Setting

A total of 210 tertiary level students from three public universities and five different departments participated in this study voluntarily. While the participants were selected randomly in their specific majors, the majors were selected on purpose to draw a parallel between the groups and participants. As two participants were found to be outliers in the analysis section, they were excluded from the study. Therefore, 208 students participated in the actual study, 162 of whom were female and 46 were male. Moreover, the students were from the departments of *History*, *Philosophy*, *Turkish Language and Literature*, *English Language Teaching* and *English Language and Literature*. Although the participants are from five different departments, they are divided into three subgroups (*History and Philosophy*, non-analytical language study group; *Turkish Language and Literature*, monolingual group with analytic language knowledge; *English Language Teaching, English Language and Literature*, bilingual group with analytic language knowledge) in terms of their fields of interest in language. The number of the participants was sufficient to be able to generalize the results, with 64, 67 and 77 subjects in each subgroup, respectively, making 208 in totals.

Regarding the participants' ages, they were all roughly the same age and mostly in the third year of university. A total of 175 participants were aged 20 to 22, the typical age of Turkish third-year students. Twenty-four participants ranged in age from 23 to 25,

six individuals were over 26, and three participants were between the ages of 17 and 19, typical of first-year students.

3.4 Data Analysis

The data obtained from the questionnaire and test was examined using IBM's Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22. Item analysis of the questions and the reliability of the test were examined by using essential the related formulas in Microsoft Excel. The descriptive statistics of all the items, Kruskal-Wallis Test and one-way ANOVA were carried out using IBM SPSS 22.

3.4.1 The Validity of the Test

3.4.1.1 Item Analysis

Two hundred and ten participants were ranked from the highest to lowest test scores on the Indonesian test and then divided into two groups. One hundred and five subjects were placed into each group, namely the upper and lower groups, with the former including the participants with higher grades and the latter those with lower grades. The total number of correct answers to each question is shown below.

Table 1: The number of correct answers by both groups for each item

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15
Total	166	92	153	156	46	118	48	95	63	93	45	39	90	23	104
Upper group	98	58	86	101	41	88	45	73	59	76	38	39	76	23	86
Lower group	68	34	67	55	5	30	3	22	4	17	7	0	14	0	18

As shown in the table above, the upper group answered the fourth item (i.e., What was the advertisement for that Edo sees? Pay attention to the word "*pertandingan*" (line 6.) correctly 101 times and answered the 14th item (i.e., The last word of the text is *sekolah*, what is the meaning of this word?) wrongly 23 times. These are the extreme values for the upper group. As for lower group, they answered the first item (i.e., Who is the main character?) correctly 68 times and could not answer the 12th (i.e., Guru Bahasa Indonesia **masuk** ke kelas. Translate this sentence into Turkish (lines 14 and 15).) and 14th items (i.e., The last word of the text is *sekolah*, what is the meaning of this word?) correctly at all.

3.4.1.2 Item Difficulty

The difficulty of each item in the test was calculated, and the results are presented below.

Table 2: The difficulty of the items

I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15
0.79	0.44	0.73	0.74	0.22	0.56	0.23	0.45	0.30	0.44	0.21	0.18	0.43	0.11	0.49

The numbers above indicate that item one i.e. “Who is the main character?” is the easiest item in the test, with a value of .79, and item 14, i.e. “The last word of the text is *sekolah*, what is the meaning of this word?” is the most difficult question with a value of .11. The remaining 13 items’ values can also be seen in the table.

3.4.1.3 Item Discrimination

The discrimination of each question was calculated by using point-biserial correlation, with the results shown below.

Table 3: The discrimination of the items

I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15
0.43	0.33	0.34	0.56	0.56	0.62	0.59	0.53	0.62	0.62	0.52	0.66	0.66	0.56	0.70

From the results above, it can be concluded that the point-biserial correlation coefficients of the items were between 0.33 and 0.70, which means they have high discrimination. Items with values between 0.30 and 0.40 can be used, although some changes may also be made. Items with values higher than 0.40 are highly distinctive and can be directly used, and this is the case with 13 items in the test. The second item in the test i.e. “A lot of names are mentioned in the text, explain what kind of relationship these people have with each other”, is the least distinctive, with a value of 0.33, while the 15th item i.e., “Indonesian texts often have a strong moralizing message, the writer wants to make some point. What do you think is the moral to this story?”, is the most distinctive in the test. The overall values indicate that all the items in this text are highly distinctive.

3.4.2 The Reliability of the Test

Cronbach’s alpha was used in order to evaluate the reliability of the test, and with a value of 0.84 the result shows that the test has a high level of reliability.

3.4.3 Checking Assumptions

Certain criteria need to be met before the gathered data is analysed, namely the control of the outliers and the test of normality, as explained below.

3.4.3.1 The Control of the Outliers

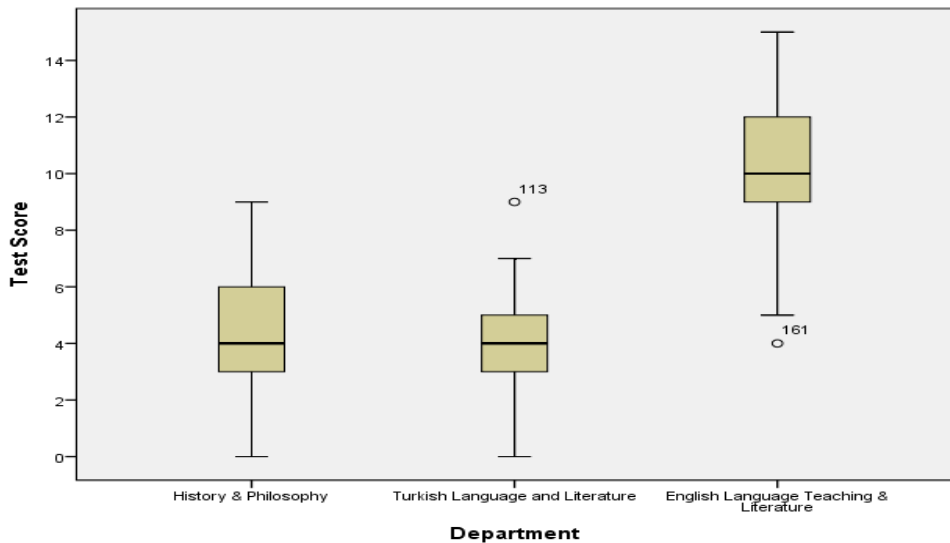


Figure 1: The control of the outliers

From the data in Figure 1, it is evident that two participants from the departments of *Turkish Language and Literature* and *English Language Teaching and Literature*, respectively, were identified as outliers (113 and 161), and for that reason were both excluded from the study.

The one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether there were any significant differences between the means of two or more independent groups, and for this reason one-way ANOVA was used as an analysis technique (Field, 2009). Two assumptions must be met in order to use one-way ANOVA, which were the normal distribution of the data and the homogeneity of the variances.

3.4.3.2 The Test of Normality

The homogeneity of variances needed to be tested for the normal distribution of the data. Skewness and Kurtosis values were all calculated for each department in order to make sure the homogeneity of variances was warranted or not, and values that were between -1.96 and +1.96 were accepted as part of the normal distribution, as seen in the table below.

Table 4: Skewness and kurtosis values

	History & Philosophy	Turkish Language and Literature	English Language Teaching & English Language and Literature
Skewness	-0.123	-1.266	0.682
Kurtosis	-0.862	-0.432	-1.086

The table above shows that all of the values are acceptable, indicating that a normal distribution is derived.

The number of the subjects in each department was over than 50, and thus the *Kolmogorov-Smirnov* test of normality was used. With this the values must be lower than 0.001, meaning that the expected values and observed values are equal. The values from the *Kolmogorov-Smirnov* test of normality can be seen in the table below.

Table 5: Test of normality

	Department	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Test Score	History & Philosophy	.154	64	.001
	Turkish Language and Literature	.140	67	.001
	English Language Teaching & English Language and Literature	.142	77	.001

As shown in the table above, the values are all acceptable ($p = .001$) for the use of one-way ANOVA, and the results related to these statistics are examined in the following section.

4 RESULTS

To determine whether there are any statistically significant differences between the means of the three study groups, one-way ANOVA and the Kruskal-Wallis test were performed. The results of one-way ANOVA are described and analysed below only if the value of homogeneity was higher than 0.05, which means the homogeneity is at an acceptable level and the one-way ANOVA test can be applied. Otherwise, the Kruskal-Wallis Test was carried out as a non-parametric test.

4.1 The Effect of Being Sequential Bilingual on Metalinguistic Awareness

Table 6: Descriptive statistics about students' departments and test scores

	Test Score					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
History & Philosophy	64	4.28	2.257	.282	0	9
Turkish Language and Literature	67	3.72	1.765	.216	0	7
English Language Teaching & English Language and Literature	77	10.32	2.250	.256	5	15
Total	208	6.34	3.721	.258	0	15

It can be seen in the table above that the participants from *History & Philosophy* and *Turkish Language and Literature* had the lowest scores on the test of 0 and highest scores of 9 and 7, respectively, which are close to each other. However, the participants from *English Language Teaching & English Language and Literature* had the lowest score of 5 and highest score of 15 (i.e., some participants answered all the questions correctly). Students from English Language departments were regarded as sequential bilinguals, and their superiority over the other two groups is obvious in terms of test scores. For example, no participant from the other two groups could answer all the questions correctly, while no student with an English language background answered all the questions incorrectly.

Table 7: Test of homogeneity of variances (among departments)

Test Score			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.197	2	205	.114

The test of homogeneity of variances was not significant. The results revealed that the assumption of equal variances was met ($p = .114$), so the results of the one-way ANOVA can be analysed and discussed, with the results shown in the following table.

Table 8: One-way ANOVA (among departments)

	Test Score				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1955.010	2	977.505	219.861	.000
Within Groups	911.433	205	4.446		
Total	2866.442	207			

As shown in the table above, the f-value is calculated as 219.861, the significance level is .000 (< 0.05), and there is a significant difference between the groups. However, the results show that the effects of the groups cannot be seen among each other, and in order to evaluate the relationships within the groups a multiple comparisons test (i.e., Tukey HSD) is carried out, with the results shown below.

Table 9: Multiple comparisons (among departments)

Dependent Variable: Test Score				
Tukey HSD				
(I) Department	(J) Department	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
History & Philosophy	Turkish Language and Literature	.565	.369	.278
	English Language Teaching & Literature	-6.043*	.357	.000
Turkish Language and Literature	History & Philosophy	-.565	.369	.278
	English Language Teaching & Literature	-6.608*	.352	.000
English Language Teaching & Literature	History & Philosophy	6.043*	.357	.000
	Turkish Language and Literature	6.608*	.352	.000

*The mean difference is significant at the 0.05 level.

As the table shows, the participants from *English Language Teaching & English Language and Literature* performed significantly better when compared to those from *History & Philosophy* and *Turkish Language and Literature* ($p = .000$) on the ILT. This finding also answered the question raised by this study with regard to sequential bilinguals and monolinguals, with the former group performing better. There was no significant difference between the students from the *History & Philosophy* and *Turkish Language and*

Literature departments. The students from the *Turkish Language and Literature* department also studied a language, but it was their mother tongue not a foreign language. This may explain why they did not perform better than the *History & Philosophy* students on the metalinguistic awareness test.

4.2 The Importance of Gender and its Effect on Metalinguistic Awareness

As indicated below, the number of the female participants was 162, while there were 46 male participants.

Table 10: Gender of the participants

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	female	162	77.9	77.9	77.9
	male	46	22.1	22.1	100.0
	Total	208	100.0	100.0	

As for the effects of gender, there was no significant difference between male and female participants, as shown in the tables below. The first table shows the Levene's Test statistics, and the second table shows the results of one-way ANOVA.

Table 11: Test of homogeneity of variances (gender)

Test Score			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.141	1	206	.708

The test of homogeneity of variances was not significant. The significance value for Levene's Test statistics ($p = .708$) meets the criteria for one-way ANOVA (i.e., the homogeneity of variances was ensured by the test), as shown in the table below.

Table 12: One-way ANOVA (gender)

Test Score					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	33,185	1	33,185	2,413	,122
Within Groups	2833,257	206	13,754		
Total	2866,442	207			

The F-value is calculated as 2.413 and the significance value is .112, meaning that there is no significant difference between the male and female participants in the study. It can be inferred from this that gender did not have a role in the level of metalinguistic awareness of the participants.

4.3 The Effect of Age on Metalinguistic Awareness

The age range of the participants and their test scores in these groups are shown in the table below.

Table 13: Descriptive statistics about students' ages and test scores

	Test Score					
	N	Mean	Std.Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
17-19	3	10.33	5.508	3.180	4	14
20-22	175	6.35	3.752	.284	0	15
23-25	24	6.00	3.176	.648	1	13
26-30	6	5.17	3.601	1.470	1	9
Total	208	6.34	3.721	.258	0	15

Most of the students were in 20-22 age range, and this group had a highest score of 15, but also a lowest score of 0. The students in the 17-19 age range had the highest mean value of 10.33, with three participants, while the 26-30 age range had the lowest mean value of 5.17, with six subjects.

Table 14: Test of homogeneity of variances for the age of the participants

Test Score			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1.327	3	204	.267

The test of the homogeneity of variances was not significant, with the results showing equal variances ($p = .267$), and the one-way ANOVA results shown in the following table.

Table 15: One-way ANOVA (age)

	Test Score				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	58.908	3	19.636	1.427	.236
Within Groups	2807.534	204	13.762		
Total	2866.442	207			

From the results shown in the table above, it can be inferred that the age of the participants had no influence on the results of the metalinguistic awareness test ($p = .236$).

4.4 The Effect of the Age Students Started Language Learning on Metalinguistic Awareness

Statistical data with regard to the age the students started language learning and their test scores are shown in the table below.

Table 16: Descriptive statistics about students' language learning starting age

Test Score						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
0-6	14	4.43	3.975	1.062	0	14
7-13	154	6.79	3.715	.299	0	15
14-18	33	5.58	3.437	.598	1	13
19-24	4	4.00	2.449	1.225	1	6
Total	205	6.38	3.729	.260	0	15

As shown in the table above, most of the subjects started language learning between the ages of 7 and 13, and they had the highest mean score of 6.79. Only four participants stated that they started language learning between 19 and 24, they also had the lowest mean score of 4.00.

Table 17: Test of homogeneity of variances about students' language learning starting age

Test Score			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.822	3	201	.483

The test of homogeneity test of variances was not significant, and the results showed that the assumption of equal variances was met ($p = .483$), with the one-way ANOVA results presented in the following table.

Table 18: One-way ANOVA for students' language learning starting age

	Test Score				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	123.482	3	41.161	3.050	.030
Within Groups	2712.840	201	13.497		
Total	2836.322	204			

Although the table above shows an important relationship in terms of students' language learning starting age, the multiple comparisons shown in the table below do not indicate a significant relationship within the groups. The F test examines whether all four means are equal, and the alternative that is frequently used – that at least one pair of means differs – is not quite accurate. The better alternative is that there is a linear contrast among the four means that is significantly different from zero. A pairwise difference is one example of a linear contrast, but there are other linear contrasts that the Tukey test does not look at. For example, it might be that the first mean does not differ significantly from the third mean, and the second mean does not differ significantly from the fourth mean, but maybe an average of the first and second means differs significantly from an average of the third and fourth means. Or maybe the fourth mean is slightly smaller than the other means, but not enough to be statistically significant for any pair.

Table 19: Multiple comparisons about students' language learning starting age

Dependent Variable: Test Score				
Tukey HSD				
(I) At what age did you start learning English?	(J) At what age did you start learning English?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-6	7-13	-2.364	1.026	.100
	14-18	-1.147	1.172	.762
	19-24	.429	2.083	.997
7-13	0-6	2.364	1.026	.100
	14-18	1.216	.705	.313
	19-24	2.792	1.861	.439

(I) At what age did you start learning English?	(J) At what age did you start learning English?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
14-18	0-6	1.147	1.172	.762
	7-13	-1.216	.705	.313
	19-24	1.576	1.945	.850
19-24	0-6	-.429	2.083	.997
	7-13	-2.792	1.861	.439
	14-18	-1.576	1.945	.850

The previous table (i.e., table 18) showed some significant results, but no significant relationship can be observed in table 19 for the reasons mentioned above, i.e. that the significance can be about the mean of different groups, not just that of one specific group.

4.5 The Effect of the Length of Language Learning on Metalinguistic Awareness

The table below shows the statistics about students' language learning backgrounds in terms of years, and this will be compared to their test scores.

Table 20: Descriptive statistics about the length of language learning

	Test Score					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
0-2	4	5.25	2.217	1.109	3	8
3-5	16	3.44	2.732	.683	1	12
6-8	44	5.27	2.748	.414	0	12
9-11	72	6.03	3.685	.434	0	14
12-14	62	8.40	3.835	.487	0	15
15-17	2	8.50	.707	.500	8	9
Total	200	6.40	3.739	.264	0	15

The table indicates that the students with 15-17 years of language learning background had the highest mean of 8.50, and the 3-5 years of language learning background group had the lowest mean score, 3.44.

Table 21: Test of homogeneity of variances about the length of language learning

Test Score			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2.848	5	194	.017

The result of the homogeneity test of variances was significant ($p = .017$), and did not confirm the assumption of equal variances, and thus the one-way ANOVA test was not used. In contrast, the independent samples Kruskal-Wallis test was applied, since it is a non-parametric test, and the results are shown below.

Table 22: Summary of hypothesis testing about the length of language learning

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of test scores is the same across categories of responses to "For how long have you been learning English?"	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
Asymptotic significances are shown. The significance level is .05.				

As shown in the table above, the null hypothesis is rejected, meaning that there is a significant relationship among the items ($p = .000$). The table below indicates the relationship among items and compares them with each other.

Table 23: Multiple comparisons about the length of language learning

Dependent Variable: Test Score				
Tukey HSD				
(I) For how long have you been learning English?	(J) For how long have you been learning English?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
0-2	3-5	1.813	1.930	.936
	6-8	-.023	1.803	1.000
	9-11	-.778	1.774	.998
	12-14	-3.153	1.781	.487
	15-17	-3.250	2.990	.886

(I) For how long have you been learning English?	(J) For how long have you been learning English?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
3-5	0-2	-1.813	1.930	.936
	6-8	-1.835	1.008	.455
	9-11	-2.590	.954	.077
	12-14	-4.966*	.968	.000
	15-17	-5.063	2.590	.372
6-8	0-2	.023	1.803	1.000
	3-5	1.835	1.008	.455
	9-11	-.755	.661	.863
	12-14	-3.130*	.681	.000
	15-17	-3.227	2.496	.789
9-11	0-2	.778	1.774	.998
	3-5	2.590	.954	.077
	6-8	.755	.661	.863
	12-14	-2.375*	.598	.001
	15-17	-2.472	2.475	.918
12-14	0-2	3.153	1.781	.487
	3-5	4.966*	.968	.000
	6-8	3.130*	.681	.000
	9-11	2.375*	.598	.001
	15-17	-.097	2.481	1.000
15-17	0-2	3.250	2.990	.886
	3-5	5.063	2.590	.372
	6-8	3.227	2.496	.789
	9-11	2.472	2.475	.918
	12-14	.097	2.481	1.000

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

The table above shows that participants who had been learning English language for 12-14 years performed significantly better than those who had been doing so for 3-5 years, 6-8 years, or 9-11 years. Having a longer language learning background thus had positive effects the results of the on metalinguistic awareness test. No significant relationship was found among the other groups.

4.6 The Effect of a Preparatory Class of English on Metalinguistic Awareness

The following table shows the number of the participants who had taken a preparatory class in English and their means, standard deviations, minimum and maximum scores.

Table 24: Descriptive statistics for a preparatory class of English

	Test Score					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
High School	9	4.78	2.774	.925	0	9
University	45	10.29	2.677	.399	2	15
None	154	5.27	3.224	.260	0	14
Total	208	6.34	3.721	.258	0	15

There were 45 subjects who had taken a preparatory English class at university level, while nine had done so in high school. The other 154 participants, the majority in this study, stated that they had no preparatory English classes in their backgrounds.

Table 25: Test of homogeneity of variances with regard to preparatory English classes

Test Score			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,135	2	205	.323

The result of the test of homogeneity test of variances was not significant, and confirmed that the criteria of equal variances was met ($p = .323$). The results of the subsequent one-way ANOVA test are shown below.

Table 26: One-way ANOVA with regard to preparatory English classes

	Test Score				
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	899.097	2	449.548	46.844	.000
Within Groups	1967.345	205	9.597		
Total	2866.442	207			

The results of one-way ANOVA are statistically significant ($p = .000$ level), and the Tukey HSD was thus applied as a *post hoc* test in order to find out between which groups there is a significant difference, with the results analysed below.

Table 27: Multiple comparisons with regard to a preparatory English class

Dependent Variable: Test Score				
Tukey HSD				
(I) Have you studied at a preparatory school of English?	(J) Have you studied at a preparatory school of English?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
High School	University	-5.511*	1.131	.000
	None	-.495	1.062	.887
University	High School	5.511*	1.131	.000
	None	5.016*	.525	.000
None	High School	.495	1.062	.887
	University	-5.016*	.525	.000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

As can be seen in the table, the participants who had a preparatory English class at university performed significantly better than both the participants who had such a class at high school and those who had never taken a preparatory class ($p = .000$). It can thus be deduced that taking a preparatory English class at university enhances learners' metalinguistic awareness skills.

4.7 The Effect of the Proficiency Level of the Students on Metalinguistic Awareness

The self-reported proficiency level of the participants was also asked, and their answers can be seen in the table below.

Table 28: Descriptive statistics for the proficiency level of the participants

	Test Score					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
Very poor	25	3.28	2.031	.406	0	7
Poor	54	4.17	2.196	.299	0	9
Acceptable	52	5.38	2.911	.404	0	13
Good	62	9.74	3.002	.381	2	15
Very good	11	9.00	4.195	1.265	0	15
Total	204	6.32	3.743	.262	0	15

Four participants did not state their proficiency levels, while the answers of the remaining 204 participants, and their mean, standard deviation, minimum and maximum values, are shown in the table above.

Table 29: Test of homogeneity of variances about the proficiency levels of the participants

Test Score			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,319	4	199	.058

As shown in the table above, the result of the test of homogeneity of variances was not significant ($p = .058$), and thus the assumption of equal variances was met and one-way ANOVA could be applied, with the results shown in the table below.

Table 30: One-way ANOVA about the proficiency levels of the participants

	Test Score				
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1331,928	4	332,982	43,804	,000
Within Groups	1512,719	199	7,602		
Total	2844,647	203			

The table above shows that there is a significant difference between groups in terms of language proficiency ($p = .000$). Tukey HSD is thus carried out so as to understand the relationships among the groups, with the results shown below.

Table 31: Multiple comparisons about the proficiency levels of the participants

Dependent Variable: Test Score				
Tukey HSD				
(I) What is your English language proficiency?	(J) What is your English language proficiency?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Very poor	Poor	-.887	.667	.673
	Acceptable	-2.105*	.671	.017
	Good	-6.462*	.653	.000
	Very good	-5.720*	.998	.000

(I) What is your English language proficiency?	(J) What is your English language proficiency?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Poor	Very poor	.887	.667	.673
	Acceptable	-1.218	.536	.158
	Good	-5.575*	.513	.000
	Very good	-4.833*	.912	.000
Acceptable	Very poor	2.105*	.671	.017
	Poor	1.218	.536	.158
	Good	-4.357*	.518	.000
	Very good	-3.615*	.915	.001
Good	Very poor	6.462*	.653	.000
	Poor	5.575*	.513	.000
	Acceptable	4.357*	.518	.000
	Very good	.742	.902	.923
Very good	Very poor	5.720*	.998	.000
	Poor	4.833*	.912	.000
	Acceptable	3.615*	.915	.001
	Good	-.742	.902	.923

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

According to Table 31, the participants who stated their proficiency as “good” and “very good” performed significantly better than those who declared their proficiency as “very poor”, “poor”, and “acceptable” ($p = .000$ and $p = .001$). There is no significant difference with regard to the effect of the proficiency level of the participants who stated their levels “good” and “very good” in terms of metalinguistic awareness.

4.8 The Effect of Languages Being Spoken Other than Turkish or English on Metalinguistic Awareness

Languages other than Turkish or English are spoken by some of the participants, as shown in the following table.

Table 32: Descriptive statistics for speaking a language other than Turkish and English

	Test Score					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
No	190	6.38	3.632	.263	0	15
Yes	18	5.89	4.664	1.099	0	14
Total	208	6.34	3.721	.258	0	15

As shown in the table above, only 18 participants said “Yes” to this item, but a test of homogeneity and one-way ANOVA were also carried out, as shown in the tables below.

Table 33: Test of homogeneity of variances about languages spoken other Turkish and English

Test Score			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,344	1	206	.248

The table above indicates that the test of homogeneity of variances was not significant, and confirmed the assumption of equal variances ($p= .248$).

As for the research questions examined in this study, the first question was about the relationship between metalinguistic awareness and analytic language knowledge. The results show that analytic language knowledge – especially if it belongs to a second language (i.e., not the mother tongue) – has a significant effect on metalinguistic awareness. The second question focused on the departments of the students, and the results showed that the students from *English Language History*, *Philosophy* and *Turkish Language and Literature*. These last two groups *Teaching* and *English Language and Literature* departments performed significantly better than those from the departments of had no significant differences in terms of metalinguistic awareness. The third research question dealt with the information gathered from the demographic questionnaire. As the primary objective of the study was to find out the possible relationship between analytic language knowledge and metalinguistic awareness, the effects of gender, age, starting age of language learning, previous years of language learning, English preparatory classes, proficiency level and speaking languages other than Turkish or English were analysed. Among these variables, attending English preparatory classes, proficiency level, and the length of language learning all had significant effects on the results of the metalinguistic awareness test. Students with preparatory English classes (at university), a higher proficiency level (i.e., as “very good” and “good” depending on the participants’ perception and when compared to the lower proficiency levels of “very poor”, “poor”, and “acceptable”), and having at least 12-14 years of language learning background (i.e., when compared to 3-5, 6-8, and 9-11 years) performed significantly better than the other group or groups in each section.

5 DISCUSSION AND CONCLUSION

The primary objective of this study was to clarify the relationship between analytic language knowledge and metalinguistic awareness. For this reason, three groups of students were chosen from the *Turkish Language and Literature*, *History and Philosophy*, *English Language Teaching* and *English Language and Literature* departments. The subjects from

English language departments were regarded as sequential bilinguals, as they did not learn English at an early age. The participants from the Turkish Language Department were mostly monolinguals studying the language in detail. The students of the *History and Philosophy* departments did not study any language in detail, and they were selected to clarify whether any group had superiority over the others in the metalinguistic awareness task.

The results showed that being able to speak a language other than one's mother tongue had a significant effect on the process of learning new languages and on metalinguistic awareness tests. To put it another way, the results of this study proved that the level of metalinguistic awareness and the number of the languages that one knows are significantly related to each other. The students from *English Language Teaching* and *English Language and Literature* departments outperformed the other two groups at a significant level ($p = .000$) on the metalinguistic awareness test, and thus sequential bilinguals were better than the other groups. This result supports the idea that being able to speak at least two languages at a high proficiency level has a significant impact on learning new languages (Ricciardelli, 1992).

Turning to the results of similar studies, in parallel with the findings of this study Cummins (1978) reported that bilingual students performed significantly better than monolinguals in tasks related to the awareness of arbitrary nature of the word referent relationship. Moreover, Lauchlan, Parisi and Fadda (2012) also found similar results, as bilinguals scored better on cognitive control, problem-solving tasks, metalinguistic awareness and working memory tests, as in the current study. However, there was no significant relationship between *Turkish Language and Literature* students and *History and Philosophy* students, although the latter scored better than the former. Therefore, as it clearly seen in this study, balanced bilinguals had a significant advantage over their monolingual counterparts, and bilinguals can benefit whether they are consciously aware of these advantages or not.

Moreover, it was also found out that attending a preparatory English class and a student's proficiency level were the other two variables that yielded significant relationships, because those students that had a preparatory class scored significantly better than those that did not ($p = .000$). As for proficiency levels, the students stating that they had "good" or "very good" English performed significantly better than all the other groups ($p = .000$ and $p = .001$). However, it should also be kept in mind that the reason for the significant results in those two groups might be due to the fact that most of the students in those groups were from the *English Language Teaching* and *English Language and Literature* departments. Moreover, students who had preparatory English classes also stated that they had a high level of English proficiency. On the other hand, there was no significant relationship between the students from the *History, Philosophy* and *Turkish Language and Literature* departments.

Demographic data was also gathered, including age and gender, but the overall results showed that the department of the participants and the test scores were the most important variables, as no significant differences were found among the other variables.

Finally, as the present findings empirically suggest that sequential bilinguals have higher levels of metalinguistic awareness at the tertiary level, different curricula for different departments should be used in terms of additional language courses. For instance, the students from English language backgrounds can have additional language courses that take their metalinguistic abilities into account. Moreover, the lessons can be presented in a more explicit way, since such analytic knowledge helps to improve language learning skills and so accelerate the process (Woll, 2019).

Last but not the least, it is hoped that the findings of this study will contribute to the growing literature on the relationship between analytic language knowledge and metalinguistic awareness while learning a new language, and that foreign language teachers and researchers in the field will benefit from the results in terms of the effects of that analytic language knowledge has on metalinguistic awareness.

BIBLIOGRAPHY

- ATILGAN, Hakan/Adnan KAN/Nuri DOĞAN (2007) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (H. Atılgan, Ed.). Ankara, Turkey: Anı Yayıncılık.
- BARAC, Raluca/Ellen BIALYSTOK (2011) Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44(01), 36–54. <http://doi.org/10.1017/S0261444810000339>
- BERKEN, Jonathan A./Vincent L. GRACCO/Denise KLEIN (2017) Early bilingualism, language attainment, and brain development. *Neuropsychologia*, 98, 220–227. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.08.031>
- BIALYSTOK, Ellen/Ellen B. RYAN (1985) Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(3), 229–251.
- BIALYSTOK, Ellen (2003) *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, James D./Theodore S. RODGERS (2003) *Doing Second Language Research*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- CENOZ, Jasone (2003) The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87. <http://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- CUMMINS, James (1976) The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, (9), 121–129.
- CUMMINS, James (1978) Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131–149. <http://doi.org/10.1177/002202217892001>
- CUMMINS, James (1979) Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <http://doi.org/10.3102/00346543049002222>

- FALK, Ylva/Christina LINDQVIST/Camilla BARDEL (2013) The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 1–9. <http://doi.org/10.1017/S1366728913000552>
- GONZALVES, Lisa (2020) Development and demonstration of metalinguistic awareness in adult ESL learners with emergent literacy. *Language Awareness*, 30(2), 134–151. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1776721>
- HAKUTA, Kenji/Judith SUBEN (1985) Bilingualism and cognitive development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 6, 35–45.
- HAKUTA, Kenji (1986) Bilingualism and intelligence. In *MIRROR OF LANGUAGE The Debate on Bilingualism* (pp. 14–44). New York: Basic Books.
- HAKUTA, Kenji (1987) Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child Development*, 58(5), 1372–1388. <http://doi.org/10.1111/1467-8624.ep8591435>
- HAKUTA, Kenji/Eugene E. GARCIA (1989) Bilingualism and education. *American Psychologist*, 44(2), 374–379. <http://doi.org/10.1037//0003-066X.44.2.374>
- HU, Guangwei (2011) Metalinguistic knowledge, metalanguage, and their relationship in L2 learners. *System*, 39(1), 63–77. <http://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.011>
- KOPEČKOVÁ, Romana (2018) Exploring metalinguistic awareness in L3 phonological acquisition: the case of young instructed learners of Spanish in Germany. *Language Awareness*, 27(1-2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1432629>
- LAUHLAN, Fraser/Marinella PARISI/Roberta FADDA (2012) Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a “minority” language. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43–56. <http://doi.org/10.1177/1367006911429622>
- MACKEY, Alison/Susan M. GASS (2005) *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MERTZ, Elizabeth/Jonathan YOVEL (2009) Metalinguistic Awareness. In *Cognition and Pragmatics* (pp. 250–271). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PARADIS, Michel (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <http://doi.org/10.1075/sibil.18>
- RICCIARDELLI, Lina A. (1992) Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(4), 301–316. <http://doi.org/10.1007/BF01067515>
- ROEHR, Karen (2007) Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics*, 29(2), 173–199. <http://doi.org/10.1093/applin/amm037>
- ROMAINE, Suzanne (2013) The bilingual and multilingual community. In Bhatia, T. K./W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2nd ed., pp. 445–465). Wiley-Blackwell.

- TER KUILE, Hagar/Michiel VELDHUIS/Suzanne C. VAN VEEN/Jelte M. WICHERTS (2011) Bilingual education, metalinguistic awareness, and the understanding of an unknown language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(02), 233–242. <http://doi.org/10.1017/S1366728910000258>
- WOLL, Nina (2019) How French speakers reflect on their language: A critical look at the concept of metalinguistic awareness. *Language Awareness*, 28(1), 49-73. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1567743>

POVZETEK

PRIMERJAVA RAZMERJA MED ANALITIČNIM JEZIKOVNIM ZNANJEM IN METAJEZIKOVNIM ZAVEDANJEM PRI ENOJEZIČNIH IN ZAPOREDNO DVOJEZIČNIH ŠTUDENTIH

Analitično jezikovno znanje je pogosto predmet strokovnih razprav, njegov morebitni vpliv na metajezikovno zavedanje pa vzbuja veliko zanimanja med raziskovalci. Namen naše raziskave je bil proučiti povezavo med analitičnim jezikovnim znanjem in metajezikovnim zavedanjem. V raziskavo smo vključili 210 študentov treh javnih univerz v Turčiji, ki obiskujejo eno od naslednjih smeri študija: zgodovina in filozofija (enojezični študenti brez analitičnega jezikovnega znanja), turški jezik in književnost (enojezični študenti, ki študirajo oz. analitično proučujejo turščino, svoj materni jezik) ter poučevanje angleščine, angleški jezik in književnost (zaporedno dvojezični študenti, ki študirajo oz. analitično proučujejo angleščino, svoj drugi jezik). Sodelujoči v raziskavi so morali izpolniti vprašalnik o preteklih jezikovnih izkušnjah in opraviti test (prirejen po Ter Kuile et al., 2011), napisan v indonezijskem jeziku, da bi ocenili raven svojega metajezikovnega zavedanja. Z vprašalniki pridobljene podatke smo analizirali s pomočjo programa IBM SPSS 22, nato pa smo primerjali rezultate študentov različnih študijskih smeri. Analiza je pokazala, da so se študenti pedagoške smeri angleščine in smeri angleški jezika in književnost odrezali bistveno bolje od študentov drugih dveh študijskih smeri. Med študenti zgodovine in filozofije ter študenti turškega jezika in književnosti nismo zaznali večjih razlik. Rezultati empirične raziskave kažejo, da imajo zaporedno dvojezični posamezniki višjo stopnjo metajezikovnega zavedanja, zato bi bilo učne načrte različnih študijskih smeri smiselno prenoviti in v njih predvideti dodatne jezikovne tečaje. Večjezičnim študentom bi ob upoštevanju njihovih metajezikovnih zmožnosti lahko omogočili obiskovanje dodatnih jezikovnih izobraževanj.

Ključne besede: metajezikovno zavedanje, zaporedno dvojezični posamezniki, analitično jezikovno znanje

ABSTRACT

A COMPARISON OF MONOLINGUAL AND SEQUENTIAL BILINGUAL TERTIARY LEVEL STUDENTS ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ANALYTIC LANGUAGE KNOWLEDGE AND METALINGUISTIC AWARENESS*

Analytic language knowledge has often been highlighted among experts in the field, and its potential effects on metalinguistic awareness have been of great interest to researchers. This study aims to find the relationship between analytic language knowledge and its potential effect on metalinguistic awareness. A total of 210 tertiary level students from three different public universities in Turkey participated the study. The subjects were studying in three different departments: *History and Philosophy* (i.e., with no analytic language abilities and monolinguals), *Turkish Language and Literature* (i.e., studying Turkish, their mother tongue, analytically and monolinguals), and *English Language Teaching* and *English Language and Literature* (i.e., studying English, their second language, analytically and sequential bilinguals). The participants were asked to complete a demographic questionnaire and a test (adapted from Ter Kuile et al., 2011) written in Indonesian in order to evaluate their metalinguistic awareness, and the results were compared among the departments. The data gathered through the questionnaires were analysed using IBM SPSS 22. The results show that the participants from *English Language Teaching* and *English Language and Literature* performed significantly better than the other two groups. No significant difference was found between the *History, Philosophy* and *Turkish Language and Literature* departments. The present findings empirically revealed that sequential bilinguals have a greater degree of metalinguistic awareness, and thus alternative curricula for different departments may be adopted in terms of supplementary language courses, and this is one of the implications of this study for future research. Students who have a background in multiple languages, for instance, may be able to enrol in additional language lessons under a plan that is developed by taking metalinguistic abilities into account.

Keywords: metalinguistic awareness, sequential bilinguals, analytic language knowledge

APPENDIX

METALINGUISTIC AWARENESS TEST

Endonezya Dili Testi**Açıklama**

Bu test, Endonezya dilinde yazılmış 18 satırlık bir parça içermektedir. Parçadaki bazı kelimeler Türkçe karşılıkları ile verilmiştir ve yine parça ile ilgili 15 soru bulunmaktadır. Soruları, Türkçe karşılıkları verilen kelimeler ve daha önceden bildiğiniz dil ya da dillerdeki bilgileriniz dayanarak elinizden geldiğince cevaplamaya çalışın. Parçayı anlamak kolay değil ama Türkçe karşılıkları verilen kelimelerle bu imkansız da değil. Sorular üzerinde düşünmek için çok acele etmeyin ama süre sınırlamasını da aklınızda bulundurun. Testi tamamlamak için 15 dakikanız var. Başarılar!

HUKUMAN BUAT EDO

Edo, Miko, Rima, Lala, dan Dimas **berjanji** akan **belajar** bersama di rumah Lala.

Kakak Lala yang kuliah di Bandung mau **membantu** mereka mengerjakan **tugas**

Bahasa Indonesia.

Sepulang sekolah, Edo, Rima, dan Lala **pulang** bersama karena rumah mereka satu (1)

5 arah. di tengah perjalanan, Edo melihat **pengumuman**.

“**Sore** ini ada pertandingan **sepak bola** di lapangan kelurahan. Aku harus **menontonnya!**” kata Edo.

Lala **mengingatkan** bahwa sore itu mereka harus belajar bersama di rumahnya.

“Aku tidak ikut belajar bersama karena pertandingan ini **lebih menarik!**” kata Edo.

10 Sore harinya, Miko, Rima, Lala, dan Dimas belajar bersama **sedangkan** Edo sedang **bersorak-sorak** menonton pertandingan sepak bola. Hati Edo sangat **senang** karena **regu** idolanya mendaji **pemenang**. Sampai di **rumah**, Edo merasa lelah. Ketika jam menunjukkan jam delapan malam, Edo sudah **tertidur** pulas.

Esok harinya, Edo datang tepat pada saat **bel berbunyi**. Guru bahasa Indonesia

15 **masuk** ke kelas. Edo ingat kalau ia **belum mengerjakan** tugas. Edo pun mendapat Hukuman. Edo harus **berdiri** di depan kelas **sampai** pelajaran Bahasa Indonesia **selesai**. Dalam hati Edo berjanji akan berdisiplin. Edo **tidak** akan pernah **lupa** lagi mengerjakan tugas sekolah.

HUKUMAN BUAT EDO – EDO İÇİN CEZA

berjanji	söz vermek	bersorak-sorak	neşçelendirmek
belajar	ders çalışmak	regu	takım
Kakak	büyük kardeş	rumah	ev
membantu	yardım etmek	pemenang	galip, kazanan
tugas	görev, ödev	tertudur	uyumak
Pulang	eve gitmek	Esok harinya	ertesi gün
Pengumuman	reklam	bel berbunyi	zil çaldı
Sore	öğleden sonra, ikinci	masuk	içeri gelmek
sepak bola	futbol	belum mengerjakan	henüz yapmadı
menontonnya	görmek	berdiri	ayakta durmak
mengingatkan	(i)hatırlamak (ii)uyarmak	sampai	-e kadar
lebih menarik	daha ilginç	selesai	bitmiş
sedangkan	-iken, sırasında	tidak	değil (olumsuzluk eki)
senang	mutlu	lupa	unutmak

“Edo için ceza” parçası hakkındaki sorular

1. Ana karakter kimdir?
2. Parçada pek çok isimden bahsedilmektedir, bu kişilerin birbirleri ile olan ilişkilerini açıklayınız.
3. Kimin evinde ders çalışmak istediler?
4. Belirli bir noktada Edo bir reklam görüyor. Bu reklam ne içindir? *Pertandingan* (satr 6) kelimesine dikkat ediniz.
5. 9. Satırda Edo, Lala'ya tepki gösteriyor, bu cümledeki özneyi ve fiili bulunuz, *aku tidak (...)* *belajar bersama*.
6. **Senang** (satr 11) kelimesi mutlu olmak anlamına gelmektedir, niçin Edo mutludur?
7. *Lelah* (satr 12) kelimesi bir ruh halini simgelemektedir, bu ruh hali nedir?
8. **Esok harinya** (satr 14) *ertesi gün* anlamına gelmektedir, ve bu parçada bir dönüm noktasına işaret etmektedir. Edo ertesi gün nerededir?
9. 14. Satırda Edo bir şey hatırlamaktadır (*Inga*), Edo neyi hatırlamaktadır. Birinci paragrafta bunu belirten kelimeyi bulunuz.
10. “*Sore harinya (...)* *sepak bola*” (satr 10 ve 11) cümlesindeki tüm fiilleri belirtiniz.
11. “*Hati Edo (...)* *menjadi pemenang*” (satr 11, 12) cümlesi bir temel cümleden ve bir yan cümleden oluşmaktadır. Hangi kelime bu iki cümleyi birbirine bağlamaktadır.
12. *Guru bahasa Indonesia masuk ke kelas*. (satr 14, 15) bu cümleyi Türkçe'ye çeviriniz.
13. Parçanın başlığı olan **hukuman buat Edo, Edo için ceza** anlamına gelmektedir, Edo'nun cezası nedir?
14. *Sekolah* parçanın son kelimesidir, bu kelime ne anlama gelmektedir?
15. Endonezya dilinde yazılan parçalarda genellikle sosyal ve ahlaki değerler üzerine mesajlar bulunmaktadır, yazar burada da bir noktaya vurgu yapmak istemektedir. Size göre bu parçadaki sosyal mesaj nedir?

Sophie Aubin

Universitat de València

Espagne

sophie.aubin@uv.es

UDK [811.133.1'243+801.61]:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.14.177-195

Izvirni znanstveni članek



DIDACTIQUE ET MÉTHODOLOGIE DU RYTHME DU FRANÇAIS POUR APPRENANTS ADULTES : UN ÉTAT DES LIEUX ET DES PERSPECTIVES

INTRODUCTION

Dans un ouvrage monographique francophone publié récemment en Pologne, portant sur la conscience et l'autoconscience en didactique des langues¹, l'importance de cultiver la conscience musicale des enseignants et apprenants en langue-culture française a été globalement abordée (Aubin, 2022). La présence insuffisante du rythme de la langue française a été à cette occasion soulignée, tant du point de vue théorique que pratique chez nos étudiants se spécialisant en langue française, entrant en première année d'université (ayant par conséquent suivi un cursus de français de plusieurs années dans l'enseignement secondaire). Ce constat s'étend facilement à nos étudiants en *master de formation des professeurs de français* (ayant par conséquent derrière eux, pour la plupart, une bonne dizaine d'années d'études de français). Le résultat de ces observations rejoint le courant des didacticiens-phonéticiens qui ont maintes fois souligné, dès les années 80-90, l'absence paradoxale de la phonétique mais surtout de la prosodie dans l'enseignement du français : E. Lhote (1987), E. Guimbretière (1994) pour ne citer qu'elles. Il est loin de se tarir car des voix s'élèvent toujours aujourd'hui dans le même sens : J. Sauvage et M. Billières (2019), Philippe Martin (2019) pour ne citer qu'eux. Ainsi, le terme « rythme » en parlant bien du rythme de la langue produite sur le mode parlé, ne semble pas avoir fait partie des contenus les plus *sérieux* auxquels les étudiants ont été / sont fondamentalement familiarisés. En outre, l'absence de distinction avec le débit arrive en tête dans les réactions et réponses des apprenants aux questions que nous leur posons régulièrement sur les aspects rythmiques de la langue française.

1 Maciej Smuk (coord.) (2022) *Conscience et autoconscience dans l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture : pourquoi ? quoi ? comment ?*, *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 49(1). <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/issue/view/2405>

Dans l'intention de développer le thème de la conscience rythmique de la langue étudiée, nous restons dans l'hypothèse générale selon laquelle cette absence ou faible présence d'une culture d'enseignement-apprentissage du rythme du français ne concerne de toute évidence pas exclusivement les nouveaux apprenants que nous accueillons chaque année et ceux qui se préparent pour enseigner le français mais qu'il s'agit d'une tendance générale dans l'enseignement-apprentissage du français dans le monde.

Compte tenu du fait que rythme et intonation sont inséparables mais que le second attire souvent toute l'attention prosodique et tend à effacer le premier, c'est volontairement que nous nous centrerons sur le rythme, d'autant plus que la simple centration sur le rythme entraîne automatiquement, chez l'apprenant, une amélioration sensible de ses courbes mélodiques, de son articulation, de la qualité de ses sons, de sa fluidité, de la confiance en ses capacités orales et communicatives, ce que la méthode verbo-tonale de Petar Guberina et ses collaborateurs (Renard, 1971) a largement prouvé.

Le monde de l'édition française internationale de méthodes de français ayant toujours un certain impact ou un impact certain sur les contenus et pratiques d'enseignement tournés vers l'innovation, même si le suivi réel de manuels éventuellement choisis dépend de nombreuses variables aléatoires et incontrôlables (profil réel des groupes, habitudes de chaque enseignant, adhésion à la méthode, pratique de l'art contradictoire de plus en plus répandu semble-t-il de savoir « sortir de la méthode » etc.), nous procéderons à une observation des espaces aménagés pour le rythme dans des manuels de français relevant de méthodes dites « universelles », c'est-à-dire adressées à tout apprenant adulte de niveaux débutants à avancés, quelles que soient les caractéristiques du système rythmique de sa/ses langue(s) première(s). Afin d'avoir une idée actuelle de la part accordée à l'étude du rythme dans les méthodes éditées, cette observation reposera sur l'offre éditoriale actualisée en 2022.

Ce regard sur le domaine éditorial, qui ne peut bien sûr pas prétendre à l'exhaustivité, sera précédé d'un retour nécessaire sur le sens qui a été donné au terme « rythme », sur des définitions-clés issues de dictionnaires spécialisés du domaine de la didactique des langues et du français. Ces mouvements tournés vers le passé et le présent seront accompagnés d'observations, d'hypothèses, d'une enquête très récente menée en 2022, de déductions et de réflexions susceptibles de confirmer nos observations et d'ouvrir des perspectives d'accoutumance et de motivation pour la didactique du rythme de la langue-culture française.

1 OBSERVATIONS, HYPOTHÈSES ET ENQUÊTE INITIALES

L'emploi du terme « rythme » dans le discours de l'enseignant, en tant que contenu à étudier pour l'apprentissage du français parlé, autant que celui de « musique » d'ailleurs, a tendance à dérouter ou à surprendre. Nous avançons quelques raisons à cela.

- a. Il s'agit d'un terme trop souvent associé à une autre matière, celle de la musique, domaine qui ne semble pas concerner la langue étudiée par l'apprenant.
- b. Le rythme de la communication en langue première (maternelle, familiale) est acquis naturellement et inconsciemment dès la sensation et la perception des battements du cœur de la mère et des temps forts de son expression orale, d'où l'absence logique de repères provenant d'habitudes d'apprentissage scolaire de la structure rythmique de notre propre langue.
- c. Si des enseignements de la structure rythmique lors de l'apprentissage de la lecture ont dû certainement avoir lieu, les apprenants adolescents et adultes en ont gardé peu de souvenirs...
- d. Il est probable que dans les autres langues étrangères apprises avant le français si c'est le cas, la notion de rythme de cette langue a été peu consciemment abordée, ce qui renforce le manque d'habitudes d'apprentissage.
- e. Le rythme n'est pas perçu comme un élément fondamental au même titre que « les conjugaisons », le vocabulaire, l'orthographe, etc.
- f. Des confusions s'opèrent spontanément avec l'intonation, les courbes mélodiques ou la rapidité du débit de parole.
- g. Le mot « rythme » semble plus crédible s'il renvoie au français chanté et paraît exagéré pour le français courant produit sur le mode parlé.
- h. L'apprenant arrive à se faire assez bien comprendre ou à « survivre » en parlant français sur une organisation rythmique qui lui est propre et naturelle, ce qui ne contribue pas à la prise de conscience de l'importance de l'exactitude rythmique.
- i. Si l'on parle d'erreur fossilisée en matière de sons, il en est de même pour tout apprenant qui a pris inconsciemment l'habitude d'utiliser la langue cible sur la structure rythmique et mélodique d'une autre langue.

Afin de nous rapprocher davantage de la perception du rythme de la langue en tant qu'objet d'étude par les apprenants, nous avons effectué, en 2022, une enquête auprès de 80 étudiants² en première année et deuxième années de la filière langues modernes et littératures (spécialité français) et en première année de Traduction et médiation interlinguistique (spécialité français) de l'Université de Valencia, Faculté de Philologie, Traduction et Communication, étudiants que nous ne connaissions pas. Dans leur immense majorité, leur langue première est l'espagnol ou le catalan ; quelques-uns étaient de nationalités ou d'origines diverses (marocaine, italienne, bulgare, canadienne, brésilienne). Leur niveau en langue française oscillait entre A1 et C2 (selon leur propre estimation). Les questions posées par écrit, assorties d'un espace libre pour un commentaire éventuel, étaient les suivantes :

2 Nous les remercions de leur collaboration spontanée, attentive et constructive.

1. Penses-tu que la langue française parlée a un rythme différent de ta langue maternelle ? Réponses possibles :
 Oui Non Je ne sais pas

2. As-tu reçu des cours sur le rythme du français depuis que tu apprends le français ? Réponses possibles :
 Oui, souvent Oui mais je ne sais pas si c'était sur le rythme
 De temps en temps Jamais

3. Est-ce que tu as eu l'impression qu'un professeur de français évaluait ton français du point de vue rythmique ? Réponses possibles :
 Oui Non Je ne sais pas

4. L'étude du rythme du français te semble-t-elle (plusieurs réponses possibles) :
 Facile Difficile Inutile Intéressante Indispensable

67,5 % ont répondu que le rythme du français et celui de leur langue maternelle étaient différents tandis que 24,3 % ont estimé qu'il n'y avait pas de différence et 8,1% qu'ils ne savaient pas. Si une majorité de réponses affirmatives était attendue, il est important de remarquer que plus de 30 %, ce qui nous semble élevé, disent ne pas percevoir de différences.

39,5% ont répondu qu'ils n'avaient *jamais* eu de cours sur le rythme du français. 29,5 % pensent que cela s'est produit de *temps en temps* et 20,25 % répondent *oui* mais sans savoir s'il s'agissait bien du rythme.

Sur la question de savoir si leur rythme a été évalué, 41, 85 % ne savent pas, 33,75% pensent que leur rythme n'a pas été évalué alors que 24,5 % répondent affirmativement.

Quant aux adjectifs les plus choisis, c'est *intéressant* qui arrive largement en tête (75,6%) suivi de *difficile* (21,6%) et de *facile* (12,15%).

Les commentaires et caractérisations du rythme de la langue française montrent clairement une assimilation du rythme avec le débit de la parole, le rythme du français étant perçu comme rapide ou trop rapide. La confusion avec l'intonation apparaît également, le rythme étant qualifié de « jolie » (écrit au féminin) ou « chantant ».

Il y a par conséquent une large majorité d'étudiants qui disent ne pas avoir reçu d'enseignement sur le rythme, ce qui est en cohérence avec leurs réponses allant dans le sens de l'ignorance ou de l'incertitude sur la signification exacte du terme pour une langue parlée. La conviction qu'il s'agit d'un domaine d'étude de la langue française qu'ils ne connaissent pas ou très peu est en effet souvent exprimée. Leurs réponses dévoilent probablement une pratique inconsciente du rythme qui pourrait aller vers la bonne imitation ou un ajustement sur le rythme de la langue maternelle qui entretiendrait l'impression d'absence de différences entre les systèmes rythmiques du français et de l'espagnol. Il

n'est pas possible d'affirmer, à travers cette enquête, que le niveau général de l'étudiant en français et sa langue maternelle (espagnole ou autres) ont une influence sur les réponses. Ainsi, un étudiant de niveau B2 ou C2 peut considérer, tout comme un étudiant de A2 qu'il ne connaît pas cet aspect de la langue et que ce petit questionnaire est l'occasion d'y réfléchir. Quant aux étudiants français du programme Erasmus, ils épousent les mêmes réponses dominantes, à savoir l'impression de ne pas avoir étudié le rythme de l'espagnol langue étrangère et de ne rien savoir sur le rythme du français parlé.

Cette enquête ne fait que confirmer nos observations et constats depuis plusieurs années. Elle a cependant ouvert deux dimensions auxquelles nous ne nous attendions pas de façon si accentuée :

- L'étude du rythme du français est spontanément perçue comme étant *intéressante* et éveille par conséquent une curiosité, une motivation.
- La conscience d'un lien entre la maîtrise du rythme du français et l'amélioration de la prononciation et de la communication en français, l'impression de se retrouver à la fois face à un manque et un moyen de progresser, apparaissent clairement.

Le formateur ou l'enseignant qui introduit cours, pratiques, activités, tâches centrées sur le rythme du français a par conséquent une forte possibilité d'engager l'apprenant sur un terrain « nouveau » pour lui et motivant, avec un apport de connaissances sur le fonctionnement de la langue et une progression dans la production et la communication. Le besoin de moyens et de définitions propres au domaine de la didactique est par conséquent particulièrement grand. Nous allons passer chronologiquement par quelques temps forts qui représentent, selon nous, des avancées notoires et des repères solides pour la didactique et la méthodologie du rythme de la langue française.

2 EXISTENCE ET PERMANENCE DU SYSTÈME VERBO-TONAL

Rappelons que le système verbo-tonal a été élaboré et développé par Petar Guberina à partir des années 1950 et par de nombreux chercheurs dont Paul Rivenc, sans oublier l'influence déterminante de Charles Bally (Rivenc, 2013), donnant lieu, pour l'enseignement des langues, à la méthode verbo-tonale de correction ou d'intégration phonétique, méthode dont l'efficacité a été scientifiquement prouvée à l'Institut de phonétique de Zagreb et au Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) puis confirmé sur le terrain à travers l'Europe et le monde. Or, parmi les fondements de ce système, se trouve tout simplement la priorité qu'il convient de donner aux éléments prosodiques, le rythme ayant une place et un rôle incontournables. Ainsi, l'intonation ne saurait être enseignée sans enseigner le rythme ; les sons de la langue ne peuvent être coupés de leur structure rythmique et mélodique.

Ce souci du respect de la structure implique que soit respectée la prosodie, c'est-à-dire le schéma mélodique ainsi que l'alternance des accents d'intensité (ou de durée) et des pauses, les intensités et les durées relatives des syllabes. En deux mots : l'intonation et le rythme. (Renard, 1979 [1971] : 59)

Paul Rivenc, dans sa présentation stratégique de la méthode *Voix et images de France* avait employé « rythme » au pluriel, au même titre que « les sons » et « les intonations ». Cet alignement du rythme et de l'intonation sur la même pluralité que « les sons » n'est pas un hasard. Il traduit sa volonté de souligner l'importance d'accorder ces trois piliers de la structure avec le corps et l'esprit :

L'étudiant qui a su assimiler les sons, les rythmes et les intonations d'une langue étrangère, qui saura la vivre par les gestes, les attitudes, les mimiques, n'éprouvera aucune difficulté à lire un texte en français correspondant à son niveau de connaissance. (Rivenc, 1962 : VII)

Divers centres et associations ont poursuivi, recherches, formations, travaux de diffusion et d'édition : le Centre international de linguistique appliquée (CIPA) Belgique, l'Antenne du CIPA de Barcelone (Espagne), l'Association Structuro-Globale et Verbo-tonale (SGeVT), le Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale (GERFLINT) France, le site de Michel Billières, « Au son du FLE³ » pour ne citer qu'eux.

3 DÉFINITIONS FONDAMENTALES DU RYTHME EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Que faut-il exactement entendre par « rythme » de la langue française en didactique ? Il nous semble pertinent de revenir sur certaines définitions qui ont été élaborées il y a plusieurs décennies, dans un contexte consacré à la méthodologie et à la didactique des langues et du français, définitions qui brillent par leur clarté et leur pertinence.

Ainsi, Raymond Renard donnait, dans le même ouvrage consacré à la méthode verbo-tonale, dans une section finale intitulée *Code de terminologie*, cette définition très structuro-globale du *rythme de la parole* :

Rythme de la parole : organisation de la parole dans son déroulement temporel. Cette organisation peut se décrire en termes de découpage en unités rythmiques, de succession de syllabes accentuées et inaccentuées, de distribution

3 <https://www.verbotonale-phonetique.com/>

syllabique dans les unités rythmiques, de durée relative des syllabes, de régularité des temps forts, etc. (Renard, 1979 [1971] : 125)

On ne saurait par conséquent penser l'enseignement du rythme de la parole uniquement comme un phénomène réduit à un « découpage » en groupes rythmiques de chaque phrase extraite d'un texte ou d'une conversation, comme c'est souvent le cas, au risque de perdre la perception des caractéristiques rythmiques de l'ensemble de la production dans une situation de communication donnée. Il faut considérer, dans une même mesure, une « organisation » globale du temps que le locuteur utilise ou qui est mis à sa disposition (« déroulement », « succession », « durée ») permettant à un certain nombre d'éléments (« unités », « syllabes », « temps forts ») de se placer d'une certaine manière (« accentués », « inaccentués », « relative », « forts ») dans un espace temporel. Il s'agit encore et toujours d'enseigner et d'apprendre à maîtriser un système rythmique de communication bien particulier, différent de ceux que l'apprenant a connus ou domine.

La définition de « groupe rythmique » donnée quelques années plus tard dans le *Dictionnaire de didactique des langues* en 1976 appartenait encore au domaine de la phonologie, comme les auteurs le signalaient eux-mêmes (Galisson, Coste, Dir, 1976 : 261). Par contre, celle de « rythme » est courte mais complètement didactique car proche du vécu de l'apprenant en langue française. Elle donne la priorité au rythme puisque celui-ci détermine la forme prise par l'intonation :

Rythme

Le rythme français se mesure par le nombre de « syllabes » d'un « accent » à l'autre (groupe rythmique). Le rythme constitue le moule de l' « intonation », dont il n'est pas séparable. À ne pas confondre avec le débit. (Galisson, Coste, 1976 : 476)

Dans les années 80, Régine Llorca dans l'objectif de mieux connaître « l'architecture sonore » de la langue française a montré que le système du rythme de la langue française possède des caractéristiques du rythme de la musique occidentale tonale :

Régine Llorca (...) a expérimenté l'application du système rythmique de la musique occidentale à des segments de phrases françaises, considérées comme « formes musicales ». Ce qui lui a permis de discerner une « structure rythmique minimale », d'une durée d'un temps musical, présentant différentes figures rythmiques mais toujours précédée d'une anacrouse et suivie d'un point d'orgue. (Aubin, 1996 : 46)

Cette nature musicale tonale du rythme du français, dont tout professeur de français doit logiquement tenir compte, lui permettra notamment de développer, pour l'enseignement du français, le *Théâtre rythmique* et *Les Ritmimots* (Llorca, 1998).

À l'arrivée du XXI^e siècle, dans *le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003), la définition de « rythme », dont nous ne citerons qu'un passage ainsi que le *paradoxe* final, ne signale plus une appartenance à une autre discipline. Le collaborateur-auteur de la définition insiste sur les *caractéristiques* du rythme de la langue française par rapport aux autres langues, donc à la langue première de l'apprenant :

Le rythme se caractérise par le retour à intervalles réguliers d'un temps fort. L'absence d'accent lexical confère au français parlé une originalité rythmique non seulement par rapport aux familles de langues voisines germaniques ou slaves et également par rapport aux autres langues romanes. (Cuq, 2003 : 217)

Cette description nous donne, de façon générale, une approche contrastive des rythmes des différentes langues avec une mise en relief du caractère manifestement unique ou du moins rare du rythme de la langue française, soit l'absence d'accent lexical. Cette originalité est doublée d'une spécificité, l'allongement de la dernière syllabe de l'unité rythmique, cette caractéristique renforçant la difficulté de l'apprentissage :

Le rythme du français se caractérise par un allongement de la dernière syllabe, manifestation de la force articulatoire. Il s'agit d'une caractéristique qui induit un rythme tout à fait particulier et de ce fait rare dans les langues. Au plan didactique, peut-on néanmoins oser parler d'accent final ? On en arrive au paradoxe suivant, à savoir que ce qui est rythmiquement important en français ne frappe pas l'oreille, mais s'incarne dans la discrétion difficile à identifier de l'énergie articulatoire. (Cuq, 2003 : 217)

4 CONDITIONNEMENT DE LA PERCEPTION RYTHMIQUE

Ce degré de subtilité et de difficulté est vraiment très éloigné de la faible conscience du rythme de la langue que nous observons chez l'apprenant, le futur enseignant de français, voire la plupart des professeurs de français langue étrangère, ceux-ci ne percevant effectivement pas cette réalité par rapport à leur langue maternelle s'il s'agit du français et par rapport aux autres langues premières, surtout si celles-ci sont très apparentées au français comme le castillan et le catalan. Cette impression de facilité, que l'on remarque souvent pour la compréhension du lexique et de structures grammaticales, contraste avec la difficulté d'obtenir de façon durable l'exactitude rythmique.

Selon notre expérience d'enseignement-apprentissage du français à de jeunes et moins jeunes adultes, afin de conditionner la perception rythmique et « frapper l'oreille », donc l'esprit et le corps des apprenants et sortir, pour nos besoins pédagogiques, le rythme

du français de cette *discrétion*, l'enseignant peut aisément conjuguer l'exagération de ces caractéristiques :

- a. la régularité du retour du temps fort ;
- b. l'énergie des mouvements articulatoires et corporels nécessaires à ce temps fort ;
- c. le mouvement ou la trajectoire (qui peut être accompagnée par le geste) entre chaque temps fort.

Ces exagérations, auxquelles l'enseignant peut/doit se livrer, comme pour l'apprentissage de tout système musical (Aubin, 1996), trouvent de nombreux contextes qui s'y prêtent ne demandant pas que l'on sorte forcément de l'usage réel de la langue. Les situations quotidiennes et socio-professionnelles dans lesquelles le discours est très rythmé et doit l'être d'ailleurs pour remuer l'interlocuteur sont nombreuses, que ce soit dans une communication présente ou en ligne : enfant ou adolescent réclamant inlassablement qu'on lui achète ou qu'on lui donne quelque chose, slogans dans une manifestation, discours autoritaire d'un supérieur hiérarchique, réclamation d'un consommateur qui s'est fait avoir, paroles de militaires à son régiment, robot ou parole d'intelligence artificielle dont la programmation rythmique serait au-dessus de la moyenne, professeur en colère, contribuable en désaccord avec le fisc, etc.

Exemple⁴ : **Je / veux / de l'argent ; je/ veux / de l'argent ; je/ veux de l'argent.** (Et ainsi de suite).

Cette exagération rythmique, avec le temps, il faudra apprendre à la maîtriser autant que l'expression des émotions, ce qui amène l'apprenant à régler le rythme de son discours avec plus de *discrétion* :

Je veux / de l'argent.

Peut-être arrivera-t-il finalement à s'exprimer avec une énergie rythmique bien mesurée et en toute *discrétion* : J'veux de l'argent.

5 LE RYTHME DE LA LANGUE-CULTURE FRANÇAISE

Ce mélange ou équilibre subtil entre « discrétion » et temps forts présents dans cette définition est d'autant plus précieux qu'il permet de faire le lien entre le rythme de la langue française, la culture et la société. Les Français n'ont-ils pas, par exemple, le double profil exagéré du « râleur » qui cherche à faire entendre constamment ses protestations et du « discret/modéré », maîtrisant l'art de parler dans un lieu public sans avoir *un mot plus haut que l'autre* ou sans que personne, à part son interlocuteur, ne puisse comprendre ce qu'il dit ? De même, des comparaisons peuvent être faites entre le rythme régulier aux

4 En caractère gras, nous signalons les mots et syllabes sur lesquels tombe le temps fort.

temps forts mais modérés d'une expression respectant les règles de politesse (Je reprendrais **bien** / un peu de **thé**, / s'il vous **plaît**.) et celui qui s'en éloigne (Je **veux** /du **thé**). Ce contraste contribue à faciliter l'identification des caractéristiques d'une organisation rythmique, à condition de ne pas toujours se limiter à l'analyse rythmique d'une seule phrase. La didactique du rythme du français, si elle définit ainsi des extrêmes, possède un large spectre socio-culturel qu'elle peut mettre à profit.

Ces démarches, tournées vers le conditionnement de la perception et la recherche d'environnements optimaux, rejoignent de toute évidence la méthodologie structuro-globale et verbo-tonale et les approches théâtrales et musicales. Aborder un texte ou une conversation en pensant, en premier lieu, au moins à quelques éléments de son organisation temporelle (temps forts, régularité des intervalles, contrôle de l'énergie articulatoire), que celle-ci soit à percevoir, imiter, modifier, créer, synchroniser, improviser, prévient non seulement les risques de confusion permanente avec le débit (qui est souvent trop rapide) mais apporte également une qualité qui met l'apprenant en langue, plus exactement en musique de langue, sur un pied d'égalité avec un apprenant en musique tonale qui doit, absolument, se centrer sur le rythme du morceau et le contrôle de son instrument.

6 LE RYTHME DANS LES MÉTHODES DE FRANÇAIS PROPOSÉES EN 2022

De quelle manière, de nos jours, le rythme est-il traité dans les méthodes de français et quelle place lui donne-t-on ? Nous livrerons ici les résultats d'un regard et d'observations portés sur les manuels de français actuels pour apprenants adultes en nous centrant sur les contenus des méthodes les plus récentes promues par cinq grands éditeurs⁵ français et présentées dans leur catalogue de l'année 2022.

Dans ce genre de démarches, nous nous garderons de « pointer du doigt » tel ou tel éditeur, manuel, auteur pour mettre en relief l'absence de ce qui est recherché. Nous ne constituerons pas non plus un corpus de titres de méthodes dont le profil correspondrait plus ou moins aux vides constatés. Cette pratique est en effet déontologiquement et scientifiquement discutable dans la mesure où aucune méthode qui a pour objet l'enseignement d'une langue ne pourra inclure tout ce qu'une langue représente. Il y aura toujours de multiples aspects jugés essentiels qui manqueront à l'appel. Nous privilégierons par conséquent la détermination de tendances communes puis le repérage d'espaces conçus pour l'apprenant exclusivement consacrés à l'enseignement du rythme du français, autant de lieux susceptibles de marquer largement et durablement le déroulement de l'apprentissage.

5 Hachette FLE, CLE International, Didier Hatier, Presses Universitaires de Grenoble, Édition Maison des langues.

6.1 « Surprises »

En cherchant la fréquence d'emploi du terme « rythme » dans les catalogues et tables des contenus des méthodes de français générale, la première surprise est le nombre infiniment réduit d'apparition de ce terme. Tant et si bien que si l'on dressait la liste des mots-clés des méthodes de français offertes en 2022, « rythme » ne pourrait pas en faire partie.

La seconde surprise est, dans cette fréquence réduite, le sens de la majorité des emplois de « rythme » : il s'agit le plus souvent et de façon générale du *rythme* de l'organisation des activités, de la dynamique de la classe, d'où les expressions *rythmer la classe*, *rythmer les pratiques de classe*, *rythmer la lecture au fil des pages*, *les rituels pour rythmer le travail*, l'adaptation de la méthode et des unités au *rythme d'apprentissage*, au *rythme des adolescents*.

Les deux acceptions, très éloignées, n'en demeurent pas moins conciliables. La volonté commune aux diverses méthodes de veiller sur une bonne organisation du rythme général et particulier de la classe, de l'apprentissage, de la progression de l'apprenant et son évolution dans le temps admet et justifie l'intégration systématique de l'étude du rythme de la langue.

6.2 Stabilité dans le mode d'organisation générale de l'enseignement du rythme

Dans l'offre méthodologique, l'organisation de l'enseignement du rythme de la langue française ne connaît pas à notre sens et selon les consultations que nous avons effectuées de très grandes modifications par rapport aux trente dernières années.

S'il existe un espace explicitement et régulièrement consacré, dans chaque unité didactique, à la *phonétique*, dans la même mesure pratiquement que la grammaire et le vocabulaire, les sons - sous la forme d'oppositions phonologiques - restent les plus représentés. Parmi les éléments prosodiques, l'« intonation » apparaît mais très rarement le « rythme » que l'on doit donc sous-entendre.

S'il existe, dans une méthode, une section ou rubrique consacrée à la « phonétique », elle a tendance à être située en fin d'unité, en tout cas rarement ou jamais en premier lieu. Si le rythme apparaît, c'est de façon éphémère dans les premières unités de la méthode. La tendance à n'aborder le rythme et l'intonation qu'aux niveaux débutants et beaucoup moins ou pas du tout aux niveaux intermédiaires et supérieurs tend à persister. L'étude du rythme et de l'intonation, contrairement à la grammaire et au vocabulaire, tend à décroître avec la progression des niveaux.

Les éléments prosodiques traités de façon explicites et approfondis sont alors à chercher dans des ouvrages spécifiques souvent appelés « complémentaires » sur lesquels nous nous pencherons *infra*. Ils conservent par conséquent un statut secondaire ou non prioritaire, dépendant du temps d'enseignement-apprentissage que l'on peut leur

consacrer (qui est toujours réduit) et des moyens financiers supplémentaires dont on dispose, en plus de la méthode fondamentale.

Le schéma général d'enseignement du rythme et de l'intonation dans les méthodes de français nous semble par conséquent très stable. Il existe cependant quelques espaces dans lesquels le rythme tient une place prépondérante.

6.3 Cas d'enseignement explicite du rythme dans une méthode de français spécialisée

Il est une méthode de français (Barthe, Chovelon, 2018) intitulée *Je lis, j'écris le français* fondée en 2004 qui contient, de façon très méthodique et systématique, des exercices exclusivement consacrés à l'apprentissage du rythme des phrases en français. La détermination de l'organisation rythmique revient manifestement régulièrement dans chaque unité, ce qui instaure, comme il se doit, un rythme très régulier de l'apprentissage du rythme. La reconnaissance du rythme de la phrase est associée à l'aide de la compréhension. Il est demandé à l'apprenant de souligner le groupe rythmique (ce qui, au passage, est peut-être un moyen d'enseigner à contrôler en toute *discretion* la production du temps fort) et d'indiquer précisément le nombre de groupes rythmiques. Voici un exemple d'exercice extrait de l'unité 6, p. 49 :

- Consigne : *Je souligne et je compte les groupes rythmiques.*
- Exemple à suivre : Elle est au marché. 2 groupes rythmiques.

Il est certain que pour les enseignants qui suivent cette méthode ainsi que pour leurs apprenants, la notion de « groupe rythmique » est aussi familière que celle de « liaison » ou de « verbes réguliers, irréguliers ».

Page 6 du livre de l'élève, la première note du liminaire « Note pédagogique à l'attention des enseignants » est d'ailleurs la suivante : « Pour la lecture, veiller aux groupes rythmiques et à la fluidité ».

Certes, il s'agit d'une méthode qui se fixe comme objectif d'alphabétiser des apprenants adultes en langue française, mais il nous semble que la méthodologie du français générale et celle qui œuvre dans les divers domaines du français sur objectifs spécifiques devraient s'en inspirer pour l'enseignement, au moins initial, du rythme de la langue parlée et écrite. En effet, les apprenants, qu'ils soient alphabétisés ou non, sont, du point de vue de l'apprentissage du rythme, confrontés à des *arythmies* (dans le sens non pathologique et musical du terme) semblables dans la mesure où le rythme de leur expression est calqué sur leur langue première.

Cette consultation pourrait constituer un élément de confirmation de l'hypothèse que nous avons formulée *supra* selon laquelle l'application du *Cadre européen commun de références pour les langues* a engendré un recul de l'enseignement du rythme de la langue française.

7 PROGRESSION DU RYTHME DANS LES OUVRAGES DITS COMPLÉMENTAIRES

Dans les ouvrages exclusivement consacrés à l'enseignement de la « phonétique », contrairement aux « méthodes de français », le rythme est assez visible, son étude étant regroupée et placée en début d'ouvrage. C'est le cas dans *Les 500 exercices de phonétique : Partie 1. Le cadre rythmique et intonatif* (Abry, Chalaron, 2012 : 7-28) ou dans le tout premier chapitre de la première grande partie, *Les caractéristiques du français* du premier livre de *Phonétique progressive du français* (A1), ce premier chapitre s'intitulant *Le rythme* (Charliac, 2018 : 8-20).

Pour ce qui est de la série *Phonétique progressive du français*, il y a bien une progression de l'enseignement du rythme d'un niveau à l'autre, chaque niveau ayant, en début d'ouvrage, une partie dédiée au *rythme*, à l'*égalité des syllabes*, au *cadre rythmique et intonatif*, aux *groupes rythmiques*. Ainsi, l'étude du rythme apparaît également aux niveaux B2/C1 : les deux premiers chapitres de la première partie intitulés respectivement *Le rythme* et *Les groupes rythmiques et la continuité* approfondissent l'étude du système rythmique (Chaliac, Motron, 2018 : 10-34).

La volonté de distinguer sans séparer rythme et intonation est également à souligner. Les auteurs de « La prononciation en classe » précisent dans leur transition entre les exercices rythmiques et intonatifs :

Avec l'étude du rythme, nous avons vu comment la suite des sons du français s'organise dans le temps. Nous allons voir avec l'intonation comment ces sons s'organisent dans l'espace. (Briet, Collige, Rassart, 2014 : 25)

8 LE RYTHME ET LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

En 2008 paraît le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Jean-Pierre Robert. Ne cherchant pas à rivaliser avec ceux qui l'ont précédé (cf 4^e de couverture), l'ouvrage est surtout conçu pour la formation des enseignants de français dans un va-et-vient constant entre la théorie, la pratique, l'évaluation des connaissances. Il apporte une nouveauté de taille : la prise en compte, de façon *détaillée*, du CECR. On observe alors la quasi disparition du terme « rythme ». Il faut aller à l'article n° 80 intitulé « Phonétique » pour trouver une allusion au rythme et aux groupes rythmiques dans les phénomènes relatifs à la prosodie. Les phonèmes occupent le devant de la scène, même si l'auteur souligne que ceux-ci ne suffisent pas et qu'il faut étudier aussi les éléments prosodiques (Robert, 2008 : 164-165). Cette brusque diminution en l'espace de 5 ans de la part lexicodidactique du rythme tendrait à favoriser l'hypothèse selon laquelle l'application généralisée du Cadre

européen aurait entraîné entraînerait toujours un recul de l'enseignement du rythme de la langue française, celui-ci ne comptant manifestement plus parmi les priorités.

Dans le domaine du rythme, la prise en compte du *Cadre européen* était en effet parfaite. Dix ans plus tard, en 2018, le Conseil de l'Europe publie le *Volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*. Nous apprenons qu'en matière de « Maîtrise phonologique », la description de 2001 convient toujours mais que l'échelle de 2001 « s'est révélée la moins réussie des échelles calibrées de la recherche originale » (p. 140). Trois grandes catégories sont désormais retenues présentées dans cet ordre :

- *Maîtrise générale du système phonologique (remplaçant l'échelle de 2001)*
- *Articulation des sons*
- *Traits prosodiques (intonation, rythme et accent tonique) (p. 141)*

Dans la troisième catégorie, celle des *Traits prosodiques*, les notions considérées comme clés sont détaillées comme suit :

- *Maîtrise de l'accent tonique, de l'intonation et/ou du rythme ;*
- *Capacité à utiliser et/ou à varier l'accent et l'intonation pour souligner un message particulier (p. 141)*

Le *rythme* est par conséquent présent dans cette troisième catégorie mais il figure curieusement et paradoxalement comme une sorte d'option (*et/ou du rythme*). La poursuite d'un idéal de reproduction rythmique exact est écartée. Cet objectif ne concerne pas seulement le rythme mais tous les éléments portant sur la maîtrise phonologique. Il semblerait que l'objectif principal des compléments apportés au Cadre européen, en matière phonologique, et de renoncer au moteur d'un idéal en matière phonique et prosodique donc rythmique.

Mais comment rééduquer un apprenant de bonne volonté ayant intégré, mémorisé, fossilisé un rythme inexact du français ?

Puisque les évaluations écrites et orales s'ajustent souvent sur le *Cadre européen* et de façon complète pour les examens officiels (DELFI, DALF, etc.), le rôle du rythme jouera par conséquent un rôle minoritaire, ce qui est un facteur de non-enseignement.

Pour ce qui est de l'enseignement du rythme, Le *Volume complémentaire* du *Cadre européen*, même s'il corrige des manques, confirme et renforce le texte de 2001 dans la mesure où dans ce texte de 2018, version en français, les éléments prosodiques sont loin d'être prioritaires, au profit des phonèmes et de l'articulation des sons. Il est probable qu'à l'avenir, les méthodes d'oppositions phonologiques et articulatoires domineront ou continueront de dominer les méthodes de français et que les éléments prosodiques retrouveront ou conserveront leur statut secondaire ou occuperont plus exactement une troisième position. Au sein des éléments prosodiques, le rythme est lui-même secondaire ou optionnel.

CONCLUSIONS

Cet état des lieux ne donne aucune idée de l'enseignement réel du rythme mené par les enseignants et de nombreuses études restent à entreprendre. Cela dit, il montre que globalement, l'enseignement-apprentissage du rythme de la langue française est peu perçu par les étudiants et que s'il existe à travers les manuels et méthodes consultés, il offre un panorama déséquilibré : un fort décalage apparaît entre des zones d'absence ou de faible présence dans les méthodes de français et des lieux de concentration dans des ouvrages *complémentaires* et spécialisés. Ce qui laisse présager que certains apprenants de français accèdent à des apprentissages intensifs du rythme pendant que d'autres y sont peu souvent exposés.

La place du rythme dans les manuels des méthodes de français consultées est en cohérence avec les descripteurs du *Cadre européen*. Il n'est pas exagéré d'affirmer que les auteurs et éditeurs des méthodes de français appliquent à la perfection le *Cadre européen* pour ce qui est du rythme et tous les autres éléments prosodiques. Il est manifestement impossible d'espérer, dans un proche avenir, une intégration didactico- méthodologique prioritaire, harmonieuse et équilibrée de l'enseignement du rythme à partir d'une application des *nouveautés* phonologiques et prosodiques du *Cadre européen*.

La progression de l'enseignement du rythme, pour ne prendre que cet élément musical de la langue française, depuis la suppression énigmatique du CREDIF en 1996 (Cortès, 2022), centre dont les recherches et les diffusions méthodologiques internationales intégraient le système verbo-tonal et depuis l'arrivée de l'application systématique du *Cadre européen* (2001) n'est pas évidente à établir : il s'agirait plutôt d'un recul drastique.

Compte tenu du fait que la langue française, comme toute langue, possède son propre système musical, que celui-ci repose sur des caractéristiques rythmiques mesurables et uniques (les définitions didactiques que nous avons mises en exergue nous le rappellent), on ne peut attendre ni prétendre que la didactologie-didactique de la langue-culture française se transforme en didactique musicale. Elle a besoin, de façon stable et pérenne permanente, d'une co-disciplinarité avec la didactologie-didactique de la musique de la langue-culture française au sein de laquelle la didactique du rythme du français et par conséquent de l'intonation pourra pleinement se développer.

BIBLIOGRAPHIE

Sources classiques

AUBIN, Sophie (1996) *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat dirigée par Jacques Cortès, Université de Rouen Normandie, France ; 1997. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

- CUQ, Jean-Pierre (Dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- GALISSON, Robert/Daniel COSTE (Dir.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette. GUIMBRETIERE, Elisabeth (1994) *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier-Hatier.
- GUBERINA, Petar (1974) La parole dans la méthode SGAV. *Le français dans le monde*, 103, 49-54.
- LHOTE, Élisabeth (Dir.) (1987) *À la découverte des paysages sonores des langues*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- LHOTE, Élisabeth (2001) Pour une didactologie de l'oralité. *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 123-124, no. 3-4, 445-453.
- LLORCA, Régine (1998) *Les Ritmimots, exercices de groupes avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé*. Munich : Bayerischer Rundfunk.
- PAGEL, Dario/ Édith MADELENI/ François WIOLAND (2012) *Le rythme du français parlé*. Hachette Français langue étrangère, Coll. F.
- RENARD, Raymond (1971) *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris : Didier Erudition- Mons : Centre international de phonétique appliquée (CIPA).
- RIVENC, Paul (1962) *Voix et images de France*. Cours CREDIF. Paris : Didier.
- RIVENC, Paul (2013) Charles Bally et Petar Guberina, inspireurs audacieux de la didactique moderne des langues *Synergies Espagne* 6 [en ligne] 145-159. https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf, consulté le 15 mai 2022.
- ROBERT, Jean-Pierre (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2^e édition revue et augmentée. Prise en compte détaillée du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Éditions Ophrys. Coll. *L'essentiel français*, dirigée par Catherine Fuchs.

Manuels

- ABRY, Dominique/ Marie-Laure CHALARON (2012) *Les 500 exercices de phonétique*. B1/B2. Paris : Hachette français langue étrangère.
- BARTHE, Marie/ Bernadette CHOVELON (2018) *Je lis, j'écris le français. Cahier d'autonomie*. Presses Universitaires de Grenoble, FLE-PUG.
- BRIET, Geneviève/ Valerie COLLIGE/ Emmanuelle RASSART (2014) *La prononciation en classe*. Presses Universitaires de Grenoble, Coll. *Les outils malins du FLE*.
- CHARLIAC, Lucile et al. (2018) (2^e éd.). *Phonétique progressive du français*. A1 débutant. Paris : CLE international.
- CHARLIAC, Lucile/ Annie-Claude MOTRON (2018) *Phonétique progressive du français*. B2/C1 Avancé. Paris : CLE international.

Sources récentes

- AUBIN, Sophie (2022) Conscience musicale du français langue parlée : éléments pour son conditionnement didactique. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* en ligne, 49(1), 15-34. <https://doi.org/10.14746/gi.2022.49.1.02>, consulté le 15 mai 2022.
- Conseil de l'Europe (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Traduit en français par Gilles Breton et Christine Tagliante. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>, consulté le 30 mai 2022.
- CORRAL FULLA, Anna/ Sophie AUBIN (Coord.) (2017) Musiques, théâtre et didactique de la langue-culture française. Préfacé par Gisèle Pierra. *Synergies Espagne* en ligne, 10. <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/Espagne10.html>, consulté le 15 mai 2022.
- CORTES, Jacques (2022) *Le CREDIF (1950-1996). Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français. « Chronique d'une mort annoncée ». Essais francophones. Série CREDIF* en ligne, <https://gerflint.fr/essais-francophones-serie-credif>, consulté le 25 mai 2022.
- DEBERGH, Cecilia (2017) L'anacrouse comme modèle pour appréhender le travail phonétique en langue française. *Synergies Espagne* en ligne, 10, 19-37. <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/debergh.pdf>, consulté le 15 mai 2022.
- IGNJATOVIC, Nataša (2020) L'acquisition de la compétence phonético-phonologique : les activités dans les manuels de FLE. *Philologia mediana* en ligne, 12, 381-396. <https://philologiamediana.com/index.php/phm/article/view/353>, consulté le 15 mai 2022.
- MARTIN, Philippe (2019) Enseignement de l'intonation en FLE aujourd'hui. *Recherches en didactique des langues et des cultures* en ligne, 16-1, DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4431>, consulté le 15 mai 2022.
- SAUVAGE, Jérémie/ Michel BILLIERES (Dir.) (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère aujourd'hui. Bilan et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle* en ligne, 16-1. <https://journals.openedition.org/rdlc/4219>, consulté le 15 mai 2022.

POVZETEK

DIDAKTIKA IN METODOLOGIJA POUČEVANJA IN UČENJA RITMA FRANCOŠKEGA JEZIKA PRI ODRASLIH: STANJE IN PERSPEKTIVE

Strokovnjaki s področja didaktike in metodike jezikov poučevanju in učenju ritma izbranega jezika – v našem primeru francoščine – ne posvečajo posebne pozornosti, čeprav je jezikovni ritem prvina, ki je ni mogoče ločiti od intonacije, glasov in sporazumevalnega sistema nasploh. V raziskavi smo španske študente francoščine spraševali o njihovem pogledu na poučevanje jezikovnega ritma ter analizirali nekaj sodobnih priročnikov za poučevanje odraslih (splošne priročnike za učenje francoščine in dopolnilne priročnike za učenje fonetike). Raziskava je pokazala vrzeli in neskladja na področju poučevanja in učenja jezikovnega ritma, čeprav gre za jezikovno prvino, ki je tako kot druge govorne prvine ključna za brežhibno sporazumevanje in kakovostno govorno izražanje. Novosti, predstavljene v dodatku Skupnega evropskega referenčnega okvira za jezike (CEFR) leta 2018, ne predvidevajo prednostne obravnave prozodičnih prvin jezika. Pomembno je torej, da ponovno opredelimo pojem ritem, ki je bil na področju poučevanja jezikov omenjen že leta 1976, in da poudarimo pomen opozarjanja na tonalnost besed pri poučevanju in učenju jezikov od 50. let 20. stoletja dalje. Rezultati analize kažejo na namerno ali nenamerno zmanjšan obseg poučevanja in učenja ritma francoskega jezika v primerjavi s priporočili učbenikov, ki jih je oblikoval in za mednarodni trg izdal Center za raziskave in študije za širjenje francoskega jezika (CREDIF), ki je leta 1996 nenadoma prenehal z delovanjem. Hkrati je naša raziskava pokazala veliko zanimanje študentov za učenje ritma kot prvine francoskega jezika in kulture.

Ključne besede: ritem govornjene francoščine, metodologija, definicija, poučevanje in učenje, zaznavanje, verbo-tonalno

ABSTRACT

DIDACTIC AND METHODOLOGY OF THE RHYTHM OF FRENCH FOR ADULT LEARNERS: THE STATE OF PLAY AND PERSPECTIVES

The teaching-learning of the rhythm of the language that is being taught and studied, the French language in this case, now does not have a dominant place in the didactics and methodology of the French language, in spite of the impossibility of dissociating it from the intonation, sounds and communication system. By personally questioning French students in Spain on their perception of rhythm as an object of study and by consulting globally part of the current editorial methodological offer for adult learners (general French methods and complementary works specialized in phonetics), we found gaps and imbalances in the teaching-learning of rhythm, despite the essential nature of this to achieve mastery of communication and quality of production, in the same way as any element language. The new features introduced in 2018 in the complementary volume of the European Framework do not

allow the prosodic elements to be considered a priority. Hence the importance of recalling and highlighting not only the definitions of the term “rhythm” as they have developed in language teaching since 1976, but also the effectiveness of the verbo-tonal system for the teaching-learning of languages over the last years 50. The inventory obtained as part of this study tends to show, on the one hand, a decline in the teaching-learning of the rhythm of French, whether consciously or unconsciously, in relation to the training and international dissemination of French methods by the CREDIF (Center for Research and Studies for the Dissemination of French, which was abruptly abolished in 1996) and on the other hand the high real and potential interest of learners in the rhythm of the French language.

Keywords: rhythm of spoken French, methodology, definition, teaching-learning, perception, verbo-tonal

RÉSUMÉ

DIDACTIQUE ET MÉTHODOLOGIE DU RYTHME DU FRANÇAIS POUR APPRENANTS ADULTES : UN ÉTAT DES LIEUX ET DES PERSPECTIVES

L’enseignement-apprentissage du rythme de la langue enseignée et étudiée, la langue française dans ce cas, n’a pas, de nos jours, une place prépondérante en didactique et méthodologie de la langue française, malgré l’impossibilité de le dissocier de l’intonation, des sons et du système de communication. En interrogeant personnellement des étudiants en français en Espagne sur leur perception du rythme en tant qu’objet d’étude et en consultant globalement une partie de l’offre méthodologique éditoriale actuelle pour apprenants adultes (méthodes de français général et ouvrages complémentaires spécialisés en phonétique), on arrive en effet à des constats de vides et de déséquilibres dans l’enseignement-apprentissage du rythme, en dépit du caractère incontournable de cet enseignement pour atteindre une maîtrise de la communication et une qualité de la production, au même titre que tout élément musical de la langue. Les nouveautés apportées en 2018 dans le *volume complémentaire* du *Cadre européen* ne permettent pas de considérer que les éléments prosodiques sont prioritaires. D’où l’importance de rappeler et de mettre en évidence non seulement les définitions du terme « rythme » élaborées en didactique des langues depuis 1976 mais aussi l’efficacité du système verbo-tonal pour l’enseignement-apprentissage des langues depuis les années 50. L’état des lieux obtenu tend à montrer d’une part un recul de l’enseignement-apprentissage du rythme du français, que ce soit de manière consciente ou inconsciente, par rapport aux temps de la formation et de la diffusion internationale des méthodes de français par le CREDIF (Centre de recherches et d’études pour la diffusion du français) brusquement supprimé en 1996) et d’autre part un vif intérêt réel et potentiel des apprenants pour le rythme de la langue-culture française.

Mots-clés : rythme du français parlé, méthodologie, définition, enseignement-apprentissage, perception, verbo-tonal

Kübra Aksak

Bursa Technical University
Turkey
k.aksak@hotmail.com

UDK [37.091.3-057.874:811.111'373]:81'246

DOI: 10.4312/vestnik.14.197-223

Izvirni znanstveni članek

**Feryal Cubukcu**

Dokuz Eylul University
Turkey
cubukcu.feryal@gmail.com

A COMPARISON OF ENGLISH VOCABULARY LEARNING STRATEGIES EMPLOYED BY BILINGUAL AND MULTILINGUAL STUDENTS

1 INTRODUCTION

Linguistic diversity has become a vital issue, since the world is becoming more and more multilingual as a result of globalization (Nayak et al., 1990). Globalization based on the process of exchanging services, goods and information promotes interactions between different nations, which makes people more connected and bound to each other (Otwinowska-Kasztelanic, 2011). This impacts communication by forcing people to go beyond their borders and learn other languages, which are then used as tools that help them meet their needs (Nayak et al., 1990).

People have a natural ability to learn languages, which enables them to participate in communication with others thus maintain their lives (Ur, 1996). The core of this communication is vocabulary, as Richards and Rodgers (2001) state “the building blocks of language learning and communication are not grammar, function, notions, or some other unit of planning and teaching but lexis, that is, word and word combinations” (p.132). Therefore, vocabulary constitutes the main tool for communication, as it provides the basis of how language learning can be achieved. In the same vein, Harmer (1994) states that “if language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh” (p.153). This leads to the conclusion that vocabulary is central to language development.

Language development requires students to perceive and produce the focal language appropriately in different social settings (Nation, 2001). To put it in different way, it is necessary for students to develop proficiency in receptive skills, which are reading and listening, along

with the productive skills of speaking and writing (Ur,1996). In this respect, vocabulary can be regarded as a bridge among these four skills. As such, building vocabulary knowledge is the precondition for the development of other language abilities (Harmer, 1994).

1.1 Vocabulary

The acquisition of vocabulary is considered as a benchmark of success on the way to becoming a proficient language user (Nunan, 1999). Ur (1996) defines vocabulary as “the words we teach in the foreign language” (p.60). Students should have a good mastery of words in order to gain proficiency in a foreign language, which requires more than just knowing their definitions, since vocabulary knowledge is a rich and multifaceted construct (Yolcu & Mirioglu, 2020). Nation (as cited in Griva et al., 2009) proposes that knowing a word corresponds to mastering:

- a) the meaning(s) of the word
- b) the written form of the word
- c) the spoken form of the word
- d) the grammatical behaviour of the word
- e) the collocations of the word
- f) the register of the word
- g) the associations of the word
- h) the frequency of the word. (p.22)

It is essential to touch upon the aspects and dimensions of vocabulary knowledge which affect the process of learning a new word. Nation (2001) handles vocabulary knowledge in terms of three aspects: form, meaning and use. As a first step, students should recognize the written and spoken forms of the words, then they need to connect these forms with a specific meaning, while expressing this meaning through speaking or writing the final step (Yolcu & Mirioglu, 2020). In this way, learners will have a command of how and where to use an individual word. Moreover, Henriksen (1999) makes a distinction between two dimensions, which are depth and breadth of vocabulary knowledge. Here, the depth of vocabulary knowledge refers to the number of words in students’ mental lexicon, whereas, the breadth of vocabulary knowledge deals with how well students know these words (Read, 2000). Vocabulary size plays a big role in the comprehension of texts in a foreign language, and in the same vein, students need to enrich their deep knowledge of words by focusing on many different facets, such as phonology, orthography, morphology, syntax, semantics and pragmatics in order to communicate with others effectively (Cieślicka, 2000).

A word exists with its many different features, such as associations, collocations, registers, forms, meanings, and so on which leads to the conclusion that lexical knowledge is complex, as the relationships among these overlapping features not always clear (Nation, 2001). To clarify, a word form can have multiple meanings depending on the different contexts, which in turn, makes the vocabulary learning process a challenging task for students (Schmitt, 1997). Managing this challenging task through the acquisition of all these features in relation a word requires a long time and considerable language experience for students. Keeping all this in mind, vocabulary learning strategies can thus be seen as a vital issue in an educational context, since they can provide more efficient ways to facilitate building a broad knowledge of words along with expanding the vocabulary of students (Oxford, 1990).

1.2 Vocabulary Learning Strategies (VLSs)

A lack of vocabulary is the main obstacle that students need to overcome during their language learning process, inasmuch as without sufficient vocabulary knowledge their ideas and feelings cannot come to life, preventing students from becoming proficient language learners and communicators (Yolcu & Mirioglu, 2020). Since enriching students' vocabulary knowledge is essential if they are to gain competence in a foreign language, it is important to consider how students can learn vocabulary efficiently (Kashani & Shafiee, 2016). Moreover, today there is growing awareness that students need to be taught "how to learn", rather than just being given knowledge directly (Kashani & Shafiee, 2016), with vocabulary learning strategies being central in this context.

Vocabulary learning strategies can be explained as the actions taken by students to consciously organize and acquire knowledge with reference to new words (Nation, 2001). They play a significant role in vocabulary development, in the sense that they facilitate and accelerate the learning process for students by providing them with information about the ways in which words can be learned and retrieved (Yolcu & Mirioglu, 2020). By using these strategies, students can take responsibility for monitoring their own learning, eventually enabling them to become independent language learners (Kashani & Shafiee, 2016).

A wide range of vocabulary learning strategies are employed by learners. Schmitt (1997) puts forward one of the most comprehensive classifications of vocabulary learning strategies in his taxonomy including determination strategies, memory strategies, cognitive strategies, social strategies and metacognitive strategies, as shown in Figure 1.

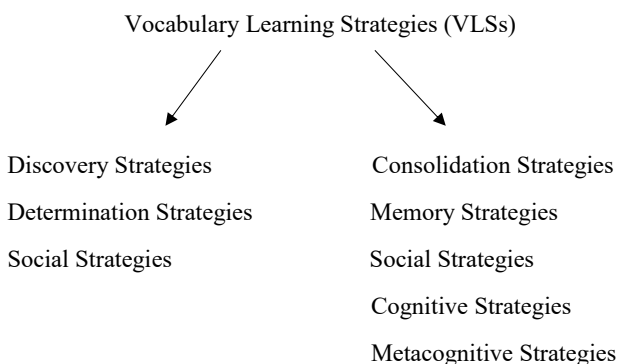


Figure 1. The classification of vocabulary learning strategies (Schmitt, 1997, p.125)

Broadly, Schmitt (1997) divides vocabulary learning strategies into two groups: discovery strategies used by learners to find out the meaning of a new word they face for the first time, and consolidation strategies applied by learners to internalize the meaning of a new word over time. Discovery strategies consist of determination and social strategies, while consolidation strategies include memory, cognitive, metacognitive and social strategies (Kashani & Shafiee, 2016). Social strategies, which are based on interactions with other people, can be employed to both discover and consolidate the meanings of new words (Oxford, 1990).

Determination strategies come into play when learners try to explore the meanings of new words with the help of dictionaries and context (Yolcu & Mirioglu, 2020). These strategies include guessing from textual context, analysing pictures or gestures in relation to words, using bilingual or monolingual dictionaries and studying the parts of the words such as roots and affixes (Schmitt, 1997). Furthermore, learners can find out the definitions of new words through group work activity, cooperation with native speakers, asking their teacher for help or an L1 translation, which are all classified as social strategies (Oxford, 1990). Moreover, working with classmates to recall, study and practice new words are all part of the social aspect of language learning (Nation, 2001).

The memory strategies which are deployed by learners to store and recall words are based on the principles of mental processing (Schmitt, 1997). Learners make use of grouping words together, using semantic maps, and associating words with their own experiences or images to facilitate retrieval from long-term memory (Oxford, 1990). Similarly, cognitive strategies are of significance for vocabulary retention, but they differ from memory strategies in that they are predicated on repetition rather than mental processing (Schmitt, 1997). The use of flash cards, verbal and written repetitions, taking notes in class, using the vocabulary section in textbooks, and keeping a vocabulary notebook are counted as cognitive strategies (Kashani & Shafiee, 2016).

Lastly, metacognitive strategies give students the opportunity “to regulate their own cognition and to focus, plan, and evaluate their progress as they move toward communicative competence” (Oxford, 1990, p.8). Students can evaluate their vocabulary knowledge by using word tests, and thus determine their needs in order to better direct and monitor their own learning process (Yolcu & Mirioglu, 2020). Students can also choose to continue to study words over time, and use English-language media to develop their vocabulary (Griva et al., 2009).

1.3 Bilingualism and Multilingualism

In today’s globalized world there are more people who are bilingual or multilingual more than monolingual, and thus there is growing interest in how individuals learn multiple languages (Nayak et al., 1990). Before touching upon their language learning processes, it is essential to gain insights into who bilinguals and multilinguals are. In this respect, bilinguals can be classified as people who have knowledge of two languages (Cieślicka 2000), and they may also identify “themselves as having acquired a language and are in the process of gaining competence in the second one” (Arslan, 2014, p.58). In broad terms, bilingual individuals can be classified in terms of age, context and the manner in which they acquired their languages as early/late bilinguals, simultaneous/successive bilinguals and formal/informal bilinguals (Jessner, 2010). Early bilingualism, the acquisition of more than one language during the pre-adolescent period, whereas late bilingualism takes place when a child starts acquiring an additional language after the age of eight (Hamers & Balanc, 1989). Simultaneous bilingualism occurs when a child learns two languages at the same time, while successive bilingualism refers to when a child learns a second language after they have partially acquired their first (Cieślicka, 2000). Lastly, formal bilingualism happens when a child learns a second language in a formal setting, like school, while informal bilingualism occurs naturally and in ways that are similar to those seen with the acquisition of a mother tongue outside formal settings (Hamers & Balanc, 1989).

In contrast to bilinguals, multilingual individuals are people with an ability to communicate in more than two languages (Cieślicka, 2000). Multilinguals can also be considered as individuals who have acquired two languages and are in the process of learning subsequent languages. At this point, Jessner (2008) makes a comparison between second language acquisition (SLA) and third language acquisition (TLA), and states that although second language acquisition is characterized by two acquisition orders, which are successive and simultaneous bilingualism, third language acquisition can be explained with four orders, as seen in Figure 2 below.

SLA	versus	TLA
1 L1 → L2		1 L1 → L2 → L3
2 Lx/Ly		2 Lx/Ly/Lz
		3 Lx/Ly → L3
		4 L1 → Lx/Ly

Figure 2. A comparison between second language acquisition and third language acquisition in terms of acquisition orders (Jessner, 2008, p.271)

It can be inferred from Figure 2 that the three languages can be learned consecutively as in the first rank (Jessner, 2008), while the second rank shows they can be learned simultaneously. The third rank indicates that L1 and L2 are learned simultaneously before learning L3, and the fourth rank that L2 and L3 are learned simultaneously after the acquisition of L1 (Jessner, 2010). Additionally, Cenoz (2013) draws attention to another two dimensions of multilingualism, which are individual or social, by stating that “at the societal level, multilingualism can often be found at different levels: in the family, at work, and in education” (p.14).

It is noteworthy that the number of languages acquired by learners might change their learning process and needs, since prior lexical knowledge has an impact on the acquisition of an additional language (Schmitt, 1997). Every student has a unique style of learning a new language and improving their vocabulary knowledge depending on their learning needs (Kashani & Shafiee, 2016). In a broad sense, students’ needs determine their choice of a strategy, in that the choice of a more suitable strategy will increase the chances of their learning being successful. Therefore, the choice of a specific vocabulary learning strategy will vary from one learner to another (Oxford, 1990).

The number of acquired languages plays a great role in the use of vocabulary learning strategies, which can be supported by the claim that multiple language skills are associated with the use of a wider range of vocabulary learning strategies with a higher frequency (Griva et al., 2009). On this point, Nayak et al. (1990) investigated the hypothesis that people who can speak multiple languages have different language acquisition strategies than those who can only speak one. They found that multilingual individuals deploy a greater variety of vocabulary strategies, and use them more frequently, than monolinguals, and that they can better adjust the strategies used in accordance with the task requirements when compared with monolinguals. This can be attributed to the fact that multilinguals have a deeper understanding of how languages are learned and used, giving them more flexibility in switching strategies.

There is a common belief that an awareness of vocabulary strategy use is closely related to successful language learning (Nation, 2001). Through a higher awareness of vocabulary strategies, learners gain a better control and a deeper understanding of new words (Yolcu & Mirioglu, 2020). Similarly, the ability to match vocabulary strategies with one's language learning needs has an impact on the success of such efforts, so it can be said that multilinguals and bilinguals have the edge on the use of vocabulary learning strategies in comparison with monolingual learners (Cieślicka, 2000). In this respect, Sazvar and Varmaziyar (2017) investigated the differences between Iranian EFL monolinguals and bilinguals in terms of vocabulary language learning strategies. Their findings showed that bilinguals had, to some extent, an advantage over monolinguals and also used more metacognitive and cognitive strategies, which are considered more important and effective when learning another language. However, they stressed the significant dissimilarities between bilinguals' and monolinguals' usage of determination, memory, cognitive and metacognitive strategies. Persian-monolingual learners used determination strategies most frequently followed by social, metacognitive, memory, and cognitive strategies. Arabic-Persian bilingual learners used cognitive strategies most frequently followed by metacognitive, social, determination, and memory strategies. Similarly, Seifi and Abdolmanafi Rokni (2013) investigated the differences between the strategy use of Iranian monolingual and bilingual language learners with an intermediate level of language proficiency, and found that bilinguals and monolinguals had slightly different preferences. The bilingual learners used metacognitive, social, cognitive, and memory strategies, in that order, while the monolinguals used metacognitive, cognitive, social, and memory strategies.

When it comes to bilingual and multilingual learners' vocabulary learning strategies, it is clear that they are different from each other with respect to the amount of language learning experience (Cieślicka, 2000). This is because multilinguals have the knowledge gained from their first, second and additional languages, whereas bilinguals are limited to what they have learned from their two languages. Language learning experience is directly related to language learning success, and it has been shown that as the number of languages learners know increases, they become better at learning additional languages (Brohy, 2001; Kemp, 2007). Similarly, the frequency with which learning strategies are employed by learners gradually increases as they learn additional languages (Sabeki & Karimzadeh, 2020; Yayla, Kozikoglu, & Celik, 2016). It is thus expected that there will be differences in bilinguals' and multilinguals' use of vocabulary learning strategies. In this respect, Arslan (2014) investigated the strategy use of bilingual and multilingual preparatory students. The findings showed that the multilingual learners used such strategies much more often than the bilingual learners. The results also showed that the memory and cognitive strategies were less frequently used by the bilingual rather than multilingual learners. However, Otwinowska-Kasztelanica (2011) explored the vocabulary learning strategies of Polish multilingual and bilingual advanced learners of English, and that there were no statistically

significant differences in the choice of strategies between the groups. The five most valued vocabulary learning strategies were note-taking, use of imagery, translation, inferencing and repetition in both groups of learners. Moreover, transfer including looking for L1 similarities was one of the least commonly employed strategies.

It is commonly accepted that the number of languages learners know differentiates them from each other in terms of strategy choice and use in learning new words in the target language. Nevertheless, the research findings yield mixed results in this regard. While some research (Arslan, 2014) points to differences between bilingual and multilingual learners with respect to vocabulary strategies, other studies (Otwinowska-Kasztełanic, 2011; Sazvar & Varmaziyar, 2017) stress their similarities in the choice and use of these strategies. Since this issue remains unresolved and in order to gain a better insight into this topic, the present study investigates whether bilingual and multilingual primary school students differ significantly in using vocabulary learning strategies. More specifically, this study is an attempt to answer the following five questions

1. What are the types of English vocabulary learning strategies used by bilingual and multilingual primary school students?
2. Is there a significant difference between bilingual and multilingual primary school students in terms of the use of English vocabulary learning strategies?
3. Is there a significant difference between bilingual and multilingual students' vocabulary achievement scores?
4. Is there a correlation between bilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement?
5. Is there a correlation between multilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement?

2 METHODOLOGY

2.1 Participants

As the participants of the present study, 30 students who are 3rd graders aged nine at an eastern state primary school in Turkey were selected via convenience sampling, since they were the students of one of the researchers. This study was conducted with 15 bilingual and 15 multilingual learners of English, and the language backgrounds of the participants are shown in Table 1. Accordingly, bilingual students speak Turkish as their mother tongue and they are in the process of learning English as a second language in the school setting. They are beginners whose proficiency level is A1 in English. Hence, they are classified as successive bilinguals. They can be also regarded as late bilinguals because of their age. Table 1 also shows that six students know Turkish-Kurdish while nine

students know Turkish-Arabic, and they are simultaneous bilinguals in the process of learning English as a third language. Their proficiency level in English is A1. Therefore, six students have learned Turkish and Kurdish simultaneously at home from their parents before starting to learn their third language, English, at school in a formal way. Similarly, nine students have learned Turkish and Arabic simultaneously at home before learning English in a formal setting. It can be said that these students can be grouped under societal multilingualism, because they are learning their third language through education via interactions with their teachers and classmates.

Table 1: Language backgrounds of the participants

Groups	N	Mother Tongue	Language at school
Bilinguals	15	Turkish	English
Multilinguals	15	Turkish and Kurdish (6) Turkish and Arabic (9)	English

2.2 Instrument

The main aim of this study was to investigate whether bilingual and multilingual 3rd grade students differ from each other in their use of English vocabulary strategies. Data were obtained using the “Vocabulary Learning Strategies Questionnaire” by Schmitt (1997), which was adapted to make it compatible with the very young participants’ competence level and translated into Turkish to ensure accurate responses on the part of students. The model proposed by Bristlin et al (1973) is used. First, the questionnaire was independently translated and simplified into Turkish by having the subject and verb in the sentence checked by three experts who negotiated and decided on the simple syntactic lexical translation. Then the agreed Turkish translation was retranslated to English by another English lecturer. The backward translation was reviewed by a group who consisted of the two researchers of this study and another English lecturer. This process focused on the conceptual equivalence with the questionnaire, and this was confirmed and the questionnaire then administered to 30 students in another school. The correlation between the original questionnaire and back-translated questionnaire was found to be .81. The translated and simplified questionnaire was then adopted for the present study. This questionnaire includes 32 items and five sub-dimensions, which are determination, social, memory, cognitive and metacognitive vocabulary learning strategies. For each item the students were given three options to choose from ‘always, sometimes, or never’, measuring their use and choice of these strategies. Cronbach’s lpha was used in calculating the reliability coefficient of the questionnaire, with an overall result of .85, and the reliability scores for each subdimension are .87 for determination, 0.88 for social, .88 for memory, .80 for cognitive and .80 for metacognitive strategies.

The correlation between students' vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement levels was also examined with the use of an English vocabulary achievement test based on ten English words taught by one of the researchers during the lesson. The reliability coefficient of the achievement test was calculated as 0.76. Students' scores on the English vocabulary test were used as the data to see whether there was a relation between the students' vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement scores.

2.3 Procedures

All of the students and their parents were informed about the aim of this study. Since the 3rd graders were very young, consent forms were obtained from their parents. Secondly, the students were asked to complete the English vocabulary learning strategies questionnaire that was presented in Turkish, so that they could easily understand the items. The items regarded as complicated were simplified in the form of a subject and verb. The students were told that they should answer the items in the questionnaire freely, without any pressure, and to write the languages they know on the questionnaire. Then English vocabulary achievement test was administered to the 3rd graders during their English lesson.

2.4 Data Analysis

The data were analysed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program. In this program, the descriptive statistics showing the mean scores and standard deviations of the various English vocabulary learning strategies, namely the determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies, were run to discover those used by both the bilingual and multilingual participants in the present study.

Secondly, the independent samples t-test which compares the mean scores of two groups for a variable was employed to reveal whether there is a significant difference in the use of English vocabulary learning strategies by the multilingual and bilingual primary school students. In the same manner, bilingual and multilingual participants' scores on the vocabulary achievement test were compared using an independent samples t-test to find any differences between their success in learning the vocabulary. Lastly, the Pearson product moment correlation coefficient analysis was run to determine whether there was a correlation between students' English vocabulary strategies and their vocabulary achievement scores.

2.5 Results

The data were gathered using the vocabulary language learning strategies questionnaire adapted from Schmitt (1997) to compare the bilingual and multilingual primary school

students in terms of vocabulary learning strategies, including determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies. The students' scores on the vocabulary achievement test were also used as data. The data were then analysed to assess whether there is a correlation between students' strategy use and their success in learning vocabulary. The findings are presented below in relation to the five questions examined in this study.

1. What are the types of English vocabulary learning strategies used by bilingual and multilingual primary school students?

The descriptive statistics shown in Table 2 show that "Asking the teacher for the meaning of a new word" is the most preferred strategy used by bilingual primary school students to learn the meaning of a new word in English, as it has the highest mean score (2.53). Other popular strategies are "Using a new word in a sentence", "Guessing the meaning of new words by analysing affixes and roots" and "Trying to find the meanings of new words with a group through games in English", which all have mean scores of 2.46. "Skipping or passing new word" (1.53) is the least preferred strategy category by the bilingual participants.

On the other hand, the most frequently used vocabulary learning strategy for multilingual primary school students is "Studying new words by grouping them together", with a mean of 2.73. This is followed by five strategies that all have mean scores of 2.60, namely "Testing oneself with word tests", "Studying words through written repetitions", "Putting English labels on physical objects", "Using physical action when learning a word" and "Checking whether a new word in English is similar to a word in Turkish". In contrast, "Imagining a word's meaning" and "Asking the teacher for a sentence including the new word" were found to be the least popular strategies utilized by the multilingual learners, with mean scores of 2.20, as seen in Table 2, below.

Table 2: Descriptive statistics for English vocabulary learning strategies employed by bilingual and multilingual primary school students

Vocabulary Learning Strategies¹	Bilingual Mean	Students Std. Deviation	Multilingual Mean	Students Std. Deviation
Checking whether a new word in English is similar to a word in Turkish	2.20	0.67	2.60	0.50
Using a dictionary to discover the meaning of new words	2.26	0.45	2.46	0.63
Analysing pictures or gestures in relation to words	2.20	0.77	2.46	0.51

Vocabulary Learning Strategies¹	Bilingual Mean	Students Std. Deviation	Multilingual Mean	Students Std. Deviation
Guessing the meaning of a new word from textual context	1.93	0.70	2.26	0.59
Guessing the meaning of new words from aural features such as pronunciation and intonation	2.26	0.70	2.40	0.63
Guessing the meaning of new words by analysing affixes and roots	2.40	0.73	2.53	0.63
Asking the teacher for the meaning of a new word	2.53	0.63	2.46	0.63
Asking the teacher for a sentence including the new word	2.20	0.77	2.20	0.67
Asking classmates for the meaning of new words	2.20	0.56	2.53	0.51
Interacting with native speakers	1.93	0.70	2.40	0.73
Practicing new words in a group	2.26	0.79	2.26	0.59
Trying to find the meanings of new words with a group through games in English	2.46	0.63	2.33	0.61
Imagining a new word's meaning	2.40	0.73	2.20	0.77
Associating a new word with their personal experiences	2.13	0.63	2.40	0.50
Using a new word in a sentence	2.46	0.63	2.26	0.70
Placing a new word in a rectangle, circle, etc. by drawing lines around it	2.13	0.63	2.46	0.51
Using physical actions when learning a word	2.20	0.86	2.60	0.50
Studying words by grouping them together	2.13	0.63	2.73	0.45
Practicing words through verbal repetitions	2.06	0.88	2.53	0.51
Putting English labels on physical objects	1.86	0.35	2.60	0.50
Studying words through written repetitions	2.00	0.75	2.60	0.63

1 The items were given in simplified Turkish to the students. For the sake of the clarity of the study, the table shows the exact sentences of Schmitt.

Vocabulary Learning Strategies¹	Bilingual Mean	Students Std. Deviation	Multilingual Mean	Students Std. Deviation
Practicing new words with flash cards	1.66	0.72	2.53	0.51
Listening to a recording of word lists	1.73	0.70	2.53	0.51
Taking notes in class to learn new words	1.73	0.79	2.26	0.59
Keeping a vocabulary notebook	2.00	0.84	2.53	0.51
Studying words through English-language newscasts, movies, etc.	1.46	0.63	2.26	0.70
Testing oneself with word tests	1.86	0.63	2.60	0.63
Learning new words by reading newspapers, magazines and brochures in English	1.60	0.63	2.46	0.51
Improving lexical knowledge by listening to English songs	1.73	0.70	2.53	0.74
Relating newlylearned words with previously learned ones	1.80	0.56	2.46	0.63
Continuing to study words over time	1.73	0.79	2.53	0.63
Skipping or passing new words	1.53	0.51	2.26	0.70

2. Is there a significant difference between bilingual and multilingual primary school students in terms of the use of English vocabulary learning strategies?

Whether bilingual and multilingual primary school students differ in their use of English vocabulary learning strategies was investigated. In this respect, the mean of overall strategy use for bilingual students was found to be 2.03, whereas, the mean of overall strategy use for multilingual students was found to be 2.44. This suggests that multilingual students employ vocabulary strategies more frequently than bilingual students to learn and retrieve new words in English. As such, the results of the t-test showed that there is a statistically significant difference between bilingual and multilingual students' mean scores in terms of the use of English vocabulary strategies ($t= 5.34$, $p=0.00 <0.05$), as seen in Table 3.

Table 3: Results of independent samples t-test for vocabulary learning strategies used by participants

Group	N	X	S	Df	T	P
Bilingual Students	15	2.03	.25	28	5.34	.00
Multilingual Students	15	2.44	.16			

*P<.05

The bilingual and multilingual primary school students were compared in their use of English vocabulary learning strategies, and specifically the use of determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies. The results showed that there is not a statistically significant difference between bilingual and multilingual students' mean scores in relation to the use of determination strategies ($t=1.78$, $p=0.85 > 0.05$) as seen in Table 4.

Table 4: Results of independent samples t-test for determination strategies used by the participants

Group	N	X	S	Df	T	P
Bilingual Students	15	2.21	0.42	28	1.78	0.85
Multilingual Students	15	2.45	0.32			

*P>.05

Similarly, the comparison between bilingual and multilingual students' use of social strategies indicated that there is not a statistically significant difference between their scores ($t=0.60$, $p=0.55 > 0.05$), as seen in Table 5.

Table 5: Results of independent samples t-test for social strategies used by the participants

Group	N	X	S	Df	T	P
Bilingual Students	15	2.26	0.48	28	0.60	0.55
Multilingual Students	15	2.36	0.42			

*P>.05

The findings also revealed that there is no statistically significant difference between bilingual and multilingual students in using memory strategies ($t=1.41$, $p=0.16 > 0.05$), as shown in Table 6.

Table 6: Results of independent samples t-test for memory strategies used by the participants

Group	N	X	S	Df	T	P
Bilingual Students	15	2.24	0.44	28	1.41	0.16
Multilingual Students	15	2.44	0.32			

*P>.05

However, a statistically significant difference was found between bilingual and multilingual students with regard to the use of cognitive strategies ($t=5.12$, $p=0.00<0.05$), as seen in Table 7, which indicates that multilingual learners might have a higher tendency to use cognitive strategies than bilingual learners.

Table 7: Results of independent samples t-test for cognitive strategies used by the participants

Group	N	X	S	Df	T	P
Bilingual Students	15	1.86	0.47	15.35	5.12	0.00
Multilingual Students	15	2.51	0.10			

*P<.05

The results of the independent samples t-test for metacognitive strategies showed that the multilingual participants used these more frequently, and this is a statistically significant difference between the two groups ($t=5.80$, $p=0.00<0.05$), as shown in Table 8.

Table 8: Results of independent samples t-test for metacognitive strategies used by the participants

Group	N	X	S	Df	T	P
Bilingual Students	15	1.67	0.34	28	5.80	0.00
Multilingual Students	15	2.44	0.40			

*P<.05

3. Is there a significant difference between bilingual and multilingual students' vocabulary achievement scores?

The analysis of whether there is a difference between the bilingual and multilingual students' success in terms of learning vocabulary showed that the two groups do not differ significantly in their mean scores ($t=1.20$, $p=0.24 >0.05$), as shown in Table 9. Nevertheless, it is notable that the scores of the multilingual learners on the vocabulary achievement test score slightly higher than those of the bilingual learners.

Table 9: Results of independent samples t-test for the success of the participants in the vocabulary achievement test

Group	N	X	S	Df	T	P
Bilingual Students	15	0.68	0.28	23.6	1.20	0.24
Multilingual Students	15	0.79	0.18			

* $P > .05$

4. Is there a correlation between bilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement?

This study also examined the correlation of each category of vocabulary learning strategy – namely the determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies with the students' success in learning vocabulary.

The results of this analysis show it is clear that there is a poor correlation ($r = .31$) between bilingual students' success and their use of determination strategies, as shown in Table 10. Moreover, the results indicate a moderate correlation ($r = .59$) of cognitive strategies with bilingual students' vocabulary achievement.

As seen in Table 10, there is no significant correlation ($r = .04$) between social strategies and bilingual students' success in vocabulary learning. However, there appears to be a high correlation of memory strategies ($r = .81$) and metacognitive strategies ($r = .92$) with the bilingual students' vocabulary achievement. That is to say, it can be inferred that the more frequently such students use memory and metacognitive strategies, the higher scores they get in the vocabulary achievement test.

Table 10: The correlation between bilingual students' vocabulary learning strategies and their success in vocabulary learning

Vocabulary Learning Strategies	Pearson Correlation (r)
Social Strategies	0.04
Determination Strategies	0.31
Cognitive Strategies	0.59
Memory Strategies	0.81
Metacognitive Strategies	-.92

5. Is there a correlation between multilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement?

It can be stated that the use of memory and metacognitive strategies can be a good predictor of multilingual students' vocabulary achievement as Table 11 shows a high correlation between the students' success in the vocabulary test and their use of memory ($r = .74$) and metacognitive strategies ($r = .62$). It was also revealed that there is a moderate

correlation ($r = .54$) between multilingual students' use of social strategies and their level of vocabulary achievement.

Nevertheless, there is little evidence of a link ($r = .15$) between determination strategies and the multilingual students' vocabulary achievement levels. Similarly, Table 11 shows that there is not a significant correlation ($r = .02$) between these students' use of cognitive strategies and their success in the vocabulary test. Since it is difficult to say that the multilingual students employing determination and cognitive strategies achieved a high score in the English vocabulary achievement test, so the students' use of these strategies is not likely to be a determinant of their success in learning vocabulary.

Table 11: The correlation between multilingual students' vocabulary learning strategies and their success in the vocabulary test

Vocabulary Learning Strategies	Pearson Correlation (r)
Cognitive Strategies	0.02
Determination Strategies	0.15
Social Strategies	0.54
Metacognitive Strategies	0.62
Memory Strategies	.74

3 DISCUSSION

The current study aims to examine the differences between bilingual and multilingual primary school students in terms of the use of English vocabulary learning strategies. To achieve this, the students were given a questionnaire designed to discover the strategies they use to learn and retrieve English vocabulary items. The students' scores on an English vocabulary achievement test were also used to compare their success in relation to the strategies they use.

The findings obtained from the questionnaire and vocabulary achievement test were discussed in detail by analysing all of the vocabulary learning strategies the bilingual and multilingual primary school students use in order to gain a deeper insight into any differences between them.

1. English vocabulary learning strategies used by bilingual and multilingual primary school students

The findings of this study indicated that the strategies preferred by the bilingual primary school students to learn new English vocabulary are "Asking the teacher for the meaning of a new word", and "Trying to find the meanings of new words with a group through games in English". In this respect, Purdie and Oliver (1999) examined the language learning

strategies employed by 58 bilingual primary school-aged children, and found that they used social strategies enabling them to exchange and build new knowledge through cooperation with their teachers and classmates, which indicates that socialization was an important part of their language learning process. Furthermore, “Using a new word in a sentence” and “Guessing the meaning of new words by analysing affixes and roots” are the other two strategies that the bilingual students often use. This is in line with the findings of Sazvar and Varmaziyar (2017), who highlighted the production of new words after examining their constituent parts as a strategy used by some students to learn and practice vocabulary.

On the other hand, the most popular strategies utilized by the multilingual primary school students are “Studying new words by grouping them together”, “Testing one-self with word tests”, “Studying words through written repetitions”, “Putting English labels on physical objects”, “Using physical action when learning a word” and “Checking whether a new word in English is similar to a word in Turkish”, which corroborates other studies (Celik-Korkmaz, 2013; Arslan, 2014; Otwinowska-Kasztelanic, 2011; Pawlak & Kiermasz, 2018) pointing out that multilingual learners have a tendency to look for cross-linguistic similarities between languages, as they have already developed a high level of linguistic awareness with the help of their previous language learning experience. Moreover, it is worth mentioning that multilingual learners develop a relatively degree of autonomy, allowing them to create their own ways to learn new words.

2. Differences between bilingual and multilingual primary school students in terms of the use of English vocabulary learning strategies

In the present study, the mean score of overall strategy use was found to be higher for multilingual students than for bilingual students, implying that there is a statistically significant difference between bilingual and multilingual students’ use of English vocabulary strategies. Multilingual students make use of these strategies with a higher frequency as compared with bilingual students to learn and retrieve new words, which is in line with other studies carried out in this research area (Kemp, 2007; Nayak et al., 1990; Arslan, 2014; Psaltou-Joycey & Kantaridou, 2009; Seifi & Abdolmanafi Rokni, 2013). This difference can be attributed to the amount of language learning experience, which increases the multilingual learners’ flexibility in switching between strategies (Rivers, 2001). In contrast, bilingual students might have a lower awareness of vocabulary learning strategies, and so they use them less when learning new words (Jessner, 2010).

The detailed comparison of bilingual and multilingual primary school students’ use of English vocabulary learning strategies found that there is not a statistically significant difference between the two groups’ mean scores in relation to the use of the determination, social and memory strategies, but there is a statistically significant difference in their use of cognitive and metacognitive strategies. In this context, Otwinowska-Kasztelanic (2011) investigated the vocabulary learning strategies of Polish bilingual and multilingual

learners of English, and reported that they differ in terms of the use of cognitive and metacognitive strategies. Moreover, Arslan (2014) examined the effects of multilingualism on the strategy use of the preparatory class students, and found that bilingual and multilingual students show differences in their use of cognitive strategies, with the multilingual learners using these more often. Another study conducted by Sung (2011), who examined the use of strategies by bilingual and multilingual learners enrolled in Chinese language classrooms in the US revealed that bilingual learners make less frequent use of cognitive and metacognitive strategies, as also found in other studies conducted in this field (Jessner, 2010; Möhle, 1989; Seifi & Abdolmanafi Rokni, 2013). This might be due to multilingual learners' activation of prior linguistic knowledge, which provides them with metalinguistic knowledge of how language systems work (Rivers, 2001). Multilinguals then use this knowledge to restructure their linguistic system based on their learning needs (Jessner, 2010). It is thus proposed that over time multilinguals become autonomous learners by taking control of their own learning, which directs them to use metacognitive and cognitive strategies (Graham, 2003).

3. Difference between bilingual and multilingual students' success in vocabulary achievement

The results of the students' vocabulary achievement test do not differentiate bilingual and multilingual students from each other significantly, which indicates that prior language experience is not likely to have an impact on the learners' language proficiency. This is in line with the results of Sazvar and Varmaziyar (2017), which examined the differences between Iranian EFL monolinguals and bilinguals in terms of vocabulary language learning strategies, and found that both groups were the same in terms of their proficiency, so there was no significant variation between their success in terms of vocabulary learning.

Nevertheless, it is essential to underline the fact that the scores of the multilingual learners on the vocabulary achievement test were slightly higher than those of the bilingual learners in this study, similar to in earlier research (Festman, 2018; Keshavarz & Astaneh, 2010; Möhle, 1989; Arslan, 2014). This can be attributed to multilingual learners' more frequent use of vocabulary language learning strategies compared to those of bilingual learners, which had a positive impact on their learning results. Moreover, cognitive and metacognitive strategies are considered to be more effective due to their facilitative roles in activating students' prior linguistic knowledge, thus enabling such students to learn languages more easily (Rivers, 2001). As such, multilingual students can be expected to be good at learning additional languages, as reported in the study by Ramsay (1980), which discovered that multilinguals tended to perform far better than monolinguals on an achievement test due to their tendency to use more cognitive and metacognitive strategies.

4. The correlation between bilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement

The analysis of the correlation between bilingual learners' success in the vocabulary test and their use of vocabulary learning strategies revealed that there is not a significant correlation between the use of social strategies and vocabulary achievement. Similarly, a poor correlation was detected between bilingual students' success and their use of determination strategies, in line with other studies carried out in this research area (Al-Shuwairekh, 2001; Ehrman & Oxford, 1995; Gu & Johnson, 1996; Kafipour & Naveh, 2011). Moreover, the findings indicate a moderate relationship between the use of cognitive strategies and the bilingual students' vocabulary achievement levels, similar to the finding of conducted by Ehrman and Oxford (1995), which examined the variables impacting students' English proficiency. They found that among the various learning strategies only cognitive ones had a significant relationship with learners' language proficiency. In other words, cognitive strategies are predictors of success in language learning for bilingual students.

The results of the current study also show a significant relationship between the use of memory/metacognitive strategies and bilingual students' vocabulary achievement levels. Kafipour and Naveh (2011) investigated the English vocabulary learning strategies deployed by Iranian EFL students, and found that memory strategies had the highest contribution to students' overall vocabulary learning, whereas social strategies demonstrated a weak correlation with success in this context. Other studies (Graham, 2003; Psaltou-Joycey & Kantaridou, 2009; Seifi & Abdolmanafi Rokni, 2013) investigating the relation between learners' use of vocabulary learning strategies and their success in acquiring new words also show that the use of metacognitive strategies is associated with a higher proficiency level.

5. The correlation between multilingual primary school students' English vocabulary learning strategies and their vocabulary achievement

The current study highlighted a close relationship between multilingual learners' success in learning vocabulary and their use of both memory and metacognitive strategies. This corroborates the studies of Arslan (2014) and Celik-Korkmaz (2013), who reported that memory and metacognitive strategies are in high correlation with multilingual students' language proficiency. In this regard, it can be said that multilingual students, who have already acquired at least two other languages, are aware of both linguistic systems and the role of memorization in vocabulary learning, which leads them to be more successful language learners. It was also shown in earlier research that there is a moderate correlation between multilingual students' use of social strategies and their vocabulary achievement levels, as reported in Sung (2011), which noted that learners who acquired two or more languages use metacognitive and social strategies that contribute to their success when learning subsequent languages.

Nevertheless, a strong link between the multilingual students' success in learning vocabulary and their use of determination and cognitive strategies could not be found in the present work, in contrast to the results reported in the related literature and studies (Cook, 2003; Graham, 2003; Ehrman & Oxford, 1995; Jessner, 2010; Ramsay, 1980), in which the use of cognitive strategies in particular is regarded as a good predictor of language learning success, since these provide learners with a chance to manipulate new linguistic items through repetition, association and summarization, so helping them become better language learners.

4 CONCLUSION

The present study attempted to examine the differences between bilingual and multilingual primary school students with regard to their use of English vocabulary learning strategies, including determination, social, memory, cognitive and metacognitive strategies. The examination of these differences was carried out using a questionnaire, with the responses showing a higher level of overall strategy use by the multilingual students in comparison with the bilingual ones. The more frequent use of learning strategies by multilinguals to acquire and practice new words might be due to both their greater awareness of how they can learn an additional language, and their utilization of these strategies in a flexible and appropriate manner (Graham, 2003). The findings also revealed that the only significant differences between the bilingual and multilingual learners in the current study are those for the use of cognitive and metacognitive strategies, which are deployed more often by the latter group, which also indicates that multilinguals' language learning experience may contribute to their greater autonomy with regard to planning and controlling their own learning, which is closely associated with the use of such strategies.

The present study also compared bilingual and multilingual learners with respect to their success in learning vocabulary by using a vocabulary achievement test, with the results showing no significant differences between the two groups. Nevertheless, the multilingual students scored slightly higher than the bilingual students, and it can be assumed that the frequent use of vocabulary learning strategies by the multilingual students, and especially cognitive and metacognitive strategies enabled them to activate their metacognition and thus rebuild their linguistic systems and learn more effectively (Ramsay, 1980). A detailed examination of each vocabulary learning strategy employed by the participants in relation to their success in the vocabulary test gave two important results. Firstly, for the bilingual participants there was a significant correlation between their vocabulary achievement and their use of memory and metacognitive strategies. Secondly, for the multilingual participants the use of memory and metacognitive strategies was found to have a high correlation with their vocabulary achievement. Broadly, these results suggest that the use of memory strategies can help students to remember and

retrieve information, which are the key factors in successful learning. Specifically, cognitive strategies can be seen as good predictors of a high level of success among the bilingual participants in this study, while the use of metacognitive strategies is more closely associated with the higher achievement of the multilingual participants.

In the light of these findings, and the fact that the frequent use of learning strategies contributes to language learning success, a greater awareness of vocabulary learning strategies should be created among students. Students should also be encouraged to choose the most appropriate strategies in line with their learning needs and aims, and thus gain more control over their own learning. For this, it is essential that students are made more aware of both cognitive and metacognitive strategies in this context. Above all, the differences between learners with regard to the number of languages they know and thus the strategies they might apply when learning vocabulary should be taken into consideration in the educational context, and each strategy that may lead to the success of an individual learner should be given an important place in language learning practices.

5 LIMITATIONS

Although the present study has yielded invaluable insights into the vocabulary learning strategies employed by bilingual and multilingual students, it has some weaknesses. First of all, the sample size is limited, which decreases the generalizability of the findings to large populations. In fact, the collection of data from primary school students was a difficult process, since their parents were not eager to allow their children to participate in the study, even if they were sure that there was no possibility of harm or adverse outcomes. In particular, Syrian families abstained from being involved in formal procedures requiring their signature. Furthermore, the school board did not support the scientific research underlying this study because of the strict procedures needed to get consent forms from the Ministry of National Education. Lastly, it is worth mentioning that the Syrian students were studying in orientation classes and the Kurdish students were not in the same classes, so when collecting the data, all of the students were chosen from different classes, which created a challenge for the researchers with regard to the accessibility of all the potential participants.

Secondly, even if the instrument “Vocabulary Learning Strategies Questionnaire” by Schmitt (1997) was translated into Turkish and simplified in accordance with the young children’ level of understanding abstract processes, it was difficult to reach exact and absolute conclusions because children’s self-reports might not reflect the reality. However, one of the researchers took time to deal with the participants individually, and she was with each student while he or she was busy with completing the form.

BIBLIOGRAHY

- AL-SHUWAIREKH, Saleh (2001) *Vocabulary learning strategies used by AFL (Arabic as a foreign language) learners in Saudi Arabia*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Leeds School of Education. Leeds.
- ARSLAN, Nese Hüsniye (2014). The Comparison of the use of language learning strategies of bilingual and multilingual students. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 57-75.
- BRISLIN, Richard/ Walter LONNER /Robert THORNDIKE (1973) *Crosscultural research methods*. NY: John Wiley and Sons
- BROHY, Claudine (2001) Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 38–49.
- CELİK-KORKMAZ, Şule (2013) Third language learning strategies of ELT learners studying either German or French. *H. U. Journal of Education*, 28(1), 92-104.
- CENOZ, Jasone (2013) Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18.
- CIEŚLICKA, Anna (2000) The effect of language proficiency and L2 vocabulary learning strategies on patterns of bilingual lexical processing. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 36, 27-53.
- COOK, James (2003) The changing L1 in the L2 user's mind. In V. J. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- EHRMAN, Madeline/Rebecca OXFORD (1995) Cognitive plus: Correlations of language learning success. *Modern Language Journal*, 79 (1), 67-89.
- FESTMAN, Julia (2018) Vocabulary gains of mono- and multilingual learners in a linguistically diverse setting: Results from a German-English intervention with inclusion of home languages. *Frontiers in Communication*, 3, 1-15.
- GRAHAM, Suzanne (2003) Learners' metacognitive beliefs: A modern foreign languages case study. *Research in Education*, 70 (1), 9-20.
- GRIVA, Eleni/Stavros KAMAROUDIS /Athina GELADARI (2009) Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. *Synergies Sud-Est européen*, 2, 21-36.
- GU, Yong Qi/Robert Keith JOHNSON (1996) Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643- 679.
- HAMERS, Josaine/Michel BALANC (1989) *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARMER, Jeremy (1994) *The practice of English language teaching*. Retrieved on January 15, 2021 from <https://scholar.google.co.id/citations?user=vTNA4rcAAAAJ&hl=en>
- HENRIKSEN, Birgit (1999) Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.

- JESSNER, Ulrike (2008) A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92 (2), 270-283.
- JESSNER, Ulrike (2010) Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8 (3), 201-209.
- KAFIPOUR, Reza/ Mohammad Hooseini NAVEH (2011) Vocabulary learning strategies and their contribution to reading comprehension of EFL undergraduate students in Kerman province. *European Journal of Social Sciences*, 23(4), 626-647.
- KASHANI, Shohreh /Sajad SHAFIEE (2016) A comparison of vocabulary learning strategies among elementary Iraian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 511-518.
- KEMP, Charlotte (2007) Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4 (4), 241-261.
- KESHAVARZ, Mohammad Hossein/ Hamdeh ASTANEH (2010) The impact of bilinguality on the learning of English vocabulary as a foreign language (L3), *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (4), 295-302.
- MÖHLE, Dorothea. (1989) Multilingual interaction in foreign language production. In Hans. DECHERT, & MANFRED Raupach, (Eds.), *Interlingual process* (pp. 179-194). Tübingen: Gunter Narr.
- NATION, Ian Stephen Paul. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NAYAK, Nandini/ Nina HANSEN/ Nancy KRUEGER/ Barry MCLAUGHLIN (1990) Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40(2), 221-244.
- NUNAN, David (1999) *Second language teaching and learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- OTWINOWSKA-KASZTELANIC, Agnieszka (2011) Awareness of cognate vocabulary and vocabulary learning strategies of Polish multilingual and bilingual advanced learners of English. In JANUZS. ARABSKI & ADAM. WOJTASZEK (Eds.), *Individual learner differences in SLA*, (pp. 110-126). Bristol: Multilingual Matters.
- OXFORD, Rebecca (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- PAWLAK, Miraslaw/Zuzanna KIERMASZ (2018) The use of language learning strategies in a second and third language: The case of foreign language majors. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (2), 427-443.
- PSALTOU-JOYCEY, Angeliki /Zoe KANTARIDOU (2009) Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460- 474.
- PURDIE, Nola /Rhonda OLIVER (1999) Language learning strategies used by bilingual school-aged students. *System*, 27(3), 375-388.

- RAMSAY, Ruth (1980) Language-learning approach styles of adult multilinguals and successful language learners. In Virginia TELLER, & Sheila WHITE (Eds.), *Studies in child language and multilingualism* (pp. 73-96). New York: New York Academy of Sciences.
- READ, John (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack/ Theodore RODGERS (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Retrieved on January 10, 2021 from <https://www.novaconcurcos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>
- RIVERS, William (2001) Autonomy at all costs: An ethnography of metacognitive self-assessment and self-management among experienced language learners. *Modern Language Journal*, 85 (2), 279-290.
- SABEKI, Farzad/ Rezvaneh KARIMZADEH (2020) A comparative study of English vocabulary learning strategies used by Iranian bilinguals and monolinguals. *Journal of Arts and Social Sciences* 7(2), 12-31.
- SAZVAR, Azam/ Hanieh VARMAZIYAR (2017) English vocabulary learning strategies: The case of Iranian monolinguals vs. bilinguals. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 9 (19), 169-196.
- SCHMITT, Norbert (1997). Vocabulary learning strategies. In Norbert SCHMITT & Michael MCCARTHY (Eds), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, (pp. 77- 85). Cambridge: CUP.
- SEIFI, Asieh / Seyed Jalal ABDOLMANAFI ROKNI (2013) Do intermediate monolinguals and bilinguals use different learning strategies? *International Journal of English Language Education*, 2(1), 57-70.
- SUNG, Ko-Yin (2011) Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134.
- UR, Penny (1996) *A course in language teaching*. Retrieved on January 18, 2021 from <https://sacunslc.files.wordpress.com/2015/03/penny-ur-a-course-in-language-teachingpractice-of-theory-cambridge-teacher-training-and-development-1996.pdf>
- YAYLA, Ahmet /Ishak KOZIKOGLU / Şehnaz Nigar CELIK (2016) A Comparative Study of Language Learning Strategies Used by Monolingual and Bilingual Learners. *European Scientific Journal*, 12(26), 1-20.
- YOLCU, Melek /Meryem MİRİOĞLU (2020). Investigating the importance level and utilization of vocabulary learning strategies among Turkish EFL learners. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 32-45.

POVZETEK

PRIMERJAVA STRATEGIJ UČENJA ANGLEŠKEGA BESEDIŠČA PRI DVOJEZIČNIH IN VEČJEZIČNIH UČENCIH

Vprašanju jezikovne raznolikosti, ki zaradi globalizacije vse bolj zaznamuje sodobne družbe, danes posvečamo veliko pozornosti. Jezikovna raznolikost vpliva na načine sporazumevanja, saj so posamezniki prisiljeni k preseganju lastnih jezikovnih meja in učenju tujih jezikov, na katere gledajo kot na orodja za zadovoljevanje svojih potreb. Raziskovalci že dolgo časa intenzivno iščejo odgovor na vprašanje, ali dvo- oz. večjezični ljudje bolje razumejo proces učenja jezikov. V raziskavi smo zato skušali ugotoviti, ali dvojezični osnovnošolci pri učenju besedišča uporabljajo bistveno drugačne strategije kot njihovi večjezični vrstniki. Podlaga za našo raziskavo je bil Schmittov vprašalnik *Vocabulary Learning Strategies Questionnaire* iz leta 1997, ki smo ga prilagodili tako, da je bil ustrezen za zelo mlade učence, prav tako smo ga tudi prevedli v turščino, da bi učencem olajšali sodelovanje. Analiza rezultatov je pokazala, da večjezični učenci pri učenju besedišča na splošno pogosteje rabijo različne učne strategije kot dvojezični učenci. Pogostost rabe strategij učenja in utrjevanja novega besedišča pri večjezičnih učencih pripisujemo poznavanju strategij učenja novih jezikov, pa tudi njihovi prožni in ustrezni rabi. Rezultati raziskave so pokazali tudi bistveno večjo pogostost rabe kognitivnih in metakognitivnih strategij pri večjezičnih učencih. Izkušnje večjezičnih učencev pri učenju jezika prispevajo k njihovi avtonomiji pri načrtovanju in nadzoru lastnega učnega procesa, ta pa je tesno povezana s kognitivnimi in metakognitivnimi strategijami in jim zagotavlja tudi večji uspeh.

Ključne besede: dvojezičnost, večjezičnost, osnovnošolci

ABSTRACT

A COMPARISON OF ENGLISH VOCABULARY LEARNING STRATEGIES EMPLOYED BY BILINGUAL AND MULTILINGUAL STUDENTS

Linguistic diversity has become an issue of some importance as societies are becoming more and more multilingual as a result of globalization. This forces people to go beyond their borders and learn other languages in order to help them meet their needs. The question of whether multilinguals or bilinguals have a deeper understanding of how languages are learned has long been studied by various scholars. Hence, this study is an attempt to investigate whether bilingual and multilingual primary school students differ significantly in using vocabulary learning strategies or not. The present study was carried out using a questionnaire, "Vocabulary Learning Strategies Questionnaire" by Schmitt (1997), which was adapted to make it compatible with the very young participants' proficiency level and translated into Turkish to ensure accurate responses on the part of students.

which showed a higher level of overall strategy use for multilingual students in comparison with bilingual students. The results revealed that multilinguals are better at utilizing more strategies and that the more frequent use of strategies by multilinguals to learn and practice new words might arise from both their awareness of how they can learn an additional language, and their utilization of these strategies in a flexible and appropriate manner. The findings also revealed that there are significant differences between bilingual and multilingual learners only in terms of the use of cognitive and metacognitive strategies, which are deployed more often by the latter group, which paves the way for the notion that suggests that multilinguals' language learning experience might contribute to their greater sense of autonomy by enabling them to plan and control their own learning process, which leads to a higher success rate for multilingual primary schoolers.

Keywords: bilingualism, multilingualism, primary schoolers

Zineb Haroun

Université Constantine 1

Algérie

zineb.haroun@umc.edu.dz

UDK 811.133.1(075.3)(65):316.75

DOI: 10.4312/vestnik.14.225-242

Izvirni znanstveni članek



LES PROJETS IDÉOLOGIQUES SOUS-JACENTS AUX SUPPORTS DES MANUELS SCOLAIRES DE FRANÇAIS

1 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Les manuels scolaires, ayant pour objet la formation d'un type de citoyen, reflètent de manière incontestable les valeurs d'une société à une époque donnée (Aubin 2006). Il est donc difficile de cautionner le caractère neutre de leurs contenus du fait qu'ils traduisent les finalités visées par les systèmes éducatifs et dictées par l'idéologie en vigueur.

Le système éducatif algérien, ne dérogeant pas à ces principes, s'assigne, lors de la première période parmi les deux périodes ayant marqué son histoire, des objectifs en relation avec l'édification d'une société socialisante, attachée à son identité arabo-islamique et attentive aux droits de l'homme et à la paix entre les nations (Ordonnance de 1976 portant organisation de l'Éducation et de la formation). La seconde période, qui est jalonnée par une restructuration de la société algérienne suite à de majeurs bouleversements et par la nécessité de son intégration dans un monde régi désormais par la mondialisation, assiste à une (re) définition des objectifs (loi d'orientation sur l'Éducation Nationale de 2008) et à la réforme des programmes et des contenus à partir de 2003.

Concrètement, cette refonte s'est manifestée par la diffusion d'un nouveau manuel d'enseignement du français en 5^e année primaire (5^e AP) (MEN 2008) qui, par rapport au manuel de 6^e année fondamentale (6^e AF) (MEN 1985), paraît beaucoup plus réduit en termes de textes de compréhension de l'écrit. Ceci est dû à un abandon des extraits émanant d'œuvres littéraires en faveur de supports didactisés seulement. Ce passage de l'œuvre littéraire au texte didactisé est, à notre sens, une forme de dissimulation des projets idéologiques au regard du caractère engagé des textes de compréhension de l'écrit.

C'est pourquoi nous orientons principalement notre réflexion vers les incidences de ce choix de support sur la transmission des idéologies véhiculées par les différentes thématiques. Ces effets sont à chercher à partir de l'examen d'un corpus constitué du manuel de 6^e AF et du manuel de 5^e AP, et plus précisément à partir de la façon

dont sont transmises les idéologies à travers des supports littéraires et des supports didactisés. Pour ce faire, il y a lieu de tenter d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : quelle articulation pour le texte littéraire et pour le texte didactisé dans les manuels de 6^e AF et de 5^e AP ? Quelles thématiques sont présentes dans les deux manuels et à quelle fréquence ? Quelles idéologies véhiculent-elles ? Quels moyens sont offerts par les deux supports afin de les transmettre ? Les réponses provisoires que nous pouvons formuler dans le cadre d'une étude comparative entre les deux manuels consistent dans le fait que les textes didactisés insistent potentiellement sur des thématiques, des structurations et des outils textuels introduits différemment par rapport aux textes littéraires, de façon à rendre les thématiques plus marquées idéologiquement qu'elles ne semblent l'être en apparence.

Afin de saisir la portée de ce changement de supports dans la diffusion des thématiques à visée axiologique, nous préconisons, dans un premier temps, de nous arrêter sur l'examen de la relation qui existe entre l'organisation des manuels de 6^e AF et de 5^e AP et leurs supports de compréhension de l'écrit au moyen de critères empruntés à Elisabetta Pagnossin (2009). Les critères en question sont « l'encadrement écrit » (2009 : 20) (Titre, sous-titre, origine du document, la table des matières, l'avant-propos, le sommaire, etc.) et « l'encadrement non écrit » (2009 : 20) (appareil sémiotique ou iconographique : schémas, tableaux, dessins, photographies, etc.). Vu que le message que peut véhiculer l'étude de cette relation n'est pas explicite, il est indispensable de recourir aux différents contextes de diffusion de ces manuels afin de le rendre intelligible. À ce propos, Caspard, cité par Moreau, déclare que « Les analyses de contenu d'ouvrages pédagogiques [...] constituent en réalité des exercices d'une difficulté redoutable : elles nécessitent une connaissance fine du contexte total de ces ouvrages, dans toutes ses dimensions, économiques, politiques et sociales » (2006 : 261).

Dans un second temps, il est question de l'analyse des textes de compréhension de l'écrit des deux manuels afin d'identifier l'ensemble des thématiques à partir « des expressions verbales ou textuelles » (Mucchielli 2009 : 283). En plus de ce travail de « catégorisation » (Mucchielli 2009 : 283) qui vise à dégager les thématiques communes aux deux manuels et les thématiques absentes de l'un alors que présentes dans l'autre ainsi que leur proportion, nous procédons à un examen quantitatif des textes des deux manuels en termes de typologie textuelle. Ces analyses quantitatives permettent dans un troisième temps de cibler des cas qui feront l'objet d'une étude qualitative aspirant à repérer les idéologies que véhiculent les thématiques à travers leurs manifestations textuelles. Pour l'étude de ces cas, nous ferons appel à quelques outils empruntés à la lecture littéraire (Dufays, Gemenne et Ledur 2005).

2 TEXTES ET IDÉOLOGIES

Aborder les modalités de transmission des idéologies par les supports littéraires et didactisés, c'est appréhender de prime abord le manuel scolaire en tant qu'objet idéologique. En jouant le rôle d'interface entre les différents acteurs du système éducatif, le manuel scolaire, selon Choppin, remplit principalement quatre fonctions : « référentielle (programme), instrumentale, documentaire, idéologique et culturelle » (Bruillard 2005 : 36). Ainsi, en propageant des idéologies, il s'affiche comme un instrument de « l'appareil idéologique d'État » (Althusser 1970 : 20) à l'intérieur duquel elles se matérialisent. Par voie de conséquence, elles se concrétisent également à travers les textes littéraires et les textes didactisés — étant une forme détournée du texte littéraire ou du texte authentique (Bailly 1998) — du fait de leur appartenance au manuel scolaire et du fait que la littérature est « comme une forme idéologique spécifique » (Gengembre 1996 : 12).

Dans ce sens, l'usage des textes littéraires s'opère dans la perspective de transmettre l'ensemble des idées dominantes qui ne sont en réalité que celles de la classe régnante (Marx, Engels 1848). Dans le même ordre d'idées, Rosier, Dupont et Reuter précisent que « par l'art et la littérature, l'État entend produire des discours de cohésion sociale et diffuse des valeurs dans le langage de l'universel. Ces représentations fantasmatiques de l'imaginaire collectif visent à la reproduction et à l'autocélébration du Pouvoir en place. Cette fonction des Appareils Idéologiques d'État permet aux dominants de se penser comme une élite et d'user d'un code de distinction où la référence littéraire joue un rôle important » (2002 : 144).

Néanmoins, les représentations de ces idéologies dans le fait littéraire ne sont pas visibles. Elles nécessitent un travail de décryptage afin de dégager ce que Bertrand appelle « les nœuds idéologiques » (2007 : 1) du texte et qu'il considère comme des « carrefours entre l'implicite et l'explicite où la doxa agit sans se montrer, et ce, d'autant plus efficacement qu'elle ne s'avoue jamais » (Bertrand 2007 : 1). Ainsi, « la puissance de la lecture était alors magnifiée, l'interprète devenant cette espèce de traqueur habile et habilité qui restituait au texte la teneur réelle de sa puissance doxique » (Bertrand 2007 : 1).

3 STRUCTURATION ET SUPPORTS DES MANUELS DE 6^E AF ET DE 5^E AP

3.1 Le manuel de 6^e AF et le projet socialiste

Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, le système éducatif s'est heurté à des problèmes relatifs à l'alphabétisation des populations et au déficit en cadre de l'État (Katteb 2005). Ce qui a conduit les décideurs de l'époque à promouvoir la politique de la démocratisation de l'enseignement, fondée sur une éducation gratuite et équitable pour tous les citoyens et assurant une ascension sociale et culturelle de masse. L'école fondamentale sera le cadre à l'intérieur duquel vont se concrétiser non seulement ces principes

fondamentaux du socialisme (ordonnance de 1976 sur l'éducation et la formation), mais également celui de la pensée unique. Ce qu'incarne vraisemblablement le titre attribué au seul manuel d'enseignement du français de la 6^e AF (*Livre unique de Français*). En outre, sa structuration en œuvres appartenant à la littérature universelle n'est en réalité qu'une dissimulation de cette pensée unique, dans laquelle l'Institution cherche à inscrire les individus en les situant dans des œuvres d'emblée choisies. Ce qui ne laisse pas la place à des lectures diversifiées. Ajoutons également que les univers censés développer leur imagination (MEN 1985) ne peuvent devenir accessibles que si la totalité de l'œuvre est embrassée, les mettant ainsi devant le fait d'aller au bout de leur lecture.

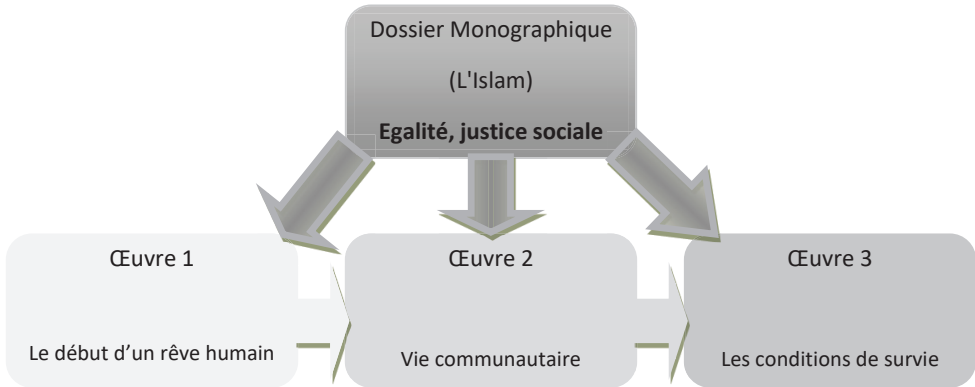
De surcroît, il y a lieu de faire remarquer que l'ordre dans lequel apparaissent les œuvres n'est guère anodin dans la mesure où il retrace les étapes de la pensée socialiste dans le pays. Le processus de la mise en place de cette idéologie débute par un projet solitaire, symbolisé par la première œuvre *Cinq semaines en ballon* qui s'articule autour de la réalisation d'un rêve qui n'était au départ qu'individuel (la maîtrise de l'espace). La seconde œuvre *Mowgli chez les loups*, en évoquant le respect des règles de la vie communautaire, met en exergue l'importance et le rôle de *la collectivité* dans la réussite du projet socialiste (l'égalité entre les membres de la société). Néanmoins, la survie — thématique de la troisième œuvre *Robinson Crusoë* — de cette collectivité, ne peut être assurée que si certaines conditions sont réunies, en l'occurrence le travail et la production, fondements de base de la pensée marxiste (Henry, 2008). Cette structuration, qui alterne la fiction (les trois œuvres littéraires) et la réalité (les dossiers monographiques notamment, celui portant sur l'Islam), est la preuve tangible, d'une part de l'ancrage réel de cette pensée, et d'autre part, du rapport solide existant entre le socialisme tel que dessiné par Houari Boumediene et la religion qui est par essence son inspirateur principal. Dans ce sens, Mappa déclare :

« Houari Boumediene, [...] contribue à la formation d'un imaginaire socialiste sur la base d'une planification dirigiste et d'un discours idéologique puisé essentiellement dans une religion astucieusement réinterprétée. On trouvera au socialisme des origines dans l'éthos même de l'Islam. Rappelons que les premiers textes fondamentaux de l'État établissaient explicitement une relation entre l'islam et le socialisme. Une telle instrumentalisation de la religion contribue à asseoir une idéologie qui finit par façonner une éthique sociale fondée sur l'équité et la justice sociale. L'objectif principal était la disparition des déséquilibres sociaux et la répartition équitable de la richesse nationale » (1997 : 137).

Ainsi, nous pouvons avancer que l'architecture du manuel de 6^e AF est le vecteur d'une ambition, au départ, personnelle pour devenir plus tard celle de toute une nation. Elle est véhiculée à travers un message construit à partir de notions clés incluses dans chaque œuvre et dans le dernier dossier monographique qui est à l'origine même du

projet socialiste algérien. Ce message, schématisé ci-après, peut être formulé comme suit : « L’Islam est au cœur du projet socialiste ».

Graphique 1 : Le processus de construction du projet socialiste algérien dans le manuel de 6^e AP



3.2 Le manuel de 5^e AP et le projet démocratique

Les différentes crises économiques, politiques et sociales qui ont traversé le pays au milieu des années quatre-vingt et pendant les années quatre-vingt-dix ont permis de mettre en évidence les insuffisances du système d’enseignement (Kateb 2005). Le nombre d’exclus du système scolaire et de diplômés-chômeurs ainsi que le décalage relevé au niveau des contenus et des programmes par rapport aux progrès de la science et au foisonnement des connaissances ont conduit la plus haute instance du pays à admettre la situation pré-occupante de l’école.

À la suite de ce constat et à l’issue des conclusions de la commission de réforme du système éducatif¹, la refonte de l’école est lancée à partir de 2003. Ainsi, le manuel de 5^e année primaire apparaît dans un contexte où l’école cherche à s’ouvrir à d’autres perspectives relatives à la modernité, au progrès, au droit de l’enfant et de l’homme, à la démocratie et à la liberté d’expression, tout en ayant un regard attentif sur l’identité nationale (loi d’orientation de 2008 sur l’Éducation Nationale). Dans le cadre de ces nouvelles orientations, que pourrait- être le projet idéologique sous-jacent à ce manuel de 5^e AP ?

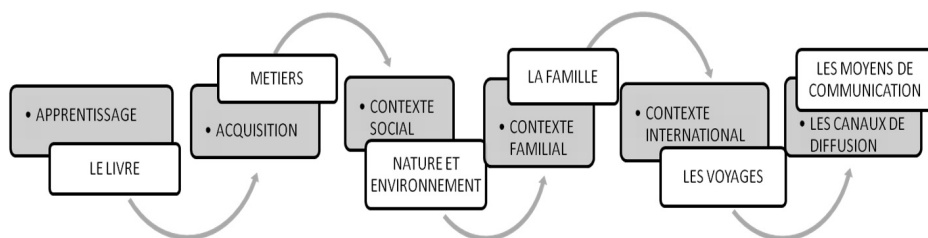
Son examen à partir de l’encadrement écrit (sommaire, intitulés des thèmes) révèle une organisation du manuel en projets renvoyant, en apparence, à des thématiques générales sans aucun lien et qui sont en rapport avec *la vie scolaire, la vie familiale* (le livre, la famille), *les métiers, la nature, les voyages* et *les moyens de communication*. Néanmoins, l’avènement du projet thématique sur *les moyens de communication* en dernière position

1 Cette commission a été installée en 2000 par les pouvoirs publics de l’époque.

et un passage en revue des titres des textes à partir de la table des matières montrent que ces éléments sont dissimulateurs d'un véritable projet idéologique relatif au « *processus de développement de la liberté d'expression* ». Cette entreprise que recèle le manuel de 5^e AP est décrite comme « projet » à la suite de la notion de « projet pédagogique » et de sa définition qui le considère comme une « situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources diverses » (MEN 2009 : 4). Cela veut dire que chaque phase du parcours de développement de la liberté d'expression va exiger également plusieurs éléments nécessaires pour son édification.

Ainsi, ce processus (*Graphique 2*) commence par une première étape d'« apprentissage » que représente le premier thème, « *le livre* », et les mots clés des titres des textes comme « *apprendre* », « *lire* », pour atteindre la phase du « *métier* » après une sélection selon les mots clés « *concours* » et « *prix* ». Ce métier va s'effectuer et se développer au contact des contextes social (thème « *nature et environnement* »), familial (thème « *la famille* ») et international (thème « *les voyages* ») pour arriver à la phase de sa concrétisation par les canaux de diffusion (thème « *les moyens de communication* »). Le recours dans le dernier projet thématique à des textes-soutiens produits par des élèves étaye davantage la thèse de l'amorce de ce processus démocratique par le truchement d'espaces réservés à des expressions individuelles.

Graphique 2 : Le processus de développement de la liberté d'expression dans le manuel de 5^e AP



Toutefois, n'est-il pas contradictoire de vouloir ancrer les principes de la démocratie à travers un projet pédagogique sous-jacent visant à développer la liberté d'expression (ce qu'a dégagé l'analyse des titres des thématiques des projets) tout en demeurant dans la pensée unique (ce qu'a révélé l'analyse du titre du manuel et les noms des auteurs par rapport à la réalité du livre unique). Ce paradoxe, à notre sens, montre qu'il ne s'agit pas seulement d'un projet destiné à la société par le biais de l'école afin de marquer le début de son ouverture. Mais, il est plutôt question d'un message adressé aux praticiens de ce métier afin de leur faire saisir que la liberté d'expression est certes une pratique démocratique partagée, du moins, par plusieurs cultures, mais il ne faut pas pour autant oublier de l'adapter aux valeurs morales et éthiques de la société algérienne, ancrées dans la religion musulmane. En témoigne l'avènement du premier thème, « *le livre* », à la tête des thématiques du manuel de 5^e AP matérialisant *a priori* l'Islam et définissant d'entrée

de jeu le cadre à l'intérieur duquel s'opère toute entreprise. La loi n° 7 de 1990, portant sur l'information dans son article n°5 sur le rôle des organes de diffusion d'informations vient corroborer ce point de vue dans la mesure où elle se donne pour référence l'article 9 de la Constitution pour lequel « les Institutions s'interdisent les pratiques contraires à la morale islamique et aux valeurs de la Révolution de novembre » (JORADP 1996 : 7).

Étant des institutions de l'État, ces « [...] organes d'information [...] participent au rayonnement de la culture nationale et à la satisfaction des besoins des citoyens en matière d'information, de développement technologique, de culture, d'éducation et de loisirs, dans le cadre des valeurs nationales et de la promotion du dialogue entre les cultures du monde (...) » (JORADP 1990 : 395). Ces instructions officielles en corrélation avec le manuel de 6^e AF où il a été démontré le lien existant entre Pouvoir et Religion renforce davantage l'idée de la dimension religieuse en tant que cadre régissant les actions sociales et individuelles et promotrices des idéologies de l'État.

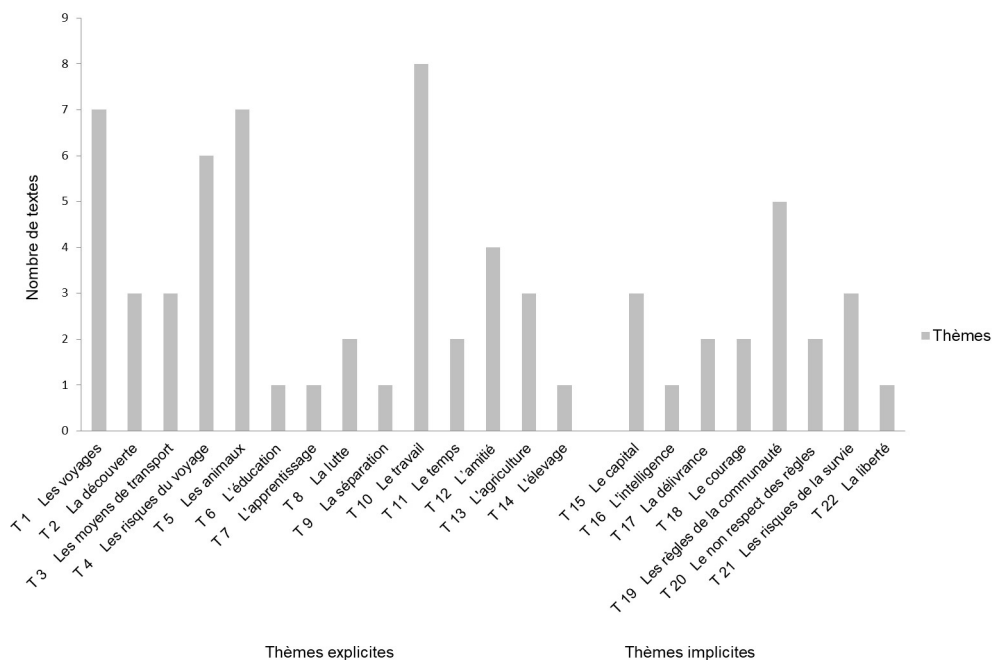
4 LES SUPPORTS EN QUESTION

4.1 Thèmes et idéologies

La relation « structure du manuel et type de supports » s'avère un lieu de véritables projets idéologiques en rapport avec la pensée socialiste telle qu'elle a été imaginée par les décideurs de l'époque et avec une réforme qui aspire à la mise en place d'un aspect du processus démocratique (la liberté d'expression) en ayant pour point de départ l'école. Afin de corroborer les thèses avancées dans la première partie de ce travail, il est pertinent d'interroger de manière plus approfondie les textes en quête d'arguments plus tangibles. Cette démonstration s'appuie sur une analyse de contenu dont le but est de faire ressortir les thèmes abordés à travers les textes des deux manuels. En considérant que le thème est « une unité sémantique très générale » (Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 105) décelable à partir d'« une constellation d'associations privilégiées du fait de leur récurrence et de leur signification » (Gengembre 1996 : 23), il ressort des textes des deux manuels des thématiques explicites et implicites reflétant les préoccupations de chaque époque du système éducatif algérien.

Concernant le manuel de 6^eAF, il est majoritairement question de thématiques s'articulant autour de la faune et de la flore (*Graphiques 3 et 4*) et communes à l'œuvre fictionnelle de *Robinson Crusoë* ainsi qu'aux dossiers monographiques *Animaux d'Afrique* et *La faune et la flore*. Ce qui converge parfaitement avec l'idéologie de l'époque socialiste qui œuvre expressément à sensibiliser les citoyens à leur environnement et à la nécessité de sa préservation en entreprenant des actions comme l'édification du *barrage vert*².

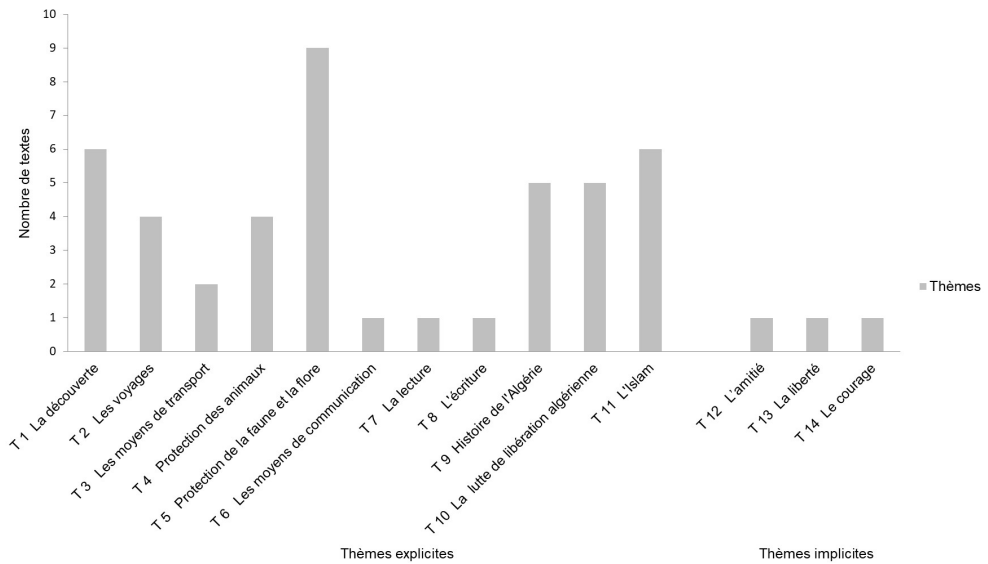
2 Un projet de reboisement contre l'avancée du désert et qui s'étend sur 1500 km, de l'est jusqu'à l'ouest algérien.



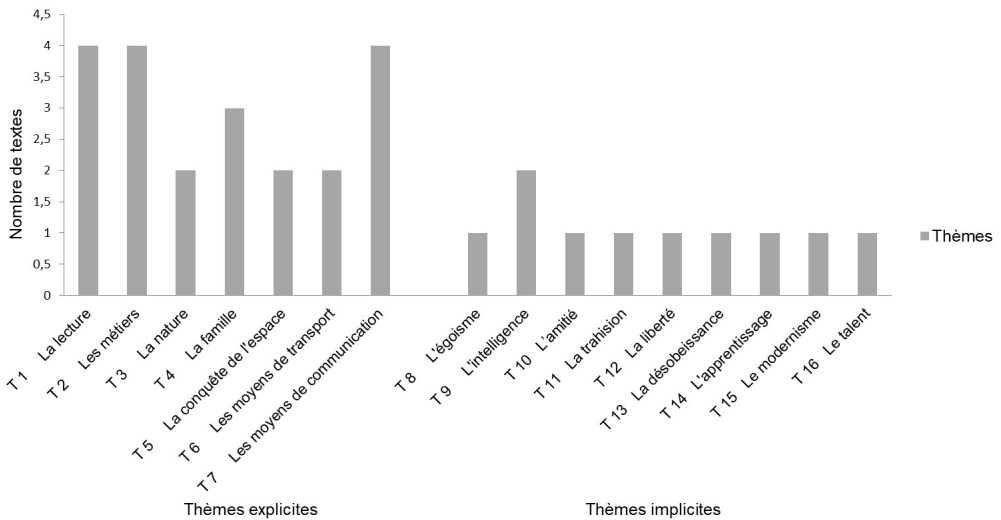
Graphique 3 : Les thèmes des œuvres du manuel de 6^e AF

Cela ne veut pas dire que cette thématique n'est plus d'actualité. En témoigne sa présence dans le manuel de 5^e AP, même avec des proportions bien inférieures à celles du manuel de 6^e AF (Graphiques 3 et 5). Néanmoins, le projet *Nature et environnement*, qui en termes d'horizon d'attente, devrait renvoyer normalement à des thèmes relatifs à l'environnement naturel de l'homme, annonce plutôt des idéologies moralisantes sur l'amitié et sur la trahison (Graphique 5).

Par ailleurs, en plus de l'intérêt accordé aux valeurs universelles relatives aux vertus et aux défauts humains (le respect des règles, l'intelligence, le courage, la liberté, le non-respect des règles) et aux valeurs identitaires de la nation algérienne (l'Islam, la lutte pour la libération, l'histoire de l'Algérie) (Graphique 3), il y a lieu de constater que l'accent est mis beaucoup plus sur la thématique du travail (Graphique 3). Celle-ci est développée dans l'œuvre de *Robinson Crusoë* (manuel de 6^e AF) et reprise sous le thème *Les métiers* dans le manuel de 5^e AP (Graphique 5).



Graphique 4 : Les thèmes des dossiers monographiques du manuel de 6^e AF



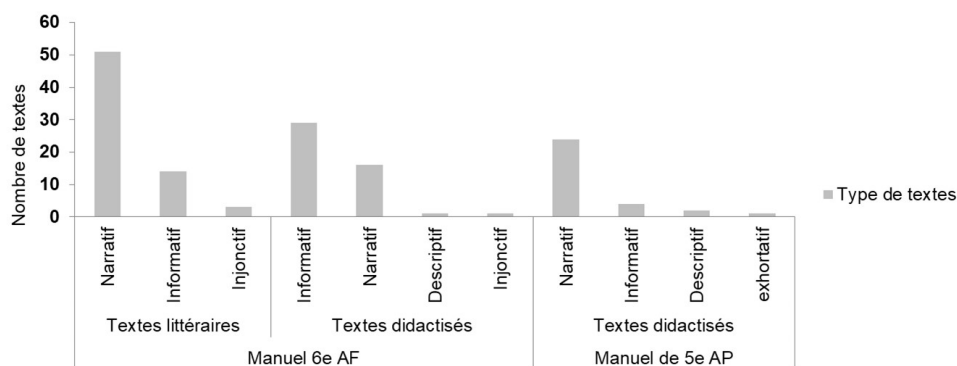
Graphique 5 : Les thèmes du manuel de 5^e AP

À l'issue de cette analyse thématique, il est clair que la dominance de certains thèmes par rapport à d'autres, le choix du mode et du vecteur de leur insertion (fiction, réalité, œuvre, dossier monographique, supports didactisés) se sont opérés dans une perspective

bien déterminée visant à transmettre certaines réalités que seul le cadre de cette analyse ne peut dévoiler. C'est pourquoi il est question de se pencher de manière plus fouillée sur les supports afin de les déceler.

4.2 Typologie de textes et idéologies

Après avoir procédé à la catégorisation des thématiques, qui s'avère porteuse de plusieurs valeurs identitaires et universelles et qui met *a posteriori* en avant des thèmes et des œuvres pour des fins bien déterminées, nous avons effectué un recensement des textes des deux manuels selon le type auquel ils appartiennent. Cette analyse quantitative (*Graphique 6*) révèle, pour le manuel de 6^e AF, l'existence de 51 textes narratifs, de 13 textes informatifs et de 3 textes injonctifs recouvrant la totalité des supports littéraires. Les supports didactisés de ce même manuel sont composés de 16 textes narratifs, de 29 textes informatifs, d'un texte injonctif et d'un texte descriptif. Le manuel de 5^e AP, constitué de 31 textes didactisés, est réparti en 24 textes narratifs, en 4 textes informatifs, en 2 textes descriptifs et en un seul texte exhortatif.



Graphique 6 : La composition des deux manuels en termes de type de textes

À partir de ces premiers résultats, il ressort que le type narratif dans les supports didactisés du manuel de 6^e AF est moins présent par rapport au type informatif qui constitue la proportion la plus élevée. Par contre, dans le manuel de 5^e AP, il se replace à nouveau en tête par rapport au type informatif. Ceci se justifie par le fait que ce sont les supports littéraires qui lui ont assuré une large diffusion dans le manuel de 6^e AF tandis que sa prépondérance est préservée cette fois-ci dans le nouveau manuel à travers les supports didactisés.

L'introduction de ce type de texte de manière intensive dans ce palier de scolarisation est certes justifiée par le fait qu'il s'adapte le mieux à cette tranche d'âge, mais ne serait-il pas le meilleur lieu où la doxa peut agir sans se manifester concrètement ?

Sans pour autant renier que « même le plus strict discours scientifique est minimalement idéologique et par extension idéaliste » (Côté 1995 : 16), la question est de savoir comment ce type de texte assure son mouvement loin de tout soupçon quant à une quelconque présence.

Puisque la langue, comme le fait remarquer Jean-Michel Adam à travers les propos de Charles Bally, est un instrument d'action permettant à l'interlocuteur d'imposer sa pensée personnelle, « raconter doit être compris » (Adam 1994 : 8) dans ce cas « comme une stratégie discursive aux lois et aux effets spécifiques, accomplie dans des interactions quotidiennes, pratiques ou littéraires » (Adam 1994 : 8). Dans ce sens, le recours au texte narratif à travers des supports littéraires et didactisés est un choix exclusivement stratégique qui se justifie par les possibles offerts par ce type de texte, en l'occurrence sa structure actancielle ou « son système d'opposition vide » (Eco 1985 : 229) qui « n'est [...] qu'au service d'une structure idéologique, véhiculée par l'association de « connotations axiologiques » à des pôles actanciels inscrits dans le texte. « C'est quand une charpente actancielle est investie de jugements de valeurs et que les rôles véhiculent des oppositions axiologiques comme Bon vs Méchant, Vrai vs Faux (ou encore Vie vs Mort, Nature vs Culture) que le texte exhibe en filigrane son idéologie » (Plassard 2007 : 166).

Cet investissement de la structure actancielle en tant que structure idéologique se manifeste dans les textes *Les trois papillons* (MEN 2008 :74) et *La nature du scorpion* (MEN 2008 : 74) qui figurent dans le projet thématique *Nature et environnement* du manuel de 5^e AP, à travers des rôles partiellement opposés pour « les trois papillons » et « les trois fleurs » dans le premier texte et totalement opposés pour « le lion » et « le scorpion » dans le second texte.

Les oppositions partielles, qui réunissent un type de fleur (la marguerite blanche, la tulipe d'or et le coquelicot rouge) avec les deux autres papillons n'ayant pas la même couleur (blanche, jaune, rouge) que ces fleurs rencontrées, renvoient à trois situations où à chaque fois un papillon décline la proposition de la fleur ayant sa couleur, refusant ainsi l'abri proposé. Bien que le lexème « amis » soit cité explicitement dans le texte, la position idéologique de chaque actant, en relation avec « la solidarité » exprimée par « le refus », assoit davantage l'idée de « l'amitié » et lui donne même une extension vers « la pérennisation », symbolisée par un arbre (« le peuplier »). Cette structure actancielle est également doublée par une autre structure idéologique relative à « la patience » dont ont fait preuve les trois papillons et qu'il est possible de déceler à travers les trois refus des abris proposés et à travers leur persévérance dans la quête d'un abri (« cherchons encore ensemble ») (MEN 2008 :74).

Les oppositions intégrales réunissant « le lion » et « le scorpion » véhiculent des valeurs axiologiques qui vont à l'encontre de celles identifiées dans le texte précédent et qui sont principalement en relation avec « la trahison ». Cette structure idéologique est présente à travers plusieurs connotations axiologiques associées aux deux pôles actanciels « le lion » et le « scorpion » et que nous retrouvons à travers « l'aide » que demande

« le scorpion » au « lion » afin de pouvoir passer de l'autre côté du fleuve. Cette valeur universelle, partagée par l'ensemble des humains ou plus au moins connue par eux, est utilisée dans ce contexte textuel en tant que « ruse » afin de convaincre le lion qui, bien que connaissant les conséquences d'une telle entreprise (« piquer », « mourir »), fait confiance à cet animal pervers qui ne faillit malheureusement pas à sa nature.

En remplaçant toutes ces valeurs axiologiques universelles dans un contexte plus large qui est celui du projet initial véhiculé par le manuel de 5^e année, il s'avère qu'elles sont à la base même de l'objectif tracé par l'idéologie dominante. L'objectif en question vise à leur octroyer dans un premier temps, la fonction d'une mise en garde contre ce qui pourrait porter préjudice à la liberté d'expression, notamment si elle est pratiquée en dehors des valeurs arabo-musulmanes comme cela a été démontré dans la première partie de ce travail. Ce qui serait considéré comme une « trahison » à ces valeurs. Dans un second temps, il en fait l'essence même du projet démocratique grâce à « la confiance » qui, elle seule, peut assurer un climat de solidarité et d'amitié.

Ainsi, en mettant en amont du projet de développement de la liberté d'expression les valeurs religieuses et en aval les valeurs universelles, l'Institution balise d'emblée le cadre légal à l'intérieur duquel s'opéreront toutes les actions, ainsi que toutes les initiatives.

Le narratif, dans le manuel de 5^e AP à travers les textes que nous venons d'analyser, privilégie la structure actancielle comme élément fondamental afin de transmettre les valeurs institutionnelles. Cela semble être différent pour le manuel de 6^e AF qui à première vue mise plutôt sur un autre aspect du texte narratif en corrélation avec la superstructure narrative (Reuter 2000) et plus exactement avec sa situation initiale.

Effectivement, il est très frappant de constater au niveau des trois extraits des œuvres littéraires proposées dans le manuel de 6^e AF (*Cinq semaines en ballon*, *Mowgli chez les loups* et *Robinson Crusoë*) (MEN 1985) cette similitude quant au même début d'histoire relatif à un départ solitaire, volontaire et involontaire vers l'inconnu. Il s'agit de la genèse de projets qui sont lancés, soit pour concrétiser un rêve qui semble initialement irréalisable comme c'est le cas pour *Cinq semaines en ballon* et *Robinson Crusoë* (parcourir l'Afrique en ballon pour les personnages de Jules Verne et voyager en bateau pour le personnage de Daniel Defoe) soit, pour évoluer dans le cadre du respect de la vie communautaire comme dans *Mowgli chez les loups*.

En réalité, le commencement de ces trois œuvres avec ce qu'elles englobent comme péripéties qui font évoluer chaque récit différemment n'est que le début de l'histoire de l'homme telle qu'elle est définie par le marxisme et pour lequel elle « n'est pas la réalisation d'une réalité universelle et absolue. L'Histoire bien au contraire admet des présuppositions. [...] la première présupposition de toute histoire des hommes, c'est naturellement l'existence d'individus humains vivants. L'existence de cet individu implique à chaque instant qu'ils satisfassent aux exigences immédiates de la vie et pour cela travaillent, transforment la nature qui les entourent et produisent ainsi les objets nécessaires à la vie » (Henry 2008 : 12).

À s'en tenir à cette définition, l'histoire de *Robinson Crusoë* reprend parfaitement cette évolution de l'homme à travers les thématiques abordées (*Graphique 3*) en l'occurrence, celle du travail où il est question de tout ce qu'a effectué ce solitaire afin de s'abriter (construction d'un abri), de s'éclairer (la fabrication de la lampe à huile), de se nourrir (l'élevage, l'agriculture), de se déplacer (construction d'une pirogue). En somme, tout ce que ces efforts ont impliqué en termes de production. Ainsi, la praxis humaine se matérialise, du moins dans le contexte de ce récit, à travers la totalité de la réalité de l'homme qui s'articule principalement autour de la dialectique entre l'homme et la nature et s'accomplit par le travail (Jakubowski 1976). Cette médiation réciproque nous la retrouvons également dans les deux autres récits *Cinq semaines en ballon* et *Mowgli chez les loups* (MEN 1985) afin d'exprimer l'influence de l'homme sur la nature par ces progrès scientifiques (la maîtrise de l'espace) et l'effet de cette même nature sur l'homme en le conduisant à se soumettre à ses règles. Une soumission que nous pouvons saisir de manière tangible à travers la vie d'un homme dans une jungle.

En somme, cette lecture de l'Histoire³, à travers ces œuvres, présente la valeur du travail comme une sorte d'affranchissement ou de délivrance (la thématique de la délivrance à la fin de l'extrait où Robinson libère des prisonniers dans le bateau qui débarque sur l'île) d'un état initial quasiment *précaire* vers un autre état dont l'évolution est tributaire de la mise en œuvre effective de « la force du travail » (Mattei 2000 : 343) que tout individu porte en lui.

Par rapport au projet socialiste algérien tel que décrit dans la première partie de cette contribution, il est légitime de célébrer la valeur du travail à travers un récit fictionnel afin qu'elle soit le dénominateur commun entre les citoyens que l'Institution tend à former. Bien que cela semble paradoxal avec les connotations idéologiques réelles de l'histoire de Robinson Crusoë qui met en valeur certains principes de la théorie de l'économie classique⁴ (Henry 2008), l'insistance sur ces extraits mettant au premier plan l'évolution d'un homme parti de rien, appuie l'idée du travail comme vecteur d'ascension. Ce qui, à court ou à long terme, ancrera chez nos enfants cette valeur qui devient une finalité fortement présente dans les textes fondamentaux de l'Institution. Dans ce sens, la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008 stipule que « l'école en matière de socialisation, doit faire prendre conscience aux jeunes générations de l'importance du travail en tant que facteur déterminant pour mener une vie digne et décente et pour accéder à l'autonomie et surtout en tant que richesse pérenne à même de suppléer à l'épuisement des ressources naturelles et de garantir le développement durable du pays » (JORADP 2008 : 7).

3 Il s'agit ici d'une interprétation circonstanciée des extraits proposés dans le manuel de 6^e AF. Elle est guidée par les objectifs édictés par la période socialiste en Algérie, entre autres, la valorisation du travail et de l'environnement. La pensée marxiste met l'accent beaucoup plus sur l'aspect social du travail et de la nature. Pour une lecture plus détaillée sur cette question, se référer à l'ouvrage de Jakubowski, cité en bibliographie.

4 Le capital en l'occurrence en tant que facteur déterminant dans la productivité.

5 CONCLUSION : QUELLES RELATIONS ENTRE LES DEUX PROJETS IDÉOLOGIQUES ?

Qu'ils soient didactisés ou littéraires, les textes choisis dans le cadre des deux manuels reflètent deux idéologies laïques dont le point de jonction est l'Islam. Cette action, qui semble paradoxale et édictée par un contexte algérien quasiment arabo-islamique, a permis de relever des convergences au niveau des fondamentaux des deux idéologies et de ceux de l'Islam. Celles-ci sont en relation avec l'égalité entre les membres de la communauté, la démocratie et le travail. Ces points communs peuvent jouer en faveur d'un rapprochement et d'une compréhension de l'autre. Ce qui contribuera, à notre sens, à atténuer les représentations négatives et erronées.

Cette lecture idéologique des deux manuels s'est opérée grâce à des moyens (position des thématiques générales et des extraits dans le manuel de 5^e AP et de 6^e AF, schéma actanciel, structure du récit), parsemés de manière stratégique au point de réussir à dissimuler les réalités dévoilées tout au long de cette analyse. Ces réalités qui mettent en avant, en fonction des contextes, le socialisme comme une « doctrine de délivrance » et la démocratie en tant que liberté d'expression, parient sur le rôle de médium de la religion (L'Islam) afin d'assurer leur transposition dans le contexte algérien. Cette transposition a permis d'une part, de réinterpréter le socialisme en le mettant au cœur des valeurs islamiques qui plaident pour la justice et l'égalité entre les hommes et, d'autre part de dessiner le cadre d'exercice de la liberté d'expression qui tient compte de la morale islamique.

En conséquence, la forte empreinte des valeurs de l'Islam conduit à considérer les deux projets idéologiques en complémentarité et non en rupture, au vu des évolutions subies par la société algérienne. Cette complémentarité se situe au niveau des valeurs axiologiques relevées dans les deux manuels et qui, quoique profondément teintées aux couleurs de la religion, demeurent quasiment planétaires parce qu'elles sont toujours en vigueur. Il n'est pas possible de se passer du travail qui est à la base de la survie, de l'évolution et de la réussite de l'humain. Il n'est pas également concevable d'envisager une atmosphère de paix et de sérénité en l'absence d'une confiance et d'une amitié mutuelles. Il n'est pas aussi réaliste de préserver la dignité humaine loin d'une égalité et d'une justice consenties. En outre, il n'est pas envisageable de garantir une intercompréhension entre les hommes si leur expression n'est pas entendue.

En résumé, les valeurs religieuses, évoquées dans le cadre de cet examen des manuels et corrélées aux valeurs du socialisme et du libéralisme, prétend à l'universalité afin de permettre une compréhension mutuelle entre les hommes aussi différents soient-ils à travers le monde. Par voie de conséquence, elles constituent le socle à partir duquel s'effectuera la formation du citoyen algérien qui, tout en restant attachée aux valeurs nationales, sera également attentive aux valeurs universelles.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel (1994) *Le texte narratif*. Paris : Nathan Université.
- ALTHUSSER, Louis (1970) Idéologie et Appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche). *La pensée* 151, 67-125.
- AUBIN, Paul (2006) *Trois cents ans de manuels scolaires au Québec*. Montréal : Bibliothèque et Archives Nationales du Québec.
- BAILLY, Danielle (1998) *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais. Lexique*. Paris : Ophrys.
- BERTRAND, Jean-Pierre (2007) Haro sur l'idéologie, *CONTEXTES* 2. En ligne. 08 décembre 2021 : <http://contextes.revues.org/index218.html>.
- BRUILLARD, Éric (2005) Les manuels scolaires questionnés par la recherche. É. Bruillard (dir.), *Manuels scolaires. Regards croisés*. Caen : CRDP de Basse Normandie, 13-36.
- CÔTÉ, Luc (1996) *Les Idéologies dans l'Idéologie : une structure complexe dans la philosophie de Louis Althusser* (Mémoire de maîtrise en Arts. Philosophie). Université du Québec à Trois-Rivières.
- DUFAYS, Jean-Louis/Louis GEMENNE/Dominique LEDUR (2005) *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- ECO, Umberto (1985) *Lector in fabula*. Paris : Bernard Grasset.
- GENGEMBRE, Gérard (1996) *Les grands courants de la critique littéraire*. Paris : Seuil.
- HENRY, Michel (2008) *Le socialisme selon Marx*. Paris : Les éditions Sulliver.
- JAKUBOWSKI, Franz. (1976) *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*. Paris : Éditions de l'Atelier.
- JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE 4, 27 janvier 2008.
- JOURNAL OFFICIEL DE LA RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE 33, 23 avril 1976.
- KATEB, Kamel (2005) *École, population et société*. Paris : L'Harmattan.
- MAPPA, Sophia (1997) *Essai historique sur l'intérêt général : Europe, Islam, Afrique coloniale*. Paris : Karthala Éditions.
- MARX, Karl/Friedrich ENGELS (1848) *Manifeste du parti communiste* (Traduction française, Laura Lafarge, 1893). Paris : Les Éditions sociales. En ligne. 08 décembre 2021 : Microsoft Word - labriola_appen_manifeste.doc (uqac.ca).
- MATTEI, Aurelio (2000) *Manuel de Micro-économie*. Paris/Genève : Les librairies Droz.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (1984) *Guide du maître de la 6^e année fondamentale*. Alger : INRP.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (1985) *Livre unique de français. 6^e année fondamentale*. Alger : IPN.
- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2006) *Programme de français. 5^e année primaire*. Alger : ONPS.

- MINISTÈRE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2008) *Manuel de français. 5e année primaire*. Alger : ONPS.
- MINISTERE de l'ÉDUCATION NATIONALE (2009) *Programme de français. 5e année primaire*. Alger : ONPS.
- MOREAU, Daniel (2006) Les manuels, transmission simple ou construction originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale. M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiple facettes*. Québec : Presses de l'université du Québec, 251-274.
- MUCCHIELLI, Alex (2009) Thématique (analyse de contenu). A. Mucchielli (dir.) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin, 36-38.
- PLASSARD, Freddie (2007) *Lire pour Traduire*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- ROSIER, Jean-Marie/Didier DUPONT/Yves REUTER (2002) *S'approprier le champ littéraire : propositions pour travailler l'institution littéraire en classe de français*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

POVZETEK

IDEOLOŠKI CILJI V GRADIVIH OSNOVNOŠOLSKIH UČBENIKOV ZA FRANCOŠČINO

Osnovnošolski učbeniki nedvomno ponujajo izhodišče za obravnavo ideoloških vprašanj in širjenje družbenih vrednot. Tudi v alžirskem izobraževalnem sistemu je mogoče zaznati težnje po prenosu aksioloških vrednot. Učbenik za pouk francoščine v šestem razredu osnovnošolskega izobraževanja je zasnovan zlasti na odlomkih literarnih del. Od leta 2003 dalje je potekala reforma učnih načrtov v drugem obdobju osnovnošolskega izobraževanja; v petem razredu je tako predvidena uporaba učbenika, ki temelji izključno na didaktiziranih besedilih. V luči te ugotovitve smo zasnovali raziskavo, katere namen je bil proučiti, kako prehod od literarnih k didaktiziranim besedilom vpliva na širjenje ideologij, predstavljenih v besedilih za bralno razumevanje v obeh učbenikih. V raziskavi smo se osredotočili zlasti na način posredovanja ideologij, in sicer na sestavo obeh učbenikov z vidika vrste besedil, iz katerih je mogoče jasno razbrati ideološke cilje, povezane s socializmom in demokracijo. V sklopu raziskave smo izvedli tudi kategorizacijo besedil v obeh učbenikih, da bi ugotovili, katere tematike so obravnavane v posameznih besedilih in v kolikšni meri so zastopane v posameznem učbeniku. Na koncu smo na podlagi študije primera s kakovostno analizo poskušali ugotoviti, katere ideologije so predstavljene v besedilih, ki obravnavajo določeno tematiko. Raziskava je pokazala, da so v učbenikih zastopane ideologije, povezane z religijo, identiteto in univerzalnimi vrednotami. Posredujejo jih besedila, ki so neposredno ali posredno povezana s tematikami islama, alžirske zgodovine in osvobodilnega boja, človeških vrlin in napak ter ohranjanja živalskega in rastlinskega sveta.

Ključne besede: cilji, ideologije, besedila, literarna besedila, didaktizirana besedila

ABSTRACT

THE IDEOLOGICAL PROJECTS UNDERLYING THE CONTENT OF FRENCH TEXTBOOKS

Textbooks remain a privileged place for multiple ideological issues and for transmitting the values of a society. The Algerian education system, which is also attached to the transmission of certain values, uses a manual for teaching French in the 6th year of basic schooling that mainly consists of extracts from literary works. The last two decades, marked by the reform of education programs and contents since 2003, have also seen the release of a 5th year textbook with an exclusive focus on didactic texts.

In this context, the study questions the impact of this shift from literary to didactic support with regard to the transmission of ideologies conveyed through the themes of the reading comprehension texts in the two manuals. It is particularly a question of examining the ways in which certain ideas are transmitted by means of the two supports by first examining the relation between the structuring of the manuals and the types of support, which turns out to conceal ideological projects related to socialism and democracy. Secondly, categorization is carried out with a view to identifying the themes of the texts and their relative proportions at the level of the two textbooks. Thirdly, the qualitative analysis, based on case studies, attempts to identify the ideologies that these themes convey through their textual manifestations. This examination brought out certain ideological points in relation to religion, identity and universal values, through explicit and implicit themes in connection with Islam, the history of Algeria and the liberation struggle, the virtues and human faults and the protection of flora and fauna.

Keywords: projects, ideologies, texts, literary, didactic

RÉSUMÉ

LES PROJETS IDÉOLOGIQUES SOUS-JACENTS AUX SUPPORTS DES MANUELS SCOLAIRES DE FRANÇAIS

Les manuels scolaires demeurent incontestablement le lieu privilégié de multiples enjeux idéologiques et de transmission des valeurs d'une société. Le système éducatif algérien, attaché également à la transmission de ses valeurs axiologiques, diffuse au cours de la période de l'école fondamentale, un manuel d'enseignement du français en 6^e année fondamentale constitué majoritairement d'extraits en provenance d'œuvres littéraires. La seconde période, jalonnée par la réforme des programmes et des contenus à partir de 2003, est témoin de la mise en circulation d'un manuel de 5^e année primaire où l'exclusivité est accordée aux textes didactisés.

Devant cet état de fait, cette investigation s'interroge sur les incidences de ce passage du support littéraire au support didactisé sur la transmission des idéologies véhiculées à travers les

thématiques des textes de compréhension de l'écrit des deux manuels. Il est particulièrement question d'examiner la façon dont elles sont transmises au moyen des deux supports en interpellant dans un premier temps la relation entre la structuration des manuels et types de supports, qui s'avère dissimulatrice de projets idéologiques en rapport avec le socialisme et la démocratie. Dans un deuxième temps, un travail de catégorisation est effectué dans la perspective de dégager les thématiques des textes et leur proportion au niveau des deux manuels. L'analyse qualitative, à partir d'étude de cas, tente dans un troisième temps de repérer les idéologies que ces thématiques véhiculent à travers leurs manifestations textuelles. Cet examen a fait ressortir des idéologies en relation avec la religion, les valeurs identitaires et universelles, exprimées à travers des thématiques jacentes et sous-jacentes à l'Islam, à l'histoire de l'Algérie et à la lutte de libération, aux vertus et aux défauts humains, à la protection de la faune et de la flore.

Mots clés : projets, idéologies, textes, littéraires, didactisés

Jošt JesenovecSrednja vzgojiteljska šola,
gimnazija in umetniška gimnazija Ljubljana
Slovenia

jost.jesenovec@svsgugl.si

UDK 811.131.1'243:[37.091.3-057.874:792.25]

DOI: 10.4312/vestnik.14.243-257

Pregledni znanstveni članek



L'USO DELLE TECNICHE DELL'IMPROVVISAZIONE TEATRALE NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA

1 INTRODUZIONE

Lo scopo di questo articolo è dimostrare come le tecniche dell'improvvisazione possono essere utili nell'insegnamento delle materie non artistiche, nel caso specifico, nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

Nella prima parte si descrivono brevemente i principi dell'improvvisazione delineandone gli elementi principali: il gruppo, la struttura dei laboratori, il ruolo del mentore e gli effetti dell'improvvisazione su chi la pratica. Dopodiché si descrivono in breve alcune teorie che, ognuna dal proprio punto di vista, guidano verso i metodi e gli approcci tipici dell'improvvisazione.

Nella seconda parte, ossia nella parte pratica, vengono presentati alcuni esempi tratti dal proprio insegnamento. Nell'ambito della ricerca si sono svolte due lezioni di italiano. Anche se i risultati ottenuti non sono generalizzabili per via del numero limitato e assolutamente non rappresentativo di studentesse incluse, le loro opinioni indicano un feedback positivo che può servire da un incoraggiante punto di partenza per ulteriori ricerche in questo campo. Le studentesse incluse in questa ricerca erano adolescenti di un liceo sloveno. Perciò anche la parte teorica si limita soprattutto a questa popolazione.

2 IMPROVVISAZIONE TEATRALE

L'improvvisazione teatrale si definisce come un tipo di teatro in cui non si usano né costumi, né attrezzi, né registi, né scenografia: lo spettacolo si sviluppa davanti al pubblico, nell'interazione tra gli attori, gli spettatori, il musicista e il tecnico delle luci. Quello che ha in comune con il teatro classico, ossia il teatro che si basa su uno scenario, sono i ruoli,

il palco e la struttura drammatica. Tuttavia, una delle differenze fondamentali tra i due tipi di teatro è il ruolo del pubblico. Se nel teatro classico lo spettatore osserva passivamente lo spettacolo, nel teatro di improvvisazione assume un ruolo attivo fornendo le proposte su cui si basano le scene sul palco: il pubblico, quindi, partecipa nello sviluppo di quanto avviene sul palco. In tal modo si distrugge la cosiddetta ‘quarta parete’ (Strelec 2014), cioè il muro immaginario tra lo svolgimento sul palco e il pubblico. Quando la ‘quarta parete’ non c’è, si stabilisce un contatto tra chi recita e chi guarda lo spettacolo.

Sawyer (2015a) compara il modello trasmissivo dell’insegnamento al teatro classico e scopre che vi sono tanti elementi in comune: l’insegnante è situato ‘sul palco’, gli studenti sono il suo ‘pubblico’, le spiegazioni sono ‘lo scenario’. In questo modo, però, tutta l’attenzione è concentrata sull’insegnante, mentre il ruolo degli studenti si limita all’osservazione. Perciò Sawyer propone una comparazione con il teatro di improvvisazione dove sia l’insegnante che gli studenti assumono ruoli attivi e costruiscono il sapere in collaborazione.

Esistono alcuni principi che rendono possibile l’improvvisazione. Vilč (2015) li ha riassunti in quattro punti:

- i. Accettare i propri impulsi.
- ii. Accettare le proposte degli altri improvvisatori (reagendo con ‘Sì, e...’).
- iii. Rispondere sinceramente agli eventi nella scena.
- iv. Includere nella storia che si sta sviluppando gli elementi già introdotti prima.

Uno degli aspetti più importanti che l’improvvisazione può offrire all’insegnamento è il modo in cui vengono trattati gli ‘errori’. I momenti in cui gli eventi non si svolgono come previsto sono considerati i momenti di spontaneità più chiari. Sono quelli che cambiano il procedimento dello spettacolo. Vanno accettati e inclusi nello svolgimento sul palco (Barrett 1998: 610). Nell’improvvisazione non si cerca di eliminare questi momenti, che sono peraltro inevitabili, proprio come sono inevitabili e molto utili anche gli sbagli fatti in classe. Tramite l’improvvisazione l’insegnante può creare un clima in cui gli studenti non si sentono giudicati quando fanno errori. In questo ambiente possono provare, sbagliare e, in questo modo, imparare.

2.1 Didattica dell’improvvisazione

Diversi autori (Spolin 1980, Johnstone 1999, Barker 2012 et al.) sostengono che ognuno può improvvisare. Pierse (1995, in: Strellec 2014: 14) sottolinea che tutte le nostre interazioni e conversazioni sono improvvisate e che improvvisiamo tutta la vita. Secondo Johnstone (2007: 10, 31) gli insegnanti non dovrebbero percepire i propri studenti come privi di talento, ma solo come spaventati. Inoltre, sostiene che nessuno è senza immaginazione, quest’ultima può essere solamente ‘congelata’.

Uno dei fattori più importanti per poter praticare l'improvvisazione è il gruppo. Kobolt, Sitar-Cvetko e Stare (2005: 245) descrivono il valore del gruppo per gli adolescenti:

«Oltretutto vi è il gruppo, definitivamente uno dei mezzi più efficaci per la crescita personale degli adolescenti. Il gruppo, collegato con gli stessi compiti creativi, assume il ruolo del primo pubblico, fornisce compagni per i giochi e per le recitazioni e offre il primo feedback sulle creazioni. Alla fine il gruppo, come una famiglia teatrale, offre al mondo la sua 'storia'.»

Il gruppo ha un ruolo molto importante in qualsiasi contesto, non solo in quello in cui si usa l'improvvisazione. Specialmente a scuola ci dovrebbe essere un ambiente in cui gli studenti possono rischiare e anche sbagliare senza paura di essere giudicati dagli altri.

Il modo più efficace per imparare a improvvisare sono diversi giochi. I maestri di improvvisazione li inventano e sviluppano in base alle esigenze di gruppi diversi. Ogni gioco ha un obiettivo principale che non è mai l'unico. Con lo stesso gioco si può lavorare su parecchi aspetti teatrali, e non solo.

I maestri organizzano i laboratori adottando pratiche diverse. Strelec (2014: 70) sottolinea l'importanza di adattarsi ai bisogni dei gruppi e alle situazioni specifiche. Il processo è strutturato in tanti livelli: siccome si cerca di raggiungere la massima spontaneità possibile, gli inizi di solito sono assai caotici. Gradualmente, quando gli studenti si abituano a questo 'mondo in cui tutto è possibile', i laboratori possono essere più strutturati. Stewart (1999, in: Ahac 2018: 12) dice che i laboratori devono sembrare poco organizzati, ma, al tempo stesso, devono mantenere la partecipazione attiva e la concentrazione di tutti gli studenti.

Oltre a essere attivi, gli studenti devono avere la possibilità di osservare altri membri del gruppo e devono sviluppare la capacità di offrire il feedback in modo costruttivo. Spolin (1980: 40) sostiene che, nel commentare le attività altrui, il ruolo del maestro deve essere uguale a quello degli studenti. Il maestro deve far parte del pubblico: non deve soffocare le opinioni degli studenti e cercare di imporre il proprio pensiero come l'unico accettabile e rilevante.

Gli studenti devono capire che il feedback è una delle parti cruciali del processo, passando da semplici commenti come 'bene' e 'male' a commenti più concreti come: «Non vedevo bene che cosa faceva la compagna sul palco.» oppure «Più volte parlava a voce troppo bassa.» (Spolin 1980).

Nel contesto dell'improvvisazione l'autorità del maestro è abbastanza diversa da quella tradizionale a cui si è abituati nelle scuole. I rapporti tra il maestro e gli studenti devono essere basati sulla parità. L'insegnamento in cui il docente offre allo studente la possibilità di arrivare alle conclusioni da solo senza cercare di imporgliele, anche quando ciò sembrerebbe più semplice, porta risultati più solidi e duraturi (Spolin 1980: 15-16). L'esperienza diretta con il materiale studiato, che può essere raggiunta usando i metodi propri dell'improvvisazione, è anche al centro del lavoro di Kolb (1984).

Inoltre, il maestro di improvvisazione deve rifiutare il concetto di approvazione e disapprovazione assoluta dell'autorità per evitare che gli studenti seguano e cerchino di fare i compiti 'in modo corretto'.

Il comportamento del maestro di laboratorio dovrebbe essere basato sui principi dell'improvvisazione stessa. Il maestro segue la regola "Sì, e...": ascolta gli studenti e collega le loro osservazioni alla propria conoscenza e alle proprie esperienze. In questo modo minimizza la distanza tra sé e gli studenti, pone i loro pensieri in un contesto più ampio e crea un clima dove gli studenti si sentono ascoltati e coinvolti nel processo lavorativo. Il che non vuol dire che l'improvvisazione sia l'unico modo per creare un'atmosfera democratica in classe, ma che l'insegnamento efficace dell'improvvisazione non può essere altro che un ambito di rispetto, uguaglianza e collaborazione.

2.2 Effetti dell'improvvisazione teatrale

Più che il prodotto, nell'improvvisazione teatrale vale il processo, sia quello del gruppo che quello di ogni individuo che ne fa parte. Ahac (2018) scrive degli adolescenti che, attraverso la pratica dell'improvvisazione, hanno migliorato l'autostima, sentendosi più a proprio agio quando dovevano parlare in pubblico e maggiormente rilassati nello sviluppare le relazioni con gli altri.

Tante attività svolte nei laboratori richiedono la collaborazione e il collegamento con gli altri membri del gruppo. Vi è sempre un compito che può essere risolto solo con un alto livello di cooperazione. Inoltre, questi giochi contribuiscono alla concentrazione e allo sviluppo dell'immaginazione e dell'intuizione (Spolin 1986).

Ahac (2018) riassume che questi effetti sono trasferibili a tanti contesti diversi della vita. L'improvvisazione può servire da strumento con cui gli adolescenti si aiutano nel processo di diventare adulti. L'adolescenza è un periodo di grandi cambiamenti, di ricerca di sé stessi e del proprio ruolo nel mondo e di apprendimento continuo.

3 ALCUNE TEORIE PEDAGOGICHE E DIDATTICHE

In questo capitolo si presentano brevemente alcune teorie grazie alle quali si possono giustificare le ragioni a favore dell'uso dell'improvvisazione nel processo dell'insegnamento.

3.1 Teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983)

Gardner (1983) parla di sette intelligenze umane: spaziale, sociale, introspettiva, corpo-reo-cinestetica, musicale, logico-matematica e linguistica. Tutte e sette sono presenti in

ogni individuo, ma a livelli differenti. A scuola, però, si mette in rilievo soprattutto due di queste, cioè quella logico-matematica e quella linguistica. L'insegnante dovrebbe quindi proporre una serie di attività adeguate anche a coloro che possiedono altre intelligenze più sviluppate in modo da dare ad ogni studente la possibilità di attivare i propri potenziali.

La teoria di Gardner ha fatto strada a tanti studiosi che supportavano l'idea di includere materie artistiche nel curriculum scolastico. In varie forme, quali la danza, le belle arti, il teatro, la musica ecc., questi contenuti dovrebbero indirizzarsi a tutte le intelligenze, soprattutto a quelle cinque che di solito vengono 'omesse'. A questo elenco potremmo, a nostro parere, aggiungere anche l'improvvisazione teatrale. Visto che si tratta di un mezzo molto flessibile, l'improvvisazione può indirizzarsi a tutte e sette le intelligenze. Tuttavia, una delle sue caratteristiche principali è l'uso dell'intero corpo.

La maggior parte degli obiettivi che si danno agli studenti nell'ambito dell'improvvisazione sono una sfida mentale che loro risolvono con il movimento. Alcuni giochi sono dedicati proprio alla ricerca della connessione tra la mente e il corpo.

3.2 Costruttivismo

In ogni laboratorio di improvvisazione teatrale gli studenti sono attivi, anche quando il compito è 'solo' quello di osservare gli altri. Di grande importanza è anche la collaborazione fra tutti i partecipanti.

Per evitare l'insegnamento in cui gli studenti solamente osservano e ascoltano, si è sviluppato il cosiddetto 'costruttivismo' che collega vari aspetti umani: emotivo, sociale, motivazionale. Si tratta di attività in cui gli studenti raggiungono gli obiettivi da soli, costruiscono il proprio sapere e ottengono una comprensione più approfondita (cfr. Marentič Požarnik 2004: 45).

L'insegnante che vuole organizzare le lezioni in modo costruttivistico deve preparare le cornici di lavoro (far svolgere qualche attività di preparazione, fornire agli studenti i materiali necessari, determinare il tempo a disposizione, organizzare la classe – come sono situati i banchi, le sedie ecc.), dare le istruzioni e essere disponibile ad aiutare gli studenti, facendoli lavorare da soli. In questo contesto ognuno di loro contribuisce con quello che ha già appreso. L'insegnante deve avere una conoscenza molto ampia e approfondita, sia della materia che insegna sia degli approcci didattici. Anche nell'ambito dell'improvvisazione si crea una cornice dentro la quale i partecipanti lavorano, creano e ricercano.

Sawyer (2015b) parla del fenomeno chiamato 'l'emergenza' che si può raggiungere con un tipo di lavoro costruttivistico. È un fenomeno che secondo lui si può studiare solo in modo retrospettivo e che non è sempre prevedibile. Succede nell'interazione tra i membri del gruppo, quando ognuno contribuisce con la propria parte. Si tratta di quel valore aggiuntivo, la parte che va oltre la somma di tutti i contributi. Le tre caratteristiche dei gruppi in cui la comparsa dell'emergenza è maggiormente possibile sono: la contiguità

delle azioni, l'interpretazione retrospettiva delle azioni e l'uguaglianza di tutti i membri del gruppo. Tutte e tre sono tipiche anche dell'improvvisazione teatrale.

Nell'improvvisazione teatrale si parla molto della narrazione, dello *storytelling*. Si studiano diverse teorie della costruzione della narrativa, della drammaturgia, diversi percorsi che i protagonisti delle storie seguono, diversi modi per creare atmosfere diverse quando si creano storie improvvisate. Agli inizi dell'apprendimento gli improvvisatori seguono piuttosto le strutture delle storie già conosciute, ma a volte, nel corso di qualche esercizio, inventano un modo di narrare che non avevano mai incontrato prima. Durante l'esercizio cercano di collaborare e scoprono così che le idee altrui possono essere combinate con le proprie in un modo imprevisto. Ad esempio, cominciano la storia alla sua metà e poi pian piano rivelano gli eventi prima e dopo, combinano caratteristiche proprie di generi diversi creando così nuovi modi di narrare, raccontano tutta la storia con la modificazione di una sola frase ecc.

3.3 Creatività

Sebbene le attività in cui gli studenti possono esprimere la propria creatività abbiano ricadute positive su tutte le materie (Sawyer 2015a), nelle scuole di oggi ve ne sono poche. Ogni insegnante può incoraggiare la creatività dei suoi studenti se è aperto alle domande insolite, se non giudica subito le azioni degli studenti, se mantiene un'atmosfera di fiducia, se lascia agli studenti esplorare la propria identità, se incoraggia gli studenti a esplorare problemi diversi e a trovare modi diversi per risolverli, se offre a loro la possibilità di utilizzare il sapere ottenuto altrove. Tutto ciò può essere ottenuto in diversi modi, i metodi propri dell'improvvisazione sono solo uno dei percorsi per arrivarci. Inoltre, l'uso dell'improvvisazione non significa che tutti gli aspetti positivi saranno subito raggiunti. Tuttavia, occuparsi dell'improvvisazione in cui queste caratteristiche sono già inerenti, aumenta questa possibilità.

4 TEATRO A SCUOLA

Le idee di portare le tecniche teatrali a scuola non sono nuove: ne scriveva già nel 1912 Finlay-Johnson che metteva in primo piano il processo e non il risultato. L'idea non era quella di mettere gli studenti sul palco, ma quella di imparare, scoprire e svilupparsi tramite i giochi teatrali.

Norman (1981: 50) sostiene che l'obiettivo principale dell'uso delle tecniche teatrali in classe è quello di avvicinare agli studenti una materia che, trattata in un modo diverso, sarebbe troppo astratta per loro. In questo caso si combinano i principi del mezzo usato (nel nostro caso, l'improvvisazione) e gli argomenti trattati, nonché la disciplina, la cooperazione e le capacità critiche, analitiche e intuitive.

4.1 Uso dell'improvvisazione in classe

Per la loro struttura intrinseca e per la loro flessibilità, le tecniche dell'improvvisazione si possono utilizzare in classe in modo proficuo. L'insegnante che decide di includerle nelle lezioni deve credere in esse e non usarle in modo sbadato. Visto che non possono essere mai completamente strutturate, l'insegnante deve fidarsi della propria intuizione e non stressarsi se la lezione si sviluppa in modo diverso da quello previsto. Perciò deve rimanere molto 'presente'. Le spiegazioni dei giochi devono essere più brevi possibili.

Una delle caratteristiche dell'improvvisazione più importanti nel contesto scolastico è il modo in cui sono trattati gli 'errori'. Gli 'errori' nell'improvvisazione non esistono perché ogni elemento si può intrecciare nello svolgimento della storia. Gli elementi che altrimenti sarebbero visti come 'errori' diventano 'regali', cioè opportunità per sviluppare un momento pieno di spontaneità. Invece di temere i momenti del genere, li si accoglie a braccia aperte.

Molte volte a scuola gli studenti temono di fare errori. Vari studiosi (Hjulström 2022, Zander, Kreutzmann e Wolter 2014) scrivono della paura delle conseguenze alle quali gli errori possono portare – essere percepiti dagli insegnanti e dagli altri studenti come incapaci, avere voti più bassi nel futuro ecc. Nella sua ricerca Hjulström (2022: 22) riporta il parere di uno degli studenti in cui parla dell'opposizione tra una sfida personale e la paura di fare errori. Pensa che a volte sia meglio sfidarsi un po' meno e svolgere il compito in modo perfetto e non esplorare e rischiare di sbagliare. Molto spesso gli studenti percepiscono gli errori come qualcosa da evitare assolutamente, anche se sono un elemento cruciale, transitorio, di ogni fase cognitiva, come una finestra nella mente degli studenti. Alcune riflessioni sugli errori sono già state menzionate nella sezione sulla didattica dell'improvvisazione.

Prima di provare i giochi legati direttamente al contenuto che si vuole trattare, vale la pena praticarli per costruire la fiducia tra i compagni di classe o persino per creare affiatamento se si è ancora all'inizio del corso.

4.2 Improvvisazione e insegnamento dell'italiano come lingua straniera

Per la sua spontaneità e imprevedibilità, l'improvvisazione è molto simile alle situazioni comunicative reali. Nell'ambito della classe crea un ambiente sicuro in cui gli errori non portano a conseguenze serie. Paul (2015: 116) parla dell'approccio comunicativo che ha tanto in comune con l'improvvisazione. In entrambi gli approcci l'insegnante assume il ruolo del facilitatore.

Gli obiettivi dell'uso del teatro nelle classi di lingua sono sia linguistici che formativi nel senso generale. Gli studenti possono praticare la lingua in un ambiente sicuro, sviluppare l'immaginazione, combinare la comunicazione verbale con quella non verbale. Al tempo stesso possono, tra l'altro, migliorare le relazioni con i compagni di classe, superare gli ostacoli nella comunicazione e sviluppare la coscienza di sé, anche in

relazione con gli altri. Godina (2012: 46) sottolinea un aspetto formativo molto importante: »Vari studi hanno dimostrato che pure gli alunni caratterizzati da un'eccessiva energia e con problemi di comportamento, con la drammatizzazione si calmavano, riuscendo a canalizzare l'energia in modo più proficuo.«

Con l'improvvisazione si possono 'esercitare' tanti aspetti linguistici: dal vocabolario alla composizione dei testi, alla punteggiatura, alla sintesi delle informazioni, alla comprensione dei generi letterari, all'interpretazione, alla ricerca del tema e dei motivi delle opere letterarie.

Una delle attività che si possono attuare in tanti modi diversi è il gioco 'una parola alla volta'. Tanti studenti sono convinti di non avere abbastanza immaginazione per poter produrre testi originali. Ma con un gioco del genere possono scoprire che non è così. In questo gioco da svolgere in coppie o in gruppi, gli studenti narrano la storia in modo che ognuno dica solo una parola alla volta. Gli studenti sono seduti in cerchio, avendo la possibilità di vedere comodamente tutte le persone con cui collaborano. Uno di loro comincia con una sola parola. Poi tocca alla persona alla sua destra a dire la prossima parola, continuando la frase appena cominciata. La prossima persona a destra poi continua con la propria parola e andando avanti così, si arriva a una frase e con più frasi a una storia. All'inizio si può dare una cornice, nel senso che ogni storia comincia con le parole: »C'era una volta ...« oppure ha un titolo che poi ispira la narrazione. Lo stesso gioco può essere svolto anche in coppie o in gruppi più piccoli: il procedimento del gioco è uguale, gli studenti raccontano la storia sempre dicendo una parola alla volta, ma in questo caso la "responsabilità" per la storia è meno diffusa. In questo modo si possono comporre storie intere oppure possiamo far esprimere solo alcune frasi e poi finire la storia scrivendo, senza la regola di usare solo una parola alla volta.

Attraverso l'improvvisazione si può mirare anche agli obiettivi legati all'educazione interculturale. Inoltre, alcune capacità che gli studenti dovrebbero sviluppare secondo il programma didattico sono molto simili alle capacità che spesso emergono come 'effetti collaterali' della pratica dell'improvvisazione. Tra questi vi sono: capacità sociali, capacità di formare valori e opinioni, capacità di esplorare il mondo attraverso esperienze (Strelec 2014).

5 RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Lo scopo di introdurre l'improvvisazione teatrale in classe non è quello di creare brillanti attori. L'improvvisazione è solo un metodo attraverso il quale gli studenti esplorano altri argomenti. Toivanena, Komulainen e Ruismäkia (2011: 62–63) credono che l'improvvisazione possa migliorare l'insegnamento stesso e che, in un contesto sicuro, possa ampliare e arricchire la visione del mondo degli studenti. Con diversi giochi teatrali è possibile sviluppare la capacità di ascoltare attivamente, di mantenere l'attenzione, di comunicare in modi diversi, di lavorare insieme. In vari studi (Gallagher 2010, Barker 2012, Smith e McKnight 2009) si è dimostrata come un metodo molto proficuo soprattutto per sviluppare le capacità linguistiche. In altri campi vi è ancora tanto da esplorare.

6 PARTE PRATICA

Volendo mettere in pratica le teorie di cui si scrive in questo articolo, si è pensato di preparare alcune lezioni di italiano come lingua straniera in cui sono stati inclusi alcuni elementi propri all'improvvisazione teatrale. Alla fine delle lezioni è stata richiesta l'opinione delle studentesse. È necessario sottolineare che anche se questa ricerca non è uno sperimento vero e proprio, offre degli spunti per ricerche ulteriori.

Sono state eseguite due lezioni di italiano presso il liceo Gimnazija Ledina a Lubiana. Prima di presentare le lezioni si è osservato il lavoro dell'insegnante per poter avere una prima idea sulle dinamiche all'interno della classe, sul rapporto tra le studentesse e l'insegnante e su quanto interesse vi è per la materia. Inoltre, è stato possibile valutare le preconoscenze dei discenti nella materia in questione.

Lo scopo generale di questa parte è stato quello di sperimentare come alcuni metodi funzionino in classe, perseguendo tre obiettivi principali:

- a) osservare quanto le studentesse saranno pronte a partecipare,
- b) verificare come si sentono durante le attività proposte,
- c) esplorare se la loro memorizzazione del contenuto cambia.

Un'attività propria all'improvvisazione teatrale è stata inclusa in ognuna delle lezioni, o all'inizio o alla fine. Dopo ogni lezione le proprie impressioni sono state scritte nel 'diario del docente'. Alla fine dell'ultima lezione le studentesse hanno risposto a dei brevi questionari per offrire al docente il loro feedback.

Le lezioni sono state svolte in una classe con solo nove studentesse. Gli argomenti trattati erano la cucina tipica italiana e il vocabolario legato al viaggio in treno. La professoressa riportava che avevano già fatto qualche attività movimentata, quindi le studentesse erano un po' abituate ai metodi 'meno diffusi', ma non all'improvvisazione.

Nella prima lezione si è notato che tutte le studentesse partecipavano più o meno attivamente, il loro livello linguistico sembrava abbastanza alto, soprattutto nella scrittura. Nella comunicazione spontanea sembravano più riservate. Alla fine della lezione osservata hanno ricevuto il compito di guardare a casa un video legato alla preparazione della pizza.

Quindi la prima lezione con elementi dell'improvvisazione teatrale si è collegata allo stesso video. Come punto di riferimento si è usato il libro di testo a cui sono abituate e si sono modificate un po' le attività. Il docente ha cercato di includere le studentesse nel processo di improvvisazione in modo graduale, per non sorprenderle troppo, per abituarle al movimento e per non rischiare che rifiutassero di partecipare. Perciò ha modificato un esercizio in cui dovevano mettere in ordine giusto i passi della preparazione della pizza, riferendosi al video. Sono state preparate delle illustrazioni delle fasi, ognuna di loro ne ha scelta una per poi metterle in fila dalla prima all'ultima.

Durante la lezione si è prediletta la lingua italiana. Tuttavia, le istruzioni per le attività sono state rivolte in tutte e due le lingue (anche in sloveno), per facilitare la comprensione. Questa è sembrata la soluzione ottimale per ottimizzare il tempo.

Sono apparsi alcuni problemi legati soprattutto alla comprensione delle illustrazioni e dell'abbinamento con i passi descritti nel libro. Visto che la loro soluzione aveva senso dal punto di vista logico – pur non seguendo il processo descritto nel libro di testo – il docente ha optato per la non correzione per non diminuire la motivazione. Questo si è dimostrato utile perché più tardi, per la seconda attività con cui si è cercato di consolidare il vocabolario appena trattato, le studentesse erano pronte a partecipare.

Abbiamo svolto il gioco 'palline' in cui dovevano essere molto concentrate, dovevano collaborare con le compagne di classe e ripetere anche più volte le parole usate durante la lezione. In questo gioco il docente ha comunicato alle studentesse alcune espressioni, una a testa. Poi dovevano muoversi per la classe, incontrare le proprie compagne e scambiare le espressioni. Ad esempio, la prima studentessa aveva l'espressione 'il lievito' e la seconda 'la farina'. Quando si sono incontrate, hanno scambiato le espressioni e così la prima studentessa ha preso con sé l'espressione 'la farina' e viceversa. Quando poi ha incontrato la terza persona con l'espressione 'il pomodoro', ha scambiato 'la farina' con 'il pomodoro'. Si cercava di fare il maggior numero possibile di questi scambi. Alla fine, si è verificato *in plenum* quante espressioni sono rimaste in gioco e quante sono sparite durante gli scambi.

Dopo la prima lezione del docente ospite, le studentesse hanno continuato il lavoro con la loro professoressa, la quale ha proposto di cominciare a trattare il tema dei viaggi in treno. Quindi per la seconda lezione il docente ospite ha preparato un dialogo in cui le studentesse dovevano trovare espressioni italiane per quelle slovene già elencate, poi dovevano usarle ovvero includerle in frasi nuove.

A fine lezione il docente ospite ha intrapreso un altro gioco di improvvisazione in cui le studentesse dovevano ascoltare attentamente le compagne, essere molto attente e includere il vocabolario della lezione in corso, nonché quello delle lezioni precedenti. Il gioco si chiama 'catene'. In questo gioco si scelgono alcuni campi semantici già trattati, ognuna delle studentesse sceglie un'espressione da un campo semantico e la dice ovvero la passa a un'altra studentessa. Quest'ultima passa un'altra espressione alla prossima studentessa, fino a quando ciascuna studentessa non riceve un'espressione e ne dice un'altra. L'ultima a essere chiamata passa la propria espressione alla persona che ha cominciato. Così si crea un "cerchio" compiuto in cui sono incluse tutte le studentesse. Queste stesse espressioni si ripetono nello stesso ordine per alcune volte. In questo momento si sceglie un altro campo semantico e si crea un'altra catena, questa volta, invece, con altre parole e un ordine diverso. Quando le studentesse memorizzano l'ordine e le espressioni che devono comunicare alla prossima persona, si possono mantenere entrambe le catene al tempo stesso. Guardando da fuori sembra abbastanza caotico, ma il gioco ha una struttura e una logica che tutte le persone coinvolte cercano di mantenere. Dopo un paio di

esitazioni all'inizio dell'attività le studentesse hanno poi partecipato attivamente, ripetendo il vocabolario e divertendosi. Si sono rilassate e hanno cercato di non rompere le catene delle espressioni.

Per ottenere le loro opinioni sugli approcci scelti sono stati distribuiti questionari in cui veniva chiesto alle studentesse il sentimento prevalente durante le attività, la loro percezione dell'utilità di queste ultime e la loro opinione sull'apporto positivo o meno alla loro memorizzazione di espressioni. In generale tutte le studentesse sono state molto contente delle lezioni con il docente ospite, hanno dato un feedback positivo. Lo hanno sostenuto con diversi argomenti: atmosfera piacevole, risate, piccolo gruppo in cui si può lavorare bene. Una di loro ha sottolineato che i giochi erano una bella rottura del ritmo a cui sono abituate. Tutte erano del parere che queste attività potrebbero aiutarle con la memorizzazione dei temi trattati. Hanno apprezzato la possibilità di poter muoversi durante la lezione, di non essere sedute tutto il tempo.

Queste attività sono state valutate come sensate per il proprio apprendimento della lingua. I risultati ottenuti sono ottimali, anche se le studentesse sembravano leggermente riservate all'inizio. Anche la loro riservatezza è un fenomeno superabile tramite le attività dell'improvvisazione teatrale. Con esse si può lavorare su diversi problemi, quali l'ansia e 'l'incapacità sociale', come uno studente ha descritto sé stesso (cfr. Spolin 1980, Spolin 1986, Johnstone 2007, Ahac 2018, Strelec 2014).

Oltretutto, esiste una circostanza che avrà avuto influsso sul clima e sulle attività: la presenza del docente ospite. Nessuna delle studentesse aveva avuto modo di conoscerlo prima dell'inizio delle attività, per cui si fa fatica ad instaurare un rapporto di fiducia. Probabilmente la presenza del docente ospite è stata un motivo di ansia o di disagio. Per evitare ciò gli insegnanti si potrebbero educare per poter svolgere le attività d'improvvisazione da soli.

Il docente ospite è stato abbastanza soddisfatto dell'esperienza. All'inizio temeva che la loro potenziale riservatezza potesse "frenare" i metodi, ma si è verificato l'opposto. Avrebbe voluto svolgere più lezioni con la stessa classe, con più attività e con più obiettivi linguistici diversi.

L'attività che ha portato ai risultati migliori tra quelle proposte è stato il gioco delle palline. Le studentesse potevano essere attive allo stesso tempo, si sentivano meno esposte e tenevano a mente lo scopo di non perdere le espressioni. In un certo momento hanno cominciato a scambiare le espressioni in modi diversi, accompagnando le espressioni con dei gesti, con un po' di pantomima. Hanno iniziato a creare piccole immagini, piccole scene.

Anche se questa esperienza didattica molto limitata non ha dato risultati precisi e validi, offre un punto di partenza solido per le ricerche in futuro. Benché ci sia ancora tanta strada da fare, i primi pareri delle studentesse sono promettenti.

7 CONCLUSIONE

Lo scopo di questo articolo è indicare che le tecniche dell'improvvisazione teatrale con una struttura inerente e, al tempo stesso, una grande flessibilità, possono essere un metodo efficace per l'insegnamento. Pare che l'improvvisazione, da tanti punti di vista, corrisponda ai metodi didattici che prevedono un influsso positivo sulla memorizzazione e sulla comprensione dei temi trattati in classe.

Alcuni degli elementi principali che l'improvvisazione può offrire all'insegnamento sono il modo in cui vengono percepiti gli errori, l'attivazione di tutti gli studenti e con ciò una certa responsabilità nei confronti del proprio apprendimento e l'influsso di questi giochi sul clima in classe e sui rapporti tra gli studenti. Inoltre, come scrive Ahac (2018), l'improvvisazione può migliorare lo sviluppo personale degli adolescenti che trasmettono queste conoscenze anche in altri campi della vita. Visto che si tratta di un tipo di teatro, l'improvvisazione offre agli studenti certamente anche un'esperienza artistica.

Per affermare le idee indicate in questo articolo, si dovrebbero fare più ricerche longitudinali in cui si verificherebbe la memorizzazione e il sapere dei contenuti trattati. Inoltre, sarebbe utile applicare queste attività anche ad altri gruppi di studenti, non limitandosi soltanto agli adolescenti.

In conclusione, l'improvvisazione sembra un approccio proficuo da usare nel contesto scolastico come suggerisce anche la nostra breve esperienza didattica. Le attività svolte sembrano confermare questa idea e possono servire come punto di partenza per le seguenti ricerche in questo campo.

BIBLIOGRAFIA

- AHAC, Živa (2018) *Gledališka improvizacija: vir moči v odraščanju* (tesi di laurea) Lubiana: Fakulteta za socialno delo, Univerza v Ljubljani.
- BARKER, Lisa Marie (2012) *Under Discussion. Improvisational Theatre as a Tool for Improving Classroom Discourse*. (dissertazione dottorale) Stanford: School of Education, Stanford University.
- BARRETT, Frank J. (1998) Creativity and Improvisation in Jazz and Organization. Implications for Organizational Learning. *Organization Science* 9 (5), 605–622.
- FINLAY-JOHNSON, Harriet (1912) *The Dramatic Method of Teaching*. Boston: Creative Media Partners, LLC.
- GALLAGHER, Kathleen (2010) Improvisation and Education: Learning Through? *Canadian Theatre Review* 143, 42–46.
- GARDNER, Howard (1993) *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

- GODINA, Alessia (2012) *Imparare l'italiano recitando* (tesi di laurea). Capodistria: Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem.
- HJULSTRÖM, Johan (2022) *School – A good place for learning, but maybe not for making mistakes* (tesi di laurea). Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens universitet.
- JOHNSTONE, Keith (1999) *Impro for Storytellers*. London: Faber and Faber.
- JOHNSTONE, Keith (2007) *Impro. Improvisation and the Theatre*. London: Methuen.
- KOBOLT, Alenka/Jelena SITAR/Andreja STARE (2005) Gledališko ustvarjanje kot socialno integrativno delo z mladimi. *Socialna pedagogika* 9 (3), 229–264.
- KOLB, David A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2004) Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnega učenja učiteljev in učencev? B. Marentič Požarnik (ed.), *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Lubiana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2004) *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Lubiana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- NORMAN, John (ed.) (1981) *Drama in education: A curriculum for change*. Oxford: Kemble Press.
- SAWYER, Keith (2015a) Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher* 33 (2), 12–20.
- SAWYER, Keith (2015b) A Call to Action. The Challenge of Creative Teaching and Learning. *Teacher College Record* 117, 1–39.
- SMITH, Katy/Katherine S. MCKNIGHT (2009) Remembering to Laugh and Explore: Improvisational Activities for Literacy Teaching in Urban Classrooms. *International Journal of Education & the Arts* 10 (12), 1–21.
- SPOLIN, Viola (1980) *Improvizacijske vaje*. Lubiana: Mestno gledališče ljubljansko.
- SPOLIN, Viola (1986) *Theater Games for the Classroom. A Teacher's Handbook*. Evanston: Northwestern University Press.
- STRELEC, Irena (2014) *Improvizacija kot medij doseganja socialnointegracijskih ciljev socialne krepitve ranljivih skupin* (dissertazione dottorale). Lubiana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- ŠEČEROV, Neva/Anja ZORMAN (2008) *Učni načrt. Italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre*. Lubiana: Zavod RS za šolstvo. Ottenuto da: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2016/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_italijanscina_tuji_drugi_jezik_gimn.pdf. L'ultimo accesso: 29. 6. 2022.
- TOIVANENA, Tapio/Kauko KOMULAINENA/Heikki RUISMÄKIA (2011) Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12, 60–69.

VILČ, Sonja (2015) *Collective improvisation: from theatre to film and beyond*. Lubiana: Maska.

ZANDER, Lysann/Madeleine KREUZMANN/Iilka WOLTER (2014) Constructive handling of mistakes in the classroom. The conjoint power of collaborative networks and self-efficacy beliefs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 205–223.

POVZETEK

UPORABA TEHNIK GLEDALIŠKE IMPROVIZACIJE PRI POUČEVANJU ITALIJANŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Članek obravnava vpeljevanje tehnik improvizacijskega gledališča (na kratko: impro) v pouk italijanščine kot tujega jezika. V prvem, teoretičnem, delu najprej je predstavljeno improvizacijsko gledališče in poglobljena načela, ki jim pri svojem delu sledijo improvizatorji. Predstavljene so tudi ključne smernice poučevanja *impro* in učinki na skupino in posameznike, do katerih *impro* pogosto pripelje. V nadaljevanju pa so na kratko predstavljeni nekateri teoretični pedagoški in didaktični okvirji, ki poudarjajo pomen uporabe učnih metod, ki se uporabljajo (tudi) v improvizacijskem gledališču. Sem sodijo Gardnerjeva teorija mnogoterih inteligentnosti, od katerih so mnoge v šolskem okolju pogosto spregledane, konstruktivizem in njegove vzporednice z improvizacijskim gledališčem, nekaj pozornosti pa je namenjene tudi ustvarjalnosti. Drugi del je zastavljen praktično. Predstavljenih je nekaj primerov iz kratke prakse, v katero so bile vključene različne aktivnosti s področja *impro*. Opisane metode so bile namreč uporabljene pri pouku italijanščine kot tujega jezika v oddelku na Gimnaziji Ledina. V jedru zanimanja je bil splošen odziv na vpeljavo tovrstnih aktivnosti v pouk, pripravljenost na sodelovanje in vpliv *impro* aktivnosti na pomnjenje obravnavane učne snovi. Predstavljenih je nekaj konkretnih primerov in vaj iz pouka, ki jih je možno enostavno prilagoditi glede na specifičen kontekst. V zadnjem delu so predstavljeni razmisleki udeleženih dijakinj in avtorja prispevka. Na samem koncu članka so strnjeni ključni elementi, ki jih *impro* lahko ponudi poučevanju v šoli, tako pri poučevanju italijanščine ali katerega drugega tujega jezika, predstavljene so tudi nekatere pomanjkljivosti te kratke raziskave. Čeprav ne ponuja splošno veljavnih rezultatov, je odziv udeleženih dobro izhodišče za nadaljnje raziskovanje na tem področju.

Ključne besede: improvizacijsko gledališče, didaktika italijanščine, učne metode, sodelovalno učenje, ustvarjalnost

ABSTRACT**THE USE OF IMPROVISATIONAL THEATRE TECHNIQUES IN TEACHING ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

This article deals with the introduction of improvisational theatre (improv) techniques into the teaching of Italian as a foreign language. The first, theoretical part introduces improvisational theatre and the main principles that improvisers use in their work. Special attention is given to the pedagogy of improvisational theatre and the effect that improv often has on the group and individual. This is followed by some brief pedagogical and didactic theories that focus on the methods that are also used in improvisational theatre. These include Gardner's theory of multiple intelligences, many of which are often neglected in the school environment, constructivism and its parallels to improv, but also the issues of creativity. The second part of the article focuses on practice. The techniques of improvisational theatre were used in a series of lessons at Gimnazija Ledina, a grammar school in Ljubljana. The aim of the research was to check the general response to the activities and the willingness to participate, as well as the impact on retention of the topics discussed. Some concrete examples are described, which can be modified based on specific contexts and needs. The last part includes some thoughts from the students and the author. At the very end of the article, the key elements that improv theatre can offer for teaching in schools, especially for Italian or other foreign languages, are mentioned. Nevertheless, there are some reservations about the study. Even if the results are not valid in every situation, the participants' responses are a good starting point for further research in this area.

Keywords: improvisational theatre, didactics of the Italian language, teaching methods, cooperative learning, creativity

Andreja Retelj
Philosophische Fakultät
Universität Ljubljana
Slowenien
andreja.retelj@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'243-057.875:37.011.3-051
DOI: 10.4312/vestnik.14.259-274
Izvirni znanstveni članek



REPRÄSENTATIONEN DES LEHRERBERUFES IN DEN BIOGRAFIEN ANGEHENDER DAF-LEHRKRÄFTE AM ANFANG DES LEHRAMTSSTUDIUMS

1 EINFÜHRUNG

Subjektive Theorien spielen bei der Professionalisierung angehender Lehrkräfte eine wichtige Rolle, denn sie haben einen großen Einfluss auf die Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation (Baumert/Kunter 2006, Wagner 2016). Lehramtsstudierende verfügen bereits am Anfang des Studiums über eigene Vorstellungen bzw. Überzeugungen, die sie im Laufe ihrer eigenen Schulzeit erwerben (Blömeke et al. 2003). Diese biografisch geprägten persönlichen Erfahrungen bzw. subjektiven Theorien der Studierenden sind handlungsleitend und haben Einfluss auf ihre pädagogisch-didaktischen Entscheidungen während des Studiums und der Praxisphasen (Hirsch 2017, Faix 2020).

Ihre festen und verankerten Überzeugungen stellen eine große Herausforderung für die Lehrerausbildung dar, denn sie können weder ignoriert werden, indem die Studierenden als *tabula rasa* behandelt werden, noch kann ihre Modifikation dem Zufall überlassen werden.

Im vorliegenden Beitrag wird anhand von Biografien der angehenden Lehrkräfte gezeigt, welche Vorstellungen sie selbst von der Rolle der Lehrenden, der Lernenden und der Rolle des Lehr-/Lernprozesses verfügen. Anfangs wird erläutert, was unter subjektiven Theorien zu verstehen ist und wie sie während der Lehrerausbildung immer wieder zum Vorschein kommen; danach wird ein kurzer Überblick über Biografien als Forschungsinstrument gegeben und erklärt, wie subjektive Theorien mithilfe von Lehrerbiografien erfasst werden können. Schließlich werden die Ergebnisse der Analyse der (Lehrer)biografien von DaF-Studierenden vorgestellt und diskutiert. Anhand der Ergebnisse werden einige Vorschläge für die Modifikation der subjektiven Theorien während des Masterstudiums angeboten.

2 KURZER ÜBERBLICK ÜBER DEN FORSCHUNGSSTAND DER SUBJEKTIVEN THEORIEN

Der Begriff *subjektive Theorien* wird in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur oft mit weiteren Synonymen wie Überzeugungen, implizite Theorien, Beliefs, Alltagstheorien benannt. In der englischsprachigen Literatur dagegen werden u. a. *individual beliefs, pedagogical beliefs, attitudes, values, teachers' conceptions* verwendet.

Diese Begriffsvielfalt deutet darauf hin, dass es kein einheitliches Konzept zur Festlegung der Lehrerüberzeugungen gibt und diese im wissenschaftlichen Diskurs oft als „messy construct“ (Pajares 1992: 307) wahrgenommen werden.

Hirsch (2017: 2) zitiert in ihrem Artikel mehrere Autoren und erfasst den Begriff subjektive Theorien als:

- komplexe Aggregate von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die eine (zumindest implizite) Argumentationsstruktur aufweisen und analog zu objektiven Theorien die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen (Groeben 1988),
- handlungsleitend und handlungssteuernd (Dann, 1989),
- individuell, äußerst stabil und veränderungsresistent (Wahl, 2013).

Eine detaillierte Übersicht über slowenische Autoren, die sich mit subjektiven Theorien befassen, ist bei Jug (2009) zu finden.

Wagner (2016: 10) konstatiert anhand von Studien aus dem Bereich Psychologie, dass subjektive Theorien „komplexe kognitive Aggregatzustände beschreiben, die von einer Person selbst stammen und somit (zumindest zunächst) subjektiv sind“. Subjektive Theorien sind daher persönliche Wahrheiten eines Einzelnen, aufgrund deren man im Alltag handelt. Sie sind lang und tief im semantischen Netz verankert, sind häufig implizit und bleiben oft unbewusst (vgl. Pajares 1992).

Meyer benennt subjektive Theorien Unterrichtsbilder und glaubt, dass sie „Bestandteil des Alltagswissens von Lehrern“ (2007: 29) sowie „die entscheidenden Steuerungsinstanzen des methodischen Handelns“ (2007: 30) sind. Seine Definition lautet: „Unterrichtsbilder sind sinnlich-ganzheitliche, parteilich-wertende und untheoretisch-pragmatische Vorstellungen über den in der Vergangenheit erfahrenen, aktuell erlebten und für die nahe oder ferne Zukunft prognostizierten Unterricht“ (2007: 28).

Grotjahn (2005: 42) definiert subjektive Theorien mithilfe von folgenden sieben Merkmalen:

- Bei subjektiven Theorien handelt es sich um relativ stabile kognitive Strukturen.
- Subjektive Theorien setzen sich aus explizit-bewussten und implizit-unbewussten Kognitionen zusammen.

- Subjektive Theorien weisen eine – zumindest implizite – Argumentationsstruktur auf, die über Kausalzusammenhänge verknüpft ist.
- Analog zu wissenschaftlichen Theorien erfüllen subjektive Theorien die Funktionen:
 - o Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen,
 - o Erklärung, Rechtfertigung und Vorhersage von Sachverhalten sowie
 - o Konstruktion von Handlungsentwürfen zur Herbeiführung von Sachverhalten.
- Subjektive Theorien beeinflussen im Zusammenspiel mit anderen Faktoren beobachtbares Handeln und haben damit verhaltens- bzw. handlungsleitende Funktion.
- Subjektive Theorien sind aktualisierbar und rekonstruierbar.
- Es besteht eine Notwendigkeit der Prüfung der Akzeptabilität von subjektiven Theorien als objektive Erkenntnis.

Fives und Buehl (2012) identifizieren drei verschiedene Funktionen von Überzeugungen bezüglich der Lehrerhandlung, und zwar (1) Überzeugungen als Filter für die Wahrnehmung und Interpretation eines Geschehens oder Inhaltes, als (2) Rahmen für die Bewertung und (3) als Steuerung der Handlung.

Wahl (2013: 20) teilt subjektive Theorien bezüglich des Grades ihrer Wirkung auf das Handeln in subjektive Theorien geringer, mittlerer und großer Reichweite ein, wobei subjektive Theorien von geringer Reichweite handlungsleitende Funktion haben und veränderungsresistenter sind als subjektive Theorien mittlerer oder großer Reichweite.

Pajares (1992: 316) behauptet, dass alle Lehrenden gewisse Überzeugungen über ihre Arbeit, Profession, ihre Lernenden, ihr Fach etc. vertreten und folglich als Indikatoren für deren Entscheidungen betrachtet werden können. Ähnlich auch Helmke (2009: 117), der darauf hinweist, dass menschliches Handeln grundsätzlich auf der Basis individueller Überzeugungssysteme beruht, die der Erklärung und Vorhersage menschlichen Verhaltens dienen.

Es ist nicht ganz klar, welche Auswirkungen persönliche Überzeugungen von Lehrkräften auf das professionelle Handeln haben, dennoch „/.../ ist / (es) / anzunehmen, dass die Ausprägungen der Berufsmoral sowohl für den Umgang mit Heterogenität als auch für die Unterstützungsqualität von Lernumgebungen /.../ bedeutsam sind.“ (Baumert und Kunter 2006: 498). Mayer (2020: 645) stellt anhand von Interviews mit DaF-Lehrkräften fest, dass sie ihre eigenen Theorien an die spezifischen Unterrichtsbedingungen vor Ort anpassen und das umsetzen, was ihnen machbar erscheint. Durch das Wissen, das Handeln und die Einstellungen von Lehrkräften lassen sich laut Hattie (2009) 30 % der Leistungsunterschiede bei den Schülern und Schülerinnen erklären.

Obwohl es kein einheitliches Konzept von subjektiven Theorien gibt und dazu noch viele Fragen unbeantwortet bleiben, lässt sich feststellen, dass es wichtig ist, diese im Rahmen des Studiums und der Weiter- und Fortbildungen zu hinterfragen und mithilfe des erworbenen Wissens eigene subjektive Theorien, die auf falschen Voraussetzungen basieren, zu modifizieren.

3 ZUR BIOGRAFIEFORSCHUNG IM RAHMEN DES FREMDSPRACHENLEHR-/LERNPROZESSES

Biografien als Informationsquellen wurden in der Fremdsprachenforschung bisher eher selten eingesetzt. Der in den Sozialwissenschaften wohl gut bekannte Forschungsansatz gewinnt aber immer mehr an Bedeutung, denn seit den 1980-er Jahren werden individuelle Erfahrungen der Lernenden im Fremdsprachenlehr-/lernprozess immer mehr berücksichtigt.

Einer von den ersten solchen Versuchen ist das Europäische Sprachenportfolio (Europarat 2006), mit dem junge Lernende in den drei Bestandteilen des Portfolios, d.h. der Sprachbiografie, dem Dossier und dem Sprachenpass, ihre Spracherfahrungen beschreiben, ihre Gefühle gegenüber Sprachen äußern sowie ihre Sprachkompetenzen bewerten.

Eine zunehmende Tendenz des biografischen Ansatzes zeigt sich in der Sprachbiografieforschung, wobei Sprachbiografien, wie Fix (2017) in ihrem gleichnamigen Artikel konstatiert, als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte dienen. In den Sprachbiografien werden Spracherfahrungen des Einzelnen dokumentiert und kontextualisiert, was dazu beitragen kann, dass man sein Sprachverhalten in der multilingualen Gesellschaft besser versteht und beurteilt. Da sprachliche Vorerfahrungen das Erlernen weiterer Sprachen stark beeinflussen, sollen daher auch biografische Daten über die erste Sprache, über den Sprachgebrauch im Familienkreis und in der unmittelbaren Gesellschaft sowie Sprachen der Schulung, Kontakte mit Fremdsprachen, individuelle Einstellungen gegenüber Sprachen oder auch ein Sprachverlust in Betracht gezogen werden.

In der Spracherwerbsforschung und in der Mehrsprachigkeitsforschung werden am häufigsten Sprachbiografien eingesetzt (vgl. Franceschini 2002). Am bekanntesten sind visuelle Sprachbiografien, sog. Sprachenportraits – Körpersilhouetten, die in die Sprachen farblich eingetragen werden (vgl. Gogolin/Neuman 1991, Krumm /Jenkins 2001) wie auch Lerntagebücher, biografische Aufzeichnungen, narrative Interviews und andere biografische Narrationen.

Franceschini (2002) entwickelte ein Zentrum-Peripherie-Modell und behauptet, Sprachbiografien seien dynamisch und veränderten sich mit der Zeit und mit einem Ortwechsel. Sie seien momentane Aufnahmen, anhand derer die Bedeutung bzw. Hierarchien zwischen den Sprachen und unterschiedlichen Varietäten nachvollziehbar seien. Darin ließen sich auch die Auswirkungen von Sprachideologien und sprachpolitischen Entscheidungen sowie verschiedene individuell geprägte Veränderungen verfolgen.

Zahlreiche in den letzten Jahren entstandene Studien belegen das zunehmende Forschungsinteresse an Mehrsprachigkeit und dem Einsatz von Sprachbiografien. Hirsch (2017) z. B. erforschte mithilfe von Illustrationen die Veränderung der subjektiven Theorien von Studierenden am Anfang des Lehramtsstudiums. Ritter und Hochholzer

(2019) erkundeten mit Sprachbiografien mehrsprachige Schüler und Schülerinnen, die nach Deutschland zugewandert waren, Thoma (2018) nahm in ihrer Monografie Germanistikstudierende unter die Lupe, Lipavic Oštir und Muzikářová (2021) verglichen die Einstellung zu Sprachen bei slowakischen und slowenischen Gymnasiasten und Gymnasiastinnen. Roth-Vormann und Klenner bedienten sich der schriftlichen Biografien im Rahmen der Seminare und Praxisphasen für Studierende und behaupten, dass Biografien als „Schlüssel für das Verstehen der eigenen professionellen Identität, eigener Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster, Überzeugungen und Erwartungen in der aktuellen berufsbiografischen Situation“ verstanden werden könnten (2019: 54).

4 **UNTERSUCHUNG**

4.1 **Forschungsfragen**

Die Untersuchung soll folgende Forschungsfragen beantworten:

1. Welche Überzeugungen vertreten angehende DaF-Lehrende über Lehrende?
2. Welche Überzeugungen vertreten angehende DaF-Lehrende über den Lehr-/Lernprozess?

4.2 **Forschungsmethode und Forschungsinstrument**

Die Arbeit bedient sich einer deskriptiv-kausalen, nicht-experimentellen Forschungsmethode, und zwar des biografischen Forschungsansatzes. Das methodische Vorgehen folgte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Ausgewählt wurde das deduktive Verfahren, mit dem Ziel im Voraus festgelegte Elemente aus dem Material zu extrahieren (vgl. Mayring 2010: 65) und den Kategorien Lehrende, Lernende, Lehr-/Lernprozess zuzuordnen. Die Biografien wurden mehrmals detailliert gelesen und alle relevanten Textstellen den passenden Kategorien zugeordnet bzw. kodiert. Zusätzlich wurden Kodierungen quantitativ bearbeitet und ihre Häufigkeit in den Texten berechnet.

Das Korpus basiert auf 86 Biografien angehender DaF-Lehrenden, die von 2017 bis 2022 an der Abteilung für Germanistik im ersten Semester Masterstudium in das Pflichtfach Didaktik Deutsch eingeschrieben waren.

Der Aufsatz mit dem Titel „Meine Lehrerphilosophie“ gehört zur Pflichtaufgabe der DaF-Studierenden und muss am Semesteranfang in der zweiten Oktoberwoche abgegeben werden. Die Studierenden bekommen die kurze Anweisung einen Text zu schreiben, in dem sie ihre eigenen Vorstellungen und Erfahrungen zu den Begriffen gute Lehrende, gute Lernende, effektiver DaF-Unterricht, effektives DaF-Lehren, effektives DaF-Lernen beschreiben.

Die durchschnittliche Länge der analysierten Biografien beträgt 294 Wörter. Alle Biografien wurden anonymisiert und von B1 bis B86 durchnummeriert. Die einzelnen Textstellen, die im Artikel zitiert werden, wurden weder korrigiert noch sprachlich verändert.

4.3 Datenanalyse und Diskussion

4.3.1 Zur Kategorie Überzeugungen über Lehrende

Zur Kategorie Lehrende wurden alle Textstellen eingeordnet, die Eigenschaften einer kompetenten bzw. nicht kompetenten Lehrperson bezeichnen oder eigene Vorstellungen über „Ich als DaF-Lehrer/Lehrerin in der Zukunft“ sowie Erfahrungen mit den Lehrkräften in der eigenen Schulzeit thematisieren. Zusätzlich wurden in diese Kategorie auch Textstellen eingeordnet, die die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im DaF-Unterricht explizit oder implizit thematisieren.

Illustrative Beispiele aus den Biografien deuten darauf hin, wie eine gute Lehrperson sein sollte/ welche Eigenschaften eine gute Lehrperson haben sollte:

- „/.../ Autorität haben, den SuS keine Furcht einjagen/.../“ (B1);
- „/.../ streng, aber gleichzeitig nett sein/.../“ (B12);
- „/.../ Zielsprache ausgezeichnet beherrschen/.../“ (B5);
- „/.../ erzieherische und soziale Fähigkeiten besitzen/.../“ (B7);
- „/.../ sich mit Interesse weiterbilden um mit den neuen Entwicklungen der Sprache vertraut sein. (B31);
- „/.../den Lernenden immer zur Verfügung stehen/.../“ (B53);
- „/.../konsequent bzw. folgerichtig, selbstbewusst, locker, zugänglich, energisch sein. (B 78)
- „/.../den Schülern nicht nur die Sprache beibringen, sondern auch die Liebe bzw. den Respekt gegenüber einer anderen Kultur/.../“ (B46)
- „/.../stellen ein Vorbild für die Schüler dar, sollen hilfsbereit sein und Verständnis für die Schüler und ihre Probleme haben. (B13)
- /.../für eine entspannte Atmosphäre in dem Klassenzimmer sorgen/.../“(B65)
- „Als Lehrperson soll man immer bereit sein, den Verlauf der Stunde zu ändern und sich an die Schüler, Zeit und den Ort anpassen, das heißt, man muss improvisieren können.“ (B81)

Aus den Biografien von DaF-Studierenden geht hervor, dass die Studierenden davon überzeugt sind, dass eine gute Lehrperson über bestimmte Charaktereigenschaften verfügen sollte, um als gute Lehrperson qualifiziert werden zu können. Am häufigsten erscheinen in den Biografien folgende Adjektive, die beschreiben, was eine gute Lehrperson

ausmacht: nett (58-mal), freundlich (51-mal), hilfsbereit (47-mal), zugänglich (39-mal), streng (31-mal), konsequent (27-mal), selbstbewusst (21-mal), energisch (17-mal), entspannt (15-mal), objektiv (13-mal). Gute Lehrpersonen werden mit folgenden Substantiven charakterisiert: Vorbild für Schüler (81-mal), guter Manager (33-mal), Mentor (30-mal), zeigt Leidenschaft für das Fach (29-mal), hat Verständnis für die Schüler/-rinnen (28-mal). Eine gute Lehrperson sorgt für eine gute Atmosphäre (45-mal), nimmt sich Zeit für die Schüler/-innen (39-mal), erklärt den Stoff so oft wie nötig (22-mal), behandelt alle gleich oder fair (18-mal), benotet objektiv (17-mal).

Die meisten Bezeichnungen, die eine gute Lehrperson ausmachen, können als Prädispositionen verstanden werden, die größtenteils angeboren sind und die künftigen Lehrpersonen schon per se besitzen müssen. Diese Liste von Charaktereigenschaften, die anhand von studentischen Biografien erstellt werden kann, ähnelt der von Schwerdtfeger vorgestellten Liste aus den 1970-er Jahren (Schwerdtfeger zitiert nach Maijala 2012: 481) und deutet darauf hin, dass bestimmte Charaktereigenschaften als Zeichen für eine gute Lehrperson noch immer fest verankert sind und die Überzeugungen, dass künftige Lehrende über diese Eigenschaften verfügen sollten, noch immer vertreten werden.

Einerseits sind sich angehende DaF-Lehrkräfte darüber bewusst, dass sie eine gut entwickelte Fachkompetenz aufweisen sollten und gleichzeitig im Umgang mit Schülern und Schülerinnen auf die menschliche, erzieherische und soziale Komponente achten sollten, bei denen sie sich aber mehr auf ihre Charaktereigenschaften verlassen als auf die Möglichkeit, sich in diesem Bereich während des Studiums ausbilden/weiterentwickeln zu können.

Von den in den Biografien erwähnten Kompetenzen werden im Rahmen des Lehramtsstudiums die Fachkompetenz und die didaktisch-pädagogische Kompetenz entwickelt und die subjektiven Theorien bezüglich der beiden hinterfragt, wobei eine direkte Modifizierung der Charaktereigenschaften der angehenden Lehrenden wohl fragwürdig ist.

Anhand der Biografien von DaF-Studierenden lassen sich auch die Überzeugungen davon rekonstruieren, zu was für einer Art von Lehrperson sich die Studierenden in der Zukunft entwickeln möchten.

Folgende Äußerungen wurden zur Illustration ausgewählt und zitiert:

- „Ich möchte die Lernenden individuell und persönlich behandeln, für sie Interesse zeigen, Verständnis für ihre Probleme haben und mit ihnen eine Bindung aufbauen.“ (B81)
- „/.../sehr strikt sein, denn ich werde erwarten, dass die Lernenden im Lernprozess Fortschritte machen.“ (B60)
- „Ich will meinen Lernenden auch beibringen, wie man Probleme gewaltfrei mit einer guten Kommunikation finden kann.“ (B3)
- „/.../und ich will auch die Kreativität meinen Lernenden fördern.“ (B6)
- „/.../dass sich die Lernende in meiner Klasse wohlfühlen und keine Angst davor haben, Fragen zu stellen.“ (B72)

- „/.../den Lernenden so viel Wissen wie möglich weiterzugeben/.../“(B83)
- „/.../zu einem Ziel führen und sie dabei unterstützen, aber gleichzeitig auch ein Manager sein/.../“(B43)
- „Ich will die Theorie in die Praxis übertragen/.../“(B21)
- „/.../ich nie vergessen, wie ist ein Schüler zu sein.“ (B57)
- „Den Kindern, die mehr Wunsch und Empathie haben, möchte ich die Möglichkeit geben, das Wissen zu vertiefen.“ (B13)
- „Sie lernen nicht nur das Fach für die Noten, aber auch wie ein verantwortlicher, beleesener Mensch zu sein.“ (B52)
- „/.../die Beziehung zwischen dem Lehrenden und dem Schüler muss stark begrenzt sein; die Lehrerin ist keine Freundin.“ (B8)
- /.../ein beidseitig faires, verständnisvolles Verhältnis genügt/.../“(B86)
- /.../eine enge Beziehung mit den Schülern haben, jedoch eine professionelle, wo ihnen klar ist, wer das letzte Wort hat und was für ein Benehmen von ihnen erwartet ist.“ (B12)

Die befragten angehenden DaF-Lehrkräfte legen großen Wert darauf, dass sich ihre künftigen Lernenden in der Klasse wohlfühlen (82-mal), dass sie keine Angst vor ihnen haben (79-mal) und bei Unklarheiten Fragen stellen (65-mal). Die große Mehrheit der Studierenden thematisiert die gewünschte Beziehung zwischen ihnen als Lehrenden und Lernenden, wobei stark betont wird, dass es um ein professionelles Verhältnis geht (53-mal), das auf Vertrauen (44-mal) und einem Gefühl der Sicherheit (32-mal) basieren sollte, dennoch aber nicht in eine Freundschaftsbeziehung übergehen darf (30-mal). Weiter lässt sich feststellen, dass sich die angehenden Lehrenden in der Zukunft in der Rolle eines Managers (21-mal), eines Mentors (20-mal), eines Dirigenten (19-mal), eines Schauspielers (17-mal) und eines Trainers (15-mal) sehen. Nur vereinzelt werden die Metaphern Lernberater (2-mal) und Quelle des Wissens (1-mal) gebraucht. Interessanterweise tauchen die Metaphern Manager und Mentor bei den Beschreibungen einer guten Lehrperson mehrmals auf, und zwar in den Textstellen, die sich auf die eigene künftige Lehrerrolle beziehen. Der Rolle der Theorie wird in den Biografien sehr wenig Bedeutung zugeschrieben, denn nur bei drei Studierenden wird die Wichtigkeit der Verzahnung von Theorie und Praxis thematisiert. Aus den Vorstellungen über die künftige Lehrprofession lassen sich auch einige Erwartungen an künftige Lernende ableiten. Die Lernenden sollten im Lernprozess Fortschritte machen (23-mal), sich für das Fach interessieren (19-mal), nicht nur für Noten lernen (6-mal), vorbereitet zum Unterricht kommen (9-mal) und motiviert sein (9-mal). Die angehenden DaF-Lehrenden werden die Lernenden dagegen individuell behandeln (45-mal), empathisch vorgehen (34-mal), sie zum Ziel führen (29-mal) und ihre Kreativität fördern (17-mal).

4.3.2 Zur Kategorie Überzeugungen über den Lehr-/Lernprozess

Die Kategorie Lehr-/Lernprozess beinhaltet Textstellen, die studentische Überzeugungen über das Lehren und Lernen thematisieren. Die meisten Textstellen beziehen sich auf die Planung und Durchführung des Unterrichts, auf Lernende im Lernprozess, auf die Rolle der Lernmaterialien im Unterricht und die Arbeits- bzw. Sozialformen sowie darauf, wie ein guter DaF-Unterricht beschaffen sein sollte.

- „Der Inhalt soll durchdacht und sinnvoll sein, ohne viele Abschweifungen vom Wesentlichen, konzentriert auf das Ziel, damit Lernende richtiges Deutsch lernen.“ (B2)
- „/.../Schüler in Gruppen verteilen, ihnen authentische Texte und Aufgaben geben, damit sie besser und richtig lernen.“ (B31)
- „/.../aus dem sehr gründlich durchdachten Lehrplan ausgehen und alle Sprechfertigkeiten entwickeln/.../“(B84)
- „Je besser man sich vorbereitet, desto besser wird der Unterricht laufen.“ (B9)
- „/.../viel mit Tabellen arbeiten, gute Tafelanschrift ist sehr wichtig, systematisch mit Beispielen erklären /.../“(B3)
- „/.../eine klare Strukturierung, aktive Mitarbeit, nicht nur die Bücher verwendet, sondern auch verschiedene andere Medien wie zum Beispiel Videos und PPT in den Unterricht mitbringt.“ (B13)
- - „/.../gute Lehrwerke erleichtern die Planung und Durchführung, es gibt einen roten Faden/.../“(B9)
- „/.../ den Schülern reale, alltägliche Sprache beibringen/.../“(B1)
- „Der Unterricht darf auch nicht immer frontal sein, weil m. E. die Lernende manchmal besser in Gruppen, Paaren oder auch durch das Spiel lernen.“ (B24)
- „/.../Lernziele im Fokus zu behalten und geben dem Unterricht eine systematische Dimension/.../“(B25)
- „Manchmal sind die Vorschläge in den Lehrwerken sehr gut, häufig muss man sie modifizieren, der konkreten Situation und Rahmenbedingungen anpassen, sehr oft muss man aber auch einen ganz anderen Weg nehmen.“ (B69)
- „/.../ein offenes Ohr für die Probleme der Schüler haben und ihnen dementsprechend helfen, wenn sie etwas nicht verstehen.“ (B22)
- „Lehrwerke haben schon eine wichtige Rolle, aber viel wichtiger ist ein guter Plan.“ (B10)

Überraschenderweise wird in allen Biografien davon ausgegangen, dass eine gute Planung die wichtigste Voraussetzung für einen gelungenen Unterricht darstellt. Die Unterrichtsplanung bringt eine gewisse Systematik in den Unterricht, die eine wesentliche Rolle beim effektiven Lernen spielt (36-mal). Die Planung bezieht sich in den Biografien vor allem auf die inhaltliche Vorbereitung, das heißt, dass die Lehrenden

den Stoff selbst beherrschen (42-mal) und dass sie sich hinsichtlich eines bestimmten Inhaltes in der deutschen Sprache adäquat äußern können (31-mal). Bei der Planung sollten auch die Sozial- und Arbeitsformen gut durchdacht sein (29-mal), denn Lernende sind unterschiedlich (53-mal) und sollten im Lernprozess die Gelegenheit bekommen, auf unterschiedliche Art und Weise lernen zu können (39-mal). Im Unterricht sollten Partnerarbeit (28-mal) und Gruppenarbeit (31-mal) sowie spielerisches Lernen (19-mal) Platz finden. Es ist außerdem wichtig, sich im Voraus Gedanken darüber zu machen, wie z. B. die Erklärung strukturiert (12-mal) oder die Tafelanschrift aussehen wird (14-mal).

Bei der Unterrichtsdurchführung ist es von Bedeutung, die Unterrichtsziele stets vor Augen zu haben (17-mal), damit eine klare Strukturierung nicht missglückt. Dabei sollten die Lehrenden aber nicht stur dem geplanten Verlauf folgen, sondern sich flexibel verhalten (51-mal) und den Lernenden helfen (32-mal), indem sie sich bereit zeigen, gegebenenfalls auch anders als geplant vorzugehen (24-mal).

Laut den Studierenden haben auch mit Bedacht ausgewählte Lernmaterialien in verschiedenen Formaten einen großen Einfluss auf einen guten DaF-Unterricht (44-mal) und das Erreichen der Unterrichtsziele (21-mal). Bevorzugt werden authentische Materialien (23-mal), mit denen Lernende die Alltagssprache lernen (33-mal), sich in Alltagssituationen sprachlich zurechtfinden (18-mal) und dadurch ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache entwickeln (8-mal). Lehrwerke spielen eine wichtige Rolle und dienen als roter Faden für den Verlauf der Stunde (29-mal), als Stütze für die Einbettung einzelner sprachlicher Strukturen (9-mal) und Ideenquelle für die Themen (13-mal). Sie bieten passendes und zielgruppenorientiertes Übungsmaterial an (21-mal), worin man gute Vorschläge für Aktivitäten findet (30-mal), die sich gruppenspezifisch auch modifizieren lassen (6-mal). Wichtig ist auch, dass unterschiedliche Medien (16-mal) eingesetzt werden, die den Unterricht modernisieren (14-mal) und die aktive Mitarbeit der Lernenden im Unterricht dadurch noch zusätzlich (54-mal) fördern.

Ein guter kompetenzorientierter DaF-Unterricht sollte die Lernenden zum Erreichen einer hohen Sprachkompetenz in der deutschen Sprache führen (51-mal), sich in unterschiedlichen schriftlichen und mündlichen Sprachsituationen fließend (31-mal) und richtig (22-mal) ausdrücken zu können, sich trotz ihrer Fehler im Deutschen akzeptiert zu fühlen (7-mal) und zum Lernen motiviert zu werden (41-mal). In einem guten DaF-Unterricht sollten Lehrende und Lernende miteinander kooperieren (16-mal), über verschiedene aktuelle Themen diskutieren (28-mal) und alle Sprachfertigkeiten entwickeln (33-mal). Diese Ergebnisse sind nicht überraschend, denn wie die Studie von Lah (2022: 44-46) beleuchtet, haben Masterstudierende noch selbst mangelnde Sprachkenntnisse, obwohl sie sich während des Studiums mit unterschiedlichen sprachlichen Aspekten auseinandersetzten.

5 FAZIT UND AUSBLICK

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrerverberufung nicht frei von Widersprüchen und Mehrdeutigkeit ist, was darin resultiert, dass Lehrkräfte stets zwischen ihren subjektiven Theorien und dem theoretischen Wissen schwanken. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass sich Lehrende und Studierende während der Ausbildungszeit möglichst häufig mit subjektiven Theorien auseinandersetzen, sie thematisieren und Reflexionskompetenz entwickeln.

Biografische Narrationen, studentische Texte über ihre Überzeugungen über Lehrende, über den Lehr-/Lernprozess erwiesen sich bei der Erforschung der subjektiven Theorien der DaF-Studierenden zu diesen Themen als angemessenes Instrument, das eine gute Einsicht in den Ist-Zustand ermöglicht. Die Analyse der Texte deckte relevante Informationen darüber auf, was eine gute Lehrperson ausmacht. Aus den Biografien lässt sich schlussfolgern, dass die Studierenden eine gute Lehrperson eher mit Charaktereigenschaften beschreiben als mit während des Studiums erworbenem Wissen oder Kompetenzen. Lehramtsstudierende müssen bei der Immatrikulation keine Aufnahmeprüfung bestehen und auch keine persönlichen Kompetenzen aufweisen, was auch darin resultieren könnte, dass es immer wieder Studierende gibt, die das Studium abbrechen, weil sie sich inzwischen für einen anderen Weg entscheiden, möglicherweise auch, weil sie glauben, dass sie ihren eigenen Vorstellungen über das Lehrprofil vom Charakter her nicht entsprechen. Diese Überzeugungen müssen im Studium aufgegriffen werden, indem sich die Studierenden mit verschiedenen Kompetenzmodellen zur Lehrerverberufung vertraut machen und einsehen können, dass nicht nur persönliche Eigenschaften wichtig sind, sondern vielmehr, dass verschiedene Kompetenzen, die für das Ausüben des Lehrerberufes von Bedeutung sind, erlernbar sind.

Die Vorstellungen über das eigene „Ich als Lehrer/Lehrerin“- Bild verweisen auf eine äußerst wichtige Rolle des Wohlbefindens seitens der Lernenden im Unterricht. Sich im Unterricht wohlfühlen, scheint eine wichtige Voraussetzung für hohe Wissenserträge, das Erreichen der Unterrichtsziele und eine aktive Mitarbeit zu sein. Das Wohlbefinden der Lernenden gilt sogar als Postulat für einen guten Unterricht. Obwohl das Gefühl des Wohlbefindens eine wichtige Rolle für beide Akteure, Lehrende und Lernende, spielt, sollten solche Überzeugungen genauso thematisiert werden, denn der Lernerfolg ist nicht nur vom Wohlbefinden abhängig.

Die meisten Überzeugungen, die die Studierenden über den DaF-Unterricht bzw. über den Lehr-/Lernprozess vertreten, stehen im Einklang mit den Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts und benötigen lediglich ein theoriebasiertes und praxistaugliches Fundament.

Die in den Biografien aufgegriffenen Aspekte zur Lehrerverberufung bieten einen Einblick in die Vorstellungen bzw. Überzeugungen von Lehramtsstudierenden, die sich am Anfang ihrer Lehrerausbildung befinden und zeigen, welche Erfahrungen die Studierenden

im Laufe ihrer Schulzeit sammelten, mit welchen Problemen sie sich auseinandersetzen mussten, wer und wie auf sie einen Einfluss ausübte. Anhand der biografischen Schriften lässt sich feststellen, welche Überzeugungen die Studierenden vertreten, die größtenteils keine negative Auswirkung auf das spätere Handeln haben werden und während der Ausbildungszeit mit gewöhnlichen reflektiert-orientierten Aktivitäten verändert werden können. Besonders wichtig ist es aber, dass man in den biografischen Schriften auch Überzeugungen identifizieren kann, die auf falschen bzw. kontrafaktischen Prämissen basieren und auf das spätere Lehrerhandeln eine negative Auswirkung haben können, beziehungsweise sich hemmend auf die eigene professionelle Entwicklung auswirken oder sie sogar unmöglich machen. Die Selbstreflexion sollte aus dem Grunde als ein integrativer Teil der Lehrerausbildung angesehen werden, damit sich Studierende im Rahmen des Studiums mit ihren festen Überzeugungen auseinandersetzen können und diese stets hinterfragen. Das ist der einzige Weg, der zum professionellen Handeln und zur erfolgreichen Entwicklung der professionellen Lehrerkompetenzen führt.

LITERATUR

- BAUMERT, Jürgen/Mareike KUNTER (2006) Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(2006). 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- BLÖMEKE, Sigrid/ Dana EICHLER/Christiane MÜLLER (2003) Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft* 2. 103–121.
- DANN, Hanns-Dietrich (1989) Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2). 247–254.
- DOHRMANN, Julia (2021) *Überzeugungen von Lehrkräften, ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik*. Münster, New York: Waxmann.
- Europarat (2006) *Das Europäische Sprachenportfolio*. 27. September 2022. <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- FAIX, Ann-Christin (2020) „Lehrersein ist ja irgendwie von Widersprüchen irgendwo gekennzeichnet“. Eine längsschnittliche Untersuchung Subjektiver Theorien zu gutem inklusivem Unterricht. *Pädagogische Horizonte*, 4(2). 57–79.
- FIVES, Helenrose/Michelle M. BUEHL (2012) Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? Harris K. R./S. Graham/T. Urdan/S. Graham/J. M. Royer/M. Zeidner (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington: American Psychological Association. 471–499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

- FIX, Ula (2010) Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40. 10–28. <https://doi.org/10.1007/BF03379842>
- FRANCESCHINI, Rita (2002) Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin VALS-ASLA* 76. 19–33.
- GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (1991) Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, H. 43. 6–13.
- GROEBEN, Norbert (1988) Explikation des Konstrukts ‘Subjektive Theorie’. Groeben, N./D. Wahl/J. Schlee/B. Scheele (Hrsg.). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke Verlag. 17–24.
- GROTJAHN, Rüdiger (2005) Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (1), 23–56.
- HATTIE, John (2009) *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- HELMKE, Andreas (2009) *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- HIRSCH, Julia (2017) Subjektive Theorien zum Lehren und Lernen von Lehramtsstudierenden vor und nach der ersten Fachdidaktik-Lehrveranstaltung. *die hochschullehre*, 3/2017. online unter: www.hochschullehre.org
- JUG, Anita (2008) Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika* 2. 44–59.
- LAH, Meta (2022) Les compétences professionnelles des futurs enseignants de langue : le cas des étudiants slovènes. *Xlinguae (15)*4. 38–48.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Milina MUZIKÁŘOVÁ (2021) *Über Sprachen aus der Perspektive von Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei*. Maribor: Univerza v Mariboru. <https://library.oapen.org/bitstream/id/9be3d1ef-d62c-4485-bba7-965415e66a31/589-Complete>
- MAIJALA, Minna (2012) Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Info DaF* 4/39. 479–498.
- MAYER, David (2020) Subjektive Theorien von DaF-Lehrenden – zur Begründung des Ausschlusses von Inhalten und Methoden aus dem Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47/6. 630–650.
- MAYRING, Philipp (2010) *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- MEYER, Hilbert (2007) *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- RITTER, Anna/Rupert HOCHHOLZER (2019) Sprachbiographien mehrsprachiger Jugendlicher: Eine Studie mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. *Critical Multilingualism Studies* 7(3). 32–54.
- ROTH-VORMANN, Manuela/Denise KLENNER (2019) Biografiearbeit in der Lehrer*innenbildung. Ein methodischer Input für die Praxisreflexion mit Lehramtsstudierenden: „Wie bin ich geworden, wer ich bin?“ *DiMAwe Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* 1(1). 53–59. doi:10.4119/dimawe-1542
- THOMA, Nadja (2018) *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- WAGNER, Rudi F. (2016) *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- WAHL, Diethelm (2013) *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

POVZETEK

REPREZENTACIJE UČITELJSKEGA POKLICA V BIOGRAFIJAH BODOČIH UČITELJEV NEMŠČINE NA ZAČETKU PEDAGOŠKEGA ŠTUDIJA

Študenti nemščine kot tujega jezika začnejo s pedagoškim študijem s precej natančnimi predstavami o vlogi učitelja in procesu poučevanja/učenja. Predstave o učinkovitem pouku in vlogi učitelja temeljijo na njihovih subjektivnih, večinoma nereflektiranih izkušnjah iz časa njihovega šolanja in močno vplivajo na vse nadaljnje didaktično-pedagoške odločitve med študijem in pogosto tudi po njem. Subjektivne teorije študentk in študentov o poučevanju imajo izredno močan vpliv na celoten študijski proces. Da bi študenti nemščine lahko uzavestili lastne subjektivne teorije in o njih razmišljali, je zelo pomembno, da v času študija dobijo dovolj priložnosti za refleksijo, da se o pedagoškem ravnanju preizprašujejo, ga ocenjujejo v različnih kontekstih in se pripravijo na to, da teorijo povežejo s prakso ter s tem omogočijo vsaj delno razgraditev oziroma odpravo lastnih prepričanj. V članku so predstavljeni rezultati kvalitativne študije, opravljene s študenti nemščine o predstavah o vlogi učitelja in o poučevanju, ki omogočajo vpogled v trenutno stanje. Rezultati lahko služijo kot smernice pri načrtovanju specialno didaktičnih predmetov in kot izhodišče za načrtovanje razvoja refleksije kot orodja za razvoj učiteljev. Analiza 86 študentskih sestavkov kaže, kaj po mnenju študentov nemščine predstavlja kakovosten pouk nemščine, kakšen je po njihovem mnenju dober učitelj nemščine in v kakšni medsebojni vlogi sta učenje in poučevanje.

Ključne besede: subjektivne teorije, učitelj, refleksija, bodoči učitelji, nemščina kot tuji jezik, poučevanje

ABSTRACT

REPRESENTATIONS OF THE TEACHING PROFESSION IN THE BIOGRAPHIES OF FUTURE TEACHERS OF GERMAN AT THE BEGINNING OF THEIR TEACHER EDUCATION

Students of German as a foreign language begin their pedagogical studies with a fairly precise idea of the role of the teacher and of the teaching/learning process. Their ideas about effective teaching and the role of the teacher are based on their subjective, mostly unreflective experiences during their school years and strongly influence all subsequent didactic-pedagogical decisions during and often after their studies. Students' subjective theories about teaching have an extremely strong influence on the entire study process. In order for students to be able to formulate and reflect on their own subjective theories, it is very important that they are given sufficient opportunities during their studies to reflect, to question and evaluate pedagogical practices in different contexts, and to prepare themselves to relate theory to practice so that they can at least partially dismantle or dissolve their own beliefs. This paper presents the results of a qualitative study conducted with students of German as a foreign language on their perceptions of the role of the teacher and teaching, offering insights into the current situation. The results can serve as a guide for planning specific didactic courses and as a starting point for planning the development of reflection as a teacher development tool. The analysis of the 86 student essays shows what students think is effective teaching of German, what they think is a good teacher of German, and the interplay between learning and teaching.

Keywords: subjective theories, teacher, reflection, future teachers, German as a foreign language, teaching

ZUSAMMENFASSUNG

REPRÄSENTATIONEN DES LEHRERBERUFES IN DEN BIOGRAFIEN ANGEHENDER DAF-LEHRKRÄFTE AM ANFANG DES LEHRAMTSSTUDIUMS

DaF-Studierende steigen das Lehramtsstudium mit ziemlich genauen Vorstellungen über die Lehrerrolle und den Lehr-/Lernprozess ein. Diese Vorstellungen basieren auf eigenen, subjektiven, meist unreflektierten Vorerfahrungen aus ihrer Schulzeit und beeinflussen stark jegliches weitere Handeln während des Studiums und oft auch danach. Die Studierenden werden bei didaktischen Entscheidungen stets von ihren eigenen Vorstellungen geprägt und geführt. Damit DaF-Studierende in der Lage sind, ihre eigenen subjektiven Theorien zu erkennen und zu reflektieren, ist es sehr wichtig, dass sie während des Studiums ausreichend Gelegenheit zur Reflexion erhalten, damit sie Vorstellungen von der pädagogischen Praxis in verschiedenen Kontexten hinterfragen und sie

bewerten. Letztendlich sollten sie sich darauf vorbereiten, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen und dadurch ihre eigenen Überzeugungen zumindest teilweise zu widerlegen oder auflösen zu können. Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer qualitativen Studie über die Vorstellungen über die Lehrerrolle von DaF-Lehramtsstudierenden, die einen Einblick in den Ist-Zustand ermöglichen und bei der Schwerpunktsetzung von fachdidaktischen Veranstaltungen herangezogen werden können. Die Analyse der 86 Aufsätze zeigt, was laut den DaF-Studierenden guter DaF-Unterricht ist, was eine kompetente DaF-Lehrperson ausmacht und wie das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen aussehen sollte.

Schlüsselwörter: subjektive Theorien, Lehrperson, Reflexion, angehende Lehrende, Deutsch als Fremdsprache, Unterrichten

Cvetka Sokolov

Faculty of Arts, University of Ljubljana

Slovenia

cvetka.sokolov@ff.uni-lj.si

UDK 811.111'243:37.091.279.7

DOI: 10.4312/vestnik.14.275-292

Izvirni znanstveni članek



THE CHALLENGE OF ASSESSING CONTENT AND COHERENCE IN WRITING

1 INTRODUCTION

In analytic scoring, raters of written work find it more difficult to objectively and reliably assess the quality of content and coherence than that of grammar and vocabulary. One obvious reason for this is that, for example, a grammatical error is easier to spot than a supposedly illogical, underdeveloped, or irrelevant proposition. “Dimensions such as coherence and content do not have overt linguistic markers that are countable” (Bae 2001: 62; cf. Glenn/Goldthwaite 2014: 129). No wonder readers disagree about the quality of the content rather than the linguistic means by which it is expressed. In the words of Peter Elbow (1996: 121):

We have long known that readers bring their own diverse values to what they read – indeed, they help construct the very meanings they find in a text. (...) Thus we shouldn’t be surprised that even the most skilled readers characteristically disagree with one another not only in their valuing of a text but even about its meanings. (Elbow 1996: 121; cf. Bean 2011: 277; Cushing Weigle 2002: 71; Holdstein 1996: 219; White 1996: 16; Wilson/Hanna 1993: 236; Yu 2007: 541)

This means that the score assigned at the end of the day “(reflects), not only of the quality of the performance, but of the qualities as a rater of the person who has judged it” (McNamara 2000: 37; cf. Bean 2011: 279).

Teacher education and training programmes play an important role in keeping this unfortunate, albeit natural, condition in check. The same is true for standardization meetings organized by groups of teachers teaching in the same school (see, e.g., Bean 2011: 287 and Sokolov 2014: 120) and for national external examination bodies, such as the State Examination Centre (Slov. *Državni izpitni center*) in Slovenia, in order to provide

a common basis for the interpretation and implementation of assessment criteria and to minimize their biased use (see, e.g., Bacha 2001: 375; Bean 2011: 269; Eckes 2008, Hughes 2003: 103; Hyland 2003: 229; Skoufaki 2020: 118; Spandel/Stiggins 1990: 68–72). However, Sara Cushing Weigle (2002: 72) points out that “while training can help bring raters to a temporary agreement on a set of common standards, research has consistently shown that raters will never be in complete agreement on writing scores.”

To make matters worse, the use of analytical scoring and standardization procedures is not as helpful as it could be if the problem were not exacerbated by overly vague descriptors (see, e.g., Knoch 2007: 109; Skoufaki 2020: 120; Sokolov 2018: 173), and if there were more agreement in the perceptions of writing experts and scoring scale developers about the demarcation line between content and coherence. Are theoretical considerations concerning coherence reflected in the evaluation criteria? More specifically, should an irrelevant paragraph count as a coherence break, or should it be penalized within the content category? This article looks at the descriptors in the two categories of two grading scales used in Slovenia to examine them for specificity/vagueness and (in) consistency, as well as the distinction between the two graded categories, and the extent to which they take into account some relevant theoretical insights. The second part includes a case study of secondary school teachers’ perceptions of the two categories and their interpretations of the key descriptors used to assess content and coherence.

2 TERMINOLOGY AND THEORETICAL CONSIDERATIONS

2.1 Content

The concept of the content of a text seems easy to grasp, but less so to define. Simply put, it refers to the meaning(s) and message(s) of the text. Jungok Bae (2001: 54) defines the term more comprehensively:

(C)ontent represents the semantic domain of language. (...) It (encompasses) the relevance of a written text to a given task, as well as thoroughness, persuasiveness, and creativity consistent with task expectations. The quality of content is thus viewed as the degree to which the writing impresses the reader in terms of these criteria. (Bae 2001: 54)

The definition includes the basic characteristics, such as “persuasiveness”, “creativity” and “the degree to which the writing impresses the reader”, that make writing and reading texts exciting, but also challenging to evaluate objectively.

On the other hand, “the relevance of a written text” and “thoroughness” (development) are more tangible and therefore easier to evaluate. However, since relevance is also

important to ensure the coherence of written texts, it becomes more difficult to distinguish between the two categories and to respect the rule that the same weakness in a written composition may be punished only once.

2.2 Coherence and Cohesion (and Organization)

A coherent text makes sense. The ideas in such a text are logically related to one another and are clearly expressed so that the reader does not have to keep going back to what he or she has already read to think about parts of the text in order to understand them. “When you focus on coherence, you’re providing readers with the all-important context they need to help them understand what they’re reading” (Douglas 2015: 90). In the words of A. Franking Parks et al. (1991: 108), a coherent text allows the reader to “move smoothly from sentence to sentence without becoming confused or losing the writer’s train of thought.” Ronald Carter (1993: 9) defines coherence as a “semantic and propositional organisation” of a text that manifests itself in “the concepts, propositions, or events (being) related to each other and (being) consistent (with the overall subject of the text)” (Cf. Alaro 2020: 41; Briesmaster/Etchegaray 2017: 187; Skoufaki 2020: 104). When the ideas/supporting points in such a text are “related to each other and consistent with the overall subject of the text”, they are relevant. And this is where the categories of content and coherence merge.

The quality of coherence, “the relationships which link the meanings of sentences in a text” (Richards et al. 1992: 61), also affects the way we perceive the content of a text in other ways. A text that is difficult to process because of many breaks in coherence is bound to seem less convincing and impressive than a well-structured, coherent text. Bae (2001: 58) also points out the close relationship between coherence and content: “An incoherent text with disjointed connections cannot communicate content effectively.” Apart from the relevance of ideas, which is obviously an indispensable component of content and coherence, this also makes the separate assessment of each of the two categories a challenge, thus explaining the sometimes confusing situation of some of the comparable descriptors being assigned to one or the other in various assessment criteria.

Cohesion, “the appropriate linguistic links between sentences” (Carter 1993: 8), is not essential in text composition (see, e.g., Brown/Yule 1983: 199; Hoey 1991: 12; Nunan 1993: 61; Widdowson 1978: 29). Nevertheless, grammatical and lexical devices that connect ideas in a clear and logical way are a prerequisite for the production of more complex texts (Cf. Alaro 2020: 41). It is important to point out, though, that cohesion alone does not ensure coherence. According to Bae (2001: 56–57), “(c)ohesive markers alone (...) do not necessarily make the text coherent and comprehensible. A text full of cohesive markers that are locally correct could be incoherent and incomprehensible as a whole” (see also Enkvist 1990). Moreover, the reader of a coherent text must use his or

her knowledge of the world to interpret its meaning(s) (see, e. g., Brown/Yule 1983; Carrel 1982; Douglas 2015: 23–25; Enkvist 1990: 14; Halliday/Hasan 1976).

There are scoring criteria in which the category “coherence” is replaced by the category “organization” (see, e.g., Brown/Bailey 1984 in Brown/Abeywickrama 2019: 252; Jacobs et al. 1981 in Hughes 2003: 104; ReadWriteThink in Bean 2011: 271; Spandel et al. 1990); in other words, some experts on testing writing consider organization to be synonymous with coherence. Bae (2001: 55) puts it somewhat tentatively, “Organization (...) **may** be considered **similar to or part of** coherence (my emphasis).” Interestingly, the Matura Exam Rating Scales (Ilc et al. 2018: 15–16) refer to the category as “organization and cohesion”, suggesting that the constructors of the scales felt that “organization” was not enough. Personally, I associate organization with the basic structure of a text, that is paragraphing, and therefore consider it a sub-category of the umbrella term “coherence”. Since cohesion refers to the tools used to establish coherence, which goes beyond the linguistic means used, I would refrain from using the term “cohesion” to replace the label “coherence” in the criteria.

2.3 Coherence Breaks

Coherence breaks interrupt the reader’s smooth processing of a text. Eleanor Wikborg (1990: 133) defines them as “(w)hat happens when the reader loses the thread of the argument when reading a text attentively”. Her classification of coherence breaks (Wikborg 1990: 134) is divided into two groups, namely Topic-Structuring Problems and Cohesion Problems. While breaks in cohesion clearly belong to the category of coherence, two of three subgroups in the first group of coherence breaks, namely Irrelevance and Unjustified Implicit Coherence¹ (see Table 1), include textual features that could also be attributed to the category of content (see 2.1. and 2.2. above).

A. Topic-Structuring Problems

Table 1: Topic-Structuring Problems (Wikborg 1990: 134)

A.1.	IRRELEVANCE
	A missed title
	An irrelevant paragraph
	An illogical, contradictory or untrue proposition
	An unjust change of/drift of topic
	Overcompleteness
A.2.	UNJUSTIFIED USE OF IMPLICIT COHERENCE

¹ The third subcategory, Misleading Paragraph Division, is clearly related to coherence of texts. For the comprehensive classification see Wikborg 1990: 134. For specific authentic examples of coherence breaks see Sokolov (1999 and 2000).

Jacobs et al. (1981 in Hughes 2003: 104), for example, place the descriptor “relevant to assigned topic” in their scales into the category of content (see also ReadWriteThink in Bean 2011: 271), while its equivalent(s) on Wikborg’s (1990: 134; see above) list of coherence breaks, namely “a missed title” and/or “an irrelevant paragraph” and/or “an unjust change of/drift of topic”, are assigned to the category of coherence. On the other hand, it could also be argued that the descriptor “limited support” (Jacobs et al. 1981) in the organization/coherence category actually covers the content aspect defined as “thoroughness”/development (see 2.1. above). After all, the descriptor “limited development of thesis”, which is synonymous with “limited support” (Jacobs et al. 1981), is located in the content category.

On the other hand, “limited development of theses”/“limited support” might be related to the kinds of coherence breaks Wikborg (1990: 134) calls “Unjustified Use of Implicit Coherence”, referring to inappropriate propositional gaps in a text that the reader is expected to fill in without receiving enough clues/development of ideas (a content category, mind you) from the author. In other words, this is another textual feature that is closely related to both content and coherence. Thirdly, Wikborg (1990: 134; see above) and Jacobs et al. (1981) consider illogical sentences as offenders that confuse the reader by committing coherence breaks, while Brown and Bailey (1984 in Brown/Abeywickrama 2019: 252), for example, specify the category of content by calling it the “logical development of ideas”. So, which of the two categories do logical fallacies belong in?

How do the most commonly used analytic scales for assessing (longer) written compositions in grammar schools and other secondary schools in Slovenia, namely the Matura Exam Rating Scales (Ilc et al. 2018: 15-16), and the analytic scales used in the Language in Use courses at the Department of English, Faculty of Arts, University of Ljubljana (Sokolov et al. 2014), reflect this confusing situation?

3 CONTENT AND COHERENCE IN MATURA SCALES AND DEPARTMENT OF ENGLISH, FACULTY OF ARTS, UNIVERSITY OF LJUBLJANA, SCALES

3.1 Content

Grammar/secondary school students receive the highest score for the content of their papers when the content is “completely relevant to the title” and “provides convincing, in-depth and balanced supporting points/complex reasoning”, according to the Matura Exam Rating Scales² (Ilc et al. 2018: 15-16), which are comparable to the first two descriptors in the rating scales used at the Department of English, Faculty of Arts, University of

2 MERS

Ljubljana³ (Sokolov et al. 2014): “content totally relevant to the assigned topic and fully developed (convincing and well-balanced argumentation)”. Similarly to Jacobs et al.’s scales, the two scales used in Slovenia treat relevance as an indispensable part of content, which is consistent with the definition that content is about “the relevance of a written text to a given task” (Bae 2001: 54; see 2.1. above) and seemingly contradicts Wikborg’s (1990: 134) classification of a missed title and an irrelevant paragraph. Considering that irrelevance in a text prevents fluent reading, which is the very characteristic of a coherent text, this conclusion is not valid. On the other hand, Bae (2001: 54) is also right – irrelevant content is useless. In other words, relevance is important in both categories.

The descriptors “convincing, in-depth and balanced supporting points/complex reasoning” in the MERS and “fully developed (convincing and well-balanced argumentation)” in the DoES cover “thoroughness” and (partly) “persuasiveness” in Bae’s (2001: 54) definition, while creativity and impressiveness (ibid.) are not taken into account in the MERS.

This is not the case with the DoES, which contain a number of other, more specific descriptors:

Table 2: Department of English, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Scales (Sokolov et al. 2014): Content

Grade	Content
10	<ul style="list-style-type: none"> • Content totally relevant to the assigned topic and • fully developed (convincing and well-balanced argumentation); • effective introductory and concluding paragraphs (interest-catching & closing techniques); • lively/convincing/illustrative/relevant details/supporting points; • original insights into the question (fresh, surprising, daring ideas); • no logical fallacies; • demonstration of critical thinking skills (in the case of opinion and argumentative essays); • the tone and voice give flavour to the writer’s message; • holds the reader’s attention.

Creativity and the requirement that the content should “impress the reader” (Bae 2001: 54) are considered with the descriptors “original insights into the question (fresh, surprising, daring ideas)”, “demonstration of critical thinking skills”, “the tone and voice give flavour to the writer’s message” and “holds the reader’s attention”. In addition, some of the added descriptors define “convincing argumentation” more explicitly: “effective introductory and concluding paragraphs (interest-catching & closing techniques)”, “fresh, surprising, daring details”, “no logical fallacies”, “demonstration of critical thinking skills”.

On the other hand, as mentioned earlier (see 2.3.), logical fallacies “make the reader (lose) the thread of the argument when reading a text attentively” (Wikborg 1990: 133), so they could also be moved into the category of coherence.

3.2 Coherence

Grammar/secondary school students receive the highest score for “organization and cohesion” of their essays if their texts are “well-structured and coherent at the paragraph level (divided into introduction, body, and conclusion)”, “ideas are clearly related to each other”, and “cohesive ties work at the sentence, paragraph, and essay level” according to the MERS (Ilc et al. 2018: 15-16), which overlaps with the following descriptor in the DoES (Sokolov et al. 2014): “coherently organized at sentence, paragraph and essay levels: ideas clearly stated, linked and supported”. All the descriptors listed correspond to the various definitions of coherence in the relevant literature (see 2.2. above), the most important point being that a coherent text reads smoothly; in other words, it does not contain coherence breaks.

Regardless of the criterion of clarity of thought, the category of coherence lacks the descriptor covering irrelevant supporting points, which is part of the evaluation of content in the scoring scales under examination. Apart from this, the DoES are also more comprehensive in the category of coherence:

Table 3: Department of English, Faculty of Arts, University of Ljubljana, Scales (Sokolov et al. 2014): Coherence

Grade	Coherence
10	<ul style="list-style-type: none"> • Coherently organized at sentence, paragraph and essay levels: ideas clearly stated, linked and supported; no coherence breaks; • clear thesis statement; • logical sequencing; • makes full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices; • well-balanced paragraphing; • reads fluently.

Obviously, university-level examiners explicitly require students to produce thesis statements, something that matura examiners might also consider worth taking onto account. “Logical sequencing” and “reads fluently” are descriptors that refer to the clear outline of ideas, while the descriptor “a variety of organizational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices” reflects the higher expectations at the university level. “Well-balanced paragraphing” could refer to a roughly equal length of

paragraphs reflecting a balanced argument, which again leads us back to content considerations. If the descriptor were more specific, this ambiguity could be avoided. Ute Knoch (2007: 106) may be right that “one reason for (...) vague descriptions of coherence might lie in the rather vague nature of coherence”, but this does not mean that they cannot be improved – specific examples from students’ authentic writing to complement the scoring scales are a possible solution (Sokolov 2014: 190).

4 A CASE STUDY

4.1 Basic Data and Methodology

The aim of the case study, conducted in October 2021, was to gain insight into secondary school teachers’ perceptions of a selected set of seven descriptors from the DoES (Sokolov et al. 2014) in light of the somewhat blurred dividing line between the categories of content and coherence, with a focus on the following questions: In which of the two categories would teachers place the listed descriptors? Does their decision match the category in which they are actually used? Do their paraphrases of three of the seven descriptors confirm their classifications? Do respondents find the descriptors specific enough to be helpful and to make the relevant category easily identifiable?

The DoES, which are composed of different rating scales (Baš et al. 1996; Brown/Bailey 1984 in Brown 2004: 244–245; IB workshops in English B 1992; Jacobs et al. 1981; Spanders et al. 1990), were chosen because they are more comprehensive than the MERS and can be used to revise the latter, providing more specific rating criteria and thus contributing to a more objective and standardized assessment. On the other hand, they partially overlap with the MERS, so they were easier for the survey participants to relate to.

The participant sample comprised 46 secondary school teachers who are not external examiners but use the criteria as part of their regular teaching duties to mark their students’ written compositions, 69% in their original form and 31% in a slightly adapted form. The study was conducted by the researcher using **a questionnaire**.

The main **limitation** of the study is the small sample of teachers who participated in the survey. Since the research findings are not statistically representative, it is not possible to draw conclusions relevant to a broader Slovene context of the situation, let alone even wider contexts. On the other hand, even case studies involving a limited situational context and a modest number of participants illuminate features of other similar cases in the field they study (Richards 2011: 209; cf. Vogrinc 2008: 76–77; Weir/Roberts 1994: 62), which means that they provide food for thought beyond an individual teacher’s experience and need for self-reflection.

4.2 Results and Discussion

4.2.1 Content or Coherence?

First, the participants were asked to rank a selection of seven descriptors in either the content or coherence category. The results are shown in Table 4. The actual categories in the DoES are indicated in the last column. The majority of the descriptors were taken from the content category, which is the more subjective of the two categories and therefore even more difficult to score.

1. Under which category do the following criteria descriptors used to assess longer written compositions fall: content or coherence?

Table 4: Questionnaire: Content or Coherence?

Descriptor	Content	Coherence	Actual category
no logical fallacies	41% (19)	59% (27)	Content
largely relevant	98% (45)	2% (1)	Content
original insights into the question	98% (45)	2% (1)	Content
unclear or non-existent thesis statement	37% (17)	63% (29)	Coherence
demonstration of critical thinking skills	83% (38)	17% (8)	Content
effective introductory and concluding paragraphs	33% (15)	67% (31)	Content
well-balanced paragraphing	2% (1)	98% (45)	Coherence

Logical fallacies are included in the content category in the actual DoES, where they are classified by less than half the respondents, and it has already been established that the majority (59%) are not wrong to assign them to the coherence category. Although the absence of logical fallacies is a prerequisite for the content of an essay to be convincing and impressive (see 2.1.), it is also true that errors in logical reasoning make readers think about the “logic” before rejecting it, which corresponds to the definition of a coherence break (see 2.3. and 3.2.). In other words, both sets of respondents are right, which is, ironically, bad news. Fortunately, there is a solution – a consensus on where the descriptor should be located. Another option would be to combine the two categories into one.

The descriptors “original insights into the question” and “demonstration of critical thinking skills” are predominantly interpreted as content descriptors, by 98% and 83% of respondents, respectively, which is consistent with the original classification in the scoring scales. Similarly, “well-balanced paragraphing” is understood as a feature of a text related to organization/coherence by 45 of the 46 survey respondents. Despite the high level of agreement among respondents in relation to the relevant categories, it is still

a mystery to me why eight respondents (17%) believe that critical thinking skills could play a role in creating coherence in a text.

The results regarding “effective introductory and concluding paragraphs” are less surprising: two-thirds of the respondents to the survey assign the descriptor to the coherence category, while the actual users of the scales perceive it as an aspect to be evaluated in the content category. The additional explanation in parentheses (“interest-catching & closing techniques”) in the actual scales makes it clear that the pre-modifier “effective” refers to the content category, mainly because of the focus on two specific paragraphs rather than the general paragraph structure in an essay. On the other hand, the constructors of the ReadWriteThink scales (in Bean 2011: 271) place the descriptor “Writing includes a strong beginning, middle and end” in the organization category. Obviously, the structural elements of a text can also be “effective” and “strong”; in order for raters to perceive them as belonging to the content category, the additional indication in parentheses is essential. Another explanation for the results is the absence of this or a similar descriptor in the MERS – and thus adding it would definitely be worth considering.

Finally, 63% of the respondents are aware that a clear thesis statement plays an important role in establishing coherence, while 37% assign this descriptor to the category of content. The relatively high percentage is also due to the fact that there is no mention of thesis statements in the MERS, which should be changed when they get revised. Announcing the topic of the essay and the aspect on which the writer is going to focus not only conforms to the conventions of Anglo-Saxon writing, but also helps young writers to stay focused and write coherently. On the other hand, the topic of a written paper is the very essence of its content, so it would be unacceptable to claim that it is wrong to categorize the descriptor under content.

In summary, the respondents agree on the classification of descriptors that they are either more or less familiar with from the MERS (“largely relevant” and “well-balanced paragraphing”) or that are easily assigned to a particular category (“original insights into the question” and “demonstration of critical thinking skills”), while they tend to disagree on the classification of descriptors that are either ambiguous/vague (“effective paragraphing”) or lie on the blurred dividing line between the two categories (“logical fallacies”). In the case of the descriptor “unclear or non-existent thesis statement”, 37% of the respondents do not even seem to be familiar with the concept of a thesis statement, which explains why they assign it to the wrong category.

4.2.2 Specific enough?

Secondly, the participants were asked to indicate whether or not they found the seven descriptors specific enough. Six out of the 46 participants skipped this question. The results from 40 respondents are thus shown in Table 5.

2. Are the descriptors specific enough?

Table 5: *Questionnaire: Specific Enough?*

Descriptor	Specific enough	Not specific enough
no logical fallacies	55% (22)	45% (18)
largely relevant	48% (19)	53% (21)
original insights into the question	68% (28)	33% (12)
unclear or non-existent thesis statement	70% (28)	30% (12)
demonstration of critical thinking skills	78% (31)	23% (9)
effective introductory and concluding paragraphs	78% (31)	23% (9)
well-balanced paragraphing	83% (33)	18% (7)

What is immediately striking is the fact that there is not a single descriptor that all respondents find specific enough. The lowest percentage of responses in the not-specific-enough column is 18% (i.e. seven respondents) and is attributed to the descriptor “well-balanced paragraphing”, which is still surprising as it produced a much more consistent result in 4.2.1 (98% agree that it belongs to the coherence category). Other descriptors with high agreement in 4.2.1, namely “largely relevant”, “original insights into the question” and “demonstration of critical thinking skills”, are also criticized as not being specific enough by 21 (53%), 12 (33%) and nine (23%) of the survey respondents, respectively.

On the other hand, “demonstration of critical thinking skills” is considered specific enough by 31 respondents (i.e. 78%). Another high score was given to the descriptor “effective introductory and concluding paragraphs”, although in reality this item is rather ambiguous (see 4.2.1).

In two cases, the respondents’ assessment of whether the selected descriptors are specific enough might reflect their ranking of the same descriptors from earlier (see 4.2.1). First of all, almost half the respondents, 45%, think that the descriptor “no logical fallacies” is not specific enough, which reflects their uncertainty as to which category it should be assigned to. The same is true for the descriptor “unclear or non-existent thesis statement”: 37% of respondents think it belongs in the content category of content, and 30% say it is not specific enough. Of course, it is impossible to determine how many of the former are included in the 30%, but the result indicates some uncertainty on the part of survey respondents, which, as noted above, is due to the fact that some are unfamiliar with the existence and role of the thesis statement.

The most surprising result seems to be that more than half of the participants (53%) consider the descriptor “largely relevant” not specific enough, as 45 out of 46 (98%) agree (see 4.2.1 above) that it belongs to the content category, which implies a more solid common

ground, especially since the descriptor overlaps with the one in the MERS and has been regularly used by teachers for years. Overall, the results show considerable uncertainty among teachers, suggesting that the descriptors would need to be revised to be more helpful.

4.2.3 Interpretations of Selected Descriptors

Finally, the participants were asked to interpret three out of seven descriptors to shed light on their understanding and categorization (see 4.2.1). Not all the responses are shown in Table 6, as some were given more than once or repeated the same ideas in insignificantly different ways. The responses have thus been grouped according to the underlying philosophy they share. I also distinguish between unproblematic interpretations and those that are too vague or could be argued about (indicated by question marks in brackets). The one incorrect answer is marked by a cross in brackets.

3. How do you interpret the descriptors listed below?

Table 6: *Questionnaire: Interpretation of Descriptors*

Descriptor	Interpretation
<u>Example</u> : fairly one-sided	<i>presents arguments only for or against a controversial topic</i>
original insights into the question	<ul style="list-style-type: none"> • Unexpected, fresh, unique, creative, in-depth, intelligent, individual ideas; new, out-of-the-box solutions/arguments; • interesting (?); thought-provoking (?); • his or her own point of view/attitude (?); critical thinking (?).
demonstration of critical thinking skills	<ul style="list-style-type: none"> • Different perspectives, evaluating validity and strength of arguments; critical analysis; doubts the obvious; intelligent & insightful/sees the big picture (?); • goes beyond generally expected interpretation (?); sharp & innovative ideas (?); persuasive arguments (?); deep understanding of the topic (?); • logical connections and development of ideas (x).
effective introductory and concluding paragraphs	<ul style="list-style-type: none"> • Catching attention & thesis/re-stating the thesis & opinion or solution/food for thought (no new ideas); relevant to the title; • impressive, out of the ordinary; • concise & to the point; • well-balanced.

Many respondents showed a clear understanding of what the descriptor “original insights into the question” implies. However, some interpretations were rather vague (possibly because 33% of respondents find the original descriptor vague – see 4.1.2 above): are “interesting” and “thought-provoking”, “personal” and “critical” ideas necessarily synonymous with “original insights”? In general, some respondents do not distinguish

between the descriptor from the second box in Table 6, i.e. “demonstration of critical thinking skills”, which is reflected in paraphrases such as “goes beyond generally expected interpretation” and “sharp & innovative ideas”, and “critical thinking” in the first box of Table 6. Of course, critical thinking is likely to be original, and original thinking can also be critical – but not necessarily so. As both descriptors fall into the same category, the fine distinction is not of immense importance, although separate descriptors are helpful as they specify what vaguer descriptors in the MERS, such as “convincing, in-depth and balanced supporting points” (Ilc et al. 2018: 15), merely imply.

“His or her own point of view” may or may not be original, while “persuasive arguments” and “deep understanding of the topic” are not necessarily critical. In other words, some interpretations of the descriptor “demonstration of critical thinking skills” are vaguer than the descriptor themselves (while 23% of the respondents complain that the descriptor is not specific enough – see 4.1.2 above), which does not add any clarity or allow for a simpler interpretation. The interpretation of “logical connections and development of ideas” as equivalent to “demonstration of critical thinking skills” is incorrect – logical connections fall under the category of coherence.

The interpretations of the last descriptor in Table 6 are surprising – all of them are acceptable to begin with. Most of them refer to the content, although 31 (67%) of the respondents assign it to the coherence category and nine (23%) think it is not specific enough. The last interpretation, namely “well-balanced”, is the only one that (probably) refers to coherence – it corresponds to the last item on the list in 4.1.1 and 4.1.2, and merges two descriptors into one. If we agree that “well-balanced paragraphing” also includes (“effective”) introductory and concluding paragraphs, this explanation works, too – and brings us back to the beginning: the dividing line between the two categories is often blurred and needs to be regularly negotiated and defined.

In the future, further research with secondary school teachers who are external examiners would be welcome to investigate the extent to which their experience as raters in a large-scale, high-stakes examination involving standardization of marking and wider use of the MERS influences their interpretation of the analytic descriptors, and whether they are perceived by this group of individuals as less vague than by raters without such experience.

5 CONCLUSION

Theoretical considerations of content and coherence are reflected in the confusing situation in the field of analytic scoring scales. In addition, not only do we read texts differently, but we also interpret descriptors differently. Ute Knoch (2007: 109) quotes Watson Todd et al. (2004), who “argue that while analytic criteria are intended to increase the reliability of rating, descriptors (...) inevitably require subjective interpretations of the raters and might lead to confusion” (cf. Shaw/Weir 2007: 145), a conclusion that is also

confirmed by the case study presented in the present article. It is thus essential that raters working in the same educational context have a shared and standardized understanding and use of the related assessment criteria.

As standardization proceeds, there will be opportunities to further develop the scoring scales by creating grading guides supplemented with specific authentic examples of (portions of) student work, by revising and/or supplementing ambiguous descriptors, by adding new ones, and/or by possibly merging the categories of content and coherence into a single, more authentic, category.

Admittedly, there are some writing instructors who raise “philosophical” objections to analytic assessment “on the grounds that writing cannot be analysed into component parts. They argue that ideas cannot be separated from organization, or clarity of expression from clarity of thought” (Bean 2011: 270). Although such considerations have merit, foregoing analytic assessment would result in students receiving less detailed feedback on their work and thus learning less. Since writing instruction is an essential component of assessment, analytic scoring should be discussed, standardized, and developed rather than replaced with holistic assessment. On balance, however, a combination of the two, as suggested by John C. Bean (2011: 280-282), seems to be the best choice: holistic assessment to do justice to the text as a whole, followed by analytic assessment as a test of the former’s reliability (prompting the teacher to revise the assessment if the gap between the two is large) and as detailed and helpful feedback for students. This process may seem time-consuming, but the approach definitely leads to more reliable and rewarding assessment of student writing.

BIBLIOGRAPHY

- ALARO, *Abebayehu Anjulo* (2020) An Assessment of Cohesion and Coherence in Students’ Descriptive and Narrative Essays. *Journal of Literature, Languages and Linguistics* 64, 41–46.
- BACHA, Nahla (2001) Writing evaluation: what can analytic versus holistic essay scoring tell us? *System* 29, 371–383. DOI:10.1016/S0346-251X(01)00025-2.
- BAE, Jungok (2001) Cohesion and Coherence in Children’s Written English: Immersion and English-Only Classes. *Issues in Applied Linguistics* 12 (1), 51–88. <https://doi.org/10.5070/L4121005043>.
- BAŠ, Ivica/Saša BENULIČ/Margaret DALRYMPLE/Vineta ERŽEN/Soča FIDLER, Maja GRABAR/Meta GROSMAN/Aleša JUVANC/Smiljana KOMAR/Cvetka SOKOLOV/ Rastislav ŠUŠTARŠIČ (1996) *Angleščina pri maturi: Kako se uspešno pripravimo na preizkus znanja iz angleškega jezika*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- BEAN, John C. (2011) *Engaging Ideas: The Professor’s Guide to Integrating Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom*. 2nd edn. San Francisco: Jossey-Bass.

- BRIESMASTER, Mark/Paulo ETCHEGARAY (2017) Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 22 (2), 183–202. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n02a02.
- BROWN, H. Douglas (2004) *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Longman.
- BROWN, H. Douglas/Priyanvada ABEYWICKRAMA (2019) *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. 3rd edn. Hoboken: Pearson Education ESL.
- BROWN, Gillian/George YULE (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARREL, Patricia L (1982) Cohesion is not coherence. *TESOL Quarterly* 16 (4), 479–488. <https://doi.org/10.2307/3586466>.
- CARTER, Ronald (1993) *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- CUSHING WEIGLE, Sara (1998) Using FACETS to model rater training effects. *Language Testing* 15, 263–287. <https://doi.org/10.1177/026553229801500205>.
- CUSHING WEIGLE, Sara (2010) *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOUGLAS, Yellowlees (2015) *The Reader's Brain: How Neuroscience Can Make You a Better Writer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ECKES, Thomas (2008) Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing* 25 (2), 155–185. <https://doi.org/10.1177/0265532207086780>.
- ELBOW, Peter (1996) Writing Assessment: Do It Better, Do It Less. E. M. White/W. D. Lutz/S. Kamusikiri (eds.), *Assessment of Writing: Politics, Policies, Practices*. New York: The Modern Language Association of America, 120–134.
- ENKVIST, Nils Erik (1990) Seven Problems in the Study of Coherence and Interpretability. U. Connor/A. M. Johns (eds.), *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*. Alexandria: TESOL, 11–28.
- GLENN, Cheryl/Melissa A. GOLDTHWAITE (2014) *The St. Martin's Guide to Teaching Writing*. 3rd edn. Boston/New York: St. Martin's.
- HALLIDAY, M. A. K./Ruqaiya HASAN (1976) *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- HOEY, Michael (1991) *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- HOLDSTEIN, Deborah H. (1996) Gender, Feminism, and Institution-Wide Assessment Programs. E. M. White/W. D. Lutz/S. Kamusikiri (eds.), *Assessment of Writing: Politics, Policies, Practices*. New York: The Modern Language Association of America, 204–225.
- HUGHES, Arthur (1989/2003) *Testing for Language Teachers*. 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.

- HYLAND, Ken (2002) *Teaching and Researching Writing*. Harlow/London/New York: Longman.
- HYLAND, Ken (2003) *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IB (1992) *Workshops in English B for New Teachers: Working Materials*. Cardiff: International Baccalaureate Europe.
- ILC, Gašper/Alenka KETIŠ/Aleksandra KOMADINA/Ana LIKAR/Simona MEGLIČ/Irena ZORKO NOVAK (2018) *Angleščina: Predmetni izpitni katalog za splošno maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- JACOBS, Holly L./Stephen A. ZINKGRAF/Deanna R. WORMUTH/V. Faye HARTFIEL/ Jane B. HUGHEY (1981) *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- KNOCH, Ute (2007) 'Little coherence, considerable strain for reader': A comparison between two rating scales for the assessment of coherence. *Assessing Writing* 12 (2), 108–128. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2007.07.002>.
- McNAMARA, Tim (2000) *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, David (1993) *Introducing Discourse Analysis*. Harmondsworth: Penguin.
- PARKS, A. Franklin/James A. LEVERNIER/Ida MASTERS HOLLOWELL (1991) *Structuring Paragraphs: A Guide to Effective Writing*. 3rd edn. New York: St. Martin's Press.
- RICHARDS, Jack C./John TALBOT PLATT/Heidi PLATT (1992) *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2nd edn. Harlow: Longman.
- RICHARDS, Keith (2011) Case Study. E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. 2nd edn. New York/London: Routledge, 207–221.
- SHAW, Stuart D./Cyril Weir (2007) *Examining Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKOUFAKI, Sophia (2020) Rhetorical Structure Theory and coherence break identification. *Text & Talk* 40 (1), 99–124. <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1515/text-2019-2050>.
- SOKOLOV, Cvetka (1999) *Pisni sestavek pri študentih angleščine* (MA Thesis). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- SOKOLOV, Cvetka (2000) Pisna zmožnost – motnje v koherenci. In: Meta GROSMAN (ed.) *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 97–136.
- SOKOLOV, Cvetka (2013) *Pomen standardizacije ocenjevanja pisni sestavkov pri poučevanju angleščine kot tujega jezika/The Role of Standardization in Assessing Writing in Teaching English as a Foreign Language* (PhD Thesis). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- SOKOLOV, Cvetka et al. (2014) *Written Composition: Analytic Scoring Scales*. Unpublished. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- SOKOLOV, Cvetka (2018) Analiza zgledov meril za razčlenjevalno ocenjevanje razlagalnih in utemeljevalnih pisnih sestavkov. *Vestnik* 10 (1), 169–186. DOI: 10.4312/vestnik.10.169-186.
- SPANDEL, Vicki/Richard J. STIGGINS (1990) *Creating Writers: Linking Assessment and Writing Instruction*. New York/London: Longman.
- VOGRINC, Janez (2008) *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- WEIR, Cyril/Jon ROBERTS (1994) *Evaluation in ELT*. Oxford UK/Cambridge USA: Blackwell.
- WHITE, Edward M (1996) Power and Agenda Setting in Writing Assessment. E. M. WHITE, W. D. Lutz/S. Kamusikiri (eds.), *Assessment of Writing: Politics, Policies, Practices*. New York: The Modern Language Association of America, 9–24.
- WIDDOWSON, Henry (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIKBORG, Eleanor (1990) Types of Coherence Breaks in Swedish Student Writing: Misleading Paragraph Division. U. Connor /A. M. Johns (eds.), *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*. Alexandria: TESOL, 133–148.
- WILSON, Gerald L./Michael S. HANNA (1993) *Groups in Context: Leadership and Participation in Small Groups*. 3rd edn. New York: McGraw-Hill.
- YU, Guoxing (2007) Student's Voices in the Evaluation of Written Summaries. *Language Testing* 24 (4), 239–572. <https://doi.org/10.1177/0265532207080780>.

POVZETEK

IZZIV OCENJEVANJA VSEBINE IN KOHERENCE

Pri analitičnem ocenjevanju pisnih sestavkov je ocenjevanje vsebine in koherence velik izziv. Bralci besedila namreč interpretirajo po svoje, v skladu s svojim znanjem, izkušnjami, vrednotnim sistemom in drugimi vidiki svoje osebnosti, ki povzročajo pristranskost, pa naj se ocenjevalci še tako trudijo, da bi pisne izdelke vrednotili objektivno. Pod vplivom navedenih dejavnikov berejo tudi opisnike, ki so sami po sebi niz kratkih besedil. Enotnost razumevanja opisnikov otežujeta njihova splošnost in nedoslednost pri njihovem uvrščanju v ustrezne ocenjevalne kategorije, ki sta delno posledica narave pisanja, delno pa neusklajenosti strokovnjakov na raziskovalnih področjih diskurza, teorije pisanja in ocenjevanja pisanja. Tako so ocenjevalci, ki iščejo ustrezna merila za ocenjevanje pisnih sestavkov, soočeni s pojmom, kot je na primer “relevantnost/pri-mernost utemeljitev/dokazov”, ki je v nekaterih merilih za ocenjevanje pisnih sestavkov uvrščen v ocenjevalno kategorijo vsebine, v drugih pa v ocenjevalno kategorijo koherence. Kljub temu je veljavnost in zanesljivost ocenjevanja mogoče izboljšati. Članek se posveča odnosu med vsebino in koherenco, ki ga odražajo definicije obeh pojmov v relevantnih virih in opisniki v dveh sklopih

meril za ocenjevanje pisnih sestavkov v rabi v Sloveniji. Empirični del vsebuje študijo primera, ki vključuje 46 učiteljic in učiteljev na slovenskih srednjih šolah, katerih odzivi na vprašalnik potrjujejo subjektivno razumevanje opisnikov and potrebo po izobraževanju učiteljic in učiteljev na področju uporabe analitičnih ocenjevalnih meril, potrebo po redni standardizaciji ocenjevanja na šoli, kjer poučujejo, in po razmisleku, ali bi bilo opisnike v rabi priporočljivo izboljšati, na primer prilagoditi in/ali dopolniti.

Ključne besede: ocenjevanje pisanja, analitično ocenjevanje, vsebina in koherenca, ocenjevalna merila, opisniki

ABSTRACT

THE CHALLENGE OF ASSESSING CONTENT AND COHERENCE

Content and coherence are the categories most difficult to evaluate fairly when raters use analytic scoring scales. Readers inevitably interpret texts in their own idiosyncratic ways, depending on their knowledge, experience, ethical considerations, and other personal biases that they cannot completely set aside when grading a text. This is also true for descriptors, which are themselves short texts. To make matters worse, due to the very nature of writing but also the lack of consensus among experts in discourse research, writing theory, and writing assessment, descriptors are categorized vaguely and inconsistently. As a result, raters seeking useful evaluation criteria are confronted with descriptors that cover the same concept, such as “relevance”, being categorized in one set of criteria as relating to the content of the written text and in another as belonging to the category of coherence. Nevertheless, the objectivity of the evaluation of written work can be increased. The article examines the relationship between content and coherence, which is reflected in the way the two concepts are defined in the relevant literature, as well as in some descriptors used in two grading scales used in Slovenia. The empirical part of the paper presents a case study involving 46 secondary school teachers, whose responses to a questionnaire confirm the subjectivity of the understanding of individual descriptors and the need for adequate training of teachers in the use of analytic scoring scales, regular standardization in the schools where they work, evaluation of the assessment scales they use and their possible adaptation.

Keywords: writing assessment, analytic scoring, content and coherence, scoring scales, descriptors

Eglantina Gishti

Département de Français, Université de Tirana
Albanie
eglantina.gishti@unitir.edu.al

UDK 81'25:34

DOI: 10.4312/vestnik.14.293-306

Izvirni znanstveni članek

**Maklena Çabej**

Département de Linguistique, Université de Tirana
Albanie
maklena.cabej@unitir.edu.al

L'IMPORTANCE DE L'ASPECT CONCEPTUEL DANS LA TRADUCTION JURIDIQUE

1 INTRODUCTION

Notre réflexion s'appuie sur la constatation que la traduction juridique exige une maîtrise presque parfaite du système du droit et de la terminologie. Les cours enseignés aux étudiants en langues étrangères fournissent des principes généraux de techniques et de stratégies de traduction, qui ne sont pas suffisants en traduction juridique. Force est de souligner qu'il ne s'agit que de réduire cette terminologie à l'étude des mots isolés, mais il importe, au contraire, de considérer l'aspect conceptuel représenté par le langage du droit. Il est communément admis qu'un terme technique ou scientifique a essentiellement un même référent universel et, par conséquent un équivalent exact dans une langue déterminée. Par contre, les observations des particularités des systèmes judiciaires remettent en cause la validité de l'équivalence parfaite (Gémar, 1995 : 10). Chaque système de droit se caractérise par sa singularité fondamentale étant donné qu'il est élaboré dans un contexte national bien précis et destiné à répondre aux aspirations spécifiques d'une communauté. Pour cette raison, l'attention est particulièrement prêtée à l'équivalence des termes juridiques pour lesquels il est difficile de fournir des équivalents, en regard des différences considérables existant parmi les systèmes conceptuels dues principalement aux différences entre les systèmes juridiques. Cet article vise à présenter quelques stratégies traductologiques auxquelles il est possible de recourir, selon la situation concrète, dans la traduction juridique, même si parfois, le résultat obtenu est loin d'être une solution idéale. Pour notre analyse, nous nous référons aux textes juridiques, concrètement aux arrêts de différents tribunaux en France, traduits en albanais par les traducteurs assermentés par le Ministère de la Justice. Deux éléments ont motivé le choix de ce corpus.

Premièrement, les cultures réceptrices de ces textes partagent des systèmes juridiques différents. En deuxième lieu, la portée juridique d'une même décision est très variable. Les termes dénotent des *concepts* qui sont généralement organisés selon des modalités propres à chaque système.

2 LANGUE SPÉCIALISÉE

« Français sur objectifs spécifiques » (FOS) (Keyong, Vandeveld 2008 : 31), « français de spécialité » (Charnock 1999 : 281), « langue spécialisée » (Lerat 1997 : 1-10), « français à des publics spécifiques » (Resche 1999 : 2), les appellations sont multiples et circulent dans le domaine de la didactique des langues étrangères depuis un certain nombre d'années. La distinction entre ces appellations tient essentiellement au fait que ces types de formations s'inscrivent essentiellement dans une logique qui concerne la demande due au besoin du public identifié et l'offre, à savoir une formation proposée par une institution à des publics potentiels.

Certains chercheurs considèrent ces différences comme motivées sémantiquement reflétant des divergences de nature conceptuelle. Selon Resche (1999 : 2) par exemple, l'appellation langue spécialisée souligne « l'idée d'un continuum et non d'une rupture » avec la langue générale, ce par quoi elle se distingue de la langue de spécialité qui suggérerait une langue à part. Une autre approche est représentée par Charnock (1999 : 281) qui propose de faire la distinction entre la notion de langue de spécialité, « définie en fonction de la discipline concernée » et celle de langage technique considéré comme « mode d'expression, susceptible de définition linguistique indépendamment du sujet traité ».

Malgré toutes les appellations supra, c'est le terme « langue spécialisée » que nous utiliserons dans notre réflexion, le reconnaissant comme étant le plus fréquemment utilisé dans la traduction technique qui nous intéresse. Par langue spécialisée nous comprenons, d'après Lerat (Lerat 1997 : 2) « des usages spécialisés des langues naturelles », conçus pour assurer une communication professionnelle entre les spécialistes.

Quelle que soit l'appellation choisie, « la conduite de formation, destinée aux apprenants ayant des besoins de communication en langue étrangère, déterminés par leur activité professionnelle », présente toujours de sérieux défis (Sagnier 2004 : 97). De fait, un double problème réside souvent au cours de la traduction des textes spécialisés : un apprenant non-spécialiste de langues, n'ayant pas de fortes connaissances référentielles du domaine des textes à traduire, et ne maniant pas les outils conceptuels qui y sont utilisés, face à un enseignant spécialiste de langues et de didactique mais qui n'a qu'une connaissance limitée du domaine d'activité concerné et qui n'en manie pas toujours très bien les outils conceptuels.

En fait, la traduction des textes spécialisés est une opération requérant un savoir-faire à plusieurs niveaux dans la mesure où le traducteur est censé posséder différentes

compétences. À côté de la connaissance des deux langues et cultures confrontées dans l'acte de traduction, il doit savoir suivre correctement les principes de la traduction et connaître le domaine de spécialité non seulement du côté de la réalité extralinguistique correspondante, mais aussi au niveau « des pratiques discursives jalonnant la communication professionnelle propre à la spécialité en question » (Walkiewicz 2012 : 441).

Afin de réussir cet acte de communication, il est important de souligner que le traducteur est censé analyser le texte de départ de façon à le confronter aux traits distinctifs conceptuels, propres à la langue et à la culture réceptrices. Pour y parvenir, il doit posséder la langue juridique même, c'est-à-dire ses spécificités linguistiques, et, d'autre part le système de droit.

3 LES DIFFÉRENCES CONCEPTUELLES DANS LE LANGAGE DU DROIT

Pour Binon/Verlinde (2004), les principes-clés de l'enseignement du vocabulaire, variables pour la langue spécialisée concernent la présentation organisée du vocabulaire, les critères de sélection, la nécessité de ne pas se limiter au vocabulaire thématique. Dans le contexte de sa traduction où il est commun de dresser des inventaires de fonctions de communication associées à des situations cibles, le danger de focalisation sur les seuls aspects langagiers est plus grand. L'enseignant tenant compte de ce que Sophie Moirand (Moirand 1990 : 31) souligne, ne doit pas confondre « une définition de contenus en fonction d'objectifs spécifiques avec une réduction de ces contenus en termes d'unités minimales de communication et de signification ». Ceci dit, il est nécessaire d'analyser l'organisation conceptuelle du langage de droit. Le lexique n'est pas un stock de mots ou un ensemble d'irrégularités mais constitue, en effet, un ensemble structurable et organisable. L'organisation conceptuelle vise à l'analyse de différents sous-domaines du lexique spécialisé respectif.

Il est vrai que dans les textes juridiques, les différences sont fondamentales au niveau du fond et de la forme et reflètent d'importantes divergences culturelles causant autant de problèmes, qui de leur part nécessitent à se résoudre. Mais, même dans les cas où l'on observe des institutions comparables, elles ne coïncident pas totalement d'un pays à l'autre, au mieux elles se recoupent avec des parties communes et des parties spécifiquement nationales. Par exemple, les phases principales du circuit de la justice dans le domaine du droit pénal ne sont pas les mêmes : le méfait, l'enquête et l'instruction, le procès, les peines, les tribunaux responsables, etc.

Illustrons par un exemple: en France, la victime ou le tiers porte plainte au Commissariat ou en Gendarmerie, après le procès se renvoie au Parquet, qui de sa part déclenche l'action publique et saisie le juge d'instruction. Ce dernier le renvoie devant la Chambre d'Instruction laquelle prépare l'ordonnance de renvoi devant la Cour d'Assise. Tenant compte du type de l'infraction pénale, le Juge d'Instruction renvoie la poursuite au

Tribunal correctionnel ou, la Procédure Pénale prévoit que la victime fasse une citation directe (l'avocat est obligatoire) au Tribunal de Police ou au Juge de Proximité.

D'ailleurs, le système policier albanais ne prévoit pas l'institution de la Gendarmerie. S'agissant de ses missions en France, une partie de l'activité de la Gendarmerie est consacrée également aux missions judiciaires (constatation des infractions à la loi pénale, rassemblement de preuve et recherche d'auteur sous le contrôle et l'autorité des magistrats). En Albanie, ces missions s'effectuent principalement de la police judiciaire ou du Parquet comme des institutions responsables au niveau de l'instruction. Au cas d'une infraction, il est donc possible de se plaindre au Commissariat. La poursuite pénale continue au Tribunal de Grande Instance. Une fois la décision prise, cette dernière se fait objet de pourvoi en Appel. On conclut qu'il y a des différences procédurales dans les phases principales du circuit de la justice dans le domaine du droit pénal. Le Tribunal de Grande Instance a une chambre pénale, divisée dans la section pénale et celle des mineurs. La loi albanaise prévoit le Tribunal de Grande Instance des crimes graves équivalent en français à la Cour d'Assise. Par contre, le Tribunal Correctionnel représente une juridiction répressive dans certains pays comme la France et la Belgique. Le Tribunal de Police est une formation particulière du Tribunal d'Instance. Ceci dit, on confirme que la traduction de la catégorie notionnelle qui renferme les institutions juridiques, exige une étude préalable de leur champ conceptuel¹.

Dans ce sens, il serait utile de procéder à une organisation conceptuelle de la terminologie étant donné que son apprentissage est confronté à une réflexion complexe, car l'élaboration des termes exige une double compétence, linguistique et technique (Reboul 1995 : 197). Pour une meilleure compréhension de ce vocabulaire, nous pourrions opérer une division des catégories conceptuelles comprenant des groupes sémantiques très vastes qui constituent les notions de base dans l'organisation du lexique de spécialité – le lexique terminologique. Nina Cuciuc (Cuciuc 2004 : 2) a accompli, dans son étude, une classification des termes juridiques du domaine de la jurisprudence française basée sur le principe onomasiologique. Elle se limite à présenter des catégories terminologiques du langage juridique français établissant une énumération de quatre champs conceptuels:

- I. Classe conceptuelle des états : a) l'état des choses; b) l'état des personnes; c) l'état de l'infractionnalité.
- II. Classe conceptuelle des objets : a) la catégorie des actes juridiques; b) la catégorie des écrits juridiques.
- III. Classe conceptuelle des procès: a) des procédures juridiques; b) des actions juridiques; c) des procès abstraits.

¹ Il faut que nous précisions quelle est l'idée que nous nous faisons du champ conceptuel. Les unités lexicales, unies par des traits sémantiques communs (ceux qui constituent le concept central du champ) qui représentent une partie plus ou moins grande de leur contenu sémantique, forment une structure d'ordre supérieur que nous appelons champ conceptuel.

IV. Classe conceptuelle des régimes et des activités: a) des institutions juridiques; b) de la qualité du personnel juridique.

Examiner les termes en soi, sans se soucier du contexte discursif et des dimensions sociales et culturelles se montre erroné. On peut se demander, dans un premier moment, dans quelle mesure les notions représentées par les classes conceptuelles susmentionnées se correspondent dans les deux langues. De même, force est de nous nous poser la question s'il existe de différence d'extension sémantique des termes qui se rattachent aux différentes catégories conceptuelles. Pour répondre à ces questions, étudions la catégorie conceptuelle qui renferme les institutions juridiques. Un terme de base qui s'inscrit dans l'aire de catégorie conceptuelle désignant des institutions dans le cadre des activités juridictionnelles est par exemple, la *Cour*.

Comparant les deux systèmes judiciaires de référence, cela nous communique les schémas suivants:

Tableau 1: Ordre judiciaire en France

Juridiction civile			Juridiction pénale	
Cour de Cassation			Cour de cassation	
Chambre sociale	Chambre commerciale	3 Chambres civiles	Chambre criminelle	
Cour d'Appel			Cour d'appel	
Chambre sociale	Chambre commerciale	Chambre civile	Chambre correctionnelle	Cour d'assises d'appel
Conseil de prud'homme	Tribunal de Commerce	Tribunal de Grand Instance	Tribunal correctionnel	Cour d'assise
		Tribunal d'Instance	Tribunal de police	

Tableau 2: Ordre judiciaire en Albanie

Juridiction civile/pénale
Cour de cassation
Cour d'appel
Cour de Grande Instance

Les présents tableaux rendent compte de la différence organisationnelle qui existe entre les ordres judiciaires respectifs. En France, il se divise en deux catégories de juridictions : les juridictions civiles et les juridictions pénales. Pour les juridictions civiles, le tribunal compétent change selon la nature de l'affaire et le montant en jeu. Devant les juridictions pénales,

c'est le type d'infraction qui définit la juridiction compétente. Par contre, en Albanie les deux juridictions se jugent par le même Cour. C'est dans ce sens que l'on peut dire que l'une des caractéristiques du droit est son irréductibilité : l'édifice juridique d'une nation est rarement semblable à celui d'une autre nation et encore moins transposable. Cette irréductibilité (Moretta 2016 : 53) peut être totale (pour tout ce qui a trait à l'organisation de la réalité propre d'une nation et d'une langue comme le cas de l'organisation du pouvoir judiciaire).

En complémentarité de l'approche « socio-terminologie », empruntée à Gaudin (Gaudin : 2003) qui se penche sur la diversité des usages, sur le plan fonctionnel et sur la circulation sociale des termes, il est aussi important de souligner le rôle de la démarche du traducteur qui essaie de s'occuper à la fois au traitement systématique des termes et aux relations conceptuelles. Sur cette interaction citons Sager et Kageura (1994-1995, p. 138) :

Cognition is concerned with ordering items of our perception and experience, which implies relating and comparing these items in order to classify or structure them into concepts and concept classes. Our perception initially discovers similarities among items which it associates with, and groups into the extension of a concept, reserving for the intension of a concept those elements which have motivated our grouping of items in the first place. In a simplified manner we could also say that perception is a process which maps extensional items to provisionally established and intensionally defined concepts

Reconnaissant que le processus de la traduction exige un haut degré de compréhension des concepts, souvent aussi élevé que celui des spécialistes du domaine, la réflexion exacte de la langue, au sens saussurien, dans ses aspects lexicaux ou l'inventaire fini de termes, n'y seraient pas très utile. Il paraît indispensable qu'on analyse toutes les fluctuations terminologiques et conceptuelles du domaine dans les deux langues. Les équivalents en langue cible ne soient pas donnés dans une optique prescriptive ou normative, mais dans le but d'instaurer des usages propres à chaque système.

4 ÉTUDE DE CAS: QUELQUES STRATEGIES DE LA TRADUCTION DU LANGAGE DU DROIT

Pendant le cours de la traduction des textes de spécialité, les étudiants de la section de la traductologie ont à traduire des textes provenant de différents domaines de spécialité. Indépendamment du genre discursif dont relèvent les textes à traduire, avant de procéder à la réalisation de la traduction, les étudiants sont obligés d'accomplir quelques exercices préparatoires ayant pour but d'attirer leur attention sur la complexité de la dimension conceptuelle et discursive et de les sensibiliser à leur impact sur le processus de traduction. En général, dans un premier temps les étudiants ont à identifier le genre représenté

par le texte qu'ils traduisent, en le localisant dans le contexte générique de départ et d'arrivée, pour ensuite analyser les textes traduits sous l'angle des similitudes, des différences conceptuelles et linguistiques et, finalement, proposer une version définitive de la traduction. De cette façon, les étudiants apprennent comment faire correspondre les éléments constitutifs conceptuels de la langue cible dans celle d'arrivée, ainsi que comment interpréter et confronter le langage juridique, aidés par les outils lexicographiques mis à leur disposition. C'est donc ce que nous allons démontrer sur des exemples qu'ils ont exécutés en vue de traduire des textes du droit du français vers l'albanais.

La terminologie juridique et administrative constitue la langue technique utilisée par la Justice et le monde des juristes, par opposition à la langue commune, dont elle se distingue des traits sémantiques, outre sa nomenclature particulière. L'écrit est sa source principale, qu'il s'agisse de documents à caractère officiel (lois, traités, décisions de justice...) ou non (contrats, testaments, opinions...). Cette spécificité de la terminologie juridique pose un nombre de problèmes au traducteur, notamment quant à la compréhension et à l'interprétation du texte de plus, le passage d'un système à un autre présente des difficultés singulières tant sur le plan conceptuel que sur le plan de la forme.

Il est compréhensible qu'un étudiant s'affronte premièrement à des difficultés de traduction de la terminologie qui décrit des concepts souvent inconnus dans les deux langues. Alors, on conseille aux étudiants une comparaison terminologique entre les deux langues laquelle selon de Saussure, est basée sur des concepts et des termes (Lane : 1982). En langage, un concept est identifié par un terme (simple, syntagme, collocation, etc.). Au processus de la traduction du terme d'une langue à l'autre, ce serait absolument nécessaire de procéder par la compréhension du concept qui s'associe au terme respectif et d'analyser s'ils correspondent. Les étudiants révèlent si les concepts sont identiques, différent partiellement ou entièrement d'un système à l'autre. Considérons le cas de la traduction d'un exemple type de Jugement du Conseil de prud'hommes. Les étudiants s'affrontent dès le début à un terme qui désigne une juridiction principalement française, celle du Conseil de prud'hommes. Au niveau de la compréhension, il est indispensable d'analyser les caractéristiques conceptuelles du terme parce que l'albanais ne dispose pas d'un équivalent étant donné que le système du droit ne prévoit pas de juridiction pareille. Hunout (1987 : 454) dans son analyse de terrain consacrée à une juridiction du travail originale, comme il la considère, définit le Conseil de prud'hommes comme ci-dessous :

Les conseils de prud'hommes sont une juridiction « élective » (c'est-à-dire qu'elle n'est pas constituée de fonctionnaires d'État, mais de juges élus) et « paritaire » (c'est-à-dire que les juges élus sont les « pairs » des justiciables qui se présentent devant le conseil ou, autrement dit, qu'ils sont eux-mêmes employeurs ou salariés). Ils ont pour mission officielle de régler par voie de conciliation les différends « individuels » qui peuvent s'élever à l'occasion du contrat de travail entre les employeurs ou leurs représentants et les salariés (ou,

en d'autres termes, les différends opposant un salarié pris individuellement à son employeur, et non les conflits entre les salariés pris collectivement - dans le cas d'une grève, par exemple - et l'entreprise qui les emploie). D'après la loi, ils jugent de ces différends lorsque la conciliation n'a pas abouti.

Une fois les caractéristiques du concept dans le domaine où il s'applique dans la langue source, les étudiants doivent chercher le terme qui désigne le concept possédant les mêmes caractéristiques dans le système judiciaire albanais. En comparant les fonctions du Conseil de prud'hommes en France avec celles des différentes juridictions, nous aboutissons à la conclusion que la Juridiction dont les fonctions s'approchent à celles du Conseil, c'est la Cour Administrative. Cet exemple démontre donc les divergences au niveau des concepts que les systèmes judiciaires, source et cible, réservent à une situation de communication. Il est indispensable d'en avoir conscience pour bien manier la langue spécialisée dans le milieu professionnel, notamment lorsqu'il s'agit de traduire des textes de spécialité. L'approche conceptuelle dans le processus de la traduction n'est pas l'unique défi. Les « ambiguïtés lexicales » sont considérées comme un obstacle majeur à la « clarté » du langage juridique (Novak-Korc 2015 : 31), parce que le droit implique des univers de référence, des niveaux de langue et des sources d'énonciation trop variés. Cette caractéristique du droit entraîne des difficultés accrues quand il s'agit de traduire des textes juridiques. La suite de notre étude consiste à la mise en évidence de ces difficultés et à leur résolution possible.

Notre échantillon, loin d'être un inventaire exhaustif, est composé des termes (noms ou syntagmes)², dont l'usage est borné au domaine juridique. Comme ces termes sont présents à la fois dans le vocabulaire général et dans d'autres domaines spécialisés, il serait inévitable d'analyser en détail les contextes dans lesquels ils peuvent être employés pour arriver au sens exact du domaine dans lequel les étudiants proposent la traduction. Citons à titre d'exemples le cas où les « ambiguïtés lexicales » correspondent à des mots morphologiquement identiques, appartenant à une même classe grammaticale, mais qui ont des sens différents.

AFFIRMATION	S ₁	Action d'affirmer, de donner pour vrai un jugement.
	S ₂	Caractère d'une proposition dans laquelle la relation énoncée par la copule est donnée comme réelle et positive.
	S ₃	Action, manière d'affirmer, de manifester de façon indiscutable (une qualité).
ABUS	S ₁	Action d'abuser d'une chose; usage mauvais, excessif ou injuste.
	S ₂	Absolt. Cet usage, lorsqu'il s'est établi dans une société; coutume mauvaise.

2 Les termes analysés à la suite de notre étude.

Le problème est plus aigu quand ces mots entrent dans des relations syntagmatiques avec d'autres mots, d'où par exemple *affirmation de créance ou abus de majorité*. De plus, les étudiants peuvent se heurter à deux termes juridiques identiques à première vue, mais qui sont porteurs de concepts complètement ou partiellement différents, citons à titre d'exemple *Tribunal de première instance*, dont la traduction proposée par les étudiants est souvent *Gjykata e Shkallës së Parë* (traduction littérale). En fait, les compétences du *Tribunal de première Instance* diffèrent de celles du *Tribunal de Grande Instance*. Tenant compte de ces compétences, la traduction *Gjykata e Shkallës së Parë* référerait parfaitement au Tribunal de Grande Instance. L'étudiant opte souvent pour la traduction littérale glissant vers une « fausse équivalence » entre deux termes juridiques. Même si la traduction littérale permet de se faire une idée du concept que ce terme représente, dans ce cas il conviendrait mieux de proposer la paire *Tribunal de Grande Instance/Gjykata e Shkallës së Parë*. Gémar (1982 : 314) précise que « contrairement à ce que l'on peut observer dans les sciences exactes, les concepts juridiques présentent une certaine instabilité et se prêtent mal à l'analyse. Ce phénomène est amplifié par la diversité des systèmes en présence. Les étudiants doivent se rendre compte que dans la traduction juridique, il n'existe pas toujours de solution concrète à tous les problèmes de traduction. Avant de choisir la stratégie appropriée pour la situation concrète, il est nécessaire de soumettre le terme juridique concerné à une analyse conceptuelle, comme nous avons montré au-dessus de cette analyse. En ce qui concerne l'équivalence au sens terminologique, les spécialistes s'accordent, en principe, sur le fait qu'il faut distinguer trois situations, à savoir l'équivalence complète (parfaite), tels les termes de base qui existent dans presque tous les systèmes de droit, *cour, conseil, droit, pénal, accord, clôture*, etc., l'équivalence partielle et l'équivalence nulle (absence d'équivalence). De manière analogue, Pigeon (Pigeon 1982 : 277) distingue les termes qui ont un équivalent sémantique, ceux qui n'ont pas d'équivalent exact mais pour lesquels on peut trouver un équivalent fonctionnel et ceux qui sont carrément intraduisibles. Les termes parfaitement équivalents (ou presque) sont ceux qui affichent une correspondance complète des notions dans deux ou plusieurs systèmes juridiques, c'est-à-dire que tous les traits notionnels des deux termes en question sont en parfaite correspondance. Revenant à la classification des champs conceptuels, on pourra y classer des termes de base qui existent dans presque tous les systèmes de droit tels, *contrainte, engagement* (la catégorie conceptuelle des procédures juridiques) ou encore, *action, admission, affirmation, communication, force* (la catégorie conceptuelle désignant les actions juridiques), *abus, accord, clôture* (la catégorie conceptuelle des procès abstraits), *conseil, juge*, etc.

En revanche, deux termes qui sont partiellement équivalents n'affichent pas la correspondance complète des notions (de tous les traits notionnels) qu'ils représentent dans le système juridique source et dans le système juridique cible. Pourtant, ils sont compréhensibles pour leur destinataire, car ils produisent plus ou moins le même effet juridique dans la langue cible que les termes de la langue source. Pour résoudre cette situation,

nous suggérons aux étudiants de recourir à certaines stratégies. En cas d'équivalence partielle, nous adoptons à Pigeon (Pigeon 1982 : 280) la notion d'équivalence notionnelle « l'on traduit en utilisant un mot qui ne correspond pas rigoureusement au même concept juridique mais à un concept analogue ». Nous soulignons, par exemple que l'équivalent du terme *procédure pénale* serait en albanais *seanca dëgjimore* (*la première séance du procès pénal*), constituant ainsi l'équivalent fonctionnel, car les deux termes renvoient plus ou moins au même concept juridique et porteront les mêmes effets juridiques. Toutefois, il convient de remarquer, à cet égard, que le traducteur doit procéder avec précaution. Dans ce contexte, on pourrait se demander si syntagme *marrja në pyetje* (interrogatoire) serait acceptable comme équivalent fonctionnel du terme français *interrogatoire au fond* et vice-versa, car en comparant les concepts des deux termes, on ne constate qu'une équivalence partielle.³

Le choix de la stratégie traductionnelle dépend toujours de la situation concrète que le traducteur doit bien analyser avant de procéder à la décision finale. Cependant, pour certains termes juridiques, il est vraiment difficile de trouver un équivalent adéquat. Citons à titre d'exemple que le syntagme *abus de majorité* poserait des problèmes sérieux au traducteur juridique. La traduction littérale de ce terme *abuzimi i shumicës*, n'est pas, à notre avis, une solution satisfaisante, car le destinataire non initié ne parviendra à se faire aucune idée du concept représenté par ce terme. En considération de l'impossibilité de trouver un équivalent fonctionnel pour ce terme en albanais, dans ce cas, nous proposerions de recourir plutôt à la reformulation du sens du terme ou à la reprise par une définition.⁴

5 EN GUISE DE CONCLUSION

Dans le cadre de la traduction des textes de spécialité, la traduction juridique représente toujours une catégorie spécifique. La diversité des systèmes du droit dérive, en effet, des différences du découpage de la réalité socio-culturelle qui exige une élaboration conceptuelle entraînant une variété de systèmes des concepts et, par conséquent, de terminologies dont l'unification est difficile. La plus grande difficulté de la traduction juridique réside dans l'absence de correspondance conceptuelle entre le système du droit source et le système du droit cible.

3 Le législateur distingue entre deux types d'interrogatoire : l'interrogatoire de première comparution et l'interrogatoire de fond. C'est un interrogatoire préliminaire qui permet au juge d'instruction de connaître l'inculpé de près et il permet à ce dernier d'avoir une connaissance exacte des faits qui lui sont reprochés et des droits dont il peut bénéficier. Après l'interrogatoire de première comparution, le juge d'instruction procède à l'*interrogatoire de fond*, cet interrogatoire ne peut avoir lieu qu'après la convocation de l'avocat de l'inculpé.

4 *Vendim i shumicës së aksionerëve në dëm të interesit të përgjithshëm të shoqërisë dhe aksioneve të pakicës, me qëllim favorizimin e tyre.* La traduction en albanais consisterait à cette définition: l'abus de majorité suppose qu'une décision de la majorité des actionnaires ait été prise contrairement à l'intérêt général de la société, dans l'unique dessein de favoriser les membres de la majorité, et au détriment des minoritaires.

Au cours de la traduction, les étudiants se confrontent à des situations où le concept d'un terme dans la langue source n'a pas d'équivalent exact ou bien n'a même aucun équivalent dans la langue cible. Devant cette situation, on leur suggère de recourir à plusieurs stratégies traductionnelles. Selon la situation concrète, qu'ils doivent analyser en détail, on leur conseille d'étudier les champs conceptuels de la langue source et de celle cible. Une fois les concepts étant clairs, ils décident d'opter pour la traduction littérale, au cas où il existe un équivalent parfait. Ce serait tout à fait possible pour les termes bases dans les deux systèmes pris en examen. Ils peuvent également chercher un équivalent fonctionnel qui est considéré comme un terme, dont la notion ne correspond que partiellement à celle de la langue source mais qui sera compréhensible pour le destinataire et produira le même effet juridique dans le texte cible. Pourtant, il est essentiel, dans ce cas, de confronter les ressemblances et les différences entre les deux systèmes juridiques en question. Cette approche sera entièrement productive, si l'on efface complètement les différences. On n'exclurait absolument pas d'autres stratégies et procédés de traduction tenant compte des obstacles d'ordre différent, à savoir, conceptuel, lexical et grammatical. Pour conclure, nous constatons que toute situation de communication est particulière et doit être analysée et interprétée en profondeur et que la traduction idéale ne pourra pas exister, n'étant souvent qu'un compromis du traducteur.

BIBLIOGRAPHIE

- BINON Jean/Serge VERLINDE (2004) L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires. *Études de linguistique appliquée* 135, 271-283.
- CHARNOCK, Ross (1999) Les langues de spécialité et le langage technique: considérations didactiques. *ASp*, 23-26, 281-302.
- CUCIUC, Nina (2004) *Catégories notionnelles terminologiques à «terme base» dans le langage juridique français*. Iasi: Université de M. Kogalniceanu.
- GAUDIN, François (2003) *Socioterminologie*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- GEMAR, Jean-Claude (1982) Langage du droit et traduction – Essais de jurilinguistique / The Language of the Law and Translation: Essays on Jurilinguistics. *Collection Langues de spécialité*. Montreal: Linguatex, 314.
- GEMAR, Jean-Claude (1995) Traduire ou l'art d'interpréter : langue, droit et société : éléments de jurilinguistique, Tome 2 : Application. Québec, Les Presse de l'Université du Québec, 1995b, 232 p.
- HAUSMANN, Franz Josef (2006) Présentation: collocations, corpus, dictionnaires. *Langue française*, 150, 3-13.
- HUNOUT, Patrick (1987) Conseil de prud'hommes : un exemple de prise de décision dans un contexte institutionnel. *Revue française de sociologie* 28-3, 453-481.

- KEYONG, Li/David, VANDEVELDE (2008) Du français de spécialité à la spécialité en français. *Synergies Chine* 31-48.
- LANE, Alexander (1982) *Legal and Administrative Terminology and Translation Problems*. Langage du droit et traduction – *Essais de jurilinguistique /The Language of the Law and Translation: Essays on Jurilinguistics*, Collection langues de spécialité. Montréal: Linguatex.
- LERAT, Pierre (1997) Approches linguistiques des langues spécialisées. *ASp* 15-18, 1-10.
- MOIRAND, Sophie (1990) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- MORETTI, Setty Alaoui (2016) Décalages et interférences en traduction juridique espagnol-français, *ILCEA [En ligne]*, 3/2002, mis en ligne le 08 juin 2010, consulté le 30 septembre 2016. URL: <http://ilcea.revues.org/804>
- NOVAK-KORCZ, Paulina (2015) Les aspects théoriques et pratiques de la polysémie dans la traduction juridique. *Comparative Legilinguistics*, vol. 23.
- PIGEON, Louis-Philippe (1982) La traduction juridique - L'équivalence fonctionnelle. In: *Langage du droit et traduction*. Québec: Conseil de la langue française, 271–281.
- REBOUL, Sandrine (1995) Le vocabulaire spécialisé des apprentis: entre mot et terme. *LINX*, H-S 6-1, 167-178
- RESCHE Catherine (1999) De l'utilité d'une approche syntaxique en langue spécialisée: exemple de l'anglais économique. *ASp* 23-26, 121-138.
- SAGER, Juan C. et KAGUERA Kyo (1994-1995) «Concept Classes and Conceptual Structures: Their Role and Necessity in Terminology», *Terminology and LSP Linguistics. Studies in Specialized Vocabularies and Texts. Actes de Langue française et de Linguistique (ALFA)* 7
- SAGNIER Christine (2004) Les Méthodes et l'usage des méthodes en FOS: intérêts, usages, limites. *Le Français dans le Monde*, num. spécial janvier: Recherches et Applications, 96-105.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1972) *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot.
- TERRAL, Florence (2004) L'empreinte culturelle des termes juridiques. *Meta* 49/4, 876–890
- WALKIEWICZ, Barbara (2012) Traduction des textes de spécialité comme méthode d'apprentissage des langues de spécialité. *GLOTTODIDACTICA XXXIX/2*, 35-48.

Sources électroniques

- Code de procédure pénale. Le 7 juillet 2013. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071154>.
- Le Grand dictionnaire terminologique (GDT). Le 7 juillet 2013. <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca>
- Le Robert, version électronique Le CD-ROM Petit Robert.
- Code de procédure pénale. 2011. <http://www.hidaa.gov.al/ligje/Kodi%20i%20Procedures%20Penale.pdf>.

POVZETEK

POMEN UPOŠTEVANJA KONCEPTOV PRI PRAVNEM PREVAJANJU

Raznolikost pravnih sistemov, ki izhaja iz razlik v vrednotenju družbeno-kulturne stvarnosti, vodi v oblikovanje vrste različnih konceptov in terminologije, ki jo je težko poenotiti. Največjo težavo pri pravnem prevajanju predstavlja pomenska neprekrivnost pojmov izvirnega in ciljnega pravnega sistema. Študentje tujih jezikov med študijem spoznavajo splošna načela prevajanja, vendar pa pravno prevajanje zahteva tudi odlično poznavanje pravnega sistema in njegove terminologije. Usvajanje pravne terminologije presega proučevanje posameznih besed; zahteva tudi razumevanje konceptov, ki jih poimenujejo pravni izrazi. Običajno imajo tehnični oz. znanstveni termini univerzalne nanosnike, zato v različnih jezikih zanje obstajajo popolne, pomensko prekrivne ustreznice. Področje prava je v tem pogledu drugačno. Vsak pravni sistem je poseben, saj je oblikovan v okviru države in zasnovan z namenom izpolnjevanja specifičnih ciljev dane skupnosti. Pri pravnem prevajanju zato posebno pozornost posvečamo zlasti ugotavljanju pomenske prekrivnosti izrazov, katerih ustreznice je zaradi precejšnjih razlik med posameznimi pravnimi sistemi in njihovimi pojmovnimi svetovi težko najti. Da lahko prevajalec najde zadovoljivo ustreznico pravnega izraza v jeziku ciljnega pravnega sistema, mora obvladati tako terminologijo kot pomenski izvor terminov. Namen članka je predstaviti nekaj prevajalskih strategij, ki jih je mogoče uporabiti pri pravnem prevajanju, pri čemer idealne rešitve včasih ni.

Ključne besede: prevajanje, pravni sistem, terminologija, strategija, koncept

ABSTRACT

THE IMPORTANCE OF THE CONCEPTUAL ASPECT IN LEGAL TRANSLATION

The diversity of legal systems derives from differences in the division of socio-cultural reality, which requires conceptual elaboration involving a variety of systems and, consequently, terminologies whose unification is difficult. The greatest difficulty with legal translation lies in the non-correspondence of concepts between the source law system and the target law system. Students of foreign languages are taught courses on the general principles of translation. However, legal translation necessarily requires a full command of the legal system and terminology. It should be emphasized that legal terminology does not consist of the study of isolated words, but it is important to consider the conceptual aspects represented by the legal terms. In general, a technical or scientific term has mostly the same universal referent and therefore an exact equivalent in a given language. The legal world operates differently. Each legal system is characterized by its fundamental singularity as it is elaborated in a specific national context and is designed to meet the specific aspirations of a community. For this reason, attention is paid particularly to finding the equivalence

of legal terms for which it is difficult to provide equivalents, in view of the considerable differences existing between different legal systems, and thus also among their respective notional systems. For the translator, the task is also to master the terminology and the semantic derivation in order to find a corresponding and satisfying equivalent in the target legal system. Thus, the article aims at presenting some translation strategies that can be used, depending on the actual situation, in legal translation, despite the fact that, sometimes, the result obtained is far from being an ideal solution.

Keywords: translation, legal system, terminology, strategy, conceptual

Ekaterina Samorodova

Department of French Language
MGIMO University
Moscow, Russia
samorodova.ekaterina.78@mail.ru

UDK 341.4-057.875:81'243

DOI: 10.4312/vestnik.14.307-324

Izvorni znanstveni članek



Sofia Bakaeva

Department of French Language
MGIMO University
Moscow, Russia
sophie1chloe@gmail.com

MEETING INTERNATIONAL LAW STUDENTS' DEMANDS FOR THEIR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING

1 INTRODUCTION

Globalization, the creation of a single information space in the world, intercultural communication, and interstate cooperation, have changed the role of foreign languages in today's society. Knowledge of a foreign language is now a prerequisite for employment in most areas of activity, especially in an international legal context. If earlier graduates of law faculties with knowledge of a foreign language were mainly sought after by state departmental structures, such as the Ministry of Foreign Affairs, now legal specialists with such training are in great demand in commercial organizations, as they can interact with foreign partners at a professional level.

The new requirements imposed by employers on modern young professionals entail changes in approaches to teaching a professionally oriented foreign language in law schools and faculties. To date, according to federal educational standards, the main task has become to teach future graduates how to function at a high level in foreign language professional discourse.

Such work requires a revision of the work programs and their corresponding training materials. The inefficiency of teaching a foreign language for special purposes, while using educational materials and methods developed to master a foreign language for the purposes of everyday communication, has been noted in a number of studies (Burbat and Runge, 2007, Belenkova and Kruse 2017).

The creation of new work programs for teaching foreign languages to international lawyers implies a clear understanding of what competencies students should acquire in this learning process.

The identification and analysis of foreign language competencies required in the professional activities of international lawyers thus constitute the main goal of this study, which is not a one-sided imperative, directed from top to bottom – from the lecturer to the student – but instead based on partnership, taking into account the opinions and wishes of undergraduate students who have already started to study international legal subjects.

International legal specialization is one of the four main areas of training in the specialty “jurisprudence” (40.03.01) (in addition to civil law, criminal law, and state law). The main features of this specialization are its versatility, since such a specialist requires knowledge not only of national and international law, the world economy, the theory and history of international relations and diplomacy, but also a deep knowledge of foreign languages. And it should be noted that here a foreign language no longer acts as a useful addition or option to the main profession, as is the case, for example, in civil law or criminal law specialization. Proficiency in a professionally oriented foreign language at a high level is the most important component, indeed the fundamental one, of international legal specialization, and implies a special set of competencies, that is, a set of knowledge, skills, and abilities that allow a specialist to carry out legal activities in the international arena. This thus requires the development of students’ interdisciplinary skills, which, according to specialists in many countries, are still in very undeveloped (Noy et al. 2017). Today’s requirements in the field of international legal activity mean that legal education needs to find new approaches and methods for foreign language lecturers in higher educational institutions in order to optimize the process of training international lawyers. As such, the current study aims to address the following research questions:

- What competencies do undergraduate students of the International Law Faculty master in the course of studying a foreign language in their specialty?
- To what extent are the competencies acquired by undergraduate students of the International Law Faculty in the course of studying a foreign language in their specialty significant for them?
- What competencies would the undergraduate students of the International Law Faculty want to master in the course of studying a foreign language in their specialty?

In terms of teaching a foreign language in a specialty, it should be noted that there remains no consensus in the literature on which course of study at a university is the most effective way to start learning a professional foreign language.

In Germany, the study of a foreign language in a specialty within the FFA framework (Fachspezifische Fremdsprachenausbildung), which is offered by universities as extended education, can begin both in the first semester of study in the chosen specialty

(e.g. foreign language for lawyers at Heidelberg¹ and Trier² Universities) and in the third semester of study in the chosen specialty (e.g. foreign language for lawyers at Münster³ University) after passing entrance tests and thus confirming a level of knowledge sufficient for studying under the FFA program.

An example of a professionally oriented study of a foreign language at the initial stages of study at a university can be found at Tomsk Polytechnic University, the program of which includes early language specialization (the details of this language training can be found in the “Requirements for the level of foreign language proficiency of students of non-linguistic specialties of Tomsk⁴ Polytechnic University”).

At MGIMO, in accordance with the requirements of the curriculum, the acquisition of a foreign language of an international legal specialty within the framework of a bachelor's degree begins at the 3rd year of foreign language education (3rd year, first semester). Until the 3rd year, students receive the necessary knowledge of a common language (first language – the B2 level, second language – the B1 level), as well as legal subjects. Moreover, it should be noted that in groups of the first (main) language, teaching a foreign language in the specialty begins from the first semester, in the second semester in groups of the second language. International law is also studied from the 3rd year. Thus, teaching the language in the specialty either goes in parallel with the teaching of international law, if we are talking about groups of the first language, or with some delay.

In this context, the question remains open as to which course of study in a higher educational institution is the most optimal for studying a foreign language in a specialty in terms of students' competence in matters related to their future professional activities and linguistic competence. Therefore, the authors of this paper have considered it appropriate to identify the optimal – from the point of view of students, as equal participants in the educational process – course of study at a university where one can start a professionally oriented study of a foreign language, formulating the following research question: Which course, according to students, is the best way to start learning a foreign language in a specialty?

This research is carried out as a part of a four-year undergraduate study of international lawyers in the first stage of their university education, since it is an independent level of education that gives the right to study a specialty.

The research questions set out above constitute the so-called “horizon of expectation” of students associated with the study of a foreign language in a specialty at a university. In this paper, the term “expectations” refers to the language competencies required by students in terms of their future professional activities.

1 https://www.jura.uni-heidelberg.de/studium/internationales/fremdsprachige_veranstaltungen.html

2 <https://www.uni-trier.de/index.php?id=37841>

3 <https://spz.uni-muenster.de/ffa>

4 <https://pandia.ru/text/78/039/20522.php>

2 LITERATURE REVIEW

The horizon of student expectations is closely related to the problem of student satisfaction, which has become the subject of research in various scientific papers (Garcia-Aracil 2009, Langan et al. 2013). Nevertheless, we raise, for the first time, the question of the horizon of expectations of students at an international law faculty with regard to learning a foreign language in a specialty.

From the point of view of students at international law faculties, there has been very little theoretical or empirical research examining the optimal course of studying a foreign language in a specialty. Looking at the programs of German and Russian universities, however, it is clear there are different approaches to this issue⁵.

Although the actual topics of many scientific publications are an analysis of the quality of higher education (Strijbos et al. 2015, Strielkovski et al. 2018, Ramsden 1991, Fensham and Cumming 2013, Aitenova et al. 2020, Aleynikova 2021, Niyazova et al. 2018, Atabekova et al. 2018, Chigasheva et al. 2021), various approaches to competence-based vocational education (Kuijpers and Meijers 2012, Goźdź-Roszkowski 2016, Miloradova and Ishkov 2018, Krylov et al. 2021, Bylieva and Moccozet 2021, Chirkova et al. 2021, Schlabach and Hufeisen 2021, Arkhipova et al. 2017, Kalugina 2016, Polushkina and Tareva 2021), standardization of language education (Jerabkova 2021), or improving the quality of undergraduate education (Chocholouskova et al. 2018, Germuskova 2018), they do not address the problems associated with the quality of teaching a foreign language in a specialty, which are directly related to the competencies acquired and their relevance to the students' future professional activities. Meyer (2017) analyses the experience of teaching a foreign language at the Faculty of Law of the University of Turku (Finland), and notes that the formulation of the goals of teaching a foreign language in a specialty, which are quite general, lead to their independent development by teachers, who also choose the methods for achieving them (Meyer 2017). In another study, the aim was to study the lexical, syntactic, and grammatical competencies the students acquired.

An analysis of a number of studies (Vyushkina 2016, Khudoykina and Lysenko 2017) shows that they do not answer the research questions examined in the current work – What competencies do undergraduate students of law faculties master in the course of studying a foreign language in their specialty? To what extent are the competencies acquired in the course of studying a foreign language in a specialty significant for undergraduate students of law faculties? What competencies do undergraduate students of law faculties want to master in the course of studying a foreign language in a specialty?

5 https://www.jura.uni-heidelberg.de/studium/internationales/fremdsprachige_veranstaltungen.html
<https://www.uni-trier.de/index.php?id=37841>
<https://spz.uni-muenster.de/ffa>
<https://pandia.ru/text/78/039/20522.php>

3 MATERIALS AND METHODS

It is now common practice to carry out research based on the opinions of students obtained through various surveys (Langan et al. 2013, Richardson et al. 2007, Williams 2014, Jara and Mellar 2010).

This study is based on an analysis of data obtained from a survey of undergraduate students in the 3rd and 4th years of the International Law specialization studying English, German, French, Spanish, Italian, Portuguese, Dutch, and Chinese at MGIMO. The authors deliberately limited the survey participants to bachelor's students, as this is a better context to answer the focal research questions. All the respondents took part in the survey, which was conducted anonymously, on a voluntary basis through Google Forms. The survey participants were told its goals and objectives, and the questionnaires contained both closed and open questions.

In order to determine the optimal course (year) of study in which it is advisable to introduce a foreign language in a specialty in a non-linguistic university 67 people were interviewed from the 3rd (55.2%) to 4th (44.8%) years, most of whom were women (70.1%), and aged 19 (17.9%), 20 (43.3%), 21 (34.3%), 22 (1.5%), or 23 (3%), and learning English (42%), French (28.5%), German (14%), Spanish (11%), Italian (2.7%), Portuguese (0.9%), or Chinese (0.9%).

The questionnaire (No. 3) that collected individual assessments of the competencies that students master when studying a foreign language in their specialty received 63 responses from undergraduate students. Four people who did not meet the requirements to complete the survey responded, three master's students and one 2nd year student, and their responses were not included in the data. As a result, this questionnaire was completed by 59 undergraduate students in the 3rd (40.6%) and 4th (59.4%) years at the ages of 17 (1%), 19 (6.7%), 20 (42.4%), 21 (37.2%), 22 (8.4%), 23 (1%), and 24 (1%), of whom 64.4% were female and 35.6% were learning English (48%), followed by those learning German (24.6%), French (17.3%), Spanish (8.1%), Italian (1%), and Dutch (1%).

With regard to the survey examining the competencies that 3rd and 4th year students want to master (questionnaire No. 2), 59 responses were received, 62.7% from women and 37.3% from men, in the 3rd (33.9%) and 4th (66.1%) years, aged 19 (10.2%), 20 (39%), 21 (42.4%), 22 (2.3%), or 23 (1.7%) years old, and studying English (46%), French (22%), German (21%), Spanish (9%), Portuguese (1%), and Italian (1%).

The list of competencies given in questionnaires No. 2 (for individual assessment of the competencies student want to acquire in the course of studying a foreign language in a specialty) and No. 3 (individual assessment of competencies that students actually master) was compiled on the basis of an analysis of the literature and the authors' own teaching experience. In the open part of both questionnaires the respondents can add any further competencies or comments.

The answer to the main problem examined in this paper, as formulated in its title, lies in a thorough analysis of the questionnaires completed by the students, and a comparison with the results presented in the related theoretical literature.

The research work can be divided into three stages.

The first stage is purely theoretical. The initial analysis of the research literature was aimed at identifying the current degree of understanding of the four research questions formulated in this paper. Then a selection of literature on problems related to the focal research questions was made for the purpose of analysis and synthesis, a critical assessment of the information contained in the earlier works, revealing aspects of scientific interest to the current study. The criteria for selecting information were its relevance, adequacy, representativeness, and sufficiency in relation to the research questions.

In the second stage, questionnaires were developed for conducting a written survey related to the four research questions, and the survey itself was carried out in order to determine the required level of foreign language proficiency for studying a foreign language in a specialty, as well as identifying and evaluating the significance of the competencies that students of international law faculties master and want to master when studying a foreign language in their specialty. The essence of this method lies in the fact that the respondents make their value judgments on the questions asked based on their own knowledge and experience in the relevant field and intuitive-logical analysis. The method is based on the following premises:

- the survey participants have an idea about the problem under study and, in this regard, are considered as a high-quality source of information;
- the generalized opinion of the survey participants, obtained by processing the results, is close to reliable. The most effective type of survey is an anonymous one, which makes it possible to combine the need to involve a significant number of respondents, to form judgments without the direct participation (influence) of the questionnaire's compiler(s), and to receive answers in the appropriate format to simplify further processing of the results. For the convenience of this study's survey participants, the questionnaires they were given included leaflets containing basic information about the survey and recommendations for filling out the questionnaires. The quality of the survey results depends on the number of survey participants and their competence. According to the basics of the theory of mathematical data processing, an increase in the number of survey participants leads to an increase in the reliability of the results. In order to solve the problems considered in this paper, 67 students were involved in the survey for the first research question, 63 students for the second and third research questions, and 59 students for the fourth research question, which is sufficient for such surveys.

The research carried out within the framework of this work relate directly to the perceptions and analyses of university students with regard to learning a foreign language in a specialty at a university. In this regard, the involvement of 3rd- and 4th-year undergraduate students from non-linguistic universities in the survey is justified. Third-year students already have experience of higher education and an understanding of the problems under consideration, and are capable of analysing and comparing facts. Moreover, by this time the vast majority of students have formed an opinion about the required level of proficiency in a foreign language in the specialty, as well as about what skills it is advisable to develop when learning a foreign language from the standpoint of future professional activities. Students who have been studying law for three years and have already begun to study special disciplines are considered as subjects with a sufficient level of knowledge in order to competently answer the questions asked as part of this study.

The students were asked in questionnaire No. 1 the following closed question: "In your opinion, in which course (year) of study as a part of a bachelor's degree is it advisable to introduce a foreign language in a specialty?" Initially, the participants in the survey had to indicate the university where they study, the direction (profile) of training, the course (year) of study at the university, the foreign language being studied, their gender and age. Then the participants had to choose the appropriate course (year of study) from the proposed 1st, 2nd, 3rd, 4th, in which, in their opinion, it is advisable to introduce a foreign language in a specialty. The responses were based on the individual judgment of each survey participant based on his/her personal experience in the field of studying foreign languages and legal subjects. The respondents could only choose one answer.

Questionnaire No. 3 was compiled for an individual assessment of the competencies that students master in the course of studying a foreign language in a specialty in a non-linguistic university, and it consisted of two parts. In the first part the students needed to assess the competencies that they have mastered when learning a foreign language in a specialty at the university, choosing from a list of competencies taken from the literature: translation of international legal acts, participation in discussions, work with international legal documentation in a foreign language, interpretation and commentary of international legal acts in a foreign language, negotiating on international legal issues, solving a legal problem in a foreign language, carrying out business correspondence in a foreign language, representing and conducting court cases in international courts in a foreign language, and speaking in courts in a foreign language. The second part of the questionnaire was an open question: "What competencies, in addition to those indicated in the proposed list, did you master in the course of studying a foreign language in your specialty at a university? Please specify the competencies and assess them on a scale from 5 to 0." This assessment was again based on the individual judgment of each survey participant based on his/her personal experience. Before answering questions, the questionnaire participants needed to write down the name of the university, the direction (profile) of training, as well as the year of study at the university (the course in which

the respondent is currently studying), the specialty language being studied, their age and gender. When the students were asked to rate each competence from 5 to 0, the scale had the following meaning:

- 5 – competence with very high significance;
- 4 – competence with high significance;
- 3 – competence with average significance;
- 2 – competence with low significance;
- 1 – competence with very low significance;
- 0 – competence that has no significance.

Several competencies can be assigned the same number of points. In the second part of the questionnaire, the respondents were asked to give some additional competencies that are significant, and again to assess them on a scale from 5 to 0 points, with the same meaning as above.

In order to implement the fourth point of the study, the students were given questionnaire No. 2 to learn about the competencies they wanted to master in the course of studying a foreign language in a specialty in a non-linguistic university, based on the list of competencies given in questionnaire No. 3. Before answering the questions the students had to indicate the name of the university, the direction (profile of training), as well as the year of study at the university (the course in which the student is studying), the specialty foreign language studied, their age and gender. The students then rated the competences listed, and in the second, open part of the questionnaire added more or made comments.

The third and final stage of the study was the analysis of the questionnaires, by summarizing and systematizing the answers, as well as deriving deductions and conclusions based on them. Before analysing such data, it is advisable to start with an assessment of its quality in terms of the following parameters: to what extent the survey participants followed the recommendations for filling out the questionnaires, how complete the answers are, how many respondents filled out those parts of the questionnaires where it was required to provide additional competencies in the study of a foreign language in a specialty, and thus show a creative approach and make their own proposals. The quality of filling out the questionnaires indicates the degree of students' interest in the issues considered in this study, as well as in the search for possible ways to solve them. Special attention should be paid to the processing of answers written by students on additional competencies (the second parts of questionnaires No. 2 and No. 3), since these proposals were formulated by each survey participant, taking into account their individual understanding of the problem under consideration. Recurring competencies should be grouped and considered as one type of competence, where it should be remembered that the same competence may be expressed using different words. After grouping, additional competencies should be analysed for similarity in content with the competencies listed in

the questionnaires and derived from the literature. If the additional competencies repeat the content of those from the list, then these duplicate “additional” competencies are excluded from further processing of the results. Additional competencies that are rarely found in the answers should be singled out in a special group – as these require separate consideration.

4 RESEARCH RESULTS

The first research question asked the students the best time to start teaching a foreign language in a specialty.

Just over a third (35.8%) of students consider the 3rd year at university to be the best time to start studying the language in their specialty, while a slightly smaller group (34.3%) chose the 2nd year. The proposal of 28.4% of students to start teaching a foreign language in a specialty from the 1st year is due to the fact that they already have a good level of English proficiency when they enter the university. In most cases, learning other foreign languages starts from the very beginning of the process. Only 1.5% of the students were in favour of starting to study a foreign language in their specialty in the 4th year.

The analysis of the responses to questionnaire No. 3 made it possible to identify what competencies students master in the process of studying a foreign language at MGIMO, and thus answer the second research question (*Fig. 1*):

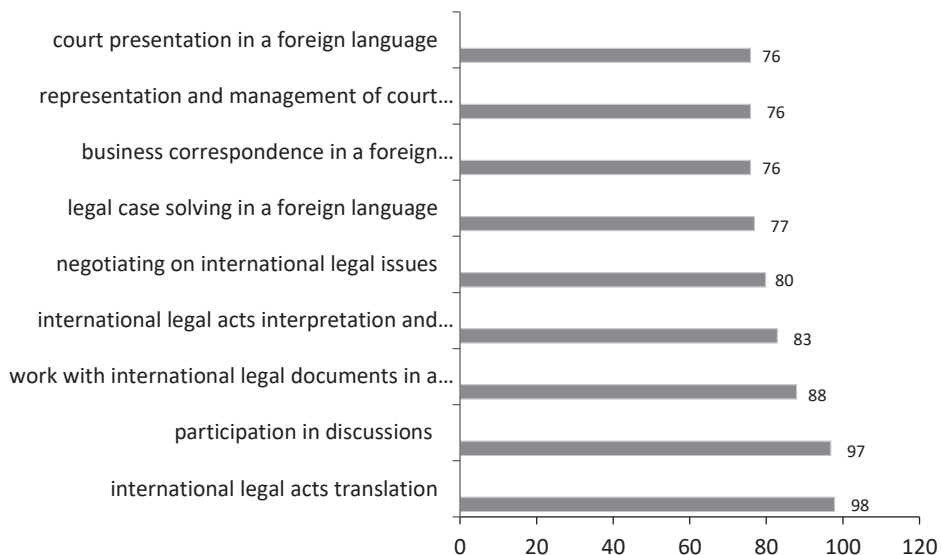


Figure 1: Competences being mastered by international law students during the professional foreign language learning

Fig. 1 clearly shows that most students master all the competencies that were designated as the main competencies of an international lawyer, namely: international legal acts translation, participation in discussions, work with international legal documents in a foreign language, international legal acts interpretation and commentary in a foreign language, negotiating on international legal issues, legal case solving in a foreign language, business correspondence in a foreign language, representation and management of court cases in international courts in a foreign language, and court presentation in a foreign language. The almost one hundred percent mastery of such competencies as the translation of international legal acts and participation in discussions indicates that the strongest emphasis of the program of teaching a foreign language in a specialty is on these types of professional activities.

Furthermore, the results of this survey also show that the students also master a number of additional professional competencies that were not on the list, such as writing scientific papers in their specialty and working with national legislation texts.

The results of questionnaire No. 3 made it possible to answer the third research question – to what extent the competencies acquired in the course of studying a foreign language in a specialty are significant for the undergraduate students. The most significant of the competencies acquired in the course of learning a foreign language, that is, those that received 4 or 5 points on the assessment scale, are the following (Fig. 2):



Figure 2: Competences, assessed by MGIMO students as the most significant for their future professional activities as international lawyers, scoring 4 or 5 points on the assessment scale

The following competences acquired by the students in the study of a foreign language were given a low significance, with 1 or 2 points (*Fig. 3*):

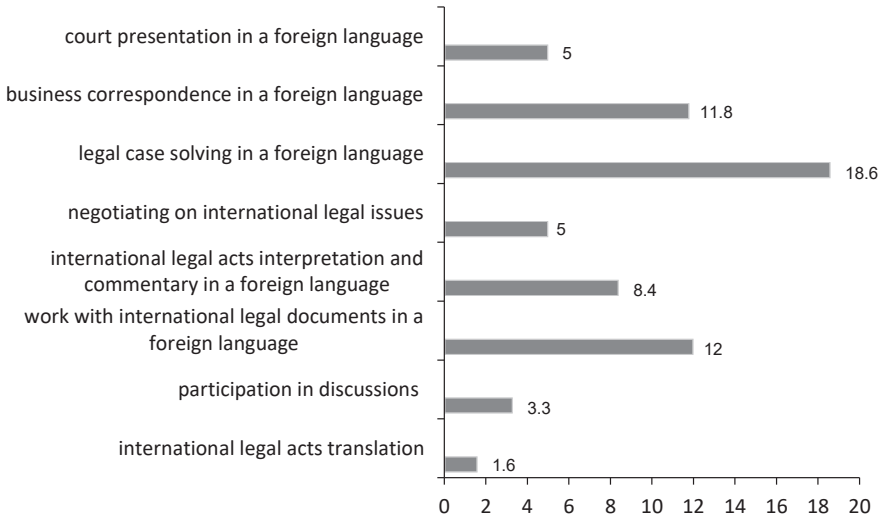


Figure 3: Competences of low significance for the MGIMO international law students (with 1 or 2 points), which they master during the professional foreign language learning

The following competencies that MGIMO students of the law faculties master in foreign language classes were rated as having no significance, and thus 0 points on the rating scale, for their future careers (*Fig. 4*):

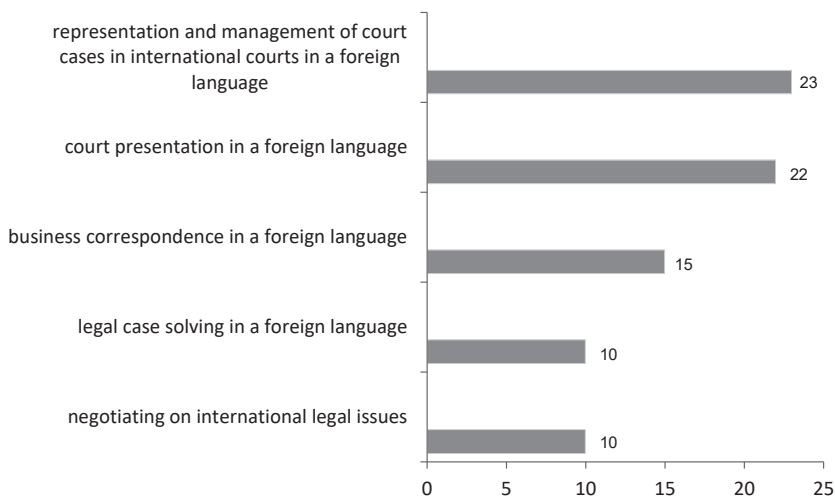


Figure 4: Competences not significant for future international lawyers (0 points) that MGIMO students acquire during the professional foreign language learning

The most significant competencies acquired while studying a foreign language in the specialty, according to the majority of students of MGIMO law faculties, are participation in discussions and translation of international legal acts.

The fourth research question, which examined the competencies that undergraduate students of the law faculties want to master in the course of studying a foreign language in a specialty, as chosen from a list, is answered by analysing the responses to questionnaire No. 2, with the data shown in *Fig. 5*:



Figure 5: Competences that international law students want to master during their professional foreign language learning

From the proposed list of competencies, the majority of students studying a foreign language in their specialty consider it necessary for their future professional activities to master such things as working with international legal documentation in a foreign language, negotiating on international legal topics in a foreign language, participating in discussions in a foreign language, translating international legal acts, presenting in courts in a foreign language, representing and conducting court cases in international courts in a foreign language. For half of the students, mastering business correspondence in a foreign language is relevant.

The students also noted that one of the necessary competencies of an international lawyer is the ability to conclude contracts in a foreign language, which they feel they have not been able to master in the process of learning a foreign language as part of their courses.

The results of the study reveal some contradictions between the program of teaching a foreign language in the specialty and the expectations of students, although the majority

of do master those competencies that they consider important in the activities of an international lawyer. An exception is the practice of drafting contracts in a foreign language, which is not given attention when teaching a foreign language in a specialty at MGIMO. Moreover, little time and attention is devoted to solving legal problems as one of the main activities in teaching the language in a specialty.

The year or course in which the students begin learning a foreign language in a specialty is in line with their expectations. However, the high second preference for starting such classes in the 2nd year, favoured by 34.3% of students, is only just behind the 3rd year (35.8%), which suggests teaching a foreign language could start a year earlier, especially for those students who, upon entering university, have a high basic level of foreign language proficiency.

5 DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This paper first developed a list of competences which was then given to a group of international law students to assess their significance in relation to learning a foreign language in a specialty. The students were also given the opportunity to indicate any other competencies that, in their opinion, should be developed in this context. The analysis of the questionnaires in the framework of the study made it possible to identify the competencies necessary both from the point of view of lecturers and students, and these were as follows: translation of international legal acts, participation in discussions, work with international legal documentation, negotiating, and presenting in courts. Mastering these competencies, which are all cognitive in nature, will allow graduates to make independent decisions in their future professional activities.

An analysis of the competencies that international lawyers plan to master and are currently mastering in foreign languages – such as English, French, German, Spanish, Italian, Portuguese, Dutch, and Chinese – makes it possible to assess the requirements for the professional competencies of lecturers conducting the related classes. Pedagogical and linguistic universities produce linguists-teachers of a wide profile, many of whom go on to teach in non-linguistic universities, with Russia having more of these than linguistic ones. If previously the study of a foreign language in a non-linguistic university was more of a formality – in fact, graduates of such universities did not need to know a foreign language in their specialty, since in their professional activities, they did not have the need, or often even the opportunity, to apply the knowledge acquired in practice – now specialists with knowledge of a foreign language are in great demand among employers, both in government agencies and commercial organizations. Therefore, today's foreign language lecturers should not only have linguistic competencies, but also have sufficient knowledge of the specialty of the language being taught, in our case, international law, which suggests the special specialized training of such specialists. For the full development of the competencies of students studying international law, as discussed in this paper and which

are necessary in the work of international lawyers, a foreign language lecturer not only needs to know legal terminology, but also to know the subject. A survey similar to the one conducted in this study could also be carried out as part of the research into the learning of foreign languages in other specialties, which would make it possible to formulate specific competencies that lecturers of non-linguistic universities should teach their bachelor's students and which lecturers of foreign languages need to improve their qualifications in order to be able to provide high-quality and professional teaching in this context. The results obtained by the current study could also become a starting point in the creation of work programs in a foreign language for undergraduate students with an orientation (profile) in international law, as they most accurately reflect the competencies they will need in their future professional careers. The principles underlying the construction of this study can also form the basis for further research on other training profiles in order to create work programs in a foreign language in a specialty for bachelor's students of non-linguistic universities, since it is professional competencies that determine the range of knowledge, abilities, skills that students should master while studying a foreign language in this context, as well as the methods and technologies used to teach and learn them.

REFERENCES

- AITENOVA, E./G. ABAYEVA/F. ORAZAKYNKYZY/R. KASSYMOVA/G. MUKHAMETKALIEVA. (2020) Professional educational training of French linguistics teachers in Kazakhstan and France. *XLinguae* 13. 86-94. 10.18355/XL.2020.13.01.07.
- ALEJNIKOVA, D. (2021) Teaching lawyer intercultural professional communication during the COVID-19 pandemic. *XLinguae* 14. 170-181. 10.18355/XL.2021.14.01.14.
- ARKHIPOVA, I./P. BAKLANOV/D. ZHDANOV/N. CHERNOVA (2017) Training specialists in humanities at technical college. *XLinguae* 10. 109-118. 10.18355/XL.2017.10.01.11.
- ATABEKOVA, A./R. GORBATENKO/T. SHOUSTIKOVA/C. VALERO-GARCÉS (2018) Academia's thoughts and graduates' opinions of education at university degree for translators and interpreters: Is there a need for revisiting both concept and practice? *XLinguae* 11. 269-283. 10.18355/XL.2018.11.01.22.
- BAUER, U. (2016) Employability: Welche Kompetenzen fordern Unternehmen von TU-Absolventen? In: Biedermann H. (eds) *Industrial Engineering und Management. Techno-ökonomische Forschung und Praxis*. Springer Gabler, Wiesbaden https://doi.org/10.1007/978-3-658-12097-9_1
- BELENKOVA, N./I. KRUSE (2017) Determining Descriptors of Professional Foreign Language Competence for Law-setting Specialists. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 237. 1398-1404. 9. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.203

- BURBAT, R./J.M. RUNGE (2008) Das Lehren und Lernen einer zweiten und/oder weiteren Fremdsprache in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung. *Babel*, 53 (4), pp. 303-320. DOI: 10.1075/babel.53.4.02bur
- BYLIEVA, D./L. MOCCOZET (2021) Messengers and Chats – Technologies of Learning. *Technology and Language* 2(3), 75-88. <https://doi.org/10.48417/technolang.2021.03.06>
- CHIGASHEVA, M./M. YELIZARYEVA/ Z.EGOROVA/V. BELIKOV (2021) Evaluating the Quality of Foreign Language Training Based on Test Translation of Culture Specific Linguistic Units. *Linguistics & Polyglot Studies*, 7(5), pp. 88–101. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2021-5-29-88-101>
- CHIRKOVA, E./E. CHERNOVETS/E. ZORINA (2021) Enhancing the Assimilation of Foreign Language Vocabulary when Working with Students of the Digital Generation // *Technology and Language*. № 2(2). P. 89-97. <https://doi.org/10.48417/technolang.2021.03.07>
- CHOCHOLOUSKOVA, Z./J. SLAVIK/L. MULLEROVA/M. RANDA (2018) Targeted direction of subject didactics into school environment within the project of pregraduate education quality improvement at the faculty of education at the university of west bohemia. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 7. 3-10. 10.18355/PG.2018.7.1.1, pp. 3-10
- DILLMAN, L. (2013) Evaluator Skill Acquisition: Linking Educational Experiences to Competencies. *American Journal of Evaluation*, 34(2), 270–285. <https://doi.org/10.1177/1098214012464512>
- FENSHAM, P./J.CUMMING (2013) Which Child Left Behind: Historical Issues Regarding Equity in Science Assessment. *Educ. Sci.* 3, 326-343. <https://doi.org/10.3390/educsci3030326>
- GARCIA-ARACIL, A. (2009) European graduates' level of satisfaction with higher education. *High. Educ.* 2009, 57, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9121-9>
- GERMUSKOVA, M. (2018) Didactics of literature in the context of current innovative challenges (Synergy of theory and educational practice). *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. Volume 7 Issue 1, February 2018, doi: 10.18355/PG.2018.7.1.7, p.p 80-90
- GOŹDŹ-ROSZKOWSKI, S. (2016) The role of generic competence and professional expertise in legal translation. the case of English and Polish probate documents. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 45(1), 51-67. doi:10.1515/slgr-2016-0015
- JARA, M./H. MELLAR (2010). Quality enhancement for e-learning courses: The role of student feedback. *Computers and Education*, 54(3), 709-714. doi:10.1016/j.compedu.2009.10.016
- JERABKOVA, P. (2021) Standardization versus plurality in foreign language tuition. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, Volume 10, Issue 1, 2021, doi: 10.18355/PG.2021.10.1.5, pp.55-68

- KALUGINA, O. (2016) Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. *XLinguae*. 9. 37-45. 10.18355/XLinguae.09.04.37-45.
- KHUDOYKINA, T./V. LYSENKO (2017) Development of clinical legal studies as an essential component in the modernization of legal education. *Integration of Education*, 21(1), 124-137. doi:10.15507/1991-9468.086.021.201701.124-137
- KRYLOV, E./L. KHALYAPINA/A. NORDMANN (2021) Teaching English as a Language for Mechanical Engineering. *Technology and Language*, 2(4), 126-143. <https://doi.org/10.48417/technolang.2021.04.08>
- KUIJPERS, M./ F.MEIJERS (2012) Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37:4, 449-467, DOI: 10.1080/03075079.2010.523144
- LANGAN, A./P. DUNLEAVY/A. FIELDING (2013) Applying Models to National Surveys of Undergraduate Science Students: What Affects Ratings of Satisfaction? *Educ. Sci.* 3, 193-207. <https://doi.org/10.3390/educsci3020193>
- MEYER, A. (2017). Fachfremdsprachenangebot zur deutschen Rechtssprache an der Rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Turku. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 34(4), pp. 409-417. Retrieved 11 Jan. 2019, from doi:10.1515/infodaf-2007-0406
- MILORADOVA, N./A. ISHKOV, A. (2018) Formation of the competences of social interaction at the technical university. *Paper presented at the MATEC Web of Conferences*, 193 doi:10.1051/mateconf/201819305016
- NIYAZOVA, A./A. MUSSAGOZHINA /A. KABDENOVA/A. LUKPANOVA/M. KOZHAKANOVA (2018) Modeling learning situations of verbal communication in professionally oriented teaching English for students in the sphere of transport logistics. *XLinguae*. 11. 190-205. 10.18355/XL.2018.11.02.15.
- NOY, S./R. PATRICK / T. CAPETOLA /J. MCBURNIE J. (2017) Inspiration from the classroom: A mixed method case study of interdisciplinary sustainability learning in higher education / S. Noy [et al.] // *Australian Journal of Environmental Education*. Vol. 33, issue 2. Pp. 97–118. DOI: 10.1017/aee.2017.22
- POLUSHKINA, T./E. TAREVA (2021) Developing L2 prosodic competence online: Implications of the emergency remote teaching. *XLinguae*. 14. 38-48. 10.18355/XL.2021.14.01.03.
- RAMSDEN, P. (1996) A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Stud. High. Educ.* 1991, 16, 129–150. Published online: 05 Aug 2006. <https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>
- RICHARDSON, J.T.E./J. SLATER / J. WILSON (2007) The national student survey: Development, findings and implications. *Stud. High. Educ.* 2007, 32, 557–580. <https://doi.org/10.1080/03075070701573757>

- SCHLABACH, J./B. HUFSEISEN (2021) Plurilingual School and University Curricula// *Technology and Language*. 2021. № 2(2). P. 126-141. <https://doi.org/10.48417/technolang.2021.02.12>
- STRIELKOVSKI, V./ L. S.KISELEVA/E. N. POPOVA (2018) Determinants of university education quality: students' opinion // *Education Integration*. 2018. V. 22, No. 2. S. 220-236. DOI: 10.15507 / 1991-9468.091.022.201802.220-236
- STRIJBOS, J./N. ENGELS N./K. STRUYVEN (2015) Criteria and standards of generic competences at bachelor degree level: A review study // *Educational Research Review*. Vol. 14. Pp. 18–32. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.01.001
- VYUSHKINA, E. (2016) Legal English Through Movies: Development of Professional Communicative Competence, *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 45(1), 253-263. DOI: <https://doi.org/10.1515/slgr-2016-0027>
- WILLIAMS, J. (2014) Student Feedback on the Experience of Higher Education. In: Menon M.E., Terkla D.G., Gibbs P. (eds) *Using Data to Improve Higher Education. Global Perspectives On Higher Education*. SensePublishers, Rotterdam. DOI https://doi.org/10.1007/978-94-6209-794-0_5

POVZETEK

IZPOLNJEVANJE POTREB ŠTUDENTOV MEDNARODNEGA PRAVA PO UČENJU TUJIH JEZIKOV

Uvod. V sodobnem svetu se vloga mednarodnih pravnikov spreminja, zato v pričujočem prispevku razmišljamo o pomenu znanja tujega jezika, ki naj bi ga študenti mednarodnega prava pridobili v času študija.

Cilj. Cilj prispevka je opredeliti, na kateri stopnji izobraževanja bi bilo na mednarodnih pravnih fakultetah najbolj smiselno začeti s poučevanjem tujega jezika stroke, katere jezikovne kompetence bi morali študenti osvojiti in kakšen je pomen ocenjevanja teh kompetenc.

Gradiva in metode. Predstavljamo izsledke raziskave, ki je obsegala analizo znanstvenih del ruskih in tujih raziskovalcev ter analizo rezultatov ankete, v katero so bili vključeni študenti 3. in 4. letnika mednarodnega prava na Moskovskem državnem inštitutu za mednarodne odnose (MGIMO), ki se učijo pravnega jezika. Pri delu smo se opirali na metode primerjalne in sistemske analize.

Rezultati. V prispevku iščemo odgovor na vprašanje, kakšna raven jezikovnega znanja je po mnenju študentov potrebna za začetek učenja tujega jezika pravne stroke ter katere jezikovne kompetence študenti pridobivajo v času študija prava in kakšen pomen jim pripisujejo.

Doprinos k znanosti. V pričujočem delu predstavljamo in analiziramo jezikovne kompetence, ki so nujne za opravljanje poklica mednarodnega pravnika, z namenom optimizacije učenja tujega jezika stroke. Gre za prvo raziskavo, ki temelji na analizi mnenj študentov.

Uporabnost. Rezultati naše raziskave so lahko osnova za razvijanje novih pristopov in metod, katerih cilj je optimizacija strokovnega usposabljanja študentov mednarodnega prava ter oblikovanje programov usposabljanja na področju tujega jezika za študente nejezikovnih študijskih smeri.

Ključne besede: tuji jezik stroke, mednarodni pravnik, strokovna usposobljenost, zgodnja profesionalizacija, usmerjeno poklicno izobraževanje, mednarodno pravo

ABSTRACT

MEETING INTERNATIONAL LAW STUDENTS' DEMANDS FOR THEIR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Introduction. In today's world, the profession of international lawyer has acquired a new status. This fact inspired the authors of the article to think about the need to analyse the foreign language competencies which international law students should obtain.

Aim. The objective of this article is to identify the best time to start the legal foreign language course at international law faculties; the competencies which law students acquire and want to acquire; and an assessment of the significance of the competencies acquired in the course of the legal foreign language training of law students.

Materials and methods. This article is a study based on an analysis of Russian and foreign scientists' related works, and the results obtained during the surveys of 3rd- and 4th-year international law students at MGIMO studying a language. Both comparative and system analysis methods were used.

Results. This research reveals the students' views on the best time to start learning the foreign language, the foreign language competencies acquired and wanted by the students, and their significance for their future careers.

Scientific novelty. Identification and analysis of the language competencies necessary for international lawyers' professional activities, with aim of improving foreign language studies in this context, with the results for the first time based on students' opinions.

Practical significance. The results of the present study can serve as a basis to develop new approaches and methods to improve the training of international law students and to create specialty foreign language training programs for non-linguistic students.

Keywords: professional foreign language, international lawyer, professional competence, early professionalization, vocational-oriented education, international law

Andreja DrašlerFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
andreja.draser@ff.uni-lj.si

UDK 811.11'243:378-057.875

DOI: 10.4312/vestnik.14.325-341

Izvirni znanstveni članek

**Saša Podgoršek**Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
sasa.podgorsek@ff.uni-lj.si

STALIŠČA ŠTUDENTK IN ŠTUDENTOV DO AVTENTIČNIH GRADIV IN OPRAVIL PRI POUKU TUJIH JEZIKOV STROKE

1 UVOD

Uporaba avtentičnih gradiv pri poučevanju in učenju tujih jezikov je postala razširjena s komunikacijskim pristopom in na opravih temelječim učenjem (ang. *task-based learning*). Avtentična gradiva še posebej pri poučevanju tujih jezikov stroke (TJS) predstavljajo enega izmed glavnih elementov (Carter 1983). Upošteva se jih pri snovanju učnih načrtov in umešča v učbenike, saj so bogat vir kulture in kompleksnega ciljnega jezika. Nudijo široko paleto slovničnih struktur, besednih zvez, sporočanjških vzorcev, sporazumevalnih strategij, in so zato primerna za razvijanje sporazumevalnih zmožnosti (Gilmore 2007), kar je v komunikacijskem pristopu in podobnih pristopih, ki se pojavljajo dandanes, še vedno najpomembnejše. Guariento in Morley (2001: 347) rabo avtentičnih besedil vidita kot »način vzdrževanja ali povečanja motivacije za učenje«, prav tako menita, da omogoča »občutek stika z ‚realnim‘ jezikom, takim kot ga uporabljajo v skupnosti, kjer ga govorijo«. Mishan (2005) ugotavlja, da so k širši rabi avtentičnih gradiv v veliki meri pripomogli globalizacija in internet ter osredinjenost na učenca¹, kar je še posebej pomembno pri poučevanju TJS, kjer je učenec vključen v načrtovanje in oblikovanje učnega procesa ter izbiro učnega gradiva. V prispevku je ponazorjen koncept avtentičnosti v poučevanju tujih jezikov, ki zajema avtentičnost besedil, odnos med učencem in avtentičnimi gradivi, avtentizacijo, učitelja, ki ustvarja avtentičnost, ter na avtentičnost osredinjeni pristop (ang. *authenticity-centred approach*). Osnovni premisi na avtentičnost osredinjenega pristopa, ki ga je zasnovala Mishan (2005), sta na opravih temelječe učenje in raba avtentičnih

1 V članku sva zaradi lažje berljivosti opustili hkratno rabo moških in ženskih slovničnih oblik.

gradiv in opravil. Bocanegra-Valle (2010) in Lesiak-Bielawska (2018) priporočata na avtentičnost osredinjeni pristop vsem učiteljem TJS, ki bi želeli izvajati pouk z avtentičnimi gradivi in opravili. V Sloveniji se je z raziskovanjem rabe avtentičnih gradiv v primerjavi z rabo učbenikov za TJS ukvarjala Topler Potočnik (2014), rabo avtentičnih videoposnetkov sta raziskovali Jurković in Mertelj (2015), Lenassi (2020) pa avtentična digitalna besedila. Pričujoči prispevek raziskuje stališča študentov do avtentičnega opravila »študij literature« na dveh nefiloloških oddelkih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kar predstavlja raziskovalno vrzel, ki jo želi prispevek zapolniti.

2 PREGLED LITERATURE

Gilmore (2007) navaja, da se pojem avtentičnost v tujejezikovni didaktiki nanaša na jezik, besedilo, tipe opravil, interakcijo med učencem in učiteljem, situacijo v razredu, ocenjevanje in kulturo. Breen (1985: 61) je kot eden prvih razvil tipologijo avtentičnosti, ki zajema: »(1) avtentičnost besedil, ki jih uporabimo kot vnos (ang. *input*) za učence; (2) avtentičnost učenčeve interpretacije takih besedil; (3) avtentičnost opravil, primernih za učenje jezika; (4) avtentičnost razredne situacije«. Breenova razdelitev na štiri koncepte avtentičnosti se uporablja še danes in predstavlja izhodišče za druge tipologije avtentičnosti, kot je npr. MacDonald idr. (2006), ki delijo avtentičnost na avtentičnost besedila, avtentičnost učenca, avtentičnost zmožnosti in avtentičnost razreda. Se pa večina raziskovalcev še vedno bolj ali manj ukvarja z avtentičnostjo opravil in avtentičnostjo besedila (Guariento in Morley 2001; Lee 1995), ki sta tudi predmet te študije.

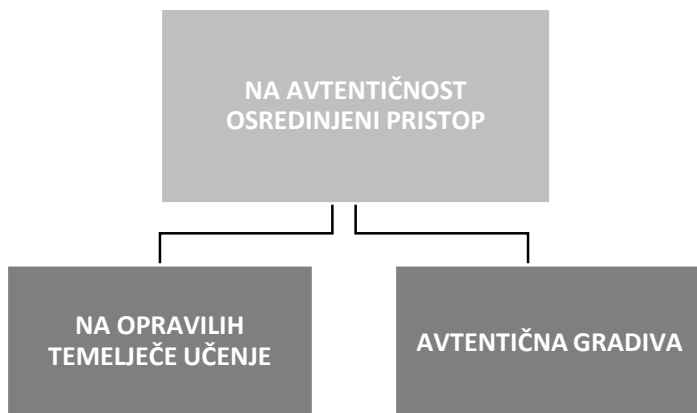
Opredelitev avtentičnih besedil ni enoznačna. Za Harmerja (1983) so avtentična besedila tista, ki so bila ustvarjena za naravne govorce. Nunan (1999) pa jih razume kot besedila, ki prvotno niso bila namenjena za poučevanje jezika. Jordan (1997: 13) definira avtentično besedilo kot tisto, »s katerimi se ukvarjajo študenti v sklopu svoje stroke in so ga napisali strokovnjaki za strokovnjake«. Skorczyńska Sznajder (2001: 390) pa poudarja, da se avtentičnost v besedilih, ki jih najdemo pri pouku TJS »ne nanaša samo na obliko, vsebine in sporazumevalni cilj besedila, ampak predvsem na namen branja«. V prispevku razumeva avtentična besedila kot tista, s katerimi se študenti ukvarjajo v sklopu svoje stroke in niso poenostavljena ali prirejena za poučevanje.

Shomoossi in Ketabi (2007) menita, da bi se bolj kot avtentičnim besedilom morali posvetiti učitelju, ki ustvarja avtentičnost (ang. *authenticating teacher*). Ta naj bi pomagal učencem razumeti in pozitivno sprejeti avtentična gradiva. Shomossi in Ketabi (2007) sta se oprla na Van Lierjevo (1996) avtentizacijo (ang. *authentication*), kjer učitelj in učenec soustvarjata avtentičnost, kar ustreza avtentičnosti kot »situaciji v razredu« (Breen 1985: 61). Van Lier (1996: 28) definira avtentičnost kot »rezultat ‚avtentizacije‘ učitelja in učenca, ki naredita jezik in učni proces avtentičen«. Lee (1995) meni, da je avtentičnost mogoča le, kadar je učenec naklonjen avtentičnim gradivom, hkrati pa opozarja, da avtentična

gradiva učencu ne bodo avtomatično všeč samo zato, ker so avtentična. Tako kot Wid-dowson (1979) in Breen (1985) tudi Lee (1995) poudarja vlogo učenca pri samem pedagoškem procesu. Gradiva morajo biti skrbno izbrana glede na učenca (njegove interese, izkušnje, znanje jezika, sporazumevalni potencial itd.), opravilo mora biti primerno izvedeno, učitelj pa mora biti fleksibilen in dovzeten za način poučevanja, ki se osredotoča na učenca in njegove potrebe, kar je eno izmed osnovnih vodil pri poučevanju TJS. Dudley-Evans in St John (1998: 28) namreč poudarjata vlogo analize potreb, na podlagi katere učitelj TJS oblikuje dejavnosti tako, da »odsevajo, kar se dogaja v realnem življenju«.

Stik z realnostjo izven učilnic in avtentična gradiva igrata pomembno vlogo pri na opravih temeljčem učenju, ki primarno izhaja iz konteksta poučevanja drugega jezika, vendar pa je uveljavljeno tudi pri poučevanju TJS. Nunan (1989) definira opravilo kot dejavnost, ki zahteva od učencev sporazumevanje v ciljnem jeziku, pri čemer je poudarek na pomenu, in ne na obliki. Skehan (1996: 38) opravilo opiše kot »dejavnost, ki ima zvezo z realnostjo, pri kateri je na prvem mestu pomen, ima opredeljen cilj in je ovrednotena glede na dosežen rezultat«. Van den Branden, Van Gorp in Verhelst (2007) opravilo razumejo kot dejavnost, ki jo učenec izvede, da bi dosegel nek cilj, a hkrati vsebuje smiselno rabo jezika. Stopnje, potrebne za zasnovo opravih, so: analiza potreb, oblikovanje učnega načrta na ravni predmeta, razvoj gradiv, metodika, ovrednotenje učenčevih dosežkov in evalvacija predmeta (Doughty in Long 2003).

Mishan (2005) je zasnovala na avtentičnost osredinjeni pristop, ki združuje avtentična gradiva in na opravih temelječe učenje ter ohranja avtentičnost skozi sam pedagoški proces: »Osredotočen je na gradiva in oblikovanje učnih gradiv, ne le kot strokovno spretnost avtorjev učbenikov, temveč tudi kot sposobnost učitelja v določenem učnem kontekstu.« (Mishan 2005: ix) Izhodišče in okvir na avtentičnost osredinjenega pristopa so avtentična opravila, ki morajo odražati prvotni sporazumevalni namen gradiva.



Shema 1: Komponente na avtentičnost osredinjenega pristopa

V njeni tipologiji so opravila podobna avtentičnim situacijam izven učilnice, kjer gre za prepletanje različnih jezikovnih zmožnosti z določenim namenom, in ne gre za utrjevanje določenih zmožnosti, kot je običajno pri poučevanju tujih jezikov. Mishan (2005: 78) razlikuje med sedmimi komunikativni nameni: »informativni, prepričevalni, sporazumevalni, poučevalni, interaktivni, spodbudni in odzivni«. Kategorije služijo v podporo pri zasnovi gradiv in opravil. Mishan (2005: 75) navaja šest smernic za zasnovo avtentičnih opravil: »(1) opravila odražajo izvorni komunikativni namen besedila, na katerem temeljijo; (2) so besedilu primerna; (3) omogočajo odziv ali zavzetost za besedilo; (4) so podobna opravilom izven učilnice; (5) aktivirajo učenčevo obstoječe znanje ciljnega jezika in poznavanje kulture ter (6) vsebujejo smotno komunikacijo med učenci«. Prve tri smernice zajemajo primernost opravil, ki naj bi odražala izvorni komunikativni namen besedila ter omogočala notranji ali zunanji odziv in čustveno ali kognitivno vpletenost v opravilo. Za poučevanje TJS je še posebej značilna četrta smernica, tj. naj opravilo sledi opravilom v poklicnem svetu, predstavlja simulacijo ali dejansko izvedbo opravila. Zadnji dve smernici se nanašata na aktiviranje učenčevega predznanja in s tem povezano individualizacijo učnega procesa z določenim namenom ali ciljem opravila, kar lahko vključuje pristno komunikacijo med učenci in/ali govorniki ciljnega jezika, s čimer učni proces preskoči meje učilnice.

Na avtentičnost osredinjeni pristop in smernice za zasnovo avtentičnih opravil v TJS opozarjata Bocanegra-Valle (2010) in Lesiak-Bielawska (2018: 129), ki jih priporočata učiteljem TJS, ki želijo »zasnovati avtentična opravila, ki so lahko koristna za učence in bi jih motivirala za učenje.« Številni raziskovalci TJS pripisujejo avtentičnim gradivom velik pomen in njihova raba je med učitelji TJS zelo razširjena (Bocanegra-Valle 2010).

Analiza literature je pokazala, da so raziskovalci proučili tako prednosti kot tudi pomanjkljivosti in pasti rabe avtentičnih gradiv pri pouku TJS. Kelly idr. (2002) na podlagi praktičnih izkušenj priporočajo delo v parih ali skupinah, kar učencu pomaga pri razumevanju avtentičnih gradiv. Torregrosa Benavent in Sánchez-Reyes Peñamaría (2011) predlagata, da bi bilo pri poučevanju bolj smiselno uporabljati krajša avtentična besedila. Zohoorian (2015) je v raziskavi rabe avtentičnih besedil pri pouku angleščine kot jeziku stroke na visokošolski ravni dokazala, da raba avtentičnih besedil in opravil na visokošolski ravni pozitivno vpliva na motivacijo študentov. Tudi Borucinsky in Jelčić Čolakovac (2020) sta na podlagi raziskave med študenti TJS ugotovili, da avtentična gradiva ugodno vplivajo na motivacijo študentov. Spoznali sta, da niso vsa opravila, ki temeljijo na rabi avtentičnih gradiv, enako koristna in da so govorne dejavnosti za to primernejše kot preverjanje bralnega razumevanja.

3 KONTEKST RAZISKAVE

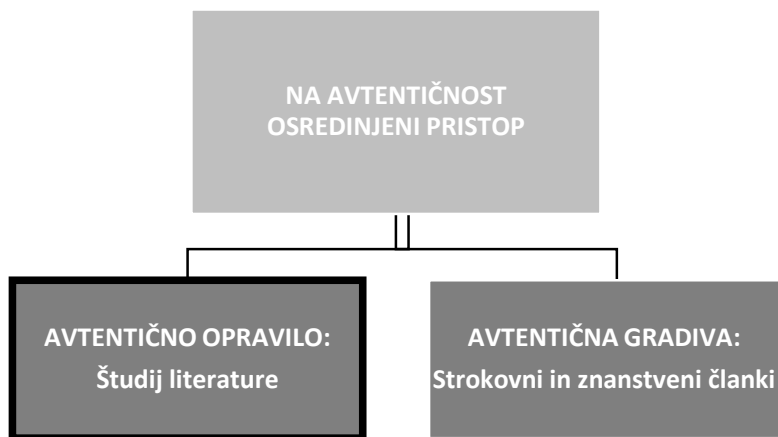
Koncept avtentičnosti bova ponazorili z vidika poučevanja angleščine in nemščine kot jezika stroke na dveh nefiloloških oddelkih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, kjer avtorici poučujeva.

Na Oddelku za geografijo (GEO) se angleščina izvaja pri predmetu *Branje in interpretacija angleških strokovnih besedil za geografe* kot semestrski predmet v drugem letniku prve stopnje študija v obsegu 30 kontaktnih ur in 3 KT. Predmet je obvezen za enopredmetne ter izbirni za dvopredmetne študente. Glavni cilj je razumevanje bistva in posameznih informacij v avtentičnih angleških strokovnih besedilih ter nadgradnja sporazumevalnih zmožnosti v angleščini. Na Oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo (EKA) se nemščina izvaja v prvem in drugem letniku prve stopnje študija kot obvezni izbirni letni predmet. *Nemški jezik 2*, ki je predmet te raziskave, se izvaja v obsegu 120 kontaktnih ur in 6 KT. V prvem letniku je glavni cilj utrditi splošno znanje jezika in razvijati razumevanje krajših strokovnih besedil ob uporabi učbenika *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe I* (Podgoršek 2015). V drugem letniku sledi nadgradnja zmožnosti razumevanja besedil, ki vključuje branje strokovnih in znanstvenih člankov ter zmožnost zasnove, priprave, izvedbe in analize intervjujev v nemščini.

Branje in povzemanje strokovnih in znanstvenih člankov sodi v širši kontekst avtentičnega opravila »študij literature«, ki predstavlja opravilo, značilno tako za kontekst študija kot tudi poklicnega udejstvovanja, kar je razlog za umestitev tega opravila v učni načrt. Vodeno branje člankov predstavlja prvi korak v procesu razvoja zmožnosti študentov za samostojni študij literature. Namen obravnave člankov pri pouku je v prvi vrsti razumevanje in predstavitev vsebine članka s ciljem uporabe pridobljenega znanja pri študiju strokovnih predmetov. Študenti imajo možnost izbire teme in članka, kar pozitivno vpliva na afektivne dejavnike, kot so motivacija, zanimanje za vsebino in odnos do učenja jezika. Avtentična besedila s posameznih strokovnih področij vsebujejo strokovno terminologijo, študenti se jo naučijo sami izluščiti in razjasniti natančen pomen ključnih pojmov, pri čemer je zelo koristno znanje uporabe referenčnih virov in metode preverbe v vzporednih besedilih.

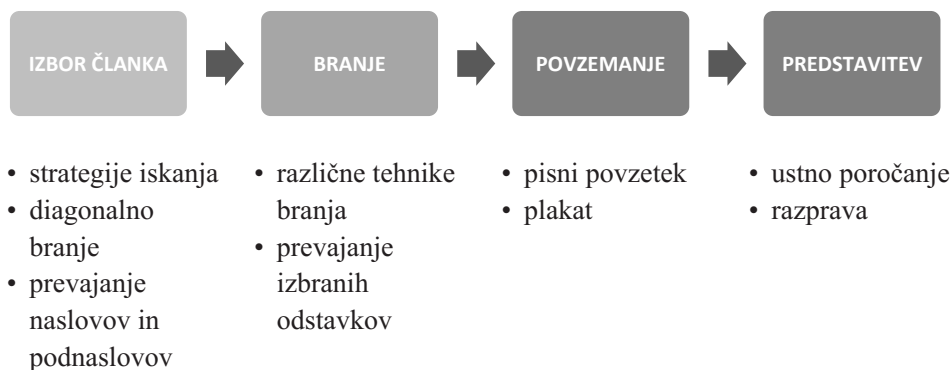
Med pristopoma pri angleščini in nemščini obstajajo razlike, ki imajo različne razloge. Eden je status jezika, angleščina je za veliko večino študentov prvi tuji jezik, je vseprisotna in jo študenti obvladajo na visoki ravni. Nemščina je praviloma drugi tuji jezik, kjer je raven znanja nižja, poleg tega so skupine zelo heterogene, zato je za nekatere študente branje avtentičnih besedil zelo zahtevno in potrebujejo veliko podpore, kar je možno z individualizacijo procesa izvedbe opravila. Heterogenost v skupini lahko izkoristimo za sodelovalno delo v parih, kjer si študenti vzajemno pomagajo, kot priporočajo tudi Kelly idr. (2002). Priprava na pouk z avtentičnimi opravili je z vidika učitelja zelo zahtevna še posebej pri drugem tujem jeziku, kjer je znanje jezika na nižji ravni kot pri prvem. Učitelj mora učni načrt na mikro ravni sproti prilagajati in izboljševati zasnovo opravila.

V shemi 2 je prikazana operacionalizacija na avtentičnost osredinjenega pristopa v pričujoči raziskavi, v kateri analizirava eno samo komponento koncepta, in sicer avtentično opravilo. Analiza člankov ni predmet te raziskave.



Shema 2: Komponente na avtentičnost osredinjenega pristopa pri pouku tujih jezikov stroke

Opravilo ‚študij literature‘ vsebuje naslednje osnovne faze: samostojno iskanje članka, branje z uporabo različnih strategij, tehnik in referenčnih virov, prevajanje, povzemanje in predstavitev, kot je razvidno iz sheme 3. Vsaka faza vsebuje več korakov, ki so odvisni od različnih dejavnikov, še posebej od znanja jezika. Tako je poleg osnovnih korakov pri nemščini veliko več ukvarjanja z jezikom, s strategijami branja in z učenjem uporabe referenčnih virov.



Shema 3: Faze branja in povzemanja člankov s posameznimi koraki

Izvedba opravila za študente predstavlja velik izziv, zato je na začetku izjemno pomembno, da do te dejavnosti vzpostavijo pozitiven odnos. Tak pristop pa predstavlja tudi izziv za učitelja, ki mora sam razviti opravila in izdelati gradiva za pouk ter jih postopno optimizirati, kar lahko traja več let. Branje strokovnih in znanstvenih člankov se začne s pogovorom o izkušnjah študentov z branjem člankov, o tematikah, ki jih zanimajo, in o

razlogih, zakaj berejo članke. Študenti nato večinoma sami poiščejo strokovni ali znanstveni članek na spletu ali v oddelčni knjižnici. Če je potrebno, jim pri iskanju pomagata knjižničarka in lektorica, ki končni izbor tudi potrdi. Glavni kriteriji za izbor članka so, da študente članek pritegne, da je besedilo primerno njihovi ravni znanja in da to tematično obravnavajo pri katerem od strokovnih predmetov.

Proces branja zajema različne tehnike, od diagonalnega, selektivnega do natančnega branja, prek katerih študenti razvijajo tako pozitiven odnos do branja v tujem jeziku kot tudi zmožnost samostojnega pristopa k branju zahtevnih besedil. V prvi fazi študenti berejo diagonalno, ko najdejo primeren članek, pa naslov in podnaslove preberejo natančno in jih z namenom nedvoumnega razumevanja po potrebi prevedejo. Prvo fazo zaključijo z zapisom metapodatkov o članku. Ta faza branja je pri študentih EKA zaradi nižje ravni znanja jezika daljša, članke berejo bolj vodeno in postopno kot študenti GEO, koraki pa so podani v študijskem gradivu (Podgoršek 2021). Branje pri nemščini spremlja intenziven študij ilustrativnih odlomkov iz člankov. Na teh primerih se študenti učijo razumeti naslove, uvode, zaključke, povzetke, prehode, opis metodologije, rezultatov in slikovnega gradiva. Zavedanje o jezikovnih strukturah poteka z induktivno obravnavo slovnice, ko jo študenti v besedilu odkrivajo. Na podlagi tega se okvirni učni načrt organsko razvija, kar zahteva prilagodljivega učitelja, ki je pripravljen tvegati s sprotim uglaševanjem učnega načrta z izobraževalnimi potrebami študentov. Povezovanje procesov procesiranja jezika od zgoraj navzdol in od spodaj navzgor je še posebej primerno za ciljno skupino študentov kot mladih odraslih, ki so bolj kot mlajši učenci zmožni razumeti abstraktna pravila. Avtentična besedila so lahko tudi prezahtevna. V takih primerih se jezikovni vnos pri pouku natančneje razdela, npr. s parafraziranjem, multimodalnimi ponazoritvami in ciljno usmerjenimi vajami na podlagi krajših avtentičnih besedil. Poudarek je na ozaveščanju in razvijanju strategij, relevantnih za branje strokovnih in znanstvenih člankov kot žanra, ki ima svoje zakonitosti, ne glede na jezik članka.

Razumevanja prebranega članka se pri študentih GEO preverja s tem, da izluščijo bistvo besedila in napišejo kratko obnovo v angleščini in slovenščini, pri študentih EKA pa s pisanjem povzetka članka ter izdelavo plakata v nemščini. Prvi korak izdelave plakata predstavlja ogled videoposnetka o zasnovi in pomenu plakata v akademskem svetu, sledi analiza primerov plakata, pri kateri je cilj identificirati dobre in problematične rešitve pri zasnovi plakata. Drugi korak zajema izdelavo osnutka plakata v nemščini, predstavitev osnutka sošolcem in sošolkam, povratno informacijo sošolcev in sošolk in lektorice ter izboljšano verzijo plakata.

Opravilo pri študentih EKA zaokroži predstavitev članka, ki poteka na podlagi plakata po postajah (nem. *Stationenlernen*). To pomeni, da vsak svoj članek predstavi vsaj dvakrat, z vsakokratno publiko vzpostavi komunikacijo, ki temelji na vprašanjih in odgovorih. Nadaljnje predstavitve so namenjene izboljšavam in razvijanju tekočnosti. Namen predstavitev v manjših skupinah je vadenje v varnem okolju, brez frontalne izpostavljenosti. Lektorica predstavitev spremlja in po končani predstavitvi poda povratno

informacijo. Pri študentih GEO je avtentično besedilo iztočnica za pogovor, kot priporočata Borucinsky in Jelčić Čolakovac (2020). Individualno zagovarjajo svoje delo v angleščini, in sicer obrazložijo, zakaj so si izbrali ta članek, kako so se lotili povzemanja besedila, kaj jim je pri parafraziranju predstavljalo največji izziv, in na kratko obnovijo vsebino članka.

Avtentično opravilo pri pouku angleščine za študente GEO in nemščine za študente EKA je v veliki meri skladno s smernicami za zasnovo avtentičnih opravil (Mishan 2005).

1. Opravilo odseva prvotni komunikativni namen besedila, ki je zaradi specifik TJS in kompleksnosti opravil večplasten. Študenti se seznanijo z besedilom (informativni namen), besedilo jih mora prepričati z vsebino, da ga izberejo (prepričevalni namen) in na besedilo se morajo odzvati produktivno, tako da napišejo povzetek in vsebino predstavijo ustno (odzivni namen).
2. Primernost opravila se kaže v tem, da odraža prvotni komunikativni namen besedil, ki jih berejo tako študenti kot tudi strokovnjaki. Opravilo ne vsebuje tipičnih nalog, kot so vprašanja za razumevanje besedila ali vaj za razvijanje določenih jezikovnih zmožnosti.
3. Opravila vzpodbujajo odziv oziroma zavzetost za besedilo, saj si študenti besedila izberejo sami, način branja prilagajajo cilju. To je lahko diagonalno branje, natančno branje odlomkov, ki jih še posebej zanimajo, ali selektivno branje, ko iščejo določene informacije.
4. Opravilo je približek opravilom iz poklicnega sveta, saj jih pripravlja tako na študij kot tudi na delo v poklicu, poleg tega pa branje v tujem jeziku širi obzorja in zaupanje v zmožnost branja zahtevnih besedil v tujem jeziku.
5. Študenti aktivirajo predznanje jezika in ciljne kulture, ki pa je pri obeh predmetih nad njihovo ravno znanja in sega v angleščini od B2 do C1 ter v nemščini od B1 do C1, a s pomočjo slovarjev, krajših jezikovnih nalog in preko sodelovanja v parih to opravilo zmorejo.
6. Cilj opravila – razumevanje in predstavitev članka v tujem jeziku – je pristen, saj članke študenti berejo tudi pri strokovnih predmetih in pri pripravi zaključnih nalog. Omogoča tudi pristno komunikacijo med študenti.

4 RAZISKAVA

Namen raziskave je ugotoviti in analizirati stališča študentov do rabe avtentičnih gradiv in opravil pri pouku angleščine in nemščine kot jezika stroke.

RV1: Kakšna so stališča študentov do rabe avtentičnih gradiv in opravil pri pouku TJS?

RV2: Kakšen je vpliv na avtentičnost osredinjenega pristopa na motivacijo študentov za učenje TJS?

Podatke za analizo sva zbrali z anketnim vprašalnikom, ki obsega vprašanja zaprtega in odprtega tipa. Vprašanja zaprtega tipa so zasnovana na podlagi petstopenjske Likertove lestvice stališč (od 1 = zelo nekoristno do 5 = zelo koristno). Študentom sva po elektronski pošti poslali vabilo in opomnik s povezavo na vprašalnik, zasnovan v odprtokodni aplikaciji 1KA (1ka.si). Vprašalnik so anonimno izpolnjevali v letnem semestru 2020/2021. Zanesljivost vprašalnika iz vsebinskega sklopa sva preverili s pomočjo Cronbachove Alfe, ki ocenjuje zanesljivost z vidika notranje skladnosti vprašalnika. Na danem vzorcu se je vprašalnik izkazal kot zanesljiv – Cronbachov koeficient notranje konsistentnosti je $\alpha=0,662$, kar nakazuje na zmerno zanesljivost testa ($0,64 \leq \alpha \leq 0,79$).

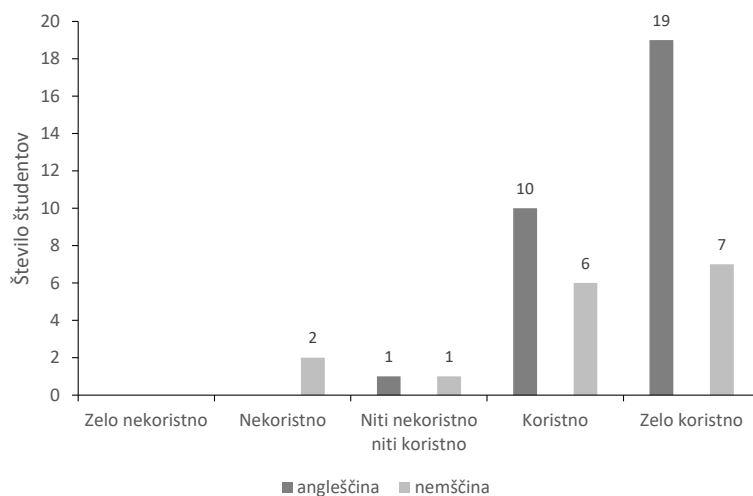
V raziskavi sva k sodelovanju povabili 91 študentov, odzvalo se jih je 46 (51 %), ki so obiskovali pouk TJS na Oddelku za geografijo v študijskem letu 2020/2021 ($n=30$) ter na Oddelku za etnologijo in kulturno antropologijo v študijskih letih 2018/2019 ($n=7$), 2019/2020 ($n=4$) in 2020/2021 ($n=5$).

Kvantitativna obdelava podatkov je bila izvedena s statističnim programskim paketom SPSS 24.0. Za opis in analizo podatkov sva uporabili deskriptivno metodo, za analizo povezanosti pa Spearmanov koeficient korelacije in χ^2 -kvadrat preizkus. Poleg kvantitativnih podatkov sva z odgovori na odprto vprašanje pridobili tudi kvalitativne podatke z namenom boljšega vpogleda v raziskovano tematiko. Pri kvalitativni analizi sva uporabili induktivni pristop, pri katerem sva večkrat natančno prebrali odgovore, izluščili glavne kategorije in jih interpretirali v povezavi s kvantitativnimi podatki. V ilustracijo navajava nekatere najbolj tipične izjave udeležencev raziskave. Označene so s kraticami, ki se nanašajo na smer študija in zaporedno številko študenta v anketi, npr. GEO 7.

5 REZULTATI IN RAZPRAVA

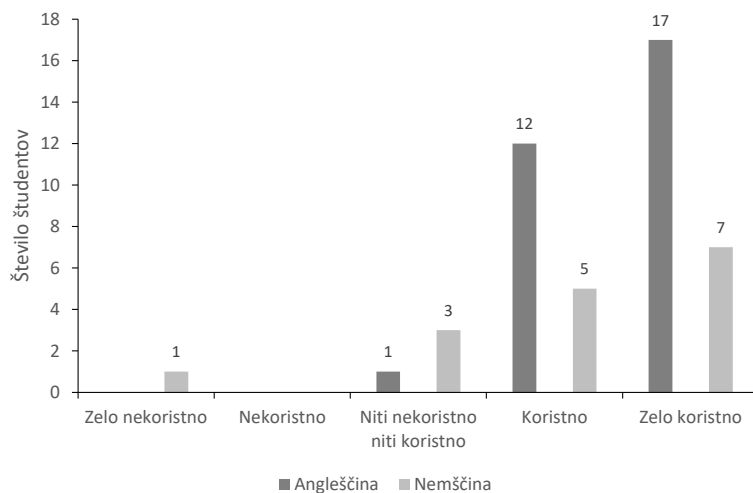
5.1 Stališča študentov do rabe avtentičnih gradiv in opravil pri pouku TJS

Upoštevajoč Lee (1995), da je avtentičnost mogoča le, kadar so študenti naklonjeni avtentičnim gradivom, sva raziskali, kakšna stališča imajo do njih študenti. Rezultati so pokazali, da so študenti GEO in EKA, ki so odgovorili na vprašalnik, močno naklonjeni rabi avtentičnih gradiv in opravil pri pouku angleščine in nemščine kot TJS. Veliki večini se zdi raba avtentičnih gradiv in opravil koristna (graf 1). Povprečje je bilo najvišje pri spremenljivki branje znanstvenih člankov v angleščini ($M=4,6$) in nemščini ($M=4,13$). 91,6 % študentom se zdi branje znanstvenih člankov koristno. Študenti geografije so bili nekoliko bolj naklonjeni branju znanstvenih člankov kot študenti etnologije in kulturne antropologije. Razlog za to je morda višja raven prvega tujega jezika (angleščine) pri študentih GEO.



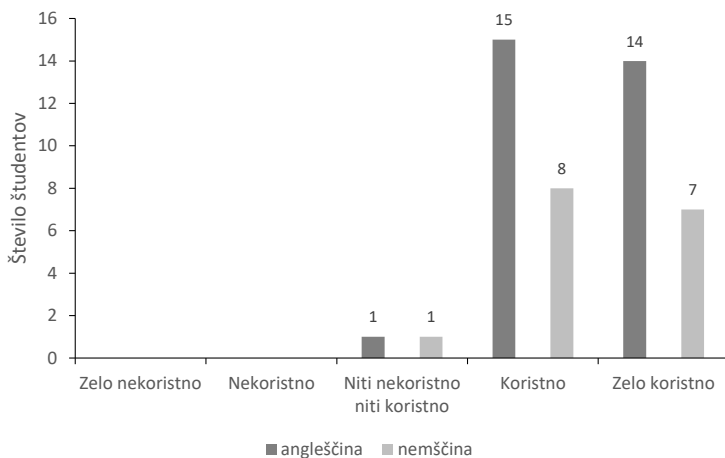
Graf 1: Koristnost branja znanstvenih člankov (n=46)

Obravnava avtentičnih člankov (besedil, ki smo jih obravnavali pri pouku, vendar v to kategorijo ne sodijo znanstveni članki) je po mnenju 89,1 % študentov koristna, kot je razvidno iz grafa 2. Študenti geografije ($M=4,53$) so bili obravnavi avtentičnih člankov nekoliko bolj naklonjeni kot študenti EKA ($M=4,06$), razlogi so podobni kot zgoraj, rezultat pa kaže na konsistentnost študentskih mnenj.



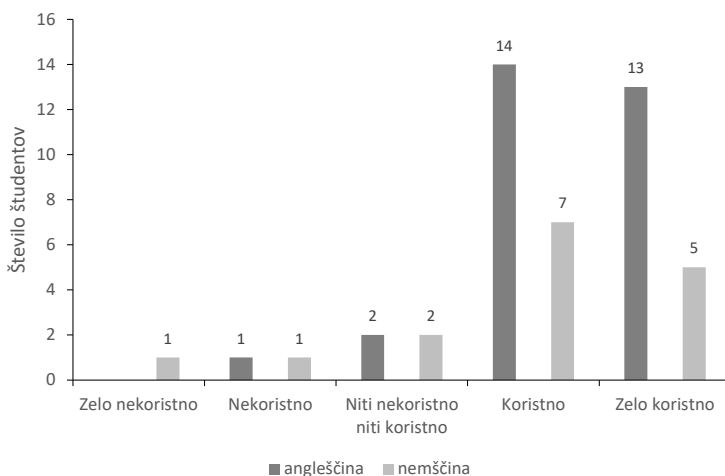
Graf 2: Koristnost obravnave avtentičnih člankov (n=46)

95,7 % študentom se je zdelo, da je avtentično opravilo pisanja povzetka v tujem jeziku koristno (graf 3). Samo 4,3 % študentov se pisanje povzetka članka v angleščini ali v nemščini ni zdelo niti koristno niti nekoristno. Nihče tega opravila ne vidi kot nekoristnega. Rezultati pri obeh skupinah so izredno usklajeni, kar se kaže tudi v povprečnih vrednostih; pisanje povzetka v angleščini ($M=4,43$) ter v nemščini ($M= 4,38$).



Graf 3: Koristnost pisanja povzetka v tujem jeziku ($n=46$)

Pisanje obnove v slovenščini se zdi 84,8 % udeležencem raziskave koristno (graf 4). Študenti geografije ($M=4,3$) so bili v povprečju bolj naklonjeni pisanju obnove v slovenščini kot študenti EKA ($M=3,88$).



Graf 4: Koristnost pisanja obnove v slovenščini ($n=46$)

Da bi raziskali, ali obstajajo povezave med stališči študentov, ki so pozitivno naklonjeni rabi različnih avtentičnih gradiv, sva uporabili Spearmanov koeficient korelacije. Ugotovili sva, da obstaja med določenimi spremenljivkami zmerna statistično značilna pozitivna povezanost. Tistim študentom, ki se jim zdi koristna uporaba strokovnih člankov, se zdi koristno tudi branje znanstvenih člankov ($\rho=0,478$). Tistim študentom, ki se jim zdi koristno branje znanstvenih člankov, se zdi koristno tudi pisanje obnove v tujem jeziku ($\rho=0,431$) in v slovenščini ($\rho=0,450$). Študentom, ki se jim zdi koristno pisanje obnove v tujem jeziku, se jim zdi koristno tudi pisanje obnove v slovenskem jeziku ($\rho=0,477$). Da bi ugotovili, ali obstajajo statistično pomembne razlike med študenti geografije in etnologije in kulturne antropologije, sva izvedli χ^2 -kvadrat preizkus. Rezultati kažejo, da med skupinama ni statistično značilnih razlik.

5.2 Vpliv na avtentičnost osredinjenega pristopa na motivacijo študentov za učenje jezika

Analiza kvalitativnih podatkov je pokazala, da so skoraj vsi študenti navedli pozitiven vpliv na avtentičnost osredinjenega pristopa na njihovo motivacijo, nekaj študentov EKA je navedlo pozitiven in negativen vpliv, ena študentka EKA pa mu ni pripisala dosti vpliva. Svoje mnenje je dopolnila s časovno dimenzijo: »V enem letu se mi zdi, da ni razlike, na kak način se učiš.« (EKA 4) V Sloveniji na opravljenih temeljčeh učenje pri pouku nemščine ni ustaljena in razširjena praksa, študenti v tej skupini so se praviloma prvič srečali s takim načinom poučevanja, zato je razumljivo, da vsem ni všeč, za nekatere je tudi prezahtevno, tako jezikovno kot tudi z vidika zahtevane visoke ravni samostojnosti pri učenju, vendar to ni nujno slabo: »Pozitivno, saj so opravila zanimiva, včasih pa malce negativno, saj so ta lahko zelo zahtevna in presegajo tvoje dejanske zmožnosti, zato jih opraviš manj kvalitetno.« (EKA 9) Iz nekaterih mnenj izhaja potreba po daljšem obdobju za ponotranjenje takšnega načina učenja: »Na začetku je sigurno povzročilo nekoliko več strahu in stresa zaradi bojzani pred tem, vendar sem po tem, ko sem osvojila majhne zmage v razumevanju itd. začutila motivacijo, tako da menim, da je to pravilen pristop, ni pa najlažji :).« (EKA 5) Študenti GEO in EKA so pozitiven vpliv na motivacijo pojasnili s tem, da so ob vidnem napredku dobili dodaten zagon za učenje, opravila so osmislila učenje, v veselje jim je bilo brati članke, laže so se učili, vzdušje je bilo sproščeno, všeč sta jim bila sodelovanje in razpravljanje, kot je zapisala študentka geografije: »Možnost pogovora in izražanja svojih stališč.« (GEO 7) Na ta način so se tudi bolje spoznali (še posebej v času epidemije in poteka pouka na daljavo): »da smo veliko sodelovali in se dejansko spoznavali med sabo« (GEO 7) in se tako veliko naučili. Kot sta ugotovili Borucinky in Jelčić Čolakovac (2020), so avtentična gradiva učinkovita pri motiviranju študentov za diskusije. Interakcijo na podlagi avtentičnih gradiv je kot pozitivno omenjala kar tretjina študentov geografije.

Izpostavili so tudi, da jih je motiviralo delo v skupinah: »čas za skupne debate in prosto govorjenje o tematiki v skupinah do 5« (GEO 7). Iz mnenja študenta EKA je razvidno tudi, kakšen sloves ima pri nekaterih pouk nemščine in kakšen vpliv na spremembo te percepcije je imel na avtentičnost osredinjeni pristop: »Menim, da je bil ravno to razlog, da nemščina ni postala strah in trepet. Da jezik ni ostal na neki abstraktni ravni, temveč je bil povezan z našo metodologijo in stroko.« (EKA 16)

6 ZAKLJUČEK

V prispevku so predstavljeni operacionalizacija koncepta na avtentičnost osredinjenega pristopa (Mishan 2005), ki združuje avtentična gradiva in na opravih temelječe učenje in rezultati raziskave stališč študentov glede rabe avtentičnih gradiv in opravih za učenje TJS v kontekstu poučevanja angleščine in nemščine kot jezika stroke na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Z analizo avtentičnega opravih ‚studij literature‘ sva pokazali, da se lahko pristop Frede Mishan uporabi tudi pri poučevanju TJS na visokošolski ravni, v heterogenem učnem okolju.

V kvantitativni raziskavi med študenti geografije ter etnologije in kulturne antropologije je statistična analiza podatkov pokazala, da imajo pozitivna stališča do rabe avtentičnih gradiv in opravih pri pouku TJS. Najbolj so naklonjeni branju znanstvenih člankov, študenti geografije so bili temu nekoliko bolj naklonjeni, kar kaže na večjo zahtevnost branja pri študentih nemščine, katerih znanje je zaradi statusa nemščine kot drugega tujega jezika razumljivo nižje kot pri študentih GEO znanje angleščine. Velika večina meni, da je raba tako avtentičnih gradiv (strokovnih, znanstvenih člankov itd.) kot tudi avtentičnih opravih (povzemanje člankov in pisanje obnove v tujem jeziku in slovenščini) koristna zanje. Večina študentov je navedla tudi pozitiven vpliv rabe avtentičnih opravih na njihovo motivacijo.

Rezultati analize kažejo na veliko naklonjenost študentov do na avtentičnost osredinjenega pristopa, ki ima tudi pozitiven vpliv na njihovo motivacijo. Kvalitativna analiza pa je razkrila nekaj izzivov, s katerimi se srečujejo posamezni študenti in bi jih bilo pri načrtovanju učnega procesa v prihodnosti smiselno upoštevati. Navedeni dejavniki torej govorijo v prid uporabi na avtentičnost osredinjenega pristopa pri pouku TJS, kot priporoča Lesiak-Bielawska (2018).

V prihodnosti bi veljalo raziskati, kako učinkovito na avtentičnost osredinjeni pristop pripravlja študente TJS za samostojni študij literature. Rezultati nakazujejo, da bi bilo smiselno zasnovati longitudinalno raziskavo, v kateri bi pridobili podatke od tistih, ki opravljajo poklic v svoji stroki, z namenom ugotavljanja trajnosti in uporabnosti pridobljenega znanja.

BIBLIOGRAFIJA

- BASTURKMEN, Helen (2010) *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- BLAGOJEVIĆ, Slavka (2013) Original texts as authentic ESP teaching material – The case of philosophy. *ESP Today* 1(1), 113–126. 30. 8. 2021. https://www.esptoday-journal.org/pdf/vol_1_1/7.%20SAVKA%20BLAGOJEVIC-%20full%20text.pdf.
- BOCANEGRA-VALLE, Ana (2010) Evaluating and designing materials for the ESP classroom. M.F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira, I. Fortanet-Gómez (ur.), *English for Professional and Academic Purposes*. New York: Rodopi, 141–165.
- BORUCINSKY, Mirjana/Jasmina JELČIĆ ČOLAKOVAC (2020) Promoting Authenticity in the ESP Classroom: The Impact of ICT and Use of Authentic Materials on Reading Comprehension. T.Vasiljeva Petkova, V. Stefanov Chukov (ur.), *5th International e-Conference on Studies in Humanities and Social Sciences: Conference Proceedings*, Beograd: Center for Open Access in Science, 31–44. 30. 8. 2021. <https://www.centerprode.com/conferences/5IeCSHSS/coas.e-conf.05.03031b.pdf>.
- BREEN, Michael P. (1985) Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics* 6, 60–70.
- CARTER, David (1983) Some Propositions about ESP. *The ESP Journal* 2, 131–137.
- DOUGHTY, Catherine J./Michael H. LONG (2003) Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology* 7(3), 50–80. 1. 10. 2021. https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25214/1/07_03_doughty.pdf.
- DUDLEY-EVANS, Tony/Maggie-Jo ST JOHN (1998) *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- GILMORE, Alex (2007) Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40 (2), 97–118.
- GUARIENTO, William/John MORLEY (2001) Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal* 55 (4), 347–353.
- HARMER, Jeremy (1983) *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- JORDAN, Robert R. (1997) *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JURKOVIĆ, Violeta/Darja MERTELJ (2015) Pedagogical uses of authentic video in ESP classrooms for developing language skills and enriching vocabulary. *Scripta Manent: revija Slovenskega društva učiteljev tujega strokovnega jezika*, vol. 9 (2), 15–33. 7. 6. 2022. http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2015_9_2/Jurkovic%20and%20Mertelj.pdf.
- KELLY, Charles/Lawrence KELLY/Mark OFFNER/Bruce VORLAND (2002) Effective Ways to Use Authentic Materials with ESL/EFL Students. *The Internet TESL*

- Journal VIII* No. 8(11). 30. 8. 2021. <http://iteslj.org/Techniques/Kelly-Authentic.html>.
- LEE, Winnie Yuk-chun (1995) Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal* 49 (4), 323–328.
- LENASSI, Nives (2020) Abbreviations in a Business Italian course: prototypical models, authentic texts, and pedagogical tasks. J. Potočnik Topler idr. (ur.). *English and Italian in the frame of genre-based research and foreign language learning*. 1st ed. Maribor: University Press, Faculty of Arts. 5–32.
- LESIK-BIELAWSKA, Elżbieta D. (2018) *Teaching and Researching English for Specific Purposes*. Krakow: Księgarnia Akademicka.
- MACDONALD, Malcolm N./Richard BADGER/Maria DASLI (2006) Authenticity, Culture and Language Learning. *Language and Intercultural Communication* 6(3&4), 250–261.
- MISHAN, Freda (2005) *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.
- NUNAN, David (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PÉREZ CAÑADO, Maria Luisa/Ana ALMARGO ESTEBAN (2005) Authenticity in the teaching of ESP: An evaluation proposal. *Scripta Manent. Journal of the Slovene Association of LSP Teachers* 1(1), 35–43. 30. 8. 2021. http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2005_1/Perez_Almagro.html.
- PODGORŠEK, Saša (2015) *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe I = Deutsch für Ethnologen und Kulturanthropologen I*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PODGORŠEK, Saša (2021) *Nemščina za etnologue in kulturne antropologe 2*. Neobjavljeno študijsko gradivo.
- POTOČNIK TOPLER, Jasna (2014) Using authentic materials for students of tourism in Slovenia: English language acquisition for students of the Faculty of Tourism of the University of Maribor. *Explorations in English Language and Linguistics*, vol. 2.2, 104–115. 7. 6. 2022. <http://www.exell.ff.untz.ba/wp-content/uploads/2016/02/ExELL.1.104-Potocnik-Topler.pdf>.
- SHOMOOSI, Nematullah/Saeed KETABI (2007) A Critical Look at the Concept of Authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 4 (1), 149–155. 30. 8. 2021. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v4n12007/shomoossi.pdf>.
- SKEHAN, Peter (1996) A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics* 17(1), 38–62.
- SKORCZYNSKA SZNAJDER, Hanna (2001) Engineering textbooks: Introducing reading skills for academic purposes in the English syllabus of the first year technical telecommunications engineering. S. Posteguillo, I. Fortanet, J.C. Palmer (ur.),

- Methodology and new technologies in languages for specific purposes*. Castellón: Universitat Jaume I, 389–398.
- TORREGROSA BENAVENT, Gabriela/Sonsoles SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA (2011) Use of authentic materials in the ESP classroom. *Encuentro* 20, 91–93. 30. 8. 2021. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530013.pdf>.
- VAN DEN BRANDEN, Kris/Koen VAN GORP/Machteld VERHELST (2007) *Tasks in Action: Task-based Language Education from a Classroom-Based Perspective*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- VAN LIER, Leo (1996) *Interaction in the classroom: Awareness, autonomy and authenticity in the classroom*. London: Longman.
- WATSON TODD, Richard (2003) EAP or TEAP? *Journal of English for Academic Purposes* 2, 147–156.
- WIDDOWSON, Henry George (1979) *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ZOHOORIAN, Zahra (2015) Motivation Level: A Study on the Effect of an Authentic Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 192, 15–25.

POVZETEK

STALIŠČA ŠTUDENTK IN ŠTUDENTOV DO RABE AVTENTIČNIH GRADIV IN OPRAVIL PRI POUKU TUJIH JEZIKOV STROKE

Pri poučevanju tujih jezikov stroke (TJS) na visokošolski ravni imajo pomembno mesto avtentična besedila in opravila, ki predstavljajo najpogosteje obravnavana tipa avtentičnosti. Avtentična besedila študentom omogočajo stik z jezikom in opravili, ki jih bodo potrebovali med študijem in/ali na poklicni poti. Na avtentičnost osredinjeni pristop (Mishan 2005) združuje avtentična gradiva in na opravljenih temelječe učenje, ki mora odražati prvotni sporazumevalni namen gradiva. Pri tem gre za prepletanje različnih jezikovnih zmožnosti z določenim namenom, kot je npr. razumevanje člankov v tujem jeziku. Analiza literature je pokazala, da so raziskovalci proučili tako prednosti kot tudi pomanjkljivosti in pasti rabe avtentičnih gradiv in opravil pri pouku TJS, ki jih je pri implementaciji koncepta smiselno upoštevati. V prispevku je predstavljen na avtentičnost osredinjeni pristop pri poučevanju angleščine in nemščine kot jezika stroke na dveh nefiloloških oddelkih Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Namen prispevka je ponazoriti in analizirati koncept avtentičnosti na primeru avtentičnega opravila »študij literature«, ki predstavlja avtentično opravilo, značilno tako za kontekst študija kot tudi poklicnega udejstvovanja. Opravilo zajema branje strokovnih in znanstvenih člankov ter pisanje povzetka v tujem jeziku in slovenščini. Prispevek raziskuje stališča študentov do obravnavanega koncepta za učenje TJS. Rezultati so pokazali, da so študenti geografije ter etnologije in kulturne antropologije močno naklonjeni rabi avtentičnih

gradiv in opravil pri pouku angleščine in nemščine kot TJS. Velika večina meni, da je raba avtentičnih gradiv in opravil koristna zanje. Kot najbolj koristno ocenjujejo branje znanstvenih člankov v tujem jeziku in pisanje povzetka v tujem jeziku. Večina je navedla tudi pozitiven vpliv rabe avtentičnih opravil na njihovo motivacijo.

Ključne besede: avtentična gradiva, avtentična opravila, na avtentičnost osredinjeni pristop, na opravih temelječe učenje, tuji jeziki stroke

ABSTRACT

STUDENT PERCEPTIONS OF THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS AND TASKS IN LSP TEACHING

Authentic texts and tasks are the two most common categories of authenticity that play an important role in teaching languages for specific purposes (LSP) at the tertiary level. Authentic texts provide exposure to the language and tasks students will use during their studies or later in their professional lives. The authenticity-centred approach (Mishan 2005) combines authentic materials with task-based learning that must reflect the original communicative purpose of the materials. Different language skills are used for a specific purpose, for example, to understand articles in a foreign language. An analysis of the literature shows that researchers have studied both the advantages and disadvantages of using authentic materials in LSP teaching, and that it is useful to consider them when implementing this concept. This article presents the authenticity-centred approach to teaching English and German for specific purposes in two non-linguistic departments of the Faculty of Arts at the University of Ljubljana. The aim of the article is to analyse the concept of authenticity and illustrate it with an example of an authentic task typical of both academic and professional contexts, i.e. reading professional and scientific articles and writing a summary in a foreign language and the native language. The paper examines LSP students' attitudes towards the authenticity-centred approach. The results showed that students of Geography and Ethnology and Cultural Anthropology highly appreciated the use of authentic materials and tasks in LSP classes. The vast majority of the students perceived the authentic materials as useful. They found it most useful to read scientific articles and to write a summary in a foreign language. The majority of the students believed that the use of authentic tasks had a positive effect on their motivation for language learning.

Keywords: authentic materials, authentic tasks, authenticity-centred approach, task-based learning, languages for specific purposes

Miranda Bobnar

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
miranda.bobnar@ff.uni-lj.si

UDK [81'243:37.018.43]:373.5

DOI: 10.4312/vestnik.14.343-362

Izvirni znanstveni članek



POUK NA DALJAVO – NOVE PRAKSE IN IZZIVI PRI POUČEVANJU TER UČENJU TUJEGA JEZIKA V SREDNJI ŠOLI

1 UVOD

S poukom na daljavo smo se na srednješolski ravni prvič srečali v obdobju pandemije covid-19. Gre za koncept, ki je v svetovnem merilu v izobraževalnem sistemu na univerzitetni ravni že dobro vpeljan in se izkazuje kot zelo učinkovit način dela, pri katerem lahko udeleženci znotraj ustrezno koordiniranega učnega procesa na daljavo avtonomno razvijajo znanja in spretnosti (Nissen, 2019; Vinichenko idr., 2021).

V članku predstavljamo, s kakšnimi praksami smo se v času t. i. kriznega izobraževanja na daljavo soočali na srednješolski ravni, konkretnije pri pouku tujih jezikov, in kakšne izzive lahko izpeljemo iz te izkušnje za delo v prihodnosti. Retrospektivna refleksija in analiza dela sta dragoceni za premislek o umeščanju dejavnosti, ki so se med obdobjem pouka na daljavo izkazale za učinkovite, v učni proces v razredu. Ni namreč izključeno, da ne bodo zdravstveni dejavniki tudi v nadaljevanju vplivali na učni proces, ko bo v posameznih obdobjih zaradi pogostejših ali daljših odsotnosti učencev dejavnosti treba prilagoditi na način, da bodo lahko s pomočjo orodij za delo na daljavo kontinuirano nadaljevali z učenjem.

V prvem delu članka bomo orisali pojem pouka na daljavo z vidika njegove implementacije na srednješolski ravni, v drugem pa izzive, ki jih v povezavi z dejavnostmi na daljavo po novi izkušnji pouka tujega jezika na daljavo prenašamo v razredno prakso. V tretjem delu predstavljamo analizo vprašalnika za dijake glede njihove izkušnje s poukom tujih jezikov na daljavo. Zanimalo nas je, kako je pouk na daljavo vplival na razvijanje njihovih sporazumevalnih zmožnosti (poslušanje, branje, govor in pisanje) oziroma splošneje na učenje slovnice ter besedišča. Želeli smo izvedeti, kako so doživljali pouk na daljavo v primerjavi s poukom v razredu, če jih je vzpodbujal k samostojnosti in ali so po tej izkušnji zaznali kakšne spremembe v učnem procesu pri sebi ter pri učiteljih.

2 POUK NA DALJAVO – INOVACIJA V PRAKSI

Pred izkušnjo epidemije smo na sekundarni ravni poučevanja pri pouku tujih jezikov govorili o spletno podprtem učenju, ki vključuje pridobivanje znanja in usvajanje tujega jezika pod vodstvom učitelja ter ob podpori IKT. Tovrstno učenje poteka v t. i. spletnem učnem okolju v obliki spletne oziroma e-učilnice z namenom izvajanja sistematičnega in strukturiranega učnega procesa (Podgoršek 2011: 168-9). Spletno podprto učenje so učitelji uporabljali zelo različno. V sklopu seminarjev E-Šolstvo so se učitelji lahko usposobili za uporabo spletnih učilnic, ki so jih nato vsebinsko dopolnjevali v skladu s svojim interesom in časom ter z vključevanjem v nadaljnje projekte, ki spodbujajo razvijanje 'inovativnih' učnih okolij v šolskem prostoru (npr. Inovativna pedagogika 1:1).

Podgoršek (2015) v raziskavi o uporabi IKT pri pouku tujih jezikov v srednji šoli ugotavlja, da so učitelji rabi IKT (za iskanje informacij, uporabi priročnikov, videoposnetkov) zelo naklonjeni, a spletno učilnico uporabljajo redko, še redkeje pa sami izdelujejo z IKT podprte vsebine za pouk (interaktivne teste, kvize, vprašalnike, spletne učne poti), saj ocenjujejo, da za to nimajo dovolj znanja. Zadnja velika evropska študija iz 2018 (OECD 2018) slovenske učitelje glede na uporabo IKT uvršča pod povprečje držav v skupnosti OECD, kar morda ni tako presenetljivo, saj so projektne dejavnosti v povezavi z razvijanjem tehnoloških praks na nivoju državnih institucij odvisne od finančnih shem (evropsko podprtih) projektov, na nivoju šol pa od entuziazma in časovne razpoložljivosti posameznih učiteljev. V učnem procesu, ki ga spremlja in spreminja razvoj tehnoloških orodij, se z IKT podprto poučevanje pogosto razume kot »simbol modernosti«, skozi zgodovino razvoja izobraževanja na daljavo pa celo kot »obljuba, da bodo tradicionalne oblike poučevanja postopoma izginile« (Amadiou in Tricot 2020: 52; Vinichenko 2021: 20; Haskova 2021: 4).

Ob prehodu na pouk na daljavo v času epidemije covid-19 smo v Priporočilih ZRSŠ lahko prebrali, da se na področju digitalizacije izobraževanja z izbrano tehnologijo, e-storitvami in digitalnimi kompetencami učiteljev ponujajo »nove priložnosti na področju učenja in inovativnih pristopov poučevanja«, v obdobju popolnega zaprtja šol naj bi pristojne institucije skupaj z javnimi zavodi vzpostavile »celostno podporno inovativno učno okolje« (Logaj idr. 2020). Vprašanje je, ali lahko metodologijo še pred njeno implementacijo označimo za 'inovativno', saj pri prisilni vpeljavi pouka na daljavo ne gre za preizkušene in premišljene vpeljane koncepte izobraževanja na daljavo, ki jih poznamo z drugih ravni izobraževanja in katerih učni dosežki lahko tudi presegajo dosežke konvencionalnega izobraževanja (Trajanović idr. 2007, Amadiou in Tricot 2020). Nekateri raziskovalci zato zagovarjajo stališče, da je v tem primeru ustrežneje govoriti o t. i. kriznem poučevanju na daljavo (*emergency remote teaching*), ki ga izvajamo z namenom premostitve krizne situacije (Hodges idr. 2020), in ne vodi nujno v izboljšavo konvencionalnih načinov poučevanja oz. učenja. V luči inovativnosti so (tehnološki) mediji pomembni, če in ko omogočajo metode, ki brez njih ne bi bile izvedljive oziroma takšne, ki v proces

vnašajo nove in še ne uporabljene načine, katerih rezultat je izboljšava tega procesa (Mayer 2013, Tricot 2017, Roussel in Gaonac'h 2017, Haskova 2021; Kandeel 2021).

Nadaljnje raziskave o vplivu pouka na daljavo na učne dosežke učencev bodo omogočile boljši vpogled v 'inovativno' naravo tovrstnih eksperimentov. Za potrebe tega članka se bomo osredotočili na nekaj inovativnih utrinkov, ki v učni proces pri tujih jezikih vnašajo pozitivne spremembe, in na podlagi izsledkov raziskave naslovili nekatere izzive, s katerimi se pri rabi IKT na daljavo oziroma v razredu soočamo.

2.1 Pouk tujih jezikov na daljavo

Pouk na daljavo je razdril osnovno shemo interakcije v učnem procesu, za pouk tujih jezikov pa je učno okolje, ki vzpodbuja razvijanje sporazumevalnih zmožnosti, ključnega pomena. Posebnost jezikovnega poučevanja-učenja je v tem, da je »jezik tako predmet kot sredstvo učenja«, zato so v procesu jezikovnega pouka bolj kot pri drugih predmetih prisotni interakcija, aktivne oblike dela, raznoliki viri in vsebine (Nissen 2019: 12). Učenci pri učenju jezika ne usvajajo samo določene količine učne snovi, ampak predvsem razvijajo spretnosti izražanja in sporazumevanja.

Komunikacija prek videokonference se v najboljši možni meri poskuša približati pouku oziroma interakciji v razredu (Lah 2021: 26). Učitelji in dijaki so se v obdobju epidemije prvič srečali z resnejšo obliko videokomunikacije, kar je bil za dijake velik izziv. Morali so uskladiti percepcijo lastnega telesa s percepcijo slike njih samih na ekranu in se nekako spopasti s tem predrugačenim odnosom do svoje zrcalne podobe in podobe telesa drugih učencev (David in Tellier 2021). Občutek nelagodja, ki se že sicer pri najstnikih poraja ob izpostavljanju svoje podobe in glasu v skupini v razredu, je v virtualnem okolju lahko še bolj oviral dejavnosti govornega izražanja in interakcije. Videokonferenčno obliko interakcije sicer lahko pri pouku jezikov s pridom uporabimo tako, da izvajamo dejavnosti z manjšimi skupinami dijakov, kar potrjujejo tudi izkušnje izvajalcev izobraževanja na daljavo pri študentih (Trajanović 2007, Nissen 2019). Ker videokonferenčni sistemi omogočajo komunikacijo v ločenih sobah, dva učitelja lažje kombinirata različne oblike timskega pouka, sistem pa omogoča lažje rokovanje z večpredstavnostnimi vsebinami tako dijakov kot učiteljev.

Analize oblik in metod, ki so bile uporabljene pri pouku na daljavo, ter njihovih učinkov na učenje oziroma učno uspešnost po predmetnih področjih – konkretnije pri tujih jezikih – zaenkrat še nismo zasledili. V analizi Zavoda za šolstvo preberemo, da je ta nova oblika ob ponujanju pestre izbire dejavnosti učencem omogočila bistveno aktivnejšo obliko dela (Rupnik Vec idr. 2020: 52, 161), vendar analiza podrobneje ne obravnava posameznih predmetnih področji. Pri izkušnjah uporabe IKT se zato lahko tudi v luči novih modalitet izvajanja pouka še vedno opiramo na raziskave, ki so že pred epidemijo vzporejale konvencionalne načine pouka s sistematično izvajanimi oblikami spletno podprtega pouka.

Morda je bolj kot pozitivne značilnosti rabe, ki smo jih prepoznali že v začetih fazah uvajanja IKT v pouk tujih jezikov (avtentičnost, večpredstavnost in zvočna podprtost gradiv, njihova tipološka pestrost in prilagodljivost za diferenciacijo, dostopnost spletnih orodij za prevajanje in preverjanje pravopisa ...) pomenljiv opis težav, ki jih raziskave razgrinjajo, saj so jih učitelji zaznali tudi pri učnem procesu, ki je potekal na daljavo med obdobjem epidemije. V izsledkih raziskave o vplivu rabe IKT na učne dosežke srednješolcev pri nemščini (Retelj 2015) in analizi didaktične vrednosti spletnih gradiv za učenje nemščine (Retelj 2020) zasledimo opis težav s prevladujočimi taksonomskimi stopnjami e-gradiv (gre zlasti za naloge zaprtega tipa, namenjene pretežno utrjevanju slovničnih struktur). Omenjena je tudi nespretnost dijakov pri rabi pametnih naprav v kontekstu učenja, kar potrjujejo tudi izsledki drugih raziskovalcev (Podgoršek 2015, Tricot 2020).

V prvih tednih so bili dijaki in učitelji podobno nespretni pri ugotavljanju, katera orodja in komunikacijski kanali so najustreznejši za pouk, in posamezni dijaki so imeli tudi v nadaljevanju precej težav z obvladovanjem aplikacij za šolsko delo (npr. s platformo za oddajanje in shranjevanje domačih nalog). Pri srednješolskem eksperimentu Retelj navaja še neučinkovitost povratne informacije (dijaki so učiteljev komentar prebrali na hitro in površno ali pa sploh ne). To bi bilo zanimivo raziskati tudi v povezavi s situacijo v pandemiji, ko je učiteljeva povratna informacija nadomeščala pomanjkanje osebne stika. Posebej pomenljivo je, da raba spletne učilnice v omenjeni raziskavi ni pripomogla k povečanju rednega in sprotnega učenja, nezanemarljiv pa je tudi podatek, da so si dijaki zapiske bodisi natisnili ali pa prepisali v zvezek, saj so imeli s tem občutek, da si bodo tako snov bolje zapomnili. Podobno velja tudi za študente (Retelj 2017: 197), kar se ujema z raziskavami glede učinkov zaslonskega branja na koncentracijo in pomnjenje (Kepić Mohar in Kovač 2021: 34). V luči nove izkušnje pouka na daljavo med epidemijo dodajmo, da bodo v nadaljevanju še toliko bolj dobrodošle raziskave učenja v povezavi z raznorodnimi oblikami učnega procesa.

3 POUK TUJIH JEZIKOV NA DALJAVO – PRAKTIČNI IZZIVI

Pri izobraževanju na daljavo se faze učenja v živo dopolnjujejo s fazami učenja na daljavo v različnem obsegu in časovnih obdobjih, v katerih se učenci pod vodstvom učitelja samostojno učijo. Če raziskovalci v različnih kontekstih programov izobraževanja na daljavo razmišljajo predvsem o odnosu med tema prepletajočima se načinoma učnega procesa (Podgoršek 2011, Nissen 2019), je v šolskem kontekstu po izkušnji s poukom na daljavo potrebno razmisliti o redefiniciji spletno podprtega učenja, kakršnega so učitelji izvajali pred epidemijo. Če je spletno podprto učenje prej bolj ali manj – pogosto v vlogi popestritve – dopolnjevalo delo v razredu, lahko zdaj tehnološko

podporo izkoristimo za ohranjanje kontinuitete učnega procesa, pri pouku jezikov pa še posebej kontinuitete razvijanja interakcijskih zmožnosti, za katere je ključno redno urjenje (Nissen 2019: 103).

Vsebinsko gledano lahko gre za prakse, ki jim prej nismo posvečali dovolj pozornosti ali za katere še nismo obvladovali orodij (npr. videokonference) oziroma še nismo videli vseh njihovih prednosti (Stordeur in Colognesi 2020: 1), zdaj pa jih bomo bolj redno vključevali v učni proces. Tako v Analizi ZRSS (Rupnik Vec idr. 2021: 114) okvirno tretjina srednješolskih učiteljev navaja, da bodo po izkušnji s poukom na daljavo ohranili sodelovanje z učenci v virtualnem učnem okolju, ustvarjali posnetke za učence ali objavljali vsebine za učence na svoji spletni strani ter razširili nabor dokazil o učenju, ki jih bodo ocenjevali. Komunikacija prek videokonference je tudi v obdobju po epidemiji zelo dobrodošla za dodatne konzultacije, učno pomoč ali ure konverzacije s tujim učiteljem, izvajanje krožkov, morda celo tečajev jezika za druge zainteresirane dijake izven pouka. V samem razredu med uro pa lahko na primer izvedemo kot »virtualno izmenjavo« ali t.i. »*télécollaboration*«, sodelovanje na daljavo z dijaki z geografsko oddaljene šole (Nissen 2019: 167).

Med primere učinkovite rabe IKT-orodij pri pouku jezikov lahko prištejemo na primer še snemanje govorne predstavitve in delo na deljenih dokumentih. Pri pouku v razredu se ustvarjanju skupnega dokumenta lahko pridružijo tudi učenci, ki so odsotni. Potencial te dejavnosti je v tem, da pri izdelovanju naloge nudi svobodo v ustvarjanju, omogoča učinkovito medsebojno sodelovanje in realizacijo kompleksnejših opravil, ki jih posamezno ne bi bilo mogoče izvesti v enakem časovnem okviru, in tako v pravem pomenu predstavlja inovativen pristop – spreminja učiteljevo in učenčevo opravilo, ki bi bilo brez tehničnega orodja neizvedljivo (Tricot 2017: 117).

Ob vrnitvi v učilnice so se učitelji in učenci znašli v spirali različnih oblik pouka na daljavo v kombinaciji z delom v razredu, ki so se raztezale od kombiniranega pouka (npr. teden dni v šoli, teden na daljavo) do različnih hibridnih načinov (pouk v učilnici s hkratno videokonferenčno prisotnostjo odsotnih dijakov), in jih težko konceptualno opredelimo ter poenotimo. Algoritem odsotnosti dijakov, ki so od epidemije naprej pogostejše kot v obdobjih 'običajnih' viroz, je postal v veliki meri nepredvidljiv. Zato mora učiteljev razmislek o vodenju učnega procesa v tej novi situaciji vključevati tudi elemente, ki jih je vključeval pri poučevanju na daljavo, npr. načrt dela, ki učencem pomaga pri organizaciji dela ob daljših ali pogostejših odsotnostih, tehnično pomoč pri uporabi orodij in artikulaciji ostalih potreb, ki izhajajo iz »mediatizacije izobraževanja« (Nissen 2019: 55). Tako razširjene naloge učitelja res omogočajo razvitje vseh potencialov spletno podprtega učenja, a vprašanje, ki se pri tem poraja, je, ali časovno-organizacijska shema znotraj konvencionalne ureditve šolskega sistema učitelju dopušča, da te naloge umesti v svoj siceršnji obseg učne obveznosti in – če temu ni tako – ali je zato na tem področju realno pričakovati večje 'inovativne' premike.

4 RAZISKAVA

4.1 Vzorec in pripomočki

Ob vrnitvi v šolske klopi so imeli dijaki za seboj skoraj 8-mesečno obdobje izobraževanja na daljavo (od marca do junija 20 in od novembra 2020 do marca 2021). Raziskavo smo izvedli leto dni po tem, ko so se dijaki in učitelji vrnili v šolo. V raziskavi je sodelovalo skupno 88 dijakov 3. letnikov ene izmed gimnazij v osrednjeslovenski regiji, starih med 17 in 18 let, ki so v obdobju popolnega zaprtja šol zaradi epidemije covid-19 obiskovali prvi oziroma drugi letnik. Vsi dijaki so se kot 1. tuji jezik učili angleščino, kot 2. tuji jezik pa francoščino, italijanščino ali španščino.

Uporabili smo spletni anketni vprašalnik, ki je obsegal 8 vprašanj, od tega 2 vprašanja izbirnega tipa, pri katerih smo jih prosili, da svojo izbiro pojasnijo in 6 vprašanj s prostimi odgovori.

4.2 Hipoteze

Z anketo smo želeli dobiti vpogled v to, katere sporazumevalne zmožnosti so dijaki po svojem mnenju pri tujih jezikih razvijali lažje in katere težje. Zanimalo nas je, kako je pouk na daljavo vplival na razvijanje njihovih sporazumevalnih zmožnosti (poslušanje, branje, govor in pisanje) oziroma splošneje na učenje slovnice ter besedišča. Želeli smo izvedeti, kako so doživljali pouk na daljavo v primerjavi s poukom v razredu, če jih je vzpodbujal k samostojnosti in ali so po tej izkušnji zaznali kakšne spremembe v učnem procesu pri sebi ter pri učiteljih.

V skladu z raziskovalnimi vprašanji smo si postavili naslednje raziskovalne hipoteze:

1. Pri pouku tujega jezika na daljavo so dijaki lažje oziroma bolje razvijali zmožnost bralnega razumevanja, težje oziroma slabše pa so razvijali zmožnost govornega sporočanja oz. sporazumevanja.
2. Pouk tujega jezika na daljavo je slabše vplival na učenje slovnice, bolje pa na učenje besedišča.
3. Dijakom je pri pouku na daljavo največ težav povzročala raba tehnologije.
4. Pouk tujih jezikov na daljavo je vzpodbujal samostojnost dijakov.

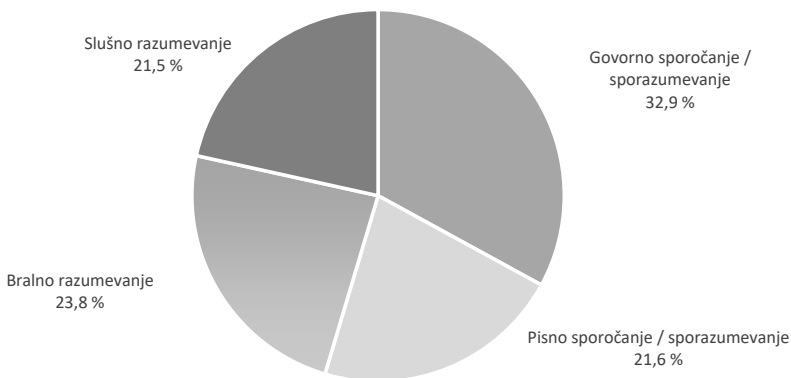
4.3 Rezultati analize

Zaradi boljše preglednosti smo analizo odgovorov razdelili na podpoglavja.

4.3.1 Razvijanje sporazumevalnih zmožnosti

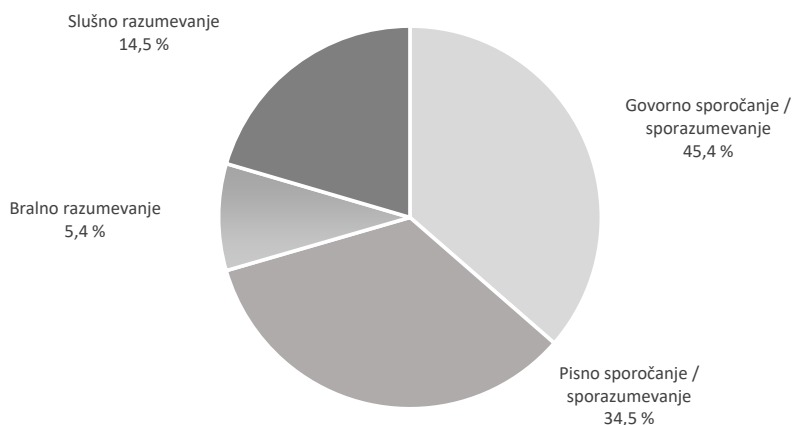
V SEJO je opredeljeno splošno načelo, da je poučevanje jezika na srednješolski ravni izobraževanja usmerjeno k ciljem v zvezi sporazumevalno jezikovno zmožnostjo (SEJO 2011: 191). Zato nas je pri prvem vprašanju zanimalo, katero izmed sporazumevalnih zmožnosti (zmožnosti sprejemanja, tvorjenja in interakcije) so dijaki po svojem mnenju lažje oziroma bolje razvijali pri delu na daljavo.

Pri odgovorih opazimo sorazmerno uravnoteženo razporeditev (gl. *Slika 1*), ki nakazuje na to, da je pouk na daljavo lahko nudil možnosti za razvijanje različnih sporazumevalnih zmožnosti. Najvišji je odstotek dijakov, ki menijo, da so bolje razvijali zmožnost govornega sporočanja oz. sporazumevanja (32,9 %). Sledi delež dijakov, ki menijo, da so bolje razvijali zmožnost bralnega razumevanja (23,8 %), najnižja in med seboj primerljiva pa sta deleža dijakov, ki menijo, da so bolje razvijali zmožnost pisnega sporočanja oz. sporazumevanja (21,6 %), in dijakov, ki menijo, da so bolje razvijali zmožnost slušnega razumevanja (21,5 %).



Slika 1

Pri drugem vprašanju nas je zanimalo, katero izmed sporazumevalnih zmožnosti so dijaki po svojem mnenju težje oziroma slabše razvijali pri delu na daljavo. Iz odgovorov je razvidno, da je razporeditev glede na zmožnosti manj uravnotežena (gl. *Slika 2*). Spet je delež dijakov, ki menijo, da so težje oziroma slabše razvijali spretnost govornega sporočanja oz. sporazumevanja, najvišji (45,4 %). Sledi delež dijakov, ki menijo, da so težje razvijali zmožnost pisnega sporočanja oz. sporazumevanja (34,5 %), nato pa delež dijakov, ki so imeli težave s slušnim razumevanjem (14,5 %). Najmanj dijakov je imelo težave z razvijanjem spretnosti bralnega razumevanja (5 %).



Slika 2

Dijaki so pri obeh vprašanjih svojo izbiro pojasnili. Izbrali smo nekaj najbolj distinktivnih odgovorov:

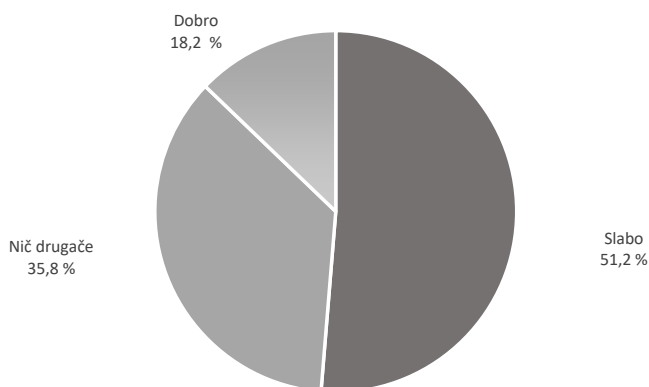
	Pojasnila odgovorov – 1. vprašanje	Pojasnila odgovorov – 2. vprašanje
Govorno sporočanje/ sporazumevanje	<p>Za angleščino se je kar dobro ohranilo za francoščino pa nekoliko manj, saj sem začetnik pri jeziku. Več smo govorili v tujem jeziku med seboj.</p> <p>Več smo morali govoriti pri videokonferencah.</p> <p>Spraševanje, razlaga snovi.</p> <p>Na daljavo je imelo velik pomen naše sodelovanje in ustno reševanje nalog.</p> <p>Bilo je manj motenja pouka.</p>	<p>Opazila sem, da veliko bolj sodelujem v živo kot na daljavo.</p> <p>Niso se vsi odzvali, ko jih je učitelj poklical.</p> <p>Nismo imeli možnosti veliko govoriti.</p> <p>Zaradi zvoka klica se veliko stvari ni dobro slišalo, bilo je težko nekatere stvari razumeti.</p> <p>Lažje sem se izogibal govorjenju kot v šoli.</p> <p>Nismo imeli veliko možnosti komunicirati z učiteljem, večinoma smo samo poslušali razlago.</p>
Pisno sporočanje/ sporazumevanje	<p>Lahko sem si pomagala z internetom.</p> <p>Pogosto smo oddajali pisne sestavke.</p> <p>Ker smo imeli manj ur v živo, smo delali več vaj preko učnih listov in različnih nalog brez pomoči profesorja.</p> <p>Če nisem vedel kake besede, sem jo lahko poiskal na spletu.</p>	<p>Ni bilo veliko pisnega dela.</p> <p>Ocene so bile slabše.</p> <p>Bolj malo smo pisali sestavke itd.</p> <p>Pri francoščini pa sem si pri pisanju nalog pogosto pomagala s prevajalnikom, kar na dolgi rok ni ravno pomagalo pri mojem znanju.</p> <p>Čeprav smo tudi pisali, je bil vseeno večji poudarek na poslušanju in govorjenju.</p>

	Pojasnila odgovorov – 1. vprašanje	Pojasnila odgovorov – 2. vprašanje
Bralno razumevanje	Veliko možnosti za branje, tudi več v prostem času. Ko smo bili doma, smo dobili več pisnih nalog in zaposlitev, zato smo morali več uporabljati svoje bralne sposobnosti, kar mi je pomagalo pri izboljšanju bralnega razumevanja.	Manj smo brali vsi skupaj, bolj smo se pogovarjali. Slabše bralno razumevanje na testih.
Slušno razumevanje	Veliko smo se pogovarjali, kar potem tudi pripomore k izgovorjavi in besednemu zakladu. Večinoma je bilo treba poslušati profesorje in s tem sem lahko slišala razločnejše izgovarjanje kakor v razredu, saj ni bilo hrupnih sošolcev. Profesorica je več govorila v italijanščini torej smo bili prisiljeni v razumevanje. Pozornejša sem morala biti na to, kaj je profesorica povedala, saj nisem videla kretenj.	Bila sem zaspana in pri veliko predmetih nisem poslušala. Pouku je bilo težko slediti, saj si se v svojem lastnem domu lahko zlahka zamotil z nečim drugim in spregledal nekaj navodil oz. težje opravljal slušna razumevanja. Nimaš toliko koncentracije in zanimala kot v soli in zato odplavaš z mislimi. Nisem dobro slišal zaradi slabše internetne povezave, če je učitelj predvajal posnetek je vmes prekinjalo.

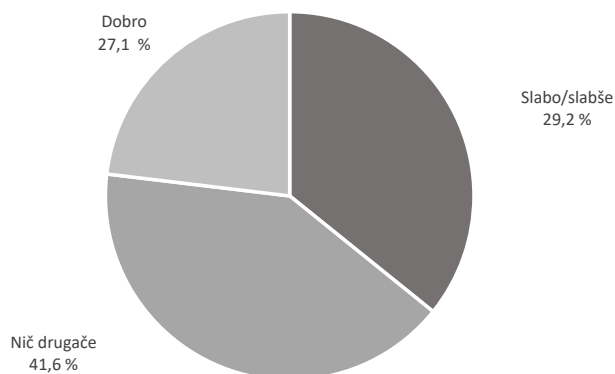
4.3.2 Slovnica in besedišče

Pri poučevanju jezika se pogosto sprašujemo o mestu slovnične zmožnosti znotraj definicije komunikacijske zmožnosti; vloga slovnice naj ne bi zavzemala osrednjega mesta pri pouku tujih jezikov, je pa za govorno in pisno sporočanje temeljnega pomena (Skela v Čok idr. 1999: 126). Zato nas je pri tretjem vprašanju zanimalo, kako je pouk na daljavo vplival na usvajanje in učenje slovnice. Ker pa je »besedišče nosilec pomena in pomen jedro komunikacije« (ibid.: 137), nas je pri naslednjem, četrtem, vprašanju zanimalo še, kako je v primerjavi pouk na daljavo vplival na usvajanje in učenje besedišča. Dijaki so odgovarjali prosto, njihove odgovore pa lahko pri obeh vprašanjih razvrstimo v tri kategorije: slabo, nič drugače, dobro.

V odgovorih v zvezi z vplivom na slovnico (gl. *Slika 3*) dijaki v visokem odstotku (51,2 %) navajajo, da pri učenju slovnice ni bilo takšnega napredka, kot bi po njihovem moral biti, in sicer zaradi slabše razlage, počasnejšega tempa dela, manj temeljite predstavitve vsebine in potrebe po večji količini ponavljanja ter utrjevanja struktur. Eden izmed dijakov je napisal, da se je naučil manj zato, ker je imel lažji dostop do pripomočkov, kot sta npr. telefon in prevajalnik. Nasprotno med odgovori pod kategorijo 'dobro' (18,2 % dijaka) preberemo, da je šlo dijaku bolje kot v šoli, ker so dobili več pisnih pojasnil pravil.

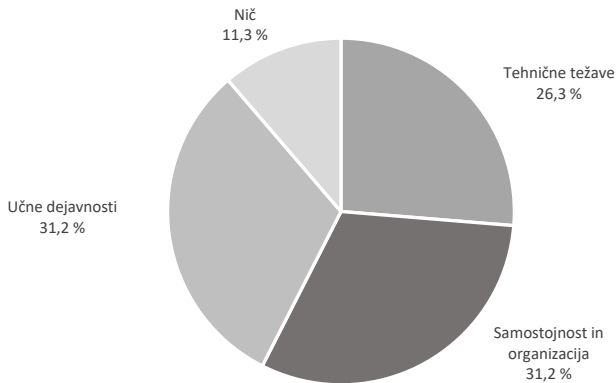
*Slika 3*

V zvezi z vplivom na besedišče (gl. *Slika 4*) je odstotek odgovorov, ki vpliv pouka na daljavo opredeljujejo kot slab, precej nižji (29,2 %) kot pri vprašanju v zvezi s slovnico. Dijaki pod to kategorijo sicer navajajo podobne ali enake razloge kot pri vplivu na slovnico. Med odgovori pod kategorijo 'dobro', ki nakazujejo na to, da je bil proces učenja besedišča boljši kot pri slovnici, pa najdemo npr. odgovor, da je šlo dijaku bolje, ker je bilo veliko branja in bralnega razumevanja in ker so več zapisovali kot v šoli. Nekdo drug pa omenja, da si je pridobil več znanja, ker je preživel več časa na internetu.

*Slika 4*

4.3.3 Težave in spodbujanje samostojnosti

Pri petem vprašanju nas je zanimalo, kaj je pri pouku tujega jezika na daljavo dijakom povzročalo največ težav. Odgovore lahko strnemo v jasne kategorije (gl. *Slika 5*).

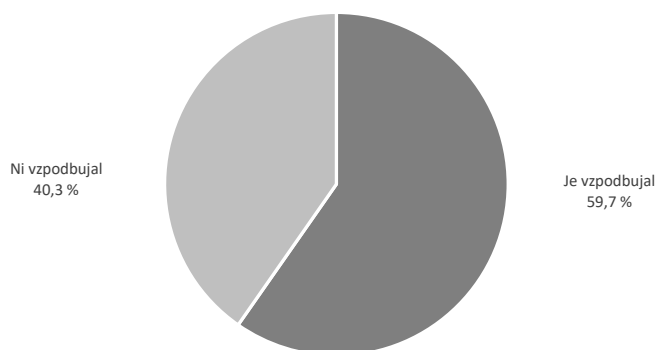


Slika 5

Dijaki (31,2 %) so med težavami, ki smo jih uvrstili v kategorijo 'učne dejavnosti', navajali težave pri izvajanju dejavnosti za razvijanje jezikovnih spretnosti (poslušanje, branje, govorjenje, pisanje), preveliko količino snovi in težave pri razumevanju snovi oziroma navodil. Ostale, proporcionalno skoraj dvakrat večje težave, so jim predstavljale težave strogo tehnične narave (težave z internetno povezavo, z vključitvijo v videokonferenco, s slabimi mikrofoni in slabim zvokom) in težave v zvezi z zbrano-stjo, s samostojnostjo pri šolskem delu ter organizacijo. Nekaj odgovorov je še posebej pomenljivih:

- Vstajanje iz postelje in resno 'iti' v šolo.
- Da nisem mogla vprašati profesorice, če česa nisem razumela, ampak sem morala za vse posebej pisati mail, ker nismo bili v živo.
- To, da na nek način nismo bili prisiljeni delati kot si v razredu. Enostavno lahko vse prekopiraš od sošolcev ali pa najdeš na spletu.

Pri šestem vprašanju smo želeli izvedeti, ali je pouk na daljavo po mnenju dijakov vzpodbujal samostojnost. Več kot polovica (59,7%) jih je odgovorila pritrdilno (gl. *Slika 6*).



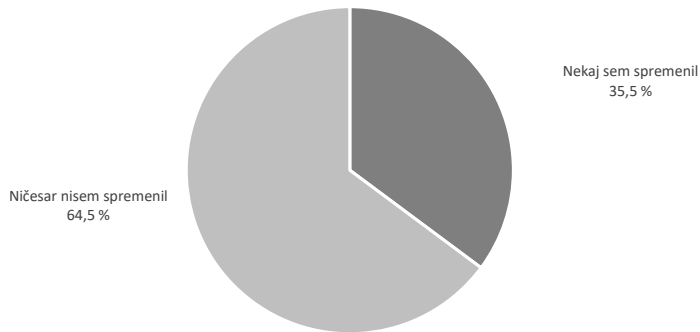
Slika 6

Iz pojasnil v povezavi s spodbujanjem samostojnosti navajamo nekaj najbolj pomenljivih misli:

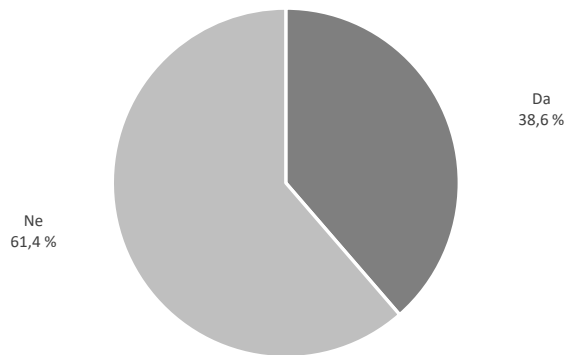
- Pri tujem jeziku sem se več učila kot na primer pri geografiji.
- Če si imel samoiniciativo, si lahko naredi veliko več.
- Zelo je vzpodbujal samostojnost, ampak to ni delovalo, ker nismo bili navajeni na tako delo.
- Pouk TJ je v veliki meri vzpodbujal samostojnost. Pri predmetih, ki se niso za “napi-flati”, se je samostojna zagnanost še toliko bolj potencirala na uspehu.
- Vzpodbujal jo je bolj kot pri večini drugih predmetov, ker smo morali velikokrat samostojno napisati pisne sestavke ali govorne nastope.
- Mislim, da sem pri učenju postal še samostojnejši kot prej.

4.3.4 Spremembe v učnem procesu

Pri sedmem vprašanju nas je zanimalo, kaj so po izkušnji pouka tujih jezikov na daljavo dijaki spremenili v učnem procesu, pri zadnjem, osmem, pa, če so opazili kakšno spremembo v učnem procesu pri učiteljih.



Slika 7



Slika 8

Odstotek dijakov, ki menijo, da so v učni proces vnesli spremembe (35,5 %) – gl. Slika 7 – je sicer nižji od odstotka tistih, ki po tej izkušnji niso nič spremenili (64,5 %), a med odgovori glede sprememb v učnem procesu pri dijakih zasledimo nekaj zares vzpodbudnih misli:

- Po delu na daljavo v zvezek pišem več, zato da imam res vse informacije.
- Več sem začela zapisovati in delati sproti.
- Začel sem redno uporabljati tehnologijo za učenje.
- Bolje sodelujem.
- Redno si pišem slovarček.
- Več časa se učim sama (sem samostojnejša).

Spremembe v učnem procesu dijaki opažajo pri dobri tretjini učiteljev (38,6 %) – gl. *Slika 8* –, pri čemer izpostavljajo predvsem zaznavanje povečanega obsega spletno podprtega učnega procesa:

- Zdi se mi, da se nekateri zdaj bolj zanašajo na tehnologijo.
- Snov je v spletnih učilnicah.
- Več uporabe ppt-jev, igrali smo "Kahoot", tako kot na daljavo.
- Več uporabljanja računalnika.
- Učitelji občasno pošiljajo zaposlitve prek spleta.
- Kakšno videogradivo več, razporeditev ur v tednu (vsebinsko; npr., vse ure razen ene za novo snov, zadnjo uro ponavljamo).

4.4 Razprava

Na podlagi analize raziskave ne moremo potrditi prvega dela naše prve hipoteze, saj smo predpostavili, da so dijaki boljše razvijali zmožnost bralnega razumevanja. Dejstvo, da so dijaki ocenili, da je pouk na daljavo omogočal dobro razvijanje zmožnost govornega sporočanja oz. sporazumevanja, lahko pripišemo ugotovitvi, ki smo jo izpostavili v teoretičnem delu članka, da ob ustreznih pogojih pouk prek videokonference lahko omogoča komunikacijo in interakcijo med udeleženci. Odgovori na drugo vprašanje potrjujejo drugi del naše prve predpostavke, da je govorno sporočanje oz. razumevanje dijakom povzročalo največ težav. Temu so botrovale predvsem tehnične težave in koordinacija v virtualnem okolju v povezavi z zmožnostjo samouravnavanja učenja. Ob preseku prvih dveh odgovorov ugotovimo, da je delež dijakov, ki so imeli težave z govornim sporočanjem, višji od deleža tistih, ki težav pri tem niso zaznavali, enako je s spretnostjo pisnega sporočanja. Slušno razumevanje se v tej perspektivi kaže kot manj problematično, pri bralnem razumevanju pa je razlika v odstotkih očitnejša v prid dijakom, ki pri razvijanju te spretnosti niso zaznali težav. V pojasnilih dijakov pogosto zasledimo, da jim je uporaba spleta olajšala razumevanje ali pisanje. Nekateri so napisali, da so zaradi tega slabše delali, saj nekritična raba prevajalnikov in drugih spletnih pripomočkov lahko ovira napredovanje v razvijanju sporazumevalnih spretnosti. Kot kažejo raziskave, to še posebej velja za razvijanje zmožnosti pisnega izražanja pri dijakih s šibkejšim jezikovnim znanjem (Bourdais in Guichon 2020).

Drugo izhodiščno predpostavko na podlagi analize odgovorov v celoti lahko potrdimo. Pritrjujejo ji tudi ugotovitve iz drugih raziskav. Komljanec in Šebalj (2020) v raziskavi med osnovnošolskimi učenci ugotavljata, da je bil za 50% učencev pouk na daljavo težji od običajnega pouka v razredu, predvsem zaradi pomanjkanja razlag. Predvidevamo, da bi bili rezultati podobni pri srednješolski populaciji. Med epidemijo je vsaka šola vzpostavila sebi lasten učni ekosistem, kar je zagotovo vplivalo na kvaliteto pouka, a bi bile za ugotavljanje dejanskega stanja potrebne dodatne raziskave.

Nadalje lahko potrdimo tudi našo tretjo izhodiščno hipotezo, saj odgovori dijakov v raziskavi jasno izpostavljajo dejstvo, da so okoliščine, v katerih so se učenci v dobršni meri nepripravljeni znašli prvič v življenju, odločilno krojile njihovo izkušnjo pri pouku na daljavo. Obvladovanje tehnologije za 'resno' delo in zmožnost samouravnavanja učnega procesa sta bila ključna elementa, na katera so dijaki opozorili že pri pojasnjevanju izbire na prvo in drugo vprašanje. Pri delu na daljavo se je pravzaprav izkazalo, v kolikšni meri je uspešnost učnega procesa, učenja in prenos znanja ter spretnosti (pri jeziku sporazumevalnih zmožnosti) v resnične življenjske situacije odvisna od seštevka obeh elementov.

Na podlagi analize odgovorov iz raziskave lahko potrdimo tudi zadnjo hipotezo, da je pouk tujih jezikov na daljavo vzpodbujal samostojnost pri dijakih. V strokovni literaturi se kot ena izmed pozitivnih značilnosti izobraževanja pojavlja prav razvijanje učenčeve samostojnosti oziroma samoregulacije učenja. Pri pouku jezika naj bi v idealnem primeru avtonomizacijo učencev in učnega procesa spremljala avtonomizacija učenja vzporedno z jezikovno in metakognitivno avtonomizacijo (Nissen, 2019: 84). Stopnja avtonomije je odvisna od osebnostnih lastnosti in zmožnosti učenca na eni strani ter ustrezne koordinacije učnega procesa s strani učitelja na drugi strani, kar je pri pouku na daljavo še toliko izrazitejše. V preseku učenja na daljavo pa »avtonomija ni preprosto rezultanta učenja s tehnologijo, ampak zmožnost, ki je nujna za vodenje samouravnavajočega učenja, t. j. kontekstov učenja prek spleta« (Amadiou in Tricot 2020: 68). Vprašanje, ki se pri tem poraja, je, ali so dijaki pri pouku na daljavo tudi dejansko razvili zadovoljivo mero samostojnosti. Iz odgovorov razberemo, da se potenciala, ki ga takšno izobraževanje nudi za razvijanje samostojnosti, zavedajo, a so skeptični do dejanskega rezultata. Potrebovali bi dodatne raziskave o tem, kako so dijaki zaznavali in ocenjevali zmožnosti samouravnavanja učenja posebej v času epidemije, saj so se pravila glede tega v izredni situaciji lahko obrnila. Izsledki iz raziskave Komljanec in Šebalj (2021: 283) kažejo, da so se nekateri učenci, ki so bili v šoli nedejavni, na daljavo znali precej bolje organizirati in so se lažje ali bolje učili ter obratno. V isti raziskavi je bila po oceni učiteljev samo polovica dijakov med delom na daljavo uspešnejša pri učenju in usvajanju novih učnih stilov ter strategij, ki so jim omogočale večjo avtonomijo (Komljanec in Šebalj 2021: 285). Avtorici poudarjata, da so bili učenci »avtonomni zato, ker niso imeli druge izbire, medtem ko je smisel razvijanja metakognitivnih strategij v tem, da jih navajajo na vseživljenjsko učenje, ne pa avtonomnosti na zahtevo« (ibid.).

Na podlagi analize odgovorov na zadnji vprašnji glede opaženih sprememb v učnem procesu pri učencih in učiteljih, ugotavljamo, da nas na tem polju čakajo še mnogovrstni izzivi. Po ugotovitvah belgijske raziskave o pouku tujih jezikov na daljavo z vidika učiteljev, so učitelji v določenih dejavnostih dosegli stopnjo t.i. deterioracije (po Karsentijevem modelu ASPID), do katere lahko pripelje raba tehnologije, ki vrzeli v poučevanju še dodatno poglobi namesto, da bi izboljšala učni proces (Delforge idr. 2021). Do te stopnje so učitelje privedli predvsem negativni dejavniki, ki so vplivali na njihovo poučevanje, kot so bili preobremenjenost, časovna stiska in neobvladovanje spletnih

orodij. Našteti razlogi so jih odvrnili od nadaljevanja uporabe določene tehnologije tudi ob povratku v razred (Delforge idr. 2021). Tako ostaja odprto vprašanje, v kolikšni meri je izkušnja s poukom na daljavo učitelje tudi v našem prostoru zares navdušila za pogostejšo uporabo IKT-orodij v razredu. Potrebovali bi dodatne raziskave, ki bi vprašanje osvetlile s perspektive učiteljev in predstavile razloge, zakaj se učitelji odločajo (ali pa ne) za uvajanje sprememb pri poučevanju kar zadeva rabo IKT.

5 ZAKLJUČEK

V pričujoči raziskavi smo se osredotočili na izkušnjo pouka tujega jezika na daljavo v srednji šoli. Zanimal nas je vidik razvijanja sporazumevalnih zmožnosti in okoliščin, ki so spremljale tovrstno učenje v luči navajanja na samostojno učenje ter uvajanja sprememb v učni proces ob ponovni vrnitvi v učilnice. Izkazalo se je, da so razvijanje sporazumevalnih zmožnosti opredeljevali način in kvaliteta učnega procesa ter uporaba individualnih strategij učenja, vrednotenje izkušnje pa je poleg tehnične zahtevnosti pogojevala tudi stopnja avtonomije učencev v učnem procesu.

Število dijakov, ki so sodelovali v raziskavi, ne predstavlja statistično relevantnega vzorca in zato ugotovitev ne moremo posplošiti, smo pa z raziskavo poskušali odpreti poti za nadaljnja raziskovanja na tem področju. Poraja se tudi vprašanje, ali je bil pouk na daljavo v obliki, ki smo jo doživeli v času epidemije covid-19, začasna rešitev ali pa bo to morda vodilo celo v dolgoročneje spremembe šolstva (Šimenc, 2021: 18). Pri tem je treba razmisliti, v kateri smeri bomo v prihodnosti razvijali spletno podprti pouk. Morda bodo izsledki nadaljnjih raziskav na tem področju privedli do drugačne organizacije učnega procesa, ki bo učiteljem nudila boljše pogoje za razvijanje inovativnih praks, učencem pa odpirala učinkovitejše strategije na poti vseživljenjskega učenja.

BIBLIOGRAFIJA

- AMADIEU, Franck/André TRICOT (2020) *Apprendre avec le numérique*. Éditions Retz.
- BOURDAIS, Aurélie/Nicolas GUICHON (2020) *Représentations et usages du traducteur en ligne par les lycéens*. ALSIC. <https://doi.org/10.4000/alsic.4533>.
- Center za podporo poučevanju UM (2020). *Strokovna podlaga za kombinirano učenje (ang. Blended learning)*. Didakt.um. [https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Strokovna podlaga kombinirano %20ucenie 12feb20.pdf?fbclid=IwAR3PnxDqFv4s-ob9MPR 5bRgrxtfVclpu4wGKxetpNk FwnvzFhC2TTWHk](https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Strokovna%20podlaga%20kombinirano%20ucenie%2012feb20.pdf?fbclid=IwAR3PnxDqFv4s-ob9MPR5bRgrxtfVclpu4wGKxetpNkFwnvzFhC2TTWHk).
- ČOK, Lucija/Janez SKELA/Berta KOGOJ/Cveta RAZDEVŠEK-PUČKO (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Koper: Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije.

- DAVID, Catherine/Marion TELLIER (2021). Cours, coeur, corps au temps du Covid ou comment maintenir le lien à distance. *Les Langues Modernes* 4/2021. 15-22.
- DELFORGE, Carole/Dylan DACHET/Julie VAN DE VYVER (2022) Enseigner à distance en temps de confinement : enquête auprès des enseignants de langues en Belgique francophone. *ALSIC*. <http://journals.openedition.org/alsic/5893>.
- HASKOVA, Alena/ Romana HAVETTOVA/ Zuzana VOGELOVA (2021) Learning to teach and learn (not only foreign languages) during the coronavirus pandemics, *European Scientific Language Journal*, št. 1. http://www.xlinguae.eu/issue-n_1_2021.html.
- HODGES, Charles/Stephanie MOORE/Barb LOCKEE/Torrey TRUST/Aaron BOND HODGES (2020) The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Intégration des TIC. https://edutechwiki.unige.ch/fr/Int%C3%A9gration_des_TIC.
- KANDEEL, Rana H. (2021) Emergency remote teaching of French as a foreign language: Course adequacy to the INEE standards, *European Scientific Language Journal*, št. 1. http://www.xlinguae.eu/issue-n_1_2021.html.
- KEPIC MOHAR, Alenka/Miha KOVAČ (2021) Digitalna učna gradiva po pandemiji kot del šolske rutine? *Sodobna pedagogika*, letn. 72 (138), posebna št., 28-43.
- KODELJA, Zdenko Šolstvo v času epidemije: izobraževanje na daljavo. *Sodobna pedagogika*, letn. 71 (137), št. 4, 42-56.
- KOMLJANEC, Katja/Lara ŠEBALJ (2020) Encouraging learner autonomy development in distance teaching in primary school. *Vestnik za tuje jezike*, letn. 12, št. 1, 277-294.
- LAH, Meta (2021) Sur les chemins (noirs) de l'enseignement à distance : compte rendu du travail avec les futurs enseignants slovènes de FLE. *Les Langues Modernes* 4/2021. 23-30.
- LOGAJ, Vinko. (ur) (2020) Vzgoja in izobraževanje v Republiki Sloveniji v razmerah, povezanih s covid-19, modeli in priporočila. Ljubljana: spletna izdaja. www.zrss.si/pdf/modeli_in_priporocila.pdf.
- MAYER, R.E. (2013) Učenje s tehnologijo. H. Dumont idr. (ur.) O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse. <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf>.
- MEDVEŠ, Zdenko (2020) Šolanje na daljavo – zamujena priložnost. *Sodobna pedagogika*, letn. 71 (137), št. 4, 14-26.
- NISSEN, Elke (2019) Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel. Éditions Didier.
- OECD (2018) TALIS Teacher Survey – Compare your country https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_SVN.pdf.
- PODGORŠEK, Saša (2011) Spletno podprto učenje in poučevanje nemščine na sekundarni ravni. *Vestnik za tuje jezike*, letn. 3, št. 1/2, 167-177.
- PODGORŠEK, Saša (2011) Pouk tujih jezikov s podporo informacijske in komunikacijske tehnologije: analiza stanja v slovenskih srednjih šolah. *Uporabna informatika (Ljubljana)*, letn. 23, št. 3, 151-161.

- RETELJ, Andreja (2015) Pouk tujih jezikov v luči e-gradiv in e-storitev. Vzgoja in izobraževanje, letn. 46, št. 2/3, 73-78.
- RETELJ, Andreja (2020) Lehrwerkbegleitende online – Übungen für Deutschlernende – didaktischer Mehrwert oder erfolgreiche Kommunikation Marketingstrategie? Informatologia, letn. 53 št. 3-4.
- RETELJ, Andreja (2017) Učinkovitost učenja na obrazovni platformi moodle iz perspektive budućih nastavnika njemačkog kao stranog jezika. Informatologia, letn. 50 št. 3-4.
- ROUSSEL, Stéphanie/Daniel GAONAC'H (2019) L'apprentissage des langues : Mythes et réalités. Éditions Retz.
- RUPNIK VEC, T./ B. SLIVAR/ R. ZUPANC GROM/ T. DEUTSCH/M. IVANUŠ GRMEK/M. MITHANS/S. KREGAR/A. HOLCAR BRUNAUER ... K. MUSEK LEŠNIK (2020) Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.<https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-X3BSQ91N/d1f7defb-eOfa-4ad5-a9c5-975068de1020/PDF>.
- RUPNIK VEC, Tanja idr. (2020) Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije Covid-19 v Sloveniji. Delno poročilo, julij 2020. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-C63YNK24>.
- STORDEUR, Marie-France/Stéphane COLOGNESI (2020) Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? Formation et profession, 28(4), 1–12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.683>.
- Svet Evrope (2011) Skupni evropski jezikovni okvir. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- ŠIMENC, Marjan (2021) Vloga tehnologije v vzgoji in izobraževanju ter enake možnosti učencev v obdobju pandemije. Sodobna pedagogika, letn. 72 (138), posebna št., 12-26.
- TRAJANOVIĆ, Miroslav/Dragan DOMAZET/Biljana MIŠIĆ-ILIĆ (2007) Distance learning and foreign language teaching. Balkan Conference in Informatics, 441-452. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190064>.
- TRICOT, André (2017) L'innovation pédagogique : Mythes et réalités. Éditions Retz.
- VINICHENKO, M.V./ Marina V. VINOGRADOVA/ Galina YU. NIKIPORETS-TAKIGAWA/Marina V. RYBAKOVA (2021) The impact of the pandemic on the quality of education and the image of a university, European Scientific Language Journal, št. 1. http://www.xlinguae.eu/issue-n_1_2021.html.

POVZETEK

POUK NA DALJAVO – NOVE PRAKSE IN IZZIVI PRI POUČEVANJU TER UČENJU TUJEGA JEZIKA V SREDNJI ŠOLI

V času epidemije covid-19 je izkušnja pouka na daljavo proces poučevanja in učenja postavila v drugačen, do tedaj še nepreizkušen izobraževalni kontekst, znotraj katerega učenci pod vodstvom učiteljev avtonomno sledijo učnemu procesu. Rabo tehnologije so pred to izkušnjo pogojevali organizacijski in strukturni dejavniki, v okviru katerih so učitelji učni procesu v razredu dopolnjevali s spletno podprtim učenjem. V času t. i. kriznega poučevanja na daljavo med obdobjem epidemije, ko je bila raba tehnologije vsiljena, ni šlo za nadgradnjo že pred tem uveljavljenih praks spletno podprtega pouka, temveč za vpeljavo novih metodologij in pristopov.

V prispevku se osredotočamo na pouk tujih jezikov na daljavo v srednji šoli in posebnosti, vezane na razvijanje sporazumevalnih zmožnosti na daljavo. Naslavljamo izzive, s katerimi so se učitelji soočili ob vrnitvi v učilnice in izpostavljamo prednosti, ki učiteljem omogočajo razvijanje novih dimenzij spletno podprtega pouka. Z anketo smo želeli preučiti, kako so dijaki doživljali pouk na daljavo z vidika razvijanja sporazumevalnih zmožnosti in njihove jezikovne podstat (slovnica in besedišče). Zanimalo nas je tudi, kakšne okoliščine so še vplivale na njihovo izkušnjo, kako je tovrstni pouk spodbujal njihovo samostojnost in kakšne spremembe so v učnem procesu zaznali pri sebi ter pri učiteljih.

Rezultati kažejo, da je pouk tujega jezika na daljavo pri dijakih omogočal raznovrstno razvijanje sporazumevalnih spretnosti in spodbujal njihovo samostojnost, hkrati pa so se tako pri rabi tehnologije kot pri samouravnavanju učenja soočali s precejšnjimi težavami, ki v luči inovativnih pristopov poučevanja in učenja pred nas postavljajo dodatne izzive za prihodnost.

Ključne besede: pouk na daljavo, covid-19, srednja šola, tuji jeziki, sporazumevalne zmožnosti, spremembe v učnem procesu

ABSTRACT

DISTANCE EDUCATION – NEW PRACTICES AND CHALLENGES IN TEACHING AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOLS

During the COVID-19 epidemic, the experience of distance learning placed the teaching and learning process in a different, previously untested educational context, in which students autonomously follow the learning process under the guidance of their teachers. Prior to this experience, organizational and structural considerations governed how technology was used, with teachers integrating web-based learning to supplement traditional classroom instruction. During the emergency remote teaching it was not a question of upgrading previously established web-based learning practices, but of introducing new methodologies and approaches.

This paper focuses on distance foreign language teaching in secondary schools and the unique aspects of developing communicative competences at a distance. We discuss the difficulties that teachers have encountered when returning to the classroom and highlight the benefits that allow teachers to develop new dimensions of web-based learning practices. The purpose of the survey was to look at how students perceived distance learning in terms of developing their communicative competences and their linguistic basis (grammar and vocabulary). We were also interested in how other factors influenced their experience, how distance education encouraged their autonomy, and what kind of changes they perceived in themselves and their teachers during the learning process.

The findings indicate that while distance foreign language teaching provided students with a variety of opportunities to develop their communication competences and encourage their autonomy, they also faced significant difficulties in their use of technology and in self-regulation of their learning, which in light of innovative teaching and learning approaches poses additional challenges for the future.

Keywords: distance education, COVID-19, secondary school, foreign languages, communicative competences, changes in the learning process

RECENZIJE

Miona Dinić

mionad1403@gmail.com

DOI: 10.4312/vestnik.14.365-367



L'INCANTO DEL PESCE LUNA

Ade Zeno, *L'incanto del pesce luna*. Torino: Bollati Boringhieri 2020.
ISBN 9788833932194, pp. 183, Euro 16,50

La realtà è mostruosa. Questa è la premessa che Ade Zeno pone come base del romanzo *L'incanto del pesce luna*. La storia, ricca di elementi fantastici, narra l'amore di un padre, Gonzalo, che accetta di fare di tutto per salvare la figlia Ines, in coma da anni. Il suo percorso eroico apre due domande cruciali: quale sia il punto fino a cui ci si può spingere per amore e se l'amore possa cancellare atti immorali e mostruosi. Il mostruoso e le sue incarnazioni sono il tema principale di questo breve ma denso romanzo il cui autore riesce a presentare il mostruoso su due registri narrativi: fantastico e realistico e così ci trasmette l'idea che nemmeno il mondo di riferimento (quello della realtà storica) sia privo del mostruoso.

In medias res veniamo introdotti nel mondo fantastico del romanzo dove ci confrontiamo con il primo-dei due modi in cui vi si parla del mostruoso. La scena è quella del «Convivio», cioè il momento della settimana in cui la signorina Marisòl si nutre di persone viventi. Leggendo queste prime pagine il lettore non è ancora sicuro se questa sia una nuova realtà a cui deve abituarsi o solo una scena onirica. Ci sono molte lacune dovute a reticenza soprattutto all'inizio quando il lettore non sa ancora che tipo di mostri stia incontrando così da essere portato a ipotizzare che tutta la narrazione proceda allo stesso modo e che una comprensione completa possa essere raggiunta solo verso la fine del romanzo. Invece presto si renderà conto che i mostri appartengono (nella finzione letteraria) a una dimensione reale e, attraverso il ritmo dinamico della narrazione di Gonzalo s'imbatte in un mondo orribile. La Signorina Marisòl e la sua Famiglia, tra cui Camelia, Malaguti, Zoran e Badem, rappresentano nel romanzo una realtà da fantastico dell'horror. Si tratta di un genere di mostruosità che non appartiene al nostro mondo poiché le leggi che regolano quella dimensione sono diverse, così come gli esseri che la popolano sono diversi da noi. La Signorina è una specie di vampiro che una volta alla settimana, durante la notte di Convivio, riceve la sua dose di carne umana procurata dal protagonista. Questa figura viene descritta come un «serpente rattappito» che senza il suo cibo giace in posizione fetale e che, per la sua età, dipende dagli altri (Zeno 2020: 19). A un certo

punto si definisce un mostro: «Sono il mostro che ti ha permesso di andare oltre i confini» (Zeno 2020: 166) e il lettore vede che lo stesso Gonzalo ha paura di lei, dato che sceglie di starvi abbastanza lontano durante ogni visita. Villa Marisòl è quindi un'ombra oscura che incombe sulla vita di Gonzalo, un patto con il diavolo stipulato in un momento disperato. Tuttavia, anche se i due mondi sembrano incompatibili, verso la fine del romanzo Marisòl ricorda a Gonzalo che loro due in realtà non sono così diversi perché li unisce *la fame*: la propria, fisiologica a un mostro, quella di lui invece metaforica, la fame disperata di salvare la figlia. Scegliendo di nutrire lei, attempata donna vampiro, egli diventa complice della mostruosità che odia.

Gonzalo è il personaggio che sopporta il peso maggiore del nefando e che unisce questi due livelli: il fantastico e l'umano. Ricordiamo uno dopo l'altro i tre momenti della storia che collegano questo personaggio con il mostruoso, sebbene lo scrittore non presenti in questo modo le linee guida della trama. Lo stile di scrittura di Ade Zeno, infatti, è frammentato e l'intreccio del romanzo è pieno di flashback, così che dobbiamo sistemare noi stessi l'ordine degli eventi per ricostruire il passato di Gonzalo. Da *fan* di vecchi film e musica rétro, Gonzalo vuole trasmettere gli stessi valori a Ines. Così Gloria, l'ex moglie, lo accusa: «Hai creato un mostro» (Zeno 2020: 32). Il passo successivo concerne il lavoro di Gonzalo nel crematorio, episodio che apre un nuovo sottotema di questo romanzo: quello della morte. La morte stessa è considerata mostruosa anche se dovrebbe essere vista come un evento normale, proprio come la nascita. Naturalmente la perdita di una persona scatena diverse emozioni, anche traumatiche e ciò la rende tragica e inaccettabile. La morte è quindi intrinsecamente mostruosa e Gonzalo lo conferma quando ci fornisce le definizioni eufemistiche che altri popoli danno alla morte solo per non menzionarla direttamente. Nello svolgere la sua funzione di cerimoniere al crematorio, egli sviluppa «il settimo senso», un altro elemento straordinario che lo allontana dalle altre persone e allo stesso tempo gli permette di compiere in modo efficiente e con successo questo lavoro macabro: la capacità di riconoscere il dolore nelle persone e dare loro ciò che vogliono (Zeno 2020: 44). L'onnipresenza della morte nel romanzo è evidente anche nello stesso pseudonimo scelto dallo scrittore – Ade. Inevitabilmente, un tale nome ci riporta al dio greco della morte.

La natura del lavoro svolto dal protagonista solleva in noi una questione morale, che gli pone anche il personaggio di Gloria: «Siamo diventati dei mostri?» (Zeno 2020: 66) La questione è cioè, fino a che punto il male sia giustificato se lo facciamo per amore di qualcuno. Non c'è una risposta; ogni personaggio del romanzo ha una sua interpretazione e alla fine tocca al lettore decidere. Ad esempio Lentini, come Gloria, condanna l'opera di Gonzalo, ma Lentini stesso è una sorta di mostro. È un personaggio moralmente osceno, un giornalista che ricatta le persone di cui scrive per raggiungere il suo obiettivo, quindi il suo senso di moralità e la sua condanna di Gonzalo non sono altro che ipocrisia. Oltre a Lentini, gli altri mostri umani che hanno un ruolo nel romanzo sono dei membri del personale dell'ospedale dove Ines è ricoverata, i quali, in accordo con Marisòl, nascondono

a Gonzalo il fatto che Ines quattordici mesi prima si era svegliata dallo stato di coma per venire poi di nuovo sedata.

Elementi mostruosi sono legati alla figlia stessa: le sue condizioni di vita, da sole, sono tutt'altro che normali. Il colore della sua pelle indica la differenza che la separa dagli altri, mentre il coma e il sonno indotti, in cui è calata, la tengono a un passo dalla morte. Da bambina, Ines aveva incontrato dei mostri immaginari nei suoi sogni, in particolare lo pterodattilo di cui aveva paura, e il suo coraggioso papà era il suo unico salvatore. Più avanti, nella storia, Gonzalo combatte uno pterodattilo, che è una metafora della vita da lui scelta per salvarla. Se riuscisse a superare quella lotta, potrebbe sperare che Ines si svegli. E questo spiraglio di luce viene proposto alla fine anche a noi lettori. Zeno inserisce qui, infatti, un bellissimo elemento che in fondo rende il discorso affrontato in termini più positivi. La fiaba sul pesce luna e Re Tristezza è in realtà una storia che evoca quella di Ines e Gonzalo. Re Tristezza crea un mondo che poi distrugge, e pesce luna, l'unico essere che è riuscito a sfuggire alla rovina, gli promette un nuovo incontro e una nuova realtà nel mondo dei sogni. Se sussurrare fiabe a sua persona in coma era all'inizio del romanzo solo un modo per rendere più indolore il percorso verso la morte, alla fine quella fiaba promette salvezza e fa sperare in uno spazio dove si possa ricominciare, uno spazio in cui Ines sarà al sicuro dal mondo mostruoso che la circonda.

«Se Dio esistesse direbbe che sono stato un uomo mostruoso» afferma il protagonista prima di una breve riflessione in cui ci fa capire che a suo avviso dio non esiste; e continua poi dicendo: «Se ci fosse un dio, se la riderebbe». E lì Gonzalo, che ormai non crede più in niente, riderebbe insieme con quel potenziale dio (Zeno 2020: 181). Tutto questo riassume bene il senso del romanzo di Zeno. L'opera, che fa passare un discorso nichilistico (seppur non così radicale da togliere valore all'immaginazione), si conclude paradossalmente con una soluzione un po' deludente da film *hollywoodiano* – Gloria, da lontano, chiama Gonzalo e gli promette un nuovo inizio. Questo clichè finale non toglie però il punto cruciale del romanzo: essere umani non significa non essere dei mostri. Morte, spietatezza, atti machiavellici sono elementi che compaiono in tutte e due le realtà, sia fantastica che umana, e sono proprio tali punti in comune che uniscono i due mondi. Comunque, con il nuovo inizio proposto dall'autore alla fine, si ricorda una particolarità dell'essere umano. A differenza dei mostri, una persona ha capacità di scelta poiché, se conosce il concetto di male, conosce pure quello di bene. Così Zeno ci lascia con una speranza ottimistica, con lo sguardo rivolto a un futuro mondo migliore.

Mojca Leskovec

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.14.369-371



DAS LEBEN B1: DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: KURS- UND ÜBUNGSBUCH

Kuhn, Christina/Funk, Hermann/Von Eggeling, Rita/Weimann, Gunther (2022): *Das Leben: Deutsch als Fremdsprache: Kurs- und Übungsbuch B1*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN: 978-3-06-122091-4, mehka vezava, 312 strani, 29,99 €.

1 UVOD

Učno gradivo za nemščino kot tuji jezik *Das Leben* za raven B1 poleg pregledanega učbenika in delovnega zvezka obsega še e-učbenik, na voljo prek spletne strani *cornelsen.de* in platforme *blinklearning*, aplikacijo z vsemi dodatnimi gradivi za uporabnike in uporabnice ter aplikacijo za utrjevanje besedišča, tiskani in digitalni priročnik za učitelja oz. učiteljico z vsemi dodatnimi gradivi, vadnico s testi in uvrstitvene teste, dvojezične slovarčke ter avdio- in videogradivo na zgoščenkah. Dodatno gradivo k učbeniški seriji ponuja tudi spletna stran *cornelsen.de/webcodes*.

2 ZASNOVA UČNEGA GRADIVA

Učbenik in delovni zvezek v skupni izdaji ter pripadajoča aplikacija za učenje, ki predstavljajo osnovno učno sredstvo serije, na ravni B1 vsebujejo 12 enot z vsakokrat šestimi stranmi učbeniškega dela in osmimi stranmi delovnega zvezka ter štiri mednje uvrščene dodatne enote, vsako s prav tako osmimi stranmi. Na zadnjih straneh učbenika najdemo vzorec izpita Goethe-Zertifikat B1, pregled obravnavane slovnice, seznam nepravilnih glagolov in glagolov s predlogi, pregled obravnavanih glasoslovnih zakonitosti, besedila slušnih posnetkov in videoposnetkov ter abecedni seznam besed s pripisano stranjo in nalogo njihove prve pojavitve v enotah.

Uporabniki in uporabnice kot na predhodnih ravneh v vsako od učbeniških enot vstopajo prek dvojne strani s fotografijami in besedili, ki uvajajo v temo enote, njeno

besedišče in strukture, navajajo zastavljene učne cilje ter spodbujajo k samostojnemu raziskovanju in učenju. Sledijo vaje in naloge, ki uporabnike in uporabnice premišljeno pripravljajo na ciljna opravila. Med njimi najdemo vaje tekočnosti in izgovarjave ter mediacije; posamezne naloge nadgrajujejo vsebine v aplikaciji, nekatere naloge pa z možnostjo izbire omogočajo (notranjo) diferenciacijo.

Enote delovnega zvezka sledijo progresiji učbenika; namenjene so samostojnemu ponavljanju in nadgradnji besedišča in struktur ter zmožnosti branja, poslušanja, pisanja, kot tudi govorjenja prek videokaraoke. Zaključujejo se s pregledom pomembnih fraz, besednih zvez in struktur ter fonetičnih zakonitosti enote. Med redni del uvrščene fakultativne postaje so namenjene ponovitvi snovi prek igre, obravnavi književnih del in videoserije *Nicos Weg* ter pripravi na izpitni format Goethe-Zertifikat B1.

3 RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI IN DOSEGANJE CILJEV

Učno gradivo z razvijanjem splošnih zmožnosti in specifičnih sporazumevalnih zmožnosti uresničuje temeljni cilj pouka nemščine kot tujega jezika, kot ga opredeljuje aktualni učni načrt za pouk nemščine v gimnaziji (UN 2008), tj. razvijanje medkulturne in medjezikovne zmožnosti. Učenci in učenke ju na ravni B1 razvijajo v okviru enot, naslovljenih *Bildung erleben* ((Do)živeti izobraževanje), *Vorhang auf!* (Dvignite zaveso!), *Miteinander – Füreinander* (Skupaj – eden za drugega), *Natur erleben* (Doživeti naravo), *Hin und weg!* (Tja in stran!), *Weihnachten* (Božič), *Worte und Orte* (Besede in kraji), *Talente gesucht!* (Iščejo se talenti!), *Geht nicht? Gibt's nicht!* (Ne gre? To ne obstaja!), *Wir lieben Kaffee!* (Obožujemo kavo!), *Einfach genial!* (Preprosto genialno!), *Gestern – heute – morgen* (Včeraj – danes – jutri), ki so usklajene s temami *Šola in izobraževanje*, *Kultura*, *umetnost*, *medkulturnost*, *Medčloveški odnosi*, *Prosti čas in zabava*, *Narava in varstvo okolja*, *Delo in poklic*, *storitvene dejavnosti*, *Potovanje in promet*, *Znanost*, *tehnologija*, *množični mediji* ter *Politika in družba*, priporočenimi v UN-ju (2008).

Gradivo *Das Leben B1* v nemščini kot ciljnim jeziku uravnoteženo razvija ne le receptivne in produktivne zmožnosti uporabnikov in uporabnic, temveč skladno z novimi dopolnitvami Skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO 2018) tudi interakcijo in mediacijo. Slovnico in leksikalno zmožnost uporabniki in uporabnice razvijajo združeno, brez umetnega ločevanja med besediščem in jezikovnimi strukturami, pri jezikovnih zakonitostih pa ima na tej ravni v primerjavi s predhodnima nekoliko večjo vlogo samostojno odkrivanje in razvrščanje. Nabor besedišča temelji na seznamu najpogosteje rabljenih besed iz Dudnovega korpusa.

Z učnim gradivom *Das Leben B1* pa uporabniki in uporabnice poleg zmožnosti sporazumevanja v tujem jeziku razvijajo tudi preostale ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, poudarjeno zlasti digitalno pismenost, učenje učenja ter kulturno zavest in izražanje: s pomočjo informacijsko-komunikacijske pridobivajo podatke in predstavljajo

svoje izdelke ter jo uporabljajo za sodelovanje na daljavo; pri sprejemanju, tvorjenju in posredovanju besedil v tujem jeziku razvijajo učne strategije, kot tudi zmožnost samoorganiziranja lastnega učenja in samovrednotenja znanja; razvijajo lastne ustvarjalne zmožnosti ter spoznavajo in ozaveščajo kulturno in jezikovno raznovrstnost Evrope in drugih regij.

4 METODIČNO-DIDAKTIČNI PRISTOP

Ključna značilnost učnega gradiva *Das Leben* na ravni B1 je usmerjenost k opravi in uporabniku oz. uporabnici. Gradivo pripravlja in navaja na uporabo nemščine kot ciljnega jezika v avtentičnih situacijah, ob tem pa nagovarja različne učne tipe in upošteva raznolikost učnih slogov. Pritegne zlasti s svežo interpretacijo in novimi vidiki znanih tem, običajno obravnavanih na ravni B1, bogatim naborom vsebin, avtentičnimi (spletnimi) besedilnimi vrstami, raznoliko vizualno podporo in privlačno oblikovanostjo. Ne le s posredovanimi učnimi strategijami in nasveti za učinkovito učenje, temveč tudi neposredno z nalogami in vsebinami se prav tako izkaže kot učinkovit pripomoček pri pripravi na različne izpitne formate na ravni B1, tudi slovensko splošno maturo iz nemščine na osnovni ravni.

5 ZAKLJUČEK

Ocenjujem, da se uporabniki in uporabnice po predelanem učnem gradivu *Das Leben B1* skladno z opredelitvijo ravni v dokumentu SEJO znajdejo v večini situacij in lahko dejavno sodelujejo v pogovoru ter so prejemniki in tvorci besedil s splošnimi temami ter temami, ki se navezujejo nanje in njihova osebna zanimanja. Učno gradivo je pri tem usklajeno z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju tujega jezika, upošteva nove dopolnitve k dokumentu SEJO (2018), poleg tega pa je učinkovito ter uporabnikom in uporabnicam prijazno.

Mojca Leskovec

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.14.373-375



PRIMA AKTIV: DEUTSCH FÜR JUGENDLICHE A1.1, A1.2: KURSBUCH

Jentges, Sabine/Jin, Friederike/Kothari, Anjali (2022): *prima aktiv: Deutsch für Jugendliche A1.1: Kursbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN: 978-3-06-122590-2, mehka vezava, 96 strani, 11,99 €.

Jentges, Sabine/Jin, Friederike/Kothari, Anjali (2022): *prima aktiv: Deutsch für Jugendliche A1.2: Kursbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag. ISBN: 978-3-06-122591-9, mehka vezava, 96 strani, 11,99 €.

1 UVOD

Pregledano učno gradivo *prima aktiv* poleg učbenika obsega še delovni zvezek, digitalni in tiskani priročnik za učitelja, aplikacijo *PagePlayer*, vadnico s testi, interaktivne vaje ter avdio- in videoposnetke, dostopne na spletni strani cornelsen.de/codes/. Učbenik in delovni zvezek sta v e-obliki dostopna prek spletne strani cornelsen.de, kot tudi na platformi *BlinkLearning*.

2 ZASNOVA UČBENIKA

Učbenika za raven A1 sestavlja dvakrat sedem, skupno torej 14 enot, vsakokrat z desetimi stranmi, mednje uvrščene štiri dodatne enote *Dejstva in zanimivosti*, dve enoti *Mali odmor* in dve *Veliki odmor*, v učbeniku A1.1 pa tudi dodatna uvodna enota *Nemščina!?*. Na zadnje strani učbenika sta uvrščena abecedni seznam v učbeniku uporabljenih besed s pripisano enoto, nalogo in stranjo njihove prve pojavitve ter pri samostalnikih s členom in množinsko obliko, kot tudi seznam nepravilnih glagolov s pripisanima oblikama za tretjo osebo ednine v sedanjiku in sestavljenem pretekliku. Na zadnjih platnicah obeh učbenikov sta natisnjena zemljevida Nemčije, Avstrije in Švice, na prvih platnicah pa legendi v

učbeniku uporabljenih simbolov ter navodila za uporabo aplikacije *PagePlayer* oziroma alternativnega dostopa do gradiv na spletni strani založbe. Učbenikoma sta priloženi tudi knjižni kazali z obravnavanimi pomembnimi osnovnimi pravopisnimi, glasoslovnimi, oblikoslovnimi in skladenjskimi pravili nemškega jezika.

Vsaka od rednih enot se prične z dvojno stranjo, ki s fotogradivom uvaja v temo in predstavi učne cilje enote. Na nadaljnjih šestih straneh so v dialogih in različnih drugih besedilih posredovane pomembne jezikovne strukture, učenci in učenke pa razvijajo poslušanje in branje ter govorjenje in pisanje. Pri tem vsaki dve strani predstavljata samostojno učno enoto in se zaključita z nalogo, ki zahteva uporabo tu obravnavane učne snovi. Deveta stran vsakokrat ponuja videoposnetke, prek katerih učenci in učenke spremljajo Emmo in njeno družbo pri njihovem vsakdanjem življenju v Berlinu, deseta, zadnja stran pa strnjeno povzema učno snov enote: učne cilje, fraze in strukture ter slovnicična pravila. Dodatne enote *Dejstva in zanimivosti* posredujejo informacije o nemško govorečih deželah, družbi in kulturi ter spodbujajo k raziskovanju, enote *Mali in Veliki odmor* pa omogočajo ponovitev naučenega prek igre.

3 RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI IN DOSEGANJE CILJEV

Učno gradivo *prima aktiv* učence in učenke vodi k osrednjemu cilju učenja nemščine, kot ga opredeljuje učni načrt za predmet nemščina v programu osnovne šole (2016), tj. doseganje celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno komunikacijo, in sicer tako, da učenci in učenke postopno razvijajo področja ključnih zmožnosti za vseživljenjsko učenje, splošnih zmožnosti in sporazumevalne jezikovne zmožnosti. Poleg zmožnosti sporazumevanja v tujem jeziku z gradivom *prima aktiv* učenci in učenke namreč razvijajo tudi preostalih sedem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje, še posebej digitalno pismenost (informacijsko-komunikacijsko tehnologijo uporabljajo za sodelovanje na daljavo, spoznavajo in uporabljajo elektronske in spletne slovarje, s spleta pridobivajo podatke, predstavljajo svoje izdelke), učenje učenja (razvijajo učne strategije pri sprejemanju, tvorjenju in posredovanju besedil v tujem jeziku, npr. tehnike pisanja in strategije pomnjenja, ter zmožnost (samo-)organiziranja lastnega učenja in (samo)vrednotenja znanja), ter (med)kulturno kompetenco in (med)kulturno zavest (izražajo ideje, izkušnje in čustva z glasbo, vizualizacijo in zgodbami, razvijajo lastne ustvarjalne zmožnosti, spoznavajo in ozaveščajo kulturno in jezikovno raznovrstnost Evrope in drugih regij, razvijajo pozitiven odnos do tujih jezikov). Ob uporabi gradiva učenci in učenke prav tako pridobivajo in nadgrajujejo svoja splošna znanja o svetu, socialne kompetence in zmožnost učenja.

Ko spoznavajo nemški jezikovni sistem, osnovne lastnosti besedil, družbeno-jezikovna in družbeno-kulturna pravila sporazumevanja ter razvijajo strategije za ustrezno sporazumevanje in zmožnost uporabe jezikovnih znanj za razumevanje in tvorjenje besedil, učenci in učenke gradijo sporazumevalno jezikovno zmožnost. Na ravni A1.1 jo

postopno razvijajo v okviru enot, naslovljenih *Prisrčno dobrodošli, Ti je všeč matematika?, Imate domače živali?, Koliko je ura?, Kaj rad/a počneš?, Je to tvoja družina? in Koliko to stane?*, na ravni A1.2 pa *To je moja soba, Dober tek!, Greš zraven?, Kaj rad/a oblečeš?, Vse najboljše!, Kako pridem do kina? in Lepe počitnice!*, ki so usklajene z učnimi temami *Šola: vrsta šole, urnik, učenje, Medčloveški odnosi: prijatelji, sošolci idr., Prosti čas: šport, različne dejavnosti, konjički, Nakupovanje: cena, žepnina, oblačila, hrana, Stanovati: hiša, stanovanje, stanovanjska oprema, Naravno okolje: narava, živali, Potovanja: spoznavanje tujih krajev, izleti, Države, v katerih govorijo nemško*, predvidenimi za obravnavo v učnem načrtu za nemščino v osnovni šoli.

4 METODIČNO-DIDAKTIČNI PRISTOP

Pouk nemščine kot tujega jezika z učbenikom *prima aktiv* je osredinjen na učenca oz. učenko in izrazito komunikativno usmerjen. V ospredje postavlja govorno sporazumevanje in sporočanje; zanj učence in učenke motivira prek tem, ki jih nagovarjajo, prek igre, projektov, glasbe, vlogov, dela v dvojicah in skupinah. Ob tem upošteva različne učne stile, pa tudi morebitne individualne posebnosti učencev in učenk, saj ne le v okviru (dodatnih) enot, temveč tudi na ravni tem in nalog omogoča notranjo diferenciacijo. Učno gradivo *prima aktiv* prav tako upošteva dopolnitve Skupnega evropskega jezikovnega okvira iz leta 2018, saj vključuje mediacijo, raznojezičnost in -kulturnost, književnost, spletno komunikacijo in izgovarjavo.

Jezikovne zmožnosti v ožjem smislu učenci in učenke načelno razvijajo s samostojnim odkrivanjem jezikovnih zakonitosti, kar dopolnjujejo nazorni prikazi v učbeniku in vaje, ki spodbujajo prvoosebno rabo jezika. Usvajanje besedišča poteka s poudarkom na vizualni podpori fotografij in ilustracij, ki omogočajo tudi naključno učenje, z besednimi zvezami v parih in s pomočjo posredovanih učnih strategij, zlasti pa v povezavi z jezikovnimi strukturami, in ne ločeno od njih.

5 ZAKLJUČEK

Ocenjujem, da se učenci in učenke po predelanem učnem gradivu *prima aktiv A1.1 in A1.2* skladno z opredelitvijo ravni A1 v dokumentu SEJO v nemščini kot ciljnim tujem jeziku ustrezno znajdejo v osnovnih življenjskih situacijah ter zmorejo razumeti in tvoriti preprosta govornjena in pisana besedila, ki se nanašajo nanje. Učne vsebine so ustrezne starosti ciljne skupine, učno gradivo uravnoteženo razvija vse sporazumevalne dejavnosti, je usklajeno z najnovejšimi spoznanji o učenju in poučevanju tujega jezika ter že upošteva nove dopolnitve k dokumentu SEJO (2018), poleg tega pa je uporabnikom in uporabnicam prijazno.

Héloïse E. Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau

DOI: 10.4312/vestnik.14.377-378

Sciences Po Paris, campus de Nancy

France

heloise.ducatteau@sciencespo.fr



ROMANTIK ZWISCHEN ZWEI WELTEN

ETTE, Ottmar (2021) *Romantik zwischen zwei Welten. Potsdamer Vorlesungen zu den Hauptwerken der romanischen Literaturen des 19. Jahrhunderts*: De Gruyter: Berlín/Boston. <https://doi.org/10.1515/9783110703443> ISBN: 9783110703443, 1148 pp. Gratuito.

El punto de partida de este libro es bastante original: de hecho, se basa en los guiones de las conferencias dictadas por el profesor de romance Ottmar Ette durante más de veinticinco años en la Universidad de Potsdam. Animado por su mujer Doris, él ya ha publicado un primer volumen relativo a la literatura de los siglos XX y XXI, otro volumen está dedicado a la literatura de viajes, otro al amor. Para el presente volumen, se ha centrado en el siglo XIX. Como indica en su introducción, no tiende a ser exhaustivo sino que adopta un sesgo: enfatizar el romanticismo de manera transcultural. Así, no se limita a los autores más canónicos, muchas veces europeos (Chateaubriand, Adelbert von Chamisso, Germaine de Staël entre otros) se han deslizado de autores menos valorados del otro hemisferio (como el argentino Eugenio Cambaceres o la cubana Gertrudis Gómez de Avellaneda). El título „Romanticismo entre dos mundos“ es polisémico. No son dos mundos geográficos (Europa y Asia) sino dos mundos conceptuales (entre nacional y universal). Muy acertadamente, nuestro científico literario vuelve al Siglo de las Luces ya lo que Rousseau había deplorado: que los conocimientos acumulados durante las expediciones por todo el mundo no sirvan para enriquecer conceptualmente la filosofía. Los comentarios de Ottmar Ette son particularmente valiosos dada su experiencia en el tema de los viajes demostrada por sus publicaciones sobre Alejandro de Humboldt. Da cuenta de otra condición previa para el romanticismo: la temporalización de los seres vivos. A partir de ahora, las semejanzas entre plantas o animales se trazan según orígenes comunes antes ignorados. Esta nueva relación con las cosas está ligada a los viajes antes mencionados. Tuvo repercusiones muy tangibles en la literatura realista y luego naturalista (cf. Balzac y Zola). Nuestro investigador se nutre del pensamiento de Michel Foucault y arroja así nueva luz sobre el movimiento literario.

Que nuestro autor Ottmar Ette tenga una de sus obras (la de la globalización literaria) traducida al francés y al inglés y próximamente al chino demuestra la calidad y actualidad de sus escritos. El uso de la primera persona, muchas veces evitada en el discurso científico, viene bien porque personaliza el texto, recuerda que la producción académica nunca es 100% objetiva y contribuye a que el contenido sea cautivador. Apreciamos que nuestro escritor se detenga en obras catalogadas como menores por escritores de larga posteridad (cf. El minucioso análisis de *Sarrasine* de Balzac o del *viaje entorno al mundo* de Adelbert von Chamisso). Una peculiaridad del libro que merece ser subrayada: antes del índice de ilustraciones se encuentra un directorio de todas las citas de los autores tratadas en el libro, esta vez en su idioma original. No se trata necesariamente de escritores a los que se haya dedicado un capítulo: así encontramos citas de los cubanos Reinaldo Arenas y Eugenio María de Hostos. Único inconveniente: lamentamos la ausencia de conclusión y la falta de explicaciones sobre la elección de los autores y los países seleccionados. En cuanto a la América del Sur, México, Cuba y Chile vuelven con regularidad mientras que otros quedan completamente en el olvido como El Salvador, Honduras o Costa Rica. Si el autor se permite un largo capítulo digresivo sobre Alejo Carpentier, podría haberse acortado.

Annamária Gróf

Društvo pedagoških delavcev dvojezičnih

šol in vrtcev Prekmurja

Muravidéki Pedagógusok Egyesülete

Slovenija

grof.annamaria@gmail.com

DOI: 10.4312/vestnik.14.379-382



UČBENIK MADŽARŠČINE ZA SLOVENCE, 1, 2

Schwetter Éva/Sušnik, Miha/Božič, Blaž (2019): *Učbenik Madžarščine za Slovence 1*, univerzitetni učbenik, Ljubljana: Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje, ISBN 978-961-06-0264-4, 130 strani.

Schwetter Éva in drugi (2020): *Učbenik Madžarščine za Slovence 2*, univerzitetni učbenik, Ljubljana: Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje, ISBN 978-961-06-0298-9, 121 strani.

Schwetter Éva in drugi (2020): *Delovni zvezek Madžarščine za Slovence 2*, univerzitetni učbenik, Ljubljana: Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje, ISBN 978-961-06-0297-2, 132 strani.

1 UVOD

Učbenika Madžarščina za Slovence 1 in 2 ter delovni zvezek k drugi knjigi so publikacije Oddelka za primerjalno in splošno jezikoslovje Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Avtorji 1. dela so Éva Schwetter, Miha Sušnik in Blaž Božič, pri drugem delu pa sta se jim pridružila še Tamás Kruzslíc in Peter Černe. Éva Schwetter je magistrirala na Univerzi Loránd Eötvös iz madžarskega jezika in književnosti ter poučevanja madžarščine kot tujega jezika, med letoma 2012 in 2018 je bila lektorica za madžarski jezik na Univerzi v Ljubljani. Miha Sušnik je leta 2017 diplomiral iz splošnega in primerjalnega jezikoslovja na Univerzi v Ljubljani, Blaž Božič pa je leta 2018 prav tam magistriral iz primerjalnega jezikoslovja ter starogrškega jezika. Tamás Kruzslíc je leta 2013 na Univerzi Loránd Eötvös magistriral iz madžarskega jezika in književnosti in nemškega jezika in književnosti ter iz madžarščine kot tujega jezika, med letoma 2013 in 2019 je bil lektor za madžarski jezik v Eisenstadtu, od leta 2018 pa je lektor za madžarski jezik

na Univerzi v Ljubljani. Peter Černe je leta 2019 diplomiral iz splošnega jezikoslovja in teologije na Univerzi v Ljubljani.

Recenzenta publikacij sta red. prof. dr. Tatjana Marvin, bivša predstojnica Oddelka za splošno in primerjalno jezikoslovje Univerze v Ljubljani, in red. prof. dr. Albina Nečak Lük, slovenska jezikoslovka in prav tako bivša predstojnica oddelka; strokovnjak, ki obvlada madžarski jezik, pri dosedanjih recenzijah še ni sodeloval.

2 POTREBA PO UČBENIKIH

Potreba po izdelavi učbenikov je bila samoumevna, saj se je Éva Schwetter v času, ko je bila lektorica, soočila z dejstvom, da kljub dolgoletnemu delovanju lektorata na Univerzi v Ljubljani (od leta 1981) študentom jezikoslovja opisna slovnica ali učno gradivo za madžarski jezik, pisano v slovenščini, ni na voljo. Kot lahko preberemo v uvodni besedi, se učbenika priporočata predvsem študentom splošnega in primerjalnega jezikoslovja, in sicer za usvajanje snovi v šestdesetih kontaktnih urah, pa tudi vsem tistim, ki želijo svoje jezikoslovno vedenje obogatiti z osnovnim znanjem madžarščine in se tega jezika učijo samostojno.

3 ZGRADBA UČNEGA GRADIVA

Prvi in drugi del učbenika vsebujeta po 15 enot. V prvem delu predstavitev dane slovnicihne snovi dopolnjujejo vaje ter seznam besed. V drugem delu slovnicihno gradivo oziroma vaje za bogatenje teoretičnega znanja in besednega zaklada najdemo v ločenem zvezku. Slednje je boljša rešitev, saj avtorji niso omejeni z obsegom, naloge pa so bolj raznovrstne in zanimive ter dobro služijo vadbi. Teoretični del je zgrajen po zgledu opisnih slovnicih, medtem ko se v delovnem zvezku najdejo tipi nalog, ki so neobhodni za poučevanje madžarščine kot tujega jezika. Na koncu posameznih enot je tako v učbeniku kot v delovnem zvezku najti seznam besed, tistim, ki se učijo samostojno, pa delo olajšujejo tudi rešitve nalog.

4 METODIČNO-DIDAKTIČNI PRISTOP

Avtorji so se pri pripravi učnega gradiva opirali predvsem na deli *Vezérkönyv* avtorice Katalin Szili, na zvezek *Magyar utca*, ki so ga pripravili na Univerzi Loránd Eötvös in med avtorji katerega sta tudi Éva Schwetter in Tamás Kruzsliz, oziroma na deli *Szintaxis* avtorice Katalin É. Kiss ter *An Essential Grammar* avtorice Carol Rounds. Strokovni pristop in duhovno obzorje omenjenih del se odražata tako v zgradbi kot tudi v vajah učnih gradiv.

5 VSEBINA UČNIH GRADIV

Avtorji nakažejo, da bodo sledili poteku poučevanja madžarščine kot tujega jezika in bodo jezikovnim pojavom, ki so tuji slovnici indoevropskih jezikov (izpostavljene razlage na temnejši sivi podlagi), namenili večji poudarek, kar je velika prednost teh učnih gradiv. Naslovijo na primer izražanje količin, pomen poudarka v besednem redu, pravopisna vprašanja podvajanja dvočrkij, zapisovanje datuma, odsotnost slovnicega spola, svojskosti v izgovorjavi ...

Prvi del učbenika vsebuje štiri krajša besedila, ob katerih se kulturni prenos udejanja skozi bralno razumevanje: študentje spoznajo Grajsko četrt (Várnegyed) v Budimu, Blatno jezero, madžarske praznike in Budimpešto. V drugem delu učbenika je že v vsaki enoti berilo, ki razvija bralno razumevanje. Kakor to dopušča napredek v slovnici gradivu, teoretične vsebine ponazarjajo dvogovori in kratka besedila, skozi katera se uvajajo nove teme: madžarska mesta, zgradbe, gledališče, zgodovina (družina celjskih grofov). Vse to je gotovo v pomoč pri usvajanju snovi in v popestritev učnega procesa. Osebnostno sicer pogrešam, da v učbeniku ni niti ene omembe Madžarov v Sloveniji, kakor tudi ni omembe drugih jezikovnih različic madžarščine, čeprav bi to utegnilo biti zanimivo za študente jezikoslovja, še posebej v luči tega, da je tudi slovenski jezik bogat v različicah.

Učno gradivo ne razvija enakomerno vseh štirih jezikovnih spretnosti – tako na primer ni slušnega razumevanja, malo je vzorčnih dialogov – toda to niti ni njegov cilj, saj je v osnovi pripravljeno za študente splošnega in primerjalnega jezikoslovja. Prav iz tega razloga pa menim, da gradivo predstavlja zanimivo branje predvsem za tiste, ki se zanimajo za madžarsko slovnico oziroma za strukturo madžarskega jezika, manj primerno pa je za rabo povprečnemu zainteresiranemu bralcu, ki se uči madžarskega jezika. Pri predavanju na univerzi imajo profesorji glede na časovne kapacitete sicer možnost gradivo dopolniti in na ta način nadomestiti tisto, česar ni v zvezkih.

Ureditev in podoba zvezkov sta jasno zasnovani, pregledni in sledljivi ter kot taki olajšujeta učenje. Ilustracij je – gotovo zaradi omejenih materialnih sredstev – malo, toda ker gre za visokošolski učbenik, ne pa jezikovno vadnico, je to sprejemljivo.

Obdelava slovnice snovi se vrši v majhnih korakih, prilagaja se tempu univerzitetnega izobraževanja, pri lekcijah pa je posebej označeno, koliko ur naj bo namenjenih usvajanju snovi posameznih enot. Poučevanje slovnice snovi učbenika je načrtovano za 60 ur, končno usvojeno znanje pa ustreza ravni A2. V gradivu so obdelani glagol *biti*, intonacija, sistem prostorskih sklonov, izražanje časa, množina, izražanje svojine in posedovanja, splošna in določna spregatev, števniki, glagolske predpone ter preteklik.

Zelo estetske in priročne so v besedilu mnogokrat uporabljene preglednice oziroma serija preglednic na koncu 2. dela, ki ponazarja sklanjatev samostalniških in pridevniških besed ter spregatev glagolov. Ponekod je zaznati umanjkanje določenih informacij, kar gre pripisati ravno dejstvu, da so učbeniki namenjeni predvsem študentom jezikoslovja: pri spreganju glagolov na *-ik* tako ni navedeno, da v govoru – pa tudi v pisnih besedilih – obstaja tudi variantna končnica *-k* (prim. *dolgozom – dolgozok*); ni omembe glasov *i*,

í, é, ki ne vplivajo na samoglasniško sozvočje (čeprav bi bilo s pomočjo teh informacij bistveno lažje razumeti in uporabljati sistem); pri postpozicijah, ki kažejo na prostorsko umeščenost, je navedena samo oblika *felett*, ne pa tudi različica *fölött*, čeprav se danes obe obliki smatrata za enakovredni;¹ Pri svojilnih zaimkih so navedene le oblike s kratkimi samoglasniki (*tied, mienk, tietek*), medtem ko oblik z dolgimi (*tiéd, miénk, tiétek*) ni. Za študente jezikoslovja bi bile vse te informacije zanimive in tudi pomembne.

V preglednicah na koncu drugega dela učbenika je navedenih veliko samostalnikov, pridevnikov in glagolov oz. pregibanih oblik, ki so v rabi zelo redke, znanje na ravni A2 pa ne zahteva njihovega poznavanja (prim. *súrűim, kínajaim, ideim, pereskedik, szökik*). Razumljivo je seveda, da so te oblike podane kot zgled za posamezne tipe sklanjatev oz. spregatev, toda bolje bi bilo selekcionirati, kaj je zares potrebno. V posameznih primerih spregatveni nizi ne kažejo pogostejšega korena besede (prim. *szándékszom* vs. *szándékozom, ugort* vs. *ugrott*). V razlagah se ponekod zgodi, da je v madžarščini dobro obrazloženi glagolski obliki v tretji osebi ednine kot slovenska ustreznica naveden nedoločnik (prim. *olvas 'brati'*). Na nekaj mestih je zaslediti tudi tiskarske škrate, napake v zvezi z vejicami ali druge tipe napak v zapisu (prim. *át* namesto **at*, *Ulrik* namesto **Ullrik*, *öcséitek* namesto **öcséitök*), ponekod govorni elementi jezika prevladajo nad pravili besednega reda (prim. *Megnézziük biztosan a receptet!*), zato bi bilo priporočljivo, da bi učno snov lektoriral, morda recenziral tudi madžarski jezikoslovec.

Sliki na naslovnici – pri 1. delu stavba parlamenta v Budimpešti, pri 2. delu pa venci rdeče paprike – sta dobro izbrani (posebej pri prvem delu), saj prikazujeta realije madžarske kulture, ki so Slovencem morda znane.

6 ZAKLJUČEK

Éva Schwetter kot učenka Katalin Szili je v sodelovanju s soavtorji potek poučevanja slovnice zasnovala dobro in smiselno, naloge dobro služijo vaji in poglobljanju znanja. Pohvalno je, da je končno nastal učbenik, ki ga lahko uporabljajo študentje splošnega in primerjalnega jezikoslovja. Delo, ki stoji za zvezkoma, je zgledno. Upoštevati je treba, da je učno gradivo nastalo za študente jezikoslovja, tako da je raba strokovnih izrazov utemeljena in razumljiva. Madžarski in slovenski jezik se razlikujeta glede izvora in tipologije, avtorji pa so te razlike v večini primerov poskušali razložiti na kar se da preprost način. Pri strokovni terminologiji jim je pomagal doc. dr. Saša Živanović, glede reševanja jezikoslovnih težav pa sta svetovala Matej Šekli in Luka Repanšek.

Učbenika madžarščine za Slovence 1 in 2 ustrezata svojemu namenu, sta koristna in primerna za študente jezikoslovja.

¹ V Sloveniji, na območju Prekmurja, pa se uporablja le slednja, saj obstaja tendenca po preglašeni izgovorjavi (ö namesto e), kar je značilno za zahodno prekodonavska narečja.

Mojca Jarc

Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani

Slovenija

Mojca.jarc@fdv.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.14.383-385



INTRODUCTION AU FRANÇAIS DES AFFAIRES

DOBNIK, Nadja/Anne-Cécile LAMY-JOSWIAK (2022): *Introduction au français des affaires*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta, Založništvo (Učbeniki Ekonomske fakultete), ISBN: 978-961-240-388-1, mehka vezava, 120 strani, 23.00 €

Univerzitetni prostor postaja vedno trdneje umeščen v tokove globalizacije, del katerih je tudi internacionalizacija visokošolskega prostora. Mednarodne študentske izmenjave kot pomemben dejavnik teh sprememb poleg obetov širjenja obzorij, področnih znanj in mnogih drugih dobrobiti med drugim prinašajo tudi potrebo po razvijanju sporazumevalne zmožnosti v tujem strokovnem jeziku. V tem kontekstu je bil univerzitetni učbenik *Introduction au français des affaires* avtoric Nadje Dobnik in Anne-Cécile Lamy-Joswiak zasnovan kot odgovor na potrebe študentov ekonomije, ki bi zaradi stikov s frankofonim študijskim okoljem želeli pridobiti ali osvežiti osnovna znanja francoskega jezika.

Učbenik je sestavljen iz osmih poglavij (lekcij): Prvi stiki (Premiers contacts); V poslovni šoli (À l'école de commerce); V mednarodni pisarni (Au bureau international); Pri koordinatorki programa Erasmus (Avec la coordinatrice Erasmus); Teden na poslovni šoli (Une semaine à l'école de commerce); Vabilo na srečanje AIESEC (Une invitation à la soirée AIESEC); Moj prvi zaposlitveni pogovor (Mon premier entretien d'embauche) in Predstavitev podjetja (Présenter une entreprise).

Avtorici uporabljata komunikacijski pristop, pri čemer se kaže jasna usmerjenost na študenta kot uporabnika. Struktura poglavij omogoča povezovanje med usvajanjem, utrjevanjem, samostojno uporabo ter vrednotenjem pridobljenih jezikovnih znanj in kompetenc. Izhodiščni konteksti so priložnost za obravnavo izbranih govornih položajev, preko katerih študent vstopa v študijska in obštudijska okolja ter se sooča s komunikacijskimi cilji, ki so blizu njegovim stvarnim jezikovnim potrebam (npr. samopredstavitev, pogovor z uslužbenko mednarodne pisarne). Ob tem spoznava osnove francoskega jezikovnega sistema in izvaja različna jezikovna opravila.

Učbenik je vsebinsko pregleden. Vsako poglavje uvajajo natančno opredeljeni cilji in jezikovna sredstva. Poglavja so členjena v manjše delovne enote, v okviru katerih

študent dosega osrednje jezikovne cilje, kot so npr. usvajanje besedišča in terminologije, spoznavanje besednih zvez, slovničnih tematik ipd., ter v slovničnih vajah in drugih jezikovnih opravilih praktično uporablja pridobljeno znanje. Besedila dopolnjujejo slike, grafike in simbolne ilustracije.

Lekcijam sledijo priloge, v katerih so obravnavane vsebine prikazane na sintetičen način.

V prvi prilogi najdemo tematsko urejen glosar po posameznih lekcijah (Lexique thématique par leçon). Druga priloga je namenjena slovničnemu pregledu (Précis grammatical). Slovnične tematike so shematično predstavljene v preglednicah. Učbenik se zaključi z rešitvami vaj in opravil (Solutions).

Zaradi shematične zgrajenosti in vsebinske koherentnosti učbenik ni uporaben le za začetnike, ampak tudi za študente, ki so se že srečali s francoščino in bi pred odhodom na izmenjavo želeli obnoviti svoje jezikovno znanje. Jezik in stil pisanja sta zelo natančna, izčiščena in enostavna. S tem pripomoreta k jasnosti podajanja snovi ter k zanesljivemu doseganju ciljev. Izhodiščna besedila so napisana tako, da omogočajo sistematično obravnavo jezikovnih in področno-strokovnih vsebin, hkrati pa dajejo vpogled v avtentične situacije.

Učbenik omogoča razvijanje jezikovnih spretnosti branja, poslušanja, govorjenja in pisanja. Jezikovne vsebine so podane na pedagoško utemeljen in ciljno usmerjen način. Razvrščene so od lažjih k težjim in kompleksnejšim, hkrati pa smiselno sledijo potrebam posameznih situacijskih kontekstov. Premišljeno se menjujejo in dopolnjujejo strokovno-besedilni vložki in jezikovno-sistemske elementi. Predvsem v obliki dialogov odpirajo prostor tudi za medvrstniško interakcijo. Učbenik je zamišljen kot temeljno gradivo in opora pedagoškemu procesu, ki po potrebi vključuje tudi druge vrste eksternih virov. Na ta način ostaja dovolj prilagodljiv, da se vsebine dopolnjujejo in aktualizirajo z avdio-vizualnimi dokumenti v spletni učilnici, z različnimi vrstami avtentičnih strokovnih besedil v e-okolju, članki iz francoskega tiska in testi ali kvizi. V uvodu avtorici študente spodbujata, da svojo jezikovno izkušnjo nadgradijo preko francoskega tiska, glasbe in filma ter si na ta način pridobijo širši vpogled v francosko družbo.

Predstavljeni učbenik je v slovenskem, pa tudi v širšem okolju pionirsko delo, saj nagovarja ciljne uporabnike, ki se s francoskim jezikom še niso srečali. S tem, ko prepozna realno potrebo v študijskem okolju, uveljavlja enega od temeljnih izhodišč načrtovanja na področju poučevanja tujega jezika stroke, tj. analizo potreb. Hkrati pa glede na svoj temeljni namen prispeva k širjenju pedagoških praks na področju učenja/poučevanja jezika stroke. Snovanje gradiv za učenje/poučevanje jezika stroke na začetni ravni je namreč dolgo veljalo za netipično, ker naj bi bili programi tujega jezika stroke pretežno namenjeni uporabnikom, ki so dosegli raven sporazumevalnega praga (Dudley-Evans/St John 1998; Parpette/Mangiante 2004).

Kljub nekaterim analizam, ki dokazujejo, da gre za neutemeljeno predpostavko (Gajewska 2010; Wojakowska 2021), se zdi, da je načelo potrebnega jezikovnega predznanja laže ovreči v teoriji kot v pedagoški praksi, zato si učbenik *Introduction au français des*

affaires zasluži še posebno pozornost učiteljev jezika stroke in še posebej učiteljev francoškega jezika. Upati je, da bo k učenju temeljev francoščine spodbudil številne študente poslovnih ved.

BIBLIOGRAFIJA

- DUDLEY-EVANS, Tony/ Maggie J. ST JOHN(1998) *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge university press.
- GAJEWSKA, Elżbieta (2010) Enseigner le français langue professionnelle dès le niveau débutant. H. Grzmil-Tylutki/E. Krakowska-Krzemińska (ur.), *Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane: Nouveaux défis*. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 123–133.
- PARPETTE Chantal/Jean-Marc MANGIANTE (2004) *Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- WOJAKOWSKA, Marta (2021) Développer la compétence plurilingue et pluriculturelle en classe de Français sur Objectifs Spécifiques (exemple du français de la diplomatie). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 18. november 2022. <https://www.ceeo-ol.com/search/viewpdf?id=1017999>.

Anne-Cécile Lamy-Joswiak

Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

annececile.lamyjoswiak@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.14.387-391



PANROMANIC. MANUALE DI INTERCOMPRESIONE FRA LINGUE ROMANZE

Susana Benavente Ferrera, Francisco Calvo del Olmo, Erika Hilde Frisan, Veronica Manole, Karine Marielly Rocha da Cunha, Hugues Sheeren (2022). *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra lingue romanze*. Bologna : Lingue Zanichelli. ISBN : 978-88-08-49983-7. Broché, 184 pages. 24 €

Plus de deux décennies après le lancement par Claire Blanche-Benveniste et son équipe, de la méthode pionnière EuRom4¹, rééditée et augmentée en 2011 sous le nom d'EuRom5, paraît *PanromanIC*, manuel d'intercompréhension entre les six langues romanes principales, à savoir, le catalan, l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain. Les auteures, toutes enseignantes, universitaires et spécialistes de l'intercompréhension, y proposent une approche inductive pour découvrir les similarités entre les langues romanes, basée sur la lecture et la compréhension écrite partielle ; le titre de l'ouvrage faisant référence à la dimension globale (*Pan-*) du milieu roman (*roman-*) et à l'intercompréhension (IC) des langues qui le composent.

1 STRUCTURE GÉNÉRALE ET CONTENUS

Le manuel se présente de la façon suivante : une table des matières, une préface de chaque auteur·e dans sa langue maternelle, la présentation des auteur·es et de leur parcours professionnel, dix unités thématiques et un guide des verbes, le tout dans les six langues néo-latines citées plus haut. Chaque unité respecte le même découpage rigoureux : une page introductive, six fiches de lecture – une fiche par langue romane étudiée, toujours dans le même ordre, celui d'un continuum Ouest-Est, *português, español, català*, français, *italiano, română* – une fiche grammaticale *Per approfondire* qui traite un aspect linguistique

1 *EuRom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, La Nuova Italia (1997).

de base et une fiche *Focus* pour découvrir une langue romane régionale ou minoritaire. L'ouvrage comprend donc soixante-dix fiches de lecture et dix fiches grammaticales, et se décline en version numérique, accessible sur ordinateur, tablette ou smartphone.

Pour introduire le thème traité dans chaque unité, un nuage de mots colorés accueille les apprenant·es dans les six langues romanes principales. Ces couleurs respectent un code – arbitraire, selon les auteur·es – repris tout au long de l'ouvrage pour faciliter le repérage des langues et des contenus : bleu marine pour le portugais, bleu ciel pour l'espagnol, vert pour le catalan, jaune orangé pour le français, rouge pour l'italien, violet pour le roumain. Les thèmes abordés sont essentiellement culturels : Territoire (Unité 1), Langue (Unité 2), Caractères des gens et stéréotypes (Unité 3), Gastronomie (Unité 4), Personnalité emblématique (Unité 5), Art et patrimoine (unité 6), Musique (Unité 7), Habitudes du quotidien (Unité 8), Fêtes et traditions (Unité 9), Légendes, superstitions et croyances (Unité 10).

Les fiches de lecture suivent la même présentation sur une double-page avec, tout d'abord, l'intitulé du sujet traité, le texte illustré suivi d'activités de compréhension écrite (intitulée Compréhension du texte : exercices) et de recherche lexicale (Exploration du texte : exercices). Les activités de compréhension écrite se déclinent en deux exercices, (A) un questionnaire à choix multiple, (B) un exercice de type « Vrai ou faux ? » ; de même, les activités d'exploration du texte proposent (A) un tableau lexical à compléter dans l'une des six langues romanes dans laquelle le texte est rédigé, suivi d'un exercice (B) d'association ou de complétion (questions à réponses courtes et fermées). Sur cette double-page, les six langues romanes s'alternent aussi bien dans les énoncés des exercices à choix multiple et dans les affirmations de l'exercice « Vrai ou faux ? » que dans les exercices lexicaux, selon le code couleur mentionné plus haut. C'est précisément ce qui participe au développement de la compétence d'IC entre les langues romanes : les apprenant·es s'appuient sur les mots transparents, ou les zones de transparence, pour découvrir des mots dits opaques ou fantômes.

La grammaire est traitée en langue italienne, sous forme de dix fiches synthétiques, intitulées *Per approfondire*, invitant les apprenant·es à réfléchir, en partant du latin et selon une approche comparative entre les langues romanes, sur les éléments suivants : les articles, les pronoms personnels sujets, les mots interrogatifs, les adjectifs et pronoms démonstratifs, les adjectifs et pronoms possessifs, le comparatif et le superlatif, la négation, les pronoms relatifs, les préfixes et les prépositions, et enfin, la syntaxe de la phrase. Cette section se conclue sur une note d'encouragement à reconnaître ces points de grammaire (leurs ressemblances et différences) dans les prochains textes et constitue ainsi un outil théorique essentiel à l'intercompréhension en langues romanes.

Une fiche *Focus* de découverte des langues régionales ou minoritaires vient refermer chaque unité thématique et offrir plus de visibilité à des langues moins connues : *corsu* (le corse), *sardu* (le sarde), *galego* (le galicien), *mirandés* (le mirandais), *occitan* (l'occitan), *francoprovensal* (le francoprovençal), *furlan* (le frioulan), *ladin* (le ladin), *rumantsch*

(le romanche), *armâneaşti* (l'aroumain). Cet ordre d'apparition suit la progression du manuel et le niveau de difficulté de compréhension de chacun de ces idiomes, le corse étant a priori plus transparent, pour un locuteur intermédiaire de langues romanes, que l'aroumain. Dans cette fiche de sensibilisation, chaque langue se présente d'elle-même dans un texte rédigé par un·e locuteur·ice natif, native, ou adapté d'un texte déjà existant ou encore cédé par une association œuvrant pour la valorisation de cet idiome. Le texte est suivi de six questions (dans les six langues romanes principales) qui incite davantage à la découverte de la langue qu'à la compréhension du texte stricto sensu.

Enfin, le manuel se termine par une section de dix pages, dédiée au système verbal, où sont répertoriés, pour chacune des six langues romanes principales et dans les modes et temps verbaux que partagent ces langues, les verbes les plus courants et ceux qui servent de modèles pour chaque catégorie. Les apprenant·es pourront donc consulter ces tableaux de conjugaison, auxquels les locuteur·ices de langues romanes sont habitués·es, afin de compléter la lecture des textes du manuel.

2 VERSION NUMÉRIQUE

Le manuel interactif, tout comme l'application *Guarda !* téléchargeable sur smartphone, constitue un outil complémentaire presque indispensable à une utilisation optimale de la méthode. En effet, il dispose d'un grand nombre de fonctionnalités propres à ce type de support multimédia : stylo, palettes de couleurs, options pour souligner-surligner, agrandir, prendre des notes, choisir la lecture en simple ou double-page, entre autres, ce qui vise à faciliter aussi bien l'enseignement en groupe-classe, en présentiel, à distance ou en mode hybride, que l'apprentissage en autonomie. Cela dit, la ressource principale du manuel interactif reste la mise à disposition des enregistrements audios des textes proposés. Ainsi, grâce à l'application *Guarda !*, les utilisateur·ices ont accès aux audios des soixante-dix textes lus par des locutrices et locuteurs natifs, en scannant l'icône qui apparaît sur la page introductive de chaque unité. Quant aux solutions des exercices, elles sont accessibles sur le site de la maison d'édition.

3 ATOUTS DU MANUEL

Le premier atout de *PanromanIC* est la place accordée à la diversité culturelle et la richesse des mondes lusophone, hispanophone, italoophone et francophone, avec la juste réhabilitation de la langue/culture roumaine au sein de la famille panromane et la mise en lumière d'idiomes régionaux ou minoritaires. Les thématiques liées à l'identité et aux cultures des peuples de langues romanes, élargissent les mondes cités précédemment, à des réalités peu ou pas assez abordées, (notamment dans les méthodes de langue étrangère, centrées sur une

région du monde). Ainsi, (re)découvrira-t-on *l'Angola* ou la *Svizzera italiana* (Unité 1), la présence des six langues romanes « principales » à travers le monde (Unité 2), les habitudes alimentaires des végans du Brésil et des Roumain·es à Pâques (Unité 4), ou encore la tradition des déménagements du 1^{er} juillet au Québec (Unité 8) et la légende de Saint-Georges en Catalogne (Unité 10), pour ne citer que quelques exemples. En outre, la variété des accents dans les enregistrements audios fait entendre les multiples sonorités d'une langue – par exemple, le français résonne avec les accents de Belgique (unités 1 et 9), du continent africain (unités 2, 5 et 7), du Québec (unité 8) ou du Sud de la France (unité 6) – et peut favoriser la compréhension orale de certains mots inintelligibles à l'écrit.

Le deuxième atout de la méthode est ce qui constitue son principal matériau visant à développer la compétence d'IC : les textes, de type explicatif, descriptif, narratif. Il est vrai que les soixante-dix textes proposés ne sont pas authentiques puisque leur conception revient aux six auteur·es de l'ouvrage et aux locuteur·ices des langues présentées dans les pages *Focus*. Il s'agit sans doute d'un choix délibéré de l'équipe rédactionnelle pour rendre les textes et les thèmes pérennes, et faire en sorte que ces derniers restent d'actualité à long terme, en comparaison avec la production de matériaux d'enseignement proposant des documents authentiques mais désuets voire inactuels après quelques années, et ce d'autant plus à notre époque. Toutefois, les photos qui illustrent les textes sont, quant à elles, bien authentiques et nombreuses, ce qui vient briser la structure rigoureuse des unités, décrite plus haut. Les enseignant·es pourront les utiliser pour des activités de production ou d'interaction écrite ou orale, par exemple, même si cette compétence n'est pas une finalité de la méthode. La longueur des textes augmente au fur et à mesure de la progression : les textes des cinq premières unités sont plus courts (une demi-page, à peine) que ceux des cinq dernières (plus d'une demi-page). Les lignes sont numérotées, facilitant ainsi les références faites au texte pour réaliser les exercices, par exemple. Enfin, le traitement systématique des textes qui alterne les langues romanes, identifiables grâce au code couleur, et conserve la même typologie rigoureuse des exercices de compréhension et d'exploration lexicale, garantit le repérage des informations et assure l'intercompréhension des éléments sémantiques et lexicaux.

Autre atout notable, *PanromanIC* est un ouvrage inclusif. D'une part, l'ouvrage est raisonnablement coloré et, pour faciliter la lecture des apprenant·es, dyslexiques ou non, les textes ne sont pas alignés à droite, la mise en page est aérée et le contenu des fiches suit toujours le même découpage. D'autre part, l'unité 5 dédiée aux personnalités emblématiques fait la part belle aux femmes, et en particulier aux artistes, intellectuelles et femmes de lettres : Pauline Chizian, écrivaine brésilienne, *Las Sinsombrero de la Generación del 27*, collectif d'artistes et intellectuelles espagnoles, *Escritores catalanes* (écrivaines catalanes), Alda Merini, poète et femme de lettres italienne, Hortensia Papadat-Bengescu, écrivaine roumaine - toutes ces femmes remarquables entourent le francophone Léopold Sédar Senghor. Mentionnons enfin la variété des âges et des tessitures vocales de celles et ceux qui lisent les textes sonores.

Dernier atout de cette méthode destinée à un public de niveau intermédiaire (B1/B2) dans une ou plusieurs langues romanes, elle peut être utilisée en fonction des besoins et des intérêts des apprenant·es sans forcément respecter la progression proposée, à savoir des textes informatifs plus élémentaires en début d'ouvrage, à des textes explicatifs, descriptifs et narratifs plus exigeants dans la seconde moitié du manuel. Les auteur·es précisent l'usage de celui-ci en contexte universitaire, sous forme de cours ou d'ateliers, dans l'enseignement secondaire ou dans tout autre contexte éducatif ou l'apprentissage/enseignement de l'IC serait pertinent, dans le cadre de la formation pour adultes, par exemple. Cette recommandation est séduisante mais l'on peut s'interroger sur l'utilisation de la méthode dans un contexte d'enseignement/apprentissage où les langues romanes sont minoritaires, comme dans les pays slaves. Néanmoins, les fiches de lecture représentent une précieuse collection de ressources textuelles pour des cours de sensibilisation aux langues/cultures romanes.

4 CONCLUSION

L'équipe des six universitaires ayant conçu *PanromaIC* a réussi à inscrire cette méthode basée sur la lecture, dans la tradition de matériaux d'enseignement/apprentissage propres à l'IC comme *EuRom5 - la méthode de référence* - Euromania, EuroComRom (traduit en anglais), avec deux nouveautés qui nous semblent particulièrement originales et nécessaires : l'introduction de la langue roumaine et la valorisation des variations linguistiques et de la diversité culturelle du monde panroman. De plus, la méthode *PanromaIC* propose un apprentissage simultané dans les six « grandes » langues romanes qui correspond non seulement aux dispositions du *Volume complémentaire du CECR* afin de faire la promotion du plurilinguisme, mais aussi à celles du CARAP, le *Cadre des approches plurielles et des cultures*, dans laquelle la compétence d'IC s'intègre complètement. Il s'agit donc d'un ouvrage pédagogique résolument riche, engagé et ouvert sur le monde, qui comblera toutes celles et ceux que l'intercompréhension en langues romanes intrigue, intéressent ou passionnent, apprenant·es, enseignant·es, formateur·ices, responsables de curriculums et concepteur·ices de matériel didactique.

