



ISSN: 1855-8453

VESTNIK ZA TUJE JEZIKE

Letnik: III Številka:1-2

Ljubljana, 2011

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

Glavna in odgovorna urednica:

Meta Lah

Člani uredniškega odbora:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

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

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ivana Franić, Filozofski fakultet u Zagrebu, Hrvaška

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2011.

Vse pravice pridržane.

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani

Za založbo: Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

Vodja uredništva znanstvenih publikacij: Božidar Jezernik

Za vsebino in jezikovno ustreznost prispevkov so odgovorni avtorji.

Natis letnika sta omogočila:

- Javna agencija za knjigo Republike Slovenije

- Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

UVODNIK

Spoštovani bralci,

pred vami je tretja dvojna številka Vestnika za tuje jezike. Tudi letos smo prejeli nekoliko manj prispevkov s področja jezikoslovja in književnosti, precej več pa s področja didaktike tujih jezikov. Veseli nas, da so avtorji člankov tako raziskovalci s slovenskih in tujih univerz kot tudi učitelji praktiki in doktorandi. Med drugimi objavljamo tudi članka, nastala na podlagi dveh kakovostnih diplomskih nalog.

Opazili boste, da ima revija od te številke naprej mednarodni uredniški odbor. Uredniki se trudimo za čimbolj pester in kakovosten nabor člankov, Vam, dragi bralci, pa želimo prijetno in koristno branje.

Meta Lah
Glavna urednica

KAZALO

Uvodnik	3
---------------	---

Jezikoslovje

<i>Alenka Paternoster</i> : Slovenska imena bitij in zemljepisna imena v turističnih vodnikih in virih informativne narave, prevedenih v francoščino	7
<i>Zsuzsanna Szilvasi</i> : Veränderungen in der norwegischen Saamenpolitik und die Situation der saamischen Sprache	23
<i>Niko Hudelja</i> : Nemško-slovenski zgodovinski glosar ali poskus pisanja glosarja na področju humanistike oz. družboslovja	41
<i>Martina Svečnik</i> : Pogovorna španščina: seganje v besedo, menjavanje besede in sočasni govor v spontanem pogovoru	49
Ivana Franić: Les "Éléments de syntaxe structurale" de Lucien Tesnière entre discours scientifique et discours didactique	61

Književnost

<i>Mira Hladnik</i> : School Encounters with Mark Haddon's novel <i>The Curious Incident of the Dog in the Night-time</i> (2003)	77
--	----

Didaktika

<i>Nataša Žugelj</i> : Popravljanje in odpravljanje napak v procesu usvajanja tujega jezika	97
<i>Saša Horvat</i> : Vrednotenje medkulturne zmožnosti pri pouku tujega jezika	111
<i>Anamarija Lah, Karmen Pižorn</i> : Alternativni način preverjanja znanja: Teach-test-teach pristop v osnovni šoli	121
<i>Darja Premrl</i> : Vloga učitelja pri motivaciji učencev za učenje francoščine v Sloveniji	131
<i>Andreja Retelj</i> : Kako s pomočjo uporabe interaktivne table razvijati učne strategije za kakovostnejše in učinkovitejše učenje besedišča v tujem jeziku?	151
<i>Saša Podgoršek</i> : Spletno podprto učenje in poučevanje nemščine na sekundarni ravni	167

<i>Marša Meznarič: Which second language learning theories underlie language courses offered by Slovene private language schools</i>	179
<i>Nicolae Stanciu: Some difficulties experienced by Slovenian students learning Romanian</i>	197

Recenzije in poročila

<i>Metod Čepar: Slovensko-bolgarski in Bolgarsko-slovenski priročnik</i>	209
<i>Tanja Trebec Benedejčič, Darja Mertelj: UČBENIK »In bocca al lupo, ragazzi!«</i>	213
<i>Darja Mertelj, Tanja Trebec Benedejčič: UČBENIKA Progetto Italiano Junior 1 in Progetto Italiano Junior 2</i>	219
<i>Vesna Kondrič Horvat: 33. Solothurnški literarni dnevi</i>	227

Alenka Paternoster

Osnovna šola Gabrovka-Dole

alenka.paternoster@guest.arnes.si

UDK 811.163.6'373.2=133.1:338.48(041)

SLOVENSKA IMENA BITIJ IN ZEMLJEPISNA IMENA V TURISTIČNIH VODNIKIH IN VIRIH INFORMATIVNE NARAVE, PREVEDENIH V FRANCOŠČINO¹

1. UVOD

Namen pričujočega pisanja je ugotoviti, kako se kaže prevajalska praksa v besedilih, namenjenih francosko govorečim turistom, oziroma, kako so prevedena imena bitij in zemljepisna imena v brošurah, ki so tujim obiskovalcem na voljo v turističnih pisarnah ali na spletni strani Slovenske turistične organizacije. Pod drobnogled smo vzeli brošuri *Faits sur la Slovénie*, ki ju je izdala Vlada Republike Slovenija, Pisarna za odnose z javnostjo in mediji v letih 2001 in 2006, ter brošuri *Association des villes historiques de Slovénie* in *La randonnée pédestre en Slovénie*, ki ju je izdala Slovenska turistična organizacija v letih 2005 in 2010.

Prevodi analiziranih besedil so plod sodelovanj slovenskih in francoskih prevajalcev (brošuri Vlade RS) ali slovenskih prevajalskih agencij (brošuri STO). Besedila so pragmatične narave. Njihov cilj je bralcu približati vsebino, upoštevati njegove konkretne potrebe, podati lokalni in bajeslovni kolorit, ...

Vprašanja, ki se nam ob tem postavljajo, so naslednja:

- v kolikšni meri se prevajalci odločajo za ohranjanje izvirnega slovenskega poimenovanja (prenos),
- kdaj se odločijo za pojasnjevalni dodatek (eksplicitacija) in
- kdaj (če sploh) se odločijo za prilagajanje ali prevajanje imena (naturalizacija, ustreznice).

Ob iskanju odgovorov na omenjena vprašanja komentiramo pomensko in slovnično jasnost prevajalske rešitve, ne z namenom vzpostavljanja dihotomije prav/narobe, marveč zato, da nekako ocenimo jasnost prevoda posameznega imena ali besedne zveze ter zvestobo izvirnemu poimenovanju.

Ker se bo tujec »na terenu« srečal z izvirnimi poimenovanji, je pričakovati, da bodo slovenska lastna imena v brošurah ohranjena in na neki način tudi pojasnjena. Predvidevamo, da bodo pojasnjena zlasti pomensko očitno motivirana imena in kulturno/geografsko specifična poimenovanja. Pri tem seveda izhajamo iz predpostavke, da večina osebnih imen ni kulturno specifična in ne potrebuje dodatnega pojasnjevanja ter da so zemljepisna lastna imena pomensko motivira-

¹ Pričujoči prispevek je nastajal vzporedno z magistrskim delom *Lastno ime in prevajanje na podiplomskem programu francoskega jezikoslovja*. Za akribijo se zahvaljujemo doc. dr. Gregorju Perku.

na, četudi je motivacija dandanes lahko (delno ali popolnoma) zabrisana, kar z vidika informativnosti ali zapomnljivosti terja dodatno pojasnjevanje.

Pri pričujočem pregledu primerov iz prakse se opiramo na delitev lastnih imen po Slovenskem pravopisu, ki deli lastna imena v tri skupine: imena bitij, stvarna imena ter zemljepisna imena. V prispevku bomo na kratko pogledali, kako so prevedena imena prvih dveh skupin, podrobneje pa si bomo ogledali tretjo skupino imen, ki je zaradi narave korpusa pričakovano najbolj obširna.

2. LASTNO IME

Lastna imena so poimenovanja posameznih bitij (tudi živali), zemljepisnih in stvarnih danosti (npr. imena krajev, delov zemeljskega površja, nebesnih teles, ustanov, delovnih organizacij in podjetij, umetnostnih del, ipd.) Med imena bitij uvrščamo osebna imena, verska in bajeslovna imena, alegorične poosebitve, imena prebivalcev in živalska imena. Med zemljepisna imena uvrščamo naselbinska imena (imena mest, vasi, trgov, zaselkov) in nenaselbinska imena (vsa druga imena). Stvarna imena zaznamujejo posamezne knjige, besedila, kipe in druga umetnostna dela, organizacije, ustanove, podjetja, lokale, nekatera vozila, industrijske znamke, ipd.

2.1 Lastno ime in prevajanje

Newmark (1988) je v svojem delu podal smernice za prevajanje lastnih imen, ki jih bomo na kratko povzeli v nadaljevanju.

Osebna imena v ciljni jezik običajno prenesemo. S tem ohranimo oznako njihove narodne pripadnosti. Izjemoma se osebna imena prevedejo: predvsem imena vladarjev, papežev, svetnikov ali imena v leposlovnih delih, ki vsebujejo konotacije. Druga imena, večinoma gre za imena iz klasične književnosti, v ciljnem jeziku naturaliziramo oziroma po zapisu prilagodimo pravilom ciljnega jezika (npr. lat. Horatius → slov. Horacij). Imena pri katerih je pomembna tako narodna pripadnost kot njihova konotacija, lahko prevedemo in naturaliziramo (Nabatov, Alarmov).

Stvarna imena, vključno z imeni blagovnih znamk, običajno v ciljni jezik prenesemo.

Zemljepisnim imenom poiščemo ustreznico v atlasu ali na zemljevidu. Če te ni, imena v naslovi prenesemo. Če se krajevna imena pojavljajo v drugačnem sobesedilu, denimo v turističnih brošurah, potem jih (vsaj delno) prevedemo.

Glede na opisane smernice pričakujemo, da bomo pri analizi lastnih imen v turističnih besedilih naleteli v glavnem na naslednje prevajalske postopke:

- prenos (transkripcija, sposojenka; gre za prenos besede iz izvirnega jezika v ciljni jezik),
- opisna ustreznica (gre za opisno analizo nekega izraza),
- priznani prevod (uporaba uradnega ali splošno sprejetega prevoda),
- direktni prevod (dobesedni prevod kolokacij, imen organizacij, elementov zloženk, fraz; kalkiranje). Hkrati pričakujemo v prevodih tudi pojasnjevalne opombe.

3. LASTNOIMENSKA ANALIZA SLOVENSkih TURISTIČNIH BESEDIL SLOVENSKE TURISTIČNE ORGANIZACIJE, PREVEDENIH V FRANCOŠČINO

3.1 Imena bitij

1. Osebna imena

Osebna imena pri prevajanju običajno ostajajo nespremenjena. Prevajalski postopek se imenuje prenos. Gre za popolno odsotnost prevajanja, prevajalec namreč besedo iz izvirnega jezika prenese v ciljni jezik. Najpogosteje se pojavi izvirni oziroma citatni zapis:

arhitekt Jože Plečnik → l'architecte Jože Plečnik,
kipar Marko Pogačnik → le sculpteur Marko Pogačnik².

2. Veroslovna in bajeslovna imena

Pri veroslovnih in bajeslovnih imenih v prevodih gre v glavnem za iskanje ustreznice:

sveti Lenart → St. Lenart,
sveti Frančišek → St. François,
sveti Jakob → St. Jacob,
sveti Krištof → Saint Christophe,

Prevajalci so občnoimensko sestavino prevedli in v glavnem skrajšali v St., lastnemu imenu pa so poiskali ustreznico v ciljnem jeziku. Naslednji primer se od navedenih razlikuje po nekako nedokončanem postopku prevajanja:

Janez Krstnik → Jean Krstnik.

Prevajalec je prvemu delu imena poiskal ustreznico, drugi del pa je zapisal citatno. Delnim prevodom se je v prevajalski praksi bolje izogibati: ali prevedemo celo ime ali pa ohranimo citatni zapis. V tem primeru ni nobenega dvoma, kako se glasi francoski prevod:

Janez Krstnik → Jean-Baptiste.

V naslednjem primeru je prevajalec v besedilu ohranil tradicionalno slovensko poimenovanje (občnoimensko sestavino je prevedel), hkrati pa je francoskemu bralcu v oklepaju ponudil tudi francosko poimenovanje. Tako je bralec v zadostni meri poučen o imenu oz. njegovi francoski inačici, da ob naslednjih pojavitvah tovrstna pojasnila niso več potrebna in lahko prevajalec ohranja izvirno poimenovanje tudi v prevodu.

kralj Matjaž → le roi Matjaž (Mathias).

Pri imenih svetnic se pojavlja drugačen zapis: pridevnik »sveti« pred imenom je bodisi zapisan v nes krajšani obliki, bodisi v skrajšani ženski obliki brez pike. Videti je tudi, da se v primeru nes krajšanega zapisa med pridevnik in samostalnik vrine vezaj:

² Le izjemoma naletimo na primer, ko francoski prevajalec ime slovenskega avtorja z naturalizacijo približa francoskemu bralcu. V tem primeru gre za prilagoditev šumnikov: Žarko Petan → Zarko Petan. Poudarjamo, da gre za edinstven primer, ki je rezultat dela francoskega, ne slovenskega prevajalca. Primer navajamo le kot ilustracijo, saj ga nismo našli v primarnih virih, pač pa v leposlovnem delu.

Sveta Marija → Sainte-Marie,
Sveta Katarina → Ste Catherine.

3. Imena prebivalcev

Slovinci → les Slovènes.

Pri imenih prebivalcev nismo zaznali nobenih posebnosti.

4. Živalska imena

lipicanci → les Lipizzans, les lipizzans.

Prevajalec se je verjetno odločil za pisanje z veliko začetnico zaradi analogije z imenom Lipica. Če bi se odločil za inačico s predlogom »de«, potem bi po zgledu »soška postrv« → »la truite de Soča« verjetno zapisal:

lipicanec → le cheval de Lipica.

3.2 Zemljepisna imena

1. Kraji, deli krajev, ulice, trgi, ceste

a) Imen krajev običajno ne prevajamo

Ljubljana → Ljubljana; naleteli smo tudi na dokaj »svež« primer: Lubjana³.

Sicer pa:

Koper → Koper,

Maribor → Maribor;

ali s pojasnjevalnim dodatkom »la ville de«:

Ptuj → la ville de Ptuj.

Če bi poimenovanje »la ville de Ptuj« prevedli nazaj v slovenščino, bi se dobesedni prevod po analogiji s poimenovanjem »le lac de Cerknica« glasil »Ptujsko mesto«.

Včasih prevajalec presodi, da je ime zanimivo tudi s pomenskega vidika in se odloči za pojasnjevalni prevod imena, kar označi z navednicami:

Portorož → l'ancien »Port aux roses«.

V tem primeru gre za opisno ustreznico. Osnova tega prevoda je italijansko poimenovanje Portoroža, Portorose.

b) Imena ulic

Občnoimensko sestavino imena so prevajalci prevedli, lastnoimensko sestavino pa pustili nespremenjeno. Pri tem se zamenja tudi besedni red, saj občnoimenska sestavina v francoščini stoji pred lastnoimensko sestavino:

Čopova ulica → la rue Čopova,

Cankarjeva ulica → le rue Cankarjeva,

Študentovska ulica → la rue Študentovska,

Erjavčeva cesta → la rue Erjavčeva.

c) Imena trgov in parkov

Imena trgov in parkov se prevaja:

³ Glej Osebna imena, primer Zarko Petan. (Zarko Petan: 2006)

Trg republike → la place de la République.

Zanimivo pri tem je, da je v slovenščini občnoimenska sestavina »trg« del lastnega imena, saj je zapisana z veliko začetnico. V francoščini se njen status spremeni, saj je zapisana z malo začetnico. Lastnoimenska sestavina imena ostane torej le »République«. Če bi hoteli ohraniti izvirno sestavo imena, bi potemtakem raje zapisali: »la Place de la République«.

V prevodu lahko ohranimo slovenski zapis, ki mu dodamo pojasnjevalno občnoimensko sestavino:

Gornji trg → la place Gornji trg,

Levstikov trg → la place Levstikov trg,

park Zvezda → le parc Zvezda,

Prešernov trg → la place Prešeren.

Če bi zadnje francosko poimenovanje prevedli nazaj v slovenščino, bi bržkone dobili »trg Prešeren«, kar je oddaljitev od izvirnika. Izvirniku bližji prevod bi se potemtakem glasil: Prešernov trg → la place de Prešeren (glej zgoraj »la place de la République«), verjetno pa pa ne bi bilo nič narobe z zvezo »la place Prešernov trg«.

2. Države, enote zveznih držav, pokrajine

Poglejmo si, kako so prevajalci slovenili nekaj državnih poimenovanj iz naše (pol)pretekle zgodovine:

Slovenija → la Slovénie,

Kraljevina SHS → l'Etat des Slovènes, des Croates et des Serbes,

Federativna Ljudska Republika Jugoslavija → la République Fédérale et Populaire de Yougoslavie,

Socialistična Federativna Republika Jugoslavija → la République Fédérale Socialiste de Yougoslavie,

Socialistična Republika Slovenija → la République socialiste de Slovénie.

Pomensko šibkejši prevod opazimo pri prevodu izraza »Kraljevina SHS«, kjer se v francoski različici »l'Etat des Slovènes, des Croates et des Serbes« izgubi podatek, da gre za kraljevino, »royaume«, ne zgolj državo. Po vsej verjetnosti gre v naštetih primerih za sprejete uradne prevode.

Več možnih različic opazimo pri prevodih imen pokrajin. Prevajalci običajno uporabljajo tri strategije:

- ime pokrajine pustijo v izvirni obliki in pred ime po analogiji s spolom v izhodiščnem jeziku postavijo ustrezní določni člen,
- ime pustijo v izvirniku, spredaj postavijo ustrezní določni člen ter v oklepaju navedejo polatinjeno keltsko poimenovanje,
- uporabijo le staro polatinjeno keltsko poimenovanje.

Poglejmo si to na primerih:

Koroška → la Koroška, la Koroška (Carinthie), la Carinthie;

Štajerska → la Štajerska, la Styrie;

Dolenjska → la Dolenjska, la Basse-Carniole, la région de Dolenjska;

Notranjska → la Carniole intérieure;

Gorenjska → la Haute-Carniole.

Kjer polatinjeno keltsko poimenovanje ne obstaja, se lahko ohrani citatni zapis z ustreznim določnim členom oziroma se pred ime pokrajine doda pojasnjevalni dodatek »la région de«⁴.

Bela Krajina → la Bela Krajina, Bela Krajina, la région de Bela Krajina;

Prekmurje → le Prekmurje;

Primorje → le Primorje, la Primorska (littoral), le Primorje (Littoral), le Littoral, le littoral (Primorska);

Izmed navedenih primerov izstopata dva: »Bela Krajina« brez člena ter več različnih možnosti prevodov za Primorje. Z jezikovnega stališča so zanimivi primeri, ko se prevajalci odločijo za spremembo v pisanju velike/male začetnice, in s tem spremembe statusa imena.

Drugi primeri, ki smo jih našli, so naslednji:

Kras → le Kras, le Karst, le karst;

Pohorje → le Pohorje;

Panonska nižina → la plaine Pannonienne, la plaine pannonienne;

Pomurje → le Pomurje, la région de Pomurje;

Prlekija → Ø Prlekija.

Beseda »kras« je mednarodno uveljavljena beseda za kraško pokrajino s tipičnimi kraškimi pojavi, zato po Klinarjevem mnenju (1994: 14) ni nobenega zadržka, da se ne bi uporabljalo slovensko poimenovanje. Po analogiji z angleškim »the Kras« (z določnim členom in veliko začetnico) bi Klinar za francoski jezik bržkone predlagal inačico »le Kras« namesto nemške vzporednice »Karst«. Podobno tudi ni razloga, da bi »plaine pannonienne« kot geografsko poimenovanje za del slovenskega ozemlja pisali z malo začetnico. Vsaj ob prvem poimenovanju bi kazalo uporabiti pojasnjevalni dodatek skupaj z izvirnim slovenskim poimenovanjem, kjer bi v oklepaju ali navednicah zapisali tudi prevod: »la plaine Panonska nižina (la Plaine Pannonienne)«. Tako bi lahko v preostalem delu besedila besedno zvezo ohranili v izvirnem zapisu.

Imena manjših pokrajin se običajno prevedejo s pojasnjevalno zvezo »la région de« pred lastnoimensko sestavino. V dveh primerih spodaj iz te pojasnjevalne zveze izgine predlog »de«⁵. Ob tem doživi spremembo tudi lastnoimenska sestavina: pokrajina »Kočevsko« postane pokrajina »Kočevje«, ki je med slovenskimi geografskimi poimenovanji ne zasledimo, v nasprotju s pokrajino »Dolenjska«. Ob spremembi izvirnega poimenovanja »Dolenjsko« v »Dolenjska« se bo pomenska razlika domačemu govorniku zdelala minimalna, jezikoslovec pa bo verjetno pripomnil, da tudi nepotrebna.

Banovci → la région de Banovci,

Solčavsko → la région de Solčavsko,

Kočevsko → la région Kočevje,

Dolenjsko → la région Dolenjska,

⁴ S. Klinar o polatinjenih keltskih imenih zapiše: »Polatinjena keltska imena so primerna za znastveni slog, medtem ko se je v leposlovju in vsakdanjem govoru bolje zatekati k slovenskim imenom, zlasti kadar gre za manjše enote.« (1994: 13).

⁵ Gre za predlog, ki nima pomena, za t. i. »préposition vide«, ki pa je v francoščini zelo pogosto uporabljen. V tem primeru označuje prilastek. Uporablja se za imena mest in gora, redkeje za imena rek. (Mauger, 1968: 43)

Goriško → la Goriška,

Brda → la région de Brda.

Poimenovanja kot so »Solčavsko, Kočevsko, Dolenjsko, Goriško ipd« so za Klinarja preohlapna za prevajanje. V prevodu se naravnije glasijo s pojasnjevalnim dodatkom (1994: 14). S tega vidika je poimenovanje »la région de Goriško« bolj priporočljivo in bolj jasno kot poimenovanje »la Goriška«.

3. Tekoče vode, morski tokovi, prekopi, jezera, morja, oceani

a) Imena rek

Pred ime reke postavimo določni člen »la«:

Sava → la Sava in la Save,

Sava Bohinjka → la Sava Bohinjka,

Soča → la Soča,

Vipava → la Vipava,

Kolpa → la Kolpa,

Krka → la Krka,

Jezernica → la Jezernica,

toda:

Donava → le Danube.

Sprememba spola v tem primeru ni nenavadna, saj gre za splošno pravilo t. i. večjih rek, ki so po analogiji z občnoimensko sestavino »fleuve« moškega spola.

Pred ime reke lahko dodamo tudi pojasnjevalno občnoimensko sestavino »la rivière«:

Reka → la rivière Reka,

Savinja → la rivière Savinja,

Mura → la rivière Mura, la Mura,

Ljubljana → la rivière Ljubljana, la Ljubljana,

Soča → la rivière Soča, la Soča,

toda:

Kolpa → la rivière Kupa,

kjer iskreno upamo, da je nastalo poimenovanje posledica tipkarske napake...

b) Imena slapov

Imena slapov v prevodu nekako terjajo občnoimensko sestavino »la chute, la cascade, la chute d'eau«. V primeru, da te ne bi dodali, bi tujec bržkone pomislil, da je govora o reki, ne o slapu. Primerjajmo: »la Savica« (reka) in »la chute Savica« (slap).

slap Savica → la chute Savica, la chute d'eau Savica, la cascade de la Savica⁶;

Če bi zadnje ime prevedli nazaj v slovenščino, bi bržkone dobili »slap Savice« ali »slap reke Savica«.

slap Šum na Radovni → la chute Šum na Radovni,

slap Rinka → la chute Rinka,

slap Kozjak → la chute Kozjak,

⁶ Ime Savica nosita slap in potok, ki pade v slap.

slap Šumik → la chute d'eau de Šumik⁷,

slap Mostnica → la chute de la Mostnica; struktura »de la« da vedeti, da gre za slap reke Mostnice (»la chute de la rivière Mostnica«),

slap Martuljek → la cascade de Martuljek.

Če bi ime »la cascade de Martuljek« prevedli nazaj v slovenščino, bi dobili »Martuljški slap«, torej tukaj ne bi bilo prav nič narobe s prevodom »la cascade Martuljek«. Slap je dobil ime po potoku »Martuljek«. Enako se imenuje tudi gozd, skozi katerega teče omenjeni potok. Imeni slapov se uradno glasita »Zgornji« in »Spodnji Martuljški/Martuljkov slap«. Prevajalcu se morda ob takih primerih poraja vprašanje, ali naj pri prevodu upošteva izvirno slovensko besedilo, ali pa uradno poimenovanje. Če smo natančni in dlakocepski, »slap Martuljek« namreč ne obstaja. Glede na dejstvo, da sta slapova poimenovana po potoku (gozdu), ocenjujemo, da je prevod s predlogom »de« boljši, saj je pomensko bližji izvorniku.

Našli smo tudi inačico imena brez člena:

Čedca → Čedca.

Kasnejši zapis je »la chute d'eau Čedca«.

c) Imena korit, sotesk, ipd.

kanjon Mostnice → le canyon Mostnica

Podobno kot »slap Martuljek« tudi »kanjon Mostnica« ne obstaja. Viri navajajo »kanjon Mostnice«, zato bi bil ustrežnejši prevod »le canyon de la Mostnica«.

korita Mostnice → les gorges Korita Mostnice

V tem primeru opazimo spremembo lastnega imena: slovenska občnoimenska sestavina besedne zveze postane v francoščini del lastnega imena, zapisana z veliko začetnico. Ocenjujemo, da je prevod zelo jasen, saj je prevajalec ohranil izvirno slovensko poimenovanje naravnega pojava, ki mu je dodal pojasnjevalno občnoimensko sestavino.

Blejski vintgar → la gorge de Bled, les gorges Vintgar, le Vintgar.

Pomensko prvi prevod ni neustrezen, vendar bo tujec, ki bo raziskoval Bled, prej naletel na zapis »Blejski vintgar«, kot pa na zapis »la gorge de Bled«, če sploh. Zatorej bi bilo v luči jasnosti in turistom prijaznega besedila primerneje, če bi se prevod glasil »la gorge Blejski vintgar«. Drugi prevod je mešanica prvega in tretjega prevoda, ohranil je občnoimensko sestavino »vintgar«, ki jo je spremenil v lastno ime in zapisal z veliko začetnico, pred njo pa postavil pojasnjevalno občnoimensko sestavino. Ocenjujemo, da je sprememba v številu nepotrebna, saj tudi slovenski viri navajajo, da gre za sotesko, ne soteske. Predvsem zaradi besedila, ki govori o Bledu in njegovi okolici, sklepamo, da je prevajalec (ali avtor) namenoma izpustil pridevnik »Blejski«, saj naj bi bila lokacija iz besedila nekako očitna. Tretji prevod je najkrajši, tako da imamo na opisanih primerih priložnost opazovati, kako se poimenovanje naravnega pojava v besedilu razvija oziroma poenostavlja, kar je z besediloslovnega stališča ekonomičnosti naraven pojav: »la gorge Blejski

⁷ »Šumik« je ime pragozda, kjer teče reka Lobnica, ki pade v slap Veliki Šumik in kasneje še Mali Šumik. Za opis prevajalske zagate glej primer »slap Martuljek«.

vintgar« (*predlagani prevod) → »les gorges Vintgar« (nepotrebna množina) → »le Vintgar«.

Mala korita Soče → la petit (zapisano brez ženske končnice -e) gorge (Mala korita) de la rivière Soča,

Tolminska korita → les gorges de Tolmin, la gorge de la Tolminska korita

Medtem ko se nam prvi prevod ne zdi sporen (razen neupoštevanja skladenjskega ujemanja), bi lahko drugemu prevodu očitali dvoje: najprej to, da so korita v množini in ne v ednini, kot je sklepati iz prevoda. A to bi bil pravzaprav dlakocpski očitek, ki bo nejezikoslovcu popolnoma odveč. Drugi očitek bi bil, da »la Tolminska korita« ne obstajajo..., kvečjemu »la gorge Tolminska korita«.

soteska Pasice → la gorge de Pasica

Besedna zveza »de Pasica« da misliti, da je Pasica ime kraja (glej zgoraj »de Tolmin«), kar je zavajajoče. Pasica je namreč ime rečice, ki teče skozi sotesko, zato rej rajši predlagamo »la gorge de la Pasica«.

č) *Imena jezer*

Ime kraja postane prilastek občnoimenske sestavine:

Cerkniško j. → de Cerknica,

Bohinjsko j. → de Bohinj,

Krnsko j. → de Krn.

Naštejmo še nekaj imen:

Cerkniško jezero → le lac de Cerknica, le lac de Cerknio,

Bohinjsko jezero → le lac de Bohinj,

Krnsko jezero → le lac de Krn,

Blejsko jezero → le lac de Bled,

Lovrenška jezera → les lacs de Lovrenc,

Triglavska jezera → les lacs du Triglav,

Tu bi bralec zaradi člena »du« verjetno sklepal, da ne gre za ime kraja, sicer bi se ime glasilo »*le lac de Triglav«, marveč za ime gore.

Planšarsko jezero → le lac de Planšar,

jezero Jasna → le lac de Jasna;

Če je v zgornjih primerih besedna zveza sestavljena iz predloga »de« in imena kraja, kakšna je potem vloga besed »Planšar« in »Jasna«? Domačemu govorniku je očitno, da ne gre za krajevni imeni. Morda bi potemtakem veljalo pojasniti vsaj prvo poimenovanje (»Planšar«), kjer je pomenska motivacija še nekako očitna, pri drugem pa dodati, da gre pri »Jasni« za ime lokala. V francoščini bi se ime seveda uporabilo brez člena, naraven prevod bi se bržkone glasil »Chez Jasna«.

Prevajalci se odločajo tudi za ohranitev slovenskega poimenovanja, pred kate-rega dodajo občnoimensko sestavino:

Ribniško jezero → le lac Ribniško jezero,

Črno jezero → le lac Črno jezero,

Divje jezero → le lac Divje jezero.

Naslednji prevod avtorju ni najbolj uspel:

Lovrenška jezera → ceux (»les lacs de«, op. avtorica) de Lovrenško jezero

Pri tem poimenovanju bi tujec sicer razumel, da je jezer več, a bi verjetno sklepal tudi, da je Lovrenško jezero ime kraja. Verjetno bi bila razumljivejša prevoda

»les lacs Lovrenška jezera« ali »les lacs de Lovrenc«. Podobna pripomba bi veljala za izraz »les lacs de Lovrenška jezera«: predlog »de« se verjetno v prevod vrine po analogiji z izrazi »de Cerkno, de Krn, ipd.«, kjer za predlogom stoji ime kraja. Potemtakem bi lahko tujec sklepal, da je »Lovrenška jezera« ime kraja, ki bi ga neuspešno skušal najti na zemljevidu.

d) Imena morij

Jadransko morje → la mer Adriatique, l'Adriatique, la Mer Adriatique,
Sredozemsko morje → la Méditerranéen, la Méditerranée.

Pri imenih morij gre za ustaljene prevode, ki so v rabi že dolgo časa. Prevodno rešitev bi komentirali le z jezikoslovnega gledišča, ko prevajalec izbira pisanje z veliko ali malo začetnico: »mer/Mer«, kjer (ne)hote izbira med lastnoimenskim in občnoimenskim poimenovanjem. Ob tem pripomnimo, da je v slovenščini jedro besedne zveze občno ime, zapisano z malo začetnico. Kot neuspeh prevod lahko ocenimo prevod »la Méditerranéen«, ki je po vsej verjetnosti skrajšana oblika poimenovanja »la mer Méditerranéenne«.

4. Vzpetine, doline, nižine, katastrske enote in njihove skupine, gozdovi, puščave, jame

a) Imena sedel

Korensko sedlo → le col de Koren, le col Korensko sedlo,
vendar hkrati

Jezerski vrh, Krvavi Potok, Dolič brez pojasnjevalnega dodatka;

Vršič → le col du Vršič,

kjer je razumeti, da je »Vršič« ime vrha, gore. Pomensko motivacijo bi lahko pojasnili na dva načina. V osnovi imena prelaza bi se lahko skrival dvatisočak Suhi vrh nad Vršičem, čigar ime se je po metonimiji preneslo na sam prelaz. Drugo (bolj verjetno) pojasnilo je, da je v osnovi imena prelaza ime lažje dostopnega vrha nad Poštarsko koč, Vršiča (Vršič vrh). Kakorkoli, »Vršič« je danes (tudi) ime prelaza, torej bi bil ustrežnejši prevod »le col Vršič«.

Podobno:

Prag → le Prag,

Kamniško sedlo → le col de Kamnik,

sedlo Komisija → le col de Komisija.

b) Imena gozdov in planot

Trnovski gozd → la forêt de Trnovo, la forêt Trnovski gozd;

Trnovsko-Banjška planota → Trnovsko-Banjška planota plateau.

V zadnjem primeru se je prevajalec odločil za v francoščini neobičajen besedni red, kjer je jedro besedne zveze postavil na konec, ne na začetek besedne zveze. Morda bi zaradi jasnosti rajši predlagali zapis z navednicami: plateau »Trnovsko-Banjška planota«.

Imena lahko ostanejo v prevedenem besedilu tudi povsem nespremenjena in brez pojasnjevalnih dodatkov: Banjščice, Trnovski Gozd, Javorniki, Bloška planota, Kočevski Rog.

c) Imena hribovij

Škofjeloško hribovje → les montagnes de Škofja Loka,

Idrijsko in Cerkljansko hribovje → les montagnes d'Idrija et de Cerkljansko,

Posavsko hribovje → les montagnes de Posavje, les Collines de Posavje.

V zadnjem primeru je prevajalec občnoimensko sestavino spremenil v lastnoimensko kljub temu, da v slovenščini tega statusa nima.

Vipavsko hribovje → les collines de Vipava,

Kumljansko → les montagnes Kumljansko.

Vendar tudi:

(...) dans les regions montagneuses slovènes de moyenne altitude où vous disposez de nombreux sentiers dans l'Idrijsko, Cerkljansko, Škofja Loka, Polhograjsko, Posavje, Pohorje ... (...).

Primerjajmo krajšanje določnega člena v »l'Idrijsko« in »le Uršlja gora«; ter »l'Idrijsko (verjetno je mišljeno »hribovje«)« in »Škofja Loka (hribovje?, op. a.)« ali »Pohorje (hribovje?, op. a.)«.

č) Imena gorskih verig

Pred imeni gorskih verig dodamo določni člen v množini, ime dobi množinsko končnico, občnoimensko sestavino pa zapišemo z veliko začetnico:

Alpe → les Alpes,

Julijske alpe → les Alpes juliennes,

kjer sestavini imena pridobita obraten status: občnoimenska sestavina postane lastnoimenska in obratno.

Toda:

Karavanke → les Karavanke⁸,

brez množinskega obrazila (primerjaj s prevodom »le Škarje« ali »les Ciprnik«), ter:

Kamniško-Savinjske alpe → les Alpes de Kamnik-Savinja,

s predlogom »de«. Sprašujemo se, ali ne bi bil bolj jasen prevod: »les Alpes de la région de Kamnik-Savinja«. Tuji govorec brez dodatnega brskanja po literaturi iz imena verjetno ne bi razbral, da gre pri imenu Kamnik-Savinja za ime pokrajine, marveč bi po analogiji bržkone razmišljal, da gre za ime kraja, kar je sicer deloma res.

Verjetno lahko v isto skupino uvrstimo ime skupine vrhov v Kamniško-Savinjskih Alpah, Grintovcev: »le Grintovci«. Prevod se pomensko oddalji od izvirnika, saj zaradi uporabljene ednine ne navaja na misel, da ne gre za en sam vrh, marveč skupino vrhov.

d) Imena vrhov

Pred imeni vrhov dodamo določni člen v ednini, upoštevajoč spol samostalnika v izvirniku:

Triglav → le Triglav,

Škrlatica → la Škrlatica,

Grintovec → le Grintovec,

⁸ Ime spominja na nemško poimenovanje, Karawanken.

Kanjavec → le Kanjavec,
 Nanos → le Nanos,
 Snežnik → le Snežnik,
 Pršivec → le Pršivec,
 Viševnik → le Viševnik,
 Črna prst → le Črna prst,
 Kanin → le Kanin,
 Prestreljenik → le Prestreljenik,
 Vogel → le Vogel, le sommet Vogel,
 Krn → le Krn,
 Matajur → le Matajur,
 Kolovrat → le Kolovrat,
 Slivnica → le Slivnica,
 Nanos → le Nanos,
 Ratitovec → le Ratitovec,
 Lajnar → le Lajnar,
 Možic → le Možic,
 Slatnik → le Slatnik,

vendar:

Uršlja gora → le Uršlja gora,
 Škrbina → le Škrbina,
 Soriška planina → le Soriška Planina,
 Slemenova špica → le Slemenova špica,

in:

Škarje → le Škarje,
 Ciprnik → les Ciprnik.

Drug pogosti način prevajanja je, da pred lastno ime dodamo pojasnjevalno občnoimensko sestavino »le mont« ali »la montagne«:

Stol → le mont Stol,
 Snežnik → le mont Snežnik,
 Triglav → le mont Triglav,
 Vogar → la montagne Vogar,
 Hebat → la montagne Hebat,
 planina Krstenica → la montagne Krstenica,
 Pršivec → la montagne Pršivec,
 planina Voje → la montagne Voje,
 planina Blato → la montagne Blato,
 Planina pri Jezeru → la montagne pri Jezeru,

Zgornji prevod ocenjujemo kot neuspešen oz. nedokončan prevod. Za potrebe jasnosti bi predlagali zapis z navednicami: la montagne »pri Jezeru«, za večjo zvestobo izvirniku pa: la montagne »Planina pri Jezeru«. Navedimo še nekaj primerov:

Kepa → le sommet Kepa,
 Tojzlov vrh → le sommet Tojzlov vrh,
 Vogel → le sommet Vogel,
 Rombon → la montagne Rombon,

Kaština → la montagne Kaština,
 planina Leskovca → la montagne Leskovca,
 planina Kuhinja → la montagne Kuhinja,
 Batognica → la montagne de Batognica.

Po analogiji z drugimi prevodi bi bilo bolj logično poimenovanje »la montagne Batognica«.

Podobno bi naslednja poimenovanja: »les sommets de Raduha, Ojstrica, Koršica; »les montagnes de Javornik et Lipanc« (planina »Lipanc« ne obstaja, obstaja pa »Lipanca«); la montagne de Lipanca et de Debela Peč« lahko poenostavili tako, da bi izpustili predlog »de«.

Občnoimensko sestavino imena lahko prevedemo, pridevnik na »-ska« pa slovenimo s strukturo »de+ime kraja«:

Ptujska gora → la montagne de Ptuj (Ptujška gora),
 toda:

Sveta Gora/gora nad Solkanom → (l'église sur) Sveta Gora nad Solkanom.

Prevajalec se tu ni odločil za slovenjenje občnoimenske sestavine, prav tako se ni odločil za eksplicitacijo, prevod ali navedek v oklepaju. Bralec bi verjetno o pomenu imena lahko sklepal na podlagi predloga »sur« in zunajjezikovnega znanja ali izkušenj, da so cerkve pač postavljene na vzpetinah. Prevod bi verjetno postal jasnejši z dodatkom občnoimenske sestavine: »sur le mont Sveta Gora nad Solkanom«.

5. Imena kotlin, dolin, ravnin, jam, ipd.

a) Imena dolin

Pri imenih dolin slovenimo občnoimensko sestavino, ki jo zapišemo z malo začetnico, pridevnik na »-ska/-ske« pa slovenimo s predložno zvezo »de« in zemljepisnim imenom:

Ljubljanska/ljubljanska kotlina → la vallée de Ljubljana,

Celjska/celjska kotlina → la vallée de Celje,

Krška kotlina → le bassin de Krško,

Idrijska/idrijska kotlina → la vallée d'Idrija,

Goriška ravnina → la plaine de Gorica,

Dolina Trente → la vallée de Trenta, la vallée de la Trenta,

kjer tujca navedemo na misel, da teče po dolini Trente reka Trenta, kot v naslednjih primerih:

la vallée de la Rečica, la vallée de la Soča.

Če z zgornjimi izrazi primerjamo naslednjega: »la vallée de la Savinjska dolina«, bi pomislili, da je »Savinjska dolina« ime reke, ki teče v Savinjski dolini. Jasnejše poimenovanje bi se torej glasilo »la vallée Savinjska dolina«.

Lahko se odločimo za dodajanje občnoimenske sestavine in ohranimo izvirno poimenovanje:

Panonska dolina → la plaine pannonienne (kjer prevod izgubi status lastnega imena),

Mislinjska dolina → la vallée de Mislinjska dolina,

Mežiška dolina → la vallée de Mežiška dolina.

Verjetno bi bil v zadnjem primeru prevod jasnejši, če bi zapisali »la vallée de la Mislinja«, saj gre za dolino, ki je verjetno dobila svoje ime po istoimenski reki, ali: »la vallée de Mislinja«, kjer Mislinja pomeni ime občine, kjer se nahaja Mislinjska dolina. Ob imenu »la vallée de Mislinjska dolina« bi bralec verjetno sklepal, da je ime Mislinjska dolina ime kraja/naselja, ki bi ga lahko našel na zemljevidu, ne pa ime geografske enote.

Bržkone ni potrebno posebej pojasniti, zakaj naslednja prevoda ocenjujemo kot ne najbolj posrečena: »la vallée de Mislinje« - kraja ali naravnega pojava s tem imenom v Sloveniji ni; ter »la vallée de Logarska« - dolina Logarska?

b) Imena jam

Imena jam slovenimo tako, da prevedemo občnoimensko sestavino imena, pridevnik na »-ska/-ske« pa slovenimo s predložno zvezo »de« in zemljepisnim imenom:

Postojnska jama → la grotte de Postojna, les grottes de Postojna

Škocjanske jame → les grottes de Škocjan, les cavernes de Škocjan, des Škocjanske jame (primerjaj z imeni vrhov: »le Škarje«),

Glija jama → la grotte de Glije. (Kozjansko, op. a.)

Zadlaška jama → la grotte Zadlaška (grotte de Dante) jama,

jama Pekel → la grotte Pekel.

V spodnjih primerih opazimo različna prevajalska postopka:

jama Pekel → la grotte Pekel (Enfer),

kjer je prevajalec slovenil občnoimensko sestavino imena in ohranil izvorno ime, ki ga je v pojasnilo prevedel v oklepaju, ter:

Snežna jama → la grotte Snežna jama, Snežna jama sur (le mont) Raduha,

kjer je prevajalec čutil, da mora pojasniti lego Snežne jame z dodajanjem besedne zveze »sur (le mont) Raduha«, kjer je pojasnjevalno občnoimensko sestavino dodal tudi pred imenom gore.

ZAKLJUČEK

Z žalostjo ugotavljamo, da je v analiziranih besedilih opaziti mačehovski odnos do lastnega geografskega leksikalnega izročila, zato bi veljalo razmisliti, komu zaupati avtorstvo slovenskih besedil. Če besedil, ki opisujejo pokrajino Slovenije in njene značilnosti, ne napiše geograf (ki bo preveril ustreznost uporabljenih poimenovanj v atlasu, na zemljevidu ali v drugih ustreznih virih), potem naj bo to avtor, ki bo premoget dovolj samokritičnosti, da bo preveril ustreznost poimenovanj.

Skupini osebnih in stvarnih imen sta v analiziranih besedilih pričakovano manj obsežni in v glavnem v prevodih ne zaznamo večjih zagat. Prevajalci večinoma uporabljajo prenos imen, zlasti to velja za osebna imena. Pri verskih imenih navajajo ustreznice v ciljnem jeziku. Zelo obsežna je skupina zemljepisnih imen. Medtem ko so enoimenska poimenovanja dokaj neproblematična, se več zagat pojavi pri večbesednih poimenovanjih. V glavnem opazimo delne prevode, kjer prevajalci prevedejo občnoimensko sestavino imena, lastnoimensko sestavino pa

prenešajo. V nasprotju s pričakovanji se v besedilih pojavi relativno malo pojasnjevalnih opomb. Z vidika informativnosti in jasnosti bi pričakovali natančnejše prevode tipa »la grotte Pekel (Enfer)«, »le roi Matjaž (Mathias)« ali »Snežna jama sur (le mont) Raduha«. Okrcali bi delne prevode tipa »Jean Krstnik«.

Ker imajo analizirana besedila nezanemarljivo vlogo pri obveščanju in širjenju kulture, bi spodbudili k oblikovanju podrobnejših navodil oz. smernic za prevajanje lastnih imen v tuje jezike, v našem primeru v francoščino. Ne delamo si utvar, da je mogoč le en prevod, ali da obstaja idealni prevod. Zaradi narave analiziranih besedil v svojih predlogih težimo le k jasnemu poimenovanju in, če se le da, tudi k zvestemu ohranjanju izvirnega poimenovanja.

LITERATURA

- KLINAR, Stanko (1994) *Slovenska zemljepisna imena v angleških besedilih*. Radovljica: Didakta.
- MAUGER, Gaston (1968) *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Paris: Librairie Hachette.
- NEWMARK, Peter (1988) *A Textbook of Translation*. London: Prentice Hall.
- NEWMARK, Peter (2000) *Učbenik prevajanja*. Ljubljana: Krtina.
- SAZU, (1994) *Slovenski pravopis 1 pravila*. Ljubljana: DZS.
- TOPORIŠIČ, Jože (1976) *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.

KORPUS

- PETAN, Zarko (2006) *Le Procès du Loup*. Paris: Editions Magnard, Classiques et contemporains, adaptation de Pierre Roudy.
- STO (2005) *Association des villes historiques de Slovénie*. Ljubljana: STO.
- STO (2008) *Tentation naturelle*. Ljubljana: STO.
- STO (2010) *La randonnée pédestre en Slovénie*. Ljubljana: STO.
- Vlada Republike Slovenije, Pisarna za odnose z javnostjo in mediji (2001) *Faits sur la Slovénie*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Pisarna za odnose z javnostjo in mediji.
- Vlada Republike Slovenije, Pisarna za odnose z javnostjo in mediji (2006) *Faits sur la Slovénie*. Ljubljana: Vlada Republike Slovenije, Pisarna za odnose z javnostjo in mediji.

POVZETEK

Slovenska imena bitij in zemljepisna imena v turističnih vodnikih in virih informativne narave, prevedenih v francoščino

V prispevku smo z lastnoimenskega stališča analizirali francoske prevode slovenskih turističnih brošur, ki sta jih izdali Slovenska turistična organizacija ali Vlada Republike Slovenije, Pisarna za odnose z javnostjo in mediji.

Posvetili smo se imenom bitij (skupina je pričakovano manj obsežna) in zlasti zemljepisnim imenom. Medtem ko pri prevajanju imen bitij nismo zaznali večjih zagat, ne moremo trditi enako za zemljepisna imena. Podobno kot imena bitij tudi enobesedna zemljepisna poimenovanja ne povzročajo večjih zagat. Te se pojavljajo pri večbesednih zemljepisnih poimenovanjih.

Ker gre pri turističnih brošurah za pomemben vidik predstavitve države navzven, bi pričakovali, da bodo dobili prevajalci podrobnejše smernice za prevajanje lastnih imen. Upamo, da v pričujočem prispevku na dovolj jasen način osvetlimo prevajalske zagate in s tem koga spodbudimo k nastanku omenjenih smernic oziroma priporočil.

Gljučne besede: lastna imena, prevajanje, analiza, turistične brošure, francoščina

ABSTRACT

Slovenian proper names designing living beings and geographical proper names, in tourist brochures and informative booklets translated into French

The article analyses French translations of Slovenian proper names in tourist brochures and booklets published by the Slovenian Tourist Board and the Government of the Republic of Slovenia, Public Relations and Promotion Office.

We analysed the names of living beings (the group of names was expected to be less numerous) and above all geographical proper names. While we did not notice any bigger problems when translating proper names of living beings, the same can be said for one-word geographical proper names. The opposite holds true for multi-word geographical proper names.

As we believe that tourist brochures play an important role in representing the country abroad, we would expect translators be given more detailed guidelines as far as translation of proper names is concerned. We hope that the present article brings forth the hard nuts of translating proper names in a manner to encourage the creation of such guidelines.

Key words: proper names, translation, analysis, tourist brochures and booklets, French language

Zsuzsanna Szilvási
Kaposvár University
zsuszil@t-online.hu

UDK 341.234(=511.12)(481)

VERÄNDERUNGEN IN DER NORWEGISCHEN SAAMENPOLITIK UND DIE SITUATION DER SAAMISCHEN SPRACHE

EINFÜHRUNG

Norwegen ist ein Mehrnationalitäten-, Mehrkulturen- und Mehrsprachenstaat. Die Nationalitätenvielfalt in diesem nordeuropäischen Staat bilden die auf seinem Gebiet lebenden nationalen und ethnischen Minderheiten. Im Gebiet des heutigen Norwegens leben sowohl viele einheimische als auch immigrante Minderheitengruppen.

Als Minderheiten werden Gruppen betrachtet, die in einer kleineren Anzahl in einem Staat leben und die im Vergleich zur übrigen Population über unterschiedliche ethnische, religiöse und/oder linguistische (sprachliche) Charakteristiken verfügen. Gruppen, für die diese Definition gilt, werden *ethnische, religiöse* oder *linguistische (sprachliche) Minderheiten* genannt (Skutnabb-Kangas-Phillipson 1994:107).

Den kollektiven politischen Status betreffend, können *autochthone/indigene, nationale* oder *immigrante* Minderheiten unterschieden werden (Philipson-Ranut-Skutnabb-Kangas 1995:10).

Norwegen betrachtet als seine nationalen Minoritäten die Volksgruppen, die eine lange Verbindung zum Land haben (*St.meld.nr. 15 (2000-2001)*). Alle in diesem Dokument erwähnten Volksgruppen verfügen über eine mehr als hundertjährige Geschichte in Norwegen. Der norwegische Staat erkennt die Juden, die Kwenen¹, die Roms, die Romanivolkgruppe² und die Waldfinnen als seine nationalen Minderheiten an.³ Die Beibehaltung dieser kulturellen Vielfalt gehört heutzutage zu den wichtigsten Zielsetzungen Norwegens.

In diesem Aufsatz wird die saamische Minderheit, die einen speziellen Status in Norwegen einnimmt, in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt.

¹ Eine finnische Volksgruppe in Norwegen, die aus Nordfinnland und Nordschweden gekommen ist.

² Im betreffenden norwegischen Dokument werden beide Begriffe und Volksgruppen getrennt genannt und behandelt, obwohl die erwähnten Begriffe Gruppen gleicher Herkunft bezeichnen

³ Laut Stortingsmelding nr. 15. (2000-2001).

1. ÜBER DIE SAAMEN UND IHRE SPRACHEN

1.1 Die Saamen

Die Benennung *Saami*⁴, welche in den wissenschaftlichen Texten immer häufiger vorkommt, stammt aus dem Saamischen und ist in viele Sprachen übernommen worden. Wegen historischer Ereignisse und der Norwegisierung hat die Form *Lappisch/Lappe/Lappin* eine negative Konnotation, deshalb werden diese Ausdrücke in der heutigen Fachliteratur vermieden.

Das Leben dieser Volksgruppe ist seit langen Zeiten an die nördlichen Gebiete des heutigen Norwegens gebunden. Deswegen verfügt sie im Vergleich zu den anderen in Norwegen lebenden Minderheiten über einen speziellen Status mit speziellen Rechten, worüber ich später ausführlicher schreibe.

Die Saamen bilden zahlenmäßig die bedeutendste Minderheit in diesem Land. Sie leben in großer Anzahl in Nordnorwegen, -schweden, -finland und im Nordwesten von Russland, auf der Kola-Halbinsel (s. Abb. 1).

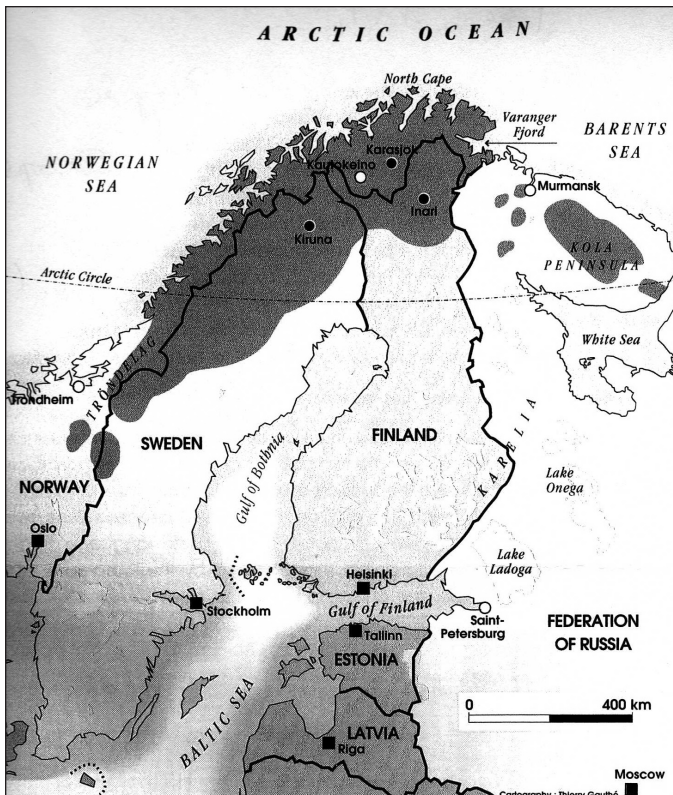


Abb. 1: Saamengebiete (The Sámi 1997:5)

⁴ Auch *Sami* oder *Sámi* geschrieben.

Es ist sehr schwierig, ihre Gesamtzahl exakt zu bestimmen. In Norwegen erscheint in den Statistiken die Anzahl der im saamischen Verwaltungsgebiet Lebenden bzw. der Wahlberechtigten bei den Saamischen Parlamentswahlen. Heutzutage leben viele Leute saamischer Herkunft außerhalb des traditionellen saamischen Gebietes, in Finnland zum Beispiel beträgt ihr Anteil 60 % (*Sámi in Finland*). In Schweden dürfen laut Gesetz keine Daten zur Ethnizität und Muttersprache gesammelt werden. Außerdem sind die Kriterien der Ethnizität sprachgebunden, aber Vermutungen nach beherrschen nur ca. 50% der Saamen das Saamische (*Språket*). Ihre Anzahl wird gewöhnlich zwischen 40 000 und 60 000 geschätzt, aber nur 20 000-35 000 Personen können irgendeine Variante des Saamischen sprechen (Fodor 1999:820). Laut einiger Quellen kann die Zahl der Saamen annähernd 70 000 betragen, von denen 40 000 in Norwegen, 20 000 in Schweden, 6 000 in Finnland und 4 000 in Russland leben (vgl. Wilhelm 1996:30). Nach den optimistischsten Schätzungen beträgt die gesamte saamische Population mehr als 75 000 oder sogar 80 000 Personen (*Sámi in Finland*). Laut anderer Quellen beträgt die Anzahl der Saamen zwischen 18 500 und 45 000 Personen, in Schweden zwischen 10 000 und 25 000, in Finnland zwischen 1 734 und 8 000 und in Russland 2 000 Personen (Greller 1996:29-30, Korhonen 1988:41).

Nach den neuesten Daten sind insgesamt ca. 70 000 oder 75 000 Saamen (*The Sami in figures* bzw. *Sámi in Finnland*), 23 000 Saamischsprachige und ca. 40 000-46 000 Saamen (wenn man davon ausgeht, dass ca. 50% der Saamen Saamisch beherrschen) in Norwegen, 9000 in Finnland (*Sámi in Finland*), ca. 20 000 in Schweden und ca. 2000 in Russland (*The Sami in figures*).

Das traditionell saamische Gebiet in Norwegen ist das Gebiet von Südvaranger bis Femund's Elgå (s. Landkarte oben)

In den meisten norwegischen Gemeinden sind die Saamen heute in der Minderheit; Ausnahmen bilden nur Kautokeino mit ca. 85-90% (*Fakta om Kautokeino kommune*), Karasjok mit ca. 80% (*Om Karasjok*), Nesseby (71,7%) und Tana (54,1%) (Jávorszky 1991:28). In Finnland bildeten Saamen am Anfang der 1990-er Jahre nur in Utsjoki eine Mehrheit mit 50,1%, heute sind 46,6% der Bewohner Saamischsprachige (*Utsjoki*). In Schweden sind keine Gemeinden zu finden, wo sie eine Mehrheit bilden (Jávorszky 1991:28).

Die Saamen können in verschiedene Gruppen eingeteilt werden; die norwegischen Saamen gehören nach ihrem Siedlungsgebiet und vom sprachlichen Aspekt her zu den Nord-, Lule- und Südsaamen (vgl. *Rapport om situasjonene for samisk språk i Norge* 1992:1).

Laut des erwähnten Rapports werden in den drei Gruppen weitere Untergruppen unterschieden:

In den nordsaamischen Gemeinden (Kautokeino, Karasjok, Nesseby, Tana) sind die Saamen in der Mehrheit, ihre erste Sprache ist in den meisten Fällen Saamisch und das benutzen sie in den meisten Kommunikationssituationen. Die nordsaamischen Küstengebiete waren stark der Norwegisierung ausgesetzt, deshalb haben nur die älteren Generationen Saamisch als erste Sprache, und diese Sprache wird meistens nur im Familienkreis gesprochen (Jernsletten 1966:115).

1.2 Die saamischen Sprachen

Die saamischen Sprachen gehören in den finnisch-ugrischen Zweig, und bilden den ostseefinnisch-saamischen Hauptzweig der uralen Sprachfamilie (Sammallahti 1998:1).

Die Sprachen existieren in vielerlei Varianten, und da zwischen einigen die Unterschiede oft groß sind, werden bestimmte Varianten als selbständige Sprachen aufgefasst. Bezüglich der Einteilung der Varianten gibt es verschiedene Vorstellungen.

Von allen Sprachgruppen verfügen sechs über eine eigene Schriftsprache, diese sind Südsaamisch, Lulesaamisch, Nordsaamisch, Inarisaamisch, Ostsaamisch (Kolttasaamisch) und Kildinsaamisch (*Språket*).

Über die saamischen Varietäten sind verschiedene Auffassungen bekannt. Nach einer der verbreitetsten werden die acht Dialekte oder Sprachen – Nordsaamisch, Lulesaamisch, Pitesaamisch, Umesaamisch, Südsaamisch, Inarisaamisch, Kolttasaamisch und Kolasaamisch – in drei Gruppen, d. h. Westsaamisch, Südsaamisch und Ostsaamisch eingeordnet (Fodor 1999:820). Nach einer anderen Auffassung werden Südsaamisch, Umesaamisch, Pitesaamisch, Lulesaamisch, Nordsaamisch, Inarisaamisch, Kolttasaamisch, Akkalasaamisch, Kildinsaamisch und Tersaamisch in die Subgruppen Südsaamisch, Zentralsaamisch und Ostsaamisch eingeordnet (*The Sámi* 1997:22).

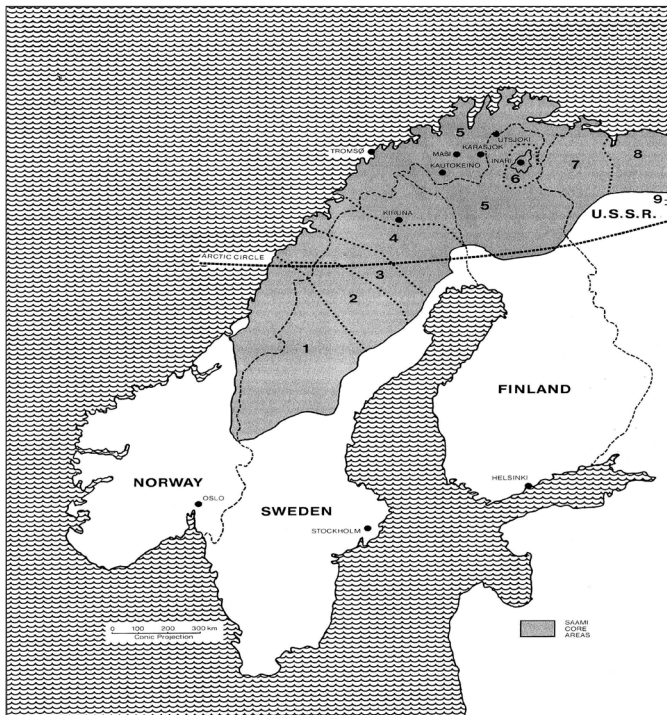


Abb. 2: Die saamischen Dialekte/Varianten (Beach 1988:3)

Die einzelnen Sprachvarietäten bilden ein Kontinuum in den Gebieten Nordeuropas, dementsprechend unterscheiden sie sich in verschiedenem Maße. Diejenigen, die in größerer Entfernung voneinander liegen, verfügen über bedeutendere sprachliche Unterschiede. Nur diejenigen sind beiderseitig verständlich, die sich in geographischer Nachbarschaft befinden (*Sami Language in Nordic Countries* 2004:87).

Im Roten Buch der bedrohten Sprachen von UNESCO – in dem die Daten über die saamischen Sprachen 1993 gesammelt wurden – erscheinen auch Südsaamisch, Umesaamisch, Pitesaamisch, Lulesaamisch und Nordsaamisch. Von ihnen sind in Norwegen Ume- und Pitesaamisch als ausgestorben, Süd- und Lulesaamisch als streng bedroht, und Nordsaamisch als bedroht bezeichnet. Auch diese Tatsache konnte dazu beitragen, dass ein Revitalisierungsprozess dieser Sprachen begonnen hat (s. Huss 1999).

Dieser Aufsatz konzentriert sich auf das Nordsaamische, das sowohl in Norwegen als auch die Gesamtanzahl der Saamen betrachtet über die meisten Nutzer verfügt.

1.3 Die saamische Volksgruppe in Norwegen

Der früher erwähnte spezielle Status der saamischen Volksgruppe besteht darin, dass sie in diesem Staat als *indigenes Volk* anerkannt wurde, als die *ILO-Konvention nr. 169. Übereinkommen über eingeborene und in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern* (1989) von Norwegen unter den ersten Staaten im Jahre 1990 ratifiziert wurde. Dadurch sind die Saamen das einzige indigene Volk in Nordeuropa.

Laut Übereinkommen sind indigene Völker

a, in Stämmen lebende Völker in unabhängigen Ländern, die sich infolge ihrer sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse von anderen Teilen der nationalen Gemeinschaft unterscheiden und deren Stellung ganz oder teilweise durch die eigenen Bräuche oder Überlieferung oder durch Sonderrecht geregelt ist.

b, Völker in unabhängigen Ländern, die als Eingeborene gelten, weil sie von Bevölkerungsgruppen abstammen, die in dem Land oder in einem geographischen Gebiet, zu dem das Land gehört, zur Zeit der Eroberung oder Kolonisierung oder der Festlegung der gegenwärtigen Staatsgrenzen ansässig waren und die, unbeschadet ihrer Rechtsstellung, einige oder alle ihrer traditionellen sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Einrichtungen beibehalten.

(Teil I. Allgemeine Grundsätze, Artikel 1)

Dieses Dokument enthält die Anerkennung der wichtigsten – sowohl individuellen als auch kollektiven – Grundrechte wie das Recht auf eigenes Gebiet, auf eigene Lebensweise, Kultur, Religion und Sprache.

Die Grundlage der Saamenpolitik des Landes bilden der §110 a der *Verfassung* und das *Saamengesetz* (1987), die sich auf internationale Minderheitenschutzdokumente, wie z. B. die ILO-Konvention 169, stützen.

Laut genannter Dokumente verfügt die saamische Volksgruppe in Norwegen über ausgedehnte Rechte, sogar kulturelle Autonomie, da 1989 das Saamenparlament durch das Saamengesetz ins Leben gerufen wurde. Das war für frühere Zeiten aber nicht charakteristisch.

2. DIE SAAMENPOLITIK NORWEGENS IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT. VERÄNDERUNGEN

Bis zum 19. Jahrhundert beschäftigte man sich eigentlich nicht mit dieser Volksgruppe, die Saamen konnten ohne Probleme ihre traditionelle Lebensweise ausüben und wandern. Einen Wendepunkt bedeutete die Mitte des Jahrhunderts, die eine enorme Veränderung in der Form der Behandlung der Minderheiten mit sich brachte. Zu jener Zeit erwachten die nationalen Ideen und Emotionen in ganz Europa, was in Norwegen eine minderheitenfeindliche Stimmung hervorrief.

1848 brachte für die norwegischen Saamen negative Veränderungen. Dieses Jahr kann als Beginn der institutionalisierten Norwegisierung betrachtet werden, bei der die Assimilierung der Saamen das höchste Ziel war (Thuen 1980:14). 1852 kam es zum saamischen Aufstand in Kautokeino⁵, was die feindliche Stimmung gegenüber den Saamen noch weiter verstärkte. Dieser Aufstand kann als Protest gegen die Unterdrückung durch die norwegischen Behörden betrachtet werden (Johansen-Pettersen-Rapp 2008:19), obwohl verschiedene Theorien über dieses Ereignis erschienen sind (Brox 1997). Der Aufstand brachte eine noch schärfere Norwegisierung mit sich.

Von den 1860-er Jahren an begann die planmäßige Norwegisierung, die in zwei Phasen aufgeteilt werden kann, in eine sog. mildere und eine drastischere.

Die erste Epoche, die „weiche“ Phase der Liquidierung der saamischen Minderheit dauerte bis 1880. In diesem Zeitraum wurden spezielle Kindergärten geschaffen, damit die Kleinkinder so früh wie möglich mit dem Norwegischlernen beginnen. Neben Mitteln der Erziehung und des Unterrichts spielte die Ansiedlung von Norwegern eine wichtige Rolle beim Norwegisierungsprozess.

Während der „harten“ Phase wurde eine richtig drastische Norwegisierung durchgeführt: Maßnahmen wurden getroffen, die die Assimilation der Saamen (und anderer Minderheitenvolksgruppen) förderten. 1880 wurde ein neuer Wegweiser, eine methodische Instruktion für die Schulen eingeführt, die vorschrieb, dass alle Kinder saamischer und finnischer Herkunft Norwegisch schreiben, lesen und sprechen lernen sollen (Jávorszky 1991:36). Parallel dazu wurde aus deren Text die Vorschrift des Lernens/Unterrichts der Muttersprache gestrichen (Jávorszky 1991:59). Für diese Zielsetzung wurden die (bis dahin benutzten) zweisprachigen Lehrbücher eingezogen, der Finnisch- und Saamischunterricht eingestellt, außerdem wurde die Benutzung der Muttersprache in den Schulen während und außerhalb der Stunden verboten (Lund 2003:20). In Finnmark wurde das Schulsystem im Laufe einiger Jahre völlig umstrukturiert (vgl. Dahl 1957).

Die spätere Wexelsen-Verordnung (1898), die die gültigen Dokumente verschärfte, stand bis in die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg in Kraft.

⁵ Eine Gruppe von Saamen erschlug einen Kaufmann, bei dem sie gegen ihre Produkte Branntwein tauschte, sie erschlug auch einen Polizisten und verprügelte einen Pfarrer. Insgesamt wurden 33 Saamen verurteilt, davon fünf Teilnehmer zum Tode, acht zu lebenslanger Haft (Johansen-Pettersen-Rapp 2008:19).

Da mit den erwähnten Maßnahmen die angestrebten Ergebnisse nicht erreicht werden konnten, nahm auch die Kirche aktiv an den Norwegisierungsaktivitäten teil, vor allem durch Errichtung von Internaten und Volkshochschulen (Jávorszky 1991:60).⁶

Auf dem Gebiet des Unterrichts griff der norwegische Staat gewaltsam ins Leben seiner Minderheiten ein, indem er ihnen keine Möglichkeit ließ, ihre Muttersprache zu erlernen und einzuüben oder zu erhalten. Eine Folge dieser groben Norwegisierungspolitik durch den Unterricht ist die, dass die Zahl der Saamen, die in ihrer Muttersprache schreiben und lesen können, relativ niedrig ist. Laut einer Untersuchung von 2000⁷ können 31% der Saamen nicht Saamisch lesen und 46% können nicht Saamisch schreiben.

Außerhalb des Unterrichts war die Ansiedlung von Norwegern eine bekannte Methode im Interesse der Norwegisierung der Saamen, wodurch sich der Prozentsatz der saamischen und norwegischen Bevölkerung veränderte. Von 1870 an kamen im Verlaufe von 60 Jahren 50-60000 Norweger in die typischen Saamengebiete und dadurch sank die Zahl der Saamen bedeutend. Während Anfang des 19. Jahrhunderts die Zahl der Saamen dreimal so hoch war wie die der Norweger, verdoppelte sich bis zur Jahrhundertwende die Zahl der Norweger im Vergleich zu den Saamen.

Das Bodengesetz von 1902 passte gut zu diesen Maßnahmen, das den Bodenkau nur denjenigen erlaubte, die einen norwegischen Namen hatten und Norwegisch sprechen und schreiben konnten (Tófalvi 2000:65).

Nach dem Zweiten Weltkrieg änderte der norwegische Staat seine Minderheitenpolitik, hörte mit seiner drastischen Norwegisierung auf, unterstützte sogar die saamische Kultur und Sprache (Stenersen-Libæk 2003:163).

Die Verbesserung des Verhältnisses zwischen den Norwegern und den Saamen ist zum Teil dem Weltkrieg und den Kriegstaten der Deutschen zu verdanken. Weiterhin hängen diese Veränderungen auch mit der erstarkenden Organisation der Saamen ab Mitte des 20-ten Jahrhunderts zusammen.

Lange Zeit organisierten sie sich nicht, hatten keine eigenen Organisationen, in denen sie für ihre Rechte kämpfen konnten. Das konnte mehrere Gründe haben: Diese Volksgruppe war jahrzehntelang Opfer von Diskriminierung und Unterdrückung, darüber hinaus lebt sie in vier Staaten verstreut und hat keinen eigenen Staat. Als Folge der Diskriminierung brachen viele Saamen mit ihrer Herkunft, verließen ihren Wohnort und wurden „Norweger“ (Stenersen-Libæk 2003:163).

Die Organisation der Saamen konnte Ende der 1940-er Jahre beginnen; von da an entstanden mehrere bedeutende und weniger bedeutende Gruppen bzw. Organisationen, sogar eine Saamenvereinigung von Saamen in Finnland, Schweden und Norwegen (Stenersen-Libæk 2003:163-165).

Eine entscheidende Rolle spielte bei der Organisation der Saamen und ihrer Stärkung als Gemeinschaft der Naturschutz-Widerstand gegen den Kraftwerk-

⁶ Es gab dagegen Geistliche und Lehrer, die Interesse für die saamischen Sprachen zeigten und sie auch unterstützten.

⁷ SEG 2000. Rapport. Undersøkelse om bruken av samisk språk

bau in Altafjord, die sog. Alta-Sache. In den 1970-er Jahren kam es zum Hungerstreik und mehreren Demonstrationen, die die Aufmerksamkeit auf die Saamen und die Saamenfrage richteten. Zeitlich knüpften sich daran die internationalen Bewegungen auf dem Gebiet der Minderheitenrechte; damals organisierten sich nämlich die Urvölker (Bjørklund 2003:3).

Als wichtiges Ergebnis zählt die Bewilligung der Gründung des Saamischen Parlaments⁸ im Jahre 1989 (Stenersen–Libæk 2003:164). Dieser Schritt hatte Voreignisse: die Ernennung einer Kommission für saamische Angelegenheiten. Als Ergebnis der Arbeit dieser Kommission entstand das Saamengesetz⁹, welches die Grundlage des Saamischen Parlaments bildete.

Der norwegische Staat hat die grundlegende Zielsetzung, seinen nationalen und internationalen Rechtsverbindlichkeiten nachzukommen. Diese Ziele bilden die Saamenpolitik Norwegens. Die Regierung hält die (sprachlichen) Rechte der Saamen für vorrangig, was sich in den ministerialen Pressemeldungen, in Konferenzvorträgen und in den konkreten Maßnahmen zeigt.

Dass die nördlichen Länder die Saamenfrage ernst nehmen, zeigt der Zusammenhalt von Norwegen, Schweden und Finnland. Die für die saamischen Angelegenheiten zuständigen Minister und die Präsidenten der saamischen Parlamente der genannten Staaten beschlossen 2001 eine Saamenkonvention¹⁰, die die Definition und den Status der Saamen, den Rahmen der Zusammenarbeit zwischen den Staaten und den saamischen Parlamenten, die Regelung von Sprache, Kultur, Unterricht, Forschung, Gesundheit sowie Kinder und Jugendliche betreffende Fragen enthalten soll (*Samepolitikk*).

In den offiziellen Dokumenten ist die Absicht Norwegens offensichtlich, den Gebrauch des Saamischen in immer mehr Lebensbereichen anzuregen. Diesem Zweck dienen auch die Eröffnung der saamischsprachigen Internetseiten der Ministerien und die finanzielle Unterstützung von Projekten, die die Stärkung der saamischen Sprache bezwecken.

3. DIE SAAMENPOLITIK NORWEGENS HEUTE

Längere Zeit arbeitete die Abteilung für Saamen- und Minderheitenpolitik innerhalb des Arbeitsministeriums, vom 1. Januar 2010 an gehört sie zum Ministerium für Neuerungen, Administration und Kirchen. Diese Abteilung ist für die Ausarbeitung und Koordinierung der zentralen Saamen- und Minderheitenpolitik zuständig. Sie vertritt das Saamische Parlament im norwegischen Parlament und vor der Regierung, koordiniert aber auch die Kontakte und den Dialog zwischen den Ministerien. Außerdem beschäftigt sie sich mit der grundsätzlichen Förderung und Projektunterstützung von Minderheiten und leitet die Zentren für einheimische Volksgruppen und Rentierhaltung (*Fornyings-, Administrasjons- og Kirke departementet*).

⁸ *Sameting*

⁹ *Samelov*

¹⁰ *Nordisk samekonvensjon*

Die norwegische Regierung fördert auch finanziell die in Norwegen lebenden nationalen Minderheiten. Die Minderheiten können in zweierlei Formen Fördermittel bekommen: Ihre Vertretungsorgane erhalten eine sog. Grundförderung, daneben können Projekte gefördert werden, wenn sie sich bei Minderheitenfragen mit der Diskriminierung befassen.

3.1 Saamisch im Unterricht

3.1.1 Gesetz über die Grundschule und die Mittelschule¹¹

Laut erster und allgemeinsten Verordnung dieses Gesetzes aus dem Jahre 1998 haben alle Schulpflichtigen das Recht auf Unterricht des Saamischen und auf Saamisch im saamischen Distrikt¹². Außerhalb dieses (im Saamengesetz konkret beschriebenen) Gebietes gelten andere Regeln, aber auch dort haben die Schüler Recht auf Unterricht des Saamischen oder auf Saamisch: In einer Gemeinde sind mindestens zehn Personen zur Einführung des Unterrichts nötig.

Auch in den Mittelschulen haben die Schüler ein Recht auf Saamischunterricht. Wenn das mit der Lehrkraft der gegebenen Schule nicht zu lösen ist, können seine Formen vom Ministerium bestimmt werden. Die Fylkeskommune¹³ kann auch Sprachkurse oder Kurse mit saamischem Inhalt anbieten.

Die für die Lehrpläne für den Saamischunterricht in den Grund- und Mittelschulen und für die speziellen saamischen Fächer in den Mittelschulen geltenden Vorschriften stammen vom Saamischen Parlament, unter Beachtung der Verordnungen des Ministeriums. In anderen Fällen ist die Regelung der Lehrpläne in den Händen des Ministeriums.

3.1.2 Saamischsprachiger Unterricht

Von Saamischunterricht und Unterricht auf Saamisch in Norwegen kann man seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sprechen. Dessen Wurzeln gehen auf frühere Zeiten zurück: Schon im 17. Jahrhundert wurden die ersten Schulen speziell für saamische Kinder geschaffen (Lund 2003:10). Das nächste Jahrhundert brachte aber eine radikale Änderung, als sich die nationalen Ideen stärkten (Myrvoll 1999:29). Damals hatten die saamischen Kinder keine Möglichkeit ihre Muttersprache zu lernen, und der Gebrauch ihrer Muttersprache war sogar außerhalb der Stunden strengstens verboten (Myrvoll 1999:29). Nach dem Zweiten Weltkrieg begann sich diese Situation zu ändern und Saamischunterricht bzw. der Unterricht auf Saamisch wurde wieder ermöglicht (*St.meld. nr. 15, 4.5*).

Heutzutage ist im zentralen saamischen Gebiet – d.h. in Norwegen in Kautokeino, Karasjok, Tana und Nesseby – ein vollständiger Unterricht auf Saamisch möglich. Seit 1974 erscheinen in den Lehrplänen in einem selbstständigen Kapitel das Recht der dort lebenden Kinder auf Saamischunterricht oder auf den

¹¹ *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

¹² Es wird auch *saamischsprachiges Verwaltungsgebiet* genannt, das zur Zeit aus den Gemeinden Karasjok, Kautokeino, Nesseby, Porsanger, Tana, Kåfjord, Tysfjord, Snåsa und Lavangen besteht.

¹³ *Fylke* ist eine größere Einheit als die Gemeinde und eine kleinere als die Region

Unterricht auf Saamisch und die Zielsetzungen für den Saamischunterricht. Von der siebten Klasse an können die Schüler entscheiden, ob sie Saamisch lernen wollen. Wenn jemand Saamisch wählt, wird er vom Erlernen einer Variante des Norwegischen¹⁴ in den folgenden zwei Jahren befreit.

Im Lehrplan aus dem Jahre 1987 werden die Fächer *Saamisch als erste Sprache* und *Saamisch als zweite Sprache* beschrieben. Saamisch als zweite Sprache kann man ab zweiter oder dritter Klasse lernen; in diesem Fall geht es um keinen muttersprachlichen Unterricht, sondern er ist dem Fremdsprachenunterricht ähnlich.

Für heute wurden parallel zu den Nationallehrplänen selbstständige, gleichwertige Lehrpläne für die saamischen Gebiete (und für den Saamischunterricht)¹⁵ entwickelt. Neu in diesem Lehrplan ist die Betonung des Lernens des Saamischen und Norwegischen, damit die Entwicklung der Zweisprachigkeit der Schüler verwirklicht werden kann.

Unterricht auf Saamisch erfolgt in mehreren Grundschulen, Mittelschulen mit saamischsprachigem Unterricht gibt es in Karasjok und Kautokeino. Außerdem wird Saamisch in vielen Mittelschulen in Nordnorwegen unterrichtet (*St.meld. nr. 34, 5.2*).

In einigen Schulen sind die nötigen Bedingungen dazu nicht vorhanden. In den meisten Fällen werden Lehrer-, eventuell Lehrbuchmangel erwähnt (Jávorszky 1991:47). Mit der Zeit scheint dieses Problem – vor allem durch die Lehrerausbildung der Saamischen Hochschule und die immer größere Auswahl von saamischsprachigen Lehrbüchern – gelöst zu sein.

Studieren auf Saamisch kann man an einer Hochschule, an der früheren Saamischen Hochschule. Diese Hochschule ist heute für die Lehrerausbildung für Saamisch zuständig. An anderen Institutionen des Landes werden Quoten für saamische Bewerber – die im saamischen Register stehen – bestimmt (*St.meld. nr. 34, 5.4*).

Studien und Forschungen von saamischen Themen sind an mehreren Universitäten und Hochschulen möglich, wie z. B. in Bodø, Finmark und Tromsø. An der Universität Tromsø besteht seit 1990 sogar ein selbstständiges Zentrum für Saamische Studien.

An der Universität Oslo hatten Studien der saamischen Sprache Tradition, aber ab den 1990-er Jahren gibt es keine solchen Studien mehr (*St.meld. nr. 34, 4.6.5*).

3.2 Ortsnamengesetz¹⁶

Dieses Gesetz regelt den Gebrauch von Ortsnamen mehrsprachiger Gebiete. Dementsprechend können saamische Ortsnamen öffentlich auf Ortsnamentafeln, Landkarten und Stadtplänen, in Ortsnamenregistern gebraucht werden, eventuell mit der norwegischen Variante zusammen (§3, §3-2). Die Reihenfolge der Formen ist bestimmt: im saamischen Verwaltungsgebiet erscheint zuerst der sa-

¹⁴ *Bokmål* oder *nynorsk*, beide müssen norwegische Schüler in der Schule lernen (die eine als Haupt-, die andere als Nebensprache)

¹⁵ *Kunnskapsloftet-Samisk*

¹⁶ *Stedsnavnlov*

amische Name, dann der norwegische (eventuell noch der finnische). In anderen Fällen soll die norwegische Variante vor der saamischen oder/und der finnischen stehen.

3.3 Aktuelle Dokumente über die Saamenpolitik

3.3.1 Parlamentsmeldungen

Stortingsmelding nr. 33 (2001-2002) beinhaltet die Regelungen über die Saamenpolitik, und betrachtet als Ausgangspunkt das europäische Prinzip, wonach die sprachliche Vielfalt ein Land bereichert. Als Ziel erscheint die Entwicklung der Zweisprachigkeit. Dazu sieht die Regierung eine höhere Förderung vor, die durch das Saamische Parlament verteilt wird.

In der Bewahrung und Verbreitung der saamischen Sprache – was ein Grundziel der norwegischen Politik ist – spielen die Stipendien für Schüler, die in einer nicht-saamischen Mittelschule Saamisch lernen, eine wichtige Rolle.

Stortingsmelding nr. 48 (2002-2003) plant langfristig, darin werden die Zielsetzungen, Richtlinien der norwegischen Kulturpolitik bis 2014 bestimmt. Dieses Dokument erwähnt die Bewahrung und Entwicklung der saamischen Sprache als eine unentbehrliche Aufgabe, deshalb möchte das zuständige Ministerium mit dem Saamischen Parlament zusammenarbeiten. Am wichtigsten finde ich, dass die Übernahme der Verantwortung für die saamische Sprache einen wichtigen Teil der ganzen norwegischen Sprachen- und Kulturpolitik bildet.

Seit 2003 gehört die Bewahrung und Entwicklung der saamischen Sprache zu den Aufgaben des Saamischen Parlaments.

Eine der neuesten Regierungsmaßnahmen ist ein Handlungsplan für die saamische Sprache aus dem Jahre 2009, der sich auf die Entwicklung des Unterrichts des Saamischen bzw. auf Saamisch im Kindergarten, in den Schulen und in der Erwachsenenbildung, auf die Verbreitung dieser Sprache in den öffentlichen Institutionen und in den Medien konzentriert.¹⁷

4. SAAMISCHE ORGANISATIONEN, INSTITUTIONEN, KULTURELLE EINRICHTUNGEN UND IHRE ROLLE BEI DER BEWAHRUNG UND PFLEGE DER SAAMISCHEN SPRACHE

In der letzten Zeit wurden immer mehr Organisationen, politische Parteien gegründet, die die saamischen Interessen am besten vertreten können.

Das früher schon erwähnte Saamische Parlament ist keine spezielle norwegische Erscheinung, solche findet man nicht nur in Norwegen, sondern auch in Schweden und Finnland. Es ist die bedeutendste Institution der saamischen Volksgruppe, es ist ihr politisches Vertretungsorgan und besteht aus direkt gewählten Abgeordneten (*Samelov* §2-3). Es ist selbstständig, in seine Entscheidungen kann die norwegische Regierung nicht eingreifen. Es kann Vorschläge ma-

17 *Handlingsplan for samiske språk.*

chen, eine von der Regierung unabhängige Politik führen in Angelegenheiten, die die saamische Bevölkerung betreffen. Zu seinem Kompetenzbereich gehören die saamischen kulturellen Institutionen wie das Theater, Sammlungen, Festivals, Kunststipendien und saamische Bücherbusse.

Über die Verteilung von finanziellen Mitteln kann das Saamische Parlament nach der Entscheidung des norwegischen Parlaments über das Budget beschließen. Diese Fördergelder kommen aus mehreren Ministerien zum Saamischen Parlament (*Finansdepartementet. Statsbudsjettet*).

Das Saamische Parlament verfügt auch über eine eigene Bibliothek¹⁸, die die größte saamischsprachige Sammlung Norwegens ist.

Mit dem Saamengesetz kam das unter der Aufsicht des Saamischen Parlaments stehende Verwaltungsorgan, der Saamische Sprachrat zustande. Aufgaben des Rates sind die Bewahrung und Entwicklung der saamischen Sprache, so wie auch Dolmetscherdienst, Terminologieentwicklung und Fragen der Zweisprachigkeit (Myrvoll 1999:75).

Mit dem Saamischen Rat entstand 1956 eine von der Regierung unabhängige kulturpolitische und politische Institution, die für alle saamischen Gruppen zuständig ist. Seine Bedeutung ist die Zusammenarbeit der Saamen, von samischen Institutionen jenseits der Grenzen, in den Staaten, wo Saamen leben. Ziel dieser Maßnahme war es, die Saamen wirklich als ein einheitliches Volk zu anerkennen (*Samerådet Organisasjon*).

Das Saamische Institut begann 1973 seine Arbeit, die mit der saamischen Sprache zusammenhängt. Seine Forschungsergebnisse über die Struktur und den Gebrauch des Saamischen werden gewöhnlich in der wissenschaftlichen Reihe DIEÐUT veröffentlicht. Heute erscheint sie nicht mehr selbstständig, sondern im Rahmen der Saamischen Hochschule.

Die Saamische Hochschule wurde 1989 in Kautokeino gegründet, eine Institution mit gesamtsaamischem Profil; d. h. sie ist offen für Studenten, Professoren und Forscher aus Norwegen, Schweden, Finnland und Russland. Die Hauptbildungsgebiete knüpfen an die saamische Lebensweise und Kultur, so wie an Sprache, Pädagogik/Gesellschaft, Rentierhaltung/Natur und Duodji¹⁹. Auf die saamische und einheimische Perspektive wird Wert gelegt. Die Unterrichtssprache ist Saamisch (Nordsaamisch), aber es wird auch in der Administration und in der Kommunikation zwischen Professoren und Studenten gebraucht.

In der Bekanntmachung der saamischen Sprache und Kultur spielen saamische Jugendliche, Studenten der Saamischen Hochschule eine bedeutende Rolle. Jedes Jahr werden drei sog. *guides* aus den drei Hauptgruppen der Saamen (Nord-, Lule- und Südsaamisch) gewählt. Als *guides* suchen sie Schulen auf und informieren die norwegischen Schüler über die saamische Kultur. Durch diese Tätigkeit kann man die saamische Kultur, die saamischen Leute besser kennen lernen, und das kann zur Herausbildung einer positiven Einstellung zu den Saamen beitragen.

¹⁸ *Samisk spesialbibliotek*

¹⁹ Saamisches Handwerk. Es werden überwiegend Gebrauchsgegenstände aus Naturstoffen, meistens aus Renknochen und -Haar hergestellt.

Heutzutage existieren mehrere saamische Sprachzentren, einige davon sind *Várdobáiki, Ája, Árran, Isak Saba*, deren Hauptfunktion die Pflege, Entwicklung und Verbreitung der saamischen Sprache und Kultur ist. Diese Institutionen sind mehrfunktionelle Institutionen, d. h. sie organisieren Ausstellungen mit saamischem Inhalt, veranstalten kulturelle Programme und Vorstellungen. Außerdem spielen sie in der Sprachbewahrung eine hervorragende Rolle: in allen Sprachzentren werden regelmäßig Saamischkurse auf verschiedenen Stufen organisiert. Das Zentrum *Árran* für Lulesamisch bietet z. B. Videokonferenzkurse für Grund- und Mittelschulen und führt auch einen Kindergarten.

Vor ein paar Jahren wurde ein saamisches Kulturzentrum in Oslo, das *Samisk hus* von mehreren Organisationen und Parteien gegründet.

Das Saamische Theater, welches als vierte nationale Bühne Norwegens bekannt ist, besteht seit 1981 in Kautokeino. Vor kurzem wurde es aus dem Budget des Staates ins Budget des saamischen Parlaments verlegt.

Das Saamische Archiv in Kautokeino hat eine sehr wichtige Aufgabe bei der Sammlung, Bewahrung und Vorstellung von Quellen der saamischen Geschichte.

In unseren Tagen sind mehrere saamischsprachige und andere Zeitungen, Zeitschriften mit saamischem Inhalt auf dem Markt. Die auf Nordsaamisch überwiegen. Die bekanntesten in Norwegen erscheinenden saamischsprachigen sind *Nuorttanaste* (die älteste), *Min Áigi, Áššu*, die vom Saamischen Frauenforum herausgegebene *Gába*, das Magazin *Š* für Jugendliche, auf Norwegisch erscheint *Ságat*. Weitere Zeitungen und Magazine werden in Finnland und Schweden herausgegeben: in Finnland *Ođđa Sápmelaš* überwiegend auf Nordsaamisch, *Anaráš* auf Inarisaamisch, in Schweden *Samefolket* auf Schwedisch und Nordsaamisch, *Sáminuorra* für Jugendliche auf Schwedisch, gelegentlich mit einer Seite auf Nordsaamisch. Weitere bekannte und beliebte Zeitungen sind *Sápmi, Ávvir*, und *SFF-Nettopp nu* im Internet.

Saamischsprachige Radiosendungen haben alle drei skandinavische Länder, in Norwegen waren sie zum ersten Mal 1948 zu hören (Huss 1999:159). Heute ist *NRK Sámi Radio* das bekannteste, das auch im Internet erreichbar ist.

Im Fernsehen, im norwegischen Kanal *NRK* – und auch im Internet – ist jeden Tag eine nordische Gesamtproduktion, das saamischsprachige Nachrichtenprogramm *OĐĐASAT TV* zu sehen.

5. NORDISCHE ZUSAMMENARBEIT

Die Saamen gestalteten ihre Zusammenarbeit auf internationaler Stufe ab Anfang der 1950-er Jahre. Die nordische Saamenkonferenz im Jahre 1953 in Schweden begründete diese Zusammenarbeit, die durch die Gründung des Saamischen Rates institutionalisiert wurde. Der Rat bestimmt gemeinsame Zielsetzungen, formt gemeinsame Politik und entscheidet darüber.

Ein sehr gutes Beispiel für die Zusammenwirkung in saamischen Fragen ist die Zusammenarbeit der norwegischen, schwedischen und finnischen Regierung. Ihr größtes Ziel ist die Ausarbeitung einer nordischen Saamenkonvention, deren

Entwurf zur Zeit in den drei nordischen Ländern unter Diskussion steht (*Forhandlingene om nordisk samekonvensjon er igang*).

6. ZUSAMMENFASSUNG

Man kann sehen, dass die norwegische Saamenpolitik in den letzten Jahrzehnten eine enorme Veränderung erlebte. Im 19. und 20. Jahrhundert wurden die Minderheiten – am meisten die Saamen und die Finnen – auf dem Gebiet des heutigen Norwegens stark unterdrückt. Das zeigte sich am intensivsten an der Beschränkung des Gebrauchs ihrer Muttersprache.

Heute wird die saamische Minderheit in diesem Staat als indigenes Volk anerkannt und dementsprechend verfügt sie über ausgedehnte Rechte, sprachliche Rechte inbegriffen.

Das Saamische wird – innerhalb des saamischen Verwaltungsgebietes – dem Norwegischen gleichgestellt. Das bedeutet, dass es auch im offiziellen Bereich, in der Verwaltung, in Büros, in Krankenhäusern gebraucht werden kann. Die Kinder und Jugendlichen können saamischsprachigen Unterricht wählen oder Saamisch lernen.

In unseren Tagen sind die rechtlich-institutionellen Bedingungen für die Bewahrung der saamischen Sprache und Kultur gegeben, deshalb scheint die Einstellung der saamischen Volksgruppe der bedeutendste Faktor bei der Bewahrung und Entwicklung der saamischen Sprache und Kultur zu sein. Diese Aussage gilt in größtem Maße innerhalb des saamischen administrativen Gebietes.

Trotz des besonderen Status und ausgedehnter Rechte sind die Saamen nicht vollständig zufrieden. Einige Mitarbeiter eines saamischen Zentrums, die ich im Rahmen meiner Untersuchungen befragt habe, beurteilen die norwegische Minderheiten- und Minderheitensprachenpolitik unterschiedlich. Die Meinungen über die Minderheitenpolitik sind verschieden, von *sehr gut* bis *mittelmäßig*, über die Minderheitensprachenpolitik von *ausreichend* bis *eben nicht ausreichend*. Zu den wichtigsten minderheitenssprachpolitischen Einrichtungen und Tätigkeiten werden die saamischsprachigen Kindergärten, die Saamischen Zentren und der Saamischunterricht und der Unterricht auf Saamisch in den Schulen gezählt. Außerdem finden sie die saamischsprachigen Zeitungen, Fernseh- und Radioprogramme besonders bedeutend. Als Mängel der Minderheitensprachenpolitik Norwegens werden die fehlenden Schritte für die Verbesserung in der Einstellung der Norweger zur saamischen Sprache erwähnt. Der Staat sollte mehr finanzielle Unterstützung für saamischsprachige Bücher, Magazine, Filme, und Homepages geben. Überdies sollten auch die Bedingungen der saamischsprachigen Kommunikation verbessert und entwickelt werden.

LITERATUR

- ANDERSEN, Svanhild/Johan STRÖMGREN (2007) Evaluering av samelovens språkregler/Sámelága giellanjuolggadusaid evalueren. Utredning/Čielggadeapmi.
- BEACH, Hugh (ed.) (1988) The Saami of Lapland. The Minority Rights Group, Report no. 55.
- BJØRKLUND, Ivar (2003) Sápmi. Eine Nation entsteht. Tromsø: Tromsø Museum, Universität in Tromsø.
- BROX, Johan (1997) Kautokeino-opprøret: Kautokeino 1952. In: *Dag og Tid nr. 16*. <http://www.dagogtid.no/arkiv/1997/16/kauto1.html> (Zugriff: 28.11.2010)
- Fakta om Kautokeino kommune*.
<http://www.kautokeino.kommune.no/finnmark/kautokeino/kautokeino.nsf/id/F195C4E3B5CB172241256C5500485580?OpenDocument> (Zugriff: 15.09.2010)
- Finansdepartementet. Statsbudsjettet*.
<http://www.statsbudsjettet.dep.no> (Zugriff: 30.11.2010)
- FODOR, István (ed.) (1999) A világ nyelvei. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forhandlingene om nordisk samekonvensjon er igang*.
<http://www.samediggi.no/artikkel.aspx?MIId1=3296&MIId2=3296&MIId3=3296&MIId4=3296&MIId5=3296&MIId6=3296&MIId7=3296&MIId8=3296&MIId9=3296&MIId10=3296&MIId11=3296&MIId12=3296&MIId13=3296&MIId14=3296&MIId15=3296&MIId16=3296&MIId17=3296&MIId18=3296&MIId19=3296&MIId20=3296&MIId21=3296&MIId22=3296&MIId23=3296&MIId24=3296&MIId25=3296&MIId26=3296&MIId27=3296&MIId28=3296&MIId29=3296&MIId30=3296&MIId31=3296&MIId32=3296&MIId33=3296&MIId34=3296&MIId35=3296&MIId36=3296&MIId37=3296&MIId38=3296&MIId39=3296&MIId40=3296&MIId41=3296&MIId42=3296&MIId43=3296&MIId44=3296&MIId45=3296&MIId46=3296&MIId47=3296&MIId48=3296&MIId49=3296&MIId50=3296&MIId51=3296&MIId52=3296&MIId53=3296&MIId54=3296&MIId55=3296&MIId56=3296&MIId57=3296&MIId58=3296&MIId59=3296&MIId60=3296&MIId61=3296&MIId62=3296&MIId63=3296&MIId64=3296&MIId65=3296&MIId66=3296&MIId67=3296&MIId68=3296&MIId69=3296&MIId70=3296&MIId71=3296&MIId72=3296&MIId73=3296&MIId74=3296&MIId75=3296&MIId76=3296&MIId77=3296&MIId78=3296&MIId79=3296&MIId80=3296&MIId81=3296&MIId82=3296&MIId83=3296&MIId84=3296&MIId85=3296&MIId86=3296&MIId87=3296&MIId88=3296&MIId89=3296&MIId90=3296&MIId91=3296&MIId92=3296&MIId93=3296&MIId94=3296&MIId95=3296&MIId96=3296&MIId97=3296&MIId98=3296&MIId99=3296&MIId100=3296>
- 3987&Back=1 (Zugriff: 28.11.2010)
- Fornyings-, Administrasjons- og Kirke departementet*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dep/org/avdelinger/SAMI.html?id=1453> (Zugriff: 07.12.2010)
- GRELLER, Wolfgang (1996) The Sámi language(s) Maintenance and Intellectualisation. In: Bull, Tove: *Current Issues in Language Planning, Vol. 3. Issue 1, 2002*. S. 28-39.
- Historien*.
<http://sametinget.no/artikkel.aspx?Aid=54&back=1&MIId1=11&MIId2=122> (Zugriff: 10.09.2008)
- HUSS, Leena (1999) Reversing Language Shift in the Far North. Uppsala University: Studia Uralica Upsaliensia 31.
- JÁVORSZKY Béla (1991) Észak-Európa kisebbségei. Budapest: Magvető Kiadó.
- JERNSLETTEN, Nils (1966) Sami language communities and the conflict between Sami and Norwegian. In: Haugen, Einar: *Language Conflict and Language Planning, The Case of modern Norwegian*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. S. 115-133.
- JOHANSEN, Elisabeth/John Roald PETTERSEN, Ole Magnus RAPP (2008) Samene-Kultur og historie. Orkana: Stamsund.
- Rapport om situasjonen for samisk språk i Norge i 1992*. Kautokeino: Samisk Språkråd.

LUND, Svein (2003) Samisk skole eller Norsk Standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring. Karasjok: Davvi Girji.

MYRVOLL, Marit (1999) Samene –ett folk i fire land: Samisk innhold i læreplanverket –en ressursbok for lærere in grunnskolen. Samisk Utdanningsråd.

Om Karasjok.

<http://www.karasjok.kommune.no/document.aspx?uid=60&title=Fakta>
(Zugriff: 10.09.2010)

Om Sametinget.

<http://www.sametinget.no/artikkel.aspx?Mid1=3377&Aid=3645&back=1&Mid2=3483> (Zugriff: 05.06.2010)

PHILLIPSON, Robert/Mart RANNUT, Tove SKUTNABB-KANGAS (1995) Introduction.

Samerådet. Organisasjon.

<http://www.saamicouncil.net/?deptid=1203> (Zugriff: 05.06.2010)

Sámi in Finland.

http://www.samediggi.fi/index2.php?option=com_content&task=view&id=71&pop=... (Zugriff: 22.11.2010)

Sami language in Nordic countries (2004) Diedut nr. 4/2004.

SAMMALLAHTI, Pekka (1998): The Saami Languages. An Introduction. Káráš-johka/Karasjok: Davvi Girji.

SEG 2000. Rapport. Undersøkelse om broken av samisk språk.

SKUTNABB-KANGAS, Tove/Robert PHILLIPSON (1995) Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.

Språket. (John-Marcus Kuhunnen)

<http://sametinget.no/artikkel.aspx?Aid=56&back=1&Mid1=11&Mid2=123>
(Zugriff: 16.08.2010)

STENERSEN, Øivind/Ivar LIBAEK (2003) Die Geschichte Norwegens von der Eiszeit bis heute. Lysaker: Dinamo Forlag.

The Sami in figures.

http://www.eng.samer.se/servlet/GetDoc?meta_id=1536 (Zugriff: 11.10.2010)

THUEN, Trond (ed.) (1980) Samene – urbefolkning og minoritet. Tromsø-Oslo-Bergen: Universitetsforlaget.

TÓFALVI, Zoltán (2000) Északi változatok. Marosvásárhely: Mentor Kiadó.

UNESCO Red Book on Endangered Languages: Europe.

http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_report.html (herunterladen 28.11.2010)

Übereinkommen 169 über eingeborene und in Stämmen lebende Völker, 1989. <http://www.gfbv.it/3dossier/diritto/ilo169-conv-dt.html> (Zugriff: 12.08.2010)

WILHELM, Gábor (1996) Kultúra és egyebek: a lappok esete Észak-Európában. In: *Regio* 1996/1. S. 26-43.

POVZETEK

Spremembe v norveški politiki obravnave Laponcev in položaj laponskega jezika

V članku avtorica predstavlja spremembe norveške politike do laponske manjšine. Laponska manšina je najštevilčnejša manjšina na Norveškem, ima poseben položaj in ji država zagotavlja posebne (zlasti jezikovne) pravice. Pot do sedanjih pravic je bila težka, saj laponska manšina v preteklosti ni bila v enakovrednem položaju.

Pomembno obdobje za laponsko manjšino je nastopilo v drugi polovici 50. let prejšnjega stoletja. Laponske organizacije in institucije so bile ustanovljene druga za drugo, prav tako so se pojavili zakoni, ki so uravnavali pravice manjšine. Najpomembnejši za to so bili ideološki trendi ter prebujanje in organiziranje laponske manjšine.

Sedanji sistem je lahko zgled za druge države. Preden je bil vzpostavljen, je prešel obdobja pomembnih sprememb; najpomembnejše avtorica predstavlja v članku.

Ključne besede: laponska manjšina na Norveškem, pravice, zakoni

ABSTRACT

Changes in the Norwegian Samipolicy and the Situation of the Sami Language

In this article I would like to present the changes in the policy of Norway concerning its indigenous minority, the Sami. This minority group is the most numerous minority group in Norway, it has a special status in this country and the state provides special (language) rights for it. The way to the present situation was complicated, from the hard Norwegization to a democratic Sami policy.

The second half of the 1950s brought a great breakthrough, and the Sami organizations, institutions and laws concerning the Sami were established one after the other. The most important reasons of this change were the international ideological trends, the awakening among the Sami and the organization of them.

The present system can be exemplary for other countries but it passed through important changes until it achieved its present form, and here the most important periods and changes will be presented.

Key words: Norwegian Samipolicy, Sami minority, rights, laws

Niko Hudelja

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
niko.hudelja@guest.arnes.si

UDK 811.112.2'374.82=163.6:94

NEMŠKO-SLOVENSKI ZGODOVINSKI GLOSAR ALI POSKUS PISANJA GLOSARJA NA PODROČJU HUMANISTIKE OZ. DRUŽBOSLOVJA

1. UVOD

Nemško-slovenski zgodovinski glosar (Hudelja: 2010) je nastal v okviru dolgoletnega ukvarjanja s sodobnimi zgodovinskimi besedili, tako strokovnimi kot tudi znanstvenimi, študija arhivskega gradiva in prevajanja zgodovinskih tekstov iz, zlasti pa v nemški jezik. Pomeni logični zaključek predhodnih priročnikov besedilnega tipa, ki sem jih izdal za študente enopredmetne študijske smeri na Oddelku za zgodovino Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Oddelek je v preteklih desetletjih pripisoval velik pomen znanju jezikov virov, t.j. nemščini in latinščini, in jima – do uvedbe bolonjskega študija – namenjal zadovoljivo število ur v 1. in 2. letniku (po 90 ur na semester). Situacija se je drastično poslabšala z uvedbo bolonjske reforme, ko je del teh ur pripadel strokovnim predmetom. Nemščini je bilo dodeljeno le 60 oz. 75 ur v zimskem in letnem semestru 1. letnika ter le 75 ur v zimskem semestru 2. letnika. Glede na opisano stanje in vse slabše predznanje nemškega jezika postaja očitno, da bo dosedanji cilj pouka – aktivno znanje – vse težje dosegljiv. Toda tudi pasivno znanje, torej samo razumevanje besedil – v našem primeru ne le sodobnih strokovnih besedil, temveč tudi arhivskega gradiva z vsemi posebnostmi (arhaični jezik, gotica) – predstavlja za študente kar trd oreh.

2. UPORABNIKI GLOSARJA

Kot pomemben pripomoček pri učenju tujega jezika stroke je glosar v prvi vrsti namenjen študentom in diplomantom zgodovine, pa tudi drugih, zlasti tistih humanističnih strok, s katerimi zgodovina stopa v povezavo. V širšem smislu bi glosar lahko koristil vsem tistim, ki se zanimajo za domoznanstvo, krajevno zgodovino in rodoslovje. Predvidevamo lahko, da gre za izredno diferencirano skupino uporabnikov z različnim znanjem nemškega jezika in poznavanjem strokovnega področja. Najbolj neugodno razmerje med obema nedvomno obstaja pri študentih 1. in 2. letnika zgodovine, kjer je bilo na podlagi empiričnih ugotovitev (uvrstitveni testi) ugotovljeno, da je – kljub dejstvu, da se je večina brucov učila nemščine 4 leta – njihovo znanje nemškega jezika pomanjkljivo. Enako velja tudi za njihovo strokovno znanje, vendar pa je to razumljivo, saj so šele na začetku svojega strokovnega izobraževanja.

3. STROKOVNO PODROČJE ZGODOVINE

Strokovno področje zgodovinske znanosti, v središču katere je človek, njegovo žitje in bitje v preteklosti, kaže izredno diferenciranost (kulturalna, politična, gospodarska, socialna, vojaška zgodovina ...), veliko število pomožnih ved (heraldika, numizmatika, paleografija ...) in sorodnih disciplin (etnologija, sociologija, geografija ...). Za problem srednjeveških pustot se tako zanimajo zgodovinarji, geografi in arheologi, za stare zemljevide in ledinska imena zgodovinarji, geografi in slavisti, za običaje naših prednikov zgodovinarji in etnologi. Čeprav se zgodovini sorodne discipline praviloma same ukvarjajo z zgodovinskim aspektom svojega delovnega področja (pravo se npr. ukvarja s pravno zgodovino, teologija s cerkveno zgodovino), pa pomeni vzpostavljanje povezav s tistimi področji sorodnih znanosti, ki segajo v preteklost, bistvo metodičnega pristopa zgodovinske znanosti. Zgodovinski aspekti drugih znanosti pomenijo za zgodovinsko znanost le sestavne dele, ki jih le-ta vključuje in združuje v celoto zgodovinskega dogajanja.

4. NABOR ZGODOVINSKEGA STROKOVNEGA IZRAZJA

Nemško-slovenski zgodovinski glosar je pasivni dvojezični glosar, namenjen razumevanju besedil v ciljnem, v našem primeru nemškem jeziku. Zajema osnovno strokovno besedje, s katerim se srečujejo študenti in diplomanti zgodovine. Osrednji del glosarja tvori zgodovinsko izrazje, izrazje zgodovinskega prava, terminologija političnega in upravnega področja, v skladu z zgoraj opisanim področjem zgodovinske znanosti pa sega še na številna druga področja človeškega delovanja v preteklosti. Bistveni del glosarja tvorijo t.i. citatne besede, s katerimi tukaj označujem strokovne izraze, povzete po naslednjih delih: *Pravna in družbena zgodovina Slovencev I. in II.* (Ljubljana, 1979, 1980), *Pravna zgodovina Slovencev* (Vilfan: 1961) in *Priročniki in karte o organizacijski strukturi do 1918* (Žontar, ur.: 1988). Ob uvrstitvi posameznih izrazov v geslovnik za glosar je bilo potrebno upoštevati naslednja dejstva:

- 4.1. Sprijazniti se je bilo treba z dejstvom, da slovenski enojezični razlagalni slovar za področje zgodovine še ne obstaja (pri ZRC SAZU nastaja Slovenski pravnozgodovinski slovar) in da strokovno izrazje posledično v marsikaterem primeru še ni poenoteno (npr. *Landesverwalter* nastopa v strokovni literaturi kot *deželni upravitelj* in *deželni upravnik*).
- 4.2. V glosarju je bilo potrebno zajeti relevantno izrazje različnih obdobij (stoletij!), izrazje iz različnih z današnjega zornega kota historičnih slovarjev, ki so bili v svojem obdobju – gledano sinhrono – slovarji sodobnega jezika. Glosar naj bi nudil diahron presek treh stoletij (20., 19. in deloma 18. stoletja). Za starejša obdobja bi morali uporabniki seči po posebnih slovarjih oz. glosarjih (npr. po Lexerjevem *Srednjevisokonemškem žepnem slovarju* za srednji vek ali Götzejevem *Zgodnjenovoveškem glosarju* za 16. stoletje).

- 4.3. Glosar pri zapisovanju gesel sledi pravopisnim pravilom. Gesla zato praviloma niso zapisana v obliki, v kateri se pojavljajo v virih, temveč po pravopisnih normah, ki so veljale pred uvedbo najnovejšega nemškega pravopisa (2006). Izjemo tvorijo citatne besede iz zgoraj omenjenih del in še nekatere druge besede.
- 4.4. Pri vključevanju terminov v geslovnik je bilo potrebno upoštevati dejstvo, da je težko začrtati mejo med zgodovinsko znanostjo in nekaterimi sorodnimi znanostmi s področja humanistike in družboslovja, pa tudi naravoslovja. Vključiti je bilo potrebno strokovno izrazje, ki je skupno več znanstvenim disciplinam. Z vidika pomenskih polj je za pričujoči slovar zato značilna visoka stopnja raznovrstnosti – v loku od ožje strokovne terminologije (npr. za deželno-organizaciono organizacijo) preko gospodarstva (npr. izrazi za rokodelske in obrtne dejavnosti ter industrijske veje, izrazi za rokodelske poklice), kmetijstva (npr. izrazi za kulturne rastline, obdelovalne površine, kmetijska gospodarska poslopja), meroslovnega sistema (npr. izrazi za mere in uteži), medicine (npr. izrazi za bolezni (navajane kot vzrok smrti)).
- 4.5. Upoštevati je bilo potrebno dejstvo, da je za strokovno izrazje na področju humanistike in družboslovja značilna nižja stopnja pojmovne abstrakcije ter večji delež splošnega in manjši odstotek strokovnega izrazja. Splošno izrazje nastopa v splošno sporazumevalni vlogi, v diferenciranem in specializiranem pomenu pa kot sestavni del jezika humanistike in družboslovja. Prav to dejstvo je narekovalo širši pristop, torej vključevanje splošnega jezika v glosar, še zlasti, ker se zgodovinska znanost, ki v veliki meri temelji na analizi in sintezi arhivskega gradiva, pri »prevajanju« »jezika virov« v »jezik zgodovine« poslužuje narativnih sredstev splošnega jezika.
- 4.6. Glede na delovno področje zgodovinske znanosti je bilo potrebno upoštevati široko paleto besedilnih vrst, ki jih pri rekonstrukciji preteklosti preučujejo zgodovinarji: listine, urbarji, katastrski zapisi, inventarji, zakonski teksti, poslovni spisi, uradni dopisi, časopišni članki, privatna pisma, strokovni in znanstveni zgodovinski članki itd. Čeprav so predmet zgodovinskega preučevanja, pa mnoge od naštetih besedilnih vrst po svojem izvoru bolj sodijo v področje drugih strokovnih jezikov, npr. prava, uprave, politične znanosti, literature. Tudi ta aspekt je narekoval širši pristop pri naboru gesel za naš glosar.

5. ZNAČILNOSTI V GLOSAR VKLJUČENEGA IZRAZJA

V skladu z zgoraj definiranim strokovnim področjem zgodovine in pisano paleto disciplin, s katerimi se zgodovina povezuje, je bilo težko zamejiti nabor gradiva. Z ozirom na naslovnike glosarja sem se na koncu odločil za širši pristop v smislu Praške lingvistične šole, ki loči med »centrom in periferijo«. Takšen pristop je npr. pri opisu frazeologije nemškega sodobnega jezika uporabil Wolfgang Fleischer (1982). V našem primeru so bili v središče zgodovinskega strokovnega izrazja uvrščeni **historizmi** in **arhaizmi**, pa tudi tisto izrazje, ki si ga zgodovinska znanost zaradi prepletanja z drugimi sorodnimi disciplinami deli z le-temi (npr. *Wüstung*/

pustota, Hube/kmetija). Na obrobje sodijo mnogi splošni, npr. sorodstveni izrazi, večinoma gre za samostalnike, pa tudi glagole, npr. v t. i. funkcijskih sklopih, ki pogosto nastopajo v pravnih besedilih, nadalje kolokacije, ki se uporabljajo v zgodovinskem in političnem kontekstu, celo predloge, značilne za pisarniško nemščino in stalne besedne skupine, ter določene stalne predložne zveze. V določenem smislu je glosar tudi učni glosar, čeprav praviloma ne nudi razlag oz. definicij pojmov. Uporabnikom namreč ponuja možnost, da ponovijo že znane in spoznajo nove pomene iztočnic, zlasti tiste, ki se pojavljajo v zgodovinskem kontekstu. Prav tako glosar ob geslih pogosto navaja primere rabe v različnih kontekstih. Ker glosar ni slovar razlagalnega tipa, uporabnike glede razlag terminov s kazalko napotuje na ustrezne strani v zgoraj omenjenih treh delih.

Historizmi kot osrednji del *Nemško-slovenskega zgodovinskega glosarja* označuje tiste denotate, ki danes ne obstajajo več, prav za zgodovinsko znanost pa so nepogrešljivi pri opisovanju oseb, predmetov, pojavov in odnosov v preteklosti (npr. *Brückenmaut/mostnina, Kopfgeld/glavarina, Ritterschlag/ povišanje v viteški stan*). Historizmi so seveda sestavni del vsakega zgodovinskega terminološkega slovarja. Kljub globokim družbenim spremembam so ti izrazi ohranili svoj kulturno-zgodovinski pomen in jih vključujejo tudi splošni slovarji sodobnega nemškega jezika. Historizmi izhajajo iz različnih časovnih obdobjih in zajemajo različna področja človeškega delovanja v preteklosti, npr. fevdalne odnose (*Lehen/fevd, Faustrecht/pravica močnejšega, Aufgebot zu Roß/ poziv fevdalne konjenice*), stare rokodelske poklice (*Wagner/kolar, Seifensieder/milar, Dienstbote/posel*), stanovsko leksiko (*Verordneter/odbornik, Schirmbrief/zaščitno pismo, Gült/imenjska renta*) itd.

Arhaizmi prav tako sodijo v osrednji del našega glosarja. SSKJ (1999) ta pojem natančneje opredeljuje v okviru časovno-frekvenčnih kvalifikatorjev kot »starinske« in »zastarele« besede. Kot »starinsko« SSKJ označuje »besedo, pomen ali zvezo, ki je bila nekoč (v kaki funkciji) splošno rabljena, danes pa ima arhaično patino«. V to skupino bi lahko uvrstili v glosar sprejete »starinske« besede *Sommerfrische* za današnje *Ferien/počitnice*, *Hantieren* za sodobni *Handel/trgovina* ali *Schulmeister* za današnjega *Lehrer/učitelja*. Takšne besede so leksikalizirane tudi v splošnih slovarjih sodobnega nemškega jezika (npr. Duden 1999). V določenih funkcijah (npr. historičnih romanih) jih avtorji uporabljajo kot stilno sredstvo za ustvarjanje historičnega kolorita, lahko pa so uporabljeni tudi ironično, npr. *Schulmeister* namesto *Lehrer*). Kot »zastarela« je v SSKJ označena »nekoč rabljena beseda, pomen ali zveza; danes pa je v knjižnem jeziku mrtva«. Naš glosar vključuje številne »zastarele« besede, npr. nemška imena za mesece: *Heumonat/ Juli, Erntemonat/August, Herbstmonat/September*. Tudi splošni slovarji sodobnega nemškega jezika (npr. Duden 1999) še vključujejo besedne fosile kot npr. *sotan* za današnji *solcher/takšen*, *sintemal* za današnji *weil/ker*. Le še vprašanja časa je, kdaj bodo doživeli isto usodo kot na primer besede *Befreundte/sorodniki* ali *Schulhalter/nemški učitelj* (v Ljubljani pred uvedbo terezijanske šolske reforme), ki jih lahko najdemo le še v nemških historičnih slovarjih. Vzrokov za počasno »umiranje« in izginjanje besed je veliko, v prvi vrsti velja omeniti spremenjene družbene razmere, ko poimenovanja za nekdanjo družbeno stvarnost (npr. Nemške demokratične republike) postanejo odvečna in nezanimiva, ter se – če že ne izginejo – v najboljšem primeru ohranijo le še kot historizmi. Razloge za to, da nekdanj aktualne besede

zastarajo, je iskati tudi v tehničnem napredku: *Pferdebahn/tramvaj* s *konjsko vprego* je nadomestil *Straßenbahn/električni tramvaj*, *Dampflokomotive/hlapon* je postala *Lokomotive/lokomotiva na električni ali dizelski pogon*. Na določenih onomasioloških področjih so nemška poimenovanja nadomestila tujke (zlasti francoskega izvora). To se je zgodilo na primer na področju železniškega prometa: *Billet* → *Fahrkarte*, *Coupé* → *Abteil* ali *Perron* → *Bahnsteig*, verjetno zaradi težje pisave francoskih tujk. Do obratnega pojava je prišlo pri zgoraj omenjenih poimenovanjih za mesece. Nemške oznake so – kljub stoletni sočasni rabi z latinskimi – končno izgubile tekmo s starejšimi rimskimi. Mogoče je vzrok za ta pojav iskati v krajših in tudi bolj natančnih tujkah. Osman (1998) navaja še mnoge druge vzroke za izginotje besed, med drugim ponesrečene nemške neologizme, ki se niso obdržali zaradi bolj jasnih, pregnantnih konkurenčnih besed (npr. *Schlendergang* za bolj razširjeni *Spaziergang/sprehod*), ponesrečeno obujanje arhaizmov, zlasti v obdobju klasicizma in romantike (npr. *Werder* za uveljavljeni *Insel/otok*), ali pa ponesrečeno uvažanje dialektizmov in evfemizmov (v našem glosarju: *das Zeitliche segnen* in *dieser Zeitlichkeit entgehen* za slov. *posloviti se od tega sveta*). Zanimive so tudi večpomenske besede, kjer je eden od pomenov v teku časa izginil: *Gelegenheit* v pomenu *lega*, položaj, *Industrie* v pomenu *obrt*, *Volk* v pomenu *vojska* itd.

Glosar opozarja tudi na formalne jezikovne spremembe, in sicer tako, da pri zadevnih geslih s kazalko usmerja na sodobno obliko, npr. *annoch* (→ *noch*). Gre za pojav jezikovne ekonomičnosti (*anheute* (→ *heute*)), zamenjavo predpone (*ohn-* (→ *un-*)), številne glasovne spremembe (*gulden* (→ *golden*)).

Kateri **idiomatski izrazi** in kako pogosto se pojavljajo v strokovnem jeziku zgodovinske znanosti, smo ugotovili z raziskavo v okviru magistrske naloge *Phraseologismen der wissenschaftlichen Fachsprache »Geschichte«/ Frazeeologemi strokovnega jezika zgodovinske znanosti* (Hudelja: 1997). Ker so pravi idiomatski izrazi v besedilni zvrsti 'znanstveni članek' relativno redko zastopani, so bili le-ti v glosar vključeni večinoma le takrat, ko gre za frazeološke termine, npr. *Eiserner Vorhang/Železna zavesa* in *Dritte Welt/Tretji svet* (vključevanje pravih idiomatskih izrazov splošnega jezika bi bilo glede na njihovo neprimerno večjo zastopanost npr. v besedilni zvrsti 'politični komentar' sicer vmesno, vendar bi preseglo okvire, ki smo si jih začrtali iz izdajo našega glosarja). Pač pa smo v večji meri v glosar vključili delne idiomatske in neidiomatske izraze. Semkaj sodijo delni idiomatski izrazi s poimenovalno funkcijo (*Auswärtiges Amt, Kalter Krieg, Erste Kammer*), frazeološki termini (*ethnische Säuberung, parlamentarische Hürden, stehendes Heer*) in besedni pari (*Hab und Gut, Grund und Boden, Jahr und Tag*). Od neidiomatskih so vključene tiste frazeološke enote, ki jih Fleischer (1982) imenuje *nominacijski stereotipi*. Čeprav njihov pomen lahko ugotovimo na podlagi pomena posameznih slovarskih enot, pa se vendarle, četudi malenkostno, ločijo od navadnega seštevka le-teh. Značilen zanje je ustaljen besedni red. V zgodovinskem kontekstu se pogosto pojavljajo naslednji *nominacijski stereotipi*:

- besedni pari (*Regierung und Opposition, Partei und Regierung*)
- nominalni in verbalni klišeji, značilni zlasti za politični jezik (*die breiten Massen, die öffentliche Meinung, im Mittelpunkt stehen*)
- neidiomatske dvojice (*Jahr und Tag, Haus und Hof, Hab und Gut*)
- politična gesla (*friedliche Koexistenz, internationale Pflicht der Kommunisten, vereinigtes Europa*)

Posebno skupino neidiomatskih izrazov v glosarju tvorijo tudi nekatere **komunikativne formule**, pomembne za razumevanje historičnega konteksta. Semkaj sodijo vljudnostne fraze v uradnih dopisih in privatni korespondenci (npr. *Hochlöblicher Magistrat! / Veleslavni magistrat!, Euer Wohlgeboren! / Vaše blagorodje!, Hochachtungsvoll... / Z odličnim spoštovanjem ...*). V glosar so vključene tudi nekatere **stalne predložne zveze** (*unter Ausschluss (der Öffentlichkeit), im Auftrag, aus Anlass*) ter **številni funkcijski sklopi** (*eine Verbesserung erfahren, Maßnahmen treffen, unter Beschluß nehmen, Anklage erheben*). Slednji so namreč pogosto rabljeni v pravnih in upravnih besedilnih vrstah (testament, poročna pogodba, prodajna pogodba, okrožnica, odredba, ukaz ...). Zato smo jih v velikem številu vključili v glosar. Pri določenih funkcijskih sklopih semantična povezava med samostalnikom in glagolom sicer ne povzroča težav pri dekodiranju (*eine Antwort geben, eine Frage stellen, Angst haben*), pri mnogih pa se pomen glagolov v takšni besedni zvezi loči od njihovega osnovnega pomena (*Anklage erheben, Maßnahmen treffen, Folge leisten*). Včasih pa je semantična povezava med verbalnim samostalnikom in glagolom, iz katerega je samostalnik izpeljan, popolnoma zabrisana (*in Angriff nehmen, den Ausschlag geben, in Anspruch nehmen*). Funkcijske sklope v prvi skupini bi lahko uvrstili med neidiomatske, tiste v drugi skupini med delne idiomatske, slednje pa med prave idiomatske izraze. K neidiomatskim izrazom bi lahko prištevali tudi številne **kolokacije** s političnim oz. zgodovinskim pomenom (*eine Verschwörung anzetteln/ anstiften, einen Aufstand unterdrücken/niederschlagen, ein Komplott schmieden*), ki so prav tako v velikem številu vključene v glosar. Na splošno pa za naš glosar velja, da lahko prave idiomatske, delne idiomatske in neidiomatske izraze, ki imajo strokovni, torej historični pomen, prištevamo k osrednjemu delu zgodovinskega izrazja, ostale pa k njegovemu obrobju.

6. ZGRADBA GESELSKEGA ČLANKA

Geselski članek je sestavljen iz treh oz. dveh razdelkov: **a)** geselski besedi (ki je v krepkem tisku, če je geselska beseda t. i. citatna beseda, pa v krepkem ležečem tisku) lahko sledi **b)** pri samostalniku oznaka za spol in **c)** pomenski razdelek s slovenskimi ustrezniki. Sledeč načelu čim večje uporabne informativnosti posameznih gesel, sprejetih v glosar, je v pomenskem razdelku za slovenskimi ustrezniki v posameznih primerih naveden orientacijski podatek, ki je po svoji funkciji lahko **a)** dodatno pomensko pojasnilo (npr. *bakalaureat (akademski naziv)*), **b)** pri t. i. citatnih besedah navedba vira (oznaka zanj – s pripisano številko strani), iz katerega v glosar sprejeta beseda oz. njen predstavljeni pomen izhaja (npr. *aasrecht (G. I. 380, G. II. 251)*), **c)** z zvezdico označen starinski oz. zastarel izraz (npr. *Anstalt (*naprava)*), bodisi **č)** prav tako z zvezdico označen germanizem oz. avstriacizem (npr. *Bafel (*pofl)*). Sledijo relevantni primeri rabe, besedne zveze s funkcijskimi glagoli, kolokacije, frazeološke zveze ipd.

Pri predstavitvi geselske besede glosar opozarja na večpomenskost in na homonimijo, pri čemer so posamezni primeri pri večpomenski besedi v pomenskem razdelku med seboj ločeni s številkami, medtem ko so homonimi predstavljeni ločeno kot samostojna gesla (če sta samostalnika oz. če so samostalniki istega

gramatikalnega spola, je homonimija dodatno označena s nadpisano številko takoj za geselsko besedo.

Poseben slovaropisni tip orientacijskega podatka, navedenega v oklepaju takoj za geselsko besedo, je slovarska kazalka: označena je s puščico, ki največkrat **a**) usmerja k sopomenki (*Okzident* (→ *Abendland*)), **b**) napotuje k podpomenki (*Lähmung* (→ *Lungenlähmung*)), **c**) pri geslih, ki so izjemoma zapisana v starejši obliki ali narečni obliki, usmerja h geslu z novejšim zapisom (npr. *Kaischler* (→ *Keuschler*)), **č**) izjemoma opozarja na množinsko obliko (npr. *Bergmann* (→ *Bergleute*)) ali pa **d**) v primeru funkcijskih sklopov – opozarja na samostalnike, ki nastopajo v zvezi z funkcijskimi glagoli, in napotuje k njim (npr. *treffen* (→ *Maßnahme*)).

Nekatera za slovensko zgodovino temeljna gesla so opremljena s kratko razlago. V glosar so uvrščeni tudi nazivi številnih strank, organizacij in društev, mesta tudi njihove kratice ter besedne okrajšave. Mnoga lastnoimenska gesla so razširjena z določenimi stvarnimi podatki. Dodatek h glosarju prinaša stare zapise za mesece, nekatera osebna in pogosta zemljepisna imena.

7. SKLEP

Pričujoči *Nemško-slovenski zgodovinski glosar* je poskus pisanja glosarja na področju humanistike oz. družboslovja. Glosar izhaja iz bistva zgodovinske znanosti in njenega povezovanja s sorodnimi vedami. Zato je nabor gesel zasnovan širše in sega tudi na področje zgodovini sorodnih ved in splošnega jezika. V svojem bistvu predstavlja kompromisno rešitev, saj se je izkazalo, da pri naboru gesel ni smiselno uporabiti istih kriterijev, kot veljajo za terminologijo drugih, zlasti ekzaktnih znanosti (npr. dosledna enopomenskost, izključevanje sopomenskosti in konotativnosti). V določenem smislu glosar prehiteva razvoj dogodkov, saj bodo šele z nastankom enojezičnega slovenskega zgodovinskega terminološkega slovarja ustvarjeni pogoji za poenotenje slovenskih ustreznic pri mnogih v slovar sprejetih geslih.

Zgoraj opisani pristop pri vključevanju gesel naj bi bil hkrati tudi prijazen do uporabnika. To načelo glosar zasleduje tudi v pomenskem razdelku z relevantnimi primeri rabe, kolokacijami, besednimi in frazeološkimi zvezami ter funkcijskimi sklopi, po drugi strani pa z dodatnimi podatki razlagalnega tipa, z navedbo vira pri t. i. citatnih besedah in dodatkom.

BIBLIOGRAFIJA

- OSMAN, N. (1998) *Kleines Lexikon untergegangener Wörter*. München: Verlag. C.H.Beck
- FLEISCHER, W. (1982) *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig
- HUDELJA, N. (1997) *Phraseologismen der wissenschaftlichen Fachsprache »Geschichte«*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (magistrsko delo)

DUDEN (1999) *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden*. Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich: Dudenverlag

POVZETEK

Nemško-slovenski zgodovinski glosar ali poskus pisanja glosarja na področju humanistike oz. družboslovja

Avtor najprej umesti zgodovinsko znanost v okvir humanistike oz. družboslovja, ugotavlja njeno povezanost s pomožnimi vedami in sorodnimi disciplinami. Na podlagi tega opiše kriterije, ki so ga vodili pri naboru gesel za zgodovinski glosar. Ob tem se zavzema za kompromisno rešitev, torej tudi vključevanje polterminov in neterminoloških enot, saj je prepričan, da na zadevnem področju ni mogoče dosledno upoštevati tistih zakonitosti, ki sicer opredeljujejo terminologijo. Sledi opis v glosar vključenega izrazja, pri čemer loči med osrednjim in obrobim delom zgodovinske terminologije. Takšna rešitev je po njegovem prepričanju tudi uporabniku prijazna rešitev.

Ključne besede: zgodovinski glosar, kriteriji za izbiro gesel, vključevanje polterminov in neterminoloških enot

ABSTRACT

German-Slovene Historical Glossary or: An Attempt to Write a Glossary in the Field of Humanities or Social Sciences

The author first defines the role of history as a constituent part of the humanities and the social sciences, explaining its connection with other, related scientific disciplines. On the basis of this, he presents the criteria of his selection of terms for the historical glossary. His preference is a compromising approach, which means inclusion of semi-terms and non-terms, since he believes that in the selected field of science it is impossible to consistently comply with the definition of terminology. The paper then discusses the entries in the glossary, distinguishing between the central and the peripheral part of historical terminology. The author is convinced that such an approach, in addition to its other advantages, is also very user-friendly.

Keywords: historical Glossary, selection of terms, inclusion of semi-terms and non-terms

Martina Svečnik

Filozofska fakulteta Ljubljana
martina.svecnik@gmail.com

UDK 811.134.2'42:808.56

POGOVORNA ŠPANŠČINA: SEGANJE V BESEDO, MENJAVANJE BESEDE IN SOČASNI GOVOR V SPONTANEM POGOVORU

1. UVOD

Pogovor je ena najbolj tipičnih človeških dejavnosti in je v vsakdanjem življenju bistvenega pomena. Preko pogovora se namreč povezujemo z drugimi osebami, skušamo doseči naše namere, vzdržujemo stik z zunanjim svetom in se obnašamo kot družabna bitja.

Slovar španskega jezika Real Academie (RAE, dostop 13.5. 2011) besedo « conversar » (pogovarjati se) definira takole: govoriti ena ali več oseb z drugo ali drugimi osebami; živeti ali prebivati v družbi drugih; govoriti in biti prijatelj z drugimi osebami. Iz tega je razvidno, da se tudi v slovarju beseda «pogovarjati se» nanaša na najbolj značilne odnose človeške vrste, ki so sobivanje, ravnanje z drugimi in prijateljstvo.

Do pred kratkim ni bilo veliko zanimanja za preučevanje pogovora, čeprav se je govor in z njim pogovor pojavil veliko prej kot pisava. Prvi razlog za to je tehnične narave, saj so naprave, ki uspešno snemajo govor precej nedavna iznajdba, drugi razlog pa je prestiž pisave, ki je bila dolgo časa dostopna le višjim, izobraženim slojem. Govor je trenuten, zaradi česar se je včasih zdelo, da ne more biti predmet študijskega raziskovanja.

Pogovorni jezik je neobhoden del družbe. Nekdo lahko zelo malo piše ali bere, pa še vedno normalno deluje v družbi, če se je le sposoben pogovarjati z drugimi. Obratno ne velja, saj je človek v biti družabno bitje. Glede na to, da je govorjeni jezik tako nujen in vseprisoten v vsakdanjem življenju in da v izobraževalnih ustanovah v Sloveniji na njem ni poudarka, je zanimivo preučevati različne vidike pogovornega jezika. Namen raziskave je bilo boljše razumevanje dinamike pogovora v smislu seganja v besedo, menjavanja besede, sočasnega govora oziroma prekrivanja in sodelovanja posameznikov v pogovoru. Delo temelji na desetminutnem korpusu, avdioposnetku spontanega pogovora med mladimi Španci, študenti, in na analizi njegove transkripcije (za celotno transkripcijo glej Svečnik¹ 2006: 73 - 82). Pri transkripciji smo upoštevali sistem zapisa, ki ga predlaga Briz Gómez (Briz 2000: 15).

¹ Diplomsko delo z naslovom *El español hablado – análisis del discurso*. Mentorica: red. prof. dr. Jasmina Markič

Korpus, ki smo ga uporabili, ima vse značilnosti pogovornega jezika in spontanega pogovora (glej razdelek 2.1.). Pogovor se odvija med prijatelji, ki se okrog desete ure zvečer dobijo na večerji pri enem od njih. Sedijo za mizo v dnevni sobi in govorijo o vsakdanjih rečeh. Snemalne naprave nismo postavili na mizo, ampak na polico nedaleč stran od nje, da ne bi motila govornikov ali jih spravila v zadrego. Med večerjo je igrala glasba, a je nismo hoteli ugasniti, ker je pripomogla k bolj sproščenemu vzdušju. Pred večerjo smo naznanili, da bomo pogovor snemali. Na začetku je bilo vsem malo nerodno, a so na snemanje hitro pozabili in se popolnoma sprostili. Posneli smo več kot uro pogovora, vendar smo za analizo izbrali deset minut, kjer se dovolj dobro sliši, kaj se govori. Posneli naj bi pogovor med dvema Špancema in Nemko, vendar je eden od povabljenecv pripeljal še dva prijatelja, Španko in Italijana, tako da je bilo na koncu pet govornikov. Očitno je bilo, da bosta transkripcija in analiza pogovora petih govornikov zahtevni, vendar se nam je to zdel dober primer spontanega in zelo dinamičnega pogovora. V pogovoru sodelujejo trije Španci (2 dekleti in fant, stari od 23 do 24 let, študenti) in dva tujca (Italijan in Nemka, 23 in 21 let, študenta Erasmus), ki nista veliko govorila. O razlogih za to govorimo kasneje.

Ker je govor spremenljive narave, neustaljen in odstopa od norme, ga je tudi težje preučevati, jezikoslovci, ki ga preučujejo, pa so o veliko stvareh različnega mnenja. Pri našem delu so bile še posebej uporabne sledeče knjige Briza Gómeza, ki je eden redkih, ki se je ukvarjal s področjem, ki nas zanima: Briz Gómez (1998), *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática*; Briz Gómez y grupo Val. Es. Co. (1996), *Pragmática y gramática del español hablado*; Briz Gómez y grupo Val. Es. Co. (2000), *Cómo se comenta un texto coloquial*. V veliko pomoč nam je bilo tudi delo Tusóna Vallsa (1997), *Análisis de la conversación*.

Rezultati so pokazali, da je spontan, sproščen pogovor nenehni boj za pridobitev ali ohranitev besede. Sodelujoči skušajo izraziti svoje mnenje v trenutku, ko jim kaj pride na misel, zato pride do seganj v besedo, kar lahko privede, ali pa tudi ne, do menjave govornika. Pri tem lahko do zanimivih pojavov, kot je sočasni govor, ko več oseb hkrati skuša pridobiti besedo, in celo do vzporednih (sočasnih) pogovorov, ko si besedo pridobita dve osebi hkrati, ker je obema uspelo pridobiti poslušalce. Sodelovanje posameznika v pogovoru je odvisno od odnosov med sogovorniki in, če gre za tujce, od znanja jezika in od kulturnega ozadja.

2. O POGOVORNEM JEZIKU, POGOVORU, SEGANJU V BESEDO, MENJAVANJU BESEDE IN O SOČASNEM GOVORU

2.1. Značilnosti pogovornega jezika in pogovora

Tusón Valls v svojem delu *Análisis de la conversación* (1997) izpostavi značilnosti pogovornega jezika. Te so po njegovem mnenju vsakdanjost, spontanost, interaktivnost in neformalnost. Slednjim se pridružijo še značilnosti, vezane na govornika (geografski izvor, družbeno ozadje...) in značilnosti, vezane na situacijo oz. pogovorni kontekst (enakost med sogovorniki; skupno znanje, vedenje in izku-

šnje; domačnost kraja, kjer se pogovor odvija; vsakdanje teme, dosegljive vsakomur). Pogovor ni pripravljen vnaprej, sodelujoči se pogovarjajo brez posebnega cilja, zato da se družijo, ton pa je neformalen. V istem delu Tusón Valls izpostavi značilnosti pogovora, ki so po njegovem mnenju sledeče: osebe se pogovarjajo v živo iz oči v oči; pogovor se odvija «tukaj in zdaj»; menjavanje besede ni vnaprej določeno; dinamičnost – hitro menjavanje besede; sodelovanje drugih - seganje v besedo. (Tusón Valls, 1997: 67 - 69)

Pri izbiri snemalne situacije za naš korpus smo upoštevali vse zgoraj omenjene značilnosti, da bi zagotovili pogovor, v katerem se uporablja pogovorni jezik, tak kot je opisan zgoraj.

2.2. Seganje v besedo in menjavanje besede

Omenili smo že, da sta dinamično, hitro menjavanje besede, ki ni vnaprej določeno, in sodelovanje drugih pri pogovoru s seganjem v besedo tipični značilnosti pogovora, zato smo se pri analizi osredotočili na ta dva pojava.

Briz Gómez v svojem delu *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática* opredeli seganje v besedo in menjavanje besede. Zanj je poseg v besedo vse, kar sodelujoči v pogovoru izreče in ima informativno vrednost. Poseg je stavek ali skupek stavkov, ki jih izreče eden od sogovornikov tekoče ali s prekinitvami. Poseg je lahko iniciativen in v tem primeru povzroči reakcijo (npr. vprašanje, sodbo, povabilo, očitek, prošnjo...) lahko pa je tudi reaktiven, torej je reakcija (odgovor, izgovor, ocenitev česa, privolitvev, dogovor...).

(Briz, 1998: 52 - 58)

V spodnjem primeru (1') je poseg osebe S1 iniciativni, poseg osebe J pa reaktivni in hkrati iniciativni za poseg S2.

(1')

S1: la verdad es que / llevo poco tiempo sin fumar↓ pero lo agraDEZCO

J: o sea que empezaste ↑ // pues // casi casi cuando se abrió el – este local ↑

S2: sí / a(d)emás empecé de tontería /// porque vino un día / Ana ↑ // (RISAS) y me dijo que – que tenía bronquitis aguda // y yo lo veía que fumaba // en el rato que yo me fumaba un cigarro ↑ ella se fumaba tres.

(primer iz Briz, 1998: 53)

Menjavanje besede je ena izmed glavnih značilnosti pogovora. Poseg v besedo se lahko konča kot menjava besede ali pa tudi ne. Menjava govornika ni dovolj za menjavo besede. Menjavo govornika mora prepoznati in sprejeti sogovornik. Tako je vsaka menjava besede poseg, vsak poseg pa ni nujno menjava besede.

(Briz, 1998: 54)

V spodnjem primeru (2') imamo šest posegov, a le štiri menjave besede (T). Prvi, drugi, četrti in šesti poseg so menjave besede. Tretji in peti poseg sta samo posega, ker ju sogovornik ne sprejme, temveč še naprej govori o svoji stvari.

(2')

(T)S1: ¿tú qué↓ César? Que como nunca has fumao ni nada ↑ no tienes problemas/// tú no has fumao nunca

(T)C1: sí/ fumaba

S2: ¿mm?

(T)C2: fumaba yy- y lo dejé/ tam(b)ién me sentía mal de pecho↑/// yy lo dejé/ yy- lo que pasa es que noo→// yo↑ hasta los dieciocho años no fumaba

J: yo hasta los diecinueve

(T)C3: yy luego he estao fumando hastaa hacee dos años o así↑/ pero no- no me gustaba nadaa/ así paraa/ yo de pequeño había tenidoo/ bronquitis/ y cosas de este tipo/ y ahora to(d)aviaa/ mm- cada poco tengo de la garganta↑ o dee/ y entonces lo de fumar era→/ era una/ era una pesadez.
(Briz, 1998: 54)

2.3. Sočasni govor

Menjavanje besede je v pogovoru vedno prisotno. Včasih pride do menjave besede po zadnjem posegu, včasih pa se ta proces odvija sočasno. Do sočasnega govora pride, ko se istočasno odvijata in prekrivata najmanj dva posega različnih govornikov. V tem primeru se govorniki borijo za besedo. Veliko sočasnih posegov se ne konča s pridobitvijo besede, saj so v določenem trenutku prekinjeni. Kljub vsemu imajo taki posegi potencial, da se končajo s pridobitvijo besede, saj pritegnejo pozornost. Nekateri dosežejo svoj cilj, nekateri ne. Po drugi strani s posegi sogovorniki popravljajo govornika, mu pomagajo, mu pritrjujejo, mu sporočajo, da sledijo pogovoru, argumentirajo... Sočasni govor v pogovoru skoraj nikoli ne razumemo kot prekinitev, temveč bolj kot znak strinjanja, sodelovanja, nestrinjanja, ali znak, da poslušalec spremlja pogovor...

(povzeto po Briz, 1998: 58 - 63)

3. ANALIZA KORPUSA - SEGANJE V BESEDO, MENJAVANJE BESEDE PREKRIVANJA IN SODELOVANJE POSAMEZNIKOV V POGOVORU

3.1. Seganje v besedo in menjavanje besede

Vsak prevzem besede je poseg v besedo, toda vsak poseg v besedo ni prevzem besede. Prevzem oziroma menjava besede je poseg v besedo, ki ga sprejmejo in prepoznajo vsi sogovorniki. Za preprost poseg v besedo to ne velja.

V našem korpusu se je pokazalo, da je v spontanem pogovoru več menjav besede kot pa posegov v besedo. V večini primerov se namreč seganje v besedo pojavi, ko sogovornik brez uspeha skuša vzeti besedo govorniku, ko sogovornik skuša pritrčiti govorniku in s tem pokazati, da se z njim strinja, ko sogovornik kaj potrdi ali podpre, kar govornik izraža, ko želi sogovornik pokazati, da sledi, posluša in razume govornika, ali pa ko sogovornik vskoči v besedo govorniku in zaključí njegov stavek ali misel pred njim, kar je prav tako znak, da oseba posluša in razume.

(3)

(...)

- 7) A4: No pero bueno./ La Gambita es una cosa tonta, es una gata que no se menea.↓/
- 8) Que tú le dices ¡Gambita aquí!↑ / (RISA) y la Gambita viene (RISA) Dios / y
- 9) es que yoo →
- 10) B2: (RISA) [Gambita. ¡Flípaló!]
- 11) C1: [Pero es que a mí →]
- 12) A5: Gambita. [Le cuesta (()) soltar]
- 13) C2: [Yo tenía una gata que se llamaba] / - una gata que tenía que se llamaba Gati↑ /
- 14) respondí respondía a su nombre / bueno // y un día probéé // decía: ¡Cati! / y se
- 15) giraba↓ / ¡Tati! / y se giraba↓ eeh / ¡Kaki!§
- 16) B3: (())
- 17) D1: Yo creo queee ésta → §
- 18) C3: = por -es por es por los sonidos.↓§
- 19) D2: eh por cómo te poneh la voz tú ¿sabes?↑
- (...)

V zgornjem primeru 3 vidimo, da v 11. vrstici C(1) brezuspešno skuša prevzeti besedo. Govornik A(4) je močnejši. V 13. vrstici skuša ponovno prevzeti besedo. Tokrat je uspešnejši, vendar mora dvakrat ponoviti začetek stavka, preden mu ostali prisluhnejo. V 17. vrstici D(1) skuša izraziti svoje mnenje in prevzeti besedo, vendar mu govornik C, ki je tako težko prišel do besede, tega ne dovoli. Govorniku D šele v 19. vrstici uspe izraziti cel stavek, pri čemer še vedno ostane le pri posegu, saj le dopolni oziroma preoblikuje, kar je že povedal prejšnji govornik C.

V naslednjem primeru 4 vidimo, da v 24. vrstici govornik D(4) spet seže v besedo, a tokrat izrazi le kratek stavek, s katerim pokaže, da se strinja s povedanim.

(4)

(...)

- 22) D3: Tú le puedeh decir izorra! (RISA) y se giraba↓ (RISA)
- 23) C4: Síí claro que es y claro la entonación así cariña §=
- 24) D4: La entonación/ e'to eh§
- 25) C5: =y que [yo estaba acariciando a mi gata llamándola] YO: / *bija de puuta*
bija de
- 26) *puuta* (RISAS)
- (...)

Pogosto se posegi v besedo, ki prevladujočega govornika le obveščajo o tem, da sogovornik(i) še vedno posluša(jo) spremenijo v prekrivanja, kot se vidi v primeru 5, v vrstici 49, ko v besedo skoči govornik A(11):

(5)

(...)

48) B8: Claro tía,/ yo (()) Gómez totalmente, [pero totalmente.]

49) A11: [¡Claro!]

(...)

Zgodi se, da je prejemnik tisti, ki konča stavek govornika, pri tem pa ne želi prevzeti besede. V tem primeru gre le za obliko sodelovanja v pogovoru, s čimer pokaže, da je pozoren na to, kaj se govori. To lahko vidimo v sledečem primeru 6, v vrstici 123 (D12):

(6)

(...)

120) C22: Yo/ [pff] yo me he ido por mogollón de sitios/ yyy me han mirado así

121) un poco raro y me han dicho que no.↓/ No, no, lo siento. ↓/ Y yo:

122) Perooo// *en algún mom en algún momento, o sea tiráis cosas/ y dice:*123) Ya, ↑ *pero yo qué sé↑ cuando cerramos↑ -pero/ mañana, // pásate*124) *mañana*↓. Ya, el «pásate mañana»/ ees §

125) D12: Es no pasar. (RISA)

126) C23: Siempre que vengas↑ te voy a decir «pásate mañana». ↓

(...)

Posegi v besedo včasih nimajo nobene veze s pogovorom, kar je razvidno iz primera 7, v vrstici 182, ko A(44) reče: «¡Toma!»). Verjetno le ponuja kaj za jesti ali za piti. V tem primeru se lepo vidi, kako so pri razumevanju spontanega pogovora pomembni ekstralingvistični elementi (geste, drža, širši kontekst, skupno vedenje).

(7)

(...)

180) C36: Y lo que está guay, ¿sabes?, que esto no en - bueno, en Madrid supongo

181) qué también lo harán/ -que los supers ya casi noo=/
182) A44: ¡Toma!

183) C37: =ya casi - mávalo- ya casi no tiran laa basura a los contenedores.

184) Vienen a buscarla=

185) A45: Sí.

186) C38: =en los supers.=

(...)

3.2. Sočasni govor ali prekrivanje

Spontani pogovor je nenehna borba za besedo. Če nekdo želi prevzeti besedo, se mora vsiliti. To povzroči nastanek različnih pojavov, kot je na primer sočasni govor ali prekrivanje. Do sočasnega govora običajno pride takrat, ko želi več govornikov hkrati imeti besedo. Potencialni nosilci besede lahko vskočijo v besedo na

sredini stavka osebe, ki govori, lahko pa tudi več govornikov začne že na začetku govoriti istočasno. Najmočnejši in najvztrajnejši med njimi prevlada in si pridobi besedo.

V naslednjem primeru 8 je prekrivanje v vrsticah 2 in 3 rezultat reakcije dveh govornikov na ime Gambita. Oba govornika zaključita stavek, zaradi česar imamo občutek, da v tem primeru ne gre za boj za besedo. V primeru 9, v vrsticah 10-11 in 12-13, se zgodi ravno nasprotno. Tri osebe (B, C in A) želijo govoriti istočasno. C poskusi trikrat, besedo pa dobi šele v zadnje, kar nam da občutek pravega boja za besedo. Vsa prekrivanja v transkripciji so označena z [] .

(8)

(...)

1) A1: Tía, ↓ la gata de miii compañera de piso la dice que se llama↑ / Gambita.↓

2) L1: [¿Gambita?↑ / ¿es tu gata?↑]

3) ? : [Gambita. (())]

(...)

(9)

(...)

7) A4: No pero bueno./ La Gambita es una cosa tonta, es una gata que no se menea.↓/

8) Que tú le dices ¡Gambita aquí!↑ / (RISA) y la Gambita viene (RISA) Dios / y

9) es que yoo →

10) B2: (RISA) [Gambita. ¡Flípaló!]

11) C1: [Pero es que a mí →]

12) A5: Gambita. [Le cuesta (()) soltar]

13) C2: [Yo tenía una gata que se llamaba] / - una gata que tenía que se llamabe Gati↑ /

14) respondí respondíaa a su nombre / bueno // y un día probéé // decía: ¡Cati! / y se

15) giraba↓ / ¡Tati! / y se giraba↓ eeh / ¡Kaki!§

(...)

V korpusu imamo tudi primer dveh sočasnih pogovorov. V danem trenutku se oblikujeta dve skupini, torej dva pogovora. To pomeni, da je dvema osebama hkrati uspelo dobiti besedo, ker sta vsaka na svoji strani dobili pozornost dela sodelujočih. Stanje lahko traja le nekaj sekund, lahko pa tudi precej časa. Pojav lahko opazujemo v primeru 10, v vrsticah 30 do 50.

(10)

(...)

30) B6: Ay, yo igual tía que no puedo (())/que lo veo tan guapo [que no puedo/ y

31) tú ¿qué te creeh?§

- A10: y le da y tía dios -que a veces le digo -a veces -que es como (()) a sus hijos, ¿no? (())
- B8: Claro tía, / yo (()) Gómez totalmente, [pero] totalmente.
- A11: [¡Claro!]

3.3. Sodelovanje posameznikov v pogovoru

Zanimivo je opazovati sodelovanje posameznikov v pogovoru. Število posegov posameznika v pogovor je odvisno od veliko stvari in se lahko zelo razlikuje od ene osebe do druge. V našem korpusu je največ govorila oseba A, ki je v pogovor posegla kar enainšedemdesetkrat. Sledijo oseba C z 59 posegi, nato oseba B s 53 posegi, oseba D s 17 posegi, na zadnjem mestu pa je oseba L z 2 posegoma.

Če želimo razumeti število posegov vsakega posameznika, moramo vedeti v kakšnih odnosih so sodelujoči. Če živijo skupaj, se bodo v pogovoru počutili zelo lagodno. Če so dobri prijatelji, a se ne vidijo pogosto, bodo govorili več, itd.

Največ govorita osebi A in C. Ker sta A in C prijatelja in ne živita skupaj, se želita pogovarjati. C si bolj želi pogovarjati z A kot z B, saj C in B živita skupaj in se lahko pogovarjata vsak dan.

Tujci v pogovorih z naravnimi govorniki običajno govorijo manj. Na to vpliva dejstvo, da morajo govoriti v tujem jeziku (v našem primeru v španščini) in da prihajajo iz drugačnega kulturnega ozadja in imajo z naravnimi govorniki manj skupnega vedenja. Pri tem je treba tudi upoštevati njihovo znanje španskega jezika, kajti od tega je odvisno ali lahko sledijo takšnemu pogovoru ali ne.

V pogovoru sodelujeta dva tujca, oseba D in oseba L. Oseba D je Italijan in prihaja iz Neaplja. Zelo dobro govori špansko, ker že več let živi s Španko, s katero komunicirata v španščini. Poleg tega prihaja iz kulturnega okolja, ki je precej bližje španskemu. Kljub vsemu v našem korpusu ne govori veliko, čeprav je povsem jasno, da brez težav sledi pogovoru. Z osebo L je drugače. Gre za Nemko, ki je v Španijo prispela dva meseca pred snemanjem tega pogovora in v tistem času še ni povsem obvladala španskega jezika. Poleg tega prihaja iz zelo drugačnega kulturnega okolja. Če upoštevamo ta dva faktorja, je povsem logično, da ne govori veliko (v celotnem korpusu v pogovor poseže le dvakrat z zelo kratkim stavkom).

4. ZAKLJUČEK

Pri raziskavi smo skušali razumeti dinamiko pogovora, natančneje, kako prihaja do menjavanja besede in seganja v besedo, ki sta dve najbolj tipični značilnosti pogovora, kako prihaja do sočasnega govora, ko za nekaj časa več oseb govori hkrati, in zakaj nekateri posamezniki v pogovoru sodelujejo bolj ali manj. Naloga temelji na desetminutnem avdioposnetku spontanega pogovora med mladimi Španci, študenti, in analizi transkripcije (za celotno transkripcijo glej Svečnik, 2006: 73 - 82). Pri transkripciji smo upoštevali sistem zapisa, ki ga predlaga Briz Gómez (Briz, 2000: 15).

Vsak prevzem besede je poseg v besedo, toda vsak poseg v besedo ni prevzem besede, kajti o prevzemu oziroma menjavi besede govorimo, ko to menjavo prepo-

znajo vsi sogovorniki, kar pa za preprost poseg ne velja. V korpusu je več menjav besede, kot pa posegov. Do posegov pride, ko poslušalec pritrujuje govorniku, kaj potrdi, želi pokazati, da ga posluša in razume, ko vskoči v besedo in konča govornikovo misel še pred njim. V teh primerih ni nujno, da poslušalec, ki vskoči v besedo, želi besedo tudi prevzeti. V večini primerov gre le za sodelovanje v pogovoru in ne za boj za besedo. Včasih posegi nimajo nič skupnega s povedanim. V takih primerih je očitno, da moramo za razumevanje spontanega pogovora poznati tudi širši situacijski kontekst.

Spontani pogovor je nenehna borba za besedo. To je še posebej očitno pri sočasnih govorih oziroma prekrivanjih, ko nekaj časa več oseb govori hkrati, njihov govor se prekriva. V takih primerih si najmočnejši, najvztrajnejši ali najglasnejši med njimi pridobi besedo. Kljub temu se vsi sočasni posegi ne končajo s pridobitvijo besede, saj so v določenem trenutku prekinjeni.

Pri sočasnem govoru lahko pride tudi do pravih sočasnih pogovorov. V danem trenutku se oblikujeta dve skupini, dva pogovora. Dvem osebam hkrati uspe dobiti besedo, ker vsaka zase dobita pozornost dela poslušalcev. To stanje lahko traja le nekaj sekund, lahko pa tudi več časa.

Vsi prisotni ne sodelujejo v pogovoru v enaki meri. Nekateri bodo nenehno segali v besedo ali imeli celo vodilno vlogo v pogovoru, medtem ko bodo drugi komaj kaj povedali. Eden izmed razlogov je seveda že sam karakter posameznikov, nekateri so sramežljivi, drugi ekscentrični, razloge pa najdemo tudi drugje. Sodelovanje posameznikov v pogovoru je odvisno od odnosov med sogovorniki: če se zelo dobro poznajo ali so sostanovalci, se bodo počutili lažje, kar olajšuje pogovor; če so dobri prijatelji, a se skoraj nikoli ne vidijo, bodo govorili več; tujci bodo govorili manj, še posebej, če ne obvladajo povsem jezika in prihajajo iz zelo drugačnega družbenega in kulturnega ozadja, saj z naravnimi govorniki delijo manj skupnega vedenja, itd.

Zaradi takojšnje narave govora in nenehnega boja za besedo v pogovoru, prihaja do zanimivih pojavov. Da bi pridobili ali obdržali besedo, morajo biti sodelujoči hitri in učinkoviti. Nezavedno razvijejo strategije (npr. ponavljanje delov stavka, zavlačevanje in pridobivanje časa z uporabo mašil...), kar bi bil zanimiv predmet nadaljnega raziskovanja.

5. LITERATURA

- BEINHAEUER, Werner (1985) *El español coloquial*, Madrid: Gredos.
- BLECUA, José Manuel (1982) *Qué es hablar*, Barcelona: Salvat.
- BRIZ, Gómez, A. (1998) *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatología*, Barcelona: Ariel lingüística.
- BRIZ GÓMEZ, A., J. GÓMEZ; Ma J. MARTÍNEZ y GRUPO Val. Es. Co (1996) *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre el análisis del discurso oral*, Valencia: Libros Pórtico.
- BRIZ, Gómez, A., Grupo Val. Es. Co (2000) *Cómo se comenta un texto coloquial*, Barcelona: Ariel lingüística.

Real Academia Española (RAE), 13.5.2011, <<http://buscon.rae.es/rae.html>>.

MOLINER, María (1991) *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.

EL SO EZ (2000) *Gran diccionario del argot*, Barcelona: Larousse.

SVEČNIK, Martina (2006) *El español hablado – análisis del discurso* (diplomsko delo), Ljubljana: Filozofska fakulteta.

TUSÓN VALLS, A. (1997) *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel lingüística.

POVZETEK

Pogovorna španščina: seganje v besedo, menjavanje besede in sočasni govor v spontanem pogovoru

Pogovor je pomembna človeška dejavnost, preko katere ljudje vzdržujemo stik z zunanjim svetom. V članku skušamo razumeti dinamiko spontanega pogovora (menjavanje besede, seganje v besedo, sočasni govor) in razloge za neenako sodelovanje posameznikov v pogovoru. Delo temelji na desetminutnem avdioposnetku spontanega pogovora med španskimi študenti, posnetem novembra 2005 v Granadi, in analizi transkripcije. Korpus ima vse značilnosti pogovornega jezika in spontanega pogovora. Spontani pogovor je borba za besedo, kar je očitno pri sočasnih govorih, ko si besedo pridobi najbolj prevladujoča oseba. Pri seganju v besedo gre pogosto za sodelovanje v pogovoru in ne nujno za boj za prevzem besede. Sodelovanje posameznikov v pogovoru je odvisno od odnosov med njimi, njihovega kulturnega ozadja in od obvladanja jezika (tujcem je težje). Sodelujoči morajo biti hitri in učinkoviti (pomemben je situacijski kontekst), zato razvijejo strategije, zanimive za nadaljnje raziskovanje. Članek temelji na raziskavi, ki jo je Martina Svečnik izvedla leta 2005/2006 v Granadi, v Španiji, in jo vključila v svoje diplomsko delo z naslovom *El español hablado – análisis del discurso*.

Gljučne besede: pogovorna španščina, spontani pogovor, seganje v besedo, menjavanje besede, sočasni govor

ABSTRACT

Spoken Spanish: turn taking, intervening and simultaneous speech in spontaneous conversation

Conversation is a very important human activity through which people connect to the outer world. In this article, we try to understand the dynamics of spontaneous speech (taking turns, interventions, simultaneous speech) and the reasons why the participants do not participate equally in a conversation. The work is based on a recorded ten minute long spontaneous conversation among Spanish students and on the analysis of its transcription. The corpus has got all the characteristics of spoken language and spontaneous conversation. Spontaneous conversation is a struggle to gain one's turn. This is obvious in simultaneous interventions, when the predominant person is the one who gets his/her turn. Interventions are often a sign of participation in a conversation and not necessarily a sign of struggle to get one's turn. The participation of individuals in a conversation depends on relations between them, their cultural background and on their knowledge of the language used in the conversation (for foreigners it's harder). The participants must be

fast and efficient (situational context is very important). That is why they develop strategies that could be interesting for further research.

Key words: spoken Spanish, spontaneous speech, interventions, taking turns, simultaneous speech

Ivana Franić

Filozofski fakultet u Zagrebu

ifranic1@ffzg.hr

UDK 811.133.1'367Tesnière L.:81'42

LES « ÉLÉMENTS DE SYNTAXE STRUCTURALE » DE LUCIEN TESNIÈRE ENTRE DISCOURS SCIENTIFIQUE ET DISCOURS DIDACTIQUE¹

INTRODUCTION

Les *Éléments de syntaxe structurale*, référence incontournable dans la réflexion linguistique contemporaine, ne cessent d'inspirer les chercheurs tant par la pensée originale de leur auteur, Lucien Tesnière, que par la précision, la ponctualité et la cohérence sans précédent de son discours. L'objectif de cet article est d'étudier le discours employé tout au long de ce voyage tesnérien syntaxique original. Notre propos s'organisera autour de l'hypothèse principale qui postule une double visée de l'œuvre : d'un côté l'auteur cherche à élaborer les postulats d'une théorie linguistique,² de l'autre il veut une application immédiate de la théorie dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues vivantes.

Une première notion à définir est celle de discours. Au-delà de la définition proposée par Dubois et *alii* (1994), à savoir que le discours « désigne tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases » et de celle avancée par Mounin,³ nous y ajouterons l'acceptation de Charaudeau et Maingueneau (2002). D'après eux, le discours mobilise des structures d'un autre ordre que celles de la phrase. Le discours se construit en fonction d'un objectif bien précis. En effet, le discours signifie l'action. C'est le locuteur qui agit et qui oriente le discours suivant les besoins et les objectifs de son énonciation.

Éléments de syntaxe structurale

Le linguiste français Lucien Tesnière a consacré toute sa vie à la construction d'une syntaxe structurale dont les méthodes soient applicables au plus grand nombre de langues vivantes. Dans son ouvrage capital *Éléments de syntaxe structurale*, publié à titre posthume en 1959, l'auteur trace une nouvelle voie dans la réflexion sur la grammaire. En proposant un regard formalisé sur les phénomènes

¹ Cet article est issu d'une communication présentée au XXIV^{ème} colloque international de linguistique appliquée, tenu à Osijek, Croatie, en mai 2010.

² « La cohérence globale de l'analyse est incontestablement l'aspect le plus moderne de sa syntaxe, celui qui la hisse au niveau d'une théorie » (ROUSSEAU 1995 : 78).

³ « Configuration particulière de traits linguistiques perçue comme caractérisant un texte ou un ensemble de texte » (MOUNIN 1993 : 308)

syntaxiques, il met en avant deux concepts essentiels à la compréhension du fonctionnement des structures phrastiques : la dépendance et la valence. En plus, le stemma, représentation graphique de la phrase, vient compléter cet exploit scientifique en fournissant un appareil précis et extrêmement élaboré de l'analyse syntaxique. A y regarder de plus près, on découvre la double nature – pédagogique et scientifique – de cette représentation graphique, ce que souligne A. Rousseau :

« Le stemma est d'abord chez Tesnière une réaction à la fois pédagogique et scientifique contre la linéarité inhérente à tout exercice de la parole. » (ROUSSEAU 1995 : 75)

Selon Tesnière, la syntaxe structurale englobe toute la grammaire. Outre l'aspect méthodologique, la syntaxe structurale offre une redéfinition des niveaux d'analyse linguistique : désormais la connexion, la jonction et la translation deviennent « trois grands chefs sous lesquels viennent se ranger tous les faits de syntaxe structurale » (TESNIÈRE 1988 : 323).

Les premiers jalons de cette première syntaxe intégrale avaient été posés dans les années 1930, précédant largement l'application systématique des modèles mathématiques à des phénomènes langagiers. En outre, l'auteur crée une panoplie de termes évitant l'usage de la nomenclature traditionnelle qui est « une **survivance** non encore éliminée, qui va d'Aristote à Port-Royal, où toute la grammaire était fondée sur la logique » (TESNIÈRE 1988 : 103).

Si les *Éléments* marquent, de par l'originalité de la pensée⁴ et leur appareil méthodologique rigoureux, une étape nouvelle dans les recherches théoriques linguistiques, il n'est resté pas moins que leur vocation est essentiellement didactique. Les *Éléments* se veulent « une sùvre de réalisation immédiate » (FOURQUET 1988 : 4), un manuel et un guide pratique pour les enseignants. Selon Cortès et Sainte Martine (1992) « Tesnière pose comme une nécessité heuristique naturelle que le linguiste doit apprendre, pratiquer, méditer sur et enseigner les langues » (CORTÈS ET SAINTE MARTINE 1995 : 47). Ce souci pédagogique se traduit tant au niveau de la structure de l'ouvrage que dans le didactisme explicite de Lucien Tesnière (v. ci-après).

LE DISCOURS SCIENTIFIQUE

Outre l'acception désormais précisée du terme « discours » pour les besoins de notre article, nous allons introduire la typologie des « styles fonctionnels » proposée par Silić 2006. D'une manière générale, on peut considérer que le « style fonctionnel » est synonyme du « discours » décrit ci-dessus. C'est pourquoi nous

4 « L'enchaînement rigoureux de la pensée peut se résumer en quelques mots : l'ordre linéaire étant aboli, la connexion hiérarchise les membres de l'énoncé et la valence répartit les fonctions en actants et circonstants, la translation se chargeant de „racheter“ [...] les différences entre les classes de mots » (ROUSSEAU 1995 : 78).

continuerons d'employer le terme « discours ». Parmi cinq styles fonctionnels,⁵ Silić distingue un style, c'est-à-dire un discours scientifique. Ce sont les principes d'objectivité et de pensée abstraite qui gouvernent ce type de discours. Les traits essentiels du discours scientifique peuvent se résumer comme suit : d'une part le rationnel, le rigoureux et l'économie, d'autre part la fonction descriptive. A cela s'ajoute une aspiration à la clarté, à la monosémie et à la ponctualité. Ce type de discours est caractérisé par un vocabulaire cohérent ainsi que par une tendance à éliminer toute ambiguïté (SILIĆ 2006 : 44-45). D'après Katnić-Bakaršić et Požgaj Hadži, le discours scientifique est privé de toute subjectivité de manière que « l'absence de moyens expressifs et émotionnels est l'une de ses caractéristiques » (KATNIĆ-BAKARŠIĆ et POŽGAJ HADŽI 2005 : 27). Ces deux auteures s'accordent avec Silić en mettant en relief la nécessité de créer un « cadre du texte scientifique » (*ibid.*). Ce cadre est composé majoritairement de références telles que les notes de bas de page, citations, résumés et paraphrases, exemplifications, etc. Dans cette même lignée, Dubois considère que l'énoncé scientifique comporte certaines règles du discours polémique, car il oppose une thèse, celle de l'auteur, et une antithèse, elle-même définie par une autre partie du front scientifique. Son « objectivité » tient au fait que le sujet d'énonciation fait partie d'un *nous* dont les autres composants sont les sujets, qui appartiennent au même front scientifique (DUBOIS 1970 : 46).

On vient de passer en revue les propriétés inhérentes au discours scientifique. Lesquelles d'entre elles peut-on trouver dans le texte de Tesnière ? Jusqu'où est-il allé dans l'accomplissement de la tâche exigeante qu'est l'élaboration d'une théorie linguistique qui soit applicable au plus grand nombre de langues ? Dès le premier chapitre de son œuvre, il attire notre attention sur le sérieux de ses démarches :

1. L'objet de la syntaxe structurale est **la phrase**. [...]
2. **La phrase** est un ensemble organisé dont les éléments constituants sont **les mots**.
3. Tout **mot** qui fait partie d'une phrase cesse [...] d'être isolé comme dans le dictionnaire. Entre lui et ses voisins l'esprit aperçoit des **connexions** [...]
4. Ces **connexions** ne sont indiquées par rien.

D'emblée, on s'aperçoit que l'énoncé tesnérien est clair, simple et précis, sans redondance. Les idées s'enchaînent naturellement et le lecteur peut suivre sans difficulté le développement du texte. Le terme-clé apparaît à la fin d'un énoncé en servant en même temps de point de départ de l'énoncé suivant. Quoi de plus scientifique et didactique à la fois que cette rigueur et cette clarté du style tesnérien ?

⁵ Silić part de l'hypothèse qu'une langue standard, en tant que moyen de communication dans d'innombrables domaines d'activités humaines, remplit diverses fonctions et est susceptible de remplir différentes fonctions, notamment dans les sciences, l'administration, la communication quotidienne, la presse et les belles lettres. A cette pluralité de fonctions va être associé un certain nombre de styles fonctionnels, à savoir le style scientifique, administratif, journalistique, littéraire et courant.

Regardons de plus près les procédés auxquels recourt l'auteur en vue d'élaborer sa théorie tout en étant conscient de cette visée pratique que comporte son œuvre.

LE DISCOURS SCIENTIFIQUE DANS LES ÉLÉMENTS

L'auteur s'adresse directement aux lecteurs, autrement dit aux utilisateurs de sa théorie. Nous allons offrir une typologie des procédés les plus fréquents qu'utilise l'auteur afin de dresser un « cadre scientifique » de son œuvre :

1. Introduire une nouvelle notion :
 - Nous admettrons qu'*une langue présente (9,2-3)
 - En premier lieu* (10,6)
 - Il convient de* réserver au mot famille son sens (12,10)
 - Tout d'abord* (278,6)
 - Il s'agit en effet* (131,11)
 - Nous avons affaire à* (128,11)

2. Introduire une affirmation :
 - En fait il est curieux de constater* (37,28)
 - Or il est aisé de constater* (33,13)
 - Quant aux* translatifs (176,9)
 - Il est de fait que* (153,3)
 - Il est bien évident que* (106,15)

3. Associer des affirmations avec des notions :
 - En deuxième lieu...* (10,6)
 - C'est ainsi que* dans "La Cigale et la Fourmi" (272,15)
 - D'autre part* le transfère^me *qu-* (251,9)

4. Associer des parties du texte :
 - Il ressort de ce qui a été dit* ci-dessus (10, 11) (17, 8)
 - Il résulte de ce qui précède* (1, 5)
 - Il en va de même* (1, 5)
 - Reprenant encore une fois notre définition précédente* (7, 5)
 - En reprenant notre définition* du début... (6, 4)
 - Ainsi qu'il a été dit* ci-dessus (36,1)
 - Conformément à* la définition donnée ci-dessus (34,1)
 - Jettant maintenant un regard en arrière,* nous comprenons alors (23,18)
 - Or tous ces mots sont des substantifs* (214,6)
 - Aussi* la plupart des langues (185,2)

5. Confronter deux notions, deux entités :
- Par contre* (35,7)
Mais (23,7)
A la différence de (37,14) (140,1)
Inversement (11,6)
Souvent au contraire (17,1)
Toutefois, quand il y a lieu de souligner (239,15)
Tandis que les connexions (184,1)
6. Définir des notions :
- Nous définirons* le nucléus (22,5)
Nous concevrons donc le nucléus (22,6)
Nous appellerons anaphorique le mot auquel ... (43,1)
C'est ce qu'on peut appeler (8,12)
Nous les appellerons langues descendantes ou centrifuges (8,11)
 Il est commode de *réserver à ces mots [...]* le terme générique de nom. (32,13)
Nous donnerons à cette suite le nom de chaîne parlée. (5,1)
Nous appellerons ces substantifs des substantifs personnels. (53,2)
7. Définir en respectant le principe de complexité croissante :
1. L'objet de la syntaxe structurale est **la phrase**.
 2. **La phrase** est un ensemble organisé dont les éléments constituants sont **les mots**.
 3. Tout **mot** qui fait partie d'une phrase cesse [...] d'être isolé comme dans le dictionnaire. Entre lui et ses voisins l'esprit aperçoit des **connexions** [...]
 4. Ces **connexions** ne sont indiquées par rien.
9. *Tout d'abord* il faut savoir [...]
 10. Il faut *également* savoir [...]
 11. *Enfin* il faut savoir [...]
8. Affirmer d'une manière absolue :
- Jamais* (19,6)
Toujours et partout (19,6)
Il ne peut y avoir de nucléus sans fonction nodale (23,2-3)
 On admettra donc *une fois pour toutes* (29,19)
Essentiellement et uniquement (16,7)
Il est inexact de parler en russe (103,10)

- Dans *aucune* langue, *aucun* fait proprement linguistique n'invite à opposer le sujet au prédicat (49,6)
9. Renforcer l'affirmation :
- Il va de soi* (18,13)
Certes (18,3) (18,6) (30,9)
Assurément (18,5)
Bien entendu (193,3)
C'est en particulier le cas pour (188,12)
Bien plus (167,6)
 Un phénomène *extrêmement* fréquent (201,1)
10. Relativiser l'affirmation :
- En principe* (18,13)
Ordinairement (34,2) (35,15) (35,17)
Généralement (7,9) (8,12) (35,16)
En général (13,1) (29,17)
Au moins en français (11,14)
Le plus souvent (17,2) (29,15))
 On observe *parfois* (8,12)
 La connexion [...] est *quelquefois* indiquée (240,1)
 Ce n'est que *tout à fait exceptionnellement* que (193,4)
 Dans de *nombreux* cas (179,2)
 C'est à *ma connaissance* Charles Bally qui (163,2)
11. Fournir des arguments à un fait :
- La preuve* que la proposition infinitive est un actant, *c'est qu'*elle (182,12)
Il est aisé de vérifier que (150,13)
La meilleure preuve en est que (20,17)
12. Exemplifier un fait ou un phénomène :
- Soit* par exemple (8,11)
 On dira, *par exemple* (186,26)
 Au féminin, on a *entre autres*: (177,8)
Soit en russe le verbe (171,2)
 C'est le cas *par exemple* (168,7)
Parmi tant d'autres (130,5)
Dans les exemples suivants (133,12)
13. Apporter des précisions :
- En d'autres termes (7,1) (10,10) (16,4) (21,3)
 Soit en effet le membre de phrase (21,2)
 Supposons maintenant (10,9)
 Pour la préciser et la développer (6,4)
 En effet, il est évident (162,7)

14. Comparer les faits ou les phénomènes : *Il en va de même* (1,5)
 On a un cas très *analogue* (20,12)
 On notera *également* que (30,13)
De la même façon il est possible (195,2)
Au même titre que (178,1)
Parallèlement, on trouve (133,13)
En pareil cas (120,2)
La même chose vaut pour le verbe (124,7)
15. Marquer les relations de cause et conséquence :
Etant donné que (169,16)
C'est pour la même raison que (167,13)
16. Tirer des conclusions :
Si bien qu'en fin de compte (171,10)
Somme toute (171,15)
Ceci revient à dire que (169,3)
Le résultat final est (168,16)
De telle sorte que l'on peut (158,16)
 Le translatif ne connecte *donc* pas (152,9)
Il en résulte que (104,3)
En un mot (143,12)

On vient de passer en revue toute une panoplie de procédés auxquels recourt l'auteur tout au long de son parcours théorique. La diversité ainsi que la complexité de ses ressources linguistiques laissent l'impression que Tesnière s'est vraiment efforcé de diversifier et de varier le plus possible son expression. Avec un degré minimum de redondance, s'adressant directement au lecteur, le scripteur des lignes richissimes des *Éléments* réussit sans difficulté aucune à convaincre ce même lecteur de la véracité de ses thèses. S'il est vrai que dans un texte scientifique c'est la force d'expression qui importe (SILIĆ 2006), on ne peut que constater la grande force d'expression des propos de Tesnière.

Force est de constater, toutefois, que le texte comporte certains passages qui « trahissent » les exigences du discours scientifique, avec l'apport de commentaires subjectifs ou encore le recours fréquent à la métaphore, ce qui est le propre du discours didactique (v. ci-après).

LE DISCOURS DIDACTIQUE

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons cerné les éléments constitutifs du discours scientifique dans l'œuvre tesnièreenne. Toutefois, notre hypothèse postule également une forte présence, dans les *Éléments*, des traits du discours didactique, aussi allons-nous maintenant nous pencher sur l'autre facette de cette œuvre. Pour faire l'économie de longues explications théoriques de la notion de « discours didactique », ce qui dépasserait les limites de cet article, nous proposerons deux définitions du discours didactique qui nous semblent les plus appropriées pour notre propos. La première nous vient de J. Dubois qui postule qu'il s'agit

d'« un énoncé sur un autre énoncé déjà réalisé » (DUBOIS 1970 : 35). Dans cette même lignée J. Melançon considère que

« Le discours didactique est une appropriation. [...] il s'approprie un autre discours déjà articulé, comme le discours littéraire, le discours argumentatif ou le discours scientifique. Cette appropriation est au service d'un nouvel intenté qui est de transmettre une instruction. » MELANÇON 1981 : 377).

Autrement dit, « le discours didactique est [...] un discours parasite qui s'alimente à la signification des autres discours » (*ibid.*, 378). Un autre point de vue nous est fourni par Corinne Cordier-Gauthier (2002), qui traite du discours du manuel. Nous pouvons admettre avec Cordier-Gauthier que le discours du manuel a la « vocation sociale clairement affichée qu'est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage » (p. 26). Or, la vocation des *Éléments* est avant tout de servir de mode d'emploi – de « manuel » – aux enseignants.

En effet, l'un des objectifs essentiels des *Éléments* étant l'« applicabilité pédagogique de la nouvelle analyse grammaticale »⁶, nous pouvons postuler la présence dans ses lignes des éléments distincts qui composent le manuel.⁷ L'œuvre capitale de Tesnière n'est pas, de toute évidence, un manuel *de langue*: il s'agit d'un manuel *de syntaxe structurale*. Reprenant la définition de Melançon, on pourrait avancer que l'objectif des *Éléments* est l'*appropriation* des faits de syntaxe structurale, autrement dit, l'appropriation du discours déjà articulé qu'est le discours linguistique (scientifique). Ainsi le discours didactique vient-il en quelque sorte en deuxième lieu, une fois constitué le discours disciplinaire, à savoir le discours linguistique (scientifique). Dubois (1970) met en avant la clôture du texte comme marque essentielle du discours pédagogique et, partant, du discours didactique. Peut-être cette remarque, d'ailleurs très intéressante, pourrait-elle nous expliquer le caractère intégral des *Éléments* ainsi que leur si haut degré de cohérence.

Nous allons regarder de près la macro- et la micro-structure de l'ouvrage et nous efforcer de discerner dans quelle mesure il est juste de dire qu'il s'agit d'un manuel.

Au plan textuel, on peut observer l'architecture des *Éléments* et, suivant les postulats de Cordier-Gauthier (2002 : 26), conclure que :

1. le continuum graphique du texte est fait de ruptures ;
2. le bloc iconique n'a pas grande importance dans les *Éléments* ;
3. les blocs typographiques forment des textes assez homogènes quant à leur sujet ou à leur forme ;
4. les jeux de l'art graphique (variation dans les caractères, utilisation de caractères gras, etc.) contribuent à une meilleure visibilité des différentes parties du texte.

⁶ cf. la préface de Jean Fourquet in TESNIERE 1988 (p. 4).

⁷ « Par définition, le manuel est didactique. Tout ce qui le constitue est fonction d'un transfert de compétence » (MELANÇON 1981 : 381).

Pour ce qui est de l'architecture des *Éléments*, on peut repérer les éléments distincts qui composent cet ouvrage de syntaxe structurale :

1. les traits périphériques introductoires/de départ : préface, introduction, table des stemmas ;
2. le corps du texte : 278 chapitres dont chacun comporte de dix à plus de vingt sous-chapitres ;
3. les traits périphériques finaux : un petit lexique de syntaxe structurale, une répartition typologique des langues par le sens du relevé linéaire ;
4. les organisateurs structuraux : ensemble de chapitres et de sous-chapitres qui harmonisent le texte de manière à ouvrir et à clore les unités ;
5. les graphes de Tesnière : les stemmas représentent à la fois un bloc iconique et un bloc linguistique-scientifique ;
6. la structuration interne des chapitres et sous-chapitres contribue à une grande lisibilité du texte.

Après avoir dessiné à grands traits la macro-structure des *Éléments*, on peut avancer qu'il s'agit, d'une manière générale, d'un manuel de syntaxe structurale. Etant donné son inspiration et son intention didactique expliquées ci-dessus, il convient maintenant d'observer de plus près la micro-structure ou plus précisément les moyens linguistiques qui contribuent à la visibilité didactique de l'œuvre.

LE DISCOURS DIDACTIQUE DANS LES ÉLÉMENTS

D'après Fuchs et Le Goffic « l'ouvrage de Tesnière se lit facilement et avec plaisir ; il est bien construit, clair et pédagogique, la théorie est cohérente et s'appuie sur d'innombrables exemples empruntés à un très grand nombre de langues » (FUCHS et LE GOFFIC 1985 : 53). Ce souci pédagogique bien évident dans l'ensemble de l'ouvrage et clairement reconnu par les chercheurs se traduit par des formulations diverses à de nombreux endroits dans le texte. Afin de confirmer notre hypothèse, nous allons fournir, à titre illustratif, quelques passages qui témoignent de ce souci pédagogique et pratique de Tesnière. D'emblée, on découvre un didactisme *explicite* dans les passages du texte :

« La syntaxe fonctionnelle est d'une **utilité** immédiate pour l'étude des langues étrangères vivantes modernes parlées, pour leur connaissance active et pour leur **pédagogie**. » (19,11)

« Il est permis de penser que l'introduction de la **méthode structurale** et de la pratique des stemmas qui en découle donnerait de bons résultats dans l'enseignement des langues. » (26,11)

En effet, le stemma apporte une aide à la compréhension de la structure de la phrase. Il ne représente pas un concept purement théorique ni « une vérité dogmati-

que » (TESNIÈRE 1988 : 655), mais se veut un outil d'analyse structurale, un « mode d'expression grammaticale personnel et vivant » (*ibid.*, p. 656). On lit plus loin :

« La doctrine proposée, et surtout la méthode de représentation graphique qui en est le corollaire inséparable, ont pour but essentiel de saisir la phrase dans toute sa variété et dans toute sa complexité vivante. La **classe** qui s'inspirera de cette doctrine et de cette **méthode** devra donc avant tout rester **vivante**. » (276,13)

« La classe doit être **active**. » (276,16)

Les concepts de « classe vivante » et « active », la « personnalisation du stemma » rappellent ici l'approche actionnelle à l'apprentissage des langues étrangères, introduite dans les documents du Conseil de l'Europe, et notamment dans le CECR. Les deux concepts, loin de se recouper, ont un trait commun qu'il y a lieu de souligner ici, à savoir la responsabilisation de l'apprenant envers le processus d'apprentissage.

En outre, le chapitre 276 des *Éléments* est entièrement consacré aux aspects pratiques de l'enseignement. Soulignons à ce titre la tendance de l'auteur à sensibiliser les enseignants à favoriser l'autonomie de l'apprenant :

« Il faut [...] les amener à le [stemma] trouver eux-mêmes. » (276,16)

« On l'amène à réfléchir sur cette phrase et à en déduire le stemma approprié, en s'attachant à ne rien lui prescrire qu'il n'ait auparavant trouvé par lui-même. » (276,16)

Alors que l'apprenant devient un acteur responsable de son propre apprentissage, le rôle de l'enseignant est lui aussi vu sous un angle nouveau :

« Aussi bien le maître sera-t-il souvent amené à modifier son plan au fur et à mesure des péripéties de la classe et des tribulations de la phrase d'où il sera parti. Il se rendra vite compte que son enseignement sera d'autant plus profitable qu'il saura mieux suivre les fluctuations et les remous de l'esprit de ses élèves, et que son rôle est de les canaliser, non de les paralyser. » (276,31)

« De ce point de vue, il devra méditer la formule : « Le maître propose, l'élève dispose ». Tout en maintenant bien entendu son autorité et sa haute direction, il aura parfois avantage à suivre le plan que lui soufflera l'**intérêt manifesté par les élèves**, intérêt qu'il est parfois si difficile de provoquer qu'il ne faut pas manquer d'en profiter quand il s'établit de lui-même. » (276,32)

L'enseignant d'une langue étrangère vivante propose donc des activités et veille au bon déroulement du cours, tout en tenant compte de l'intérêt des élèves. On ne peut assez souligner ici l'importance de la motivation, un des facteurs déterminants de tout apprentissage. En ce qui concerne le concept de progression dans l'acquisition des savoirs, Tesnière emploie le vocable « dose » :

« La syntaxe structurale englobe toute la grammaire. Ce serait donc une erreur pédagogique que de vouloir l'enseigner d'un coup aux élèves. Il faut, comme pour la grammaire traditionnelle, procéder par **petites doses**, et s'assurer qu'une notion est parfaitement comprise et solidement acquise avant de passer à la suivante. » (277,1)

Voici donc que se profile, dès les années 1950, l'anticipation de l'une des hypothèses de Krashen qui parle de « l'input optimal » (KRASHEN 1981), plus précisément de l'emploi de la règle *i+1*.

Au plan discursif, on peut identifier une palette de procédés et d'éléments linguistiques auxquels recourt l'auteur afin de convaincre le lecteur et de susciter son intérêt pour l'application didactique des postulats théoriques. Si on admet avec Dubois que « le discours pédagogique [et partant didactique] implique une relation particulière entre le sujet d'énonciation [...] et les lecteurs » (DUBOIS 1970 : 40), on pourrait dresser une mini-typologie des procédés et moyens linguistiques déployés par l'auteur. La voici :

- | | |
|--|--|
| 1. Avertissement | <i>Il y a lieu de ne pas perdre de vue</i> (6,10)
<i>Mais nous ne saurions néanmoins passer complètement sous silence [...]</i> (20,3)
<i>Il n'est pas inutile de noter</i> (140,13) |
| 2. Renvoi : | <i>Enfin rappelons que</i> (95,20)
<i>Notons d'ailleurs</i> (95,19) (123,5)
<i>On sait que les verbes neutres ne peuvent pas</i> (102,16)
<i>Il y a lieu de s'arrêter quelque peu</i> (112,9)
<i>Mais il ne faut pas oublier que</i> (122,8)
<i>Il importe de ne pas confondre</i> (133,22)
<i>On se gardera de dire</i> (135,3)
<i>Il y a lieu de noter</i> (148,12)
<i>Nous aurons soin de toujours tourner</i> (155,11) |
| 3. Référence à un passage antérieur dans le texte : | <i>Nous avons vu</i> (chap. 3, § 1)
<i>Nous venons de voir</i> (21,1) |
| 4. Anticipation d'un contenu qui va suivre dans le texte : | <i>Nous verrons [...]</i> (19,7)
<i>Nous verrons plus loin</i> (136,8)
<i>Nous pouvons dès maintenant prévoir</i> (22,9) |
| 5. Progression dans l'élaboration du contenu : | <i>Nous avons jusqu'ici laissé délibérément de côté [...]</i> (20,2)
<i>Nous pouvons maintenant préciser que</i> (7,5)
<i>En premier lieu [...]</i> <i>En deuxième lieu [...]</i> <i>En troisième lieu [...]</i> (10,6-7-8) |

6. Introduction de commentaires
subjectifs :

Et il est bon qu'il soit ainsi. (20,14)
Il faut se garder de cette confusion. (31,17)
L'auteur prie donc le lecteur de bien vouloir lui accorder toute son indulgence (278,8)
L'auteur éprouve quelque angoisse (278,1)
C'est le bonheur que, pour terminer, l'auteur souhaite à ses continuateurs. (278,26)
Il est frappant de constater que (142,6)

Il faut noter ici la présence du performatif (ordre, instruction) ainsi que d'un *nous* d'identification. Par ailleurs, Dubois souligne un autre trait du discours didactique qui relève d'un « écart » entre le savoir du lecteur et celui de l'auteur et qu'il y a lieu de « combler ». Le propre du discours didactique est donc que ce « comblement se réalise dans une identification progressive du lecteur avec l'auteur, du *tu* avec le *je* du sujet d'énonciation confondu avec les propositions qu'il émet » (DUBOIS 1970 : 41).

Outre les éléments linguistiques, Tesnière recourt fréquemment aux tableaux afin de fournir des classifications nécessaires à une meilleure compréhension de sa théorie syntaxique. A cela s'ajoute l'emploi de la métaphore, figure assez récurrente dans le texte. On peut dire avec Samain qu'« il faut prendre les métaphores explicatives [de Tesnière] au sérieux » (SAMAIN 1994 : 199), car, de toute évidence, elles contribuent largement, de par leur caractère illustratif, à l'acquisition des faits de syntaxe structurale. En voici quelques-unes parmi les plus importantes :

Le mot dans la phrase = *le poisson dans l'eau*
 Le stemma = *l'arbre généalogique*
 La structure d'une phrase = *la hiérarchie militaire*
 Les catégories = *les pièces d'artillerie, les caractères d'imprimerie*
 Le nœud = *le point géométrique*
 Le nucléus = *le grossissement microscopique*
 La valence du verbe = *la valence chimique*
 La translation (en syntaxe) = *la translation (en géométrie)*

Somme toute, les propriétés inhérentes au discours tesnérien peuvent se résumer en quelques lignes que nous propose J. Cortès (1992) :

« Tesnière est d'autant plus clair qu'il a l'art d'ajouter à cette trame scientifique bien nouée les ingrédients de la lecture-plaisir, et notamment la précision et l'originalité terminologique [...] le goût de formules frappantes [...] et même l'humour car le texte est émaillé d'anecdotes personnelles, d'exemples littéraires savoureux, de comparaisons souvent inattendues ou cocasses pour expliciter une notion complexe » (CORTÈS 1995 : 50).

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion, on ne peut que confirmer notre hypothèse de départ, à savoir que le discours tesniérien possède un double visage : scientifique (linguistique) et didactique. Ceci est dû avant tout au double objectif des *Éléments* : d'une part l'élaboration des postulats de la syntaxe structurale et, d'autre part l'existence d'indications précises pour l'application de ces postulats en classe. Dans notre analyse nous avons dressé une typologie possible du discours scientifique employé dans les *Éléments*. En partant de la théorie des « styles fonctionnels » proposée dans Silić (2006) on a repéré au travers du texte de Tesnière, sans prétendre à l'exhaustivité, les moments fortement marqués par un discours théorique et disciplinaire. Notre typologie recense au total 17 sous-catégories dont chacune regroupe un certain nombre d'exemples représentatifs.

Outre le discours scientifique ou disciplinaire, partout dans l'ouvrage on reconnaît des messages didactiques et des consignes pratiques adressés aux utilisateurs de la théorie. À l'aide d'un modèle proposé par Cordier-Gauthier (2002) on a observé l'architecture de l'œuvre ainsi que la macro- et la micro-structure du corps textuel. D'une manière générale on peut avancer qu'il s'agit d'un manuel de syntaxe structurale vu la disposition du texte et les traits formels de sa structure. L'aspect didactique des *Éléments* est obtenu par le truchement de moyens linguistiques bien choisis, de messages didactiques explicites et de l'architecture générale de l'œuvre.

On est bien conscient de n'avoir pu, dans les limites de cet article, que tracer les pistes d'une analyse plus détaillée du discours de Tesnière. En dépit de quelques insuffisances, la théorie de syntaxe structurale demeure une des rares descriptions linguistiques intégrales (à notre connaissance, la première syntaxe intégrale) à forte visée pratique (didactique). Qui plus est, c'est l'auteur même qui agit en didacticien en formulant le mode d'emploi de sa théorie et en donnant des consignes précises. Disons enfin que cette analyse ne restera qu'une ébauche d'une étude plus vaste et plus approfondie du discours de Tesnière.

BIBLIOGRAPHIE

- CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.
- CORDIER-GAUTHIER, C. (2002) « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, vol. 1, n° 25, Klincksieck, pp. 25-36.
- CORTÈS, J. et SAINTE-MARTINE, F. (1995) « Lucien Tesnière linguiste et didacticien des langues », *in* : Lucien Tesnière aujourd'hui, Louvain, Peeters, 75-83. [Actes du Colloque International de l'Université de Rouen, 16-18 novembre 1992]
- DUBOIS, J. (1970) « Dictionnaire et discours didactique », *Langages*, 5^{me} année, n° 19, pp. 35-47.

- DUBOIS, J. (1994) *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
- FOURQUET (1988) *Préface in : Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris. [Deuxième édition revue et corrigée, cinquième tirage, préface de Jean Fourquet, professeur à la Sorbonne.]
- FUCHS, C. et LE GOFFIC, P. (1985) *Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines*. Classiques Hachette, Paris.
- KATNIĆ-BAKARŠIĆ, M. et POŽGAJ HADŽI, V. (2005) « Izazovi akademskoga diskurza. Znanstveni stil Josipa Silića », *Od fonetike do etike*, Disput, pp. 27-39. [Recueil de contributions à l'occasion du 70ème anniversaire du professeur Josip Silić, sous la direction de Ivo Pranjković]
- KRASHEN (1981) *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.
- MELANÇON, J. (1981) « Le discours didactique littéraire », *Études littéraires*, vol. 14, n° 3, pp. 373-385.
- MOUNIN, G. (1993) (*sous la direction de*) *Dictionnaire de la linguistique*, Quadrige/PUF, Paris.
- ROUSSEAU, A. (1995) « Le graphe de Tesnière : origines et originalité », *in* : Lucien Tesnière aujourd'hui, Louvain, Peeters, 75-83. [*Actes du Colloque International de l'Université de Rouen*, 16-18 novembre 1992]
- SAMAIN, D. (1994) « Chimie grammaticale. Modèles théoriques de l'épistémologie tesnièreenne ». *Linguistica* XXXIV:1, Mélanges Lucien Tesnière, Ljubljana, 199-208. [*Actes du Colloque international Lucien Tesnière. Linguiste européen et linguiste slovène (1883-1993)* Ljubljana, 18-20 novembre 1993]
- SILIĆ, J. (2006) *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Disput, Zagreb.
- TESNIERE (1988) *Éléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris. [Deuxième édition revue et corrigée, cinquième tirage, préface de Jean Fourquet, professeur à la Sorbonne.]

RÉSUMÉ

Les « Éléments de syntaxe structurale » de Lucien Tesnière entre discours scientifique et discours didactique

Cet article a pour objectif d'analyser le discours qu'emploie Lucien Tesnière dans les *Éléments de syntaxe structurale* (1959), son œuvre capitale. Écrit vers la moitié du XXe siècle, cet ouvrage vise en premier lieu à construire un modèle intégral de la syntaxe structurale mais aussi à ce que ce dernier soit applicable dans le processus d'enseignement des langues vivantes. Cette intention double de l'auteur se traduit clairement dans le discours des *Éléments* : d'une part le style est hautement scientifique, d'autre part les moyens qu'emploie l'auteur en vue d'exposer sa théorie sont très simples et d'une grande clarté. Ainsi les *Éléments* deviennent-ils accessibles aux lecteurs, c'est-à-dire à ses utilisateurs, à savoir les enseignants de langues vivantes. La rigueur et l'objectivité du discours scientifique employé dans les *Éléments* se traduit dans les analyses fécondes et originales de certains phénomènes syntaxiques : la valence du verbe, la notion d'actant, l'opération de connexion, de jonction et en particulier celle de translation. En revanche, le discours didactique remplit l'ensemble des *Éléments*, ce qui est particulièrement visible dans le chapitre *Les indications pédagogiques*, où l'auteur met en avant les notions de *méthode d'exposition*, *la complexité croissante*, *l'intérêt d'apprenant*, *l'enseignement pratique*, *la vivacité en classe*, *la classe active*. On peut donc, à juste titre, affirmer que l'auteur avait déjà anticipé, à cette époque-là, certains concepts didactiques modernes (l'autonomie de l'apprenant, l'approche actionnelle à l'apprentissage/enseignement des langues vivantes).

POVZETEK

Tesnièrovo delo *Éléments de syntaxe structurale* med znanstvenim in didaktičnim diskurzom

Članek obravnava diskurz, ki ga je uporabil Lucien Tesnière v svojem najpomembnejšem delu *Éléments de syntaxe structurale* (1959). Delo je nastalo približno na polovici dvajsetega stoletja. Avtor je v njem v prvi vrsti skušal postaviti celostni model strukturalne sintakse, ki bi ga hkrati lahko uporabili tudi pri poučevanju tujih jezikov. Tak namen je razviden iz njegovega diskurza: ta je včasih zelo znanstven, drugič spet poljuden in prijazen do bralca. Natančnost in objektivnost uporabljenega znanstvenega diskurza postaneta očitni v podrobni analizi, ki jo je Tesnière izpeljal na metodološko popoln način (na sintaktičnem področju gre npr. za glagolsko vezljivost, pojem udeleženca /fr. *actant*/, odvisnostno razmerje /fr. *connexion*/, priredno razmerje /fr. *jonction*/ in še posebej kategorialnin prenos /fr. *translation*/), medtem ko didaktični diskurz preveva celotno Tesnièrovo delo, še zlasti pa je prisoten v poglavju Pedagoške sugestije, v katerem avtor vpelje koncepte predstavitvene metode, naraščajoče kompleksnosti, učenčevega interesa, poučevanja na podlagi primerov, aktivnosti v razredu, aktivnega poučevanja). Z gotovostjo lahko torej zatrdimo, da je avtor že napovedal nekaj povsem sodobnih didaktičnih konceptov (učenčeva avtonomija, na dejavnostih temelječ pristop).

Ključne besede: celostni model strukturalne sintakse, pedagoški model, didaktični diskurz

ABSTRACT

Tesnière's «elements de syntaxe structurale» between scientific and didactic discourse

The paper deals with a discourse of Lucien Tesnière's structural syntax. Tesnière writes its work *Éléments de syntaxe structurale* (1959) around the middle of the 20th century, trying in first place to build an integrative model of the structural syntax which could be applied in the process of teaching of foreign languages. Such an purpose is evident in Tesnière's discourse: sometimes it is highly scientific, sometimes very simple and accessible to an reader, in this case to foreign language teachers. The rigour and objectivity of the scientific discours becomes clear in detailed analysis carried out in a methodologically perfect way (i. e. verb valency, concept of actant, connexion, junction and especially translation), while didactic discourse pervades Tesnière's work in general and especially in the chapter Pedagogic suggestions (the concepts of method of presentation, growing complexity, learner's interest, practical teaching, animacy in the classroom, active class). This enables us to establish that Tesnière anticipated around the middle of the 20th century some contemporary didactic concepts (learner's autonomy, active approach to language learning).

Keywords: Tesnière's structural syntax, integrative model, pedagogic suggestions, didactic concepts

Mira Hladnik

članica DPK PM za angleščino
mira.hladnik@gmail.com

UDK 821.111.09-31Haddon M:37.091.3

SCHOOL ENCOUNTERS WITH MARK HADDON'S NOVEL

The Curious Incident of the Dog in the Night-Time (2003)

1. BEFORE STEP-BY-STEP READING

One of the aims that reading and dealing with this novel targets is preparing our students better to understand people with special needs, especially those suffering from Asperger's Syndrome (AS) or a high-functioning form of autism.

- Activity: Find examples of the following potential behavioural symptoms¹ in Christopher, the protagonist of the novel *The Curious Incident of the Dog ...* :
 - a. Inclination to order (e.g., numbers, lists, charts ...)
 - b. Too much attention to detailed descriptions
 - c. Poor or no understanding of facial gestures
 - d. Inability of imagination and understanding imaginary events
 - e. Preference not to communicate but to be alone and quiet
 - f. Repulsion at being touched or cuddled
 - g. Inability to sort out and respond to too much information
 - h. Tantrums (like screaming, hitting) for no apparent reason
 - i. Oversensitivity of the five senses: noise, smell, touch, light (colour), taste
 - j. Black-white picturing of the world (dog-people, good day colours-black day colours)
 - k. Talent for logical thinking (deepened knowledge of exact sciences)
 - l. Inability to understand metaphors, idioms, jokes, puns, vulgar language ...
 - m. Difficulty in mixing with counterparts
 - n. Unawareness to the seriousness of a situation (e.g., danger)
 - o. Repetition of moves or words (without grasping the actual meaning)
 - p. Inappropriate attachment to objects, animals instead to people
- Activity: Read this excerpt from the Slovene article dealing with Asperger's Syndrome and establish some similarities between Tomaž and Christopher.

Verjemi, sprejmi, izobražuj se in nikoli se ne predaj (Lisa, 29. 9. 2005)

¹ 10. oktober 2011. <http://www.webmd.com/brain/autism/tc/aspergers-syndrome-symptoms>.

“Ime mi je Tomaž. Star sem 10 let. Včasih se mi zdi, da sem drugačen kot drugi otroci. Čeprav se mi to na zunaj ne vidi. Mamica mi je povedala, da imam avtizem. In da bom to imel vse življenje. Rekla je, da bom zrastel, hodil v šolo in šel v službo kot drugi otroci. Včasih vem, kaj mi govori. Včasih pa sploh ne razumem njenih besed. Kot če bi bil v kakšni drugi državi, kjer govorijo čisto drugačen jezik. Slišim besede, pa ne vem, kaj pomenijo. Ampak to je samo včasih. Včasih se mi zdi vse okoli mene preglasno. Pa čeprav mami reče, da je vse tiho. Pokrijem si ušesa. In včasih me zaboli, ko me kdo poboža. Včasih se mi kdo posmehuje. Mama pravi, da to ni lepo. Da se to ne dela. Ampak jaz mislim, da smeh pomeni, da je človek prijazen. Rad imam vodo. In rad plavam. Rad grem igrat tenis. Pa včasih sploh ne vem, kaj moram narediti. Ampak tam so tudi otroci in lahko sem z njimi. Velikokrat pa mi je lepše, če sem čisto sam. Vsak dan se mi zdi kot igra, ki se je moram naučiti. In ta igra ima zelo težka pravila. Ampak se bom naučil.”² Films that feature characters with AS, like: *Mercury Rising* (1998, directed by Harold Becker), *Rain Man* (1988, directed by Barry Levinson), etc. can also help us slip inside Christopher's head.

- Activity: When watching the film *Rain Man* jot down some typical autistic attitudes, as well as some mistakes the character played by Tom Cruise makes in relating to his autistic brother.

2. READING

Home reading is carried out in more or less even chunks; the students are assigned to answer the questions found below within a reasonable period of time. Their answers are discussed in pairs on the appointed date.

Note: Instead repeating the name Christopher, C is used. The words Father and Mother are capitalized when used as proper names. The numbers in brackets at the end of items refer to page numbers of the Red Fox Definitions edition, 2004.

I. Pages 1-34; chapters 2-47

1. Who narrates/writes the story? What kind of story does he create? (2)
2. Who is Christopher? (age, his interests, abilities and disabilities)
3. Describe the situation a few minutes after midnight in front of Mrs Shears' house. (1, 7)
4. What do we learn about the dog? (4)
5. Who do you think Siobhan is? What is C's attitude to her like? (2, 3, 5)
6. What is interesting about the chapter numbers?
7. Why does he decide to write about a dog's murder, not a human's one? (6)
8. How does C feel about the police? (7)
9. How does he react when being held tight by a police officer? (8-9)
10. What happens at the police station? (17)

² Center za avtizem. 10. oktober 2011. www.avtizem.org.

11. How does he spend the night in the police cell? (17)
12. What does C think about metaphors? (20)
13. How do C and his father show affection for each other? (21)
14. How often does C tell lies? (23, 24)
15. Who is Toby? (27)
16. Who does C live with? Where is his mother? (28-29)

II. Pages 35-64; chapters 53-79

1. What kind of a get-well card does C send to his mother to hospital? Colour? (35)
2. Why was mother's heart attack unexpected? (36)
3. C. contemplates 2 types of heart attack; what is the style like: objective or subjective?
4. Why does Mrs Shears come over to C and Father more often after his mum's death?
5. C is attracted by details (e.g people's clothes). Justify with the examples on the pages 37, 39, 42, 47, 50.
6. C is also crazy about numbers and geometry. Justify with the examples on the pages 37, 51,
7. Why does C decide for himself what he is or is not going to do? Give C's examples of people's breaking the rules. (38)
8. C takes words literally. How does he perceive his dad's words: "Stay out of other people's business."? (38)
9. Whose orders can C understand very well and why? (39)
10. C knows all the countries, their capitals and prime numbers up to 7,507. What is on TV when he drops by Mrs Shears' house? How does she accept him? What detective work does he do at the Shears' shed? What has he found out? What does Mrs Shears threaten C with when she notices him? (39-41)
11. What disagreement does C have with the Reverend Peters regarding heaven and god? Where is his mother now, in C's opinion? (42-44)
12. What do C and his dad usually do on Saturdays? What's dad doing this Saturday? And what has C decided to do? (45)
13. What does C carry for feeling safer? (45)
14. Why is he afraid of strangers? Is it because of Stranger Danger? What questions does C ask people when he finally decides to approach them? (46-53)
15. Does C watch people's faces when talking to them? What about eye contact? (47)
16. What activity of his does C find very brave? (46)
17. C loves plans, lists, charts ... Find an example of each and describe them.
18. C loses his temper very quickly; he becomes aggressive towards others. Does he hit only in self-defence? Give examples (45, 56)
19. C investigates door to door about anything that might clear up the murder of Wellington. Which people has he talked to? What does he learn from them?
20. C is oversensitive to smell, too. Give an example? (49)

21. As C writes his detective mystery novel, he puts down exact words—e.g., Mr Thompson said, “I haven’t a bloody clue.” What is C’s reaction to the vulgar words, like “bloody hell,” “fucking dog,” etc.?
22. What does C do when people laugh at him? (50)
23. C manages reasonable, logical, literal communication. What does C think of chatting? And what does he say to Mrs Alexander when she offers him some sweets? (51-53)
24. Does C trust people—e.g., Mrs Alexander? What is he afraid of? (51)
25. After a step-by-step logical reasoning C comes to his Prime Suspect? Who is it and on what basis has he been suspected? (53-54)
26. What does C like and what does he dislike about Mrs Shears’ visits? (54-55)
27. What idiomatic meaning do the following Mrs Shears’ sentences have: “I am going to hit the hay.” “It’s brass monkeys out there.” “Let’s rustle up some tucker.” (55)
28. Children can get very cruel. What do they call C and his school-mates?
29. How does Father achieve that C can take A level in Maths? What mark does C expect? What plans does C have for the future? (56-58)
30. C is proud of himself because he is more grown up. In what sense? (59)
31. Why did their parents often argue? (59)
32. He has listed his behavioural problems that used to drive his parents out of their minds. What is C’s opinion of the moral rule that you always have to tell the truth? What stupid and dangerous things has he done? Give examples? (60)
33. C is fussy about food servings? What doesn’t he like on his plate? (62)
34. C tells Father a white lie. But it’s already clear to dad where C’s been. How does he react when C mentions Mr Shears as Prime Suspect? What does C have to promise dad? (64)

III. Pages 65-99; chapters 83-113

1. Why does he think he would make a good astronaut? Does he often contemplate being on his own? C’s attitude to yellow and brown? What would he take with him into space? (65)
2. What do Siobhan and C talk about? Why is he sad? How does he behave when he has a Black Day? (67)
3. Five red cars in a row make a Super Good Day. Who does C meet in the shop? What does he learn from her about Mr Shears and his mother? C says to Mrs Alexander that he can’t do the chatting. And what does he like doing? Why does he feel uneasy in the company of Mrs Alexander? (69-77)
4. Why does Mr Jeavons think that C likes maths? How does C explain The Monty Hall problem? Are the chances of winning a car 33% to 66% after one door has been opened, or 50% to 50%? Does he favour intuition or logic? (78-82)
5. Who is Rhodri and what does he look like? His smell? What makes Rhodri speechless? What advice does Siobhan give C about his novel writing? What descriptions has he already included in his writing? What does he compare the cloud with? What noises does he hear? (83-87)
6. *The Hound of the Baskervilles* by Conan Doyle is C’s favourite book. Who are the following characters from this detective novel and what are their relation-

ships: Sherlock Holmes, Doctor Watson, Dr James Mortimer, Hugo, Charles and Henry Baskerville, the Stapletons, Barrymore, Selden. C says he isn't interested in faces, that he is intelligent and able to concentrate, just like Sherlock Holmes. C likes dogs, but what does he say about the hound of the Baskervilles? C loves reasoning, logic, lists; what are the two lists about? (88-93)

7. After reading his book, Siobhan offers help to C. Why might he need help? Why doesn't C feel upset about the affair between his mother and Mr Shears? Does he ever tell lies? What has he drawn?
8. What does C compare his memory with? What is smelltrack? Which event of July 4th, 1992 does he recall? Does he like taking off his clothes? What body contact does he have with his parents? Does he like phrases that don't make any sense—e.g., You'll catch your death in that. Can he imagine things that haven't happened to him? (96-98)

IV. Pages 100-144, chapters 127-157³

1. How does Dad realize that C is still investigating Wellington's murder? (101)
2. What is a rhetorical question? (102)
3. How does C react when Father grabs him? (103)
4. What does Father do with the book? (104)
5. Why does C hate yellow? (105)
6. And why does he dislike brown? (106)
7. Why do they go to the zoo the next day? (108)
8. Why does C believe that his Father loves him? (109)
9. Where does C find his book? (117)
10. What else does he come across there? (118)
11. What is unusual about the way C's name is written on the envelopes? (119)
12. Who is the letter from and what is it about? (122)
13. What is C's second mystery he has to solve? (124)
14. How does C feel about mysteries in general? (124-125)
15. Does he try to solve the letter mystery at once? (124)
16. What happens at his school meanwhile? (129)
17. How many letters, addressed to him, does C find? (131)
18. What are they about? (121-122, 131-141)
19. Describe the incident in the shop at Christmas time. (133,134)
20. Who is more patient: C's mother or father? (134)
21. How does mother react when C refuses to eat for days? (135, 136)
22. And what is C's reaction like? (136)
23. Find a few spelling mistakes in the letters from p.131 to 136.
24. Why doesn't she say good-bye to C before disappearing? (137)
25. Why has she moved to London? (137)
26. How often does she write letters to C? (138)
27. What else has she sent him? (140)
28. What was C's experience with the dentist like? (141)

³ Z dovoljenjem so vprašanja od 100. strani dalje prirejena oz. povzeta iz izročkov prof. Marjete Papler.

29. How does C feel after reading all the letters and how does he react? (141, 142)
30. What does Father say to C when he finds out that he has read the letters? (143)
31. What is unusual about C's behaviour when Father changes his wet clothes and puts him in a bath, touching him? (144)

V. Pages 145-220; chapters 163-223

1. What does C think of computers? (145-148)
2. How does C calm himself down while Father is cleaning the mess? (149)
3. What shocking confession does Father make in order to convince C that he is going to speak the truth from now on? (150)
4. How does Father explain to C the reasons for this cruel action? (151)
5. How does C accept Father's offer to touch fingers after the confession? (152)
6. What does C do at night? (154)
7. Who does he want to live with at first and how does he justify his decision? (160-161)
8. Why does he look in on Mrs Alexander? (164-166)
9. Who does he want to ask the way to the train station? (170)
10. Describe how C feels at the local train station. (180-181)
11. How does the conversation with a policeman turn out? (184-188)
12. How does C feel about timetables and schedules? (192-193)
13. What does C expect the police officer to do when he tells him that his father is waiting for him at the police station? (196-197)
14. What happens to C on the way to London? (200-207)
15. What is in the bag that has disappeared with the police officer? (207)
16. How does he feel at the underground station compared to the train station? (217)
17. How does he react to the crowds there? (216-219)

VI. Pages 221-272: chapters 227-233, Appendix

1. How long does C spend waiting for the tube? (221)
2. What happens meanwhile with Toby? (223-224)
3. How does Mother react when she sees him? (233-234)
4. What does C say about not answering Mother's letters? (236)
5. Who comes over a few moments after C has taken a bath? (237)
6. And who comes over at night? (239)
7. What's C's favourite dream he has that night? (242)
8. What is "compassionate leave"? (245)
9. Why does C want to return to Swindon the very next day? (249)
10. What happens to C's mother at work? (249)
11. How do Mother and Mr Shears get along since C has arrived? (251-252)
12. What does C's mother decide to do? (253)
13. Can C take his A-level Maths now? Why? (254)
14. How does C feel about the cancellation of the exam? (255)

15. Who helps him take the exam after all? (257)
16. What happens meanwhile?
17. What can't C understand about his father?
18. Where do C and his mother live since their return to Swindon? (262)
19. And what happens to Toby? (264)
20. What does Father do in an attempt to reconcile with his son? (266)
21. What are his exam results like? (266)
22. What plans about schooling does he have? (267)
23. Which three goals has C reached in his life? (268)

Suggested answers:

I. Pages 1-34

1. The novel is narrated from the point of view of Christopher Boone, who introduces himself to the reader at the beginning of the novel. One can immediately notice that there is something extraordinary about him, as he is so good at memorizing numbers and facts (e.g., countries' and capital cities' names), while on the other hand he needs help with reading facial gestures. He creates a murder mystery novel similar to the ones with detective Sherlock Holmes. His teacher Siobhan has asked him to write about the events that he has experienced starting with an event that would »grab people's attention.«
2. Christopher is a 15-year old boy afflicted with autism. He is talented in math, astronomy, physics, and geography; he is good at precise observation but has problems with communication (he can't read facial gestures, he avoids eye contact, doesn't understand jokes, metaphors, idioms properly) and socializing (he abhors being touched, being in a crowd, being asked too many questions at a time).
3. C comes across the neighbours' dog Wellington lying dead in blood with a garden fork sticking out of his body. He picks the dog up and holds him for some time. When Mrs Shears sees what has happened, she starts screaming.
4. The dog is a black poodle that belongs to Mr and Mrs Shears, the Boones' neighbours.
5. Siobhan is one of C's teachers at the school for students with special needs, and the one who C trusts the most as she always knows how to deal with his feelings, his shortcomings and abilities. She often gives him advice on his book writing.
6. The chapters are numbered with prime numbers; they are the numbers that remain when all the multiples are taken away: 2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, etc. C is obviously hooked on math. »Prime numbers are like life. They are very logical but you could never work out the rules, even if you spent all your time thinking about them.«(15)
7. C cares a lot about dogs because, in comparison to people, they are faithful, honest, do not tell lies and are sometimes even cleverer than people.

8. C likes the police because they wear uniforms, and it is always clear what their duties are.
9. During interrogation the policeman even suspects C of killing the dog. When C starts rolling in the lawn and groaning because of being asked too many questions at a time, the policeman takes hold of C's arm, which C can't stand, so he hits him.
10. At the police station C was arrested for assaulting the police officer and put into a cell where he observes the cell as a geometric phenomenon. Soon Father comes to take C home.
11. Metaphors are like lies to him because he interprets them literally.
12. Look at the exercise on the page 19.
13. They spread out fingers in a fan and make them touch each other.
14. C never tells lies because he can't imagine things that are not real.
15. Toby is C's unusual pet, a rat he is inseparable with.
16. C lives in a terrace house with his father, a plumber. His mother was, according to Father, very ill and died shortly after spending some time in hospital.

II. Pages 35-64

1. The get-well card has lino cut pictures of red cars on the front; the red colour should make a Super Super Good Day for Mother.
2. Mother was only 38. C is puzzled A as heart attacks usually happen to older people, and apart from that, she ate healthy food.
3. C discusses two types of heart attacks: embolism (clotting of blood) and aneurysm (blood vessels break); the style of listing facts is objective.
4. Mrs Shears helps with housekeeping and tries to comfort C's father.
5. Mrs Shears was wearing sandals, jeans and a T-shirt. (37) Mrs Shears was wearing sheepskin slippers and she had been watching a quiz programme ... (39) Mrs Forbes wears tracksuit trousers ... (42) Mr Thompson was wearing a T-shirt which said: »Beer. Helping ugly people have sex ...«. (47). Mrs Alexander was wearing jeans /.../ And there was mud on the jeans /.../ And the laces were red. (50)
6. I beat her (i.e., Mrs Shears) 247 points to 134. (37); my age is 15 years and 3 months and 3 days. (51)
7. People often tell C what (not) to do, but they don't tell exactly, why, where, for how long etc. So C decides to make decisions by himself. Also people often break the rules (e.g., Father often overspeeds; Crusaders killed people in the name of Christianity ...)
8. C does a lot of things together with others, especially at school; he understands Dad's warning »Stay out of other people's business« literally.
9. C can understand Siobhan's instructions very well, because she tells exactly what he is allowed and not allowed to do.
10. There is a quiz on countries' capitals on TV. Mrs Shears isn't hospitable at all. C has a look into the Shears' shed where he sees the fork Wellington has been stabbed with. As a real detective C does some reasoning: the murderer must have had the key to the shed. Mrs Shears threatens C to call the police again.

11. C wants to know where heaven is, but Reverend Peters is not very convincing when answering that heaven is not in our universe and when people die they are united with god. He postpones talking about whereabouts of god onto some other time. Mother's molecules must be somewhere over Africa ... and they come down as rain or snow.
12. Usually Father takes C on an outing, but this Saturday he is watching a football game Romania vs. England on TV. C decides to do some more detective work on his own.
13. He can't go anywhere without his Swiss Army knife.
14. C doesn't like people he has never met before. Otherwise he can defend himself very well against nasty people (by hitting back, by using his Swiss Army knife. It takes weeks before C asks new staff members questions, like Do you have pets at home? What's your favourite colour? What car do you drive? etc.
15. C doesn't look at the face of a person he is talking to—e.g., to Mr Thompson.
16. He finds talking to unknown people is a very brave deed.
17. There is a plan of Randolph Street (46) and a list of C's behavioural problems (59, 60)
18. C once punched Sarah for pulling his hair so hard that she had concussion (45). If other children call C and his friends from school »Special Needs,« »Spaz,« Crip,« C is ready to get very cruel in self-defence (56)
19. C knocks onto several doors in his neighbourhood: he speaks to Mr Thomson, the black lady (who says C should ask his dad about Wellington's murder), Mr Wise, Mrs Alexander (who goes to fetch juice and biscuits for him but C walks away before she reappears). C doesn't learn any relevant data from them.
20. Mr Wise smells of body odour and old biscuits.
21. He doesn't react to vulgar language at all – he seems to overhear it.
22. He turns around and walks away.
23. When people chat their questions and answers don't seem connected to C. He says he doesn't know if he likes Battenberg biscuits with marzipan icing because he has never tried them.
24. C doesn't trust people because of Stranger Danger (e.g., potential sexual abuse), so he doesn't want to enter Mrs Alexander's house.
25. Mr Shears has become C's Prime Suspect because he knew Wellington well and he disliked Mrs Shears, so it must have been him who wanted to make her sad.
26. Mrs. Shears keeps their home tidy, which C likes but he doesn't like her smoke or say confusing things, like »hit the hay«, etc.
27. hit the hay – iti spat; brass monkeys = mrzlo vreme; rustle up some tucker/ chow = napraskati nekaj hrane
28. They call them spaz, cripp, mong, special needs ...
29. C's father strongly demands from the headmistress to enable C take A level in Math. C expects an A grade. C intends to take A-level further Math and Physics and then go to university to another town. He plans to find a job and get married.

30. Because they had to look after someone with behavioural problems, which was very stressful.
31. C thinks that he is more grown up as he can take decisions for himself and can do things on his own.
32. C states that it's not always nice to tell people the truth—e.g., saying to someone you don't like him or her ... The stupid things he has done: spreading peanut butter all over the table, burning shoes on the stove, etc.
33. Different sorts of food mustn't touch each other when served.
34. C doesn't tell Dad that he has been doing some detective work, but he just says he has been out. But Father has already learnt everything from Mrs Shears. He tells C not to mention Mr Shears's name ever again. He makes C to promise him to give up the detective game and not to stick his nose into other people's business.

III. Pages 65-99

1. He could become an astronaut because he understands how machines work, is intelligent and is happy to be alone far away from other people. He also likes being in small, closed places, like sitting on his own in the airing cupboard. If there wasn't any yellow or brown in his spacecraft, it would be ok. He'd take his pet rat with him.
2. C and Siobhan talk about what his dad has told him not to do, i.e. detective work. They also discuss the book passages he has written. C is frustrated because he still doesn't know who the murderer is. When he has a Black Day, he sits in a corner for hours refusing to speak to anyone.
3. C meets Mrs Alexander in a shop; he learns from her that his mother and Mr Shears had an affair. C tells her he likes space, Maths and computers, taking care of Toby, being on his own, but can't do the chatting. Mrs Alexander is a stranger to C, so he feels uneasy in her company.
4. Mr J. thinks that C is into mathematics because it's safe and it requires solving problems which always have an answer in the end. C favors logical thinking over intuition. The chances to win the car are 2 times out of 3 (66%) after one door has been opened.
5. Rhodri is Father's work companion. He wears white dungarees with dirt all over them. He smells of paste he and his father use at work. When C does complicated multiplication calculations by heart, Rhodri remains speechless. Siobhan says C should include some descriptions of things into his book. C has already described some people's looks, their smell, the way of acting. He compares the clouds with fish scales, sand dunes, alien spaceships ...
6. Sherlock Holmes and Mr Watson are detectives. Dr Mortimer is a medical doctor from Devon. Hugo Baskervilles, Charles Baskerville's ancestor, died under weird circumstances. Henry B. is Charles's heir. Mr Stapleton, who is related to the Baskervilles, is an evil man who has planned to kill the Baskervilles so that he would inherit their Hall. Mrs Stapleton is his wife, not his sister, as he has made people believe. Barrymore is the Baskervilles' Hall caretaker, Selden is the Notting Hill murderer (and the brother of Barrymore's wife). The hound that has been occasionally seen

- in the marshes, is believed to be a huge beast that kills innocent people. C has composed 2 lists: a list of clues and a list of red herrings (neprava sled).
7. C might need help when he feels sad because his mother has cheated on his father. C doesn't feel sad, though he is not sad because his mother is dead or because Mrs Shears isn't around anymore. C never tells lies. He has drawn some pictures of aliens.
 8. His memory is like a film. Smelltrack is like a soundtrack. He clearly remembers what certain people looked like, what they were wearing, what they smelt like. C and his mother were on the beach in Cornwall on 4 July and he was afraid his mum might have been eaten by a shark, so he screamed, although there are no sharks in Cornwall. He doesn't like taking off his clothes. C and his parents touch each other so that they spread out their fingers in a fan. C doesn't like phrases because he can't understand them; he can't grasp things that haven't happened, either.

IV. Pages 100-144

1. Father notices the book on the kitchen table C has left when being absorbed in watching the Blue Planet video.
2. According to Siobhan, C knows that a rhetorical question is a question the person asking it already knows the answer.
3. C hits father, and then he probably passes out for a short time.
4. Father walks out into the garden and throws the book into the dustbin
5. Because he dislikes custard, bananas, double yellow lines, yellow fever, yellow flowers, sweet corn.
6. Because dirt, gravy, poo, wood are brown, and he dislikes the girl Melissa Brown because she tore his astronaut painting.
7. Father wants to show his remorse. It's a rainy day, which is good because C wouldn't like crowds at the zoo, usual on sunny days.
8. Because Father has never lied to him, he has come to the police station to fetch him, and he cooks for him.
9. C finds it in a plastic shirt box in the father's room.
10. C comes across a bunch of letters addressed to him.
11. It has circles instead of dots on i, typical of only 3 persons: Siobhan, his ex-teacher of C's and his mother.
12. They are from Mother. She is writing how she works as a secretary for a steel products factory in London and about her living with Roger Shears.
13. Now he has to solve two mysteries: who has murdered Wellington and who are the letters from if Mother is believed to be dead. C wonders how come the Mother's letter was sent 18 months after her death.
14. He is totally confused and intrigued by them. He wants to find answers and scientific explanations.
15. Only after six days when he has a chance to resume searching the Father's room.
16. His schoolmate Joseph Fleming eats everything, from money to poo. C doesn't want to use the pupils' toilet and wets his pants; therefore he is allowed to use the staff toilet for a few days.

17. C finds 43 letters addressed to him.
18. They are about Mother's memories of the times spent together. And the second was about why she has left C and his father.
19. C didn't feel well due to too many people so he started shouting and when mother wanted to pick him up, he broke the things around and wetted himself, so Mother had to pay for the two broken mixers.
20. Father is much more patient and not so hot-tempered as Mother.
21. She freaks out and throws the food around the room.
22. C hits her foot with the chopping board and breaks her toes. She has to get plaster, but Father blames her for getting cross with C
23. Here are some spelling mistakes from the letters (131-136): waist (waste), diferant (different), timetabels (timetables), pacient, (patient), maniger (manager), stoped (stopped), argumant (argument), realy (really), your (you are), puzles (puzzles), etc.
24. Father doesn't let her enter the house or speak to Christopher, either.
25. Because Roger gets a job there in a bank; she also gets attached to Mr Shears, who seems to understand her problems.
26. Mother writes C approximately once a week.
27. Once she sent him a puzzle.
28. C had to be put to sleep so that the dentist could pull one of his teeth out.
29. C feels giddy and his stomach hurts. He can't explain why Father has been lying to him. He throws up and a moment later passes out, so he has no recollection of the event later, »as if a bit of the tape had been erased« (142).
30. Father is very sorry; he tries to explain C why he has chosen to lie to him, but C throws up again.
31. C doesn't resist when being touched and doesn't hit Father, either.

V. Pages 145-220

1. Because, unlike people, computers don't have minds but can do plenty of other things that people do: forecast weather, talk to people, even tell jokes.
2. He doubles 2s in his head and that calms him. He comes to 2 to 25th power, which is less than he has managed before: 2 to 45th power.
3. Father confesses that he has killed Wellington.
4. Father was jealous of the dog because Mrs. Shears paid more attention to the dog than to Father and C. So he did it after a bad row with Mrs Shears.
5. C pushes Father away and screams.
6. C escapes to the garden shed with Toby. There he feels safe. He describes the Orion constellation in detail. In the morning he hears Father calling his name, but he hides from him.
7. Mrs Shears because she is a friend, not a stranger; he wants to tell her that Father has killed the dog. But she isn't at home. So he decides to look for his mother. The idea of going to London on his own frightens him but it's the only acceptable option.
8. C wants to leave Toby with her and tells her about who has killed Wellington. When she goes to call his father, he escapes. At home he breaks the door glass, takes Father's credit card, as he knows that without money he won't make it.

9. C wants to ask Siobhan but, spotting Father's "maintenance & boiler repair" van outside school, he feels sick again. Finally he asks a lady with a pushchair where to buy a map of the area. She kindly shows him the way to the railway station.
10. Being very confused, C reacts with groaning; C does a maths problem to relax.
11. When a police officer asks him some "difficult" questions—e.g., "Anyone at home? Are you all right?" C replies with No. The "easy questions," like asking for his name and address, calm him down. Then he withdraws some money and finally manages to buy a ticket.
12. They comfort him, "they make sure you don't get lost in time."
13. C expects that Father will be arrested for killing Wellington.
14. C has to use the toilet and the officer lets him do that as he has already wetted his pants. Then he hides on a shelf among the bags to feel safe; he does equations in his head. A lady sees him, and a drunken man later on, but luckily, the officer can't find him.
15. The bag contains Toby's food, maths books, clean pants, orange juice, clementines, custard creams, baked beans.
16. C feels even worse on the tube because it is much more crowded.
17. He groans, sweats and feels sick when a man's clothes touch his knees coincidentally. He would prefer to be at home if it wasn't for his father, who he is afraid of even more than the crowds on the tube. He analyses advertisements to get calmed down (e.g., the one for a dream holiday in Malaysia). He feels secure if events are organised.

VI. Pages 221-272

1. About 5 hours because he doesn't dare enter the tube; he's totally insecure.
2. C looks for Toby, finds it in a gap between the rail and the curb. In the last moment C is saved by a man with diamond patterned socks, but C hits him for touching him. Finally C decides to get on the next train with the rat in his pocket.
3. Mother isn't at home so C waits for her behind a dustbin under a tree and when she comes, accompanied with Mr Shears, she tries to hug C, but he pushes her away; then she remembers that C hates being touched.
4. C explains that Father has lied to him about her having died of a heart attack; further on C tells Mother that he has found her letters only recently.
5. A police officer wants to confirm C's story. C is allowed to stay with his mother.
6. At night Father comes and wants to speak to C's mother. She reproaches him for lying to C. He wants C to touch each other's fingers but the boy is frightened and refuses to do so. The police are called and Father has to leave.
7. C has dreamt that all the people catch a sort of a computer virus and die out. There are only few left who don't pay attention at other people and don't know the meaning of the icons ☺☺☺. C can go anywhere in the world and nobody touches him.

8. Employees can take it if someone in their family is ill or dies. C's mother takes it for her son's sake.
9. Because he has to sit the A-level Math exam. Mother says he can't do that and he starts feeling a pain in his chest at the thought.
10. She gets fired.
11. They often argue; once Mr Shears gets drunk and reproaches C for being selfish.
12. Mother decides to go home to Swindon with C. It takes about 3 hours by car.
13. No, he can't take the Maths A-level test because his mother has phoned school and called it off. She doesn't know yet if they'll return for good.
14. C feels terribly upset, physically aching.
15. Siobhan helps again. It takes 3 days.
16. Mr Shears comes by taxi, throws a box of Mother's things onto the lawn and leaves in his own car.
17. C wonders why Father isn't arrested for killing Wellington. He would only be arrested if Mrs Shears pressed charges against him. And killing a dog is a "little crime," according to Mother.
18. Mother gets a job in a local garden centre, takes anti-depressives. They move to a room in a big red house. She works until 5.30 and C has to be with Father for two hours; C pushes his bed against the door so Father can't enter. He is still afraid of him.
19. Toby dies, 2 years 7 months old, which is reasonable for a rat.
20. He buys him a puppy, a golden retriever, which C names Sandy.
21. C gets an A-grade!
22. Yes, he wants to take A-level Physics and higher Math, go to university, but not to crowded London. And he would like to become a scientist.
23. He has completed the book, visited his mother in London and found the murderer of Wellington.

- Activity: Continue drawing the action line, following the pattern below.⁴

Time	Page	Chapter	Events
7 minutes after midnight	1	2	<ul style="list-style-type: none"> - The dog, poodle breed, named Wellington is lying dead on the lawn in front of Mrs Shears' house, stabbed with a garden fork - C introduces himself as Christopher Francis Boone, 15 years, 3 months, 2 days old - C mentions his teacher Siobhan who helps him to read facial expressions by drawing visual icons, (etc.)

- Activity: Comment the book on the blog. Here is an example: **Post 4**:⁵

⁴ Suhadolc, Eva. 10. oktober 2011. www.dijaski.net/.../ang_dob_haddon_mark_the_curious_incident_of_the_

⁵ Hladnik, Mira. 10. oktober 2011. <http://mira-e-twinning-es.blogspot.com/>.

Dear 3 EG class students, you've been doing so well that we should switch to blogging more often in the future!

Peter's remark that Christopher's dad should find himself a new wife, respectively a new mum for the boy, is well down-to-earth. Now let's move to the TASK no. 4!

We can presume that Christopher misses his mother a lot although he doesn't complain and tries not to show his sorrow either.

- Where is she, according to the first hundred pages?
- What have we learned so far about her character, her looks, her actions?
- Can we state that she was a good parent to Christopher?
- Justify whatever you say. I am looking forward to your original comments. Aren't you curious to learn more about the story? In any case, do read on to the page 150. Deadline: 5th February. Posted by Mira at [8:30 AM 13 comments](#)

10:27 AM, [tejcika](#) said: Christopher loved his mother. He said that she was very nice and he loved her very much. But I think that she spent too little time with him, probably for this reason because she didn't love his father anymore. Also, it is true that parents with such children like Christopher need more patience, mutual understanding and assistance.

11:27 AM, [Dolenc](#) said: Christopher's mother is dead. But he loves his mother. This shows that Christopher remembers a scene from the past like it would be happening today.

She was a good mother, but not a good wife. She cheated his husband with Mr Shears. But it is not necessary that this is only her fault. Maybe they had a lot of arguments. (etc.)

-
- Presentations by individual students, supported by ICT (ppt, applications: Google maps, ...) on the following topics:
Tracking down Christopher's way from Swindon to London
Mathematics⁶ and astrology in the novel
The role of colours, illustrations, patterns, signs, notices in Christopher's life
Christopher's attitude to metaphors, lies and jokes, (etc.)
 - Main characters

⁶ KOS, Jasna (2008) How can English final exam make mathematics lessons more interesting or Mathematical aspect of the book *The Curious Incident* by Mark Haddon, Gimnazija Bežigrad, Ljubljana. 10. oktober 2011. <http://www.presek.si/34/index.html>.

Activity: Match the names of the characters with their correspondent descriptions.

1	Christopher Boone	C's father, his sole caregiver
2	Ed Boone	golden retriever C gets from his father as a sign of reconciliation
3	Siobhan	friendly neighbour who helps C with investigation work
4	Judy Boone	neighbour's dog that has been found stabbed in the yard
5	Eileen Shears	Father's companion in the boiler business
6	Roger Shears	teacher who invigilates C during taking his A-Maths test
7	Mrs Alexander	C's pet rat C can't do without
8	Rhodri	neighbour who helps C's father through crisis
9	Reverend Peters	teacher who best understands and encourages C
10	Mr Jeavons	Mrs Boone's new intimate partner
11	Sandy	C's mother who has eloped with another man to London
12	Wellington	15-year old narrator and protagonist of the story
13	Toby	is hit by C when he's asked him too many questions at a time
14	unnamed policeman	psychologist at C's school

Key: 2, 11, 7, 12, 8, 9, 13, 5, 3, 6, 4, 1, 14, 10

- The language of the novel⁷ is rather limited, as Christopher's first-person singular articulation of reality cannot delve into the meaning of numerous idioms and metaphors, which the boy perceives as lies.

⁷ Carey, Justina (2006) *The Autistic spectrum*, predavanje na Novostih stroke za učitelje angleščine, Ljubljana: FF

Activity: Match each idiom with its meaning. Can you imagine what meaning these idioms may convey to an autistic person, i.e. to Christopher in our case?

IDIOM (PHRASE)		MEANING	MEANING for Christopher
1. I laughed my socks off. (19)		mind your own business	
2. He was the apple of her eye. (19)		everything turned into a disaster	
3. I'll hit the sack. (19)		very loudly and vigorously	
4. The dog was stone dead. (19)		a big, shocking secret	
5. They had a skeleton in the cupboard. (19)		like somebody a lot	
6. We had a real pig of a day. (19)		lose one's temper	
7. It's brass monkeys out there. (55)		find some food	
8. Don't stick your nose in. (102)		go to bed	
9. Let's rustle up some tucker. (55)		exasperated to the limit of one's endurance	
10. I lose my rags. (109)		without any signs of life	
11. I was at the end of my tether.(134)		very cold	

Key: 8, 6, 1, 5, 2, 10, 9, 3, 11, 4, 7; C understands all the phrases literally.

Activity: Fill in the chart below telling what the main character Christopher

CAN DO/is an expert at:	CAN'T DO:	LIKES:	DISLIKES:
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-

3. POST-READING ACTIVITIES

a. Dramatized presentation of the novel

Most beneficial to the students, of course, is if they stage one or more scenes. There are a lot of direct and indirect speech lines which lend themselves to being turned into a play. In case of a shortage of time, there is an English travelling theatre⁸ on hand which willingly stages the played version of »*The Dog*« at your school.

⁸ Kontakt: David Hampshire, vodja gledališča, 10. oktober 2011. info@besttheatre.com.

- Some role play suggestions which can get filmed and downloaded on youtube (e.g., 10 October 2011. <http://www.youtube.com/watch?v=qt3t8ZXZnnc>):

Christopher and his neighbour Mrs Alexander when doing his detective work
Christopher and his father when the latter admits killing the dog
Christopher arriving at his mother's apartment in London
Hot chair scenes, e.g. a student in the role of Christopher, others ask him questions, like
»Do you like school? Your favourite teacher? Most enjoyable school activities?« etc.

b. Writing suggestions:

- Informal, formal and semi-formal letters:
Mrs Shears' letter to the police asking for intervention in the case of the dog's murder
Mother's letter to her lawyer: an application for custody
Mother's letter to Mr Boone when she decides to leave him
Siobhan's letter to Christopher's father instructing him on how to treat the boy
- Title suggestions for writing essays (higher level matura, 220-250 words required)
Christopher through somebody else's eyes (e.g. Siobhan's)
In what way is Christopher similar and different from you?
Discuss Mother's relationship with Christopher
How does autism manifest itself in Christopher's behaviour?
Discuss Christopher's words »People want to be stupid and do not want to know the truth.« (113)
What are Christopher's strengths and weaknesses?
Discuss Christopher's pursuit of order and stability in life
Discuss Christopher's journey to London (Matura, spring term 2010)⁹
Discuss Christopher's way of solving problems (Matura, spring term, 2009)
Compare and explain Christopher's attitude towards the people he knows and his attitude towards strangers (Matura, autumn term 2009)
- Argumentative essay titles (basic level matura, 180-220 words required):
Both parents have failed their mission to bring up Christopher properly
A great deal of Christopher's success is thanks to Siobhan
Christopher cannot function as a responsible, independent person
In the end the people around Christopher have more problems than him

c. Some more hints how to bring the novel closer to the readers

- Suggestions for interdisciplinary lessons (Kovač Flisar:199-213):
 English classes can be combined with Maths, Psychology, Slovene (e.g., the original compared with the Slovene translation), Philosophy, Geography (e.g., the geographical location of the novel and the way which C has covered).
- Some Slovene secondary schools have dedicated a project week to dealing with various aspects of the novel.
- Exploitation of the novel for grammar practice—e.g.,

⁹ 10. oktober 2011. http://www.ric.si/splosna_matura/predmeti/anglescina/.

Turn into Indirect Speech:

»Is this your fork?« he asked. (8) → He asked C if that was his fork.

Turn into Direct Speech (useful for dramatization purposes):

Then they asked me for Father's phone number. (17) → Then they asked me, »What is your father's phone number?«

d. How to test students' acquaintance with the novel

Make sure that also testing is based on the literary text we are dealing with.

You can use and alter the activities presented above or you can take the advantage of the materials available on the internet (e.g., materials by Razvojnna skupina za e-angleščino, ZRSS).¹⁰

Let me close this open-ended article with Haddon's words, »Every life is narrow. Our only escape is not to run away, but to learn to love the people we are and the world we find ourselves.«

VIRI IN LITERATURA

HADDON, Mark (2003) *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. London: Random House (Red Fox Definitions, edition 2004).

HADDON, Mark (2004) *Skrivni primer ali kdo je umoril psa*. Ljubljana: Modrijanova knjiga, prevedel Vasja Cerar.

ERŽEN, V. (idr.) (2008). *Učni načrt – gimnazija. Angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

SUHADOLC, Eva (2006) *Gradivo za pripravo na matura*. Predavanje na Novostih stroke za učitelje angleščine, Ljubljana: FF.

PAPLER, Marjeta. 10. oktober 2011. *Literature in the matura*. ESIC Kranj. <http://esola.esic.si/course/view.php?id=29>.

KOVAČ FLISAR, Tanja (2011) *Književno delo kot podlaga za medpredmetno povezavo*. Eržen, V.(ur.) Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Angleščina. Ljubljana: Zavod za šolstvo.

KOS, Jasna (2006/2007) *Je lahko matura iz angleščine navdih matematikom ali matematični komentarji h knjigi Skrivnostni primer ali kdo je umoril psa* – Prvi del: *Praštevila*. Presek, letnik 34.

SEŠEK, Urška/Cvetka SOKOLOV (2001) *Pen to Paper*, Ljubljana:Rokus

SEGAR, Marc. *The battles of the autistic thinker*. 10. oktober 2011. <http://www.autismandcomputing.org.uk/marc1.en.html>.

Aspreger's syndrome symptoms. 10. oktober 2011. <http://www.webmd.com/brain/autism/tc/aspergers-syndrome-symptoms>.

Autistic spectrum disorders. 10. oktober 2011. <http://www.autism-help.org/aspergers-guide-intro.htm>.

¹⁰ Košir, Metka. 10. oktober 2011. <http://www2.arnes.si/~mkosir2/studywithus/selfstudy.htm>.

MESCALLADO, Ray (2006) *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. 10. oktober 2011. <http://monkeynote.stores.yahoo.net/index.html> , TheBest-Notes.

POVZETEK

Šolska srečanja z romanom Marca Haddona *Skrivnostni primer ali kdo je umoril psa*

Čeprav je na voljo ogromno materialov, ki so nam v pomoč pri poučevanju in poučevanju Haddonovega romana *Skrivni primer ali kdo je umoril psa*, pa jih tale članek dodaja še nekaj. V prvi vrsti postreže z vprašanji ter predlaga odgovore nanje. Takšen, sicer precej tradicionalen pristop pripravi dijaka, da se bolj natančno poglubi v delo. Nadalje so nanizane ideje za naslove oz. teme esejev, pisem, govornih vaj, iger vlog. Za preverjanje dijakovega razumevanja umetniškega dela je dodanih še nekaj konkretnih nalog. Skratka, gre za skupek raznolikih pristopov in dejavnosti, med katerimi učitelj prosto izbira.

Ključne besede: Aspergerjev sindrom, avtizem, glavni junak, metafora, fraza, osebno pismo, (pol-)uradno pismo, detektivski roman, kriminalka, medpredmetne povezave pri pouku

ABSTRACT

School encounters with Mark Haddon's novel *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* (2003)

This article adds additional materials to the already large corpus available for interpreting and teaching Haddon's novel *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*. First, the article adheres to a quite copious method of furnishing questions and possible answers to prepare students for more detailed reading of the work. Further, it lists ideas for student essay titles or topics, letters, presentations, and role play activities. Some specific assignments are added to check students' understanding of the artistic work. In short, it offers a complex of diverse approaches and activities from which the teacher may freely choose.

Keywords: Asperger's Syndrome, autism, protagonist, metaphor, idiom, informal letter, (semi-)formal letter, detective novel/whodunit, mystery novel, interdisciplinary classes

Nataša Žugelj

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
natasa.zugelj@guest.arnes.si

UDK 81'243:37.091.3

POPRAVLJANJE IN ODPRAVLJANJE NAPAK V PROCESU USVAJANJA TUJEGA JEZIKA

Tako kot pri procesu usvajanja maternega jezika, se tudi pri usvajanju tujega jezika neizogibno pojavljajo napake. Le-te so sestavni del učenja na poti do končnega cilja – komuniciranja v tujem jeziku, ki se približuje komuniciranju maternih govorcev, predvsem obvladovanju specifičnih struktur in besedišča ciljnega jezika. V našem sestavku bomo najprej osvetlili pojem napake, ki nastane pri procesu usvajanja tujega jezika in vlogo jezikovne norme pri prepoznavanju napak in opredeljevanju do le-teh, nato pa se bomo posvetili učiteljevi in učenčevi vlogi pri ugotavljanju in odpravljanju napak ter predstavili nekaj smernic za postopno zmanjševanje količine napak pri učencih.

1. KAJ JE NAPAKA

V šestdesetih letih 20. stoletja je preučevanje usvajanja tujega jezika P. Corderja, kasneje pa tudi R. Porquiera (Porquier, 1995) ter C. Jamesa (James, 1998) privedlo do razločevanja med »error«, ki je posledica nepoznavanja ustrezne strukture ali pravila v L2 in »mistake«, ki je posledica neustrezne uporabe nekega pravila (Corder, 1982). *Error* je tako s stališča teorij jezikovnega usvajanja napaka kompetence (jezikovnega znanja), *mistake* pa napaka performance (dejanjske uporabe jezikovnega znanja) oziroma konkretne manifestacije kompetence.

V skladu z zgornjimi trditvami so razlike med *error* in *mistake* v sledečem:

ERROR = ERREUR DE COMPETENCE = NAPAKA NA RAVNI ZNANJA (NAPAKA KOMPETENCE)	MISTAKE = ERREUR DE PERFORMANCE = NAPAKA V RABI (NAPAKA PERFORMANCE)
Se ponavlja (je sistematična).	Se ne ponavlja (je nesistematična).
Učenec je ni sposoben popraviti sam (potrebno je dodatno učenje).	Učenec jo lahko popravi sam, če se ga na napako opozori.
Je posledica pomanjkanja ali ne dovolj razvite jezikovne zmožnosti.	Ne potrebuje posebne obravnave.

V francoščini ima beseda napaka dve ustreznici: »faute« in »erreur«. Prva ima slabšalno, moralno konotacijo, pojem *erreur* pa je manj kulturološko zaznamovan in bolj nevtralen. Pedagogi, ki danes želijo na novo opredeliti vlogo in položaj besede *erreur* v procesu usvajanja tujega jezika, so temu izrazu bolj naklonjeni. Bolj

kot pojem *faute, erreur* napeljuje k razmišljanju o vzrokih in oblikah odmikov od norme (Calvet 1988: 23).

Danes v frankofonskem okolju oba izraza še vedno sobivata. Sčasoma se je obema izrazoma pridružila še plejada sopomenk kot so »les écarts«, »les déviations«, »les prestations incorrectes«, »les imperfections«, »les incorrections« ipd., pri čemer gre za neke vrste intelektualističnih evfemizmov.

V slovenščini je nenapisana praksa pedagoških delavcev taka, da izrazi »nepravilna/napačna/odklonska oblika« označujejo napake, ki kažejo odklon od jezikovnega sistema, medtem ko izraz »neustrezna/nesprejemljiva rešitev« označuje napake, ki kršijo uveljavljeno naravno rabo. Pri tem v jezikovni sistem (Riegel et al. 2002: 604) uvrščamo vse paradigme in strukture danega jezika ter pri napakah ugotavljamo slovnično ustreznost in skladnost z jezikovnimi pravili.

Tretji tip napak so lapsusi oziroma spodrsljaji (fr. *lapsus*, ang. *slip*), ki ponavadi nastanejo zaradi trenutne raztresenosti učenca in jih le-ta največkrat zlahka odkrije in popravi sam, brez pomoči profesorja. Corder jih je uvrstil med takoi-menovane posistemske napake (ang. *postsystematic errors*), pri katerih učenec pravilo sicer pozna, vendar ga včasih ustrezno, spet drugič pa neustrezno uporabi (Corder 1982).

Nazadnje omenimo še pojem »prikrite napake«, pri kateri oblika na videz ne odstopa od norme oziroma je besedilo na površini pravilno oblikovano, vendar ni v skladu s sporazumevalnim namenom (James, 1998: 68). Da bi tako napako lahko prepoznali, je treba poznati sporočevalčevo namero oziroma raziskati sobesedilo. Tovrstne napake nekateri jezikoslovci imenujejo »globalne«, saj za razliko od »lokalnih«, ki že na prvi pogled kažejo svojo odklonskost, »globalne« prizadenejo bistveno večji del besedila (Pirih-Svetina 2003:21).

2. NAPAKA V ODNOSU DO NORME

Napake največkrat označujemo kot odmike od norme. Čeprav je učitelj, sicer poklicno nujno zavezan knjižnojezikovni normi, vseeno »učencem predstavlja enkrat tako, drugič drugačno rabo med tistimi, ki jih je odkrilo uporabno jezikoslovje« (Calvet, 1988: 23). Toda vsaka od teh različic lahko v določenih okoliščinah sama predstavlja normo, kar pomeni, da norma ni ena sama, temveč da je norm lahko več.

Toda pojem norme je potrebno še natančneje opredeliti, saj si učitelj v zvezi s produkcijami učencev neprestano zastavlja vprašanja kot so: »Ali je ta izrek razumljiv?«, »Ali ga je mogoče ustrezno interpretirati?«, »Ali je slovnično pravilen?« Seveda odgovori na ta vprašanja niso vedno enostavni.

2.1. Merila za odklon od jezikovne norme in jezikovnega sistema

Marina Yaguello (1991) in Claude Gruaz (1995) opozarjata na nujnost razlikovanja med jezikovnim sistemom na eni in normo na drugi strani. Pri tem se pojma »odklon« in »obrobnost« nanašata na normo, pojma »paradigma« in »struktura« pa na jezikovni sistem.

Če na primer voznik taksija v prometni gneči v Parizu reče: »Ça voiture sec aujourd'hui!« in doda »Il pleut des voitures, quoi!« sta to seveda obrobna, marginalna izreka. Kljub temu ju lahko umestimo v paradigmo neosebnih struktur, kar pomeni, da sta, tudi če ju občutimo kot odklonska, kljub vsemu to dva izreka, ki se umeščata med obstoječe strukture danega jezika. Nasprotno pa sta izreka kot »*Je le te prends.« in »*Je me viens.« v neskladju z jezikovnim sistemom in ju rojeni govorniki verjetno ne bi oblikovali. Tovrstne napake so seveda mnogo bolj pogoste pri učencih tujega jezika, pri katerih tudi sicer lahko pričakujemo veliko večjo paleto raznovrstnih napak. Sicer pa »zmožnost oblikovanja »deviantnih« (odklonskih) izrekov ravno tako kot zmožnost oblikovanja »gramatičnih« (slovnično ustreznih) izrekov izhajata iz posameznikove jezikovne zmožnosti« (Yaguello 1991: 9).

Opozoriti moramo še na interakcijo med jezikovno rabo in jezikovnim sistemom. Vsak jezik na eni strani zaznamuje rigidnost kodiranja in na drugi ohlapnost ter prilagodljivost rabe (npr. raba subjunktiva za veznikom *après que*). Vse potencialne možnosti jezikovnega sistema se tudi ne odražajo v rabi, kar pomeni, da avtomatičnega prenosa pravil tega sistema ni. Tako se učencu tujega jezika lahko na primer zdi, da se predpona »in« uporablja zelo nepredvidljivo. Če iz pridevnika »attaquable« tvorimo »inattaquable« in iz »gérable« → »ingérable«, pa za pridevnik »aimable« ne najdemo oblike »*inaimable«. S to vrsto težav se srečujejo tudi rojeni govorniki, saj oboji skušajo pravila jezikovnega sistema uporabljati tudi izven področja njihove rabe.

V skladu s trditvijo, da je napaka odklon od jezikovnih norm na eni in od jezikovnega sistema na drugi strani (Debyser et al. 1970; Ellis 1994), N. Pirih Svetina (2003: 21) navaja merila, ki te odklone opredeljujejo:

- gramatičnost¹ oziroma negramatičnost, pri čemer so negramatične vse tiste oblike, ki v določenem jezikovnem sistemu in v njegovih paradigmah sploh ne obstajajo. Gramatičnost tudi ni odvisna od konteksta, saj v resnici ne obstaja noben kontekst, v katerem bi bila ta oblika sprejemljiva kot v primeru **je prens, *je veux que je parte*.
- sprejemljivost oziroma nesprejemljivost označuje z vidika merila gramatičnosti pravilno poved, a je v neskladju z običajnimi sporazumevalnimi praksami. Med razlogi, da nek izrek označimo za nesprejemljiv, so na primer prekomerna dolžina, kompleksnost ali nejasnost tega izreka.

Poved *L'élève dont le devoir que j'ai lu hier soir était mauvais est votre fils.* je tvorjena slovnično pravilno. To lahko ponazorimo z oglatimi oklepaji: [*L'élève[dont le devoir] que j'ai lu hier soir] était mauvais] est votre fils.*] Sorazmerno kompleksna struktura te povedi (vsebuje oziralni odvisnik, ki je del drugega oziralnega odvisnika, ta pa je spet vrinjen v stavek *L'élève est votre fils.*) bi bila sprejemljiva kvečjemu pri ustni izmenjavi dveh govorcev. Sicer bi bilo potrebno odstraniti en oziralni odvisnik in poved ne bi bila več problematična: *L'élève dont le devoir [...] était mauvais est votre fils.*

¹ Pojem gramatičnost v širšem pomenu označuje skladnost nekega izreka z oblikoslovnimi, skladijskimi, semantičnimi pa tudi pragmatičnimi pravili danega jezika (Riegel et al. 2002: 20).

Merilo sprejemljivosti je odvisno od konteksta, avtoriteta za presojanje ustreznosti oziroma neustreznosti pa je naslovnik. Ta kot sprejemljiv označi tisti izrek, ki ga brez težav interpretira v kateremkoli kontekstu. Kot sprejemljivo lahko torej označi neko različico knjižnega jezika. Različice so lahko :

- a) leksikalne narave; n.pr. »barrer la porte«, ki je v nekaterih francoskih pokrajinah pogosto rabljen izraz in enakovreden izrazu »fermer la porte«.
- b) skladske narave; n.pr.: »Tu viens ce soir?« in »Est-ce que tu viens ce soir?«
- c) redko tudi slovnične narave; n.pr.: »Le groupe de touristes qui m'a demandé...« ali »qui m'ont demandé...«.

K tem različicam lahko prištejemo še druge, bolj številne, ki jih ponavadi uvrščamo med funkcijske značilnosti jezika in so povezane s sporazumevalnim položajem. Res je, da so te različice bolj prisotne, pa tudi bolj tolerirane v govorjenem besedilu kot v zapisanem.

- pravilnost oziroma nepravilnost (fr. correct/incorrect), ki se nanaša na oblike, ki same po sebi ne ostopajo od norme, vendar napačne postanejo v okviru večjih jezikovnih enot ali v sobesedilu, v katerem se pojavijo kot v primerih: **aller au docteur* ali **il est dessous la couette*.
- tujost kot »pesniška svoboda« v kontekstu rojenih govorcev (npr. Paul Eluard: »La terre est bleue comme une orange«.) in neumestnost (fr. la non-adéquation, la non-pertinence), ki je stvar kršenja pragmatičnih pravil. Na vprašanje »Viens-tu dîner à la maison, ce soir?« pričakujemo potrdilo ali zanikanje, ki je lahko pospremljeno z argumenti, nikakor pa ne odgovora: »Cette robe, elle a l'ourlet qui est décousu«. Tak odgovor lahko upraviči le ustrezen kontekst (npr. oseba, ki ravnokar šiva), s pomočjo katerega sogovornik odgovor interpretira takole: »Je ne peux pas venir car je dois terminer ce que j'ai commencé«.

Pri pouku tujega jezika se učitelju seveda zastavlja vprašanje, katere norme in merila naj upošteva pri obravnavanju napak. Na nižjih ravneh poučevanja tujega jezika bi bilo verjetno povsem sprejemljivo, če bi učitelj, v skladu z učenčevo nižjo jezikovno zmožnostjo, večji poudarek namenil preskriptivnim normam in odklonom od jezikovnega sistema, saj imajo na tem področju učenci tudi največ težav. Kasneje, ko učenci že bolj obvladajo tuji jezik, pa bi pri obravnavi napak seveda lahko v večji meri upošteval tudi vsa ostala merila in norme.

3. POPRAVLJANJE IN ODPRAVLJANJE NAPAK

Kot končni cilj pouka tujega jezika v literaturi navadno zasledimo kompetenco rojenega govorca, čeprav vemo, da kompetenca rojenega govorca ni nujno dobro zastavljen cilj učenja – kompetenca vseh naravnih govorcev na primer ne dosega ravni C2 po evropskem okviru za jezike. Poleg tega velja opozoriti še na dejstvo, da se normi rojenega govorca lahko približamo po (strogo) jezikovni plati, veliko težje pa zadostimo vsem drugim kriterijem: poznavanje idiomov, aluzij – kultur-nih, civilizacijskih in drugih, itd..

V preteklosti so imele različne jezikoslovne teorije in metode, ki iz njih izhajajo, na popravljanje napak zelo različne poglede: od prepričanja, da so napake

nedopustne in jih je potrebno popraviti takoj, ko se pojavijo, ali pa še bolje, preprečiti, da bi se pojavile (behaviorizem), do popolne tolerance, ko učitelj napak ne popravlja in jim ne namenja posebne pozornosti (novejši pristopi, kot je t.i. »naravni pristop« (ang. the natural approach), ki sta ga v Ameriki leta 1983 razvila Terrell in Krashen.

Verjetno bi bilo najbolje, da oba ekstrema pustimo ob strani in se opremo na razmišljanja velikega števila jezikoslovcev, ki menijo, da bi morali imeti učitelji do napak strpen odnos, saj nobeno učenje v resnici ne poteka popolnoma brez napak. Poleg tega napak ne moremo kar ignorirati, saj so dragocen pokazatelj učenceve trenutne zmožnosti v tujem jeziku. Trdimo lahko, da se ta zmožnost izboljšuje le, če učenec dobi povratno informacijo o tem, ali je tisto, kar je napisal, pravilno in sprejemljivo ali ne. Najprej bomo poskušali razložiti, kako se na napake učencev odziva učitelj, nato pa bomo predstavili še problem odpravljanja napak z učenceve perspektive.

3.1. Vloga učitelja pri popravljanju in odpravljanju napak

Učitelj se v odnosu do učenčevih napak seveda ne more zadovoljiti le z vlogo pasivnega opazovalca, temveč se nanje odziva z namenom, da bi v čim večji možni meri omejil njihovo pojavljanje. Calvé (1992) trdi, da sta prepoznavanje in obravnava napak večinoma odvisna od presoje učitelja o realnih zmožnostih posameznega učenca v primerjavi z zmožnostmi rojenega govorca kot vzoru, h kateremu težijo. Pri tem se moramo zavedati, da imajo tudi nekateri rojeni govorniki pomanjkljivo jezikovno zmožnost ter da ravno tako kot tujejezični govorniki delajo napake.

Pri obravnavanju napak moramo upoštevati, s kakšnim namenom tuji jezik poučujemo ter zakaj, na kakšen način in v kakšnih okoliščinah bodo učenci ta jezik uporabljali. Pri učencu francoščine, ki se jezika uči, ker bo nekoč opravljal poklic receptorja v hotelu, bomo tako strožji v odnosu do določenega tipa napak (napake v govorjenem jeziku; napake, vezane na sporazumevalni položaj), medtem ko bomo druge tipe včasih spregledali. Nasprotno pa bomo na primer pri študentih francoščine do vseh tipov napak bistveno bolj nepopustljivi.

Popravljanje in odpravljanje napak je z didaktičnega vidika precej zapleteno področje, saj mora učitelj upoštevati številne dejavnike, kadar se odloča, če je napake učencev sploh potrebno popravljati; kdaj je najustreznejši trenutek, da jih popravi in ne nazadnje na kakšen način naj jih popravi.

Postopek razvijanja metajezikovnega znanja, s katerim bi učence pripravili do tega, da bi razumeli svoje napake in jih omejili na minimum, je opisal že A. Lamy (1997: 124-125), ki predlaga sledeči vrstni red:

- 1) Preučitev deviantne strukture; učenci to lahko opravijo sami ali pa s pomočjo učitelja.
- 2) Prvi poskus poprave opravijo učenci.
- 3) (Fakultativno) primerjava z maternim jezikom.
- 4) Preoblikovanje, kjer je napačni element pravilno uporabljen (pri preoblikovanju si pomagamo s štirimi osnovnimi operacijami: dodajanje, odzemanje, premeščanje in zamenjava).

- 5) Izdelava primerjalne tabele (z nepravilno in popravljeno obliko), da poudarimo razliko med obema oblikama.
- 6) (Fakultativno) od učencev zahtevamo, da s pomočjo opazovanj poskušajo razložiti obravnavani jezikovni mikrosistem.
- 7) Zbiranje podobnih struktur kot je tista, ki so jo učenci predlagali v točki 2 (popravljena formulacija).
- 8) Učenci tvorijo stavke po predlaganih zgledih.

3.2. Presojanje o potrebnosti popravljanja napak

Ker danes zagovarjamo spontano izražanje pri učencih, vseh napak, ki se pri ustnem in pisnem sporočanju pojavijo, niti ni mogoče popravljati. Popravljanje napak lahko včasih res ovira komunikacijo in nespodbudno deluje na učence. Vendar pa kljub temu velja popravljati napake, ki znatno ovirajo komunikacijo, in tiste, ki učencu onemogočajo uspešno nadaljevanje učenja, ter napake, ki se zelo pogosto ponavljajo. Učitelj je torej pri popravljanju napak prisiljen ravnati po principu izbire. Ta izbira je odvisna od številnih dejavnikov, med katerimi bomo omenili štiri:

- a) Učitelj mora vedeti, do katere mere njegovi učenci že obvladajo tuji jezik, saj je od tega odvisna tudi njihova sposobnost odkrivanja in popravljanja napak. Calvé (1992) priporoča popravljanje napak, ki se pojavljajo redno in v različnih kontekstih. Pri takih napakah namreč obstaja nevarnost zakoreninjenja oziroma fosilizacije.
- b) Učitelj mora pri popravljanju napak ravnati v skladu s cilji, ki si jih je zastavil pri učnem procesu. Če na primer učitelj učencu dopušča, da v tujem jeziku neovirano tvori izreke, v katerih so prisotne napake, obstaja tudi tu velika nevarnost, da se bodo te napake pri učencu zakoreninile. To pa lahko znatno upočasni napredovanje in usvajanje L2. Učitelju je verjetno najtežje najti pravo mero.
- c) Učitelj mora upoštevati tudi število učencev pri pouku tujega jezika. Če je na primer skupina večja, učenci napake lahko učinkovito popravljajo v parih ali skupinah, pri manj številčnih skupinah pa se seveda učitelj lahko bolj posveti vsakemu posamezniku posebej.
- d) Popravljanje in odpravljanje napak je odvisno tudi od potreb učencev pri usvajanju L2. Če na primer izobražujemo bodoče učitelje tujega jezika, moramo biti pri popravljanju seveda bolj dosledni kot če tuji jezik na primer učimo bodoče natakarje.

Semke (1984: 24) opozarja na nekatere slabe plati neposrednega popravljanja napak. Tak način popravljanja namreč predpostavlja korekcijo vsake napake v dani pisni produkciji, najsi pripada pravopisni, jezikovni, vsebinski ali pa oblikovni ravni. V raziskavi, ki jo je naredil s študenti nemščine kot tujega jezika, se je izkazalo, da je množica napak, ki jih je odkril učitelj, študente demotivirala, saj so imeli občutek, da ne bodo nikoli premostili vseh težav pri pisanju. Poleg tega se je pokazalo, da tako, dosledno popravljanje vseh napak, dolgoročno nima želenega učinka pri zmanjševanju števila napak. Ker tak način popravljanja tudi od učitelja zahteva znaten napor in čas, bi se morda kazalo zateči k drugačnim metodam po-

pravljanja, ki bi tudi učitelja manj obremenjevale. Morda tako, da bi se vsakokrat omejil le na določeno kategorijo napak.

3.3. Izbira najugodnejšega trenutka za popravlanje napak

Če se učitelj odloči, da bo napako popravil, to lahko stori takoj, ko napako odkrije (v ustnem sporočanju), lahko pa jo popravi tudi s krajšim ali daljšim časovnim zamikom.

1) Takojšnje popravlanje

Pri ustnem sporočanju ima učitelj za oceno situacije navadno na razpolago le nekaj trenutkov in četudi ima pri pedagoškem delu že veliko izkušenj, ne more vedno sprejeti tehtne odločitve o popravljanju napak. Avtomatičen in takojšen odziv na napako je radikalna rešitev, ki se je poslužujejo predvsem učitelji začetniki, odobravalci pa so jo tudi na začetku 60. let 20. stoletja pod vplivom behavioristične teorije usvajanja tujega jezika. Vendar pa avtomatično, refleksno popravlanje navadno izključuje tehten razmislek o sami naravi napake, o njenih vzrokih, kar vnaša dvome o ustreznosti takega načina popravljanja. Če se namreč na vsak tip napake in pri vsakem učencu odzovemo enako, to pomeni, da nismo upoštevali individualnih razlik med učenci in je naše posredovanje lahko neučinkovito ali celo škodljivo. Kognitivni psihologi razlikujejo med štirimi tipi individualnih posebnosti: kognitivne razlike (kognitivni stil, učni stil, inteligenca in sposobnost učenja), čustvene razlike (motivacija, osebnost, strah in samozavest), družbene in kulturne razlike (starost, spol, predhodno izobraževanje) in uporaba učnih strategij. Pri tem slednje uvrščajo med zavedne razlike, vse ostale pa med nezavedne.

2) Popravlanje s krajšim časovnim zamikom učitelju nudi dovolj časa, da se odloči, kako bo posredoval pri napaki. Posreduje lahko učenec sam (samopopravlanje), drugi učenci, učitelj ali pa se te možnosti kombinirajo.

3) Popravlanje z daljšim časovnim zamikom učitelju nudi več časa za razmislek o tem, kako bo posredoval. Lahko se omeji na določen tip napake in se nato odloči za bolj razširjeno in poglobljeno obravnavo nekega jezikovnega pojava, za katerega se je izkazalo, da ga učenci slabše obvladajo.

3.4. Način popravljanja napak

Ažman (2004:17) opozarja na prednosti oblike usmerjenega pouka pri usvajanju L2, kjer učitelj učenčevu pozornost usmeri na določeno nepravilno obliko. Opozorjanje na nepravilnosti je lahko napovedano oz. proaktivno, ko učitelj usmeri učenčevu pozornost na nepravilno obliko, ali reaktivno, ko se učitelj odzove na učenčevu napako. Učitelj se lahko odzove:

- Z eksplicitnim popravkom (to je ponavadi bežen, takojšen popravek napake v obliki zamenjave neustreznega z ustreznim jezikovnim izrazom, ponavadi še med trajanjem učenčeve izjave).
- S preoblikovanjem učenčevih oblik in vsebin.
- Z metalingvistično povratno informacijo (vprašanja v zvezi z napako).
- Z iskanjem pravilne oblike skupaj z učenci.

Z omenjenimi ukrepi učitelj usmerja učenčevo pozornost na naravo napake in na njeno slovnično podlago ter eventualno od učencev pridobi razlago o vzrokih odklonske oblike. Učencem lahko na primer predlaga, da v popravljenih in vrnjenih pisnih izdelkih razvrstijo napake po posameznih kategorijah oz. da sami predlagajo tipologijo svojih napak. To od učencev sicer zahteva že solidno poznavanje slovnice, od učitelja pa nekoliko več dela, saj bi moral vsako predlagano tipologijo pregledati in pokomentirati z učenci. Taka vsakemu posamezniku prilagojena tipologija bi bila solidna osnova za podrobno analizo pomanjkljivosti v njegovih pisnih izdelkih in bi ga opozarjala na elemente, na katere mora biti v bodočih produkcijah še posebej pozoren.

Ko govorimo o načinu odpravljanja napak, se dotaknemo tudi področja korektur. Te bi morale biti pri pisnem izražanju jasne, natančne, dosledne, pravične in konstruktivne. Učitelj mora upravičenost svojih korektur podkrepiti tudi z doslednimi kriteriji, drugačnimi od tistih, ko nas zavede in rečemo: »Ta poved pa ne zveni francosko.« Na doslednost pri popravljanju in utemeljenost korektur je potrebno navaditi tudi učence. To lahko storimo s pomočjo vaje, ko na primer učencem ponudimo besedilo brez napak, v katerem podčrtamo posamezne strukture in od učencev zahtevamo, da utemeljijo njihovo rabo. Pri naslednjem koraku lahko podčrtamo nekaj pravilnih in nepravilnih struktur, pri čemer se vse nanašajo na neko specifično slovnično poglavje. Učenec bo moral najprej ugotoviti, katere strukture so napačne in nato utemeljiti svojo odločitev.

Pri vlogi učitelja pri popravljanju in odpravljanju napak velja omeniti tudi odnos med učiteljem in učenci. Učitelj bi si moral prizadevati, da bi z učenci vzpostavil odnos, ki temelji na pomoči, usmerjanju in spodbujanju (poudarjanje učenčevega napredka, ne napak) in ne na učiteljevi moči. Učenci namreč do marsikaterega učitelja še vedno občutijo nekakšno strahospoštovanje, ker v njihovih očeh predstavlja »neusahljiv« vir znanja in »nedosegljiv« vzor.

Učitelj bi moral neprestano razvijati samorefleksijo v tej smeri, da bi premislil, kaj lahko naredi bolje in drugače pri pouku v smeri preprečevanja, zmanjševanja in odpravljanja napak učencev.

3.5. Vloga učenca pri popravljanju in odpravljanju napak

Učenci imajo pri popravljanju in odpravljanju napak zelo pomembno vlogo. Za uspešno obvladovanje te vloge morajo biti dani vsaj štirje pogoji; učenec mora biti motiviran, da popravi svoje napake, biti mora informiran o storjeni napaki, seznaniti ga je potrebno s pravilno obliko in za odpravljanje napak mora imeti na voljo pestro izbiro ciljnih usmerjenih vaj.

3.5.1. Motiviranje učenca za popravlanje lastnih napak

Učenec je sposoben sam popraviti le napake performance, torej tiste, pri katerih je pravila že usvojil, a jih iz različnih razlogov ni pravilno uporabil. Poleg tega mora imeti željo ali čutiti potrebo po odpravljanju svojih jezikovnih napak. Napake se načeloma da popraviti in odpraviti le, če učenec v tem vidi nek smisel in je za to dovolj motiviran ter sam uvidi, da je to potrebno. Če vemo, da učenje temelji na

kognitivnih in razumskih procesih, je razumljivo, da moramo učenca navaditi na razmišljanje o njegovih napakah. Poprava, ki jo izvede samo učitelj, žal ni zagotovilo za izboljšanje učenčeve produktivne jezikovne kompetence, edina zares koristna poprava je tista, ki jo naredi tudi učenec, s tem njegov izdelek postane premet analize in razmišljanja o delovanju jezikovnega sistema.

Če vzamemo za primer izboljšanje koherence v pisnih izdelkih, je zelo dobrodošlo individualno, pa tudi skupinsko razmišljanje o tem, kako nepopolna koherenca otežuje razumevanje in povečuje nevarnosti nepravilne interpretacije takega besedila. Da bi izboljšali koherenco, je torej treba razmisliti o funkciji samega sporočila, o informacijah, ki jih pisec želi posredovati in o organizaciji diskurza. Učenec, ki piše v tujem jeziku, navadno že ima določeno besedilno zmožnost iz svojega maternega jezika, ki je spet zaznamovana s kulturnimi značilnostmi tega jezika. Učitelj mora to upoštevati in izhajati iz te učenčeve zmožnosti, da jo potem skupaj z učencem preoblikuje.

3.5.2. Informiranje učenca o storjeni napaki

Učenec mora biti seznanjen z dejstvom, da je tisto, kar je ubesedil, napačno. Vedeti mora, da je naredil napako. Napredoval bo lahko le v primeru, da bo imel možnost, da rekonstruira napačno usvojeno pravilo, ki ga uporablja (npr. vsi samostalniki tvorijo množino na »s« ali vsi samostalniki ženskega spola se končajo na »e«).

Opozarjanje na napako naj bi bilo za učenca čim manj travmatično in stresno. Temu cilju se najbolj približa samopopravljanje ali kakršnokoli popraviljanje, ki ga spodbudi učenec sam. Raziskave kažejo, da so učenci sposobni popraviti sami kar do 20% svojih jezikovnih napak (Bartram in Walton 1994: 74). Tudi popraviljanje v pisnih produkcijah je za učence manj stresno kot ustno popraviljanje pri ustnem sporočanju.

Učencu bolj naklonjena je tudi formativno preverjanje (za razliko od sumativnega), ki učence obravnava individualno in jih ne razvršča. Njena naloga je nuditi učitelju in učencu sprotno informacijo o učenčevem znanju. Učitelj z njeno pomočjo dijake opozarja na njihove težave in jim lahko nudi takojšnjo pomoč (Lah 2001:55).

Učitelj se lahko odloči, da označi le vrstico, v kateri je našel eno ali več napak, namesto da napako, kot običajno, popravi. S tem učenca spodbudi, da se potruzi in napako poišče, česar mu pri običajnem popraviljanju ni treba storiti, ker je to namesto njega opravil učitelj. Še manj pomoči pa bi učenec dobil, če bi učitelj navedel le skupno število napak, ki jih vsebuje posamezna poved, odstavek ali pa kar celotno besedilo, če je napak malo. S tem bi učence navajal na (samo)prepoznavanje napak in na pregledovanje lastnih besedil.

Seveda pa učenec ni vedno sposoben sam odkriti svoje napake. To lahko onemogočijo tudi okoliščine, v katerih je do napake prišlo. V takem primeru na napako lahko opozori učitelj (na primer z gestami ali obrazno mimiko) ali drugi učenci. Učitelj ima prav tako možnost, predvsem v primeru nareka (redko v ustni produkciji), da z zgoraj omenjenimi tehnikami učenca vnaprej opozori, da mu preti napačna raba. Gre za tako imenovano metodo »odprtih kart« oz. na navajanje na vklop »kontrolnega alarma«.

Če napake popravljajo drugi učenci, jim je pri tem v pomoč distanca, ki jo imajo drugi učenci do besedila, v katerem so prisotne napake. Prav tako popravljjanje produkcij drugih učencev lahko ugodno vpliva na samozavest tistega, ki popravlja, saj ima občutek, da je sam v pisnem sporočanju že napredoval. Sčasoma se poveča tudi zmožnost kritične analize lastnih produkcij, kar je osnova za izboljšanje pisne zmožnosti (Sokolov 2000: 493).

Primeri napak, ki jih učenec sam pa tudi drugi učenci ponavadi ne morejo popraviti, so težave, povezane z globalno besedilno oz. diskurzivno zgradbo kot je raba utemeljevalnih povezovalcev v utemeljevalnem tipu besedil ali pa raba časovnih prislovov in veznikov ter glagolskih časov v pripovednem tipu besedil.

3.5.3. Informiranje učenca o pravilni obliki

Če smo učencu pomagali, da je napako odkril sam, smo s tem rešili le del težav. Naslednji korak je pomoč pri popravljanju napak. Učenec mora (iz)vedeti, kakšna je pravilna oblika in kako se pravilno uporablja.

Ena od možnih poti do seznanjanja učenca s pravilnimi oblikami je preoblikovanje (Levenston 1978; Johnson 1988), ki se lahko uporablja na različne načine. Temeljni postopek je preoblikovanje izvirnega učenčevega besedila, ki jo opravi rojeni govorec. Ta napiše različico celotnega besedila tako, da v največji možni meri ohrani njegov prvotni smisel.

Preoblikovanje (Johnson 1988: 91) se razlikuje od rekonstrukcije, kjer učitelj samo popravi učenčeve napake, kar v praksi učitelji navadno tudi počnemo. Učenci, ki bi besedila preoblikovali sami, bi lahko prišli do povedi, v katerih ne bi bilo večjih nepravilnosti, pa tudi do takšnih, ki bi bile slovnično sicer pravilne, vendar jih za sporočanje iste vsebine rojeni govorec ne bi nikdar oblikoval. Pri preoblikovanju rojeni govorec torej v nasprotju z rekonstrukcijo učencu ponudi tudi model pravilne rabe, kar je še posebej koristno pri pisnem sporočanju.

Žal se še vse prevečkrat dogaja, da učiteljevo signaliziranje napak ostane brez odziva na strani učencev. Čeprav pri učencih lahko opazimo precejšnjo nestrpnost in zanimanje za vrnjene popravljene pisne izdelke, pa si žal učenci popravljeno besedilo velikokrat pregledajo zelo bežno in zato od poprave ne potegnejo takih koristi kot bi jih, če bi popravljeno besedilo prepisali in analizirali popravljene formulacije. K večji preglednosti in boljšemu vpogledu v raznovrstne napake pripomore na primer razvrščanje napak v kategorije. Učenec lahko tako svoje napake vpisuje v vnaprej pripravljene tabele, kjer je tipe napak po posvetu z učiteljem razvrstil po kategorijah, na primer v kategorijo pravopisnih napak lahko vpiše nepravilno rabo naglasnih znamenj, v kategorijo skladnje z oblikoslovjem sodijo nepravilnosti pri glagolskih oblikah, samostalniku, pridevniku, zaimku,..., na skladijsko-besedilni ravni si lahko vpiše napake, ki zadevajo nepravilni vrstni red, pa nepravilno rabljene glagolske čase, pa napake v rabi pridevnika, priporočljiva bi bila tudi kategorija, ki bi zajemala napake povezane z neustrezno rabo besedišča, še zlasti glede na dejstvo, da pojavnost teh napak pri učencih tujega jezika sploh ni nezanemarljiva.

Pri vaji iz nareka pa bi bilo na primer koristno, če bi učenci sami poiskali napake, učitelj pa bi besedila še dodatno pregledal, saj iz prakse vemo, da tudi

boljši učenci nekatere napake spregledajo. V zvezi s tem je še posebej priporočljivo t.i. »navzkrižno« popravljanje, ko učenci v parih ali manjših skupinah zamenjajo besedila in jih popravljajo. Moderne tehnologije nam danes omogočajo tudi skupinsko popravljanje posameznega pisnega izdelka, pri čemer je treba paziti, da avtor izdelka ostane anonimen. Tako lahko napisan narek učenci najprej pregledajo in pokomentirajo znotraj manjše skupine (3 ali 4 učenci), po uskladitvi mnenj ga po potrebi še popravijo. Pregledano in popravljeno besedilo vsake skupine potem učitelj projicira na projektorju in skupaj z ostalimi učenci pokomentira eventualne napake. Na tak način ni nihče od učencev poimensko izpostavljen, boljši pa s komentarji in razlagami pomagajo šibkejšim.

3.6. Pomen vaje pri odpravljanju napak

Učenje slovničnih pravil in značilnosti posameznih besedil je sicer nujno potrebno, vendar samo po sebi še ne zadostuje za odpravo napak in popolno obvladanje jezika. Zato je potrebno učenje nujno podkrepiti s praktičnimi vajami. Učenec mora torej imeti možnost, da vadi in popravi nepravilnosti. Koraka poprave napake in vaj za odpravljanje napak sta ključna za odpravljanje napak.

Prepričanje, da bo eno samo posredovanje učitelja zadostovalo za odpravo napake, je preveč optimistično. Podobno tudi en sam tip vaje za odpravo določene napake še ne naredi čudeža in je za to potrebna pravilna kombinacija različnih vaj.

V vajah za utrjevanje in urjenje, ki jih uporabljamo za odpravljanje napak (npr. ponavljalne slovnice) naj bi se učenci v njim prilagojenih odmerkih seznanjali tudi z novimi slovničnimi strukturami. Na ta način bi bogatili in dopolnjevali svoja izrazna sredstva in posledično izboljševali svojo jezikovno kompetenco.

Tudi preučevanje avtentičnih besedil učencem pomaga ponotranjiti modele, ki jih uporabljajo predvsem pri pisni produkciji. S preučevanjem in analizo podobnih besedil kot je tisto, ki naj bi ga učenci oblikovali, si učenci pridobijo repertoar diskurzivnih, besedilnih, stavčnih in leksikalnih oblik, ki jih bodo lahko s pridom uporabljali pri produciranju svojih lastnih besedil. Učitelj na tak način učence navaja tudi k razmišljanju o delovanju jezika in odnose med funkcijskimi značilnostmi besedil. Tako bi na primer v pojasnjevalnem tipu besedila, v katerem avtor predstavi vzroke nekega pojava, preučevali povezovalce (*parce que*, *en raison de*, *ipd.*) in leksikalne elemente (*être dû à*, *être induit par*, *résulter de*, *ipd.*). S poudarjanjem teh elementov bi učenci izboljšali tudi besedilno strukturo svojih produkcij.

Bisaillon (1992) meni, da je težave pri pisni produkciji težko rešiti z zatekanjem k vedno večjemu številu slovničnih vaj, ker poznavanje slovničnih pravil še ne pomeni tudi pravilne uporabe teh istih pravil v prosti produkciji. Ta se namreč precej razlikuje od strukturalnega tipa vaj.

4. ZAKLJUČEK

Članek skuša opozoriti na pomembnost popravljanja in odpravljanja napak v procesu usvajanja tujega jezika ter na aktivni vlogi, ki ju pri tem igrata tako

učitelj kot učenec. Za lažjo obravnavo smo napake najprej opredelili v odnosu do jezikovne norme in predstavili različne tipe napak, ki jih srečamo v produkcijah učencev. Zavedati se moramo, da so napake dragocen pokazatelj učenčeve trenutne jezikovne zmožnosti in da se le-ta lahko izboljša le v primeru, da učenec dobi povratno informacijo o tem, ali je tisto, kar je proizvedel, pravilno in sprejemljivo ali ne. Pri različnih možnostih popravljanja in odpravljanja napak moramo upoštevati številne dejavnike (čas, motivacija,..), ki prispevajo k uspešni realizaciji zadanega cilja. Eden od teh je gotovo tudi navajanje učencev na refleksijo o delovanju jezikovnega sistema jezika, ki ga usvajajo ter razmislek o njihovih lastnih napakah ter o napakah njihovih sošolcev.

LITERATURA

- AŽMAN, Branko (2004) Nekateri ključni dejavniki procesa učenja slovnice. *Vestnik XXXVIII*, 7-30
- BARTRAM, Mark in WALTON, Richard (1994) Correction: a positive approach to language mistakes. Hove: Language Teaching Publications
- BISAILLON, Jocelyne (1992) La révision de textes: un processus à enseigner pour l'amélioration de production écrites. *La revue canadienne des langues vivantes 2*, 276-291.
- CALVE, Pierre (1992) Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Revue canadienne des langues vivantes 48*, 35-49.
- CALVET, Louis-Jean (1988) Autour de la norme. *Diagonales 8*, 22-37.
- CORDER, Stephen Pit (1982) Error analysis and interlanguage. Oxford: Oxford University Press
- DEBYSER, Francis et al (1970) la linguistique contrastive et les interférences. *Langue française 8*, 31-35.
- DROUARD, Françoise (2009) Enseigner intelligemment l'orthographe. Paris, Delagrave Edition.
- ELLIS, Rod (1994) Second Language Acquisition and Language Pedagogy. Oxford, University Press
- GRUAZ, Claude (1995) Eléments de morphologie: le système et la norme orthographiques. *Liaisons HESO 25,26*, 39-53
- JAMES, Carl (1998) Errors in language learning and use: exploring error analysis London ; New York : Longman
- JOHNSON, Keith (2001) An introduction to foreign language learning and teaching. London: Longman
- LAH, Meta (2001) Vrednotenje razumevanja tujejezičnega pisnega besedila (Branje pri pouku francoščine v srednji šoli), Magistrska naloga, Univerza v Ljubljani
- LAMY, André (1976) La pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité. *Etudes de linguistique appliquée 22*, 118-127.

- LEVENSTON, E.A. (1978) Error analysis of free composition: the theory and the practice. *Indian Journal of Applied Linguistics* 1, 1-11
- PIRIH SVETINA, Nataša (2003) Napaka v ogledalu procesa učenja tujega jezika. *Jezik in slovstvo* 48, 17-26
- PORQUIER, Rémi (1995) Trajectoires d'apprentissages de langues: diversité et multiciplité des parcours. *Etudes de linguistique appliquée* 98, 92-102.
- RIEGEL, Martin e tal (2002) Grammaire méthodique du français. Paris: Presses universitaires de France
- SEMKE, Harriet, D. (1984) The effects of the red pen. *Foreign Language Annals* 17, 22-33.
- SOKOLOV, Cvetka (2000) Učenje na tujih vzorih in napakah. *Vestnik* XXXIV, 493-497
- YAGUELLO, Marina (1991) En écoutant parler la langue. Paris, Seuil.

POVZETEK

Popravljanje in odpravljanje napak v procesu usvajanja tujega jezika

Pričujoči članek obravnava odnos učiteljev in jezikoslovcev do napak učencev v procesu usvajanja tujega jezika. V zadnjem času se je odklonilni odnos spremenil, podrobna analiza napak in njihovo razvrščanje pa sta privedla do tega, da so napake postale dragocen pripomoček za delo v razredu. Ta novi pristop do napak spodbuja učence k razmisleku o njihovih napakah in o delovanju jezikovnega sistema, ki ga želijo usvojiti. Učitelj, ki si prizadeva izboljšati jezikovno kompetenco svojih učencev, mora imeti široko teoretično znanje in dobro mero potrpežljivosti, predvsem pa mora znati izbrati najugodnejši trenutek in najboljši način za obravnavanje določene napake. To slednje je dolg proces, ki zahteva dejavno sodelovanje tako s strani učitelja kot učenca.

Ključne besede: napake, popravljanje, analiza napak

RÉSUMÉ

Le traitement et la correction des erreurs dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère

Le présent article traite du rapport qu'ont les enseignants et les linguistes face aux erreurs des apprenants dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, dans une classe de langue, l'erreur trouve un nouveau statut, elle représente un précieux outil de travail grâce à une analyse minutieuse et à la classification des erreurs des apprenants. De même, cette nouvelle approche incite les apprenants à se pencher sur leurs propres erreurs tout en saisissant le fonctionnement du système linguistique de la langue qu'ils voudraient maîtriser. Le professeur qui s'attache à améliorer la compétence langagière de ses apprenants doit avoir de larges connaissances théoriques et pratiques et doit être muni d'une bonne dose de patience. Il doit notamment savoir choisir le meilleur moment et la meilleure façon pour traiter une erreur donnée. Le traitement de l'erreur est donc un long processus qui demande une participation active aussi bien de la part du professeur que de celle de l'apprenant.

ABSTRACT**Dealing with errors in the process of foreign language acquisition**

This article considers the attitude of teachers and linguists towards the students' errors during the process of foreign language acquisition. The unfavourable attitude has changed, so that analysis of errors and its categorisation have turned errors into a valuable device used in the classroom. This new approach to errors encourages the students to think about their errors and the functioning of the language system which they want to acquire. The teacher who tries to improve the students' language competence, has to have good theoretical knowledge and a great deal of patience, but above all has to be able to choose the most appropriate moment and way to treat the error, which is a very long process demanding a very active collaboration between a teacher and a student.

Key words: errors, treating errors, error analysis

Saška Horvat

Gimnazija Novo mesto
sasa_horvat@hotmail.com

UDK 81'243:316.7:37.091.279.7

VREDNOTENJE MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI PRI POUKU TUJEGA JEZIKA

1. MEDKULTURNA ZMOŽNOST

Medkulturna zmožnost je pomembna ne samo za uspešno sporazumevanje med dvema govorcema različnih jezikov, ampak tudi za vsesplošno razumevanje (interpretacija besedil, sprejemanje tujega, preseganje predsodkov, poznavanje vsakdanjika, reševanje konfliktov, uspešna mobilnost na delovnem mestu ...). Pomeni vstop v tujo kulturo, saj je učenje jezika tudi učenje kulture. Pri dijaku se tako razvije sposobnost percepcije sistemov, po katerih deluje druga družbena skupnost in posledično tudi sposobnost predvidevanja oz. zavedanja, kakšna reakcija je ustrezna v določeni situaciji. (Povzeto po Abdallah-Pretceille, 1999)

Medkulturna zmožnost naj bi obvladal vsak medkulturni govorec. Skupni evropski referenčni okvir govori o usvajanju medkulturne zmožnosti in razvijanju medkulturne osebnosti, prav tako Portfolio za evropske jezike, v Beli knjigi za medkulturni dialog pa opozarjajo, da se mora medkulturna zmožnost razvijati vse življenje, saj se ne more usvojiti sama po sebi, predvsem pa ni stalna. Nikoli ne moremo reči, da 100-odstotno obvladamo medkulturno zmožnost. Zato se morajo cilji, ki si jih postavimo pri pouku, neprestano spreminjati, obnavljati, prilagajati.

Medkulturno sporazumevanje, v katerem sodelujejo medkulturni govorniki, pomeni, da se združi v sporazumevalnem aktu vse tisto, v čemer smo si podobni, v čemer se razlikujemo in česar se bojimo. Medkulturno sporazumevanje pomeni, da mora govorec obvladati jezik, pravila družbenega dejanja, mentalno aktivnost ter medkulturni pristop. Medkulturna zmožnost pomeni zmožnost uspešne interakcije z ljudmi iz druge kulture, s katerimi ima govorec skupne in različne točke. Namen medkulturnega sporazumevanja je med drugim prav gotovo tudi premagovanje ovir, prepoznavanje nas samih v drugem ter osebna rast.

Pri pouku tujega jezika se pogosto omejimo na kolektivne in zunanje predstave, zanemarimo pa pomen same družbene interakcije, čustveno moč besed ter oblikovanje predstav o drugem v samem postopku usvajanja. Še vedno se pogosteje osredotočimo na jezikovno pravilnost, na vsebinsko ustreznost, saj ju tudi lažje ocenjujemo, težko pa je ocenjevati samo dejanje.

A pri pouku tujega jezika je še posebej pomembno, da se mlade generacije odprejo novim kulturam, raznolikosti in razumevanju drugače mislečih, drugače verujočih. Medkulturna zmožnost se ne sme enačiti s civilizacijo, ne sme se več obravnavati kot nekaj, kar je samo po sebi umevno in se usvaja mimogrede.

Usvajanje medkulturne zmožnosti je treba vpeljati v pouk tako kot slovnico ali usvajanje besedišča, jo načrtovati in ocenjevati oz. vrednotiti.

Ravno vrednotenje medkulturne zmožnosti pa je zelo nevhvaležno delo, ki so se ga v Evropi v 80. letih lotili zgolj 4 raziskovalci - Campos, Meyer, Zarate in Byram, kar je seveda razumljivo, saj je medkulturno nekaj zelo težko »merljivega« in ker je evalvacija pogosto predstavljena kot natančno merljiva veda. Medkulturno zmožnost je zelo težko ocenjevati tudi zato, ker je učenje medkulturne zmožnosti implicitno, posledično pa se ne more ocenjevati s testi znanja.

Byram, Gribkova in Starky (2002) razlagajo, da je vloga medkulturne dimenzije pri pouku tujega jezika **razvijanje** učenca v medkulturnega govorca oz. mediatorja, ki zmore uzavestiti in prepoznati večplastno identiteto in se zna izogniti stereotipom. Medkulturni govorniki potrebujejo znanje in razumevanje o tem, kaj je medkulturna zmožnost, vedeti morajo, da obsega medkulturna zmožnost odnos, znanje, veščine ter vrednote:

1. medkulturni odnos (savoir-être) se izraža in odraža v radovednosti ter odprtosti učitelja in učečega se do novega,
2. znanje (savoirs) se manifestira kot poznavanje družbenih skupin in njihovih izdelkov ter praks v lastnem in tujem svetu,
3. veščine, sposobnost interpretacije in povezovanja, poistovetenje (savoir comprendre) pomenijo zmožnost interpretacije dokumenta ali dogodka iz/v tuji kulturi, zmožnost povezave,
4. veščine učenja in interakcije (savoir apprendre/faire) omogočajo usvajanje novega znanja o kulturi in kulturni praksi,
5. kritično kulturno zavedanje (savoir s'engager) pa pomeni zmožnost evalvacije, kritičnosti na podlagi eksplicitnih kriterijev, perspektiv, praks in izdelkov v lastni in tuji kulturi oz. deželi.

Van Eyken, Szekely, Farcasiu, Raeymaeckers, Wagenhofer (2005) so opredelili vsebino medkulturnih kompetenc na podlagi 28 intervjujev, ki so jih naredili z učitelji v štirih državah: v Avstriji, Belgiji, Finski in Romuniji, ki imajo izkušnje s poučevanjem v medkulturnih okoljih. Po njihovem mnenju se medkulturna zmožnost nanaša na učiteljevo vedenje o svetu oz. so medkulturno kompetenco definirali s 14 točkami:

Medkulturna zmožnost je opredeljena kot:

- znanje,
- tolerantnost do nejasnih situacij, nepredvidljivih situacij,
- fleksibilnost,
- zavedanje lastne kulturne identitete,
- odprtost za nove izkušnje,
- upoštevanje mnenj,
- sposobnost prilagajati se vrednotam drugih,
- etično obnašanje,
- potrpežljivost,
- zavzetost,
- interpersonalne veščine,

- samoizražanje
- empatija,
- občutek za humor.

2. PRIROČNIK DEVELOPING AND ASSESSING INTERCULTURAL COMPETENCE

V Evropskem centru za žive jezike v Gradcu so izdali leta 2007 **Vodnik za razvijanje in ocenjevanje medkulturne zmožnosti** (Developing and Assessing Intercultural Competence) ter izdelali lestvico ocenjevanja medkulturne zmožnosti ter profile usvojene medkulturne zmožnosti, ki se navezuje na Skupni evropski referenčni okvir, hkrati pa ponujajo tudi različne dejavnosti, s katerimi lahko vrednotimo medkulturno zmožnost. Vse dejavnosti so bile preverjene na skupinah.

V vodniku Developing and assessing intercultural competence so medkulturno zmožnost razdelili na tri komponente: znanje (savoirs), znati-narediti (savoir-faire) ter znati-bit (savoir-être), za katere so tudi predlagali tri profile medkulturnega govorca in načine vrednotenja.

Znanje (savoirs) označuje vedenje o različnih načinih življenja, poznavanja družbenih razmer tujega jezika. Nanaša se na medkulturno zavedanje, ki označuje razumevanje odnosa, razumevanje skupnih in različnih točk med dvema kulturama.

Znati-narediti (savoir-faire): na osnovni ravni označuje stopnjo, ko je učenec zmožen funkcionirati jezikovno v tujem jeziku, sposoben se je prilagoditi različnim situacijam in ustrezno reagirati. Savoir faire vključuje tudi sposobnost razlage in pogajanja: obvladovanje družbenih norm, vsakdanje dejavnosti, poklicne in profesionalne (umske in fizične) sposobnosti ter prosti čas (umetnost, obrt, šport, hobiji). Znati-narediti zahteva sposobnost uporabe različnih jezikovnih strategij, s pomočjo katerih se lahko sporazumevamo z govorcami druge kulture.

Znati biti/savoir-être označuje odnos, motivacijo, vrednote, prepričanja, kognitivni stil govorca in osebne značilnosti. Temelji na zavedanju o različnosti kultur in razumevanju drugih kultur. Privede nas do kritične zmožnosti, do spraševanja o lastni identiteti in do sprejema drugih kultur. Zahteva tudi visoko stopnjo sprejemanja drugega, integracijo drugačnih vrednot in sposobnost premagovanja stereotipov. Posameznik, ki ima razvito visoko stopnjo zmožnosti savoir-etre lahko prevzame vlogo medkulturnega posredovalca (mediatorja) v morebitnih nape- tih situacijah. (Lussier 1997: 2003)

3. VREDNOTENJE MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI

Lestvica, s katero merijo kandidatovo znanje (poznavanje) ter njegovo sposobnost primerjave, analize, preseganje stereotipov je opisna, ne kvantitativna.

Lestvica je sestavljena iz treh stopenj: nizki, srednji ter visoki profil medkulturne zmožnosti in večšin za izpolnjevanje določenih nalog.

3.1. Vrednotenje znanja (savoirs)

»Medkulturno znanje« se je do sedaj še najlažje ocenjevalo s testi, z vprašanji s podanimi odgovori na izbiro, s kratkimi vprašanji. Vsa ta vprašanja in naloge so preverjala dejstva, ki naj bi jih poznal kandidat. Učenci se so morali prepoznavati razlike med podobnimi in različnimi lastnostmi, primerjati npr. različne učne sisteme v različnih deželah, povezovati ali sestaviti skupine po skupnih fizičnih lastnostih ipd.

»Medkulturno znanje« temelji na treh pristopih znanja, ki se morajo ocenjevati:

- **humanistični pristop**, ki se navezuje na kolektivni spomin (zgodovina, geografija druge kulture), civilizacija (umetnost, literatura, glasba, slikarstvo);
- **antropološki pristop**, ki označuje poznavanje raznolikosti načina življenja (vsakodnevne stvari, ki se razlikujejo od lastne kulture, navade, tradicija, običaji, družbena pravila, stereotipi);
- **sociološki pristop**, ki upošteva družbeno-kulturni pristop (najpomembnejše vrednote, prepričanja, nacionalna identiteta, regijske kulture ...)

Vodnik Razvijanje in vrednotenje medkulturne zmožnosti (2007) predlaga naslednje lestvice za vrednotenje znanja:

Tabela 1: Opisna lestvica za vrednotenje znanja (savoirs), (povzeto po Vodniku Razvijanje in vrednotenje medkulturne zmožnosti, 2007)

	Nizek profil	Srednji profil	Visoki profil
Znanje / Savoirs	<p>Stopnja prepoznavanja</p> <p>Minimalno poznavanje podatkov o drugi kulturi</p> <p>Stereotipne podobe</p> <p>Osnovni (splošno znani) podatki ali elementi o lastni kulturi in ciljni kulturi</p>	<p>Stopnja primerjave</p> <p>Iskanje dodatnih informacij o izdelkih, navadah, tradiciji in vrednotah druge kulture</p> <p>Različne podobe o ciljni kulturi</p> <p>Poznavanje različnih podatkov o: načinu življenja, tradiciji drugih kulturnih vrednotah</p>	<p>Stopnja analize</p> <p>Odlično znanje o posebnih značilnostih drugih kultur - izdelkih, navadah, tradiciji, vrednotah idr.</p> <p>Jasno poznavanje podob določene kulture iz različnih virov</p> <p>Zavedanje o različnih lastnostih druge kulture</p>

3.2. Ocenjevanje in vrednotenje komponente znati-narediti (savoir-faire)

Do zdaj je oznaka »znati-narediti« označevala predvsem jezikovno stran sporazumevalne zmožnosti, ki je pomenila predvsem sposobnost jezikovnega funkcioniranja in interakcije v ciljnem jeziku.

Pri medkulturni zmožnosti je treba upoštevati tudi, kako se učeči prilagodijo drugačnemu družbenemu in kulturnemu okolju, se pravi, kako integrirajo izkušnje v ciljnem jeziku in kako učinkovito uporabljajo zmožnost sporazumevanja ter interakcije kot medkulturni govorce.

Komponenta znati-narediti ne označuje funkcioniranja v ciljnem jeziku, temveč tudi:

- **interakcijo** v ciljnem jeziku in kulturi, interakcijo v drugačnem kontekstu življenja, upoštevajoč navade, običaje, vrednote druge kulture;
- **sposobnost prilagajanja** družbenemu in kulturnemu okolju;
- **sposobnost integracije** z drugimi skupinami preko novih izkušenj, na primer z mednarodnimi izmenjavami, ki zahtevajo učinkovito rabo sporazumevalne zmožnosti, ki je vezana na kulturno okolje, kulturno zmožnost in usvojeno znanje;
- **sposobnost interpretacije ter pogajanja**, reševanja nesporazumov, kritičnega zavedanja in družbene odgovornosti, sposobnost kulturne mediacije, če je potrebno.

Prav tako kot »znanje« se tudi element savoir-faire ne ocenjuje s testi znanja ter kvantitavno, vodnik ponuja lestvico treh profilov z opisi prav tako kot za znanje (savoirs).

Tabela 2: Opisna lestvica za ocenjevanje znati-narediti (savoir-faire), (povzeto po Vodniku Razvijanje in vrednotenje medkulturne zmožnosti, 2007)

	Nizek profil	Srednji profil	Visoki profil
Znati narediti/ Savoir-faire	<p>Stopnja funkcioniranja</p> <p>Obvlada minimalno izkušnjo v funkcioniranju in v enostavnih medkulturnih situacijah</p> <p>Ima težave pri prilagajanju na nedomače, nepoznane medkulturne položaje</p>	<p>Stopnja interakcije in prilagajanja</p> <p>Govorec je sposoben ustreznega reagiranja tako v jezikovnem in nejezikovnem smislu v napetih medkulturnih situacijah</p> <p>Z lahko se prilagodi konfliktni situaciji, do katere pride zaradi medkulturnih razhajanj /Obvlada verbalno in neverbalno sporazumevanje</p>	<p>Stopnja pogajanja</p> <p>Obvlada (jezikovno) analizo, primerjavo ter razmišlja o drugačnih jezikovnih vzorcih</p> <p>Se zna pogajati/ je pripravljen(-a) na pogajanja v primeru konflikta</p>

3.3. Ocenjevanje in vrednotenje medkulturne kompetenete znati-bití (savoir être)

Ocenjevanje "savoir-être" je bilo do sedaj potisnjeno ob rob, saj se je poučevanje in vrednotenje osredotočilo predvsem na kulturno ozaveščanje, pa tudi zaradi same težavnosti ocenjevanja. Morebiti je ocenjevanje te kompetenete še najbolj subjektivno, a danes se kljub temu spodbuja razvijanje najvišje stopnje kritične zavesti te kompetenete medkulturne zmožnosti.

Savoir-être se navezuje na:

- **kulturno ozaveščenost**, razumevanje drugih kulturnih dimenzij in razvijanje lastnega odnosa do njih ali skupnih odnosov;
- **kritično prisvajanje**, kar pomeni sprejemanje in razlaganje lastnega znanja, lastne identitete in vrednot z vidika drugih kultur;
- **transkulturno zmožnost**, ki omogoča razvijanje, spreminjanje enostranskega (etnocentričnega) mišljenja in vrednotenja drugega ter integracijo vrednot

Komponenta znati-bití (savoir-être) omogoča učečemu se, da preide s stopnje etnocentričnosti do stopnje vzajemnosti, recipročnosti. Gre za sposobnost, da sprejme veljavnost, vrednost drugačnega stališča, da se zave večplastne lastne kulturne identitete. Gre za zmožnost relativizacije in zavedanje, da so kulture med seboj v neprestani interakciji.

Komponenta znati-bití (savoir-être) se prav tako meri z nizkim, srednjim in visokim profilom, ki ga lahko usvoji in udejanja učeči s svojim odnosom glede znanja bivanja.

Opisna lestvica za ocenjevanje zmožnosti znati biti (savoir-être), (povzeto po Vodniku Razvijanje in vrednotenje medkulturne zmožnosti, 2007)

	Nizek profil	Srednji profil	Visoki profil
Znati bivati/ Savoir- être	Stopnja razumevanja Kulturno zavedanje Toleranca Senzibilnost Zavedanje, da so razlike med prepričanji in vrednotami	Stopnja sprejemanja in interpretacije Kritično prisvajanje Simpatija Odprtost Zna ceniti različna prepričanja in vrednote drugih ljudi in drugih kultur	Stopnja integracije in analize Transkulturalna zmožnost Empatija Občutek za drugega Prilaganje in integracija različnih prepričanj in vrednot drugih ljudi in kultur.

Byram toleranco pojmuje kot pasivno sprejemanje, kar pomeni v odnosu do tujega (tuje kulture) voljo, da se dela na odnosu s tujimi, ki so lahko različni; lahko pomeni tudi opuščanje izločevanja v družbi, ker naj bi njihova prepričanja motila naša lastna prepričanja.

Simpatija in empatija sta pogosto povezana pojma med seboj, vendar ju ne smemo mešati. Simpatija je čustvena afiniteta, obstaja, ko so določeni občutki do določene osebe pozitivni in medsebojni. Odraža določeno stopnjo harmonije med individualnimi predstavniki, predstavlja odprtost za sprejemanje drugih kultur in zmožnost ter voljo prilaganja drugim prepričanjem.

Empatija je nekaj bolj zahtevnega. Ne gre za čustvo. Gre za sposobnost sodelovanja v določeni obliki življenja. Gre za zmožnost, da vidiš samega sebe kot člana določene skupnosti, da razumeš prepričanja, obnašanja in vrednote z zgodovinskimi, političnimi in verskimi razlogi. Empatija pomeni sposobnost izmenjave lastnih prepričanj z drugim in integracijo novih prepričanj in vrednot.

4. KAKO OCENJEVATI? KATERE METODE OCENJEVANJA NAJ UPORABIMO ZA VREDNOTENJE MEDKULTURNE ZMOŽNOSTI?

Vsaka dimenzija medkulture zmožnosti pokriva različne vidike učenja, zato se bo tudi metoda ocenjevanja razlikovala, da bi karseda najučinkovitejše ocenila različne komponente. Za vrednotenje znanja predlaga priročnik posredne postopke, vrednotenje znati-narediti temelji na nalogah, znati-bitu pa vključuje samoevalvacijo, pregled odnosa, predlagano lestvico za ocenjevanje in portfolio učečega se. V priročniku je primer ocenjevanja medkulture zmožnosti prirejen za eno učno enoto »**metode Mirroires**«, saj priročnik ne določa natančno informacij, stopenj, podatkov, kar pomeni, da bi morali učitelji tujega jezika sami pripraviti za vsako učno enoto ali poglavje naloge, posredne postopke, vprašanja za samoevalvacijo, za ocenjevanje medkulture zmožnosti oz. vseh njenih treh elementov ipd.

Koraki pri ocenjevanju učečega se: zmogljivost, uspešnost in dojetanje (vtis), (povzeto po Vodniku Razvijanje in vrednotenje medkulture zmožnosti, 2007)

Kdaj ocenjevati?	Kaj ocenjevati?	Kako ocenjevati?
Preden začnemo poučevati	Znanje / Savoirs	Samoocenjevanje
	Znati vedeti / Savoir-faire	Portfolio (beleženje)
	Znati biti / savoir-être	Samoocenjevanje

Poučevanje učne enote	Znati biti/ savoir-être	
Pred začetkom poučevanja nove enote	Znanje / Savoirs Znati narediti / Savoir-faire Znati biti/savoir-être	Pregled ocenjevanja Uporaba portfolia
Med posamezno učno enoto	Ločeno ocenjevanje vsake dimenzije medkulturne zmožnosti	
	Znanje/ Savoirs	Navodila, ki pomagajo učečemu se: argumentiranje, primerjava, razlaga, urejanje, analiza, ocenjevanje, sinteza
	Znati narediti / Savoir-faire	Naloge, ki pomagajo učečemu se: debatiranje, diskusija, reševanje težav, igranje vlog.
	Znati biti/ savoir-être	Naloge, ki pomagajo učečemu se: primerjati, pisati esej, reševati incident in argumentirati
	Ocenjevanje dveh dimenzij medkulturne zmožnosti Znanje/ Savoir Znati narediti/ Savoir-faire	Naloge, ki pomagajo učečemu se: opisati, identificirati, primerjati in analizirati.
	Ocenjevanje vseh dimenzij	Integrativna naloga
Ob koncu učne enote	Znanje/ Savoirs Znati narediti/ Savoir-faire Znati biti/ savoir-être	Samoevalvacija - Portfolio

Medkulturna zmožnost, še posebej njena dimenzija »znati-biti«, se ne more ocenjevati tradicionalno, se pravi z ocenami ali s točkami. Ocenjuje in vrednoti se z drugimi metodami: anketami, predhodnimi in kasnejšimi vprašanji, s samoevalvacijo učečih se, z učiteljevim opazovanjem in vrednotenjem napredka učečega se. Za ocenjevanje znanja (savoirs), nam vedno pridejo prav vprašanja z več odgovori, za znati-narediti (savoirs-faire) uporabljamo igro vlog, simulacijo situacij ...

5. ZAKLJUČEK

Vrednotenje medkulturne zmožnosti oz. njenih komponent/sestavin ni enostavno, saj vpeljuje netradicionalne metode, ki jih nismo vajeni ne učitelji ne dijaki, predvsem pa nimajo enake teže kot številčna ocena. In vendarle je vrednotenje napredka pomembno za vse udeležence učnega procesa.

Ocenjevanje medkulturne zmožnosti vključuje tudi čustveno dimenzijo in postavlja se legitimno vprašanje, ali je sploh zaželeno in etično ocenjevati učen-

čevo osebno držo ali celo njegove osebne značilnosti - odprtost in radovednost do tujega, ali celo pozitivno samopodobo, kar naj bi bile omenjene značilnosti »medkulture osebnosti«.

Pri ocenjevanju se pogosto poudarja objektivnost, a razumevanje neke kulture je razumljeno in doživeto zelo subjektivno. Ali je objektivnost sploh možna, ko se ukvarjamo z medkulturnim, saj je medkulturno vedno nekaj, kar smo sami (subjektivno) izkusili?

Medkulturna kompetenca bi torej morala biti predvsem prepoznavanje, kaj vse lahko vsebuje določen trenutek sporazumevanja. To bi pomenilo, da ocenjevanje vsebuje tudi kritično perspektivo, ki jo učeči se vnaša v interakcijo.

LITERATURA

- BYRAM, Michael (1996) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael/ ZARATE, Geneviève/NEUNER, Gerhard (1997) *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Council of Europe.
- LÁZÁR, Llidiko et al. (2007) *Developing and assessing intercultural communicative competence (A guide for language teachers and teacher education)*. Graz, European Centre for Modern Languages.
- BYRAM, Michael/Carol MORGAN and colleagues (1994) *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, Multilingual matters.
- PARAN, Amos/ Lies SERCU (2010) *Testing the Untestable in Language Education*. Multilingual Matters.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999) *L'Éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- SERCU, Lies et al. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- VREČER, Natalija (ur.) (2009) *Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih*. Andragoški center Republike Slovenije. Ljubljana.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. and STARKEY, H. (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

POVZETEK

Vrednotenje medkulturne zmožnosti pri pouku tujega jezika

Usvajanje medkulturne kompetence je pri učenju tujega jezika danes eden izmed pomembnih ciljev. Težave se pojavijo, ker je ocenjevanje še vedno nekako tradicionalno usmerjeno v preverjanje slovničnega znanja, slušnega, pisnega izražanja ter sprejemanja, vrednotenje medkulturne kompetence pa s testi in številčnimi ocenami skorajda ni možno. Priročnik *Developing and Assessing Intercultural Competence*, ki so ga izdali 2007 v Centru za Moderne jezike v Gradcu, predstavlja, na kakšen način lahko vrednotimo različne komponente/sestavine medkulturne kompetence.

Ključne besede: medkulturna kompetenca, vrednotenje, ocenjevanje

ABSTRACT

Assessment of intercultural competence in the FL classroom

Acquiring intercultural competence is an important objective of foreign language learning. Problems occur because current testing still focuses on checking grammar skills, listening comprehension and writing skills, whereas intercultural competence assessment does not favour traditional testing and numerical grading. *Developing and Assessing Intercultural Competence*, published in 2007 in European Centre for Modern Languages in Graz, introduces ways of assessing various competences/components of intercultural competence.

Keywords: intercultural competence, assessment, grading

Anamarija Lah

OŠ Milana Šuštaršiča, Ljubljana
anamarija_lah@yahoo.de

UDK 811.112.2'243:373.3:37.091.279.7

Karmen Pižorn

Pedagoška fakulteta Ljubljana
karmen.pizorn@guest.arnes.si

ALTERNATIVNI NAČIN PREVERJANJA ZNANJA: TEST-TEACH-TEST PRISTOP V OSNOVNI ŠOLI

1. UVOD

V strokovni in populistični literaturi se pojavljajo mnoga mnenja in pristopi k alternativnemu načinu poučevanja in ocenjevanja. Predvsem priporočajo takšen pristop pri mlajših otrocih, saj jim želijo zmanjšati stopnjo stresa pri pouku. Za metodo testirati-poučevati-testirati (ang. *Test-Teach-Test* oz. *TTT*), ki jo je v začetku prejšnjega stoletja uporabljalo mnogo učiteljev in je bila tudi natančneje predstavljena v prispevku Senourja (Senour 1930), sva se odločili, ker naju je zanimalo, kakšni so rezultati načina poučevanja, kjer se pri učenju novega tematskega sklopa osredotoča bolj na spoznavanje besedišča kot na poučevanje komunikacijskih vzorcev. Po principu komunikacijskega pristopa poučevanja tujih jezikov bi se naj učitelji pri svojem poučevanju osredotočali predvsem na poučevanje sporazumevalnih vzorcev, ob čemer bi naj učenci besedišče dojeli primarno na intuitivni ravni. Takšen je bil doslej tudi pouk v testirani skupini.

V ta namen bo najprej predstavljeno teoretično ozadje pristopa testirati-poučevati-testirati, nato pa bodo predstavljeni rezultati preverjanja (v kolikšni meri so učenci usvojili besedišče po zaključenem tematskem sklopu).

2. NAČINI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

2.1 Formalni načini preverjanja znanja

Angleška literatura loči med pojmom preverjanje oz. ocenjevanje (ang. *assessing*) in testiranje (ang. *testing*). *Assessing* velja za širši pojem kot *testing*. »Preverjanje oz. ocenjevanje je sistematični način pridobivanja podatkov o ravni učenčevega znanja ter o njegovih drugih spretnostih.« (Pižorn 2010). To lahko poteka preko različnih pristopov:

- sistematičnega opazovanja učenja in zapisovanja učenčevih aktivnosti pri pouku,
- zbiranja učenčevih izdelkov,
- zbiranja pisnih preverjanj znanja.

Preverjanje oz. ocenjevanje ima različne namene:

1. Formativni namen pomaga učencu usmerjati in uravnati svoje učenje.
2. Sumativni namen je namenjen preverjanju uspešnosti učenca ob koncu lekcije, šolskega leta itn. (Pižorn 2010).

Testing velja za podpomenko, saj z njim označujemo posamezen preizkus znanja. V anglofonskem prostoru razlikujejo med petimi osnovnimi tipi testiranja znanja:

1. Uvrstitveni test (*ang. placement test*) je namenjen določanju učenčeve stopnje znanja. Uporablja se ga pred razvrstitvijo učenca v določeno skupino, kjer bo lahko optimalno izpopolnjeval svoje znanje tujega jezika.
2. Test napredka (*ang. progress test*) lahko učitelj izvede v različnih fazah poučevanja nove snovi. Učitelj s testom preveri, ali učenec dosega cilje, ki so bili zastavljeni v učnem načrtu.
3. Test dosežkov (*ang. achievement test*) se izvaja ob koncu določenega tečaja oz. programa (v Sloveniji je primer takšnega testa NPZ ob koncu osnovne šole in matura ob koncu srednje šole).
4. Test znanja (*ang. proficiency test*) ni vezan na določen učni program, temveč se izvaja kot splošni način preverjanja znanja, ali učenec dosega določeno stopnjo znanja tujega jezika. Primer takšnega testa je standardizirani izpit iz znanja angleščine za pridobitev certifikata University of Cambridge, testi DaF ali testi ZPM (*nem. Zentrale Mittelstufenprüfung*)¹ iz znanja nemščine.
5. Diagnostični test (*ang. diagnostic test*) se izvaja praviloma na začetku lekcije ali programa. Namenjen je ugotavljanju učenčevih potreb, saj lahko na podlagi teh rezultatov učitelj najbolj učinkovito priredi pouk učencem (Alderson idr. 1995: 11-12).

2.2 Alternativni načini preverjanja znanja

Kot paradni primer standardiziranega tipa naloge se šteje naloga izbirnega tipa (*ang. multiple choice*). Med alternativne načine preverjanja znanja pa raziskovalci uvrščajo metode oz. tipe nalog, ki niso standardizirani (Tsagari 2004: 5). Da bi se takšnim nalogam zagotovila čim višja stopnja transparentnosti, morajo alternativna preverjanja znanja ustrezati naslednjim kriterijem:

1. Združljivost. Cilji preverjanja znanja se morajo ujemati s cilji učnega načrta.
2. Izvedljivost. Preverjanje znanja ne sme biti preobsežno, ne sme vplivati na samo količino časa, ki je namenjena poučevanju, in ne sme biti zasnovano tako, da analiza vzame učitelju preveč časa.
3. Otroku prijazno. Pri preverjanju znanja mlajših učencev je potrebno upoštevati, da ni vsaka metoda, ki je primerna za starejše učence, primerna tudi za mlajše. (Pižorn 2010)

Raziskovalci tega področja so ugotovili, da prinaša alternativni način preverjanja znanja mnoge prednosti vsem udeležencem v učnem procesu. Strne se jih lahko v naslednje točke:

- a) *Ne ocenjuje se samo končni rezultat učenja, ampak tudi ostalo védenje, ki pripomore k učenju.*

¹ <http://www.jezikovnapotovanja.com/informacije/certifikat.html#deutsch>

Z alternativnim preverjanjem znanja izvemo o učenčevi inteligenci, kulturnem in družinskem ozadju, o njegovih predhodnih izobraževalnih izkušnjah, izobrazbeni stopnji družine itn. Pridobimo si lahko tudi podatke o učenčevih učnih strategijah, delovnih navadah, socialnem vedenju ter drugih dejavnikih, ki vplivajo na njegovo uspešnost.

- b) *Pomaga učitelju pri ocenjevanju in nadzoru nad kvaliteto svojih navodil.*

Učitelj lahko sproti pridobiva povratne informacije o kvaliteti danih navodil pri posameznih nalogah.

- c) *Daje pomembne rezultate vsem udeležencem v procesu učenja.*

Kot splošno prepričanje velja, da so tako pridobljeni rezultati verodostojnejši kot rezultati, pridobljeni preko formalnega testiranja znanja, saj je za učence alternativna oblika preverjanja znanja manj stresna. Rezultati pripomorejo k usmerjenemu nadaljnjemu delu ne samo učiteljev, temveč tudi učencev, staršev in različnih uradnikov, ki preiskujejo napredek učencev.

- d) *Povezuje se s kognitivno psihologijo in njenimi sorodnimi področji.*

Kognitivna psihologija je mnenja, da učenje ni linearni proces. Zato znanstveniki zagovarjajo idejo, da alternativni način ocenjevanja učencem daje možnost, da izoblikujejo odziv na določen tip naloge. S tem se pri njih spodbujata analiza in sinteza, ki sta kognitivno zahtevnejša miselna procesa.

- e) *Predstavlja sodelovalni pristop k usvajanju znanja.*

Pri alternativnem ocenjevanju znanja se spodbuja interakcija med učiteljem in učencem ter med samimi učenci, saj poteka preverjanje znanja v veliko bolj sproščeni razredni klimi.

- f) *Podpira učenčev psihični razvoj.*

Spodbuja se učenčeva samozavest in občutek uspeha, s tem pa se dviga motivacija za učenje in želja učenca sodelovati pri oblikovanju učnih ur.

- g) *Spodbuja samostojno učenje in samokontrolo nad učenjem.*

Alternativni način preverjanja in ocenjevanja znanja bi naj učence izuril v prepoznavanju svojih močnih in šibkih plati, jim pomagal pri urjenju, prepoznavanju in postavljanju realističnih ciljev. Predpostavlja se, da učenci postanejo samostojnejši pri svojem učenju ter da razvijajo učne strategije.

- h) *Daje novo vlogo učitelju.*

Učitelj lahko razvija natančnejše kriterije za ocenjevanje znanja. Ker ima učitelj priložnost samoocenjevati svoje delo, ima možnost razvijati spretnosti, ki jih potrebuje pri učinkovitem poučevanju (Tsagari 2004).

Prispevek bo predstavil, v kolikšni meri pristop testirati-poučevati-testirati odgovarja na zgornje postavke. Glede na starost učencev se pričakuje, da jim bo ponudil spoznanja o pomembnosti skupinskega dela in njihovem napredku, učitelju pa podal dober način, kako preveriti kvaliteto svojega pouka.

3. TESTIRATI-POUČEVATI-TESTIRATI OZ. PRISTOP TEST-TEACH-TEST

Metoda testirati-poučevati-testirati/Test-Teach-Test (nadalje TTT) je stopila v ospredje v 80-ih letih in je bila teoretično nadaljevanje pristopa PPP (*ang. Presentation, Practice, Production*), ki je bil v slovenščino preveden kot uvajanje-urjenje-

uporaba (UUU)² (Lowe 2003). Metoda TTT je predvsem namenjena spoznavanju in utrjevanju besedišča, komunikacijskih vzorcev in slovničnih oblik³. Praviloma učenci ob naboru besedišča dobijo razpredelnico s tremi točkami: 1. Razumem, 2. Nisem prepričan, 3. Ne razumem. V prvi fazi (*ang. Test*) učenci individualno oz. v dvojicah razvrstijo besedišče med te tri kategorije. Faza prvega testiranja je podobna fazi uvajanje (*ang. Presentation*) v UUU, vendar s to razliko, da se učenci lotijo naloge brez učiteljeve pomoči.

Nato sledi faza poučevanja (*ang. Teach*), ki lahko vsebuje različne aktivnosti. Sledi lahko učiteljeva razlaga, delo v dvojicah, kjer si razlagajo nepoznano besedišče in ga tako poskušajo premakniti čim višje po pred tem predstavljeni lestvici od 3 do 1, oz. kakršen koli način poučevanja, ki pomaga učencem do takrat še vedno neznano besedišče usvojiti.

Sledi še faza ponovnega testiranja (*ang. Test*), kjer se preveri napredek posameznika. Cilj predstavljenega pristopa je, da imajo učenci celotno obravnavano besedišče v prvi koloni pod napisom Razumem⁴. Glede na rezultate učencev se lahko pristop razširi in se poučuje v naslednji fazi vsebine, ki se izkažejo kot še vedno neusvojene.

Predstavljena metoda dela je lahko za učitelja zelo koristna, saj mu daje odlične povratne informacije o učenčevi stopnji znanja. Ob tem je potrebno opozoriti na dejstvo, da je tip TTT preverjanja znanja zgolj omejeno uporaben. Z njim lahko preverjamo poznavanje besedišča, ne pa tudi njegove tekoče rabe. Najbolj priporočljivo ga je uporabljati kot diagnostično obliko preverjanja znanja na začetku ali koncu obravnavane lekcije.

Objektivnost takšnih rezultatov je lahko vprašljiva pri preverjanju znanja mlajših učencev. Ti pri pouku tujega jezika ne razvijajo primarno zmožnosti branja in pisanja v ciljnem jeziku, torej se tudi ne srečujejo toliko z zapisanimi besedili. Kljub temu sem se pri skupini 15 učencev v 6. razredu osnovne šole odločila za opisan pristop, saj sem pri obravnavi učne enote izhajala iz zapisanega besedila (natančneje pesmi), ki so se ga po obravnavi naučili na pamet. Cilj uporabljenega pristopa je bil preveriti, v kolikšni meri razumejo besedišče pesmi.

Glede na predstavljene značilnosti TTT preverjanja znanja sama to metodo uvrščam med alternativne metode preverjanja znanja, čeprav takšne trditve doslej v strokovni literaturi nisem zasledila. Svojo trditev bom podkrepila s tem, ko bom ob analizi učenčevih rezultatov dodatno preučila, v kolikšni meri TTT podaja ugotovitve k predstavljenim točkam alternativnega preverjanja znanja.

² Pristop PPP je bil pragmatično nadaljevanje audio-lingualne metode poučevanja tujih jezikov. Osnovna razlika med njima je, da imata prvi dve fazi pristopa PPP socialni pomen – torej realni kontekst, znotraj katerega učenci obravnavajo besedišče. Vaje potekajo tako, da se učencem najprej predstavi nova snov (npr. spreganje v sedanjiku) - Presentation, nato sledi faza vodenih vaj (Practice) in na koncu, v Production, sledijo vaje odprtega tipa (npr. igra vlog) (Lowe 2003: 2).

³ Že v 30-ih letih 20. stoletja so se znotraj behaviorističnega pristopa k poučevanju tujih jezikov pojavile študije o metodi TTT, vendar so takrat testirali predvsem, kako uspešno s to metodo učencem priučijo pravilno črkovanje novega besedišča. (Senour 1930). Že takrat so rezultati pokazali presenetljivo uspešnost TTT.

⁴ Več različnih možnosti pristopa je predstavljeno na strani <http://www.teachingenglish.org.uk/talk/questions/test-teach-test>. Povzeto 18. 8. 2010.

4. OPIS TESTIRANE SKUPINE

Testiralo se je 15 učencev v 6. razredu osnovne šole. Snov je bila izbrana skladu z učnim načrtom za nemščino kot izbirnim predmetom, ki opredeljuje med splošne cilje učenja nemščine sledeče:

»Za boljše poznavanje družbeno-kulturnega ozadja jezikovnih rab učenci s pomočjo namensko izbranih besedil spoznavajo z njimi povezane kulture različnih nemško govorečih skupnosti. To poteka tudi ob branju lažjih literarnih del. Ob branju posameznih del poskušajo razumeti tako podobnosti kot tudi razlike v primerjavi z lastno kulturo. Tako hkrati razvijajo sposobnost za medkulturno razumevanje in kritičnost do posameznih tujih besedil ter drugih kulturnih pojavov.« (UN 2001: 8)

Učenci so v sklopu deželoznanstva spoznali nemško pravljico Janko in Metka ter jo kot igo in pesem predstavili v okviru projekta Evropska vas. Nastop je bil oblikovan okrog okrajšane in poenostavljene pesmi, ki so jo vsi učenci prikazovali ob petju.

Učenci te skupine že 3. leto obiskujejo enkrat tedensko nemščino kot interesno dejavnost. Ur se udeležuje celoten razred, kar v tem primeru pozitivno vpliva na veljavnost predstavljene metode preverjanja znanja. Pri t.i. *napovedni veljavnosti* (ang. *predictive validity*)⁵ (Alderson idr. 1995: 180) se večkrat pojavi težava, da je učence nemogoče ponovno testirati in preveriti, ali so bili predhodni testi jasni pokazatelji nadaljnje uspešnosti učencev, saj mnogi na podlagi slabih rezultatov prvega testiranja odpadejo iz nadaljnjega programa izobraževanja. Ta pojav Alderson poimenuje kot *truncated sample problem* oz. *težava okrnjenega vzorca*. V predstavljenem primeru sicer ne bom izvedla dvojnega testiranja, ki je značilno pri preverjanju napovedne veljavnosti preizkusa znanja, je pa za veljavnost predstavljene oblike ključno, da vzorec ni okrnjen.

5. POTEK POUČEVANJA

1. Predstavitev osnovnega besedišča.

Kot uvod v enoto in pripravo na končni nastop so učenci spoznali pravljico o Janku in Metki. Ob slikah na Power Pointu so poslušali skrajšano obliko zgodbe s temeljnim besediščem, ki ga bodo kasneje potrebovali. Po predstavitvi so učenci besedišče obnovili tako, da so ob slikah poimenovali ključne dele pravljice. Predstavljeno besedišče je bilo: *Hänsel, Gretel, Vater, Wald, kamen, Pfefferkuchenhaus, Hexe, arbeiten, Ofen, gestoßen*.

⁵ Pri tej obliki ugotavljanja veljavnosti testa primerjamo rezultate prvega testiranja z rezultati, ki jih na podobnem testu dosegajo na kasnejših testiranjih. V angleškem prostoru je primer takšnega načina preverjanja znanja test znanja (ang. *proficiency test*), ki napoveduje, kako uspešen bo učenec v prihodnosti - torej, kako uspešno bo obvladoval in uporabljal jezik pri nadaljnem študiju oz. delu.

2. *Poslušanje pesmi in vstavljanje manjkajočih besed v besedilo.*

Sledila je druga faza ure, v kateri so učenci dobili besedilo k pesmi o Janku in Metki z manjkajočimi besedami. Njihova naloga je bila, da jih vstavijo na ustrezno mesto.

Primer naloge:

Hänsel und Gretel verlieben sich im Wald

Hänsel und Gretel verlieben sich im _____.
Es war so finster und auch so bitter _____.
Sie kamen an ein Häuschen von Pfefferkuchen fein.
Wer mag der Herr wohl von diesem _____ sein?

Hu, hu, da schaut eine alte Hex` heraus!
Sie lockt` _____ ins Pfefferkuchenhaus.
Sie stellte sich gar freundlich, o Hänsel welche Not!
Ihn wollt` sie braten im _____ braun wie Brot.

Doch als die Hexe zum Ofen schaut hinein,
Ward sie gestoßen von Hans und Gretelein.
Die Hexe musste _____, die Kinder geh`n nach Haus.
Nun ist das _____ von Hans und Gretel aus!



Vir: Vildok: Schnupperangebot. Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten

3. *Skupno petje.*

Kakor hitro so izpolnili učni list, so lahko pričeli poskušati peti ob besedilu. Po nekajkratnem poslušanju so učenci ob pomoči učiteljice po verzih razložili dogajanje v pesmi, saj jim je bilo osnovno besedišče že znano.

4. *Razlaga besedišča z igranjem dogajanja v pesmi.*

Sledila je dramatizacija pesmi. Učenci so ob prikazovanju dogajanja peli besedilo.

5. *Priprava na končno dramatizacijo.*

Po več ponovitvah so se razdelile vloge med učence ter pripravila scena.

6. *Nastop.*

Skupina je prispevala točko k predstavitvi Avstrije v okviru projekta Evropska vas. Učenci so pravljično prepričljivo odigrali in odpeli.

6. ANALIZA PREVERJANJA ZNANJA

Metoda TTT je bila izvedena teden dni po nastopu in je potekala v več fazah. Učenci so najprej delali samostojno. Naredili so razpredelnico s tremi stolpci: 1. *das verstehe ich*, 2. *ich bin nicht sicher*, 3. *das verstehe ich nicht*. Dano jim je bilo navodilo, da zapisujejo samo polnopomenske besede iz pesmi – pri tem so si pomagali s primeri s table, ki so ponazarjali, katere besede naj izpustijo (npr. *der, die das, eine, eine, einen, im, in*).

V naslednji fazi se je učence razporedilo v dvojice. Primerjali so razporejeno besedišče ter si poskušali razložiti čim več besed iz 2. in 3. točke, tako da jih je lahko njihov sogovorec prepisal v enega izmed zgornjih kvadratkov (med *das verstehe ich* in *ich bin nicht sicher*). Da bi bilo skupinsko delo uspešnejše, so se dvojice po petih minutah ponovno zamenjale. Na koncu je sledilo plenarno preverjanje. Rezultat njihovega individualnega in skupinskega dela je sledeč:

- Vsi učenci so prepoznali osnovno besedišče, ki je bilo predstavljeno že v motivaciji, čeprav ga v tisti fazi učenci niso zapisali.
- Zgolj uspešnejši učenci prepoznavajo naklonske glagole (npr. *musste*). Vzrok bi bilo možno iskati v tem, da so mnogi glagoli napisani v pogovorno okrnjeni obliki (npr. *wollt*).
- Samo uspešnejši učenci prepoznavajo pridevnike kot sta *kalt* in *bitter*, ki so jih spoznali že v prejšnjih lekcijah. Težjega, kot je *finster*, ni prepoznal nihče.
- Pri razvrščanju besedišča se je pojavila težava, saj učenci niso prepoznavali nekaterih besed kot nepolnopolninskih, zanimal pa jih je njihov pomen (npr. *diesem*).
- Ker ni smiselno stalne besedne zveze razlagati zgolj dobesedno, je bilo potrebno po obravnavi učence motivirati k prepoznavanju le-te v besedilu. Učence se je k besedni zvezi usmerilo tako, da so se spomnili, kaj so na tistem mestu odigrali. Nihče namreč sprva ni znal prepoznati in razložiti prisotne besedne zveze (*sich freundlich stellen*).

6.1 Dodatni vidiki alternativnega načina preverjanja znanja

Metoda TTT je prinesla mnoga spoznanja o znanju učencev in o njihovem pristopu k usvajanju nove snovi.

Pri dajanju navodil se je izkazalo, da mora biti učitelj zelo pozoren na to, ali se v besedilu skrivajo besedne zveze, ki bi jih bilo priporočljivo razložiti kot celoto. Ker to v obravnavanem primeru ni bilo temeljno navodilo učencem, so se pojavile težave pri reševanju naloge. Nekaterim učencem se je predstavljen tip preverjanja znanja zdel težaven, saj so naučeni, da je vedno važnejše razumevanje sporočila celotnega besedila kot posameznih besed, na čemer so doslej temeljila njihova preverjanja znanja. S tem se pokaže, da so dejansko navajeni delati na višji kognitivni ravni, čeprav se jim je TTT način preverjanja znanja zdel zanimiv izziv.

Naloga je pripomogla k učinkovitejšem delu v dvojicah in pokazala, v kolikšni meri je uspešno opravljeni nalogi pripomore sodelovalno učenje. Med preverjanjem znanja v razredu ni bilo opaziti anksioznosti, ki se pri učencih pojavlja, kadar se znanje preverja na klasičen način⁶.

Po preverjanju znanja so učenci izjavili, da so navdušeni nad povratno informacijo o svojem znanju. Izkazalo se je, da učenci večkrat podcenjujejo svoje znanje nemščine, ker ni klasičnega numeričnega ocenjevanja, ki bi jim ponazarjalo njihovo znanje. Z nalogo TTT so imeli priložnosti prepoznati svoje močne in šibke

⁶ Pri nemščini kot interesni dejavnosti se ne piše testov, ki bi bili numerično ovrednoteni. Avtorica pri-spevka pa učence poučujem tudi v sklopu dopoldanskega pouka, med katerim sem večkrat opažala, kako stresno je numerično preverjanje in ocenjevanje znanja.

točke v znanju nemščine. Po končani nalogi so v refleksiji izpostavili, da bi si želeli natančneje spoznavati pomene glagolov, saj so po preverjanju znanja dobili občutek, da imajo na tem področju primanjkljaj.

Znotraj tega pristopa se lahko učitelj uri v vlogi moderatorja. Delo učencev je bilo zasnovano tako, da je bilo pretežno samostojno, tako da je učitelj samo organiziral potek naloge in pomagal pri morebitnih zapletih. Ob izvajanju naloge se je izkazalo, da se učenci v sami fazi učenja niso obremenjevali z vsebino, saj so jo zaradi splošnega znanja poznali (*ang. world knowledge*). Pri razlagi besedišča so si s tako učinkovito pomagali z deli dramatizacije, kar potrjuje način dela, pri katerem se učenci lahko gibajo po prostoru in pride do izraza kinestetični učni stil.

7. UGOTOVITVE

Pri raziskovanju teoretičnega ozadja se je izkazalo, da metoda TTT nikoli ni bila popularna, saj je strokovna literatura o njej zelo skopa. Največ so se z njo ukvarjali v začetku prejšnjega stoletja (npr. Senour), kasneje pa je vedno omenjena kot nekaj samoumevnega in postranskega. Čeprav ji je treba priznati omejeno uporabnost, sem prepričana, da kot metoda alternativnega preverjanja znanja prinaša učitelju mnoga dragocena spoznanja. Kljub začetnim pomislekom, če je primerna za preverjanje znanja mlajših učencev, je pokazala presenetljive rezultate. Metoda TTT se je ob manjši modifikaciji in modernizaciji izkazala kot uporaben način, kako alternativno testirati učenčevo znanje.

LITERATURA

- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C., WALL, D. (1995) Language test construction and evaluation. Cambridge University Press
- BOWEN, T.: Teaching approaches: task-based learning. 18. 8. 2010. <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146502>.
- LOWE, C.: Integration not eclecticism: a brief history of language teaching, 1853 – 2003. 11. 8. 2010. <http://www.ihworld.com/ihjournal/articles/03ABRIEFHISTORY.pdf>.
- PIZORN, K.: Assessing young learners. 12. 8. 2010. http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/file.php/1095/Zgodnje_ucenje_tujih_jezikov/vrednotenje_in_ocenjevanje_TJ_na_zgodnji_stopnji/Assessing_young_learners_Pizorn.ppt#256,1,Assessing_young_learners.
- RIGSON, S.: Assessment of young learners of english. 12. 8. 2010. http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/file.php/1095/Zgodnje_ucenje_tujih_jezikov/vrednotenje_in_ocenjevanje_TJ_na_zgodnji_stopnji/assessment_ylearners.pdf.
- SENOUR, A. C.: An Investigation of the Effectiveness of the Test-Teach-Test Method of Instruction in Spelling (1930). 19.8. 2010. <http://www.jstor.org.nukweb.nuk.uni-lj.si/stable/995879?seq=4&Search=yes&xterm=Test-Teach-Test&list=hide&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3DTest->

Teach-Test%26wc%3Don&item=1&ttl=52&returnArticleService=showArticle&resultsServiceName=doBasicResultsFromArticle.

TSAGARI, D.: Is there life beyond language testing? An introduction to alternative language assessment. 10. 8. 2010. http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/file.php/1095/Vrednotenje_in_ocenjevanje_v_tujih_jezikih/alternative_assessment.pdf.

Učni načrt: izbirni predmet: program osnovnošolskega izobraževanja. Nemščina – 1. natis. (2001) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

WIDLOK, B. (2008) Schnupperangebot: Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten. Goethe Institut, München.

<http://www.teachingenglish.org.uk/talk/questions/test-teach-test>. 18. 8. 2010.

<http://www.jezikovnapotovanja.com/informacije/certifikat.html#deutsch>. 20. 5. 2011.

POVZETEK

Alternativni način preverjanja znanja: test-teach-test pristop v osnovni šoli

Načine preverjanja in ocenjevanja znanja klasično delimo na formalni in alternativni način. Med formalnimi tipi v anglofonskem prostoru ločijo med petimi klasičnimi tipi, medtem ko je pri alternativnem načinu možnosti mnogo več. Ustrezati morajo le trem ključnim kriterijem: 1. združljivost z učnim načrtom, 2. so izvedljivi, 3. so otrokom prijazni.

Pri nemščini kot interesni dejavnosti v 6. razredu osnovne šole je bil kot alternativni način ocenjevanja izveden preizkus znanja z metodo testirati-poučevati-testirati. Pristop ni samo pokazal stopnje usvojenosti snovi, temveč je pripomogel k spoznanjem, ki vplivajo na samo usvajanje snovi.

Ključne besede: TTT, testirati-poučevati-testirati, alternativno ocenjevanje znanja, formalno ocenjevanje znanja, zgodnje poučevanje

ABSTRACT

Alternative ways of assessment: TTT method in primary school

Testing and assessment is classified into two basic categories: formal and alternative. There are five basic types of tests in formal assessment. Alternative assessment on the other hand offers more possibilities of testing knowledge, but it has to satisfy the following criteria: 1. compatibility with the school curriculum, 2. feasibility, 3. child friendly (Pižorn 2010).

Test-teach-test (TTT) method way of testing children's knowledge in German as an extracurricular activity in 6th grade of primary school was used as an alternative way of testing children's knowledge. This method showed not only the degree of their knowledge, but brought many results about factors that influence the acquisition.

Keywords: TTT, test-teach-test, formal testing, alternativ testing, young learners

Darja Premrl
Gimnazija Piran
darjapremrl@gmail.com

UDK 37.064.2:811.133.1'243(497.4)

VLOGA UČITELJA PRI MOTIVACIJI UČENCEV ZA UČENJE FRANCOŠČINE V SLOVENIJI

1. UVOD

Zaradi mnogih vplivov (osebnih, tako fizioloških, psiholoških in socioloških, kot tudi političnih, oz. sistemskih) ni mogoče delati niti generacijskih niti geografskih zaključkov, ki bi slovenskemu učitelju oz. slovenski učiteljici (v nadaljevanju: učitelj) drugega ali tretjega tujega jezika (v tem primeru francoščine) lahko dali smiselne smernice za delo; torej strategije, kako pritegniti učence v osnovni šoli ob vpisu k izbirnim predmetom in dijake ob vpisu v prvi letnik gimnazije za učenje francoščine (v nadaljevanju učence) ter motivacijske strategije za učenje francoščine, ki bi služila ohranjanju ali povečanju začetne motivacije do zaključka pedagoškega procesa. Kot pravi Winke (2005: 1): »Motivirani učenci so sanje vsakega učitelja – pripravljeni so trdo delati; ciljem, ki jim jih postavimo v razredu dodajo še svoje osebne cilje; pozornost posvetijo nalogam in vajam, ki jih dobijo; vztrajajo pri danih izzivih; ne potrebujejo neprestanega spodbujanja, mogoče celo spodbujajo ostale učence v razredu in promovirajo sodelovalno učenje.« Avtorica povzema bistvo raziskav o motivaciji za učenje tujih jezikov v zadnjih petindvajsetih letih, ki se je zelo razvilo in prešlo od osredotočenosti na opise o tem, kaj sestavlja učenčevo motivacijo do natančnih seznamov s predlogi, ki pomagajo učitelju pri začetni motivaciji, pri vzdrževanju motivacije in pri nadaljnjem spodbujanju učenčeve motivacije za učenje tujega jezika.

Z namenom spoznati motivacijske kazalce današnje slovenske osnovnošolske in gimnazijske generacije, se v prvem delu našega raziskovanja posvečamo učitelju, izhajamo pa iz učenčevih potreb. Ugotoviti želimo dejansko stanje, torej spoznati strategije slovenskih učiteljev francoščine, ki se jih poslužujejo pri motivaciji učencev za učenje francoščine. Poznamo različne vrste motivacij za učenje tujih jezikov (najpogostejša delitev na notranjo in zunanjo, na integrativno in instrumentalno), ki se med seboj prepletajo, ter različne motivacijske strategije in različne faze motivacije. Pri učenju tujega jezika, v tem primeru francoščine, poznamo (povzeto po Dörnyei, 2001: 21, 22) tri stopnje motivacije: začetno (ko se odločimo za učenje tujega jezika), izvršilno (v času učenja tujega jezika) in retrospektivno (ob zaključku učenja, ko se odločamo za prekinitev učenja ali za nadaljevanje, oz. nadgradnjo znanja tujega jezika).

2. TEORETSKA IZHODIŠČA

»Človeška motivacija za učenje je kompleksen fenomen, ki vključuje mnogo različnih vzrokov. Nekateri od motivacijskih vzrokov so situacijsko specifični, kar pomeni, da so zakoreninjeni v učenčevem trenutnem učnem okolju, medtem ko drugi, najverjetneje bolj stabilni in posplošeni, izhajajo iz učenčevih preteklih izkušenj v socialnem svetu.« (Dörnyei in Csizér 2002: 424). Avtorja pravita, da je potrebno pri motivaciji opazovati njen dinamični karakter in spreminjanje v času in citirata Berlinerja (prav tam), ki pravi, da je za vsakodnevno delo v razredu potrebno dati v teoriji več pozornosti motivaciji kot procesu in ne motivaciji kot produktu, saj prav to potrebujejo učitelji kadar morajo vzdrževati interes za učenje v heterogenih skupinah.

Da bi spoznali širino pojma »motivacija za učenje tujih jezikov« in če hočemo ugotoviti potrebe današnjih učencev na našem območju, je smiselno preučiti do sedaj opravljene tuje in domače raziskave, v katerih so učenci izrazili svoje stališče in svoj odnos do učenja tujega jezika, do kulture in govorcev ciljnega jezika.

Primerjalna študija hrvaških raziskovalk Mihaljević Djigunović in Bagarić (259-281, 2007) kaže, da se štirinajstletni učenci ob zaključku osnovnega šolanja zelo radi učijo angleščine. Poročata o pozitivnem odnosu do učenja in do jezika tudi pri osemnajst let starih anketirancih. Pri nemščini ugotavljata upad motivacije za učenje med štirinajstim in osemnajstim letom in ga pripisujeta zmanjševanju jezikovne samozavesti. Vzroke iščeta v količini vsakodnevne izpostavljenosti tujemu jeziku preko medijev, kjer ima angleščina vodilno vlogo. Izpostavljenost jeziku, v njunem primeru angleščini, (učenci nemščine so za to prikrajšani) izven razreda omogoča nezavedno učenje, stimulira avtomatsko jezikovno produkcijo v tujem jeziku, učencem omogoča učenje v avtentičnem, nesimuliranem okolju. Bagarić (v Mihaljević Djigunović in Bagarić 275, 2007) pravi, da avtomatizirana, nezavedna produkcija učencem zagotavlja povečanje ali vsaj ohranitev začetne motivacije za nadaljne učenje tujega jezika. Prav izpostavljenost in nezavedna uporaba angleščine izven razreda daje učencem občutek, da se pri pouku več naučijo, da je jezik lažji za učenje zaradi avtentičnega stika z njim in da vlagajo manj truda za dobre rezultate, zato jim je ta tuji jezik všeč.

Za primer nemščine na Hrvaškem raziskovalki ugotavljata, da skozi leta v povprečju pri učencih prevladujeta instrumentalni vir motivacije (učijo se torej v upanju, da bodo zaradi znanja nemščine nekoč dobili boljšo službo) in zunanja motivacija, ki je razvidna iz pomembnega starševskega vpliva na učenje nemščine.

V okviru analize učnega procesa so učenci med drugim izrazili željo po pogostejšem govornem izražanju, po izražanju mnenja, željo po diskusiji v razredu in tako pokazali, da se zavedajo pomembnosti jezikovne produkcije (Mihaljević Djigunović in Bagarić (276, 2007). Avtorici navajata pritožbe učencev nemškega jezika, da se učijo neuporabnih besed, da analizirajo predolga in nezanimiva besedila, kar kaže na nerazumljiv jezikovni vnos. Krashen (1982: 62-79) v svoji teoriji kreativnega konstrukcionizma razlaga hipotezo razumljivega vnosa (i+1), kjer je »i« stanje, oz. učenčevo znanje, »1« predstavlja input, nov vnos, novo znanje, ki mora biti razumljivo, zanimivo, relevantno za učenca in ni slovnično zaporedno. Vnos je razumljiv, kadar je iznos avtomatičen, naraven.

Raziskava, ki slovenskemu učitelju francoščine ponudi razmislek za načrtovanje nadaljnjega dela z vpogledom v odnos učencev do učenja nemščine, ki je v nekaterih postavkah podobna situaciji francoščine v slovenskih šolah. Uporabimo delitev motivacije za učenje tujih jezikov, ki jo predlagata Dörnyei in Csizér (2002), »pristop na dveh ravneh za spodbujanje tuje jezikovne motivacije (two-tier approach to L2 motivation)«. Ta pristop razlikuje med motivacijo za učenje svetovnega jezika in motivacijo za učenje ne-svetovnega jezika, saj gre pri učenju tujega jezika tudi za prenašanje in integriranje ciljne kulture jezika. »Učenje tujega jezika je zaradi svoje socialne narave povsem drugačno od učenja drugih predmetov. Učenje jezika namreč poleg usvajanja jezikovnih vsebin in spretnosti vključuje tudi spremembe samopodobe in privzemanje novih družbenih ter kulturnih vzorcev vedenja. To pomeni, da ima učenje tujega jezika pomemben vpliv na socialno naravo učenca« (Skela, Razdevšek-Pučko, Čok 1999: 28). To še posebej velja za tuje jezike, ki niso angleščina, ki je mednarodno uveljavljen jezik in se ga učenci učijo za komuniciranje z vsemi ljudmi, ki ga govorijo, torej tudi z nerojenimi govornici. Csizér in Dörnyei (2005-1: 649 iz: Dörnyei in Csizér 2002) pojasnjujeta razliko: »Vedno več ljudi se uči angleščine - ne nujno zato, ker so za to motivirani, ampak zato, ker učenje angleščine dojemajo kot del splošne izobrazbe, podobno kot bi to bilo branje, pisanje in aritmetika.«

3. RAZLIČNI OKVIRI POJMOVANJA MOTIVACIJE

»Učna motivacija je skupen pojem za vse vrste motivacij v učni situaciji; obsega vse, kar daje (od zunaj in od znotraj) pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost. Kognitivistična opredelitev motivacije posebej poudarja, da je to stanje spoznavnega in čustvenega vzburljenja, ki vodi do zavestne odločitve za ravnanje (učenje) in sproži obdobje vztrajnega intelektualnega in fizičnega napora, da bi dosegli zastavljene cilje. V vsakem primeru gre za rezultat sovpiljanja ali interakcije trajnejših osebnostnih potez (interesi, stopnja storilnostne motivacije, raven aspiracije pri učencu) in značilnosti učne situacije (privlačnost, težavnost, smiselnost učnih nalog, medosebni odnosi)« (Marentič Požarnik 2000: 184).

Zamislimo si primer, ko si učenci oblikujejo »iskren in osebni interes do ljudi in kulture neke druge jezikovne skupine« (Lambert 1974 v Gardner in MacIntyre 1991: 58), npr. francoske, kanadske raziskovalca Gardner in Lambert že leta 1972 (v Skela, Razdevšek-Pučko, Čok 1999: 33) poimenujeta integrativna motivacija. Obratno pa želi učenec, ki je instrumentalno motiviran za učenje, s svojim znanjem tujega jezika pridobiti neko praktično vrednost, npr. boljšo službo, ali boljšo plačo. Gardner in MacIntyre (1991: 70) ugotavljata, da se integrativno motivirani učenci lažje učijo tujega jezika. Kormos in Csizér (2008: 330) navajata ugotovitve več avtorjev (Clément, Dörnyei, Noels 1994; Dörnyei 1990; Shaaban & Ghath 2000; Wen 1997), ki so potrdili, da je integracija pomembna spremenljivka pri napovedovanju motiviranega vedenja in posledično zagotavlja uspeh pri učenju tujega jezika. Po Gardnerju (1985, 2001 v Kormos in Csizér 2008: 330) je motivirano vedenje sestavljeno iz treh komponent: učenčeva želja po učenju tuje-

ga jezika, motivacijska intenziteta (ali napor, ki ga je pripravljen vložiti) in njegov odnos do učenja tujega jezika (ali evalvacija učitelja tujega jezika in pouka), kjer zelo pomembno vlogo zavzema učitelj (glej Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 113-125; Peklaj in druge 2009).

Dörnyei in Csizér (2002: 242) sta za longitudinalno študijo na Madžarskem oblikovala bolj kompleksen motivacijski sistem in sicer procesno orientiran pristop k razumevanju učenčeve motivacije, zato sta raziskavo opravila dvakrat, leta 1993 in 1999. Primerjala sta preference učencev do petih različnih jezikov, ki jih imajo na razpolago za učenje, notranjo strukturo učenčevih motivacijskih dispozicij do jezikov in ugotavljala, katere jezike se učenci želijo učiti v prihodnosti in koliko truda so pripravljeni vložiti v to, da se jezika naučijo. Motivacijske vplive sta preverjala in primerjala geografsko, glede na spol in glede na dinamiko vedenjskih in motivacijskih sprememb med obema raziskavama. V tem okviru sta analizirala tudi učinke poučevanja na nadaljno motivacijo za učenje ciljnega jezika, kjer ima učitelj pomembno vlogo. S to raziskavo sta Csizér in Dörnyei (2002: 430, 431) v okviru sedmih kategorij (integracija, instrumentalnost, vitalnost tuje jezične skupnosti, odnos do govorcev in skupnosti tujega jezika, interes za kulturo in medije, jezikovna samopodoba in okolje) uvrstila učence v štiri skupine (Csizér in Dörnyei 2005-1: 627) od najmanj motiviranih učencev do najbolj motiviranih. Glavno odkritje raziskave je bilo, da je integracija glaven motivacijski vzrok za učenje tujega jezika (Csizér in Dörnyei, 2005-2: 19). Kormos in Csizér (2008: 331) navajata, da sta Csizér in Dörnyei na podlagi ugotovitev, ki sta jih dobila na velikem vzorcu (8593 učencev na Madžarskem, starih od 13 do 14 let), predlagala model motivacijskega sistema za tuji jezik vsakega posameznika (»the L2 Motivational Self-System«), ki je sestavljen iz treh glavnih komponent: idealni tujejezični jaz (»Ideal L2 Self«), pričakovani tujejezični jaz (»Ought-to L2 Self«) in učne izkušnje pri učenju tujega jezika (»L2 learning experience«). Vendar v svoji raziskavi ugotavljata (prav tam: 349), da je tudi starost učencev zelo pomembna in glede na rezultate analiz sklepata, da je napor, ki so ga učenci pripravljeni vložiti v učenje tujega jezika, odvisen od dveh pomembnih faktorjev: odnosa do učenja tujega jezika in idealnega tujejezičnega jaza. Kot smo že zapisali v uvodu, avtorja zaključujeta, da ni mogoče ustvariti univerzalno uporabne teorije o motivaciji, saj je v proces učenja tujih jezikov vključenih veliko različnih faktorjev, ki so lahko določeni povsod enako, vendar imajo različne vplive na motivacijo za učenje tujega jezika pri različnih starostnih skupinah, prav tako nekateri faktorji sploh niso v vseh skupinah enako pomembni, do razlik prihaja celo v določeni starostni skupini.

Seveda učitelj nima vpliva na vse naštete postavke, ki vplivajo na motivacijo učencev za učenje tujega jezika, dobro pa je, da se učitelj zaveda vplivov na motivacijo za učenje in da jih izkoristi pri svojem delu učencem v prid. Kormos in Csizér (2008: 350) navajata, da je iz Dörnyeijevih (2001) študij o motivacijskih strategijah razvidno, da so učitelji, gradiva in aktivnosti pri oblikovanju odnosa do učenja instrumentalni. Iz tega sklepata, da je zelo pomembno, da učitelji za vse starostne skupine uporabljajo čim več različnih motivacijskih strategij. Ob tem je nujno upoštevati pomembno vlogo učenčeve samopodobe v procesu učenja tujega jezika. Predlagata, da učitelj to stori tako, da učence spodbuja k vizualizaciji in

ubesedenju, kako sebe vidijo kot bodoče uporabnike ciljnega jezika, pa tudi tako, da se pogovarjajo o pomembni vlogi tujega jezika v svetu.

4. OBSTOJEČE STANJE NA MADŽARSKEM IN V SLOVENIJI

Csizér in Dörnyei (2005: 646, 649) v raziskavi za madžarski prostor ugotavljata, da se za učenje francoščine odločajo najbolj motivirani učenci, saj hočejo najprej obvladati angleščino in nemščino. Sklepamo, da se madžarski učenci učijo francoščine najpogosteje kot tretjega tujega jezika. Tega pri nas ne moremo trditi za celotno populacijo, saj je v Sloveniji položaj francoščine nekoliko drugačen kot na Madžarskem in francoščini pripada pri nas drugačen status. Francoščine se slovenski učenci učijo večinoma kot drugi tuji jezik, ki ga sicer sami izberejo med ostalimi tujimi jeziki, ki jih ponuja šola. Csizér in Dörnyei (2002: 425) ocenjujeta, da francoščina ni le pomemben svetovni jezik, ampak je bil nekoč (poleg nemščine) jezik madžarske aristokracije in je bil eden izmed dodatnih jezikov, ki so bili ponujeni v madžarskih srednjih šolah.

Slovenska raziskava (Premrl in Pižorn 2010: 165-170) na sicer zelo majhnem vzorcu (36 učencev francoščine – tretji tuji jezik) ugotavlja, da se največ učencev odloča za učenje francoščine iz preprostega razloga, ker hočejo jezik znati, torej gre za visoko (notranje) motivirane učence. Ostali pomembni razlogi kažejo, da gre na osebni ravni učencev za skupek različnih motivacijskih dejavnikov, ki vplivajo na njihovo odločitev. Lahko so integrativni, instrumentalni, lahko gre za notranje vzgibe ali za različne stopnje zunanjih spodbud. Po pomembnosti si sledijo: lažje sporazumevanje na potovanjih, več možnosti za zaposlitev, želja po razumevanju francoskih filmov in pesmi. Nadalje razlogi za učenje francoščine kažejo na status jezika, ki ga zavzema pri slovenskih najstnikih (z znanjem francoščine sem bolj izobrazena oseba; ker je govoriti francosko zelo »nobel«; francoščina je diplomatski jezik in delovni jezik Evropske Unije). Analiza kaže, da bi bilo pred izbiro tujega jezika učencem smiselno poudariti, da je francoščina zelo pomemben vir informacij na spletu (takoj za angleščino in kitajščino) in da je pomemben vir strokovne literature in leposlovja. Iz analize je razvidno, da se učenci ne trudijo več biti všeč učiteljici na tej razvojni stopnji, torej všečnost učiteljici ni več tako motivacijsko relevantna kot pri učenju tujega jezika na zgodnji stopnji.

Pomembnejše motivacijsko spodbudne dejavnike s strani učitelja za nadaljnje učenje francoščine, torej za vztrajanje pri učenju in ohranjanje motivacije skozi vsa leta šolanja, ki jih navajajo anketiranci, lahko strnemo v štiri sklope: učitelj pri pouku francoščine ponuja razne avtentične situacije oz. uporabno znanje v konkretnih življenjskih situacijah; zagotavlja dobro in varno počutje v razredu; spodbuja uspešnost pri doseganju znanja in vztrajnost pri delu. Konkretno: obravnava zanimivih tem, dobre ocene, dostopen učitelj (zaupam učitelju, zato me ni strah vprašati), dobra razlaga, igre vlog, učinki presenečanja, avtonomija pri izbiri učne snovi. Željo po znanju najbolj spodbudijo nasmejana učiteljica, dobre ocene, avtentičnost (konkretna situacija, ki kažejo na uporabnost znanja izven razreda), poslušanje francoskih pesmi, izdelovanja plakata, pohvala učitelja. Če sklepamo

iz analize, so pomirjeni učenci tudi bolj motivirani za učenje, saj se je izkazala za zelo pomembno učiteljeva pohvala za dobro opravljeno delo in to, da učitelj verjame vanje in v njihove sposobnosti. Na motivacijo za učenje pozitivno vpliva tudi vedenje, kaj točno se mora učenec naučiti, učiteljeva spodbuda za popravljanje lastnih napak in spodbuda za začetek in dokončanje dela, torej navajanje k natančnosti in vztrajnosti. Postavka «dobre ocene» se v različnih kategorijah pojavlja na pomembnem mestu, kar se ujema z metaanalizo, ki sta jo leta 2003 opravila Masgoret in Gardner (V Juriševič 2009: 99) o vplivu motivacije na učenje tujega jezika, ki potrjuje, «da je učna motivacija pomembno povezana z učnimi dosežki pri učenju tujega jezika.»

Juriševič (2009: 98) z raziskavo v slovenskem prostoru pri otrocih v prvem triletju ugotavlja podobno, in sicer da «zaznani učni cilji učenja tujega jezika kažejo na spoznano smiselnost učenja zaradi uporabne vrednosti znanja tujega jezika.»

Pravi tudi, da «raziskovalne ugotovitve navajajo k sklepu, da je pri zgodnjem poučevanju tujega jezika pomembno, da učitelj iz vedenja učencev prepozna njihove prevladujoče motivacijske značilnosti, nato pa jih v okviru razvojnega konteksta ter jezikovnih zmožnosti učencev smiselno upošteva pri načrtovanju in izvajanju učnih dejavnosti.»

5. CILJI RAZISKAVE

Cilj raziskave je ugotoviti razlike v načinu učiteljevega motiviranja učencev glede na stopnjo izobraževanja: francoščina v osnovni šoli in francoščina na gimnaziji. Obenem skušamo ugotoviti, ali število učencev pri pouku francoščine narašča ali upada ter ali je učenčeva izbira vedno strogo upoštevana. Z raziskavo bomo zbrali primere dobrih praks za motivacijo posameznih skupin učencev za učenje francoščine (za pritegnitev učencev k vključitvi k pouku francoščine in za delo v razredu) in ugotoviti, ali obstajajo skupni imenovalci na tem področju učiteljevega delovanja, torej, ali je mogoče izdelati lestvico najpogosteje uporabljenih uspešnih motivacijskih strategij. V prispevku so predstavljeni povzetki ugotovitev.

6. METODOLOGIJA

6.1. Vzorec

K sodelovanju v raziskavi so bili povabljeni osnovnošolski in gimnazijski učitelji in učiteljice (v nadaljevanju: učitelji) francoščine v Sloveniji. Na spletni anketni vprašalnik je odgovorilo 32 učiteljev francoščine.

6.2. Instrumenti

Za raziskavo je bil oblikovan obširen anketni vprašalnik, s katerim smo v prvem delu pridobili osnovne podatke o učitelju in o naravi učiteljevega dela. V drugem

delu smo zbirali podatke o učiteljevem delu v razredu z didaktičnega vidika, v tretjem pa podatke, ki se nanašajo na učiteljevo mnenje, kateri didaktični pristopi bolj ali manj spodbujajo učence za učenje francoščine. V zadnjem delu, ki tukaj zaradi omejitve prostora ni analiziran, so učitelji na podlagi lastnih izkušenj opisali primere dobrih praks in sicer pristop uspešne motivacije za promocijo francoščine, torej kako učence pritegniti k učenju francoščine, in pristop uspešne motivacije za spodbujanje k učenju pri pouku, torej kako pri učencih ohraniti začetno motivacijo. Največ postavk v vprašalniku je prirejenih po Dörnyeijevih motivacijskih strategijah (Dörnyei, 2001).

Vsebinska veljavnost anketnega vprašalnika je bila zagotovljena s podrobnimi pregledi dveh priznanih strokovnjakinj, dr. Karmen Pižorn in dr. Jasna Mažgon, ter s predhodnim testnim anketiranjem.

6.3. Postopek

Učitelji francoščine so bili povabljeni k sodelovanju po elektronski pošti, nekateri tudi osebno (na dveh srečanjih učiteljev francoščine). V sodelovanje so privolili s podpisom izjave, ki jo je odobrila Etična komisija na Oddelku za psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Z namenom raziskave so bili seznanjeni v uvodnem delu anketnega vprašalnika, kjer sta bila navedena tudi telefonski in spletni kontakt izvajalke raziskave za morebitna dodatne pojasnila. Anketni vprašalnik so učitelji izpolnjevali individualno, nevedeno, v elektronski obliki, s čimer je bila zagotovljena anonimnost. Podatke smo analizirali s programom SPSS na osebem računalniku.

7. REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Dobra polovica anketirancev uči francoščino na gimnazijah, malo manj na osnovnih šolah (47 %), vendar gre tukaj lahko za odstopanja, saj nekateri učitelji poučujejo tako na osnovnih šolah kot na gimnazijah, oz. tudi na drugih neformalnih ustanovah.

Večina poučuje (47 %) 4 do 10 let, sicer pa so delovne izkušnje anketiranih učiteljev zelo razgibane: od 11 do 15 let (22 %), od 1 do 3 leta (16 %), več kot 25 let (6 %), 3 % učijo francoščino manj kot 1 leto, med 16 in 20 let ali od 21 do 25 let.

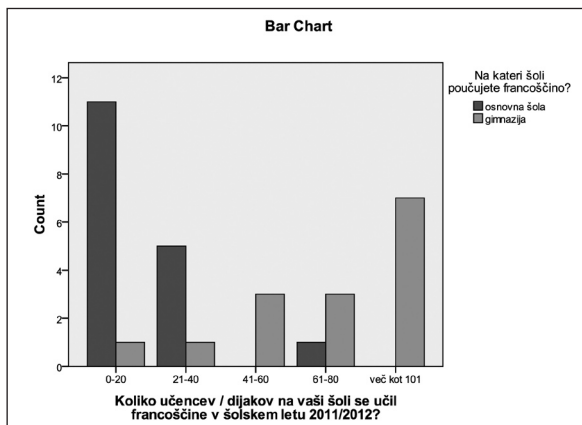
Tabela 1

	N	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
Kakšen je položaj francoščine na vaši šoli?					
- Izbirni predmet, 2TJ (GIM)	32	1,5938	,08821	,49899	,249
- Izbirni 3TJ (OŠ)	32	1,6875	,08325	,47093	,222
- Izbirni 2TJ (OŠ)	32	1,6875	,08325	,47093	,222
- Izbirni predmet, 3TJ (GIM)	32	1,7188	,08075	,45680	,209
- Krožek (OŠ)	32	1,8125	,07010	,39656	,157
- Obvezni 2TJ (OŠ)	32	1,8438	,06521	,36890	,136
- Krožek (GIM)	32	1,9062	,05235	,29614	,088
- Drugo	32	1,9375	,04348	,24593	,060
- Obvezne izbirne vsebine (GIM)	32	2,0000	,00000	,00000	,000
Valid N (listwise)	32				

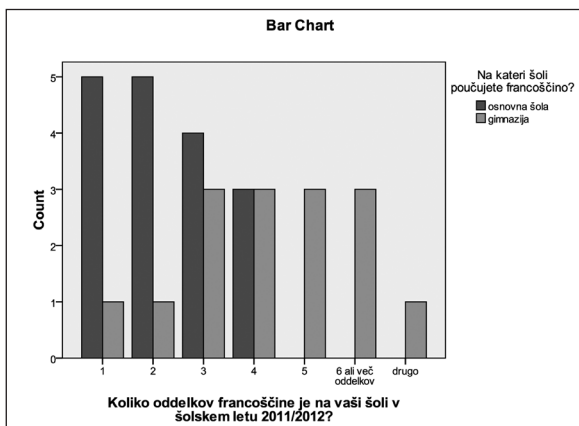
V tabeli 1 so razvidni razpršeni rezultati pri odgovoru na vprašanje glede položaja francoščine na šolah, kjer anketiranci poučujejo francoščino: v 41 % je francoščina drugi tuji jezik na gimnaziji (izbirni predmet), 31 % kot drugi tuji jezik na osnovni šoli (izbirni predmet), prav toliko tudi kot tretji tuji jezik (izbirni) na osnovni šoli, v 28 % je francoščina tretji tuji jezik (izbirni) na gimnazijah, v 19 % se pouk francoščine izvaja v obliki krožka na osnovni šoli in v 16 % kot obvezni drugi tuji jezik na osnovnih šolah, v 9 % pa kot krožek na treh gimnazijah.

Izmed 32 odgovorov imajo učenci v 31 primerih na razpolago, da se učijo francoščine in / ali nemščine, na 18 šolah poleg francoščine ponujajo pouk španščine, na 13 šolah italijanščino, na 5 ruščino, latinščino in druge jezike, ki niso bili navedeni v vprašalniku.

Graf 1, graf 2 in graf 3 ponujajo vpogled v zastopanost francoščine kot tujega jezika na osnovnih šolah in na gimnazijah.

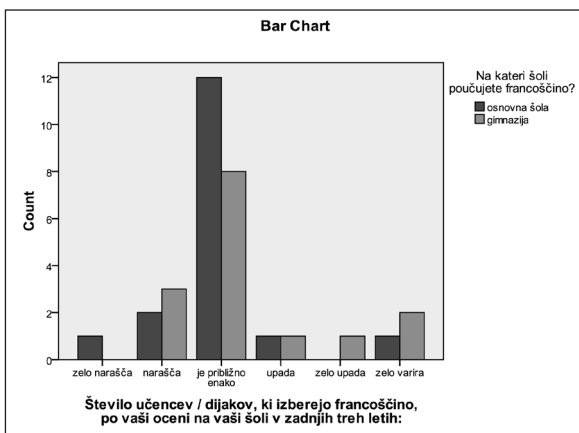


Graf 1



Graf 2

Grafa 1 in 2 prikazujeta število učencev francoščine na osnovnih šolah in na gimnazijah ter število oddelkov v letošnjem šolskem letu. Na večini šol (12) se v šolskem letu 2011/12 francoščine uči do 20 učencev, ugotavljamo, da so po večini na osnovnih šolah oblikovani manjši oddelki in da je več oddelkov francoščine na gimnazijah kot na osnovnih šolah. Na šestih šolah je od 21 do 40 učencev francoščine, prav tako na šestih šolah je več kot 101 učenec, na štirih šolah jih je od 61 do 80 učencev, na treh med 41 in 60. Vsi učenci anketirancev so torej zbrani v 96 oddelkih oz. nekaj več, saj je na treh šolah več kot 5 oddelkov francoščine.



Graf 3

Iz grafa 3 je razvidno, da večina anketirancev (63 %) ocenjuje, da je število učencev, ki se učijo francoščine približno enako, 16 % ocenjuje, da narašča, 6 % jih meni, da število upada. V enem primeru (3 %) učitelj meni, da število učencev zelo upada, prav tako v enem primeru (na osnovni šoli) število zelo narašča. Vpis k pouku francoščine v večini primerov (78 %) poteka tako, da je učenčeva izbira za tuji

jezik vedno upoštevana, v 19 % se učenčeva izbira prilagaja potrebam napolnitve razredov, v enem primeru gre za druge pristope.

Povzetek dela vprašalnika, ki ponazarja pouk francoščine na pet stopenjski lestvici:

- skoraj nikoli (0 – 10 %),
- včasih (11 – 40 %),
- pogosto (61 – 90 %),
- redno (91-100 %)

kaže, da učitelji pri pouku francoščine redno (53 %) uporabljajo učbenik, prav toliko jih včasih uporablja francosko glasbo in francoske filme (ogled in analiza filma). 28 % učiteljev skoraj nikoli ne uporablja filma pri pouku. 44 % včasih uporablja internet, 19 % učiteljev internet uporablja pogosto, 16 % pa približno v obsegu polovice ur. Pri trditvi »Pouk francoščine je vključen v šolske projekte (npr. Grki, Romantika, Piran, skupna branja knjig), kjer gre za medpredmetno/interaktivno/timsko poučevanje«, je način dela zelo raznolik in sicer 31 % učiteljev tega skoraj nikoli ne počne, 28 % pogosto, 25 % pa včasih. Pouk francoščine, katerega cilj je konkreten končni izdelek (npr. zloženka (za javno uporabo), prevod (meni v bližnji restavraciji), učna pot, video posnetek, javna predstavitev, idr.) izvaja 38 % učiteljev včasih, 31 % pa skoraj nikoli, 19 % učiteljev pogosto izvaja tak pouk, redno pa 3 %, torej en učitelj. Razvidno je tudi, da 38 % učiteljev redno skrbi za »dober glas« učitelja (med učenci/dijaki in starši) s svojim delovanjem na področju francoščine, kar nekateri izpostavljajo tudi pri odgovorih na odprta vprašanja o načinih začetne motivacije. V 96 % odgovorov pri pouku francoščine ni tujega učitelja, redno je prisoten samo v enem primeru (3 %). Učitelji zelo pogosto učencem omogočajo avtonomijo (pri izbiri vsebin, gradiv, pri izbiri datuma za ustno pridobitev ocene, vrsti preverjanja, idr.), skoraj nikoli (53 %) ne organizirajo pouka izven razreda, oz. včasih (34 %). Pri pouku nasploh učitelji pogosto uporabljajo igre (TPR: total physical response oz. popolni telesni odziv, activités théâtrales, karte, idr.), kar predvsem izpostavljajo osnovnošolski učitelji. Skoraj polovica (47 %) učiteljev učence redno motivira z lastnim navdušenjem do obravnavane teme. Polovica učiteljev skoraj nikoli ne pomisli, da bi zamenjali službo, kar kaže na predanost svojemu delu. Ugotavljamo, da učitelji z učenci dovolj govorijo o pomembnosti francoščine v svetu (tretji spletni jezik, vir leposlovja in strokovne literature, delovni jezik EU, idr.) in da na splošno dovolj spodbujajo učence k temu, da povejo, kako se vidijo kot bodoči uporabniki francoščine. Razvidno je tudi, da ni stalna praksa, da se na šolah za učenje francoščine organizira izmenjavo učencev z njihovimi francoskimi sovrstniki: 66 % tega nikoli ne izvaja, v sedmih primerih (22 %) vsakih nekaj let, v štirih primerih (13 %) pa enkrat na leto. Kljub sedmim primerom (22 %) nemobilnosti, analiza kaže, da je trend organizacija izletov in ekskurzij (v Ljubljano na Institut Charles Nodier, v Francijo, ipd.): 63 % enkrat na leto, 13 % vsakih nekaj let, 3 % pa kar nekajkrat na leto. Prav tako imata dober odziv festivala frankofonije v Kranju (za osnovnošolce) oz. v Celju (za gimnazijce), saj se ga vsako leto udeleži 47 % učiteljev s svojimi učenci, vsakih nekaj let 34 %, nikoli le 19 %. Podrobnejša analiza je razvidna spodaj, v tabeli 2:

Tabela 2

V povprečju enega šolskega leta pri pouku francoščine:	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
- uporabljam učbenik:	32	53,00	2,00	55,00	5,8125	9,02840	81,512
- učence / dijake motiviram z lastnim navdušenjem do obravnavane teme:	32	3,00	2,00	5,00	4,2500	,87988	,774
- svojim delovanjem na področju francoščine skrbim za učiteljev »dober glas« (med učenci / dijaki in starši):	32	3,00	2,00	5,00	3,8125	1,11984	1,254
- z učenci / dijaki govorim o pomembnosti francoščine v svetu (tretji spletni jezik, vir leposlovja in strok. literature, delovni jezik EU,..):	32	3,00	2,00	5,00	3,7500	1,04727	1,097
- Učence/dijake spodbujam, da povejo, kako se vidijo kot bodoči uporabniki francoščine:	32	4,00	1,00	5,00	3,3125	1,22967	1,512
- učencem / dijakom omogočam avtonomijo (pri izbiri gradiv, pri izbiri datuma za ustno pridobitev ocene, pri vrsti preverjanja,...):	32	4,00	1,00	5,00	3,1563	1,08090	1,168
- uporabljam igre (TPR: popolni telesni odziv, activités théatrales, karte,...):	32	4,00	1,00	5,00	3,0000	1,16398	1,355
- uporabljam internet (TV5, Youtube, spletno učilnico,...):	32	4,00	1,00	5,00	2,8437	1,27278	1,620
- uporabljam francosko glasbo:	32	4,00	1,00	5,00	2,7500	,98374	,968
- Pouk francoščine je v povprečju v enem šol. letu vključen v šolske projekte (npr. Grki, Romantika, skupna branja knjig,...), kjer gre za medpredmetno / interaktivno / timsko poučevanje:	32	4,00	1,00	5,00	2,5938	1,36451	1,862
- izvajamo aktivnosti, katerih cilj je konkreten končni izdelek (npr. zloženka za javno uporabo, prevod menija v bližnji restavraciji, učna pot, video posnetek, javna predstavitev,...):	32	4,00	1,00	5,00	2,2813	1,25040	1,564
- se naši učenci / dijaki udeležijo festivala frankofonije v Kranju / Celju:	32	2,00	1,00	3,00	2,1250	,75134	,565
- gledamo francoske filme in jih analiziramo:	32	4,00	1,00	5,00	2,0938	1,05828	1,120
- za učence/ dijake francoščine organiziramo izlete in ekskurzije (v Lj. na IFCN, v Francijo, ipd.):	32	3,00	1,00	4,00	2,0625	,87759	,770
- za učence/dijake organiziramo izmenjavo učencev/dijakov z njihovimi frankofonskimi sovrstniki:	32	3,00	1,00	4,00	1,7813	1,23744	1,531
Valid N (listwise)	32						

Iz spodnje tabele (tabela 3) je razvidna analiza drugega dela anketnega vprašalnika in sicer zaporedje posameznih trditev, ki so jih učitelji razporedili na lestvici »da«, »ne« in »ne vem«. Učitelji se zavedajo, da je učiteljeva naloga motivirati učence za delo v razredu. Razvidno je tudi, da se 63 % učiteljev ne strinja s trditvijo, da če učenca francoščina ne zanima, je ves trud z učiteljeve strani zaman. Učitelji torej verjamejo v svoje delo, v svoje znanje in sposobnosti, da učencem francoščino predstavijo tako, da imajo veselje do učenja, da s svojim delom v razredu višajo interes za znanje francoščine. Ocenjujejo, da je pri motivaciji vloga sošolcev bolj pomembna od starševske vloge in tudi, da so učenci, ki so obiskali frankofonsko deželo, bolj motivirani za učenje francoščine kot učenci, ki so kakorkoli povezani s francoščino iz domačega okolja. Preseneča ugotovitev, da več kot polovica (53 %) učiteljev meni, da učenci s predznanjem niso bolj motivirani za delo kot začetniki. Na tem mestu se pojavi mnogo domnev, najverjetnejša se zdi, da se učenci s predznanjem v razredih skupaj z začetniki dolgočasijo, še posebej, če nimajo dodatnih zadožitev oz. ne sprejmejo učiteljevega izziva, da bi nadgrajevali svoje znanje.

Kar 78 % učiteljev meni, da bi jim koristilo predavanje na temo motivacija in izmenjava primerov dobrih praks (22 % ne ve, ali bi jim to koristilo ali ne). 31 % jih meni, da zelo dobro poznajo motivacijske strategije, 22 % učiteljev meni, da jih ne poznajo dovolj dobro, malo manj kot polovica (47 %) pa o tem nima mnenja.

V spodnji tabeli so rezultati mnenjske analize učiteljev. V navodilu smo poudarili, naj pri odgovarjanju upoštevajo svoje izkušnje.

Tabela 3

	N	Range	Mean	Std. Deviation	Variance
- naloga učitelja je z različnimi pristopi motivirati učence / dijake za delo v razredu,	32	1,00	1,0313	,17678	,031
- sošolci imajo pomembno vlogo pri pozitivni ali negativni motivaciji za učenje francoščine,	32	2,00	1,3750	,75134	,565
- starši imajo pomembno vlogo pri motivaciji za učenje francoščine,	32	2,00	1,4375	,80071	,641
- učiteljem bi zelo koristilo predavanje na temo motivacija in izmenjava primerov dobrih praks,	32	2,00	1,4375	,84003	,706
- učenci/dijaki, ki so že bili v francosko govorečih državah, so bolj motivirani za učenje kot ostali,	32	2,00	1,4375	,66901	,448
- učenci / dijaki, ki so kakorkoli povezani s francoščino v domačem okolju, kažejo več zanimanja za učenje francoščine,	32	2,00	1,5312	,80259	,644
- prisotnost tujega učitelja v razredu bistveno pozitivno vpliva na motivacijo učencev / dijakov za učenje francoščine,	32	2,00	1,6562	,86544	,749
- če učenca / dijaka francoščina ne zanima, je ves trud z učiteljeve strani zaman,	32	2,00	1,8750	,60907	,371
- učenci / dijaki s predznanjem so bolj motivirani za delo kot začetniki,	32	2,00	1,9062	,68906	,475
- učitelji zelo dobro poznajo motivacijske strategije.	32	2,00	2,1563	,88388	,781
Valid N (listwise)	32				

Tabela 4

		Na kateri šoli poučujete francoščino?		Total
		osnovna šola	gimnazija	
Iz izkušenj ocenjujem, da imajo starši pomembno vlogo pri motivaciji za učenje francoščine.	da	15	9	24
	ne	1	1	2
	ne vem	1	5	6
Total		17	15	32

V analizi ugotavljamo, da med učitelji francoščine v osnovnih šolah in na gimnazijah ni večjih razlik v odgovorih. Razlike (tabela 4) se kažejo pri vlogi staršev pri motivaciji za učenje francoščine. Učitelji ocenjujejo, da imajo starši osnovnošolcev v več primerih pomembnejšo vlogo pri odločanju za učenje jezika kot starši gimnazijcev.

Tabela 5

		Na kateri šoli poučujete francoščino?		Total
		osnovna šola	gimnazija	
V enem šolskem letu v povprečju pri pouku francoščine učence / dijake motiviram z lastnim navdušenjem do obravnavane teme:	včasih (11-40 %)	0	1	1
	41-60 %	2	4	6
	pogosto (61-90 %)	5	4	9
	redno (91-100 %)	10	6	16
Total		17	15	32

Tabela 6

		Na kateri šoli poučujete francoščino?		Total
		osnovna šola	gimnazija	
V enem šolskem letu v povprečju z učenci / dijaki govorim o pomembnosti francoščine v svetu (tretji spletni jezik, vir leposlovja in strok. literature, delovni jezik EU,...):	včasih (11-40 %)	3	1	4
	41-60 %	3	7	10
	pogosto (61-90 %)	5	3	8
	redno (91-100 %)	6	4	10
Total		17	15	32

Z analizo ugotavljamo, (tabela 5 in tabela 6) da osnovnošolski učitelji vlagajo več truda v motivacijo za učenje francoščine, saj se v primerih, ko je francoščina izbirni predmet (2. ali 3. tuji jezik) učenci vsako leto (v sedmem, osmem in devetem

razredu devetletke) posebej odločajo za izbirne predmete, medtem ko v gimnaziji izbirajo drugi ali tretji tuji jezik samo v prvem letniku.

V najdaljšem delu ankete so učitelji odgovarjali s pomočjo petstopenjske lestvice na trditve, s katerimi želimo ugotoviti, katere aktivnosti v okviru pouka francoščine so bolj ali manj spodbudne za učenje francoščine, kot to ugotavljajo učitelji na podlagi svojih izkušenj. Lestvica:

- učence skoraj nikoli ne motivira za učenje,
- učence redko motivira za učenje,
- učence pogosto motivira za učenje,
- kakor kdaj (odvisno od pristopa in načina dela),
- ne uporabljam.

V analizi izpostavljamo najpomembnejše ugotovitve v obliki lestvice. Čeprav so ponekod zapisane iste vrednosti, je lestvica veljavna, saj so bile pri oblikovanju zaporedja upošteevane tudi sosednje spodbude za motivacijo, tj. »učence redko motivira za učenje« in »kakor kdaj (odvisno od pristopa in načina dela)«.

Aktivnosti ali dejavnosti, ki po mnenju učiteljev učence najpogosteje motivirajo za učenje so:

1. kadar učitelj pripravi učno uro, ki je učencem pisana na kožo (91 %),
2. kadar imajo učenci občutek, da učitelju lahko zaupajo in jih ni strah postavljati vprašanja (91 %),
3. kadar učitelj učencem predstavi francosko kulturo in civilizacijo (88 %),
4. kadar učitelj pokaže pozitiven odnos do učencev (88 %),
5. kadar učenci dobijo dobro oceno (84 %),
6. kadar učitelj spodbuja zadovoljstvo učencev (kadar se veseli njihovega uspeha in napredka) (84 %),
7. kadar učitelj z razumljivo razlago, s kvalitetnim in jasnim poukom učencem omogoči, da lahko pričakujejo lastni uspeh (81 %),
8. kadar učitelj učencem da realno, vendar spodbudno povratno informacijo (81 %),
9. kadar je pri pouku sproščeno ozračje (81 %),
10. kadar učitelj učencem predstavi še posebej uporabne situacije, kjer uporabljajo francoščino (81 %),
11. kadar učenci pričakujejo nagrado (izlet, oceno, pohvalo, potrdilo, ipd.) (81 %),
12. kadar je učitelj nasmejan (78 %),
13. transparentno ocenjevanje (jasna pravila glede pridobivanja ocen) (75 %),
14. uporaba francoske glasbe (75 %),
15. pozitivni odzivi o učitelju francoščine (med učitelji, učenci in starši) (75 %),
16. igre (TPR: popolni telesni odziv, activités théâtrales, karte,...) (72 %),
17. kadar učitelj učence spodbuja, da si zadajo realne cilje in jih skušajo tudi doseči (72 %),
18. s sprotnim (pisnim in ustnim) preverjanjem znanja (72 %),
19. kadar učenci začutijo učiteljevo navdušenje (do obravnavane vsebine, do gradiv, do francoske kulture,...) (69 %),
20. delo z internetom (TV5, You Tube, spletna učilnica, ipd.) (69 %),
21. kadar učitelj učenca spodbuja, pri njemu poišče močne točke in ga spodbuja, da bo z vztrajnostjo dosegel cilj (69 %),

22. kadar učitelj popestri pouk (nova postavitev miz, menjava vlog, neobičajna gradiva, ogled posnetka, ...) (69 %),
23. kadar učitelj za začetno motivacijo še posebej dobro predstavi cilje, namen aktivnosti in poišče povezavo z vsakdanjim življenjem učencev (66 %),
24. kadar se francoščino predstavi na dnevu odprtih vrat, na informativnem dnevu, na roditeljskih sestankih (66 %),
25. izleti in ekskurzije (v Ljubljano na Institut Charles Nodier, v Francijo,...) (63 %),
26. kadar ima učitelj visoka pričakovanja in učencem pove, da verjame vanje (63 %),
27. odnos učitelja z učenci na osebni ravni: komunikacija preko elektronske pošte, na govornih urah za učence, kadar se učitelj učencem pridruži v jedilnici pri kosilu, ipd. (63 %),
28. ogled in analiza francoskih filmov (63 %),
29. kadar učitelj pri pouku govori o znanih Francozih (59 %),
30. kadar učitelj učencem omogoči avtonomijo pri pouku: sami izberejo vsebino, gradivo, izberejo datum za pridobitev ocene, ipd. (59 %),
31. z učinki presenečenja pri pouku (53 %),
32. s pripravo izvedbe določenega dogodka za življenjsko situacijo: obisk Francozov, vodenje sovrstnikov po mestu,... (53 %),
33. kadar učenci sodelujejo pri pouku v obliki timskega dela, dela v skupinah, v dvojicah (53 %),
34. kadar izvajamo pouk, katerega cilj je konkreten končni izdelek: npr. zloženka, prevod, učna pot, video posnetek, javna predstavitev, ipd. (50 %),
35. kadar učitelj učence uči strategij učenja (47 %).

44 % anketiranih učiteljev ocenjuje, da so motivacijsko pogosto spodbudne za učenje francoščine izmenjave učencev z njihovimi francoskimi oz. frankofonskimi sovrstniki, vendar kar 50 % učiteljev tega ne uporablja. Več kot polovica učiteljev (53 %) učencev ne primerja med njimi, 44 % učiteljev nima izkušenj s sodelovanjem s tujim učiteljem oz. z rojenim govorcem ali asistentom, 34 % učiteljev francoščine ne vključuje v šolske projekte, prav toliko jih ne izvaja pouka izven razreda, oz. ne menjujejo učnega okolja. 31 % učiteljev učencev ne pripravlja na udeležbo na festivalu frankofonije, 31 % jih ne vzpostavlja komunikacije s starši, 28 % učiteljev pri pouku ne uporablja tekmovalnih aktivnosti in 22 % učiteljev ne vzpostavlja odnosa na osebni ravni s pomočjo komunikacije preko elektronske pošte, na govornih urah za učence, idr.

Večina učiteljev francoščine ocenjuje, da delo z učbenikom učence pogosto motivira za učenje (41 %), oz. kakor kdaj: 44 %, torej je pravilna izbira učbenika zelo pomembna. Sklepamo, da se učenci z učbenikom počutijo varno, saj ponuja sistem, medtem ko delovni listi, ki jih pripravlja učitelj predstavljajo »presenečenje«, torej se morajo pri učenju prilagajati novemu gradivu in seveda obstaja možnost, da bodo gradivo založili ali izgubili.

Učitelji ocenjujejo, da učencev skoraj nikoli ne motivira za učenje

1. kadar učence primerjajo med seboj (19 %),
2. kadar učenci tekmujejo med seboj (med posamezniki, med skupinami) (6 %),
3. posamezniki, tj. 3 % pa menijo, da za učenje francoščine niso spodbudni

- uporaba učbenika,
- prisotnost tujega učitelja (rojenega govorca, asistenta) pri pouku,
- učinki presenečenja pri pouku,
- predstavitev francoščine na dnevu odprtih vrat, na informativnem dnevu, na roditeljskih sestankih, ipd.,
- kadar učence učijo strategij učenja,
- kadar se pri pouku pripravljajo za izvedbo določenega dogodka, za življenjsko situacijo. Lestvica zaradi nizkih vrednosti žal ne zagotavlja veljavnosti, ponuja le vpogled v mnenje osnovnošolskih in gimnazijskih učiteljev.

8. SKLEP

Analiza je pokazala, da osnovnošolski in gimnazijski učitelji redno uporabljajo učbenik, igre (pogosteje osnovnošolski učitelji), internet, francosko glasbo, najmanj francoske filme; da učitelji ne zapuščajo pogosto šolskih prostorov, da bi organizirali pouk izven razreda in le nekateri organizirajo izmenjave učencev z njihovimi francoskimi sovrstniki. Pogosteje poskrbijo za udeležbo na festivalu frankofonije (v Kranju ali v Celju), organizirajo izlet ali ekskurzijo (npr. v Ljubljano na Institut Français Charles Nodier, v Francijo ali v druge frankofonske države).

Osnovnošolski učitelji učence pri pouku pogosteje kakor gimnazijski učitelji motivirajo z lastnim navdušenjem do obravnavane teme, pogosteje z učenci govorijo o pomembnosti francoščine v svetu in jih pogosteje spodbujajo, da razmišljajo in povejo, kako se vidijo kot bodoči uporabniki francoščine. Prav tako učencem večkrat omogočijo avtonomijo, kot to storijo gimnazijski učitelji, kar razlagamo z dejstvi, da ima na osnovnih šolah francoščina najpogosteje položaj izbirnega predmeta, ki si ga učenci izberejo vsako leto posebej (v sedmem, v osmem in v devetem razredu), za kar je potrebna konstantna motivacija, ki spodbuja učence k vztrajanju pri učenju. Nadalje, pouk francoščine na osnovnih šolah je običajno umeščen v urnik v zgodnje jutranje ure (predura) ali po pouku (7. in 8. šolska ura), takrat so učenci še zaspani ali že utrujeni, saj je čas za optimalno učenje rezerviran za redni pouk. In nazadnje, dejstvo je, da francoščina na osnovni šoli nima nobenega zaključnega izpita, medtem ko po končanem gimnazijskem programu učenec lahko opravlja maturo iz francoščine, torej je učitelj v osnovni šoli svobodnejši pri izbiri pristopov dela, pri izbiri tem, virov, idr. Gimnazijski učitelji pogosteje kot osnovnošolski izvajajo aktivnosti, katerih cilj je konkreten končni izdelek oz. uporabna vrednost izdelkov (npr. zloženka za javno uporabo, prevod menija v bližnji restavraciji, učna pot, idr.). Prav tako pogosteje vključujejo pouk francoščine v šolske projekte, kjer gre za medpredmetno/timsko/interaktivno poučevanje. Možna razlaga bi bila, da so učitelji na gimnazijah že zaradi urnika bolj povezani z učiteljskim zborom.

Ugotovili smo, da se učitelji francoščine, predvsem gimnazijski, s svojim delovanjem na področju francoščine trudijo na osebni in na profesionalni ravni, da delujejo v smeri pozitivne zunanje pojavnosti, predvsem tisti, ki menijo, da »dober glas« o učitelju med njegovimi sodelavci, učenci in njihovimi starši vpliva na odločitve učencev pri izbiri drugega ali tretjega tujega jezika. Ocenjujejo tudi,

da imajo starši v osnovni šoli večjo vlogo pri odločanju za učenje tujega jezika, kot starši gimnazijcev. Vloga sošolcev je nekoliko pomembnejša pri gimnazijcih, kot pri osnovnošolcih. Ker soglasno ocenjujejo, da je učiteljeva naloga motivirati učence v razredu z različnimi pristopi in menijo, da je učiteljev trud smiselen - čeprav učenca francoščina ne zanima, se želijo dodatno izobraževati na področju motivacijskih strategij.

Vpis k pouku francoščine v večini primerov poteka tako, da je učenčeva izbira vedno upoštevana, na nekaterih šolah je učenčeva izbira tujega jezika (po njegovi lestvici izbire za tuji jezik) prilagojena potrebam optimalnega oblikovanja razredov.

Analiza nam je omogočila izdelati lestvico najpogosteje uporabljenih motivacijskih strategij, ki temelji na izkušnjah učiteljev francoščine, ki so bili vključeni v raziskavo. Izstopajo:

- priprava in izvedba učne ure, ki je učenecem pisana na kožo,
- oblikovanje odnosa učitelj-učenec, ki učenec daje občutek varnosti, da učitelju lahko zaupa in ga ni strah postavljati vprašanj, kadar česa ne razume,
- predstavitev francoske kulture in civilizacije, običajno tudi primerjava z drugimi kulturami in civilizacijami,
- vzpostavitev in negovanje pozitivnega odnosa do učencev,
- dobre ocene,
- spodbujanje zadovoljstva učencev s tem, da se učitelj veseli njihovega uspeha in napredka).

Motivacijskih strategij se učitelj lahko nauči, vendar, kot je razvidno iz analize vprašalnikov, v razred učencem prinese najprej svojo osebnost, svoj odnos do predmeta, do vsebine, šele nato svoje znanje in didaktična gradiva. Ugotavljamo, da učitelji dobro opravljajo svoje delo, torej je skupek vsega, kar z učiteljeve strani spodbudno vpliva na učenje francoščine, pozitiven do učencev, saj število učencev v grobem ostaja nespremenjeno, oz. nekoliko narašča. Vpogled v trenutno stanje nikakor ne prinaša pravil za delovanje učitelja v razredu, lahko služi kot idejna razširitev do danes uporabljenih strategij in primerjava lastnega dela z delom učiteljev na drugih šolah. V tem prispevku predstavljena analiza bo dobila svoj smisel šele, ko bodo učenci povedali zakaj se učijo francoščino, kdo oz. kaj jih je spodbudilo k učenju francoščine in zakaj z učenjem vztrajajo.

V nadaljevanju raziskave se bomo ukvarjali z motivi za učenje francoščine pri slovenskih učencih francoščine. S pomočjo že obstoječih uveljavljenih konstruktov bomo iskali skupne motivacijske imenovalce za naš prostor in čas z željo, da bodo izsledki koristni učiteljem za nadaljnje delo.

LITERATURA

- ČOK, Lucija, SKELA, Janez, KOGOJ, Berta, RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS.
- CSIZÉR, Kata in DÖRNYEI, Zoltán (2005-1) Language Learners' Motivational Profiles and their Motivated Learning Behavior V: *Language Learning* 55, 4: 613-659.

- CSIZÉR, Kata in DÖRNYEI, Zoltán (2005-2) The Internal Structure of language Learning Motivation and its Relationship with Language Choice and Learning Effort V: *The Modern Language Journal* 89, i: 19-36.
- DÖRNYEI, Zoltán (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán in CSIZÉR, Kata (2002) Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal nationwide Survey V: *Applied Linguistics* 23, 4: 421-462.
- GARDNER, Robert C. in MACINTYRE P D. (1991) An Instrumental Motivation in language Study. Who Says it isn't Effective? V: *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*. Cambridge University Press, 57-72.
- JURIŠEVIČ, Mojca (2009) Zaznavanje pouka tujega jezika v prvem triletju osnovne šole in motiviranost učencev za učenje (97-114) V: PIŽORN, Karmen (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- KRASHEN, Stephen D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2000) Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena in BAGARIĆ, Vesna (2007) A Comparative Study of Attitudes and Motivation of Croatian Learners of English and German V: LJUBIČIĆ, Maslina (ur.), *Studia Romanica et Anglica Zagrabienis*. Zagreb: SRAZ, 259-281.
- PEKLAJ, Cirila; KALIN, Jana; PEČJAK, Sonja; PUKLEK LEVPUŠČEK, Melita; VALENČIČ ZULJAN, Milena in AJDIŠEK, Neža (2009) *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PREMRL, Darja in PIŽORN, Karmen (2010) Vloga učitelja pri učni uspešnosti učenca: primer francoščine kot tretjega tujega jezika (159-173) V: LAH, Meta (ur.), *Vestnik za tuje jezike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PUKLEK LEVPUŠČEK, Melita in ZUPANČIČ, Maja (2009) *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- WINKE, Paula M. (2005) Promoting Motivation in the Foreign Language Classroom. *Clear News* 9, 2, 1-6.

POVZETEK

Vloga učitelja pri motivaciji učencev za učenje francoščine v Sloveniji

Učitelji francoščine na slovenskih osnovnih šolah in na gimnazijah menijo, da je naloga učitelja, da z različnimi pristopi motivira učence in dijake za delo v razredu, ocenjuje celo, da učiteljev trud spodbudno deluje na motivacijo nezainteresiranih učencev oz. dijakov. Učitelji torej verjamejo v svoje delo, v svoje znanje in sposobnosti, da učencem francoščino predstavijo tako, da imajo veselje do učenja, da s svojim delom v razredu višajo interes za znanje francoščine. Kljub temu pa kar 78 % učiteljev meni, da bi jim koristilo predavanje na temo motivacija in izmenjava primerov dobrih praks. Analiza kaže, da učitelji zaupajo izbranemu učbeniku, učence najpogosteje motivirajo z lastnim navdušenjem do obravnavane teme in s svojim delovanjem na področju francoščine skrbijo za učiteljev »dober glas«. Dejstvo je, da gre pri motivaciji za dinamičen proces, ki se tudi krajevno in časovno spreminja. Učitelj je del tega procesa, ni pa edini odgovoren za njegov izid.

Ključne besede: začetna motivacija, motivacijske strategije, učitelji francoščine, francoščina na osnovni šoli, francoščina na gimnaziji

ABSTRACT

The role of teacher in motivating pupils to learn french in Slovenia

French language teachers in Slovene elementary and high schools think that the teachers must motivate pupils with different approaches to work in the classroom. They also estimate that if the student isn't motivated to work in the classroom, teacher's effort could improve the motivation. Teachers, therefore, believe in their work, in their knowledge and competences to present French language to the pupils in the way they enjoy studying it, and that their way of work improves interest for the knowledge/learning of French language. Nevertheless, 78 % of teachers involved in this research think that a workshop about motivation with the examples from the good practice could be of great use to them. The analysis shows that teachers like to use student's book in their work and that they most often motivate pupils with their own excitement about the topic. The fact is that the motivation is a dynamic process which changes in time and in place. Teacher is a part of that process, but he/she is not the only one responsible for its outcome.

Key words: initial motivation, motivational strategies, French teachers, French in elementary school, French in high school

Andreja ReteljGimnazija Novo mesto
andreja.retelj@gmail.com

UDK 81'243:37.091.33

KAKO S POMOČJO UPORABE INTERAKTIVNE TABLE RAZVIJATI UČNE STRATEGIJE ZA UČINKOVITEJŠE UČENJE BESEDIŠČA V TUJEM JEZIKU?

UVOD

»... brez slovnice ni mogoče veliko sporočati, medtem ko brez besedišča ni mogoče ničesar sporočati.« (Wilkins v Skela 1999:136)

Ne glede na didaktični pristop ali metode učenja je poučevanje in učenje besedišča ena izmed stalnic pouka kateregakoli tujega jezika. Najverjetneje tudi ena izmed najmanj zanimivih stalnic, saj mora dijak znati besedo ali frazo pravilno in kontekstualno smiselno uporabiti v določeni komunikacijski situaciji.

Ob učenju besedišča največkrat ne doživlja različnih spoznanj, kot je to pri obravnavi literarnega ali neliterarnega besedila, kjer je v ospredju določena tema, ali pri obravnavi določene slovnične strukture, kjer lahko nova spoznanja poveže z že znanim in si tako olajša in osmisli nadaljnji vložek pri učenju. Pri učenju besedišča je vsakokrat postavljen pred neznaniko, ki si jo mora v končni fazi zapomniti. Učenje besedišča pri tujem jeziku je tako rekoč popolnoma prepuščeno učencu samemu, kajti pri pouku novo besedno zvezo sliši ali prebere v sobesedilu. Če je ne razume, mu jo učitelj razloži v tujem ali maternem jeziku oziroma mu pomen na nek način ponazori. Kako si bo besedišče zapomnil in ga uporabil, pa je stvar dijaka in njegovega samostojnega dela. Kljub temu da poznamo mnogo različnih tehnik in strategij za učenje besedišča, pa se učitelji še vedno bistveno manj posvečajo tej jezikovni komponenti kot na primer obravnavi in urjenju slovničnih struktur.

Pomembnost znanja in učenja besedišča je pri usvajanju tujega jezika nesporno dejstvo. Besedišče je nosilec pomena in omogoča že v najzgodnejši fazi usvajanja tako prvega kot drugega jezika uresničevanje osnovne funkcije jezika, to je sporočanje. Razvijanje komunikacijske kompetence je brez znanja besedišča nemogoče, zato poznavanje zgolj slovničnih paradigem ne zadošča ne za ustvarjanje sporočil ne za sprejemanje sporočil iz okolice. Pa vendarle ni mogoče tako enostavno rangirati znanja slovnice in besedišča na bolj ali manj pomembni sestavini jezika ter pretirano poudarjati enega ali drugega.

KAJ JE BESEDIŠČE IN KAKO SE GA UČIMO?

Preden se posvetimo tipologiji vaj in njeni realizaciji na i-tabli, je treba razložiti, kaj je besedišče in kako se ga učimo.

Nation (2001) predlaga kriterij delitve na poznavanje oblike, pomena in uporabe. Pri poznavanju besede moramo upoštevati naslednje:

- kakšna je glasovna podoba – zven,
- kako se beseda izgovori,
- kakšna je njena napisana podoba,
- kako se beseda črkuje,
- katere dele besede je moč prepoznati,
- s katerimi deli besede izrazimo pomen,
- kakšen pomen signalizira oblika,
- na katere druge besede so ob določeni besedi spomnimo,
- s katerimi besedami bi lahko dano besedo zamenjali,
- v kakšnih vzorcih se beseda pojavlja,
- kakšna je pogostost pojavljanja te besede,
- v kateri situaciji je ustrezna rabe te besede,
- in drugo.

Skela (1999:138) povzema ugotovitve nekaterih raziskav, ki so pokazale, da je usvajanje besedišča:

- asociativno,
- osebni proces, povezan s preteklimi in sedanjimi izkušnjami,
- socialni proces – razumevanje širimo z izmenjavo z drugimi,
- izkušnjski proces.

Iz teh ugotovitev lahko sklepamo, da je za uspešno učenje treba razvijati določene strategije in tehnike, ki učencu pomagajo prepoznavati formo, pomen in uporabo besed, jih ustrezno strukturirati, jih skladiščiti v svoj mentalni leksikon, prenesti besede iz kratkoročnega v dolgoročni spomin ter priklicati tisto besedo, ki jo v določenem trenutku potrebuje.

Nation v svoji taksonomiji deli strategije za učenje besedišča na načrtovanje, ki zajema izbiro fokusa in časa, vire, to je iskanje informacij o besedi, in učni proces, kjer gre za vzpostavljanje znanja. Vsaka strategija ima več podtipov. K načrtovanju uvršča izbiro besed, izbiro aspekta o znanju besede, izbiro strategije in načrtovano ponavljanje. K virom sodijo analiza besed, uporaba konteksta, primerjava in iskanje paralel med maternim in tujim jezikom, v proces pa opazovanje, prenašanje in generalizacija. Za učne strategije učenja besedišča po Nationu velja, da vključujejo izbiro, so kompleksne, zahtevajo določeno znanje in urjenje ter povečajo učinkovitost učenja in rabe. S to taksonomijo poskuša ločiti aspekte načrtovanja učenja besedišča od vira in učnega procesa (2001: 218). Za uspešno učenje besedišča predstavi naslednje strategije, ki zajemajo vse štiri spretnosti:

- ugibanje pomena s pomočjo konteksta,
- ugotavljanje pomena iz sestavnih delov besede,
- ugotavljanje glede na besedno deblo,
- uporaba slovarja,
- učenje z učnimi kartami,
- jezikovni »koščki« in kolokacija.

Vsak dijak je v procesu učenja enkrat, se uči drugače in je ob tem različno uspešen. Poti do uspeha je torej več. Na uspešnost učenja vplivajo številni dejavniki, uporaba učne strategije je samo eden izmed njih. V prid namenjanju po-

zornosti učnim strategijam v procesu učenja govori dejstvo, da je vseživljenjsko učenje bistvenega pomena za obstoj in da se z ustrezno osveščenostjo o uporabi in učinkovitosti učnih strategij v času šolanja in tudi pozneje lažje prebijamo skozi poplavo informacij. Nunan poudarja, da je učne strategije treba integrirati v učni proces, saj sicer dijak bistveno težje prenese znanje o strategijah v konkretno uporabo pri učenju (1999: 173). Enake prednosti ugotavlja tudi Marentič Požarnik (2000: 179). Uporaba učnih strategij pri usvajanju besedišča ni izločevalna, ampak je hkrati prisotnih več strategij. Če upoštevamo nekaj navedenih lastnosti uspešnega dijaka, bi lahko rekli, da je pomembno, da dijak razvije metakognitivne sposobnosti in posledično reflektira, oceni ter poveže posamezne strategije in tako delno poveča uspešnost pri učenju in izkoristek vloženga časa.

Oxfordova (1990) predstavlja učne strategije, ki zajemajo vse štiri spretnosti – branje, pisanje, govorjenje in poslušanje.

Učne strategije deli v svoji taksonomiji na direktne in indirektne. Znotraj teh pa predstavi šest podskupin. Direktne strategije deli na spominske, kognitivne in kompenzacijske. Spominske strategije pomagajo skladiščiti podatke in jih znova priklicati. Pomembnejše metode, ki jih podaja ta strategija, so: grupiranje, asociacije, uporaba ključnih besed, uvršanje novih besed v kontekst. Kognitivne strategije s ponavljanjem, prepoznavanjem vzorcev, analiziranjem, deduktivnim sklepanjem in medjezikovno primerjavo pomagajo pri boljšem razumevanju tujega jezika ter uspešnejši komunikaciji v ciljnem jeziku. Ugibanje, uporaba mimike in gestike, uporaba sinonimov in antonimov, kovanje novih besed, ki jih uvršča v kompenzacijske strategije, pa učencu pomagajo, da se izogne morebitnemu neuspehu zaradi določenih pomanjkljivosti v jezikovnem znanju.

Oxford znotraj indirektnih ločuje med metakognitivnimi, afektivnimi in socialnimi. Prve vsebujejo načrtovanje in organiziranje učenja, razvijajo samorefleksijo in evalvacijo učenja. Afektivne posegajo na področje čustev in zmanjšujejo strah, skrbijo za pozitivno samopodobo, motivacijo in pozitiven odnos do učenja. Socialne strategije omogočajo razvijanje spretnosti sodelovalnega učenja, razvijanje občutka za kulturno različnost, kritičnega prijateljevanja.

INTERAKTIVNA TABLA KOT DIDAKTIČNI PRIPOMOČEK

Slovenske osnovne in srednje šole so opremljene z interaktivnimi tablamami (v nadaljevanju: i-tabla) različnih proizvajalcev in z različnimi programi, ki jih ponujajo proizvajalci. V članku ne bomo govorili o uporabi in značilnostih posameznih programov, ampak nas bo zanimalo, kako lahko i-tablo uporabimo z namenom vplivanja na učenje besedišča pri tujem jeziku.

Raziskava BECTA (2005) je pokazala naslednje možnosti uporabe i-table v razredu:

- delo z besedilom in slikovnim gradivom,
- zapisovanje z digitalnim črnilom,
- shranjevanje zapisanega za kasnejši pregled oziroma učenje,
- hiter dostop do različnih spletnih strani,
- enostavna demonstracija in uporaba izdelanega gradiva,

- izdelava kreativnih in interaktivnih aktivnosti s pomočjo v naprej pripravljenih vzorcev, slikovnega materiala in različnih multimedijskih vsebin,
- interaktivno delo z video in avdio gradivom,
- shranjevanje predstavitve z video zapisom.

Naštete prednosti, ki jih prinaša delo z i-tablo, pa ne pomenijo vedno in nujno tudi učenčeve večje aktivnosti pri pouku. I-tabla nedvomno spreminja delo in vedenje učitelja, saj mu omogoča bistveno več možnosti za delo v razredu, ki mu jih ostala orodja niso ponujala. Učitelj najverjetneje porabi več časa za pripravo ali iskanje ter presojo že izdelanega gradiva, kar pomeni, da se mnogo bolj posveti načrtovanju in izvedbi učne ure. Njegovo poučevanje pa se na tak način bistveno ne razlikuje od demonstracije s katerikoli drugim učnim pripomočkom. Če torej ostanemo samo pri zgoraj naštetih možnostih, imamo še vedno pouk, ki je osredotočen na učitelja, ne pa tudi na dijaka. Dijak je še vedno pasivni gledalec, ki je morda presenečen in navdušen nad učinki, ki jih i-tabla omogoča, vendar pri tem sam ničesar ne počne, ne odkriva in ne sodeluje v procesu nastajanja in sooblikovanja učne ure. Tudi njegovo učenje je skoncentrirano le na videno in slišano. Kako torej resnično ustvariti interaktivnost, ki bi presegla zanimivo demonstriranje vaj za utrjevanje besedišča in vključiti dijake v učni proces?

TIPOLOGIJA NALOG IN VAJ PRI POUKU TUJEGA JEZIKA NA I-TABLI ZA RAZVIJANJE UČNIH STRATEGIJ

Rampillonova navaja naslednje razloge za načrtno uvajanje in uzaveščanje učnih strategij, ki jih sama poimenuje učne tehnike:

- učne tehnike prispevajo k večji samostojnosti,
- učne tehnike pomagajo, da se ob veliki količini informacij učinkoviteje in bolje učimo,
- učne tehnike podpirajo proces vseživljenjskega učenja,
- učne tehnike spodbujajo individualno učenje,
- učne tehnike vplivajo na učno uspešnost,
- učne tehnike pomagajo zmanjševati stres(1996: 20-26).

Häussermann in Piehpho vaje in naloge za diferenciacijo besedišča razdelita na podkategorije, ki jih prikazujemo v preglednici (79-131).

Vaje in naloge za refleksijo razumevanja besed:	razvrščanje neznanih besed, razumevanje besed iz ožjega ali širšega konteksta, razumevanje besed iz načina tvorbe, razumevanje internacionalizmov, povezovanje z drugimi jeziki.
Vaje za delo s slovarjem:	razvrščanje besed po abecednem vrstnem redu, branje s pomočjo slovarja, ugotavljanje pomena po izvoru.
Poznavanje besed:	povezovanje besed in slikovnega gradiva

Črkovne igre:	križanka, črkovna kača, anagrami, C-Test.
Besede in pantomima:	uvajanje novih besed s pantomimo, ugibanje pomena s pantomimo.
Besedna polja:	opisovanje besednega polja, ugibanje besednega polja, iskanje nasprotij, iskanje sopomenk, razlikovanje besednega polja, besedna tehtnica, dajanje in jemanje, besedne stopnice, od besed do besedila.
Besedotvorje:	povezovanje besede in definicije, jezikovna primerjava, razlikovanje pomenskih ravni, poznavanje pomena tvorjenk glede na sestavne dele, tvorjenje besed iz osnovnih delov, pesnjenje novih besed – neologizmi.
Vaje in naloge za učenje frazeologije:	prepoznavanje semantične povezanosti besed.

PRIMERI IN ANALIZA NALOG:

Pri utrjevanju in preverjanju znanja v razredu smo pri sestavi delovnih listov – drsnic, ki smo jih uporabili na i-tabli, izhajali iz zgoraj omenjenih vaj in nalog za diferenciranje besedišča. Poskušali pa smo upoštevati še naslednje:

- zastopanost nalog glede na učne tipe (vizualni, avditivni in kinestetični tip učencev),
- pri nalogah ne poskušamo uriti samo ene jezikovne spretnosti, ampak jih poskušamo med seboj povezati,
- gradivo, ki ga učitelj pripravi, nikoli ni dokončno, ampak ga morajo dijaki soustvariti s svojim delom med poukom,
- gradivo mora biti interaktivno, pri čemer interaktivnost pomeni, da morajo dijaki gradivo spreminjati, ga raziskovati, dopolnjevati, primerjati rezultate.

Predstavljamo zgolj nekaj primerov nalog, ki smo jih reševali v različnih razredih in pri različnih temah.

Tip naloge 1: Sortiranje »neznanih« besed

Dijakom je treba povedati, da za razumevanje besedila ni nujno, da razumejo vsako posamezno besedo. Ob neznani besedi naj si dijak zastavi naslednja vprašanja:

- Ali potrebujem točno to besedo za razumevanje celotnega besedila?
- Ali lahko pomen razberem iz sobesedila?
- Ali lahko sklepam po pomenu glede na tvorbo besede?
- Ali besedo poznam iz katerega drugega jezika?

Hochzeit

In Deutschland meint der Begriff "Hochzeit" sowohl die standesamtliche, als auch die kirchliche Hochzeit. Dennoch gibt es zwischen beiden große Unterschiede.

INFO: Standesamtliche Hochzeit



Um vor dem Gesetz als **verheiratet** zu gelten, muss in Deutschland die Ehe auf dem **Standesamt** geschlossen werden. Diese **Eheschließung** bringt viele Rechte (z. B. das Entstehen von **Rechtsansprüchen**), aber auch Pflichten mit sich (z. B. eine gegenseitige **Unterhaltspflicht**). Das Gesetz gibt vor, welche rechtlichen Folgen eine **Heirat** hat. Mit Hilfe eines Ehevertrages können die **Eheleute** in den meisten Fällen auch andere Dinge vereinbaren. In Deutschland heirateten viele Paare nur noch standesamtlich und **orientierten** auf eine kirchliche Hochzeit.

INFO: Kirchliche Hochzeit



Die kirchliche Hochzeit hat **rechtlich** gesehen in Deutschland keine Folgen. Dennoch spielt sie, neben der standesamtlichen Trauung, eine große Rolle. Vielen Paaren ist es wichtig, sich auch vor Gott das **Ja-Wort** zu geben. Auch der feierliche **Austausch** einer kirchlichen Trauung kann ein Grund für diese Entscheidung sein. Seit dem 01.01.2009 dürfen Paare in Deutschland auch ohne vorherige standesamtliche Trauung kirchlich heiraten.

Slika 1: prikazuje izbrano besedilo, ki smo ga obravnavali v 4. letniku pri temi Medosebni odnosi. Dijaki so morali besedilo o poroki prebrati in:

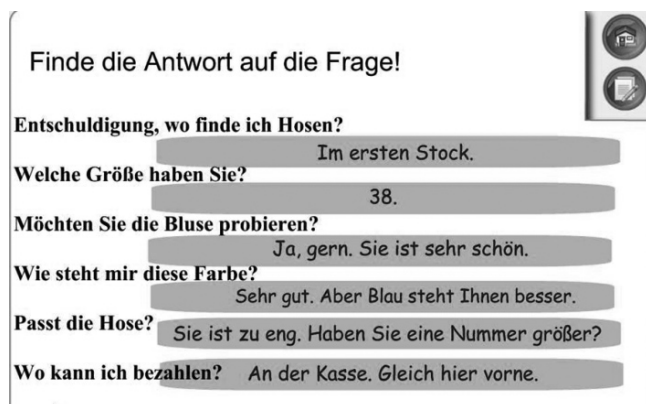
- označiti nujno potrebne besede za razumevanje besedila (rumena barva),
- podčrtati besede, katerih pomen lahko ugotovijo iz konteksta ali z načinom tvorjenja (rdeča),
- prečrtati besede, ki niso nujno potrebne (modra).

Potek dela: Dijaki so besedilo prebrali na delovnem listu in rešili nalogo po navodilih. Trije dijaki so svoje ugotovitve predstavili na i-tabli. Besedilo je bilo trikrat kopirano, tako da je vsak označeval po svojem besedilu. O izboru besed smo se pogovorili in zelo hitro ugotovili, da se izbor in število podčrtanih besed pri dijakih razlikujeta in da razumejo pravzaprav precej več, kot so sprva domnevali. Iz pogovora smo ugotovili, da največjo oviro pri razumevanju predstavlja sklepanje glede na način tvorjenja besede in da je zelo težko ugotoviti, katera neznana beseda ne vpliva na razumevanje besedila. Ugotovili so, da obe strategiji pomagata pri grobem razumevanju besedila in pri že znanih temah, manj učinkoviti pa sta pri novih, še neznanih temah. Prikazana slika prikazuje rešitve, za katere smo se odločili po pogovoru.

Izkazale so se naslednje prednosti reševanja naloge na i-tabli:

- možnost uporabe različnih barv za pisanje in označevanje,
- zapisovanje in dopisovanje na pripravljeno gradivo,
- istočasno delo več dijakov z istim besedilom,
- primerjava izdelkov,
- izdelava skupnega izdelka,
- shranjevanje izdelka v pdf formatu in možnost dostopa na spletu.

Tip naloge 2: Razumevanje besed iz ožjega in širšega konteksta



Slika 2: Razumevanje besed iz ožjega ali širšega konteksta

Ugotavljanje pomena iz konteksta poteka kot v resnični vsakodnevni situaciji »s pogumom« govorca, ki predvideva, kaj bi lahko v določeni situaciji uporabil. Seveda poteka v maternem jeziku ta proces najpogosteje na nezavedni ravni. V tujem jeziku pa je treba do te ravni priti postopoma in z nekoliko več napora.

Slika 2 prikazuje nalogo, ki predstavlja različne situacije pri nakupovanju oblačil. Reševali so jo dijaki v 2. letniku pri temi Oblačila. Dijaki morajo izmed ponujenih odgovorov izbrati najustreznejšo rešitev.

Potek dela: Dijak prebere vprašanja na drsnici. Odgovore, ki so dani, mora prenesti k ustreznemu vprašanju. Nato dijaki v parih zaigrajo situacijo. Kako torej poteka ugotavljanje pomena? Ožji kontekst lahko predstavlja samo besedilo, naslov, ilustracije, števila. Širši kontekst pa je npr. znanje o okoliščinah besedila, situaciji ipd. V prikazanem primeru lahko dijak pri vsakem vprašanju primerja besedilo s konkretno situacijo v trgovini in poišče v odgovoru informacijo, ki bi lahko ustrezala resnični situaciji, v kateri bi se znašel. Povedano drugače, na drugo vprašanje – *Welche Größe brauchen Sie?*/Kakšno velikost potrebujete? – je odgovor – to je velikost – lahko samo število, ki bi ga navedel tudi v resnični situaciji ob nakupovanju.

Reševanje naloge na i-tabli je imelo naslednje prednosti:

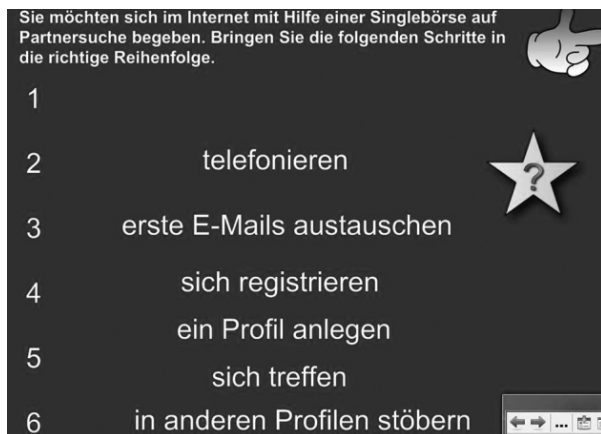
Dijaki so lahko iz ponujenih odgovorov izbirali ustrezne odgovore, tako da so se gibali in premikali posamezne možnosti. Zlasti tisti dijaki, ki so bolj kinestetično naravnani, so se sami javljali za reševanje naloge. Nepravilno razvrščene odgovore so lahko samo premaknili in poiskali druge.

Tip naloge 3: Razumevanje glede na način tvorjenja besede

Razumevanje glede na način tvorbe zahteva nekoliko več slovničnega znanja in ustvarjalnosti dijaka. Nemščina ima več zloženek kot slovenščina, zato sklepanje glede na tvorbo ne more biti samoumevno, ampak je treba dijake postopoma pripravljati na tak način razmišljanja.

Tip naloge 4: Razumevanje internacionalizmov, povezovanje z drugimi jeziki

K hitrejšemu učenju besed in lažjemu pomnjenju lahko prispeva tudi sklepanje po pomenu s pomočjo internacionalnih besed ali besed iz drugih tujih jezikov. Slovenski učenci se v gimnazijah večinoma učijo nemščino kot drugi tuji jezik. Pri učenju besedišča to morda niti tako slabo, saj dobro poznavanje angleščine bistveno pripomore k večanju mentalnega leksikona v nemščini.



Slika 5: Razumevanje internacionalizmov, povezovanje z drugimi tujimi jeziki

Slika 5 prikazuje nalogo, ki jo dijaki z lahkoto rešijo, če poskušajo razvozlati pomen s primerjavo z drugimi jeziki. Besede *Internet*, *Profil*, *Singlebörse*, *telefonieren*, *registrieren* so internacionalne besede, ki jih poznajo iz angleščine, z izjemo *Singlebörse* pa jih poznajo tudi iz slovenščine. Pomnjenje teh besed poteka na tak način izjemno hitro. Tudi na uporabo te strategije je treba dijake navajati, saj se vse besede ne pojavljajo v oblikah, kjer je povezanost s sorodnim jezikom prepoznavna na prvi pogled.

Tip naloge 5: Poznavanje pomena tvorjenk glede na sestavne dele

Welche neuen Wörter kannst du finden? Erkläre die Bedeutung!

Theater Blumen Liebhaber Schauspieler
Abend Beruf Musik Garten

Berufsschauspieler Schauspielerberuf

Blumengarten Gartenblumen

Abendmusik Musikabend

Theater liebhaber Liebhaber theater

Slika 6: Poznavanje pomena tvorjenk glede na sestavne dele

Pri učenju besedišča se v nemščini pogosto srečujemo s sestavljančkami, ki so zgrajene iz istih besed, vendar imajo različne pomeni. Učenje teh besed je za slovenske učence velik izziv, saj je tovrstnih besed v slovenščini manj in jih zato tudi veliko težje razumejo. Še večji izziv pa predstavlja prosta in spontana uporaba tovrstnega besedišča, saj dijaki pogosto nimajo dovolj poguma, da bi besedo sami sestavili iz tistega besedišča, ki ga že imajo v svojem mentalnem leksikonu. S prikazanim primerom smo poskušali posredovati strategijo za premagovanje strahu pred samostojno manipulacijo z jezikom.

Prikaz na i-tabli nam je pomagal, da smo:

- vizualno nazornejše prikazali način povezovanja besed v novo sestavljančko,
- posamezno besedo večkrat uporabili in sestavili novo,
- z uporabo različnih barv spremljali slovnične spremembe in spremembe pomena besede,
- s pomočjo premikanja besed konkretno ponazorili sestavljanje in si tako lažje predstavljali proces nastanka.

Tip naloge 6: Povezovanje besed in slikovnega gradiva

Weiße Kleidungsstücke
erkennst du? Ziehe den
Begriff auf das Bild!

				Weste	Kleid
				Rollkragen	Regenmantel
				Rock	Hose
				Bademantel	Handschuhe
				Jacke	Badeanzug

Slika 7: Povezovanje besed in slikovnega gradiva

Povezovanje posameznih besed s slikovnim gradivom je skorajda stalnica pouka tujega jezika. Naloge lahko oblikujemo na različne načine, njihov namen pa je besedo povezati s čim bolj znano in dijaku domačo sliko. Prednosti reševanja tovrstnih nalog na i-tabli smo zaznali le pri izrazito vizualnih dijakih, ki naj bi jim pri pomnjenju in uporabi besed pomagale barve.

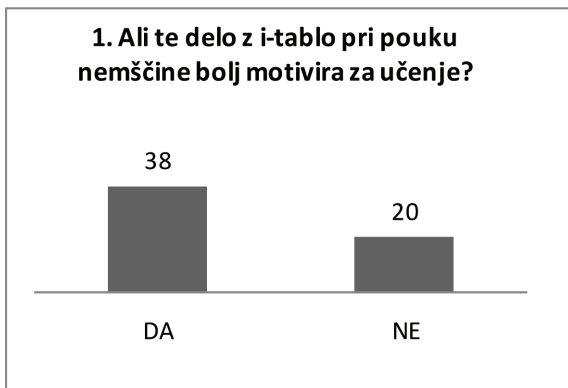
ANALIZA ANKETE O UPORABI I-TABLE V RAZREDU

Zbiranje podatkov je potekalo z anonimnim spletnim anketiranjem. Vprašalnik je bil maja 2011 dva tedna na voljo v spletni učilnici za nemščino. K reševanju je bilo povabljenih 64 dijakov četrtega letnika, ki so i-tablo pri pouku nemščine uporabljali dve leti. Odgovore smo prejeli od 58 dijakov, 6 dijakov pa anketnega vprašalnika ni oddalo. Dijaki so odgovarjali na 10 vprašanj, s katerimi smo želeli preveriti, kakšen je njihov odnos do novega učnega pripomočka in kako vpliva na delo v razredu ter samostojno učenje doma. Pri obdelavi podatkov neudeleženi

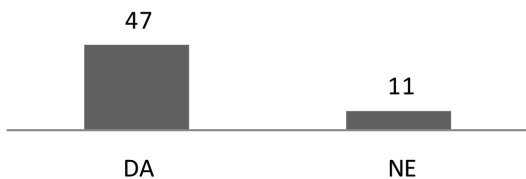
nismo upoštevali. Rezultate prikazujemo z grafi v procentih, pri vprašanju 8 in 9 pa smo se zaradi lažje predstave odločili za prikaz števila dijakov.

Vprašanje 1:

Na prvo vprašanje je pozitivno odgovorilo 38 dijakov. 10 dijakom se motivacija za učenje s pomočjo i-table ni spremenila. Domnevamo, da je tako velik odstotek dijakov, ki so odgovorili pritrdilno, predvsem zaradi večje nazornosti, skrbno pripravljenih drsnic in interaktivnih vaj, ki so bile novost pri pouku nemščine.



2. Ali si pri pouku zaradi gradiv na i-tabli bolje zapomniš snov?

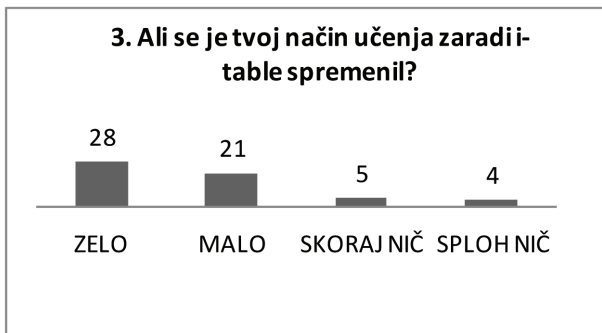


Vprašanje 2:

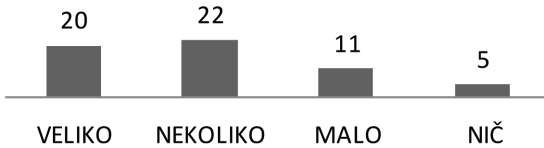
Velika večina dijakov, kar 74 %, je odgovorila, da si bolje zapomni snov. Menimo, da je vzrok v vizualno dodelanem gradivu, ki je vključevalo tudi slikovni material, grafike ipd. s katerim so morali dijaki nekaj početi, kar pomeni, da so aktivno sodelovali pri učni uri.

Vprašanje 3:

Uporaba i-table in novega gradiva naj bi precej spremenila način učenja dijakov. Pri 44 % dijakov se je način učenja zelo spremenil, pri 33 % pa malo. Predvidevamo, da gre za spremembe zaradi uvedbe interaktivnih nalog, ki so jih lahko reševali tudi doma. Deloma našo domnevo potrjujejo tudi odgovori na 6. vprašanje. 8 % dijakov skorajda ni spremenilo učnih navad, 6 % dijakov pa se uči enako kot prej.



4. Ali pri pouku zaradi nalog na i-tabli bolj sodeluješ kot prej?



Vprašanje 4:

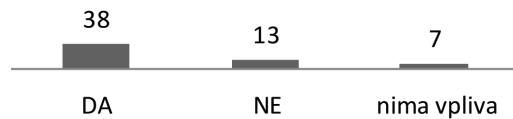
Podatki, ki smo jih dobili pri tem vprašanju, kažejo, da je uporaba i-table bistveno pripomogla k večji aktivnosti dijakov med poukom, saj se je sodelovanje pri pouku povečalo pri 72 % dijakov. Veliko bolj sodeluje 34 % dijakov, 38 % nekoliko bolj, 19 % malo bolj, pri 9 % pa uporaba i-table na sode-

lovanje nima vpliva.

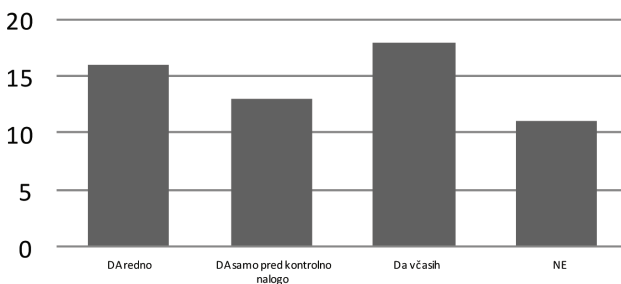
Vprašanje 5:

Kar 66 % dijakov meni, da se zaradi uporabe i-table pri pouku več učijo sproti. Domnevamo, da je tako visok rezultat posledica spremenjenega dela, saj veliko več dijakov med uro prihaja k tabli in pogosteje nastopajo pred razredom kot prej. 22 % dijakov ni bolje pripravljenih, 12 % pa je pripravljenih enako kot prej.

5. Ali prihajaš zaradi dela na i-tabli bolj pripravljen k pouku?



6. Ali gradivo, ki ga uporabljamo na i-tabli v šoli, uporabljaš tudi za učenje doma?



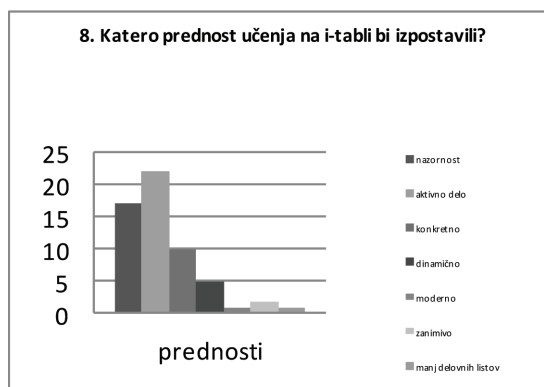
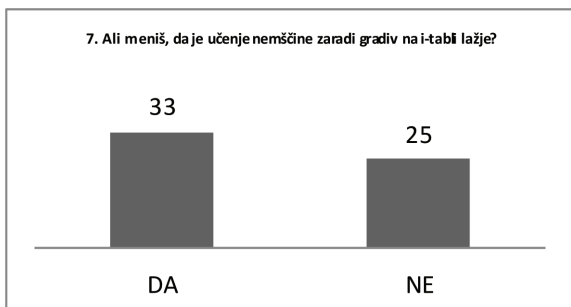
Vprašanje 6:

Podatki kažejo, da ima gradivo vrednost tudi pri samostojnem učenju, saj le 19 % dijakov gradiva pri učenju doma ne uporablja. Redno gradivo uporablja 28 % dijakov, včasih 38 %, samo pred kontrolno nalogo pa 22 % dijakov. Ker je bilo vso gradivo pripravljeno tako, da so dijaki morali uporabljati določene učne strate-

gije, domnevamo, da je to vzrok za visok odstotek dijakov, ki menijo, da so se njihove učne navade zelo spremenile.

Vprašanje 7:

Več kot polovica dijakov meni, da se zaradi tovrstnega gradiva lažje uči. Razloge za tak odgovor vidimo v tem, da je več sprotnega učenja, da dijaki med poukom aktivno sodelujejo in so vseskozi bolj na tekočem s snovjo. Hkrati pa menimo, da si lažje osmislijo snov, ki se jo učijo. Gradivo vsebuje veliko slikovnega materiala, kar lahko prispeva k večji nazornosti, vključeni so avdio posnetki, ki jih dijaki lahko ponovno poslušajo doma, na voljo imajo interaktivne vaje, kjer lahko vedno tudi sami preverijo rešitev.



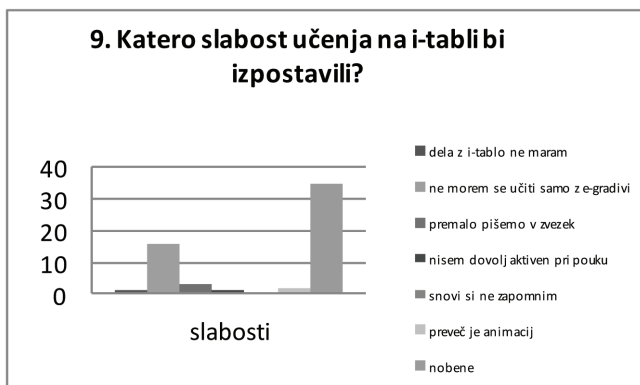
Vprašanje 8:

Pri vprašanju o prednostih učenja na i-tabli so dijaki lahko izbrali samo en odgovor. Najpogosteje so izbrali odgovor *aktivno delo*, nato *nazornost* in na tretjem mestu *konkretno*. Ugotovimo lahko, da smo z uporabo i-table prispevali k spremembi dela med poukom, saj so dijaki bolj aktivni in se zato več naučijo. Odgovora *nazornost* in *konkretnost* potrjujeta vse dosedanje ugotovitve o prednostih uporabe i-table (prim. npr. Becta 2003,

2005a). Le posamični dijaki so izbrali odgovore *moderno* in *zanimivo*, iz česar lahko sklepamo, da so precej kritični do novosti, kjer sami ne vidijo konkretnega smisla.

Vprašanje 9:

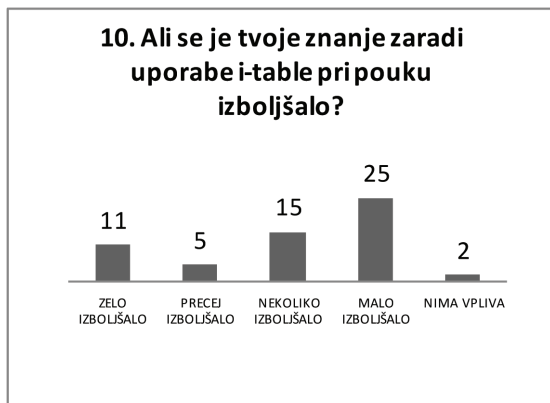
Tudi pri tem vprašanju so dijaki lahko izbrali samo en odgovor. Največ dijakov je navedlo, da učenje na i-tabli nima slabosti. Predvidevamo, da je vzrok za visoko število odgovorov zlasti izbira gradiva, ki smo ga uporabili za učenje, verjetno pa ima vpliv tudi pozitiven odnos učiteljice do uporabe i-table. Drugi



najpogosteje izbrani odgovor »ne morem se učiti samo z e-gradivom« pa kaže na to, da so dijaki še vedno vajeni papirja in svinčnika ter da je potreben temeljit razmislek učitelja, koliko učenja naj poteka na i-tabli in kaj je dejansko smiselno narediti s pomočjo i-table, kaj pa še vedno na papirju.

Vprašanje 10:

Večina odgovorov na to vprašanje kaže, da je uporaba i-table pozitivno vplivala na pridobljeno znanje. Bolj aktiven način dela, večja nazornost, spremenjen način učenja in več sprotnege dela, kar navajajo dijaki pri drugih odgovorih, se kažejo tudi v končnem znanju.



ZAKLJUČEK

Da je učenje besedišča pomemben del učenja tujega jezika, ni treba posebej poudarjati. Večino novega besedišča dijaki v razredu spoznajo v različnih situacijah, najpogosteje prek učiteljevega govora ali branja najrazličnejših besedil. Kako pa se naučijo besedišče pravilno in smiselno uporabljati, pa je večinoma prepuščeno njihovemu samostojnemu delu in lastni kreativnosti. Razvijanje učnih strategij za učenje besedišča zato ne sme biti manj pomemben del pouka tujega jezika, ampak je treba dijake skozi sam učni proces v razredu seznanjati z različnimi strategijami in jih dejansko tudi vključevati v učenje že v samem razredu. Za izziv smo si postavili uporabo i-table z namenom vplivanja na razvoj učnih strategij. Tako smo izdelali elektronsko gradivo, da bi z vajami in nalogami po Häussermannovi in Piephojevi tipologiji vplivali na način samostojnega učenja. Rezultati ankete so pokazali, da uporaba i-table pozitivno vpliva na delo v razredu in tudi na samostojno učenje. Gradivo, ki je bilo pripravljeno za učenje, je dijake spodbujalo k aktivnejšemu delu, način uporabe i-table v razredu pa naj bi vplival tudi na sprotno učenje. Rezultati kažejo, da smo uspešno posredovali strategije za učinkovitejše učenje besedišča s pomočjo uporabe i-table.

LITERATURA:

- BECTA (2003). What the research says about interactive whiteboards. www.becta.org.uk/page_documents/research/wtrs_whiteboards.pdf
- BECTA (2005a). Interactive whiteboards (ICTResearchNetwork) [research-bounces_at lists.becta.org.uk](http://research-bounces_at_lists.becta.org.uk)

- BECTA (2005b). How can the use of an interactive whiteboard enhance the nature of teaching and learning in secondary mathematics and modern foreign languages? http://www.becta.org.uk/pagedocuments/research/bursaries05/interactive_whiteboard
- BROWN, H. Douglas (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, San Francisco State University.
- HÄUSSERMAN, Ulrich, PIEPHO, Hans-Eberhard (1997). *Aufgaben – Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2000). *Psihologija pouka in učenja*. Ljubljana: DZS.
- NATTINGER, James (1988). V: CARTER Ronald. in MCCARTHY Michael. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. London, New York: Longman, 62–82.
- NATION, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP
- NUNAN, David (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle.
- OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York, N.Y.: NewburyHouse.
- SKELA, Janez (1999). Besedišče. V: ČOK, Lucija (et all) (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana, Koper: Pedagoška fakulteta, Znanstvenoraziskovalno središče Republike Slovenije.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2008). V: SKELA, Janez (ur.). 2008. *Učenje in poučevanje tujih jezikov na slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 30–51.

Internetni viri:

- RAMPILLON Ute, ZIMMERMANN, Günther. Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Dosegljivo na:
http://books.google.si/books?id=cAp2UF7XGKMC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=rampillon+lern Techniken+im+fremdsprachenunterricht&source=bl&ots=aYgtwxJpF&sig=WeLYPkahS-PuYGxDVtOYNSDN5Dg&hl=sl&ei=jpidTpClF8OQ4gTd8qSYCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&sqi=2&ved=0CG8Q6AEwCQ#v=onepage&q=rampillon%20lern Techniken%20im%20fremdsprachenunterricht&f=false (zadnji dostop 19. 10. 2011)
- http://www.cfaematosinhos.eu/getting_most_whiteboard_primary.pdf (zadnji dostop 19. 10. 2011)
- http://moe.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=2db0f7d1-089c-4a3a-b157-db3d65a393b2&groupId=10620 (zadnji dostop 19. 10. 2011)
- <http://smartboards.typepad.com/smartboard/files/article1.pdf> (zadnji dostop 15. 10. 2011)
- http://uispringfield.academia.edu/KarenSwan/Papers/374363/Interactive_Whiteboards_and_Student_Achievement (zadnji dostop 17. 10. 2011)

POVZETEK

Kako s pomočjo uporabe interaktivne table razvijati učne strategije za učinkovitejše učenje besedišča v tujem jeziku?

V članku se ukvarjamo z možnostmi uporabe interaktivne table, s katerimi lahko prispevamo k kakovostnejšemu in učinkovitejšemu učenju besedišča ter vplivamo na razvijanje učnih strategij za učenje besedišča. Naša izhodišča predstavljajo dognanja s področja učenja besedišča in učnih strategij (Oxford 1990, Nunan 1999, Nation 1999), ki jih poskušamo povezati z uporabo interaktivne table v razredu. Predstavljamo možnosti smiselne uporabe i-table, kjer smo ugotovili prednosti pred vadenjem in urjenjem na papirju, ter nekaj primerov vaj in nalog po tipologiji Häussermanna in Piephoja s poudarkom na usvajanju besedišča in razvijanju učnih strategij. Na podlagi analize rezultatov spletne ankete o uporabi interaktivne table in njenem vplivu na utrjevanje in preverjanje besedišča, ki je bila izvedena pri pouku nemščine v 4. letniku, predstavljamo učenčeva dožemanja uporabe i-table v razredu.

Gljučne besede: učne strategije, tipologija vaj in nalog, interaktivna tabla

ABSTRACT

Using the interactive board in developing reading strategies for enhanced vocabulary acquisition?

The article focuses on some possibilities of using the available materials on the interactive board, which can contribute to the development of the learning strategies and to the quality as well as to the efficiency in the process of vocabulary learning. The current findings on learning strategies and vocabulary learning (Oxford 1990, Nunan 1999, Nation 2001) are combined and compared to the usage of various materials of i-board in the classroom. A meaningful usage of i-board being our priority, we found more advantages in the use of i-board in comparison to the classical exercises on the paper. Our material is based on Piepho's and Häussermann's typology of exercises for improving vocabulary learning. The students' perception of the interactive board in classroom is included and is based on analysis of the results of an online survey of 58 students, who had been using interactive board in German language classes for two years.

Key words: learning strategies, interactive board, learning vocabulary

Saša Podgoršek

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
sasa.podgorsek@guest.arnes.si

UDK 811.112.2'243:37.091.33:004.777

SPLETNO PODPRTO UČENJE IN POUČEVANJE NEMŠČINE NA SEKUNDARNI RAVNI

1. UVOD

Današnja mladina je obdana z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT), kot so npr. mobilni telefoni, računalniki, MP3 predvajalniki in splet. Uporabljajo jo predvsem v prostem času, za zabavo in komuniciranje. Sodobna IKT skriva v sebi velike potenciale tudi za uporabo v šoli, za učenje. Toda, ali znamo tehnologijo, ki jo mladi obvladajo, uporabiti tudi v učnem procesu? Če mlade vzamemo resno, potem menim, da je naloga učitelja, da se sooči tudi z IKT in ji poišče ustrezno mesto v šoli. Politika EU v obliki sofinanciranja raznih projektov podpira integracijo IKT v pouk. Izsledki različnih raziskav (npr. Gerlič 2009, Mladina 2010) kažejo, da je opremljenost šol ter dostop do IKT in spleta v Sloveniji dobra in ponekod celo nad povprečjem EU. Poleg tega potekajo tudi sistematična izobraževanja učiteljev, predvsem v okviru projekta E-šolstvo. Lahko bi sklenili, da so predpogoji za uvajanje IKT v učni proces v slovenske šole relativno dobri. Tako je v strokovni literaturi in na konferencah vsako leto predstavljenih veliko primerov dobre prakse. Vprašanje pa je, če in v kolikšni meri ti primeri dobre prakse dejansko spreminjajo paradigmo učenja in poučevanja v širšem kontekstu.

V prispevku bomo orisali različne oblike integracije IKT v pouk nemščine. Natančneje pa se bomo posvetili le eni obliki, to je spletno podprtemu pouku. Kontekst analize predstavlja učenje nemščine in posredno ostalih tujih jezikov na sekundarni ravni, torej na šolskem polju, kjer učni proces poteka na tradicionalni način, v živo ob prisotnosti učitelja in učencev na istem mestu in ob istem času. Predstavili in analizirali bomo model za uvajanje spletno podprtega učenja ter kot enega od ključnih dejavnikov izpostavili načelo postopnosti.

2. INTEGRACIJA IKT V UČNI PROCES

Klasično pojmovanje pouka se nanaša na izvajanje učnega procesa v živo, ob istem času na istem mestu in pod vodstvom učitelja. S popularizacijo spleta na šolskem polju pa se klasična oblika pouka spreminja. Faze učenja v živo se lahko dopolnijo s fazami učenja na daljavo, s čemer pouk ob uporabi IKT pridobiva novo dimenzijo. Obseg faz učenja na daljavo je različen, razpon lahko sega od občasnega samostojnega dela na daljavo do daljših časovnih obdobj, v katerih se učenci pod

vodstvom učitelja samostojno učijo. Schulmeister (2006: 192) loči glede na obseg integracije e-učenja v pouk v živo štiri oblike:

pouk v živo,
spletno podprti pouk,
kombinirano učenje,
virtualni pouk.

Pouk v živo poteka klasično, ob istem času na istem mestu ter ob prisotnosti učitelja. IKT se pri pouku ne uporablja, doma pa učenci npr. le občasno uporabijo splet za iskanje virov.

Spletno podprti pouk poteka klasično, le da učitelj in/ali učenci občasno pri pouku uporabljajo npr. spletno učno okolje za dostop do dodatnih gradiv in informacij ter za izvedbo spletno podprtih učnih dejavnosti.

Kombinirano učenje (ang. *blended learning*) se izvaja v okviru vodenega učnega procesa, kjer pomemben delež zajema klasični pouk v živo. Nekatere dejavnosti pa potekajo asinhrono, na daljavo in ob podpori IKT, za kar je značilna tako prostorska kot tudi časovna ločenost subjektov učnega procesa.

Pri virtualnem pouku pouk po uvodni predstavitvi v živo ali na daljavo poteka izključno na daljavo. Učni proces vodi učitelj, poteka pa tako sinhrono kot tudi asinhrono. Takšna oblika za našo ciljno skupino ni primerna, saj je uporabna predvsem za krajša izobraževanja izkušenih uporabnikov e-učenja.

Pri zgoraj opisanih oblikah variira delež uporabe IKT za izvedbo učnega procesa od nič ali malo do poteka pouka izključno s podporo IKT. V prispevku se bomo osredotočili na spletno podprt pouk, ki je za dani kontekst najbolj realna oblika.

3. SPLETNO PODPRTO UČENJE

Kot predhodnika spletno podprtega učenja tujih jezikov lahko razumemo računalniško podprto učenje jezikov. Termin z najdaljšo tradicijo je Computer Assisted Language Learning (CALL), kar pomeni računalniško podprto učenje jezikov. Z razvojem interneta in svetovnega spleta v začetku 90-tih let prejšnjega so se uveljavili še drugi termini, npr. *spletno podprto učenje*, *e-učenje*, *e-izobraževanje*, za okolja, v katerih takšno učenje poteka pa npr. *spletno učno okolje*, *e-učno okolje*, *spletna učilnica* in *e-učilnica*. V Sloveniji je terminologija za to področje še precej neenotna, saj je še v procesu nastajanja in izoblikovanja. Vanda Rebolj je v monografiji *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike* (2008) razložila uporabljene besede in besedne zveze s področja e-izobraževanja, pri čemer se je opirala na različne slovenske virov. Seznam obsega skoraj 300 gesel, kar je odlično izhodišče za razpravo o terminologiji. *E-izobraževanje* opredeli kot »ciljno naravnan, strukturiran in namenski proces, v katerem s pomočjo učenja ob podpori informacijsko-komunikacijske tehnologije pridobivamo nova znanja in pozitivno spreminjamo osebnost«, *e-učenje* pa kot »namerno ali naključno pridobivanje novega znanja, ki poteka ob podpori informacijsko komunikacijske tehnologije« (Rebolj 2008: 195-196). Sulčič (2008: 22) loči dva vidika pojma *e-izobraževanje*, procesnega in sistemskega. Sistemski se nanaša na z IKT podprte vsebine, procesni pa na način

izvajanja izobraževalnega procesa. Oba vidika sta neločljivo povezana, saj je ustrezna IKT predpogoj za izvedbo e-izobraževanja, ki pa mora biti zasnovano tako, da upošteva načela sodobne didaktike e-izobraževanja.

V prispevku bomo uporabili sintagmo *spletno podprto učenje*, ki v našem kontekstu označuje pridobivanje znanja in usvajanje tujega jezika pod vodstvom učitelja ter ob podpori IKT.

4. SPLETNO UČNO OKOLJE

Za okolje, v katerem to učenje poteka in ki je podprto z učno platformo, Rebolj (2008) uporablja termine *učno okolje*, *spletno učno okolje*, *e-učno okolje*, *učno e-okolje* ali samo *e-okolje*. V glosarju je opredeljeno zgolj *učno okolje* in sicer kot »skupnost učne vsebine, pogojev za učenje ter tehničnih, pedagoških in psiholoških dejavnikov« (Rebolj 2008: 211). Sulčič (2008: 92) *spletno učno okolje* razume kot sopomenko za *e-učilnico*.

Uporabo terminov smo preverili tudi na spletnih straneh ustanov, kjer izobražujejo bodoče učitelje tujih jezikov. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (FF UL) ima *Portal FF za spletno podprto učenje* (<http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/>), kjer najdemo termine *spletno okolje Moodle*, *spletno podprto učenje*, *e-učenje* in *e-izobraževanje*, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani (PeF UL) ima *Spletno učilnico PeF* (<http://ucilnica.pef.uni-lj.si/>), Univerza v Mariboru (UM) nudi za vse fakultete enoten *Portal e-študij* (<https://estudij.uni-mb.si/>), kjer najdemo termine *poučevalno/učno e-okolje*, *e-izobraževanje*, *e-študij* in *e-učenje*, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem (PeF UP) pa ima *Portal e-okolje* (<https://e.pef.upr.si/>), kjer se uporabljata termina *učno okolje* in *e-učno okolje*. V vseh navedenih ustanovah poteka e-izobraževanje v enakem sistemu, to je Moodle.

Pregledali smo tudi spletne strani nekaterih gimnazij, kjer smo brez izjeme našli sistem Moodle, ki ga največkrat označujejo kot *e-učilnico*, redkeje kot *spletno učilnico*.

Če povzamemo, je na sekundarni ravni najbolj pogost izraz *e-* ali *spletna učilnica*, na terciarni pa *e-* ali *spletno (učno) okolje*. Ali se za različnim poimenovanjem skriva tudi drugačen pristop? Zgolj predpostavljamo lahko, da se z uporabo termina *učilnica* poudari po predmetih ločeno in ožje usmerjeno učenje posameznih predmetnih vsebin, za terminom *okolje* pa bi se lahko razumelo širše in kompleksnejše zastavljen koncept spletne podprtega študija.

V našem prispevku razumemo širši pomen pojma *spletno učno okolje* kot vse spletne strani, ki jih učitelj lahko vključi v učni proces z namenom doseganja zastavljenih učnih ciljev. Širše gledano predstavlja celotni svetovni splet potencialno spletno učno okolje, dejansko pa voden proces učenja z jasno zastavljenimi učnimi cilji zahteva primerno platformo, v okviru katere so smiselno organizirane učne vsebine. V ožjem kontekstu *spletno učno okolje* (SUO) predstavlja *e-učilnica*, ki služi za sistematično in strukturirano vodenje učnega procesa v spletnem okolju.

SUO je za učenje tujega jezika zelo primerna tehnologija, ker omogoča prenos informacij, ocenjevanje učnega procesa, predvsem pa komunikacijo in interakcijo ter soustvarjanje vsebine (prim. Setzinger 2010). Orodja, kot so forum, wiki in

klepetalnica omogočajo razvijanje pisne zmožnosti in zmožnosti medkulturne komunikacije.

Kot smo omenili že zgoraj, se širši pomen pojma spletno učno okolje nanaša na spletne strani, ki jih učitelj lahko vključi v učni proces. Glede na funkcijo ločimo med spletnimi okolji, ki so primarno namenjena splošni uporabi in takimi, ki so razvita v izobraževalne namene. V nadaljevanju se bomo omejili na SUO, ki so ciljno namenjena izobraževanju. Takšna SUO praviloma predstavljajo z geslom zaščiten prostor na spletu, kar je pomemben dejavnik še posebej v primeru, ko so dejavnosti v SUO zasnovane tako, da v njih poteka osebna komunikacija med udeleženci učnega procesa.

Za učinkovito vodenje spletno podprtega pouka je pomemben dejavnik tudi usposobljen učitelj.

5. USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA DELO S SPLETNIM UČNIM OKOLJEM

Za pouk nemščine je na voljo veliko učbenikov in delovnih zvezkov. Bogato zakladnico dodatnih gradiv pa predstavlja tudi splet, kjer učitelji poiščejo informacije in gradiva ter jih prilagodijo za svoj pouk. Iskanje informacij in že izdelanih gradiv za pouk na spletu sta tudi najbolj pogosta načina rabe spleta med učitelji nemščine (Podgoršek 2011: 65). Vendar pa splet in spletne storitve omogočajo mnogo več možnosti, za kar pa učitelji poleg predmetno specifičnih znanj potrebujejo še dodatna znanja in zmožnosti. Katere so te zmožnosti in znanja? V *Izhodiščih standarda e-kompetentni učitelj, ravnatelj in računalnikar* (Kreuh/Brečko 2011: 18-19) je opredeljenih naslednjih šest zmožnosti:

1. Poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT;
2. Zmožnost komunikacije in sodelovalnega dela na daljavo;
3. Zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja (kritične presoje podatkov), informacij in konceptov;
4. Varna raba in upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe ter objave informacij;
5. Izdelava, ustvarjanje, posodabljanje, objava izdelkov (gradiv);
6. Zmožnost načrtovanja, izvedbe, evalvacije pouka učenja in poučevanja z uporabo IKT.

Opisana paleta znanj in zmožnosti je izjemno široka, saj poleg poznavanja ustrezne strojne in programske opreme ter njenih didaktični potencialov obsega tudi avtorsko zmožnost učiteljev ter poznavanje pravnih in etičnih načel rabe IKT pri pouku. Tako opredeljene zmožnosti predstavljajo splošen standard, nas pa zanima, katere specifične zmožnosti in znanja naj bi obvladal učitelj nemščine. V okviru E-šolstva nastaja predlog standarda e-kompetentni učitelj tujih jezikov (vključeni so tudi učitelji nemščine). Postopek nastajanja predloga je bil predstavljen na konferenci SIRIKT (Kač/Košir 2011). Okvir oblikovanja standarda je predstavljal zgoraj omenjen koncept šestih e-kompetenc, poleg tega pa tudi nabor zmožnosti, ki naj bi jih učitelji tujih jezikov razvili v okviru seminarjev za učitelje tujih jezikov (Kač/Košir 2011: 291). Predlog standarda obsega tri zahtevnostne

ravni, ki se nadgrajujejo. Usvojena prva raven je torej podlaga za drugo, druga pa za tretjo raven. Na prvi ravni naj bi učitelj tujega jezika obvladal začetno uporabo IKT, Moodle in spletnik. Druga raven obsega pouk v spletni učilnici in mrežni projekt, tretja pa izdelavo e-gradiv, izbrane storitve spleta 2.0 in jezikovni e-portfolio. Ravni so natančno opredeljene z navedbo zmožnosti, seznam obsega 40 različnih zmožnosti in znanj. Ker je seznam zelo obsežen, se postavlja vprašanje, v kolikšni meri so navedene zmožnosti v takšnem obsegu relevantne za šolsko prakso. Predlog standarda je nastal na podlagi koncepta šestih e-kompetenc in seminarjev za učitelje, kot smo navedli že zgoraj. Menimo, da bi veljalo seznam preveriti tudi v praksi, torej pri učiteljih tujih jezikov in k dvema zgoraj omenjenima okviroma oblikovanja standarda dodati še perspektivo učitelja praktika.

V nadaljevanju se bomo posvetili problematiki izbire primernega medija oziroma IKT za učenje in poučevanje nemščine.

6. DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA IZBIRO PRIMERNEGA MEDIJA ZA POUK TUJEGA JEZIKA

Od česa je torej odvisno, ali bo učitelj uporabil ustaljene in preverjene metode dela ali pa novejša, ki so povezana z uporabo sodobne IKT? Učitelj se za izbor ustreznega medija lahko odloči na podlagi različnih meril in dejavnikov. Navdušenje učencev nad IKT in njihova motivacija za delo z njimi sta dva pomembna dejavnika (Podgoršek 2011: 63-64), vendar pa ne zadoščata, saj prvo navdušenje nad tehnologijo lahko hitro mine. Pri pouku tujih jezikov je pomemben dejavnik tudi dejstvo, da IKT omogoča hiter dostop do avtentičnih in aktualnih besedil ter zvočnih in video posnetkov. Kateri pa so osnovni dejavniki, ki vplivajo na izbiro ustreznega medija, v našem primeru IKT pri pouku? Kalin (2004: 213-214) navaja naslednje:

- (1) namen in cilj pouka,
- (2) učna vsebina,
- (3) učne metode, oblike in pristopi,
- (4) značilnosti socialnega okolja,
- (5) značilnosti učencev in učitelja ter
- (6) značilnosti medija.

V nadaljevanju bomo ob opisu posameznih dejavnikov navedli nekaj argumentov za in proti izbiri metode spletno podprtega učenja nemščine na sekundarni ravni.

(1) Cilj pouka nemščine v gimnaziji je v učnem načrtu (2008: 10) opredeljen kot doseganje sporazumevalne zmožnosti. Razdeljen je na razvijanje zmožnosti sprejemanja besedil (poslušanje in branje – receptivne zmožnosti), zmožnosti tvorjenja besedil (govorjenje in pisanje – produktivne zmožnosti), zmožnosti sporazumevanja (govorno in pisno sporazumevanje – interakcija), zmožnosti posredovanja oziroma povzemanja vsebine govornih in pisnih besedil (govorno in pisno jezikovno posredovanje – mediacija) in medkulturne zmožnosti. Naštete zmožnosti lahko v veliki meri razvijamo tudi v spletnem učnem okolju, ki omogoča različne načine komunikacije in sodelovalnega učenja. Za avtentično komu-

nikacijo v tujem jeziku, ki je pomemben cilj tujejezikovnega pouka, lahko uporabimo sinhrono načine komuniciranja (spletno klepetalnico, ICQ in asinhrono (e-pošta, forum, wiki, blog). Na eni strani zasnova, priprava in izvedba tovrstnih nalog zahteva od učitelja veliko časa in znanja, zato se nam postavi vprašanje o razmerju med vloženim delom in časom ter dodano vrednostjo za učence, po drugi strani pa naloge, izdelane za izbrano ciljno skupino, lahko omogočajo visoko stopnjo individualizacije in diferenciacije.

(2) Učna vsebina je pri pouku tujih jezikov določena z učnim načrtom, operacionalizirana pa v veliki meri z izbiro učbenika. SUO omogoča učitelju, da v pouk vključi aktualne in avtentične večpredstavnostne vsebine. Predvsem za fazo ponaavljanja in utrjevanja znanja slovničnih struktur, besedišča in posameznih jezikovnih zmožnosti so primerne interaktivne vaje s takojšnjo povratno informacijo.

(3) SUO omogoča raznolike učne metode in učne oblike. SUO lahko služi kot zbirka gradiv in interaktivnih nalog, kot orodje za sinhrono in asinhrono komunikacijo ter kot platforma za izvedbo spletne učne poti in projektnega dela. Socialne učne oblike so podobne kot pri tradicionalnem pouku, od individualnega učenja, do dela v paru in skupinskega dela. Težišče aktivnosti učitelja je na načrtovanju, pripravi in evalvaciji pouka, pri sami izvedbi pa je v ospredju učenec, par ali skupina. SUO so primerna za izvedbo sodelovanja dveh partnerskih razredov, pri čemer je za uspešnost sodelovanja pomembno natančno načrtovanje dela in usklajeno delovanje učiteljev obeh razredov.

(4) SUO je prav tako kot šola socialen prostor, v katerem veljajo določena pravila. Naloga učitelja je, da skupaj z učenci zgradi takšno virtualno skupnost, v kateri bodo vsi dobili priložnost za komuniciranje in razvijanje zmožnosti sodelovalnega učenja in doseganja zastavljenih ciljev. Za učence, ki pri pouku v živo redko prispevajo svoje zamisli ali postavljajo vprašanja, predstavlja SUO možnost, da se izrazijo na njim lasten način in v tempu, ki jim ustreza, kar velja predvsem za asinhrono komuniciranje. Učitelj mora v učni proces v SUO vgraditi krajše dejavnosti, ki imajo namen, da učencem korak za korakom omogočajo pozitivne izkušnje pri učenju. Pri projektnem delu in sodelovanju partnerskih razredov iz različnih regij in držav pa učenci v SUO poleg sporazumevalne razvijajo tudi medkulturno zmožnost.

(5) Pri pouku mora učitelj upoštevati razvojno stopnjo učencev, njihovo predznanje jezika in znanje za učenje s podporo IKT. Uspešnost uvajanja IKT v učni proces je v veliki meri odvisna od usposobljenosti učitelja ter naklonjenosti spremembam v učnem procesu vseh posredno in neposredno udeleženih, učenca, učitelja, ravnatelja ter odločevalcev na lokalni in nacionalni ravni, kar potrjujejo tudi izsledki različnih domačih in tujih raziskav, ki se ukvarjajo z IKT pri pouku (npr. Gerlič 2005, Empirica 2006, Sulčič 2008, Peklaj et al. 2009, Kač 2009, Podgoršek 2011). Menimo, da učiteljeva naloga ni popolnoma obvladati najnovejšo tehnologijo, temveč poznati osnovne funkcije in principe delovanja IKT za izobraževalne namene. Čeprav je mladina dandanes vešča dela z računalnikom in spletom pa bi bilo zmotno pričakovati, da vsi poznajo in razumejo vrednost IKT za učenje. V primeru, ko učenci IKT obvladajo bolje kot učitelj, lahko v tem vidimo pomanjkljivost ali prednost. Prednosti zajna predvsem suvereni učitelj, ki učence povabi, da mu pomagajo in jih s tem postavi v vlogo učitelja, sebe pa v vlogo učenca. Ob

tem oba pridobita novo znanje. Po drugi strani pa se učitelji, ki IKT ne obvladajo ali se ne želijo ukvarjati z njo, sploh ne podajo na ta nov teren, saj lastno neznanje doživljajo kot problem in ne kot izziv, s katerem se bo potrebno nekega dne soočiti.

(6) Značilnosti SUO je potrebno razumeti iz historične perspektive razvoja medija in metod poučevanja. Metode poučevanja tujih jezikov se ves čas spreminjajo, na kar vplivajo izsledki različnih teorij učenja kot tudi družbeni dejavniki in tehnološki razvoj. Prav tako je razvoju podvrženo računalniško podprto učenje jezikov (ang. *Computer Assisted Language Learning*) iz katerega se je razvilo e-učenje. Razvoj je potekal po fazah, ki jih Warschauer (1996) opredeli kot behavioristično, komunikacijsko in integrativno. Za behavioristično fazo v 60-ih in 70-ih letih prejšnjega stoletja so značilne vaje mehničnega urjenja in ponavljanja (dril). Računalniški programi so nudili predvsem slovnične vaje, vaje za besedišče in prevajanje. V komunikacijski fazi iz konca 70-tih in začetka 80-tih let je razvoj komunikacijskega pristopa k poučevanju tujih jezikov narekoval tudi spremembo in nadgradnjo obstoječih vaj z bolj komunikativnimi. Za to fazo so značilne vaje kot npr. rekonstrukcija besedila, urjenje posameznih jezikovnih zmožnosti, jezikovne igre in konkordance. Sledila je integrativna faza, ki sta jo omogočili dve pomembni tehnološki novosti, multimedijski računalnik in internet. Zanj so značilni programi za učenje tujih jezikov, ki temeljijo na multimedijskih zmožnostih računalnika (besedilo, slika, grafika, zvok, animacije, video, hipermedija). Internet pa omogoča neposreden dostop do avtentičnih besedil in komunikacijo z govorniki ciljnega jezika za relativno malo stroškov. Obe novi dimenziji, dostop do avtentičnih informacij in komunikacija s pomočjo interneta, omogočata široko paleto možnosti uporabe računalnika pri pouku tujih jezikov.

7. UVAJANJE SPLETNO PODPRTEGA UČENJA V UČNI PROCES

V strokovni literaturi najdemo različne modele e-izobraževanja. Za naš kontekst so relevantni mikro modeli, ki se nanašajo na učni proces in jih je možno aplicirati na poučevanje na sekundarni ravni. Glede na naravo predmeta, ki se poučuje, in na zastavljene učne cilje, je za pouk tujega jezika, pri katerem je osrednji cilj razvijanje sporazumevalne zmožnosti, primeren model razvijanja sodelovalnega učenja v SUO, ki ga je zasnovala Gilly Salmon. V našem primeru v SUO ne sodeluje virtualna, ampak realna razredna skupnost ali projektna skupina, ki redno sodeluje tudi v živo.

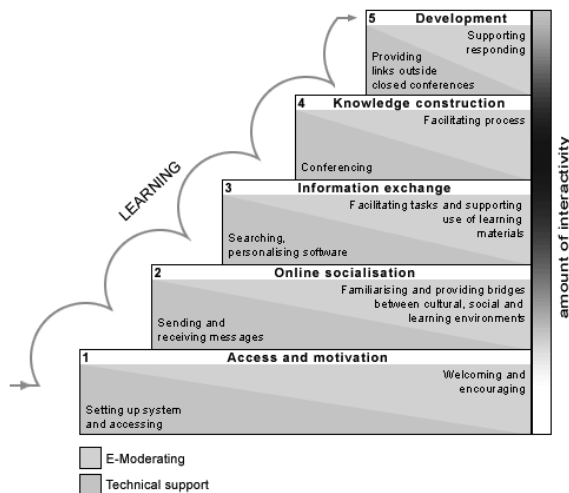
7.1 Petstopenjski model uvajanja učenja v spletnem okolju

Poučevanje v SUO se razlikuje od tradicionalnega poučevanja v živo, čeprav zanj veljajo podobne zakonitosti. Za učitelja predstavlja vodenje učnega procesa v SUO zahtevno nalogo, ker za razliko od tradicionalnega pouka praviloma ne more takoj opaziti odziva in preveriti razumevanja učencev, ko delo poteka na daljavo. Zato je še toliko bolj pomembno, da se dela loti načrtno in upošteva splošna didaktična načela. Uvajanje v sodelovalno učenje v SUO naj poteka postopno,

učence je smiselno voditi npr. od nalog zaprtega tipa do bolj odprtih in problem-sko naravnanih. Fazi izvedbe učnih dejavnosti sledi faza evalvacije uporabljenih metod in doseženih ciljev, na podlagi katere učitelj načrtuje nadaljnje delo.

Korake uvajanja spletno podprtega učenja je zelo dobro opisala in operacionalizirala Gilly Salmon v petstopenjskem modelu (Salmon 2004). V primeru uvajanja spletno podprtega učenja je implementacija omenjenega modela pomembna za uspešen potek učenja. Komunikacija temelji na pisni interakciji, ki pa je v primerjavi z interakcijo v živo okrnjena, saj se sogovornika ne vidita. Za uspešno učenje je torej pomembno obojestransko zaupanje in upoštevanje pravil komuniciranja. Pri kombiniranem pouku, torej takrat, ko pouk poteka v živo in tudi na daljavo, lahko učitelj nekatere faze petstopenjskega modela izvede tudi pri kontaktnih urah. Pomembno je, da se prepriča, ali so vsi učenci usvojili ustrežno fazo, in se šele potem loti naslednje.

Katere so torej stopnje, ki vodijo do samostojnega spletno podprtega učenja v SUO? Salmon (2004) navaja naslednjih pet: dostop in motivacija, online socializacija, izmenjava informacij, konstrukcija znanja in razvoj (Slika 1).



Slika 1: Petstopenjski model uvajanja spletno podprtega učenja (Salmon 2004)

Na prvi stopnji učitelj uvede učence v delo s SUO ter jih motivira za učenje. Motiviranje učencev pa je mogoče le, če učitelj učence dobro pozna. V ta namen učitelj oblikuje kratke dejavnosti, ki jih Salmon imenuje *e-dejavnosti* (ang. *e-tivities*). Ta del lahko učitelj skrajša ali preskoči, če učence poučuje v živo in je pri pouku že uporabil druge metode, da je ugotovil, kaj učence zanima, kakšne so njihove vrednote in učni stili. Za to fazo uvajanja spletno podprtega učenja je značilna enosmerna komunikacija od učitelja do učenca, kot je npr. komuniciranje v smislu sporočanja informacij učencem ali prenos informacij, kot so npr. učni listi, zvočni ali videoposnetki. Ko učitelj ugotovi, da so vsi učenci vpisani v spletno učno okolje in da obvladajo osnovne funkcije, je prva stopnja zaključena.

Druga stopnja se nanaša na socializacijo v SUO. Socializacija vključuje interakcijo z učiteljem in učenci, poznavanje in upoštevanje pravil obnašanja ter znanje za delo z orodji za komunikacijo. Na tej stopnji se učenci še vedno učijo osnov, ki jim bodo omogočile uspešno učenje vsebin na kasnejših stopnjah. Za učenje tujih jezikov je zelo uporabno orodje forum. V tej fazi učitelj odpre forum s preprosto nalogo, lahko sam napiše prvi prispevek ali pa prepusti iniciativo učencem. Navodila naj bodo jasna in merljiva, npr. vsak učenec napiše vsaj en prispevek in komentar na prispevke drugih učencev v forumu, prispevek naj obsega dva do pet stavkov. Vsebina razprav v forumu je drugotnega pomena, primarno je usvajanje dela z orodjem in socializacija v SUO. Na ta način se postopoma gradi skupnost in občutek sprejetosti, ki je nujen predpogoj za uspešno učenje v naslednjih fazah. V primeru, ko v SUO sodelujejo učenci iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij, je ta faza namenjena tudi razvijanju občutka za drugačnost in razumevanje drugih kultur. Druga stopnja je zaključena, ko se udeleženci aktivno vključijo v razprave in prispevajo svoja mnenja ter reagirajo na prispevke drugih.

Tretja stopnja vključuje po obsegu manjše naloge, kot je npr. izmenjava, izbor in vrednotenje informacij ter krajše individualne ali sodelovalne naloge. Namen tretje faze je navajanje na sodelovalno delo v SUO s ciljem doseči uspešno delovanje skupine. Ko znajo učenci uporabljati orodja, so že socializirani in motivirani za delo v skupini ter so usvojili principe izmenjevanja informacij, postopoma pridemo do stopnje samostojnega sodelovalnega učenja.

Dejavnosti na četrti stopnji postanejo zahtevnejše, saj vključujejo višje taksonomske ravni znanja, kot je npr. uporaba znanja v novih situacijah, analiza, sinteza in vrednotenje. Vloga učitelja na tej stopnji je usmerjanje učnega procesa iz ozadja, brez nepotrebne vmešavanja. Učitelj občasno povzame dotedanje delo, predlaga nove teme ali vidike, če je potrebno ob primernem trenutku sodeluje pri dokončanju dejavnosti. Četrta stopnja je zaključena, ko učenci s sodelovalnim delom pridejo do dogovorjenega rezultata.

Učenci na vsaki stopnji postajajo samostojnejši in prevzemajo večjo odgovornost za lastno učenje in za uspešno učenje v skupini. Zadnja – peta stopnja je namenjena razvijanju samorefleksije in kritičnega pogleda na lastni proces učenja. Za pouk tujih jezikov so v ta namen razvita orodja kot so jezikovni listovnik ali portfolio.

7.2 Načelo postopnosti pri uvajanju sodelovalnega spletno podprtega učenja

Zgoraj opisani model upošteva načelo postopnosti, ki je po našem mnenju ključno za uspešno in učinkovito uvajanje spletno podprtega učenja tujih jezikov. Sodeč po opažanjih šolskega polja se spletno podprto poučevanje in učenje še ni uveljavilo v tako širokem krogu, kot bi se glede na dostopnost IKT lahko. Za izvajanje učnega procesa na spletu sicer veljajo podobne zakonitosti in didaktična načela kot za tradicionalni pouk, vendar pa je potrebno še dodatno znanje o načrtovanju učne poti v spletnem okolju. Pri uvajanju spletno podprtega učenja je zelo pomembno, da učitelj učne dejavnosti načrtuje postopno in da sproti preverja razumevanje snovi in doseganje ciljev. Učenje v SUO je proces, ki zajema tako učenje

tehnik dela z orodji in tehnik komuniciranja kot tudi vsebinsko učenje. Tako kot pri uporabi katerekoli nove metode poučevanja velja torej tudi za učenje v SUO didaktično načelo postopnosti.

8 SKLEPNE MISLI

V Sloveniji smo v začetnem obdobju spletno podprtega učenja tujih jezikov. Mladi v prostem času pogosto in na različne načine uporabljajo IKT za zabavo in komuniciranje, pri pouku pa veliko manj. Menim, da bodo učitelji didaktično vrednost IKT sčasoma prepoznali ter sprejeli in usvojili metode spletno podprtega učenja, tako pri tujih jezikih kot tudi pri drugih predmetih. Ob zavedanju dejstva, da postaja dandanes vseživljenjsko učenje, razširjanje obzorij izven svojega primarnega poklica in v končni posledici tudi zamenjava poklica, nekaj običajnega, dobi uporaba IKT pri pouku novo dimenzijo.

LITERATURA

- EMPIRICA (2006) *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*. 25. avgust 2006. http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf.
- GERLIČ, Ivan (2010) Stanje in trendi uporabe informacijsko komunikacijske IKTe v slovenskem izobraževalnem sistemu. *Vzgoja in izobraževanje v informacijski družbi [Elektronski vir]: zbornik konference*, 111–118.
- KAČ, Liljana (2009) Razvijanje IKT-zmožnosti v novih učnih načrtih za nemščino oz. tuje jezike v osnovni šoli in gimnaziji. M. Orel, M. Vreča, A. Lenarčič, M. Kosta (ur.), *Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2009*. Ljubljana: Arnes, 56.
- KAČ, Liljana/KOŠIR, Metka (2011) S skrbno načrtovanim usposabljanjem do e-kompetentnih učiteljev tujih jezikov. A. Bačnik, B. Trstenjak, K. Blagus, M. Kosta (ur.), *Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2011 (zbornik)*. Ljubljana: Arnes, 286–292.
- KALIN, Jana (2004) Vloga medijev pri sodobnem pouku in presojanje njihove učinkovitosti. M. Blažič (ur.), *Mediji v izobraževanju*. Novo mesto: Visokošolsko središče, 210–215.
- LAVRIČ, Miran idr. (2010) Mladina. Končno poročilo o rezultatih raziskave. MŠŠ.
- PEKLAJ, Cirila/ KALIN, Jana/PEČJAK, Sonja/PUKLEK LEVPUŠČEK, Melita, VALENČIČ ZULJAN, Milena/AJDIŠEK, Neža (2009) *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PODGORŠEK, Saša/ŠULIGOJ, Sonja (2011) Učna pot pri pouku tujih jezikov v spletnem učnem okolju, *Schaurein*, 23/1.

- REBOLJ, Vanda (2008) *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike*. Radovljica: Didakta.
- SALMON, Gilly (2004) *E-tivities - Der Schlüssel zu aktivem Online-Lernen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- SCHULMEISTER, Rolf (2006) *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- SETZINGER, Joyce (2010) Moodle: Vodnik po orodjih za učitelje. 11. junij 2011. <http://www.cats-pyjamas.net/>.
- SULČIČ, Viktorija (2008) *E-izobraževanje v visokem šolstvu*. Koper: Fakulteta za management.
- UČNI načrt. Nemščina [Elektronski vir]: gimnazija: splošna, klasična in strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur). Predmetna komisija Nada Holc [et al.]. Ljubljana: MŠŠ, Zavod RS za šolstvo. 11. junij 2011. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_nemscina_gimn.pdf.
- WARSCHAUER, Mark (1996) Computer Assisted Language Learning: an Introduction, Fotos S. (ur.), *Multimedia language teaching*. Tokyo: Logos International, 3–20.

POVZETEK

Spletno podprto učenje in poučevanje nemščine na sekundarni ravni

V prispevku so orisane različne oblike integracije IKT v pouk nemščine. Natančneje je predstavljena le ena oblika, to je spletno podprti pouk. Uspešnost integracije spletno podprtega pouka je odvisna od različnih dejavnikov. V prispevku smo se osredotočili na načelo postopnosti, ki ima ključni pomen v petstopenjskem modelu uvajanja spletno podprtega učenja. Model smo v prispevku predstavili in analizirali njegov pomen za spletno podprti pouk nemščine in posredno drugih tujih jezikov.

Ključne besede: spletno podprto učenje, e-učenje, kombinirano učenje, spletno učno okolje, didaktika tujih jezikov

ABSTRACT

Web-based teaching and learning of the German language on the secondary level

The paper outlines different forms of integration of technology in teaching German. Specifically it presents only one form, this is a web-based instruction. The success of the integration of web-based teaching depends on several factors. In this paper we focus on the principle of gradualism, which is of key importance in the five stage model introducing web-based learning. In this paper we present the model and analyze its relevance for web-based teaching German.

Keywords: web-based learning, e-learning, blended learning, online learning environment, foreign language teaching methodology

Marša Meznarič

UDK 374(497.4):81'243

Montessori Inštitut, zavod za pomoč staršem pri razvoju otrok
Slovensko društvo učiteljev angleškega jezika IATEFL Slovenia
meznaric.marsa@gmail.com

WHICH SECOND LANGUAGE LEARNING THEORIES UNDERLIE LANGUAGE COURSES OFFERED BY SLOVENE PRIVATE LANGUAGE SCHOOLS

1. INTRODUCTION

In public schools teachers need to follow the nationally accepted syllabus, whereas managers of private language schools, which do not provide courses with nationally acclaimed programs, have the freedom to choose among the various theoretical approaches to second language teaching. The question is whether private schools choose the method(s) on the basis of their professional experience, according to the current guidelines, according to research on second language learning or whether they decide to listen to what their instinct tells them is best.

The task of deciding how to go about teaching must be difficult and complicated for private schools, especially because the proponents of each of the various theories, approaches and methods all guarantee successful learning. They all claim to know how a second language is in fact learned, what personal characteristics of a learner influence the process of acquisition and how, what the most suitable environment for language learning is, and how teachers can best aid students during the process of learning a foreign language.

In the article I¹ provide an answer to the question of how managers opt for one method. Interviews were conducted with private language schools' managers and schools' websites were analysed. In the interview I sought answers to the following sets of questions:

- *What arguments do private language schools use to support their (seemingly) professional attitudes towards second language learning on their websites? Is the applied theory/method/approach explained on the website, and if they do not apply any particular method do the advertisements then comprise of professionally vague statements?*
- *Do schools decide to follow one method or one approach to second language teaching or do they decide for an eclectic approach? What are the criteria for choosing either one of the options? Furthermore, do they know what theoretical basis their way of teaching has, and if it has no theoretical grounds, are they aware of that? How often does the process of self-evaluation of the teachers and the company's work take place?*
- *Are the managers and their employees language teachers? If not, do they employ a language teacher as an assistant or advisor? What professional support do schools offer to their*

¹ Članek je nastal na podlagi diplomske naloge, ki sem jo napisala pod mentorstvom izr.prof. Janeza Skele na Filozofski fakulteti.

teacher trainees (regarding the choice of materials, organising seminars, giving advice and professional guidance)?

The article offers a brief theoretical overview of second language learning theories and approaches and only lists the corresponding methods as a preface to the empirical part. The empirical part of the project however is discussed in detail.

2. CHANGES IN METHODOLOGY OF SECOND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Before diving into the sea of methods, an explanation of the term methodology is necessary. After evaluating various definitions, Rodgers (2001: 341) states that “*methodology can be understood as a set of principles underlying practice*”. We can consider methodology as a term for “*classroom activities directed at the inducement of language learning*” (ibid.). In conclusion Rodgers (ibid.) says that we can refer to methodology as to “*a range of pedagogic practices, some of which become specified as prescribed methods*”.



Picture 1: *The Pendulum*

Having examined the various theories, approaches and methods of second language learning and teaching, we learn that they were in most cases developed in reaction to one another. Celce-Murcia (2001: 3) goes as far as to claim that the language teaching and learning research have had “*fads and heroes [who] have come and gone in a manner fairly consistent with the kinds of changes that occur in youth culture*”. Hubbard et al. (1983: 37-38) agree that “*because we have lacked solid scientific evidence, the teaching of foreign languages in general has been for a long time the victim of fashion*”. While the latter authors believe the reason for these swings of the pendulum (a frequent metaphor for the development of language teaching methods) has been the lack of scientific evidence, Celce-Murcia (2001: 3) is of the opinion that the swings have been the consequence of teachers’ ignorance. She claims teachers have been unable to appropriately evaluate new methods due to the lack of knowledge of the changes that have occurred in this field of expertise over the course of history from the medieval times onwards.

In his article *Is Direct Method in Our Madness?*, Guy Cook (2001: 19-20) talks about the negative influences of the frequent shifts in the methods and approaches in the language teaching practice. He subtly implies that it was the lack of knowledge on the teachers’ behalf that allowed for various techniques - which

had proven to be successful once before - to be dismissed, such as translation or drill exercises. Certain methods have been dismissed and others praised interchangeably throughout history.

In the last two or three decades, there has been a tendency of applying *the eclectic approach* in classrooms i.e. using different teaching techniques. This was considered to be a reaction to teachers following a single method. Rodgers (2001: 348) agrees this has occurred as a consequence of the fact that the methods prescribed were too rigid. He (*ibid.*) claims that “*no account was taken of the variable socio-cultural and individual characteristics of teachers and students, so there was an imposition of conformity in a naturally dynamic process.*”

Rodgers (*ibid.*) continues that although the methods could not be adopted in different contexts, because they “*left little room for any necessary adaptation*”, teachers worldwide have somehow picked up and applied many ideas and/or techniques suggested in the chapters describing the practical use of various individual methods.

Rodgers (2001: 349) also argues that with the rise of the need for flexibility, teachers turned their backs on methods and welcomed the notions of approaches and lists of methodological principles, which do not rigidly prescribe the techniques of teaching, but give guidelines as to what the priorities in teaching are.

However, as Hubbard *et al.* (1983: 37-38) oppose teaching according to one method, they also disagree with teachers adopting various techniques without evaluation and without possessing basic theoretical knowledge. They insist that teachers be acquainted with the turbulences that occurred in the development of language teaching methods and approaches, as this would enable them to critically analyse the techniques they wish to use in class.

3. THEORETICAL FRAMEWORK

3.1 Second Language Learning Theories

The theories described below are in fact psychological theories of learning and theories of applied linguistics which were used to draw conclusions on how we learn languages.

3.1.1 Behaviourism

The theory of imitating and reinforcing language structures to acquire a set of habits for speaking a first language was transferred to theories on second language learning. Learning is viewed as forming habits of correct language with extensive practice. During the process of learning a second language, previously formed habits in the mother tongue might influence the course of the second language development, either positively or negatively. Lightbown and Spada cite Robert Lado's work from 1964 stating that “*these habits [in the mother tongue] interfere with those needed for second language speech, and new habits must be formed.*”

When this influence, termed transfer in *contrastive analysis hypothesis* (CAH), is beneficial for learners, it is called *positive transfer* - theoreticians say that transfer

is helpful in the areas where the two languages are similar. However, it may be the cause of learners' mistakes, and then it is termed *negative transfer* or *interference*. The theory on interference was proved to be incomplete, though, by several researchers, who claim that

the influence of the learner's first language is not simply a matter of habits, but a much more subtle and complex process of identifying points of similarity, weighing the evidence in support of some particular feature, even reflecting about whether a certain feature seems 'to belong' in the structure of the target language.

M. Lightbown and Spada (1993)

Hutchinson and Waters (1987: 40) summarized some principles when applying this theory in classrooms:

1. The learner should not translate.
2. The learner should deal with unknown language in the order: hear, speak, read, and write.
3. The learner will be effective in language learning when structures are often repeated and practised.
4. One should correct the learner's mistakes instantly.

The authors observe that the behaviourist theory had a huge impact on second language learning and that we can still witness an enormous amount of drill exercises in many ESL books.

3.1.2 Mentalism

Chomsky confronted the behaviourists with a question, namely how a person could deal with all the limitless range of possible situations in speaking a second language by mastering only a limited number of forms learnt by forming habits. In his theory he argues that the human mind is "*rule-governed*" (Hutchinson A., and Waters A. (1987: 39)); that the linguistic rules we learn are then applied to different situations. He describes learning as a process of acquiring rules and not as a process of forming habits. The theory of cognitive code was constructed on the basis of Chomsky's theory of mentalism.

3.1.3 Cognitivism

Lightbown and Spada (1993: 25) argued that this theory was fairly new to ESL research almost 20 years ago when their book was published, and had not yet been placed into the linguistic framework. The theory has been of great importance when it comes to our perception of learning as it moves away from the behaviourist theory.

Cognitive psychologists assert that the learner is not a passive receiver of information, but an active processor of it. Hutchinson and Waters (1987: 43) claim that "[l]earning, then, is a process in which the learner actively tries to make sense of data." They further claim that learning takes place when one has meaningfully interpreted the data. In practice this means that learners must think about what they experience with their senses.

Another aspect of the cognitive approach called *reconstructing* is explained by Lightbown and Spada (1993: 25). The term is reminiscent of schemata ("*a mental*

codification of experience that includes a particular organized way of perceiving cognitively and responding to a complex situation or set of stimuli”), since it describes learning as fitting newly acquired language into the systems of a language we already possess. Consequently we change, expand, deepen and reconstruct the systems. These are the reasons for us sometimes knowing things without practicing them extensively first. Lightbown and Spada (1993: 25) explain that unexpected periods of considerable improvement or decline in a learner’s foreign language development are the consequences of the processes in these systems.

The understanding of the language systems as opposed to individual grammar points and the creative, meaningful use of language were also advocated by Omaggio Hadley (1993: 43-68). The goal of a learner is to become competent in managing new linguistic situations and also to be able to incorporate newly acquired knowledge into his/her existing systems. Professors should try to simulate new situations, teaching the learners to activate and reconstruct their systems and consequently cope with new linguistic situations.

3.1.4 The Creative Construction Theory of 5 Hypotheses

In his book, Krashen (1982: 10) highlights the distinction between second language learning and second language acquisition and offered four hypotheses on learning and acquiring a second language. In his work *The Principles and Practice in Second Language Acquisition* he offers an explanation and evidential support for his theory.

3.1.4.1 The First Hypothesis: The Distinction between Learning and Acquiring

Krashen (*ibid.*: 10) argues that the distinction between the process of learning and the process of acquiring a language has been one of the most important suppositions when it comes to second language learning theories.

Learners having acquired rather than learned language structures feel the difference between the two types of knowledge. As they are not conscious of the rules for the structures they acquired, they often say that the structure “felt” or “sounded” correct or wrong.

Learning as opposed to acquiring is then the conscious knowledge one possesses of a language: knowing, thinking and talking about rules in grammar, pronunciation, word formation, etc.

3.1.4.2 The Second Hypothesis: The Natural Order

Krashen (1982: 14) observes that the following theory should encourage educators to reject grammatical sequencing in teaching when their goal is acquisition of a language. He argues that a natural order of acquiring a language exists, meaning there are certain structures that have been proved to be acquired earlier with foreign language speakers than others, namely the ending /ing/ in the progressive tense, the plural ending /s/ and the verb ‘to be’.

3.1.4.3 The Third Hypothesis of the Monitor Model

The monitor hypothesis elaborates and supports the value of the distinction between learning and acquiring a language. Krashen (*ibid.*: 15) explains that the processes work both in their own specific ways. He claims that learning has the

function of monitoring the acquired language before or after we produce utterances (this shows in self-correction).

Bearing individual differences in mind, Krashen (*ibid.*: 19) differentiates three types of monitor users: monitor over-users, under-users and optimal users.

3.1.4.4 The Fourth Hypothesis of Input

According to Krashen (*ibid.*: 20), and presuming the Monitor hypothesis is right, a question of how we acquire languages or rather how we move ahead from one stage to another in the development of a language is especially important for the pedagogues and educators around the world. Krashen (*ibid.*: 21) says that “*a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i+1$ is that the acquirer understands input that contains $i+1$ where “understand” means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of a message.*” This simply means that for the learners to progress, they need the input they understand (i) and also some of the input which is just above their level of understanding ($i+1$). To construct a meaning of a more demanding utterance or text, the learners need context.

Another concept in favour of this hypothesis is, according to Krashen (1982: 26), the idea of *a silent period*, which is an almost forbidden process with students in formal classes. Not having been allowed to experience the “*silent period*”, students resort to their mother tongue grammar rules – this is what some term transfer. Students using these rules in a foreign language may seem to function better in practical situations, but in the long run, this kind of learning brings many disadvantages, such as errors and less progress. Krashen (1982: 26) argues that “*the speaking ability emerges on its own after enough competence has been developed by listening and understanding,*” when *the silent period*, during which the learner is receiving input, is allowed to occur.

3.1.4.5 The Fifth Hypothesis: The Affective Factor

Theoreticians have come a long way by establishing that humans are beings who learn by thinking and not by forming habits. Some questions have nevertheless been left unanswered. Why do some people acquire language faster and more substantially than others? How does the personality of a learner influence his/her process of acquiring? The idea of the “*affective filter*” was introduced by Dulay and Burt (1977) and expanded by Krashen (1982). What supporters of the *affective factor theory* argue is that humans are emotional beings and that this needs to be accounted for in learning and teaching a language. Hutchinson and Waters (1987: 47) cite Stevick (1976) when they claim that “*learning, particularly the learning of a language, is an emotional experience [.]*”

To set the process of learning in motion the student needs to have the desire to learn; the nature of thinking depends on the positive or negative emotions one has towards learning the subject matter. In ELT these feelings toward learning are termed motivation.

Krashen (1982: 31) argues that while input still remains the most important variable in learning, it is the *affective filter* with its 3 categories, namely motivation, self-confidence and anxiety of learners that either helps or obstructs the learners’ process of acquiring a language.

3.2 Approaches and Methods to Second Language Teaching and Learning

Krashen and Terrell (1983: 8) state that before the 1600s, people learned languages solely for being able to communicate while trading or negotiating in the market or at sea. This method of acquiring languages was called *the direct method* and is considered to be *the traditional method*. This does not mean that there was no concern with grammar at that time; on the contrary, the Greeks and Romans were famous for their grammarians' accomplishments. There are many grey areas as to how *the direct method* faded away in the second language learning sphere and how the more formal approach to learning languages became so popular.

According to the authors (*ibid.*), sometime in the 16th century, it became logical for people learning a language to translate statements into their mother tongue – but for that they needed the knowledge of grammar. Grammar-based approaches became ubiquitous around all of Europe. These approaches are still present today in numerous classrooms over the world. The authors, however, note that even though some teachers and researchers stress the importance of grammar, it is still widely assumed that *the direct approach* is a more natural one when learning a language.

3.2.1 Direct Methods

Krashen and Terrell (1983:10) refer to direct methods as involving the use of language in situations of communicative nature while at the same time thinking in the foreign language and not the mother tongue. Grammar in the direct approach is not to be studied deductively – students are supposed to discover the rules by examining texts with a problem-solving approach. A few direct methods have been developed over the course of the last decades: *the natural method*, *the psychological method*, *the series method*, and *the phonetic method*.

3.2.2 The Grammar-based Methods

As a reaction to the direct methods the grammar-based methods such as *the reading method*, *the audio-lingual method* (according to Krashen and Terrell (1983:15) it is merely a version of *the grammar translation method* focussing on the oral skills), *the grammar translation method*, and *the silent way*, instruct learners to study the grammatical aspects of a language.

3.2.2 The Communicative Approaches

The main purpose of learning a language, i.e. communication, is many times ignored in the way it is taught. Shortcuts and various methods of fast progress in a language have been proposed, because it was wrongly assumed that the knowledge of a language is acquired more quickly when one consciously learns the grammar rules. The authors stress the fact that there might be only a few students who can achieve success (the ability to communicate) in language learning through any of the grammar-based methods.

These are the communicative methods according to Krashen and Terrell: *total physical response*, *suggestopedia*, *community language learning* and *the natural approach*.

3.3 Conclusion of the theoretical part

There are numerous theories on learning that have been linked to language learning practice, which have not been mentioned in the above overview, such as *the multiple intelligences theory*, *the neurolinguistic programming theory* or *the competency-based education*.

The goal of the theoretical part was to briefly describe a few principal characteristics of the main second and foreign language learning and teaching theories and approaches and to list some of the corresponding methods. What the theoretical part aimed to do as well was to portray the constant search of the 'right' method in the field of language teaching over the course of history and to highlight the eventual break of the method concept towards the end of the 20th century. Additionally, the theoretical part is an imperative predisposition for the analysis of the current state of expertise in Slovene private language schools.

4 EMPIRICAL PART

4.1 Methodology

4.1.1 Criteria for Selecting Language Schools

The interviews were conducted with the language schools' managers or their heads of education. I have examined fifteen randomly chosen private language schools or centres from all over Slovenia. This type of selection was made according to the goals of the research. I have tried to discover what education and experience do people running private language schools have, how they convince customers to enrol and whether they deliberately opt for one method or approach. No other particular variable or criterion, such as profit, number of customers, place of activity, or age of the company would be appropriate. By choosing one of these criteria I would automatically reduce the variety of results, and consequently fail to reach the goals of the research.

I am most grateful to all the managers and heads of education of Slovene private language schools who have taken their time to share their experience and knowledge with me.

4.1.2 Conduct of Interviews

The fifteen selected schools have been contacted first via telephone and later e-mail to arrange a date of the interview and to preview the questions to be asked in the interview. The choice of a face-to-face interview, an interview via the telephone, or e-mail has been offered to the secretaries to pass on to their managers or to the managers directly.

Three managers (that is 20%) decided for an interview in person and others (that is 80%) for an interview via the telephone (75%) or e-mail (25%). The in-person interviews were recorded when allowed (permission was given in all cases) to avoid possible misunderstandings in the analyses. Notes were also taken.

4.1.3 Research Questions and Hypotheses

Research questions presented in the introduction have served as a guide when putting together a questionnaire for the managers and when forming hypotheses. I have set the hypotheses according to my experience and assumptions. Some have proven to be true, others not. The hypotheses are:

1. *Managers/heads of education of Slovene private language schools are qualified language teachers. In the case of them being professionals whose area of expertise is non-linguistic, they employ a language teacher as an assistant or advisor.*
2. *According to their experience and theoretical knowledge, managers choose a particular method or approach the teachers will apply in classes.*
3. *The arguments in the Why-Choose-Us section on the website or leaflet include or even explain the theory/method/approach applied in the language school.*
4. *If a school has not decided for a single method, the list of strengths on its website comprises of popular vague statements, such as: small groups, personal approach, quality, adaptability, accessibility, etc.*
5. *Teachers need to follow the chosen method or approach of the school but are encouraged to apply techniques according to their own preferences and experience.*
6. *The processes of teachers' self-evaluation and the evaluation of the company's work often take place with observations, meetings, and surveys among clients (once a month).*
7. *In order to be employed in a private language school one must be a language teacher with some experience in LT.*
8. *Teacher trainees receive a lot of guidance and professional support, such as seminars, educations programs, observations, demo classes.*

The hypotheses have been verified through interviews. However, what needs to be taken into consideration when reviewing the results as well as the analysis is that the research was not meant to be an examination of the actual work done by the teachers in the private language schools. The survey is by no means an accounts of the actual situations in the classrooms, since no observations were made. The interviews have been conducted with the schools' managers solely to establish the validity of the above hypotheses.

4.1.4 Statistical Analysis

The data presented includes the so-called 'cleansed' transcripts, meaning that the answers were written in note form, without interjections, and they are not quoted verbatim. Although the interview served as a hypothesis-testing interview, it allowed for unexpected answers and new ideas, which are included in the *Results and Discussion* chapter.

4.2 Results and Discussion

It is difficult to draw conclusions and generalisations, even though sometimes answers may seem alike. For this very reason, the statistical methods used in this section include the quantitative analysis method, where similar answers have been counted to either confirm or reject a hypothesis, and the qualitative method, where ideas that have sprung up in the conversation, but are not considered answers to the pre-prepared questions, have been examined too.

There are no dependent and independent variables. The aim of the research has been to briefly examine the level of professionalism in Slovene private schools and not to experiment with variables.

Hypothesis 1

Managers/heads of education of Slovene private language schools are qualified language teachers. In the case of them being professionals whose area of expertise is non-linguistic, they employ a language teacher as an assistant or advisor.

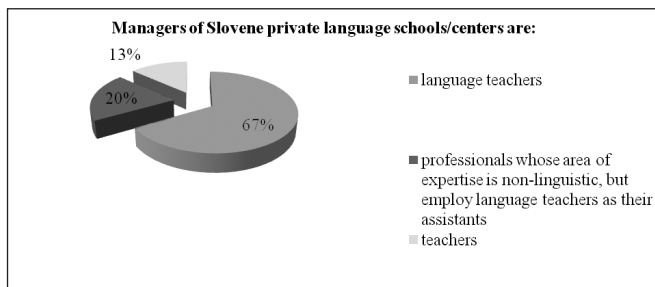


Table 1: Hypothesis 1

The hypothesis has been confirmed; most managers of Slovene private schools are in fact language teachers. If not, they employ somebody who is.

Hypothesis 2

According to their experience and theoretical knowledge, managers choose a particular method or approach the teachers will apply in classes.

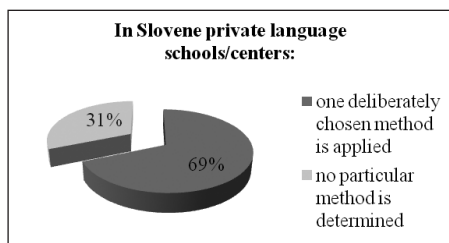


Table 2: Hypothesis 2

The hypothesis has been proven to be true. Research has shown that the majority of the schools apply the communicative method. The managers who do not adhere to a particular method talk about their teachers adopting a “method of life”, or a “method of variability”, even a “method of practicality”, explaining they adapt the methods to their customers and strive to teach language which is used in everyday life in a way that is similar to real life situations.

Hypothesis 3

The arguments in the Why-Choose-Us section on the website or leaflet include or even explain the theory/method/approach applied in the language school.

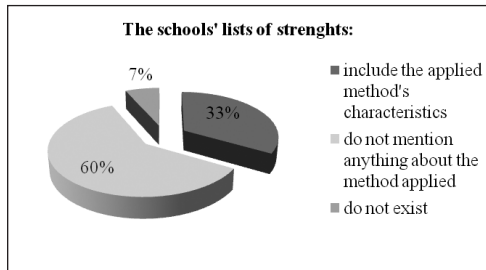


Table 3: Hypothesis 3

Lists of promises or achievements are to be found on most of the schools' websites. Some briefly mention their way of teaching as an advantage. Those, however, which follow a less-common method elaborately explain and give arguments for their way of teaching. Some schools decide not to post their strengths online.

Hypothesis 4

If a school has not decided for a single method, the list of strengths on its website comprises of popular vague statements, such as: small groups, personal approach, quality, adaptability, accessibility, etc.

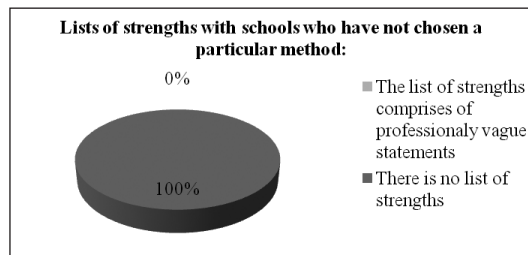


Table 4: Hypothesis 4

To my surprise, the schools which have opted against choosing a particular method do not list their strengths.

Hypothesis 5

Teachers need to follow the chosen method or approach of the school but are encouraged to apply techniques according to their own preferences and experience. (Q 8)

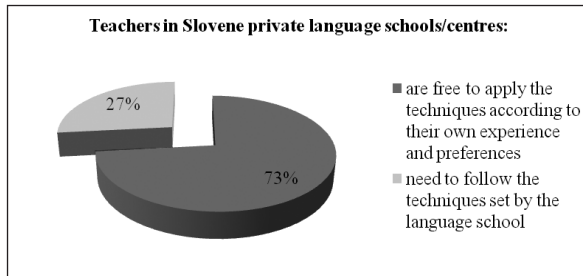


Table 5: Hypothesis 5

Most schools which either have no set method or follow the communicative approach let their teachers choose the techniques according to their own experience of what is effective. Nevertheless, they need to remain within the framework of the schools' principles and values (which are mostly: communication before grammar, practicality, etc.).

Other language centres and schools, who have adopted an uncommon method of teaching, leave no room for autonomy: teachers attend seminars to learn the concepts of the method as well as the practical operative strategies, known as techniques.

Hypothesis 6

The processes of teachers' self-evaluation and the evaluation of the company's work often take place with observations, meetings and surveys among clients (once a month).

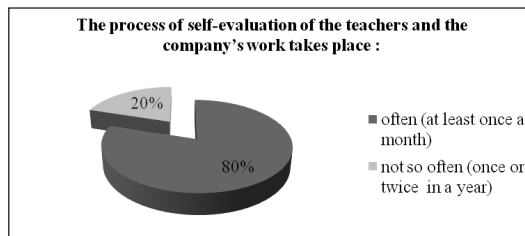


Table 6: Hypothesis 6

Most schools pay much attention to evaluating the work of their teachers and also spend a great amount of time and effort on prompting feedback from their customers. Conversely, some schools decide that a teacher will be given a group to teach and later be assessed also according to the learners' feedback.

Hypothesis 7

In order to be employed in a private language school one must be a language teacher with some experience in LT.

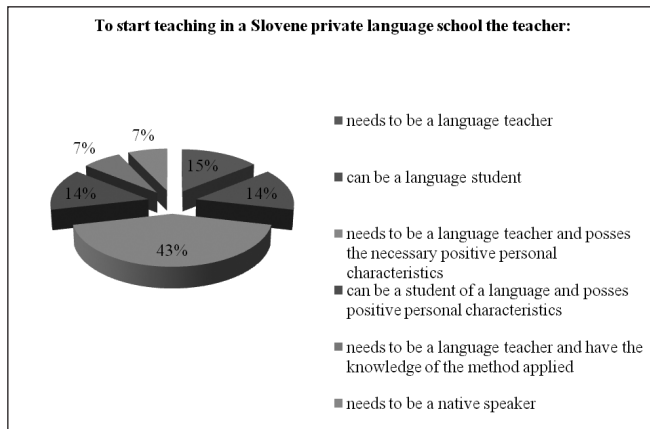


Table 7: Hypothesis 7

Almost all of the managers talked about the importance of teachers positive personal characteristics. They have listed the following personality traits as necessary for teachers to have: joyful, light-hearted, energetic, respectful, responsible, and talkative. Some believe it is essential for the teacher to have a feel for people, so he/she can adapt and so the learners feel secure around them. Many also seek professionals who are passionate about teaching. Experience has rarely been mentioned as being a criterion for employment. Numerous schools, however, claim they would not employ somebody who has not finished their studies. The hypothesis has partially been confirmed.

Hypothesis 8

Teacher trainees receive a lot of guidance and professional support, such as seminars, educations programs, observations, demo classes.

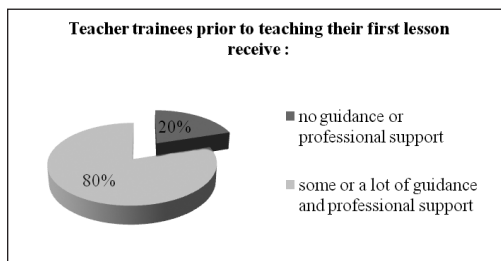


Table 8: Hypothesis 8

Schools with no guidance or support for the teacher trainees in the form of demo classes, observation classes or seminars are rare. Many offer various forms of education, and others even have obligatory seminars or education programs.

4.3 Conclusion

I have answered the questions set out at the beginning of the research concerning the level of professionalism in Slovene private language schools. The theoretical knowledge gained while constructing the short overview of theories, approaches, and methods has been vital for the conduct of the interviews and the analysis.

Some interviewees answered only my questions, while others discussed numerous pedagogical topics after the formal part of the interviews had been over. I have not included those comments in the analysis, but rather took the opportunity to converse with them casually.

The continuation of this study would most probably include the analysis of methods and approaches applied in schools, only this time national schools would be the subject of research. Some managers I have met are also mothers and the methods applied in national schools sprung up in conversations.

I have considered the hypotheses to be proven when at least 50% of the answers were in favour of the hypothesis. All but one have been confirmed. I hoped my hypotheses would not turn out to be naive statements about what the market of language course offers should be. The hesitations and dilemmas of managers or heads of education when asked which method is applied in their schools prove that even though the hypotheses have been confirmed, there are about 30% of Slovene private language schools on average which do not offer language courses learners would deserve.

The possibility of some untruthful answers should be taken into account due to the research being carried out through conversations and not scientific observations. However, for the purposes of this research the abovementioned limitations do not influence the results. If I had wished to inspect and investigate whether the private schools are truly applying the methods advertised, then another method of research would have been more appropriate.

Only hypothesis 4 has been rejected. Schools without a particular adopted method or approach do not list their strengths; what is more, they refrain from advertising lists of popular, usually vague marketing phrases, such as small groups, personal approach, etc.

On the other hand, the schools with a certain method explicitly advocated on their website enumerate characteristics, which seem to be forever popular no matter how over-used and vague they may have become: accessibility, modern approaches, small groups, experienced teachers, etc.

Reassuring are the facts that most Slovene private schools are managed by language teachers, and that they offer a lot of guidance and support to teacher trainees.

Equally comforting are the findings that a teacher is fairly independent when techniques of teaching are in question.

Slovene private language schools maintain the level of quality service by constantly self-evaluating, educating, and assessing teachers as well as prompting feedback from their customers.

As far as the applied methods are concerned, the situation is rather disappointing, although this fact is not immediately seen in the percentage tables.

Many of the managers answered with a question in reply to “*Is there a particular method or approach you are keen on?*”. They wondered which methods even exist, claiming they had forgotten the theoretical guidelines. Once the methods were suggested, most of them decided for one of the latest approaches, i.e. the *communicative approach*.

One of the managers explained that due to the variety of people, a variety of methods should be applied. She believes the eclectic approach is the perfect one, claiming she is aware of the decades-long search for the one method that would benefit all learners equally. She says a teacher needs to possess the skill of recognising what method or approach would bring joy and success to an individual learner. She claims teachers in her school are such teachers.

Some centres in Slovenia advertise a holistic approach to learning a language and more schools are starting to offer this kind of courses. The popularity of and confidence in learning in the alpha stage has increased as well.

4.4 Applicability and relevance of results

Firstly, the results gained mostly highlight how little attention teachers and managers pay to theoretical knowledge of second language teaching methodology. This is beneficial to each teacher as it encourages stricter self-evaluation. Even though some teachers with little theoretical knowledge educate wonderfully and their students are successful, they still need to evaluate their work according to international findings and theories in order to gain a more professional insight into their way of teaching. An in-depth analysis of one’s work brings about realizations and further research which are necessary for personal and professional growth, not to mention the dynamics and the conduct of lessons taught.

And secondly, being aware of the search of “the perfect” method during the last decades, teachers are more capable of critically evaluating whatever is presented and sold to them as materials, coursebooks or teacher-training programs of high quality.

Last, but certainly not the least important findings of the research are the private language schools’ criteria for hiring a teacher. In order to be employed in a language school a teacher needs to be a positive and a patient person. Although native speakers remain extremely popular, managers have ensured me that suitable education is an absolute prerequisite.

BIBLIOGRAPHY

- Celce-Murcia, M. (2001) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- COLEMAN, A. (2000) *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States: a report prepared for the Modern Foreign Language Study*. New York: The Macmillan Company, 1929.
- Cook, G. “Is Direct Method in our Madness?” *IN, IATEFL Slovenia* 18, 18-19.

- DULAY, H./ M. BURT (1977) Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (Eds.) *Viewpoints of English as a Second Language*. New York: Regents Pub. Co, 95-126
- HUBBARD, P./H. JONES/B. THORNTON/ R. WHEELER (1983) *A Training Course for TEFL*. Oxford: OUP.
- HUTCHINSON, T./ WATERS A. (1987) *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIGHTBOWN, P.M./SPADA, N. (1993) *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- KRASHEN, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- OMAGGIO HADLEY, A. (1993) *Teaching Language in Context*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- RICHARDS, J.C./ T.S. RODGERS (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKELA, J. (2005) "The communicative approach to foreign language teaching: naturally rational or rationally natural?: a picture history of ELT". *Vestn. - Društvo tuje jez. književ.*, 39, no. 1/2, 93-111.
- INTERNET SOURCES
- Merriam Webster Dictionary Online*. 11 July 2011. <http://mw1.merriam-webster.com/dictionary/schemata>

POVZETEK

Načela katerih teorij poučevanja tujega jezika se skrivajo v ponudbah jezikovnih tečajev v Sloveniji?

Članek pod drobnogled vzame ponudbo jezikovnih tečajev v Sloveniji. Kdo so ljudje, ki vodijo jezikovne šole? Katerim kriterijem morajo zadostiti novi učitelji? Ali se jezik poučuje v skladu z načeli izbrane metode, oziroma ali je bila metoda sploh izbrana? Katere tehnike poučevanja so prisotne v učilnicah in kdo jih izbira?

Zgodovina odkritij metod poučevanja tujega jezika je bila deležna veliko kritike in skepticizma. Učitelji vsepovsod po svetu so bili zmedeni, saj sta bili popularnost in zaupanje v metodo hitro minljivi. Te okoliščine so se spremenile ob koncu 20. stoletja, ampak ali so posledice tega danes vidne?

Na tovrstna vprašanja so odgovore ponudili direktorji 15 zasebnih jezikovnih šol v Sloveniji.

Analiza intervjujev je pokazala, da večino šol v Sloveniji vodijo jezikoslovci ali pa ekonomisti, ki zaposlijo učitelja za upravljanje tečajev. Večina šol se odloči za eno metodo poučevanja. Učiteljem, ki prvič poučujejo v neki šoli, vodstvo nudi veliko strokovne podpore in nasvetov. Večina učiteljev lahko izbere svoje tehnike poučevanja, če le sledijo začrtanim smernicam šole. Pogoji za zaposlitev so različni: nekateri direktorji zahtevajo diplomirane profesorje z izkušnjami, spet drugim je dovolj, če je učitelj domači govorec. Številni poudarjajo, da učitelje izbirajo tudi na podlagi osebnostnih lastnosti, in veliko direktorjev

bi zaposlilo le veselega in energičnega učitelja. Delo učiteljev in napredek tečajnikov šole se pogosto ocenjuje sproti.

Ključne besede: teorije o učenju maternega jezika, metodologija poučevanja drugega/tujega jezika, zgodovinski pregled poučevanja jezikov, slovenske zasebne jezikovne šole/centri

ABSTRACT

Which Second Language Learning Theories Underlie Language Courses Offered by Slovene Private Language Schools

The article deals with language courses offered by private language schools in Slovenia. It examines who the people in charge of the language schools are, what criteria new teachers have to meet to become an employee of a school, whether the methodology applied (if any) has been carefully chosen, what the teaching techniques are and who chooses them.

Second language method discoveries have been subjected to perennial criticism and scepticism over the last half of century. Teachers around the globe have been confused by the constant shifts in the popularity of different methods. The article examines the consequences of the abovementioned circumstances.

The 15 interviews conducted with private language schools' managers have generated valuable information on the level of professionalism in this area of business.

The results have shown that most of the randomly chosen schools are managed by language professionals or by economists who employ a linguist for controlling the teaching and learning processes and that the majority of schools does adopt a particular approach or method of teaching. Teacher trainees receive a lot of support and guidance prior to teaching in a school. In most cases, teachers are free to choose techniques of teaching according to their preferences, providing the techniques are not in conflict with the general schools' principles. The criteria for employment vary considerably. Nearly all managers would employ a professional language teacher with experience only, but others demand that the teacher be a native speaker regardless of his/her education. Several stress the importance of personal characteristics and would consider employing only light-hearted and energetic teachers. Teachers' work and students' progress are often evaluated.

Key words: first language acquisition theories, methodology of second or foreign language teaching and learning, a historical overview of language teaching, a break with the method concept, Slovene private language school and/or centres

Nicolae StanciuFilozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
nickstanciu@yahoo.com

UDK 811.135.1'243:378(497.4)

SOME DIFFICULTIES EXPERIENCED BY SLOVENIAN STUDENTS LEARNING ROMANIAN

INTRODUCTION

It is well known in linguistics that awareness of one language affects how certain goals are set (Frank & Rinvoluceri 1983; Hawkins 1984; Donmall 1985; James & Garrett 1992; Schmidt 1995; Andrews 2003; Svalbeg 2007): finding common points between a native language and foreign language, increasing communication between the native language and foreign language, creating a common lexis, and promoting and understanding the characteristics of languages as part of life (James & Garret 1992: 27). This also involves achievements and the affective, social, and cognitive domains. Language teaching is an activity that presumes grammatical internalization, not only as a pure cognitive act, but as both affective and cognitive to the same degree (Frank & Rinvoluceri 1985: 48).

At the same time, foreign-language teachers need to have certain qualities: a wish to work with linguistic topics, a strong wish to work on perfecting their teaching skills, and an intuitive understanding of the importance of language. Instructors teaching a foreign language assume a triple position: they are simultaneously language users, language analysts, and linguistics instructors (Cots & Arno 2005: 61).

GOALS

This article presents some of the difficulties encountered while teaching Romanian as a foreign language at the University of Ljubljana, Slovenia. The theoretical framework for the description is functional-cognitive grammar, which presumes a multilevel approach to languages, a complimentary perspective of competent interpretations (Halliday 1994: 32), offering an “explanatory capacity” (Chomsky 1965: 23–24) of grammars and an opening towards a pragmatic approach with regard to teaching as linguistic phenomenon. The attention of the communicative perspective shifted the position of Romanian study from a predominantly analytical and descriptive activity towards anticipated communicative competence as the goal of modern grammar studies (Chafe 1970; Feuillet 1988, 2006), and also towards pragmatics (Levinson 1983; Armengaud 1993; Moescheler 1999).

The formation of a language habit can be equated with forming a concept related to the functioning of the system (the *langue/parole* dichotomy, a schema

of communication and its elements: sender, receiver, channel, code, context, and referent), with obtaining a rule that makes possible the recognition of correct pronunciation from the grammatical and semantic point of view, and forming an infinite number of utterances considered correct by Romanian speakers.

“Functional” is a term frequently encountered in modern linguistics. This designates, first of all, the approach taken to language study (Givón 1984, 1990; Dik 1989: 12; Halliday 1994). It refers to the function of communication, taking into account primary roles fulfilled via linguistic units through the communication process and its relevance in transmitting information.

DIFFICULTIES AND TEACHING SOLUTIONS

At the phonetic level, the main difficulty is functionally distinguishing the values related to the grapheme *i*. Romanian has quantitative and qualitative differences relating to *i*, such as vowel, semivowel, graphic sign, or voiceless final *i* (a special feature of Romanian).

Slovenian has two types of *i* with regard to quantity: long *i* when stressed (Sln. *sin* [si:n] ‘son’) and short *i* when unstressed (*sit* [sit] ‘full’; Derbyshire 1993: 16). However, Slovenian students have some difficulty in pronouncing the different types of Romanian *i*, which is almost generalized into vocalic *i*.

The values of *i* in Romanian are: vocalic stressed i_1 (*fir* ‘wire’); stressed final i_2 (*auzi* ‘hear’) and in some other words such as *acri* ‘sour’, *aștri* ‘stars’, *miniștri* ‘ministers’, or in neologisms (*kaki* ‘khaki’, *taxi* ‘taxi’); semi-vowel i_3 , found in diphthongs or triphthongs (*iei* ‘you take’, *leoaică* ‘lioness’, *nai* ‘pan-pipe’); voiceless asyllabic or aphonetic i_4 (*pomi* ‘trees’, *fișci* ‘fixed’) or in compound words (*oricum* ‘however’); and i_5 as a graphic symbol in the groups of letters *ci*, *gi*, *chi*, *ghi*: *treci* ‘you pass’, *tragi* ‘you pull’, *unchi* ‘uncle’, *unghi* ‘angle’.

The suggested exercises for this issue address the quantitative and qualitative distinction of sound through words in which this sound appears with different values, through distinguishing contexts in which the orthography is relevant for pronunciation (*pomi* ‘trees’ vs. *pomii* ‘the trees’), or through adjectival word order (*acești pomi* ‘these trees’ vs. *pomii aceștia* ‘these trees’).

To differentiate the quantity and quality of *i*, various values were practiced in contrastive contexts: *frați* ‘brothers’ vs. *frații* ‘the brothers’, *miniștri* ‘ministers’ vs. *miniștrii* ‘the ministers’. There were also exercises involving syllabic boundaries and changes in the number of syllables in the verb due to verb + clitic patterns, offering the opportunity to observe modifications of *i* in groups such as verb + pronominal clitic (*permiteți* ‘allow’ vs. *permiteți-mi* ‘allow me’).

Taking advantage of one similar sound in Slovenian, it was possible to explain the pronunciation of *i* before the Romanian verb *a fi* ‘to be’ and personal pronouns beginning with *e*: *este* ‘he/she is’, *el/ea* ‘he/she’.

Another difficulty at the phonetic level is the articulation of the Romanian sounds \tilde{a} and \hat{i} . Treating the vowels in the central series together with an explanation of the articulation system, it is possible to achieve correct pronunciation of these sounds in exercises that differentiate the degree of mouth aperture

(very open *a* as in *mal* ‘shore’, medium *ă* as in *măr* ‘apple’, close *i* as in *urî* ‘to hate’).

At the suprasegmental level of the morphemes, stress presents difficulties. Misplacement of the accent under the influence of one’s native language or other languages (*évita* ‘avoid’, *pútem* ‘we can’, *pérdele* ‘curtains’, *sigúr* ‘certain’, *stádion* ‘stadium’) were corrected by practicing correct accentuation, pointing out the proper accent position through graphic marking, and emphasizing the various functions of stress as they relate to semantics (*áugust* ‘August’ vs. *augúst* ‘majestic’), part of speech (*véselă* ‘happy’ vs. *vesělă* ‘dishes’), or verb tense.

The theoretical premises to morphology were that Romanian is a strongly inflected language with a rich inventory of functional categories, and that there is a connection between the classification, inflection, and morphemic structure.

The extremely rich inventory regarding lexico-grammatical categories and subcategories and syntactic functions offers multiple observations and distinctions in functional grammar. For a long time, the morphosyntactic perspective addressed grammar through a concentric approach using parts of speech and syntactic position. Differentiating the parts of speech and their subgroups according to modern linguistic theory (Feuillet 1998) and prototype semantics (Coleman & Kay 1981; Shibatini 1985; Dubois 1991) made it possible to recognize the groups based on the prototypical dimension of each language (endings for the nominal inflection, suffixes for adjectival and verbal inflection), thus providing an inventory of material for open classes such as clitics, adverbials, and speech markers.

The presentation of theoretical morphology during the first lesson and fixing the correspondence between basic issues at this level (classification, declension, and morphological structure) and specific units (part of speech, grammatical category, and morpheme) made it possible to understand the principle of functioning at the morphological level and to create one teaching strategy that included an approach to morphological analysis or performance at other levels of language (semantic or syntactic).

The study of parts of speech relates to dissociation between what can be inflected and what cannot be inflected, and surprise at the various contextual values that parts of speech have. Teaching and differentiating morphological values in different contexts are therefore absolutely necessary.

In the nominal declension, the most frequent difficulties appear when deciding on the grammatical gender of a noun or adjective; specifically, in selecting an ending. One relatively simple criterion for differentiating gender in Romanian is placement in a diagnostic context (Diaconescu 1972: 71–72). Nevertheless, there are a significant number of nouns whose gender cannot be identified easily (mass nouns and abstract nouns). Correct determination of the grammatical gender of a noun was achieved by combining logical criteria (correspondence between natural gender and grammatical gender), syntactic criteria (occurrence in specific contexts), and semantic criteria (the neuter is essentially a non-animate gender). After presenting an inventory containing prototypical endings for each grammatical gender, the students analyzed various types (i.e., deviation from the prototype) and practiced specific patterns for each type of ending. The difficulty in selecting is caused by homonymous endings (e.g., *-i* marks the plural for both

masculine and feminine) as well as by endings within the same gender (e.g., *-e* and *-uri* as neuter plural endings).

The lack of definite and indefinite articles in Slovenian causes variation when choosing one of these two forms for nouns. In general, there is a tendency for students to use the noun with the definite article. This tendency is probably linked to imitation or comparison of structures from other languages.

The first explanations relating to the use of the definite or indefinite form of a noun came from the larger context of determination and from the possibility of expressing this category with the help of morphological means (i.e., an article) and lexical means (i.e., an adjective). The various levels of determination that exist in Romanian made it possible to see other problems relating to grammar, semantics, syntax, or linguistic typology and helped in comparatively discussing one issue, the parameter of animacy, which is present in both languages.

Additional criteria were used to distinguish contexts in which the noun appears with the article. It is a well-known fact that in syntactic positions of subject plus direct object the noun appears without the article only in a generic context (*Se caută profesor* 'A teacher is sought'. *Cumpăr pisică* 'I am buying cat'). In other situations, the noun generally appears with the article. With occurrence in prepositional contexts, it is possible to differentiate the level of knowing the object (*Merg pe stradă.* / *Merg pe o stradă* 'I am walking on a street' vs. *Merg pe strada X* 'I am walking on X Street'). However, there are also prepositional contexts in which the use of an articulated form is obligatory (*Scriu cu un creion* / *creionul* 'I am writing with a pencil / the pencil'. *Merg cu un prieten* / *prietenul* 'I am walking with a friend / the friend'). The occurrence of the articulated form is also defined by certain adjectival contexts. Thus, if the adjective is placed in front of a noun, it requires the indefinite form of a noun, and for adjectives like *însuși*, *tot* it requires the articulated form of a noun.

The use of the definite article in front of a proper masculine name (*lui Vasile* 'to Vasile'), an abbreviated feminine name (*lui Bety* 'to Bety'), a derived name common in both genders (*lui Irinel* 'to Irinel', *lui Catrinel* 'to Catrinel') or an invariable name (*lui Carmen* 'to Carmen') was linked to the Romanian category of animacy and was explained in a personal subgender context.

The conditions for occurrence of the possessive article were assessed using specific syntactic contexts. Multiple morphological values of words with a reduced phonetic body were difficult for one learner to recognize. The first step in understanding this issue was explaining the specific occurrence: for a predicative noun (*Casa este a vecinului* / *a mea* 'The house is my neighbor's / mine'), when a genitive or possessive appears in front of the noun (*a mea* / *a părinților casă* 'my / my parents' house'), when an adjective or prepositional attribute is inserted between the noun and genitive or possessive (*casa frumoasă* / *de lemn a vecinului* / *a mea* 'the neighbor's / my beautiful / wooden house'), and in cases when the head noun occurs with the indefinite article (*o casă a mea* / *a vecinului* 'a house of mine / of my neighbor's').

Explaining the inventory and illustration each characteristic through a relevant context was the first step in recognizing the morphological values of *a*.

After this step, exercises were used to help the students differentiate between the morphological values and to make sentences for each one.

For adjectives, the first problem was classifying them. A contextual process was used to delimitate the paradigms, making it possible to differentiate groups of adjectives. Special attention was dedicated to endings repeated by the adjective from the noun (*o fată frumoasă* ‘a beautiful girl’, *unei fete frumoase* ‘to a beautiful girl’) and to limited groups of words that belong to different parts of speech (*atât* ‘this much’, *puțin* ‘a little’, *mult* ‘a lot’, *tot* ‘all’), especially the occurrence of one specific form, the genitive-dative plural (*atâtor(a)* ‘to this many’, *puținor(a)* ‘to few’, *multor(a)* ‘to many’, *tuturor(a)* ‘to all’) and to coexistence in free variation of the genitive construction and an analytic structure in the accusative (*a mulți* ‘of many’, *a puțini* ‘of little’, *a tot* ‘of all’; Pană Dindelegan 2003: 65–74). Because of the rich declension system in Romanian, it is difficult to understand how the group of pronouns functions, especially the pronominal clitics (Graur 1938: 42–89; Pană Dindelegan 1998: 3–7, 2003: 87–102).

The gradual understanding of morphological notions, the explanation of notions relating to pronominal clitics, and the discussion of specific occurrences in Romanian required many stages of reading: understanding, recognition, and the use of pronominal clitics in various contexts.

The term *clitic* was rather recently introduced in linguistics (Zwicky 1977, 1983: 502–513) and designates all forms of personal and reflexive pronouns and demonstrative and possessive adjectives that appear in the popular register of languages (*ăst- an* ‘this year’, *mă-sii* ‘to his mother’), are marked by loss of accent and implicit syntactic autonomy, and are group together with a “plain” word (*a luat-o la sănătoasa* ‘he ran away’ vs. *a luat-o de nevastă* ‘he married her’), sometimes with the amalgamation of morphosyntactic information from both components.

The rich inventory of unstressed forms of personal and reflexive pronouns (Farkas & Kazasis 1980: 75–82, Niculescu & Renzi 1991: 123–142) and their morphological, syntactic, and stylistic features became clear in contexts created through comparison with other languages, including Slovenian.

In this context, functional differences look like semantic problems: there is the loss of the referential capacities of a neuter pronoun and of a non-syntactic reflexive (*dă-i cu bere, dă-i cu vin* ‘keep on drinking beer and wine’ / *dă-i cartea copilului* ‘give the book to the child’), but they can also be perceived from syntactic aspects: the capacity of one form to occur in different syntactic positions. The reflexive pronoun for the dative can be a mark of the reflexive: *și-a închipuit* ‘he imagined’; an indirect object or reciprocal structure: *și-a cerut seriozitate* ‘she asked herself for seriousness’, *și-au spus secrete* ‘they told secrets to each other’; a pronominal attribute (Cristea 1974: 5–14): *și-a spus părerea* ‘he stated his opinion’; a pragmatic-stylistic aspect: *tabla a șters-o cu atenție* ‘he erased the blackboard attentively’; or neutral and stylistically unmarked: *a șters-o englezește* ‘he escaped’ (familiar language, slang). The capacity of a reflexive clitic with different senses was also considered important (*a duce* ‘to bring’ / *a se duce* ‘to go’; *a uita* ‘to forget’ / *a se uita* ‘to look’).

The presentation of an inventory, the illustration of specific values, and conversation exercises were the methods for understanding the importance of pronominal clitics in Romanian.

The asymmetry of the relative system is also evident in differences in the inventory between the interrogative and relative, such as the compound pronoun *ceea ce* 'that', which has only a singular form functioning as a relative.

Considering the centre of the sentence, the verb attracts attention in any language through its complex inflectional system, through its variety of forms and possibility for argument coding, and through the double or triple nature of impersonal verbal forms (infinitive, gerund, past participle, and supine).

Regarding classification, there are multiple opinions in Romanian linguistics regarding the number of conjugations. For teaching reasons, the traditional classification of verb conjugation was used, pointing out (where necessary) that there are functional differences in the same class.

The morphemic structure of the present tense was analyzed, highlighting two subtypes of the first and fourth conjugations, named in several Romanian grammars as the strong present (verbs conjugated without a suffix: *a cânta* 'to sing', *a învăța* 'to learn', *a coborî* 'to descend'), as opposed to the weak present (verbs conjugated with a help of suffix: *a lucra* 'to work', *a citi* 'to read', *a urî* 'to hate'). Only practice can help students differentiate these and select and use the correct forms with or without a suffix. For Slovenian students, hesitation in using the suffix (**dorează*) resulted from incorrectly classifying a verb into a conjugation type.

The morpheme structure of forms for the past and future, the possibility of occurrence in inverse constructions (*fost-am* 'I was', *fi-voi* 'I will be'), and the possibility of expressing the future through different means (the auxiliary *a vrea* 'to want' + infinitive: *voi veni* 'I will come', the auxiliary *a avea* 'to have' + subjunctive: *am să vin* 'I will come', the auxiliary *o* + subjunctive: *o să vin* 'I will come', and forms with apheresis: *oi veni* 'I might come'; Berea Găgeanu 1978: 68–72) attracted attention at other points of interest in discussions concerning verbal inflections.

Some students' interest in and knowledge of impersonal verbal forms led to detailing some theoretical issues such as the morphological structure and values of the Romanian infinitive (Asan & Vasiliu 1956: 97–107; Diaconescu 1977), the gerund (Drăghicescu 1990: 303–307) and past participle (Ocheșeanu 1954: 16–21; Stati 1958: 27–30), occurrence of the infinitive without the morpheme *a* next to the verb: *a putea* 'to be able to', the syntactic implications of the double nature of the past participle and gerundive forms in Romanian (Pană Dindelegan 1992: 119–121), and comparison of the occurrence of the supine in Romanian and Slovenian.

The invariable parts of speech represent another area of interest in the study of Romanian as a foreign language. In adverb use there was an attempt to correct some typical mistakes such as incorrect adverb position in compound verbal forms (**am bine știut* 'I well knew'), the occurrence of the adverb in principal context (*lucru bine știut* 'a well-known fact'), and the thematic word order of interrogative adverbs (*Unde ai fost?* 'Where were you?'). Special attention was turned to the subclass of adverbials (Ciompec 1985: 81–83) and to various possibilities of expressing the semantic category of proximity through an adverbial.

The prepositional system and the prepositions' capacity to affect syntactic functions due to their meaning and pragmatic behavior revealed more difficulties. The first issue was to become familiar with special semantic features and cases with a preposition, and with the occurrence of articulated or non-articulated nouns after certain prepositions.

It was suggested that students classify prepositions using the generative grammar point of view, with prepositions demanded by the verbal system (*convîtuiește cu* 'lives with', *constă în* 'consists of', *depinde de* 'depends on', *se erijează în* 'pretends to') or prepositions that function as the center of a syntactic group.

Comparative analysis exercises (*deasupra casei* 'over the house', *acestuia* 'over him', *alor mei* 'over mine', *cui* 'over who', *nimănui* 'over nobody', *deasupra-i* 'over him', *deasupra mea* 'over me') made evident the difference between case and morphological values regarding subordinated parts of speech (nouns, pronouns, and adjectives).

The possibility of free variation with prepositions (*Sunt în/la Paris*. 'I am in/at Paris' *Ne vedem în/pe zece septembrie* 'I will see you in/on the 10th of September') and their occurrence in specific verbal contexts (*Vin din parc* 'I am coming from the park', *Merg spre facultate* 'I am going to the faculty', *Plec de la teatru* 'I am leaving from the theatre') made it possible to discuss details about the Romanian preposition (Frățilă 1905: 36–37; Pană Dindelegan 2003: 165–182).

In syntax, one of the most frequently discussed issues was the doubling of indirect and direct complements. The first step regarding the teaching approach to this problem consisted of understanding the functions related to pronominal clitics in Romanian. The use of the morpheme *pe* and doubling the clitic complement were explained using the Romanian category of animacy and through comparison with Slovenian, in which accusative animate nouns have the same form as the genitive, in contrast to inanimate nouns. The discussion of this problem involves a large number of morphological, syntactic, and pragmatic factors. Proceeding from a simple context (*Citesc cartea* 'I read the book' / *Cartea o citesc* 'It is the book that I am reading' / *Cartea am citit-o ieri* 'I read the book yesterday', *O știu pe Milica* 'I know Milica', *L-am ajutat pe Goran* 'I helped Goran', *Nu am supărat pe nimeni* 'I did not upset anyone'), some rules were formulated to distinguish the prepositional from non-prepositional context, departing from the morphological quality of the word that appears in direct-object position, from word-order influence in a doubling phenomenon, from the animate or inanimate character of nouns, or from the speaker's preference for precise pragmatic selection (Frățilă 1905: 36–37; Pușcariu 1922: 563–564; Drăganu 1943: 42–46; Graur 1945: 97–102; Tiktin 1945: 112–124; Graur 1969: 89–90; Guțu Romalo 1973: 165–167; Doca 1989: 10–17; Manoliu-Manea 1993: 92–98; Ionescu 1995: 65–76; Drașoveanu 1997: 107–112; Avram 2001: 243–245; Cornilescu 2001: 25–40; Pană Dindelegan 2003: 165, 182, 226).

Another important difficulty is the rich inventory of syntactic linking words. For example, the subordinate clause of cause has many specific and multifunctional conjunctions: *deoarece*, *pentru că*, *fiindcă*, *întrucât*, *din cauză că*, *din pricină că*, *că* 'because', *dacă* 'if'.

Various sentences were suggested to differentiate the usage of these conjunctions and their occurrences were discussed.

At the lexical level, there was a constant tendency to adapt words from Romanian to the word-formation system in Slovenian through the replacement of suffixes (e.g., *adaptacija* for Romanian *adaptare* ‘adapting’). The shared Slavic lexical inventory, even if it presents some phonetic differences or stylistic limitations, helped when identifying a particular semantic or lexical item. Knowledge and comparison of the etymon represented a modality for identifying the common meaning in both languages.

CONCLUSION

Although the two languages are from two different language groups, they both have a shared lexicon; in Romanian this shared lexicon was motivated by Slavic influence over the centuries. Both languages also have some modalities in common for expressing some semantic categories (impersonal, possession), as well as similar parts of speech (reflexive pronouns).

Knowledge of both languages, comparison with other Romance or Slavic languages, and closer examination of general linguistic theory and foreign language acquisition theory facilitate finding optimal modalities for accessing content in coherent instructional manners.

REFERENCES

- ANDREWS, S. (2003) Special issue: Teacher Language Awareness. *Language Awareness* 12(2): 79–142.
- ARMENGAUD, F. (1985) *La pragmatique*. 1st ed. (3rd corr. ed. 1993). Paris: Presses Universitaires de France.
- ASAN, F./L. VASILIU (1956) Unele aspecte ale sintaxei infinitivului. *Studii de gramatică* 1: 97–107.
- AVRAM, M. (2001) *Gramatica pentru toți*. Bucharest: Editura Humanitas.
- BEREA GĂGEANU, E. (1978) *Viitorul în limba română*, Typescript. Bucharest: University of Bucharest.
- CHAFE, W. (1970) *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CILIANU-LASCU, C. (1986) La nominalisation des verbes de changement d'état en roumain et en française. *Analele Universității București. Limba și literatura română* 35: 61–63.
- CIOMPEC, G. (1985) *Morfosintaxa adverbului românesc. Sincronie și diacronie*. Bucharest: Editura Științifică și Enciclopedică.

- CORNILESCU, A. (2002) Observații privind interpretarea acuzativului prepozițional în limba română. *Actele Colocviului catedrei de limba română, 22–23 noiembrie 2001*. Bucharest: Bucharest University Press: 25–40.
- COTS, J./E. ARNO (2005) Integrating Language Teachers' Discipline Knowledge in a Language Course. In N. Bartles, ed. *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. New York: Springer: 59–78.
- CRISTEA, T. (1974) Remarques sur le datif possessif en roumain et en français. *Revue roumaine de linguistique* 10: 5–14.
- DERBYSHIRE, W. (1993) *A Basic Reference Grammar of Slovene*. Columbus, OH: Slavica.
- DIACONESCU, P. (1970) *Structură și evoluție în morfologia substantivului românesc*. Bucharest: Editura Academiei
- DIACONESCU, I. (1977) *Infinitivul în limba română*. Bucharest: Editura Științifică și Enciclopedică.
- DIK, S. C. (1989) *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications.
- DOCA, G. (1989) *Pe + obiect direct: o abordare psiholingvistică*. *Analele Universității București. Limba și literatura română* 38: 10–17.
- DONMALL, B. G. (ed.) (1985) *Language Awareness: LCNE Reports and Papers* 6. London: CILT.
- DRĂGANU, N. (1943) *Morfemele românești ale complementului în acuzativ și vechimea lor*. Posthumous work. Bucharest.
- DRĂGHICESCU, J. (1990) Remarques sur la construction “gerunziu cu acuzativ.” *Revue roumaine de linguistique* 35(4–6, Jul.–Dec.): 303–307.
- DRAȘOVEANU, D. (1997) Flectivul *pe* vs. prepoziția *pe*. In *Teze și antiteze în sintaxa limbii române*. Cluj-Napoca: Editura Clusium: 107–112.
- FARKAS, D./K. KAZASIS (1980) Clitic Pronouns and Topicality in Romanian. In J. Kreiman and A. Ojeds, eds. *Papers from the 16th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago University Press, 75–82.
- FEUILLET, J. (1988) *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FEUILLET, J. (2006) *Introduction à la typologie linguistique*. Paris: Honoré Champion Editeur.
- FRANK, C./M. RIVONLUCRI (1983) *Grammar in Action: Awareness Activities for Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- FRĂȚILĂ, V. (1905) *Sensul și întrebuințarea prepozițiilor în limba română*. Galați.
- GIVÓN, T. (1984, 1990) *Syntax. A Functional-Typological Introduction*. 2 vol. Amsterdam: John Benjamins.
- GRAUR, A. (1938) Les verbes “réfléchis” en roumain. *Bulletin linguistique* 6: 42–89.
- GRAUR, A. (1945) Contribution à l'étude du genre personnel en roumain, *Bulletin linguistique* 13: 97–107.

- GRAUR, A. (1969) Reluarea complementului. *Limba română* 18(1): 89–90.
- HALLIDAY, M. A. K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold Heder Hedline Group.
- HAWKINS, E. (1984) *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IONESCU, E. (1995) A HPSG Approach to Accusative Clitic Doubling in Romanian. *Analele Universității București. Limba și literatura română* 48: 65–76.
- JAMES, C./P. GARRET (eds) (1992) *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- LEVINSON, S. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOESCHLER, J. (1996) *Theorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*. Paris: Armand Colin.
- NICULESCU, A./L. RENZI (1991) Pronoms personnels clitiques possessifs en roumain et dans les langues balkaniques. *Modèles linguistiques* 13(2): 123–142.
- OCHEȘEANU, R. (1954) Despre valoarea verbală și adjectivală a participiului. *Limba română* 3(6): 16–21.
- PANĂ DINDELEGAN, G. (1992) *Sintaxă și semantică*, Typescript. Bucharest: University of Bucharest.
- PANĂ DINDELEGAN, G. (1998) Capcane ale gramaticii (II): forme pronominale atone cu funcție sintactică sau fără funcție sintactică? *Limba și literatura română* 27(2): 3–7.
- PANĂ DINDELEGAN, G. (2003) *Elemente de gramatică. Dificultăți, controverse, noi interpretări*. Bucharest: Editura Humanitas.
- PUȘCARIU, S. (1922) Despre pe la acuzativ. *Dacoromania* 2: 563–564.
- SCHMIDT, R. (ed.) (1995) *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- STATI, S. (1958) Valorile participiului. *Limba română* 7: 27–30
- SVALBERG, A. (2007) Language Awareness and Language Learning. *Language Teaching* 40: 287–308.
- TIKTIN, H. (1945) *Gramatica română. Etimologia și sintaxa*. Revised 3rd ed. Bucharest: Tempo.
- ZWICKY, A. M. (1977) *On Clitics*. Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club.

ABSTRACT

Some difficulties experienced by slovenian students learning Romanian

This article presents some of the difficulties that arose for students during courses in Romanian language, culture, and civilization at the University of Ljubljana, Slovenia, and suggests some teaching solutions tested in the classes. Proceeding from the framework of functional-cognitive grammar, the solutions that were chosen for interpreting and correcting students' expression combine semantic, teaching, and pragmatic criteria. The analysis covers frequent mistakes and the most characteristic mistakes observed in Slovenian students' speech, and the most appropriate solutions are suggested for them. This article represents a starting point for a Romanian textbook tailored to Slovenian students.

Keywords: difficulties, functional grammar, Slovenian students, Romanian, methods, teaching solutions.

POVZETEK

Nekatere težave slovenskih študentov, ki se učijo romunsko

Avtor v članku predstavlja težave, na katere so študenti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani naleteli med učenjem romunskega jezika in predlaga nekaj rešitev, ki so bile preizkušene v razredu. Rešitve, ki jih je uporabil za interpretacijo in popravljanje izražanja študentov vključujejo semantične, pedagoške in pragmatične kriterije ter izhajajo iz funkcionalno- kognitivne slovnice. Analiza zajema pogoste in najbolj značilne napake, ki jih je avtor opazil v govoru slovenskih študentov. Članek predstavlja izhodišče za učbenik romunščine, ki bo prirejen posebej za slovensko publiko.

Ključne besede: Težave, funkcionalna slovnica, slovenski študenti, romunščina, metode, pedagoške rešitve

Metod Čepar

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU
metod.cepar@zrc-sazu.si

**SLOVENSKO-BOLGARSKI IN BOLGARSKO-SLOVENSKI
PRIROČNIK**

DIMITROV, Ljudmil/Ivana ANGELOVA/Lovro KOZAMERNIK/Sandra OMAN, Jaro SAMOBOR (2010) *Slovensko-bolgarski in bolgarsko-slovenski priročnik*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. 400 strani. ISBN: 978-961-237-375-7.

Cena: 43,91€.

Oktober 2010 je pri Znanstveni založbi Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani izšel Slovensko – bolgarski in bolgarsko – slovenski priročnik, ki ga je uredil Ljudmil Dimitrov, lektor bolgarskega jezika na oddelku za slavistiko FF v letih 2005-2010. Pri pripravi gesel pa je sodelovala skupina nadarjenih študentov bolgarskega jezika: Ivana Angelova, Ana Drk, Lovro Kozamernik, Sandra Oman in Jaro Samobor. Knjiga je v grobem razdeljena na dva dela. Z ene strani je slovensko-bolgarski del, z druge pa bolgarsko-slovenski. Vsak posamezni del se dalje deli na enajst večjih poglavij/sklopov, ki se dalje delijo na podpoglavja oz. posamezne sklope. V njih je zajeta kratka predstavitev slovenskega oz. bolgarskega jezika, splošne besede, komunikacije, pa vse do kulture razvedrila, turističnih izrazov in izobraževanja.

Priročnik je prva knjiga take vrste, ki je izšla v Sloveniji. Ob velikih potrebah po kakem dvojezičnem slovarju je to gotovo dober in dobrodošel korak na poti. Osredotočil se bom predvsem na slovensko-bolgarski del. Bolgarsko-slovenski del je namreč skoraj identičen. Edine razlike so v predstavitvi države, kjer je v bolgarskem delu predstavljena Slovenija in v poglavju, kjer so navedene državne in izobraževalne ustanove, kjer gre v bolgarskem delu spet za predstavitev slovenskih ustanov.

V slovensko-bolgarskem delu priročnika je najprej preko statističnih podatkov predstavljena Bolgarija. Na koncu poglavja je še seznam pogostih bolgarskih imen. Že tukaj se srečamo z načinom zapisovanja, ki nas spremlja skozi celotno knjigo. V slovensko-bolgarskem delu je bolgarska ustreznica zapisana najprej v izvirniku, potem pa še transkribirana v latinico. Za zapis polglasnika se uporablja bolgarski polglasnik (ъ). Mesto naglasa je označeno s podčrtanim samoglasnikom v poudarjenem zlogu. V bolgarsko-slovenskem delu so slovenske ustreznice transkribirane v cirilico, seveda ob navedenem izvirniku. Tak način zapisovanja je dostopen širšemu krogu uporabnikov, zadovoljuje pa tudi potrebe resnejšega jezikoslovca, oz. preučevalca jezika.

Sledi poglavje o bolgarskem jeziku. Gre za posrečen strjen opis zgodovine jezika, umestitev med slovanske jezike, kratek opis slovnice. Za uporabnika, ki se prvič srečuje z bolgarščino, je to poglavje prav gotovo nujen uvod za nadaljnjo uporabo priročnika. Iz jezikovnega stališča ima ta del nekaj nejasnih podrobnosti: Na strani 17 spodaj je v podpoglavju Fonetika zapisano, da je »glas »e« v bolgarščini trd«. Mišljeno je najbrž, da ne mehča pred seboj stoječih soglasnikov (kot npr. v ruščini, slovaščini ...). Odstavek se nadaljuje na strani 18, kjer piše da bolgarski e ni podoben »reduciranemu trdemu »e«, ki zveni podobno kot [ə]«. V slovenskem jezikoslovju reduciranega trdega e ne poznamo, imamo pa polglasnik z ejevsko barvo (za razliko od bolgarskega polglasnika, ki ima ajevsko barvo). Zavajajoč je tudi opis izgovora bolgarskega l (str. 18). Ne drži namreč, da je »blizu glasovni ustreznici v besedah, kot so »bral [sem]«, »bal [sem se]« idr.«. Knjižni izgovor slovenskega l v teh besedah je namreč identičen sodobnemu izgovoru poljskega bilabialnega l oz. angleškega w. Pojavlja se tudi nekaj slovničnih napak, ki so bile očitno spregledane pri lektoriranju. Zavedati se moramo namreč, da je slovensko besedilo v celoti prevedeno iz bolgarščine (pohvala avtorju, ki je znal smiselno združiti bistvene statistične kulturološke in jezikovne podatke), pri tem pa zaradi popolnoma drugačne logike jezika nehote prihaja do napak, ki bi morale biti odpravljene kasneje v fazi lektoriranja. Seznam literature, ki sledi na koncu danega poglavja, je dobrodošlo dopolnilo za zahtevnejše jezikoslovce.

V poglavju s splošnimi izrazi je poleg osnovnih pozdravov, števil, poimenovanj narodov, držav in drugih za prvo fazo poznavanja jezika pomembnih besed tudi podpoglavje Vizitka, kjer so izrazi za EMŠO, državljanstvo, davčno številko, transakcijski račun... ki jih v klasičnih priročnikih za hitro oz. samostojno učenje jezika skorajda ne najdemo. Dejansko pa ti izrazi spadajo med osnovno leksiko (samo pomislimo na izpolnjevanje raznih obrazcev na letališčih, v hotelih...). Spet spretna izbira avtorja in ostalih sodelavcev. Edina šibka točka v tem poglavju je izraz *Srečen God* (str. 35), kar je dobeseden prevod bolgarskega *Čestit Imen Den* (če uporabim kar posrečeno transkripcijo iz priročnika). Ustreznejši slovenski izraz bi bil: Vse najboljše za god (podobno kot: Vse najboljše za rojstni dan).

Četrto poglavje nosi naslov: Komunikacije. V njem se srečamo z besednim zakladom iz področja poštnih storitev, transporta, vseh mogočih prevoznih sredstev in interneta. Spet imamo na voljo bogat razpon različnih izrazov, ki zadovoljijo vsak okus. Ob podrobnem pregledu je opaziti nekaj mogoče čisto tiskarskih napak. Izraza *retrovizor* (str. 61) npr. ni v SSKJ, bolgarska ustreznica je ogledalo; mogoče notranje ogledalo? Prav tako je na enem mestu izraz *gas* (str. 61), na drugem pa *plin* (str. 63), oba imata v bolgarščini enako ustreznico – gas. V slovenščini gre za stilistično razliko, ki je mogoče za tak tip priročnika preveč podrobna. Na strani 68 je za bolgarsko *toaletna* slovenski izraz *toaleta*, ki je lahko zavajajoč. V bolgarščini *toaletna* pomeni »stranišče« v slovenščini pa bi lahko izraz razumeli kot »večerno toaleta« t. j. vrsto oblačila in redkeje kot »stranišče« (zanimivo, da poznamo toaletni papir in ne straniščnega). Iz stališča povprečnega poznavalca slovenskega jezika je težko razumljiv tudi izraz *maršrutni taksi* (str. 82). Glede na pomen, ki ga navaja SSKJ pod pridevnikom maršruten, ne morem razvozlati, kaj naj bi tak taksi bil.

Peto poglavje je posvečeno banki. V njem je besedišče, ki je povezano z različnimi računi, transakcijami... Vsekakor dobrodošlo in sodobno zastavljeno (e-naslovi vseh večjih bank, ki so v Bolgariji).

V šestem poglavju z naslovom: Zdravje je besedišče iz področja delov človeškega telesa, postave, značaja, obiska zdravnika in lekarne.

Sedmo poglavje ima naslov: Hrana in nakupi. V njem je nanizano raznovrstno besedišče, ki bo zadovoljilo tudi iskalca podrobnejših izrazov. Tako npr. mimogrede osvojimo izraz za vezalke, rogljiček, hrenovke, školjke, pašteto, vse vrste oreščkov... Malce nerodna je ustreznica *sirene* za kravji, ovčji, bivolji in kozji sir (str. 119). *Sirene* je namreč izraz za mladi sir, medtem ko kravji, ovčji, kozji, bivolji ... sir povprečnemu Slovencu predstavlja nekaj, kar Bolgaru pomeni kaškaval. Prav tako se mi zdi za bolgarsko *kebapče* (str. 119) ustrezneje reči čevapčič namesto čevapče.

V naslednjem poglavju – Turizem in storitve je najprej osnovno besedišče, povezano predvsem s hotelom, oz. nastanitvijo, potem sledita sklopa povezana s počitnicami na morju in s smučanjem, na koncu pa je še sklop, v katerem izvemo vse o različnih jedeh, menijih, gostilnah, restavracijah... Poglavje sicer ni med najbolj obsežnimi, je pa polno nasičeno z raznovrstnim besedjem.

Sledi eno najobsežnejših poglavij: Kultura in razvedrila. Na začetku so navedene vse pomembnejše bolgarske kulturne ustanove. V samem geslu se nahaja tudi elektronski naslov posamezne ustanove, kar je v današnjem času več kot dobrodošlo. Podpoglavja so razdelana zelo nadrobno. V podpoglavju o gledališču tako izvemo tudi vse o vajah, v podpoglavju o operi in baletu pa vse o raznih zvrsteh glasbe in o vseh mogočih glasbilih. Podpoglavje Koncert vsebuje vse mogoče koncerte, Kino in film pa filmske zvrsti. Sledita podpoglavji Razstava ter Muzej, kjer je besedišče o vseh mogočih vrstah razstav, obdobjih... V podpoglavju Knjižgarna izvemo vse pomembne besede v povezavi s knjigami, podpoglavje Festivali pa nas informira o pomembnejših festivalih v Bolgariji. Zadnji dve podpoglavji v tem razdelku sta Cirkus in Živalski vrt. Bolj obsežno je slednje, kjer najdemo vse mogoče vrste živali, tudi take kot so pikapolonica, vešča ali močerad.

Deseto poglavje je naslovljeno s Šport. V njem je besedišče s področja vseh glavnih športnih panog. Bolj podrobno je razdelano besedišče s področja nogometa, košarke, odbojke, plavanja, smučanja ... in celo dvigovanja uteži.

Zadnje poglavje nosi naslov: Delo, poklic, izobraževanje. Na začetku so našteti poklici, področja dela in področja izobrazbe. Sledi seznam pomembnejših srednjih in drugih šol v Bolgariji, seznam univerz oz. fakultet. Spotoma še osvojimo izraze za študenta, profesorja, zbornico, odmor idr. Zanimiva je tudi bolgarska ocenjevalna lestvica od 1 do 6 oz. od 2 do 6 na univerzah. S tem se slovensko-bolgarski del priročnika konča.

Slovensko-bolgarski/bolgarsko-slovenski priročnik je gotovo nepogrešljiv pripomoček vsem, ki se želijo ukvarjati z bolgarskim jezikom, ali zgolj dopustniško pri naročanju piva in baklave ali pa strokovno pri odpravljanju začetnih in manj začetnih negotovosti. Vsako poglavje je sestavljeno iz posameznih izrazov in uporabo le-teh v stavku, t. j. v kontekstu. Tako lahko vsak uporabnik osvoji sebi primerno raven obvladanja raznoraznih izrazov. Priročnik je tako dobra

predstopnja težko pričakovanemu dvojezičnemu slovarju, ki si ga želimo že skozi vso zgodovino stikov z Bolgarijo. Kljub nekaj malenkostnim podrobnostim, ki ostajajo nejasne (kar je za količino 15 000 enot popolnoma naravno) in jih tudi bolj pozoren bralec težko opazi (razen nekaj pravopisnih napak v uvodu), je ta knjiga zelo dobro izdelana. Za to gre vsa zasluga avtorju Ljudmilu Dimitrovu in njegovim požrtvovalnim sodelavcem: Ivani Angelovi, Ani Drk, Lovru Kozamerniku, Sandri Oman in Jaru Samoborju.

LITERATURA:

- DIMITROV, Ljudmil/Ivana ANGELOVA/Lovro KOZAMERNIK/Sandra OMAN, Jaro SAMOBOR (2010) *Slovensko-bolgarski in bolgarsko-slovenski priročnik*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- SSKJ. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1991.

Tanja Trebec Benedejčič

Osnovna šola Divača
benedejcic@gmail.com

Darja Mertelj

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
darja.mertelj@guest.arnes.si

UČBENIK *In bocca al lupo, ragazzi!*

V svojem dosedanjem desetletju poučevanja italijanščine kot obveznega izbirnega predmeta, še prej pa fakultativnega pouka, sva vneto spremljali ponudbo učbenikov, ki bi bili primerni za potrebe mlajših najstnikov v starosti od 11 do 14 let in ki bi metodološko in vsebinsko odgovarjali potrebam te ciljne populacije.

Številne kolegice so doslej uspešno uporabljale učbeniški komplet *Rete Junior* (založba Guerra), kar nekaj pa jih je ostajalo pri učbeniku *Espresso* (založba Alma), ki je bil pisan za odrasle, a je pogojno kljub temu dobro služil tudi našim potrebam. Založba Alma je v letošnjem letu na trg poslala nov učbenik *In bocca al lupo, ragazzi!*, ki je primeren za začetno učenje italijanščine na ravni A1 glede na Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) za učence v starosti od 11 do 14 let.

Hkrati pa želiva učitelje opozoriti, da so se na trgu pojavili tudi drugi novi učbeniki (gl. fotografije naslovnice v Prikazu 1), ki podpirajo učitelja pri sodobnih pristopih poučevanja. Učitelji tako nismo več omejeni na dva učbenika, ampak imamo možnost izbire glede na lastne stile poučevanja in potrebe (ter predvsem predznanje) naših učencev.

Poleg učbenika *In bocca al lupo, ragazzi!*, ki je predmet te recenzije, bi izpostavili še dva učbenika (gl. Prikaz 1), ki se ujemata s cilji učnih načrtov za italijanščino kot obveznega izbirnega predmeta v osnovnih šolah in sta tudi vsebinsko »pisana« in oblikovno »ustvarjena« za mlajše najstnike.

Prvi je učbenik *Parla con me* (založba Alma), ki bi lahko zelo dobro služil predvsem učencem brez predznanja, saj ga odlikujeta postopnost in preglednost ter številne zanimive naloge za utrjevanje. Primeren je tudi za učitelje začetnike, saj jih učbenik sam in priročnik za učitelja enostavno vodita skozi dejavnosti. Poleg tega je vizualno zelo dobro urejen.

Drugi je učbeniški komplet *Progetto Italiano Junior 1* in *Progetto Italiano Junior 2* (založba Edilingua). Njegovi pomanjkljivosti sicer vidiva v preglednosti vsebin in vizualni nasičenosti, toda odlikujejo ga za najstnike zanimive in humorne prigode 5 italijanskih vrstnikov, ki se pojavljajo v vseh učnih enotah in s katerimi se naši učenci zlahka identificirajo. Učbenik ima tudi zanimivo dodatno gradivo, od katerega se nama zdi še zlasti koristen DVD.



Prikaz 1: Naslovnice novejših učbenikov za poučevanje italijanščine kot tujega jezika v starostnem obdobju od pribl. 11 do 14 let

RECENZIJA UČBENIŠKEGA KOMPLETA *IN BOCCA AL LUPO, RAGAZZI!*

Učbeniški komplet *In bocca al lupo, ragazzi!* je primeren za začetno učenje italijanščine na ravni A1 glede na Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) za učence v starosti od 11 do 14 let, ki že imajo nekaj predznanja italijanščine. Ker je učbenik vsebinsko dokaj zgoščen in celoten učbeniški komplet sorazmerno obširen, je primeren za celotno triletnje, v kolikor učitelj mestoma pogloblja ali razširja snov. Pristop je prevladujoče komunikacijski, slovnične vsebine niso prikrite (in se jih v delovnem zvezku eksplicitno uri), vendar so podrejene razvijanju razumevanja in sporazumevanja.

Cilji učbenika se ujemajo s cilji učnih načrtov za italijanščino 1 in 2 (kot obvezna izbirna predmeta) za učence sedmega in osmega razreda tretje triade, z dodanimi vsebinami pa bi lahko pokrival tudi deveti razred.

Učbeniški komplet *In bocca al lupo, ragazzi!* vsebuje:

- **učbenik** v obsegu 134 strani,
- **delovni zvezek** v obsegu 120 strani,
- **zgoščenko** z 20 posnetki v skupnem času 23 minut,
- **priročnik za učitelja (Guida per l'insegnante)**, v obsegu 72 strani, v katerem so na podroben način predstavljeni tako cilji kot metodologija dela, na podlagi katere učitelj organizira različne dejavnosti ob uporabi učbenika in delovnega zvezka. Napotki bodo lahko ključna opora bolj neizkušenim učiteljem, ostalim pa v pomoč pri uvajanju morebitnih sprememb v lastno poučevanje. Priročnik vsebuje tudi transkripcije vseh slušnih besedil in na koncu vsake učne enote še rešitve za naloge v delovnem zvezku.

Učbenik je sestavljen iz **3 modulov**, vsak modul pa je deljen na 5 enot:

PRVI MODUL (v zeleni barvi)	DRUGI MODUL (v oranžni barvi)	TRETJI MODUL (v vijolični barvi)
1. enota: OBRNIMO STRAN	1. enota: PO JUTRU SE DAN POZNA	1. enota: ZA BOŽIČ S SVOJIMI, ZA VELIKO NOČ PA NAOBKROG
2. enota: UPAM, DA MI BO USPELO	2. enota: KAR NAPREJ SAMI IZGOVORI	2. enota: KNJIŽNI MOLJI
3. enota: SVET JE LEP, KER JE RAZNOLIK	3. enota: POTREBNA SO PRAVILA	3. enota: VISOKA VODA
4. enota: SPOTOMA, PO POTI	4. enota: VSE NA SVOJEM MESTU	4. enota: KDO JE NA VRSTI ?
5. enota: NAVEŽIMO STIK	5. enota: ENA LASTOVKA ŠE NE PRINESE POMLADI	5. enota: VOLK GRE !

Vsak od treh modulov se v knjigi tudi barvno loči, kar pripomore k boljši preglednosti. Na začetku vsake od skupaj 15 enot se pojavi »maskota« volkca, ki je vezana na naslov učbeniškega kompleta, poleg tega volkec napove cilje vsake enote, na koncu pa učenca povpraša po tem, kaj se je novega naučil (učitelj naj poziva ne spregleda!). Meniva sicer, da je maskota premalo »izkoriščena«: volkec bi lahko bil v vlogi motivatorja, pripovedovalca šal, osrednji lik stripa, toda lahko ga v omenjenih vlogah oživi kar učitelj sam?!

Teme učnih enot so primerna mešanica za najstnike privlačnega in zanje implicitno vzgojnega. Nekatero teme (npr. o dolžnostih) se morda zdijo manj privlačne kot v primerljivih učbenikih, vendar so teme obravnavane večstransko, z vključitvijo spodbud za primerjavo z družbeno stvarnostjo najstniškega učenca, ki naj bi se ga tudi pri pouku italijanščine implicitno vzgajalo k odgovornosti, izpolnjevanju dolžnosti, strpnemu sprejemanju različnosti ipd.

Kot vsebinska rdeča nit učbenika se pojavlja skupina učencev enega razreda, ki v prvem modulu predstavljajo šolo in vse, kar je z njo povezano, v drugem modulu gre za teme vezane na obšolsko življenje (družina, prosti čas ipd.), v tretjem modulu pa se srečamo z učenčevim vstopom v širše lokalno okolje.

Vsaka od 15 enot se začne z nalogo, ki učenca vsebinsko uvede in motivira za delo. Naloge so različne: od zvočnih posnetkov in aktivnosti, ki jim sledijo, do nalog, ki učenca spodbujajo k ugibanju. Pozitivno pri tem učbeniku je, da učenec ostaja ves čas aktiven in osrednji člen učnega procesa. V okviru enot najdemo tudi naloge, ki učenca oz. skupino učencev nagovarjajo k tiskemu delu. Učenci tako npr. obravnavano besedišče preizkusijo v praksi, bodisi v obliki intervjuja, krajše ankete, kar pripomore h krepitvi občutka, da je znanje praktično uporabno.

Dinamični učinek pri pouku in doma se lahko dosega s stalnim izmenjavanjem uporabe učbenika in delovnega zvezka, saj učenec ne more napredovati, ne da bi po skoraj vsaki nalogi v učbeniku rešil še nekaj vaj v delovnem zvezku.

Obravnavane vsebine so podprte z risanimi ilustracijami, za katere meniva, da so zelo nazorne in bodo v pomoč vidnim tipom učencev, glede vizualne pri-

vlačnosti učbenika pa sicer meniva, da je nekoliko primernejša za 9- in 10-letne šolarje in da bi bila lahko bolj privlačna za mlajše najstnike. Sicer pa je ocena vizualne privlačnosti stvar individualnega okusa.

Na predzadnji strani posamezne enote najdemo kratko kulturno in geografsko predstavitev italijanskih regij, zadnja stran pa je posvečena slovničnemu pregledu, ki vsebuje bistvene razpredelnice in je brez nepotrebne razlage slovničnih pravil v učencem še tuji italijanščini. Na koncu učnih enot pogrēšava ocenjevalne »mini teste«, ki ob zaključkih posamezne enote dajo učencu možnost, da preveri svoje znanje.

Podobno kot v drugih učbenikih bi bilo primerno, da bi učitelj v rubriki spoznavanja Italije dodal še kratko/e nalogo/e s ciljem medkulturnega osveščanja (npr. primerjava s Slovenijo ali neko njeno pokrajino), s čimer dosega še vzgojni vidik, ki je pri najstnikih velikega pomena.

V učbeniku kot celoti se pogrēšava pesmi, ki popestrijo potek ur in nasploh pomagajo pri razvijanju melodike jezika, večjemu pomnjenju besedišča ipd. Zmotno je mišljenje, da so pesmi in ritmizirana besedila primerni zgolj za mlajše učenke. Poleg tega se učitelji srečujemo z učenci italijanščine kot izbirnega predmeta praviloma 6. ali 7. šolske ure, ko so učenci že utrujeni in pesmi delujejo zelo blagodejno, da učenke motiviramo za delo.

Delovni zvezek vsebuje številne naloge za utrjevanje. Naloge so pregledne in jasno zastavljene, tudi brez razumevanja navodil bo učenec lahko sklepal, kaj zahtevajo od njega. Vaje za začetne enote utrjujejo predvsem slovnične strukture, medtem ko vaje za nadaljevalne enote razvijajo tudi bralno razumevanje in pisno sporočanje. Naloge, ki bi od učenca zahtevale govorno sporočanje, so prisotne v učbeniku.

Odlična didaktična plat delovnega zvezka je v tem, da so najprej nanizane naloge za urjenje sporazumevanja, ki so v razponu od receptivnih do urjenja produktivnega znanja (slednje je sicer redka dobrina v italijanskih učbenikih in delovnih zvezkih), v drugem delu vsake enote pa so še posebej slovnične naloge, pri čemer so avtorji vključili tudi take, kjer gre za povezavo med urjenjem slovnične natančnosti in tekočnosti komunikacije. Sklop slovničnih nalog je različno dolg v različnih učenih enotah, odvisno od vsebine oz. teme lekcije.

Zgoščanka vsebuje 20 posnetkov v skupni dolžini pribl. 23 minut. Posnetki so jasni, posnemajo naravno rabo jezika, hitrost govora bi pa lahko bila vsaj v začetnih posnetkih počasnejša. Vmesna melodija, ki ločuje posamezne posnetke med seboj, je primerno nevtralna. Pri nekaterih dialogih je v manjši meri čutiti dialektalno »pripadnost« najstnika ali odraslega, čutiti pa je tudi npr. uporabo zobnega aparata ali kakšno drugo individualno posebnost govorca. Oboje je del stvarnosti, italijanske in najstniške, in učenci pač oba vidika slušno zaznajo.

JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

Učbeniški komplet razvija **pet jezikovnih zmožnosti** (poslušanje, govorjenje, govorno sporazumevanje, pisanje), ki se v učnem procesu prepletajo in dopolnjujejo, pri čemer je poudarjeno na učenca osredinjeno učenje.

V učbeniku je dovolj ilustriranih besedil za **bralno razumevanje**, ki omogočajo neke vrste jezikovno kopel ter hkrati izpeljevanje številnih dejavnosti. V vseh enotah je obseg besedišča sicer kar obsežen, bo pa zato primeren izziv za učence, ki so se italijanščine v okviru interesne dejavnosti učili v nižjih razredih. Pomembno je, da v takih primerih učitelj vsebinsko in glede zahtevnosti nekoliko diferencira pouk.

V učbeniku je malo besedil, ki naj bi služila izključno za razvijanje te zmožnosti, »bralna« besedila so (z redkimi izjemami) vedno vključena v proces učenja kot kombinacija z besediščem in še pogosteje z razvijanjem konverzacije. Zato niti ni nalog za zgolj bralno razumevanje: razumevanje besedil se pojavlja kot izhodišče oz. predpogoj za razvijanje produktivnih zmožnosti. Dejansko gre za učinkovite kombinacije tipov nalog, ki morda niso najenostavnejše za učence, toda zagotavljajo aktivacijo učenca in prek tega se pričakuje boljše učinke pri učenju in znanju večine učencev.

Spodbud za **pisno sporočanje** je dovolj, sledijo si smiselno glede na postopno nastajanje receptivnega in produktivnega znanja učencev. Stopnji primerno je, da se razvija njihova zmožnosti tvorjenja besedil po zgledu. Pogrešava sicer naloge, ki bi bile nekoliko aktualnejše po obliki (pisanje elektronske pošte, SMS-ov, sporočil v spletne dnevnike, družabna omrežja ipd.), kar je del vsakdanjika osnovnošolcev (in srednješolcev ter številnih ostalih).

Slušno razumevanje je v učbeniškem kompletu podprto z nalogami pred, med in po poslušanju, količinsko ga bi lahko bilo še več. Pogrešava sicer transkripcijo tekstov v učbeniku, saj bi učencem služile kot zgled za tvorjenje dialogov, so pa na voljo v priročniku za učitelja.

Sicer pa je tudi za samo **govorno sporočanje in sporazumevanje** na voljo dovolj spodbud, zato lahko trdimo, da učbenik sledi usmeritvam, ki jezik opredeljujejo kot sredstvo za sporazumevanje. V učbeniku je uporabljen »spiralni« pristop, saj se posamezne jezikovne prvine (bodisi raba novega besedišča ali nove slovnične strukture) redno ponavljajo in uporabljajo v različnih kontekstih.

Slovnica: kot je pri starosti nad 11 let primerno, učbeniški komplet predvideva tudi razvijanje teoretičnih znanj o jeziku: tako je v vsaki učni enoti na koncu ena stran s slovničnimi tabelami, v delovnem zvezku pa so v drugi del vsake učne enote umestili prav slovnične naloge. Pohvalno je, da vsebujejo tudi naloge, ki niso zgolj urjenje oblik in pomena, pač pa so mestoma vključeni tudi funkcijski vidiki, kjer mora učenec nujno povezati slovnično pravilnost s komunikacijo.

Učbenik ponuja v obravnavanje slovnične strukture, ki se tradicionalno pojavljajo v okviru ravni A1 in A2. Pohvalno je, da je obravnavanje slovničnih vsebin vključeno v teme in besedila učnih enot tako, da slovnica služi kot orodje za izboljševanje sporazumevalnih zmožnosti: pomaga in daje nujno oporo. Tekočnost

bo rezultat šele večmesečnega ali večletnega urjenja in nezavednega usvajanja, kar bo učenec pridobil z aktivnim delom ob številnih raznolikih (so)besedilih in nalogah, prav te pa zasnova tega učbenika nudi v veliki meri.

Besedišče nima vlog primarnega cilja, opazimo pa, da je najpogosteje sestavni ali celo glavni del naloge za razvijanje receptivnega ali (še pogosteje) produktivnega znanja: besedišče je torej ključno orodje za razvijanje sporazumevanja. Čeprav torej ni predmet primarne obravnave, je vključeno v besedila in v naloge, kar »naravno« poskrbi, da je ustrezno glede količine in obsega.

Tak pristop je morda bolj uspešen, kjer gre za učence z nekaj predznanja in ki so že nekoliko »navajeni« na italijanščino. V kolikor bo učitelj ta učbeniški komplet uporabljal pri popolnih začetnikih, bo priporočljivo in verjetno koristno, da se občasno posebej zaustavi z njimi ob nalogah (v učbeniku in v delovnem zvezku), kjer je besedišče sistematično predstavljeno z ilustracijami, besedili ali tematskimi seznanji.

Medkulturne vsebine so najpogosteje implicitne in primerne, tako npr. *niso* vsi najstniki Italijani, pač pa različnih narodnosti in kultur, mestoma gre učbenik tudi med najstnike izven Italije.

T. im. eksplicitno obravnavanje kulture »z veliko začetnico« je prisotno na straneh z oznako *Italija*, kjer ni poudarek na izdelkih kulture, pač pa gre za predvsem spoznavanje osnovnih geografskih vidikov o Italiji. Spodbuda za primerjanje z državo učenca je prepuščena iniciativi učitelja. Primerno bi bilo, da učitelj ta vidik vključuje, saj ima seveda tudi Slovenija pokrajine s svojimi znamenitostmi (npr. lepa mesta, jezera, gore, reke, zaščitene živali ipd.), jedrnata opisna besedila o italijanskih regijah pa lahko učencem služijo kot besedilni model za opisovanje svoje dežele.

NAMESTO ZAKLJUČKA

Kot pedagogu nama je všeč, da je spremljevalno vizualno gradivo nevtralnno, nisva zaznali, da bi ilustracije ali fotografije kjerkoli delovale kot reklame, kar se nama zdi pri pouku primerno, pa četudi gre to na škodo (?) »potrošniške privlačnosti«, kar je (žal) možno opazati pri nekaterih drugih učbenikih za italijanščino kot tuji jezik.

Darja Mertelj

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
darja.mertelj@guest.arnes.si

Tanja Trebec Benedejčič

Osnovna šola Divača
benedejcic@gmail.com

UČBENIKA *Progetto Italiano Junior 1* IN *Progetto Italiano Junior 2*

V recenziji navajava najprej splošni opis lastnosti učbenika, zatem ga razčleniva po posamičnih zmožnostih, kjer poleg prednosti navedeva tudi pomanjkljivosti oz. manj koristne lastnosti učbenika. Zlasti slednje bo moral učitelj, ki želi izvajati kakovosten pouk italijanščine kot tujega jezika, dopolnjevati z gradivi po drugih virih, predvsem e-gradivi, ki so že in bodo v prihodnje na voljo (za italijanščino kot TJ) v okviru Zavoda za šolstvo RS in e-gradiv Ministrstva za šolstvo. Recenzija se zaključuje s predlogi, kako naj se učbenika *Progetto Italiano Junior 1* in *Progetto Italiano Junior 2* uporabljata v kombinaciji z ostalimi potrjenimi učbeniškimi kompleti, glede na predznanje učenca ob pričetku tretje triade osnovne šole.

Učbeniški komplet *Progetto Italiano* je primeren za začetno učenje italijanskega jezika na ravneh A1 in A2 glede na Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO), predvsem za učence v starosti od približno 11 do 15 let. Cilji učbenika se ujemajo s cilji učnega načrta za italijanščino kot tuji jezik (obvezni izbirni predmet za učence zadnjega triletja osnovne šole). Pristop je prevladujoče komunikacijski, vendar je razvidno slovnično ozadje pri organizaciji učnih vsebin.

SESTAVA UČBENIŠKEGA KOMPLETA *Progetto Italiano Junior*:

- knjigi, ki sta razdeljeni na učbeniški del (po šest učnih enot) in delovni zvezek;
- po ena zgoščenska s posnetki dialogov, intervjujev in vaj za izgovorjavo.
- *Progetto Italiano Junior Video* (gradivo na DVD);
- priručnik za učitelje (*Guida per l'insegnante*) z napotki za uporabo gradiv, rešitvami nalog in nekaj dodatnimi gradivi za razmnoževanje za učence;
- večjezični spletni slovar (*Glossario plurilingue online*), ki ne vsebuje slovenščine;
- spletne naloge in aktivnosti;
- spletni glasbeni »blog«.

Organizacija učbenika

Vsaka od 6 učnih enot je razdeljena na dva dela, ki naj bi bila vsebinsko povezana glede na skupni naslov učne enote: ta povezanost je mestoma močnejša in

mestoma šibkejša, mestoma ostaja celo vtis nepovezanosti, vendar pa so skupni vsaj 'učbeniški protagonisti' (skupina najstnikov). Na koncu vsake učne enote je ena stran nalog za samoocenjevanje in njihove rešitve učenci najdejo na koncu učbenika.

T. im. dodatki k vsaki učni enoti so namenjeni vsebinam s skupnim okvirnim naslovom *Conosciamo l'Italia*: predstavljajo različne teme, nekoliko v slogu najstniških revij. Obravnavajo se predvsem družbene razsežnosti Italije, ki naj bi najstnike zanimala (mesta, šolski sistem, prevozna sredstva, prosti čas, raba interneta in mobilnega telefona, prazniki, najpogostejša imena, hrana, v drugem učbeniku pa zunajšolske dejavnosti in horoskop, televizija v Italiji in navade gledalcev, varstvo okolja v Italiji in raba kolesa, moda in mladi, šport v Italiji, italijanska glasba).

Teme so v glavnem obravnavane enostransko, brez spodbud za primerjavo s družbeno stvarnostjo učenčeve kulture, kar bi avtorji lahko vključili v naloge *Progettiamo*, ki učence spodbujajo k obravnavanju teme v dvojicah ali skupinah. Tovrstne zadolžitve spodbujajo učence k aktivnemu učenju, hkrati pa omogočajo pozitivno povratno informacijo glede uporabnosti naučenega jezikovnega znanja. Če bo torej učitelj v tej rubriki dodal še kratko/e nalogo/e s ciljem medkulturnega osveščanja (npr. primerjava s Slovenijo, s slovenskimi šolami ipd.), bo dosegal še vzgojni vidik.

V drugem delu obeh učbenikov imajo učenci na voljo **delovni zvezek** s po pribl. 6 stranmi vaj za utrjevanje snovi vsake učne enote. Dobra vizualna stran tega sklopa je barvitost in nenatranost strani, vsebinska dobra stran pa ta, da v glavnem ne gre za slovnične vaje, pač pa vaje usmerjajo učence k utrjevanju smiselno zaključenih delčkov komunikacije, ter k natančnosti izražanja. Žal so naloge pretežno receptivne, tj. zadostuje *razumevanje* delčkov komunikacije: potrebno bi bilo več nalog s konkretnimi spodbudami, ki bi jih učenec samostojno uporabil, npr. pri pisanju dialogov ali pisnih besedil. Take naloge bo moral torej pri pouku dodajati učitelj.

Po vsaki drugi učni enoti je še *test finale*, ki tudi daje učencu povratno informacijo o njegovem receptivnem znanju jezika (učenec v glavnem izbira med možnostmi). Proti koncu učbenika lahko učenci - kot obliko miniaturnega samopreverjanja - rešujejo križanke. Učitelj bo hitro opazil, da v teh križankah v prvem učbeniku prevladuje preverjanje slovničnih struktur, v drugem učbeniku pa besedišča.

Na koncu učbenika so še:

- slovnični pregled z razlago in preglednicami, kjer bo potrebno učiteljevo dopolnjevanje s prevodom razlage in zgledov;
- naloge, ki spremljajo uporabo DVDja: videoposnetke imajo učenci radi, saj popestrijo učno uro;
- rešitve vaj za samoocenjevanje s konca učnih enot v učbeniškem delu (ni pa rešitev vaj iz razdelka 'delovni zvezek');
- rešitve križank;
- seznam zvočnih posnetkov;

Omenjeno gradivo na DVD-ju (v obsegu 50 minut) je koristen pripomoček za učitelja, razdeljen je na tri vsebinske enote. V prvem delu so predstavljene prigode 5 junakov iz učbenika, ki jih v kratkih filmih igrajo mladi igralci, v drugem lahko

izberemo intervjuje z učenci italijanskih šol, ki odgovarjajo na vprašanja v zvezi s temami učbenika, v zadnjem delu DVD-ja pa se nahaja zanimiv kviz o vsebinah učbenika, ki učenca spodbuja, naj se preizkusi v odgovorih. Meniva, da bi gradivo na DVD-ju zelo popestrilo ure italijanščine in koristilo učencem, saj je kvalitetno pripravljeno, ponuja nekoliko razširjen obseg besedišča, predvsem pa predstavlja svet italijanskih najstnikov »v živo«.

VIZUALNI VTIS

Učbenik je v celoti zelo barvit, vizualne spodbude za učenca so na vsaki strani: prepletajo se barvne ilustracije, barvne fotografije in barvne oznake, pri čemer je vsebina v največji možni meri namenjena prav najstnikom. Verjetno bo učbenik zaradi naštetega privlačen in na prvi pogled zelo všečen (mlajšim) najstnikom, ki so njegovi ciljni uporabniki.

Zaradi nasičenosti različnih barv, predvsem pa zaradi močnih in temnih barvnih odtenkov, nama učbenik ne deluje pregledno in poleg tega se zdijo besedila pomaknjena v drugi plan. Sprašujeva se, ali bodo moderni učenci, nasičeni z vizualnimi spodbudami, sploh še opazili tudi besedila, ki naj bi bila pri pouku tujega jezika vendarle osrednja. Ker uporabnikovo pozornost prevzamejo velike ali številne barvite podobe, meniva, da je taka postavitev nejasna in bodo tako učenci kot učitelj potrebovali nekaj časa, da se bodo v njem znašli. Kljub temu meniva, da učbenik tudi zaradi te lastnosti omogoča različne stile učenja in poučevanja.

Nekaj najstnikov, ki sva jim učbenik pokazali, je izpostavila kot dobro plat tega učbenika prav preglednost (!) in fotografije resničnih javnih oseb.

Kot pedagoginji naju nekoliko moti, da vizualno gradivo pogosto *ni nevtralno*: fotografije delujejo kot reklame za določeno blagovno znamko in kljub temu, da ni narobe, če učenci informativno spoznajo kakšno blagovno znamko kot del spoznavanja Italije, se nama zdi ta potrošniški vidik pri pouku neprimeren. Pogrešava zlasti v drugem učbeniku tudi stališča in spodbude, ki odkrito nasprotujejo npr. individualizmu, pasivnosti, sprejemanju stanja, kot je ipd.: ta vzgojni vidik bo morda želel dodati učitelj.

JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI

Učbeniški komplet razvija pet jezikovnih zmožnosti (poslušanje, govorno sporazumevanje in sporočanje, branje, pisanje), ki se v učnem procesu prepletajo, primerno ravnema A1 in A2. Lahko bi bilo sicer več neposrednih spodbud za produktivni zmožnosti govorjenja in pisanja, za urjenje preprostih krajših besedil v vsakdanji komunikaciji. Privlačen del učbenika so stripi s prilogami italijanskih najstnikov (Alessia, Chiara, Paolo, Dino, Giulia), s katerimi se lahko slovenski učenci poistovetijo. To vsekakor kaže na povezanost učbenika z resničnim življenjem: škoda, da teh stripov avtorji niso nadgradili v večji meri v učnih enotah samih in v delovnih zvezkih, saj ocenjujemo, da bo ta 'rdeča nit' postala med učenci zelo priljubljena.

Slušno razumevanje

Del obeh učbenikov je po en CD. Dialogi posnemajo naravno rabo jezika, vendar so po vsebini in predvsem glede hitrosti govora prilagojeni začetnikom, kar olajša začetno učenje tujega jezika. Pri nekaterih uvodnih nalogah za izgovor italijanščine je izgovor nedosleden ali nejasen, tako je v nekaterih besedah jasno slišati podvojene soglasnike, v mnogih pa ne npr. mm pri *mamma*, nn pri *nonna*, tt pri *lettera*. To je sicer manj moteče pri dialogih, kjer lahko ta pojav pripišemo dialektalni 'pripadnosti' govorca: to je del italijanske stvarnosti in prav je, da učenci to slišijo.

Slušna besedila so v splošnem po vsebini zanimiva in dejansko lahko služijo (tudi z uporabo transkripcije) kot besedilni modeli za učence, ki se urijo za razgovore (igre vlog) med najstniki samimi in z odraslimi. Naloga za razvijanje slušnega razumevanja so pretežno primerne, raznolike in pohvalno je, da v nekaterih primerih spodbujajo aktivno delo, npr. dopolnjevanje stripa pred poslušanjem s predhodnim znanjem in zatem poslušanje, kaj so dejansko rekli protagonisti.

Bralno razumevanje

V učbeniku je sorazmerno malo besedil, ki naj bi služila za razvijanje te zmožnosti, prevladujejo dialogi in dialogi v stripih, ki jih mestoma spremljajo naloge za preverjanje bralnega razumevanja. Težko oceniva, ali bo to povzročilo nek slabši učinek pri znanju učenca, saj naj bi bili začetni stopnji A1 in A2 namenjeni spoznavanju in urjenju temeljnih jezikovnih znanj. Na tej stopnji prav dialogi in stripi nujno igrajo pomembno vlogo, pa čeprav obenem tudi kot 'bralna' besedila, ob katerih poteka utrjevanje slovničnih struktur in širjenje učenčevega besednega zaklada.

Kratka in stopnji primerna besedila (ki niso dialogi) so umeščeni v razdelke *Spoznajmo Italijo*. Nekaj vprašanj za preveriti razumevanje bo po potrebi moral pripraviti in izvesti učitelj sam, preden bodo učenci prešli na 'projektni' del v *Progettiamo*, kjer pa z izvajanjem dokažejo, da so predhodna besedila pravilno razumeli.

V učbeniku bi si učitelji praktiki najverjetneje želeli več izhodiščnih besedil za bralno razumevanje oz. obsežnejša uvodna besedila (ne le stripe in dialoge), ki omogočajo neke vrste jezikovno kopel in izpeljevanje številnih dejavnosti, ki širijo učenčev besedni zaklad. Prav tako bodo učitelji pogrešali več nalog oz. spodbud za pisno sporočanje, ki neposredno izhajajo iz besedil. Take naloge sicer so prisotne v učbeniku, vendar ocenjujeva, da jih je premalo.

Pomagamo si lahko s poglavji *Spoznajmo Italijo*, kjer so v nadaljevalnem učbeniku obsežnejša besedila, vendar meniva, da so nekoliko prezahtevna za povprečnega učenca. Učitelj bo primoran sam poiskati vsebinsko sorodna in težavnostni stopnji primerna besedila ter jih umeščati v učni proces.

Govorno sporočanje in sporazumevanje

Za razvijanje govorne zmožnosti je v učbeniku dovolj spodbud, zlasti če jih učitelj izrabljuje v večini: še posebej veliko jih je, če predvsem vizualne spodbude nadgradi z

datnimi nalogami za govorno komunikacijo. Učbenik vsekakor omogoča razvijanje govornega sporazumevanja o različnih temeljnih temah najstniškega vsakdana. Na voljo so naloge za izvajanje pogovorov v dvojicah ali skupinah (igre vlog) in nadgrajevanje dialogov, pri čemer naloga učence pogosto eksplicitno spodbudi, da se o temi pogovorijo tudi iz svojega osebnega vidika, z vidika razreda, šolske skupnosti, družine, vpetosti v družbo.

Pisno sporočanje in sporazumevanje

Učbenik vsebuje na koncu vseh učnih enot naloge, ki naj bi razvijale tudi pisno sporočanje, vendar ponuja le temo za pisanje krajšega besedila, pri čemer predhodno učna enota ne nudi besedil, ki bi lahko služila kot besedilni model. To je nekoliko preseženo v razdelku *Spoznajmo Italijo*, kjer so besedila kot modeli primerna in neposredna.

Dandanes, ko je pisno sporazumevanje morda bolj kot kdajkoli prej postalo res del vsakdana najstnikov (sms, mejli, bloganje, pisanje v družabna omrežja ipd.), tovrstne spodbude niso pogosto vključene v učbenik. Učitelji svoje učence poznajo in jim na kožo pisane naloge te vrste mimogrede pripravijo, z nekaj gugljanja pa jim učitelj lahko pomaga hitro poiskati tudi primerna vzorčna besedila, če/ko je potrebno.

Slovnica

Kot je pri starosti nad 11 let primerno, učbeniški komplet predvideva tudi razvijanje teoretičnih znanj o jeziku v slovnicih dodatku v obeh učbenikih (npr. definicije jezikovnih struktur, zakonitosti, tabele oblik, spreganje itd.). Učbenik ponuja v obravnavanje slovnicih strukture, ki se tradicionalno pojavljajo v okviru ravni A1 in A2. Ni pa nujno, da ima obravnavanje vseh enako težo pri pouku, saj se mora učitelj zavedati, a) da gre pri slovnicih strukturah za zavestno učenje o zakonitostih, b) da poznavanje zakonitosti še ne pomeni znanja pri komunikaciji in c) niso vse strukture ključne za doseg ravni A1 in A2.

Za doseganje aktivnega in natančnega znanja pravilnih oblik pri členih, množinah, ujemanjih s pridevnikom in predvsem glagolskih oblikah v sedanjiku in ostalih glagolskih časih, ki so jih avtorji umestil v oba učbenika (zlasti v *Progetto 2*) je potrebno veliko več časa, kot ga omogočajo tri leta učenja kot izbirni predmet v osnovni šoli. Tekočnost pri naštetih strukturah je pogosto rezultat šele večletnega urjenja in nezavednega usvajanja, kar učenec pridobi z aktivnim delom ob številnih raznolikih (so)besedilih.

Vsekakor bo učitelj praktik opazil, da je nekoliko preveč nalog tipa »vstavi ustrezno slovnico strukturo« in premalo »ustvarjalnih« nalog, ki bi od učencev zahtevale uporabo slovnicih struktur v komunikacijske namene.

Besedišče

Besedišče v največji meri ni predmet eksplicitne obravnave, je integrirano v besedila in naloge, kar pravzaprav še najbolj 'naravno' poskrbi, da je besedišče ustrezno

glede količine in obsega. Zasledimo pa tudi naloge, kjer je bogatitev besedišča glavni cilj, in take, kjer se prav besedišče utrjuje in preverja: vse to lahko samo koristi znanju učencev.

Besedišče je sicer glede količine v drugem delu precej ambiciozno zastavljeno in meniva, da bo nadaljevalni del za šibkejše učence prezahteven, za učence z dobrim predznanjem pa pravšnji izziv. Učitelj bo primoran sproti diferencirati cilje, sploh na obmejnih področjih z Italijo, kjer so razlike med učenci v predznanju glede besedišča, ki ga učenci pridobijo izven šolskih klopi, izrazite.

Medkulturne vsebine

Tako v učnih enotah kot v razdelkih *Spoznajmo Italijo* prevladuje predvsem spoznavanje italijanske kulture. Nekaj več spodbud za primerjanje s kulturo učenca je v nalogah v okviru *Progettiamo*, sicer pa je ta vidik prepuščen iniciativi učitelja. Primerno je, da je medkulturna primerjava prisotna pri pouku, kar učitelj dodaja v obliki podvprašanj ali točk, ki spodbujajo učence k temu, da v italijanščini pripovedujejo ali se pogovarjajo o slovenskem vidiku tega, kar je sicer tema učne enote.

Razdelki *Spoznajmo Italijo* so primerno dolgi in vsebinsko uglašeni na zanimanja najstnikov. Učenci bodo v njih posredno ugotavljali, da so kulturne navade italijanskih najstnikov in odraslih podobne slovenskim (opravičevanje, proslavljanje, izražanje čustev ...). Razlike (npr. glede vikanja/tikanja, pozdravljanja ipd.) bo izpostavil učitelj, deloma pa bodo podobnosti in razlike ugotavljali tudi učenci sami pod vodstvom učitelja.

NAMESTO ZAKLJUČKA - SPECIFIKA UČNIH SITUACIJ

Ob uporabi celotnega učbeniškega kompleta z dodatnimi možnostmi, ki jih ponuja (videoposnetki, vaje in aktivnosti preko spleta, glasbeni »blog«...) je ta učbenik skladen z učnim načrtom za italijanščino kot tuji jezik (obvezni izbirni predmet) v tretji triadi osnovne šole. V situacijah 'brez predznanja', ko učenci v prevladujoči večini nimajo nikakršnega predznanja italijanščine, je morda nekoliko primerneje pričeti z uporabo *Progetto junior 1* v 7. in v začetku 8. razreda, zatem pa nadaljevati s *Progetto junior 2* ali z *In bocca al lupo!* do konca 9. razreda.

V situacijah 's predznanjem', ko učenci v prevladujoči večini imajo predznanje italijanščine, ki ga učitelj pozna (ker jih je predhodno poučeval v okviru krožka italijanščine ali so drugače pridobili znanje), pa je zagotovo možno uporabljati od vsega začetka *In bocca al lupo*. Lahko pa se uporabi tudi *Progetto junior 1* za ponovitev/osvežitev znanja, zatem pa se v 8. razredu prične z *In bocca al lupo* in se ga uporablja do konca 9. razreda. V vsej triadi pa lahko učitelj s pridom uporablja tudi DVD, ki je dodatek k *Progetto junior*.

Pomembno je v obeh situacijah, kako učitelj zastavi pouk italijanščine. Zagotovo bodo učenci bolj motivirani, če bodo dobivali občutek, da so se naučili nekaj uporabno sporazumevalnega, npr. da bodo znali predstaviti sebe in druge, da bodo znali opisati svojo šolo, svoj kraj, vprašati za osnovne informacije, razumeti preprost dvogovor med najstniki in besedila, ki jih obravnavajo v šoli.

Pomembno je vsekakor razumevanje (slušno in bralno) krajših besedil, ki pa naj se pri pouku čim prej 'pretvorijo' v urjenje govorne in pisne komunikacije o istih temah. Ob takem pristopu je poudarek na urjenju in znanju besedišča samo po sebi umeven. Občasno obravnavanje slovničnih struktur naj služi kot orodje, ki daje učencu predvsem ogrodje za samozaupanje. Učenci naj bi se naučili, da se odzovejo na jezikovne spodbude, četudi z napakami.

Vesna Kondrič Horvat

33. SOLOTHURNŠKI LITERARNI DNEVI (3.-5. junij 2011)

Že od leta 1978 se v baročnem švicarskem mestecu Solothurn ob Aari vsako leto po prazniku vnebovzetja zberejo švicarski pisatelji vseh štirih jezikovnih skupin, medse pa povabijo tudi veliko že uveljavljenih ali nadobudnih kolegov in kolegic iz tujine. Letošnja prireditve, ki jo je obiskalo rekordnih skoraj 13.000 obiskovalcev, je potekala pod motom »Dejstva in fikcija«. Razen branj so se vrstili pogovori o odnosu med raziskano realnostjo in fantastičnimi pripovedmi, o družinskem romanu in o dokumentarni književnosti, novost je bilo poročanje dveh avtorjev o svojih bralnih navadah, posebne pozornosti pa je bila deležna narečna literatura.

33. praznik švicarske književnosti se je pričel na predvečer prireditve v Solothurnškem gledališču, kjer so podelili šest Schillerjevih nagrad – med drugim tudi dvema avtorjema, ki pišeta v narečju; renomiranemu Kurtu Martiju in čedalje bolj priljubljenemu Pedru Lenzu. Ko je slednji bral iz nagrajenega romana *Der Goalie bin ig /Goalie sem jaz* skupaj s še enim mojstrom poezije v narečju Ernstom Burrenom, je dvorana pokala po šivih. Podobno je bilo, ko je bral utemeljitelj narečne književnosti Ernst Eggimann s kolegi in na ta način so počastili njegovo 75-letnico. Seveda spet niso manjkali pisatelji, ki so tujega rodu, a ustvarjajo v Švici, kot npr. avtor romunskega rodu Catalin Dorian Florescu, na Hrvaškem rojena Dragica Rajčić in v Moskvi rojeni Michail Schischkin. Z največjim zanimanjem pa so poslušalci prisluhnili dvema Švicarkama, ki živita v Veliki Britaniji in sta začeli pisati v angleščini, sta pa tudi v Solothurnu na odru ostali zvesti temu jeziku in brali ter se pogovarjali izključno v angleščini – Zoë Jenny in Regi Claire. Besedila vseh švicarskih predstavnikov, ki jih je bilo med letošnjimi čez 70 udeleženci 39, so objavljena v knjižici z naslovom *Neue Texte aus der Schweiz/Nouveaux textes suisses/Nuovi testi svizzeri/Nouva litteratura svizzra* v enem izmed štirih švicarski uradnih jezikov in v angleščini, razen seveda besedil Z. Jenny in R. Claire, ki so ju prevedli iz angleščine v nemščino.

Poleg pogleda v pestro pisateljsko delavnico Švicarjev so letos v središče postavili avstrijsko književnost. Predstavljali so jo avtorji kot npr. Arno Geiger, ki je bral iz svojega novega *Der alte König in seinem Exil/Stari kralj v svojem eksilu* in Eva Menasse, Michael Köhlmeier. Monika Helfer, Britta Steinwendtner in Gabriele Kögl ter pisatelj z Južne Tirolske Joseph Zoderer. Prišli pa so tudi gostje iz Nemčije, Poljske, Nizozemske, Francije, Italije, ZDA, iz Senegala in iz Ukrajine

Razen branj in pogovorov s pisatelji je potekala tudi diskusija na temo »Exportartikel Literatur/Literatura kot izvozni artikel«, v kateri smo sodelovali trije profesorji, člani G.E.D.L. (Gesellschaft für die Erforschung Deutschschweizer Literatur/Društvo za raziskovanje švicarske književnosti v nemščini), ki se vsak v svoji državi ukvarjamo s švicarsko književnostjo, a tudi tesno sodelujemo: Malcolm Pender iz Velike Britanije, Anna Fattori iz Italije in tukaj podpisana iz Slovenije.

Glede na povedano lahko za Slovenijo ugotovimo, da imamo švicarsko književnost dobro raziskano in predstavljeno tako v številnih člankih kot tudi s prevodi in da v nobenem pogledu ne zaostajamo za ostalima predstavljenima državama.

Solothurnški literarni dnevi so, kot vsako leto, ponujali tudi prevajalske delavnice, otroško in mladinsko književnost; potekalo pa je še kar nekaj spremljivalnih prireditev: od razstav, glasbenih prireditev, odprte omare, iz katere so si mimoidoči lahko jemali knjige, jih tja vračali ali dodajali. Infomobil, odprt velik tovarnjak pred prireditvenim prostorom, je bil napolnjen z otroško in mladinsko književnostjo in vabil otroke v improvizirano čitalnico; svoje nove programe pa so predstavljale neodvisne švicarske založbe. Potekala so branja na različnih odprtih prostorih v mestu, najpomembnejša pa je bila gotovo počastitev spomina ob 100-letnici rojstva Maxa Frischa. V gledališki predstavi *Frisch!- Eine Improvisation* so trije igralci poskušali Frischa na novo odkriti, vsak dan pa so predvajali film o »Frischu v Solothurnu leta 1986«, kjer je praznoval svoj 75. rojstni dan. Švicarski Radio DRS je v živo oddajal iz Solthurna, na spletni strani www.literatur.ch pa so študentje Švicarskega literarnega inštituta pred, po in med prireditvijo pisali blog.

Navodila avtorjem

Vestnik za tuje jezike je interdisciplinarna znanstveno-strokovna publikacija, ki objavlja izvirne znanstvene članke, pregledne znanstvene članke in strokovne članke s področja jezikoslovja, književnosti in didaktike tujih jezikov, recenzije reprezentativnih del ter poročila o odmevnih dogodkih s teh področij.

Prispevki so lahko napisani v slovenščini, angleščini, francoščini, hrvaščini, italijanščini, makedonščini, nemščini, ruščini, srbsčini in španščini. Avtorji so sami dolžni poskrbeti za lektoriranje svojih prispevkov.

Poslani naj bodo v formatu .doc ali .rtf, enojni razmik, pisava Time New Roman, velikost, 12. Vsaka prva vrstica odstavka z izjemo prvega odstavka poglavja oziroma razdelka naj bo zamaknjena. Ob avtorjevem imenu in priimku naj bo navedena institucija, ki ji avtor pripada, in njegov elektronski naslov. Prispevke pošljite **do 30. junija** tekočega leta glavni urednici po elektronski pošti na naslov: meta.lah@guest.arnes.si.

Oziroma na naslov: Meta Lah
Filozofska fakulteta
Oddelek za romanske jezike in književnosti
Aškerčeva 2
SI-1000 Ljubljana
Slovenija

Urednik bo avtorja v najkrajšem možnem času obvestil o ustreznosti prispevka in morebitnih popravkih, spremembah ali dopolnitvah, ki jih je po mnenju recenzentov pred objavo potrebno vnesti. Urednik se z avtorji ne bo spuščal v razpravo o prispevkih, za katere bodo recenzenti ocenili, da niso primerni za objavo.

Članki

Dolžina članka naj praviloma ne bi presežala 42 000 znakov (skupaj s povzetki in bibliografijo). Članek naj bo opremljen s povzetkom v angleščini (do 150 besed) in petimi ključnimi besedami v slovenščini in angleščini. Če je članek pisan v tujem jeziku, mora imeti tudi povzetek v slovenščini. Članki, pisani v slovenščini, imajo lahko povzetek tudi v tujem jeziku, ki je relevanten za obravnavano problematiko.

Recenzije

Dolžina recenzij naj ne bi presežala 10 000 znakov. Leto izdaje recenziranega dela ne sme biti starejše od 6 let. Poleg avtorja (ali avtorjev oziroma urednikov), polnega naslova, letnice izdaje, mesta in založbe naj avtorji navedejo tudi število strani, ISBN in kataloško oziroma prodajno ceno recenziranega dela.

Poročila o dogodkih

Dolžina poročil naj ne bi presegala 7 000 znakov. Dobrodošle so tudi napovedi prihajajočih dogodkov.

NAČIN CITIRANJA

- *Monografija:*

UNGERER, Friedrich/Hans-Jörg SCHMID (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*. (Learning about Language) Harlow: Longman.

- *Zbornik:*

WANNER, Leo (ed.) (2007) *Selected Lexical and Grammatical Issues in the Meaning-Text Theory : In honour of Igor Mel'čuk*. (Studies in Language Companion Series, 84). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins

- *Monografija oz. zbornik z več avtorji oz. uredniki:*

RÖMER, Christine/Brigitte MATZKE (2003) *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.

- *Članek v reviji:*

LANGACKER, Donald W. (1987) Nouns and verbs. *Language* 63, 53–94.

- *Članki v monografiji ali zborniku:*

BEZZANELLA, Carla (2000) Tense and Meaning. D. Marconi (ur.), *Knowledge and Meaning – Topics in Analytic Philosophy*. Vercelli: Mercurio, 1977–197.

- *Slovar*

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1991
oz.

SSKJ. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1991.

- *Spletni naslov :*

Urban Dictionary Online. 20. november 2009. <http://www.urbandictionary.com/>.

Bibliografski viri naj se navajajo v samem besedilu, npr. (Cruse 2002: 96) oziroma, če je ime avtorja del povedi : ... Cruse (2002: 96) ...

Opombe naj bodo namenjene dopolnjevanju osrednjega besedila in ne citiranju bibliografije.

Vestnik za tuje jezike III/1-2

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani
Za založbo : Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete
Vodja uredništva znanstvenih publikacij: Božidar Jezernik

Glavna in odgovorna urednica:

Meta Lah

Naslov uredništva :

Vestnik za tuje jezike
Oddelek za romanske jezike in književnosti
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
SI-1000 Ljubljana
Slovenija
meta.lah@guest.arnes.si
Tel.: + 386 1 241 14 04
Faks: +386 1 425 93 37

Naklada: 300 izvodov

Postavitev in tisk: Birografika BORI, d.o.o.
Linhartova cesta 1, 1000 Ljubljana

Cena : 17 €

ISSN : 1855-8453

