



Univerza v Ljubljani  
FILOZOFSKA  
FAKULTETA

**VESTNIK  
ZA TUJE JEZIKE**

**Letnik: VII**

**Številka: 1**

**ISSN: 1855-8453**

**Ljubljana, 2015**

# Vestnik za tuje jezike VII/1–2

ISSN : 1855-8453

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

**Za založbo/For the publisher:** Branka Kalenič Ramšak, dekanja Filozofske fakultete/  
the Dean of the Faculty of Arts

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

## Člani uredniškega odbora/Editorial Board:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

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

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ivana Franić, Filozofski fakultet u Zagrebu, Hrvatska

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

**Tehnično urejanje in prelom/Graphic design and type setting:** Žiga Valetič

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

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

**Cena/Price :** 17 €

## Naslov uredništva/Address

Vestnik za tuje jezike

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

Aškerčeva 2

SI-1000 Ljubljana, Slovenija

**E-pošta/E-mail:** meta.lah@guest.arnes.si

**Tel./Phone:** + 386 1 241 14 04

**Faks/Fax:** +386 1 425 93 37

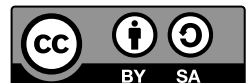
**Spletni naslov/Web page:** <http://revije.ff.uni-lj.si/Vestnik>

**Elektronska izdaja/E-edition:** ISSN 2350-4269

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

Natis letnika sta omogočila Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije in Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

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



## KAZALO

Uvodnik .....	5
---------------	---

### **Književnost**

<i>Tone Smolej</i> : »Predelujem stare mojstre, k so jim že potekle avtorske pravice.« Molièrova <i>Skopuh</i> in <i>Namišljeni bolnik</i> v dramskem opusu Andreja Rozmana .....	9
<i>Krisztina Sárdi</i> : "There's never any ending to Paris" Geocritical aspects of the works of the Lost Generation .....	17
<i>Katarina Marinčič</i> : Pisateljica, prevajalka in prevajalka: novela <i>Amy</i> Mire Mihelič v prevodu Elze Jereb .....	27
<i>Boštjan M. Turk</i> : Niz Prešernovih jezikov .....	37
<i>Miha Pintarič</i> : L'homme entre le geste et le tic .....	51

### **Jezikoslovje**

<i>Sonia Vaupot</i> : Cohérence discursive en slovène et en français : le rôle des connecteurs en traduction .....	57
<i>Ioana Jianu</i> : Onomastic interferences in the language of migration .....	71
<i>Nina Lovec</i> : Primerjava slovenskega in italijanskega besednega reda v stavkih s tremi ali z dvema elementoma.....	87
<i>Vladimir Pogačnik</i> : Novejše krajšave v pogovorni francoščini .....	103
<i>Jasmina Markič</i> : La perífrasis verbal ir a + infinitivo en las obras narrativas de Gabriel García Márquez.....	109
<i>Gregor Perko</i> : Lorsque (se) voir ne voit plus .....	121
<i>Primož Vitez</i> : L'accent orientatif : une visée discursive pour approcher l'accentuation du français .....	133
<i>Jacqueline Oven</i> : Un mot peut en cacher un autre. Cas du mot grammatical <i>de</i> ....	143
<i>Mojca Schlamberger Brezar</i> : La phrase emphatique et ses équivalents en slovène ....	155

### **Didaktika tujih jezikov**

<i>Mojca Jarc</i> : »Zdaj morate pozabit vse, kar ste se prej naučili«: gradnja medkulturnih kompetenc pri slovenskih študentih nefilološke fakultete v frankofonem akademskem okolju.....	169
<i>Anna de Domizio, Darja Mertelj</i> : I giochi didattici nell'insegnamento/apprendimento d'italiano come lingua straniera/seconda .....	191
<i>Nataša Žugelj</i> : Les contes francophones comme déclencheurs d'activités visant à développer les compétences langagières .....	217
<i>Meta Frank</i> : Poučevanje ruščine kot tujega jezika v slovenskem prostoru.....	229
<i>Andreja Retelj</i> : Poučevanje strategij za učenje besedišča pri pouku nemščine v slovenskih gimnazijah.....	255
<i>Polona Pegam</i> : Uporaba avtentičnih posnetkov pri pouku italijanščine za odrasle .....	267
<i>Brigita Kosevski Puljič</i> : Zur Theorie und Praxis des Fächerübergreifenden und Fächerverbindenden DAF-Unterrichts .....	275
<i>Meta Lah</i> : »Med prakso sem spoznal, da sem študij dobro izbral« – evalvacija pedagoške prakse prve generacije študentov bolonjskega študija francoščine ...	289

### **Recenzije in poročila**

<i>Viktorija Osolnik Kunc</i> : Poročilo z XX. kongresa FIT (2014) .....	307
<i>Darja Mertelj</i> : Nuovo contatto A1 in Nuovo contatto A2.....	313
<i>Darja Mertelj</i> : Nuovo espresso 1, 2, 3 .....	319
<i>Brigita Kosevski Puljič</i> : Alles stimmt! 1, 2, 3, 4 .....	325
<i>Metka Šorli</i> : Bibliografija Elze Jereb za obdobje 1965–2015 .....	331

## UVODNIK

DOI: 10.4312/vestnik.7.5-6



Vestnik za tuje jezike tudi v tokratni številki prinaša bogat in raznolik nabor prispevkov.

Razdelek *Književnost* začenja **Tone Smolej**, ki v svojem članku obravnava Molièrovo delo Skopuh in njegovo pojavitev v dramskem opusu Andreja Rozmana Roze. **Krisztina Sárdi** piše o avtorjih t. i. izgubljene generacije v Parizu, **Katarina Marinčič** o noveli Mire Mihelič in prevodu Elze Jereb, **Boštjan Turk** pa o Francetu Prešernu in njegovih jezikih. Razdelek sklence esejistični članek Človek med gesto in tikom **Mihe Pintariča**.

Jezikoslovni del številke začenjamo s prispevkom **Sonie Vaupot**, ki s kontrastivnim pristopom primerja francoščino in slovenščino ter piše o vlogi povezovalcev v prevodih. **Ioana Jieanu** piše o onomastičnih spremembah v jeziku romunskih izseljencev v Španiji in Italiji. Kontrastivno naravnani članek doktorske študentke **Nine Lovec** posega na področje italijanščine in slovenščine; avtorica v njem obravnava besedni red v obeh jezikih. **Vladimir Pogačnik** poroča o novejših krajšavah v francoščini. **Jasmina Markič** obravnava glagolsko perifrazo *ir a + nedoločnik* v španskem jeziku. Sledijo štirje jezikoslovni članki s področja francoščine: **Gregor Perko** obravnava rabo glagola (*se*) *voir*, **Primož Vitez** francoski končni naglas, **Jacqueline Oven** slovnično besedo *de*, **Mojca Schlamberger Brezar** pa piše o poudarjalnih povedih v francoščini in njihovih slovenskih ustreznica.

Razdelek *Didaktika tujih jezikov* začenjamo s prispevkom **Mojce Jarc**, ki posega tudi na področje jezika stroke, saj piše o gradnji medkulturnih kompetenc pri slovenskih študentih nefilološke fakultete. **Anna de Domizio** in **Darja Mertelj** v svojem članku pišeta o didaktični rabi iger, **Nataša Žugelj** pa o uporabi frankofonskih pravljic pri pouku francoščine. **Meta Frank**, doktorska študentka, v svojem prispevku podaja pregled učenja in poučevanja ruščine v slovenskem prostoru. **Andreja Retelj** piše o poučevanju strategij za učenje besedišča, **Brigita Kosevski Puljič** pa o medpredmetnem povezovanju pri pouku nemščine. **Polona Pegam** razmišlja o uporabi avtentičnih posnetkov pri poučevanju italijanščine za odraslo publiko. Zadnji je prispevek **Mete Lah**, ki evalvira pedagoško prakso prve generacije študentov bolonjskega študija francoščine.

V zadnjem delu bo bralec našel še poročilo **Viktorije Osolnik Kunc**, ki poroča o 20. svetovnem kongresu Mednarodne zveze prevajalcev (FIT), in recenzije učbeniških kompletov za učenje nemščine in italijanščine, ki sta jih napisali **Darja Mertelj** in **Brigita Kosevski Puljič**.

Številko sklepamo z bibliografijo Elze Jereb, ki jo je pripravila **Metka Šorli**.

Tokratna številka je zlasti za franciste posebna; posvečamo jo namreč življenjskemu jubileju kolegice, mag. Elze Jereb. Večina avtorjev tokratnih prispevkov nas je bila

njenih študentov. Njenega dela na fakulteti se spominjamo z veliko naklonjenostjo. Cenili smo njeno znanje, doslednost – do sebe in do nas – pa tudi prijazni pristop, s katerim nas je znala voditi in usmerjati. »Njeni« predmeti so bili lektorske vaje, zlasti v prvem delu njene poklicne poti, fonetika, sintaksa in prevajanje v francoščino. Bila je tudi nosilka predmeta Metodika pouka francoskega jezika; izobraževanju bodočih učiteljev francoščine in poučevanju tega jezika je veljala njena posebna skrb. Bila je gonilna sila prve predmetne komisije za splošno maturo iz francoščine, redno je sodelovala na seminarjih za učitelje francoščine v osnovnih in srednjih šolah. Aktivno je bila vključena tudi v projekt vpeljevanja francoščine v osnovne šole. Je avtorica in soavtorica univerzitetnih učbenikov ter avtorica pedagoške slovnice francoskega jezika *Francoska slovnica po naše*. Slovnica je razprodana in zelo uporabljena med učenci francoščine, tudi med študenti na fakulteti, saj se na hodniku namreč včasih sliši: »V Elzo poglej«. Mag. Jereb je bila tudi predsednica Društva za tuje jezike in književnosti Slovenije, v okviru katerega se je prirejalo državna tekmovanja v znanju jezikov za srednješolce in predsednica Društva za kulturno sodelovanje med Jugoslavijo in Francijo (kasneje Društvo Slovenija – Francija). Za svoje delo je prejela odlikovanje francoske vlade *Officier des Palmes Académiques*. Veliko je prevajala književna dela v francoščino in angleščino. Neprecenljiv je njen prispevek k delu Slovenskega centra (mednarodnega združenja) PEN. Nenazadnje je treba omeniti tudi dejstvo, da je bila urednica revije, ki jo držite v rokah, Vestnika za tuje jezike oz. Vestnika Društva za tuje jezike in književnosti, kot se je revija imenovala prej.

Spoštovana prof. Elza Jereb, želimo vse najboljše in še na mnoga leta. Hvala za vse.

Meta Lah  
glavna urednica

# **KNJIŽEVNOST**





Tone Smolej

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

tone.smolej@guest.arnes.si

UDK 821.133.1.09-2Molière:821.163.6.09-2Rozman A.

DOI: 10.4312/vestnik.7.9-16



## »PREDELUJEM STARE MOJSTRE, K SO JIM ŽE POTEKLE AVTORSKE PRAVICE.« MOLIÈROVA SKOPUH IN NAMIŠLJENI BOLNIK V DRAMSKEM OPUSU ANDREJA ROZMANA

V članku bomo obravnavali Rozmanovo produktivno recepcijo Molièrovega *Skopuha* (*L'Avare*) in *Namišljenega bolnika* (*Le Malade imaginaire*). Uvodoma pa bomo predstavili tudi slovensko reproduktivno recepcijo omenjenih komedij.

### 1 SKOPUH V SKOPUHU

Čeprav je jurist Konrad Janežič že leta 1888/89 v knjižnem odseku dunajske Slovenije prebiral svoj prevod 4. prizora 3. dejanja, pa njegov poznejši celotni prevod ni bil nikoli uprizorjen. Več kot 30 let je minilo do slovenske praižvedbe: leta 1920 so *Skopuha* igrali v Trstu v prevodu Friderika Juvančiča. *Skopuh* je v naslednjih devetdesetih letih doživel 8 in-scenacij, prevajalo pa ga je šest prevajalcev (Juvančič, Šnuderl, Kuret, Flere, Moder, Berger), kar je poseben fenomen. Po več kot štirih desetletjih molka je spet spregovoril na kranjskem odru leta 1999 kot Janez Škof v režiji Vita Tauferja. »Tisto, kar je ostalo od Molièrovega *Skopuha*, so predvsem zaplet in karakterji; nobenega baročnega jezika, vse je postavljeno v gmajn gorenšno, popreproščeno v službi zgodbi in smešnim kolobocijam,« je tedaj zapisal Bogataj (1999: 30).

Rozmanova monodrama *Skopuh* oziroma »najbolj skopa izvedba Skopuha« je doživela premiero leta 2007. »Resen in sebičen« Harpagon<sup>1</sup> najprej predstavi glavne probleme slovenske kulture, zlasti davek na knjigo, ter svoje nenavadne patente. Vmes omenja tudi Andra Anzelja, uspešnega poslovneža, ki da je pred leti izgubil družino. Ker mu je dal najnižjo možno obrestno mero, mu je Harpagon takoj ponudil svojo hčerko Elizo: »In kdo ve – mogoče bo pa gospodu Anzelju všeč in ga uspem v svoj sorodstven jarm upreč! In če do- bim nega za zeta, postanem član kšnga nadzornega sveta. Predvsem pa pol on za mene garantira in najbrž tud kdaj v kšn moj projekt kej investira.« (Rozman 2009: 52). Ko pa se je hčerka hotela utopit, jo je rešil Valer, ki ga bo očitno treba odstraniti. Sina Kleanta, pesnika, ki pesmi ne piše, da bi kaj zaslužil, pa namerava poročiti z bogato vdovo: »Ona rab mladga,

1 Rozman tu ohranja ime, ki ga je Molière prevzel po latinizmu iz francoskega prevoda Plavtove *Aulularie*.

živahnga fanta, on pa za tiskat knjige njen dnar in sta idealn par.« (Rozman 2009: 63). A sin si je izbral Marijano, s katero bi se rad oženil tudi oče. Tudi Harpagon se peča z literaturo, saj predeluje stare mojstre, ki so jim potekle avtorske pravice:

In sm se odloču, da bom rajš vzeu eno igro, k se imenuje Skopuh. Ni mi sicer všeč ta beseda, ker se mi zdi precej žaljiva, ker gre za tale sovražni govor in bi blo treba politično korektno igro imenvt Varčnež. Ampak če bo to prnesl več inkasa, se lahko zarad mene imenuje tud Skopuh. Najbl važn je, da mi je glavna vloga čim-bl bliz, ker sm namreč tud direktor teatra, kjer morm bit varčen, tko da se bom kot igrauc samo vživu v direktorja in je vloga tko rekoč že narjena in se morm sam še tekst naučit. (Rozman 2009: 64–65).

Ker publika nima drugega dela, kot da čaka, kdaj bo konec, pozove gledalko v prvi vrsti, da mu pomaga. Skupaj bereta prvi prizor iz *Skopuha* v prevodu Janka Modra, ki je v izvirniku zelo muzikalen in ritmično dovršen (Forestier, Bourqui 2010: 1332):

Vi ste že tle, Valer pa šele pride. Nekolk šepa. Očitno se vrača z rekreacije. *Bere iz knjige*. »Kako pa to, preljuba Eliza, da postajate otožni, potem ko ste mi še ravnokar ljubeznivo zagotovili, da se zaročite z menoj? Vidim, kako vzdihujete. Joj, pa ravno zdaj, ko sem sam tako vesel! Pa ne da vam je žal, slišite, da ste me osrečili? In da se kesate obljube, h kateri vas je nagnila moja vroča ljubezen?« Zdej pa ste vi. *Ji šepeta*. »Ne, Valer, za nič se ne morem kesati, kar storim za vas. Čutim, kako me vleče v to prečudovita moč, tako da si sploh ne morem želeti, da bi ne bilo tako.« Sej bo šlo. Do Borštnikovga srečanja bova glih v formi. (Rozman 2009: 65–66).

Vemo, da pri Molièru Anzelm v Valeru prepozna svojega sina, Mariana pa v obeh očeta in brata, kar omogoči dvojno poroko Ta motiv je komediograf prevzel iz *commedie dell'arte* *Izdan (Il tradito)*, v kateri v Silviu, ki se je udinjal pri Pantaloneju, da bi bil bližje njegovi hčerki, njegov starejši rival prepozna svojega sina. Pri Rozmanu pa se zaplet razreši s telefonskim klicem Elize:

Eliza? Ata tle. Posluš – telefon ni zaston, zato bom kratek. Jutr ob dveh maš za pridt k men, da te predstavm gospodu Anzelju. Kko ga že poznaš? Od Valerja oče? In tud od Marjane oče? Od kere Mar-? Dišamp ... od Kleanta zaročenke ... je našu ugrabljena otroka.. Ampak kako, sej se ona piše Dišamp! Aha – *Pokrije slušalko, reče publiki*. Kompliciran, ampak logičn. Kaj pa žena? A ženo so pa ubil! Se prav, da se bo spet proču! S tisto vdovo? Trojna poroka ... ja, sej to je najcenej ... (Rozman 2009: 68).

Ker bo z g. Anzeljem v dvojni žlahti, kar mu bo omogočilo investicije, se igra lahko zaključiti. Molièrov Harpagon pa terja še vrnitev skrinjice.

## 2 NAMIŠLJENI BOLNIK V HIPOHONDRIJI

Po neuspehu *Smešnih precioz* se je prevajalec Juvančič odločil, da bo prevedel še *Namišljenega bolnika*, ki so ga v Ljubljani uprizorili konec februarja 1908. Kritika je bila navdušena, saj je bila to »prva predstava na slovenskem odru, ki je bila v dekoraciji in igri dosledno stilizirana. Vsa nagajivost, koketna formalnost, umetno stilizirana okretnost v občevarstvu za časa Ludvika XIV. se je igralcem neprisiljeno posrečila.« (G. 1908: 4). V istem prevodu so se ob komediji gledalci zabavali v tednu, ko je bila ustanovljena Kraljevina SHS, in še ob tristoletnici Molièrovega rojstva, ko so leta 1922 igro uprizorila vsa tri slovenska gledališča. Novembra 1944 je *Namišljenega bolnika* uprizorilo še Slovensko narodno gledališče na osvobojenem ozemlju. Najbolj prelomno predstavo je režiral leta 1982 Mile Korun, v vlogi Argana pa je nastopil Zlatko Šugman. V tej inscenaciji so igrale pomembno vlogo medigre, osebe so se pogovarjale tudi o gledališču, v določenem trenutku pa so v dvorano in na oder stopili maskirani igralci in drugi sodelavci pri predstavi (Pogorevc 2011: 12). Skoraj tri desetletja pozneje je Korun isto komedijo postavil še z Borisom Ostanom. Medtem ko se je Šugmanov Argon zavedal lastne minljivosti, je želel Ostanov s preventivo in vnaprejšnjo terapijo prehiteti smrt. Z vseh strani mu oglašujejo zdravje, vendar ga s tem opominjajo na bolezen in smrt in tako v njem rastejo strah, bolezen in tesnoba (Pogorevc 2011: 8). Pod vplivom dekorja francoskih impresionistov je Korun Argona prestavil iz Pariza v hišo na francoski obali (Pogorevc 2011: 11).

Tudi v Rozmanovi komediji *Hiphophondrija* (hiphop + hipo/hondrija), prvič uprizorjeni leta 2011, je najti junaka, ki mu z vseh strani oglašujejo zdravje. Medtem ko je Molière izbral ime Argan, ki po zvenu nekoliko spominja na Orgona iz *Tartuffa*, mu je slovenski komediograf dodal črko o in s tem še poudaril značajske poteze Arogana, družinskega očeta, ki je sličen tistemu iz njegovega *Tartifa*: je brezvesten tajkun, zato tudi podnaslov »patološka burka v ritmu pohlepa«. Če Molièrov lik le zmerja Toineto, se Arogan z gospodinjsko pomočnico Tončko prepira zaradi plače:

Arogan: Kaj če bi se ti brigala za tiste stvari, k jih razumeš! Ti sploh veš, kaj so to strukturni skladi? To so strogo namenska sredstva za zmanjšanje socialnih in regionalnih razlik.

Tončka *še vedno meri pritisk*: Sej če mi daste plačo, se bo ena razlika zmanjšala. Arogan: Pa ne na tak način. To ne gre kr tko po domače. To je evropski ekonomsko socialni program.

Tončka: Jaz sem slišala, da je namen evropskega ekonomsko-socialnega programa v tem, da naj bi delo ne zagotavljalo le golega preživetja, ampak tudi dostojno in človeka vredno življenje. (Rozman 2011: 13).

Medtem ko Molièrov Argon sprašuje, če je bil klistir izdaten, in terja, da mu Toineta meša zvarke, je Rozmanov v zahtevah bolj sodoben: »Eno tableto za živce. Pa kisik ukluč,

pa termometer resetiraj, pa pritisk mi zmer, pa napitek zmešej, pa po tale zdravila skoč, pa na ultrazvok me naroč. Pa mir mi dej!« (Rozman 2011: 3).

Tako kot Molièrov je tudi Rozmanov hipohonder, a kritičen do razmer v slovenskem zdravstvu. Zgrožen je, da je lahko samoplačniškega pregleda deležen takoj, z napotnico pa bi bil na vrsti šele čez šest mesecev. Ko izjavi, da je to kriminal, mu hčerka Angelca odvrne, da je to res popolnoma nepošteno do tistih, ki ne morejo plačat in so v neenakopravnem položaju z njim, ki lahko. Arogan hčerko zmerja s komunistko, ona pa mu zabrusi, da je bil tudi sam v partiji. Od svoje hčerke pričakuje, da se bo vpisala na medicino, sama pa bi šla rajši na zgodovino. Prepričan je, da je v družini bolj pomembno imeti zdravnika, saj je zgodovina »že mem.« Pri Molièru se oče in hčerka prerekata predvsem zaradi zaročenca, Argan bi jo rad poročil z zdravnikom.

Pomemben del Molièrovega opusa so t. i. medicinske komedije (Louvât-Molozay 1992: 21). V prvi skupini so komedije, v katerih se osebe le preoblačijo v zdravnike. V *Letečem zdravniku* (*Le Médecin volant*) se služabnik, ki hlina, da je zdravnik, pretihotapi do težko dosegljive gospodarjeve izvoljenke, v *Don Juanu* pa se v zdravnika preoblečeni Sganarel hvali, da je dal kmetom navodila, njegov gospodar pa zabavlja čez zdravnike. V drugi skupini dejansko nastopajo zdravniki. V *Ljubezni zdravniku* (*L'Amour médecin*) kopica zdravnikov ne more ugotoviti, da mladenko muči zaljubljenost, v *Gospodu pl. Presetniku* (*Monsieur de Pourceaugnac*) pa skušajo zdravniki zdraviti popolno zdravega človeka. Prav v tej komediji spoznamo zdravnika, ki se sklicuje na Galena in njegovo razlago melanholije, ki lahko izvira iz napake v možganih ali iz krvi, nasičene s črnim žolčem, ali pa iz vraniče. Zato predlaga puščanje krvi in klistiranje. Molière ugotavlja, da se medicina ni kaj dosti spremenila od časov Galena in Hipokrata, bolezni izvirajo iz krvi ali sokov, zato je treba puščati kri in telo klistirati. V *Namišljenem bolniku* pa kritizira tudi pariško medicinsko fakulteto, kjer še niso sprejeli teorije krvnega obtoka (Louvât-Molozay 1992: 22). Takšne poglede zagovarja tudi Tomaž Diafoirus, ki skupaj z očetom zdravnikom obišče Arganovo družino, in je zoper obtočnike (*les circulateurs*) sestavil celo spis. Molière je oba zdravnika karikiriral tudi onomastično, saj se v njunem priimku kar dvakrat skriva diareja (*diar-rhée + foir-e + us*), ki je nasledek klistiranja (Louvât-Molozay 1992: 50):

Tomaž Diaforus: (Angeliki) Gospa, nebo vam je kot tašči z vso pravico podelilo toliko čara...

Argan: (Tomažu Diaforusu) Saj to ni moja žena; govorite z mojo hčerko.

Tomaž Diafoirus: Kje pa je gospa?

Argan: Takoj bo tukaj.

Tomaž Diafoirus: Ali naj počakam, oče moj, da pride?

Gospod Diafoirus: Ne, izreci svoj poklon gospodični.

Tomaž Diafoirus: Gospodična, čisto tako, kakor se je v Memnonovem kipu, ki

so ga oblivali žarki sonca, oglasil harmoničen ton,<sup>2</sup> prevzema mene sladek nemir pri srečanju s soncem vaše lepote. In kakor ugotavljajo naravoslovci, da se cvet, ki se imenuje sončnica, nenehoma obrača proti tej zvezdi dneva, tako se bo po- slej moje srce zmeraj obračalo za svetlima zvezdama vaših čudovitih oči kot za svojim edinim tečajem. Dovolite tedaj, gospodična, da položim in darujem na ol- tarju vaših čarov to srce, ki diha za to in ki ne stremi k ničemur višjemu, kakor da bi smelo biti vse življenje, gospodična, vaš preponižni in nadvse zvesti služabnik in soprog. (Molière: 39–40).

Rozmanova komedija je besedilno najbližje Molièrovi ob nastopu pravkar diplomira- nega zdravnika Avgusta Leprovščka, ki pa v imenu skriva latinsko lepro.

Augustulus: Augustulus Leprovšček, doktor medicine. (Tončki da rože.) Tu je skromnih cvetov pet za en sam čudoviti cvet, ki je pognal v ploden svet metulja zrelih moških let, da mu ponudi med in lepša težke dneve.

Tončka: O, najlepša hvala.

Arogan: Spoštovani mladi gospod, ta oseba ni moja žena.

Avgust: O, se opravičujem. A, vi ste... (Tončki vzame šopek in ji da zavojček.)

Tu je skromni plod za žlahtni sad, ki kot pomlad, ves svež in mlad, poln še neiz- polnjenih upov in nad, želi posejati svoj skriti zaklad in nadaljevat svoj rod. O sad, o plod! O ti, ki nikoli ne padeš daleč proč od drevesa, budnega očesa, ki skrbi, da družinska zgodovinska pot nikoli ne zaide v mrtev kot. O sad, o plod...

Arogan: Spoštovani mladi gospod. Tud moja hčerka to ni.

Avgust: A ja ?

Arogan: To je naša gospodinjska asistentka. (Rozman 2011: 14).

Tako kot pri Molièru je tudi pri Rozmanu najti prizor zamenjave ženskih oseb, le da zdaj mladi zdravnik pomeša Belino s Tončko in Tončko z Angelco. V nagovoru Molière uporabi najprej genitivno metaforo (sonce vaše lepote), nato pa še komparacijo sončnice (héliotrope), ki je bila zaradi pretirane uporabe v retorični tradiciji že predmet posmeha (Lo- uvat-Molozay 1992: 112). Pri Rozmanu pa je najti biološko metaforo sadu in ploda, ki na- miguje na reprodukcijo.

Zanimiv je tudi odlomek, ko Diafoirus svojega očeta primerja z bodočim Argonom:

Gospod, prišel sem vas pozdravit, zahvalit se vam, vzljubit vas in izkazat vam spoštovanje kot svojemu drugemu očetu, toda očetu, o katerem si drznem reči, da mu moram biti bolj hvaležen kakor prvemu. Prvi me je spočel, vi pa ste me

2 Pri Tacitu je v *Analih* mogoče brati: »Sicer pa je bil Germanikus pozoren tudi še na druge čudovitosti, med katerimi je bila kamnita Memnonova podoba, ki je zazvenela, kadar so jo zadeli sončni žarki.« (Tacit 1968: 95).

izvolili. On me je sprejel, ker me je moral, vi pa ste me vzeli k sebi iz milosti. Kar imam od njega, je delo njegovega telesa, kar imam od vas, je delo vaše volje. In kolikor so lastnosti duha višje od telesnih, toliko več vam dolgujem in toliko više cenim vrednost tega bodočega sinovstva, za katero se vam danes globoko občuteno in nadvse spoštljivo klanjam vnaprej. (Molière: 39).

Molière, ki je Plutarha odlično poznal, je takšno primerjavo prevzel iz njegovega življenjepisa Fabija Maksima, ko se Minucij pokloni diktatorju, ki da mu dolguje več kot svojemu roditelju (Rebuffat 1980: 339).<sup>3</sup> Pri Rozmanu se omenja le še odsotni oče – ugledni profesor: »Sam hodim seveda le po njegovih strokovnih stopinjah in se še kako zavedam, da se še tako bleščeča kariera začne na dnu. Ali kot pravi moj oče, kdor želi na koncu iz čaše slavo piti, mora na začetku brisat usrane riti.« (Rozman 2011: 15).

Omeniti moramo še motiv lažne očetove smrti, ki razkrije prava čustva otrok in pokvarjene žene. Pojavlja se že v napolitanski commedii dell'arte *Avaritia*, kjer sin objokuje očeta, medtem ko mačeha že hiti overovit oporoko, in v komediji *Sinovska ljubezen* (*L'amor filiale*) Jacopa Cigogninija, v kateri druga žena celo škoduje moževemu zdravju (Louvat-Molozay 1992: 18–19). Pri Molièru se slednjič Toaneta preobleče v zdravnika in Arganu veli, naj se dela mrtvega, nato pa novico sporoči Belini: »Čemu je bil sploh na svetu? Vsem v nadlogo, nesnažen, gnusen, večno s klistiro ali kakim zdravilom v trebuhu, človek, ki je ves čas hrkal, kašljal, pljuval ...« (Molière 74). V nasprotju z mačeho pa hčerka objokuje očeta in toži nad svojo usodo.

Tudi Rozman je uporabil podoben motiv, saj se Tončka preobleče v zdravlca in del terapije je tudi navidezna smrt. Belina pa ob novici blekne: »Človek vse organizira, pol pa ta preklet tepec, k ne zna brez teh zdravil, vse pokvar in ti sred posla crkne. Preklet gnoj bustast. Kko lahko crkne, predem mu uspem izpult denar.« (Rozman 2011: 34).

Razplet je presenetljiv: Tončka se razkrije kot posebni agent, ki je bil na sledi prevarrantke Beline, in na koncu povabi Angelco na hamburger. Pri Molièru pa Argana razglasi jo za zdravnika, kar pomeni, da *Namišljeni bolnik* pripada obema skupinama medicinskih komedij.

### 3 SKLEP

Že Juvan (2000: 268) je Rozmanovega *Tartifa* označil za travestijo, ki gradivo ubesedi v krepko znižanem slogu, pri čemer povzeto fabulo, junake in predstavljeni svet posodablja, banalizira in familiarizira. Rozman tudi v *Skopuhu* in *Hiphophondriji* posodablja Molièrovo zgodbo ter jo močno familiarizira. Harpagon postane sodobni podjetnik, Arogan

3 Minucij takole pravi Fabiju Maksimu: »Naslavljam te plemeniti oče, kajti častitljivejšega naziva ne poznam, ker je ta tvoja usluga večja od mojega očeta. On me je samo spočel, ti pa si moj rešitelj in skupaj z mano tudi rešitelj vseh mojih vojakov.« (Plutarh 2008: 172–173).

pa tajkun. Krepko znižan slog je poudarjen z ljubljanskim narečjem. Zanimivo, da v prizorih, ki so izrazito prevzeti po Molièru (obisk zdravnika) ali se ga celo dobesedno citira (branje odlomka pogovora med Elizo in Valerjem) slovenski avtor ohranja ali celo uvaja precizno govorico in se s tem dviga nad prevladujoči slog dialogov oziroma monologa. Omenjeni prizori, ki jih lahko razumemo tudi kot poklon Molièru, delujejo zaradi patetičnega sloga v vsakdanjem okolju veliko bolj smešno kot v francoskem izvirniku.

## LITERATURA

- BOGATAJ, Matej (1999) Alpska poskočnica. *Razgledi* 19, 30.
- FORESTIER, Georges/Claude BOURQUI (2010) L'Avare. Notice. Molière. *Oeuvres complètes II*. Paris: Gallimard, 1313–1334.
- JUVAN, Marko (2000) *Intertekstualnost*. Ljubljana: DZS.
- LOUVAT-MALOZAY, Bénédicte (1992) *Introduction. Molière. Le Malade imaginaire*. Librairie générale française.
- P. G. (1908) Slovensko gledališče. *Slovenski narod* 41/47 (25. 2. 1908), 4.
- PLUTARH (2008) Fabij Maksim. *Vzporedni življenjepisi*. Prevedel Matej Hriberšek. Ljubljana: Modrijan
- POGOREVC, Petra (2011/12) Preventiva, terapija, preobrat. Intervju z Miletom Korunom. *Gledališki list MGL* 1. 7–13.
- REBUFFAT, R. (1980) Métamorphose de Fabius cunctator: Thomas Diafoirus. *Colloque Histoire et Historiographie*. Paris: Les Belles lettres, 335–348.
- ROZMAN ROZA, Andrej (2011) *Hiphophondrija*. Tipkopis.
- ROZMAN ROZA, Andrej (2009) Skopuh. *Brvi čez morje*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 43–69 .
- TACIT (1968) *Anali*. Prevedel Fran Bradač. Maribor: Založba Obzorja.
- MOLIÈRE (1974) Gospod pl. Presetnik. *Dela*. Prevedel Josip Vidmar. Ljubljana: DZS.
- MOLIÈRE (b. l.) *Namišljeni bolnik*. Prevedel Josip Vidmar. Tipkopis.
- MOLIÈRE (1973) Skopuh. *Dela*. Prevedel Janko Moder. Ljubljana: DZS.

## POVZETEK

**»Predelujem stare mojstre, ki so jim že potekle avtorske pravice.« Molièrova Skopuh in Namišljeni bolnik v dramskem opusu Andreja Rozmana.**

Avtor v članku obravnava Rozmanovo produktivno recepcijo Molièrovega Skopuha (*L'Avare*) in Namišljenega bolnika (*Le Malade imaginaire*). Slovenski komediograf je Skopuha, ki je na Slovenskem doživel vrsto prevodov, leta 2007 predelal v komično monodramo, v kateri je Harpagon podjetnik, ki

pred občinstvom razpravlja o številnih slovenskih problemih, mimogrede pa omenja še sina in hčer, ki bi ju skladno z ekonomskimi interesi rad poročil. V tej moderni verziji vse pojasni in razreši hčerkin telefonski klic. Leta 2011 je na podlagi *Namišljenega bolnika* nastala *Hiphophondrija*, v kateri je družinski oče zgovoren tajkun. Rozman se najbolj približa izvirnemu tekstu v prizoru mladega zdravnika. Oba Rozmanova teksta sta travestiji, saj Molièrovo fabulo ubesedita v znižanem slogu, hkrati pa jo postavita v sodoben slovenski čas. V določenih prizorih, ki so najbližje Molièru, pa se vendar pojavlja preciozna govorica.

**Ključne besede:** Molière, Rozman, travestija

#### ABSTRACT

**“I rework old masters whose copyright has expired.” Molière's *The Miser* and *The Imaginary Invalid* in the Plays by Andrej Rozman.**

The paper examines Andrej Rozman's creative reception of Jean-Baptiste Poquelin Molière's comedies *The Miser* and *The Imaginary Invalid*. *The Miser*, which had been translated into Slovenian a number of times, was recast in 2007 by the Slovenian comedy writer as a comic one-man play featuring Harpagon as an entrepreneur, who discusses many topical Slovenian problems in front of the audience, with occasional allusions to his son and daughter, whom he wants to marry off according to his economic interests. In this modern version, everything is explained and solved by the daughter's phone call. In 2011, *The Imaginary Invalid* inspired another of Rozman's plays, *Hiphophondrija*, which features the family father as a chatty tycoon. Closest to the original is the scene with the young doctor. Both texts are travesties, rendering Molière's plots in a lower register and setting them in contemporary Slovenia. On the other hand, certain scenes which come closest to Molière are couched in 'precious' idiom.

**Key words:** Molière, Rozman, travesty



**Krisztina Sárdi**

Pázmány Péter Catholic University

Budapest, Hungary

sardi.kriszta@gmail.com

UDK 821.111(73).09:008(443.611)''192-''

DOI: 10.4312/vestnik.7.17-26



## **“THERE’S NEVER ANY ENDING TO PARIS” CREATING A LITERARY MYTH: GEOCRITICAL ASPECTS OF THE WORKS OF THE LOST GENERATION**

The primary objective of this essay is to show the different images of Paris described by the authors of the Lost Generation using a geocritical approach, in order to present how their representations of the French capital had contributed to the construction of today’s mythical/stereotypical perception of Paris. I also intend to deconstruct some clichés about the French capital, generally regarded as the city of arts, love and lights. Consequently, I am aiming to explain what it meant to be lost in Paris or to be lost in the twenties, why the American and British authors and artists of the era wished to rebuild their lives on the old continent, how Paris became their cultural safe haven and what remained of its mythical picture.

Geocritical analysis can also shed light on the different literary perceptions of Paris in the twenties in literary works, written by Francis Scott Fitzgerald (*Babylon Revisited*, 1935), Ernest Hemingway (*A Moveable Feast*, 1964) and Gertrude Stein (*Autobiography of Alice B. Toklas*, 1933 and *Paris, France*, 1940). To appropriately address the latter topic, the meaning of the denomination “Lost Generation” needs to be clarified and some examples of the blossoming cultural life on the Left Bank of the Seine in the “roaring” twenties need to be analysed. Through the texts of Sylvia Beach (*Shakespeare & Company*, 1959) and Hugh Ford (*Published in Paris*, 1975) one can certainly catch a glimpse of the literary scene of the era. Everything the expatriates established or achieved – from the little bookshops to the small presses run by them, over the readings and reviews (like Ford Madox Ford’s *transatlantic review*) – contributed to the literary construction of the French capital. And finally, the aftermath of this phenomenon triggered Paris’ mythical status in literature.

### **1 WHAT IS GEOCRITICISM?**

Hemingway once wrote to a friend: “If you are lucky enough to have lived in Paris as a young man, then wherever you go for the rest of your life, it stays with you, for Paris is a

moveable feast” (Hemingway 2009: XII). It can be argued that this phrase represents in the best possible way the secret, the attractiveness of Paris for hundreds and thousands of artists and tourists, then and now as well. Provided that most of his contemporaries felt the same way, one has to question what specifically made Hemingway write this description of Paris, the city of arts, lights and love.

Solely based on the principle of *the spatial turn*, the geocritical theory and analysis of Bertrand Westphal may help to shed some light on the Parisian phenomenon: to discover what lies behind the contemporary stereotypical image of Paris and how the literary myth of Paris was born. Geocriticism (*la géocritique*) is an interdisciplinary method of literary analysis that incorporates the study of geographic space.

To give a brief overview of spatiality studies, one should specify that space has had a timely re-emergence in literary and cultural studies in the recent years: in the second half of the twentieth century, the discourse of postmodernism focused on the importance of space, geography and cartography. Michel Foucault observed in *Of Other Spaces (Des Espaces Autres*, 1984) that “the present epoch will perhaps be above all the epoch of space” (1984: 46), in contrast to the former reign of time- and text-centered researches. Critics, such as Mikhail Bakhtin, Homi K. Bhabha, Gilles Deleuze and Félix Guattari or Henri Lefebvre increasingly focused attention on the relationships between space, place, culture and literature. This growing body of critical works on the interdisciplinary field of spatiality studies was defined in literary and cultural studies as the *spatial-turn* by Edward Soja in *Thirdspace* (1996). Soja reformulated Lefebvre’s spatial concept introducing a theory of spaces that are both real and imagined. Bertrand Westphal’s geocriticism can be considered as a revised and improved version of Soja’s theories.

Some of the first expressly geocritical writings emerged from symposium organized by Westphal around 2005 at the University of Limoges, in France. Westphal’s fundamental essay, *Pour une approche géocritique des textes* constitutes a manifesto for geocriticism in which he constructs a theoretical framework for the discipline. As Westphal explains, “the main aim of geocriticism is to examine the interactions between literature and human spaces”<sup>1</sup>. He elaborated on the theory in greater detail in *La Géocritique. Réel, fiction, espace* (2007), translated to English by Robert Tally in 2011 (*Geocriticism: Real and Fictional Spaces*). By questioning the relations between the nature of a real-world space and its actual condition, it also assumes a literary referentiality between world and text, or, in other words, between the referent and its representation(s). Moreover, geocriticism can also study the effects of literary representations of a given space. Consequently, the geocritical approach enables a study of places described in the works of various authors, making geocriticism multifocal, examining a variety of topics at once.

In addition, geocriticism is based on three theoretical concepts: spatio-temporality, transgressivity and referentiality. The concept of spatio-temporality draws the critic’s

1 Translation from French by the author

attention to focus on the link which makes of space and time a continuum. On transgressivity, Westphal attempts to understand that the real and fictional spaces that we inhabit or cross through are in a constant back-and-forth movement – which leads us to the referentiality operating between fiction/literature and the real world. For that reason, our understanding of a particular place is determined by our experiences of it, but also by our reading about others' experiences, by our point of view, including our biases and wishful thinking.

When it comes to the practical side of the method, as a result of the preceding ideas, geocritical analysis relies on four principles: multifocalization, polysensoriality, stratigraphic perspective and intertextuality. To overcome our stereotypical images of Paris, one has to consult as many texts as possible, written from different perspectives – the top priority is to develop the widest array of points of view: for example, of the *flâneur*, the traveller or the autochthon. Among the scrutinised texts, the ones by Fitzgerald present the point of view of the *flâneur*, those of Hemingway's reflect the perspective of the traveller because they highlight the exotic and wonderful sides of Paris – only Stein's position is close to what we could call an autochthonous description of the city.

## 2 POLYSENSORIALITY

The principle of polysensoriality recommends that a geocritical analysis of a given space must engage all five senses reminding the geocritic to examine the auditory, visual, olfactory, gustatory and tactile dimensions of place. In other words, the different imaginary faces of Paris should be painted by all five senses: the hearing, the sight, the smell, the taste and even the touch has to play a role in the perception of the real space.

Ernest Hemingway's posthumously published novel, *A Moveable Feast* (1964) demonstrates the best way this technique of interpretation: "The Café des Amateurs was the cesspool of the rue Mouffetard, that wonderful narrow crowded market street which led into the Place Contrescarpe. The squat toilets of the old apartment houses, [...] were emptied by pumping into horse-drawn tank wagons at night. In the summer time, with all windows open, we would hear the pumping and the odour was very strong. The tank wagons were painted brown and saffron colour and in the moonlight when they worked the rue Cardinal Lemoine their wheeled, horse-drawn cylinders looked like Braque paintings" (2009: 15–16). As the preceding extract shows, the author was amazed by everything the city had to give him, and he applies a wide array of colours and odours to describe the city's visual dimensions, besides writing about the shape of the Parisian streets to evoke the joyful atmosphere of the place.

On that account, Hemingway's representation of the city undoubtedly contributed to today's preconception that sees life in Paris as a never-ending whirl. Moreover, he drew numerous analogies between art and everyday life (saying for example that the Parisian tank wagons have the appearance of cubist pictures) which shows us where the cliché of Paris being the city of arts possibly originated from.

### 3 STRATIGRAPHIC DEPTH

The stratigraphic aspect of geocriticism stresses the idea that the description of a given place consists of an accumulation of past moments, so the analysis has to study the selected place over time, at different moments of its history to reveal what lies behind the surface of the text.

Unlike Hemingway, Francis Scott Fitzgerald paints a rather dark image of Paris: as he reinterprets his own memories of the roaring twenties, the Paris of *Babylon Revisited* (a retrospective short story written in the thirties) turns into a place full of sorrow, pain and regret. Fitzgerald reflects certain disillusionment: “As they rolled on to the Left Bank and he [Charlie, the protagonist of the story] felt its sudden provincialism, he thought, ‘I spoiled this city for myself. I didn’t realize it, but the days came along one after another, and then two years were gone, and everything was gone, and I was gone’. [...] He wanted to jump back a whole generation and trust in character again as the eternally valuable element. Everything else wore out.” (2006: 219–220). Apparently, seeing it from Fitzgerald’s position, Paris had lost its magic; it is no more the land of dreams as it was before. Compared to Hemingway’s wonderful image of the city in the twenties, the Paris of Fitzgerald’s memories is old and dusty; what is most striking in the latter context is the use of the word “provincialism” by which he attempts to underline that Paris became old-fashioned.

On the other hand, Gertrude Stein, in her autobiographical novel, *Paris, France* (published at the time of the Occupation in 1940), also gives us a few glimpses of a bygone Paris. She lived in the French capital for at least half a century, therefore her description could as well demonstrate that stratigraphic aspect of the geocritical analysis. “The quays in Paris have never changed, that is to say they look different but the life that goes on there is always the same” (1970: 102) – she says highlighting the never-ending, eternally returning side of the city (one of the main factors on which our theory about Paris being a literary myth can be based). Her standpoint is similar to Hemingway’s as she mentions the *smell* of the city: “It came up first in such different books, Jules Verne and Alfred de Vigny and it came up in my mother’s clothes and the gloves and the sealskin caps and muffs and the boxes they came in. There was the smell of Paris in that” (1970: 1–3). Although, explaining it by her childhood’s memories (by books she loved and by her mother’s clothes) suggests that it feels like being at home rather than discovering a new and exciting city for the first time (which is the case for Hemingway).

Even if their pictures of Paris are different, Fitzgerald and Stein describe the city as time goes by, reinterpreting their memories, their old reflections, thus showing that Paris has many different faces. When representing past moments, both of them are pointing out how time can affect our perceptions of a given space/place.

## 4 REFERENTIALITY AND INTERTEXTUALITY

Westphal underlines in *La Géocritique* that our perception of a certain place depends on different levels of interpretation (2007: 247), hence the importance of examining the concept of referentiality and intertextuality. He reveals that among literary spaces there are the ones being totally and undoubtedly fictional, and there are others which evoke a sense of reality. So, the critic should discover the interactions, the constant back-and-forth movement between the real place and its literary/imaginary representations. In other words, the question is to what extent the author writes the truth and whether the literary images of the real place are merely fictional and subjective, transformed and reinterpreted by our memory or there is some objective reality behind the perceptions.

For example, Hemingway attempts to confuse the reader about the authenticity of *A Moveable Feast*: “this book is fiction but there is always a chance that such a work of fiction may throw some light on what has been written as fact” (2009: 229–230). It sounds like a disclaimer which invites the reader to discover the truth if he/she wants to. Eventually, it is commonly known that *A Moveable Feast* is a collection of notes of his first impressions on Paris which he had written in the twenties, but they were lost and not found until the late-1950s. Therefore, one should presume that the city described in them is not purely fictional: and if what Hemingway wrote is – at least – partly true, then the Paris of the roaring twenties was really like an endless feast, a festival of the intellectuals (another factor to prove our theory that Paris is a literary myth).

Last but not least, the principle of intertextuality in our geocritical approach refers to the preconception which lies behind one’s perception of a place. Westphal specifies that this preconception assembles everything we have ever heard, seen, read about the given place, along with a vision formed by our memories and imagination (2007: 247). Consequently, there are always several layers of interpretation behind our writers’ pictures of Paris. For instance, Gertrude Stein’s perception of Paris is soundly based on the history of her salon and its guests, portrayed in the *Autobiography of Alice B. Toklas*.

Miss Stein’s salon was the “must-see” place of the twenties: in the *Autobiography*, pretending to be her companion, Alice Toklas, she shows us the intellectual crowd gathered at her apartment at the rue de Fleurus. “They were always there, all sizes and shapes, all degrees of wealth and poverty, some very charming, some simply rough and every now and then a very beautiful young peasant” (1946: 12–13) from Picasso, Matisse and Jean Cocteau to James Joyce, over Man Ray, Ezra Pound and Ford Madox Ford. Even Béla Czöbel, a young Hungarian painter, member of the “Eight” movement about whom she writes: “in the same room as the Matisse, a little covered by a partition, was a hungarian version of the same picture by one Czobel whom I remembered to have seen at the rue de Fleurus” (1946: 17).

For Gertrude Stein, Paris could be only described and remembered by the arts, by her favourite artists and pieces. That is where the Paris is the city of the arts-cliché is supposedly originated from. Furthermore, in the previously mentioned *Paris, France* she writes: “France was the proper background for the art and literature of the twentieth century”

(1970: 22) and “France meant Paris” (1970: 110). So, in the twenties, Paris became the centre of the world for Gertrude Stein and for her many contemporaries.

## 5 LOST GENERATION

In the twenties, Paris was considered the artistic centre of the world, the core of the cultural aftermath of the Great War that genuinely attracted young authors always in need of a new inspirational source. They were really enthusiastic about Paris (even Fitzgerald, despite of his depression, lately expressed in his works) which was partly due to their expatriate status. This exceptional literary context is scrutinised in Sylvia Beach’s novel about her bookshop, *Shakespeare & Company* which also contributed to the literary and mythical construction of the French capital.

Sylvia Beach, one of the Parisian scene’s literary hostesses, made literary history when, in 1922, she published James Joyce’s *Ulysses* – then banned in every English-speaking country in the world, mostly because of its obscenity. Not only Joyce, but most of the writers who were to make the twenties famous were then converging in Paris to live and work. They were all customers at Shakespeare & Company, and the little bookshop at 12, rue de l’Odéon became the heart of one of the most significant literary movements of the 20<sup>th</sup> century, the Lost Generation.

In fact, it was Gertrude Stein who invented the expression in conversation with Ernest Hemingway: Stein heard the phrase from a garage owner who serviced her car. When a young mechanic failed to repair the car quickly enough, the garage owner shouted at the boy, “You are all a *génération perdue*.” Stein added: “That is what you are. That’s what you all are ... all of you young people who served in the war. You are a lost generation” (2009: 61).

However, it was undoubtedly Hemingway’s use of the denomination as the epigraph to *The Sun Also Rises* (Scribner, 1926), his first novel of wild years spent in Paris and Spain that popularised it. The phrase – and Hemingway’s book – depicted this generation as characterised by doomed youth, hedonism, uncompromising creativity, and wounded – literally and metaphorically – by the experience of war. Within that latter context, it is absolutely clear that lost means not vanished but disoriented, wandering, directionless – a recognition that there was great confusion and aimlessness among the survivors in the early post-war years: after the Great War they could not manage to find their place at home, so they moved along. They were lost back at home, they dreamt about finding peace, their path, their mission – one would say – on the “old” continent. As Sylvia Beach explains: “I was too far from my country to follow closely the struggles of the writers there to express themselves, and I didn’t foresee, when I opened my bookshop in 1919, that it was going to profit these suppressions across the sea. I think it was partly to these suppressions, and the atmosphere they created, that I owed many of my customers – all those pilgrims of the twenties who crossed the ocean and settled in Paris and colonized the Left Bank of the Seine” (1959: 23).

They wished to rebuild their lives in a city where the values and virtues they had respected were still valid, not old-fashioned. But obviously there were other reasons of their refuge: “every boat from the other shore brought more customers for Shakespeare & Company. Of course, prohibition and suppressions were not entirely to blame for the flight of these wild birds from America. The presence in Paris of Joyce and Pound and Picasso and Stravinsky and Everybody – not quite, since T.S. Eliot was in London – had a great deal to do with it” (Beach 1959: 24). In other words, they found in Paris what they had been searching for in vain at home: an inspirational atmosphere (like Fitzgerald who finished his most well-known novel, *The Great Gatsby* in Paris) or a proper voice (such as Hemingway who slightly shifted from journalism to creative writing while living in the city).

## 6 THE LEFT BANK

What is most striking is the astonishing range, depth, and influence of work produced by this community of American (and British) expatriates in Paris. As Janet Flanner states in her foreword to Hugh Ford’s monography (on the history of publishing in the twenties), *Published in Paris* (1975): “by a coincidence in expatriation, a half-dozen of what turned out to be indubitably the most talented young American writers – Hemingway, Dos Passos, and Fitzgerald were the leaders – were all collected on the Paris Left Bank. Their talent was like a form of colonial energy that had come back to Europe” (1975: XIII).

This outburst of creativity was supported by an explosion of small-scale entrepreneurialism in the creative arts. Much of the literature produced by the American Modernists was published by small presses also run by expatriates, including the previously mentioned Shakespeare & Company or Robert McAlmon’s Contact Editions. Similarly, the Black Sun Press was owned by the Crosby-family and even Gertrude Stein and Alice Toklas had their own publishing company named Plain Editions. All these presses were small, just as William “Bill” Bird’s Three Mountains Press where Hemingway worked as well. “He had heard from a fellow-writer of a bargain hand press that was available, and installed it in a tiny office on the Ile Saint Louis. He was engaged in printing a book when I went to see him one day” – tells Sylvia Beach – “he had to come out onto the sidewalk to see me because, as he explained, in his ‘office’ there was room only for the hand press and the printer-editor” (1959: 130). This special cultural and literary climate had a considerable effect on our authors’ images of Paris, and it contributed to the mythical status of Paris in literature. That is mainly why Hemingway called it a moveable feast.

Nevertheless, as all good things come to an end, the growing shadow of the Second World War started to change the life on the Left Bank. “By the thirties, the Left Bank had changed.” – Miss Beach writes. “The so-called ‘lost generation’ – I can’t think of a generation less deserving of this name – had grown up and become famous. Many of my friends had gone home. I missed them, and I missed the fun of discovery and the little reviews and the little publishing houses. It had been pleasanter emerging from a war than going toward another one, and of course there was the depression” (1959: 206).

Sylvia Beach's bookshop was now famous, always crowded with new and old customers, and consequently, it was referred to more and more in the newspapers and magazines. American Express tourists could observe the place as they passed in buses that stopped in front of No. 12 for a couple of seconds. Hemingway's first novel, *The Sun Also Rises* had been published as well, and even if they returned to the United States, they did not stop writing and thinking about Paris.

This is the moment when the story of the Lost Generation becomes the 'urban legend', and the legend soon starts to change into a myth. Paris as a safe haven for writers is a recurring theme in literature, interpreted by many authors (not only Americans) over decades from Henry Miller to Nancy Houston, through Jack Kerouac, Julio Cortázar and Gilles Leroy. It was even transferred to the cinema (*Midnight in Paris*, 2011): Woody Allen's presentation of the roaring and magical twenties certainly reinforced the mythical status of the city.

## 7 CONCLUSION

After the Great War, the French capital became a safe haven for the expatriates – not only for the Americans and the Brits, but for the Hungarians and for many other artists as well. In Paris, especially the Americans together with the other English- and French-speaking authors, painters and musicians, formed a sort of colony – and that is the time they created a new literary myth of Paris. By their perceptions of the city – written in novels, magazines and autobiographies or maybe painted in colour – they launched the image of a never-ending Paris, seen as the cultural capital of the world.

As the geocritical analysis revealed, these authors portrayed a joyous city which is always alive, crowded and noisy, "exciting and peaceful" (Stein 1970: 1) at the same time. Nevertheless, there was a certain dark side of Paris as well. Fitzgerald emphasizes this disillusionment in *Babylon Revisited*: "He [Charlie, the protagonist] was not really disappointed to find Paris was so empty. But the stillness in the Ritz bar was strange and portentous" (2006: 219). Therefore, one could possibly demolish the stereotype of an always scintillating city, while bearing in mind that even this contrast may have contributed to the literary construction of a mythical Paris.

The authors of the Lost Generation never ceased to dream about this wonderful shelter for artists. In Ernest Hemingway's words:

"There is never any ending to Paris and the memory of each person who has lived in it differs from that of any other. We always returned to it no matter who we were or how it was changed nor with what difficulties nor what ease it could be reached. Paris was always worth it and you received return for whatever you brought to it" (2009: 236).



## BIBLIOGRAPHY

- BARTHES, Roland/Richard HOWARD (trans.) (2013) *Mythologies: The Complete Edition*. New York: Hill and Wang.
- BEACH, Sylvia (1959) *Shakespeare & Company: the story of American bookshop in Paris*. New York: Harcourt-Brace.
- BRUNEL, Pierre (1988) *Dictionnaire des mythes littéraires*. Paris: Le Rocher.
- CARPENTER, Humphrey (2009) *Geniuses Together: American Writers in Paris in the 1920s*. London: Faber & Faber.
- ELIADE, Mircea (1963) *Myth and Reality*. New York: Harper & Row.
- FITZGERALD, Francis Scott (2006) *Babylon Revisited. The Diamond as Big as the Ritz & Other stories*. Ware: Wordsworth Classics, 217–236.
- FORD, Hugh (1975) *Published in Paris – American and British Writers, Printers, and Publishers in Paris, 1920-1939*. London: Garnstone Press.
- FOUCAULT, Michel (1984) Of Other Spaces, Heterotopias. *Architecture, Mouvement, Continuité* 5, 46–49.
- HEMINGWAY, Ernest (2009) *A Moveable Feast – The Restored Edition*. New York: Scribner.
- LONGSTREET, Stephen (1972) *We all went to Paris – Americans in the city of light: 1776-1971*. New York: Macmillan.
- SOJA, Edward W. (1996) *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Blackwell.
- STEIN, Gertrude (1946) *Autobiography of Alice B. Toklas*. C. van Vechten (ed.) *Selected Writings of Gertrude Stein*. New York: Random House, 1–237.
- STEIN, Gertrude (1970) *Paris, France*. New York: Liveright.
- WESTPHAL, Bertrand (2007) *La Géocritique. Réel, fiction, espace*. Paris: Minuit.
- WESTPHAL, Bertrand/Robert TALLY (trans.) (2011) *Geocriticism: Real and Fictional Spaces*. New York: Macmillan.
- WESTPHAL, Bertrand (2005) Pour une approche géocritique des textes. *Bibliothèque Comparative*, SFLGC.
- Vox Poetica. November 22, 2015. <http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/gcr.html>.

POVZETEK

### “Parizu ni konca”

#### Ustvarjanje literarnega mita: geokritični vidiki v delih Izgubljene generacije

Ta esej predstavlja in analizira podobe oziroma reprezentacije Pariza v različnih delih, ki so jih napisali Ernest Hemingway, Francis Scott Fitzgerald in Gertrude Stein. Teoretičen okvir eseja je geokritika, s pomočjo katere skuša avtorica ugotoviti, kakšen je doprinos teh del k literarni zgradbi francoske prestolnice. Drug namen pa je tudi pokazati rojstvo pariškega literarnega mita.

Po kratkem pregledu prostorske analize, avtorica podrobno razloži geokritično metodo, in sicer z analizo določenih literarnih izvlečkov, ki pričajo o Parizu iz 20-ih. Izvlečki so iz del Francisa Scotta Fitzgeralda (*Babylon Revisited*), Ernesta Hemingwayja (Pariz, premični praznik) in Gertrude Stein (*Toklas Alice B., Pariz, Francija*). Ta pristop lahko pomaga osvetliti razloge, zaradi katerih so ti zdomci (ameriški in britanski pisatelji, umetniki) sploh prišli v Pariz in kaj jih je v njem tako privlačilo. Avtorica nadalje razloži, da so bili umetniki Izgubljene generacije po vojni brez orientacije in ciljev, zaradi česar so se napotili v Pariz, da bi tam našli »stare« vrednote in si na novo postavili življenja.

Ti avtorji so v Parizu našli novo vzdušje, ki jih je navdihovalo, poleg tega pa so našli tudi nove prijatelje in nove cilje. Sprožili so zanimive založniške iniciative, bili so v iskanju svojih lastnih literarnih glasov. Medtem pa so, z zastopanjem vedno razburljivega in natrpanega pariškega življenja, ustvarili literarni mit Pariza, ki to mesto obravnava kot varno zatočišče za umetnike in pisatelje – Pariz je kot neutruđen “premični praznik”.

**Ključne besede:** Pariz, Hemingway, Fitzgerald, Stein, geokritika, pariški mit, prostorska analiza, Izgubljena generacija, vojna, iskanje, premični praznik

## ABSTRACT

### “There’s never any ending to Paris”

#### Creating a Literary Myth: Geocritical Aspects of the Works of the Lost Generation

This essay proposes to present and analyse the pictures or representations of Paris in Ernest Hemingway’s, Francis Scott Fitzgerald’s and Gertrude Stein’s different works. The theoretical framework of the piece is geocriticism by which the author attempts to discover how these works contributed to the literary construction of the French capital. The other objective of the essay is however to show the birth of a Parisian literary myth.

After giving a brief overview of recent spatiality studies, the paper explains in-depth the geocritical method by the analysis of certain extracts of the different literary perceptions of Paris in the twenties, written by Francis Scott Fitzgerald (*Babylon Revisited*), Ernest Hemingway (*A Moveable Feast*) and Gertrude Stein (*Autobiography of Alice B. Toklas, Paris, France*). The latter approach can help to shed some light on the reasons why these expatriates (American and British writers, artists) came to Paris in the first place and what attracted them so much. Later on, the paper explains that the artists of the Lost Generation were disoriented and aimless after the war, so they headed to Paris to find some ‘old’ values and rebuild their lives.

These authors found there a new and very inspirational atmosphere, new friends, new goals, they started interesting publishing initiatives and searched for their proper literary voices. In the meantime, by representing the always exciting and crowded Parisian life, they created a literary myth of Paris which considers the city as safe haven for artists and writers – saying that Paris is a never resting “moveable feast”.

**Key words:** Paris, Hemingway, Fitzgerald, Stein, geocriticism, Parisian myth, spatiality studies, Lost Generation, war, finding, moveable feast

**Katarina Marinčič**  
 Univerza v Ljubljani  
 Filozofska fakulteta  
 kmarincic@gmail.com

UDK 821.163.6.09Mihelič M.:81'255.4=163.6=133.1

DOI: 10.4312/vestnik.7.27-36



## **PISATELJICA, PREVAJALKA IN PREVAJALKA: NOVELA AMY MIRE MIHELIČ V PREVODU ELZE JEREB**

### **1 PISATELJICA, KI PREVAJA, PREVAJALKA, KI PIŠE**

Mira Mihelič, pisateljica, prevajalka, v začetku šestdesetih let dvajsetega stoletja predsednica Društva slovenskih pisateljev, nato dolgoletna predsednica slovenskega centra PEN ter v sklepnem obdobju življenja tudi podpredsednica mednarodnega PEN, je zapustila opus, ki ga lahko brez strahu pred pretiranjem opišemo s pridevnikom *osupljiv*. Natančneje: zapustila je *dva* opusa, pisateljskega in prevajalskega.

Kot pisateljica je bila Mira Mihelič predvsem romanopiska. Literarni zgodovinarji v njenih delih razbirajo sledove evropskega naturalističnega in socialnorealističnega romana, močan vpliv družinskih sag zgodnjega 20. stoletja, pa tudi elemente (neo)romantičnega zgodovinskega in »ženskega« romana (prim. GACON MARKS 2003). Zdi se, da ji je bila od vseh izrazov najbližja dolga, v polnem pomenu besede epska forma, v nekoliko manjši meri dramatika (za dramo *Ogenj in pepel* je leta 1949 prejela Prešernovo nagrado); novelistika ima v njeni literarni zapuščini, vsaj na prvi pogled, razmeroma skromno mesto. Bran-ko Hofman v spremni besedi k izboru krajše proze Mire Mihelič, ki je izšel v sklopu njenih izbranih del, med drugim zapiše:

*./../ bolj kot iz njenih izjav je razvidno iz njenega ravnanja, da je novelistika ni pritegovala s tolikšno močjo kot romanopisje in dramatika, saj najdemo v pisateljicini bogati knjižni beri samo Malo čarovnico, zbirko štirih med seboj povezanih novel, čeprav je imela gradiva za več novelističnih knjig./../ Zavračala je misel, da bi to zajetno in izpovedno dragoceno pisateljsko žetev kdajkoli pregledala, pretehtala in izdala. Pri tem je navajala najrazličnejše razloge: od naključnega nastanka posameznih tekstov do skepse, da ni za novelistiko posebnega zanimanja med slovenskimi bralci (HOFMAN: 261-2).*

Ob tem velja pripomniti, da zbirka novel *Mala čarovnica*, v kateri je izšla tudi novela *Amy*, zagotovo sodi med pisateljicine najboljše, oblikovno in vsebinsko najizvirnejše knjige; vsaj majhen del te odličnosti se bo morda pokazal skozi našo kratko analizo.

Epiki, torej daljšim in zelo dolgim pripovednim besedilom, je bila Mira Mihelič zavezana tudi kot prevajalka. Res je, da so prevajalske izbire že po definiciji manj svobodne od pisateljskih. Mira Mihelič se je zagotovo marsikaterega prevoda lotila po naročilu ali iz požrtvovalnosti, z namenom, zapolniti vrzel. Pa vendar: očitno je čutila svoje posebno poslanstvo v zapolnjevanju *velikih* vrzeli. Leta 1961, ko je izšla novelistična zbirka *Mala čarovnica*, je imela pisateljica-prevajalka poleg vrste izvirnih romanov med drugim že za seboj prevod Dickensovega *Velikega pričakovanja* (*Great Expectations*) in *Puste hiše* (*Bleak House*), pa Fieldingovega *Toma Jonesa* ter – ta prevod omenjamo zaradi vsebinskih afinitet z novelo *Amy – Vnukov* Louisa Adamiča. Prevod Dickensovih *Pickwickovcev*, ki ji je prinesel Sovretovo nagrado, je izšel leta 1962.

Poleg Sovretove je Mira Mihelič prejela tudi Župančičevo ter dvakrat Prešernovo nagrado (drugo, leta 1983, za življenjsko delo). Seznam nagrad lepo dopolnjuje bibliografijo: Mira Mihelič je bila za svoje garaštvo in zavezanost literaturi deležna »ustreznega priznanja«. Takole denimo beremo v biografskem zapisu Zlate Cognard (Konjar), ki uvaja francoski prevod novele *Amy* v antologiji *Nouvelles slovènes* (1969):

*Elle a conquis, sans aucun doute, l'une des premières places parmi les femmes écrivains slovènes. Elle peint surtout la crise et la décadence de la grande bourgeoisie slovène avant et pendant la guerre. Ses portraits de la femme contemporaine, et les multiples variantes de sa lutte pour conquérir une place dans la société, sont fort réussis. Certains de ses personnages abordent sous un éclairage nouveau la pensée et la sensibilité féminines* (NOUVELLES SLOVÈNES: 222).

Če se nekoliko pošalimo: navedena notica, ki tudi sicer močno poudarja »žensko pisa-vo« Mire Mihelič, postavi avtorico na *eno vodilnih mest med slovenskimi (ženskimi) pisateljicami*; izbor besedil, objavljenih v antologiji, pa priča o tem, da se je Mira Mihelič pravzaprav prebila med (moške) pisatelje; poleg njene *Amy* najdemo v antologiji še novele Ivana Cankarja, Juša Kozaka, Prežihovega Voranca, Miška Kranjca, Danila Lokarja, Andreja Hienga, Bena Zupančiča in Lojzeta Kovačiča.

Ob dvojnih priznanjih in dvojnem občudovanju pa se nam, najbrž zlasti iz zgodovinske perspektive, postavlja vprašanje, ki nehote zveni otožno. Je bila Mira Mihelič večja (kot) pisateljica ali (kot) prevajalka? Bi jo kot pisateljico morda bolj cenili, če bi ne bilo njenega prevajalskega opusa? Odgovor nam narekuje neizprosna logika: Mira Mihelič je prevajala tako pomembne avtorje, da so njena izvirna dela ob tem preprosto morala ostati v senci. Še neposredneje povedano: ravno zato, ker se je prevajanja lotevala z umetniškim čutom, so knjige, ki jih je prevedla, večinoma (še) boljše in celo za slovenski prostor pomembnejše od njenih izvirnih del. Skromnost, ta *narobe obrnjen napuh*, ki ga Mira Mihelič s tako ganljivo lucidnostjo izpričuje v svoji avtobiografiji, najbrž izvira tudi iz dolgotnega druženja z velikani:

*Morda bi bila lahko zadovoljna sama s seboj, pa nisem bila in še danes nisem. In morda bi mi lahko kdo rekel: Prevelika skromnost je narobe obrnjen napuh. Toda natanko se zavedam, da nisem nikoli prestopila tiste meje, ki loči dobro povprečje od nadpovprečnega, in če sem kdaj, v začetku svoje pisateljske poti, imela pred seboj velike cilje, sem se morala sprijazniti s tem, da sem takšna, kakršna sem, in da ne morem biti niti boljša niti slabša – na srečo nočem biti boljša, kakor sem, česar o mnogih mojih tovariših pisateljih ni mogoče trditi, pa naj mi ne zamerijo (MIHELIC 1985: 204).*

Gornje dileme v razpravi, posvečeni prevajalskemu opusu Mire Mihelič, vsaj posredno razreši Nike Kocijančič Pokorn, ki opozori na paradoks: prevodi in prevajalci se le izjemoma prebijejo v literarne in kulturne zgodovine posameznih narodov, pri tem pa zagotovo igrajo ključno vlogo pri razvoju sleherne književnosti in kulture. Zapisano je, pripominjamo mi, splošna resnica, a to vse premalo priznано resnico je mogoče, kot pokaže N. Kocijančič Pokorn, ob primeru Mire Mihelič še posebej prepričljivo utemeljiti: prevajalka Mira Mihelič ni le posredovala pomembnih del angleške, ameriške, nemške in francoske književnosti slovenskim bralcem, temveč je ob tem tudi (so)oblikovala slovenski knjižni jezik in vedno znova dokazovala njegovo literarno vsestranskost. Prevajalski opus Mire Mihelič je zagotovo, kot zapiše N. Kocijančič Pokorn, *prevodni prispevek k slovenski književnosti* (KOCIJANČIČ POKORN 2000: 48). Avtorica pričujočih vrstic bi navedeno misel peljala še nekoliko dlje: pridevnik *prevodni* lahko izpustimo in prevode Mire Mihelič preprosto štejeemo za – prispevek k slovenski književnosti.

(Ob tem drobna osebna pripomba. Razmišljanje o prevajalki, pri kateri sem se kot otrok učila slovensko, pišem za zbornik, posvečen sijajni univerzitetni učiteljici, ki je znala poleg gramatike posredovati tudi duha francoščine: jasnost, doslednost in, nenazadnje, humorni potencial jezika. Da sta se obe dolga leta z veliko požrtvovalnostjo posvečali delu za mednarodno pisateljsko združenje PEN, je le še eno očarljivo naključje.)

## 2 NOVELA AMY

Novela *Amy* pripoveduje o mladi ženski, ki se v obdobju po drugi svetovni vojni iz Združenih držav Amerike vrne v Slovenijo, domovino svojih staršev. Pripoved je večplastna, vsebinsko, jezikovno in pripovednotehnično ambiciozna. Pisateljica se nikakor ne odpoveduje natančni (klasično realistični) opredelitvi družbenozgodovinskih okoliščin, obenem pa si prizadeva za poglobljeno psihološko analizo, na več mestih z modernistično obarvanimi posegi v protagonistkin spomin, od alkohola skaljeno zavest in podzavest.

Kombinacija družbenega in psihološkega realizma se morda ne izide povsem, razlog za ta delni neuspeh pa bržkone tiči v izbiri prvoosebne pripovedne tehnike. Zgodbo spremljamo skozi doživljanje naslovne junakinje, natančneje skozi njen natrgani in obenem

neprekinjeni »pogovor« z očetom: dialog, ki je pravzaprav (notranji) monolog, saj je oče – junakinja ga ves čas mrzlično nagovarja z *dad* – že mrtev in je za zgodbo pomemben predvsem kot pobudnik vračanja, oziroma je spomin nanj pobuda za vrnitev.

Amy se v domovino odpravi, da bi uresničila očetove sanje, pravzaprav življenjsko obnesijo: некоč se bo bogat in ugleden vrnil tja, od koder je moral ponižan oditi. *Dad* je bil, kot izvemo, v Sloveniji premožen tovarnar; obubožal je zaradi kvartopirskih dolgov, nato emigriral, da je ušel zaporu. Zadoščenja, po katerem je hlepel, ni nikdar dosegel: do smrti je ostal v Ameriki, do smrti proletarec.

Tudi zadoščenje, ki ga doseže Amy, je le polovično, ali še manj kot to, je lažno. V deželi, v katero se junakinja vrača, ni več tovarnarjev: življenjski slog, ki ga je bil prisilno zapustil *dad*, je v stari domovini prisoten le še kot popačen odmev, karikatura. Predvsem pa se Amy ne vrača kot bogatašinja, tak je le zunanji vtis, ki ga, pa še to le začasno, napravi v povojnem socialističnem okolju.

Osebna zgodba, celo bežna ljubezenska avantura, ki jo med obiskom v domovini doživi junakinja, je tesno vpeta v zgodovinske okoliščine. Junakinjin monolog – nagovor mrtvemu očetu je tako s psihološkega stališča ponekod preobložen s stvarnimi podatki; pleonastično, vsaj v izbrani formi »natrganih spominov v pogovoru z očetom«, denimo učinkujejo pojasnila o družinski usodi:

*Za teboj vije roke ma, tvoja vse življenje nekoliko zaničevana in zapostavljena žena, ker se ni rodila v tako imenitni hiši kakor ti. Njen oče je bil navaden zidar in čutila je, da zelo zaostaja za teboj, to je čutila tako krepko, da sem se tudi jaz navadila gledati svojo mater nekam prizanesljivo in z rahlim prezirom, dokler ni vsa siva in zagrenjena prezkodaj umrla. Ma torej vije roke za teboj, jih sklepa in se vrti v čudnem poslovilnem plesu, nato pa odhaja od naju med razpoke v steni najine velike sprejemnice, odhaja kakor Miles, ki ga spremlja moj ljubček Jolly, in Jollyjev plašč je težji od Milesovega – zaradi pištrole v žepu (MIHELIČ 1986: 94-95).*

Amyina »predzgodovina« učinkuje naravno tam, kjer je njeno naravno mesto: v dialogih z bratrancom Martinom, ki zgodbo poslušša prvič:

*Gledala sem Martina in čutila, kako mu roke bolj in bolj trepečejo orog moje-ga pasu.*

*»In tudi jaz sem se hotela vsaj enkrat v življenju postaviti, enkrat v življenju zagrati vlogo, ki si jo je moj ubogi dad sanjal zame, oh, samo enkrat... Po njegovi smrti sem dobila zavarovalnino in tisti denar potem porabila za potovanje v stari kraj. Zdaj pa si želim, da bi ne bila prišla nikoli sem, temveč da bi se spet lahko vrnila v Ameriko, toda ne v sedanji čas, temveč v tistega, ko so še živeli ma, dad in moj veliki brat Miles ... mogoče sem bila takrat, ne da bi bila sama vedela,*

*srečna ... Ko mi je bilo sedemnajst let, smo se preselili iz Clevelanda v New York, poskušali smo nekaj več zaslužiti in živeti dostojno. Nato so fantje, s katerimi se je povezal Miles, mojega brata ubili. Potem je umrla od žalosti moja mama. Potem še dad. Tudi fanta sem imela. Ime mu je bilo Jolly ... Bil je Milesov prijatelj. Eden tistih, ki so Milesa ...» (Ibid., 120-121).*

Zanimivejši, slogovno in psihološko verjetnejši pa je tisti del pripovedi, v katerem se nam Amy kaže kot poslušalka, pasivna posnemovalka zunanjega sveta. Tako denimo v angleških stavkih, ki ji polzijo v pripoved in so vsi izrazito klišejski, priučeni. Nekaj skladenjsko zanimivejših primerov:

– *Samo še požirek, honey!* (Ibid.: 83).

– *Take it easy, bi rekel Miles. Oh, dad, zdaj nimam niti te hiše več to think about* (Ibid.:84).

*.../ moja babica iz starega kraja, prav tako odlična lady kot mrs. Astor in njene družice iz high society* (Ibid.: 85).

*.../ midva nisva bila nikoli tako mlada, ker smo preživeli toliko let v apartment housu na Bludgeon Roadu* (Ibid.: 87).

*V hotelu sem se skrbno napravila in si obleka najlepšo obleko, za katero je rekel Jolly, da sem v nji a princess.*

*But you're a beautiful girl, Amy, lepo dekle si, Amy* (Ibid.: 91).

Pragmatična zahteva, naj angleščina ne bo pretežka za slovenskega bralca, se tu lepo ujame s pasivnim, za vtise in sugestije odprtim značajem junakinje.

Najboljši del novele pa je osrednja epizoda: z dialogi gosto pretkan opis improvizirane zabave, ki jo priredijo, ko Amy napove, da bo plačala obnovo rodbinske vile. Dogajanje, kot ga lovijo junakinjine oči in predvsem ušesa, spominja na zolajevske gostije: nenadno obilje pravzaprav razkrije revščino, slavje je napoved propada. Pomembno funkcijo v tem delu pripovedi imajo dialogi z ostanki predvojne (meščanske) nemščine, zapisane v popačeni (»fonetični«) obliki. Replike, ki so obenem odmev nekdanje domačnosti in znamenje sprevrženosti, grotesknega razkroja:

*»Napekla sem piškotov,« je rekla. »Te so gnedige frau posebno radi jedli.«* (Ibid.: 99).

*»Majngot, naša dušica so prišli! In kako lepi so – elegantni!«* (Ibid.: 102).

*»To je buvje, ekstra drag.«*

*»Draj ali cvaj, zdajle si ga Bertlček privošči,« je zamomljal čevljar* (Ibid.: 114).

*»Majngot, kaj bodo rekli heršaften, ki naju gledajo, kar nerodno mi je, res.«* (Ibid.: 115).

Estetsko in psihološko prepričljivi so tudi opisi habitata, zlasti vile, ki v junakinjini duševnosti zaseda posebno mesto. Zanimivo je, da se prav v teh (pogojno rečeno najbolj »literarnih«) delih besedila najizraziteje pokaže slogovna posebnost Mire Mihelič, na katero ob primerih iz njenega prevajalskega opusa opozarja tudi Nike Kocijančič Pokorn: za slovenščino nenavadno pogosta raba deležnikov in deležniških struktur (prim. KOCIJANČIČ POKORN 2000, 50-52). Ob tem se poraja misel, da gre – tako pri pisateljici kot znotraj zgodbe pri junakinji – za nekakšno kontaminacijo s tujim jezikom. Je Mira Mihelič pripoved svoje Amy z notrajim ušesom morda slišala v angleščini, od katere so nato, kot nekakšen namig, *a clue*, ostale posamezne povedi, vključno s tisto, v katero novela tudi izzveni: *In vendar, dad, nimam zdaj niti te hiše več to think about* (Ibid.:123)?

*Tako je ostal za menoj moj dom, ki ni bil nikdar moj – črna nazobčana razvalina, odbijajoča se od zvezdnatega neba skoraj tako grozljivo, kakor se je nekoč ločila od umetno presvetljene noči temnejša gmota stare zapuščene tovarne z razbitimi okni in s plevelom, ki mi je segal do pasu – žalostna podrtija, v kateri sem kot otrok gledala nekakšno pošast, prežečo na nas onkraj Denver & Rio Grande železnice, lesketajoče se s šestimi pari tračnic v neprijazno mestno četrt, kjer smo tedaj stanovali.*

*Tekla sem in tekla, medtem ko se je ulivala za menoj poslednja lisa mesečine z vzdihli vetra čez podrto hišo, božajoč plaho votline njenih nekdanjih oken, iz katerih je mrlikala luč ugašajočega lampijona, ki vem, da so se okrog njega lovile večje in si smodile krila ob njegovi umirajoči sveči. Razvalina je ostala za menoj z visokim črnim dimnikom, štrlečim kvišku kakor prst, ki kaže v nedostopni obok nad nami, posut z zlatim in srebrnim utripanjem krožečih svetov. Daj mi še kaj popiti, honey... Tako bo nekoč, mogoče kmalu, ostala nekje za nami poslednja hiša, dvigajoča se z ostanki svojih zidov v ravnodušno vrteči se molk, obljudena samo še s sencami – nema priča, da so tukaj živeli ljudje, ki ni zdaj niti sledu več po njihovem grenkem prahu* (Ibid.: 83).

### 3 AMY V FRANCOŠČINI

Naj na tem mestu preidemo od originala k francoskemu prevodu<sup>1</sup>.

Elza Jereb deležniške strukture skrbno in elegantno prenese v francoščino. Besedilo tako ohrani ritem in poetično lepoto, izgubi morda le nekaj »nenavadnosti«, eksaltiranosti izvirnika – vendar je ta izguba tako malenkostna, da se iskanje drugačnih rešitev skoraj ne zdi smiselno. (Zgolj kot spekulacija: podobno presenetljivo (in rahlo okorno), kot v slovenščini učinkuje veliko število deležnikov, bi v francoščini morda povečano število

<sup>1</sup> Izdajatelj antologije pojasnjuje, da sta pri nastajanju prevodov sodelovala Zlata Cognard in Christian Bernard, ki sta dala dokončno obliko *à la traduction littérale faite en Yougoslavie*. Velika zvestoba izvirniku, ki jo opažamo v prevodu novele *Amy*, nas navaja k sklepu, da je bil prevod E. Jereb deležen minimalnih redaktorskih posegov.



odvisnikov. S precejšnjo gotovostjo pa lahko zapišemo, da bi ciljni, torej francoski bralec, takšen odmik pripisal nespretnosti prevajalke, ne morda jezikovni maniri ali celo slogovni karakterizaciji literarnega lika. Še več: kopičenje sedanjih deležnikov v navedenem odlomku je očitno prehudo celo za francosko uho: prevajalka se pri eni od struktur – *visokim črnim dimnikom, štrlečim kakor prst* – s pretanjenim ritmičnim posluhom odloči za odvisnik, ki bi, resnici na ljubo, tudi v slovenščini zvenel lepše od deležnika: *la haute cheminée qui se dressait comme un doigt*.

*Ainsi était restée derrière moi cette maison qui ne fut jamais mienne – sombres ruines dentelées, se reflétant, horrifiantes, contre le ciel étoilé, tout comme autrefois, contre la nuit, artificiellement éclairée, se dressait la masse sombre de l'usine abandonnée aux carreaux brisés, entourée de mauvaises herbes m'arrivant jusqu'aux hanches – tristes ruines où, enfant, je voyais une sorte de monstre, nous épiant de derrière le chemin de fer »Denver and Rio« qui menait, avec ses six paires de rails luisants, vers le quartier maussade où nous habitions alors.*

*Je courus longtemps tandis que semblait derrière moi le dernier rayon de clair de lune, accompagné de gémissements du vent, effleurant les murs, caressant les creux de ses anciennes fenêtres où clignotait la lumière d'un petit lampion presque éteint, autour duquel, je le savais, les papillons de nuit avaient dansé et y avaient brûlé leurs ailes. Les ruines étaient restées derrière moi avec la haute cheminée qui se dressait comme un doigt vers la route inaccessible parsemée de mondes scintillants d'or et d'argent. Donne-moi encore quelque chose à boire, Honey... Ainsi, un jour peut-être proche, il ne restera après nous qu'une dernière maison dressant les restes de ses murs dans le silence s'écoulant avec indifférence, une maison peuplée uniquement d'ombres – témoin muet des hommes dont il n'est plus resté la moindre trace de leur poussière amère (NOUVELLES SLOVÈNES: 225).*

Zvestobo originalu Elza Jereb ohranja tudi ob transponiranju angleških delcev besedila v francoščino (navajamo iste primere kot zgoraj). S skladiščno prilagodljivostjo teh elementov ima, razumljivo, manj težav kot pisateljica v slovenskem originalu. V enem od navedenih primerov (v apartment housu *na Bludgeon Roadu*) pa se, kot vidimo, odloči za ponostavitev:

*Un petit coup, Honey! (Ibid., 225)*

*Take it easy, aurait dit Miles. Oh! Dad, je n'ai même plus cette maison to think about (Ibid., 226).*

*.../ nous n'avons jamais été si jeunes car nous avons passé trop d'années sur la Bludgeon Road (Ibid., 228).*

*.../ ma grand-mère de l'ancienne patrie, une lady aussi distinguée que Mrs. As-tor et ses amies de la high society (Ibid., 227).*

*J'avais mis ma plus jolie robe, dans laquelle j'étais, comme disait Jolly, a princess.*  
– »But you're a beautifull girl, Amy. – *Tu es une jolie fille, Amy...*« (Ibid, 231).

Nekateri res drobni odmiki od izvirnika pripomorejo k jasnosti in tekoči berljivosti francoskega besedila. Tako denimo odločitev za veliko začetnico in poševni natis pri ponavljajoči se besedi »dad«, ki jo Mira Mihelič zapisuje z malo začetnico in pokončno (medtem ko se *ma*, kot lahko vidimo tudi v enem zgoraj navedenih odlomkov, pojavlja v poševnem natisu).

K poenotenju in jasnosti teži tudi odločitev za prevajanje popačenih (v slovenskem izvorniku »po izgovorjavi transkribiranih«) nemških besed, ki jih prevajalka zapisuje v knjižni nemščini. Zgoraj navedeni primeri se tako v francoskem prevodu berejo:

– *J'ai fait quelques biscuits, dit-elle. La gnädige Frau aimait particulièrement ceux-ci* (Ibid.: 236).

– *Mein Gott, notre petit ange est arrivée! Qu'elle est mignone, qu'elle est élégante!* (Ibid.: 238)

– *C'est de l'extra dry!*

– *Drei ou zwei, peu importe, Bertl peut s'en payer maintenant, marmonna le cordonnier /.../* (Ibid.: 246).

– *Mein Gott, que va dire la Herrschaften (sic!) qui nous regarde, je suis vraiment gênée* (Ibid.: 248)<sup>2</sup>.

Osnovni pomen navedenih povedi v obeh zapisih ostaja enak, se pa v francoskem prevodu (oziroma v knjižni nemški varianti) zagotovo izgubi velik del družbenozgodovinskih konotacij, pa tudi komičnosti. Morda bi se vendarle našla še kaka druga rešitev. Francoski književnosti karikirano fonetično zapisovanje nemškega jezika (ali naglasa) navsezadnje ni tuje: spomnimo se samo na Balzacovega Nucingena in njegov znameniti akcent:

*Esder, dit-il en lui lâchant la main, et la repoussant avec un léger mouvement d'humeur, fus ne m'égoudez bas!* (Cit. BEM 2009: 116; ibid.: 115, o dosledni rabi poševnega tiska).

S tem nočemo reči, da bi bila judovsko-alzaška francoščina, ki jo Balzac polaga v usta bankirju *Človeške komedije*, prevodna ustreznica za govorico slovenskih (malo)meščanov 19. in prve polovice 20. stoletja. Prevod bi nemara kazalo iskati po analogiji z Balzacovo in podobnimi karikaturami, v fonetičnem zapisu, iz katerega bi lahko tudi francoski bralec zaznal jezikovno spakedranost izvirnika.

Kritično pripombo smo z mirno vestjo prihranili za konec, in to je seveda pomenljivo. Da nas Mira Mihelič in Elza Jereb navajata k razmišljanju o tako specifičnih, tako parcialnih problemih, je dokaz kvalitete njunih besedil. Novela *Amy* je delo pisateljice, ki se je

2 Nepomembna, anekdotična pripomba: *die Herrschaften*, v nemščini in v originalu Mire Mihelič samostalnik v množini, s pomočjo lažno prijateljskega slovničnega skrata – ali nemara s pomočjo prevnetega korektorja, ki v naglici določi, da je *die* ženska oblika? – v francoščini dobijo člen za ženski spol ednine.

ob oblikovni in vsebinski ambicioznosti znala sprijazniti tudi s kakim delnim porazom. V francoskem prevodu ji ob bok stopi prevajalka, ki je natančnost in zvestobo izvirniku znala združiti z občutkom za slog, zlasti z neizogojnim poslušanjem za ritem.

## BIBLIOGRAFIJA

- BEM, Jeanne (2009) *L'allemand comme langue imaginaire chez Victor Hugo et Balzac: Alternative francophone*, vol.1, 2, 107–119.
- GACOIN MARKS, Florence (2003) *Iznenada se je naveličala romanov in otožnih blodenj: Obraz v zrcalu Mire Mihelič v luči evropskega romanopisja*. Slovenski roman (Obdobja 21). Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, 499–509.
- HOFMAN, Branko (1986) *Človečnost ali nečlovečnost*. v: Mira Mihelič: Mala čarovnica; Novele in črtice. Ljubljana: Cankarjeva založba, 260–271.
- KOCIJANČIČ POKORN, Nike (2000) *Prevajalsko delo Mire Mihelič : prevodni prispevek slovenski književnosti*. v: *Mavrica nad zapuščino: Mira Mihelič, 1912-1985*. Ljubljana: SC PEN, 48–53.
- MEJAK, Mitja (ed.) (1996) *Nouvelles slovènes*. Paris: Seghers.
- MIHELIČ, Mira (1985) *Ure mojih dni*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- MIHELIČ, Mira (1986) *Mala čarovnica; Novele in črtice*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

## POVZETEK

### Pisateljica, prevajalka in prevajalka

Članek obravnava prevod novele *Amy* pisateljice Mire Mihelič, ki ga je za francosko antologijo *Nouvelles Slovènes* (1969) pripravila Elza Jereb. Besedilo, v katerem se klasične pripovedne tehnike prepletajo z zametki modernističnih prijemov, ima tudi nekaj skladenjskih posebnosti, med katerimi najbolj izstopa za slovenščino nenavadno pogosta raba deležnika in deležniških struktur. Prevod odlikujeta zvestoba in natančnost, pa tudi izrazit poslušanje za ritem. Skladenjska in nekatera druga drobna odstopanja nikjer ne spreminjajo pomena izvirnika, temveč, nasprotno, ta pomen ohranjajo in utrjujejo. Preprost poseg, kot je denimo poenotenje kurzivnega zapisovanja določenih izrazov, brez nasilnega poenostavljanja pripomore k jasnosti besedila. Prevajalska rešitev, ki (kvazi) fonetični zapis govornice ne nemišine pretvarja v knjižno različico, pa nas navaja k razmisleku o alternativnih možnostih, ki bi morda v polnejši meri ohranile družbenozgodovinske konotacije in komični naboj izvirnika.

**Ključne besede:** Mira Mihelič, Elza Jereb, slovenska književnost v prevodih

## ABSTRACT

**A Writer, a Translator and a Translator**

The article deals with the French translation of the short story *Amy* by the Slovenian writer Mira Mihelič, made by Elza Jereb for the anthology *Nouvelles slovènes* (Paris, 1969). The original text, a classical narrative involving some modernist strategies, presents a syntactical feature rather unusual in Slovenian (although typical of the author Mira Mihelič): a very frequent use of participles and participial structures. Elza Jereb's translation is accurate and precise, preserving not only the basic meaning but also the stylistic qualities, particularly the internal rhythm of the original. Some slight changes (such as for example a more consequent and logical use of italics) render the text accessible to the French reader without undue simplifications. The only part of the original that seems to get lost in translation are some minor parts of the dialogue: the phonetically transcribed provincial German of the original, rich in social connotations, is translated into standard literary German, thereby losing some of its sociohistorical implications as well as some of its comical potential.

**Key words:** Mira Mihelič, Elza Jereb, Slovenian literature in translations

Boštjan Marko Turk

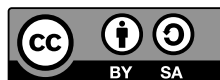
Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

bostjan-marko.turk@guest.arnes.si

UDK 82.09-1=112.2Prešeren F.:82.09-1Ovidius Naso P.

DOI: 10.4312/vestnik.7.37-49



## NIZ PREŠERNOVIH JEZIKOV

Nemški del opusa Franceta Prešerna je že bil ustrezno evidentiran, kar pa še ne pomeni, da v sto sedeminsedemdesetih letih,<sup>1</sup> odkar se v zamenjujočih obrazilih pojavlja v obzorju literarne znanosti, njegova *mise en évidence* ni doživela ustrezne diferenciacije. Izstopajoča dilema je, čemu je pesniku služila pesem, čemu sedaj v slovenski, sedaj v nemški komponenti, osmišljena pa spet latinsko, kakor je intoniral *Nameček nemških in ponemčenih poezij* (Prešeren: 1965, 68). Kakšen je tu prostor literarne eksegeze? Zmedo vnese že pogled na očitno razstavljanje v delce tistega, kar naj bi pomenilo skupno izhodišče narodnostno-jezikovne definicije Prešernove pesmi.

Najočitnejša predrefleksivna usedlina sega v čas samega odkritja njene tehtnosti za slovensko skupnost. Gre za Stritarjev uvod v izdajo *Poezij* (Stritar: 1955, 46) v katerem je prvič najti formulacije o tem, da vsak narod v najvišjem zapopadku slavi nekoga, ki mu pridaja avreolo umetelne svetosti. Josip Stritar je v tem razmišljanju postavil paralelo med evropsko klasično poezijo Williama Shakespeara, Jeana Racina, Danteja Aligerija, Johanna Wolfganga von Goetheja, Aleksandra Sergejeviča Puškina in Adama Mickiewicza na eni ter Franceta Prešerna na drugi strani, izhajajoč iz estetsko-nacionalnega momenta. Stritarjeva ocena je natančna, četudi je nastala le sedemnajst let po pesnikovi smrti, je čas ni ne popravil ne dopolnil.

Zalezla se je v narodno podzavest, kot tako jo je formuliral tudi Marc Alyn v svoji sintetični študiji, namenjeni predstavitvi pesnika francoskemu okolju. Tako pravi: »*France Prešeren ni samo narodni pesnik par excellence, lahko rečemo, da se v očeh svojih rojakov istoveti s pojmom naroda samega*« (Alyn: 1982, 8). Alynova študija, ki do te ugotovitve prihaja ob sintetični analizi kulturnega okolja v Prešernovem času, navaja Stritarjevo ugotovitev in ji pritrjuje. Vendar je ta ugotovitev, najsi se sliši še tako splošno, v bistvu sama fragment. Kajti na delce<sup>2</sup> jo razstavi drug navedek, iz knjige *Evropska literarna dediščina*. Tam preberemo informativno poved: »*France Prešeren, ki je slavljen kot največji slovenski pesnik, se je rodil v Vrbi, blizu romantičnega blejskega jezera, pod gorskimi grebeni Julijskih Alp in Karavank*« (Polet: 1999, 184). To je sicer vsebinsko nesporno, sporna

1 Prvi, Vrazov prevod nemške pesmi v slovenščino je iz l. 1837.

2 Beseda »delec« ima v pričujočem zapisu zelo natančen pomen. V neposrednem besedilu predvsem pa v navedenih prevodih predstavlja sinonim tujki »fragment«, v celoti oblikotvornih pomenov.

pa je jezikovna rubrika, v katero se poglavje samo uvršča. Ta se imenuje »Prešeren: nemško-slovensko (področje)« (184).<sup>3</sup>

Element, ki slabi Prešernovo nacionalno identiteto, v tem smislu ni osamljen. Tako bodo pesnika klasificirali mnogi, tudi za potrebe univerzitetnega pedagoškega procesa v tujini. Skupni imenovalec takšne nedorečenosti bo zaključek, da je France Prešeren istoveten s slovenskim narodom in njegovo poezijo na način, na katerega je le-ta istoveten z nemškim narodom (in njegovo poezijo). Takšen nesmisel ukinja možnost razločevalnih kriterijev. Gradivo je bilo sicer evidentirano, celo glede na vsako od enot iz pesniškega izbora: glede na jezik, izvor in namen (nastanka). A prejkoslej ostaja vprašanje: kje je jedro, ki povezuje fragmente v logično celoto, predvsem v tisto, ki odgovarja na temeljno dilemo: iz katerega jezikovnega območja je pesnik prišel in kakšno je bilo medsebojno razmerje med jezikovnimi registri, ki jih je uporabljal?

Hipotetični odgovor že obstaja, in sicer kot del splošne zgodovinske vednosti. Kultura slovenskega prostora v začetku devetnajstega stoletja je bila namreč nemška. »Pred dvesto leti je bila slovenščina kot zahodnoslovansko »narečje« pokrajinski jezik pastirjev, rokodelcev in kmetov« (Moder: 1995, 78). Zasebno življenje je potekalo v slovenskem jeziku, a uradno se je odvijalo v nemščini. V njej so poslovali trgovci, sodišča, pisarne. Slovenščina je bila od opolnomočenega jezika tako ločena v dveh, bistvenih segmentih. Prvi je pomenil njeno nezadostnost glede na ustvarjalnost, kompetenco in prestiž družbenega sloja samega. Jezik, naravnani na párije, je tako ostajal zunaj tistih plasti družbe, ki so bile reproductivne. In druga, še težja pohabljenost: slovenščina je bila fizično ločena od jezikovnih funkcij, ki bi jo vzpostavile v njeni reprezentativni vlogi. Gre za namembnost, ki sama spričo prakse določenih jezikovnih registrov izpolnjuje v konkretnem času in prostoru Saussurjevo namembnost onega orodja, ki smo ga pridobili s sposobnostjo integralnega sporazumevanja preko jezikovnih znakov (Saussure: 1998). A ta aparat je bistveni del človeka in predvsem besednega umetnika. V prvem približku<sup>4</sup> je problem vsakogar, ki bi se lotil »demontaže« te socialne in vrednostne konstrukcije ontološkega značaja. Premaknil bi ga niti za ped. Da bi to razumeli celoviteje, navedimo realistično, večverzno poved:

»Deutsch sprechen in der Regel hier zu Lande /  
Die Herrinen und Herren, die befelen,/  
Slowenisch die, so von dem Dienerstande« (Prešeren: 1965, 81).<sup>5</sup>

To sporočilo slovenski jezik umešča v horizont bivanjske izkušnje, v trpkem pomenu besede. Pesnikova ugotovitev se v pomembnem zoperstavlja romanticističnemu

3 Proti umeščanju Franceta Prešerna v nemško govorno področje je pri uredništvu, ki je delo izdajalo, protestiral Vladimir Boris Pogačnik, tedaj visokošolski učitelj na Inalcu v Parizu, a zaman.

4 Izraz »približek« je enakozačen francosko literarnoteoretičnemu pojmu »*approche*«.

5 Citat prvič navajamo v izvirniku, kasneje v prevodu. Razloga sta dva: prvič, gre za največkrat navajano mesto, tako da njegova identifikacija ni problematična. Drugič: navajajo ga tudi drugi, v nemški obliki (Kidrič: 1978, 127).

pojmovanju literarne vede iz njenih začetkov, namreč, da naj bi France Prešeren ne razlikoval docela med slovensko, kranjsko in slovansko entiteto. To bi posledično pomenilo, da so možnosti za ustvarjanje nečesa novega teoretično neskončne. In da je zategadelj konflikt manj živ in lagodnejše občuten. Tako: »Prešeren je začel kot kranjski pesnik, a je nehal kot slovenski. V svoji kranjski dobi je rabil obliko Slovenec za Slovane sploh, a ker mu je v drugi dobi služila tudi v ožjem, današnjem smislu, kako je pa tedaj imenoval Slovane? Pravega imena nima, ali našteva vrstna imena« (Ilešič: 1900, 18). Pesnik je razlikoval med stopnjami družbene, jezikovne in spolske hierarhije, pri čemer mu je izraz »*slowenisch*«<sup>6</sup> zanesljivo odredil mesto njegove etnije, njenih prebivalcev, moških v odnosu do žensk iz dominantnejšega jezikovega področja. Ni šlo za vrstno opredeljevanje, kot bi menili glede na neposredno naravo Ilešičeve formulacije, temveč je beseda o kvalitativni določitvi. Njen denotat predstavlja zavest o manjvrednosti, natančneje o odsostvujočem smislu potegovanja, naprezanja ali prizadevanja za nekaj, kar se označuje kot slovensko. Podobno formulacijo najdemo v elegiji, spisani dobro leto kasneje: »*Na tleh leže slovenstva stebri stari, v domačih šegah vtrjene postave*« (Prešeren: 1965, 179).

Gre za preliminarni del Črtomirove refleksije, ki se v koncentričnih krogih obupa čisto ponevedoma dotakne tudi tvorca samega:

*»To noč je jenjal vojske šum vunanji,  
Potihnil ti vihar ni v prsih boja;  
Le hujši se je zbudil črv nekdanji,  
ak prav uči me v revah skušnja moja, / (podčrtal B.M.T)  
bolj grize, bolj po novi krvi vpije,  
požrešniši obupa so harpije« (179).*

Ta poseg avtorja, bolj apóstrofa liričnemu subjektu, ni naključna. V njej je Prešeren povzel breme brezizhodne skušnje domovinske tedajšnjosti, kot se je njemu in junaku razodevala skozi lasten osebni fiasko. »*Slovenstva stebri stari*« in njihov kontemplator, prikrajsani staroslovenski princ, se v avtorju namreč na široko zrcalijo. Tako poraženi bojevnik kot brezupni pesnik se ne moreta slepomišiti: prostor njunega družbenega, erotičnega in dejavnega bitja ni Kranjska ali neka abstraktna, v hipotetično prihodnost odprta slovanska etnija. Nasprotno: to je Slovenija, geografsko sicer še ne do konca sklenjena, kulturno, jezikovno in politično pa obstoječa, zaključena, skozi vse mogoče poraze in zanikanja, od prvih bojev staroslovenskih prednikov do trenutka, ko jih aktualizira Prešernova misel. Takšna »Slovenija« je karseda vprašljiva.

*»V najstrožji službi, ki ljudje svobodni /  
so kdaj služili jo, v ljubezni ječi, /  
ne smem grešiti proti šegi rodni« (Prešeren 1960, 81).*

6 Navedena pesem je bila napisana leta 1834.

V dosledni razvezavi je zadnja tercina v »*Zakaj nji, vredni*« sporočilo o tem, da se poveličevanemu dekletu ne sme zapeti v drugem jeziku, kot je jezik »gospodi služočih«, to pa je tudi prepoved osmišljanja poetične stvari in njene raznoplavnosti. Ukinitiv smisla, v katerem se oseba pesnika, njene nacionalne ideje, predvsem pa njene »skladnje« vzpostavlja na dejanski, referenčni jezikovni funkciji. Zakaj bi o lepem, pomembnem, »vrednem« sploh pel v nelepem, nepomembnem in nevrednem mediju, oz. jeziku? Prestavimo pričujoči stavek v antitetično poved, pa se odkrije smisel dileme. Ali stvari, ki so opevane v jeziku, zunaj njega nimajo vrednosti, ali jezik sam ni vreden, da bi stvari kot take opeval.

Ta nič jezikovne reference je romantičen v smislu literarno-zgodovinske obvezujočnosti. Vendar zgolj v tem. Vselej je bilo dovolj romantikov, ki so si prizadevali za sklep Črtomirove dileme, ali nisem morda sam nevreden medij česarkoli ali vsega, kot je to na koncu spoznal Heinrich Von Kleist.

*»Premagan pri Bohinjskem sam jezери  
Stoji naslonjen na svoj meč krvavi,  
Z očmi globokih brezen valov meri,  
Strašne mu misli rojijo po glavi,  
Življenje misli vzeti si v slepi veri«* (Prešeren: 1965, 183).

Prešernova točka, *exitus in redditus*, njegovega »zapisa« je tudi topografski temelj njegovega razmerja do jezika in jezikov. Ta bipolarna drža je romantična, tu v izhodišču se največji slovenski pesnik identificira kot nezamenljiv romantik. Zanj veljajo pričujoče formulacije:

*»Zaostrena nervoza je brez dvoma v ospredju povečane zmožnosti trpljenja. Vergil, Pascal, Racine, Marivaux, vselej je bilo v nizu pesnikov dovolj tistih, ki so bili pretirano občutljivi ali pretirano ranljivi. Toda nikdar ni to doseglo takšne razsežnosti v številu obolelih duš ali na stežaj odprtih ran kot v romantiki. Romantiki so svoje mreže postavili previsoko. Tudi v umetnosti je njihov ideal izzvenel kot nedosegljiv, kajti njihova slabost, bodisi jezika bodisi njegove grafične oblike jih je vodila do obupa. Goethe se je temu še upiral, Schiller je umrl mlad, toda koliko drugih je v Nemčiji občutilo s tesnobo nezmožnost življenja v idealnem svetu sanj ter se je zateklo k samomoru. Če niso že poprej omagali v nevrasteniji! Hoelderlinu se je po njegovem tridesetem letu pomotilo v glavi. Heinrich von Kleist se je ubil skupaj s Henrieto Vogel. Prav tako mnogo drugih, začeni s Karolino Gunderodško«* (Peyre: 1971, 120).

Vendar je Prešernova romantika, glede na nastavek, ki smo ga poskušali skicirati, drugotna. Prešernova romantika je aparat, s katerim je konkretni posameznik posegel v jezikovno materijo, predvsem pa v sociološko, hierarhično-eksistencialno danost, boljše bistvo.



Romantika je exupéryjevsko orodje za dvig nad to, česar nikomur ni uspelo preseči, slovenstva oz. slovenskega duha, v obvezujočem razmerju do sosedov, kot kvalifikacijske norme in družbenega postulata. Ne smisel sam, temveč orodje. Prešernova romantika je redukcija Peyrejeve definicije in njenih členov na bivanjsko točko nič prividne ali shizofrene sociolingvistične izkušnje, eksistencialno formulirane v prav vsakem od zgornjih pesnikovih verzov. Ker je ničta točka kot počelo bivajoče resničnosti tvorca natančen korelat romantike in njenih derivatov, prav do zadnje skrajnosti, do ničta smrti in besede, sta obe plasti med seboj zrasli tako močno, lahko rečemo: Prešernov nič jezika in življenjske »cene«<sup>7</sup> sta romantična v najbolj pregnantnem smislu besede. »*Misel je absolutna sinteza absolutnih antitez, nepojenjujoče in samo sebe ustvarjajoče izmenjavanje protislovnih misli*« (Schlegel: 2004, 299). Tako Friedrich von Schlegel.

S to mislijo se lahko približamo najbolj kontradiktornemu tovrstnemu signalu v Prešernovem delu, latinski intonaciji nemških in ponemčenih poezij, ki so bile sprva predvidene za objavo v *Poezijah* (Prešeren: 1847), a so kasneje iz neznanih razlogov ostale zunaj njih, četudi jih je avtor sam že razporedil tako, kot se mu je zdelo smiselno. Z bratoma Schlegel so še dodatno povezane. Upoštevati moramo, da sta prav na osnovi njunih tez Prešeren in Čop razvijala artistski jezik pesniške univerzalnosti, iščoča pot do sinteze slovenske romantike. V tem smislu sta tudi posnemala formalne oblike, ki so se v zgodovini poezije oblikovale. To sta počela v izrazitem konfliktu s konzervativno strujo, poosebljeno v Jerneju Kopitarju. Ta si je prizadevala za jezik, ki bo lasten vsakemu državljanu: ker je bilo tedaj slovensko ljudstvo pretežno zbor rokodelcev in kmetov, je bil njihov idiom plebejski, popreproščen v izrazu, besedišču in misli, se pravi vse tisto, kar je Prešeren kot drugorazredno označil v zgoraj navedenem nemškem sonetu.

Res je prevladujoče težišče *Namečka nemških in ponemčenih poezij* (Prešeren: 1960, 68) prav izraz nejevolje zoper Jerneja Kopitarja. To stremi k razkritju njegovih prizadevanj zoper Schleglov tip poezije, *nunc pro tunc*. A hkrati je Prešeren za *Nameček* kot uvodni moto celote izbral stavek »*getico scripsi sermone libellum*« (68), ki ga je vzel iz XIII. enote *Pontskih pisem* Publija Ovidija Nazona (Ovid: 1959, 213). Stavek sam je delec, kot je v delce razstavljeno, to je nedokončano tudi tovrstno Prešernovo delo v razmerju do spet novih delcev, *alias*: nedokončanega vprašanja, kateremu jezikovnemu izročilu pesnik sploh pripada, nemškemu ali slovenskemu.<sup>8</sup> A prav delec je nosilec sintetične celote: zgolj on lahko govori v njenem imenu. To je sicer pomemben element Schleglove estetske šole:

»Iz svoje osebnosti ne morem predstaviti nobenega drugega vzorca kot sistem delca, kajti sam sem prav nekaj podobnega. Noben slog mi ni domač naraven z eno samo izjemo – delcem« (Schlegel: 2004, 221).

7 »Kak stopajo z ošabnimi glavami / ti, ki jim mar ni človeška cena, / kak rad gre v nič najboljši trud med nami. /« (Prešeren: 1950, 37).

8 Primerjaj uvodoma, Polejevo klasifikacijo (Polet: 1982, 8).

Bistveno sporočilo leži v razumevanju delca (navedka) kot takega. Pove, da se je pesnik odločil spregovoriti v jeziku, ki je nižjeroden, barbarški. Subtilne reči sedaj izpoveduje v novoreku neomikanega, divjega in primitivnega ljudstva. Sram ga je, kot je bilo Ovida:

*»O saj sram me je, spesnil tu pesem sem v getskem jeziku, /  
divji barbarški jaz stih v meri sem naši gradil. /  
Njim sem ugajal, čestitaj mi brž, nakar sem med njimi /  
divjimi Geti dobil pesnika slavno ime. /  
Vprašal boš, kakšno opeval sem snov. Cesarja pač hvalo, /  
Dobro, pri delu da tem božjo imel sem pomoč. /.../  
Pesmi mi nič ne koristijo, škodile včasih so meni,<sup>9</sup>  
One tedaj so bile prvi pregnanstva mi vzrok« (Ovid: 1959, 213).*

Interpretacija mota, vložnega v celoto Ovidove elegije se ob nekoliko širšem premisleku pokaže v bistveno večji razsežnosti, kot je tista, ki bi se omejevala zgolj na konflikt znotraj dveh literarnih šol. Dosedaj je namreč veljalo: *»Vse kakor da je bilo izzvano ali vsaj soizvano od zlobnih Kopitarjevih pripomb k Prešernovim pesmim v rokopisu 4. zvezka Čbelice, kakor da je odgovor na te pripombe: v prvih dveh sonetih kot izraz pesnikove ranjenosti, v zadnjem kot sproščujoč udarec po nasprotniku. Te Kopitarjeve pripombe so bile take, da so, kakor vemo od Čopa, celo pri guberniju zbudile nevoljo. In prav to je po vsej verjetnosti bil vzrok (ali vsaj glavni vzrok), da je Prešeren svojemu odgovoru dal nemško obliko: bilo mu je do tega, da ga tam, kjer se je o stvari odločalo, bero in razumejo vsi, tudi tisti, ki nemško niso znali« (Glaser: 1950, 6). Glaserjevo misel je desetletje za tem povzel Anton Slodnjak, pri čemer je obžalovati, da je njeno protislovje še okrepil. Tako:*

*»S tem je hotel odgovoriti nasprotnikom svojih pesmi, zlasti Kopitarju in podpreti Čopa v njegovem boju z birokratsko-kleriškimi zarotniki zoper slovensko posvetno poezijo. Primerjajoč se z Ovidijem, ki je pisal v pregnanstvu v tujem jeziku, ker ni več mogel misliti na rimske bralce, pa tudi ni mogel molče prenašati trpljenja, je zapisal svoj cikelus v nemškem jeziku« (Slodnjak: 1960, 280).*

Prešeren se je primerjal z Ovidom, vendar ne zaradi tega, ker bi ne mogel več misliti na »slovenske bralce«: njim je namreč pisal prej, vmes in pozneje.

Tudi bi bilo nelogično, da bi ob siceršnjem agresivnem tonu, ki ga je uporabljal zoper nasprotnike v tej »vojski«, bežal v tuji jezik in si pri tem za ščit izposojal Ovidov zgled. Protislovnost takšnega sklepanja odkrije že navedeni sonet *Zakaj, nji vredni* (Prešeren: 1960, 81), kjer se razodenejo stvari, ki posegajo v ontologijo bivanja. S tem pa Kopitar in njegovi več ne morejo biti povezani, kajti v resnici so »škrati«, kot jih pomanjševalno in zaničevalno

9 Prešeren in Čop sta Tiecka dobro poznala, še iz problemov okrog deseterca.

naziva drugi sonet cikla (Prešeren: 1960, 73). To pravzaprav ugotavlja tudi sam Glaser, ko v zvezi z vsebino gornjega soneta pravi, da je v njem: » *z dokumentarno stvarnostjo in jasnostjo formuliral takratni jezikovni (in istočasno politični) položaj na Slovenskem*« (Glaser: 1950, 7). Signalu, ki ga izraža takšna besedna oblika, ne pritruje samo splošno občutje nemških in ponemčenih pesmi, temveč predvsem središčna formulacijo *Venca*:

»*Bile so v strahu, da boš ti, da zale / slovenke nemško govorit' umetne, / jih bote, ker s Parnasa so očetne / dežele, morebiti zanič'vale*« (Prešeren: 1965, 142).

Trditev sodi v red najbolj splošnih, generalnih v etimološkem pomenu besede. Zato je ta položaj razvit v bistvenih meridianih domače in nemške Prešernove govorice, konkretno spet v ključni enoti pričujočega zapisa: »*Zakaj, nji vredni*« (Prešeren: 1960, 81). Za končno potrditev lahko vzamemo Kidričevo sodbo:

»*Prepričal se je (Korytko, op. BMT), da je Prešeren osamljen genij, ki ga mori v središču »Kranjcev« vsa kulturno-literarna mrtvičnost naroda brez narodnosti, nenormalne slovensko-nemške dvoživke, ki je po večini samo nerodno jecljala, kadar je skušala ustvarjati v vtepeni nemščini, a zapravila med vtepanjem tudi stik z rodnim jezikom in ga začela smatrati za neizpremenljivo usodo, da »deutsch sprechen in der Regel hier zu Lande die Herrinen und Herren, die befehlen, slowenisch die, so von dem Dienerstande*« (Kidrič: 1978, 128).

Logičen je torej izziv, stvari videti širše, tako pa pojasniti stavo Ovidovega verza kot dejanje izrecne namembnosti. To ne more biti nepovezano s stanjem, kakršnega navaja gornji citat. Naloga je še toliko bolj nujna, ker razen izjeme nihče do sedaj ni poskušal odgovoriti na vprašanje, zakaj je izbran prav tisti del Ovidovega verza, ki govori o barbarskem jeziku.<sup>10</sup> Ta izjema je *Križ nad slovansko Trojo* (Marinčič: 2011), ki v prvem poglavju pojasnjuje vprašanje, kateremu se posvečajo tudi te vrstice. Opozoriti je sicer potrebno, da problem vidi v drugačni perspektivi:

»*Iz šepave argumentacije se izlušči prepričljivo vtis, da se pred našimi očmi odvija spontano potujčenje enega zadnjih jezikovno zavednih slovenskih piscev. Prepričan sem, da je to mišljeno kot avtoironična ponazoritev, kot didaktična inscenacija asimilacijskega procesa, in da je tudi v tem pogledu Ovidij neposreden zgled. Prvi vzrok za Prešernovo ponemčenje se skriva v namišljenem podoživetju Ovidijeve izkušnje, v fingirani situaciji, ko pesnik pod pritiskom tujega okolja*

<sup>10</sup> Zanimivo, da se ob tem niso ustavili niti tisti, ki so se izrecno ukvarjali z vprašanjem klasičnih elementov v Prešernovem delu. Npr. Jože Kastelic v inavguralni disertaciji *Antični snovni elementi v Prešernovem delu* (Kastelic: 1943). Žal dosledne razlage tudi ni najti v sicer izčrpni študiji Kajetana Gantarja, ki se v celoti posveča vprašanju rimskih vplivov na Prešernovo liriko, s posebnim poudarkom na Ovidu (Gantar: 2005).

čedalje bolj »pozablja« domačo govornico – in nazadnje skoraj spontano spregovori v »barbarskem« jeziku« (Marinčič: 2011, 26–27).

Vendar skriva *Križ nad slovansko Trojo* formulo, ki pomenljivo sovпада s pričujočo interpretacijo Ovidovega navedka v Prešernovem pesnjenju v nemščini, povezana pa je z reverzibilnostjo razmerij v svetu, ki ga vzpostavlja poezija (rimska mila pesem kot njen pars *pro toto*). Prepričani smo, da Prešeren ni mogel razmišljati dosti drugače.

Citat je torej orodje, katerega učinek bo – kot Exupéryjev aparat ali letalna naprava – razodel stvari, o katerih poprej ni bilo mogoče razmišljati. Izstopajoče je, da se invagrativni del verza v kontekstu, v kakršnega ga Prešeren vlaga, kaže kot sporen. Takšno ovrednotenje večinskega jezika Prešernove domovine namreč ni le v izrecnem nasprotju s siceršnjimi pesnikovimi tezami, iz katerih izhaja pričujoči zapis, temveč predvsem s stvarnostjo. Nemščina ni bila samo po splošnih kriterijih, ki veljajo za kulturnost nekega jezika, pred slovenščino. Stavec citata je celo sam nekatere njene elemente v obliki neposrečenih kalkov iz registra familijarne govornice postavljaj na ključna mesta lastne slovenske poezije.<sup>11</sup> In naprej: v zadnji pesmi cikla *Igrala si se* (Prešeren: 1960, 115) najdemo še eno programsko misel: gre za verze Ludwiga Tiecka.<sup>12</sup> Ta je del nemške romantike, ki se spet deli na več sfer. Tieck skupaj z bratoma Schlegel pripada jenski zgodnji romantiki, kot eni njenih pomembnejših variant. A obstajajo še druge, kot obstajajo tudi druga obdobja nemške književnosti. Vendar samo Tieckove zbrane novele (Tieck: 1852 – 1854), ki so sicer ena od tridesetih reči (v smislu literarne zvrsti, pretežno), katere je napisal, vsebujejo številčno več umetnostnih prvov kot vse, kar je bilo do oblikovanja mota k nemškim in ponemčenim pesmim primerljivega napisano v slovenščini! Če torej upoštevamo diahroni in kvantitativni kriterij števila govorcev in časa, v katerem so ti oblikovali tisto, kar se imenuje kulturno izročilo v nemškem jeziku, je vsakršna sopostavitev nemogoča. Degradirati nemški jezik na mesto barbarskega pa nekaj, kar bi bolj kot na področje literarne teorije sodilo med zidove tiste institucije, ki je po Foucauju nastala šele z novim vekom (Turk: 2014).

A Prešeren je storil prav to, pri čemer je pomemben še en podatek. Vzrok tega, da rimski Ovidij piše v getsčini, je najvišji simbol vsekakršne moči na planetu, cesar Avgust. Ta ga je izgnal v Pont in primoral, da je opustil latinščino. Paralela je spet na dlani. Ovid se izraža v barbarščini, zato da bi zadoščeval jezi, zanikanju in krivicam, ki jih je deležen zaradi najmočnejše figure, predstavljajočo *linguo franco* njegovega imperija. Prešeren uporabi *linguo franco* monarhije, v kateri živi, da bi s to podobo prišel do vzvoda, s katerim bi najbolj učinkovito zanikal njeno moč in oblast nad lastnim pesnjenjem. Pesnik bere *Pontska pisma* (Ovid: 1959) *contra litteram* in tako paradoks stopnjuje do končne pregnancye.

Da bi to bolje razumeli, moramo k naslednjemu fragmentu, ki se kaže v *Zakaj nji vredni* (Prešeren: 1965, 81). Tu se težko ponderirane misli, ki temeljijo na neskladju tako s

11 Primerjaj za to mesta v Kidričevi biografiji (Kidrič: 1938, 387).

12 »Nur in Toenen mag sie gern / alles, was sie viel, verschoenen« (Prešeren: 1960, 115).

samimi seboj kot s stvarnostjo, razporedijo v občudujoči kalejdoskop raznobežnih pomenov. »Zakaj nji, vredni, da bi vsi jeziki / opevali jo od Homerja dalje, / ker od nobene manj ni po odliki, / kar jih kdaj pesnik povelečeval je« (81) pomeni rangiranje najprestižnejšega objekta pesnikove čudi<sup>13</sup> na najvišje mesto v svetovnem občestvu vseh, ki so kdaj pomenili kaj velikega na tem področju. Gre za absolutno obliko komplimenta: Julija je tako imenitna, da bi se ji bil moral prikloniti že Homer. »Oznanjam jaz v slovenski le besedi« (81) je paradoks, a s krepkim logičnim jedrom: slovenščina »vskoči« na mesto jezikov, v katerih so se artikulirala najpomembnejša pesniška sporočila, začenši s staro grščino. To pomeni, da se odlikuje tako s težo Homerjevega jezika kot vseh idiomov, v katerih so se izražale podobno sublimne reči.<sup>14</sup> A poslednja zagonetka šele sledi: kakšno razmerje je sedaj med »gospodo, ki vlada« in govori nemško ter »nji služečim« (81), ki se izražajo v slovenščini, če pa je ta, ki je najvišjih časti vredna, opevana zgolj v slovenščini (in nemščina zanj ni dovolj): »Oznanjam jaz v slovenski le besedi« (80).<sup>15</sup> Prešeren si Julije, ki je postala Nemka,<sup>16</sup> namreč ne želi slaviti v barbarskem jeziku (»getico sermone«), temveč le v njej in njemu lastni materinščini.

Obstaja še en, komplementaren dokaz razmišljanju, ki ga poskuša razviti pričujoči sestavek. To je sonet, ki najbolj govori o tej tematiki, namreč *Slovenecem, ki pesnijo v nemškem jeziku* (101). Tu pričakujemo, da bomo izvedeli največ o stvari: Prešeren na to namreč opozarja s prvim verzom. V resnici pesem pripelje do bistvene paralele, ki tokrat izgnanstvo iz jezika oz. jezikovnega občestva prikaže na boleče krut način, poistoveti ga z izgnanstvom od matere, z večnim desetništvom. »Vi, ki vas kri slovenska je rodila, / ki materi odvzeti, vam omika / rosila ni iz njenega jezika, / ki vas kot mene Nemka je dojila« (101). V tem sonetu je identifikacija z nemščino prignana do najbolj negativne točke. Kaže, kako lucidno in brez sleherne iluzije se je Prešeren zavedal dokončne izgubljenosti vsakogar, ki bi pesnjenje v barbarskem jeziku jemal kot izključno življenjsko opravilo in opustil (hiperbolični) dvom glede tega, kateri jezik je Slovincu izvorno namenjen kot orodje umetnega besednega sporočanja. In kateri bi bil njegov približni povzetek.

Prešeren pa bi naloge ne opravil do kraja, če bi tudi tega tipa opravila ne postavil v paradigmo romantičnega razmerja med delcem in celoto. Spozabi pesnjenja v nemškem jeziku resda oporeka na najbolj ultimativen način, a pod pogojem, da avtor zagreši celostno pozabo matere oz. materinščine. V kolikor pa gre za enkratni akt, ki celote ne osmišljuje, pa bodi tudi pesnjenje v barbarskem jeziku ustrezno optimalim kriterijem. V tem je presenetljivo podoben Ovidu, ki se mu kot posledica »getico scripsi sermone libellum« zgodilo to, da je postal »barbarski« lavreat: »Meni ljubezen je ljudstva ovenčala z lovorum glavo, / tukaj, čeprav nerad, ljudsko to čast sem prejel« (Ovid 1959, 216). S tega stališča ne

13 Gre za Julijo. Primerjaj: »Prešeren je zložil sonet v odgovor tistim znancem v ljubljanski meščanski družbi, ki so ga spraševali, zakaj ne opeva Julije v nemškem jeziku« (Prešeren: 1960, 284)

14 Začenši tu z italijanščino, z Beatrice in Lavro.

15 Izvirnik je tu neizprosen: le, to je »nur« »Vom mir nur in der Sprache der Slowenen« (Prešeren: 1965, 80).

16 To pomeni govoreča ta jezik ter priznavajoča njegov celoviti primat.

preseneča, da Prešeren terja kar najvišjo kvalitativno stopnjo v pisanju verzov, če se je že kdo lotil te naloge:

*»Naj pravi materi pravic ne krati, / rejencu pa spodobi se, seveda, / da za spomin rednici kaj odrine. / Od žlahnte rude, ne navadne gline, / pa bodi, kar daruje prebogat, / ki na beraštvo le z zasmehom gleda« (Prešeren: 1960, 101).*

Razlog je univerzalen in je na dlani: najbolj silovito razmerje med antinomijami, ki se jim tu posvečamo, se odkriva v posthumni zgodbi človeka, brez katerega bi tudi Franceta Prešerna ne bilo ali pa bil bil drugačen. Imenujemo jo elegija *Spominu Matije Čopa* (Prešeren: 1960, 91), pomeni pa poseg tokrat ne več zgolj v pesniško materijo romantizma, temveč v njegove onto-filozofske predpostavke, kjer se gibanje staplja s tistim, kar se imenuje večni duh. Analiza te mojstrovine v luči nemškega idealizma z interpretacijo ključnega vprašanja, kaj je moč iz tega sklepati glede celotne Prešernove lirike, je nujna naloga. Kam naj gre smer raziskave, se že odčrtuje iz zaključka pričujočega sestavka. Eno k drugemu: mila pesem je spisana v barbarskem jeziku, in to tako mojstrsko, da se je ne bi sramovali največji ustvarjalci, posvečeni v njegov »genij«.

Če so pesmi »pregnastva vzrok«, je to lahko različnih narav, še posebej pri pesništvu *»Svet rimske ljubezenske elegije je skoraj v vsem obratna slika razmerij v rimski družbi«* (Marinčič: 2011, 35). To je Prešeren moral vedeti: dalo mu je moči za obrat, v katerem je nemški jezik definiral kot barbarski, opirajoč se na Ovidovo gesto. *»Getico scripsi«* je glede na filozofsko podstat gibanja pravzprav nujna premisa, obstoječa v epifenomenološkem zapopadku avtorja, ne glede na materialno, pojavno in duhovno predmetnost. Romantika je rojena s pojmom moderne subjektivitete: slednjo dolgujemo *Kritiki čistega uma* Immanuelu Kanta (Immanuel Kant 2001). Stvari same na sebi ne moremo spoznati. A bistven ni predmet spoznanja, temveč spoznavajoči subjekt. To je kolosalna revolucija v gnoseologiji, imenujemo jo Kantov kopernikanski preobrat. Ne določa predmet zavesti, temveč določa zavest predmet. Tako:

*»Res je: prizadevamo si verjeti, da je vsako spoznanje, ki naj bo resnično, nujno poravnano s predmeti le-tega. To prepričanje je tako trdno ukoreninjeno, da na nas vpliva brez naše volje ali izrecne privolitve: čisto enako se je dogajalo z onim, katerega oče je bil Ptolomej, predvidevalo pa je, da se vse zvezde gibljejo okrog negibnega opazovalca na Zemlji. Ampak prav Kopernikova hipoteza, ki je predpostavila obratno, je omogočila ključen preboj v astronomskih spoznanjih. Zato nam nudi opogumljajoč zgled. Predpostavljajoč, da so predmeti spoznave tisti, ki se ravnaajo po spoznanju samem, bomo lahko pojasnili, kako je slednje mogoče a priori, to je upoštevaje pravila in predpise, ki jih moč razuma izvaja iz sebe same, ne oziraje se na zaznavno izkušnjo. Tako je moč odnos spoznavanja do predmeta spoznave razložiti a priori, najsi gre bodisi za neposredno*

*spoznavo, kot jo zagotavlja intuicija, bodisi spet za posredno spoznavo, do katere se razum prebija preko razločevalnih elementov, kot jih prepoznava presodna moč človeškega duha. Nič več se ne bo zdelo nepogrešljivo, če predmet spoznave ne bo dan s pomočjo čutne zaznave, da bi se spoznanje lahko poravnalo z njim. Nasprotno: svet materialne pojmovne ali duhovne predmetnosti (objectivité) bo od sedaj naprej odvisen od pogojev, ki jih postavlja spoznavajoči subjekt (sujet qui connaît)» (Guillermit: 1998, 817).<sup>17</sup>*

Kantov gnoseološki preobrat, konkretno filozofska interpretacija Louisa Guillermita, omogočajo preformulirati Ovidov citat v luči moderne subjektivitete. Ta si je materialno, pojmovno ali duhovno predmetnost ljubljena »Kamen rimljanskih« (Prešeren: 1960, 69) ob Pontu zamislila drugače, kot bi se to večini človeštva zdelo na prvi pogled. Iz ptolomejskega je v najbolj nemogočih razmerah zaostale provincialne gubernije nastal kopernikanski človek, ki je fiktivno središče (nemštvo) zamenjal za dejansko (slovensko). S tem je v majhni skupini ljudi na evropskem obrobju zasedel mesto lirika s težo, kakršno sicer poznamo v zvezi z velikimi imeni literarne zgodovine starega sveta.

To je tudi razlog, da Prešeren *Namečka nemških in ponemčenih poezij* ni hotel vključiti v *Poezije* (Prešeren: 1847). Kako pa bi barbarski jezik lahko bil del literarnega kanona?

## LITERATURA

- ALYN, Marc (1982) *France Prešeren, poète slovène*, Paris: Actuelles formes et langages.
- GUERNE, Armel (2004) *Les Romantiques allemands*. Paris: Phébus.
- GUILLERMIT, Louis (1998) Kant Emmanuel. J. Greisch (ur.), *Philosophes*. Paris: Albin Michel, 811–832.
- ILEŠIČ, Fran (1900) *Prešeren in slovanstvo*. Ljubljana: Schwenter.
- KANT, Immanuel (2001) *Kritika čistega uma*. Ljubljana: Annalecta.
- KASTELIC, Jože (1943) *Antični snovni elementi v Prešernovem delu*. Ljubljana: Inštitut za slovansko filologijo.
- KIDRIČ, France (1938) *France Prešeren*, I, II. Ljubljana: Tiskovna zadruga.
- KIDRIČ, France (1978) *Izbrani spisi II*. Ljubljana: SAZU.
- MARINČIČ, Marko (2011) *Križ nad slovansko Trojo*. Ljubljana: Matica.
- MODER, Janko (1995) *Prešernove nemške*. Ljubljana: Karantanija.
- OVIDIJ, Publij Nazon (1959) *Pisma iz pregnanstva*. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- OVIDIUS, Nason (1965) *Tristia, Ex Ponto*. London: William Heinemann.
- PEYRE, Henri (1971) *Qu'est ce que c'est le Romantisme*. Paris: PUF.
- POLET, Jean-Claude (1999) *Patrimoine Littéraire européen*, Paris, Bruxelles: De Boeck Université.

17 Besedila je iz francoskih izvirmikov prevedel avtor pričujočega članka.

PREŠEREN, France (1950) *Nemške poezije*. J. Glaser (ur). Ljubljana: SAZU.

PREŠEREN, France (1960) *Pesmi in pisma II*. A. Slodnjak (ur). Ljubljana: Mladinska knjiga.

PREŠEREN, France (1965) *Zbrano delo I*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

PREŠEREN, France (1966) *Zbrano delo II*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

SAUSSURE, Ferdinand de (1998) *Predavanja iz splošnega jezikoslovja*. Ljubljana: Studia Humanitatis.

STRITAR, Josip (1955) *Zbrano delo VI*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

TIECK, Ludwig (1852–1854) *Gesammelte Novellen I–XII*. Berlin: Reimer.

TURK, Boštjan, M. (2014). L'Ascendant du doute hyperbolique sur le protoprologue des grandes tragédies cornéliennes. *Acta neophilologica* 47, 109–120.

## POVZETEK

### Niz Prešernovih jezikov

Članek se posveča analizi uvodnega mota v *Nameček nemških in ponemčenih poezij »getico scripsi sermone libellum«*, ki jih je France Prešeren sprva namenil za objavo skupaj s *Poezijami*, kasneje pa jih je pustil zunaj zbirke. Članek ugotavlja, da je razlog opustitve v razmerju med *linguo franco* Avstro-ogrske monarhije in slovenščino. Prešeren je moto izbral namenoma, da bi svoje pisanje v nemščini identificiral s položajem Ovida, ko se znajde v pontskem izgnanstvu in začne pisati v barbarškem jeziku. Prešernova kretnja, s katero nemščino označi za barbarški jezik, najde svojo utemeljitev v romantični filozofiji modernega subjektivizma, ki temelji na Kantovem gnoseološkem obratu. Ne določa svet zavesti, temveč določa zavest svet. Zgolj v luči te sodbe *a priori* je bilo Francetu Prešernu mogoče zavzeti takšno stališče, na ta način pa protestirati zoper splošno prakso zatiranja njegove materinščine. Z oznako nemških poezij s slabšalnim izrazom »nameček« in s končno opustitvijo lastnih besedil, je ta filozofski nazor tudi potrdil na lastnem zgledu.

**Ključne besede:** France Prešeren, Ovid, romantika, nemščina, Kantov kopernikanski obrat

## ABSTRACT

### A String of Prešeren's Languages

The article deals with the part of Prešeren's poetic work written in German, the obvious *lingua franca* of the Austro-Hungarian empire. The poet, in spite of good intentions to do so, never published these poems as a whole. He chose a motto from Ovid's *Ex Ponto* instead: »*getico scripsi sermone libellum*«, which reads: »*I wrote a book in a barbaric language*«. The article tries to find out the reason for identifying German as barbaric. The answer may lie in a particular romantic attitude towards reality, explained by Immanuel Kant. He established the »Copernican turn« in the behaviour of the human knowledge and consciousness. It is the innate structures of the mind that determine the nature of experience. According to him, only through an account of the a-priori principles of the mind can



---

knowledge be validated and objective, and thus lead to reality. This is the path to the modern subjectivity. Prešeren as a romantic poet profoundly integrated Kant's vision in his poetry protesting thus against the predominant German culture of the time.

**Key words:** France Prešeren, Ovidius, romanticism, German language, Kant's »Copernicus reversal«



**Miha Pintarič**

Université de Ljubljana

Faculté des Lettres

miha.pintaric@ff.uni-lj.si

UDK [81:1]:82.0-1

DOI: 10.4312/vestnik.7.51-53



## L'HOMME ENTRE LE GESTE ET LE TIC

Dans la vie de tout être humain, la communication, verbale ou non, véhiculant son rapport au monde d'ailleurs réciproque, il y a un moment limite, non dans le sens aristotélicien, plutôt comme une intervalle existentielle, et jusqu'auquel cet être apprend tant bien que mal à maîtriser et à utiliser la communication pour tourner ce qui est essentiellement échange, à son profit. Ce qui n'est pas une tare morale puisque tout le monde fait de même et que c'est une condition sine qua non d'intégration et de survie. Jusqu'à ce moment, qui possède une objectivité « statistique » et fort peu de valeur individuelle et individualisante, cet être « grandit », mûrit et se réalise précisément en maîtrisant et utilisant sa part de communication verbale, la langue et le langage en tant que verbal, le parler quotidien, celui de son métier, la rhétorique exercée afin de s'approcher des buts particuliers, voire même identificateurs qu'il s'est fixés, les paroles de soulagement adressées à un ami en deuil, tant de nuances, de registres avec vocabulaire, ton et accent qui leurs sont propres, mélodie de la chaîne parlée, tant de choses à apprendre pour les garder dans la mémoire présente, comme disait Rabelais, oui, encore faudrait-il préciser « quasi-automatique », ou pour les enfouir dans l'un de ses recoins profonds, et, de toute façon, à pratiquer quotidiennement ou à des occasions particulières, simplement parce qu'il le faut ou bien pour les réaffirmer dans l'esprit et dans le réseau de communication auquel l'être particulier appartient et qu'il contribue à créer en acceptant tacitement d'en être façonné à son tour. Ce processus d'échange, ensuite, dure normalement jusqu'à la mort, s'arrêtant uniquement faute de pleine maîtrise des facultés de communication, ce qui advient avec l'âge ou la maladie, ou encore faute de possibilité d'épanouissement de celles-là comme résultat d'isolement, volontaire ou forcé (là encore, le moi prendra vite la place d'autrui). Il est clair cependant que l'élan et l'énergie de cette évolution s'émoussent, chez l'individu évidemment, et non moins, à l'échelle générale, dans une civilisation que l'on appelle à juste titre sclérosée et même vouée à la disparition. Seul l'individu possède cependant une évolution parallèle, à l'ombre et comme en creux de la première, et qui le porte d'emblée vers le silence. Sans entrer dans le domaine proverbial, il convient de souligner que le silence, paradoxalement, n'appartient pas moins à la communication verbale que les paroles.

Le silence est l'envers de la parole. La répétition elle aussi, envers de la parole qui dit, est une forme de silence. Dans le meilleur des cas, ce sera la répétition poétique. Dans

le pire, la répétition des bruits dont se nourrit le monde. Le poète et le clown, apparemment, se taisent. Le premier, parce qu'il a tout dit. Le deuxième, parce qu'il n'a pas même commencé à dire et qu'il n'a probablement rien à nous apprendre. Cette image d'équilibre taciturne idéal, certes, n'est jamais réalisée, les poètes font entendre leur voix, et les clowns pas moins la leur. Il y a, en outre, un clown dans tout poète et un poète dans tout clown. Leur silence, quand il y en a, n'est toutefois pas l'expression du néant, elle traduit l'absence. Une seule parole vous manque et tout est dépeuplé, ou: et tout est silence. Ciel et terre, et d'autres ciels et d'autres terres, s'il y en a. Au commencement n'était pas le silence puisqu'il y avait l'absence. Rien du tout, pas le néant. L'absence suppose présence tout comme silence<sup>1</sup> suppose la parole. Le poète reconnaît l'absence en tant qu'état second du monde, à travers lequel il essaie de se saisir de son état premier, parole ou néant, parole, sans doute, ou le néant accepté parfois comme par défi, néant illogique et inimaginable devant lequel on se trouve comme devant la porte fermée de la constante de Planck, derrière laquelle attend une « parole » qui finalement va l'ouvrir, ou, mieux encore – la rouvrir. Elle n'attend ni un nouveau Calcul-clef puisque l'ancien suffit pour nous apprendre ce qu'il nous a appris, ni l'humiliation de la parole créatrice descendant au statut de geste. Un geste qui redevient parole, toutefois ... on sait ce que signifie gesta en latin et en ancien français: la permutation allégorique reconnaissait l'héroïsme que demande une telle « descende ». Évidemment, le geste peut prendre la valeur de la parole. L'Incarnation, toute proportion gardée, n'est-elle pas une histoire de geste? Magnanime et créateur.

Le clown, par ailleurs, ne connaît que ce qu'il a sous le nez, de façon la plus directe, immédiate qui soit. Il n'est pas conscient de la parole qui manque, et les tumultes des orages désirés ne lui disent rien. Tout cela passe bien trop au-dessus de sa tête pour qu'il s'en aperçoive, tout occupé qu'il est par la crise et la chute générale embrassant les banques qui croulent pas moins que l'état moral du « monde », c'est-à-dire le sien propre. « Il faut oser! », crie cependant le poète qui a toujours vomi sur les révolutions et les révolutionnaires (sauf quand il en était lui-même), assis dans son fauteuil pour ne perdre de verve ou même de fil rouge... au mol duvet assis... « Allez, moi aussi, j'en suis, qu'on me l'en donne, et dépêchez-vous! Siamo prenotati!<sup>2</sup> » On ne sait pas ce que l'on dit parce qu'on ne sait pas ce que l'on veut. – « Il faut oser! », s'élève la voix du clown de moins en moins convaincante ne s'appuyant sur rien pour ce faire puisque rien n'est à sa portée. Dépourvue de sens, elle va s'éteindre. En fait elle est d'or et déjà éteinte et se survit dans les vastes plaines vides d'un esprit à la parole qui manque et qui a fini par se taire parce qu'il n'a pas trouvé mieux, et la seule alternative serait par trop fatigante. On s'imagine Beckett et Ionesco chacun bien rangés dans leurs poubelles. Il n'y a plus de paroles, il n'y a plus de gestes, même les échos se sont tus.

1 Le slovène, plus riche ici, rendrait le silence par « molk » (c'est-à-dire « silence qui suit la parole et qui suppose un être humain ayant non uniquement la capacité de parler: il suppose le fait de s'en être servi »), par opposition au terme « tišina », qui est plus général et concevable même dans un monde sans homme.

2 Cette référence devrait être généralement connue. Au lecteur de s'en rappeler.

Cet être humain avec lequel on est parti en quête, qu'est-ce qui le retient encore en vie? Et qu'est qui l'unit à autrui étant donné l'échec d'une communication, celle de l'homme occidental, et qui appartient tout de même à l'héritage du genre humain? Ce lien, la parole déchue en silence et le geste devenu tic laissent entendre que le monde est pour la majorité une affaire perdue. On s'imagine la suite. Pour les peu qui y résistent, ce lien est la parole poétique qui, parfois, se fait geste sans devenir tic. D'un côté, lucidité, de l'autre, la conscience qui s'égare en cul-de-sac. La conscience de la parole fait l'homme humain. Le tic le réifie. Il faut continuer l'œuvre de la parole et la Parole qui manque nous sera peut-être donnée par ce même geste magnanime et créateur qui est à l'origine de l'univers.

## POVZETEK

### Človek med gesto in tikom

Članek poskuša določiti razmerje med antinomičnima paroma beseda-tišina in gesta-tik, ki vsak na svoj način (verbalno ali ne) določata medčloveško komunikacijo, torej vse tisto, kar navsezadnje izraža tudi odnos človeka do samega sebe.

**Ključne besede:** komunikacija, gesta, tik, beseda, tišina/molk

## ABSTRACT

### Man between Gestures and Tics

The article tries to define the relation between the antinomic pairs of expressions, word-silence and gesture-tic, which, each in its own way (verbal or not), determine human communication, which finally translates one's relation to oneself.

**Key words:** communication, gesture, tic, word, silence

## RÉSUMÉ

### L'homme entre le geste et le tic

L'article essaie d'établir certains rapports entre les deux paires antinomiques, parole-silence et geste-tic qui, chacun par son côté (verbal ou non), définissent la communication entre les hommes, celle qui finalement trahit le rapport de l'homme face à lui-même.

**Mots-clefs:** communication, geste, tic, parole, silence



# **JEZIKOSLOVJE**





**Sonia Vaupot**

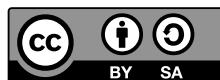
Université de Ljubljana

Faculté des Lettres

sonia.vaupot@guest.arnes.si

UDK 811.163.6'42:811.133.1'42

DOI: 10.4312/vestnik.7.57-69



## **COHÉRENCE DISCURSIVE EN SLOVÈNE ET EN FRANÇAIS : LE RÔLE DES CONNECTEURS EN TRADUCTION**

### **1 INTRODUCTION**

Dans cet article, nous nous sommes interrogées sur l'emploi des connecteurs en slovène et en français. Nous remarquons en effet la tendance à insérer des connecteurs ou des mots charnières dans les traductions des textes en français sans doute pour combler un manque de cohérence ou de cohésion dans le texte cible. Le slovène semble en revanche employer un nombre plus faible de connecteurs par rapport au français. Nous nous intéresserons ainsi à la présence et l'ajout de connecteurs dans les traductions de quatre extraits d'œuvres littéraires effectuées par Andrée Lück-Gaye et Elza Jereb. Nous nous demanderons s'il s'agit d'un effet de style ou d'une nécessité réelle, c'est-à-dire d'une tendance qui s'inscrit dans le système de la langue française.

### **2 LA COHÉRENCE DISCURSIVE**

Les connecteurs permettent de construire la cohérence du discours. Moeschler (1985) relie ainsi les notions de cohérence et d'argumentation. Selon l'auteur, les instructions argumentatives fixées par les connecteurs doivent être satisfaites pour qu'un discours soit cohérent. Il attribue aux connecteurs les propriétés suivantes (2002: 28) : les connecteurs contribuent à l'interprétation des discours en permettant les inférences ; ils ont un contenu procédural et conceptuel ; ils sont porteurs de traits forts ; leur fonction est de permettre le groupement et le séquençement de représentations mentales d'événements. L'auteur conclut qu'un connecteur est indispensable pour permettre une interprétation déterminée et spécifique du discours. Il transmet notamment des instructions sur la nature du groupement, la nature du séquençement et la nature de la relation causale entre événements. Moeschler se base sur la définition des connecteurs dans le cadre de la théorie de la pertinence, où les connecteurs sont considérés comme des éléments véhiculant des implicatures conventionnelles (Grice 1975), leur rôle étant de contribuer à la pertinence des actes de communication (Wilson and Sperber 1990). Les connecteurs seraient ainsi des contraintes sémantiques sur la pertinence et illustreraient les aspects non vériconditionnels du sens des énoncés.

Sans entrer dans les détails des différentes théories, rappelons que les connecteurs sont indispensables à la cohérence, la cohésion et la progression du texte. On les qualifie également de « marqueurs de relation », car ils associent des éléments à l'intérieur d'une phrase ou entre les phrases, et également « d'organiseurs textuels » lorsqu'ils créent des liens explicites entre les parties d'un texte. Leur fonction est donc variée : ils situent les éléments textuels dans le temps et dans l'espace ; ils marquent l'enchaînement des phrases et les transitions entre les diverses parties d'un texte ; ils favorisent la lecture, la compréhension du texte, la progression des informations et articulent la pensée de l'énonciateur ou du destinataire ; ils assurent la structuration d'un discours et sa désambiguïsation, etc. Toutefois, leur usage est déterminé, entre autres, par des contraintes pragmatiques et les situations de communication ou d'énonciation. Le rôle et la fonction des connecteurs sont ainsi multiples. Ils peuvent recevoir soit une fonction argumentative, soit une fonction discursive, et contribuent à la pertinence des actes de communication.

### 3 LES CONNECTEURS EN FRANÇAIS

Le *Trésor de la langue française* définit le connecteur comme « un opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase transformée » (Ling. 1972) et qui sert à marquer les rapports syntaxiques entre deux ou plusieurs propositions consécutives. Le dictionnaire évoque également Jakobson (1957) qui qualifie de connecteurs, par opposition aux désignateurs, « les catégories qui caractérisent soit la relation des protagonistes du procès de l'énoncé (l'événement raconté) au procès de cet énoncé, soit la relation du procès de l'énoncé à un autre procès de l'énoncé ».

Nous ne présenterons pas de manière détaillée toutes les recherches effectuées sur les connecteurs. Rappelons seulement que les sciences du langage s'y intéressent dès les années 80. Cependant, les recherches oscillent entre les définitions grammaticales, essentiellement syntaxiques et les définitions sémantico-logiques. Riegel et al. (2004) définissent les connecteurs comme des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions qui contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Lorsque leur action se limite à la phrase (sens restreint), les connecteurs ne comprennent que les conjonctions de coordination (p.ex. *mais, et*) et les conjonctions de subordination (*parce que, de sorte que, bien que, etc.*). En revanche, lorsqu'ils assurent l'organisation du texte (sens large), ils regroupent également les conjonctions, les adverbes (*alors, puis, ensuite, etc.*), certains groupes prépositionnels (*en tout cas, d'une part, d'autre part, etc.*), des locutions (*c'est-à-dire, autrement dit*), etc. Lorsque les connecteurs fonctionnent comme des organisateurs textuels, les auteurs soulignent qu'ils assurent alors un rôle de liage (enchaînement entre les propositions) et un rôle d'empaquetage (structuration du texte en ensemble de propositions). Toutefois, la liste des connecteurs est limitée aux « unités linguistiques qui ne

font pas partie intégrante des propositions, mais qui assurent leur liaison et organisent leurs relations, sans être des expressions anaphoriques ». Certaines de ces unités possèdent le rôle de connecteur (*puis, mais, puisque, etc.*) tandis que d'autres possèdent plusieurs rôles (par exemple, *alors* est un connecteur consécutif et une anaphore temporelle).

Ducrot (1980 in Schlamberger Brezar 2002: 89) étudie les connecteurs dans le cadre de la pragmatique intégrée à la sémantique. Il leur attribue une fonction d'instruction et les relie à l'argumentation. D'après Roulet et al. (1985: 85–193 in Schlamberger Brezar 2002: 91), les connecteurs se divisent en marqueurs de fonction illocutoire (initiatifs et réactifs), en marqueurs de structuration de la conversation (dans le discours oral) et, les plus fréquents, en marqueurs de fonction interactive qui définissent le rapport entre les constituants d'une intervention et se distinguent d'après leurs fonctions syntaxiques et pragmatiques. Les auteurs relèvent ainsi les connecteurs argumentatifs, les connecteurs contre-argumentatifs et les connecteurs conclusifs.

Pour leur part, Arrivé, Gadet et Galmiche (1986: 180) définissent les connecteurs comme des termes qui permettent « de regrouper les usages interphrastiques des conjonctions de coordination, et de certains adverbes ou assimilés qui jouent le même rôle en tête de phrase : *et, or, puis, cependant, en fin de compte...* sont des connecteurs ». Reprenant une définition plus syntaxique, les auteurs les classent parmi les coordonnants qui créent un lien ou les subordinants qui font la liaison. D'autres classifications apparaissent ultérieurement, notamment celles des connecteurs en tant que corrélateurs (Pierrard et al. 2006: 133), mais nous nous en tiendrons à la typologie basique de coordonnant et subordinant qui suffit à notre analyse.

#### 4 LES CONNECTEURS DU SLOVÈNE

D'une manière générale, les recherches, effectuées en Slovénie, définissent les connecteurs à partir de la syntaxe structurale qui prend en considération les notions de coordination et de subordination au niveau de la phrase. Jože Toporišič (1976: 48) définit ainsi 13 classes de connecteurs (Toporišič in Schlamberger Brezar 2009: 125) qui sont des marqueurs de :

- liaison (navezovalne členke) : *a, in, ja, no, pa, potem, torej, tudi*
- sentiment (členke čustvovanja) : *žal, dobro*
- insistance (poudarne) : *ravno, posebno, zlasti, predvsem*
- retrait (izvzemalne) : *le, samo, edino, komaj, vsaj*
- jugement (presojevalne) : *tako, blizu, približno, skoraj, domala*
- ajout (dodajalne) : *tudi, prav tako, niti, takisto, vključno*
- empêchement (členke zadržka) : *pač, saj, komaj, že, sicer*
- confirmation (potrjevanja) : *ali*
- concordance (soglašanja) : *da, dejansko, gotovo, ja, kajpak, res, seveda*

- possibilité ou probabilité (možnosti, verjetnosti) : *morda, mogoče, morebiti, nemara, končno, navsezadnje, brž, verjetno, komaj*
- opinion et hypothèse (mnenja, domneve) : *baje, menda, denimo*
- interrogation (vprašalne členke) : *ali, a, kaj, mar*
- incitation ou affirmation (spodbujalne, trdilni) : *a, ali, da, kako, morda*
- négation (nikalni) : *da, kaj, še, ko, nikdar, saj*
- accord et désaccord (členke zanikanja in soglašanja) : *ne, nikar, vraga, figo*

Par la suite, Toporišič (2000: 445–448) choisira plutôt de regrouper les connecteurs en 4 groupes principaux : les marqueurs d'injonction (pozivni členki), les marqueurs de valorisation (vrednotenjski členki), les marqueurs de sentiment (čustvenostni členki) et les marqueurs d'organisation textuelle (besedilnozgradbenostni členki).

Ivana Černelič Kozlevčar (1993: 224 in Jakop 2001: 314) propose un classement qui reprend en partie la classification de Toporišič. Elle met en évidence :

1. Les marqueurs de sentiments (členki čustvovanja) qui expriment la joie, l'amour, la haine, l'enthousiasme, le mépris, l'admiration, la jalousie, l'ironie, etc. : *žal, dobro, hvale bogu, etc.*
2. Les marqueurs d'affirmation (členki pritrjevanja) :
  - accord sans réserve : *seveda, res/gotovo, kakopa, kajpa, kajpada, menda ja, etc.*
  - accord avec réserve : *res/sicer ni, no, saj ni, toda, morda, že mogoče, etc.*
3. Les marqueurs de persuasion (gotovostni členki) : *seveda, res, gotovo, zares (ne), verjetno, mogoče, etc.*
4. Les marqueurs d'opinion (členki mnenja) : *baje, recimo, že, etc.*
5. Les marqueurs de négation ou de désaccord (členki zanikanja) : *nikakor, nasprotno, etc.*

Enfin, d'autres auteurs considèrent les connecteurs en tant que marqueurs discursifs (Schlamberger Brezar 1998, Gorjanc 1998), en tant qu'éléments du métadiscours (Pisanski 2002) ou en tant que lexèmes ou particules (Mojca Smolej 2007). En 2004 apparaît également une classification plus générale (*Sporazumevalni prag* 2004 in Schlamberger Brezar 2009: 130) qui opte pour une nouvelle répartition, sans toutefois viser une modification du contenu des regroupements précédents. Les connecteurs se répartissent ainsi en :

1. marqueurs discursifs modaux (modalni členki) qui expriment la nécessité, la probabilité ou la possibilité ;
2. marqueurs de renforcement (poudarni členki) qui soulignent une information sous-entendue ;
3. marqueurs phrastiques (zaznamovalci tipa povedi) ;
4. marqueurs interphrastiques (odnosni členki) qui assurent la cohérence du discours ;
5. particules discursives (besedotvorni členki).

Pour notre part, nous avons choisi de repérer la fréquence des connecteurs dans les textes slovènes et leurs traductions françaises. Nous avons ainsi pu constater que de nombreux marqueurs, notamment *potem, tudi, a, pa, vendar, saj, etc.*, apparaissent dans tous les

textes sources. Toutefois, la nature et la fréquence d'emploi des connecteurs diffèrent selon les traductions. Notre attention s'est donc portée sur les ajouts de connecteurs dans les traductions françaises. Nous avons voulu ainsi vérifier si les connecteurs étaient indispensables et permettaient une interprétation spécifique du discours, voire s'ils s'inscrivaient spontanément dans le système de la langue française.

## 5 SURVOL CONTRASTIF

La maîtrise de l'écrit est une nécessité pour les traducteurs. Il est donc primordial de préparer les étudiants, futurs traducteurs, à la pratique de l'écriture. Les éléments textuels sont, entre autres, indispensables pour construire un texte cohérent en français. Cependant, lorsqu'il s'agit de traduire un texte du slovène vers le français, nous remarquons que ces éléments font parfois défaut. Les étudiants ont tendance à en faire abstraction ou ne maîtrisent pas toujours leur emploi, notamment pour marquer la progression d'une pensée. Nous pensons que les difficultés relatives à l'usage des connecteurs résultent du fait que les éléments textuels se construisent différemment en slovène.

Notre étude consiste à observer le rôle des connecteurs dans les traductions françaises. L'observation et l'analyse des connecteurs, à partir de traductions du slovène vers le français, revêtent un double intérêt. D'une part, notre approche est traductologique et contrastive. Elle présente ainsi des données qu'une perspective monolingue ne peut toujours recueillir. D'autre part, notre visée est pédagogique, car cela nous permettra de réfléchir à l'avenir sur les connecteurs de manière efficiente. Pour mener à bien notre étude, nous avons relevé, puis analysé la fréquence des connecteurs qui ont été ajoutés aux versions françaises dans quatre extraits de romans tirés de la revue "Le livre slovène" et traduits du slovène par deux traductrices différentes :

1. *Ljubezen (L'amour)* de Marjan Rožanc, traduit par Andrée Lück-Gaye (T1)
2. *Matkova Tina (Tina de Matko)* d'Ivan Preglej, traduit par Andrée Lück-Gaye (T2)
3. *Ure mojih dni (Les heures de ma vie)* de Mira Mihelič, traduit par Elza Jereb (T3)
4. *Zato (Parce que)* de Rok Arih-Drago Druškovič, traduit par Elza Jereb (T4)

En observant les phrases, issues des textes T1 et T2, traduites par Andrée Lück-Gaye, qui ont nécessité l'ajout de connecteurs ou de marqueurs de liaison, nous ne relevons que l'élément suivant :

### Texte 1 (T1) :

*(...) me je sestra Cecilija potegnila pod razpelo v kotu pomožne kuhinje in me s palcem prekrizala po čelu, enkrat in še enkrat... (T1 : 67)*

*(...) sœur Cecilija m'entraîna sous le crucifix dans un coin de l'annexe de la cuisine et me marqua le front d'un signe de croix une fois puis une fois encore... (T1 : 40)*

D'une manière générale, nous remarquons que tous les marqueurs slovènes du texte source (T1) sont traduits en français, à l'exception de l'unique phrase indiquée ci-dessus où la traductrice insiste sur la répétition en ajoutant l'adverbe conjonctif *puis*. Toutefois, nous notons l'effet inverse dans le texte T2 : le connecteur slovène n'est pas traduit en français comme l'indique l'exemple suivant. En effet, la traductrice n'a ajouté aucun connecteur français complémentaire, mais a traduit tous les connecteurs et marqueurs de liaison slovènes, à l'exception de l'élément *saj* dans l'exemple qui suit :

Texte 2 (T2) :

*A bili so mirni in skoraj veseli : saj so vedeli, da bo v nekaj urah jutro in da ga bodo doživeli zdravi in doma pri ženah, pri otrocih.* (T2 : 48)

*Mais ils étaient calmes et presque joyeux : ils savaient que dans quelques heures ce serait le matin et qu'ils le passeraient bien portants et chez eux auprès de leurs femmes et leurs enfants.* (T2 : 52)

Sans nous engager dans la querelle « sourcier-cibliste », nous notons que les traductions d'Andrée Lück-Gaye sont essentiellement sourcières. La traductrice établit des correspondances au niveau formel de la langue. Ainsi, la syntaxe du texte cible colle souvent au texte source, ce qui explique, selon nous, la non-insertion de connecteurs dans le texte français. La traductrice n'a en effet ajouté qu'un seul connecteur français, absent du texte source. En revanche, de nombreux connecteurs ont été insérés dans les traductions des textes T3 et T4 effectuées par Elza Jereb (voir le tableau ci-dessous, paragraphe 6). En outre, nous pouvons noter que les stratégies de traduction de la seconde traductrice sont essentiellement ciblistes. Elza Jereb s'attache en effet à traduire le sens, adaptant parfois son texte (notamment le T3). Elle insère également un nombre plus important de connecteurs dans ses traductions. Nous en concluons que l'ajout de connecteurs, dans une traduction, ne semble pas correspondre uniquement à une nécessité linguistique, comme le démontrent les traductions T1 et T2, mais reflète aussi une spécificité stylistique observable dans les textes littéraires et une tendance traductive cibliste.

## 6 LA NATURE, LE RÔLE ET LA VALEUR DES CONNECTEURS AJOUTÉS

Le tableau qui suit énumère, par ordre d'apparition, les connecteurs présents dans les traductions T3 et T4, leurs occurrences, les catégories, les types de relations établies et les liens logico-sémantiques.

	T3	T4	Catégorie	Type	Connecteur temporel	Lien logico-sémantique
<b>donc</b>	1	4	adverbe conjonction	coordonnant		Conséquence, conclusion
<b>Ainsi</b>	2	3	adverbe conjonction	coordonnant		Conséquence, conclusion, illustration, justification, addition, comparaison
<b>en effet</b>	2	2	adverbe	subordonnant		Cause, explication, but, illustration, justification, addition
<b>Ensuite</b>	1	1	adverbe	coordonnant	Connecteur d'enchaînement	Addition, énumération, classification, similitude, succession, restriction
<b>d'ailleurs</b>		1	adverbe	subordonnant		Addition, constatation, transition
<b>(et) puis</b>		3	adverbe conjonction	coordonnant	Connecteur d'enchaînement	Addition, classification, similitude, succession, restriction
<b>aussi</b>		1	adverbe conjonction	coordonnant		Reprise, addition, comparaison, conséquence
<b>soudain</b>		2	adverbe	coordonnant	Connecteurs de rupture	Soudaineté d'une action
<b>pourtant</b>		2	adverbe	coordonnant subordonnant	Connecteur de rupture	Opposition, contradiction, restriction
<b>quand même</b>		1	adverbe	coordonnant		Condition, supposition, hypothèse, contradiction
<b>mais</b>		2	conjonction	coordonnant	connecteur de rupture	Opposition, contradiction
<b>encore</b>		1	adverbe	coordonnant		Choix, reformulation, reprise, addition

Dans un premier temps, la classification de type logico-sémantique nous permet de noter l'usage d'au moins deux classes de connecteurs qui ont servi à structurer la cohérence des textes : les connecteurs temporels et les connecteurs logiques. L'usage des connecteurs temporels permet de marquer l'organisation chronologique ou la linéarité du récit. On remarque notamment l'emploi des connecteurs d'enchaînement (*puis, ensuite*) et des connecteurs de rupture (*soudain, mais, pourtant*). Les unités comme *puis* ou *soudain* agissent sur la structure du discours et l'organisation temporelle : **Puis** la porte se referma d'elle-même. (T4 : 31) ou (...) et **soudain** elle eut peur. (T4 : 30). Le structurateur *ensuite* semble agir en tant que marqueur organisationnel du discours et permet d'établir une structure hiérarchique. L'adverbe *ensuite* coordonne deux segments de discours au sein de la narration : J'avais même noté cela noir sur blanc pour pouvoir le lire, ce que je fis **ensuite** d'une voix tremblante. (T3 : 42). Enfin, le connecteur *pourtant*, qui peut aussi être classé comme un connecteur syntagmatique, explicite une relation implicite entre deux actants. Son emploi est notamment rectificatif : Se reposant couché sur le dos elle se disait **pourtant**... (T4 : 30). Le connecteur *pourtant* peut parfois être remplacé par *quand même* lorsqu'il désigne une contradiction : (...) c'est pourquoi sa question lui parut superflue, mais elle se sentit **quand même** flattée. (T4 : 31). En tant que connecteur argumentatif et marqueur d'opposition, *quand même* renforce ici la valeur de *mais*.

D'autre part, la traductrice a employé les connecteurs logiques suivants : *ainsi, donc, en effet, d'ailleurs, aussi, pourtant, quand même, mais, encore*. Au même titre que les précédents, ces connecteurs sont indispensables à la cohérence du récit. Leur valeur exacte est définie par le texte. Le connecteur de consécution *ainsi* met en relation des termes et crée une relation d'identification entre eux. Il présente l'opinion du locuteur : (...) et j'eus **ainsi** l'agréable tâche d'accueillir Carver et sa femme à Ljubljana. (T3 : 41). Dans sa fonction de marqueur anaphorique, il assure la cohésion discursive. Considéré parfois comme une conjonction, le connecteur *donc* marque le raisonnement et permet de construire le discours : Regardons **donc** vers cette année 1962. (T3 : 40). Il explique la conséquence ou le but. Le connecteur prépositionnel *en effet* possède une valeur discursive et de confirmation : Il essaya, **en effet**, infatigablement d'étendre le cercle des centres PEN. (T3 : 41). Il marque l'explicitation argumentative, explique les causes et les motifs. Le connecteur de complémentation *d'ailleurs* introduit un argument supplémentaire, mais qui n'est pas indispensable à l'argumentation : Pourtant elle était depuis longtemps sillonnée de sentiers (ce qui **d'ailleurs** n'avait pas été commode pour les partisans) (T4 : 29). Il possède des propriétés pragmatiques définies par le contexte, au même titre que *mais* et *donc*, et impose aux énoncés un comportement inférentiel. Le connecteur consécutif *aussi* se différencie de *ainsi* et *donc*. Il permet d'ajouter des informations : mais **aussi** à cause de ses yeux qui de près lui semblaient plus grands encore, plus bleus, (T4 : 30). Le connecteur ou marqueur discursif *mais* a été particulièrement traité par Mojca Schlamberger Brezar (2009 et 2012). L'auteur précise notamment que, dans les dialogues littéraires, cette conjonction apparaît dans sa valeur phatique. C'est le cas dans les emplois suivants : « Les détectives, c'est rien, **mais** les bandits! (...) »



*Je ne sais pas. Mais j'ai peur de lui », dit-elle. (T4 : 32).* Toutefois, on lui reconnaît plusieurs nuances en tant que connecteur argumentatif. En effet, il marque, dans le second exemple, la contradiction argumentative et la concession, au même titre que l'adverbe *pourtant*. Enfin, le connecteur énumératif *encore* marque une progression. Il est également marqueur de modalité d'insistance : *Le père était un homme hargneux, dit-il encore. (T4 : 33).* Nous pouvons, par conséquent, confirmer que les connecteurs occupent la fonction d'organiseurs textuels. Il est essentiel de les ajouter, même en traduction, notamment lorsqu'ils jouent un rôle dans la hiérarchie du texte. En ce sens, cette propension répond sans doute à une nécessité linguistique.

## 7 CONCLUSION

Notre attention s'est portée sur les connecteurs, car ce sont les pivots indispensables des textes. Nous remarquons toutefois qu'une différence entre le slovène et le français réside dans l'usage de ces mots charnières. En effet, le slovène tend à utiliser un nombre plus faible de connecteurs par rapport au français. Nous avons voulu vérifier si la traduction du slovène vers le français sous-entendait parfois l'usage de stratégies pour rendre les liens logico-sémantiques du texte source et si on en venait à insérer des connecteurs dans la traduction pour conférer au texte cible un degré de cohérence et de cohésion égal ou supérieur à celui du texte source.

Notre survol contrastif n'a pas mis en évidence l'existence de relations implicites dans les phrases slovènes qui pourraient expliquer la présence de connecteurs dans les phrases françaises. En revanche, nous pouvons affirmer que les tendances traductives et les stratégies de traduction sont associées à l'usage de connecteurs. En effet, la traductrice qui a opté pour une traduction de sens a inséré des connecteurs supplémentaires, contrairement à la traductrice qui tend vers une traduction plus littérale. L'écart apparent entre les deux traductions confirme, en premier lieu, le fait qu'il est difficile, mais pas impossible, d'assurer la cohérence d'un texte sans ajout de connecteur. Nous en concluons que l'insertion de connecteurs dans les traductions permet, d'une part, de privilégier la cohésion linguistique de la langue cible, d'autre part, de mieux structurer l'information, car leur présence s'inscrit bien dans le système de la langue française. Le rôle des connecteurs étant de structurer un discours et d'assurer la cohésion du texte, des perspectives didactiques pourraient être envisagées. L'enseignant peut sensibiliser, dans un premier temps, les apprenants à la nécessité de réfléchir aux types de connecteurs utilisés, au choix du bon connecteur ainsi qu'à l'étude des occurrences et du sens des connecteurs afin de cerner leurs spécificités. Dans un second temps, le travail peut s'effectuer sur plusieurs niveaux : leur usage dans les phrases en tant que marqueurs de relation et au niveau du texte en tant qu'organiseurs textuels, notamment pour faire apparaître le déroulement des actions, les étapes d'un raisonnement, etc. Enfin, une dernière étape consiste à effectuer des exercices de traduction ciblés susceptibles de rendre le texte cible plus intelligible. La visée pédagogique reste donc à approfondir.

## EXEMPLES ANALYSÉS

DONC	Če pogledam nazaj v leto 1962... (T3 : 210)	Regardons <b>donc</b> vers cette année 1962. (T3 : 40)
	(...) ker pa se ga nihče ni ustrašil, se je zasmeljal, skril svoje samoljubje (...) Pomislite, jokaj je, pa na glas, solze so drčale (T4 : 179)	(...) comme personne n'eut peur, il éclata de rire cachant <b>ainsi</b> son amour propre (...) Pensez- <b>donc</b> , il pleurait, mais on n'entendait rien, seulement des larmes qui coulaient sur son visage. (T4 : 32)
	Poglejta ga, kako joče. (T4 : 180)	Regardez <b>donc</b> , comment il pleure. (T4 : 33)
	Že zgodaj je zvedel za svoj "zato". (T4 : 184)	Très tôt il connut <b>donc</b> son "parce que". (T4 : 34)
AINSI	(...) in mene je doletela čast, da sem ju sprejela v Ljubljani. (T3 : 212)	(...) et j'eus <b>ainsi</b> l'agréable tâche d'accueillir Carver et sa femme à Ljubljana. (T3 : 41)
EN EFFET	Neutrudno je poskušal pomnožiti število centrov, mednarodni Pen naj bi resnično obsegel ves svet. (T3 : 212)	Il essaya, <b>en effet</b> , infatigablement d'étendre le cercle des centres PEN. (T3 : 41)
	(...) saj je bil Carver v mednarodnem pisateljskem krogu izredno priljubljen in je imel veliko prijateljev in še zdaj srečujem po konferencah in kongresih Pena ljudje, ki mi pravijo, kako zelo pogrešajo Carverja. (T3 : 213)	(...) car Carver était très populaire dans son cercle international. <b>En effet</b> , il m'arrive encore maintenant de rencontrer à des conférences et des congrès du PEN des personnes qui me disent en soupirant combien elles regrettent la disparition de Carver. (T3 : 42)
ENSUITE	(...) in sem to tudi imela črno na belem, kar sem, ko je prišla vrsta name, prebrala s tresočim se glasom, v francoščini, seveda. (T3 : 215)	J'avais même noté cela noir sur blanc pour pouvoir le lire, ce que je fis <b>ensuite</b> d'une voix tremblante. (T3 : 42)
AINSI	(...) kako pomembno je bilo srečanje v Dubrovniku za jugoslovanske pisatelje glede na dogodke pred tridesetimi leti z veliko obljubo in upanjem, ki ju danes ponuja Pen pisateljem sveta. (T3 : 216)	(...) de comprendre ce qui s'était passé à Dubrovnik trente ans plus tôt, les aidant <b>ainsi</b> à voir les possibilités dont dispose l'écrivain dans le PEN et à saisir les grandes promesses et l'espoir offert par le PEN aux écrivains du monde entier. (T3 : 42)
D'AILLEURS	Bil pa je že od nekdanj prekrizan s premnogimi stezami (nepripraven za partizane). (T4 : 169)	Pourtant elle était depuis longtemps sillonnée de sentiers (ce qui <b>d'ailleurs</b> n'avait pas été commode pour les partisans). (T4 : 29)
PUIS	Komaj jo je zmozel zaradi njene žilavosti in njenih močnih rok. (T4 : 170)	Ce n'est pas avec facilité qu'il arrivait à avoir le dessus, car elle était tenace et <b>puis</b> ses mains étaient si fortes. (T4 : 29)
	Vrata so se sama spet zaprla. (T4 : 175)	<b>Puis</b> la porte se referma d'elle-même. (T4 : 31)
	,Kaj vas briga,' se je ujezil.' (T4 : 178)	' <b>Et puis</b> ça ne vous regarde pas,' dit-il furieux' (T4 : 32)
	Ves vesel si je nato obesil orožje, kot konjenik, preko ramena in prsi. (T4 : 182)	<b>Puis</b> tout content, tel un chevalier, il jetait son arme sur l'épaule. (T4 : 34)
AUSSI SOUDAIN	(...) in zaradi njenih njegovih oči, ki so se ji iz bližine zdele še večje, bolj plave, da se je zbala. (T4 : 173)	(...) mais <b>aussi</b> à cause de ses yeux qui de près lui semblèrent plus grands encore, plus bleus, et <b>soudain</b> elle eut peur. (T4 : 30)

SOUDAIN	<i>Rudi je bil obrnjen k vratom in France od njih, ko so se ta sama odprla in v odprtini je stal nekdo z brzostrelko, v belem plašču. (T4 : 174)</i>	<i>Rudi était tourné vers la porte et France se trouvait en face de lui lorsque <b>soudain</b> la porte s'ouvrit d'elle-même et dans l'embrasure apparut un homme, dans un manteau blanc, une mitraillette à la main. (T4 : 31)</i>
POURTANT	<i>Ko je tako vznak počivala, se je vprašala... (T4 : 174)</i>	<i>Se reposant couché sur le dos elle se disait <b>pourtant</b> :... (T4 : 30)</i>
QUAND MÊME	<i>(...) in da je njegovo vprašanje popolnoma odveč, čeprav ji je gôdilo. (T4 : 174)</i>	<i>(...) c'est pourquoi sa question lui parut superflue, mais elle se sentit <b>quand même</b> flattée. (T4 : 31)</i>
MAIS	<i>"Kaj detektivi, banditi! (...) Ne vem. Bojim se ga", je rekla. (T4 : 177)</i>	<i>"Les détectives, c'est rien, <b>mais</b> les bandits! (...) Je ne sais pas. <b>Mais</b> j'ai peur de lui", dit-elle. (T4 : 32)</i>
ENCORE	<i>Oče so bili sitni, je rekel. (T4 : 181)</i>	<i>Le père était un homme hargneux, dit-il <b>encore</b>. (T4 : 33)</i>

## BIBLIOGRAPHIE

- ARRIVE, Michel/Françoise GADET/Michel GALMICHE (1986) *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.
- DRUŠKOVIČ, Drago (ARIH, Rok - 1957) *Zato*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- DUCROT, Oswald et al. (1980) *Les mots du discours*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GORJANC, Vojko (1998) Konektorji v slovničnem opisu znanstvenega besedila. *Slavistična revija* 46(4), 367–388.
- JAKOP, Nataša (2000-2001) Funkcijska delitev členkov: značilnosti naklonskih členkov. *Jezik in slovstvo* 46 (7-8), 305–313.
- Le livre slovène* (1976) 1/2, XIV. Ljubljana: Tiskarna ljudske pravice, 40–44 in 49–57.
- Le livre slovène* (1983) 3/4, XXI. Ljubljana: Tiskarna ljudske pravice, 29–35.
- Le livre slovène* (1985) 3/4, XXIII. Ljubljana: Tiskarna ljudske pravice, 39–45.
- MIHELIČ, Mira (1985) *Ure mojih dni*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- MOESCHLER, Jacques (1985) *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier.
- MOESCHLER, Jacques (2002) Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural. *Cahier de Linguistique française* 24, 265–292.
- PIERRARD, Michel/VAN RAEMDONCK, Dan/HADERMANN, Pascale (2006) Les marqueurs d'identité: subordinants, coordonnants ou corrélateurs ? *Faits de Langue*, 28, 133–144.
- PISANSKI, Agnes (2002) Analiza nekaterih metabesedilnih elementov v slovenskih znanstvenih člankih v dveh časovnih obdobjih. *Slavistična revija* 50(2), 183–197.
- PREGLEJ, Ivan (1995) Od Ivana Preglja do Cirila Kosmača: izbor novel. *Matkova Tina*. Ljubljana: DZS.

- RIEGEL Martin/René RIOUL/ Jean Christophe PELLAT (2004) *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- ROŽANC, Marjan (1995) *Ljubezem*. Ljubljana: Mihelač.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (1998) Vloga povezovalcev v diskurzu. *Jezik za danes in jutri*, 194–202.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2002) Le rôle syntaxique et pragmatique des connecteurs dans le discours argumentatif français. *Linguistica* 42, 89–110.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2009) *Povezovalci v francoščini: od teoretičnih izhodišč do vloge v diskurzu*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2012) Les marqueurs discursifs « mais » et « alors » en tant qu'indicateurs du degré de l'oralité dans les discours officiels, les débats télévisés et les dialogues littéraires. *Linguistica* 52, 225–237.
- SMOLEJ, Mojca (2007) La classification des particules en français et en slovène. *Linguistica* 47, 109–120.
- TOPORIŠIČ, Jože (1984) *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja Maribor.
- TOPORIŠIČ, Jože (2000) *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja Maribor.
- ŽAGAR, Igor Ž./Mojca SCHLAMBERGER BREZAR (2009) *Argumentacija v jeziku*, (Digitalna knjižnica, Dissertationes, 4). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna\\_knjiznica/Dissertationes\\_4/index.html](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Dissertationes_4/index.html).

## POVZETEK

### **Koherentnost diskurza v slovenščini in francoščini: vloga francoskih konektorjev pri prevajanju**

V članku se sprašujemo o rabi konektorjev v slovenskih in francoskih besedilih. Obstaja namreč težnja, da se v francoskih besedilih oziroma prevodih konektorji dodajajo. Predpostavljamo, da je razlog temu zapolnitev pomanjkanja koherence ali kohezije v ciljnem besedilu, v slovenskih besedilih v primerjavi s francoskimi namreč opažamo rabo manjšega števila konektorjev. Zato analiziramo prisotnost oziroma dodajanje konektorjev v francoskih prevodih štirih literarnih besedil, ki sta jih opravili dve različni prevajalki. Sprašujemo se, ali gre za tendenco, ki je zapisana v francoskem jezikovnem sistemu.

**Ključne besede:** Diskurzivna koherentnost, konektorji, prevajanje, slovenščina, francoščina

## ABSTRACT

### **Discourse Coherence in Slovenian and French: the Role of French Connectors in Translation**

This paper presents the use of Slovenian and French connectors. We notice a tendency of adding connectors or sight fillers into French translations, presumably to fill a lack of coherence or cohesion in

the target text. Indeed, the Slovenian language shows a tendency to use fewer connectors than the French language. By comparing source and target texts, the analysis examines the presence of connectors and their potential additions in four literary translations from Slovenian to French performed by two translators. The aim of the paper is to verify whether such additions are a real necessity or rather a trend that can be observed in the French linguistic system.

**Keywords:** Discourse coherence, connectors, translation, Slovene language, French language



**Ioana Jieanu**

Faculty of Arts

University of Ljubljana

University of Craiova

University of Ploiești (UPG)

jjeanui@ff.uni-lj.si

UDK 811.135.1'373.23:81'282.8(450+460)

DOI: 10.4312/vestnik.7.71-85



## ONOMASTIC INTERFERENCES IN THE LANGUAGE OF MIGRATION

### 1 INTRODUCTION

Migration is currently one of the most discussed social phenomena, since it has a very high impact on countries from which emigration occurs as well as on immigrant receiving countries. It has been estimated that there are between 125 and 130 million immigrants around the world, taking into account only first generation immigrants and not their descendants, born in the destination countries (Aguinaga Roustan 1998: 34). This figure does not include migration waves from countries involved in armed conflicts. According to OECD<sup>1</sup> (*World Migration in Figures. A joint contribution by UN-DESA and the OECD to the United Nations High-Level Dialogue on Migration and Development 2013*), in 2013<sup>2</sup>, the number of international migrants was 232 million, having increased by 77 million since 1990.

1990	2000	2010	2013
154.2	174.5	220.7	231.5

Table 1. Evolution of international migration according to data published by OECD.

Since December 1989<sup>3</sup>, many Romanian people have chosen to emigrate, in search of a better life. If at first Romanian migration was directed, particularly, towards Germany and France, after the year 2000 most Romanian people chose to immigrate to Spain and Italy. In recent years Romanian emigrants have chosen Great Britain and the Nordic countries as their most popular host countries.

In this work, we shall focus on the analysis of onomastic interferences which appear within contacts between the Romanian language and the Italian / Spanish languages, within

1 The Organisation for Economic Co-operation and Development

2 The most recent information about international migration which we were able to find dates from 2013.

3 In 1989, the Communist regime in Romania, which had been installed by Nicolae Ceaușescu, collapsed after the Romanian revolution.

the context of Romanian migration to Italy and Spain. It has been estimated that there are now over two million Romanian people<sup>4</sup> in these two countries. In fact, in 2013 a total of 1.071.324 Romanian people had been registered in Italy, whereas in the same year the number of Romanians in Spain reached 769.608<sup>5</sup>.

## 2 LITERATURE OVERVIEW

Richard D. Alford (1988: 69) observed that naming systems fulfil two main functions: differentiation and classification. Whereas the first function extracts the individual from the social environment and makes him unique: “the bestowal of a name on a child indicates either that the child is a legitimate member of the society (e.g. citizenship) and / or that the child’s parents are publicly claiming parenthood.” (Alford 1988: 125), the second function is implemented through the last name, which places the individual within a family, a society, and a culture.

Generally, people from all societies bear between one and four first names (Kiviniemi 2006: 14). In Romania, each individual has, in most cases, two first names. This trend has also been preserved in the naming of children born abroad, even if this is not customary in the host society.

In the case of bilingual speakers, proper names undergo various different types of transformations, depending on the contextual character of the manifestation of meanings, i.e. “the relation between the proper name and the denoted object being temporary, and dependent on the verbal and situational context” (Tomescu 1998: 1).

Studies that have dealt with naming in the case of immigrants (Berry 2007, Gerards and Hans 2006, Lieberson 2000, Finch 2008) have promoted the idea that immigrants, for their new-borns, choose first names from the host society, and there are only very rare cases in which the children receive names that are specific to the society of origin, this fact representing evidence of assimilation by the host society. According to Gerards and Hans 2006: 4 “It is voluntary and desired identification with the host society on the part of immigrants”, so that choosing a name specific to the host society demonstrates the immigrants’ desire to integrate, or the identity desired by the parents for their children: “a child’s first name signifies the identity the parents want for their children”. Janet Finch (2008: 712) agreed that people’s names form a part of their social identity and “it follows that a name is both a legal identifier of the individual but also potentially part of social identity”. In the case of mixed marriages there is a tendency to choose names from the host society (Berry 1997), considering that names derived from the mother tongue lose their importance, and are replaced by their equivalents from the language of the host country (Lieberson 2000).

---

4 Legal and illegal immigrants.

5 The most recent official data published by INE (the Spanish National Institute of Statistics) date from 2013.



### 3 RESEARCH AIMS

In this work, an attempt has been made to analyse Romanian-Spanish and Romanian-Italian onomastic interferences at the level of Romanian naming within the migration communities. Two perspectives have been investigated:

- a. analysis of interferences which emerge within communication, in case of the proper names of Romanian people who emigrated to Spain and Italy;
- b. classification of the proper names of new-borns within Romanian families who have settled in these countries.

In the analysis of the first names of Romanian immigrants in Spain, and Italy we have focussed on two aspects:

- a. the assignment of first names to new-borns;
- b. the use of Romanian people's names in communication.

The present work will try to answer the following questions: What kind of name do Romanian parents from the migration communities choose for their children? What factors influence the choice of name? How does Spanish or Italian naming practice influence name choice? Are the names used in communication considered as identity forms?

The idea of the present study started from contacts with Romanian immigrants in Spain and Italy, which gave us the opportunity to discover many interesting facts and nuances about this phenomenon, as well as about the consequences of Romanian migration in these two countries. We noticed that Romanian names are adapted to the Spanish and Italian phonetic systems, respectively. During preliminary research it was also observed that Romanian people in Spain and Italy prefer to give their children, if born in either of these two countries, Spanish or Italian first names, thus contributing to their future integration within the societies in which they have chosen to raise their children. Another important aspect of our work was concerned with an analysis of the last names of Romanian people living abroad and, in particular, of children born in Spain and Italy.

The functional and semantic particularities of proper names: "denomination through identification and individualization" and "denotative mobility and freedom which determines the contextual character of the manifestation of meaning." (Tomescu 1998: 1) were used in the author's approach.

### 4 METHODOLOGY

During our research several obstacles were encountered. Firstly, we did not have any access to official information, since such information is considered to be confidential and personal. Our requests for such information which were addressed to the Consulate General of

Romania in Trieste and the Consulate General of Romania in Torino, Italy, the Consulate General of Romania in Castellón de la Plana, Spain, all the Orthodox Churches in Italy and Spain, the Civil Registry Office of Sector I City Hall, Bucharest, and the Romanian Language Institute, Bucharest, were denied.

A considerable amount of data for this study was, however, obtained by directly interviewing Romanian people in Spain and Italy, as well as through discussions with Romanian officials in Spain (the Consulate of Romania in Castellón) and in Italy (the Consulate of Romania in Trieste), as well as with representatives of the Orthodox Church in the two countries, Romanian Associations, and the Romanian Language Institute. A lot of useful information was provided by some teachers of LCCR<sup>6</sup> from Spain and Italy. These interviews were recorded, and material consisting of 78 hours of discussions was assembled. The recorded material was used for another investigation (Jieanu 2015), but some of the subjects' remarks about onomastics were analysed in this work, too.

In order to obtain more information about the names of Romanian people living in Italy and Spain, the author distributed questionnaires (on e-mail, Facebook - individuals or in groups). Knowing the purpose of our research, very few people were willing to answer our questions. A total of 28 questionnaires were, in fact, filled in, but we also received 58 answers to direct questions posted within the following Facebook groups: *Rumañol, Romanian Community in Spain*, as well as on the following pages: *Romanians abroad, the Association of Romanians in Valencia, Romania from Barcelona, The Romanian from Spain, Romanians in Spain, Rumanos en la Rioja, Romanian Spain, Radio Romanian Spain* and *Romanians from Andalucia Spain*.

## 5 RESULTS

### 5.1 First and last names of Romanian children born in Spain

#### 5.1.1 First names of newly-born children

Among the most frequent names of newly-born children, the Civil Status Registry of Castellón includes Arabic names such as *Fátima, Mohamed, Mariam* and traditional Romanian names: *Nicoleta, Adrian, Georgiana, Alexandru, and Alex*.

According to data supplied by INE (<http://www.ine.es/>) in 2013, names which are common to both the Spanish and Romanian language can be identified among the 20 most frequently used names of boys and girls, but not specific Romanian first names, as in the case of the Arabic names: *Daniel, David, Gabriel, Sebastian, Adrian, Maria, Paula, Sofia, Lucia, Laura, Sara, Claudia, Ana, Elena, and Carmen*. In the province of Castellón, the

6 The organization: Romanian Language, Culture and Civilization. LCCR courses are organized by ILR (the Romanian Language Institute) and are available to Romanian children studying in schools located in Spain and Italy.

specific Romanian names: *Alex*, *Victor* and *Andreea* can be found among the 20 most frequently used names for new-borns.

In Spain, the Romanian first names which appear most frequently in the Spanish Registries are: *Ioan*, *Vasile*, *Gheorghe*, *Ion*, *Constantin*, *Nicolae*, *Daniel*, *Florin*, *Marian*, *Mihai*, *Adrian*, *Maria*, *Elena*, *Mariana*, *Mihaela*, *Ana Maria*, *Daniela*, *Ana*, *Nicoleta*, *Ioana*, and *Cristina*, whereas the following Romanian last names are found there: *Pop*, *Popa*, *Radu*, *Moldovan*, *Dumitru*, *Stan*, *Constantin*, *Stoica*, *Gheorghe*, *Mihai*, *Vasile*, *Popescu*, *Matei*, *Șerban*, *Ștefan*, *Ilie*, *Marin*, *Rus*, *Rusu*, and *Ciobanu*.

By analysing the replies which were obtained using the questionnaire that was uploaded onto the internet, both individual questionnaires and those posted in groups (*What names do the children born in Spain / Italy bear?*), in conjunction with the lists of students enrolled at LCCR<sup>7</sup> and the Registry for the entry of children baptized at St. Nicholas Church, Castellón, four customary ways of naming new-borns were observed:

- a) The registered children bear Romanian names: *Nicolae*, *Daniel*, *George Ion*, *Andreea*, *Raluca*, *Monica Ioana*, *Elena*, *Denisa*, *Cristina*, *Daniela*, and *Cătălina*. In the lists of children enrolled in LCCR courses, we have also found children with both Romanian first names: *Andrei Mihai Gabriel*, *Florei Alexandru Ionuț*, and *Mihăilă Robert Ștefan*. Alfonso Perez, the president of the Romanian Association in Castellón, explains the use of names of Romanian origin as a form of “remembering the native country and Romanian traditions”<sup>8</sup>.
- b) Some of the children baptized in Orthodox churches in Spain bear both a Romanian first name and a Spanish first name: *Sara Dorina*, *Nicoleta Dolores*, *Alexandra Pilar*, *Antonio George*, *Ángel Catalin*, *Elisa-Maria*, *Ainoa-Sorina*, *Raul Andrei*, *Beatriz Paula*, *Mario Antonie*, *Daniel Nicolas*, *Diana Alejandra*, *Cristian Matias*, *Cornel Mario*, and *Larisa Beatriz*.
- c) When having their children baptized, some parents opt for one or two Spanish first names: *Alicidora*, *Anabel*, *Andrés*, *Coral*, *David Nicolás*, *Diego*, *Eduardo*, *Erik Josep* (a Catalan first name), *Javier*, *Juan*, *Julian*, *Maria Isabel*, *Mario*, *Mireya*, *Nicolas*, *Roberto or Gorka*, *Itziar*, *Arkaitz*, *Irati*, *Mikel* (a Basque first name), *Jose Alberto*, *Julian David*, *Lucia Fernanda*, *Angel Rivera*, *Nicolas Andres*, *Fabian David*, and *Jean Carlos*.
- d) Some Romanian parents give their children first names which are common to both the Spanish and the Romanian language: *Ana-Maria*, *Carmen*, *Daniel*, *David*, *Eduard*, *Elena*, *Laura*, *Lucia*, *Maria*, *Paula*, and *Sebastian*.
- e) Some children are given internationally recognized first names (this occurs only infrequently in the case of the naming of Romanian children in Spain): *Emily*, *Sean*, *Patrick*.

7 Some of the teachers of the LCCR - Romanian Language, Culture and Civilization - employees of the Romanian Language Institute have sent lists with the names of Romanian children enrolled in these courses.

8 “Recordar el país y las tradiciones rumanas” (Alfonso Perez).

In case of mixed marriages, frequently, children receive only Spanish names, e.g. *Agapie Mejia Lucia Fernanda*, and *Muñoz Ticuță Raul Andres*.

### 5.1.2 Last names

The last names of Romanian children born in Spain are not modified except in the case of children from mixed marriages. Neither the man nor the woman changes their name when they get married. If the husband's name is *Ion Popescu*, and his wife's name is *Maria Simion*, they both retain the same name after marriage. If they have children, they will assume the last name of the father, in compliance with Romanian legislation. If the parents have both obtained Spanish nationality prior to having offspring, then any children born to them will bear both last names, the first being the last name of the father, and the second being the last name of the mother, e.g. *Adrian Popescu Simion / Adriana Popescu Simion*, in compliance with Spanish legislation, even if, in the meantime, the mother has given up her maiden name. We end up with names such as: *Raul Alin Petre-Ciobanu*. *Petre-Ciobanu* is the last name of the child, made up of the last name of the father (*Petre*) and the last name of the mother (*Ciobanu*), even if, at the time of birth, the mother had assumed last name *Petre* from her husband after marriage. Examples of names of children born in Spain are: *Cioară Flores Cristian Matias*, *Covaciu Cărpaci Narcis Emanuel*, *Drăgan Stoica Fabian David*, *Drăgan Stoica Cornel Mario*, and *Agapie Mejia Lucia Fernanda*.

In the case of mixed marriages, the child will bear the first last name of the father and the first last name of the mother. For instance, if the child's mother is of Spanish origin and her name is *Feliciana Rodriguez Bosch*, and if the father is Romanian and his name is *Ion Popescu*, then child will receive a name such as: *Florian Popescu Rodríguez* or *Diana Popescu Rodriguez*. If, on the other hand, the father is of Spanish origin, e.g. *Jorge Molina Fuster*, and the mother is Romanian, e.g. *Maria Simion*, then child will bear a name such as *Florina Molina Simion* or *Diana Molina Simion*. Thus the children of couples consisting of a Spanish man and a Romanian woman, or vice versa, will get a last name made up of a Spanish name and a Romanian one (*Alejandro Gabriel Lopez Gliga*).

Some Romanian women who married Spanish men, and wished to take the name of their husbands, have succeeded in doing this after declaring their marriage in Romania or within the Romanian Institutions located in Spain (i.e. the embassy or consulate).

## 5.2 First and last names of Romanian children born in Italy

According to ISTAT<sup>9</sup> (<http://www.istat.it/en/>), in 2011 a total of 106.000 children were born, in Italy, to foreign parents or mixed couples, i.e. with an Italian father or mother, the other partner being of foreign origin. Of these, 14.408 were children with Romanian parents, and 4.076 children with one Romanian parent.

9 The Italian National Institute of Statistics.

The names most commonly given by Romanians to their children in Italy are: *David*, *Matteo*, *Alexandru*, *Alessandro*, *Gabriel*, *Davide*, *Alessia*, *Alessia Maria*, *Giulia*, *Sara*, *Sofia*, and *Ștefania*. As can be seen, among the twelve most frequently selected names of Romanian children born in Italy, only two are specific Romanian names, i.e. *Alexandru* and *Ștefania*. Four of the names are common in the Romanian language, as well as in the Italian language, i.e. *David*, *Gabriel*, *Sara*, and *Sofia*, whereas the rest of the names are specific Italian names.

### 5.2.1 First names of new-born children

The Italian language has a strong influence on the names which parents select for their new-born children. In order for their sons and daughters to feel accepted by the host society, Romanians living in Italy most frequently give their children an Italian first name, or register their children with first names which are common to the Italian and Romanian languages. In comparison with the situation with regard to the naming of new-born children in Spain, in Italy there are very few Romanians who chose names specific to the Romanian language.

Sometimes, the second first name is Romanian, this being due to the influence exercised by the orthodox religion. Many of those interviewed admitted that, at the advice of a priest, they decided to add a Romanian first name to the Italian one chosen at birth. The classification of children's names born in Spain also applies to children born in Italy:

- a) Registered children were given the following Romanian names: *Alexandru*, *Amalia-Maria*, *Andra*, *Andrei*, *Andreia Paula*<sup>10</sup>, *Andrei-Cristian*, *Cristian*, *Damian*, *Daniel*, *Daniil*, *Daria-Gabriela*, *Iustin-Andrei*, *Maria-Bianca*, *Marian*, *Marian-Constantin*, *Mihaela*, *Mihai*, *Sofia-Maria*, *Ștefan*, *Sebastian*, *Victor*, *Victoria*, *Andreea Gabriela*, *Georgiana*, *Lavinia*, *Daria Andreea*, *Livia*, *Radu Ștefan*, *Alex*, *Adriana Teodora*, *Alexandra Elena*, *Daria Ioana*, *Mădălin*, *Ionuț*, *Teodor*, *Robert Andrei*, *Maria*, *Mihai Eugen*, *Raluca*, *Larisa Gabriela*, *Narcis Cornel*, *Roxana*, *Cătălin*, *Cristian*, *Luca*, *Răzvan Darius*, *Diana Alexandra*, *Gabriela Anamaria*, *Mihai Petre*, *Mirela*, *Costi Valentin*, *Florentin*, *Alin Ovidiu*, *Florin Dragoș*, *Elena Laura*, *Andrei Cristian*, *Bianca Elena*, *Denis Valentin*, *Laura Maria*, *Adina Ecaterina*, *Adrian Grigore*, *Darius Alexandru*, and *Alexandra Maria*.
- b) Children who bear an Italian first name and a Romanian first name: *Axel-Andrei*, *Carla-Maria*, *Francesco-Ioan*, *Georgia Gabriela*, *Jessica-Elena*, *Massimo-Andrei*, *Ștefan Matias*, *Giulia Maria*, *AlessiaMaria*, *Francesca Maria*, *Mario Gabriel*, *Iosif Fabrizio*, *Nicoletta Roxana*, *Bianca Natallia*, *Paul Frederico*, *Frederica Maria*, *Mattia Andrei*, *Nicoletta Anamaria*, *Alessia Maria*, *Alessio Ionuț*, *Rebeca Maria*, and *Maria Maddalena*.
- c) Some Romanian parents gave their children an Italian first name: *Alessia*, *Alessio*, *Anna*, *Cataleya*, *Celeste*, *Dalida*, *Daniele*, *Danielle*, *Davide*, *Davide-Leon*, *Davyde*,

10 Because *Andrea* is an Italian masculine name, the Italian authorities have prohibited the use of this name for girls. Because of this, the subject interviewed by us chose to spell her name *Andreia* instead of *Andreea*.

*Debora, Eduardo, Frederico, Gabrielle, Gaia, Gennaro, Giorgia, Giovanni, Giulia, Jessica, Matias Ralf, Matteo, Mattia, Melissa, Milena, Nicola-Edoardo, Nicolo, Raffaella, Raoul, Serena, Tommasso, Valerio, Francesco, Danielle Matteo, Nicola, Alessandro, Isabel, Chiara, Giuseppe, Leon, Gabriele, and Giulio Davide.*

- d) Other Romanian parents gave their children names which are common to both the Italian and the Romanian language, e.g. *Alexia, Ana, David, Dennis, Elena, Emanuela, Laura, Lorena, Luca, Sofia, Veronica, and Virginia.*
- e) Yet other Romanian parents chose internationally recognized names for their children, e.g. *Sophie, Alice, Edward, Jasmine, Ryana, Yasmine, Ahmed, Jessica, Rony, and Jasmina.*

### 5.2.2 Last names

The last names of Romanian children born in Italy do not differ from the Romanian ones, since the Italian legislation requires that newly-born children bear the last name of the father. Therefore, only if the child's father is Italian and the mother is Romanian will the child shall bear an Italian last name.

Even though Italian children only receive one first name, many Romanian people still have their new-born children baptized with two first names, as is customary in Romania.

### 5.3 Reasons for the choice of names

There are quite a lot of reasons behind the choice of names. Immigrant parents choose certain names for their children because they like them, because of the way they sound, because of their significance, because they are innovative, rare, international, because they are used or pronounced in the same way in both languages (the language of the host country and the language of origin of the immigrant), in order to emphasize the relationship between the name and the country in which the child was born, and in order to fit the last name (Endter 2011: 58). Other reasons can be added, which have an influence on naming choices: literature, films, politics, stars (the popularity of artists, politicians, and athletes), models of other children's names, and a reason which is specific to Romanian people: naming children after a godparent or godparents.

To the question in the questionnaire: *Which were the reasons for which they chose the names of their children?*, the 28 respondents gave multiple answers: because they liked the name 20, for its significance 2, for its brevity 1, because it is a rare name 0, because it is an internationally recognized name 4, because the name is used both in Romania and in Spain / Italy respectively 12, because it emphasizes the relationship with the country in which the child was born 18, in order to match the last name 2, because of literary, political, artistic, and sports models 16, for other reasons (e.g. when recommended by a priest, so that the child bears the name of a godparent or other relative) 14.

## 6 DISCUSSION

During the field research which was carried out in Spain and Italy, it was noticed that Romanian-Spanish and Romanian-Italian linguistic interference manifests itself also at the level of onomastics. In fact Romanian people from the Iberian Peninsula are called by Spanish people using names which are phonetically or even morphologically adapted to Spanish proper names, and many Romanians from the investigated area introduce themselves using a Spanish name. Our observations were reinforced by the priest of Saint Nicholas Church in Castellón, who told us, during an interview, that new-born children of Romanian descent who are baptized in Romanian churches located in Spain bear two names, one of which is Romanian, and the other Spanish. The results obtained during the research in Italy were similar to those obtained in Spain. Romanian people from Italy, as well as those from Spain, introduce themselves using italianized names, and have their children baptized with Italian names.

This combination of names, i.e. a Romanian name and a Spanish / Italian name, is explained by the desire of Romanians to integrate within Spanish or Italian society, together with their longing for their own country and recognition of their origins (Perez)<sup>11</sup>. In most cases, the Spanish / Italian name occurs in first place, which means that it is the name which is used in everyday communication. The second first name, the Romanian one, is motivated by the wish of the child's parents, "the desire to remember Romania"; it can also be the name of a godparent or of a family member, or is added to the Spanish name after birth, as is sometimes suggested by consular clerks, or is a response to the advice given by priests.

Currently, in Italy, at birth children receive a single first name, and take the last name of their father, in most cases, but also the last name of the mother (in the southern part of Italy). In accordance with Romanian tradition, Romanian children born in Italy, receive two first names. In most cases, one first name is of Italian origin, and the other is Romanian. In Spain, the same as in Romania, new-borns are registered with two first names and two last names (the last name of the father and the last name of the mother). The same as in the case of children born in Italy, whose parents choose to give them a Spanish name and a Romanian name, and, more often than not, adopt the Spanish method of forming the last name. Thus, Romanian children born in Spain have, in general, four names: two last names and two first names.

Based on the results of the field research carried out in Spain and Italy, and an interpretation of the filled-in questionnaires, it was noticed that Romanian people choose Spanish or Italian names for their children, their decision being motivated by a desire to integrate within the society in which they live. They also frequently choose a second first name of Romanian origin, usually the name of a saint, under the influence of their relatives or when recommended by a priest.

---

11 "Hay familias rumanas que ponen a sus hijos nombres españoles, como una forma de integración en las costumbres españolas".

## 6.1 Adaptation of Romanian names in Spanish

Regarding the names of Romanian people used in communication in the Spanish language, two major tendencies were observed: firstly, the names of Romanian people are modified or spanishized, and secondly, last names are used instead of first names.

The exchange of Romanian names with similar Spanish names is often encountered. Some Romanian people voluntarily introduce themselves using the Spanish alternative of their names, so that other people can more easily remember them, and simultaneously so that the fact that they are immigrants is not emphasized: *Ion* and *Ioana* are replaced by *Juan* and *Juana*, *Nicolae* by *Nicolás*, and *Alexandru* by *Alejandro*.

Masculine Romanian names rarely receive the desinence *-o*, which is specific to Spanish names. Thus, some people who are called *Valentin* or *Adrian* introduce themselves with *Valentino* or *Adriano*.

The spanishization of Romanian names is frequently caused by the inability of Spaniards to correctly pronounce Romanian names. These transformations, which occur at the phonetic level, are determined by the absence from the Spanish phonetic system of the sounds corresponding to the following letters or groups of letters: *ă, â, î, ș, ț, v, ge, gi, ce, and ci*. Thus, a person who bears the name *Laurențiu* is called *Laurentiu* and a girl who bears the name *Cătălina*, *Catalina*.

Additionally, since Romanian people introduce themselves, for the first time, using the order: last name, first name, they are called by this last name: *Nita* is in fact *Niță Alexandru*, one of our respondents.

In the use of Romanian names by the Spanish, two phonetic accidents occur: betacism and prosthesis. Betacism is a “phonetic modification which consists in the confusion of *b* with *v*, especially in the initial position” (Bidu-Vrânceanu et al. 2005: 86). This phenomenon is frequently encountered in the Spanish language. In speech, almost in all cases, the names *Viorica*, *Viorel*, *Victor*, *Vasile*, *Vlad* are pronounced *Biorica*, *Biorel*, *Bictor*, *Basile*, *Blad*.

Prosthesis is a “phonetic accident which consists in adding a non-etymological sound at the beginning of a word in order to ease its pronunciation”, “adding a vowel at the beginning of a word” (Bidu-Vrânceanu et al. 2005: 417). In the Spanish language it is encountered in the case of words which start with the sound *s* followed by a consonant. The sound *e* is added in front of them. Prosthesis is encountered in the pronunciation of the Romanian names *Ștefan*, *Ștefania*, and *Stela* which become *Estefan*, *Estafania* and *Estela*.

## 6.2 Adaptation of Romanian names in Italian

In communication in the Italian language, Romanian names are adapted in the same way as in communication in the Spanish language: Italian translations of names are sometimes used (*Ion - Giovanni*), the names are pronounced according to the Italian phonetic system (*David - David*, *Mirela - Mirella*), or the names receive Italian suffixes (*Marian - Mariano*, *Eduard - Eduardo*).



**Names of Boys<sup>12</sup>**

<b>Romanian Name</b>	<b>Italian equivalent</b>	<b>Spanish equivalent</b>
Adrian	Adriano	Adrian
Alex	Alessandro	Alex
Alexandru	Alessandro	Alejandro
Andrei	Andrea	Andrei
Aurelian	Aureliano	Aureliano
Bogdan		Voldan
Cătălin	Catalin	Catalin
Constantin	Constantino / Tino	Constantino
Damian	Damiano	
Dani	Danielle	
David	David	David
Florin	Floriano	Florin
George / Gheorghe	Georgio	Jorge
Ilie	Elia	
Ion	Gepetto	Juan
Ionuț	Giovanni / Geovanni / Gianni	Ionut
Irinel	Irinelle	
Iulian	Giuliano	Julian
Lucian	Luciano	Lusian
Marian	Mariano / Mario	Marian
Petre / Patrik	Patrizzio	Pedro
Robert	Roberto	Roberto
Sebastian	Sebastiano	Sebastian / Sebi
Ștefan	Stefano	Estefan
Teodor	Teo	Teodor
Victor	Victorio / Vitorio	Bictor

<sup>12</sup> The names given in the tables were obtained from the questionnaire which was uploaded onto Facebook (see Appendix 1).

## Names of Girls

Romanian Names	Italian equivalent	Spanish equivalent
Adela	Adele	
Alexadra	Alessandra	Alexandra
Camelia	Camila	Camelia
Cătălina	Catalina	Catalina
Cerasela	Cerasella	
Constanța	Constanza	Constanta
Daniela	Daniele	Daniela
Doina	Doi	
Elena	Elena	Elena
Fabiana	Fabiana	Fabiana
Fănica	Fanni / Stefania	
Gabriela	Gabri	
Geanina	Giovana / Giannina	
Georgeta	Georgia	Jorgeta (Horheta)
Geta	Georgia	
Gianina	Nina	
Ioana	Giovanna	Juana
Irina	Irina	Irina
Iuliana	Georgia	
Lenuța	Elena	
Lucia	Lucía	Lusia
Marinela	Marinella / Mirella	
Mădălina	Madalina / Mada	Madalina
Mihaela	Michaela / Micaela / Miki	Mihaela / Miaela
Mioara	Mia	Mioara
Mirela	Mirella	Mireya
Nicoleta	Nicoleta Nicoletta	Nicoleta
Petronela / Petro	Petra	Petronela
Roxana	Rossana	
Victoria	Vittoria	Bitoria

## 8. CONCLUSIONS

Onomastic borrowings are frequent: Romanians prefer to name their new-borns with a Romanian and a Spanish or Italian name, or just Spanish or Italian names. The names of

Romanians from Spain and Italy, used in communication, are adapted to the Spanish and Italian phonetic systems, respectively, or translations into these two languages are used.

Bearing Romanian last names, Romanian children from Spain and Italy continue to belong, at least through their last name, to Romanian society, whereas the Italian and Spanish first names which they have suggest their integration or desire to integrate within the host society. The combination of an Italian first name and a Romanian last name demonstrates, once again, the dual identity of Romanian people within migration communities located in Spain and Italy. On the one hand to a considerable extent they do not belong to Romanian society, but they also do not belong fully to the host society. They have, in fact, created for themselves a new identity, and also given it a new name, in two variants: rumañols and rotalians (Jieanu 2012: 168).

## APPENDIX 1 - QUESTIONNAIRE UPLOADED ON FACEBOOK

Hi! I intend to write an article about the names of Romanian people living abroad and I'd like to address a few questions. If you want, you can answer, if you find my post disturbing, I shall erase it.

1. How do the Italians / Spanish pronounce your names?
2. If you have children or you know people who have had children in Italy /Spain, what name have you chosen or they have chosen for them.

Thank you!

### Acknowledgments

This work was supported by the strategic grant POSDRU/159/1.5/S/133255, Project ID 133255 (2014), co-financed by the European Social Fund within the Sectorial Operational Program Human Resources Development 2007-2013.

## REFERENCES

- AGUINAGA ROUSTAN, Josune (1999) Ciudadano o inmigrante. El proceso de integración en la sociedad española, in *Tezanos J.F..Tendencias en Desigualdad y Exclusión Social*. Madrid: Editorial Sistema.
- PEREZ, A. *El fenómeno de la inmigración. Nombres árabes y rumanos arrasan en el Registro Civil*, September 9 2015. [http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/temadia/nombres-arabes-y-rumanos-arrasan-en-registro-civil\\_31338.html](http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/temadia/nombres-arabes-y-rumanos-arrasan-en-registro-civil_31338.html).
- ALFORD, Richard D (1988) *Naming and Identity: A cross-cultural study of personal naming practices*. New Haven: Human Relations Area Files Press.

- ENDTER, Annekatrin (2011) *Living Names, Naming Lives. On the naming practices of Germans living in Finland, A socio-onomastic study*. September 18 2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36726/URN%3aNB%3afi%3a-jyu-2011092811464.pdf?sequence=1>.
- BERRY, John W. (2007) *Acculturation Strategies and Adaptation*.
- BORNSTEIN, Marc H./Kirby DEATER-DECKARD/Jennifer E. LANSFORD (2009) *Immigrant families in contemporary society*. p. 69-82. New York: Guildford Publications.
- BIDU-VRĂNCEANU, A., CĂLĂRAȘU, C., IONESCU-RUXĂNDIOIU, L., MANCAȘ, M., PANĂ DINDELEGAN, G. (2005) *Dicționar de științe ale limbii*, București: Nemira.
- FINCH, Janet (2008) Naming Names. Kinship, Individuality and Personal Names. *Sociology* 42 p. 709-723.
- GERHARDS, Jürgen/Hans SILKE (2006) *Zur Erklärung der Assimilation von Migranten an die Einwanderungsgesellschaft am Beispiel der Vergabe von Vornamen*. Discussion Papers of DIW Berlin 583. Berlin: DIW.
- JIEANU, Ioana (2012) *Interferențe lingvistice româno-spaniole*, Iași: Lumen.
- JIEANU, Ioana (2015) *Interferențe lexicale și onomastice în limbajul migrației*, Timișoara: Editura de Vest.
- KIVINIEMI, Eero (2006) *Suomalaisten etunimet*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LIEBERSON, Stanley (2000) *A Matter of Taste: How Names, Fashions and Culture Change*. New Haven: Yale University Press.
- TOMESCU, Domnița (1998) *Gramatica numelor proprii în limba română*, București: All Educational.
- World Migration in Figures. A joint contribution by UN-DESA and the OECD to the United Nations High-Level Dialogue on Migration and Development*. 3-4 October 2013. September 1 2015. <http://www.oecd.org/els/mig/World-Migration-in-Figures.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. May 4 2015. <http://www.ine.es/>.
- Italian National Institute of Statistics. May 4 2015. <http://www.istat.it/en/>.

## FACEBOOK GROUPS

- Rumañol. October 10 2013. <https://www.facebook.com/groups/106802239343519/>.
- Noi doua si o umbrela. October 10 2013. <https://www.facebook.com/groups/gaabrielaritok/>.
- Romaniinstrainatate. <https://www.facebook.com/pages/Romani-in-strainatate/428828277205858?fref=ts>. October 10 2013.
- Asociatia Romanilor Valencia. October 10 2013. <https://www.facebook.com/arova?fref=ts>.
- Romania Din Barcelona. October 10 2013. <https://www.facebook.com/romaniadin.barcelona?fref=ts>

Românul. October 10 2013. <https://www.facebook.com/romanul?fref=ts>.

Romani in Spania. October 10 2013. <https://www.facebook.com/groups/romanispania/?fref=ts>.

Rumanos en la Rioja. October 10 2013. <https://www.facebook.com/rumanos.enlarioja?fref=ts>.

Spania Romaneasca. October 10 2013. <https://www.facebook.com/SpaniaRomaneasca?fref=ts>.

Radio Românul. October 10 2013. <https://www.facebook.com/radoromanul?fref=ts>.

Romanii din Andalucia Spania. October 10 2013. <https://www.facebook.com/romaniidinandalucia.spania?fref=ts>.

Spania Românească. October 10 2013. <http://forum.spaniaromaneasca.com/index.php>.

## POVZETEK

### **Onomastične interference v jeziku migracij**

Pri dvojezičnih govornih prihaja v rabi lastnih imen do raznih sprememb. Te spremembe so povezane s kontekstualnim značajem, ki se izraža glede na pomen, t. j. začasno povezavo med lastnim imenom in obravnavanim predmetom, odvisno od govornega in situacijskega konteksta. V trenutni ekonomski migraciji Romunov v Španijo in Italijo so se romunska imena pod vplivom španske in italijanske onomastike spremenila. Namen tega dela je dvojje: preučiti interferenco, ki se pojavlja v lastnih imenih v komunikaciji romunskih izseljencev v Španiji in Italiji ter določiti klasifikacijo novonastalih lastnih imen v romunskih družinah, ki so se ustalile v teh dveh državah.

**Ključne besede:** jezikoslovna interferenca, onomastika, prilagoditev, rumañol, rotalian

## ABSTRACT

### **Onomastic Interferences in the Language of Migration**

In case of bilingual speakers, proper names undergo different transformations, depending on the contextual character of a manifestation of meanings, "the relationship between the proper name and the denoted object being temporary, dependent on the verbal and situational context" (Tomescu 1998: 1). Within the scope of the current economic migration of Romanians to Spain and Italy, the names of Romanian people have undergone various modifications under the influence of Spanish and Italian onomastics. In the present work, the performance of two main tasks is described: an analysis of the interferences which emerge within communication, in case of the proper names of Romanian people who have emigrated to Spain and Italy; and classification of the proper names of new-born children within Romanian families that have settled in these countries.

**Key words:** linguistic interference, onomastics, adaptation, rumañol, rotalian



Nina Lovec

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta (doktorska študentka)

nina.lovce@gmail.com

UDK 811.163.6'367.52:811.131.1'367.52

DOI: 10.4312/vestnik.7.87-101



## PRIMERJAVA SLOVENSKEGA IN ITALIJANSKEGA BESEDNEGA REDA V STAVKIH S TREMI ALI Z DVEMA ELEMENTOMA

### 1 UVOD

Pri obravnavanju besednega reda in členitve po aktualnosti v jezikovnem paru slovenščina-italijanščina se naslanjamo na ugotovitve praške šole. Za vpogled v posebnosti posameznega jezika in za določitev skupnih točk je nujna obravnava primerljivega in vzporednega korpusa. Analizira se nepoudarjeni besedni red in odmiki od njega tako v stavkih, v katerih so prisotni trije elementi (S, V in O), kot v stavkih z zgolj dvema elementoma (S, V/V, S in O, V/V, O). Osvetliti bom skušala, kako na možne izbire deluje preplet različnih dejavnikov od slovničnih do pragmatičnih in semantičnih ter besedilnih (izbira nove in dane informacije, vloga konteksta, koherence v besedilu). Prispevek stremi k temu, da bo spodbudil nadaljnje raziskovanje in opozoril na problematiko, ki je v slovenskem jezikoslovju malo obravnavana.

### 2 PREGLED LITERATURE

Pri primerjanju besednega reda v starih in sodobnih jezikih je Henry Weil (1887), ki se je ukvarjal s historičnim jezikoslovjem, odkril poleg slovnice še en princip: na besedni red v stavkih očitno vplivajo »medsebojni odnosi med mislimi«. Njegove raziskave so češki jezikoslovci obnovili v okviru pojma funkcionalna stavčna perspektiva in v pojmovanje jezika uvedli funkcijski vidik, po katerem je jezik sistem jezikovnih sredstev, ki služijo uresničevanju sporazumevalnega cilja. Ta vidik predpostavlja, da imajo deli stavka funkcijo, da neko določeno informacijo postavijo v perspektivo glede na njego pomembnost in novost (de Beaugrande, Dressler 1992: 24)

Avtor pojma »aktualna členitev stavka« oz. »členitev po aktualnosti« je Mathesius v delu *Funkční lingvistika* (1929: 100), ki je ustanovitelj lingvističnega krožka praške šole. Kasneje se kot veja praške šole razvije t. i. brnska šola z Janom Firbasom na čelu. Ta vpelje v jezikoslovje nov izraz – funkcionalna stavčna perspektiva<sup>1</sup>, poglobi teorijo komunikacijskega

1 V angleških delih najdemo izraz Functional Sentence Perspective, saj v angleščini *actual* nima enakega pomena, kot ga ima *aktualní* v češčini, in je bilo zato treba besedno zvezo smiselno prevesti v angleščino (Firbas 1992: 22).

dinamizma in vpelje določene izboljšave, ki bodo predstavljene v nadaljevanju. Med vidnejšimi predstavniki so še: František Daneš, Petr Sgall, Eva Hajičová, Aleš Svoboda, idr.

Pri nas je Anton Breznik že leta 1908 razpravljal o razvrščanju informacij po njihovi pomembnosti. Ugotovil je, da besednega reda ne moremo analizirati zgolj v sami povedi, ampak potrebujemo kontekst. Ta kontekst je imenoval govorni odstavek (Breznik 1982). Takrat na njegovo razpravo ni bilo vidnejših reakcij. K nam je Mathesiusovo tezo prenesel Jože Toporišič (2004). Čeprav so o problematiki pozneje pisali jezikoslovci, kot sta npr. Jasna Makovec-Černe (1990) in Hermina Jug-Kranjec (1981), celostne obravnave oz. poglobljenih študij ni veliko, za besedni par slovenščina-italijanščina pa so še toliko skromnejše. V zvezi s samo italijanščino se s členitvijo po aktualnosti oz. z besednim redom podrobneje ukvarjajo avtorji Emanuela Cresti (1987), Angela Ferrari (2008), Rosanna Sornicola (1994, 2006) idr.

### 3 METODA IN HIPOTEZA

Znano je, da imata slovenščina in italijanščina enak osnovni besedni red, in sicer osebek-glagol-predmet (v nadaljevanju SVO) in da se jezika razlikujeta v tem, da je italijanščina v tipološkem pogledu analitičen, slovenščina pa sintetičen jezik. Torej se besedni red razlikuje po stopnji »svobode«, ki jo ima njegova zaobrnitev v enem ali drugem jeziku.<sup>2</sup> V slovenščini je namreč le-ta bolj prost v primerjavi z italijanščino. Danes vemo, da na besedni red vpliva preplet mnogih dejavnikov, ki jih v grobem lahko razdelimo na skladenjske, pragmatične in semantične oz. po Firbasu (1992: 117) princip slovnične funkcije, koherence, funkcionalne stavčne perspektive, emfatičnosti in ritmičnosti. Zato je treba ugotoviti, ali velja, da na slovenski besedni red v večji meri vplivajo pragmatični in semantični dejavniki kot pa slovnični, nasprotno pa da na italijanski besedni red bolj vplivajo slovnični dejavniki od drugih.

Ta prispevek temelji na primerljivih korpusih. Analiza zajema izbrane časopisne članke iz slovenskega dnevnika *Delo* in italijanskega dnevnega časopisa *Corriere della Sera*, posamezne dele slovenskega izvornika in italijanskega prevoda Lainščkovskega romana *Murša*, dele italijanskega izvornika in slovenskega prevoda Ecovega *Baudolina* in dele poročila slovensko-italijanske zgodovinsko-kulturne komisije z naslovom *Slovensko-italijanski odnosi 1880-1956*. Gradivo<sup>3</sup>, ki sestavlja korpus, je nastalo po letu 2000 in je torej sodob-

2 Že Weil (1887) išče dokaze o tem, da je bolj prosti besedni red povezan s sklonskostjo v jeziku.

3 V analizi označujem z D1 primere iz časopisa *Delo*, 2.9.2013, (članki *Nadzorniki družb se bodo pogosteje zagovarjali pred sodiščem*, *Zahtevamo priznanje nemške manjšine!*, *Brezposelne tridesetletnike izrivajo mlajši iskalci dela*, *Prelomnica, ki pa se je ni treba bati*) z D2 primere iz *Delo*, 11.9.2013 (članki *Bo šla zdravnica res v zapor*, *Sodnica ne dvomi o krivdi trojice*, *Fili bo predlagal razrešitev Lombergarja*, *Factor banka v predsedniški kampaniji*, *Desus krepi pritisk na Bratuškovo*, *Šoltes in nova pot*). C1 je oznaka za *Corriere della Sera*, 2.9.2013 (članki »*Damasco ha usato il sarin*«, *Le spese pazze di Asma*, *Antenne e aerei spia »acceccano« i radar della difesa nemica*, *Guerra chiama guerra*), C2 se nanaša na *Corriere della Sera*, 2.10.2013 (članki *Strappi e minacce*, *A palazzo Grazioli i falchi si giocano tutto*, *Da Schulz a Rehn i timori dell'Europa*, *Dimissionari in rivolta*), B1 je oznaka za primere iz slovenskega prevoda romana *Baudolino*, B2 pa za primere iz italijanskega izvornika istoimenskega romana. M1



no in splošno razširjeno med izobraženim prebivalstvom obeh držav. V osnovi obsega po tisoč povedi za posamezni jezik. Izbrana dela kažejo kompleksno prepletanje mnogih dejavnikov, ki vplivajo na besedni red kot npr. pragmatični, skladenjski, semantični, besedilne strategije.

## 4 IZREK

Izrek je komunikacijska enota, ki ima pomen zato, ker je povezana s konkretno situacijo v komunikaciji. Toporišič (2004: 733) izreke definira kot povedi v danih sotvarjih, ki jim pragmatika določa pogoje uspeha za izrek dejanja. Govoreči oz. izjavitelj torej tvori izrek, ki učinkuje na nek določen način na poslušalca oz. interpreta. Izrek vključuje čas, prostor, udeležence, situacijskost, namenskost sporočanja ter kontekst. Cresti (1987: 54) opozori, da v izreku vsi elementi niso med seboj hierarhično razporejeni in ne gre zgolj za slovnično strukturo, temveč jih veže tudi informacijska struktura. Govorec načrtuje izrek kot zaporedje informacij, ki jih združi v dele z različno vrednostjo (tema-rema), tvori t. i. govorni material tako, da bo dosegel nek informacijski namen. Specifična vloga izrekov je v njihovem doprinosu k semantični in pragmatični sestavi besedila, ki zagotavlja sporočilno uspešnost besedila (ilokucijsko, informacijsko, medbesedilno itd.) v njegovi celoti. Lombardi Vallauri (1996: 13) omeni možna razmerja med dvema izrekoma v besedilu, in sicer: soodvisnost (kaže se v uporabi veznih besed in glagolskih časov in kot stopnja skladenjske odvisnosti torej zajema odvisnike, priredja), koreferenco (anaforično navezovanje), logično-semantična in informativna razmerja tudi znana pod imenom komunikacijski oz. sporazumevalni dinamizem; zadevajo obravnavo nove in dane informacije, teme in reme itd.; izjavitelj tako izbere besedni red, veznike, intonacijo in sredstva, ki omogočajo pomik informacije v ospredje ali v ozadje oz. poudarjanje. Izrek v besedilu je lahko linearno povezan z izreki neposredno pred njim ali po njem; sintaktična, pragmatična ali semantična povezava se lahko nanaša tudi na izreke, ki niso neposredno pred ali po danem izreku, temveč so bolj »oddaljeni«<sup>4</sup>. Tovrstne povezave v nekem smislu prispevajo k bolj bogatemu besedilu, saj tako tvorijo omrežje povezav in kažejo tudi na učinkovanje veznih dejavnikov.

---

je oznaka za primere, ki so v romanu *Muriša*, M2 pa za primere, ki so iz italijanskega prevoda tega romana. SIO je oznaka za primere iz poročila *Slovensko-italijanski odnosi*, primeri iz tega poročila, ki je pisano v italijanskem jeziku, pa so označeni z RIS.

4 Reinhart (1981: 74, 75) meni, da sta dva izreka lahko referenčno povezana, če drži, da vsebujeta omembo istega referenta ali pa referent, ki je omenjen v drugem izreku, spada k referenčnemu okvirju, ki je izražen v predhodnem stavku. Obstaja preferenca, da sta povezana izraza, ki služita kot tema ali kot okvir, ne pa katerakoli dva izraza. To ponazorim s primerom (ibid.) »Ready? Well: you'll recall that chapter before last I declared to Mister Haecker that anyone who wishes to order his life in terms of a rationale must first of all answer for himself Hamlet's question, the question of suicide. I would add further that if he wants my respect, his choice to live must be based on firmer ground than Hamlet's – that »conscience does make cowards of us all.«, kjer je več izrazov referenčno povezanih (npr. omemba Hamleta in ponovitev splošnega osebka iz prvega stavka). Druga vrsta kohezije je semantična povezava med izrekoma, ki se pokaže, ko sta povezana s povezovalnikom, ki se lahko enostavno priključuje v spomin.

## 5 BESEDNI RED IN DEJAVNIKI VPLIVA

Ferrari (2008) meni, da se besedilo deli na sporazumevalne enote, ki so organizirane znotraj sistema, ki je sestavljen iz več semantičnih in pragmatičnih perspektiv. Vsaka izmed njih se udejanji kot mreža povezave med posameznimi sporazumevalnimi enotami. Iz tega izhajajo hierarhične ureditve. Najpomembnejše perspektive v organizaciji besedila so tako logično-semantična in tematična. Tema<sup>5</sup> je poenostavljeno rečeno tisto, o čemer je v stavku nekaj povedano, rema pa je tisto, kar je povedano o temi. Na ravni stavka tema in rema sovpadata s stavčnim elementom (npr. slovnčni osebek ima tendenco, da je tematičen v slovenščini in italijanščini, rema pa se prevladujoče izrazi s predmetom, ki zaseda končni položaj v stavku<sup>6</sup>), na ravni besedila pa lahko sovpadata s celim stavkom. Stavek je lahko tudi brez teme (npr. *Dežuje.*). Daneš (1974: 113) meni, da je tematska organizacija besedila tesno povezana z besedilno koherenco. Izbira in razporeditev tem v besedilu kaže določene vzorce. Ravno tako kaže progresija tem nekaj vzorcev (postopnost s konstantno temo, linearna postopnost, globalni tematični razvoj in kombinacije le-teh). Definira makrostrukturo izreka, v nasprotju s Firbasom (1992), ki za obravnavo vzame mikrostrukturo, ko posameznim elementom v stavku določa stopnjo komunikacijskega dinamizma. Implementacija opisanih modelov je v določenem jeziku odvisna od lastnosti tega jezika in seveda od sredstev funkcionalne stavčne perspektive.

Nepoudarjen besedni red v obeh jezikih je sosledje SVO, kjer je osebek na prvem položaju v stavku (P1), predmet pa na zadnjem položaju (Pn), ostali členi se razvrščajo na vmesna mesta (pred ali za glagolom). Po členitvi po aktualnosti je tema pred remo. Najprej izvemo dano/staro informacijo, šele nato novo. Primer *Ta je spodbudila nastanek prvih partizanskih enot in začela vojaško delovanje proti okupatorjevim silam [...]* (Od: 46) ima celo temo izraženo z zaimkom, kar pomeni, da je bila izražena s samostalnikom že v predhodnem relevantnem kontekstu. Kljub temu pa teme ne smemo enačiti s staro/dano informacijo, saj poznamo tudi teme, ki so nosilke nove informacije, kot v naslednjem primeru »*Mesto je polno zbiralnikov,«* je rekel Niketa. »*Konstantinopelski vrtovi niso dar narave, marveč dosežek veččine*« (B1: 26), kjer so vrtovi prvič omenjeni in nova informacija, a kljub temu tema, ki omogoča linearnost pripovedovanja.

Poudarjeni stavki imajo najpogosteje remo pred temo in besedni red, ki odstopa od nepoudarjenega. V slovenščini je skladenjska vloga besed in besednih zvez določena z oblikoslovnimi sredstvi. O zaporedju stavčnih členov v slovenščini odloča členitev po aktualnosti (Toporišič 2004: 667), v italijanščini pa je skladenjska vloga besed določena z njihovo postavitvijo oz. besednim redom v povedi (Dardano, Trifone 1995).

Firbas (1992) vpelje pojem komunikacijski dinamizem (odslej: KD), s katerim poudarja, da vsak stavčni element nosi informacijo, ki prispeva k nadaljnjemu razvoju

5 Izraza tema-rema sta terminološko bolj zastopana v evropski literaturi, v ameriški pa najdemo pogosteje dihotomijo angl. *topic-comment*.

6 Golková (1995) kontrastivno analizira remo v češčini in angleščini. Zaključuje z ugotovitvijo, da se tudi v tem jezikovnem paru rema najpogosteje manifestira kot predmet, ki zaseda končni položaj v stavku in je samostalnik.

sporazumevalnega razmerja. Element, ki nosi najpomembnejšo informacijo, ima najvišjo stopnjo KD v stavku. Stopnje KD so rezultat funkcionalne stavčne perspektive (odslej: FSP), porazdelitev elementov v stavku pa je rezultat linearne razporeditve elementov, semantičnosti elementov, možnosti izluščenja dane ali nove informacije iz predhodno relevantnega konteksta. Danes vemo, da je treba upoštevati še pragmatičnost in slovnično raven.

Omeniti je treba še vpliv dane in nove informacije na besedni red v stavku. Porazdelitev le-teh je povezana s tipološkimi značilnostmi jezika, hkrati pa tudi s kontekstom. Po Firbasu (ibid.) za ugotavljanje novosti informacije upoštevamo neposredni predhodni relevantni kontekst. V slovenščini je tako dana informacija v stavku na začetnem položaju (odslej: P1), nova na končnem položaju (odslej: Pn), ker naj bi dana informacija povezovala stavek s prejšnjim kontekstom, nova pa naj bi ga navezovala na nadaljevanje. V slovenščini je nova informacija seveda lahko tudi na stavčnem položaju pred Pn, v tem primeru stavka ne povezuje neposredno s kontekstom v nadaljevanju. Sornicola (2006) meni, da stavčni elementi, ki so dani in so na položaju leve polovice stavka, orientirajo stavek proti levemu kontekstu, ravno obratno je z elementi na desni strani. Le-ti torej orientirajo stavek proti desnemu kontekstu. Primer: *Pogodba ni zavezovala Italije k spoštovanju slovenske in hrvaške manjšine [...] Tudi poznejši jugoslovansko-italijanski sporazumi iz leta 1924 in 1937 [...] niso vsebovali določil o zaščiti manjšin. Rapalska pogodba naj bi po načrtih italijanskih in jugoslovanskih pogajalcev zgladila pot medsebojnemu prijateljstvu in sodelovanju med državama. Do tega pa ni prišlo [...]* (Od: 37). V tretji povedi se levi del, torej Rapalska pogodba, navezuje na predhodni kontekst in sicer na vse prejšnje pogodbe in sporazume. Desni del, ki govori o določilih za zaščito manjšin, pa se orientira na nadaljevanje pripovedovanja. Tako izvemo, da do tovrstnih določil ni prišlo.

Vsako besedilo ima konkretni kontekst, v katerem nastane in dejavniki konteksta (udeleženci, njihovo poznavanje, pričakovanje itd.) vplivajo na oblikovanje besedila z izbiro izraznih sredstev. De Beaugrande in Dressler (1992: 50–216) navajata, da morajo biti izpolnjeni vsi pogoji, imenovani tekstualnost, pri tem zanjo navajata sedem kriterijev (koherenca, kohezija, namernost, sprejemljivost, informativnost, situacijskost in medbesedilnost). Kontinuiteta smislov je osnova koherence, ki predstavlja vzajemen dostop in vzajemno relevantnost pojmov in odnosov znotraj nekega besedilnega sveta. Gre za rezultat povezovanja pojmov in odnosov/relacij v omrežje, ki ga sestavljajo prostori védenja, ki so zbrani okoli glavnih tem.

## 5.1 Slovenski besedni red

Po Jakobsonu (1963) lahko razločimo 6 razporeditev besednega reda, ki pa se ne pojavljajo enako pogosto: (1) SVO, (5) SOV, (3) VSO, (6) VOS, (2) OSV in (4) OVS. Besedni redi, ki se začnejo z glagolom, naj bi bili pri SVO jezikih redkejši in značilni za pisni jezik.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Enako ugotavlja tudi Urošević (1986) pri analiziranju srbohrvaščine. Najpogostejši po SVO je po njegovem mnenju OSV.

V slovenskem korpusu se besedni red SVO pojavi v večini oz. v več kot 50% vseh analiziranih stavkov (samostojne povedi in glavni stavki). Različici VSO in VOS se pojavita v redkih primerih, pri čemer je redkejša VOS, če ne upoštevamo primerov, ki bi utegnili biti podvrženi vplivu italijanskega izvornika ali pa, ki zapisujejo govorni jezik ali narečje.

Primeri iz korpusa:

- (1) *Društvo ima štiri ustanovne člane.* (D2)
- (2) *Državnim podjetjem zakon prepoveduje sofinanciranje kampanij politikov.* (D2)
- (3) *Na koprski upravni enoti je v postopku registracija društva Verjamem.* (D2)
- (4) *Omenjeno podjetje vodi Jožef Gerečner.* (D2)
- (5) *Mama Nataša Vidmar pa jo je takoj ustavila in opozorila.* (D1)
- (6) *Odvračale so jih tudi novice o pobojih Italijanov jeseni 1943 na območju Istre (...)* (SIO: 50)

Če skušamo analizirati primere, ki odstopajo od besednega reda SVO (1), opazimo, da se v slovenščini premik nekega elementa z njegovega »nepoudarjenega oz. prototipičnega« položaja ne odraža nujno v poudarjenosti prav tega elementa. Če pa poudarek pade na element, ki je na svojem kanoničnem položaju in je v istem stavku prisoten element, ki je odmaknjen od svojega kanoničnega položaja, to ne spremeni mesta poudarka. Poskusimo pragmatično analizirati stavke struktur, ki imajo premaknjen osebek na mesto pred povedkom.

V (5) je osebek na P1 (*mama Nataša Vidmar*) nova informacija, predmet na P2 (*jo*) pa je tema, dana informacija, razberljiva iz predhodnega konteksta. Torej ni nujno, da je poudarek na elementu, ki smo ga premaknili iz njegovega kanoničnega položaja (v tem primeru je predmet izražen z zaimkom). Prav nova informacija je nosilec poudarka, lahko bi rekli, da ima največji komunikacijski dinamizem v stavku in je kot taka lahko razumljena kot poudarek, ki je v kontrastu do nečesa predhodno omenjenega (iz predhodnega konteksta razberemo, da je to mama v nasprotju z bratom, ki je sestri obljubljal vožnjo v šolo s kolesom).

Pri (2) je O na položaju P1 in je nova informacija, poudarek je torej na osebku, ki nosi najvišji komunikacijski dinamizem. Osebek je tudi nova informacija v stavku, saj je predmet razberljiv iz predhodnega relevantnega konteksta (med nepravilnostmi pri Türku je tudi prispevek družbe v občinski lasti). Zaobrnitev besednega reda v tem primeru omogoči, da se nadaljevanje članka zdaj usmeri k »zakonu«, ki postane tema naslednjega stavka. Sornicola (2006) na podobnih primerih iz ruščine ugotovi, da je, če je tak element predremo, njegova informacijska vloga vedno specifična, saj je taka tema nova informacija, poudarek pa je na S v primeru [Zakaj ne odpreš okna?] »Otca šúm bespokoit.« (2006: 400).

V (4) na morebitno vprašanje, ki ga razberemo iz konteksta (tj. Kdo vodi podjetje Ekopark?), je v odgovoru predmet in tema, poudarek pa je na osebku, h kateremu je usmerjena nadaljnja komunikacija.

V primeru (3), ki je naveden kot VSO, imamo konstrukcijo XVSO pri čemer ima element X vlogo okvirja, v katerega je umeščeno dogajanje.

## 5.2 Italijanski besedni red

V italijanskem korpusu se besedni red SVO pojavi prav tako v večini vseh analiziranih stavkov, v primerjavi s slovenščino je približno 15 % pogostejši. Sornicola (2006) je izvedla raziskavo za različne žanre in dobila naslednje rezultate pojavljanja besednega reda SVO: 58 % v stripih, 87 % v časopisnih člankih, 98 % v znanstvenih besedilih. V pričujočem italijanskem korpusu ne najdemo besednega reda OSV, red (11) VOS je prav tako zelo redke. Antinucci (1977: 121) navaja možne besedne rede v italijanskih stavkih: (8) VSO, (7) SVO, (10) SOV, (9) OVS, OSV in IVOS, ISOV, OVIS. Po Antinucciju naj bi VOS v pisnem jeziku večinoma zahteval različico IVOS s predmetom v tretjem sklonu na P1<sup>8</sup>.

Primeri:

- (7) *Il regime aspetta le future mosse statunitensi.* (C1)
- (8) *È stata la reazione dei ribelli del Consiglio nazionale siriano.* (C1)
- (9) *Lo ha detto ieri Martin Schultz a un'intervista all'Ansa.* (C2)
- (10) *Io quello stavolta lo lascio stecchito.* (C2)
- (11) *Costituisce un'eccezione la Dieta goriziana, (...)* (RIS: 74)

V nasprotju s slovenščino je v italijanščini element, ki je premaknjen iz svojega kanoničnega položaja, tudi nosilec poudarka v stavku. Seveda se lahko tak element premakne na P1 in je tematiziran, če mu sledi zaimek, ki ga povzame.

Pri (9) je poudarek na predmetu, ki je na položaju P1 in ima lahko kontrastivno branje (to je povedal in ne nekaj drugega, tu iz sobesedila razberemo, da je Schulz povedal, da bi padec vlade povzročil nestabilnost v državi).

(8) ima poudarek na osebku, saj je O (*dei ribelli del Consiglio nazionale siriano*) na svojem kanoničnem položaju. Sicer pa gre tu za funkcijo dodatne informacije (iz konteksta razberemo, da je potrebna dodatna vojaška pomoč).

V (10) je poudarek na predmetu, stavek je kontrastiven, če ga beremo, da bo prav nje-ga uničil in ne nekoga drugega. Vendar je treba upoštevati, da gre za dobesečno navedbo besed politika in ima zato tudi značilnosti govora.

Osebek v stavku (11) je v kontrastu s prej navedenimi dejavniki in zato v ospredju oz. poudarjen. Omogoča pa kontinuiteto v nadaljevanju besedila in progresijo teme, saj se nadaljuje z opisom goriškega deželnega odbora.

Kot nakazano v 5.1 v slovenščini premik nekega elementa ne pomeni nujno kontrastivnega branja le-tega, temveč zgolj njegovo drugačno besedilno funkcijo; v 5.2 pa vidimo, da se v italijanščini premik zgodi le v primeru, če gre za poudarjenost tega elementa. Premik v levo (ital. *dislocazione a sinistra*) omogoči, da premaknjeni element ni nujno nosilec poudarka stavka. Tema postane stavčni člen, ki ni osebek. Element povzamemo s poudarjenim zaimkom, bodisi osebnim (*il direttore, lui vuole avere sempre ragione*) (italijanščina

8 Antinucci (1977: 122) navaja zgled za IVOS »A Piero, ha portato il libro tua sorella.«

ne pozna nepoudarjenega osebnega zaimka<sup>9</sup>) bodisi kazalnim (*il coraggio di affermarsi, quello ancora manca*), ki sodi že v remo stavka (Dardano, Trifone 1995: 441). Primer: (12) *Il primo colpo l'ha sparato il candidato alla segreteria Cuperlo, poi è stata la volta del segretario Epifani, entrambi durissimi verso il Cavaliere.* (C2)

Italijanski jezik pozna tudi premik v desno (ital. *dislocazione a destra*), kjer je najprej rema, nato tema. Tematični element je na koncu stavka, pred njim pa je zaimek, ki je del reme (*Giorgio li compra alla stazione, i giornali*) (Ferrari 2008: 213).

Še en primer, kjer besedni red elementov ni kanoničen, razporeditev dane in nove informacije pa sledi principu dano-novo: Ali ste že razdelili gledališke vloge? (13) *Da, Franco bo igrala Julija.* V tem primeru je Julija osebek in nova informacija na položaju Pn, predmet pa je na položaju P1 in je dana informacija. Tak stavek bi v italijanščini zaradi slovničnega vpliva moral biti preveden kot razcepljeni stavek, navidezno razcepljeni stavek ali stavek s premikom predmeta v levo, saj bi bila nova informacija na položaju Pn upravičena z vzpostavitev povezave z nadaljnjim kontekstom.

## 6 BESEDNI RED V STAVKIH Z DVEMA ELEMENTOMA

### 6.1 Stavki z glagolom in osebkom

V obeh jezikih sta možni zaporedji SV ali VS. Ko torej ni dodatnega elementa (osebka), so stavki po Danešu podvrženi »nestalnemu besednemu redu« (ang. *labile word order*), v katerih naj bi bil položaj besed posledica delovanja neslovničnih dejavnikov. Vendarle se Sornicola (2006) sprašuje, ali ta oscilacija med besednim redom SV in VS ni morda posledica dejstva, da so določeni glagoli vezljivi z eno ali drugo različico besednega reda. Tako v slovenščini kot italijanščini konstrukcije z neprehodnimi in s povratnimi glagoli kažejo precejšnje »labilnost« v besednem redu, torej udejanjanje različice VS ali SV. Prehodni glagoli izbranega korpusa se v omenjenih različicah besednega reda pojavljajo redkeje.

Za italijanščino najdemo v korpusu besedni red SV v približno 53% primerov, VS pa v 47%. Rezultati so zelo podobni tistim, predstavljenim pri Sornicoli (1994), ki dobi razmerje blizu 50% vs. 50%. V slovenščini je razmerje nekoliko drugačno, saj je primerov približno SV 59%, VS pa 41%. Zanimivo je, da so glagoli, ki se pojavljajo v tovrstnih strukturah, pomensko podobni v obeh jezikih in se lahko razdelijo v 5 večjih skupin. Porazdelitev neprehodnih glagolov in porazdelitev besednega reda v korpusu sta v odstotkih prikazani v spodnji tabeli. Glagolsko pomenske skupine glede na vezljivost so povzete po Sornicola (1994).

9 V italijanščini ni zaimkov, ki bi bili naslonke in bi imeli funkcijo osebka. Za interpretacijo osebka zadošča glagolska oblika, iz katere sta razberljiva število in oseba, ki omogočata razumevanje tega, kaj je osebek (npr. *o vengo*). Osebek oz. prosta oblika zaimka v vlogi osebka, se uporabi zgolj, če bi želeli izrecno poudariti osebo (npr. *Lei ha meritato il premio, non Franco*) (Renzi 2001: 551). Francoščina, nasprotno, pozna poudarjeni in nepoudarjeni osebni zaimek (*JE pars demain*). Nepoudarjeni se uporabljajo kot osebek, poudarjeni pa se uporabljajo kot samostojni zaimki, pri poudarjanju, za predlogi itd. (Jereb 2004: 80)

		sprememba	stanje	premikanje	govorjenje, razumevanje, mišljenje	ravnanje, upravljanje, ustvarjanje
slovenščina	SV	(29%)	(62%)	(60%)	(42%)	(64%)
	VS	(71%)	(38%)	(40%)	(58%)	(36%)
italijanščina	SV	(80%)	(46%)	(61%)	(60%)	(48%)
	VS	(20%)	(54%)	(39%)	(40%)	(52%)

V slovenščini se pri besednem redu SV najbolj številčno pojavljajo kombinacije z glagoli, ki sodijo v skupino stanja in tisti, ki so v skupini ravnanja, upravljanja in ustvarjanja. Najmanj številno so zastopani glagoli, ki sodijo v skupino spremembe. Pri besednem redu VS so najpogostejši glagoli, ki sodijo v skupino stanja in govorjenja, razumevanja in mišljenja. V italijanščini pri SV najdemo največ glagolov stanja in premikanja, pri VS pa stanja. Tudi v italijanščini je najslabše zastopana kategorija glagolov spremembe. Pridobljeni rezultati so tudi skladni z ugotovitvijo, da je v jeziku tudi sicer najmanj prav glagolov, ki označujejo spremembe.<sup>10</sup>

Pričakuje se, da so razlike v porazdelitvi odvisne tudi od vrste konstrukcije (npr. trpnik, povratno-osebna tvorba) in pragmatičnih dejavnikov (tematizacija, fokalizacija, premik v ozadje (ang. *backgrounding*), premik v ospredje (ang. *foregrounding*)). Kaže, da pri razporeditvi igrata pomembno vlogo leksikalni vid in akcionsart<sup>11</sup> ter živost<sup>12</sup> osebka. V slovenščini je kategorija živosti pomembna za razporeditev besednega reda. Če je namreč osebek v tej kategoriji, je njegov položaj pogostejše na začetku stavka. Glede na to, da slovnični dejavnik v slovenščini ni tisti, ki najbolj vpliva na besedni red, lahko zasledimo tudi stavke kot (14) *Na nekoga je nekaj padlo*. »Nekaj«, ki ima funkcijo osebka in sodi v kategorijo neživosti, je v stavku na položaju, ki sledi P1; slednjega zavzema samostalnik, ki sodi v kategorijo živosti. V italijanščini, kjer je besedni red močnejše podvržen slovničnemu vplivu, to ni možno in bi se prevod lahko glasil (15) *Qualcosa è caduto su qualcuno*.

Glagoli, ki označujejo trajanje, se pogostejše pojavljajo pri opisovanjih in imajo večkrat besedni red SV, glagoli premikanja in spremembe pa pri pripovedovanjih z vzorcem VS in imajo načeloma predstavitevno funkcijo. Ta besedni red se velikokrat povezuje tudi z nadaljevanjem pripovedi (ang. *narrative progression*).

V slovenščini opazimo, da je SV pogostejši tam, kjer je S dana informacija (16a) *Friderik se je vendar utopil v Kilikiji* (B1: 27) in tema. Ker se je v danem odstavku že govorilo

10 Žele (2011: 13,14) predstavi pomensko glagolsko piramido, ki je tudi pomensko-hierarhična vezljivostna mreža. Osnova so temeljni glagoli stanja in tvornih/netvornih dejanj in procesov. Podskupina teh so elementarni glagoli naravnih pojavov in življenjskih procesov. Nosilni temeljni glagoli pa so izhodišče za specializirane glagole, med katerimi so tudi glagoli sprememb in so pri dnu omenjene piramide.

11 Po Žele (2012: 88) imenovan tudi *podvid* glagolskega dejanja. Vidski pomen stavka je rezultat vidske vrednosti glagola in časovnega ustroja določenega stavčnega položaja.

12 Kot živost pojmem tisto, kar Toporišič (2004: 266-267) navaja kot kategorijo podspola, torej živost in človeškost.

o Frideriku in njegovi smrti, je stavek SV le neposredno nadaljevanje. *Friderik* je predhodno bil rema, zdaj nadaljuje pripoved kot tema. Ne gre torej za premik, spremembo ali presenečenje, temveč za Daneševo linearno postopnost. V italijanščini se kažejo podobne tendence (16b) *Ma Federico è annegato in Cilicia!* (B2: 28). Red SV je pogost tudi pri razlaganju (17) *Podatki Statističnega urada Slovenije govorijo drugače, saj je bilo s popisom leta 2002 [...] (D1)*. V italijanščini je z glagoli govorjenja pogostejša struktura SV, če sledi nadaljevanje stavka (18) *La Santanchè faceva sapere che [...] (C2)*. V italijanščini je tako nova informacija na položaju Pn zgolj izbira za vzpostavitev povezave z nadaljnjim kontekstom.

VS velikokrat priključuje v ospredje osebek, ki je že prisoten v neposredno relevantnem kontekstu (19) *Pravice etnične skupnosti so na ustavni ravni urejene, je poudaril Pahor, poleg tega pa ... (D1)*. V (20) *Kje pa so tiste bakle? (B1: 25)* stoji pred osebkom kazalni zaimek, saj je bil osebek omenjen že v predhodnem kontekstu, vendar ne prav v stavku, ki je na položaju pred tem, temveč z daljšim premorom. V tem smislu nadaljuje predhodno omenjeno dejanje in lahko bi rekli, da gre za primer mrežne in ne strogo linearne povezave med izrekoma.

V italijanščini je nova informacija na položaju Pn pogostejša z glagoli premikanja, kjer je vzorec (X)VS (21) *E qui resta un dubbio: davvero i dissidenti del Pdl. (C2)*

Pri vzpostavitvi kontinuitete v besedilu poleg jezikovnih oblik (npr. ničta anafora, glagolsko ujemanje, premiki) vpliva tudi variacija besednega reda VS/SV ali VO/OV. Bentivoglio (1983) natančneje proučuje omenjene kombinacije (torej SV/ VS oz. OV/ VO) in njihov vpliv na kontinuiteto v diskurzu. Če zelo posplošimo, lahko rečemo, da je v jezikovnem paru, ki ga analiziramo, OV odraz večje kontinuitete v primerjavi z VO (*Ga bova pa pustila (B1:24)* vs. *Ubil sem človeka (B1:27)*).

## 6.2 Stavki z glagolom in predmetom

Kombinaciji VO ali OV sta možni v obeh jezikih, nista pa približno enako pogosti, kot je primer s parom SV vs. VS. Oba jezika sta namreč, če bi uporabili drugačno teoretsko osnovo (npr. Sgallovo metodo *Functional Generative Description (1973)*, po strukturi take vrste jezika, ki imata spreminjevalce (torej O) desno od glave (V). Vendarle vemo, da so razlogi za postavitev VO ali OV bolj kompleksni in rezultat izbire, na katero vpliva precej dejavnikov.

Za italijanščino najdemo pribl. 25% primerov OV v nasprotju z VO. V slovenščini je razmerje nekoliko drugačno, saj varianto OV najdemo v približno 35%. Seveda bi tudi te glagole lahko porazdelili v predhodno omenjenih pet pomenskih skupin. Opazili bi, da je kombinacija OV v slovenščini v večini primerov vezana na glagole, ki označujejo stanje, najmanj pa na glagole, ki označujejo spremembo. V italijanščini pa rezultati naše analize kažejo, da za tak besedni red najdemo največkrat navezavo z glagoli ravnjanja, najmanj oz. skoraj nič pa z glagoli, ki označujejo spremembe.



Omeniti je treba, da je v italijanščini O mnogokrat izražen z zaimkom v tretjem ali četrtem sklonu, ki praviloma pri zanikanju zaseda položaj takoj za nikalnico, torej P1 (22) *Non mi pare proprio* (M2: 15). Prav tako je pogost položaj P1 pri predmetu, ko gre za tvorjenje vprašanj po jezikovni normi (23) *Che cosa mai poteva essere?* (M2: 21). Toda, če se osredotočimo na primere, kjer ne deluje slovnična prisila, vidimo, da je razloge za postavitev treba iskati prav v kontinuiteti diskurza, v prepletu dejavnikov kot so dana vs. nova informacija, kontrastivnost, poudarjanje idr.

Slovenski primer OV (24a) *Ga bova pa spustila*. (B1: 24) vs. (24b) *E abbandoniamolo*. (B2: 25) z zaimkom za tretjo osebo ednine nam pove, da je bil referent že predhodno omenjen v kontekstu. Gre za konja, ki ga Baudolino ne more odpeljati na varno. V tem smislu je zaimek tematičen in konstrukcija OV zagotavlja kontinuiteto visoke stopnje v diskurzu. V italijanski različici gre za drugačno strukturo, zaimek se nasloni na glagol, tako da imamo v bistvu strukturo VO, saj slovnična prisila jezika v tem primeru ne dopušča različice z zaimkom pred glagolom v velelniku.

V primeru (25a) *Tega pojava ne kaže jemati v absolutnem smislu*. (SIO: 27) vs. (25b) *Questa distinzione non va però assolutizzata*. (RIS: 62) je predmet s kazalnim zaimkom bil predhodno že omenjen v besedilu, v katerem se nadaljuje kot tema. Diskurz je kontinuiran. V italijanščini so predmeti na P1, ki so tematični in kasneje v stavku niso povzeti z zaimkom (kot je pri premiku v levo), odraz posnemanja starejše italijanščine in zato v pisnih besedilih mnogokrat stilistične narave kot: *la stessa obiezione ha fatto anche il correlatore* (Lombardi Vallauri 2004: 294).

V italijanščini je O na P1 poudarjen in odraža zožano remo ali fokalizacijo (26) *A lui, solo a lui obedisco*. (C2). Nasprotno pa O na P2 deluje v skladu s principom progresije v besedilu. Zagotavlja povezavo z nadaljevanjem besedila, je rematičen in nov element.

VO: (27a) *Ubil sem človeka*. (B1: 27) vs. (27b) *Ho ucciso un uomo*. (B2: 28) Po pogovoru o dogodkih dneva Baudolino izpove, kaj je storil. Gre za popolnoma novo informacijo, ki je rematična in kot taka omogoča nadaljevanje pogovora, ki pa se začne pri tej na novo uvedeni točki.

## 7 SKLEP

Prispevek je skušal pokazati, da je besedni red SVO res najpogostejši v obeh jezikih, medtem ko je besedni red, ki ima V na P1, najredkejši. Vendarle se znatne razlike med jezikoma pokažejo pri premiku elementov z njihovih standardnih položajev, kjer je za slovenščino značilna veliko večja prostost v primerjavi z italijanščino, pri kateri ima močan vpliv slovnična funkcija, čeprav gre za jezik z deloma prostim besednim redom. Predstavljeni in primerjani so torej osnovni vzorci besednega reda v jezikovnem paru. Pri besednem redu stavkov s samo dvema elementoma je razvidno, da poleg prej naštetih dejavnikov na izbiro močno vplivata še vid in vrsta glagolskega dejanja (nem. *aktionsart*) ter kategorija živosti

samostalnika in informacije, izluščene iz neposrednega relevantnega konteksta kot nove ali stare vs. dane. Treba je upoštevati še pragmatične dejavnike, progresijo pripovedi in seveda zagotavljanje kontinuitete v besedilu. Moja nadaljnja raziskava bo podrobneje obravnavala položaj posameznih stavčnih elementov v določenem besednem redu in konstrukcije, ki zaznamujejo poudarjanje določenega elementa.

V bodoče bi veljalo tudi kontrastivno poglobljeno primerjati več jezikovnih parov, npr. jezike z zelo togim besednim redom z jeziki, kjer je besedni red razmeroma prost. Možna je tudi primerjava besednega reda v besedilih z različnimi žanri. Tudi diahrono raziskave enega jezika, ki se sicer redkeje pojavljajo v literaturi, omogočajo predvsem razumevanje funkcionalnosti v jeziku današnjega časa, poleg tega pa nudijo tudi sociolingvistični pogled na družbo. Kot že omenjeno v članku, vidnejših raziskav rematične progresije še ni, medtem ko je tematična dobro raziskana. Možnosti za nadaljnje raziskovanje je veliko, nenazadnje se lahko izsledki uporabijo tudi pri pedagoškem delu.

## LITERATURA

- ANTINUCCI, Francesco/Guglielmo, CINQUE (1977) Sull'ordine delle parole in italiano: l'emarginazione. *Studi di grammatica italiana*, zvezek 6, 121–146.
- BENTIVOGLIO, Paola (1983) Topic Continuity in Spoken Latin American Spanish. Talmay Givon (ur.), *Topic continuity and discourse: a quantitative cross-language study* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 255–313.
- BREZNIK, Anton (1982) *Jezikoslovne razprave*. Ljubljana: Slovenska matica.
- CRESTI, Emanuela (1987) L'articolazione dell'informazione nel parlato. *Gli italiani parlanti: sondaggi sopra la lingua di oggi*. Firenze: Accademia della crusca.
- DANEŠ, František (1974) Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. František Daneš (ur.), *Papers on Functional Sentence Perspective*. Prague: Academia, 106–127.
- DARDANO, Maurizio/Pietro TRIFONE (1995) *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- DE BEAUGRANDE, Robert/Wolfgang DRESSLER (² 1992 [1981]) *Uvod v besediloslovje*. Aleksandra Derganc, Tjaša Miklič (prev.). Ljubljana: Park.
- FERRARI, A. (ur.) (2008) *L'interfaccia lingua-testo. Natura e funzioni dell'articolazione informativa dell'enunciato*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- FIRBAS, Jan (1992) *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOLKOVÁ, Eva (1995) Rheme in English and in Czech. *Brno Studies in English* 21, 47–57.
- JAKOBSON, Robert (1963) Implications of language universals for linguistics. Joseph, H., Greenberg (ur.), *Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. Universals of Language*. London: MIT Press, 208–219.

- JEREB, Elza (2004) *Francoska slovnica po naše*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- JUG KRANJEC, Hermina (1981) O pomenski in stilni vlogi besednega reda pri oblikovanju sporočilne perspektive povedi. *Jezik in Slovnstvo* 27, 37–42.
- LOMBARDI VALLAURI, Edoardo (1996) *La sintassi dell'informazione, uno studio sulle frasi complesse tra latino e italiano*. Roma: Bulzoni editore.
- LOMBARDI VALLAURI, Edoardo (2004) Sintassi e informazione nell'italiano antico: l'oggetto preverbale. Maurizio Dardano (ur.), *La sintassi dell'italiano antico*. Roma: MMIV Aracne editrice s.r.l., 293–321.
- MATHESIUS, Vilém (² 1991 [1929]) Funkční lingvistika [La linguistica funzionale]. Jana Hrdá, Giuseppe Maiello (prev.), *Sbornik přednášek pronesených na Prvém sjezdu československých profesorů filozofie, filologie a historie v Praze 3-7 dubna 1929*. Praha, 118–130; Rosanna Sornicola, Aleš Svoboda (ur.), *Il campo di tensione*. Napoli: Li-guori editore, 97–112.
- MAKOVEC-ČERNE, Jasna (1990) Besedilne zvrsti in tematski razvoj besedila. *Vestnik - Društvo za tuje jezike in književnosti* 24(1/2), 39–46.
- REINHART, Tanya (1981) Pragmatics and linguistics: an analysis of sentence topics. *Philosophica* 24(1), 55–94.
- RENZI, Lorenzo (ur.) (2001) *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna: Il Mulino
- SGALL, Petr idr. (1973) *Topic, Focus and Generative Semantics*. Kronberg: Scriptor.
- SORNICOLA, Rosanna (1994) On Word-Order Variability: A Study from a Corpus of Italian. *Lingua e stile* 29(1), 25–57.
- SORNICOLA, Rosanna (2006) Interaction of syntactic and pragmatic factors on basic word order in the languages of Europe. Giuliano in Marcia Bernini, L. Schwartz (ur.), *Pragmatic Organization of Discourse in the Languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 357–544.
- TOPORIŠIČ, Jože (2004) *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba obzorja.
- UROŠEVIČ, Zoran in sod. (1986) Some word order effects in Serbo-Croat. Haskins Laboratories: Status Report on Speech Research SR-88.
- WEIL, Henry (1887) *The order of words in the ancient languages compared with that of the modern languages*. Boston: Ginn & co., publishers.
- ŽELE, Andreja (2011) *Vezljivostni slovar slovenskih glagolov*. Ljubljana : Založba ZRC, ZRC SAZU.
- ŽELE, Andreja (2012) *Pomensko-skladenjske lastnosti slovenskega glagola*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

## Korpusno gradivo

*Corriere della Sera*. 2. september 2013.

*Corriere della Sera*. 2. oktober 2013.

*Delo*. 2. september 2013.

*Delo*. 11. september 2013.

ECO, Umberto (2000) *Baudolino*. Vasja Bratina (prev.). Milano: Bompiani.

ECO, Umberto (2008 [2000]) *Baudolino*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

KACIN-WOHINZ, Milica (ur.)/Nevenka TROHA (ur.) (2001) *Slovensko-italijanski odnosi 1880-1956. I raporti italo-sloveni 1880-1956. Slovene-Italian relations 1880-1956: poročilo slovensko-italijanske zgodovinsko-kulturne komisije. Relazione della commissione storico-culturale italo-slovena. Report of the Slovene-Italian historical and cultural commission*. Ljubljana: Nova revija.

LAINŠČEK, Feri (2006) *Muriša*. Ljubljana: Študentska založba.

LAINŠČEK, Feri (2009 [2006]) *La ragazza della Mura*. Martin Vidali (prev.). Trieste: Beit.

## POVZETEK

### Primerjava slovenskega in italijanskega besednega reda v stavkih s tremi ali z dvema elementoma

V prispevku skušamo osvetliti medsebojno delovanje dejavnikov, ki vplivajo na besedni red v slovenskem in italijanskem jeziku. Oba jezika imata osnovni besedni red enak, torej osebepovedek-predmet (SVO), a sta vendarle zelo različna, saj gre za analitični in sintetični jezik ter za romanski in slovanski. Besedni red se v jezikovnem paru razlikuje po stopnji svobode, s katero se lahko udejanjijo posamezne različice upovedenega. Preveriti skušam tezo, da na slovenski besedni red v večji meri vplivajo pragmatični in semantični dejavniki kot pa slovnični, nasprotno pa na italijanski besedni red bolj vplivajo slovnični dejavniki od drugih. Analiza zajema besedni red v stavkih, v katerih so prisotni vsi trije elementi, torej S, V in O, in skuša pojasniti variabilni besedni red, ko sta v stavku prisotna zgolj dva od elementov, torej S in V ali O in V. Vzroki za besedni red VS/SV ali OV/VO so rezultat prepleta zgoraj omenjenih dejavnikov.

**Ključne besede:** besedni red, slovenščina, italijanščina, tema, členitev po aktualnosti

**ABSTRACT****A Comparison of the Slovene and the Italian Word Orders in Sentences with Three or Two Elements**

This paper intends to highlight the interaction of factors that affect the word order in Slovene and Italian. The basic word order is the same in both languages; subject-verb-object (SVO). However, Slovene and Italian differ in one being an analytical and the other a synthetic language, and being Romance and Slavic, respectively. The word order in the language pair differs in the degree of freedom one has to form different sentence variations. I will try to verify the hypothesis that pragmatic and semantic factors have a greater impact on the Slovenian word order than the grammatical ones, while grammatical factors have more influence on the word order in Italian. The analysis examines the word order in sentences with three elements, S, V and O as well as the word order in sentences with two elements, i.e. S and V or O and V. The VS/SV or VO/OV patterns are, again, the result of an interplay between pragmatic and semantic factors.

**Keywords:** word order, Slovene, Italian, theme, FSP



**Vladimir Pogačnik**

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

vladimir.pogacnik@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'373.611:003.083

DOI: 10.4312/vestnik.7.103-107



## NOVEJŠE KRAJŠAVE V POGOVORNI FRANCOŠČINI

### 1 UVOD

Mineva natanko 40 let od zagovora mojega magistrskega dela z naslovom »Nekatere leksikalne in sintaktične posebnosti sodobnega francoskega ljudskega jezika v zvezi s krajšavami«, ki sem ga opravil pred komisijo, ki jo je vodil mentor prof. dr. Anton Grad.

Ko mi je pred kratkim prišla v roke, sem spet začutil svojo nekdanjo jezikoslovno vznemirjenost ob najrazličnejših pojavih brahiologije, ki se je bila tako razmahnila v nenormirani francoščini že vsaj v začetku stoletja in na kar je opozorila že slovita *Grammaire des fautes* (1929), ki jo je v postsaussurjanskem času v Ženevi objavil Henri Frei.

Eno od pomembnih središč, ki je znatno prispevalo k širitvi tega morfološkega pojava je argojska jezikovna inačica francoskih vojakov v I. svetovni vojski, imenovanih »poilus« (možatih, t.j. »kosmatih«). V novejšem času so se temu morfološkemu pojavu v neformalnem pisnem jeziku pridružili še drugi postopki, kot npr. kratice ali jezik SMS sporočil. Omenjeni postopki so zavzeli jezikovni prostor malodane vseh nam dostopnih jezikov, pri čemer slovenščina še zdaleč ne zaostaja.

Korpus, na katerem temelji članek, izhaja iz osebne izkušnje. Kot zvesti gledalec oddaje francoske televizije »*Télématin*« na frankofonski TV5, si kdaj pa kdaj zabeležim kakšne več ali manj nove »cvetke« – najbolj je zanje zaslužen komentator Patrice Romedenne, zadolžen za rubriko »pregled tiska«.

Vedoč, da je oddaji zvesta tudi naša draga jubilentka, prof. Elza Jereb, s katero sva 1971 oživila to za krajši čas zaspalo revijo, si kot nekakšno prijateljsko kozerijo (causerie!) drznem oblikovati manjši pregled nekaterih propulzivnih novejših krajšav, katerih repertoar bo morda zanimal naše mlajše kolegice in kolege.

### 2 STAREJŠE KRAJŠAVE

Pregled krajšav začenjamo s »srednje starimi« krajšavam, med katere lahko uvrstimo že splošno znane, od katerih se cela serija končuje na izglasje *-o*: *ado*, *afro*, *alcoolo*, *folklo*, *intello*, *parano*, *ramollo* (*ramolli*), *homo*, *maso*, *sado*, *crado* (*cradingue*, *crasseux*).

Drugo:

*Faf*: [fasciste]:

Argojska inačica *fafs* (= dokumenti, papirji) je drugega izvora.

*Dég*: [dégôûté]:

*Je suis dég*. Gabi se mi, ne prenesem.

*Dégueu*: [dégueulasse]:

*C'est vraiment dégueu*. To je zares ogabno, nadvse umazano (tudi v moralnem smislu).

Zanimive so zlasti vzklične oblike:

*A plus!* [*A plus tard*],

*A toute!* [*A toute à l'heure*]

*Bon ap!* [*Bon appétit*]

*Comme d'hab* [*Comme d'habitude*].

### 3 NOVEJŠE KRAJŠAVE

*L'actu*: danes vsesplošno rabljena kratica za *actualité* [(naj)novejše dogajanje].

*Perso*: [personnel, personnellement]

*C'est un travail un peu perso*.

Zanimiva je v prvi vrsti adverbialna raba: *Il joue trop perso* [preveč solira – za igralca ekipnih iger].

*Pro*: [professionnel] nastopa kot samostalnik (*un travail de pro*) ali pridevnik (*il est très pro*). Verjetno je beseda po izvoru anglicizem, saj slovar Robert-Collins za angleščino navaja celo *pro-am* (*professionnel amateur*).

*assoce*: [association]:

*J'ai découvert une assoce...* (TV5).

*allocs*: [allocations familiales]

*J'ai trouvé une alloc* (TV5).

*cata*: [catastrophe]:

Pogosto rabljena krajšava zlasti v vzkličnih povedih: *Oh, la cata!*, *Quelle cata, alors!*

*conso*: [consommation]:

Zdaj največ v splošnem pomenu potrošnja in ne več kot zapitek (konzumacija).

*conf*: [conférence]:

Najstarejša rabljena okrajšava je verjetno specializirana sintagma: *maître de conf* (predavatelj, -ica).

*Latino*: [d'Amérique Latine]:

Samostalnik, m. in ž., pridevnik: *L'ambiance latino du pays* (TV5). *Oh, les Latinos!*

Nedvomno gre za izposojenko iz ameriške angleščine z značilno špansko pripono *-o*, ki se je zaradi homofonije s francoskim *-o* dobro prijela tudi v francoščini.

*Provoc*: [(de) provocation, provocateur, -trice]:



*Les gens aiment bien cette touche un peu provoc.* (TV5).

*Médoc*: [*médicament*]:

*J'en ai marre de mes médocs.* (TV5).

*Texto*: [*textuellement; sous forme de texte*]:

*Voilà, je te dis texto.*

Danes splošno rabljena beseda za SMS je bila sprva krajšava za prislov *textuellement* (= mot à mot, dobesedno).

*J'ai envoyé un texto à mon frère.*

*Accro*: [*accroché*]:

Krajšava ima dva pomena:

- *être accro à la drogue* = odvisnik, odvisen;
- *les accros de deltaplane* = strastni, fanatični privrženci zmajarstva.

*Réac*: [*réactionnaire*]:

Ustaljena je zlasti pridevniška raba: *Il est vraiment réac* (*Zares je konzervativen*). Uveljavlja se tudi samostalniška raba, izpeljana iz *réaction*: *la réac médiatique* (TV5).

V modi so tudi krajšave lastnih imen: *Sarko*, *Schumi* (*Schumacher*), *Nat* (*Nathalie Ruwet*-vremenarka na TV5) etc.

Dodamo naj še, da je kar nekaj starejših krajšav pridobilo nove pomene:

*amphi*: [*amphithéâtre*]:

Poleg pomena »(velika) predavalnica« se je pomen metonimično razširil tudi na »univerzitetno predavanje«: *suivre un amphi*.

*labo*: [*laboratoire*]:

Lahko pomeni »laboratorij« ali širše »raziskovalni inštitut«: *Il travaille au labo* (n.pr. Institut de la langue française).

*prépa*: [*(de) préparation*]:

Poleg nadomeščanja termina *classe préparatoire* (po maturi, kot priprava na »visoko šolo«) kratica označuje tudi pripravo nasploh: *Le tournage du film a duré six mois avec la prépa* (TV5).

Če je od starejših krajšav *manif* [*manifestation*] splošno rabljena, pa n.pr. *manip* [*manipulation*] redkeje srečujemo, dasi ji daje n.pr. Petit Robert kar letnico prve pojavitve 1880; enako velja za *bourge* [*bourgeois*].

Trdožive so seveda številne krajšave kot *prof*, *télé*, *sécu*, *pub*, *maths*, *mat* (*à sept heures du mat*), *resto*, *R.U.* in celo *ru* (*restaurant universitaire*) in še nešteto drugih, med njimi besedje iz športa, vzeto iz angleščine: *foot*, *basket*, *hand* itn.

Zadnji primeri odpirajo širše vprašanje vpliva angleščine na tvorbo krajšanih besed ali takih, ki dajejo vtis krajšave.

Čisto angleški so primeri kot *gang* [*bande de malfaiteurs*], *buzz* [*le murmure, bourdonnement, coup de fil* in v zadnjem času zlasti »govorice«: *le buzz dit que Sarko va épouser Bruni*], *coach* (*chef de l'équipe*), *le show-biz* (*show-business*), *Net* (*Internet*), *ex* (*ex-mari, ex-femme*).

Tudi krajšavi iz tvorjenk *détoxe* [*désintoxication*; *il fait une détoxe = cure de détoxication*] in *intoxe* [*intoxication*; *C'est de l'intoxe = c'est de la pure propagande, du »brain-washing«*].

Bolj angleško zvenijo seveda *cool*, *break* [*faire un break avec le travail*] itn., ki spričo svoje kratkosti v francoskih ušesih zvenijo kot krajšave.

Na koncu omenimo še nekaj primerov, ki se nam zdijo več kot ekskluzivni: *créa* za *créatif*, *giga* za *gigantesque*, *résulte* za *résultat*, *réu* za *réunion*, *reco* za *recommandation*, *fab* za *fabrication*, *négo* za *négociation*, *en exclu* za *en exclusivité*. Na TV5 je bilo slišati tudi *le Numa*, ki je sestavljanka iz krajšav besed *numérique* in *humain* in ki je lastno ime za poslovne prostore v Parizu, kjer svoj sedež lahko najdejo mlada t. i. »start-up« podjetja.

#### 4 ZAKLJUČEK

V članku smo želeli pokazati živost in odprtost besedotvornega postopka krajšav, ki zadeva večinoma samostalnike in pridevnike, pa tudi stalne besedne zveze, in ne izbira med izvirnimi francoskimi besedami in tujkami. Produktivnost temelji na dveh ključnih jezikovnih potrebah: potrebi po gospodarnosti in potrebi po bogati izraznosti, ki je lastna zlasti pogovornemu jeziku.

#### BIBLIOGRAFIJA

MANDELBAUM-REINER, Françoise (1991) Suffixation gratuite et signalétique textuelle d'argot. *Langue française* 90, 106–112.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (1991) Procédés sémantiques et lexicaux en français branché. *Langue française* 90, 65–79.

POGAČNIK, Vladimir (1975) *Nekatere leksikalne in sintaktične posebnosti sodobnega francoskega ljudskega jezika v zvezi s krajšavami*. Ljubljana: FF UL (magistrsko delo).

#### POVZETEK

##### Novejše krajšave v pogovorni francoščini

Avtor se v članku vrača k besedotvornemu postopku krajšav, ki ga je raziskoval že pred štiridesetimi leti v svojem magistrskem delu. Članek želi na primeru korpusa, ki je nastal na podlagi spremljanja oddaje *Télématin* na frankofonski televizijski mreži TV5, dokazati, da je krajšanje živ in razširjen postopek, ki se pojavlja predvsem v različnih oblikah govorne komunikacije.

**Ključne besede:** francoščina, pogovorni jezik, besedotvorje, krajšave

## ABSTRACT

### **New Abbreviations in Colloquial French**

The author of the article treats the process of abbreviations, which he explored forty years ago in his master thesis. The article is based on the corpus created on the basis of Télématin broadcast on French television network TV5. According to the author, clipping is a widespread process that occurs primarily in various forms of oral communication.

**Key words:** French, colloquial language, word formation, abbreviations



**Jasmina Markič**

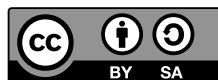
Facultad de Filosofía

Universidad de Ljubljana

jasmina.markic@ff.uni-lj.si

UDK 811.134.2'367.4:82García Márquez G.

DOI: 10.4312/vestnik.7.109-119



## LA PERÍFRASIS VERBAL IR A + INFINITIVO EN LAS OBRAS NARRATIVAS DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ<sup>1</sup>

### 1 ACERCA DEL CONCEPTO DE PERÍFRASIS VERBAL

Las perífrasis verbales se suelen definir de acuerdo con los criterios sintáctico-semánticos como combinación de dos elementos verbales, un verbo auxiliar flexionado y un verbo auxiliado o principal en forma no flexionada (infinitivo, gerundio o participio) que forman una unidad sintáctico-semántica<sup>2</sup>, es decir, constituyen un solo núcleo del predicado e indican diferentes valores aspectuales, modales, contextuales y, en menor medida, temporales. Los dos verbos se vinculan mediante unión directa (sin nexos) en las perífrasis verbales de gerundio, de participio y algunas de infinitivo o indirecta (con nexos - preposiciones, conjunciones, frases conjuntivas) en el caso de las perífrasis verbales de infinitivo (ir a + infinitivo, tener que + infinitivo, estar a punto de + infinitivo). Las perífrasis verbales funcionan como una sola unidad verbal, es decir, su significado propio proviene de la fusión de ambos elementos constitutivos. No se trata simplemente de la suma de los significados de sus elementos, estos no pueden separarse el uno del otro, ni pueden tener relaciones sintácticas propias<sup>3</sup>.

### 2 ACERCA DEL CONCEPTO DE FUTURIDAD

Se suele afirmar que el valor temporal del futuro es uno de los valores primordiales o básicos del paradigma verbal futuro simple o imperfecto. Sin embargo, es sabido que no es así ya que los paradigmas verbales futuros y condicionales son propensos a modalizarse indicando modalidad epistémica o deóntica. La modalización del futuro es un fenómeno tan

1 La investigación que subyace al trabajo se enmarca en el Proyecto FFI2012-33807, del Ministerio de Economía y Competitividad, del Gobierno de España, y en el programa de investigación del Instituto de Investigación Científica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, Eslovenia.

2 Existen también unas construcciones verbales, denominadas perífrasis verbales copulativas, formadas de dos verbos conjugados relacionados con la conjunción copulativa *y*, cuyos significado y función se asemejan a las perífrasis verbales. Son primordialmente expresiones coloquiales y narrativas. La acción se presenta como no dividida, intensa, brusca, rápida con matices de sorpresa, de algo inesperado y repentino (*Va y me dice...*). El esloveno conoce una estructura verbal semejante (*Gre in mi reče...*).

3 Cfr. Gómez Torrego (1999), Yllera (1999), García Fernández (2006).

importante, por su difusión y frecuencia, que algunos lingüistas dudan de que el futuro indique básicamente temporalidad (Reyes 1990: 110). Según Fernández Ramírez (1986: 284) el futuro es «un tiempo verbal cargado de matices significativos y valores modales que exceden en mucho de la simple referencia a un momento o período posterior al que se describe, o a aquel en que se habla. Estos valores pueden incluso anular la futuridad misma».

El futuro simple o imperfecto denominado también futuro absoluto se formó por aglutinación del infinitivo con el presente del verbo haber, es decir, de una perífrasis verbal. Los futuros latinos en *-bo* y en *-am* (AMABO, AUDIAM) desaparecieron y fueron sustituidos, ya en latín vulgar, por el infinitivo seguido del presente de HABERE: CANTARE + HABEO > cantar + he = cantaré. En la Edad Media los dos componentes se escribían a menudo separados<sup>4</sup>. Asimismo el condicional simple se formó por aglutinación del infinitivo con el imperfecto de indicativo contracto del auxiliar HABERE y el infinitivo (CANTARE + HABEBAM). Era por lo tanto una perífrasis verbal que se usaba en su origen para expresar la obligación presente<sup>5</sup>.

El futuro, en cuanto tiempo de aquello que aún no es, implica no sólo la distancia temporal prospectiva del punto de referencia considerado, sino también una necesaria hipótesis acerca de la realización de la acción verbal designada: los tiempos verbales futuros, desde el punto de vista ontológico, no se refieren en rigor a hechos sino a la posibilidad más o menos segura de su ocurrencia. (Cartageña 2000: 2957)

En la expresión del futuro se nota una tendencia histórica en español y en las lenguas romances en general<sup>6</sup> a sustituir las formas sintéticas por las analíticas. Una vez que la analítica, que en este caso procede de una perífrasis verbal modal obligativa (CANTARE HABEO > cantaré) se transforma en sintética, esta comienza a ser sustituida por otra forma analítica (el actual futuro simple está siendo reemplazado por la perífrasis verbal *ir a + infinitivo*). Es lo que afirma también Fleischman (1982) en su estudio diacrónico del futuro en las lenguas romances. La autora (Fleischman 1982: 103-104) considera que se trata de una alternancia cíclica entre las formas sintéticas y analíticas ya que el hablante concibe el futuro desde su presente como una proyección de su querer, su intención o su temor (Montes Giraldo 1962: 528) y presenta hasta un ejemplo de fusión de la perífrasis verbal *ir a + infinitivo* en una forma sintética en el español de Panamá *vadormir* (Fleischman 1982: 104).

En el español de América existe una tendencia general a sustituir las formas sintéticas indicadoras de la posterioridad (futuro simple y condicional simple) por la forma analítica *ir a + infinitivo* con el auxiliar en presente o imperfecto respectivamente. La forma en *-ré* es

4 «E dezirte he que nunca rey fue en España que corona se pusiese en la cabeça en quanto sus enemigos que no havia duda que no fuese bueno, e con todo esto no duravan mucho en ella (Corral, *Don Rodrigo*)», ejemplo de NGLÉ (2009: 1769).

5 Cfr. Markič 2010.

6 Cfr. Müller Pogrjajc 2014.

reemplazada por la perífrasis verbal ir a + infinitivo con el auxiliar en presente o por el presente de indicativo, incluso por otras perífrasis verbales como estar + gerundio en la costas peruanas (Donadio Copello 2005: 193) o la perífrasis verbal haber de + infinitivo. En Colombia, en la lengua hablada, el futuro simple con su valor temporal prospectivo está prácticamente desaparecido (Montes Giraldo 1962: 527), pero se sigue usando en sus valores modales, sobre todo los de posibilidad y probabilidad (1), de concesión (2) o de cortesía (3). A veces con matices de temporalidad futura o sin cualquier indicación de la futuridad. La forma de futuro simple con el valor de futuro aparece, en el español de Colombia, en la lengua escrita que tiende a respetar la norma académica pero aún en esos usos suele aparecer algún matiz modal: lo temporal futuro va combinado con los valores modales.

- (1) Camine, métase un traguito, señora, o cómase un casaíto, que usted hasta tendrá mucha hambre. (Arango, *Obras*, 112, citado por Montes Giraldo 1963: 533)
- (2) –Pues no tendré banco, pero sí llevé un gran surtido de mercancías, lo realicé por allá y traje muchos artículos para vender aquí. (Arango, *Obras*, 90, citado por Montes Giraldo 1963: 534)
- (3) Su Mercé me dispensará; pero a yo me ocupa la vergüenza y no me arresto a recebile. (*LMarq.*, 283, citado por Montes Giraldo 1963: 534)

El ejemplo (4) es una combinación de la perífrasis verbal ir a + infinitivo con valor temporal de futuro y modal de intención y la perífrasis verbal obligativa tener que + infinitivo en futuro simple con valor de obligación futura. En la oración (5) la futuridad se indica con la perífrasis verbal haber de + infinitivo y el futuro simple, usados, en este caso, como una sentencia bíblica.

- (4) –Y ahora, señoras y señores, vamos a mostrar la prueba terrible de la mujer que tendrá que ser decapitada todas las noches a esta hora durante cincuenta años, como castigo por haber visto lo que no debía. (García Márquez 1986: 33)
- (5) –Si has de parir iguanas, criaremos iguanas –dijo–. Pero no habrá más muertos en este pueblo por culpa tuya. (García Márquez 1986: 25)

### 3 LA PERÍFRASIS VERBAL IR A + INFINITIVO

Se trata de una construcción formada por el verbo ir y el infinitivo de otro verbo denominado principal, vinculados mediante la unión indirecta con la preposición *a* en su uso actual. Antiguamente prevalecía la forma sin nexos y la construcción ir + infinitivo aún estaba en proceso de gramaticalización. En el *Cantar de Mio Cid* aparece sin preposición con la idea de movimiento para hacer algo e indicar la intención de hacer algo (Menéndez Pidal

en Montes (1962: 543)<sup>7</sup>. Según Zieliński (2014: 124) se trata de dos construcciones paralelas cuyos significados figurativos son casi idénticos, «ambas parten del mismo esquema de movimiento delimitado, con objetivo de realizar algún evento». Hoy en día es la perífrasis verbal más usada en español. El verbo auxiliar *ir* (siempre en la forma no pronominal) está fuertemente gramaticalizado, es decir, en la perífrasis verbal pierde su valor léxico de verbo de movimiento, cuando se encuentra como parte constituyente de una perífrasis verbal.

Numerosos estudios han sido dedicados en el pasado a esta estructura perifrástica en las que las definiciones oscilan entre el valor aspectual incoativo y el temporal de futuro o posterioridad. Así, por ejemplo, Gili Gaya (1961: 107-108) destaca su valor incoativo, Roca Pons (1958: 72-73) considera que la perífrasis expresa un futuro próximo o lejano, Seco (1975: 189) le atribuye valor temporal, mientras que Hernández Alonso (1986: 381) le atribuye solo valor aspectual incoativo. Por otra parte Bauhr (1989: 43-55) opina que *ir a + infinitivo* no indica valores aspectuales sino solo el valor temporal de posterioridad, por lo que clasifica dicha perífrasis verbal en la categoría del tiempo. Estas oscilaciones acerca de los valores aspectuales y temporales de la perífrasis *ir a + infinitivo* reflejan que en la perífrasis aparecen ambos valores además de los valores modales que se desprenden de ellos. Actualmente la NGLE destaca que «los usos de la perífrasis *ir a + infinitivo* corresponden en general a la dimensión temporal (*Va a llover*) hasta el punto de que alterna muy a menudo con el futuro en español contemporáneo o se prefiere a él en muchas zonas» (NGLE, Sintaxis II 2009: 2116). Gómez Torrego (1999: 3365) la incluye dentro del grupo aspectual porque opina que «el aspecto, junto con el valor temporal de futuridad, son sus valores dominantes» pero afirma que también muestra los rasgos modales deónticos y epistémicos. *El diccionario de perífrasis verbales* la define como perífrasis aspectual progresiva (García Fernández 2006: 177). Dos son, por tanto, los valores primordiales, el temporal y el aspectual, mientras que los usos modales parecen desprenderse de estos. Se trata de valores modales fuertemente ligados al contexto: epistémicos (de probabilidad), deónticos (de intención) y otros matices<sup>8</sup>.

#### 4 EJEMPLOS DE USO

La perífrasis verbal *ir a + infinitivo* aparece con todos los valores arriba mencionados en los textos narrativos (novelas y relatos) analizados del escritor colombiano Gabriel García Márquez.

7 «Sea como fuere, la construcción con el valor final aparece desde los primeros textos del castellano con o sin elemento de enlace *a* (<AD), que marca explícitamente la finalidad a través de la metáfora FINALIDAD ES DESTINO, basada en la metonimia DESTINO POR FIN DE CAMINO [...] se desprende que durante los primeros siglos la variante con el nexa escasea y su empleo va incrementándose con el paso del tiempo.» (Zieliński 2014: 123).

8 Cfr. García Fernández (2006: 177-182).



**4.1** En cuanto a su valor aspectual<sup>9</sup> la perífrasis verbal focaliza el momento inmediatamente anterior al comienzo del evento. Normalmente, en este uso, la perífrasis no puede sustituirse por el futuro imperfecto porque es incompatible con los complementos adverbiales que suelen acompañarla y denotan un momento simultáneo al tiempo de referencia.

- (6) El niño, perplejo en la puerta, dijo: «Se va a caer.» La olla estaba bien puesta en el centro de la mesa, pero tan pronto como el niño hizo el anuncio, inició un movimiento irrevocable hacia el borde, como impulsada por un dinamismo interior, y se despedazó en el suelo. (García Márquez 1986: 19-20)
- (7) Victoria Guzmán estaba vigilando la cafetera en el fogón cuando él pasó por la cocina hacia el interior de la casa.  
–Blanco– lo llamó ya va a estar el café. (García Márquez 1981: 90)

El valor de inminencia también aparece en la esfera del pasado con el auxiliar en imperfecto de indicativo. En el uso estrictamente aspectual el auxiliar no va nunca en pretérito perfecto simple ni en pretérito perfecto compuesto<sup>10</sup>.

- (8) Iban a ser las siete cuando atracamos en un pantano pestilente a poca distancia de la población de Ciénaga. (García Márquez 2002: 20)

En los ejemplos (9) y (10) prevalece el valor de inevitabilidad de las acciones que están a punto de realizarse y se realizan.

- (9) Ibrahim Nasar lo compró a cualquier precio para poner una tienda de importación que nunca puso, y sólo cuando se iba a casar lo convirtió en una casa para vivir. (García Márquez 1981: 19)
- (10) Apenas iban a ser las siete y ya entraba un sol dorado por las ventanas.  
(García Márquez 1981: 137)

Las acciones que estaban a punto de realizarse pueden no llevarse a cabo. Con el auxiliar en pretérito de imperfecto se da el valor de conato, como variante de lo intencional (Gómez Torrego 1999: 3369).

9 En este estudio se considera el aspecto verbal en su sentido amplio, es decir, las características del desarrollo de la acción verbal en el tiempo (acciones momentáneas, reiterativas, habituales, resultativas, etc.), lo que frecuentemente se denomina *Aktionsart*; el tipo de la acción (estado, no estado, acciones télicas y atélicas); las partes de la acción (incoativa, intermedia - durativa, terminativa), lo que normalmente se denomina la fase de la acción; el aspecto en el sentido estrecho, lo que normalmente se denomina aspecto verbal y expresa cómo el hablante ve la acción, desde qué punto de vista o perspectiva la observa, es decir, abarca la acción en su totalidad (perspectiva global) o abarca la acción parcialmente y señala una parte de la acción sin interesarle el inicio y el final (perspectiva cursiva).

10 *Cfr.* García Fernández (2006: 180).

- (11) Santiago Nasar la agarró por la muñeca cuando ella iba a recibirle el tazón vacío. (García Márquez 1981: 17)
- (12) El padre Antonio Isabel del Santísimo Sacramento del Altar acababa de subir al púlpito. Iba a iniciar el sermón cuando vio entrar a un muchacho con el sombrero puesto. (García Márquez 1985: 70)

En la primera oración de la novela *Crónica de una muerte anunciada* (13), en la perífrasis verbal con el verbo auxiliar en imperfecto (iban a matar), los valores temporales (posterioridad), aspectuales (inminencia de la acción) y modales (intención) se funden para concederle un matiz de anticipación y previsión. El narrador anticipa la acción pero deja al lector en suspense ya que no se expresa explícitamente si la acción llega a su final o no dejando abiertas las dos posibilidades.

- (13) El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5:30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. (García Márquez 1981: 9)

**4.2** Por lo que respecta al valor temporal la perífrasis presenta usos con valor de futuro (o futuro de pasado) cuando el auxiliar se encuentra en presente de indicativo (o en imperfecto de indicativo). Este uso de la perífrasis en lugar del futuro imperfecto prevalece en el español de Colombia, el futuro imperfecto en su valor temporal de futuridad es casi inexistente. En el uso estrictamente temporal el auxiliar puede ir solamente en presente o en imperfecto de indicativo<sup>11</sup> como se presenta en los siguientes ejemplos:

- (14) Y como él no entendió lo que ella quería decirle, se lo explicó por letra:  
–Vas a tener un hijo. (García Márquez 1986: 32)
- (15) No es justo que todo el mundo sepa que le van a matar el hijo, y que ella sea la única que no lo sabe. (García Márquez 1981: 34)
- (16) A Usted van a estar esperándola una cantidad de periodistas –dijo el hombre–. (García Márquez 1996: 191)
- (17) «Prométame que no los va a leer nadie», –dijo. (García Márquez 1986:105)
- (18) Esto es una operación militar y a ustedes no les va a pasar nada. (García Márquez 1996: 17)
- (19) –¿Puedo decirle a tu papá que vas a decirle que sí?  
–No –le repliqué de un tajo–. Eso no. (García Márquez 2002: 18)

11 «El valor temporal de futuridad puede darse desprovisto del significado aspectual de 'estar a punto de'. Ese futuro suele ser inmediato en la realidad física o en la realidad psicológica, subjetiva, del hablante. Con la perífrasis, la futuridad se ve más próxima e, incluso, más segura en la apreciación del hablante.» (Gómez Torrego 1999: 3368)

(20) –Empecemos a arreglar cómo es que voy a entregarme.

En realidad, Escobar sabía ya cómo iba a entregarse pero tal vez quería hacer un repaso completo con un hombre en el cual tenía depositada entonces su confianza. (García Márquez 1996: 308)

(21) –Esta piel cuesta un dineral –me dijo sin dramatismos–, pero te aconsejo que no la vendas mientras no sientas que te vas a morir de hambre. (García Márquez 2002: 194)

(22) La realidad es que no entendía por qué debía sacrificar ingenio y tiempo en materias que no me conmovían y por lo mismo no iban a servirme de nada en una vida que no era mía. (García Márquez 2002: 264)

(23) Mejor dicho: los años volaban y no tenía ni la mínima idea de lo que iba a hacer de mi vida [...]. (García Márquez 2002: 265)

**4.3** El valor de futuro o de posterioridad en el pasado va acompañado, en ocasiones, de valores modales. En los ejemplos que siguen destaca el valor modal de intención:

(24) Vamos a matar a Santiago Nasar –dijo. (García Márquez 1981: 71)

(25) Vamos a matar a Santiago Nasar –le dijo. (García Márquez 1981: 92)

(26) «Lo que hay que hacer con esos chapetones de porra es sacarlos a patadas de Venezuela», dijo. «Y le juro que lo voy a hacer». (García Márquez 1989: 138)

(27) De todos modos voy a renunciar a esta joda –le dijo a Villamizar con su lengua florida. –Estamos aquí de puro pendejos. (García Márquez 1996: 34)

(28) –Dígale que lo único que quiero en la vida es ser escritor, y que lo voy a ser. (García Márquez 2002: 28)

(29) –No sé por qué insiste tanto, si usted sabe muy bien que no voy a rendirme –le dije. (García Márquez 2002: 28)

En contextos coloquiales exclamativos o interrogativos la perífrasis ir a + infinitivo cobra otros valores modales. En el ejemplo (30) al valor temporal de futuro se le añade un matiz de sorpresa.

(30) ¡Imagínese –les dijo–: qué va a decir el obispo si los encuentra en ese estado! (García Márquez 1981: 77)

En entornos coloquiales ir a + infinitivo sirve para indicar estados anímicos (sorpresa, reproche, advertencia, amenaza) que corresponden a actos ilocutivos concretos (Gómez Torrego 1999: 3370).

(31) –¡No haga preguntas! –le respondió uno de ellos con un gruñido áspero–. ¡Qué voy saber de eso! (García Márquez 1996: 187).

- (32) Pero ni más faltaba que fuera a renunciar a su infinita capacidad de ilusión en el momento en que más le convenía. (García Márquez 1989: 144)
- (33) –Si tienes ganas de hacer algo, hazlo ahora –dijo la mujer–. Después, aunque te estés muriendo de sed no tomes agua en ninguna parte. Sobre todo no vayas a llorar. (García Márquez 1985: 8)
- (34) Ay, Tobías –exclamó–. Ay, Tobías, por el amor de Dios, no vayas a empezar ahora otra vez con estas cosas. (García Márquez 1986: 32)

A veces, con el auxiliar en primera persona del plural, el valor de futuridad desaparece o pasa a segundo plano predominando un valor exhortativo. La forma *vamos a ver* (35) ya fijada como una locución, con frecuencia aparece en su forma abreviada *a ver* (36) sin el verbo auxiliar.

- (35) –Vamos a ver quién se cansa primero –dijo la abuela–, ellos o yo. (García Márquez 1986: 86)
- (36) «A ver si ahora sí creen que nos fuimos», dijo. (García Márquez 1989: 93).

## 5 NOTAS CONCLUSIVAS

El análisis de la perífrasis verbal *ir a + infinitivo* que indica valores aspectuales, temporales y modales en las obras de Gabriel García Márquez demuestra que los valores dominantes son el temporal de futuridad y el aspectual de inminencia. En su papel de indicador de valores de futuridad reemplaza el paradigma verbal futuro imperfecto, no solo en el lenguaje oral (Montes Giraldo 1985: 169-193) sino también en el escrito, como se desprende de los ejemplos citados. Este uso de la perífrasis corresponde a la tendencia de la expresión de carácter venidero de las formas analíticas en las lenguas romances en general y en español en particular (Fleischman 1982, Montes Giraldo 1985, Zieliński 2014). Al valor de futuro se le añaden valores modales, especialmente el deóntico. Además, la perífrasis verbal cobra valores contextuales con matices de sorpresa, advertencia, amenaza, temor. La perífrasis verbal *ir a + infinitivo* tiene una gran riqueza de matices semánticos que se prestan a diferentes usos estilísticos como se puede comprobar al analizar los textos narrativos del gran escritor colombiano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUHR, Gerhard (1989) *El futuro en -ré e ir a + infinitivo en español peninsular moderno*. Gotemburgo: Romanica Gothoburgensia XXXIX.

- CARTAGENA, Nelson (2000) Los tiempos compuestos. Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2935–2975.
- DONADÍO COPELLO, María (2005) Morfosintaxis del español americano: La variación morfosintáctica. ARÁUS PUENTE, Cándido (ed.) *Manual de lingüística hispanoamericana*, Tomo II. Bogotá: ICC, 193–223.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (dir.) (2006) *Diccionario de perífrasis verbales*, Madrid: Gredos.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1999) Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. BOSQUE, Ignacio, DEMONTE, Violeta (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa, 3323–3389.
- GILI GAYA, Samuel (1961) *Curso Superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox Bibliograf.
- GÓMEZ MANZANO, Pilar (1992) *Perífrasis verbales con infinitivo*. Madrid: UNED.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador (1986) *Gramática española, 4. El verbo y la oración*. Madrid: Arco/Libros.
- FLEISCHMAN, Suzanne (1982) *The Future in Thought and Language. Diachronic Evidence from Romance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César (1986) *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- MARKIČ, Jasmina (1998) Los valores aspectuales en el español moderno de América en las obras del escritor colombiano Gabriel García Márquez. *Verba Hispanica*, 7, 47–88.
- MARKIČ, Jasmina (2010) *El verbo en español*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- MONTES GIRALDO, José Joaquín (1962) Sobre la categoría de futuro en español de Colombia. *Thesaurus*, XVII/3. Bogotá: ICC, 384–403.
- MONTES GIRALDO, José Joaquín (1963) Sobre las perífrasis con ir en el español de Colombia. *Thesaurus*, XVIII/2. Bogotá: ICC. 384–403.
- MONTES GIRALDO, José Joaquín (1985) *Estudios sobre el español de Colombia*. Bogotá: ICC.
- MÜLLER POGRAJC, Blažka (2014) Cantaré e cantarí / cantarei e cantaría: usos retos e deslocalados. *Verba Hispanica*, 22, 59–67.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009) *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)*. Madrid: Espasa.
- REYES, Graciela (1990) *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- ROCA PONS, Josep (1958) *Estudios sobre perífrasis verbales del español*. RFE, Anejo LXVII. Madrid: CSIC.
- ZIELIŃSKI, Andrzej (2014) *Las perífrasis de los verbos de movimiento en español medieval y clásico*. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

**TEXTOS CITADOS**

- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1986) *Cien años de soledad*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1981) *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1989) *El general en su laberinto*. Madrid: Mondadori.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1986) *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1985) *Los funerales de la Mamá Grande*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1996) *Noticia de un secuestro*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (2002) *Vivir para contarla*. Barcelona: Mondadori

**POVZETEK****Glagolska perifraza *ir a* + nedoločnik v pripovednih delih Gabriela Garcíe Márqueza**

Članek obravnava eno najpogosteje rabljenih glagolskih perifraz v španščini *ir a* + nedoločnik in nje-ne aspektualne in časovne vrednosti, ki pa ne nastopajo vedno ločeno, temveč se pojavljajo skupaj in pridobivajo modalne vrednosti. Vlogo označevalca prihodnjega časa vedno bolj prevzema glagolska perifraza *ir a* + nedoločnik, ki je v ameriški (v tem primeru v kolumbijski) španščini, v pogovornem in celo pisnem jeziku, skoraj popolnoma izpodrinila enostavno glagolsko obliko. Članek se osredotoča na analizo *ir a* + nedoločnik v pripovednih delih Gabriela Garcíe Márqueza. Razen časovne vrednosti izstopa tudi inhoativna aspektualna vrednost dejanja tik pred uresničitvijo in druge modalne vrednosti, ki vse skupaj prispevajo k posebnim slogovnim učinkom v analiziranih pripovednih besedilih. Večno nihanje med modalnostjo in časovnostjo v španskem jeziku je čutiti tudi v tej glagolski perifrazi. Vprašanje izražanja prihodnosti nasploh je problematično, ker gre za čas, ki ga še ni, oz. še le prihaja. Govorec/pripovedovalec izraža predvidevanje, namen, obveznost, željo, načrt.

**Ključne besede:** glagolska perifraza, časovnost, aspektualnost, modalnost, prihodnjik, *ir a* + nedoločnik

## ABSTRACT

**The Verbal Periphrasis *ir a* + Infinitive in the Narrative Texts by Gabriel García Márquez**

This article deals with *ir a* + infinitive, one of the most frequent verbal periphrases in Spanish with temporal, aspectual and modal values. It presents the analysis of narrative texts written by the Colombian writer Gabriel García Márquez and emphasizes the expression of aspectual values of imminence of the event and the expression of future with the auxiliary verb in present replacing the simple future tense in Colombian Spanish corroborating, thus, the fact that in contemporary American Spanish the expression of futurity is in the process of transfer from a synthetic to an analytic form. However, these aspectual and temporal values are not always alone, frequently they merge with other mainly modal values which confer to this periphrasis additional expressive and stylistic uses.

**Key words:** verbal periphrasis, temporality, aspectuality, modality, future, *ir a* + infinitive

## RESUMEN

**La perífrasis verbal *ir a* + infinitivo en las obras narrativas de Gabriel García Márquez**

El artículo analiza el uso de la perífrasis verbal *ir a* + infinitivo en sus usos temporales, aspectuales y modales a los que se les añaden numerosos matices contextuales. El análisis se centra en el uso de la perífrasis verbal en el español de Colombia con ejemplos de las obras narrativas de Gabriel García Márquez. Destaca el uso de la perífrasis verbal en su valor aspectual de inminencia de la acción y en su valor temporal de futuro con el verbo auxiliar en presente de indicativo o futuro del pasado con el auxiliar en imperfecto de indicativo frente a la forma del paradigma verbal futuro simple o condicional simple respectivamente, hecho dominante en el español de Colombia. También se comprueba que los valores temporales y aspectuales no aparecen siempre aisladamente sino que de ellos se desprenden numerosos valores modales formando de esta manera nuevos significados que se prestan al uso estilístico.

**Palabras clave:** perífrasis verbal, temporalidad, aspectualidad, modalidad, futuridad, *ir a* + infinitivo





**Gregor Perko**

Université de Ljubljana

Faculté des Lettres

gregor.perko@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'367.625:81'37

DOI: 10.4312/vestnik.7.121-131



## LORSQUE (SE) VOIR NE VOIT PLUS

### 1 INTRODUCTION

Il n'est pas surprenant que parmi les verbes de perception, qui forment un champ sémantique riche et ramifié, le verbe *voir* ait une place à part. Cela est dû bien évidemment au rôle cognitif primordial joué par la vision et cette place privilégiée se reflète dans la langue, essentiellement au niveau lexical, mais également dans le système grammatical. Le verbe (*se*) *voir*, verbe de perception visuelle à sens résultatif, est le seul, avec (*s'*) *entendre*, qui franchit la frontière séparant le lexique de la grammaire. Certains emplois de ce verbe présentent des exemples du processus de grammaticalisation transformant une unité lexicale en une unité grammaticale.

L'article se limitera à l'étude des constructions où (*se*) *voir* est suivi d'un complément infinitif. Pour les besoins de l'analyse, on s'intéressera également aux verbes (*s'*) *entendre* et (*se*) *sentir*, pour montrer que ce phénomène n'est pas une caractéristique propre à tous les verbes de perception à sens résultatif. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la sémantique et aux différents emplois du verbe, notamment en termes de désémantisation et de grammaticalisation. Ensuite nous proposerons une analyse des constructions (*se*) *voir* + INF qui s'appuiera sur la notion de subjectivation (ou subjectivisation), telle qu'elle a été élaborée par R. L. Langacker (1991, 1999).

### 2 DE LA DÉSÉMANTISATION À LA GRAMMATICALISATION

La grammaticalisation est un processus continu et graduel au cours duquel le sens lexical évolue vers un sens grammatical, plus abstrait et plus schématique<sup>1</sup>. Ce processus franchit plusieurs étapes de désémantisation permettant au futur élément grammatical d'être capable de s'adapter à un grand nombre de contextes très divers ne se pliant qu'à des contraintes de

<sup>1</sup> Voici la définition qu'en proposent P. Hopper et E. Traugott et qui est bien adaptée au traitement du verbe (*se*) *voir* puisqu'elle ne conçoit pas la grammaticalisation comme un phénomène discret ne connaissant que deux valeurs opposées, mais comme un phénomène continu où différentes valeurs s'échelonnent entre deux extrêmes. La grammaticalisation est « that subset of linguistic changes through which a lexical item in certain uses becomes a grammatical item, or through which a grammatical item becomes more grammatical. » (Hopper/Traugott 1993 : 2)

nature morpho-syntaxique. Pour le verbe *voir*, la désémantisation consiste en un affaiblissement progressif du trait sémantique /perception/ qui permet de transformer un verbe à sens lexical en un auxiliaire.

Prenons à titre d'exemple l'analyse du verbe *voir* proposée par J. Picoche (1986, 25-29) dans une perspective guillaumienne. L'analyse se fonde sur les notions de cinétisme et de subduction. Le cinétisme de *voir*, à l'origine de sa polysémie, se répartit, selon Picoche, en cinq types d'emplois correspondant aux cinq étapes de subduction, menant de la signification « plénière » aux significations « subduites ».

– emplois de nature nettement sensorielle :

(1) *De ma fenêtre je vois le port.*

– emplois de nature entre sensorielle et non sensorielle :

(2) *Il s'est vu décerner les palmes académiques.*

– emplois de nature non sensorielle :

(3) *Des situations de ce genre, on en voit dans tous les bureaux d'aide social.*

– emplois de nature non sensorielle à activité d'esprit croissante :

(4) *Sa façon de voir n'est pas la mienne.*

– emplois « subduits », de nature non sensorielle à activité d'esprit nulle

(5) *Saint-Malo a vu naître Chateaubriand.*

La désémantisation est nettement moins avancée dans le cas de (*s'*)*entendre* et de (*se*)*sentir*. Tous ces verbes, et notamment leurs formes pronominales, ont cependant développé des emplois produisant différents « effets » de diathèse. Dans les exemples (2) et (5) cités ci-dessus, ce sont le bénéficiaire et le lieu où s'est produit l'événement qui assument la fonction de sujet, même si ces deux actants occupent « normalement » la place de complément d'objet indirect et de complément circonstanciel de lieu :

(2') *On lui a décerné les palmes académiques.*

(5') *Chateaubriand est né à Saint-Malo.*

Les réaménagements des actants relevant de la diathèse et répondant ainsi aux besoins des locuteurs s'observent également avec les deux autres verbes, bien que ce réaménagement semble moins radical :

(6) *J'ai entendu dire qu'il est très malade.*

(6') *J'ai entendu qu'on disait qu'il était très malade.*

(7) *La mère de Nicolas s'est entendu reprocher d'avoir mis le sel pour les œufs durs.*

(7') *On a reproché à la mère de Nicolas d'avoir mis le sel pour les œufs durs.*

(8) *J'ai senti le sol s'effondrer en miettes.*

(8') *J'ai senti que le sol s'effondrait en miettes.*

(9) *Elle s'est senti mordre par le chien<sup>2</sup>.*

(9') *Elle a senti que le chien la mordait.*

La plupart des grammaires s'accordent pour voir dans l'emploi désémantisé de la forme pronominale *se voir* un auxiliaire de passivation<sup>3</sup>. Le verbe *s'entendre* fait moins l'unanimité : il n'est, à notre connaissance, cité que dans *Grammaire méthodique* (Riegel, Pellat, Rioul 1994, 442-443), avec *se faire*, *se laisser* et *se voir*. *Se sentir* est absent des grammaires.

Selon bon nombre de linguistes (François 2000), l'emploi de *se voir*, de même que de *se faire*, comme auxiliaires de diathèse (voir plus loin) est favorisé par le fait que le français, à la différence de l'anglais par exemple (*Einstein was offered the presidency of Israel*), ne permet pas de passif du bénéficiaire/détrimentaire : ces auxiliaires semblent pallier cette « insuffisance » (*Einstein s'est vu/faît offrir la présidence d'Israël.*).

### 3 SUBJECTIVATION

La subjectivation (ou subjectification, ang. *subjectification*) dans le sens langackerien du terme (Langacker 1991, 1999) présente un type de changement sémantique qui entre dans le processus de désémantisation et peut mener jusqu'à la grammaticalisation plus ou moins

2 Cet exemple figure dans la rubrique Difficultés du Dictionnaire Larousse en ligne (<http://www.larousse.com/fr/dictionnaires/francais/sentir/72147/difficulte> ; consulté le 10 avril 2015) pour illustrer les difficultés de l'accord du participe passé. Le corpus sur lequel je me base (voir plus loin) ne comporte aucune occurrence de la construction où les sujets de *se sentir* et de l'infinitif sont différents.

3 La tradition grammaticale préfère qualifier ces auxiliaires, normalement suivi d'un infinitif, de même que des auxiliaires d'aspect ou de temps, de semi-auxiliaires, les distinguant ainsi des auxiliaires *avoir* et *être*, suivis de participes et pleinement grammaticalisés.

complète d'une unité lexicale<sup>4</sup>. Cette notion ne doit pas être rattachée aux notions d'expressivité ou d'affectivité. Elle doit être de plus distinguée de la définition qu'en propose E. C. Traugott (2010) dans le cadre de son approche sémantico-pragmatique privilégiant essentiellement l'axe diachronique.

La subjectivation langackerienne est étroitement liée au phénomène dit de *grounding*, donc à l'ancrage situationnel d'une expression linguistique (mot, syntagme, énoncé...). Toute expression linguistique, quelque décontextualisée qu'elle soit, est arrimée à un « fond » (ang. *ground*) que constituent les participants de la communication, en premier lieu les interlocuteurs, et la situation ou le contexte impliquant le lieu et le temps de l'interaction. Dans les syntagmes nominaux, ce sont les déterminants qui assurent cet ancrage (*la maison*), pour les verbes conjugués à la forme personnelle, ce sont le temps et le mode (*Il est sorti / Qu'il sorte*). Chaque expression linguistique présente une asymétrie entre, d'un côté, un conceptualisateur dont le rôle prototypique est d'être pleinement subjectif et de ne pas participer à l'événement désigné par l'objet et, de l'autre, un objet de conceptualisation qui doit être profilé et pleinement objectif. Or, il est rare que cette asymétrie soit pleinement réalisée :

(10) *Pierre sort de la chambre.*

Bien que le conceptualisateur reste « hors-scène », sa subjectivité transparait au travers le présent de l'indicatif de *sort* et l'article défini du groupe nominal *la chambre* : ces éléments arriment l'énoncé à la situation et aux participants de l'énonciation.

Il se peut que cette asymétrie soit plus radicalement diminuée, voire brisée. Dans un premier cas de figure, elle s'estompe au profit d'une sorte d'objectivation. Lorsque nous utilisons un élément déictique, par exemple, la perspective change : cette fois, c'est le conceptualisateur (*je*) ou un des éléments directement attaché à lui (*ici*) qui sont mis au-devant de la scène. Ces éléments deviennent des objets de conceptualisation :

(11) *Je suis devant la porte.*

(12) *C'est la tradition ici.*

Dans un deuxième cas de figure, on passe d'une conception relativement objective d'une entité à une conception plus subjective. En d'autres mots, c'est la subjectivité du conceptualisateur qui se met progressivement à la place de l'objectivité de l'entité perçue. Dans ce cas-là, on parle de subjectivation. Prenons l'exemple du verbe *aller* en tant qu'auxiliaire.

4 Bien que les phénomènes de grammaticalisation soient essentiellement étudiés dans des perspectives diachroniques, la notion de subjectivation permet également l'adoption d'une perspective synchronique ne tenant pas compte de l'ordre historique de l'apparition des attestations.

(13) *Jean va à Paris.*

(14) *Jean va écrire sa communication.*

Dans (13), *aller* garde son sens concret. Le rôle du conceptualisateur y est minimal et se réduit au balayage séquentiel de l'événement conçu de façon objective. Le conceptualisateur n'a aucune difficulté à identifier le trajecteur (ang. *trajectory*) (*Jean*), le procès (*aller*) et la direction qui constitue le repère (*Paris*).

L'exemple (14) est plus complexe. Le verbe *aller* passe du domaine spatial au domaine temporel, plus abstrait. L'énoncé ne décrit aucun mouvement concret, mais implique un mouvement abstrait : le conceptualisateur remplace le mouvement spatial par une sorte de projection dans le futur. C'est donc le conceptualisateur qui « reconstitue » mentalement et de façon subjective ce mouvement, son trajecteur et son repère, qui n'est plus constitué par une entité concrète, mais par le procès désigné par la construction infinitive. La subjectivation de *aller* peut aboutir à un haut degré de grammaticalisation, ce qui semble être confirmé par les contraintes syntaxiques pesant sur le choix des temps verbaux : seuls le présent et l'imparfait sont admis. Le futur simple ou le passé composé, par exemple, restituent le sens spatial « objectif » :

(14') *Jean ira présenter sa communication.*

(14'') *Jean est allé présenter sa communication.*

#### 4 SUBJECTIVATION ET ATTÉNUATION DU SENS

Pour déterminer le degré de subjectivation, nous nous fonderons sur deux types de critères qui rendront compte de l'atténuation sémantique<sup>5</sup>.

Le premier type de critères évaluera le contrôle exercé par le sujet du verbe de perception : dans quelle mesure ce sujet reste-t-il le siège d'action, d'expérience ou de responsabilité du procès. L'atténuation progressive du sens s'accompagne notamment d'une dissipation de ce contrôle.

Le deuxième type de critères concerne le changement de domaine dans lequel s'inscrit le procès. On peut observer deux cas de figure : soit le verbe change de domaine de perception, soit un domaine de perception est remplacé par un domaine plus abstrait.

<sup>5</sup> L'analyse proposée s'appuie essentiellement sur deux corpus de textes journalistiques : Le Monde 2002 accessible par le concordancier Web Le Migou proposé par l'Observatoire de linguistique Sens-Texte (<http://olst.ling.umontreal.ca/migou/>) et les Archives du Monde diplomatique 1954-2011 sur DVD-ROM (Le Monde diplomatique SA, IDM, 2012).

## 5 VOIR + INFINITIF

L'analyse des exemples relevés dans le corpus semble confirmer que *voir* parvient à un haut degré de subjectivation. Les deux autres verbes de perception que nous avons mentionnés en introduction (*entendre, sentir*) n'y parviennent pas. Dans (15) le sujet reste le siège de l'action de perception et exerce un contrôle parfait du procès.

(15) *En même temps, nous avons vu une fumée noire sortir de la base de la montagne, se développant sans cesse.* [Le Migou-Le Monde 2002]

Dans l'exemple (16), le verbe *voir* ne relève plus du domaine de perception visuelle, mais plutôt d'une perception nettement plus abstraite :

(16) *[L]e tourisme aurait vu ses chiffres dopés par la réservation d'un million et demi de séjours supplémentaires, dont la moitié par des touristes étrangers.* [Le Migou-Le Monde 2002]

Dans (17), le domaine dont relève *voir* n'est plus celui d'une perception quelconque.

(17) *Jadis occupée par les Ottomans, cette ville de 18 000 âmes qui vit naître aussi Enver Hoxa.* [Le Monde diplomatique, avril 1997]

Si une lecture métonymique semble encore possible pour le sujet dans (16) (*tourisme = responsables de ce secteur d'activité*), ce qui permet à ce sujet de rester le siège d'expérience, voire de responsabilité, exerçant encore un certain contrôle, cette lecture semble peu convaincante pour le sujet dans (17) (*ville = les habitants de la ville ?*).

Comparons *voir* aux verbes *entendre* et *sentir* pour montrer que ce phénomène ne touche pas tous les verbes de perception.

Le verbe *entendre* ne quitte jamais le domaine de perception auditive et le sujet exerce pleinement le contrôle de l'activité exprimée par le verbe, comme dans l'exemple (18).

(18) *Paquita n'a jamais entendu son père parler autant.* [Le Monde diplomatique, mars 1993]

Le cas de *sentir* est plus complexe, ce qui est dû à sa grande polysémie : ce verbe peut couvrir tous les types de perception. Les deux exemples suivants illustrent bien ces passages du plus concret vers plus abstrait :

(19) *Elle sentait une chaleur rouge lui parcourir le corps.* [Le Monde diplomatique, septembre 1998]

(20) *Mario sentit sa voix s'enrouer et ses yeux se mouiller.* [Le Monde diplomatique, février 1987]

(21) *Le gouvernement Prodi sent sa fin approcher.* [Le Monde diplomatique, avril 2008]

Les emplois métaphoriques et plus ou moins figés sont fréquents :

(22) *Tout autre que cet étonnant jésuite, qui devait faire la paix entre la Pologne et la Russie, eût senti son sang se glacer en pénétrant dans le palais d'Ivan le Terrible.* [Le Monde diplomatique, mars 1970]

(23) *Les Etats-Unis n'ont pas senti le vent tourner - ou l'ont ignoré - laissant un accident déclencher un mouvement qui va au-delà de la question du statut des forces américaines.* [Le Migou-Le Monde 2002]

Le degré de subjectivation est cependant faible, puisque le sujet continue d'exercer son contrôle et reste le siège d'une action dirigée vers l'objet de la perception qui se constitue autour du processus exprimé par l'infinitif.

## 6 AUXILIAIRE DE DIATHÈSE

Les auxiliaires de diathèse, terme qu'on préfère à « auxiliaires de passivation », participent au réaménagement des actants en fonction des besoins communicatifs des locuteurs (cf. Muller, 2005). Du point de vue cognitif, on observe que, dans les constructions « auxiliaire de diathèse + infinitif », le trajecteur du verbe conjugué est toujours identique au trajecteur du procès exprimé par l'infinitif. L'analyse qui établit des parallèles entre ce schéma cognitif unique et les constructions syntaxiques permet de dégager plusieurs cas de figures.

Dans un premier cas de figure les sujets des verbes sont identiques ( $S_{pers} = S_{inf}$ ). Les exemples de ce type sont très rares pour le verbe *se voir*, mais également pour *s'entendre*

(24) *Sur RTL, pourtant, elle vante le bilan du gouvernement à l'égard des femmes et explique qu'elle « ne se serait pas vue épouser un homme austère ».* [Le Migou-Le Monde 2002]

(25) *À Antony qui contestait la véracité des faits et qualifiait son interlocuteur de « cochon », « vendu », « voyou » et le pria de sortir « s'il avait des couilles », Marine Le Pen s'est entendu lancer cette remarque : « Je sais que cela t'aurait fait plaisir que je dise cela, en l'occurrence, je n'ai pas envie de te draguer. »* [Le Migou-Le Monde 2002]

Les occurrences de la construction « *se sentir* + infinitif » sont tout aussi rares. On observe que tous les exemples trouvés dans les deux corpus relèvent de ce premier cas de figure (voir pourtant l'exemple (9) ci-dessus et la note 2). Le potentiel de diathèse de *se sentir* est donc beaucoup trop faible pour qu'on puisse parler d'un auxiliaire de diathèse.

(26) *D'ici trois mois, elle sera guérie. Elle se sentira renaître !* [Le Monde diplomatique, novembre 1982]

Le deuxième cas de figure regroupe des constructions où le sujet du verbe conjugué est coréférentiel au COD de l'infinitif ( $S_{\text{pers}} = \text{COD}_{\text{inf}}$ ). Les occurrences de ce type pour le verbe *se voir* sont rares.

(27) *Goldman Sachs s'est vu accuser par la SEC d'avoir trompé ses clients en leur vendant en 2007 des collateralized debt obligations (CDO), produits dérivés complexes adossés à des crédits immobiliers à risque (subprime), sans les informer qu'elle pariait dans le même temps sur leur chute.* [Le Monde diplomatique, août 2010]

Il en est de même pour *s'entendre*. Pour *se sentir* nous n'avons pas trouvé d'occurrence dans nos corpus.

(28) *Quand il s'est entendu traiter de „nazi“, le secrétaire d'Etat au Logement, Alex Goldfarb, s'est emporté.* [Le Monde diplomatique, août 1995]

Le dernier cas de figure étudié, présentant des constructions où le sujet du verbe conjugué est coréférentiel au COI de l'infinitif ( $S_{\text{pers}} = \text{COI}_{\text{inf}}$ ), regroupe l'écrasante majorité des exemples relevés. La fréquence relative de ce type de constructions corrobore la thèse, déjà évoquée ci-dessus, selon laquelle les constructions *se voir* + infinitif, de même que *se faire* + infinitif, sont des « constructions de remplacement » qui pallient l'absence, en français, d'un passif du destinataire.

Les infinitifs les plus fréquents se combinant avec *se voir* sont *attribuer*, *autoriser*, *confier*, *confirmer*, *décerner*, *interdire*, *proposer*, *refuser*.

(29) *La société devra verser des indemnités allant de 17 000 à 60 000 euros par ouvrier, tandis que le repreneur frauduleux se verra infliger un an de prison.* [Le Monde diplomatique, février 2010]

*Se voir* semble accepter également des infinitifs impliquant d'autres types de perception, notamment la perception auditive (*demander*, *dire*, *proposer*, *répondre*, *reprocher*).



- (30) *Demandant aux soldats israéliens postés au bord de la route de le protéger, il se serait vu répondre par l'un d'entre eux : « Si tu restes ici, je te tire dessus ».* [Le Migou-Le Monde 2002]

Pour le verbe *s'entendre*, on a relevé les combinaisons avec *conseiller, demander, dire, expliquer, répéter, reprocher, riposter*. Tous ces verbes impliquent une perception auditive, ce qui signale un degré de subjectivation moins élevé.

- (31) *Président sud-coréen et lauréat du prix Nobel de la paix, M. Kim Dae-jung s'est entendu dire lors d'une rencontre avec le président Bush, en mars 2001, que le leader nord-coréen n'était pas digne de confiance.* [Le Monde diplomatique, février 2003]

## 7 CONCLUSIONS

Dans le prolongement des analyses proposées dans les sections 5 et 6, on peut faire remarquer que *se voir*, de même que *voir*, manifeste un degré très élevé de subjectivation. *Se voir* accepte le changement de domaine de perception et même « son atténuation » au profit d'un domaine plus abstrait. On observe également que le sujet peut perdre une grande partie du contrôle du procès. Dans ce cas-là, il cesse d'être « pleinement » un siège d'action, d'expérience ou de responsabilité. Souvent, seule une lecture métonymique permet de lui réattribuer une partie du contrôle perdu, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

- (32) *Les compagnies minières (souvent multinationales) qui versent, sur la base du volontariat, cette contribution supplémentaire de deux ans se sont vu garantir le prolongement d'une des redevances les plus faibles du monde jusqu'en 2025 !* [Le monde diplomatique, mai 2011]

Nous avons déjà observé que les degrés de subjectivation de *sentir* et d'*entendre* restent très faibles. La même observation s'impose aussi pour les variantes pronominales des deux verbes. Ni *se sentir* ni *s'entendre* n'admettent de changement de domaine de perception. Les sujets des deux verbes contrôlent l'action en tant que sièges d'action ou d'expérience. De plus, seul *s'entendre* se prête à de plus importants effets de diathèse.

L'analyse proposée montre que seul *se voir* pourrait être qualifié d'auxiliaire de diathèse. Son degré de subjectivation reste cependant inférieur au degré de subjectivation de l'auxiliaire *être*. Citons deux remarques qui sont souvent évoquées dans la littérature sur le sujet et qui prouvent que la subjectivation de *se voir* est loin d'être achevée et qu'il y reste toujours des traces de son sémantisme de base.

- selon la plupart des linguistiques, *se voir* s'accommoderait mal de certains contextes qui s'opposent radicalement à son sémantisme de base :

(33) *Cet étudiant s'est vu attribuer, en son absence, le premier prix de la Faculté par le Doyen.* (Bat-Zeew Shyldkrot 1981 : 398)

- *se voir* n'est en règle générale pas substituable à *se faire* lorsque celui-ci dénote un procès intentionnel, de plus l'emploi de *se voir* est réservé aux registres plus formels, plus soignés (voir François 2000 : 170-173).

(34) *Et il a dit qu'il s'en lavait les mains. Que... – Encore un s'est fait* [<sup>2</sup>vu] raccrocher au nez, le docteur Martin (François 2000 : 171)

(35) *Mais, dans toute cette histoire, on s'est fait* [\*vu] *baiser de A à Z.* (François 2000 : 171)

En conséquence, il serait plus prudent et plus judicieux de réintroduire le terme de « semi-auxiliaire » qui mettrait en évidence le degré de subjectivation distinguant *se voir* de *être*, seul « vrai » auxiliaire de diathèse.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAT-ZEEV SHYLDKROT, Hava (1981) À propos de la forme passive 'se voir + V<sub>inf</sub>'. *Folia Linguistica* XV/3-4, 387–306.
- DEFRANCQ, Bart (2000) Approche contrastive des (semi-) auxiliaires du passif de l'objet prépositionnel ». *Études romanes* 45, 185–204.
- FRANÇOIS, Jacques (2000) Désémantisation verbale et grammaticalisation : (*se*) *voir* employé comme outil de redistribution des actants. *Syntaxe et Sémantique* 2, 159–175.
- HOPPER, Paul J./Elizabeth CLOSS TRAUGOTT (1993) *Grammaticalization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LANGACKER, Ronald W. (1991) *Concept, Image and Symbol : The Cognitive Basis of Grammar*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- LANGACKER, Ronald W. (1999) *Grammar and Conceptualization*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- MULLER, Claude (2005) Diathèse et voix en français. F. Hrubaru (éd.), *Interaction entre sémantique et pragmatique*. Bucarest : Editura ASE, 73–95.
- PICOCHÉ, Jacqueline (1986) *Structures sémantiques du lexique français*. Paris : Nathan.
- RIEGEL, Martin/Jean Christophe PELLAT/René RIOUL (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs (2010) Revisiting subjectification and intersubjectification. Kristin Davids/Lieven Vandelanotte/Hubert Cuyckens (éds.), *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 29–70.

## POVZETEK

**Ko (*se*) voir ne vidi več**

Članek rabo glagola (*se*) voir analizira kot primer semantične kategorije subjektivizacije, kot jo je razvil R. W. Langacker. Subjektivizacija označuje semantično spremembo, ki vsebuje pomensko slabljenje, ki lahko vodi do gramatikalizacije. Bolj objektivni način konstruiranja entitete nadomesti bolj subjektiven način. Povedano drugače, subjektivizacija je proces, v katerem je objektivnost konstruirane entitete postopno nadomeščena s subjektivnostjo konceptualizatorja. Glagol (*se*) voir v primerjavi z ostalimi glagoli zaznave ((*s'*) *entendre*, (*se*) *sentir*) doseže visoko stopnjo subjektivizacije. (*Se*) voir lahko zamenja konkretno pomensko področje zaznave in celo pomensko področje zaznave nadomesti s kakšnim bolj abstraktnim področjem. Istočasno slabi osebkov nadzor nad glagolskim dejanjem. Povratno osebno obliko glagola lahko razumemo kot pomožnik za tvorjenje trpnega načina, oziroma, bolje rečeno, kot trpni polpomožnik.

**Ključne besede:** kognitivna semantika, subjektivizacija, gramatikalizacija, glagoli zaznave, trpni način

## ABSTRACT

**When (*se*) voir can no longer see**

The article analyzes the verbs (*se*) voir followed by an infinitive complement as an example of subjectification according to R. W. Langacker. Subjectification refers to a semantic change involving a semantic bleaching, which can result in grammaticalization. A relatively objective construal of an entity is replaced by a more subjective one, or in other words, it designates a process in which the objectivity of the construed entity is gradually replaced by the subjectivity of the conceptualizer. The verb (*se*) voir reaches a relatively high degree of subjectification, in comparison with two other verbs of perception, (*s'*) *entendre*, (*se*) *sentir*. (*Se*) voir accepts a shift in domain of perception and even a change from a domain of perception to a more abstract one. At the same time, the degree of control exercised by its subject can be to large extent attenuated. And, furthermore, its reflexive form can be regarded as a passive diathesis auxiliary, or rather as a passive diathesis semi-auxiliary.

**Key words:** cognitive semantics, subjectification, grammaticalization, perception verbs, diathesis



**Primož Vitez**

Université de Ljubljana

Faculté des Lettres

primož.vitez@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'367.2

DOI: 10.4312/vestnik.7.133-141



## L'ACCENT ORIENTATIF : UNE VISÉE DISCURSIVE POUR APPROCHER L'ACCENTUATION DU FRANÇAIS

### 1 ACCENTUATION DU FRANÇAIS

Selon la tradition descriptive de la prosodie française, la typologie des prééminences prosodiques constate l'existence de deux types accentuels, les deux fonctionnels, mais dont l'un représente une partie élémentaire de la structure inhérente du code linguistique (accent final), tandis que l'autre est réalisé dans le cadre des stratégies énonciatives individuelles, résultant du choix plus ou moins intentionnel du locuteur (accent d'insistance). Un troisième type est observable, se situant fonctionnellement entre les deux premiers (Garde 2013 : 49), à savoir l'accent secondaire ou écho de l'accent.

Le fonctionnement de la prosodie, c'est en principe ce qui spécifie l'image sonore d'une langue. Le complexe acoustique des manifestations orales est l'ensemble des structures expressives qui, dans une opération simultanée lors de l'énonciation, forment cette image. Le comportement spécifique de la syllabe accentuée en français pose au linguiste une question de position définitoire qu'il adoptera vis-à-vis de sa réalisation et de son fonctionnement. Cherchant à définir un phénomène accentuel, il peut choisir de se référer à des critères aussi hétérogènes que la substance, la forme, la fonction, la position, la portée, la congruence structurelle ou encore le marquage énonciatif. On admet généralement que l'accent inhérent à la langue française affecte la dernière syllabe de l'unité accentuelle et que ce fait prosodique détermine son image sonore. Il semble même que l'effet auditif que produit l'accentuation française – radicalement différente par rapport aux autres langues – permet d'identifier cette langue même aux locuteurs qui ne possèdent pas sa grammaire<sup>1</sup>.

### ACCENT FINAL

L'inhérence structurelle de l'accent fixe – celui du français – a une conséquence quelque peu inattendue pour les locuteurs dont la francophonie a le statut d'expression linguistique

<sup>1</sup> L'empreinte acoustique générale est en même temps à la source des stéréotypes qui décrivent le français comme une langue mélodique, presque chantante, agréable à entendre, bref : une belle langue.

maternelle. Les locuteurs de FLM ne ressentent pas l'accent comme une propriété expressive qui, à l'instar de la plupart des autres unités linguistiques, porterait une valeur significative. En effet, l'accent final français n'a rien à voir avec la structure sémantique, puisque son utilisation ne réalise aucun trait phonologique. C'est pour cette raison que le français a acquis une certaine réputation métalinguistique d'être une « langue sans accent » (Togebly 1965, Rossi 1979, Vitez 2014). Il paraît toutefois impensable d'ignorer le fait que l'accentuation française existe. Seulement, pour analyser systématiquement l'accent français par une approche auditive, on gagne beaucoup à être locuteur du français langue étrangère (FLE), parce que c'est de l'extérieur que certains faits linguistiques automatisés se laissent observer avec bien plus de clarté par rapport à la vision des locuteurs submergés par ces automatismes. Ainsi, on constate une quantité exceptionnelle de linguistes et phonéticiens locuteurs de FLE qui ont pu analyser en profondeur les mécanismes de l'accentuation du français. On ne citera parmi eux que les plus excellents et qui proposaient à leurs époques *l'état d'art* sur la question : le Tchèque Georges Straka, le Hongrois Ivan Fónagy, le Suédois Bertil Malmberg et le Danois Knud Tøgeby.

L'accent final, comme d'ailleurs tous les types d'accent, est un fait prosodique complexe dont l'image acoustique est le résultat d'une activité physiologique et psychologique (Sodnik 1923) par laquelle le locuteur met la syllabe accentuée en contraste avec les autres syllabes de la même unité significative et rythmique. Les premières descriptions de l'accent final français sont dérivées conceptuellement des approches de la grammaire latine. Ainsi, cet accent bien particulier s'est vu attribuer des termes philologiques comme « historique », « étymologique », voire des dénominations latines comme « ictus roi ». Historiquement, l'accent fixe français est le résultat d'un long processus évolutif (Vaissière 1996 : 66-68) qui, dans le développement de l'accentuation et sauf quelques rares exceptions, a préservé la position de l'accent latin de façon à faire réduire toutes les syllabes postaccentuelles latines. La fixité et la nature non-marquée de l'accent final est à l'origine du terme traditionnel (mais peu précis) « accent normal ». D'un autre côté, les phonéticiens ont souvent eu recours au critère substantiel de l'accent final : on l'appelait donc « accent d'intensité » quand on voulait souligner le rôle acoustique de l'intensité vocalique, ou « accent tonique » quand, suivant la pratique néo-grammairienne, on voulait le définir comme l'élément préminent par rapport aux syllabes inaccentués (dans cette même optique terminologique on distinguerait les pronoms « atones » de ceux qui sont « toniques »). On précisera que l'accent tonique ne doit surtout pas être confondu avec l'accent appelé *tonématique* qui, lui, désigne un fait micro-intonatif fonctionnant selon les principes de distinctivité phonologique et appartenant aux phonétismes des langues à ton.

L'essentiel de sa fonction contrastive, l'accent le doit aux propriétés physiologiques qui le réalisent. La prééminence de la syllabe accentuée, c'est-à-dire la culmination acoustique (co-action de la durée, intensité et fréquence fondamentale) est le résultat d'un effort expiratoire. L'accent est réalisé par un certain accroissement de l'énergie phonatoire, mais il est moins évident de constater avec netteté quels sont les critères

prosodiques qui se mettent en jeu pour le faire. C'est une question qui a été particulièrement obscurcie en prosodie française quand on allait montrer qu'il s'agissait, dans le cas de l'accent final, d'un accent d'intensité. Rien n'est moins sûr, puisque la place de l'accent coïncide si systématiquement avec l'aboutissement de la courbe intonative. C'est ce que, reprenant le propos de Togeby (1965 : 32), remarque Rossi (1979 : 39) : « *En raison du syncrétisme de l'accent et de l'intonation dans une unité (...) on ne peut pas identifier l'accent comme une unité indépendante.* » Rossi met en doute les deux méthodes habituelles de traiter le rapport entre la substance et la forme de l'accent en français : d'un côté l'analyse expérimentale de l'accent qui ne saurait rendre compte de ses fonctions, et de l'autre, la méthode fonctionnelle qu'est l'analyse auditive, à travers laquelle les auditeurs sont absolument incapables de décider si une émergence accentuelle perçue est due à une augmentation de l'intensité, de la durée ou encore à une variation de la hauteur tonale. Cela implique la supposition, celle de tout à l'heure, que le français est une langue sans accent<sup>2</sup>, puisque ses locuteurs se trouvent dans l'impossibilité de lui attribuer une fonction autonome. Il est donc hautement probable que l'accent final français soit en fait un phénomène intonatif – et donc un accent mélodique<sup>3</sup>. D'ailleurs, la phonétique française, depuis maintenant plus de quarante ans, identifie la prosodie tout entière à l'intonation : dans la plupart des études un peu récentes sur la prosodie du français (Simon, 2004 ; Lacheret-Dujour/Beaugendre, 2002 etc.), l'accent est traité comme un fait historique, sinon une curiosité marginale – ce qui est paradoxal, puisque c'est la position de l'accent qui constitue essentiellement la spécificité prosodique du français.

C'est en optant pour le critère fonctionnel que la description d'un fait linguistique recouvre un maximum de son champ opératif. La position finale de l'accent français (donc classement du français dans le type des langues à accent fixe) évoque une relative transparence de sa fonction. L'automatisme réalisateur de l'accent final délimite pour le locuteur français ses unités accentuelles ; d'un autre côté, à la perception de la prosodie, cela permet à l'interlocuteur de reconnaître dans l'énoncé les limites des éléments significatifs et de mieux repérer la structuration du sens dans l'énonciation. Il serait donc justifié de dire que cette fonctionnalité spécifique de l'accent final français est assez suggestive pour inciter le descripteur à qualifier cette prééminence acoustique d'*accent délimitatif*.

2 Les locuteurs de FLM qui se trouvent en contact communicatif avec un locuteur de FLE, possédant à perfection la prosodie française, expriment parfois leur étonnement en disant : « *Mais vous n'avez aucun accent.* »

3 On est presque tenté de dire *musical*, mais pour fonder cette désignation il faudrait creuser bien profondément dans les origines de la parole qui relie l'expression linguistique parlée à la musique. On se contentera, dans cet article, d'insister sur le processus de la rythmisation des énoncés ce qui rapproche assez la langue parlée de sa source musicale.

## 2 ACCENT SECONDAIRE

La fusion de l'accent avec la variation intonative sur la dernière syllabe du syntagme français (Jun/Fougeron, 2002 ; Garde, 2013 ; Rossi, 1979), en termes de rythme, a pour conséquence une certaine anticipation de l'accent. Il ne s'agit pas seulement des répercussions que provoque en français l'usage plus ou moins systématique de ce qu'on appelle « accent d'insistance », mais surtout de celles d'une perte du rendement structurel qu'est censé d'ailleurs produire l'« accent final ». Si l'on s'appuie sur l'observation du discours médiatique (Vitez, 1999), surtout le discours diffusé par la radio et télévision, on aperçoit aisément, sans même être expert en la matière, une tendance persistante qu'ont les locuteurs à accentuer les syllabes qui, selon un regard normatif sur la structuration de l'unité accentuelle, seraient qualifiées inaccentuées ou même inaccentuables (diverses clitiques, par exemple). C'est certainement une manière de parler qui peut refléter une attitude ou le désir de démontrer une qualité professionnelle, mais c'est aussi certainement autre chose que simple utilisation des « accents d'insistance » qui visent le plus souvent à traduire des expressions émotives et intellectives. Cette mobilisation de l'accent est sans doute la conséquence d'un affaiblissement apparent de démarcation sur la syllabe finale, mais il y a une autre raison également valable.

Il faut de la prudence quand on considère généralement l'unité accentuelle du français comme celle correspondant systématiquement au syntagme ou groupe de mots. L'accent secondaire ou l'écho de l'accent, réalisé à une certaine distance de l'accent final, est une focalisation sémantique qui met en valeur la signification de l'unité qu'elle affecte – et c'est un lexème. Par rapport à la phrase

(1a) Il a un *enfant*.

qui représente en français une seule unité accentuelle, avec donc un accent final, la phrase

(1b) Il a *trois enfants*.

est nécessairement réalisée à l'oral avec un certain trait accentuel sur le mot *trois*, puisque c'est le numéral qui apporte une précision essentielle à l'informativité de l'énoncé. Dans la phrase (1a), bien entendu, *un* ne figure pas en qualité d'adjectif numéral, mais comme un simple article indéfini. Cet accent secondaire n'est pas un accent d'insistance, puisqu'il est réalisé dans n'importe quelle énonciation « neutre », c'est-à-dire sans intention intellectuelle ou émotive. On peut observer le même processus accentuel dans le cas de la négation où l'adverbe négatif est systématiquement accentué puisqu'il représente un constituant essentiel dans la structure sémantique de l'énoncé. Ainsi



(2a) Je l'ai renversé.

s'oppose clairement à

(2b) Je ne l'ai *pas* renversé.

rythmisé en deux unités accentuelles à cause de l'accent sur l'élément négatif qui constitue le noyau modal déterminant le sens énonciatif.

### 3 VIRTUALITÉ DE L'ACCENT

Dans le raisonnement sur la cohérence des structures linguistiques en langue parlée, on se pose automatiquement la question de congruence entre les constructions syntaxique et prosodique de l'énoncé en français. Si on admet que les unités de ces deux ordres sont formatrices de sens, il doit y avoir un certain lien entre elles. C'est de là que résulte le concept d'*unité accentuelle minimale*, promulguée par Garde (2013 : 82) et qui réunit potentiellement la structure syntaxique avec le rythme accentuel et intonatif. En effet, l'unité accentuelle minimale correspond en gros au constituant syntaxique immédiat. En observant l'énoncé

(3a) Je viens de manger une assiette d'asperges.

prononcé à un débit relativement lent (pour renforcer éventuellement la compréhension), on remarque qu'il se réalise en quatre unités accentuelles, munies chacune d'un accent final, et recouvrant le même espace énonciatif que ses unités syntaxiques. Si, par contre, on propose une version énoncée à une vitesse « normale », relativement rapide et d'habitude présente dans la parole spontanée :

(3b) Je viens de manger une assiette d'asperges.

on observera que ce « même » énoncé sera réalisé en deux unités accentuelles et que la première et la troisième unité, réalisées dans l'exemple (3a), ont perdu l'accent final et par là, leur statut d'unité prosodique autonome. On peut en conclure que l'unité accentuelle minimale, dans la pragmatique de l'énonciation française, est en même temps virtuelle (ou potentielle), puisqu'elle peut être réalisée dans certaines situations communicatives, mais ne l'est pas nécessairement dans toutes les situations envisageables. Si l'on dit donc qu'un accent d'insistance en français est toujours le résultat d'une certaine intention du locuteur et que l'emploi de l'accent final, au contraire, ne relève pas de sa volonté, il faut tout de même apporter une précision : ce n'est pas la réalisation absolue, mais la distribution des accents finals qui en français est en quelque sorte soumise aux circonstances individuelles du locuteur, ces circonstances allant de ses dispositions inhérentes aux contextes situationnels dans lesquels la communication peut avoir lieu. Considérons maintenant l'exemple suivant :

(3c) *Je viens de prendre une assiette d'asperges.*

L'enchaînement consonantique qu'on observe dans l'énoncé (3c), au passage du verbe au complément d'objet direct, provoque la restructuration du schéma accentuel de façon à enlever à la forme verbale son accent qui devrait en assurer le statut que lui attribuent normalement les règles hiérarchiques de la syntaxe. Toute analyse syntaxique met le verbe au centre d'une construction phrastique. Le verbe devrait constituer, en termes syntaxiques, le noyau sémantique, informatif et formel d'une phrase. Ce type d'énonciation (3c), pourtant, a pour conséquence la perte du marquage accentuel sur le verbe ce qui démontre une certaine incongruence au niveau du lien entre la syntaxe et la prosodie. Prononcée à un débit normal, cette phrase rend compte du rôle prépondérant que la prosodie exerce dans la réalisation parlée d'un contenu sémantique. Le locuteur, avec tout son bagage contextuel et situationnel (donc pragmatique) est en quelque sorte l'arrangeur individuel de son propre schéma prosodique qui lui permet de rythmer (Pasdeloup, 1990) et d'optimiser ainsi acoustiquement son message. Le verbe n'est plus au centre de la structure significative : cette fonction lui est reprise par la modalité (passé récent, *viens*) et par la thématisation (substantif, *assiette*) que le locuteur a utilisées pour organiser un énoncé bien fait, compréhensible selon ses intentions communicatives. Par contre, si on confère un énoncé comme

(3d) *Je viens de perdre mon assiette d'asperges.*

le verbe ne se trouvera pas submergé à l'intérieur de l'unité accentuelle, il se terminera par un accent final, parce que le verbe *perdre*, syntagmatiquement lié au substantif *assiette*, n'a pas le même degré de solidarité syntagmatique avec ce complément ; l'accent, dans ce cas, vient renforcer sa valeur sémantique au noyau informatif de l'énoncé.

#### 4 ACCENT ORIENTATIF

Cela dit, la syllabe accentuée en français présente un cas spécifique parce que sa position est simultanément valorisée par un excès relatif de l'énergie expiratoire et par la variation du contour tonal. Affectée par une fusion constante de deux activités prosodiques qui se partage le même champ d'action, la syllabe finale de l'unité rythmique porte un accent qui devient ainsi un *accent de phrase*. (Jun/Fougeron, 2002) Les réalisations accentuelles, en français, se font en fonction de la rythmisation de l'énoncé. Cette liberté de la distribution des accents dans la chaine parlée française, Molinié (1991 : 49) la formule à sa façon dans une remarque sur l'instabilité de l'accentuation finale : « *On sait en effet que l'on peut toujours accentuer particulièrement telle ou telle syllabe de mot pour souligner ou pour distinguer, ce qui dénature le continuum sonore. Mais il s'agit d'un marquage quasi anarchique et individuel. Si évolution il doit y avoir, celle-ci reste donc très incertaine.* » Le présumé anarchisme du découpage rythmique – et l'incertitude qui devient frustrante

pour un observateur soucieux d'y chercher des systèmes – ne rappelle que trop le schématisme que l'on a souvent reproché à Saussure (1949 : 24) quand il dit que le langage, observé dans sa multi-dimensionnalité, n'est qu'un « *amas confus de choses hétéroclites sans lien entre elles* ». Vu d'un autre angle, celui de l'empreinte subjective du locuteur dans sa performance linguistique, ce découpage pragmatique n'a rien d'arbitraire : il s'inscrit dans l'ensemble des procédés stratégiques que le sujet parlant exerce en produisant ses énoncés. Cet aspect prosodique est intimement liée à la pragmatique de l'énonciation, c'est-à-dire à toutes les propriétés grammaticales, contextuelles et situationnelles qui peuvent en déterminer la structure rythmique : l'intention du locuteur et ses caractéristiques intrinsèques (débit de la parole) ou la situation de l'acte parlé qui peut favoriser des processus locutoires quant à la mise en valeur de certaines parties du discours. Il en découle que l'organisation du sens, généré par l'énonciation, dépend de la « mise en scène » accentuelle.

Le déplacement du point de vue vers la pragmatique énonciative représente une nouvelle position concernant la fonction de l'accent final français. Si l'on considère la virtualité de cet accent comme un fait prosodique pragmatialisé, on acceptera l'interprétation suivante : la distribution de l'accent final, dépendant des stratégies énonciatives du locuteur, n'est pas seulement génératrice des unités sémantiques correspondant virtuellement aux unités syntaxiques au niveau de la phrase, elle étend la portée de l'accentuation sur la formation du discours. Cela signifie que l'usage de l'accent final n'a pas seulement pour but de délimiter les segments de signification, mais d'organiser, dans l'action énonciative, le sens du discours. La mise ou l'absence de l'accent final est donc un repère discursif qui permet au locuteur de nuancer le sens du message, de façon que le percepteur de l'énoncé puisse le décoder en ayant recours aux mécanismes prosodiques. En d'autres termes, l'accentuation en tant que structure formatrice du discours, permet au receveur d'élaborer au fur et à mesure sa propre stratégie de reconnaissance des intentions, bref, du sens pragmatique de ce qu'il entend. En exécutant le découpage accentuel, le locuteur permet à son destinataire de s'orienter dans la complexité du sens, impliquant les nuances argumentatives et intentionnelles. Cette perspective de la fonction discursive de l'accentuation redéfinit l'accent final français en lui attribuant la notion fonctionnelle d'*accent orientatif*.

## BIBLIOGRAPHIE

- FÓNAGY, Ivan (1983) *La vive voix. Essais de psycho-phonétique*. Paris : Payot.
- GARDE, Paul (2013) *L'accent*. Deuxième édition corrigée et augmentée. Limoges : Lambert-Lucas.
- JUN, Sun-Ah/Cécile FOUGERON (2002) *Realizations of accentual phrase in French intonation*. Probus 14, International Journal of Latin and Romance Linguistics, 147–172.
- LACHERET-DUJOUR, Anne/Frédéric BEAUGENDRE (2002) *La prosodie du français*. Paris : CNRS Langage.

- MOLINIÉ, Georges (1991) *Le français moderne. Que sais-je ?* Paris : Presses universitaires de France.
- PASDELOUP, Valérie (1990) *Modèles de règles rythmiques du français appliquées à la synthèse de la parole*. Thèse de doctorat. Aix-en-Provence : Université de Provence Aix-Marseille.
- ROSSI, Mario (1979) *Le français, langue sans accent ?* I. Fonagy et P. Léon (éd.) *L'accent en français contemporain*, *Studia phonetica* 15, Didier, 13–51.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1949) *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- SIMON, Anne Catherine (2004) *La structuration prosodique du discours en français. Une approche multidimensionnelle et expérimentelle*. Berne : Sciences pour la communication, Peter lang SA, Éditions scientifiques européennes.
- SODNIK, Alma (1923) *Psihološka analiza akcenta*. Thèse de doctorat. Ljubljana : Faculté des Lettres.
- TOGEBY, Knud (1965) *Structure immanente de la langue française*. Paris : Larousse.
- VAISSIÈRE, Jacqueline (1996) *From Latin to Modern French: on diachronic changes and synchronic Variations*. AIPUK, Arbeitsberichte, Institut für Phonetik und digitale Sprachverarbeitung, Universität Kiel, 61–74.
- VITEZ, Primož (1999) *Le dynamisme accentuel dans le discours médiatique français*. *Linguistica* XXXIX, 99–121.
- VITEZ, Primož (2014) « L'exception française » : de l'accent final à la politique linguistique. *Linguistica* LIII/1, 239–249.

## POVZETEK

### Francoski orientacijski naglas

Zgodovina opisovanja francoskega končnega naglasa – in s tem naglaševanja v celoti – je polna heterogenih pristopov, ki ta ključni prozodični pojav francoščini zajemajo z najrazličnejših snovnih in funkcionalnih vidikov. S stališča jezikovne pragmatike se naglaševanje končnega zloga naglasne enote po eni strani kaže kot bistvena prvina splošne akustične podobe francoskega govornega jezika, po drugi pa kot sredstvo, s katerim govorec zelo učinkovito gradi koherentnost in smisel svojega govornega izvajanja. Distribucija končnih naglasov oziroma sprotno oblikovanje naglasnih enot govorniku in naslovniku omogoča bolj izostreno strategijo pri tvorbi in razbiranju upovedovalnega smisla. Spričo tega dejstva je francoski končni naglas z vidika diskurzivne analize mogoče opredeliti kot *orientacijsko* prozodično potezo.

**Ključne besede:** francoski naglas, terminologija naglaševanja, orientacijska funkcija, pragmatika prozodije, upovedovalni ritem

## ABSTRACT

### **French Orientational Accent**

The history of describing the French final accent – and French accentuation in general – is fulfilled by different and very heterogenous approaches, analyzing this prosodic feature in French from both substantial and functional points of view. Viewed through pragmatical frame, the final accent is a) one of the key aspects in shaping the acoustical image of spoken French and b) a strategic tool for the speaker to build the coherence and sense of uttering. The distribution of final accents, i. e. forming accentual units, helps the speaker and his addressee to form a refined strategy in generating and perceiving the spoken text. From the discourse point of view it is therefore justified to define the French final accent as an *orientational* prosodic feature.

**Key words:** French accent, terminology of accent, orientative function, pragmatics of prosody, uttering rhythm



**Jacqueline Oven**

Université de Ljubljana

Faculté des Lettres

jacqueline.oven@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'36:378(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.7.143-154



## UN MOT PEUT EN CACHER UN AUTRE. CAS DU MOT GRAMMATICAL *DE*

### 1 INTRODUCTION

La présente contribution *Un mot peut en cacher un autre* se propose d'aborder un problème de taille auquel tout apprenant est confronté durant le processus d'apprentissage du FLE, à savoir l'homonymie.

Nous y présenterons une homonymie de type particulier, celle de l'homonymie grammaticale, en nous focalisant sur le mot grammatical *de*, une forme qui peut traduire plusieurs cas de figure, pouvant ainsi facilement engendrer confusions et incertitudes chez l'apprenant. A cet effet, nous avons choisi un corpus constitué de copies d'examen d'étudiants de français (1<sup>ère</sup> année niveau Licence, 3<sup>ème</sup> année niveau Licence et 1<sup>ère</sup> année niveau Master). Nous y avons répertorié et analysé les emplois adéquats et inadéquats de *de* tout en y ajoutant des récapitulatifs, des rappels et certains commentaires concernant les erreurs commises dans l'emploi de ce mot grammatical certes très court, mais d'une extrême complexité pour tout apprenant.

Notre étude repose sur deux hypothèses:

- l'apprenant fait preuve d'une meilleure maîtrise quand l'emploi de *de* découle d'une règle simple (comme par exemple dans les expression de quantité) ou de transformation automatique (comme par exemple la transformation obligatoire de l'article indéfini pluriel ou partitif pluriel si le nom est précédé d'un adjectif)
- et
- l'apprenant a une maîtrise plus aléatoire quand l'occurrence de *de* résulte d'une combinaison de la préposition *de* et de l'article.

### 2 RÉCAPITULATIF DES DIFFÉRENTS CAS DE FIGURE ENGENDRANT L'EMPLOI DE LA FORME *DE*

Avant de procéder au repérage et à l'analyse des emplois de *de* dans le corpus établi dans le cadre de notre étude, nous avons dressé un tableau récapitulatif des différents cas de figure pouvant se cacher derrière la forme *de* en français.

Tableau 1 – Récapitulatif des emplois de *de*

Cas de figure	Description	Exemples
Négation	Transformation automatique de l'article indéfini et partitif dans le complément d'objet en cas de négation	Il a un chat. Il n'a pas de chat. Elle mange des fruits. Elle ne mange pas de fruits.
Adjectif	Transformation automatique de l'article indéfini et partitif pluriel s'il est suivi d'un adjectif	Elle a acheté des fleurs. Elle a acheté de belles fleurs.
Quantité	Dans les expressions de quantité suivies d'un complément introduit par la préposition <i>de</i>	Elle a reçu des livres. Elle a reçu beaucoup de livres.
Type/matière	Expansion du nom à l'aide de la préposition <i>de</i>	Une usine de voitures Une robe de coton
Combinaison	Combinaison de la préposition <i>de</i> et de l'article indéfini pluriel <i>des</i> ou de l'article partitif pluriel <i>des</i>	Un divan couvert de coussins

### 3 ANALYSE DU CORPUS

#### 3.1 Corpus de 1<sup>ère</sup> année niveau Licence

Le corpus est constitué d'une cinquantaine de compositions rédigées lors d'examens par des étudiants de 1<sup>ère</sup> année.

Tableau 2 – Exemples du corpus de 1<sup>re</sup> année niveau Licence

Cas de figure	Emplois corrects	Emplois incorrects
Négation	Il n'a pas de problèmes. Il n'a pas de famille.	Je n'ai pas pu obtenir une réponse. Il n'a pas de l'argent.
Adjectif	Elle avait de longs cheveux bruns.	Elle avait des beaux yeux. Faire des nombreux exercices
Quantité	Elle me racontait beaucoup d'histoires. Il y avait beaucoup d'espace. Un groupe de personnes Un vase de fleurs Une cuillère de sirop Des tasses de café Une boîte de crayons	Beaucoup des pays étrangers Beaucoup des métiers  Beaucoup de la chance Un grand nombre des règles Des étagères pleines des bibelots



Cas de figure	Emplois corrects	Emplois incorrects
Type/matière	Une photo de famille Un amateur de livres Un passionné de cinéma Une émission de variétés Un permis de conduire Une licence d'allemand Un enseignant de français Un exercice de grammaire Une maison de bois Une robe de soie	Un auteur des critiques
Combinaison	Une étagère couverte de livres Un mur décoré de tableaux	Des murs décorés des photographies

Nous avons recensé des emplois aussi bien corrects qu'incorrects de *de* dans toutes les catégories (négation, adjectif, quantité, type/matière et combinaison).

Dans la catégorie Quantité, la plupart des erreurs ont été commises en combinaison avec *beaucoup*. Par contre, le choix d'autres expressions de quantité moins classiques (*un groupe/un vase/une cuillère/une tasse/une boîte de, ...*) a engendré étonnamment moins d'erreurs.

Un grand nombre d'emplois corrects a pu être observé dans la catégorie Type/matière (*une photo de famille, un amateur de livres, un permis de conduire, un enseignant de français, un exercice de grammaire, une robe de soie, ...*). Comme ce dernier cas de figure (expansion du nom + *de* + omission ou maintien de l'article) se révèle être un segment difficile pour l'apprenant slovène, ce résultat paraît donc, à première vue, surprenant, mais peut s'expliquer par le fait que les étudiants abordent en première année des dossiers thématiques (dont la description de personnes, le CV, l'habitation, la gastronomie, ...), où ces structures sont fréquentes et donc mieux intégrées. Cette remarque est vraisemblablement pertinente aussi pour les nombreux emplois corrects de l'expression de la quantité.

Par contre, il ressort des copies une moins bonne maîtrise de la transformation de *des* en *de* s'il est suivi d'un adjectif (avec environ autant d'emplois corrects qu'incorrects), bien que cela soit une structure récurrente dans deux des dossiers thématiques (Description de personnes et Habitation) abordés en première année.

Les emplois de type Combinaison se révèlent être relativement bien intégrés dans les copies dont la thématique est l'habitation (avec toutefois une maîtrise plus aléatoire dans les compositions traitant des autres thématiques de première année). Concernant la catégorie Négation, les exemples répertoriés ne sont pas nombreux et, dans la majorité des cas, présentent des emplois incorrects (*Il n'avait pas de l'argent.*). Cet emploi découlant d'une règle certes simple (qui est présentée assez vite dans les méthodes FLE, bien avant leur parcours universitaire), à savoir la transformation automatique de l'article indéfini ou partitif figurant dans un complément d'objet en *de* en cas de négation), mais est plutôt mal intégré par les apprenants (peut-être parce que ce cas de figure n'est récurrent ou caractéristique d'aucune des thématiques du programme de première année).

### 3.2 Corpus de 3<sup>ème</sup> année niveau Licence

Le corpus est constitué d'une cinquantaine de traductions rédigées lors d'examens par des étudiants de 3<sup>ème</sup> année. Ces traductions abordent différentes thématiques et appartiennent à différents types de texte (surtout descriptif et narratif, exceptionnellement argumentatif).

Tableau 3 – Exemples du corpus de 3<sup>ème</sup> année niveau Licence

Cas de figure	Emplois corrects	Emplois incorrects
Négation	Ne pas rencontrer de difficultés Ne pas donner de conseils	Ne pas aimer de restrictions
Adjectif	Orné de belles images De nombreuses églises De nombreux récitals Rencontrer de grandes difficultés Depuis de nombreuses années La connaissance de divers éléments	Avec des belles images Des riches nobles Avec des nombreux éléments Des vrais francophiles
Quantité	Une importante somme d'argent Il y a plus d'intérêt pour le français Deux millions d'années Faites de 1400 mètres carrés de calcaire Une suite de localités accueillantes Une série de baies vertes	Bien des autres
Type/matière	De taille moyenne D'origine slovène Des feuilles de papier Un cours de français Une église de style gothique Une sorte de galerie Le rôle de soliste Un festival de musique Une carrière de soliste La musique de chambre Une salle de concert 100 m de haut Un village de pêcheurs La ville de Koper Des villages de pierre	Le domaine de musique
Combinaison	Orné de belles images Décoré de fresques somptueuses La connaissance de divers éléments	La curiosité de jeunes Le rôle d'écrivains Le nid de chevaux blancs L'époque d'invasions turques

Le dépouillement des exemples recueillis dans les copies d'examen de 3<sup>ème</sup> année montre un emploi inadéquat de *de* surtout dans la catégorie Combinaison, où le *de* est la résultante de la préposition *de* et de l'article indéfini ou partitif pluriel *des*. Dans les exemples figurant dans le tableau 3, les étudiants auraient dû employer *des* (combinaison de la préposition *de* et de l'article défini pluriel *les*):

- (1) *La curiosité des jeunes* (au lieu de *La curiosité de jeunes*)
- (2) *Le rôle des écrivains* (au lieu de *Le rôle d'écrivains*)
- (3) *L'époque des invasions turques* (au lieu de *L'époque d'invasions turques*)
- (4) *Le nid des chevaux blancs* (au lieu de *Le nid de chevaux blancs*)

Dans les exemples (1) et (2), si on voulait vraiment exprimer le caractère indéfini, le *de* ne serait pas suffisant, mais il faudrait rajouter par exemple *certain(e)s*:

- (1) *La curiosité de certains jeunes*
- (2) *Le rôle de certains écrivains*

Par ailleurs, en passant en revue ce corpus, nous avons pu constater un certain nombre de confusions entre *de* (de + des) et *des* (de + les) dans cette même catégorie:

- *Des représentations des saints* (au lieu de *Des représentations de saints*)
- *Les étudiants disposent des livres* (au lieu de *Les étudiants disposent de livres*)
- *Des murs couverts des fresques* (au lieu de *Des murs couverts de fresques*)

Dans les autres catégories, les erreurs quant à l'emploi de *de* sont certes présentes, mais représentent un faible pourcentage.

Dans la catégorie Adjectif, nous avons répertorié quelques emplois inappropriés de *de* (dus vraisemblablement à un manque d'attention plutôt qu'à un manque de savoir):

- Avec des belles images (Avec de belles images),
- Des riches nobles (De riches nobles),
- Avec des nombreux éléments (Avec de nombreux éléments),
- Des vrais francophiles (De vrais francophiles).

Dans les catégories Quantité et Types/matières, les erreurs font figure d'exception:

- *bien des autres* (*bien d'autres*)
- *le domaine de musique* (*le domaine de la musique*)

Dans la catégorie Négation, l'erreur dans l'exemple cité dans le tableau 3. est due au mauvais choix de l'article par rapport à la sémantique du verbe *aimer* (emploi de l'article défini):

- *Aimer les restrictions, ne pas aimer les restrictions*

Les verbes relevant du même champ lexical (*adorer, détester, ...*) se plient à cette même règle quant au choix de l'article et l'article défini se maintient, ne subissant alors aucune transformation en cas de négation.

### 3.3 Corpus de 1<sup>ère</sup> année niveau Master

Le corpus est constitué d'une cinquantaine de traductions rédigées lors d'examens par des étudiants de 1<sup>ère</sup> année en cursus Master. Ces traductions abordent différentes thématiques et appartiennent à différents types de texte (descriptif, narratif et argumentatif).

Tableau 4 – Exemples du corpus de 1<sup>re</sup> année niveau Master

Cas de figure	Emplois corrects	Emplois incorrects
Négation	Ne pas avoir d'espace Ne pas disposer de livres	
Adjectif	De nombreuses illustrations Parsemé de grands champs de sarrasin Le chant d'innombrables crécelles De nombreux sites archéologiques Abritant d'innombrables fresques	La nécessité des nouvelles salles d'exposition
Quantité	Le manque de sable Beaucoup de scènes de la vie quotidienne Un mélange d'histoire et de géographie Une suite de collines Beaucoup de structures difficiles	Un grand nombre des fresques Une suite des collines
Type/matière	Un caractère de forteresse La quatrième de couverture Un champ de blé Faites de boue Les verbes de spatialisation De style gothique Une grande joie de vivre	
Combinaison	Être constitué de 3500 objets Orné de fresques Richement décoré de fresques Parsemé de grands champs de sarrasin Une région agrémentée de plaines Le chant d'innombrables crécelles Des plaines ensemencées de sarrasin Une région bordé de collines	Une explication détaillée de fresques Témoigner d'événements turbulents La beauté de vieilles villes

Les exemples relevés dans les copies de 1<sup>ère</sup> année en Master montrent une bonne maîtrise quant à l'emploi du mot grammatical *de* quel qu'en soit le cas de figure. Nous n'avons en effet répertorié qu'un nombre très restreint d'erreurs, voire aucune erreur dans certaines catégories (Négation, Type/matière).

Dans les expressions de quantité, seuls deux emplois incorrects ont été recensés (\* *un grand nombre des fresques* au lieu de *un grand nombre de fresques* et \* *une suite des collines* au lieu de *une suite de collines*).

La même constatation a pu être faite pour la catégorie Adjectif : une seule erreur (\* *la nécessité des nouvelles salles d'exposition* au lieu de *la nécessité de nouvelles salles d'exposition*). Etant donné le grand nombre d'emplois corrects dans ces deux dernières catégories, le nombre d'erreurs est ainsi négligeable et peut être imputé à un manque d'attention (surtout parce que les mêmes copies où ces rares erreurs ont été commises présentent un grand nombre d'emplois corrects dans ces mêmes catégories).

Dans la catégorie Combinaison, quelques emplois incorrects ont été relevés, dont *une explication détaillée de fresques* au lieu de *une explication détaillée des fresques*, *témoigner d'événements turbulents (dans cette région)* au lieu de *témoigner des événements turbulents (dans cette région)* ou encore \* *la beauté de vieilles villes* au lieu de *la beauté des vieilles villes*. Dans ces derniers cas, c'est le contexte qui a permis de conclure à un usage incorrect de *de* : il s'agissait en effet d'exprimer le défini, donc d'avoir recours à la combinaison *des* (*de* + *les*). Même si le contexte avait exigé une valeur d'indéfini, cela aurait été réalisé par le biais de *certain(e)s* : *une description détaillée de certaines fresques*, *témoigner de certains événements turbulents (dans cette région)*, *la beauté de certaines vieilles villes*.

## 4 QUELQUES CAS DE FIGEMENT ET DE NON-FIEMENT AVEC DE

Dans cette partie, nous avons choisi de présenter quelques cas d'occurrence de *de* pouvant engendrer certaines difficultés ou hésitations chez nos apprenants slovènes. Ces hésitations portent essentiellement sur l'alternance entre l'emploi de *de* ou *des*. A cet effet, nous avons procédé à une répartition selon le figement ou non de *de* en fonction du contexte dans lequel il apparaît.

### 4.1 Figement de *de*

Nous parlons de figement lorsque le contexte, quel qu'il soit, n'a aucune influence sur la forme *de* (pas d'alternance avec *des* ou de réintroduction de l'article):

Le billet de train était très cher.

Le billet de train que m'ont acheté mes parents était très cher.

#### 4.1.1 Expansion du nom

Il y a figement de *de*

- si l'expansion du nom exprime un type:

*un billet de train, un cours d'anglais, une table de cuisine, un chef d'état, une crème de nuit, un salon de coiffure, un traité de paix, l'état de santé, le taux d'intérêt, le degré de sécurité, le pouvoir d'achat, une huile de synthèse, un amateur/un passionné de musique, une espèce/un genre/une sorte de lit, ...*

- si l'expansion du nom exprime la matière:

*un mur de pierre, un collier de perles, une robe de coton, ...*

- si l'expansion du nom exprime le contenu ou la quantité:

*une tasse de café, un sachet de levure, une conserve de fruits, ...*

#### 4.1.2 Expressions

Il y a figement de *de* dans certaines expressions

– à valeur temporelle

*de jour, de nuit, de bonne heure, ...*

– indiquant la manière.

*de vive voix, de face, de dos, ...*

– traduisant la cause (après certains verbes ou adjectifs)

*hurler de douleur, pleurer de joie, mourir de faim, rouge de honte, être paralysé de peur, ...*

– avec des adjectifs indiquant la quantité

*avide d'argent, assoiffé de gloire, criblé de dettes, dénué de sentiments, ...*

#### 4.1.3 Verbes et locutions prépositionnelles

Il y a figement de *de*

– après certains verbes:

*se tromper de chemin, changer d'appartement, tenir lieu de cuisine, servir de débar-ras, faire fonction de bureau, ...*

– après certaines locutions prépositionnelles:

*en forme de ballon, sous forme de poème, ...*

## 4.2 Non-figement de *de*

### 4.2.1 Alternance entre *de* et *des*

#### 4.2.1.1 Expansion du nom

Il y a alternance de *de* et *des* (avec changement de valeur et de sens) dans les cas suivants:

- (1) *La prise de sanctions contre la Syrie était inévitable.*
- (2) *La prise des sanctions contre la Syrie était inévitable.*

Dans l'exemple (1), la forme de résultat de la combinaison de la préposition *de* et de l'article indéfini pluriel des (*La prise d'un certain nombre de sanctions contre la Syrie était inévitable*), alors que dans l'exemple (2) des résulte de la combinaison de la préposition *de* et de l'article défini pluriel les (*La prise de ces sanctions/des sanctions dont il a été question contre la Syrie était inévitable*).

#### 4.2.1.2 Verbes

Il en est de même pour les verbes se construisant avec la préposition *de* (*parler/rêver/se soucier/s'occuper/bénéficier/disposer/jouir de*), et pour les participes passés de type *couvert/composé/fait/orné/garni/rempli/entouré/accompagné/équipé/muni... de*):

- (1) *Il aime parler de (certains) livres qu'il a lus en tant qu'étudiant.*
- (2) *Il aime parler des livres (de tous les livres) qu'il a lus en tant qu'étudiant.*
- (3) *La table était couverte de journaux.*
- (4) *La table était couverte des journaux que son ami lui avait apportés la veille.*

#### 4.2.1.3 Quantité vs proportionnalité

Les expressions de quantité (*beaucoup/peu/un groupe/un bouquet/une tranche/un verre/une pincé/une gousse, ...*) sont suivies de *de*, alors que les expressions de proportionnalité (*20%/un quart/la plupart/la majorité/un(e), ...*) se construisent avec *des*:

- (1) *Il a lu beaucoup de livres.*
- (2) *Il a lu la plupart des livres.*

## 4.3 Cas de *de* et *des* + différent(e)s/divers(es)

Prenons les exemples suivants:

- (1) *Il a lu différents livres.*
- (2) *Il a lu des livres différents.*

- (3) \* *Il a lu de différents livres.*  
 (4) \* *Il a lu des différents livres.*

Dans l'exemple (1), *différents* remplace en quelque sorte l'article indéfini pluriel *des* et joue le rôle de déterminant.

Dans l'exemple (2), *différents* assume le rôle d'adjectif (apport sémantique).

Par contre, les exemples (3) et (4) présentent une combinaison incorrecte en français. L'article indéfini pluriel ou partitif pluriel *des* ne peut jamais être suivi de *différents/divers*.

L'article défini pluriel, lui, permet cette combinaison:

*Il a lu les différents livres qu'on lui avait conseillés.*

Passons maintenant à ces mêmes formes *de* et *des* dans le cas de verbes se construisant avec la préposition *de*:

- (5) *Il a parlé de différents livres.*  
 (6) *Il a parlé des différents livres qu'il avait récemment lus.*

Ces deux cas de figure (5) et (6), eux, à la différence des exemples (3) et (4), peuvent être suivis de *différents/divers*, car renvoyant dans l'exemple (5) à la combinaison de la préposition *de* et de l'article indéfini pluriel *des*, alors que dans l'exemple (6) nous sommes en présence d'une combinaison de la préposition *de* et de l'article défini pluriel *les*.

## 5 CONCLUSION

Notre contribution sur le mot grammatical *de* a, dans un premier temps, présenté sous forme de tableau les différents cas de figure pouvant engendrer l'emploi de cette forme unique, d'où l'intérêt d'une étude reposant sur un corpus de productions d'étudiants de FLE.

Les exemples relevés dans le corpus au niveau des trois niveaux observés (1<sup>ère</sup> et 3<sup>ème</sup> années de Licence, 1<sup>ère</sup> année de Master) ont permis de confirmer les deux hypothèses de départ, à savoir une meilleure maîtrise de l'emploi de *de* quand cela découle de règles que nous avons qualifiées de simples (où l'étudiant met en oeuvre de simples automatismes ou mécanismes) et un emploi moins maîtrisé de la forme *de* quand elle renvoie à une combinaison de la préposition *de* et d'une des formes de l'article. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que le premier cas de figure ne soit pas le produit de deux entités, contrairement au second cas de figure.

Notre étude a également montré un nombre décroissant d'emplois incorrects pour chacune des différentes occurrences de *de* au fur et à mesure de la progression des étudiants dans leur cursus universitaire.

Nous avons enfin terminé notre contribution en choisissant quelques structures impliquant un figement ou une alternance de la forme *de* (surtout celle avec la forme *des*). Les



résultats et l'analyse de l'étude dont il a été question dans la présente contribution ainsi que les commentaires ou explications sont susceptibles d'intéresser aussi bien les apprenants (tous niveaux confondus) que les enseignants.

Cette contribution aborde en effet un sujet qui représente une source d'hésitations ou d'erreurs pour les apprenants slovènes, car relevant d'un cas d'homonymie que nous avons qualifiée de grammaticale, mais qui s'inscrit dans un cadre beaucoup plus large, celui de l'homonymie qui, d'un point de vue contrastif, est un phénomène largement plus présent dans la langue française que dans la langue slovène, où cela fait plutôt figure d'exception.

## BIBLIOGRAPHIE

CADIOT P. (1997) *Les prépositions abstraites en français*. Paris: Armand Colin.

GRÉVISSE M. (2013) *Quelle préposition ?* Louvain: Duculot.

GRÉVISSE M. (2011) *Le bon usage*. Louvain: Duculot (12<sup>ème</sup> édition).

RIEGEL M. et al. (2014) *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.

OVEN J. (2004) Omission de l'article après certaines prépositions en français. *Vestnik* 38, 197–206.

THOMAS A. V. (2013) *Dictionnaire des difficultés de la langue française*. Paris: Larousse.

## Corpus

52 copies d'examens (compositions) d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année inscrits en Licence.

56 copies (traductions) d'étudiants de 3<sup>ème</sup> année inscrits en Licence.

54 copies (traductions) d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année inscrits en Master.

## POVZETEK

### **Za eno besedo se lahko skriva druga. Slovnična beseda *de***

Prispevek *Un mot peut en cacher un autre (Za eno besedo se lahko skriva druga)* predstavlja francosko slovnično besedo *de* in njene različne pojavitve v francoščini, ki odražajo različne vrednote znotraj ene in iste besede. Zaradi številnih in kompleksnih rab omenjene besede smo izvedli študijo na podlagi korpusa, ki ga sestavljajo izpitni izdelki slovenskih študentov francoščine različnih letnikov. Preučili smo pravilno oziroma nepravilno rabo besede *de* v študentovih izdelkih. Poleg izsledkov omenjene študije prispevek prikazuje tudi nekatere kompleksne primere, ki izhajajo zlasti iz kombinacije predloga *de* in člena *des*.

**Ključne besede:** FLE (francoščina kot tuji jezik), francoska slovnična beseda *de*, predlog, člen, študentje FLE

## ABSTRACT

**A Word Can Hide Another One. The Case of the Function Word *de***

This article *Un mot peut en cacher un autre (A Word Can Hide Another One)* deals with the French function word *de* and its different uses, reflecting the multiple values of this word. Considering the multiplicity and complexity of its different uses, a study was done, based on a corpus, composed of FLE (French foreign language) students' examinations. We establish a list of right or wrong uses in order to analyse the data. In addition to the results of this study, the article also presents some more complex examples, which mostly combine the French preposition *de* and the article *des*.

**Key words:** FLE (French as a foreign language), French function word *de*, preposition, article, FLE students

## RÉSUMÉ

**Un mot peut en cacher un autre. Cas du mot grammatical *de***

La présente contribution *Un mot peut en cacher un autre* traite du mot grammatical *de* et de ses différentes occurrences en français, reflétant les diverses réalités ou valeurs exprimées par le biais d'une même forme. Vu les emplois multiples et complexes de ce mot, nous avons mené une étude faite à partir d'un corpus de copies d'examen d'étudiants en FLE (à différents niveaux de leur parcours universitaire) pour déterminer le degré de maîtrise des différents cas de figure pouvant être exprimés par la forme *de*. Outre les résultats dégagés lors de l'analyse de cette étude, cette contribution présente également quelques cas complexes résultant surtout de la combinaison de la préposition *de* et de l'article *des*.

**Mots clés:** FLE, mot grammatical *de*, préposition, article, étudiants de FLE

**Mojca Schlamberger Brezar**

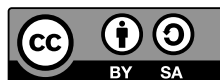
Université de Ljubljana

Faculté des Lettres

mojca.schlamberger@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'42:811.163.6'42

DOI: 10.4312/vestnik.7.155-165



## LA PHRASE EMPHATIQUE ET SES ÉQUIVALENTS EN SLOVÈNE

### 0 LA GRAMMAIRE CONTRASTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

L'importance de bonnes connaissances en grammaire française dans l'enseignement universitaire avait depuis toujours une position centrale dans le cadre du Département des langues et littératures romanes de la Faculté de Lettres de l'Université de Ljubljana<sup>1</sup>. L'enseignement de la grammaire procédait par la morphologie verbale et non-verbale et aboutissait à la syntaxe comme le point culminant. La syntaxe du français, enseignée par Mme Elza Jereb, était centrée surtout sur l'usage contemporain du français, prenant en compte aussi bien le français standard que les expressions plus familières. Sa grammaire *Francoska slovnica po naše* (Jereb 1995) est une grammaire du français langue étrangère qui se veut pédagogique à l'instar des grammaires pédagogiques françaises, parues dans la même époque. Nous pouvons souligner ici la différence entre une grammaires de référence ou descriptives, qui englobe le savoir sur une langue, et les grammaires d'apprentissage ou pédagogiques, qui se veulent utiles pour l'apprenant d'une langue étrangère.

Quelles sont les tâches de la grammaire du français langue étrangère (FLE) ? Callas et Rossi (1997) disent :

« Comme il a été souligné maintes fois, grammaires français langue maternelle (FLM) et grammaires FLE n'ont pas le même objectif. Les premières ont pour tâche de délivrer le savoir sur la langue, d'entraîner l'apprenant à la « conceptualisation des problèmes linguistiques de sa propre langue » (Courtyllon 1985 : 33), les secondes, en revanche, visent à transmettre un savoir-faire langagier, à permettre l'apprenant à mieux pratiquer une langue étrangère. » (Callas, Rossi 1997 : 179-180).

Les exemples des grammaires du FLE ont le mérite de ne pas relever uniquement de « l'écrit standardisé », comme c'est si souvent le cas dans les grammaires du FLM. La tendance répandue de la plupart des grammaires du FLE de rattacher telle ou telle forme à tel registre témoigne donc d'un souci de ne plus considérer la norme comme étant unique mais comme plurielle. (Callas, Rossi 1997 : 186).

1 En slovène Oddelek za romanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Dans l'introduction à sa grammaire *Francoska slovnica po naše*, Elza Jereb (1995) souligne les mêmes principes. Sa grammaire, qui est centrée sur l'approche communicative, est bâtie sur les principes de la démarche onomasiologique. Cette démarche qui, selon Callas et Rossi (1997 : 183) « tend à regrouper autour d'un même sens, ou autour d'une même valeur pragmatique, différentes formes, est sans doute celle qui s'inscrit le plus volontiers dans une approche communicative. Ce type d'approche, né dans les années 70, vise la mise en place (...) d'une compétence de communication, plus large que la compétence linguistique chomskienne et comportant, entre autres, des compétences discursives (...) et socioculturelles, pusique (...) toute phrase grammaticale ou dicible n'est pas appropriée à la situation. »

A part cela, la grammaire *Francoska slovnica po naše* donne aussi des informations sur des éléments contrastifs avec la grammaire slovène – c'était le choix obligatoire qui était imposé par le texte explicatif de la grammaire en slovène à l'intention des locuteurs natifs de cette langue, car les années 70 n'étaient pas propices à l'analyse grammaticale en classe ni à la traduction en tant que moyen d'apprentissage de la langue. Toutefois, ces données se sont avérées bien utiles à l'apprenant ainsi qu'à un possible traducteur.

Toutes ces caractéristiques de la grammaire *Francoska slovnica po naše* présentent un point de départ intéressant pour l'analyse contrastive des faits linguistiques dans les deux langues. Dans la suite, nous allons présenter une courte étude sur la mise en relief en français et en slovène, faite sur un corpus bilingue, qui part des préliminaires données ci-dessous.

## 1 LA PHRASE EMPHATIQUE ET LA MISE EN ÉVIDENCE : PRÉLIMINAIRES THÉORIQUES

Dans cette partie, nous allons présenter le point de vue sur la phrase emphatique et la mise en relief en général d'abord en français, puis en slovène pour procéder après à une analyse contrastive basée sur les traductions.

La définition de la phrase emphatique ne peut pas se passer de mention de la structure fondamentale de la phrase simple d'un côté et de la modalité de la phrase de l'autre. Cette phrase est traitée comme une des formes de phrase dans les grammaires françaises, tandis que dans la grammaire slovène, structurale et fonctionnelle, elle présente une modalité énonciative traitée dans le cadre de l'actualisation de la proposition (Toporišič 1982).

### 1.1 La structure fondamentale de la phrase simple : types obligatoires et facultatifs

Les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* considèrent la phrase emphatique comme un des types facultatifs de la phrase. Les quatre types fondamentaux, il s'agit notamment des types déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif ou injonctif, ne sont pas combinables entre eux et peuvent être trouvés dans toutes les langues existantes (Dik 1989)

en présentant chacun un acte de parole particulier. Par contre, les types facultatifs, appelés aussi les formes, unissent les phrases négative, passive et emphatique. Un type facultatif, selon la théorie de la grammaire générative transformationnelle (Riegel, Pellat, Rioul 1994 : 386), constitue un simple réagencement de la structure syntaxique ou bien, selon la Grammaire méthodique, le réarrangement communicatif : « ces types de phrase peuvent se cumuler entre eux ; ils sont facultatifs, car une phrase peut n'en comporter aucun et se caractérisent essentiellement par la réorganisation de la phrase à l'aide d'un matériau morphologique propre » (Riegel, Pellat, Rioul 1994 : 389). La phrase emphatique à son tour désigne tout procédé d'insistance ou de mise en relief qui peut dépasser la structure de la phrase et se confiner, à l'oral, à la seule intonation.

Dans la grammaire universelle fonctionnelle de S. Dik (1989), où les types obligatoires sont liés avec les actes de parole de base tandis que le phénomène d'emphase couvre différents chapitres, partant de l'intonation et allant jusqu'à l'ordre des mots. En slovène non plus, la phrase emphatique n'est pas reconnue comme un type non-obligatoire ou une forme de phrase. Les types de phrase sont appelés les modes syntaxiques (*skladenjski naklon* (cf. Toporišič 1982, 2000)) à l'instar de Bally (1965), qui opposait le *modus* et le *dictum*. Elsa Jereb (1995), dans sa grammaire *Slovenska slovnica po naše*, adopte l'approche onomasiologique ou sémantique en réunissant tous les moyens qui servent à produire l'emphase dans la phrase.

## 1.2 La phrase emphatique et la mise en relief en français et en slovène

Dans les grammaires du français contemporain, le phénomène d'emphase est traité dans le cadre phrastique avec la dénomination de phrase emphatique ou bien en tant que procédé textuel : l'emphase fait partie d'un champ plus large de la mise en relief ou de la mise en évidence ou du phénomène d'insistance. Ce phénomène se décline sous trois formes : comme l'accent d'insistance, comme dislocation de la phrase ou comme l'extraction d'un constituant. Dans notre article, nous ne nous occuperons pas de l'accent d'insistance : celui-ci présente un phénomène de l'oral, placé par le locuteur sur le terme qu'il veut mettre en valeur. Par sa nature, il dépasse les limites de notre recherche qui se déroulera sur un corpus de textes écrits.

La mise en évidence se fait par le choix de la position privilégiée au début de la phrase, c'est la dislocation de la phrase (voir l'exemple 6) ci-dessous). Les pronoms, dans leur forme disjointe, sont mis au début de la phrase, ainsi que les noms dans la position sujet, COD, ou COI, et ensuite repris par le pronom (voir la 2<sup>e</sup> phrase de l'exemple 2') ci-dessous. Les compléments circonstanciels sont mis au début sans reprise postérieure. Riegel, Pellat et Rioul (1994) ajoutent que la reprise du complément circonstanciel peut se faire par le pronom *y* dans les emplois non-normatifs.

Une troisième possibilité est l'extraction à l'aide de *c'est ... qui, c'est ... que* où le 2<sup>e</sup> constituant est un pronom relatif (voir les exemples 6), 7), 8) et 9) ci-dessous).

### 1.3 La mise en relief en slovène

En slovène, l'emphase était le mieux décrite par Toporišič. Dans son oeuvre *Nova slovenska skladnja* (Toporišič 1982), nous trouvons la notion d'emphase dans le cadre de l'actualisation du contenu propositionnel<sup>2</sup> (Toporišič 1982: 285), qui se fait avec la mise en relief d'une partie de la phrase par son seul positionnement. C'est la focalisation thème-rhème. Les bases en sont données par Breznik (en 1908, cf. Breznik 1982) qui souligne que la partie la plus importante vient à la fin de la phrase. L'emphase ou la mise en relief est liée avec la position finale de la phrase, à comparer :

- 1) *Otrok piše nalogo.*  
1') *L'enfant écrit le devoir.*

Cet ordre des mots, S-V-O, est neutre. Si l'on modifie les positions dans la phrase, comme suit dans 2) ci-dessous,

- 2) *Nalogo piše otrok.*  
2') *C'est l'enfant qui écrit le devoir. L'enfant, il écrit le devoir.*

Le mot *otrok* dans l'exemple 2) est focalisé en étant mis à la fin de la phrase. Ce procédé est inverse de la focalisation en français, où la position privilégiée est au début de la phrase.

Toporišič (1982) consacre la plupart du chapitre à ce phénomène et il touche aussi le phénomène de l'intonation, typique pour l'oral, comme c'est d'ailleurs le cas en français. A la fin du chapitre, Toporišič se demande s'il existe des indicateurs de la mise en relief en slovène, et sa réponse est qu'il s'agit de particules emphatiques comme *tudi*, *celo*, *prav* et autres (Toporišič 1982 : 386).

- 3) *Tudi otrok piše nalogo.*  
3') *L'enfant aussi fait/écrit le devoir.*

Une autre recherche qui concerne les particules emphatiques en slovène est notamment celle de Jacqueline Oven (2004). Sa recherche porte sur les traductions de la particule *tudi* dans les textes littéraires français, donc dans le cadre inverse de notre étude. Elle démontre que la particule *tudi* est traduite par des moyens très variés parmi lesquels figurent des adverbes, des pronoms ou des connecteurs ayant une valeur équivalente, ainsi que par *c'est ... qui/que*, marqueur d'emphase.

Il est intéressant que dans la grammaire *Slovenska slovnica* (Toporišič 2000 : 307) l'emploi du pronom personnel sujet au nominatif n'est pas donné comme un phénomène

2 En slovène, aktualnostna določitev skladijske podstave (Toporišič 1982: 286)

d'emphase bien qu'il puisse très bien être classé parmi ceux-ci (à comparer les exemples 4) et 4') qui sont neutres, et 5) et 5') emphatiques ci-dessous) :

- 4) *Dela.*
- 4') *Il travaille.*
- 5) *On dela.*
- 5') *C'est lui qui travaille.*

C'est justement la grammaire d'Elza Jereb *Francoska slovnica po naše* (Jereb 1995) qui offre, par le biais des traductions vers le slovène, d'autres possibilités de la mise en relief en slovène que la grammaire de Toporišič (Toporišič 2000) ne mentionne pas. Le regard contrastif ici est très précieux aussi bien pour les apprenants que les traducteurs. Ainsi, parmi les exemples où l'emphase affecte l'ordre des constituants en slovène, nous avons l'exemple 6) qui met en valeur une des possibilités de la traduction du pronom personnel disjoint :

- 6) *Lui, il vit aux États-Unis. On živi v Združenih državah Amerike*  
(Jereb 1995 : 214)

Pour l'extraction, elle donne plusieurs exemples de traduction avec l'extraction en slovène, ce qui pourrait être compris comme une traduction mot-à-mot (exemples 7) , 8) et 9), *ibid.*) :

- 7) *Le théâtre, c'est ce qui m'intéresse. Gledališče je tisto, kar me zanima.*
- 8) *La musique, c'est ce que j'aime. Glasba je tisto, kar ljubim.*
- 9) *Faire du ski, c'est ce qu'il adore. Smučanje je tisto, kar obožuje.*

Si nous comparons ces traductions vers le slovène par les originaux slovènes dans le corpus Gigafida ([www.gigafida.net](http://www.gigafida.net)), nous constatons que les exemples syntaxiques de ce type sont loin d'être rares ; l'analyse donne 121 231 concordances, un exemple en est donné ci-dessous (exemple 10).

- 10) *In ta fleksibilnost je tisto, kar ta vojaška sodišča postavlja malodane ob bok podobnim kreaturem izpred nekaj stoletij.* (Dnevnik 2003)
- 10') *Et c'est cette flexibilité qui met ces cours martiales à peu près de paire des créations semblables d'il y a quelques siècles.*

D'ailleurs, Toporišič donne l'exemple du pronom démonstratif emphatique dans sa grammaire (Toporišič 2000 : 340), mais ces exemples ne figurent pas dans l'index des paradigmes d'emphase et sont par ailleurs introuvables pour quelqu'un qui les chercherait de cette manière :

- 11) *Vi ste tisti, ki ne daste miru.*  
 11') ***C'est vous qui ne nous laissez pas en paix.***  
 12) *Delo je tisto, ki rešuje človeka.*  
 12') ***C'est le travail qui porte le salut à l'homme.***

C'est alors une possibilité de plus qui présente l'équivalent de la phrase emphatique française. Dans la suite, nous allons effectuer une analyse qualitative sur quelques exemples extraits du corpus littéraire non-annoté (Elikan 2009) et du corpus parallèle bilingue français-slovène *FraSloK* (Mezeg 2011) de la dislocation et de la phrase clivée *c'est ... que* et ses équivalents dans la traduction slovène.

## 2 RECHERCHE DANS LE CORPUS PARALLÈLE BILINGUE : ANALYSE CONTRASTIVE

Comme nous venons de voir, les procédés de mise en relief et de l'emphase emploient différents moyens en français et en slovène, mais peuvent s'apparenter jusqu'à un certain degré au niveau de l'expression. Tandis que la place privilégiée de la dislocation de la phrase en français est au début de la phrase, le slovène préfère la position finale. L'extraction en français *c'est ... que/qui* a son équivalent en slovène dans l'expression *tist-i/-a/-o, ki*.

Dans la suite, nous allons voir les possibilités et les variantes de leur traduction dans les trois corpus analysés. Nous voulons mettre en évidence les moyens de traduction de ce type de phrases. Nous nous inspirons de deux recherches contrastives qui ont été préparés sous notre tutelle en tant que mémoires du premier cycle: d'abord, Dunja Elikan (2009) s'est basée sur le corpus des phrases emphatiques tirés de l'ouvrage de Goscinny, *La rentrée du Petit Nicolas* (et la traduction vers le slovène d'Aleš Berger *Nikec gre spet v šolo*). Nina Kordiš (2012) a étudié la phrase emphatique dans le corpus *FraSloK* compilé par Adriana Mezeg (Mezeg 2011) qui fait partie d'un corpus plus large Spook (<http://nl.ijs.si/noske/>, Vintar 2013), partie littéraire. A notre tour, nous élargissons la recherche sur le corpus *Le Monde diplomatique* (<http://nl.ijs.si/noske/>) avec l'analyse des pronoms personnels disjoints dans les extractions du type *c'est moi qui* (et ainsi de suite) et leurs traductions en slovène.

Pour la traduction, il va de soi qu'il est important de reconnaître cette dimension textuelle déjà dans l'original et de la reproduire dans la traduction, ce qui n'était pas toujours le cas. Nous discuterons de quelques exemples trouvés dans le corpus parallèle dans la suite.

D'abord, nous nous sommes centrée sur la dislocation comme structure typique de la phrase emphatique. Elle était moins évidente et ses moyens d'expression moins



voyants, mais aussi présente, tandis que les traductions n'étaient pas toujours très convaincantes. Si la position privilégiée en français est au début de la phrase et en slovène à la fin, en est-il ainsi dans les traductions ? Dans l'exemple 13) et 13') (Elikan 2009 : 25), la syntaxe française présente la structure orale typique tandis que la traduction est faite presque mot-à-mot ; il faudrait peut-être choisir une autre possibilité de positionnement de *fenêtre* à la fin de la phrase comme suggère l'actualisation de la phrase en thème et en rhème.

13) *La fenêtre, il l'a cassée, papa ? j'ai demandé.*

13') *A ga je razbil, okno, očka ? sem vprašal.*

Dans l'exemple 14) ci-dessous (Elikan 2009 : 25), on peut remarquer l'absence d'emphase dans la traduction slovène :

14) *Papa, il m'écoutait et n'a rien dit.*

14') *Očka me je poslušal in ni nič rekel.*

D'autres exemples de l'emphase par dislocation s'avèrent problématiques d'autant plus que ce phénomène ne peut pas être observé dans un corpus annoté de manière classique comme c'est le cas du corpus *FraSloK* et *Le Monde diplomatique*. Nous devons consacrer à la dislocation une étude spéciale.

Par contre, il est plus facile d'examiner dans le corpus la mise en relief par l'extraction *c'est ... que* et ses équivalents en slovène. Les exemples de l'extraction 15) et 15') (Elikan 2009 : 23) nous présentent une traduction à l'aide des particules emphatiques *pa* et *saj* qui jouent aussi le rôle du connecteur comme équivalents de *pourtant* et le pronom tonique *ti* :

15) *C'est pourtant toi qui as insisté pour que nous retournions à Bains-les-Mers, cette année.*

15') *Pa saj si ti vztrajala, da gremo letos spet v Bains-les-Mers.*

A partir du corpus *FraSloK* (<http://nl.ijs.si/noske/>), nous avons choisi les exemples suivants qui méritent le commentaire :

16) *C'est ainsi que je l'appelle, reprit l'inconnu. (Eldorado)*

16') *»Tako mu pravim jaz,« je nadaljeval neznanec. (Eldorado)*

L'emphase dans l'exemple 16') n'est pas tout à fait conforme à celle de l'original, l'accent tombe sur le pronom personnel *jaz*. Selon la théorie, l'emphase est mise sur la partie disloquée qui est l'adverbe *ainsi*, en slovène *tako* ; on s'attendrait à *Jaz mu pravim tako* ou *tako mu pravim*.

Par contre, l'exemple 17) ci-dessous nous donne la traduction avec la particule emphatique qui est tout-à-fait appropriée.

17) *C'est cette vie qui se révélait maintannt essentielle.* (Le Testament français)

17') *Prav to življenje se je zdaj izkazalo za bistveno.* (Francoski testament)

La traduciton avec la particule serait possible aussi dans l'exemple 18), mais nous pouvons y observer que l'emphase par l'extraction à l'aide de *c'est ... que* est reproduite par la position finale dans la phrase :

18) *C'est encore moi qui aie le fric.* (Fou de Vincent)

18') *Zaenkrat imam keš še vedno jaz.* (Nor na Vincenta)

L'exemple 19) est intéressant pour la traduction par *tisti, ki* :

19) *C'étaient peut-être les dates qui me donnaient le vertige.* (Le Testament français)

19') *Morda so bili datumi tisti, ki so mi povzročali vrtoglavico.* (Francoski testament)

Nous pouvons aussi remarquer, de temps en temps, l'absence d'emphase dans les exemples avec l'extraction du pronom personnel. L'ordre des mots dans la phrase 20') met en relief l'adverbe *tako*, tandis que l'emphase dans l'original porte sur le pronom personnel *moi* :

20) *C'est moi que vous le dis.* (Le ventre de l'Atlantique)

20') *Vam rečem, da je tako.* (Trebuh Atlantika)

Dans le corpus littéraire *FraSloK*, ce n'était pas le seul exemple de manque d'emphase sur le pronom personnel. Par contre, parmi les exemples recueillis dans le corpus *Le monde diplomatique* (<http://nl.ijs.si/noske/>), tous les pronoms personnels en extraction étaient traduits par le pronom personnel tonique slovène (deux fois *c'est moi qui* par *jaz, c'est lui qui* par *on*, et *ce sont eux qui* par *oni* et une fois *c'est toi qui, c'est elle qui, c'est nous qui* et *c'est vous qui* par *ti, ona, mi, vi* respectivement) comme nous pouvons aussi constater dans l'exemple 21) ci-dessous.

21) Un des exemples du corpus *Le Monde diplomatique*

<b>Pékin pris au piège entre... (2008)</b>	Tibet lors des manifestations de 1989, c'	<b>est lui</b>	qui ordonna la répression et décréta la	<b>Tibetanci, ki so v kitajs... (2008)</b>	Tibetu je med demonstracijami leta 1989 prav	<b>on</b>	zapovedal zatrtje in uvedel vojaško zakonodajo
--	---	----------------	---	--	--	-----------	--

## 2.2 Analyse des données

Le parcours des exemples tirés des trois corpus démontre les tendances suivantes : surtout le phénomène de l'oral, l'emphase se retrouve à l'écrit le plus souvent dans les parties qui miment l'oral, c'est-à-dire dans le discours direct, les dialogues littéraires et le discours rapporté ou discours indirect libre. Dans les traductions, nous avons trouvé toutes les possibilités de l'emphase que nous avons décrit au début de l'article dans la partie théorique : les particules emphatiques, les pronoms personnels emphatiques, l'extraction à l'aide de *tist-i/-a/ -o ki*. Le moins représentée était la dislocation avec le changement de l'ordre des mots.

Dans la plupart des cas, les traducteurs reprennent l'emphase ; s'ils la reprennent, c'est par la particule, par l'usage du pronom personnel ou par la structure de la mise en relief *tisti, ki*. La traduction des articles des journaux dans le corpus *Le monde diplomatique* présente moins de variété que les traductions dans les deux autres corpus.

Le problème se pose surtout pour la dislocation qui est difficilement saisissable aussi à cause de la structure et de l'organisation du corpus Spook, qui n'est pas approprié à ce type de recherche. Il faudrait effectuer une recherche à part pour traiter de ce phénomène à fond.

## 3 CONCLUSION

Nous avons essayé d'analyser les manières d'expression et de traduction de l'emphase entre le français et le slovène d'abord à l'aide des indications données dans la grammaire du français (Riegel, Pellat, Rioul 1994 ; Jereb 1995) et la grammaire du slovène (Toporišič 1982, 2000) et puis par une analyse des corpus parallèles français-slovène. Nous pouvons constater que le phénomène de l'emphase est présenté de manière adéquate pour aider les apprenants du FLE ainsi que les traducteurs à chercher les équivalents dans les deux langues et que les acquis de la linguistique ont été intégrés dans les grammaires du FLE.

Là-dessus, nous pouvons conclure que le principe onomasiologique des grammaires du FLE se prête à être développé dans la grammaire contrastive et la traduction. D'un côté, l'insertion des repères contrastifs dès le début de l'apprentissage nous permet de développer la sensibilité des apprenants aux différences ou similitudes entre sa langue maternelle et la langue étrangère en question, de l'autre côté, le traducteur peut plus facilement choisir les moyens d'expression équivalents dans les deux langues. Les grammaires donnant les traductions des exemples, comme *Slovenska slovnica po naše* d' Elza Jereb, sont très précieuses dans ce genre d'activité.

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLY, Charles (1932, 41965) *Linguistique générale et linguistique française*. A. Francke AG Verlag, Berne.
- BENVENISTE, Emile (1966) *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- BOY, Monique (1978) *Formes structurales du français*. Paris : Hachette.
- CALLAMAND, Monique (1987) *Grammaire vivante du français*. Paris : Larousse.
- CALLAS, Frédéric/Nathalie ROSSI (1997) Sur l'intégration des acquis de la linguistique dans les grammaires de français langue étrangère : le cas de l'interrogation directe, dans : *2<sup>e</sup> colloque de CODEFELA*. Strasbourg. 179–188.
- Corpus Gigafida. Septembre-novembre 2015. <http://www.gigafida.net>.
- Corpus Spook. Septembre-novembre 2015. <http://nl.ijs.si/noske>.
- DELATOUR, Y./JENNEPIN, D./LÉON-DUFOUR, M./MATTLÉ A./TEYSSIER B. (1991) : *Grammaire du français, cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette FLE.
- DIK, Simon C. (1989) *The theory of the Functional Grammar. Part 1 : The structure of the Clause*. Dordrecht : Foris.
- ELIKAN, Dunja (2009) *Prevajanje poudarjalne povedi (la phrase emphatique) s pomočjo členkov v Goscinnyjevem Nikcu v prevodu Aleša Bergerja. Diplomaska seminarska naloga*. Ljubljana : Filozofska fakulteta.
- JEREB, Elza (1995) *Francoska slovnica po naše*. Ljubljana : Cankarjeva založba.
- KORDIŠ, Nina (2012) *Francoske razcepljene povedi in slovenski ekvivalenti v literarnem delu korpusa FraSloK. Diplomaska seminarska naloga*. Ljubljana : Filozofska fakulteta.
- MEZEG, Adriana (2010) Compiling and using a French-Slovenian parallel corpus. Xiao, Richard (éd.). *Proceedings of The International Symposium on Using Corpora in Contrastive and Translation Studies : 2010 conference (UCCTS2010)*. Ormskirk: Edge Hill University. <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/corpus/UCCTS2010Proceedings/papers/Mezeg.pdf>.
- OVEN, Jacqueline (2004) La mise en relief en slovène et en français : les particules slovènes dites « emphatiques » et leurs équivalents français, *Linguistica*, 53/1, 177–188.
- RIEGEL, Martin/Jean-Cristophe PELLAT/René RIOUL (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca/Gregor PERKO/Adriana MEZEG (2013) *La Syntaxe du français – approche contrastive*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- TOPORIŠIČ, Jože (1982) *Nova slovenska skladnja*. Ljubljana : DZS.
- TOPORIŠIČ, Jože (1976, 2000) *Slovenska slovnica*. Maribor : Obzorja.
- VINTAR, Špela (éd.) (2013) *Slovenski prevodi skozi korpusno prizmo*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.

## POVZETEK

**Poudarjalna poved in njeni slovenski ekvivalenti**

V članku s pomočjo *Francoske slovnice po naše* avtorice Elze Jereb preučujemo sredstva izražanja poudarjanja v besedilu v francoščini in slovenščini. Poudarjalna poved je najprej predstavljena kot oblika povedi v francoščini, v nadaljevanju pa iščemo ekvivalente v slovenski slovnici. V francoščini govorimo o poudarni intonaciji, dislokaciji in ekstrakciji, v slovenščini pa o členitvi po aktualnosti in poudarnih členkih. Sredstva ekstrakcije so do neke mere prekrivna s slovenščino, kjer je možno uporabiti kazalne zaimke, da poudarimo del stavka. Pri dislokaciji pa opažamo, da je v francoščini poudarjeno običajno na začetku, v slovenščini pa na koncu povedi. Te razlike je potrebno upoštevati tako pri učenju francoščine kot tujega jezika kot pri prevajanju.

**Ključne besede:** poudarjalna poved, francoščina, slovenščina, ekstrakcija, dislokacija, prevajanje, korpusna analiza

## ABSTRACT

**Emphatic Clause and its Slovene Equivalents**

On the basis of the grammar book *Francoska slovnica po naše* of Elza Jereb, we compare means of expression of emphasis in French and Slovene. The so-called emphatic clause in French represents a form of a sentence and we are looking for its equivalents in Slovene grammar. In French, we list the means under the labels of emphatic intonation, dislocation or extraction of a constituent, whereas in Slovene we speak of actualisation and emphatic particles. The means of extraction can be put in parallel with slovene where we can use demonstrative pronouns to point out on a part of a sentence. Within the dislocation, we can see that what is emphasized in French goes at the beginning of the sentence whereas in Slovene it is put to the end. Those differences should be taken into account as well in teaching of French as a foreign language as in translation.

**Key words :** Emphatic clause, French, Slovene extraction, dislocation, translation, corpus analysis



# **DIDAKTIKA TUJUH JEZIKOV**





**Mojca Jarc**

Univerza v Ljubljani

Fakulteta za družbene vede

Mojca.jarc@fdv.uni-lj.si

UDK 37.011.3-052(=163.6):378(44)

DOI: 10.4312/vestnik.7.169-189



## **»ZDAJ MORATE POZABIT VSE, KAR STE SE PREJ NAUČILI«: GRADNJA MEDKULTURNIH KOMPETENC PRI SLOVENSКИH ŠTUDENTIH NEFILOLOŠKE FAKULTETE V FRANKOFONEM AKADEMSKEM OKOLJU**

### **1 UVOD**

Internacionalizacija je v 90ih letih prejšnjega stoletja postala ključna tema visokega šolstva (Teichler 2004). Številni evropski študenti so deležni mednarodnega priznavanja diplom in lahko podiplomski študij nadaljujejo v tujini ali pa se že med študijem udeležijo izmenjave ter del svojih študijskih obveznosti opravijo na gostujoči univerzi. Ob velikemu uspehu gibanja mednarodnih študijskih izmenjav, ki se je v Evropi razmahnilo predvsem po zaslugi programa Erasmus, ni pomemben samo obseg teh izmenjav, ampak tudi dejstvo, da so se izmenjave izkazale kot sredstvo za pridobivanje medkulturnih kompetenc (Doyle in dr. 2010). Vse večja mobilnost študentov odpira nova vprašanja, med drugim tudi vprašanje podobnosti in razlik med nacionalnimi izobraževalnimi sistemi (Teichler 2009). Z vidika spodbujanja izmenjav namreč zlasti pri študentih nefiloloških fakultet poznavanje tujega jezika in kulture akademskega okolja na gostujoči ustanovi ostaja pomembna ovira pri študiju v tujini (Jašková in Heczková 2010, Doyle in dr. 2010).

Ena od možnih rešitev te težave se nakazuje z uporabo angleščine kot *lingue francae* (LF) akademskega okolja, a ta možnost prinaša številne težave, na kar so opozarjali avtorji v različnih anglofonih in neanglofonih okoljih (Swales 1997, Coleman 2006, Kalin Golob in dr. 2014). Drugi odgovor na jezikovno-kulturne ovire pri izmenjavah je spodbujanje večjezičnosti. Dodano vrednost večjezičnosti prepoznava tudi sami študenti. Ker študenti na izmenjavi pogosto vseh aktivnosti na gostujoči instituciji ne morejo ali ne želijo opraviti v angleškem jeziku, je za njihovo uspešno mednarodno izkušnjo pomembno, da obvladajo jezik okolja, v katerem študirajo. Študija Doyleve in sodelavcev (2010) je izpostavila neznanje jezika gostujoče države kot največjo oviro pri mobilnosti študentov. V nekaterih primerih pa je večjezičnost celo pogoj za mednarodno izmenjavo. Kljub jasnim znakom prevlade angleščine kot LF v akademskem svetu (Coleman 2006) je torej za študenta v današnjem svetu znanje več tujih jezikov nujnost.

Številne študije so raziskovale vlogo angleščine kot LF in način vzpostavljanja identitete tujega študenta v anglofonem okolju ali v globaliziranem mednarodnem okolju, kjer

je angleščina pogosto jezik poučevanja (Ventola in Mauranen 1996, Canagarajah 2007, Flowerdew in Wang 2015). Dosti manj pa je raziskav, ki bi se ukvarjale z vzpostavljanjem identitete v študentovem drugem tujem jeziku (Henry 2011).

Medkulturne vsebine naj bi sicer bile prisotne v programih francoskega splošnega jezika, zdi pa se, da je ta komponenta v nekoliko manjši meri poudarjena pri poučevanju tujega jezika stroke, čeprav tudi tu didaktiki opozarjajo na potrebo po vključevanju tovrstnih poudarkov v jezikovne programe (Challe 2002, Mangiante in Parpette 2004, Carras in dr. 2007). Za snovalca programa francoščine kot tujega strokovnega jezika je razumevanje percepcije tujega (v našem primeru slovenskega) študenta zelo pomembno, a težje opredeljivo. Carras in dr. (2007) namreč poudarjajo, da je največja težava pri pridobivanju tovrstnih podatkov v tem, da niso eksplicitno izraženi v besedilih, ki jih učitelj izbere za poučevanje. O medkulturnih vidikih torej ni mogoče sklepati z analizo diskurzivnega korpusa določenega področja, ampak zanesljive podatke lahko dobimo samo z intervjuji uporabnikov, ki se znajdejo v položajih, ko ugotovijo, da domača in tuja kultura na različen način obravnava določen pojav in da se bodo zato morali prilagoditi delovanju v novi kulturi.

Podatki o tem, kako tuji študenti v frankofonem okolju rešujejo vprašanja medkulturne narave, so relativno skopi in nepopolni. Raziskave se večinoma ukvarjajo z analizo pozitivnih in negativnih učinkov določenih dejavnikov na medkulturno komunikacijo. Paquin in Hock (2014) sta analizirala pozitivne in negativne učinke medkulturnih srečanj, nekatere študije (Pitts 2009; Brisset in dr. 2010) so se ukvarjale s psihološkimi dejavniki, ki vplivajo na družbenokulturno prilagajanje; z vidika poučevanja tujega jezika so preučevali vplive učenja tehnik argumentacije na uspeh tujih študentov v frankofonem okolju (Diamanti 2011). Poleg študij učinkov posameznih dejavnikov na medkulturna srečanja v univerzitetnem frankofonem okolju je v zadnjem času izšlo nekaj praktičnih pedagoških priročnikov, namenjenih učiteljem francoščine kot tujega jezika stroke na nefiloloških fakultetah (Carras in dr. 2007, Cislaru in dr. 2009, Mangiante in Parpette 2011), dosti manj pa je znanega o tem, kako govorci francoščine kot tujega jezika stroke dojemajo zahteve akademske kulture, v katero se vključujejo, in s kakšnimi težavami se pri tem srečujejo.

Skozi perspektivo nezadostnih jezikovnih kompetenc v drugem tujem jeziku se pri tem postavljajo vprašanja študentovih predstav o tuji akademski kulturi in o načinu bivanja znotraj te kulture. Namen pričujoče raziskave je ugotoviti, s kakšnimi omejitvami, povezanimi z gradnjo medkulturnih kompetenc, se srečujejo slovenski študenti nefilološke fakultete ob opravljanju študijskih obveznosti v okviru svojega dodiplomskega ali podiplomskega študija na frankofoni instituciji. Naš cilj je prispevati k razumevanju načinov gradnje medkulturnih kompetenc pri študentih nefilološke fakultete in procesov, ki potekajo pri zaznavanju značilnosti francoske oz. frankofone akademske kulture. Pri tem smo sledili integrativnemu komunikacijskemu pristopu, ki na medkulturno prilagajanje gleda kot na »pojav, pri katerem si posamezniki po selitvi v nepoznano kulturno okolje prizadevajo vzpostaviti in ohraniti relativno stabilen, recipročen in funkcionalen odnos z okoljem« (Kim 2012: 233).

## 2 KONTEKST ŠTUDIJE IN UDELEŽENCI

Na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani (FDV), kjer je bila raziskava izvedena, je internacionalizacija v zadnjih letih med prioritetami tako na raziskovalnem kot na pedagoškem področju. Pomemben vidik internacionalizacije je tudi omogočanje izmenjav za študente in spremljanje študentov, ki so svojo študijsko in poklicno pot nadaljevali v tujini. Študenti se lahko izmenjave udeležijo, če so uspešno opravili prvi letnik dodiplomskega študija. Po opravljenem dodiplomskem študiju se lahko študenti vpišejo na podiplomski študij, ali pa študij nadaljujejo na kaki drugi slovenski fakulteti oz. v tujini.

Pričujoča študija je del širšega projekta, ki ga izvajamo v okviru analize potreb slovenskih študentov družbenih ved, ki se učijo francoskega jezika. Glavnino frankofone populacije tvorijo študenti smeri Mednarodni odnosi (MO) in Evropske študije (EŠ). Ti študenti imajo na dodiplomski ravni v predmetniku med obveznimi predmeti dva tuja jezika. Tisti, ki imajo predznanje francoščine, se lahko vključijo v predmet francoščine kot tujega strokovnega jezika. Študenti z znanjem dveh tujih jezikov, ki nadaljujejo študij na podiplomski ravni, lahko brez predznanja izberejo predmet Francoščina kot tretji tuji jezik. Večina študentov ima zunaj predavanj francoskega jezika malo stikov s francosko kulturo. Njihove predhodne izkušnje s francoskim jezikom in kulturo so pogosto omejene na učenje splošnega jezika in spoznavanje frankofone kulture bodisi v okviru rednega kurikula ali obšolskih dejavnosti v srednješolskem izobraževalnem sistemu; nekateri so potovali v francosko govoreče države, nekaj pa se jih je že v srednji šoli udeležilo mednarodne izmenjave.

Vsi intervjuvanci so imeli ob vstopu v frankofono akademsko okolje predznanje francoskega jezika. Za večino je francoščina drugi tuji jezik, za nekatere pa tretji ali celo četrti tuji jezik. Skoraj brez izjeme pa je angleščina v njihovem naboru prvi tuji jezik. Učni načrt za francoščino v gimnazijskih programih v okviru predpisanih vsebin pripisuje pomembno mesto razvijanju medkulturne ozaveščenosti, saj je ta zmožnost opredeljena med ključnimi cilji predmeta (Lah in ostali 2008), prav tako pa so medkulturne vsebine sestavni del učbenikov francoskega jezika (Lah 2012). Tovrstne vsebine so predpisane tudi v programih ostalih tujih jezikov. Predvidevamo torej lahko, da imajo do svoje akademske izkušnje v frankofonem okolju študenti že določeno raven usvojenega znanja o pomenu medkulturnih vidikov pri učenju tujega jezika nasploh in posebej pri spoznavanju francoske kulture.

S študenti in diplomanti smeri MO in EŠ smo izvedli serijo polstrukturiranih intervjujev. S podatki, ki so nam jih udeleženci posredovali v intervjujih, smo skušali dobiti vpogled v življenje tujega študenta na frankofoni univerzitetni izobraževalni ustanovi, bodisi na dodiplomski ali na podiplomski ravni. Zaradi usmerjenosti v analizo potreb nas je posebej zanimalo, kako medkulturna izkušnja na izmenjavi v frankofonem okolju vpliva na razvoj študentovih potreb pri učenju francoščine kot tujega jezika stroke. Predpostavljamo, da k uspehu integracije v frankofono okolje prispevajo tako jezikovne kot medkulturne kompetence. Pri analizi medkulturnih kompetenc so nas vodila naslednja vprašanja:

1. Kako študenti na temelju izkušnje študija v frankofonem okolju konceptualizirajo svojo identiteto?
2. V čem vidijo posebnost („drugačnost“) frankofone kulture?
3. Na kakšen način izgrajujejo svoje medkulturne kompetence v frankofonem okolju?
4. Katere vrste strategij in zmožnosti bi bilo koristno razvijati pri teh študentih pred odhodom na izmenjavo?

### 3 METODA

Študija se naslanja na kvalitativno metodologijo, ki je primeren okvir za našo raziskavo, ker med drugim omogoča, da v ospredje stopijo udeleženci (Walford 2001). Osredinjenost na učenca je hkrati tudi eno od izhodišč za učitelja tujega strokovnega jezika, ki snuje program na temelju analize potreb udeležencev (Mangiante in Parpette 2004). Pri zbiranju podatkov smo uporabili polstrukturirani intervju. To je v didaktiki in družboslovju široko uporabljena tehnika, s katero lahko določeno vedénje opazovane osebe postavimo v kontekst; na ta način lahko ugotovljamo, kakšne pomene določenim pojavom pripisujejo udeleženci in kako so sami doživljali določeno izkušnjo (Seidman 2006).

Zbiranje podatkov je potekalo med januarjem in junijem 2014 ter v septembru 2015. Celoten korpus obsega 29 intervjujev. V intervjuju so sodelovali študenti, diplomanti in učitelji na smereh MO in EŠ na FDV. Iz korpusa smo za potrebe analize medkulturnih kompetenc uporabili 12 intervjujev s študenti, ki imajo mednarodno akademsko izkušnjo. Štirje študenti so v frankofonem okolju opravljali podiplomski študij, ostali so bili na frankofonih fakultetah v okviru eno- ali dvosemestrské izmenjave Erasmus. Šest intervjuvancev je bilo ženskega spola, šest pa moškega spola. V času izvajanja intervjuja so bili stari od 20 do 29 let.

S tekstovno analizo intervjujev smo ugotovljali, kakšne so izkušnje študentov z žanri. Ker pa je žanr v naši raziskavi razumljen kot družbena praksa (Christie in Martin 2000), smo v intervjuju dobili tudi številne podatke o kontekstu, v katerem poteka sporočanje študentov v frankofonem okolju. Študente smo našli na podlagi seznamov študentov, ki so v okviru svojega dodiplomskega študija izbrali francoščino kot jezik stroke oziroma so imeli predmet Francoščina kot tretji tuji jezik stroke v okviru svojega podiplomskega študija. S študenti smo vzpostavili stik bodisi v okviru predavanj francoščine ali preko seznamov nekdanjih študentov. Velika večina se jih je povabila na intervju odzvala. Intervjuje smo izvajali v prostorih FDV ali preko Skypa, jih posneli in transkribirali. Nato smo jih analizirali in kodirali. Študentom smo zagotovili anonimnost, zato so v nadaljevanju njihove izjave opremljene s kodirnimi šiframi. Prizadevali smo si, da smo pri podajanju izsledkov podrobno opisali tudi kontekstualne okoliščine<sup>1</sup>.

1 Ta metoda se je po Geertzevem zgledu uveljavila pod imenom *thick description*.

## 4 IZSLEDKI IN ANALIZA

Medkulturna kompetenca je pomemben element sporazumevalne zmožnosti, saj kaže na to, kako govorec tujega jezika dojema lokalni kulturni okvir in kako se nanj prilagaja. V perspektivi učenja jezika stroke Carrasova in dr. (2007: 45) medkulturno ozaveščenost opredelijo kot »sposobnost opazovanja in analize vseh vidikov vedênja tujega sogovornika« in sposobnost »prilagajanja lastnega vedênja« na temelju teh podatkov. Mangiante (2012) z diskurzivno analizo korpusa pisnih in ustnih besedil sicer med drugim pokaže, da eksplisitne reference na lokalni kulturni okvir deloma najdemo tudi v besedilih, ki so tipična za univerzitetno okolje. Vendar pa tovrstna analiza ne daje podatkov o študentovem dojemanju medkulturnih elementov.

Vpogled v ta vidik gradnje medkulturne ozaveščenosti smo dobili z analizo intervjujev. Pri obravnavi rezultatov smo po zgledu Kimove (2009) izhajali iz konceptov identitete in medkulturne kompetence. Raziskave so pokazale, da identitetna inkluzivnost in varnost pomagata pri vzpostavljanju medkulturne kompetence. Identitetna inkluzivnost označuje posameznikovo pripravljenost, da stopa v odnose s pripadniki drugih kultur, identitetna varnost pa posameznikov občutek varnosti v okviru lastne identitete. Prilagajanje na novo kulturo je proces, ki vključuje gradnjo nove – medkulturne identitete. V tem procesu se preko stresa in prilagajanja zabrišejo meje med domačo in tujo kulturo. Rezultat gradnje medkulturne identitete je usmerjenost posameznika, ki integrira kategorije obeh kultur, namesto da bi jih ločevala (Kim 2015). Da bi ugotovili, kako se pri naših intervjuvancih odražata identitetna inkluzivnost in varnost ter kako poteka prilagajanje na univerzitetno okolje, smo analizirali štiri vidike njihove medkulturne izkušnje: opredelitev lastne identitete, razumevanje frankofone akademske kulture, omejitve medkulturne ozaveščenosti in strategije razreševanja težav medkulturne narave.

### 4.1 Opredelitev lastne identitete

V integrativnem modelu identiteta ni statična, ampak je podvržena dinamičnim procesom, pod vplivom katerih se spreminja. Zanimalo nas je, kako študentje konceptualizirajo lastno identiteto v frankofonem okolju. V izpovedih naših intervjuvancev je mogoče sklepati na mešanico elementov identitetne varnosti in inkluzivnosti, ki jih zaznamuje že na začetku njihovega procesa prilagajanja novi kulturi. Identitetna varnost naših intervjuvancev se kaže predvsem v pozitivni samopodobi, ki jo izražajo, ko opisujejo svoje načrte za študijsko bivanje in izkušnje bodisi v frankofonem, še dosti bolj pa v nefrankofonem tujejezičnem okolju, kjer predavanja potekajo v angleščini. Intervjuvanka, ki je bila na izmenjavi v Turčiji, pove, da je bila to zanjo izključno kulturna izkušnja, na kar so jih opozorili tudi ob prihodu na gostujočo institucijo. Zatrdi, da v študijskem smislu ni doživela nikakršnih presežkov in svojo samozavest utemeljuje prav samooceno doseženih jezikovnih zmožnosti:

*Kljub temu, da so to študenti, ki študirajo mednarodne odnose, je bilo njihovo znanje angleščine porazno. In seveda, da so imeli težave z izpitom iz teorij mednarodnih odnosov, ker niso niti vprašanja razumeli. Medtem, ko pa si ti vsa vprašanja razumel, si nekaj odgovoril, nekaj probal, malo višje v angleščini, da še profesor po možnosti ni razumel; je mislil, da si nekaj zelo fantastičnega napisal. Dejansko smo se te zadeve šli. Mi in pa Nemci, ki so itak briljirali v tej angleščini in ni znali obračat besede, tako da je bilo kar smešno. (Genex42)*

Nasprotno pa so naši intervjuvanci na izmenjavo ali na podiplomski študij v frankofono okolje odšli z bolj določenimi cilji. Poleg splošno izraženih želja po novih doživetjih in srečanjih z novimi ljudmi sta izstopala dva motiva. Nekateri so svoje cilje opredelili s prednostnimi ambicijami razvoja jezikovnih zmožnosti, večina pa je pri opredeljevanju lastne identitete poudarjala svojo usmerjenost v druge kulture. Nekdanja podiplomska študentka Evropskih študij na Collège d'Europe si je to institucijo izbrala ravno zaradi dvojezičnosti študijskega programa.

Poleg omenjenih motivov prevladuje tudi motiv širšega vpogleda v študijsko smer. Tako se intervjuvanci veselijo možnosti, da bodo v predmetnik vključili predmete, ki jih na domači fakulteti ne bi mogli poslušati, in da bodo v stikih z gostujočimi predavatelji obravnavali nove tematike. Gradnja medkulturnih odnosov je za njih sredstvo za izpolnitev močnih želja, ki jih nekateri gojijo že od otroštva dalje, hkrati pa so zavestno usmerjeni v iskanje priložnosti za spoznavanje kultur, ki jih prepoznavajo kot bistveno drugačne od svojih. Kot pravi ena od študentk na Erasmus izmenjavi, je to šele prva od tovrstnih izkušenj na njeni poti:

*Hotela sem izboljšat francoščino in spoznat en nov sistem, nekaj manj podobnega temu, kar imamo v Sloveniji ali na Hrvaškem. Od malega sem hotela v svet in izkušnja v Franciji je bila zame prva. (Genex33)*

Njihova odločitev torej ni naključna, ampak je dobro premišljena. Verjamejo, da so se prav zaradi samozavesti in jasno izraženih ciljev izkazali že v izbirnem postopku, tako pri izbirnem intervjuju kot pri pisanju motivacijskega pisma. Odločna usmerjenost v cilj jih močno oddaljuje od pogosto uveljavljenega stereotipa študenta Erasmus v vlogi mednarodnega akademskega turista (Papatsiba 2006).

Po drugi strani pa bi od študentov MO in EŠ pričakovali, da so si določene medkulturne kompetence do izmenjave že pridobili in se v tem smislu ob odhodu v tujino ne dojemajo kot popolnoma neizkušene, kar pa se v intervjujih ni potrdilo. Večina jih je ob odhodu precej negotova. Dva intervjuvanca sta svoje občutke opisala z metaforo dojenčka, ki se mora naučiti plavati, ko je vržen v vodo. Iz izjave študenta četrtega letnika dodiplomskega študija je videti, da se kljub identitetni varnosti, ki izhaja iz trdne želje, da bi dosegel zastavljeni cilj, zaveda svoje neizkušenosti ob medkulturni izkušnji:

*Sem vedel, da je to ena taka neponovljiva izkušnja, kjer si kot dojenček vržen v vodo in moraš potem plavat. (Genex46)*

Drugi ob tem spričo dejstva, da je francoščina njegov tretji tuji jezik, poudari, da je bil celo sam nad seboj presenečen, ker ni niti pomislil, da bo študij v frankofonem okolju tako naporen, ampak se je kljub opozorilom kolegov, da »rine z glavo skozi zid«, v novem okolju enostavno soočil z dejstvom, da mora obveznosti opraviti. Pri veliki večini intervjuvancev je čutiti, da je zlasti zaradi zavedanja o nepopolnem jezikovnem znanju v frankofonem okolju njihova samopodoba precej nižja od tiste, ki jo imajo njihovi slovenski kolegi v anglofonih okoljih. Zato nekateri že pred odhodom skušajo izboljšati svoje jezikovne zmožnosti.

*Hodila sem samo v trimesečni pripravljalni tečaj pred Erasmusom, ker sem vedela, da imajo većinoma vse v francoščini tam in zahtevajo nek nivo in si nisem upala it. (...) Čeprav sem potem ugotovila, da nimam tako švoh znanja, ampak vseeno pomaga, če imaš s francoskim lektorjem učne ure, da te malo pripravi na šok (...). (Genex45)*

Pri tem nimajo samo težave s samooceno svojih jezikovnih zmožnosti, ampak se jim zlasti postavljajo dvomi o njihovi sposobnosti komunikacije na strokovnem področju in v univerzitetnem okolju. Le ena od intervjuvank je svojo izjemno bogato večjezičnost navedla kot prednost pri spopadanju z medkulturnimi težavami.

Ob prihodu na gostujočo univerzo se njihov proces akulturacije začne s sprejemanjem vloge izmenjavnega ali tujega študenta na frankofoni fakulteti. Glede na izhodiščno medkulturno usmerjenost većinoma ohranijo identitetno inkluzivnost in se čutijo sprejete v novem okolju, kar utrjuje tudi njihovo identitetno varnost. V družbi študentov, ki prihajajo iz celega sveta, se dobro počutijo. V nasprotju z raziskavami, ki kažejo, da se študenti v tujini predvsem družijo s kolegi iz svoje države (Papatsiba 2006), naši intervjuvanci tovrstnih srečanj niso iskali. Na fakulteti se počutijo sprejete: ena od intervjuvank vzdušje v tednu ob uvodnem sprejemu, ko potekajo dejavnosti, namenjene seznanjanju študentov Erasmus z novo institucijo, opiše kot »toplo«:

*Oni za orientacijski teden so ogromno govorili in teh ključnih informacij je bilo zelo malo. Je bilo tako toplo in smo bili v teh učilnicah in itak prvi teden uloviš lahko vsako drugo besedo. (Genex34)*

Vendar pa v stiku z novo akademsko kulturo kljub temu doživijo kulturni šok, kar je naraven pojav v procesu akulturacije (Kim 2015). Začetno destabilizacijo rešujejo tako, da postanejo del tako imenovane skupnosti Erasmus. Skupnost je stičišče za izmenjavo informacij in z omogočanjem komunikacije na ‚nevtralnem območju‘ blaži učinek urgentnega

prilaganja na novo okolje, ki pred gostujoče študente postavlja številne konkretne zahteve za organizacijo bivanja. Hkrati pa se v sami skupini tudi poraja diferenciacija med študenti, ki niti nimajo namena načrtno vstopati v novo kulturo, če to ni nujno potrebno, in tistimi, ki si zastavijo cilj čim tesnejšega medkulturnega povezovanja. V prvi skupini so študenti, ki ne govorijo francoskega jezika; vse obveznosti na fakulteti opravljajo v angleščini in svoje stike omejujejo na skupnost Erasmus, kar eden od naših intervjuvancev opiše kot »Erasmus balonček«. V drugi skupini se združujejo študenti, ki imajo različne ravni predznanja francoskega jezika in se s tem znanjem želijo čim bolj vključiti v frankofono okolje, izboljšati svoje jezikovne zmožnosti, se poglobiti v študij in opravljati izpite tako v angleškem kot v francoskem jeziku. Ti prvo skupino označujejo kot ‚turistično‘ in nanjo gledajo kot na zaviralni dejavnik v lastnih prizadevanjih. Večina naših intervjuvancev se kljub temu, da iščejo varnost v celotni skupnosti Erasmus, želi priključiti drugi skupini, a vseskozi poudarjajo, da je njihov položaj izjemen, kar kaže na to, da je druga skupina pravzaprav v manjšini glede na celotno skupino. Med skupinama sicer poteka interakcija, vendar druga skupina predvsem išče povezave z rojenimi govorniki francoskega jezika. Nekateri se pri vzpostavljanju tovrstnih stikov ne omejujejo samo na akademsko skupnost, kar eden od intervjuvancev ponovno opiše kot netipično usmerjenost.

Po drugi strani pa so med našimi intervjuvanci tudi študenti, ki zavestno iščejo stike samo z akademsko skupnostjo in se izogibajo kolegom na izmenjavi. Eden od intervjuvancev se označi za »bolj asocialnega tipa« in tako utemelji svojo usmerjenost v akademsko skupnost. Študenti, ki so se v frankofonem okolju udeležili podiplomskega študija, tovrstne delitve ne omenjajo, kar pripisujejo intenzivnosti študija.

Pri vključevanju v različne skupine torej za naše intervjuvance razvoj medkulturne identitete poteka večinoma, a ne izključno, v frankofonem univerzitetnem okolju. V akademski skupnosti začnejo primerjati nove pogoje s pogoji na svoji domači fakulteti in skušajo izkoristiti prednosti novega položaja. Pri tem si prizadevajo tudi za recipročnost odnosov. Pogajajo se o svoji identiteti, česar so sicer vajeni že v domačem okolju, a pridobljenih spretnosti ne morejo neposredno uveljaviti, saj težje predvidijo, v kakšnih normativnih okvirih delujejo. Ena od študentk pove, kako je delovanje pravil preizkusila v novem okolju:

*Pri nas (na FDV), kadar so neka pravila, recimo nisi oddal tega, ali pa nisi prišel na neke vaje, pač te ni in te ni in to pač tako je. Medtem ko pa tu v Franciji, sicer ne vem, kako je za redne študente, ampak z nami, v mednarodni pisarni so bili zmeraj pripravljeni vsaj poslušat, če si imel kakšen problem, ali pa nisi mogel oddati neke stvari do roka (...). Jaz recimo sem se zelo bala, da mi ne bo časovno uspelo napisat seminarske naloge, ker je bila po praznikih oddaja, ampak sem jo oddala in sem dala korektno in sem dobila dobro oceno. (Genex34)*

Študenti svojo identiteto gradijo tudi s sodelovanjem v izvenštudijskih dejavnostih. Nad ponujeno izbiro so izkazali navdušenje, saj v teh dejavnostih ponovno najdejo



priložnost za utrjevanje varnosti in povezovanje. Eden od študentov pove, da se je pridružil glasbenemu društvu in je s kolegi organiziral dva koncerta, ki se ju je udeležila večina študentov na fakulteti. Poleg tega zelo močan vzgib za medkulturne stike in razširjene možnosti za gradnjo medkulturnih kompetenc študentom ponuja okolje zunaj univerzitetnih meja. Naš intervjuvanec svoj prehod od kulturnega šoka k medkulturnemu druženju z emigranti v stanovanjski soseski opisuje kot pozitivno izkušnjo.

*Drugače pa itak, da ti je šok vse. Jaz sem na primer živel v Quartier Saint Michel, ki je slaven po tem, da tam živijo študenti in emigranti. In je en kulturni šok – polno nekih Arabcev, marché aux puces, ampak to ti potem rata taka dobra izkušnja, da hodiš tja samo barantat in barantaš z Arabci v francoščini... (Genex46)*

Tovrstna akulturacija ne uspe vsem, saj zanjo bodisi ne najdejo priložnosti, ali pa si tovrstnih izkušenj niti ne želijo.

Čeprav se pri naših študentih opisi skupnosti Erasmus zelo približujejo prejšnjim opisom (npr. Papatsiba 2006) in bi zato lahko izhajali tudi iz stereotipno razširjenih predstav o mednarodnih študentih, pa se intervjuvanci prikažejo kot netipični izmenjavni študenti, saj imajo v nasprotju z večino jasno določene cilje, zaradi katerih so svojo identitetno varnost pripravljene omejiti in v novem okolju tudi na račun stresnih situacij iskati priložnosti za razvoj medkulturne identitete.

## 4.2 Razumevanje akademske kulture

Način, kako intervjuvanci razumejo frankofono akademsko kulturo, se odraža v njihovem dojemanju različnih vidikov življenja v akademski skupnosti. Ob prihodu na gostujočo fakulteto morajo najprej urediti svoj status in ponovno najti študentsko rutino, ki so je bili vajeni na domači instituciji. Francosko okolje dojemajo kot kaotično:

*Na začetku je bilo itak tako dezorganizirano, tako bolj divje, ampak potem postaneš del sistema in ni več nobenega problema (...) in se potem kar prilagodiš. (Genex46)*

Zdi se jim, da so dezorientirani in da ne morejo zadostiti zahtevam. Ena od študentk na primer pove, da so imeli težave s prometom, ker včasih tramvaj ni deloval, večkrat so bili priča stankam v javnem prevozu. Pri urejanju statusa so od nje zahtevali dokumente, ki jih ni mogla pridobiti, ker v Sloveniji ne obstajajo. Presenečena ugotovi, da se bo morala naučiti rokovati s čeki, ki jih do tedaj še ni videla. Ne razumejo, zakaj so za administrativno urejanje formalnosti porabili veliko časa, na koncu pa so nepričakovano vse uredili v dogovoru z odgovornimi osebami.

Pri seznanjanju z načinom delovanja fakultete imajo težave, ker ne morejo slediti uvodni predstavitvi in ločiti pomembne od nepomembnih informacij. V domačem okolju so vajeni, da so jim pomembni podatki dostopni v vizualni obliki in v elektronskih medijih, na frankofoni instituciji pa ta način podajanja ni tako uveljavljen, kar si ena od študentk interpretira kot nesposobnost rabe interneta:

*In recimo, oni pridejo in je tam skupina, ki je zadolžena za to, in oni te informacije samo govorijo. Mi imamo zmeraj internetno stran in piše vse, kje je, in jaz sem se potem spraševala, zakaj niso recimo naredili PPT predstavitev z linki. Tudi če bi bila PPT predstavitev, telefonskih števil ni bilo napisanih; kje se dobi to na internetni strani, ni bilo napisano. Meni so dali tak vtis, kot da ne znajo uporabljat interneta. (Genex34)*

Med prednostmi frankofonega univerzitetnega sistema navajajo bolj zložen ritem študijskega procesa, ki omogoča več refleksije in nudi priložnost, da v resnici pokažejo svoje znanje. Cenijo predvsem večjo ciljno usmerjenost. Ena od študentk je povedala, da je šele na izmenjavi začela resnično načrtovati svojo poklicno pot, ker je videla povezavo med predmetnikom in poklicnimi kompetencami.

*Dejansko veš, kaj boš počel v prihodnosti, vsaj jaz osebno, sem se malo bolj zjasnila s cilji, ker tudi doma se mi velikokrat zdi, kot da nekaj plavaš, ne veš točno, zakaj si se to naučil, kaj ti bo pomagalo. Tam se mi pa zdi, (...) da imajo res fino razdeljene predmete, da se dopolnjujejo. Recimo tudi kritične predmete imajo, da jih naučijo razmišljat s svojo glavo (...). (Genex45)*

Vključevanje v pedagoški proces od njih zahteva razumevanje organizacije študijskih aktivnosti. Presenečeni ugotovijo, da večina predavanj poteka v velikih predavalnicah, vaj, ki so jih bili vajeni na slovenski fakulteti, pa tam nimajo. Seznanijo se z novo terminologijo in s koncepti, ki jih v domačem okolju niso poznali. Ena od študentk pove, da je bila preseenečena, ko je opazila, da izraz *dissertation* označuje tisto, kar je v domačem okolju poznala kot esejski izdelek. Šele izkustveno spoznavajo vsebino teh konceptov in ugotavljajo, kakšne posledice imajo za njihov študij:

*Imel si pa tudi (...) cours d'ouverture, to je bilo pa ful dobro, to so bila pa gostujoča predavanja, preko katerih si tudi lahko dobil kredite, ponavadi dva kredita. Si imel pa gostujočega profesorja, si imel dva tedna malo bolj intenzivno pri tem profesorju, na koncu si imel nek izpit, pripravil nek izdelek in če si opravil, si dobil 2 KT. (Genex46)*

Pri organizaciji predavanj jih zanima, kakšne so zahteve za njihovo vključevanje v študijski proces. Večinoma so zadovoljni, da v nasprotju z domačo institucijo, kjer so morali

literaturo prebrati pred predavanjem na določeno temo, v novem okolju niso prisiljeni v sprovcirane debate o literaturi, ki je niso prebrali. Opazijo, da vizualne predstavitve, ki so na domači instituciji vsakdanja praksa, v frankofonem okolju pogosto ne spremljajo predavanj. Zato težje sledijo strukturi in težje vzpostavljajo hierarhične odnose med posameznimi deli predavanj. Iz domačega okolja niso vajeni pisanja zapiskov. Nasprotno pa v frankofonem okolju opazijo, da večina študentov vestno beleži vsebino predavanj, zato so si zapiske izposojali od rojenih govorcev:

*S Francozi smo se dogovarjali, ker pri njih je pa tako, da zapišejo vsako besedo, ki jo profesor pove. Tako da smo potem res imeli v redu zapiske. (GenexpSp53)*

Poseben izziv jim predstavljajo veščine znanstvenega pisanja, ki so jih v domačem okolju že usvojili. Čeprav sicer večinoma pričakujejo, da bodo morali svoje izdelke prilagoditi zahtevam gostujoče institucije, ne vedo natančno, kaj bodo te zahteve vključevale. V nasprotju z domačo institucijo, kjer od njih zahtevajo kratke izdelke, jih zmede že to, da morajo pripravljati precej daljše izdelke, za katere se spričo jezikovnih težav ne čutijo sposobni. Na nekaterih programih ugotavljajo, da je kriterij za ustreznost izdelka predvsem vsebina; na drugih, zlasti pri študentih, ki se vpišejo v program Certificat d'Etudes Politiques, v okviru posebnih metodoloških predavanj pobliže spoznajo francoski način argumentacije in tvorbe besedil. Proces učenja akademskega pisanja se jim zdi naporen, ne razumejo natančno, zakaj se morajo tvorbe besedil lotiti na nov način, vedo pa, da gre za veščino, ki se je francoski rojeni govorniki učijo že od otroštva. Zdi se jim, da so zaradi oblikovnih zahtev prisiljeni v iskanje argumentov, ki jih nikakor ne morejo razvrstiti na predpisani način.

*Tisto je bila katastrofa, ker je bila takšna razlika v tem, kako tukaj razmišljamo, da sem na začetku, preden sem se zverziral, porabil izjemno veliko časa, preden sem sploh uredil strukturo, in potem je bilo veliko manj časa tudi za razmišljanje o vsebini. (genEpS52)*

Eden od študentov opaža, da se je pri pripravi esejev in drugih pisnih izdelkov od njih pričakovalo, da bodo v družboslovne tematike vnašali tudi filozofijo, kar naj bi bil izključno francoski pristop, in je posledično za mnoge tuje študente predstavljalo nepremostljivo oviro. Večini en semester ne zadošča za funkcionalno rabo teh spretnosti. Nekateri pa kljub temu ugotovijo, da jih novi način razmišljanja spodbudi k globljemu razumevanju. Zlasti cenijo, da pri profesorjih na pozitiven odziv naletijo kritično razmišljanje, česar v domačem okolju niso bili vajeni:

*In na koncu je bilo pa treba povedat svoje mnenje, kar mi je bilo čisto novo. To je bilo natančno opredeljeno. Na FDV tega ne delamo, pri njih je pa to zelo zaželeno, tudi če kritično razmišljaš o vsem. (Genex33)*

Tudi priprave na izpite in ocenjevanje sta preizkušnji, ki jih destabilizirata, ne samo zaradi napornejšega učenja v drugem tujem jeziku, ampak tudi zato, ker so v domačem okolju vajeni zelo visokih ocen, ocene pridobljene na izmenjavi, pa si težko interpretirajo. Ena od študentk pove, da najprej ni razumela, kaj pomeni ocena 13 v njenem potrdilu, nato pa je vprašala francoske kolege, ki so ji razložili, da gre za odlično oceno in da je lahko ponosna nanjo.

Pri naših intervjuvancih lahko zaznamo, da je kljub načelni identitetni inkluzivnosti njihovo razumevanje akademske kulture zaznamovano z veliko negotovostjo, ker morajo ob prihodu v frankofono okolje pretrgati pridobljene stare rutine. V celotnem študijskem procesu zato opazajo predvsem razlike med kulturama, saj imajo občutek, da jim doma pridobljeno znanje in spretnosti pogosto ne koristijo pri vključevanju v akademsko skupnost, ampak jih celo ovirajo.

### 4.3 Ovire pri uspešni medkulturni komunikaciji

Iz pripovedi študentov je razvidno, da se zavedajo razlik med akademsko kulturo domače in gostujoče institucije, a jih v medkulturnih stikih pogosto težko premoščajo. Med omejitvenimi okoliščinami pri vzpostavitvi stabilnih, vzajemnih in funkcionalnih odnosov v frankofonem okolju omenjajo dejavnike čustvene, kognitivne in materialne narave.

Večina naših intervjuvancev pove, da so imeli na začetku manjšo krizo. V skupini čustvenih zaviralcev medkulturno usmerjenega delovanja je najbolj izstopajoč strah. Nekateri niti ne morejo opredeliti razloga za to čustvo, ampak trdijo, da jih je bilo strah čisto vsega. Drugi se primarno bojijo, da pri študiju ne bodo uspešni zaradi slabo razvitih jezikovnih zmožnosti ali zato, ker bi za funkcionalno akulturacijo potrebovali več časa ali pa zato, ker zahtev novega okolja niti ne morejo osmisлити. Pri tem izstopajo štirje glavni razlogi za stres: negotovost zaradi organizacijskih vidikov bivanja, nerazumevanje univerzitetnega sistema, jezikovni primanjkljaj in izključenost.

V kategorijo organizacijskih vidikov bi lahko uvrstili splošno dožemanje okolja kot kaotičnega. Študenti organizacijo na fakulteti opisujejo kot pomanjkljivo. Počutijo se ogrožene, ker zahtevne administrativne postopke in stike z administracijo ter urejanje bivanja doživljajo kot zelo stresne in dolgotrajne, medtem pa nimajo dostopa do nadomestila, ki jim kot študentom na izmenjavi pripada:

*Ampak, če jim ne dostaviš papirjev na roko, potem se postopek tako zavleče, da ti denarja ne dobiš. Jaz sem še v tem postopku, tako da ne vem... Še vedno. In sem dala prošnjo, mislim da novembra. Smo pa julija. (Genex34)*

Nekateri imajo celo težave z namestitvijo. Eden od študentov nam pove, da je bilo njegovo bivanje na začetku zelo »divje«, ker je ob prihodu na fakulteto izvedel, da zaradi

velikega števila prošelj zanj ni mesta v študentskem domu, tako da je, dokler ni našel stanovanja, prenočeval pri kolegu z druge fakultete.

Negotovost in strah pred akademskim neuspehom izhajata iz kognitivne zahtevnosti študijskih vsebin, dvomov o jezikovnih zmožnostih in iz psihične obremenitve, ki jo čutijo spričo obilice študijskih zahtev v danih časovnih omejitvah. Nekateri ne vedo, ali prav razumejo, kaj se od njih sploh zahteva. Predavanjem na začetku sledijo le s težavo. Strah pred obvladovanjem kompleksnih študijskih vsebin še posebej občutijo podiplomski študenti, ki so ob prehodu na magistrski študij zamenjali študijsko področje, bodisi, da so prešli na novo področje ali na bolj specializirano mednarodno področje.

Vendar pa je zanimivo, da pri večini strah pred akademskim neuspehom ne izvira iz strokovno prezahtevnih vsebin, temveč iz najrazličnejših jezikovnih primanjkljajev. Pri vseh intervjuvancih so slednji med najpogosteje spontano in eksplicitno omenjenimi razlogi za omejen uspeh pri akulturaciji, saj jih spremljajo vse od pisanja motivacijskega pisma ter intervjuja do opravljanja izpitnih obveznosti. Večina jih poroča, da so ob prihodu v Francijo opravili uvrstitveni test, na katerem so pokazali zadostno raven jezikovnih zmožnosti. Kljub temu opažajo, da so njihove zmožnosti slušnega razumevanja prešibke, da bi lahko sledili predavanjem in hkrati delali zapiske. Zaradi hitrega tempa in omejenega besednega zaklada težko sledijo govorniku in se počutijo izgubljeni. Zapiski so večinoma pomanjkljivi in neuporabni pri študiju. Branje strokovne in znanstvene literature jim predstavlja izživ celo, kadar dobro poznajo tematiko. Ena od študentk nam zaupa:

*V začetku vem, da ko sem brala, se mi je zdelo, kot da berem v kitajščini. (GenexpSpS53)*

Najbolj stresna pa se jim zdita tvorba pisnih sporočil in ustna komunikacija. Kot je nakazala že študija Diamantijeve (2011) pri italijanskih študentih v frankofonem okolju, tudi slovenski študentje čutijo primanjkljaj v obvladovanju tehnik argumentacije. Razvijanju te spretnosti so posvetili največ časa v organiziranih oblikah študijskega procesa, zaposlovala pa so jih tudi pri samostojnem pisanju izdelkov in pri opravljanju pisnih izpitov. Pri tvorbi pisnih sporočil jim poleg nepoznavanja pravil akademskega pisanja oviro predstavljajo ohlapna pravila za pripravo izdelkov in posledično nerazumevanje zahtev. Z jezikovnega vidika opažajo, da imajo težave z aktivno rabo neutrjenega besedišča in struktur ter s prilagajanjem slogovnim zahtevam. Pri ustni komunikaciji se ne čutijo dovolj kompetentni, ker menijo, da morajo razviti aktivno rabo besedišča tako v vsakdanji komunikaciji kot pri sodelovanju v študijskem procesu. V vsakdanji komunikaciji se namreč srečujejo tudi z neknižnimi izrazi, pri strokovni komunikaciji pa omenjajo, da jih ovirata nepoznavanje terminologije ter nezmožnost hitrega reagiranja v študijski situaciji. Ena od študentk npr. pove, da ni mogla ustrezno sodelovati v simulacijah pogajanj, saj si je morala svoje sporočilo najprej zabeležiti, nato ga je bila šele pripravljena izreči.

Lahko bi torej sklenili, da se naši intervjuvanci v frankofoni skupnosti zaradi ovir pri funkcionalni komunikaciji soočajo s težavami pri rabi vseh jezikovnih zmožnosti.

V zadnjo skupino dejavnikov stresa smo uvrstili okoliščine, ki izzovejo občutke ločenosti in marginalizacije. To je v manjši meri čutiti pri podiplomskih mednarodnih študentih kot pri študentih na izmenjavi. Ti opažajo, da večina interakcij poteka v okviru skupnosti Erasmus, čemur je prilagojen celoten sistem. Študenti, ki niso nastanjeni v študentskem naselju, se poleg tega počutijo izolirane, ker živijo v soseskah, kjer ne morejo komunicirati z rojenimi frankofonimi govorci:

*Živela sem skoraj v enem getu, kjer so bila socialna stanovanja. Večinoma so bile tam družine iz Maroka oz. Severne Afrike. In jaz sem pač blond (smeh). Tako da je bilo občasno zelo nerodno hoditi po tej soseski. Tudi Francozov tam ni – čisto fizično so na drugi strani mesta. Jaz pa sem bila sama tam sredi. (Genex33)*

Pri opravljanju študijskih obveznosti za njih veljajo posebni študijski režimi in večinoma ugotavljajo, da njihovi izpiti niso enaki izpitom francoskih študentov. Govorilnih ur, ki so jih vajeni v slovenskem sistemu, ni, tako da se o svojih dosežkih ne morejo pogovoriti s profesorji. Tudi zahteve po upoštevanju novih pravil znanstvenega pisanja nekateri doživijo kot vzpostavljanje distance med domačimi in tujimi študenti in kot prioriteto forme nad vsebino:

*In dobesečno, tako kot sem vam prej rekla, so nam povedali v prvem tednu. Zdaj morate pozabit vse, kar ste se prej naučili in se boste morali pač to leto prilagoditi nam. Kar je verjetno edino v Franciji sprejemljivo, da to rečejo. In potem smo imeli skoraj eno tretjino leta trening, kako pisat te eseje. (genExpS56)*

Kljub temu, da si rojeni govorniki prizadevajo vključevati študente na izmenjavi v dejavnosti na fakulteti, opažajo, da osebe pogosto ni pripravljeno na komunikacijo z izmenjavnimi študenti, kar slednji prepoznajo kot aroganten odnos.

#### 4.4 Strategije razreševanja težav medkulturne narave

Da bi se uspešno vključili v novo akademsko skupnost, naši intervjuvanci uporabljajo mešanico strategij. Svoje jezikovne primanjkljaje si prizadevajo v kar največji meri odpraviti z udeležbo na jezikovnih izpopolnjevanjih, z obnavljanjem in utrjevanjem pridobljenega jezikovnega znanja, s samostojnim učenjem in vnaprejšnjo pripravo na predavanja. Tisti, ki so sprejeti na program CEP, so deležni širšega vpogleda v metodološke in kulturne vidike delovanja frankofone univerzitetne ter širše skupnosti. Vendar pa je videti, da cilj vzajemnosti jezikovnih izmenjav pri večini kljub temu ostaja nedosežen ideal.

Skupnost Erasmus deluje kot naravno zatočišče za študente na izmenjavi. Znotraj te skupnosti se počutijo varne in povezane v tujem okolju, ker opazijo, da se tudi ostali soočajo

s podobnimi težavami. Zato mnogi iščejo podporo v tej skupnosti. Zdi pa se, da je stopnja integracije v frankofono skupnost odvisna tudi od tega, koliko se študent uspe odlepiti od skupnosti Erasmus. Pri opravljanju študijskih obveznosti zato nekateri študenti iščejo pomoč pri rojenih govorcih, zlasti pri študentih, v manjši meri pa tudi pri profesorjih. Eden od študentov slikovito opiše, kako je uspel izstopiti iz skupnosti Erasmus:

*Splaval sem pa tako, da sem se začel družiti s francoskimi študenti, s francosko govorečimi študenti, ki ne znajo prav dobro govoriti francosko, začel koketirat s francoskimi puncami in šel na zmenek s francosko punco, ki ni imela pojma o angleščini in potem sem se tam moral znajt. In to so zelo zanimive situacije, ko probaš nekaj dopovedat. Ja na tak način... (Genex46)*

S tem ne izboljšujejo samo svojih jezikovnih zmožnosti, ampak jim uspe opraviti z nekaterimi stereotipi, ki so jih imeli ob prihodu v frankofono okolje. Ena od študentk je bila npr. presenečena, ko je ugotovila, da so francoski profesorji zavzeli kritično držo do lastnega političnega sistema, saj je bila pred izmenjavo prepričana, da so Francozi tako ponosni na svojo državo, da česa takega ne bi bili sposobni narediti.

Čeprav se že na začetku zavedajo, da se bodo morali v novem okolju prilagajati in popuščati, postopoma ugotovijo, da pri tem ne gre za proces, v katerem izgubljajo, ampak je to zanje pozitivna izkušnja, kar ena od intervjuvank označi kot iskanje »sredine med dvema pogledoma«. Pri tem so odnosi vzajemni. Študenti namreč opazijo, da se jim prilagajajo tudi profesorji in ostalo osebje na frankofoni instituciji. Zdi se jim, da profesorji razumejo njihove težave, nerojenim govorcem prilagajajo študijske cilje in način dela: študenti pri njih zaznajo odprtost ter popustljivost v primerjavi z rednimi študenti.

Analizo strategij reševanja medkulturnih vprašanj lahko sklenemo z ugotovitvijo, da se naši intervjuvanci ne zadovoljijo z marginaliziranim položajem, ampak v želji po vzpostavljanju vzajemnosti v odnosih na čim večjem številu področij praviloma razvijejo različne strategije za funkcionalno delovanje na čim večjem številu področij. Zato svojih težav medkulturne narave ne dojemajo kot negativne izkušnje, ampak kot proces rasti. Učinek tega procesa je večja neodvisnost, boljša prilagodljivost udeležencev v akademskem okolju ter želja po bolj poglobljenem spoznavanju nove kulture.

## 5 SKLEP

Namen pričujoče študije je bil osvetliti procese gradnje medkulturnih kompetenc pri večjezičnih učencih. Na temelju intervjujev smo dobili izčrpne podatke o načinu akulturacije slovenskega študenta nefilološke fakultete v frankofono univerzitetno okolje. Pri tem smo postavili elemente, ki v frankofonem okolju prispevajo k identitetni trdnosti in varnosti, ter elemente, ki na vzpostavljanje identitete delujejo omejitveno. Izsledki raziskave nas vodijo

v širše teoretske razmisleke o poučevanju / učenju medkulturnih kompetenc pri tujem jeziku stroke, po drugi strani pa odgovarjajo tudi na konkretne potrebe študentske populacije.

Prvi teoretski razmislek se nanaša na vprašanje deležnikov pri učenju / poučevanju jezika za mednarodne študente v frankofonem okolju. Izkušnja naših študentov kaže, da njihova jezikovna priprava v domačem okolju in prizadevanja za izboljšanje jezikovnega znanja v frankofonem okolju niso povezana. Da bi povečali predvidljivost rezultatov in zmanjšali čustveno komponento ter negativni stres pri tem procesu, bi bilo pri načrtovanju jezikovnih programov v omenjeno sodelovanje nujno vpeljati še enega akterja: učitelja na domači ustanovi izmenjavnega študenta. Drugo teoretsko vprašanje se odpira v povezavi s pogosto omenjenim vprašanjem prenosa izsledkov medkulturnih raziskav v poučevanje. Za potrebe didaktizacije in vrednotenja tujega jezika stroke namreč po našem védenju ne obstajajo kazalniki, ki bi omogočali bolj sistematično umeščanje medkulturnih parametrov v poučevanje. Nadalje je raziskava odprla vprašanje poučevanja medkulturnih kompetenc pri raznojezičnih govornicah. Analiza je pokazala, da je vključevanje medkulturnih vsebin pri poučevanju drugega tujega jezika veliko bolj pomembno kot pri poučevanju angleškega jezika za študijske namene.

Glede na to, da gre pri študentski populaciji, ki smo jo proučevali, za integrativno usmerjene osebnosti, bi bilo treba preveriti, v kolikšni meri in na kakšen način se medkulturne kompetence iz prvega tujega jezika lahko prenesejo v poučevanje drugega tujega jezika in katere specifične kompetence je treba razvijati v okviru francoščine kot drugega ali tretjega tujega jezika. Nenazadnje bi bilo glede na raznolikost jezikovnih izkušenj študentov koristno pripraviti model za vključevanje tovrstnih vsebin v programe jezika stroke.

Na temelju izsledkov pa lahko podamo tudi nekaj praktičnih predlogov. Naši intervjuvanci so pokazali zelo izostren čut za dojemanje razlik med kulturama, kar že samo po sebi v fazi stresa povečuje njihovo ranljivost, v fazi gradnje medkulturnih kompetenc pa prispeva k večji stabilnosti. Njihova identiteta v frankofonem okolju je v načrtnem preoblikovanju, izkaže se kot večplastna, fluidna in navzven odprta. Sama ugotovitev glede na družboslovno usmerjenost študentov ni presenetljiva, vsekakor pa pomeni pomembno prednost, ki bi jo veljalo izkoristiti pri uvajanju medkulturnih vsebin, ne samo z vidika informativne vrednosti posredovanih podatkov, ampak tudi z vidika analitičnih kompetenc študentov v vlogi učencev tujega jezika. Hkrati njihova opažanja kažejo na kompleksnost potreb pri študiju v frankofonem okolju. Te daleč presegajo tradicionalno ozko usmerjenost programa v jezik stroke in ponovno poudarjajo pomen posredovanja znanja o ciljni kulturi v najširšem pomenu besede.

Kar zadeva razvoj jezikovnih zmožnosti, so študenti posebej poudarili potrebo po sistematični gradnji besedišča, izboljševanju slušnega razumevanja s poslušanjem predavanj in pripravi zapiskov predavanj. Kot največjo težavo so izpostavili tvorbo uradovnih in akademskih besedil. Vsi ti elementi ustrezajo parametrom, ki so jih prepoznale že predhodne mednarodne in frankofone študije (npr. Monballin in dr. 1995, Camiciottoli 2010, Mangiante 2012) in jih v svojem priročniku za poučevanje jezika za študijske namene vključujeta



tudi Mangiante in Parpette (2011), vendar bi jim bilo treba na temelju izkušenj slovenskih študentov dodati še vsaj tri ugotovitve.

Prvič, priprava na izmenjavo v frankofonem okolju je celo za študente, ki imajo na svoji domači instituciji možnost izbrati francoščino kot tuji strokovni jezik, dolgotrajen postopek, ki zahteva seznanjanje tako s področjem študija kot s ciljno akademsko kulturo že pred odhodom na izmenjavo. Brez tovrstne predpriprave v frankofonem okolju se študenti sicer začnejo zavedati medkulturnih razlik, vendar jih včasih niso sposobni interpretirati in o njih nimajo sistematičnega znanja.

Drugič, naši intervjuvanci akademsko skupnost dojemajo kot izziv za svojo identiteto varnost. Ogrožajo jo zlasti nepoznavanje mehanizmov akademskega pisanja, pomanjkljive tehnike vzpostavljanja vzajemnosti odnosov ter občutek akademske in fizične marginalizacije. Priložnosti za soočanje s takimi izkušnjami bi morali imeti študenti pred odhodom na izmenjavo v frankofono okolje. Posebno pozornost bi bilo treba posvetiti analizi potreb študentov, ki vse svoje obveznosti v frankofonem okolju opravljajo v angleščini in se s težavami v medkulturni komunikaciji srečujejo na drugačen način kot francosko govoreči študenti.

Tretjič, učitelji bi morali tudi pri poučevanju jezika stroke tovrstne vsebine sistematično vključevati v programe, bodisi v obliki posebnega modula ali pa v kaki drugi obliki, ki bi ustrezala njihovem pristopu: npr. integrirana obravnava medkulturnih vidikov na način, da bi študentom ponudili izkustveno učenje opredeljenih vsebin v avtohtonih kontekstih. Kot so pokazale že predhodne raziskave v anglofonem okolju, za to obstajajo tudi številne možnosti s pomočjo informacijskih in komunikacijskih tehnologij. Podrobnejša diskurzivna analiza različnih tipov besedil v maternem in francoskem jeziku v protistavni perspektivi in analiza procesov dojetja ter usvajanja teh razlik bi omogočila bolj ciljno usmerjeno delo na medkulturnih vsebinah.

Hkrati pa ima analiza intervjujev z izbranega vidika za posploševanje izsledkov določene omejitve. Prva omejitev je povezana z velikostjo populacije. Število intervjuvanih študentov je bilo sorazmerno majhno, vendar pa je v primerjavi z izmenjavami, ki pretežno potekajo v angleškem jeziku, majhna tudi celotna populacija slovenskih študentov nefiloloških fakultet, ki del svojih študijskih dejavnosti opravijo v frankofonem okolju. Drugo omejitev postavlja kompleksnost konceptov identitete in akulturacije. Študije identitete in akulturacije so namreč pokazale, da poleg medkulturne ozaveščenosti na način in uspeh gradnje identitete ter na percepcijo medkulturnih vprašanj v univerzitetnem okolju vplivajo tudi številni drugi dejavniki, kot so npr. dosežena jezikovna raven, doseženi študijski rezultati in način gradnje identitete v okolju 'domače' institucije (Smith in Khawaja 2011), česar pa nismo raziskovali v tej analizi.

Upamo, da so izsledki naše raziskave pripomogli k razumevanju kompleksnosti medkulturne kompetence in s tem nakazali možne vzvode, ki vodijo k premagovanju ujetosti v polarizirano dojetje kulturnih vzorcev izhodiščne in frankofone kulture ter h gradnji medkulturno ozaveščenih osebnosti.

## VIRI

- BRISSET, Camille/Saba SAFDAR/J. REES LEWIS/Colette SABATIER (2010) Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: The case of Vietnamese international students. *International journal of intercultural relations* 34(4), 413–426.
- CAMICIOTTOLI, Belinda Crawford (2010) Meeting the challenges of European student mobility: Preparing Italian Erasmus students for business lectures in English. *English for Specific Purposes* 29(4), 268–280.
- CANAGARAJAH, Suresh (2007) Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal* 91(1), 923–939.
- CARRAS, Catherine/Jacqueline TOLAS/Patricia KOHLER-BALLY/Elisabeth SZILAGYI (2007) *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, CLE international.
- CHALLE, Odile (2002) *Enseigner le français de spécialité*. Economica.
- CHRISTIE, Frances/James Robert MARTIN (ed.) (2000) *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London/New York: Continuum.
- CISLARU, Georgeta/Chantal CLAUDEL/Monica VLAD (2009) *L'écrit universitaire en pratique*. De Boeck.
- COLEMAN, James A. (2006) English-medium teaching in European higher education. *Language teaching*, 39(01), 1–14.
- DE CARLO, Maddalena (2013) Réflexions sur une compétence difficile à cerner: le savoir-être. *Ela. Études de linguistique appliquée* 1, 93–107.
- DERVIN, Fred (2010) Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. *New approaches to assessment in higher education*, 155–172.
- DIAMANTI, Laura (2011) Pratiques didactiques et culture partagée: apprendre à s'intégrer dans un système universitaire autre en tant qu'étudiant Erasmus. *Ela. Études de linguistique appliquée* 162(2), 207–220.
- DOYLE, Stephanie/Philip GENDALL/Luanna H. MEYER/Janet HOEK/Carolyn TAIT/Lynanne MCKENZIE/Vatar LOORPARG (2010) An investigation of factors associated with student participation in study abroad. *Journal of Studies in International Education* 14(5), 471–490.
- FLOWERDEW, John/Simon Ho WANG (2015) Identity in Academic Discourse. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 81–99.
- HENRY, Alastair (2011) Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism* 8(3), 235–255.
- JAIŠKOVÁ, Mária/Lenka HECZKOVÁ (2010) ERASMUS mobility: students motivation and satisfaction. In *Erasmus coordinators conference*.
- KALIN GOLOB, Monika/Marko STABEJ/Mojca STRITAR KUČUK/Gaja ČERV/Samo KROPIVNIK (2014) *Jezikovna politika in jeziki visokega šolstva v Sloveniji*. Ljubljana: Založba FDV.

- KIM, Young Yun (2012) Beyond categories: Communication, adaptation, and Transformation. *Handbook of language and intercultural communication*. J. Jackson (ed.) New York: Routledge, 229–243.
- KIM, Young Yun (2015) Finding a “home” beyond culture: The emergence of intercultural personhood in the globalizing world. *International Journal of Intercultural Relations* 46, 3–12.
- KIM, Young Yun (2009) The identity factor in intercultural competence. *The Sage handbook of intercultural competence*. D.K. Deardorf, (ed.) Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage, 53–65.
- LAH, Meta (2012) Medkulturno skozi čas: medkulturne vsebine v učbenikih francoščine kot tujega jezika. *Ars & humanitas* 6(2), 103–116. 29. september 2015. <http://revije.ff.uni-lj.si/arshumanitas/article/view/376/288>.
- LAH, Meta in ostali (2008) *Učni načrt. Francoščina: Gimnazija; Splošna, klasična, strokovna gimnazija. Obvezni ali izbirni predmet (420 ur), matura (predvidene dodatne ure)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- MANGIANTE, Jean-Marc/Chantal PARPETTE (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris: Hachette.
- MANGIANTE, Jean-Marc/Chantal PARPETTE (2011) *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- MANGIANTE, Jean Marc (2012) Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie* 15, 147–166.
- MONBALLIN, Michèle/Myriam van der BREMPT/Georges LEGROS (1995) Maîtriser le français écrit à l'université: un simple problème de langue? *Revue des sciences de l'éducation* 21(1), 59–74.
- PAPATSIBA, Vassiliki (2006) Study abroad and experiences of cultural distance and proximity: French Erasmus students. *Languages for Intercultural Communication and Education* 12, 108–133.
- PAQUIN, Maryse/Sabine-Claudia HOCK (2014) Les rencontres interculturelles entre étudiants universitaires dans le cadre d'un séjour d'études à l'étranger. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle* 4(1), 3–16.
- PITTS, M. J. (2009) Identity and the role of expectations, stress, and talk in short-term student sojourner adjustment: An application of the integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations* 33(6), 450–462.
- SEIDMAN, Irving (2006) *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York in London: Teachers College Press.
- SMITH, Rachel A./Nigar G. KHAWAJA (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of Intercultural Relations* 35(6), 699–713.
- SWALES, John (1997) English as Tyrannosaurus Rex. *World Englishes*, 16(3), 373–382.

- TEICHLER, Ulrich (2004) The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher education* 48(1), 5–26.
- TEICHLER, Ulrich (2009) Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review* 10(1), 93–106.
- VENTOLA, Eija/Anna MAURANEN (eds.) (1996) *Academic writing: Intercultural and textual issues*. Vol. 41. John Benjamins Publishing.
- WALFORD, Geoffrey (ed.) (2001) *Doing qualitative educational research*. London: Continuum.

#### POVZETEK

#### **»Zdaj morate pozabit vse, kar ste se prej naučili«: gradnja medkulturnih kompetenc pri slovenskih študentih nefilološke fakultete v frankofonem akademskem okolju**

Internacionalizacija visokega šolstva je v zadnjih desetletjih postala splošno priznano dejstvo in nujnost evropskega prostora. Med pomembnimi posledicami internacionalizacije sta tudi povečana mobilnost študentov in uporaba angleščine kot lingue france v pedagoškem procesu na univerzitetni ravni. Vendar pa študenti vseh aktivnosti na gostujoči instituciji ne morejo ali ne želijo vedno opraviti v angleškem jeziku, zato je za njihovo uspešno mednarodno izkušnjo pomembno tudi poznavanje drugega tujega jezika. Skozi perspektivo nezadostnih jezikovnih kompetenc v drugem tujem jeziku se pri tem odpirajo vprašanja študentovih predstav o tuji akademski kulturi in o načinu bivanja znotraj te kulture. Namen pričujoče raziskave je ugotoviti, s kakšnimi omejitvami, povezanimi z gradnjo medkulturnih kompetenc, se srečujejo slovenski študenti nefilološke fakultete ob opravljanju študijskih obveznosti na frankofoni instituciji. Na temelju polstrukturiranih intervjujev, ki smo jih opravili s študenti Fakultete za družbene vede, smo s kvalitativno tekstovno analizo ugotavljali, kako študenti na izmenjavni in študenti na podiplomskem študiju v frankofonem okolju konceptualizirajo svojo identiteto in kako dojemajo značilnosti frankofone kulture. Rezultati kažejo, da pri študentih prevladuje identitetna inkluzivnost, identitetno varnost pa poleg jezikovnih primanjkljajev ovirajo predvsem pomanjkljivo razumevanje akademske kulture in občutki marginalizacije v odnosu do študentov, ki jim je francoščina materni jezik. V zadnjem delu podajamo nekaj predlogov za razvijanje medkulturne kompetence učencev jezika stroke na nefilološki fakulteti.

**Gljučne besede:** mednarodna mobilnost, francoščina kot jezik stroke, medkulturna kompetenca, identiteta, frankofona kultura

#### ABSTRACT

#### **»You Should Forget What You Have Learned so Far«: Building Intercultural Competences in Slovene Students of a Non-Philological Faculty during Their Stay at a French-Speaking University**

The internationalisation of higher education has become a generally acknowledged fact as well as a requirement in the European context. As a result, universities have been faced with increased student

mobility and the use of English as a *lingua franca*. However, students may find themselves in situations in which they cannot or do not want to use English in completing their study obligations at their host institution. In this case, the knowledge of a different foreign language is required for a successful international experience. Issues of students' conception of a foreign academic culture and of being immersed in this culture arise through a perspective of language deficiencies in L3 (students' second foreign language). The aim of this study is to identify obstructions to the successful building of intercultural competences in the specifically francophone environment. Semi-structured interviews were carried out among a group of Slovene undergraduate and graduate social sciences students at a French host institution. Through qualitative text analysis, we examine how Slovene students conceptualise their identity and how they perceive various characteristics of the francophone academic environment. The results suggest that the interviewees' construction of intercultural competences is generally characterised by identity inclusivity, while identity security is obstructed by deficient language skills, incomprehension of academic culture, and feelings of marginalisation in relation to native speakers of the French language. Some pedagogical implications for the development of intercultural competence on the part of language learners at a non-philological faculty are discussed in the final section.

**Key words:** international mobility, French for specific purposes, intercultural competence, identity, francophone culture

## RÉSUMÉ

### « Il faut oublier tout ce que vous avez appris »: construction de compétences interculturelles chez les étudiants de filières non-philologiques slovènes en mobilité dans les universités francophones

Au cours des dernières décennies, l'internationalisation du milieu universitaire devient un fait incontestable et une nécessité dans le contexte européen. Cette nouvelle réalité engendre entre autres une mobilité étudiante accrue et l'usage de l'anglais en tant que *lingua franca* académique. Or les étudiants ne peuvent pas ou ne veulent pas toujours utiliser l'anglais pour compléter leurs études au sein d'une institution d'accueil. Les éventuelles insuffisances au niveau des compétences linguistiques en L3 (la deuxième langue étrangère) ouvrent un certain nombre de questions sur la perception de la culture universitaire à l'étranger et sur la manière d'être dans cette culture. L'objet de cette recherche est d'identifier les obstacles, liés à la construction des compétences interculturelles, que rencontrent les étudiants d'une faculté non philologique slovène lors de leur séjour au sein d'une institution académique francophone. Des entrevues semi-structurées ont été effectuées auprès des étudiants et des diplômés de la Faculté des Sciences Sociales de Ljubljana. Une analyse qualitative a été menée dans le but de comprendre comment les étudiants en mobilité perçoivent leur identité et les caractéristiques de la société francophone. Les résultats montrent que le groupe étudié est majoritairement caractérisé par l'inclusivité identitaire. La sécurité identitaire est entravée surtout par trois éléments : déficiences linguistiques, incompréhension de la culture académique et sentiments de marginalisation par rapport aux étudiants 'autochtones'. La dernière partie aborde les implications pédagogiques de ces résultats tout en proposant un développement et renforcement de la compétence interculturelle auprès des apprenants de français au sein d'une faculté non philologique.

**Mots-clés:** mobilité internationale, français sur objectifs spécifiques, compétence interculturelle, identité, culture francophone



**Anna De Domizio**

Scuola elementare Zadobrova  
anna.dedomizio@gmail.com

UDK 811.131.1'243:[37.091.3:792.28]

DOI: 10.4312/vestnik.7.191-215



**Darja Mertelj**

Università di Ljubljana  
Facoltà di Lettere  
darja.mertelj@ff.uni-lj.si

## **I GIOCHI DIDATTICI NELL'INSEGNAMENTO/ APPRENDIMENTO D'ITALIANO COME LINGUA STRANIERA/ SECONDA**

### **1 INTRODUZIONE**

Il presente articolo<sup>1</sup> si propone di analizzare l'uso di attività ludiche durante le lezioni d'italiano nelle scuole secondarie superiori. Il gioco nel senso più ampio del termine ha già da tempi remoti un ruolo importante e particolare nella vita degli individui. Per questo motivo ha suscitato l'interesse scientifico di diversi studiosi del '900 che hanno tentato di definirlo, ma nessuno è riuscito a fornirne un panorama realmente completo. Nonostante le numerose e diverse definizioni del gioco, in generale, si considera che quest'attività stimoli e sostenga lo sviluppo cognitivo, sociale, emozionale e motorio degli individui; ed è proprio per questo motivo che da decenni è oggetto di studio e di attenzione anche da parte di quelle istituzioni che lo utilizzano come metodologia didattica.

Nell'ambiente scolastico si usano principalmente i giochi didattici che sono organizzati in base agli obiettivi formativi. La differenza tra questi e i 'giochi popolari' consiste nel fatto che questi non sono frutto della tradizione popolare o dell'invenzione spontanea dei bambini, ma sono creati e adattati dagli insegnanti stessi, secondo criteri organizzativi e contenutistici che coincidono con gli obiettivi specifici dell'unità didattica. Il vantaggio dei giochi didattici consiste nella loro 'applicabilità': essi possono essere usati in tutte le fasi dell'insegnamento e dell'apprendimento, in quanto permettono agli studenti di partecipare attivamente alle varie fasi della lezione, a patto che ci siano da parte dell'insegnante una programmazione e un piano di svolgimento adeguati.

Diversi studiosi (Zver 1999 in Krumpstar 2014, Boocock 1971 in Bognar 1987, Caon e Rutka 2004 per l'italiano come lingua straniera/seconda, Ur 1996 per l'inglese come lingua

---

1 L'articolo è stato preparato in base alla tesi di Laurea Specialistica (Master) del primo Autore e con il sostegno del secondo.

straniera/seconda) hanno percepito e descritto gli effetti positivi dell'uso dei giochi didattici nelle lezioni. Perciò sono sempre più numerosi gli insegnanti e gli autori di libri di testo che decidono di includere questo tipo di tecnica didattica nel processo d'insegnamento. I giochi didattici nelle lezioni di lingue straniere/seconde hanno una notevole versatilità e importanza perché possono essere usati sia per sviluppare le abilità ricettive (lettura e ascolto) che per quelle produttive (parlato e scritto). Un'ulteriore caratteristica potenzialmente positiva dei giochi didattici è che non sono adatti solo per bambini ma anche per adolescenti e adulti, quindi adatti anche per l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole secondarie superiori e nei corsi di lingua. Nella parte empirica di questo contributo si cerca di chiarire in quale misura si usino i giochi didattici durante le lezioni d'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie superiori slovene (nel nostro caso al liceo linguistico) e come questa tecnica d'insegnamento/apprendimento sia accolta dagli studenti. Nelle scuole superiori si usano spesso le tecniche didattiche 'statiche' nelle quali gli studenti sono meno attivi. Ma se l'insegnante decide di includere gli studenti nel processo d'apprendimento, la maggior parte delle volte lo fa attraverso la conversazione (Merhar *et al.* 2013: 4; Rutar Ilc 2005: 10) e raramente, tranne nel caso dell'insegnamento delle lingue straniere, usando altre tecniche coinvolgenti.

Nelle scuole superiori, inclusi i licei, gli insegnanti spesso tralasciano le attività ludiche e non le vedono come una tecnica adeguata, sebbene i pedagoghi abbiano constatato che il gioco sia una tra le tecniche più efficaci nell'istruzione dei bambini, dei giovani e degli adulti; infatti durante il gioco lo studente attinge alle conoscenze già presenti nella sua mente migliorandole con delle nuove (Merhar *et al.* 2013: 4).

Secondo Pinosa (1994: 94) è possibile descrivere lo studente con cinque dimensioni fondamentali: 1. biologica, che comprende il corpo; 2. intellettuale, che comprende l'intelletto e il pensiero; 3. affettivo-emotiva, che comprende i sentimenti, le sensazioni, i cinque sensi; 4. sociale, che include i rapporti con gli altri e con se stesso (quindi aspetti intra- e interpersonali); 5. psicomotoria, che include il movimento e le azioni.

Se l'insegnante desidera svolgere un insegnamento olistico che prenda in considerazione e allo stesso tempo sviluppi tutte le suddette dimensioni, può scegliere proprio il gioco, una tecnica didattica che lo permette. Inoltre, le attività ludiche influiscono positivamente sull'attenzione degli studenti e hanno di conseguenza un alto effetto sull'apprendimento che si riflette nella durata della conoscenza (Bognar 1987: 69, 88 ed è stato dimostrato nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere/seconde da varie ricerche (Boocock 1971 in Bognar 1987: 46; Zver 1999 in Krumpstar 2014: 32). Questo tipo d'insegnamento è uno dei modi con i quali si può cercare di 'sconfiggere' o diminuire l'alienazione dalla scuola e i conflitti tra l'insegnante e lo studente, poiché pare che il gioco renda l'atmosfera in classe e a scuola più rilassata in generale (Bognar 1987: 72, 88).

Skela (1998: 149) afferma che se volessimo descrivere con una parola la glottodidattica degli ultimi anni la potremmo definire comunicativa, e definisce nel seguente modo il principio base sul quale sono fondati tutti gli approcci comunicativi: *'Lo studente deve, oltre alla capacità di formare frasi grammaticalmente corrette, avere anche la capacità di usare la lingua per portare a termine i compiti che si troverà davanti nella vita'*.



Inoltre, Skela (*ibidem*; 156) sottolinea che l'approccio comunicativo tenta di creare dei processi psicologici nonché spinte e spunti motivazionali, simili a quelli che sono presenti nell'apprendimento della lingua madre e di trasporli nell'insegnamento, nello studio e nell'apprendimento della lingua straniera, includendoli nei programmi scolastici, nelle massime educative e in compiti ed esercizi concreti che potrebbero consolidare questi processi e fenomeni in classe.

## 1.1 La memoria e la motivazione come fattori nell'apprendimento

Durante l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera la memoria ha un ruolo assai importante. Valutiamo l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera efficace quando lo studente è capace di trovare (quasi) istantaneamente nella memoria le informazioni richieste (parole, verbi, regole grammaticali, ecc.) e applicarle nell'uso. È importante sapere che la capacità di applicazione è dovuta al tipo d'insegnamento, alle capacità di ricordare efficacemente e a un sistema d'informazioni 'precedentemente ottenute' (Razdevšek-Pučko 1999: 21–22).

L'insegnante, durante la lezione, ha il dovere di fornire al meglio le informazioni e questo avviene utilizzando diversi tipi di metodi e tecniche didattiche a cui appartiene anche l'attività ludica. Durante il gioco i contenuti didattici vengono quindi assimilati più facilmente e di conseguenza ce li ricordiamo e più velocemente vengono richiamati alla memoria quando se ne ha bisogno nella comunicazione (Pižorn 2011: 8).

Inoltre, il successo dell'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera dipende molto dalla motivazione che è di importanza chiave per il successo dell'apprendimento, in quanto la lingua target non è presente nel quotidiano dello studente in una misura tale da poter giustificare il suo studio a scuola (Čok 1999: 28).

### 1.1.1 Varie forme e livelli di motivazione

Quando uno studente desidera studiare una lingua straniera a scopo di identificarsi con la cultura della lingua target e di integrarsi efficacemente in questa cultura, parliamo di motivazione integrativa (Ur 1996: 276). Se lo studente studia una lingua straniera perché tramite la conoscenza di questa potrà raggiungere determinati obiettivi strumentali, parliamo di motivazione strumentale (*ivi*). Gli studiosi contemporanei ritengono che la motivazione della maggioranza degli studenti sia tanto integrativa quanto strumentale (Čok 1999: 34).

Nel caso in cui nello studente si svegli il desiderio, l'interesse, la curiosità e il piacere verso lo studio di una lingua straniera, parliamo di motivazione interiore (Caon e Rutka 2004: 18), spesso denominata anche intrinseca poiché sorge all'interno dello studente stesso (cf. anche Skela 1999 in Čok 1999, 35). Affinché lo studente diventi e rimanga motivato interiormente è importante che l'insegnante sviluppi una piacevole atmosfera nella classe, usando tecniche d'insegnamento differenti che permettano agli studenti di essere attivi e mirati al successo. Infatti, durante l'insegnamento di una lingua straniera è proprio

l'insegnante colui che ha una grande influenza sulla motivazione esteriore degli studenti e che può influire sui seguenti fattori (Ur 1996: 278–279): successo e premiazione, insuccesso e punizione, richieste autoritarie, verifiche della conoscenza, competitività.

Entrambi i tipi di motivazione, interna ed esterna, hanno un significato importante, straordinario nel processo dell'insegnamento/apprendimento, mentre il solo costrutto di motivazione non è l'unico a determinare i risultati nell'apprendimento di una lingua straniera<sup>2</sup>. In sintesi, Brown (2000: 162), Čok (1999: 37) e Ur (1996: 276) distinguono la motivazione globale, la motivazione situazionale e quella legata ad attività e compiti.

- a) Per *motivazione globale* si intende un orientamento generale dello studente verso la lingua straniera (Ur 1996: 276). Su questo tipo di motivazione ha una grande influenza l'insegnante in quanto la può modellare in modo significativo con un rapporto positivo verso i contenuti linguistici e verso gli studenti (Čok 1999: 37).
- b) La *motivazione situazionale* si riferisce al contesto dello studio e cambia in base a questo (per esempio la motivazione legata al lavoro scolastico in confronto all'apprendimento in una situazione naturale (ivi).
- c) La *motivazione sul piano delle attività e dei compiti*, quindi quella legata a attività e a compiti include l'atteggiamento positivo e costruttivo che lo studente applica per lo svolgimento di compiti (Ur 1996: 276).

Durante il percorso d'apprendimento l'insegnante prepara o organizza lo svolgimento di diverse attività o compiti, coinvolgenti ed attraenti, per attirare gli studenti ad una partecipazione attiva alla lezione. Per favorire la partecipazione attiva degli studenti alla lezione Ur (*ibidem*; 281) propone i seguenti modi per stimolare la motivazione sul piano delle attività e dei compiti:

- *Obiettivi didattici chiari*: permettono una migliore comprensione delle attività didattiche.
- *Temi e attività variegati*: devono essere interessanti per la maggior parte degli studenti (i loro gusti e i bisogni individuali si distinguono tra di loro e per questo anche le attività devono essere variegate).
- *Strumenti audiovisivi*: gli studenti si ricordano più facilmente i contenuti se li vedono e sentono.
- *Tensione e sfide*: ad es. i giochi procurano una tensione positiva e fanno sì che gli studenti diventino attivi e coinvolti molto di più rispetto ad uno svolgimento della lezione frontale o centrata su studenti come individui.
- *Divertimento*: durante le attività 'divertenti' (giochi, canzoni, racconti, scherzi) gli studenti si rallegrano, il che stimola ulteriormente la motivazione.
- *Giochi di ruolo (solo semi-guidati o liberi) e attività legate al 'mixed gap-filling'*: questi due tipi di attività richiedono una grande creatività e immaginazione da parte degli

2 Che l'apprendente abbia successo o no nell'acquisizione della conoscenza linguistica dipende anche dal talento che uno ha per le lingue, dall'età, dalle esperienze precedenti che ha con la lingua target e/o con altre lingue, dal tempo che l'apprendente dedica allo studio della lingua, dallo stile di studio dell'apprendente ecc. (Čok 1999: 37).

studenti. All'inizio potrebbero essere intimoriti, successivamente queste attività gli permettono un'esperienza unica.

- *Personalizzazione*: gli insegnanti devono mettere in atto attività che sono collegate con pensieri, gusti, proposte, esperienze ecc. degli studenti. È infatti notoriamente conosciuto (e 'sfruttato' dai libri di testo e insegnanti esperti) che compiti, mirati al coinvolgimento psicologico individuale (ragionamenti, stati d'animo, emozioni ecc.) interessano e motivano di più, anche se svolti in una collaborazione attiva.

Concludendo, Čok *et al.* (1999: 29) afferma che "i giochi non stimolano solo la motivazione esterna, che viene attivata dai contenuti attraenti o dai momenti di sfida, ma anche lo sviluppo di una motivazione interna, che si propaga nel momento autentico della comunicazione con i coetanei". Si è in grado quindi di stimolare la motivazione durante il processo didattico dando importanza all'uso linguistico attraverso attività variegata, pratiche e vicine all'uso autentico e quotidiano della lingua, tra le quali vengono incluse anche le attività ludiche (*ibidem*, 39).

## 2 RASSEGNA DEI GIOCHI DIDATTICI

Diversi studiosi (Bognar 1987; Bratoš e Turk 2001; Horvat 1997; Sikošek 1993) condividono l'idea che il gioco sia un modo efficace d'insegnamento/apprendimento perché stimola l'attenzione degli studenti e li motiva a *fare* le attività, cioè agire, il che nel contesto della classe di una lingua straniera vuol dire usare la lingua come mezzo, spesso senza rendersene conto. I giochi didattici si differenziano dai giochi liberi in quanto sono creati dagli insegnanti stessi o autori di manuali (glotto)didattici che li sottopongono a determinati obiettivi. Va precisato d'altronde che una definizione preliminare delle regole e delle istruzioni, e il materiale preparato stabiliscono solo parzialmente ciò che succederà durante il gioco.

La caratteristica fondamentale del gioco didattico è quella di dare origine a circostanze dove gli studenti da soli e attivamente collaborano alla risoluzione di un determinato problema (o partecipano ad attività che richiedono spirito di cooperazione al fine di affrontare sfide comuni) invece di limitarsi semplicemente alla sua discussione (Marentič-Požarnik 1987: 93) il che vale in primo luogo se abbiamo in mente i giochi di ruolo che rappresentano una delle numerose forme di gioco didattico. Il vantaggio delle attività ludiche è che le possiamo utilizzare sia per introdurre nuovi contenuti sia nel processo di un progetto di classe con il fine di motivare la continuazione e conclusione del lavoro, o anche alla fine dell'ora come ripetizione (Horvat 1997: 154; Sikošek 1993: 67).

In seguito vengono esposti i risultati di una recente ricerca che prova l'efficacia dell'uso dei giochi didattici durante le lezioni. Zver (1999 in Krumpstar 2014: 32; Župančič 2011: 34) al seminario intitolato *Giochiamo anche durante le lezioni* ha citato i risultati di alcune recenti ricerche che dimostrano che i giochi didattici:

- accrescono la motivazione e l'interesse per lo studio,
- influiscono positivamente su tutti gli studenti e quindi anche su quelli con bisogni educativi speciali o diversamente abili,
- influiscono positivamente sugli studenti con diversi stili di studio,
- contribuiscono a una più veloce e duratura memorizzazione,
- favoriscono lo sviluppo delle principali capacità e dei principali interessi individuali del bambino (con molta probabilità, poco o per niente sviluppati prima) permettendo un lavoro divergente, creativo e approfondito,
- favoriscono una migliore attenzione e un coinvolgimento personale nonché una più forte propensione allo svolgimento di attività psico-motorie accentrate sulle abilità degli studenti,
- rafforzano le capacità legate all'autoorganizzazione e all'indipendenza (grazie alle attività basate sulle interdipendenze reciproche),
- stimolano lo sviluppo delle capacità retoriche e motorie,
- assicurano un rapporto positivo con lo studio,
- fanno dell'apprendimento un processo naturale, interessante e dinamico,
- creano un ambiente stimolante e diminuiscono l'affaticamento degli studenti.

## 2.1 Classificazione dei giochi didattici

Gli studiosi dividono i giochi didattici secondo diversi criteri ad es. da Bognar (1987: 89–106) vengono divisi in:

- a) **Giochi di ruolo:** sono molto diffusi e utilizzati ampiamente nell'insegnamento/apprendimento. Gli studenti in questo tipo di gioco adottano una prospettiva accordata in precedenza, o il tipo di comportamento di altre persone. Si tratta di una conoscenza realistica in una situazione inventata. Lo studente prende, temporaneamente, l'identità di qualcun altro e agisce come crede che agirebbe questa persona nella situazione data, oppure rimane se stesso e si comporta come si comporterebbe lui stesso in una situazione inventata, non conosciuta. Questi giochi si basano sul parlato e sviluppano conseguentemente il parlato, per questo motivo sono spesso sfruttati anche per l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera.
- b) **Giochi con le regole:** offrono quasi infinite possibilità di uso durante il processo educativo, perché si prestano alle integrazioni di compiti educativo-istruttivi molto concreti. Questo tipo di gioco è adatto anche alle lezioni di lingua straniera perché contiene diverse forme di giochi linguistici, o con dei contenuti vicini all'esperienza reale nella natura e nella società.<sup>3</sup>

3 I giochi con le regole sono, nella maggior parte dei casi, quei giochi che prevedono una competizione, quindi l'apprendente viene confrontato con la vittoria e con la sconfitta attraverso le quali riceve anche delle lezioni di vita: come rallegrarsi nel caso della vittoria e come uscire a testa alta dalle sconfitte (Horvat 1997: 154).

Durante il processo educativo è possibile adattare le regole dei giochi, modificarle e adeguarle in base all'età degli studenti e ai bisogni della lezione. Un'esperienza particolare per gli studenti è *la creazione* delle regole, durante la quale gli studenti devono essere molto creativi e capaci di lavorare in gruppo (Marentič-Požarnik 1987: 94).

- c) **Giochi di costruzione tecnica:** sviluppano oltre alla funzione motoria delle mani anche la fantasia e la capacità creativa. I giochi di costruzione tecnica sono i predecessori del lavoro e per questo motivo il loro utilizzo è importante e auspicabile nel processo educativo. Nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera un esempio di questo gioco sarebbe la competizione tra due squadre nel comprendere una ricetta e cuocere un semplice piatto o preparare una semplice insalata, o nel costruire con il cartone e la colla un dado da utilizzare di seguito in un quiz.

## 2.2 Giochi didattici nelle ore di lingua straniera

Considerando specificamente le attività ludiche nelle ore di lingua straniera, si deve precisare che durante lo svolgimento del processo educativo l'insegnante può proporre diversi tipi di giochi, ma sempre con lo scopo di raggiungere gli obiettivi linguistici, cognitivi, culturali, sociali ecc. e di sviluppare le relative capacità degli studenti. Uno dei fini del gioco è anche l'apprendimento e l'acquisizione attraverso il divertimento con il quale si stimola il piacere e la gioia di studiare ed apprendere una lingua straniera (Caon e Rutka 2004: 32).

Le attività ludiche durante le lezioni di una lingua straniera sono state esaminate in maniera approfondita in particolare da alcuni studiosi anglosassoni (Brewster, Ellis e Girard 1992: 180–182), i quali hanno suddiviso le attività ludiche durante le lezioni di lingua seconda/straniera in gruppi sulla base dei seguenti criteri a) il fine del gioco, e b) i mezzi a disposizione.

A seconda del fine è possibile individuare tre gruppi di giochi:

**Giochi con il controllo ed esercitazione della lingua (ingl. code-control games)** si utilizzano per esercitare il lessico e per sviluppare una pronuncia corretta. Questo tipo d'attività si chiama 'dril nascosto' (ingl. hidden drill) in quanto durante questo tipo d'attività viene ripetuta una parte del testo e aggiunta una nuova informazione, ad es.: *Studente no. 1: "Ieri sono andato alla libreria Oxford Center". Studente no. 2: "Ieri sono andato alla libreria Oxford Center e ho comprato un libro". Studente no. 3: "... un libro che si intitola 'Pinocchio', ecc.* Vince quello studente che dall'inizio alla fine dice tutto quello che è stato detto prima di lui dai suoi compagni e aggiunge a tutta la serie ulteriori informazioni. Questo tipo di gioco viene fatto di solito in gruppi piuttosto grandi (Pižorn 2011: 5) o in gruppi di 4-5 studenti che fanno più di un giro.

**Giochi di comunicazione orale (ingl. oral communication games)** si utilizzano per migliorare la fluenza (scioltezza del parlato). Questo tipo di gioco si basa sui cosiddetti 'vuoti

d'informazione' (ingl. information gap), laddove lavorando in coppia uno degli studenti ha le informazioni che servono all'altro (ad esempio: uno studente ha una foto che deve descrivere all'altro e questo la deve disegnare il più dettagliatamente possibile). Questo tipo di giochi si fanno di solito in coppia. (Brewser *et al.* 1992: 181).

**Giochi per sviluppare le quattro abilità (ingl. language practice games)** si utilizzano per esercitare le attività produttive, tra cui lo sviluppo delle capacità di scrittura e di dialogo (il parlato e lo scritto), ma anche per esercitare le attività ricettive, tra cui lo sviluppo della comprensione orale e scritta (in breve: l'ascolto e la lettura in lingua straniera), qui di seguito viene riportato qualche esempio per ciascuna delle abilità:

- a) In relazione allo sviluppo lo sviluppo del **parlato** potremmo prendere in considerazione il gioco basato sui sinonimi o contrari. Agli studenti viene assegnato il compito di proporre delle coppie di parole, scegliendo tra quelle presenti nelle immagini, descrivendo oralmente le differenze tra coppie di oggetti, animali o persone, ad es. *La giraffa è alta, il topo invece è basso*. Più efficace dal punto di vista comunicativo potrebbe risultare una competizione tra due o tre squadre che hanno il compito di elencare il maggior numero di funzioni di un cellulare. Vince la squadra che ne elenca di più.
- b) Lo sviluppo dello **scritto** si potrebbe utilizzare come gioco *La storia a catena*. Durante questa attività l'insegnante divide gli studenti in gruppi di 4 o 5 studenti e in ogni gruppo stabilisce l'ordine in cui tutti partecipano alla stesura di un testo collettivo. Tutti i gruppi ricevono lo stesso titolo e devono collaborare con gli altri membri del gruppo all'invenzione, allo sviluppo e alla scrittura di una storia limitandosi però ad aggiungere di volta in volta una sola singola frase, così da continuare e completare il concetto espresso dalla frase del collega precedente. Dopo un tempo prestabilito ogni gruppo legge la propria storia e gli altri (o l'insegnante) assegnano dei punti ad ogni storia per decretare il gruppo vincente.
- c) Per favorire lo sviluppo delle abilità di **ascolto** si potrebbe utilizzare ad es. il gioco *Ascolta e disegna il percorso*, durante il quale l'insegnante consegna agli studenti una cartina e poi (gli) racconta una storia di sua invenzione. Gli studenti durante il racconto tracciano sulla mappa quello che secondo loro è il percorso o disegnano i luoghi immaginati. Analogamente si potrebbe richiedere di disegnare dei mobili sulla piantina della cameretta di un adolescente, o disegnare o colorare un mostro per far paura ai bambini.
- d) Per lo sviluppo delle abilità di **lettura** si potrebbe utilizzare ad es. il gioco *Cerchiamo i mestieri*, durante il quale gli studenti ricevono inizialmente 5 foto di persone che rappresentano diversi mestieri (contrassegnate con le lettere dalla A alla D), successivamente gli studenti ricevono 5 descrizioni di mestieri (contraddistinte dai numeri da 1 a 5). Gli studenti devono individuare la foto corrispondente alla descrizione (Pečjak 2009: 143).

Con lo sviluppo di ognuna delle abilità rafforziamo il sistema linguistico per intero, e vale anche il contrario: le carenze in una qualsiasi delle abilità elencate influiscono

negativamente su altre abilità e di conseguenza su un insufficiente o non funzionale sistema linguistico e su una carente coscienza della lingua (ingl. language awareness).

Considerando il criterio dell'uso di strumenti è possibile dividere i giochi in: (Brewser *et al.* 1992: 181):

- a) i giochi senza mezzi, ad es. la formazione di rime;
- b) i giochi in cui si ha bisogno di pennarello o lavagna (ad es. *l'impiccato*);
- c) i giochi in cui si ha bisogno di cartoncini con foto o parole (ad es. *il bingo*);
- d) i giochi in cui si ha bisogno di un tavolo di gioco, dei dadi, delle pedine (ad es. il gioco *Non t'arrabbiare* o il *Gioco dell'oca*).

Le attività più comuni durante i giochi sono quindi l'espressione verbale e il movimento; le regole in ogni gioco contengono delle norme basilari di collaborazione interpersonale, d'inclusione nel gioco e di scambio dei ruoli tra coloro che giocano. Una parte importante delle attività ludiche viene svolta dalla lingua. Čok (1999: 183) ritiene infatti che la lingua e il gioco siano fondati in modo simile, infatti in entrambi i casi si tratta di un sistema orientato al comportamento dell'uomo. Oltre a questo il gioco è un'attività in cui lo studente è indipendente, libero, creativo, esplora e cerca nuove opportunità, concorre con se stesso, con gli altri, con il tempo e con gli obiettivi (Pečjak 2009: 21), imposti o propri.

### 2.3 Il ruolo dell'insegnante nella progettazione delle attività ludiche

Prima di 'portare' un gioco in classe è consigliabile che l'insegnante sia in grado di rispondere alle seguenti domande (Merhar *et al.* 2013: 57):

- Che obiettivi desidero raggiungere con le attività ludiche?
- In quale fase del processo didattico utilizzerò il gioco?
- Il gioco permette un collegamento tra il precedente e il nuovo?
- Che esperienze hanno gli studenti con l'uso delle attività ludiche?
- Quanta esperienza ho io con l'utilizzo delle attività ludiche in classe?

Si intraprende la progettazione del gioco quando abbiamo già deciso quali sono gli obiettivi linguistici che vogliamo raggiungere, quando sappiamo in che modo li raggiungeremo, quanti studenti ci sono nella classe, le caratteristiche di questi studenti, dove e quando giocheremo. Per ogni attività ludica è consigliabile preparare anche un 'programma di riserva' che preveda cosa fare se dovesse fallire qualcosa o se il gioco dovesse svolgersi in modo diverso da come lo si aveva progettato (Merhar *et al.* 2013: 60).

Il gioco didattico è efficace quando con esso raggiungiamo gli obiettivi linguistici programmati, quando piace agli studenti e ne soddisfa i bisogni (Pinosa 1993: 12). Una fase difficile della progettazione delle attività ludiche è quella in cui l'insegnante deve pensare e decidere quale gioco deve utilizzare per un raggiungimento ottimale degli obiettivi

linguistici, e come eseguirà le attività mirate al raggiungimento degli obiettivi. Durante la preparazione delle attività ludiche l'insegnante deve prestare attenzione (Caon e Rutka 2004: 54; Merhar *et al.* 2013: 60-61):

- *agli obiettivi linguistici*: gli insegnanti dovrebbero utilizzare attività ludiche adeguate al raggiungimento degli obiettivi linguistici prestabiliti,
- *al luogo*: si è in un luogo interno o esterno? Quanto è grande? Quali sono i limiti spaziali (ad es. dello spazio interno: sedie, panchine, armadietti, attrezzature, altezza del soffitto dell'aula ecc.),
- *al tempo*: l'insegnante deve calcolare quanto tempo ha a disposizione per svolgere l'attività ludica per intero (bisogna calcolare il tempo per dare le istruzioni, il tempo dello sviluppo del gioco stesso, quello per la sua valutazione), e considerare se esiste la possibilità di prolungare il gioco o di poterlo interrompere in qualsiasi momento,
- *al numero degli studenti*: il gioco scelto è limitato a un certo numero di studenti o dobbiamo dividerli in più gruppi? Abbiamo bisogno di un numero pari o dispari di studenti?
- *ai fattori personali degli studenti*: che esperienze hanno gli studenti con le attività ludiche? Hanno già svolto in passato quest'attività? Quanto gli studenti sono legati tra di loro? C'è tra gli studenti qualche disabile (cechi, sordi, con capacità motorie limitate ecc.)? L'argomento dell'attività ludica è adeguato a tutti gli studenti?
- *ai mezzi*: l'insegnante deve essere certo di quali strumenti abbia bisogno e se abbia preparato tutto il necessario prima dello sviluppo del gioco. Deve, inoltre sapere se gli strumenti devono essere creati da lui autonomamente o collaborando con altri studenti, se li può riutilizzare per altri giochi o per lo stesso gioco in un momento successivo, se servono ai fini del gioco e se sono interessanti per i partecipanti.

Una parte importante delle attività ludiche sono le regole del gioco. Spetta all'insegnante decidere quante regole dare in ogni singolo gioco, ma è importante che queste siano brevi, chiare, semplici, dimostrative e uguali per tutti gli studenti (Merhar *et al.*: 62). Nell'utilizzo del gioco l'insegnante deve stare molto attento al modo in cui introduce l'attività ludica nel processo educativo. Pinosa (1994: 13) suggerisce di iniziare con un gioco veloce, facile da eseguire e sconsiglia fortemente l'utilizzo di giochi che prevedono una competizione. Caon e Rutka (2004: 54), Pinosa (1994: 11-12), Merhar *et al.* (2013: 63) indicano le seguenti raccomandazioni agli insegnanti:

**a) prima dell'impiego o del gioco didattico in classe:**

- durante la progettazione del gioco deve essere chiaro il motivo della scelta e il fine per cui lo si utilizzerà,
- dopo aver progettato e preparato il gioco, lo si deve provare dall'inizio alla fine mentalmente, prevedendo le situazioni che potrebbero verificarsi durante il suo svolgimento in classe e eventualmente il modo per potersi adeguare a ciascuna di esse,
- prima di iniziare la lezione, mentalmente o con l'aiuto degli appunti, si devono ripetere le regole del gioco e il modo in cui si daranno le istruzioni,



- bisogna riflettere se la co-partecipazione dell'insegnante abbia uno scopo ben preciso o possa rappresentare semplicemente un ostacolo alla buona riuscita dell'attività ludica,
- l'insegnante deve avere un approccio positivo al gioco perché solo in questo caso si possono motivare anche gli studenti,
- prima di iniziare il gioco bisogna spiegare agli studenti il fine e gli obiettivi dell'attività ludica,
- ci si deve rendere conto che nessuna modalità e possibilità di svolgimento dell'attività ludica in questione è uguale alle altre, nemmeno se si tratta dello stesso gioco e della stessa classe.

**b) durante o dopo l'impiego del gioco didattico in classe:**

- l'insegnante prenda nota delle difficoltà linguistico-comunicative e pragmatico-sociali che si verificano, e rifletta su come eliminarle in futuro,
- il gioco va adeguato ai bisogni della classe e lo sviluppo dei singoli studenti va continuamente seguito e controllato,
- ci si deve assicurare che durante il gioco i partecipanti rispettino le regole,
- si deve avere il controllo sul gioco ma va lasciato il controllo su di esso anche agli studenti, in questo modo sarà possibile capire le loro insicurezze,
- si finisca con il gioco quando questo è nel suo apice (non si deve lasciare che il gioco diventi poco interessante perché altrimenti gli studenti non vorranno giocare in futuro),
- si definisca una lista dei giochi preferiti che si sono dimostrati efficaci e che si possono usare sempre, ovunque e con chiunque. Tuttavia si devono sempre aggiungere nuovi giochi.

### 3 PARTE EMPIRICA

La nostra ricerca riguarda l'uso delle attività ludiche nelle lezioni d'italiano nelle scuole secondarie superiori, nel nostro caso il liceo Poljane di Ljubljana. L'obiettivo principale della ricerca è dimostrare in che misura vengono raggiunti gli obiettivi operativi nelle lezioni che si basano sulle attività ludiche, descrivere quale sia l'atmosfera, definire il livello di collaborazione e comunicazione tra gli studenti, e tra gli studenti e l'insegnante in questo tipo di lezioni, in che misura gli studenti partecipano attivamente durante un gioco didattico e qual è il rapporto tra l'uso dello sloveno e dell'italiano durante l'attività ludica. Abbiamo esaminato anche il parere degli studenti sull'ora di lezione basata sull'attività ludica, sulla frequenza di tali attività nelle ore di lezione e la loro opinione sull'acquisizione dell'italiano tramite attività ludiche. Sono state escluse dal presente articolo anche alcune ipotesi che non riguardano il nostro tema in modo diretto (ipotesi no. 13, 14, e 15).

<b>ipotesi correlate alle DR<sup>74</sup></b>	<b>domanda di ricerca (DR)</b>
<b>Ipotesi 1:</b> <i>Riguardo alle aspettative, gli studenti affermano che dopo il percorso di studi si aspettano di saper comunicare in italiano.</i>	<b>DR 1:</b> <i>Cosa si aspettano gli studenti dalla lezione d'italiano?</i>
<b>Ipotesi 2:</b> <i>Le attività ludiche e l'uso di materiale audio-visivo sono i mezzi più efficaci per motivarli a partecipare nelle ore di lingua straniera.</i>	<b>DR 2:</b> <i>Quali attività li stimolano maggiormente a partecipare attivamente alla lezione?</i>
<b>Ipotesi 3:</b> <i>La maggior parte degli studenti afferma che l'atmosfera durante tali lezioni è piacevole.</i>	<b>DR 3:</b> <i>Com'è l'atmosfera durante la lezione basata sulle attività ludiche?</i>
<b>Ipotesi 4:</b> <i>La maggior parte degli studenti afferma che durante tali lezioni sono più attivi del solito.</i>	<b>DR 4:</b> <i>In che misura sono attivi gli studenti durante la lezione basata sulle attività ludiche?</i>
<b>Ipotesi 5:</b> <i>La maggior parte degli studenti afferma che durante le lezioni l'insegnante d'italiano usa i giochi didattici solo raramente.</i>	<b>DR 5:</b> <i>Con quale frequenza l'insegnante d'italiano usa i giochi didattici durante le lezioni?</i>
<b>Ipotesi 6:</b> <i>La maggior parte degli studenti afferma che i giochi didattici si usano solo occasionalmente.</i>	<b>DR 6:</b> <i>Secondo gli studenti, in che misura si usano i giochi didattici durante le lezioni d'italiano?</i>
<b>Ipotesi 7:</b> <i>Gli studenti con "ambizioni alte"<sup>75</sup> in lingua italiana ritengono di aver avuto abbastanza tempo a disposizione per eseguire l'attività ludica durante la lezione, e al contrario, gli studenti con "ambizioni minori"<sup>76</sup> ritengono di non aver avuto abbastanza tempo per eseguire tutte le attività durante l'attività ludica.</i>	<b>DR 7:</b> <i>Gli studenti hanno avuto abbastanza tempo per eseguire le attività pianificate?</i>
<b>Ipotesi 8:</b> <i>La maggior parte degli studenti sostiene che durante l'attività ludica utilizza prevalentemente la lingua italiana, a differenza di quanto accade durante le altre attività svolte in classe.</i>	<b>DR 8:</b> <i>Durante l'attività ludica prevale l'utilizzo della lingua slovena o italiana?</i>

4 Nella parte supplementare della nostra ricerca (usando un questionario di auto-riflessione pedagogica, non presentato in questo contributo) abbiamo analizzato anche in che misura vengono raggiunti gli obiettivi operativi nelle lezioni che si basano sulle attività ludiche, come si sviluppano la collaborazione tra studenti, la comunicazione e l'attività in questo tipo di lezioni. In questa sorte di diario di riflessione pedagogica abbiamo constatato che i giochi didattici sono utili per l'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, poiché gli obiettivi operativi sono stati raggiunti con successo, e inoltre gli studenti partecipano e interagiscono attivamente tra loro e con l'insegnante. Abbiamo notato che gli studenti sono più attivi del solito il che conferma le parole di Caon e S. Rutka (2004: 26–27) che il gioco didattico coinvolge lo studente direttamente nell'apprendimento e lo coinvolge in una collaborazione particolare con i coetanei.

5 Si intendono gli studenti del liceo che hanno o si aspettano un voto finale ottimo o distinto in lingua italiana.

6 Si intendono gli studenti del liceo che hanno o si aspettano un voto finale buono, sufficiente o insufficiente.

ipotesi correlate alle DR <sup>74</sup>	domanda di ricerca (DR)
<p><b>Ipotesi 9:</b>  <i>Gli studenti con "ambizioni alte" ritengono che durante la lezione con i giochi didattici la loro collaborazione è migliore e maggiore, rispetto agli studenti con "ambizioni minori".</i></p>	<p><b>DR 9:</b>  <i>Qual è, secondo il punto di vista degli studenti, la qualità della collaborazione tra di loro durante le lezioni in cui si utilizzano giochi didattici?</i></p>
<p><b>Ipotesi 10:</b>  <i>Gli studenti con "ambizioni alte" ritengono di aver raggiunto un più elevato livello di comprensione delle istruzioni trasmesse con i giochi didattici, rispetto a studenti con "ambizioni minori".</i></p>	<p><b>DR 10:</b>  <i>Quale livello di comprensione delle istruzioni trasmesse durante la lezione con i giochi didattici hanno raggiunto gli studenti?</i></p>
<p><b>Ipotesi 11:</b>  <i>Gli studenti al primo e secondo anno ritengono che con un utilizzo frequente dei giochi didattici in classe apprenderebbero meglio la lingua italiana, mentre gli studenti al terzo e quarto anno ritengono che con l'utilizzo più frequente dei giochi didattici il loro apprendimento della lingua italiana non cambierebbe.</i></p>	<p><b>DR 11:</b>  <i>Gli studenti ritengono che un utilizzo dei giochi didattici più frequente contribuirebbe ad un migliore apprendimento dell'italiano?</i></p>

### 3.1 Campione e elaborazione dati

Nella nostra ricerca ci siamo avvalsi del campione composto da tutti gli studenti della scuola secondaria superiore Poljane di Lubiana (N = 76) che nell'anno scolastico 2013/2014 hanno frequentato le lezioni d'italiano. I risultati ottenuti risultano arricchiti per effetto dell'applicazione della statistica delle scienze umanistiche su un'ipotetica popolazione in Slovenia composta da studenti simili a quelli del nostro campione.

Abbiamo svolto ore di lezione basate sulle attività ludiche in tutte e sei le classi del liceo Poljane. Dopo ogni lezione tutti gli studenti presenti hanno riempito un questionario anonimo riguardante lo svolgimento della lezione appena conclusa. I dati sono stati elaborati con il programma per la statistica SPSS 14.0. Le ipotesi sono state verificate con il test  $\chi^2$  e se il risultato è stato statisticamente significativo, si è rifiutata sia l'ipotesi di equiprobabilità<sup>7</sup> sia l'ipotesi di indipendenza<sup>8</sup> in favore dell'ipotesi di ricerca (con l'ipotesi di equiprobabilità si afferma che tutte le risposte di un'ipotetica popolazione hanno uguali probabilità, invece, con l'ipotesi di indipendenza si afferma che le variabili di un'ipotetica popolazione sono indipendenti).

7 Siccome il nostro campione aveva un numero relativamente basso di studenti di scuola secondaria superiore (N = 76), per presentare meglio gli esiti delle ipotesi 2, 4 e 7 (che precedentemente includevano categorie distinte come 'sono completamente d'accordo', 'sono d'accordo', 'non sono d'accordo' e 'non sono affatto d'accordo') abbiamo unito le suddette categorie in solo due categorie 'sono d'accordo' e 'non sono d'accordo'.

8 Benché le categorie siano state unite (come descritto nella nota precedente), le condizioni del test  $\chi^2$  non sono state soddisfatte, e di conseguenza abbiamo utilizzato il test di Kullback per dimostrare che le variabili di un'ipotetica popolazione sono dipendenti.

Nella nostra ipotesi 8 il valore del test  $\chi^2$  non è stato statisticamente significativo e perciò non possiamo affermare che le variabili di un'ipotetica popolazione sono indipendenti. Anche se l'ipotesi di indipendenza non è stata statisticamente significativa abbiamo presentato i risultati della ricerca, visto che l'ipotesi probabilmente sarebbe stata statisticamente significativa, se il campione fosse stato più grande. Per tutte le altre ipotesi di equiprobabilità vale che il valore del test  $\chi^2$  è stato statisticamente significativo su diversi livelli. Perciò è stata rifiutata l'ipotesi di equiprobabilità in favore dell'ipotesi di ricerca che afferma che anche le risposte di un'ipotetica popolazione possono avere o non avere una frequenza simile o uguale.

### 3.2 Esiti della ricerca e la loro discussione

In base alla nostra verifica dell'ipotesi 1, la maggior parte degli studenti si aspetta di comunicare in italiano alla fine del percorso di studi. Ci aspettavamo proprio questo risultato in quanto tra gli studenti si sta rafforzando sempre più la coscienza che si debba avere una conoscenza attiva di almeno una lingua straniera oltre all'inglese, se vogliono avere successo nella vita professionale o privata.

Gli studenti entrano in contatto con la lingua straniera in numerose situazioni (multimediali, scambi all'estero, professori ospiti ecc.) nelle quali dovrebbero essere capaci di capire il discorso per poter comunicare con persone che parlano altre lingue. Per questo motivo gli studenti ritengono la capacità di comunicare in lingua straniera una condizione necessaria: l'acquisizione di tale capacità rientra, quindi, tra i loro obiettivi principali.<sup>9</sup>

A proposito dell'ipotesi 2 gli studenti considerano i materiali audiovisivi e le attività ludiche il miglior mezzo di motivazione. Risultato prevedibile, in quanto l'uso di materiali audio-visivi motiva gli studenti nello studio di una lingua straniera, poiché questi rappresentano oltre la figura dell'insegnante la fonte più importante per avere un contatto 'vivo' con la lingua straniera durante la lezione.

Questo tipo d'insegnamento è per la maggior parte degli studenti attraente e stimolante, perché con l'aiuto delle fonti video e audio si entra in contatto diretto con la lingua straniera e la relativa cultura proprio grazie all'ausilio delle immagini e dell'audio; per questo motivo gli insegnanti usano il materiale audio-visivo come mezzo d'insegnamento e come mezzo di motivazione con cui stimolare e spronare gli studenti allo studio e all'uso attivo della lingua target (Ur 1996: 191). Qui di seguito sono elencate tutte le altre attività in ordine calante che motivano gli studenti : a) uso di quadri, fotografie e cartine, b) preparazione di presentazioni (in gruppo), c) discussioni

<sup>9</sup> Le altre aspettative (tutte le aspettative sono presumibilmente concordi con il curriculum nazionale, cioè con gli obiettivi del programma degli studi per l'italiano come lingua straniera nelle scuole superiori, per il livello B1 secondo il QCEL (2001, traduzione slovena 2011) degli studenti, in ordine calante sono: sviluppare una vasta conoscenza lessicale, capacità di comprendere i parlanti madrelingua, capacità di leggere autonomamente in lingua straniera, capacità di ampliare le conoscenze sulla cultura italiana, capacità di scrivere nella lingua straniera e saper usare con correttezza le strutture grammaticali.

condotte dall'insegnante, d) preparazione individuale di presentazioni, e) lettura di testi, f) potenziamento delle conoscenze lessicali, g) scrittura di testi, h) consolidazione della grammatica.

L'ipotesi 3 si riferisce specificatamente al ruolo delle attività ludiche per l'atmosfera in classe. La maggior parte degli studenti afferma che il clima durante la lezione basata sulle attività ludiche è gratificante. La nostra opinione è che l'ambiente e l'atmosfera che si creano durante il gioco didattico contribuiscano ad una condizione favorevole per una migliore acquisizione della lingua straniera che nel corso del tempo potrà dare dei risultati durevoli, perciò incoraggiamo gli insegnanti ad usare questa tecnica didattica durante l'insegnamento di una qualsiasi lingua straniera.

Un clima favorevole influisce sul livello dell'attiva partecipazione dei ragazzi e a proposito dell'ipotesi 4 la maggior parte degli studenti afferma che durante la lezione basata sulle attività ludiche sono attivi più del solito. Il risultato ottenuto non ci sorprende, visto che il gioco didattico secondo Caon e S. Rutka (2004: 26–27) coinvolge lo studente direttamente nell'apprendimento collegandolo con i coetanei. Tra l'altro questa tecnica didattica coinvolge attivamente lo studente e lo motiva direttamente all'uso autentico della lingua straniera.

Pertanto, con le ipotesi 5 e 6 si è voluto ricercare la frequenza d'uso dei giochi didattici. La maggior parte degli studenti afferma che durante le lezioni l'insegnante d'italiano usa i giochi didattici raramente. Siamo dell'opinione che in molti insegnanti è ancora radicata una distinzione netta (anche se non del tutto giustificata) tra gioco e studio. Secondo Caon e S. Rutka (2004: 22) alcuni insegnanti attribuiscono al gioco soltanto una funzione 'riempitiva', cioè il gioco rappresenta un intervallo tra un'attività e un'altra, utile per consentire un recupero di energia e di motivazione prima di tornare all'impegno dello studio.

Nel nostro caso si tratta di una decisione professionale di breve durata, sperimentata nell'arco di un paio di settimane ed è piuttosto un caso studio che un ricerca. Invece ad es. in Canada (cf. Mady et al. 2009) è stata svolta una vasta ricerca longitudinale che esaminava in maniera comparata gli effetti di attività di insegnamento che presentavano l'utilizzo frequente di elementi ludici e quelli portati avanti in gruppi in cui questi risultavano essere prevalentemente assenti (i vasti campioni di ricerca erano studenti di scuole elementari e medie canadesi bilingui inglese e francese).

Gli esiti ovvero gli effetti sulla conoscenza linguistica dopo un arco di tempo di quasi dieci anni non hanno dimostrato che i ragazzi esposti alla ludicità sono diventati più abili nelle conoscenze linguistiche (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta in francese L2) in modo statisticamente significativo. L'unica differenza significativa che è apparsa era una più alta percezione del successo degli studenti nelle classi 'ludiche' e il loro più positivo atteggiamento nei confronti del francese L2: erano più sciolti nel esprimersi, più pronti e disponibili a comunicare oralmente (cf. Mady et al. 2009).

Nella nostra analisi la maggior parte degli studenti afferma che i giochi didattici si usano solo molto occasionalmente durante le lezioni d'italiano. Crediamo che gli insegnanti non usino i giochi didattici in larga misura, perché per l'uso di queste tecniche

d'insegnamento/apprendimento è necessario prepararsi molto bene, in quanto è richiesta una preparazione particolare che comporta un notevole impegno temporale al fine di approfondire la conoscenza delle tecniche e degli obiettivi preposti. Inoltre, l'uso dei giochi didattici come tecnica d'insegnamento/apprendimento presenta le seguenti difficoltà (Caon e Rutka 2004: 56):

- controllo dei tempi: è praticamente impossibile progettare dettagliatamente le attività ludiche, perché lo svolgimento del gioco dipende da molti fattori, i quali nella maggior parte dei casi non dipendono dall'insegnante,
- problemi disciplinari legati alle attività più movimentate,
- accettazione da parte dei genitori di una metodologia che può creare sorpresa e diffidenza,
- rispetto del programma da svolgere
- individuazione di parametri di verifica e valutazione.

Tutti questi ed altri problemi minori impediscono agli insegnanti, anche se favorevoli all'utilizzo dei giochi didattici, di usarli frequentemente durante le lezioni di lingua straniera. Tuttavia, crediamo che l'uso dei giochi didattici almeno per il consolidamento del lessico sia molto importante e per questa ragione incoraggiamo gli insegnanti a superare i summenzionati problemi con impegno maggiore e creatività perché pare che questo contribuisca a rafforzare l'interesse degli studenti e a sviluppare in loro una motivazione maggiore (sebbene superficiale e di breve respiro).

Con la seguente ipotesi (no. 7) si torna all'aspetto pratico di esecuzione del gioco in classe: era sufficiente il tempo per eseguire le attività pianificate. Qui gli studenti con alte ambizioni (ovvero alti voti) ritengono di aver avuto abbastanza tempo per eseguire tutte le attività previste dall'attività ludica, e al contrario, gli studenti con basse ambizioni (ovvero voti bassi) ritengono di non aver avuto abbastanza tempo per eseguire tutte le attività durante l'attività ludica.

Secondo noi questi risultati evidenziano il disagio degli studenti 'deboli' che generalmente non vanno così bene a scuola (o forse solo nelle ore d'italiano) e di conseguenza hanno bisogno di più tempo per utilizzare i mezzi linguistici richiesti (lessico, strutture grammaticali ecc.) e per articularli in un messaggio coerente (produzione orale o scritta). Per gli studenti che non padroneggiano bene la lingua d'arrivo, il gioco può rappresentare una situazione stressante, non disponendo degli strumenti necessari per utilizzare con successo i mezzi linguistici opportuni.

Questi studenti potrebbero sviluppare una tensione psicologica e un atteggiamento sfavorevole verso i giochi didattici e in futuro potrebbero rifiutare la partecipazione a queste attività (Ur 1996: 279). Proprio per tale motivo è importante che l'insegnante progetti il gioco didattico adeguatamente, in particolare dal punto di vista temporale, tenendo conto della trasmissione delle istruzioni agli studenti, dell'esecuzione e della valutazione del gioco, della possibilità che il gioco possa protrarsi ecc.

La seguente ipotesi (no. 8) aveva come obiettivo di stabilire quanto si usi la lingua target (e non la lingua madre) durante le attività ludiche, paragonandolo anche con altre attività in classe. Gli studenti del liceo Poljane che frequentano le lezioni di lingua italiana hanno dato risposte diverse da quelle che ci aspettavamo. La maggior parte degli studenti, infatti, ritiene che durante l'attività ludica non utilizza l'italiano più frequentemente che in altre attività. Da ciò si può dedurre che il gioco didattico non è una delle tecniche d'insegnamento/apprendimento che sviluppa l'uso dell'oralità in lingua straniera e che la lingua straniera durante il gioco didattico viene utilizzata solo dagli studenti con discrete conoscenze linguistiche e di conseguenza solo da quelli che sono più sicuri di sé e sono convinti di conoscere bene la lingua d'arrivo.

Contrariamente all'ipotesi precedente (ipotesi no. 8) riguardante l'utilizzo (prevalente) della lingua straniera durante il gioco, l'ipotesi 9 sul coinvolgimento attivo degli studenti esplicita che la maggior parte degli studenti del nostro campione che alla fine dell'anno scolastico si aspetta un voto ottimo o distinto in lingua italiana, sostiene di percepire la loro collaborazione come migliore e maggiore (durante la lezione con i giochi didattici), rispetto alla lezione durante la quale si utilizzano altre tecniche d'insegnamento/apprendimento. Anche la maggior parte degli studenti con aspirazioni meno alte o con conoscenze linguistiche piuttosto basse (quindi che si aspetta un voto finale buono, sufficiente o insufficiente) è altresì dell'opinione che durante questa lezione abbiano collaborato meglio tra di loro.

D'altronde, nelle risposte degli studenti del liceo Poljane relative all'ipotesi 10 (sulla comprensione delle istruzioni), possiamo notare la differenza tra i due gruppi. Gli studenti che hanno più successo a scuola hanno anche capito meglio le istruzioni trasmesse, rispetto agli studenti che non vanno tanto bene in generale e/o con l'italiano. Riteniamo che gli studenti con ambizioni minori (che hanno anche conoscenze e voti meno alti) spesso siano meno attenti mentre l'insegnante dà le istruzioni. Dalle ipotesi precedenti risulta che i giochi sono coinvolgenti anche per loro e forse molte volte l'attività ludica per loro pare meno interessante soltanto perché il loro livello linguistico sia troppo basso. L'autrice ricorda di aver notato che alcuni studenti 'deboli' hanno addirittura ignorato le istruzioni.

Può infatti dispiacere a tutti i coinvolti che questi studenti nel processo d'apprendimento della lingua italiana abbiano sviluppato meno conoscenze linguistiche in generale che poi ostacolano seriamente la loro attiva partecipazione al gioco, sia inizialmente per comprendere le istruzioni sia nello svolgimento del gioco, benché forse altamente desiderata. E' qui che pare nascondersi un ottimo motivo per inserire il gioco sin dagli inizi d'apprendimento della lingua straniera: per innalzare la motivazione per un apprendimento efficace.

E con l'ultima ipotesi (no.11) si mirava appunto alla percezione studentesca a proposito dell'efficacia del gioco per sviluppare maggiormente la lingua target, bensì i risultati ottenuti in base al nostro campione sono sorprendenti. Ci aspettavamo, in verità, l'esatto contrario, ossia che una percentuale più alta di studenti che studia l'italiano da appena uno o due anni, sarebbe stata più favorevole all'utilizzo dei giochi didattici durante la lezione. E viceversa ci aspettavamo che una percentuale più bassa di studenti che studia l'italiano da tre o quattro anni sarebbe stata meno favorevole ai giochi.

Invece circa la metà di tutti gli studenti compresi nel nostro campione ritiene che con questa tecnica d'insegnamento/apprendimento apprenderebbe di più, l'altra metà degli studenti ritiene invece che apprenderebbe all'incirca lo stesso.

Riteniamo che esista la possibilità che molti studenti non si rendano conto di quanto potrebbero apprendere durante le lezioni con i giochi didattici poiché non lavorano spesso con questa tecnica d'insegnamento/apprendimento e non ne conoscono gli effetti positivi. D'altra parte il risultato ottenuto potrebbe essere una conseguenza dell'opinione diffusa tra gli studenti, in merito alle tecniche di studio 'divertenti', tra le quali c'è anche il gioco didattico. Gli adolescenti spesso non accettano bene le tecniche d'insegnamento/apprendimento ludiche perché ritengono che queste tecniche di studio siano infantili e perciò rendono impossibile lo sviluppo delle loro capacità e del loro potenziale (Caon e Rutka 2004: 39; Pinosa 1994: 5). Se invece fossero informati sul contrario, cioè sugli effetti rafforzativi sulla conoscenza linguistica, forse le loro barriere mentali diminuirebbero. Indubbiamente, in merito sarebbe da indagare ulteriormente.

#### 4 CONCLUSIONI

Nella parte empirica ci siamo interrogati sul perché gli studenti decidono di intraprendere un indirizzo di studio linguistico, con quali aspettative affrontano le lezioni di lingua italiana e quali attività li stimolino maggiormente per partecipare attivamente alla lezione. Abbiamo (ri)costatato che gli studenti condividono l'opinione diffusa che è necessario capire e parlare al minimo un'altra lingua straniera oltre l'inglese se si vuole avere successo nella vita professionale.

Per raggiungere quest'obiettivo è necessaria la partecipazione attiva degli studenti in classe, perché l'abilità di comunicare è molto complessa e richiede lo sviluppo di tutte e quattro le abilità linguistiche (ascoltare e parlare, leggere e scrivere). Quali sono le attività che maggiormente motivano gli studenti per partecipare attivamente alla lezione? Il materiale audio-visivo e i giochi didattici. Perché la prima risposta? Con l'aiuto delle fonti audio-visive (ad es. spezzoni video, brani dei film e simile) si entra più facilmente in contatto con la lingua, i madrelingua e la loro cultura. Perché la seconda? I giochi didattici, approfittando della curiosità degli studenti, rafforzano i loro interessi e il loro desiderio di essere coinvolti in momenti divertenti in classe.

A tal fine abbiamo verificato il parere degli studenti sulle lezioni incentrate sull'attività ludica, sulla frequenza delle attività ludiche nelle lezioni 'regolari' (svolte dall'insegnante d'italiano) e il loro parere su una possibile migliore acquisizione dell'italiano attraverso l'utilizzo delle attività ludiche. Possiamo concludere che gli studenti sono favorevoli all'uso dei giochi didattici durante le lezioni di lingua straniera e desiderano che il loro insegnante li utilizzi di più, anche se solo la metà degli studenti del nostro campione ritiene che l'uso di questa tecnica d'insegnamento favorisca un migliore apprendimento di contenuti linguistici.



Comunque la ricerca ha i suoi limiti, dal numero troppo basso dei rispondenti, limitati solo a quelli che studiano l'italiano come lingua straniera nello stesso liceo. La ricerca e i suoi esiti lasciano quindi ancora desiderare, ed uno dei casi in cui è necessario prestare maggiore attenzione è l'uso della lingua d'arrivo durante l'attività ludica. Come abbiamo sostenuto già più volte, il gioco didattico richiede al "giocatore" un uso attivo della lingua straniera, il che (almeno ai livelli iniziali) in alcuni punti non è fattibile.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BOGNAR, Ladislav (1987) *Igra pri pouku na začetku šolanja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- BRATOŠ, Olgica/Mateja TURK (2001). Didaktične igre pri pouku kemije. *Didakta* 11(60/61), 104–105.
- BREWSTER, Jean/Gail ELLIS/Denis GIRARD (1992) *The primary English teacher's guide*. London [etc.]: Penguin Books.
- BROWN, H. Douglas (2000) *Principles of language learning and teaching*. White Plains (NY): Longman: Pearson Education, cop.
- CAON, Fabio/Sonia RUTKA (2004) *La lingua in gioco: attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- ČAMPA, Jožica/Marjeta KEPEC/Judita KEŽMAN-POČKAJ/Manica SKOK (2000) Didaktična igra pri pouku. A. Zupan e M. T. Škraba (a cura di), *Zbornik prispevkov 2000: Simpozij Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 101–103.
- ČOK, Lucija (a cura di)/Janez SKELA/Berta KOGOJ/Cveta RAZDEVŠEK – PUČKO (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- ČOK, Lucija (1999) Igralne dejavnosti pri pouku tujega jezika na razredni stopnji. L. Čok (a cura di), *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 182–186.
- HORVAT, Mateja (1997) Igra kot metoda dela v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja* 12(3/4), 149–155.
- Italijanščina kot tuji in kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre: učni načrt za gimnazijo. Ministrstvo za šolstvo in šport. 28. marec 2014. [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN\\_ITALIJANSCINA\\_tuji\\_drugi\\_jezik\\_gimn.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_ITALIJANSCINA_tuji_drugi_jezik_gimn.pdf).
- KOVAČIČ, Irena/Ina FERBEŽAR/Simona KRANJC/Karmen PIŽORN/Janez SKELA/Marko STABEJ/Nataša DETIČ (2011) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo: Urad za razvoj šolstva.

- KRUMPESTAR, Petra (2014) *Vloga igre pri pouku v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- MADY, Callie/Stephanie, ARNOTT/Sharon LAPKIN (2009) Assessing AIM: A Study of Grade 8 Students in an Ontario School Board. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes* 65(5), 703–729.
- MARENTIČ-POŽARNIK, Barica (1987) *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- MERHAR, Irena/Lucija UMEK/Klara VIDMAR (2013) *Uporaba igre v andragoških procesih*. Ljubljana: Salve.
- MERHAR, Irena/Lucija UMEK/Jana JEMEC/Peter REPNIK (2013) *Didaktične igre in druge dinamične metode*. Ljubljana: Salve.
- PEČJAK, Sonja (2009) *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PINOSA, Rafo (1994) *Igrajmo se*. Ljubljana: Katehetski center-Knjžice.
- PIŽORN, Karmen (2011). *Igra pri pouku tujih jezikov na zgodnji stopnji*. 27. februar 2014. [http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje\\_v\\_tujih\\_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/igra\\_pri\\_pouku%20tujega%20jezika-pizorn.pdf](http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/igra_pri_pouku%20tujega%20jezika-pizorn.pdf).
- RUTAR ILC, Zora (2005) Učnociljni in procesni pristop-izhodišče za didaktično preno vo gimnazij. T. Rupnik Vec (a cura di), *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- SIKOŠEK, Darinka (1993) Metoda didaktičnih iger pri pouku kemije. *Pedagoška obzornica* 8(25/26), 65–68.
- SKELA, Janez (1998) Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov: (r)evolucija?. *Uporabno jezikoslovje* 5, 142–159.
- SKELA, Janez/Cveta RAZDEVŠEK-PUČKO/Lucija ČOK (1999) Spodbujanje motivacije za učenje tujega jezika. L. Čok (a cura di), *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 28–41.
- SKELA, Janez (1999). Komunikacijska metodologija poučevanja tujega jezika. L. Čok (a cura di), *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 176–182.
- SKELA, Janez (2011) Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika* 62(2), 114–133.
- UR, Penny (1996) *A course in language teaching: Practice and theory*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- ZUPAN, Anka (2000) Sodobni didaktični prijemi poučevanja in učenja. A. Zupan e M. T. Škraba (a cura di), *Zbornik prispevkov 2000: Simpozij Modeli poučevanja in učenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 5–10.
- ŽUPANČIČ, Katja (2011) *Vloga didaktičnih iger pri pouku*. Diplomsko delo, Maribor: Pedagoška fakulteta.

## POVZETEK

**Didaktične igre pri poučevanju in učenju italijanščine kot tujega jezika**

Kljub različnim opredelitvam igre na splošno velja, da igra spodbuja in podpira posameznikov miselni, družbeni, čustveni in gibalni razvoj. V šolskem prostoru se uporabljajo učnim ciljem prirejene igre, t. i. didaktične igre. Te igre se od 'običajnih' razlikujejo po tem, da se jih ne domislijo učenci, ampak jih priredijo ali sestavijo učitelji, ki jih vsebinsko in organizacijsko podredijo določenim učnim ciljem. Posledično se vedno več učiteljev in avtorjev učbenikov odloča za vključitev te učne tehnike v pouk.

Velik pomen imajo didaktične igre tudi pri pouku tujih jezikov, saj jih lahko uporabljamo za urjenje tako receptivnih kot produktivnih zmožnosti učencev. Dodatna potencialno pozitivna lastnost didaktičnih iger je, da niso primerne samo za otroke, temveč tudi za mladostnike in odrasle. Didaktična igra je torej primerna tudi za poučevanje in učenje tujega jezika v različnih učnih in šolskih okoljih. Empirični del tega članka zato poskuša osvetliti vprašanja, v kolikšni meri se didaktične igre uporabljajo med poukom italijanščine kot tujega jezika v gimnazijah ter kako dijaki to učno tehniko sprejemajo.

**Ključne besede:** igra, didaktična igra, tuji jezik, jezikovne zmožnosti, gimnazijci

## ABSTRACT

**Didactic Games in Teaching and Learning Italian as a Foreign Language**

Despite different definitions of play it is generally accepted that it encourages and supports an individual's cognitive, social, emotional and motor development. Games adapted to study aims, the so-called didactic games, are used in the school sphere. These games differ from others in that they are not thought up by the pupils, but are adapted or made by the teachers, who adapt them in terms of contents and organisation to the study aims. Consequently, more and more teachers and authors of study books decide to include these teaching techniques in lessons.

Didactic games also work great in foreign languages lessons, as they can be used to train receptive as well as productive abilities of the students. An additional potentially positive characteristic of didactic games is that they are not appropriate only for children but for youngsters and adults; therefore, for teaching and learning of foreign languages in upper secondary schools as well. The empirical part of this paper tries to shed a light on several aspects of didactic games used during Italian as a foreign language lessons in such schools and on how this teaching technique is accepted by learners.

**Key words:** play, didactic game, foreign language, language abilities, grammar school students

## SINTESI

**I giochi didattici nell'insegnamento/apprendimento d'italiano come lingua straniera**

Nonostante le numerose e diverse definizioni del gioco, in generale, si considera che il gioco stimoli e sostenga lo sviluppo cognitivo, sociale, emozionale e motorio degli individui. Nell'ambiente scolastico si usano i cosiddetti giochi didattici che sono organizzati in base agli obiettivi formativi. La differenza tra questi e i 'giochi popolari' consiste nel fatto che questi non sono frutto della tradizione popolare o dell'invenzione spontanea dei bambini, ma sono creati e adattati dagli insegnanti stessi, secondo criteri organizzativi e contenutistici che coincidono con gli obiettivi specifici dell'unità didattica. In conseguenza sono sempre più numerosi gli insegnanti e gli autori di libri di testo che decidono di includere questo tipo di tecnica didattica nel processo d'insegnamento.

I giochi didattici nelle lezioni di lingue straniere hanno un'importanza notevole perché possono essere usati sia per sviluppare le abilità ricettive che per quelle produttive. Un'ulteriore caratteristica potenzialmente positiva dei giochi didattici è che non sono adatti solo per bambini ma anche per adolescenti e adulti, quindi adatti anche per l'insegnamento delle lingue straniere in vari contesti d'apprendimento. Nella parte empirica di quest'articolo si cerca di chiarire in quale misura si usino i giochi didattici durante le lezioni d'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie superiori e come questa tecnica d'insegnamento/apprendimento sia accolta tra gli studenti.

**Parole chiave:** gioco, giochi didattici, lingue straniere, abilità linguistiche, studenti dell liceo

## PRILOGA: ANKETNI VPRAŠALNIK

Sem XY, študentka pedagogike in italijanščine na Filozofski fakulteti v Ljubljani in delam raziskavo o odnosu dijakov do didaktičnih iger pri pouku italijanščine na gimnaziji. Pred tabo je anonimni anketni vprašalnik, ki mi bo pri tem pomagal. Vljudno te prosim, da ga izpolniš. Za sodelovanje se ti lepo zahvaljujem.

Spol: M / Ž (obkroži)

Letnik: 1. / 2. / 3. / 4. (obkroži)

- 1.) V kateri program gimnazije si vpisan/a?
  - a.) program gimnazije
  - b.) program klasične gimnazije
  
- 2.) Koliko let že obiskuješ pouk italijanščine na gimnaziji Poljane?
  - a.) 1 leto
  - b.) 2 leti
  - c.) 3 leta
  - d.) 4 leta
  
- 3.) Predmet *italijanščina* je moj:
  - a.) drugi tuji jezik
  - b.) tretji tuji jezik
  
- 4.) Bliža se konec šolskega leta in s tem tudi zaključevanje ocen. Kakšno oceno pričakuješ pri italijanščini?
  - a.) odlično
  - b.) prav dobro
  - c.) dobro
  - d.) zadostno
  - e.) nezadostno
  
- 5.) Če je *italijanščina* tvoj tretji tuji jezik: Za jezikovno usmeritev sem se odločil/odločila, ker (izberi en odgovor, ki najbolje opisuje tvojo odločitev):
  - a.) menim, da sem nadarjen/a za učenje tujih jezikov
  - b.) pričakujem, da mi bo znanje tujih jezikov v prihodnosti koristilo
  - c.) se nasploh rad/a učim tuje jezike
  - d.) so tako želeli moji starši / skrbniki
  - e.) drugo \_\_\_\_\_

- 6.) Kaj pričakuješ od pouka italijanščine? Pri vsaki trditvi obkroži eno številko od 4 do 1 (4 - se povsem strinjam, 1 - se sploh ne strinjam).
- |  |         |
|--|---------|
| a) Pričakujem, da se bom lahko sporazumeval/a v italijanščini.                 | 4 3 2 1 |
| b) Pričakujem, da bom razumel/a govor prebivalcev italijansko govorečih dežel. | 4 3 2 1 |
| c) Pričakujem, da bom tekoče bral/a v italijanščini.                           | 4 3 2 1 |
| d) Pričakujem, da bom dobro pisal/a v italijanščini                            | 4 3 2 1 |
| e) Pričakujem, da bom obvladal/a slovnična pravila.                            | 4 3 2 1 |
| f) Pričakujem, da se bom naučil/a veliko besed.                                | 4 3 2 1 |
| g) Pričakujem, da bom spoznal/a italijansko kulturo.                           | 4 3 2 1 |
- 7.) Katere dejavnosti te pri pouku italijanščine najbolj motivirajo? Pri vsaki dejavnosti obkroži eno številko od 4 do 0 (4 - me zelo motivira, 1- me ne motivira, 0 - ne morem odgovoriti, ker te dejavnosti ne poznam).
- |   |           |
|---|-----------|
| a.) Didaktične igre.  | 4 3 2 1 0 |
| b.) Branje besedil.   | 4 3 2 1 0 |
| c.) Pisanje pisnih sestavkov.                                   | 4 3 2 1 0 |
| d.) Utrjevanje slovničnih pravil s pisnimi in ustnimi nalogami. | 4 3 2 1 0 |
| e.) Utrjevanje besedišča s pisnimi in ustnimi nalogami.         | 4 3 2 1 0 |
| f.) Diskusija o določeni temi pod vodstvom učitelja.            | 4 3 2 1 0 |
| g.) Uporaba slik, fotografij, zemljevidov.                      | 4 3 2 1 0 |
| h.) Uporaba avdio in video posnetkov.                           | 4 3 2 1 0 |
| i.) Individualna priprava in izvedba ustnih predstavitev.       | 4 3 2 1 0 |
| j.) Skupinska priprava in izvedba ustnih predstavitev.          | 4 3 2 1 0 |
- 8.) Prosim, da izraziš svoje mnenje glede učne ure, ki si ji bil/a pravkar priča. Pri vsaki trditvi obkroži eno številko od 4 do 1 (4 - se povsem strinjam, 1 - se sploh ne strinjam).
- |   |         |
|---|---------|
| a.) Med učno uro sem se dobro počutil/a.  | 4 3 2 1 |
| b.) Med učno uro sem večino časa govoril/a v slovenščini.                                 | 4 3 2 1 |
| c.) Med učno uro sem večino časa govoril/a v italijanščini.                               | 4 3 2 1 |
| d.) Med učno uro sem uporabljal/a več italijanščine kot sicer.                            | 4 3 2 1 |
| e.) Med učno uro sem s sošolci, sošolkami sodeloval/a na bolj kakovosten način kot sicer. | 4 3 2 1 |
| f.) Učna ura je v splošnem spodbudila moje razmišljanje.                                  | 4 3 2 1 |
| g.) Med poukom italijanščine sem bil/a bolj aktiven/aktivna kot sicer.                    | 4 3 2 1 |
| h.) Med učno uro sem se dolgočasil/a.   | 4 3 2 1 |
| i.) Navodila sem razumel/a.   | 4 3 2 1 |
| j.) Za izvedbo dejavnosti sem imel/a dovolj časa.   | 4 3 2 1 |
| k.) Med igro je prihajalo do težav.   | 4 3 2 1 |
- Če meniš, da so se med didaktično igro pojavile težave, jih na kratko opiši.
-

- 9.) Kako pogosto uporablja tvoj učitelj pri pouku italijanščine take ali podobne didaktične igre?
- a.) zelo pogosto
  - b.) pogosto
  - c.) redko
  - d.) nikoli
- 10.) Koliko je takšnih ali podobnih didaktičnih iger pri pouku italijanščine?
- a.) preveč
  - b.) ravno prav
  - c.) premalo
- 11.) Imaš občutek, da se pri pouku italijanščine, ki je izveden s pomočjo didaktičnih iger, naučiš več kot sicer?
- a.) da, naučim se več kot pri pouku, kjer ni didaktičnih iger
  - b.) naučim se približno enako kot pri pouku, kjer ni didaktičnih iger
  - c.) ne, naučim se manj kot pri pouku, kjer ni didaktičnih iger





**Nataša Žugelj**

Université de Ljubljana

Faculté des Lettres

natasa.zugelj@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'243:[37.091.3:398.2]

DOI: 10.4312/vestnik.7.217-227



## LES CONTES FRANCOPHONES COMME DÉCLENCHEURS D'ACTIVITÉS VISANT À DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Dans le présent travail, nous présenterons les possibilités de l'exploitation du conte dans une classe de langue pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences langagières. Nous nous sommes donné pour tâche de proposer des exercices de compréhension orale et écrite et des exercices de productions orale et écrite pour tous les niveaux des apprenants. Nous laisserons ainsi de côté l'exploitation grammaticale et lexicale des contes ainsi que les très nombreuses possibilités d'exploitation civilisationnelle et interculturelle des contes.

On trouve des contes qui contiennent des éléments communs aux autres contes dans différentes cultures, voire sur différents continents, ce qui prouve le caractère universel du conte traditionnel. Pour ce travail, nous avons choisi de nous limiter à quelques contes traditionnels de référence que l'on retrouve sous diverses variantes dans toute l'Europe et que la plupart des apprenants slovènes du FLE ont déjà eu l'occasion de découvrir dans des traductions slovènes. Ainsi, pour un travail en classe de langue, ils n'auront qu'à mobiliser leurs connaissances de contes traditionnels.

En tant que genre littéraire<sup>1</sup>, le conte présente entre autres l'avantage de posséder une construction très simple et il est doté d'une grande lisibilité. C'est un récit plus ou moins bref, autonome, à dominante narrative. Sa brièveté épargne à l'apprenant le sentiment de frustration ou le désintérêt puisqu'il peut découvrir l'œuvre entière du début à la fin et il possédera, au moment des exercices de compréhension, une vision d'ensemble (Faraco 2006 : 223). De plus, c'est un genre optimiste ; la plupart du temps, le conte finit bien et il présente une vision rassurante du monde.

1 Selon Évelyne Cevin (2005), ce genre littéraire a été très longtemps décrié et n'a trouvé son renouveau que très récemment

## 1 LE CONTE DANS CERTAINES MÉTHODES DE FRANÇAIS

Même si le conte est un genre littéraire qui présente tous les avantages<sup>2</sup> des documents authentiques, il n'est pas très présent dans certaines méthodes de français. En effet, après avoir passé en revue six méthodes pour grands adolescents et adultes<sup>3</sup> (*Alter ego*, *Tout va bien*, *Rond-point*, *Reflets*, *Tout va bien* et *Scénario*), nous avons constaté que seulement trois des six méthodes proposent des exercices basés sur des extraits de contes ou sur des contes entiers. Dans *Alter ego 3*, on trouve un extrait de Cendrillon de Charles Perrault et des exercices de compréhension orale et écrite et un exercice de production écrite à partir d'un résumé de Cendrillon au présent ; *Tout va bien 2* propose la compréhension écrite d'un conte narré à la manière traditionnelle, un exercice de production écrite et un autre de production orale ; *Le Rond-point 2* propose un exercice d'appariement, des exercices de compréhension orale et écrite et des exercices de production orale et écrite.

Peut-être la raison pour la faible représentation de ce genre littéraire dans les méthodes pour grands adolescents et adultes se cache-t-elle dans l'idée que les contes sont des histoires pour enfants et non pas pour les adolescents et les adultes et qu'ils sont les mieux adaptés pour l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. En effet, le principal reproche avancé quant à une exploitation didactique est leur côté infantilisant. Dans la suite de ce travail, nous essaierons de démontrer, par des exemples d'exploitation de (d'extraits de) contes, que ce reproche n'est pas vraiment justifié. Un autre argument dissuasif serait les difficultés liées aux temps verbaux (surtout au passé simple) ou à certaines expressions archaïques (ex.. mère-grand) utilisées dans des contes. Là aussi, il existe de nombreuses possibilités pour simplifier aussi bien le texte de départ que les exercices basés sur ce texte.

## 2 ACTIVITÉS VISANT À DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

Dans la suite de notre travail, nous présenterons quelques possibilités d'exploitation des contes, suivies de consignes et d'exercices divers et variés qui prennent en compte les différences entre les apprenants, à savoir les différents styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique)<sup>4</sup>.

2 L'utilisation des documents authentiques est l'un des principes de base de l'approche communicative après les années 1980 (Lah, 2010 : 207–211).

3 Nous avons décidé de nous limiter à des méthodes pour grands adolescents et adultes, car nous supposons que dans les méthodes pour des publics plus jeunes les contes sont plus souvent utilisés en tant que documents authentiques servant de base pour des exercices de compréhension et de production. Par ailleurs, nous avons l'intention de présenter, dans ce travail, des possibilités d'exploitation partir des contes destinés au public des grands adolescents et adultes.

4 Les exercices qui font appel aux différentes préférences d'apprentissage et reconnaissent la différence dans les styles d'apprentissage donnent aux personnes formées, quel que soit leur style préféré, la possibilité de s'impliquer en les aidant à apprendre. (Šepec, 2013 : 287).

## 2.1 Compréhension écrite

Avec le conte, on évite l'un des principaux handicaps de la lecture en langue étrangère, à savoir la difficulté d'établir des liens entre les unités lexicales et de saisir le sens du texte. Puisqu'il s'agit généralement de textes courts à construction simple, la lecture d'un conte permet à l'apprenant d'une langue étrangère de restituer plus facilement la signification globale ainsi que la signification plus détaillée du récit. Pour aiguïser l'intérêt pour la lecture, il est souhaitable de sensibiliser d'abord les élèves à la thématique du conte en leur faisant observer des illustrations concernant le conte en question.

Parmi les activités de compréhension écrite, on peut se servir de tous les exercices classiques tels que les questionnaires de compréhension globale et exhaustive, les exercices d'appariement (ex.: relier les phrases aux contes dont elles sont extraites), les QCM, les textes à trous, etc. Ces exercices peuvent être réalisés soit après une lecture silencieuse et individuelle du conte soit après une lecture à haute voix faite par le professeur, tandis que les apprenants ont le texte sous les yeux.

Pour vérifier la compréhension globale, on peut faire dire aux apprenants ce qu'ils ont compris après la première lecture pour, par exemple, noter au tableau les éléments que les apprenants auront retenus (le lieu, les personnages, etc.). Après une deuxième lecture suivent des questions de compréhension plus détaillée. Il est également très utile d'induire les apprenants à se corriger mutuellement.

La lecture d'un conte peut se faire également en pièces détachées et la tâche des apprenants serait de recomposer un puzzle. Cette tâche incite les apprenants à chercher les indicateurs de rapprochement possible dans les petits extraits d'un conte. Par exemple, les expressions *Il était une fois* (indice du début), *un soir* (élément déclencheur), *depuis ce jour, ils vécurent heureux* (dénouement).

## 2.2 Compréhension orale

Pour faciliter la compréhension orale des (extraits de) contes, il faut choisir avec soin des enregistrements et des vidéos en veillant à ce que les éléments phonétiques et prosodiques correspondent au niveau des apprenants. Un autre élément qui peut faciliter la compréhension est la sensibilisation des apprenants à la structure et aux étapes du conte comportant les expressions caractéristiques (ex.: les formules d'ouverture et de clôture, les répétitions de formules, les répétitions de mots : *Il était une fois, Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants*), les connecteurs et les marqueurs temporels typiques.

Quant aux activités de compréhension orale, il vaut mieux proposer celles qui s'appuient sur un seul canal (sonore ou visuel) et rassurer l'apprenant qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour saisir le message d'un conte. Petit à petit, l'apprenant apprendra la signification de certains mots, de certains passages grâce au contexte/à l'image et il s'appuiera sur des indices sonores, interprétera des gestes, des mimiques, des regards, des variations prosodiques pour accéder au sens.

## 2.3 Expression orale

Voici quelques pistes possibles de stimulation de l'expression orale chez les apprenants tirés du site : <http://www.franparler-oif.org/lesdossiers/tous-les-dossiers/2626-il-etait-une-fois-les-contes-en-classe.html>.

2.3.1 On pourrait inviter les apprenants à se mettre à la place des héros d'un conte existant, à émettre des hypothèses en leur posant des questions de type :

- Qu'est-ce que tu ferais (vous feriez) si tu étais (vous étiez) à la place du Petit Poucet ?
- Qu'est-ce que tu ferais (vous feriez) si tu avais (vous aviez) la lampe magique d'Aladin ?
- Comment serait ta vie (votre vie) si tu vivais (vous viviez) avec les sept nains ?
- Comment se comporteraient Blanche Neige et Cendrillon si elles étaient amies ?

2.3.2 On pourrait proposer aux apprenants de s'essayer à des jeux de rôles pour les orienter vers l'interaction et le côté communicationnel :

- Un journaliste interviewe le héros d'un conte ;  
Ex. Un reporter pose des questions à Robin des bois sur sa vie, ses motifs et ses futurs projets.
- Organiser un débat télévisé entre les personnages d'une histoire. Chacun va présenter ses propres arguments tout en essayant de réfuter les arguments des autres afin de convaincre le public. (à partir du niveau B2)  
Ex. Cendrillon et ses sœurs participent à un débat au sujet de la femme idéale.
- Les parents du Petit Poucet sont interrogés par un inspecteur de police. Ils doivent expliquer ce qui s'est passé et justifier le fait d'avoir abandonné leur enfant dans la forêt.
- Le héros d'un conte affronte des difficultés. Vous êtes son meilleur ami et vous essayez de le consoler et de l'aider à trouver une solution en utilisant des structures: Il faut que tu + subjonctif/ Si j'étais à ta place, je + conditionnel présent/ Tu + impératif.

2.3.3 Les apprenants pourraient également comparer les contes qui reprennent les mêmes motifs en y recherchant les ressemblances et les divergences. Par exemple, *Le Petit Poucet* et *Hansel et Gretel* mettent en scène des enfants abandonnés par leurs parents dans la forêt, *Barbe-Bleue* et *L'oiseau d'Ourdi* traitent tous les deux du thème de la chambre interdite.

2.3.4 Les contes détournés et parodiés

La parodie est une reprise ironique ou dérisoire d'une œuvre qui en caricature les règles, les personnages, les situations ou les stéréotypes. De même que le détournement, la parodie utilise l'inversion, la réduction ou l'amplification, l'anachronisme, les jeux de mots. Pour pouvoir pleinement profiter de ces textes, il est bien sûr indispensable de connaître les contes originaux auxquels ils font allusion.

- Exemple de la transposition de *Cendrillon* dans le temps et l'espace ; l'histoire est transposée au XXI<sup>e</sup> siècle. Cendrillon, fille aînée d'une famille nombreuse, travaille comme agent de nettoyage dans le métro. Un jour, elle perd son téléphone portable mais, par chance, un jeune homme d'affaires très riche le trouve et la contacte... - on peut demander aux apprenants de rédiger la suite et la fin de l'histoire.

Quelques possibilités d'exploitation :

- chercher les éléments qui font tout d'abord penser à un détournement
  - relever l'inversion des rôles (ex. Les trois petits loups et le grand méchant cochon)
  - relever des événements nouveaux ou une dimension nouvelle
- Exploitation des vidéos – versions drôles des contes  
Après le visionnage, on peut demander aux apprenants de décrire la scène, le lieu et les personnages, d'imaginer des dialogues entre eux, etc.
  - Mise en voix d'un conte ou d'un conte détourné : ici, un travail préalable sur le non-verbal (les gestes, les mimiques, les postures, les regards, la position et la disposition entre les corps, les sons, les accessoires) est nécessaire pour renforcer ou illustrer différents éléments de l'histoire, car le corps est, lui aussi, vecteur de sens. De même, il serait préférable de travailler le para-verbal (le ton, l'intonation, la prononciation, l'accent, le volume, le rythme, le débit, les pauses, les silences) pour faire vivre les personnages et les différencier, pour donner du relief à la narration et pour rendre l'histoire plus vivante.

2.3.5 Enfin, pour les plus courageux, pourquoi ne pas mettre au point une lecture dramatisée ou de mettre en place une pièce théâtrale à partir d'un conte que l'on peut choisir avec ses apprenants.

## 2.4 Expression écrite

Le conte offre également plusieurs possibilités d'exploration et d'exploitation au niveau de l'expression écrite. Elles ont en commun de donner libre cours à l'imagination des apprenants et quand ils découvriront les productions des autres (groupes d') apprenants, ils seront probablement admiratifs et désireux de produire davantage de petits récits semblables.

Beaucoup de contes et d'histoires en tous genres sont construits selon le schéma classique suivant, que l'on peut expliquer aux apprenants à partir d'exemples de contes ou d'histoires qu'ils connaissent. Voici le schéma que propose Françoise Le Goff (2008) :

- **La situation initiale** : c'est le point de départ, la présentation des personnages, du héros, la description du cadre général. Il s'agit généralement d'une situation d'équilibre.
- **Le déséquilibre** : pour que l'action puisse se développer, pour mettre «en mouvement» les personnages, le héros, il faut que cet équilibre soit rompu. Sans cela, il ne se

passerait rien. Mais le héros n'a pas les moyens, seul, de sortir de cette situation. Il lui faudra avoir recours à des éléments extérieurs.

- **La quête** : pour sortir de la crise, le héros va devoir surmonter des obstacles, affronter des ennemis. Il pourra d'autant mieux les surmonter qu'il aura su se gagner des aides, des secours, avoir recours à des objets, des personnes, des formules aux pouvoirs particuliers ou, plus simplement, recevoir une aide.
- **Le dénouement** : C'est le moment de la victoire du héros qui n'est rendu possible que grâce aux éléments précédents.
- **La situation finale** : À la suite de toutes les étapes intermédiaires, le héros s'est construit une nouvelle situation qui, le plus généralement, lui permet d'arriver à une amélioration du point de départ, l'éduque, l'enrichit, satisfait sa quête.

#### 2.4.1 Histoire inventée

- Rédaction d'un fait divers ; dans ce cas, il faut que l'histoire contienne un événement tragique, un crime, un accident... et qu'elle contienne le vocabulaire propre aux faits divers.

Ex. L'histoire du *Petit Poucet* sous forme de fait divers ; d'abord, on invente un titre pour l'article : « *Petit garçon abandonné par ses parents trouvé dans la forêt par un chasseur.* »

- Les contes pêle-mêle

Il s'agit de la rédaction d'un conte qui combine des éléments (personnages, lieux, objets, époques) provenant de divers contes. Ici, une familiarisation préalable avec les contes traditionnels les plus connus est nécessaire.

Ex.: Le Petit Poucet rencontre dans la forêt le méchant loup.

Boucle d'or va vivre chez les sept petits nains.

Blanche Neige rencontre le Chat botté.

#### 2.4.2 Les contes détournés

Tout comme pour l'expression orale, le détournement des contes présente un exercice ludique dans le cadre de l'expression écrite. Voici quelques exemples de contes détournés :

Le Petit Chaperon rouge est, comme tout le monde le sait, une gentille petite fille qui va rendre visite à sa grand-mère et le loup est un être vilain qui va les manger toutes les deux.

- Dans la BD du Petit Chaperon rouge, réalisée par l'auteur de BD argentin Quino (1999), la rencontre du Petit Chaperon rouge et du loup dans la forêt n'est pas le fruit du hasard. En fait, la fille et sa mère viennent de lui passer un contrat pour qu'elles puissent toucher l'assurance-vie de la vieille femme.
- Une autre version du *Petit Chaperon rouge* transformée par le jeu appelé le caviardage ou la censure et qui consiste à supprimer des mots, des groupes de mots ou des

parties de phrases dans le texte de départ nous est donnée par Rivais (1988 : 48-52). On n'ajoute rien au texte de départ, on n'introduit pas de changements, mais l'effet est très intéressant ; voici sa version du *Petit Chaperon rouge* :

### **La mère-grand du Petit Chaperon rouge**

Il était une fois une petite fille folle et sa mère-grand plus folle encore. On l'appelait le Petit Chaperon rouge.

Un jour, sa mère ayant cuit car elle était malade, le Petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois, elle rencontra compère le loup, qui lui demanda où elle allait.

- Je vais voir ma mère-grand et lui porter un petit beurre.

- Demeure-t-elle bien loin ? lui dit le loup.

- Oh oui, dit le Petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez là-bas, à la première maison du village.

- Hé bien, dit le loup, je veux aller la voir aussi ; je m'y en vais par ce chemin ici, et toi par ce chemin le plus court.

Et la petite fille s'en alla, s'amusant à courir, et elle ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand ; toc, toc.

- Qui est là ?

- C'est votre fille le Petit Chaperon rouge, qui vous apporte un petit beurre.

La mère-grand lui cria :

- Tire la chevillette, la bobinette cherra.

La porte s'ouvrit. La bonne femme dévora en moins de rien le Petit Chaperon rouge. Quelque temps après : toc, toc.

- Qui est là ?

- Le loup.

Mère-grand lui cria en adoucissant un peu sa voix :

- Tire la chevillette, la bobinette cherra.

La porte s'ouvrit. Le loup, voyant dans le lit, sous la couverture, la mère-grand, lui dit:

- Mère-grand, que vous avez de grands bras !

- C'est pour mieux t'embrasser.

- Mère-grand, que vous avez de grandes jambes !

- C'est pour mieux courir !

- Mère-grand, que vous avez de grandes oreilles !

- C'est pour mieux écouter.

- Mère-grand, que vous avez de grands yeux !

- C'est pour mieux voir.

- Mère-grand, que vous avez de grandes dents !

- C'est pour mieux te manger, méchant loup !

Détourner un conte en remplaçant certains de ses éléments par des éléments modernes et originaux peut s'avérer une tâche particulièrement agréable pour les apprenants de tous âges. Ainsi, on peut leur demander de changer le début, la fin, les actions en général et le contenu de l'histoire originale ou bien introduire de nouveaux personnages. De même, ils peuvent s'amuser à introduire dans le conte original des signes de modernité ou du quotidien d'aujourd'hui comme la voiture, le téléphone portable, des boîtes de conserve, etc. De plus, on pourrait proposer aux apprenants d'imaginer un intrus, c'est-à-dire un personnage réel ou fictif qui normalement n'est pas dans ce conte et d'écrire leur propre version de l'histoire.

- Dans son livre *Les sorcières sont N.R.V.* (1988: 48-52), Y. Rivais propose un procédé littéraire où les informations d'un texte sont associées à des informations contraires. On peut donc s'amuser à chercher des noms opposés, des adjectifs opposés, des adverbes opposés, pour, ensuite, construire des phrases entières. Voici un exemple :

### **Histoire des bonnes sorcières méchantes**

Un jour, c'était la nuit, une vieille sorcière toute jeune qui demeurait rue Bicond préparait une savoureuse mixture dégoûtante dans une grosse marmite minuscule. Elle vivait dans une maison basse de cinquante étages, au milieu d'une forêt sans arbres. Une fine fumée grasse s'échappait de la cheminée car le poêle était éteint... (Rivais, 1988 : 48-52).

- Les contes transformés en publicités ;  
La marque de parfums Chanel a mis en scène le Petit Chaperon rouge dans un film publicitaire réalisé par Luc Besson en 1998 pour le No 5. Le loup n'est plus menaçant, mais succombe au charme et à la beauté du Petit Chaperon rouge qui est une jeune fille séduisante qui transporte dans son panier non pas une galette, mais le célèbre parfum. Le visionnage de la vidéo pourrait, entre autres, donner lieu à des exercices de production orale, stimulée par des questions sur le contenu de la vidéo et sur la comparaison avec le conte original.

### 2.4.3 Résumé d'un conte

On peut tout simplement demander aux apprenants de résumer un conte en leur proposant un début de résumé soit au temps présent (pour un niveau débutant ou intermédiaire) soit aux temps du passé (pour un niveau plus avancé). Voici un début de résumé tiré du manuel *Alter ego 3*:

Un gentilhomme veuf se remarie. Cendrillon, sa fille, est maltraitée par sa belle-mère autoritaire et les deux filles de celle-ci. Elle doit s'occuper des tâches ménagères les plus pénibles de la maison. Un jour, le Prince invite toutes les jeunes filles du royaume à un bal. Les sœurs se préparent. Mais Cendrillon pleure. Elle ne peut pas y aller.



#### 2.4.4 Rédaction d'un conte nouveau

C'est un exercice qui stimule l'imaginaire des apprenants. Il s'agit de proposer aux apprenants de rédiger un conte nouveau à partir des éléments ou le matériel didactique fournis par l'enseignant (ex.: tarot des contes). Cette activité ludique stimule la créativité des apprenants et peut se faire en binomes ou en petits groupes.

### 3 CONCLUSION

Comme nous avons pu le constater, les contes traditionnels offrent un cadre rassurant pour une exploitation didactique par leur caractère universel, leur brièveté et leur structure qui se compose d'étapes communes à la plupart des contes traditionnels. Par ailleurs, le conte traditionnel présente un excellent support de travail sur les compétences langagières dans une classe de langue, car il présente une source quasiment intarissable à partir de laquelle on peut concevoir des exercices divers et variés. Toutefois, avant de choisir un (extrait de) conte qui nous servira de support pour une exploitation didactique, il faut prendre en compte les objectifs pédagogiques poursuivis et certains éléments décisifs, tels qu'un choix approprié du lexique et des structures du texte support en fonction du niveau des apprenants. Une fois que le choix est fait, il ne reste plus qu'à imaginer des activités qui inciteront les apprenants à écrire ou à parler, à développer leur pensée imaginative tout en leur permettant d'assimiler des points grammaticaux et lexicaux, surtout si les activités proposées seront ludiques. Ces activités peuvent s'appuyer sur un seul canal (sonore, visuel, écrit) ou sur une combinaison de canaux. Ainsi, l'apprenant prendra conscience qu'il n'est pas nécessaire de comprendre impérativement chaque mot pour saisir le message ou la signification d'un document.

### BIBLIOGRAFIJA IN VIRI

- CEVIN, Evelyne et al (2005) *Conte en bibliothèque*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie.
- FARACO, Martine (2006) *La classe de langue ; théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- LAH, Meta (2010) Avtentična besedila pri pouku francoščine kot tujega jezika. *Vestnik za tuje jezike*, II. (1-2), 207–224.
- Concours ccolaire francophone. Date inconnue. [http://www.languefrancaise.org/Senghor/Concours\\_senghor\\_pedagogie.pdf](http://www.languefrancaise.org/Senghor/Concours_senghor_pedagogie.pdf)
- QUINO (1999) *Mafalda, l'intégrale*. Grenoble: Glénat.
- SIMONSEN, Michèle (1981) *Le conte populaire français*. Paris: PUF.
- ŠEPEC, Vanja (2010) Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujega jezika. *Vestnik za tuje jezike*, V. (1-2), 275–289.

RIVAIS Yak/Michel LACLOS (1988) *Les sorcières sont N.R.V.* Paris: L'école des loisirs. Détourner le conte. Date inconnue. <http://education.francetv.fr/litterature/sixieme/article/detourner-le-conte>

Il était une fois les contes en classe. Date inconnue. <http://www.franccparler-oif.org/lesdossiers/tous-les-dossiers/2626-il-etait-une-fois-les-contes-en-classe.html>

Fée Clochette. Date inconnue. <http://feeclochette.chez.com/carte.htm>

## UČBENIKI ZA FRANCOŠČINO

*Alors ?.* (2007) Morangis: Didier.

*Alter ego.* (2014) Paris: Hachette français langue étrangère.

*Reflets* (2000) Paris: Hachette.

*Rond-point* (2005) Grenoble: PUG.

*Tout va bien* (2005) Paris: CLE International.

*Scénario* (2008) Paris: Hachette.

## POVZETEK

### Frankofonske pravljice pri razvijanju jezikovnih kompetenc

Tradicionalne pripovedke so literarni žanr, ki lahko služi kot odličen avtentični dokument za izpopolnjevanje v tujem jeziku. Če jih opremimo še z raznolikimi in zabavnimi vajami, je lahko učenje tuje- ga jezika za učence različnih starosti zelo prijetna izkušnja. Z različnimi jezikovnimi vajami, ki preverjajo in utrjujejo vse jezikovne spretnosti, se pripovedke izkažejo kot odlična osnova za jezikovno analizo, bogatenje besedišča in izboljšanje izražanja v tujem jeziku. Njihova sorazmerno kratka dolžina in vsebinska prepoznavnost precej olajšata pedagoško delo.

**Ključne besede:** pripovedke, jezikovne spretnosti, slušno in bralno razumevanje, govorno in pisno sporočanje

## ABSTRACT

### Use of Francophone Tales in Developing Language Competences

Traditional folktales as an authentic document belong to a literary genre which can be of great use in enhancing foreign language learning. When accompanied by diverse and fun activities, they can convert a foreign language learning into a very positive experience for different age groups. Folktales with language exercises for developing different language skills can be a great source for language analysis, vocabulary building and better expression in a foreign language. Its restricted length and its identifiable content make folktales user-friendly for teaching.

**Key words:** folktales, language skills, listening and reading comprehension, oral and written production

## LE RÉSUMÉ

### **L'usage des contes francophones pour le développement des compétences langagières**

Les contes traditionnels sont un genre littéraire qui constitue un excellent support authentique pour le travail sur la langue dans une classe de FLE. S'ils sont accompagnés d'activités variées et ludiques, la découverte ou le perfectionnement d'une langue étrangère peut se faire d'une manière plaisante avec des apprenants de tous âges. En effet, ils se prêtent bien au développement des compétences langagières et sont un excellent terrain d'observations linguistiques, d'enrichissement lexical. De plus, par leur relative brièveté et par un contenu universellement connu, ils proposent un cadre rassurant pour l'exploitation pédagogique.

**Mots-clés :** conte, compétences langagières, compréhensions écrite et orale, productions écrite et orale



**Meta Frank**

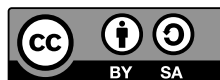
Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta (doktorska študentka)

metafrank@gmail.com

UDK 811.161.1'243:37.091.3(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.7.229-253



## POUČEVANJE RUŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA V SLOVENSKEM PROSTORU

### 1 UVOD

Poučevanje ruščine kot tujega jezika ima svoje posebnosti. V pričujočem prispevku bomo poskušali predstaviti, kako se s poučevanjem ruščine spoprijemajo učitelji<sup>1</sup> ruščine v slovenskem prostoru. Na podlagi podatkov iz vprašalnika, ki je bil učiteljem ruščine posredovan v šolskem letu 2014/2015, bomo ugotovili, kje se ruščina poučuje, kakšna gradiva se pri tem uporabljajo in na katerih področjih ugotavljajo učitelji največje težave pri učenju in usvajanju ruskega jezika.

### 2 METODIKA POUČEVANJA RUŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Metodiko poučevanja ruščine kot tujega jezika Šibko (2014) opredeljuje kot znanost, ki se ukvarja z raziskovanjem ciljev, vsebin, metod in sredstev, z oblikami učenja ruščine ter s spoznavanjem ruske kulture. Metodika poučevanja ruščine vključuje teorijo didaktike (sistem učiteljevih znanj), upoštevanje različnih konkretnih nalog in pogojev učnega procesa ter oblikovanje praktičnih navad in veščin pri učenju tujega jezika. Tesno se povezuje z drugimi vedami, kot so jezikoslovje, pedagogika, psihologija, kulturologija ipd.

Predmet raziskovanja metodike poučevanja ruščine kot tujega jezika je ruski jezik, ki se ga učijo tuji (ne rusko govoreči) učenci<sup>2</sup>. Sodobna metodika uporablja ruski jezik ne samo kot cilj, ampak tudi kot sredstvo poučevanja (Krjučkova, Moščinskaja 2009).

#### 2.1 Kratka zgodovina metodike poučevanja ruščine kot tujega jezika

Teoretične osnove poučevanja ruščine kot tujega jezika niso izum tega tisočletja, ampak imajo bogato in pestro zgodovino.

1 V tekstu uporabljeni besedi moškega spola *učitelj*, *učenec* pomenijo tudi ženski obliki (*učiteljica*, *učenka*).

2 Beseda *učenec* se nanaša na učenca, dijaka, študenta, tečajnika, ki se uči ruski jezik.

Pojem 'ruski jezik kot tuji jezik' (rus. русский язык как иностранный – РКИ) se pojavi v 2. polovici 20. stoletja in je povezan z razvojem poučevanja tujih učencev, ki so se izobraževali v različnih ruskih šolah. Ruski jezik je kot tuji jezik postal obvezni predmet za tujce v ruskih šolah v 50. in 60. letih prejšnjega stoletja (Krjučkova, Moščinskaja 2009). Metodika poučevanja ruščine kot tujega jezika se je kot samostojna znanstvena disciplina razvijala vzporedno z razvojem splošne didaktike tujih jezikov. Zgodovinski razvoj metodike poučevanja ruščine kot tujega jezika lahko prikažemo v petih obdobjih (Lebedinskij, Gerbik 2011):

**a) 1. obdobje (20.–40. leta 20. stoletja)**

V tem obdobju se metodika poučevanja ruščine kot tujega jezika oblikuje kot samostojna znanstvena disciplina. V didaktiki tujih jezikov je omenjeno obdobje zaznamovala predvsem polemika o prednostih in pomanjkljivostih med t. i. zavestno-kontrastivno (rus. сознательно-сопоставительный подход) in neposredno metodo (прямой подход). Prva v ospredje postavlja delo s tekstom, zavestno učenje pravil, na osnovi katerih se oblikujejo govorne navade in veščine, materni jezik pa razume kot oporo pri učenju tujega jezika. Zagovorniki neposredne metode so poudarjali intuitivno usvajanje tujega jezika, slovnica je imela nepomembno vlogo, učenje tujega jezika pa je potekalo brez posredovanja materinščine (Muster-Čenčur 1997: 29). Sredi 30. let 20. stol. se pojavi t. i. kombinirana metoda (rus. комбинированный метод), ki združi omenjena pola. Pri kombinirani metodi se na začetni stopnji učenja tujega jezika ne uporabljajo slovnicična pravila ali materni jezik, dopušča pa uporabo prevodov, analizo tekstov in primerjavo z materinščino na nadaljevalnih stopnjah. Celostni koncept procesa usvajanja tujega jezika so poskušali v svojih delih predstaviti tudi nekateri ruski psihologi in jezikoslovci, npr. L. S. Vygotskij, L. V. Ščerba in S. I. Bernštejn (Lebedinskij, Gerbik 2011).

**b) 2. obdobje (40.–50. leta 20. stol.)**

Metodika poučevanja tujih jezikov opredeljuje svoja teoretična in praktična izhodišča. Pri vzpostavljanju osnov metodike poučevanja ruščine kot tujega jezika je v tem obdobju pomembno vlogo odigral L. V. Ščerba s svojimi jezikoslovno-didaktičnimi teorijami o prednostih zavestnega učenja tujega jezika ter o pomembnosti primerjav tujega jezika z materinščino (Lebedinskij, Gerbik 2011: 17). Pri praktičnem delu z učenci so se najpogosteje uporabljale naslednje metode: slovnico-prevajalna, zavestno-kontrastivna in kombinirana. V 50. letih 20. stol. je bil glavni poudarek ruskih jezikoslovcev (L. V. Ščerba, I. V. Rahmanov, Z. M. Cvetkova, V. S. Cetlin) na zavestno-kontrastivni metodi poučevanja tujih jezikov, ki kljub prizadevanjem ni pripeljala do glavnega cilja učenja tujega jezika – k sporazumevanju v tujem jeziku. Sovjetski psiholog B. V. Beljajev je zato oblikoval zavestno-praktično metodo (rus. сознательно-практический метод) poučevanja tujih jezikov, ki je poudarjala ustno sporazumevanje in psihološko osnovano uporabo zavestne sistematizacije jezikovnih sredstev in pravil že na začetnih stopnjah učenja ruščine kot tujega jezika (Lebedinskij, Gerbik 2011).

**c) 3. obdobje (60.–sredina 80. let 20. stol.)**

Metodika poučevanja ruščine kot tujega jezika se intenzivno razvija in povezuje z drugimi znanstvenimi disciplinami (jezikoslovjem, psihologijo). Raziskuje se vpliv interference, vzpostavi se teorija oblikovanja navad in veščin v procesu učenja tujih jezikov. Razširjena je zavestno-praktična metoda, ki poudarja princip zavestnega učenja in pomen komunikacije, najpomembnejšo vlogo pa ima govorno izražanje. V začetku 70. let postane omenjena metoda splošno priznana, raziskovalci jo predvsem dopolnjujejo in izpopolnjujejo. V zahodnem svetu se pojavijo podobne tendence. Direktna metoda najde svoje naslednike v avdio-lingvalni in avdio-vizualni metodi. Njihovo nasprotje predstavljajo kognitivne metode, ki učenje jezika pojmujejo kot logični miselni proces in se v marsičem opirajo na spoznanja v delih L. S. Vigotskega, S. I. Bernštejn in A. A. Leontjeva (Lebedinskij, Gerbik 2011).

**č) 4. obdobje (konec 80. let–konec 90. let 20. stol.)**

V tem obdobju se metodika izpopolnjuje in upošteva spoznanja psihologije ter različnih komunikacijskih teorij. Razvijajo se nove metode poučevanja, kot so komunikacijska metoda, komunikacijsko-individualna metoda, problemsko zasnovano učenje, intenzivne metode poučevanja ipd. Pomembno vlogo igra motivacija, realne potrebe učencev v sporazumevalnem procesu, praktična naravnost ciljev pri učenju tujega jezika, funkcionalno izbrano gradivo, individualne značilnosti učencev, kulturološke značilnosti ... V metodiki ruščine kot tujega jezika postane zanimiva komunikacijska metoda poučevanja E. I. Passova, različne modifikacije intenzivnih metod (G. A. Kitajgorodskaja, L. Š. Gegečkori, I. Ju. Šehter). V omenjenem obdobju lahko zasledimo enotnost v pristopih k metodiki poučevanja ruskega jezika kot tujega jezika in metodah poučevanja tujih jezikov na zahodu (Lebedinskij, Gerbik 2011).

**d) 5. obdobje (od konca 90. let 20. stol.)**

Metodika poučevanja ruščine kot tujega jezika se preoblikuje v kompleksno znanost, ki povezuje različna področja in se dotika vseh področij poučevanja, procesa usvajanja ter individualnih značilnosti učencev. K razvoju rusistike je še posebej prispevala ustanovitev Državnega inštituta za ruski jezik A. S. Puškina v Moskvi, izhajati je začel mesečnik *Русский язык за рубежом* (*Russkij jazyk za rubežom*), oblikovala se je Mednarodna zveza učiteljev ruskega jezika in literature (rus. МАПРЯЛ), nastale so specializirane založbe, kot so Zlatoust, Ruski jazyk.Kursy idr. Leta 2007 se oblikuje sklad *Русский мир* (*Russkij mir*), ki skrbi za širjenje ruskega jezika in spodbuja njegovo učenje. Leta 2008 Ruska federacija ustanovi državno agencijo *Россотрудничество* (*Rossotrudničestvo*), ki skrbi za realizacijo projektov, s katerimi krepí mednarodne povezave ter sodelovanje na humanitarnem področju.

### 3 VSEBINA UČENJA IN POUČEVANJA RUŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Vsebina učenja in poučevanja ruščine kot tujega jezika obsega vse, kar mora učitelj naučiti učence, ter vse, kar se morajo učenci naučiti v učnem procesu (Ščukin 2003: 124). Dejstva o jezikovnem sistemu so le del vsebine učenja in poučevanja, pomembno vlogo imajo tudi navade in veščine, ki predstavljajo praktično zmožnost uporabe usvojenih znanj v različnih sporazumevalnih situacijah. Vsebino učenja in poučevanja ruščine kot tujega jezika predstavljajo naslednji sestavni elementi (Ščukin 2003): sredstva sporazumevanja (npr. posamezni glasovi, besede, kulturološke značilnosti), znanje o uporabi omenjenih sredstev, navade in veščine (omogočajo uporabo jezika), podočja, teme in sporazumevalne situacije (realizacija vsebine) ter besedila, ki predstavljajo njeno materialno osnovo. Končni cilj usvajanja vsebine učenja in poučevanja je oblikovanje komunikativne kompetence, ki omogoča ustno in pisno rabo jezika v različnih sporazumevalnih situacijah.

Vsebina učenja in poučevanja ruščine kot tujega jezika mora upoštevati učne načrte, programe, cilje in ravni znanja učencev.

### 4 CILJI IN NALOGE METODIKE POUČEVANJA RUŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Šibko (2014) cilj učenja razume kot vnaprej načrtovan rezultat dejavnosti v procesu učenja tujega jezika, ki vključuje tudi izbor različnih nalog, pristopov in materiala. V okviru določenega cilja se rešujejo različne naloge v skladu s konkretnimi pogoji pouka, ravnmi znanja ipd. Šibko (2014: 31) loči štiri glavne cilje pri učenju ruščine kot tujega jezika, in sicer:

1. praktični,
2. splošnoizobraževalni,
3. vzgojni in
4. razvojni cilj.

V skladu s praktičnim ciljem učencem predstavimo jezikovni sistem tujega jezika, ga omenjeni sistem naučimo uporabljati v sporazumevalnem procesu ter učence seznanimo z veščinami, ki mu bodo pomagale pri učenju tujega jezika. Splošnoizobraževalni cilj učenja vključuje znanja o državi, v kateri se tuji jezik govori, tudi s pomočjo elementov, ki jih vsebuje sam jezik. Vzgojni cilj pomeni, da vzpostavimo spoštljiv in dobronameren odnos do tujega naroda, kulture in jezika, naučimo učence kritičnega razmišljanja ter vzpostavimo sistem moralnih vrednot. Pri razvojnem cilju gre za spodbujanje usvajanja, aktivacijo spomina, pozornosti, mišljenja in čustev. Učitelj mora razvijati motivacijo za učenje jezika in spoznavanje tuje kulture ter različne jezikovne zmožnosti (Šibko 2014: 31).



## 5 UČENJE IN POUČEVANJE RUŠČINE V SLOVENSKEM PROSTORU

Ruščina si utira pot v šolski sistem v obratni smeri kot drugi tuji jeziki. Največje povpraševanje po ruščini je pri ljudeh, ki so zaključili formalno izobraževanje in se dodatno izobražujejo.

Ruščina je v osnovni šoli triletni predmet, ki se izvaja dve uri tedensko, skupno 204 ure. Učenec lahko po enem ali dveh letih izstopi iz programa. Z učenjem ruščine lahko začne tudi v 8. ali 9. razredu, če ima ustrezno predznanje (Urbas, Vozelj 2009: 4). Po podatkih, ki smo jih pridobili z Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport v skladu z Organizacijskim poročilom za osnovne šole, se je ruščina kot izbirni predmet v osnovnih šolah začela poučevati v šolskem letu 2007/2008. Število učencev, ki se odločajo za učenje ruščine, narašča. Pri tem je potrebno omeniti, da Ministrstvo s podatki o učenju ruščine kot fakultativnega predmeta (tudi v krožkih) ne razpolaga, kar pomeni, da je osnovnošolskih učencev, ki se učijo ruščine, dejansko nekoliko več, kot prikazuje spodnja tabela.

*Tabela 1: Število učencev v okviru obveznih izbirnih vsebin v OŠ po posameznih šolskih letih*

Šolsko leto	Število učencev
2007/2008	21
2008/2009	55
2009/2010	65
2010/2011	58
2011/2012	69
2012/2013	90
2013/2014	80
2014/2015	93

Vir: MIZS (OR poročilo za osnovne šole)

Ruščina ima v slovenskih gimnazijah zagotovljen status maturitetnega predmeta. Učenci lahko ruščino večinoma izberejo kot drugi ali tretji tuji jezik (Urbas, Vozelj 2008: 5). Po podatkih, ki so nam jih posredovali iz Državnega izpitnega centra (RIC), število dijakov, ki se odločajo za ruščino na maturi od šolskega leta 1994/1995, počasi, a vztrajno narašča.

Tabela 2: Število dijakov, ki so opravljali matura iz ruščine po posameznih šolskih letih

Šolsko leto	Število dijakov na obeh ravneh in rokih
1994/1995	2
1995/1996	1
1996/1997	13
1997/1998	12
1998/1999	10
1999/2000	10
2000/2001	8
2001/2002	8
2002/2003	9
2003/2004	8
2004/2005	18
2005/2006	11
2006/2007	19
2007/2008	24
2008/2009	15
2009/2010	33
2010/2011	34
2011/2012	46
2012/2013	56
2013/2014	52
2014/2015	53

Vir: Podatki Državnega izpitnega centra

Učenci lahko svoje znanje ruščine nadgradijo na Filozofski fakulteti v Ljubljani, kjer se izvaja univerzitetni dvodisciplinarni študijski program Rusistika, na različnih tečajih v jezikoslovnih šolah in ljudskih univerzah po Sloveniji. V Ljubljani igra pomembno vlogo pri razširjanju ruskega jezika in kulture Ruski center znanosti in kulture ter društva in skladi, kot na primer Zavod Vesela dRuščina, Društvo Slovenija–Rusija idr.

## 5.1 Učenje ruščine kot tujega jezika v slovenskem jezikovnem okolju

Bykova (2014: 21) loči tri elemente, ki opredeljujejo učenje in poučevanje ruščine kot tujega jezika v določenem izobraževalnem okolju: a) tradicionalni izobraževalni sistem, b) sodobni izobraževalni sistem in c) prisotnost/odsotnost tujejezičnega učitelja (naravnega

govorca). Izobraževalni sistem predstavlja pomemben del določene kulture in je tesno povezan s psihologijo in delovanjem njenih nositeljev. Učitelj tujih jezikov mora upoštevati izobraževalni sistem države, v kateri poučuje, hkrati pa pri pouku učencem približati tujejezično kulturno, jezikovno in izobraževalno okolje.

Učenje in poučevanje ruščine v slovenskem, torej tujem oz. neruskem socialno-kulturnem okolju, ima določene značilnosti, ki jih je potrebno upoštevati v primerjavi z učenjem in poučevanjem ruščine kot tujega jezika v ruskem prostoru. Motivacija učencev, ki se ruščino učijo v Rusiji, je drugačne narave, poleg tega jo spodbuja in krepi zunanje okolje. Motivacija učencev ruščine v Sloveniji je zgrajena na drugačnih osnovah, npr. učence zanima ruska kultura, književnost, znanje ruščine zanje predstavlja dodatno prednost pri iskanju zaposlitve ipd.

Učitelj ruščine kot tujega jezika mora pri svojem delu upoštevati teoretična izhodišča o učenju in poučevanju ruščine kot tujega jezika, cilje in vsebine, ki jih določajo učni načrti, poleg tega pa mora pri izvajanju pouka vzpostavljati komunikacijske situacije, ki bodo pripomogle k uporabi tujejezičnega govora, saj običajni slovenski učenec nima veliko možnosti za vsakdanje sporazumevanje v ruščini.

V šolskem letu 2014/2015 smo med učitelje ruščine razdelili vprašalnik, ki je bil sestavljen iz 28 vprašanj in v katerem smo želeli izvedeti, kakšna gradiva uporabljajo učitelji ter s kakšnimi težavami se srečujejo pri poučevanju ruščine kot tujega jezika v slovenskem prostoru. Vprašalnik je bil posredovan 58 učiteljem ruščine, nanj je odgovorilo zgolj 29 učiteljev (50 %). S prvim vprašanjem smo želeli izvedeti, kje vprašani poučujejo ruščino. Odgovori so predstavljeni v spodnji tabeli.

*Tabela 3: Kje poučujete ruščino?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
na jezikovni šoli (na jezikovnih tečajih)	13
na gimnaziji	9
v osnovni šoli	4
na fakulteti	3

## 5.2 Učbeniki in gradiva pri poučevanju ruščine kot tujega jezika

Avtorji in založniki morajo pri snovanju učbenikov in gradiv upoštevati vrsto različnih dejavnikov, ki delajo učbenike uporabne v različnih izobraževalnih sistemih, ki učencem posredujejo potrebna znanja in veščine ter vedenja o tuji državi, narodu, kulturi, načinu življenja, znanstvenih in tehnoloških dosežkih ipd. Učbenik mora prispevati k lažjemu in bolj učinkovitemu učenju in poučevanju, poleg tega pa mora biti zanimiv, všečen ter strukturiran tako, da je njegova uporaba jasna in enostavna (Vjatjutnev 1981).

Velike ruske založbe, kot so Zlatoust, Russkij jazyk. Kursy ali Flinta-Nauka, uporabnike zalagajo z množico raznovrstnih učbenikov, namenjenih različnim starostnim in interesnim skupinam z različnim predznanjem. V slovenskem prostoru so v zadnjem desetletju nastali učbeniki za učenje ruščine, namenjeni slovenskim učencem, ki opozarjajo na jezikovno interferenco ter na razlike in podobnosti med jezikoma (avtorice omenjenih učbenikov so Janja Urbas, Marina Spanring-Poredoš, Tatjana Komarova).

S pomočjo prvega sklopa vprašanj v vprašalniku smo od učiteljev ruščine želeli izvedeti:

- a) ali pri svojem delu uporabljajo učbenik oz. učbeniški komplet in kateri,
- b) ali je v učbenik, ki ga uporabljajo, vključeno tudi avdio-vizualno gradivo (npr. CD, DVD) in ali omenjeno gradivo tudi uporabljajo,
- c) ali uporabljajo tudi priročnik za učitelje, če slednji obstaja kot dodatek k navedenemu učbeniku,
- č) ali učencem posredujejo dodatni material (npr. fotokopije delovnih listov z dodatno razlago in vajami) ter
- d) kakšen dodatni material posredujejo učencem (če ga) in s kakšnim namenom.

Iz odgovorov na omenjena vprašanja je razvidno, da učitelji ruščine v slovenskih šolah in na jezikovnih tečajih uporabljajo veliko različnih učbenikov. Nekatere jezikovne šole in učitelji so izdelali lastno interno gradivo, večina učiteljev pa se pri poučevanju ruščine poslužuje več različnih učbenikov oz. učbeniških kompletov.

*Tabela 4: Podatki o uporabi učbenikov oz. učbeniških kompletov in lastnih gradiv*

Odgovori	Število učiteljev
kombiniranje več učbenikov in lastnega gradiva	12
uporaba samo enega učbenika	11
uporaba lastnega gradiva	6

Vprašani so v svojih odgovorih navedli 11 različnih učbenikov, ki so v spodnji tabeli predstavljeni po pogostosti njihovega pojavljanja. V tabeli je podan naslov učbenika, avtor in založba ter podatek o tem, ali posamezni učbenik vsebuje avdio-vizualno gradivo (CD, DVD, kasete ipd.) in priročnik za učitelje.

Tabela 5: Pregled učbenikov, ki jih uporabljajo učitelji ruščine v slovenskem prostoru

Naslov učbenika	Avtor; založba	Avdio-vizualno gradivo	Priročnik za učitelje	Število učiteljev, ki učbenik uporablja
Poehali	S. Černyšov, A. Černyšova; Zlatoust	da	ne	9
Okno	M. Gerber; Klett	da	ne	7
Žili-byli	L. V. Miller, L. V. Politova, I. Ja. Rybakova; Zlatoust	da	da	7
Russkij klass	L. L. Vohmina; Russkij jazyk. Kursy	da	ne	2
Ja i ty ... .. mi in vi	Marina Spanring-Poredoš; Znanstvena založba FF	da	ne	2
komplet učbenikov Orbita	P. Piper, M. Petković, S. Mirković; Zavod za udžbenike	da	ne	2
Survival Russian: Govorite pravil'no!	N. B. Karavanova; Russkij jazyk.Kursy	da	ne	2
Russkij jazyk: 5 elementov	T. Esmantova; Zlatoust	da	da	1
Russkij jazyk ponovomu	M. Aksenova; Zlatoust	da	ne	1
Russkij jazyk: Igrы i zadanija	K. Čakmišjan; ELI	ne	ne	1
Situacije, mnenja, vaje	J. Urbas	ne	ne	1

Med naštetimi učbeniki je najbolj priljubljen učbenik *Poehali*, ki je sestavljen iz več delov, v Sloveniji pa ga uporabljajo na jezikovnih šolah, gimnazijah ter na fakulteti. Po priljubljenosti mu sledita učbenika *Okno* in *Žili-byli*. Učbenik *Okno* se uporablja predvsem v gimnazijah, samo eden od vprašanih se ga poslužuje tudi v osnovni šoli. Učbenik *Žili-byli* uporabljajo učitelji na gimnazijah ter na jezikovnih šolah.

Večina učbenikov sicer vsebuje avdio-vizualno gradivo, ki ga učitelji s pridom uporabljajo, samo dva iz navedenih učbenikov pa imata tudi izdelan priročnik za učitelje, ki bi izvajalcem pouka z didaktičnimi nasveti pomagal in svetoval. Štirje vprašani uporabljajo takšen priročnik (to so predvsem tisti, ki uporabljajo učbenik *Žili-byli*).

V prvem sklopu vprašanj smo želeli izvedeti, ali učitelji ruščine posredujejo tudi dodatni material, kakšen dodatni material ter s kakšnim namenom. Vsi vprašani (29) so odgovorili pritrdilno na vprašanje, ali svojim učencem posredujejo tudi dodatni material (npr. fotokopije delovnih listov z dodatno razlago in vajami). Pri vprašanju – S kakšnim namenom posredujete dodatni material pri pouku ruščine? – smo dobili rezultate (vprašani so morali izbrati največ tri odgovore), predstavljene v Tabeli 6.

Tabela 6: S kakšnim namenom posredujete dodatni material pri pouku ruščine (npr. fotokopije delovnih listov, dodatne razlage, besedila)?

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) za utrjevanje slovnice in slovničnih pravil	26
b) za usvajanje in pravila besedišča	12
c) za urjenje natančnosti in pravilnosti izgovorjave, naglasa, intonacije	7
č) za urjenje pisave, utrjevanje pravopisnih pravil ter pravil pisnega sistema jezika	6
d) za interpretacijo besedil z glasnim branjem	5
e) za širjenje znanja o kulturi in družbi (npr. ruska vljudnostna pravila, funkcionalne zvrsti jezika ...)	9
f) za urjenje komunikacije v konkretnih situacijah (tekočnost, pomenska natančnost ...)	9
g) drugo	3

Največ vprašanih uporablja dodatno gradivo za utrjevanje slovnice in slovničnih pravil. Pri zadnji možnosti (drugo) smo po enkrat dobili naslednje variante odgovorov:

- za popestritev pouka,
- za dopolnjevanje učbenika, ki se zdi pomanjkljiv in nesistematičen,
- zaradi odsotnosti učbenika.

Z vprašanjem o tem, kakšen dodatni material posredujejo učitelji pri pouku ruščine (izbirali so med petimi ponujenimi odgovori, izbrati so morali največ tri), smo dobili rezultate, kot jih prikazuje Tabela 7.

Tabela 7: Kakšen dodatni material posredujete pri pouku ruščine?

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) neprirejena ruska besedila (npr. članki iz revij, ruske internetne strani, pesmi ...)	18
b) slikovni material	17
c) avtentične avdio in video posnetke	26
č) prirejena besedila	12
d) drugo:	
kartončke za slovnično utrjevanje, urjenje izgovorjave in branje	1
neavtentične avdio posnetke, ker jih učbeniški komplet nima	1

Iz odgovorov na vprašanja je razvidno, da večina (26) učiteljev uporablja kot dodatno gradivo avtentične avdio in video posnetke, pogosto pa uporabljajo tudi neprirejena ruska besedila ter slikovni material.

Učitelji ruščine uporabljajo vrsto različnih učbenikov in učbeniških kompletov, ki jih dopolnjujejo z dodatnim materialom. Trenutno ne obstaja predpisan učbenik za pouk ruščine, ki bi bil potrjen s strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Večina omenjenih učbenikov je nastala v Rusiji, zato ne upošteva posebnosti, napak in težav, ki se pojavljajo pri učenju ruščine v slovenskem prostoru. V učbenike je običajno vključeno tudi avdio-vizualno gradivo, ki ga učitelji s pridom uporabljajo, le peščica učbenikov pa ima izdelan tudi priročnik za učitelje. Kot dodatno gradivo učitelji uporabljajo predvsem avtentične video in avdio posnetke, neprirejena ruska besedila ali slikovni material, in sicer predvsem z namenom utrjevanja slovnice in slovničnih pravil.

### 5.3 Težave in napake slovenskih učencev pri razvijanju različnih zmožnosti

Napake in težave so sestavni del učenja tujega jezika na vseh stopnjah. Napake so odstopanja od pričakovanega, ustreznega in pravnega in pomenijo določeno vrsto »neuspešnosti« v jezikovni produkciji (Pirih Svetina 2003: 18). Gre za oblike, ki jih v enakem kontekstu in v enakih pogojih govornici prvega jezika ne bi tvorili (Pirih Svetina 2003: 17). Napaka se torej kaže kot odklon od jezikovne norme in je kazalec trenutne nezmožnosti pravilne uporabe tujega jezika (Pirih Svetina 2003).

Da bi lahko preprečili napake, je potrebno poznati njihove vzroke (jezikovne in psihološke). Po mnenju Varaksine (2014) lahko glavni vzrok za napake učencev, ki se učijo ruščine kot tujega jezika, imenujemo »pritisk jezikovnega sistema«. Učenec poskuša ruski jezik prenesti v sistem maternega jezika. Omenjeni proces poteka naravno in skorajda neodvisno od individualnih značilnosti posameznika. V skladu s psiholingvistiko je vsaka (jezikovna) napaka interpretacija procesa usvajanja tujega jezika in tako povezana z zavestnim ali podzavestnim primerjanjem maternega s tujim jezikom. Napako lahko razumemo kot specifično vrsto razlage lastnega sveta s pomočjo sredstev tujega jezika. Prenašanje lastne podobe sveta privede do neustrezne rabe jezikovnih pravil v tujem jeziku.

Napake so plod postopnega izgrajevanja lastnega sistema pravil v ciljnem jeziku, in sicer se ta proces vrši v t. i. vmesnem jeziku. V skladu s teorijo kontrastivne analize jezikovna zmožnost maternega jezika omejuje učenca pri usvajanju zakonitosti struktur v tujem jeziku. Odkloni od norme (napake) kažejo aktivnost učencev na poti proti ciljnemu jeziku: strategije izogibanja, izpuščanja itd. Na ta način si učenci organizirajo in sistematizirajo svoj jezik. Vmesni jezik učencev je skupek problemov in strategij učencev (Muster, 1997). V procesu usvajanja tujega jezika učenci prek vmesnih stopenj gradijo strategije, ki jim omogočajo izražanje v tujem jeziku, četudi ne poznajo pravil. Vmesne stopnje

predstavljajo vsakokratni vmesni jezik učencev. Napredovanje ni vedno linearno, pogosto prihaja pri učencih do vračanja k prejšnjim stopnjam, kar se kaže v t. i. začetniških napakah. Teorija vmesnega jezika tako predpostavlja, da cilj učenja tujega jezika ni tuj jezik, kot ga uporabljajo rojeni govorniki, ampak tuj jezik kot neka posebna različica omenjenega jezika. Z usvajanjem tujega jezika lahko postanemo njegov bolj ali manj spretni uporabnik (ne pa 'pravi' govorec) (Pirih Svetina 2003).

Z drugim sklopom vprašanj, ki je bil najobsežnejši in sestavljen iz 16 vprašanj, smo od učiteljev poskušali natančneje izvedeti, kje se najpogosteje pojavljajo težave in napake pri učenju ruščine in zakaj.

Kot glavne vzroke za težave pri učenju ruskega jezika so učitelji navedli naslednje (izbrali so lahko največ tri odgovore med desetimi danimi možnostmi):

*Tabela 8: Kateri so glavni vzroki za težave pri učenju ruskega jezika?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) prevelike zahteve učnega načrta	/
b) premajhna prizadevnost učencev in nizka motiviranost	6
c) neprimerne učne metode	1
č) usposobljenost učiteljev	1
d) učenci neredno opravljajo domače naloge	11
e) različne sposobnosti učencev	16
f) učbeniki	10
g) premalo časa za utrjevanje in vaje	10
h) premalo tedenskih ur ruščine	12
i) drugo	prekomerno poudarjanje slovnice ipd.*

Iz Tabele 8 je razvidno, da so glavni vzroki za težave pri učenju ruščine po mnenju učiteljev različne sposobnosti učencev, premalo tedenskih ur ruščine, neredno opravljanje domačih nalog, učbeniki, premalo časa za utrjevanje in vaje, premajhna prizadevnost učencev in nizka motiviranost. Samo enkrat so učitelji izbrali odgovor 'neprimerne učne metode' ali odgovor 'usposobljenost učiteljev'. Nihče od vprašanih se ni odločil za možnost, ki kot glavni vzrok za težave pri učenju ruščine opredeljuje prevelike zahteve učnega načrta. Pri zadnji možnosti za odgovor so lahko učitelji navedli morebitne druge vzroke\* – tu smo dobili še nekaj dodatnih razlag, kot npr.: preveliko poudarjanje slovnice, neredna prisotnost pri pouku, redke priložnosti za uporabo naučene snovi ali neprimerna ura za izvajanje jezikovnega tečaja (utrujenost).

Pri učenju ruščine tako kot pri učenju slehernega drugega tujega jezika učenci razvijajo zmožnosti slušnega in bralnega razumevanja, govornega razumevanja ter govornega in pisnega sporočanja. V skladu s podatki iz vprašalnika je največ težav zaslediti pri razvijanju zmožnosti pisnega sporočanja (Tabela 9).



*Tabela 9: Pri doseganju katerih operativnih ciljev poučevanja ruščine se pojavljajo največje težave?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) pri slušnem razumevanju	3
b) pri bralnem razumevanju	1
c) pri ustnem sporočanju	4
č) pri ustnem sporazumevanju	4
d) pri pisnem sporočanju	15

Z dodatnimi vprašanji smo želeli natančneje ugotoviti, kje se najpogosteje pojavljajo težave pri doseganju posameznih prej navedenih zmožnosti (Tabela 10–Tabela 14).

*Tabela 10: Kje se najbolj pogosto pojavljajo težave pri slušnem razumevanju?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) Učenci ne razumejo govora učitelja.	/
b) Učenci ne razumejo besedila, posnetega v pedagoške namene.	/
c) Učenci ne razumejo nepriprejenega besedila.	14
č) Učenci ne ločijo posameznih glasov.	1
d) Učenci ne prepoznajo ključnih informacij.	/
e) Učenci ne prepoznajo podrobnosti.	9
f) Učenci ne prepoznajo namena in razpoloženja govorca.	1
g) Učenci ne znajo povzeti poslušanega besedila.	3
h) drugo	/

Na področju slušnega razumevanja so učitelji največ težav zasledili pri razumevanju nepriprejenih besedil ter prepoznavanju podrobnosti, večjih težav pa ni zaslediti pri razumevanju učitelja ali teksta, ki je posnet v pedagoške namene, pri ločevanju posameznih glasov, prepoznavanju ključnih informacij, povzemanju slišane in prepoznavanju namena ali razpoloženja govorca.

Tabela 11: Kje najpogosteje pojavljajo težave pri bralnem razumevanju?

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) Učenci ne razumejo sporočila prebranega prirejenega besedila.	1
b) Učenci ne razumejo sporočila prebranega neprirejenega besedila.	11
c) Učenci ne prepoznajo ključnih informacij.	/
č) Učenci ne prepoznajo podrobnosti.	11
d) Učenci nepravilno izpisujejo podatke.	1
e) Učenci ne prepoznavajo besedil različnih zvrsti in njihovih značilnosti.	/
f) Učenci nepravilno povzemajo besedilo.	4
g) drugo	(Učenci nimajo težav.)

Največ napak, ki se pojavljajo pri bralnem razumevanju, učitelji ugotavljajo pri razumevanju sporočila prebranega neprirejenega besedila ter pri prepoznavanju podrobnosti.

Tabela 12: Kje najbolj pogosto zasledite težave pri ustnem sporazumevanju?

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) Učenci se glede na jezikovne norme izražajo pravilno, vendar je sporočilo še vedno jasno.	10
b) Učenci se glede na jezikovne norme izražajo nepravilno, tudi sporočilo ni jasno.	/
c) Učenci imajo težave s pravilnim izgovorom, naglasom in stavčno intonacijo.	8
č) Učenci se komunikacijsko neustrezno odzivajo na pobudo in sporočila sogovornika.	1
d) Učenci ne poznajo in ne upoštevajo neverbalnih sredstev sporazumevanja.	/
e) Učenci ne zmorejo samostojno argumentirati, razložiti ali opisati svojih čustev, mnenj ipd.	8
f) Učenci težko spregovorijo, ne sodelujejo v pogovorih v razredu, ne vzpostavijo stika.	1
g) drugo	/

Največ težav pri ustnem sporazumevanju se po mnenju učiteljev kaže pri tem, da se učenci glede na jezikovne norme izražajo nepravilno, vendar je njihovo sporočilo še vedno razumljivo. Učenci imajo tudi težave s pravilnim izgovorom, naglasom in stavčno intonacijo ter ne zmorejo samostojno argumentirati, razložiti ali opisati svojih čustev in

mnenj. Težav na področju ustnega sporazumevanja ni zaslediti pri komunikacijskih odzivi na sporočilo sogovornika ali prepoznavanju in upoštevanju neverbalnih sredstev sporazumevanja.

*Tabela 13: Kje se najbolj pogosto pojavljajo težave pri govornem sporočanju?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) Učenci se nepravilno in nejasno izražajo glede na veljavne jezikovne norme.	8
b) Učenci ne tvorijo ustreznega ustnega sporočila glede na situacijo, govorni položaj in namen sporočila.	2
c) Učenci ne zmorejo samostojno argumentirati, razložiti ali opisati svojih čustev ipd.	12
č) Učenci ne zmorejo ustno povzeti besedila, ki služi kot iztočnica za izražanje.	2
d) Učenci ne zmorejo ustrezno preoblikovati prebranega ali poslušanega besedila, ki služi kot iztočnica za izražanje.	2
e) drugo	/

Pri govornem sporočanju učenci najpogosteje ne zmorejo samostojno argumentirati, razložiti ali opisati svojih mnenj in čustev, večkrat se tudi nepravilno in nejasno izražajo glede na veljavne jezikovne norme.

*Tabela 14: Kje se najpogosteje pojavljajo težave pri pisnem sporočanju?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) Učenci se nepravilno in nejasno izražajo glede na veljavne jezikovne norme.	13
b) Učenci imajo težave pri oblikovanju različnih besedilnih zvrsti (pismo, članek ...).	4
c) Učenci ne zmorejo samostojno argumentirati, razložiti ali opisati svojih čustev ipd.	6
č) Učenci imajo težave pri samostojnem pisanju obnove besedila.	5
d) Učenci ne zmorejo ustrezno preoblikovati besedila.	/
e) drugo	/

Po mnenju učiteljev se na področju pisnega sporočanja težave kažejo predvsem kot nepravilno in neustrezno izražanje glede na veljavne jezikovne norme, učenci ne zmorejo samostojno argumentirati, razložiti ali opisati svojih čustev, mnenj ipd., imajo težave pri samostojnem pisanju obnove besedila ter pri oblikovanju različnih besedilnih zvrsti.

Pomemben princip v metodiki poučevanja ruščine kot tujega jezika je med drugim upoštevanje materinščine, njeno primerjanje z jezikom, ki se ga učimo, iskanje podobnosti in razlik. Učitelje ruščine smo vprašali, ali znanje slovenščine kot maternega in hkrati slovenskega jezika pozitivno ali negativno vpliva na učenje ruščine.

*Tabela 15: Ali po vašem mnenju znanje slovenščine kot maternega in hkrati slovenskega jezika pozitivno ali negativno vpliva na učenje ruščine?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) pozitivno (pozitivni transfer, podobnosti med jezikoma olajšajo učenje ruščine)	12
b) negativno (interferenca, znanje slovenščine povzroča zmedo pri usvajanju ruščine)	1
c) pozitivno in negativno	16
č) ne pozitivno ne negativno	/

Večina vprašanih je mnenja, da znanje slovenščine pri učenju ruščine kot tujega jezika vpliva tako negativno kot tudi pozitivno. Dvanajst učiteljev meni, da znanje slovenščine vpliva zgolj pozitivno ter tako omogoča pozitivni transfer med jezikoma in uspešnejše učenje. Samo eden od vprašanih je mnenja, da znanje slovenščine vpliva zgolj negativno.

#### 5.4 Težave in napake slovenskih učencev pri razvijanju jezikovnih zmožnosti

Jezikovne zmožnosti vključujejo leksikalno, fonološko, skladenjsko znanje in spretnosti ter druge razsežnosti jezika kot sistema, neodvisno od sociolingvistične vrednosti njegovih različic in pragmatičnih funkcij njegovega udejanjanja (Skupni evropski jezikovni okvir 2011). Šibko (2014) jezikovno (lingvistično) kompetenco razume kot skupek znanj o jezikovnem sistemu, o pravilih funkcioniranja jezikovnih enot v govoru ter kot zmožnost za uporabo jezikovnega sistema pri izražanju misli.

Najpogostejše napake, ki se po mnenju učiteljev pojavljajo pri učenju ruščine na posameznih jezikovnih področjih, so prikazane v Tabeli 16.

*Tabela 16: Na katerih jezikovnih področjih prihaja do največ napak pri učenju ruščine?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) na področju skladnje (pri tvorjenju vsebinsko in slovnično pravih povedi, enostavna poved, zapletena poved, besedni red ...)	3
b) na področju besedoslovja (prepoznavanje besednih pomenov, iskanje sopomenk in protipomenk, blizuzvočnice ...)	3
c) na področju oblikoslovja (sklanjanje samostalnika, spreganje glagola ...)	12
č) na področju glasoslovja (glasovna znamenja, naglas, fonetika)	3
d) pri pisavi in upoštevanju pravopisnih pravil (pisanje in branje cirilice, ločila)	6

Večina učiteljev ruščine je mnenja, da se pri slovenskih učencih najpogostejši jezikovni odkloni kažejo na področju oblikoslovja (sklanjanje samostalnika, spreganje glagola ipd.). Šest vprašanih je izpostavilo težave pri pisavi in upoštevanju pravopisnih pravil, zgolj po trije vprašani so kot problematična opredelili področja besedoslovja, skladnje ali glasoslovja.

Podrobnejša razčlenitev napak in težav na posameznih jezikovnih področjih je privedla do naslednjih rezultatov, ki so predstavljeni v Tabelah 17, 18 in 19.

*Tabela 17: Kje zasledite najpogostejše jezikovne odklone od norme na področju glasoslovja?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) pri zapisu in razumevanju uporabe jotiranih in nejotiranih samoglasnikov (а-я, э-е, о-ё, у-ю, ы-и)	15
b) pri zapisu in razumevanju uporabe trdih in mehkih soglasnikov (npr. parni soglasniki, vedno mehki soglasniki – ч,щ, vedno trdi soglasniki – ш, ж, ц)	2
c) pri zapisu in razumevanju uporabe črke j/й	1
č) pri zapisu in razumevanju uporabe črke l/л	/
d) pri zapisu in izgovoru naglašanih in nenaglašanih samoglasnikov (npr. redukcija nenaglašanih samoglasnikov)	11

Na področju glasoslovja se težave najpogosteje pojavljajo pri zapisu in razumevanju uporabe jotiranih in nejotiranih samoglasnikov ter pri zapisu in izgovoru naglašanih in nenaglašanih samoglasnikov.

*Tabela 17: Kje zasledite najpogostejše jezikovne odklone od norme pri pregibnih besednih vrstah?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) pri samostalniški besedi	8
b) pri pridevniški besedi	9
c) pri glagolu	11

Jezikovni odkloni, povezani s pregibnimi besednimi vrstami, so porazdeljeni enakomerno. Enajst vprašanih največ težav ugotavlja pri uporabi glagola, sledita še pridevniška in samostalniška beseda.

*Tabela 18: Kje zasledite najpogostejše jezikovne odklone od norme pri nepregibnih besednih vrstah?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) pri prislovu	5
b) pri predlogu	15
c) pri vezniku	2
c) pri členku	1
c) pri medmetu	1

Pri nepregibnih besednih vrstah se največ težav pojavlja pri uporabi predloga, sledijo mu prislov, veznik ter členek in medmet.

S pomočjo trislopenjske ocenjevalne lestvice smo želeli ugotoviti, katere slovnične kategorije, povezane s samostalnikom, pridevnikom in glagolom, so najzahtevnejše za učence ruščine. Učitelji so na omenjeni ocenjevalni lestvici obkrožili številko, ki ustreza težavnosti posamezne slovnične kategorije – številka 1 pomeni 'nezahtevno', številka 2 – 'srednje zahtevno', številka 3 – 'zelo zahtevno'.

Z vprašanji o težavah pri pravilni uporabi samostalnika smo izvedeli, katera slovnična kategorija je za učence ruščine najzahtevnejša (spol, število, sklon) ter pri uporabi katerega sklona se pojavlja največ težav.

*Tabela 19: Katere slovnične kategorije, povezane s samostalnikom, so po vašem mnenju za učence ruščine najzahtevnejše?*

Odgovori	Ocenjevalna lestvica		
	1–nezahtevno	2–srednje zahtevno	3–zelo zahtevno
Spol samostalnika	20	9	/
Število samostalnika	16	13	/
Sklon samostalnika	2	8	19

Spol samostalnika so vprašani najpogosteje opredelili kot nezahtevno kategorijo. Število samostalnika slovenskim učencem ne povzroča večjih težav – 16 učiteljev ga je opredelilo kot nezahtevno. Najpogostejše jezikovne odklone je opaziti pri uporabi sklonov, ki je po mnenju večine učiteljev ruščine zelo zahtevna kategorija.

Tabela 20: Pri uporabi katerega sklona se pojavlja največ težav?

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) pri imenovalniku	/
b) pri roditeljskem	15
c) pri dajalniku	1
c) pri tožilniku	2
c) pri mestniku	5
c) pri orodniku	4

Največ težav učitelji ugotavljajo pri pravilni uporabi roditeljskega, sledijo mu mestnik, orodnik, tožilnik in dajalnik.

Pri pridevniški besedi so morali učitelji s pomočjo ocenjevalne lestvice določiti stopnjo zahtevnosti za naslednje kategorije: končnice pridevnikov v imenovalniku ednine in množine, trda in mehka osnova pridevnika, polna in kratka oblika pridevnika, sklanjanje pridevnikov ter stopnjevanje pridevnikov.

Tabela 21: Katere slovnične kategorije, povezane s pridevnikom, so po vašem mnenju za učence ruščine najzahtevnejše?

Odgovori	Ocenjevalna lestvica		
	1–nezahtevno	2–srednje zahtevno	3–zelo zahtevno
Končnice pridevnikov v im. ed. in im. mn.	9	15	4
Trda in mehka osnova pridevnika	2	15	12
Polna in kratka oblika pridevnika	3	13	12
Sklanjanje pridevnikov	/	13	15
Stopnjevanje pridevnika	3	17	8

Končnice pridevnikov v imenovalniku ednine in množine ter trdo in mehko osnovo pridevnikov je večina učiteljev največkrat opredelila kot srednje zahtevni kategoriji. Precej podobno so učitelji opredelili tudi polno in kratko obliko pridevnika. Sklanjanje pridevnikov je bilo največkrat opredeljeno kot zelo zahtevno ali kot srednje zahtevno področje. Stopnjevanje pridevnikov velja za srednje zahtevno kategorijo.

Pomembno vlogo pri učenju ruščine kot tujega jezika igra tudi glagol. Na tristopenjski ocenjevalni lestvici so se učitelji odločali o zahtevnosti posameznih slovničnih kategorij, povezanih z glagolom.

*Tabela 22: Katere slovnične kategorije, povezane z glagolom, so po vašem mnenju za učence ruščine najzahtevnejše?*

Odgovori	Ocenjevalna lestvica		
	1–nezahtevno	2–srednje zahtevno	3–zelo zahtevno
Spreganje glagolov	5	21	3
Glagolski časi	6	18	5
Nedoločne glagolske oblike (nedoločnik, deležniki, deležja)	3	8	16
Glagolski naklon (velelnik, pogojnik, povednik)	3	18	7
Glagolski vid (dovršnik, nedovršnik)	2	14	12
Glagoli premikanja	1	2	25
Glagolski način (tvorni, trpni)	/	14	12
Povratni glagoli	5	15	7
Vezljivost glagolov/glagolska rekcija	/	10	15

Največkrat so se učitelji odločali med stopnjama 'srednje zahtevno' in 'zelo zahtevno'. V zelo zahtevno področje sodijo glagoli premikanja, nedoločne glagolske oblike ter glagolska rekcija oz. vezljivost glagolov. Kot srednje zahtevno kategorijo so učitelji največkrat opredelili spreganje glagolov, glagolske čase, glagolski naklon ter povratne glagole. Kategoriji glagolskega vida in načina je 14 vprašanih opredelilo za srednje zahtevni kategoriji, 12 vprašanih pa je kategoriji opredelilo kot zelo zahtevni.

## 5.5 Popravljanje napak pri učenju ruščine kot tujega jezika

Napake in težave je potrebno razumeti kot spremljajoči pojav pri učenju, njihova korektura pa mora pozitivno vplivati na učenca, saj lahko sicer izgubi motivacijo. Učitelj mora učencu napake predstaviti skupaj s pravilnimi oblikami, pri tem pa mora upoštevati učenčevo ustvarjalnost in mu pomagati (Muster-Čenčur 1997). Ko govorimo o korekturi, moramo razlikovati med dvema učnima fazama (Muster-Čenčur 1997: 110, povzeto po Demme 1996), in sicer med:

- a) jezikovno fazo, ki je namenjena delu z jezikom (npr. slovnične vaje), zato mora učitelj zahtevati slovnično pravilnost, napake sproti popravljati, učencem pa posredovati povratno informacijo o pravilnosti oz. napakah;



- b) komunikacijsko fazo, kjer je v ospredju vsebina sporočila in realizacija komunikacijskih namer, zato učitelj ne prekinja miselnega toka učenca, ampak si napake sprti beleži. Popraviti je potrebno le izraze, ki onemogočajo razumevanje sporočila ali so povsem neprimerne.

Zadnji sklop vprašanj so predstavljala tri vprašanja o tem, kako učitelji popravljajo napake pri ustni produkciji in pisnem sporočanju ter o tem, ali vsebinsko pravilen odgovor pri nalogah, ki zahtevajo razumevanje, negativno točkujejo zaradi slovničnih napak (Tabele 23, 24 in 25).

*Tabela 23: Na kakšen način popravljate napake pri ustni produkciji?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) Vse napake dosledno popravljam.	6
b) Napake so sestavni del učenja in jih ne popravljam.	/
c) Popravim le napake, ki se pojavijo redno.	8
c) Popravim napake, ki se mi zdijo najpomembnejše.	15
c) Učenci samostojno popravljajo napake v parih ali skupinah.	/
c) drugo	/

Več kot polovica učiteljev pri ustni produkciji popravi le napake, ki se jim zdijo najpomembnejše. Osem učiteljev popravljajo le tiste napake, ki se pojavljajo redno, šest pa vse napake dosledno popravljajo. Nihče od vprašanih ne uporablja možnosti, da bi učenci samostojno popravili napake v skupinah ali parih.

*Tabela 24: Na kakšen način popravljate napake pri pisnih izdelkih?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) Sam/a označim in popravim napake.	11
b) Napake le označim, učenci jih nato sami popravijo.	5
c) Učenci med seboj zamenjajo teste in samostojno popravljajo napake drugih.	/
c) Navedem le skupno število napak v posamezni nalogi, učenec pa jih nato sam prepozna in popravi.	/
c) Samostojno pregledam teste, glavne napake pa v razredu skupinsko popravimo.	7
c) drugo	6 <i>(kombiniranje različnih načinov iz danih odgovorov)</i>

Pri pisni produkciji učitelji najpogosteje sami označijo in popravijo napake, večkrat tudi napake le označijo in jih učenci samostojno ali skupinsko popravijo oz. kombinirajo različne načine popravljanja.

*Tabela 25: Ali vsebinsko pravilen odgovor pri nalogah, ki zahtevajo razumevanje, negativno točkujete zaradi slovničnih napak?*

Odgovori	Število učiteljev, ki je odgovor izbralo
a) da	5
b) ne	24

Večina vprašanih (83 %) vsebinsko pravilen odgovor pri nalogah, ki zahtevajo razumevanje, ne točkuye negativno zaradi slovničnih napak.

## 6 ZAKLJUČEK

Metodika poučevanja in učenja ruščine kot tujega jezika je znanstvena disciplina z lastnim zgodovinskim razvojem in teoretičnimi izhodišči, ki služijo kot osnova slehernemu učitelju pri načrtovanju in izvajanju pouka ruščine. Učenje ruščine v tujem socialno-jezikovnem okolju ima svoje specifične lastnosti, ki se jih je potrebno zavedati in upoštevati.

S pomočjo vprašalnika za učitelje ruščine in njegove analize smo dobili prvi vpogled v stanje na področju učenja in poučevanja ruščine kot tujega jezika v slovenskem prostoru. Z zastavljenimi vprašanji ni mogoče ugotoviti vrste drugih problemov, s katerimi se srečujejo učitelji in učenci ruščine v slovenskem prostoru (npr. kolokacije, sintaktične konstrukcije ipd.), je pa omenjena analiza prvi korak na daljši raziskovalni poti. Za natančnejše ugotovitve bi bilo potrebno izvesti dodatne, podrobnejše in obsežnejše raziskave. Raziskovalci omenjenega področja v slovenskem prostoru vedno znova naletimo na težave zaradi majhnega števila udeležencev v vzorcu, zato se moramo zaenkrat zadovoljiti z raziskavami, ki ne omogočajo posploševanja, vseeno pa prinašajo zanimive izsledke in iztočnice za nadaljnje raziskovanje in razmislek.

Ruščina se kot tuji jezik uči in poučuje na osnovnih šolah, gimnazijah, fakultetah ter na različnih jezikovnih šolah in tečajih. V skladu z rezultati vprašalnika lahko trdimo, da se na tako majhnem prostoru, kot je slovenski, za učenje ruščine uporablja pestra množica učbenikov (11). Razlog za omenjeno raznovrstnost lahko najdemo v bogati izbiri učbenikov, ki jo ponuja predvsem ruski trg, poleg tega pa v Sloveniji (še) nimamo uradno potrebne učbenika, ki bi ga lahko uporabljali v osnovnih in srednjih šolah. Najpogosteje uporabljeni učbeniki (npr. učbenik *Poehali*) ne upoštevajo specifičnih težav slovenskega učenca pri učenju ruščine ali jezikovnih primerjav med slovenščino in ruščino. Večina učbenikov vključuje avdio-vizualno gradivo, ki ga učitelji tudi uporabljajo, slaba lastnost pa je, da ne vključujejo didaktičnega priročnika za učitelja. Vsi učitelji (tudi) zato učencem posredujejo

dodatni material (npr. delovne liste), predvsem z vajami za utrjevanje slovnice in slovničnih pravil. Kot dodatni material učitelji uporabljajo predvsem avtentične avdio in video posnetke, neprirejena ruska besedila ali slikovno gradivo.

Kot glavne vzroke za težave pri učenju ruščine kot tujega jezika so učitelji opredelili različne sposobnosti učencev, premalo tedenskih ur, neredno opravljanje domačih nalog in neustrezne učbenike. Pri razvijanju različnih zmožnosti učitelji največ težav opažajo pri pisnem sporočanju (mogoče tudi zato, ker je omenjena zmožnost največkrat predmet preverjanja) – učenci se nepravilno in neustrezno izražajo glede na veljavne jezikovne norme. Na področju slušnega razumevanja največ težav predstavlja razumevanje neprirejenih ruskih besedil. Tudi pri bralnem razumevanju so v ospredju težave z razumevanjem sporočila prebranega neprirejenega besedila ter pri prepoznavanju podrobnosti. Pri ustnem sporazumevanju se učenci najpogosteje izražajo nepravilno glede na jezikovne norme, vendar je njihovo sporočilo še vedno razumljivo. Največ napak na področju govornega sporočanja učitelji ugotavljajo pri samostojnem argumentiranju, razlaganju ali opisovanju učenčevih mnenj, čustev ipd.

Najpogostejše jezikovne odklone učitelji ruščine opažajo pri oblikoslovju (samostalniku, pridevniški besedi, glagolu in predlogu). Kot zelo zahtevno kategorijo, povezano s samostalnikom, so učitelji opredelili sklone, še posebej rodimnik. Pri pridevniku so kot zelo zahtevno označili sklanjanje, pri glagolu pa nedoločne glagolske oblike, vezljivost in glagole premikanja.

Učitelji se zavedajo, da lahko slovenski jezik uporabimo kot pomembno oporo pri učenju ruščine, z opozarjanjem tako na negativni kot na pozitivni transfer. Pri načrtovanju pouka ruskega jezika se učitelji največkrat sklicujejo na učni načrt (48 %), veliko manj pa na maturitetni katalog (20 %), *Program učenja ruščine kot tujega jezika* (rus. *Образовательная программа по русскому языку как иностранному*) (15 %) ali na *Skupni evropski okvir smernic za učenje in poučevanje jezikov* (17 %).

Učenje in poučevanje ruščine v slovenskem prostoru in izobraževalnem sistemu počasi pridobiva svoje mesto med ostalimi tujimi jeziki (npr. angleščino, nemščino, francoščino). S strokovnim delom, neprestanim izpopolnjevanjem ter medsebojnim sodelovanjem lahko k temu pomembno prispevamo tudi učitelji ruščine.

## BIBLIOGRAFIJA IN VIRI

- BYKOVA, Ol'ga P., (2014) *Obučenie ruskomu jazyku kak inostrannomu v inojazyčnoj srede*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy.
- KRJUČKOVA, Ljudmila S./ Natalija V MOŠČINSKAJA (2009) *Praktičeskaja metodika obučenija ruskomu jazyku kak inostrannomu*. Moskva: Flinta. Nauka.
- LEBEDENSKIJ, Sergej I./ Ljudmila F. GERBIK (2011) *Metodika prepodavanja ruskego jazyka kak inostrannogo. Učebnoe posobie*. Minsk: UDK. BBK.
- MOSKOVIN, Leonid V./ Anatolij N. ŠČUKIN (2013) *Istorija metodiki obučenija ruskomu jazyku kak inostrannomu*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy.

- MUSTER-ČENČUR, Ana M. (1997) *Napake slovenskih učencev pri učenju nemškega jezika (analiza, sistematizacija in predlog aplikacije)*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta. Oddelek za germanske jezike in književnosti.
- KOMAROVA, Tatjana (2014) *Uroki rusckogo 1: sem'ja? -> [s'imjá] = 7«ja»: vvodnyj fonetiko-razgovornyj kurs*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Ministerstvo obrazovanja Rossijskoj federaciji. *Obrazovatel'naja programma po rusckomu jazyku kak inostrannomu. Predvuzovskoe obučenie*. (2011) Moskva.: 15. September 2015. <http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/inyas/2/HTML1/Doc/PrgrRus3.pdf>.
- PASSOV, Efim I. (2010) *Urok inostrannogo jazyka*. Moskva: Glossa-Press. Rostov na Donu: Feniks.
- PIRIH SVETINA, Nataša (2003) Napaka v ogledalu procesa učenja tujega jezika. *Jezik in slovnstvo*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije. 48 (2), 17–26.
- SPANRING-POREDOŠ, Marina, 2014: *Ja i ty ... .. mi in vi: učebnik dlja načinajuščih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. (2011) Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport Urad za šolski razvoj. 1. oktober 2015. <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>.
- ŠČUKIN, Anatolij N. (2003) *Metodika prepodavanja rusckogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva: Vysšaja škola.
- ŠIBKO, Natal'ja L. (2014) *Obščie voprosy metodiki prepodavanja rusckogo jazyka kak inostrannogo*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.
- URBAS, Janja (2006) *Situacii, mnenija, upražnenija. Situacije, mnenja, vaje*. Ljubljana: Bartus.
- URBAS, Janja/Ines VOZELJ (2008) *Učni načrt. Ruščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. 1. oktober 2015. [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni\\_nacrti/UN\\_RUSCINA\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_RUSCINA_gimn.pdf).
- URBAS, Janja/Ines VOZELJ (2009) *Učni načrt za izbirni predmet. Ruščina: osnovna šola*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. 1. oktober 2015. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti\\_izbirni/Ruscina\\_izbirni.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbirni/Ruscina_izbirni.pdf)
- VARAKSINA, Viktorija A. (2014) Rečevye ošibki inostrannyh studentov i pričiny ih vozničnovenija. *Jazyk i tekst langpsy.ru*. № 1. 30. september 2015. <http://langpsy.ru/journal/2014/1/Nurmuhmetov.phtml>.
- VJATJUTNEV, Mark N. (1981) *Teorija učebnika rusckogo jazyka kak inostrannogo (metodičeskie osnovy)*. Moskva: Russkij jazyk.
- VUČO, Julijana (2012) *O učenju jezikov: pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavni-ne do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- VYGOTSKIJ, Lev S. (2010) *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

## POVZETEK

### **Poučevanje ruščine kot tujega jezika v slovenskem prostoru**

V prvem delu pričujočega prispevka je predstavljenih nekaj bistvenih teoretičnih izhodišč metodike poučevanje ruščine kot tujega jezika ter njen kratek zgodovinski oris. V drugem delu prispevka se avtorica osredotoča na poučevanje in učenje ruskega jezika v slovenskem prostoru. Predstavljeni so rezultati vprašalnika za učitelje ruščine, s pomočjo katerega je avtorica izvedela, kje se ruščina poučuje, kakšna gradiva se pri tem uporabljajo in na katerih področjih ugotavljajo učitelji največje težave pri učenju in usvajanju ruskega jezika.

**Ključne besede:** metodika poučevanja ruščine kot tujega jezika, tuje jezikovno okolje, napaka

## ABSTRACT

### **Teaching Russian as a Foreign Language in Slovenia**

The first part of the paper presents a few essential theoretical premises of the methodology of teaching Russian as a foreign language and its brief historical outline. In the second part of the paper the author focuses on the teaching and learning of Russian in Slovenia. The author presents the results of a questionnaire for teachers of Russian, which let her know where Russian language is being taught, which materials the teachers are using, and in which areas they have discovered the biggest problems with learning and mastering the Russian language.

**Key words:** methodology of teaching Russian as a foreign language, foreign language environment, mistake



**Andreja Retelj**

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

andreja.retelj@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'373:37.091.3(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.7.255-266



## POUČEVANJE STRATEGIJ ZA UČENJE BESEDIŠČA PRI POUKU NEMŠČINE V SLOVENSКИH GIMNAZIЈAH

### 1 UVOD

Številne raziskave (npr. Oxford 2002, Lee 2003, Cohen 2007, Prichard 2008) kažejo, da sta poznavanje in raba učnih strategij eden izmed pomembnih dejavnikov za doseganje uspeha pri učenju. O pomembni vlogi učnih strategij za učenje jezikov pričajo številni poskusi taksonomizacij učnih strategij za učenje jezikov, ki so nastajali po letu 1970 in so poskušali zaobjeti različne vidike učenja in z njim povezane učne strategije (glej O'Malley in Chamot 1990). Za ponazoritev omenjamo le nekaj najbolj poznanih taksonomij učnih strategij. O'Malley s sodelavci (1985) ločuje med metakognitivnimi, kognitivnimi in socioafektivnimi učnimi strategijami. Rubin (1987) ugotavlja, da na učenje jezikov vplivajo trije tipi strategij, in sicer učne strategije, ki obsegajo kognitivne in metakognitivne strategije, komunikacijske strategije in socialne strategije. Ellis and Sinclair (1989) ločujeta metakognitivne in kognitivne učne strategije. Eno danes najbolj poznanih in uporabljenih taksonomij je izdelala Oxfordova (1990), ki učne strategije deli na direktne in indirektne. Te nadalje loči na šest skupin. K direktnim strategijam uvršča spominske, kognitivne in kompenzacijske strategije, k indirektnim pa metakognitivne, afektivne in socialne strategije. Sternova taksonomija (1992) obsega pet kategorij učnih strategij, to so strategije načrtovanja, kognitivne strategije, komunikativno-izkustvene strategije, interpersonalne in afektivne strategije.

Iz teoretičnih okvirov učnih strategij za učenje jezika so izhajali tudi strokovnjaki, ki so se ukvarjali eksplicitno s strategijami za učenje besedišča. Besedišče kot osnovno komunikacijsko sredstvo za sporazumevanje v tujem jeziku učencem pogosto povzroča težave. Ravno zaradi velike količine besedišča, ki se ga je treba naučiti, da lahko uspešno obvladujemo različne jezikovne situacije in zaradi kompleksnosti, ki jo izzove pravilna raba besedišča, je učenje besedišča zahteven in dolgotrajen proces. Poučevanje besedišča pa ima pri tem pomembno vlogo.

Tseng, Dörnyei in Schmitt (2006) povzemajo ugotovitve številnih avtorjev in ugotavljajo, da učenci, ki uporabljajo učne strategije za učenje, dosegajo boljše rezultate, so učinkovitejši pri učenju, so bolj iznajdljivi in lažje usvajajo jezik kot tisti učenci, ki strategij ne uporabljajo. Chamot (2009) ugotavlja, da učenci za učenje besedišča uporabljajo celo več

strategij kot za učenje drugih jezikovnih prvin. Schmitt (1997) je prepričan, da je eden izmed vzrokov za to tudi zavedanje o pomembnosti poznavanja besedišča. Paribakht in Wessche (1997) ugotavljata tesno prepletenost in vzajemnost med poznavanjem besedišča in razumevanjem besedil.

Marzano in Simms (2013) sta zbrala številne študije, ki dokazujejo, kako velik vpliv ima dobro poznavanje besedišča na razvoj ostalih jezikovnih zmožnosti in kako pomembno vlogo pri tem ima poučevanje besedišča. Marzano in Pickering (2005) predlagata šest korakov, s katerimi bo učenec usvojil akademsko besedišče, se pravi tisto besedišče, ki je bolj sofisticirano in ga potrebuje za doseganje npr. učnih ciljev pri drugih predmetih. Prvi korak predvideva, da učitelj ustrezno pojasni (razlaga, primer) novo besedišče, nato mora učenec pojasniti besedišče s svojimi besedami, tretji korak je nejezikovna upodobitev besedišča (slika, simbol, grafična upodobitev) in nato sledijo vaje, s pomočjo katerih učenec poglobi znanje o ciljnem besedišču. Peti korak predstavlja rabo besedišča pri sodelovalnem učenju, šesti korak pa učenje preko igre, s katero se ciljno besedišče utrdi. Graves (2006) za uspešno poučevanje besedišča predlaga štiri dejavnike, ki pomagajo učencem razvijati leksikalno zmožnost. To so: bogata in raznolika jezikovna izpostavljenost, poučevanje posameznih besed, poučevanje strategij za učenje besedišča in krepitev besednega zavedanja. Marzano (2010) učitelje opozarja tudi na pomen ugotavljanja učenčevega predznanja besedišča, grupiranja besed v semantične mreže, poučevanja preko primerjanja besedišča, analogije, klasifikacij, metafor in inovativnih iger, ki spodbujajo večkratno izpostavitve besedišču.

Raznovrstne strategije, ki jih učenci bolj ali manj uporabljajo za učenje besedišča, so strokovnjaki poskušali smiselno razvrstiti, zato v literaturi najdemo več poskusov taksonomij strategij za učenje besedišča. Nation (2001) ločuje aktivnosti, ki podpirajo odkrivanje pomena besede in aktivnosti, ki spodbujajo priklic besedišča. Za uspešno učenje besedišča in razvijanja vseh štirih jezikovnih zmožnosti identificira naslednje strategije: ugibanje pomena s pomočjo konteksta, ugotavljanje pomena iz sestavnih delov besede, ugotavljanje glede na besedno družino, uporaba slovarja, učenje z učnimi kartami, jezikovni koščki in kolokacije. Gu (2003) ločuje med kognitivnimi, metakognitivnimi, spominskimi in aktivacijskimi strategijami za učenje besedišča.

Pomemben prispevek na področju strategij za učenje besedišča je prinesel Schmitt (1997), ki je pri svoji taksonomiji izhajal iz klasifikacije Oxfordove. O njegovi taksonomiji je v slovenskem raziskovalnem prostoru že obširno pisala Šifrar Kalan (2008a, 2008b). Svojo klasifikacijo Schmitt opiše kot »dinamičen delovni inventar« (1997, 204), ki obsega predloge skupin in njim pripadajoče strategije. Na podlagi raziskave, ki je bila izvedena med japonskimi študenti o rabi in uporabnosti strategij, je v klasifikacijo vključil 58 različnih strategij, prepričan pa je, da bi lahko vključil še veliko drugih različic. V osnovi se Schmittove strategije delijo na družbene, spominske, kognitivne in metakognitivne, kot pri Oxfordovi, doda jim še določilne/samostojne strategije. Nadalje jih razvrsti še v dve skupini, in sicer strategije za odkrivanje pomena besed in strategije za utrjevanje besed. Družbene strategije vključujejo ugotavljanje pomena v komunikaciji s sogovorncem – učiteljem,



sošolcem, skupino sošolcev ali naravnimi govorci. Spominske strategije spodbujajo pomnjenje s pomočjo navezave na že obstoječe znanje, podobo in drugo. Kognitivne strategije so podobne spominskim, so mehanske narave in vključujejo veliko mero ponavljanja. Metakognitivne strategije vključujejo nadzorovanje učenja in samoevalvacijo. Schmitt (1997) ugotavlja, da prihaja do velikih težav pri razvrščanju posameznih strategij v skupine, in da je omejitev na izključno eno skupino precej problematična (prav tam).

Na podlagi svoje klasifikacije je razvil samoevalvacijski vprašalnik, s katerim je poskušal identificirati učne strategije za učenje besedišča in ugotavljati dejansko rabo učnih strategij.

## 2 RAZISKAVA

### 2.1 Opis problema

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali učitelji nemščine v slovenskih gimnazijah v pouk vključujejo poučevanje učnih strategij za učenje besedišča in kako pogosto posamezne strategije posredujejo dijakom. Številne študije dokazujejo, da učenci, ki znajo uporabljati primerne učne strategije, dosegajo boljši učni uspeh (Marzano in Simms 2013). Pri tem pa je pomembno, da se z učnimi strategijami spoznajo dovolj zgodaj, saj je kasneje le težko spremeniti učne navade, prav tako pa je pomembno, da učne strategije sami v praksi preizkusijo (Pavičić Takač 2009). Tudi Učni načrt za nemščino (2008) poudarja pomen razvijanja učnih strategij, ki so nujne za uresničevanje načel vseživljenjskega učenja. Glede na to, da v raziskovalnem prostoru pogrešamo študije, ki bi se osredotočale na učiteljevo posredovanje učnih strategij in še zlasti na posredovanje strategij za učenje besedišča v tujem jeziku, nas je zanimalo, kakšno je stanje pri nas.

### 2.2 Metodologija

#### 2.2.1 Vzorec

Vzorec naše raziskave predstavlja 72 učiteljic nemščine, ki poučujejo v programu gimnazija v Sloveniji in so v celoti odgovorile na vprašalnik o poučevanju učnih strategij. Elektronsko povezavo na vprašalnik smo julija 2014 poslali na dvesto elektronskih naslovov učiteljev nemščine. Po 14 dnevih smo anketni vprašalnik zaprli, ga umaknili s spleta in obdelali podatke, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

#### 2.2.2 Pripomočki

Podatke smo zbrali s spletnim anketnim vprašalnikom, ki obsega 37 navedenih strategij za učenje besedišča, kjer so učitelji na lestvici od 1 (nikoli) do 5 (zelo pogosto) ocenjevali,

kako pogosto načrtno poučujejo omenjene učne strategije. Pri izdelavi vprašalnika smo se oprli na taksonomije strategij za učenje besedišča, ki sta jih izdelala Schmitt (1997, 2000) in Nation (2001). Pilotiranje vprašalnika smo izvedli na študijskem srečanju učiteljev nemščine leta 2011. Vprašalnik, v katerega smo vključili vse strategije po Schmittu (1997), smo morali nekoliko popraviti in skrajšati, saj se je izkazalo, da je preobsežen in da učitelji niso pripravljeni vložiti toliko časa za reševanje. Uporabljeni vprašalnik ustreza kriteriju zanesljivosti, Cronbachov koeficient znaša 0,89.

### 3 REZULTATI IN RAZPRAVA

Anketiranci so na Likertovi lestvici od 1 (nikoli) do 5 (zelo pogosto) ocenili, kako pogosto pri pouku nemščine načrtno razvijajo navedene strategije za učenje besedišča. Vprašalnik smo analizirali tako, da smo izračunali povprečno vrednost in standardni odklon rabe za posamezno strategijo. V tabeli 1 prikazujemo, kako pogosto učitelji vključujejo posamezne strategije za učenje besedišča v pouk nemščine.

*Tabela 1: Strategije za učenje besedišča glede na pogostost rabe*

Zap. št.	Strategija za učenje besedišča	Povp. vrednost	Stand. odklon
1	učenje besede skupaj s sliko, ki uprizarja pomen besede	3,71	0,99
2	ustvarjanje lastne mentalne podobe besede za pomnjenje pomena besede	2,77	1,00
3	povezovanje besede z osebno izkušnjo	3,34	0,73
4	razvrščati besede v kategorije glede na pomen, funkcije ...	3,74	1,01
5	učenje ciljne besede s sopomenkami in protipomenkami ciljne besede	3,74	0,89
6	ustvarjanje semantičnih mrež ciljne besede	3,43	0,92
7	ново besedo uporabljati v stavkih	4,06	0,87
8	sestavljane zgodbe, kjer si ciljne besede sledijo v določenem zaporedju	2,57	1,12
9	raba metode ključnih besed	2,46	1,04
10	glasno ponavljanje besede	3,06	1,19
11	večkratno prepisovanje besede	1,97	1,01
12	ustvarjanje mentalne podobe zapisane besede	2,51	0,95
13	parafraziranje pomena besede	3,29	0,86
14	učiti se posamezne dele fraze in nato celotno frazo uporabljati za pomnjenje posameznih besed	2,51	0,95
15	raba gibov in kretenj ob učenju besede	2,49	1,04
16	poslušanje posnetega seznama besed	1,74	0,98
17	pisanje slovarčka besed	3,26	1,07

Zap. št.	Strategija za učenje besedišča	Povp. vrednost	Stand. odklon
18	ignoriranje neznane besede, ki ni bistvena za razumevanje odlomka	3,20	1,05
19	poskus analize neznane besede glede na besedne vrste pri govorjenem besedilu	2,37	0,94
20	s pomočjo ostalih besed v stavku ali povedi ugotavljati pomen neznane besede	3,94	0,73
21	ugotavljati povezanost stavka, ki vsebuje neznano besedo z ostalimi stavki, povedmi, odlomkom	3,49	0,82
22	sklepati na podlagi splošnega znanja in ugibati pomen besed	3,69	0,68
23	uporabljati mentalne podobe in znana dejstva za pomoč pri pomnjenju novih besed	3,34	0,87
24	sklepati o neznani besedi na podlagi celotnega besedila	3,69	0,90
25	zamenjati neznano besedo z domnevno pravim prevodom in ugotavljati smiselnost povedi	2,37	1,14
26	analizirati predpone in korene pri ugibanju pomena	2,94	1,03
27	učenje najpogostejših predpon na pamet	2,20	1,05
28	učenje z branjem časopisov, revij ...	3,54	1,17
29	raba slovarja pri učenju besed	3,40	0,69
30	ugotavljati podobnosti in razlike pri napisani in izgovorjeni besedi	2,63	0,91
31	načrtno učenje seznama besed	2,26	1,15
32	uporabljati besede v avtentičnih situacijah	4,17	0,82
33	samoocenjevalne lestvice	2,54	1,09
34	raba mnemo tehnik za pomnjenje besed	2,66	1,00
35	raba konkretnih objektov pri učenju besedišča	3,11	0,87
36	razlaganje primerov, v katerih se je pojavila nova beseda	3,34	0,84
37	sestavljanje povedi z novo besedo	3,86	0,85

Iz tabele 1 je razvidno, da učitelji nemščine poznajo vse navedene strategije in jih v razredu tudi poučujejo. Pridobljene rezultate smo nato še natančneje kategorizirali v skupine glede na pogostost. Kategorija z ocenami od 1 do 1,49 pomeni *nikoli ne poučujem*, 1,5 do 2,4 pomeni *redko poučujem*, 2,5 do 3,49 predstavlja *občasno poučujem*, kategorija z oceno 3,5 do 4,49 pomeni *pogosto poučujem* in kategorija z oceno med 4,5 do 5 zelo *pogosto poučujem*.

Odgovori učiteljev kažejo, da nobena izmed navedenih strategij ni bila ocenjena z oceno nižjo od 1,49, kar bi pomenilo, da strategije nikoli ne poučujejo. To pomeni, da se učitelji zavedajo pomena poučevanja strategij za učenje besedišča za razvoj sporazumevalne zmožnosti oziroma natančneje leksikalne zmožnosti v tujem jeziku. Nadalje kažejo rezultati, da 8 od navedenih strategij učitelji poučujejo redko, saj so bile navedene strategije ocenjene z ocenami med 1,5 do 2,49. V kategorijo z ocenami od 2,5 do 3,49 – občasno

poučujem, je bilo uvrščenih 19 navedenih strategij. 10 strategij je bilo ocenjenih z ocenami od 3,5 do 4,49, kar pomeni, da jih učitelji pogosto poučujejo. Nobene strategije izmed navedenih učitelji niso ocenili z višje od 4,5, kar bi pomenilo zelo pogosto poučevanje.

V nadaljevanju se podrobneje posvečamo posameznim kategorijam. Najprej prikazujemo strategije, ki jih učitelji redko poučujejo in dosegajo povprečno oceno od 1,5 do 2,49 (Tabela 2).

*Tabela 2: Strategije za učenje besedišča, ki jih učitelji redko poučujejo*

Zap. št.	Strategija za učenje besedišča	Povp. vrednost	Stand. odklon
16	poslušanje posnetega seznama besed	1,74	0,98
11	večkratno prepisovanje besede	1,97	1,01
27	učenje najpogostejših predpon na pamet	2,20	1,05
31	načrtno učenje seznama besed	2,26	1,15
19	poskus analize neznanne besede glede na besedne vrste pri govorjenem besedilu	2,37	0,94
25	zamenjati neznano besedo z domnevno pravim prevodom in ugotavljati smiselnost povedi	2,37	1,14
9	raba metode ključnih besed	2,46	1,04
15	raba gibov in kretenj ob učenju besede	2,49	1,04

Zanimivo je, da so učitelji z nizkimi vrednostmi ocenili, kar nekaj strategij, ki so, kot je ugotavljal Schmitt (1997), najbolj razširjene in tudi med učenci najbolj priljubljene. Navedene strategije bi lahko uvrstili tudi med najstarejše oziroma tradicionalne strategije učenja tujega jezika. Pridobljeni rezultati kažejo, da se spremenjene paradigme poučevanja tujega jezika, ki je komunikacijsko naravnane, odražajo tudi v poučevanju učnih strategij. Učenje seznamov besed, prepisovanje besed ali prevajanje oziroma analiza besede glede na slovnične lastnosti, ki izvirajo iz slovnično-prevajalne metode, so sicer še vedno prisotne pri pouku nemščine, vendar jih učitelji le redko načrtno poučujejo. Najverjetneje so te strategije precej poznane in ukoreninjene in zato jim učitelji posebnega poudarka ne namenjajo. V večini gre za preproste učne strategije, ki slonijo na ponavljanju, memoriranju ali prevajanju besedišča. Med redko poučevanimi strategijami je tudi metoda ključnih besed, za katero nekatere raziskave kažejo, da je zelo uspešna (Sagarra in Alba 2006, Rodriguez in Sadoski 2000, Hulstijn 1997, Atkinson in Raugh 1975). Domnevamo, da je vzrok za to predvsem v kompleksnosti in specifičnosti te metode. Prav tako redko se pojavlja učenje besed s pomočjo gibov in kretenj, kar pa ni presenetljivo, saj metode, ki bi poudarjale pomen gibanja pri učenju pri pouku nemščine v srednjih šolah niso pogoste (Retelj 2014).

Največ strategij za učenje besedišča dosega vrednosti od 2,5 do 3,49 in jih učitelji poučujejo občasno. V večini primerov gre za kompleksnejše strategije, kjer je potrebno določeno slovnično predznanje kot npr. »analizirati predpone in korene pri ugibanju pomena« ali dobro poznavanje besedišča, ki omogoča sklepanje o pomenu iz konteksta, npr.

»ugotavljati povezanost stavka, ki vsebuje neznano besedo z ostalimi stavki, povedmi, odlomkom« ali »parafraziranje pomena besede«. Nekatere strategije, ki jih učitelji občasno poučujejo, so pri učenju tujega jezika že dolgo uveljavljene, npr. »glasno ponavljanje besede«, »pisanje slovarčka besed«, »raba slovarja pri učenju besed«, a so nekoliko zamudne in zahtevajo od dijakov večji časovni vložek. Sklepamo, da jih učitelji občasno ravno zaradi tega uvajajo v pouk. Občasno se učitelji posvečajo torej strategijam, ki se osredotočajo na usvajanje pomena besed, strategijam, ki spodbujajo pravilen zapis in izgovarjavo besede ter ozaveščajo slovnične lastnosti besede.

*Tabela 3: Strategije za učenje besedišča, ki jih učitelji občasno poučujejo*

Zap. št.	Strategija za učenje besedišča	Povp. vrednost	Stand. odklon
12	ustvarjanje mentalne podobe zapisane besede	2,51	0,95
14	učiti se posamezne dele fraze in nato celotno frazo uporabljati za pomnjenje posameznih besed	2,51	0,95
33	samoocenjevalne lestvice	2,54	1,09
8	sestavljanje zgodbe, kjer si ciljne besede sledijo v določenem zaporedju	2,57	1,12
30	ugotavljati podobnosti in razlike pri napisani in izgovorjeni besedi	2,63	0,91
34	raba mnemo tehnik za pomnjenje besed	2,66	1,00
2	ustvarjanje lastne mentalne podobe besede za pomnjenje pomena besede	2,77	1,00
26	analizirati predpone in korene pri ugibanju pomena	2,94	1,03
10	glasno ponavljanje besede	3,06	1,19
35	raba konkretnih objektov pri učenju besedišča	3,11	0,87
18	ignoriranje neznane besede, ki ni bistvena za razumevanje odlomka	3,20	1,05
17	pisanje slovarčka besed	3,26	1,07
13	parafraziranje pomena besede	3,29	0,86
3	povezovanje besede z osebno izkušnjo	3,34	0,73
36	razlaganje primerov, v katerih se je pojavila nova beseda	3,34	0,84
23	uporabljati mentalne podobe in znana dejstva za pomoč pri pomnjenju novih besed	3,34	0,87
29	raba slovarja pri učenju besed	3,40	0,69
6	ustvarjanje semantičnih mrež ciljne besede	3,43	0,92
21	ugotavljati povezanost stavka, ki vsebuje neznano besedo, z ostalimi stavki, povedmi, odlomkom	3,49	0,82

V kategorijo pogosto poučevanih strategij smo razporedili 10 strategij, ki zavzemajo vrednosti od 3,5 do 4,49. Zbrane so v tabeli 4.

Tabela 4: Strategije za učenje besedišča, ki jih učitelji pogosto poučujejo

Zap. št.	Strategija za učenje besedišča	Povp. vrednost	Stand. odklon
28	učenje z branjem časopisov, revij ...	3,54	1,17
22	sklepiti na podlagi splošnega znanja in ugibati pomen besed	3,69	0,68
24	sklepiti o neznani besedi na podlagi celotnega besedila	3,69	0,90
1	učenje besede skupaj s sliko, ki uprizarja pomen besede	3,71	0,99
5	učenje ciljne besede s sopomenkami in protipomenkami ciljne besede	3,74	0,89
4	razvrščati besede v kategorije glede na pomen, funkcije ...	3,74	1,01
37	sestavljanje povedi z novo besedo	3,86	0,85
20	s pomočjo ostalih besed v stavku ali povedi ugotavljati pomen neznane besede	3,94	0,73
7	ново besedo uporabljati v stavkih	4,06	0,87
32	uporabljati besede v avtentičnih situacijah	4,17	0,82

Iz table 4 lahko razberemo, da gre predvsem za strategije, ki se navezujejo na učenje pomena besede bodisi izoliranega besedišča kot npr. učenje besede skupaj s sliko, ki ponazarja pomen besede, učenje ciljne besede s sopomenkami in protipomenkami ciljne besede, razvrščati besede v kategorije glede na pomen, funkcije ... bodisi besedišča v kontekstu, npr. s pomočjo ostalih besed v stavku ali povedi ugotavljati pomen neznane besede, sklepiti o neznani besedi na podlagi celotnega besedila, sklepiti na podlagi splošnega znanja in ugibati pomen besed. V to kategorijo so učitelji razvrstili tudi strategije za pravilno rabo besedišča, npr. novo besedo uporabljati v stavkih, uporabljati besede v avtentičnih situacijah.

V kategorijo *zelo pogosto poučujem* učitelji niso razvrstili nobene strategije. Sklepamo, da učitelji s časom, namenjenim poučevanju strategij za besedišče, dosegajo cilje, ki so si jih zastavili.

#### 4 ZAKLJUČEK

Glavni cilj raziskave je bil ugotoviti, kako pogosto učitelji pri pouku nemščine razvijajo posamezne strategije za učenje besedišča in identificirati najbolj pogosto poučevane strategije. Izbrane strategije smo razvrstili v 5 kategorij: *nikoli ne poučujem* – od 1 do 1,49, *redko poučujem* od 1,5 do 2,49, *občasno poučujem* od 2,5 do 3,49, *pogosto poučujem* od 3,5 do 4,49 in *zelo pogosto poučujem* od 4,5 do 5.

Izkazalo se je, da so vse strategije pri poučevanju nemščine pri nas prisotne, saj nobena strategija ni bila ocenjena nižje od 1,49. Redko se pri pouku nemščine izpostavlja tiste

strategije, ki jih učenci najverjetneje poznajo že iz drugih predmetov ali pa so zelo specifične. Pri izbiri slednjih najverjetneje prevlada učiteljevo poznavanje strategij in njegove lastne izkušnje. Največji del strategij učitelji vključujejo v pouk občasno. Sklepamo, da jih izbirajo glede na druge jezikovne cilje in trenutne cilje pouka.

Strategije, ki jih učitelji poučujejo pogosto, so ugotavljanje pomena besedišča s pomočjo konteksta, raba novega besedišča v stavkih in raba novega besedišča v avtentičnih situacijah. Ugotavljamo, da učitelji poučujejo kompleksnejše strategije za učenje besedišča, ki ga dijaki potrebujejo za razumevanje govornih in pisnih besedil in da poučujejo tudi strategije, s katerimi spodbujajo rabo novega besedišča pri lastni produkciji jezika. V kategorijo *zelo pogosto poučujem* ni bila uvrščena nobena strategija.

Čeprav zaradi majhnosti vzorca ne moremo popolnoma posplošiti naših ugotovitev, pa se vseeno kaže, da dijaki pri pouku nemščine v slovenskih gimnazijah spoznajo različne učne strategije za učenje besedišča, ki jih lahko izkoristijo tako za učenje tujih jezikov kot tudi za učenje neznane terminologije v maternem jeziku.

Z našo raziskavo smo poskušali osvetliti stanje z vidika poučevanja strategij za učenje besedišča v nemščini in hkrati odpreti poti za nadaljnja raziskovanja, ki bi dala odgovor na to, katere strategije za učenje nemškega besedišča pa današnji dijaki zares uporabljajo.

## LITERATURA

- ATKINSON, Richard C./Michael, R. RAUGH (1975) An application of the Mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian Vocabulary. *Journal of Experimental Psychology*, 104 (2), 126–133.
- CHAMOT, Anna (2009) *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Pearson Education.
- COHEN, Andrew (2007) Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. A. Cohen in E. Macro (ur.), *Language learning strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: OUP, 29–45.
- GU, Peter Yongqi/Robert K. JOHNSON (1996) Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46(6), 643–679.
- GRAVES, Michael F. (2006) *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York: Teachers College Press.
- HULSTIJN, Jan H. (1997) Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. J. Coady/T. Huckin (ur.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: CUP, 203–22.
- LAH ŠUSTER, Anamarija (2013) Učenje tujega jezika v otroštvu – stopnja osebne razvitosti in razvitost strategij v 2. triadi Oš. *Vestnik za tuje jezike* letn. 5, št. 1/2, 95–113, doi: 10.4312/vestnik.5, 95–11.
- LEE, Kyung (2003) The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English. *Asian EFL Journal* 5(4), 1–36.

- MARZANO, Robert. J. (2010) *Teaching basic and advanced vocabulary: A framework for direct vocabulary instruction*. Boston, MA: Heinle.
- MARZANO, Robert. J./Debra PICKERING (2005) *Building Academic Vocabulary Teacher's Manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- MARZANO, Robert J./Julia, A. SIMMS (2013) *Vocabulary for the common core*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- NATION, I. S. Paul (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- O' MALLEY, J. Michael/Anna CHAMOT (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- O'MALLEY, J. Michael/Anna CHAMOT/Gloria STEWNER-MANZANARES/Lisa KUPPER/Rocco RUSSO (1985) Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35(1), 21–46.
- OXFORD, Rebecca (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- OXFORD, Rebecca (2002) Language learning strategies in a nutshell: Updated ESL suggestions. J. C. Richards/A. W. Renadya (ur.), *Methodology in languages teaching, An anthology of current practice*. Cambridge: CUP, 124–132.
- PARIBAKHT, Sima/Marjorie WESCHE (1997) Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. J. Coady/T. Huckin (ur.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP, 174–200.
- PAVIČIĆ TAKAČ, Višnja (2008) *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- PRICHARD, Caleb (2008) Evaluating L2 readers' vocabulary strategies and dictionary use. *Reading in Foreign Language* 20(2), 216–223.
- RETELJ, Andreja (2014) Pouk nemščine v gimnazijah skozi prizmo metod in pristopov k poučevanju. *Vestnik za tuje jezike*, letn. 6, št. 1, 221–234. doi: 10.4312/vestnik.6.221-234.
- RODRIGUEZ, Maximo/Mark SADOSKI (2000) Effects of rote, context, keyword, and context/keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms. *Language Learning* 50(2), 385–412.
- RUBIN, Joan (1987) Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. V A. Wenden/J. Rubin (ur.), *Learner strategies in language learning*. Englewood, NJ: Prentice/Hall International, 15–30.
- SAGARRA, Nuria/Matthew ALBA (2006) The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish. *The Modern Language Journal* 90(2), 228–243.
- SCHMITT, Norbert (1997) Vocabulary learning strategies. N. Schmitt/M. McCarthy (ur.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: CUP, 199–227.
- SCHMITT, Norbert (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: CUP.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2008a) Učne strategije pri učenju tujega jezika. J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 30–50.



- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2008b) Raziskovanje učnih strategij za usvajanje besedišča. J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 51–73.
- TSENG, Wen-Ta/Zoltán DÖRNYEI/Norbert SCHMIT (2006) A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics* 27/1, 78–102.
- JELENC, Zoran (2007) (ur.) Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije: Javni zavod Pedagoški inštitut. [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/IU2010/Strategija\\_VZU.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf)

## POVZETEK

### **Poučevanje strategij za učenje besedišča pri pouku nemščine v slovenskih gimnazijah**

V prispevku se osredotočamo na poučevanje strategij za učenje besedišča pri pouku nemščine v slovenskih gimnazijah. Zanimalo nas je, katere strategije za učenje besedišča učitelji nemščine v gimnazijah načrtno poučujejo in kako pogosto dijake z njimi seznanjajo. Spletni vprašalnik, ki temelji na Schmittovi (1997) in Nationovi (2001) taksonomiji in vsebuje 37 strategij za učenje besedišča, je rešilo 72 učiteljev nemščine. Rezultati raziskave kažejo, da so pri pouku nemščine prisotne vse strategije za učenje besedišča. Učitelji najpogosteje poučujejo 10 strategij, 19 strategij vključujejo občasno in 8 redko. Zelo pogosto ne poučujejo nobene strategije. Pri pouku pogosto poučujejo strategije, ki spodbujajo učenje pomena besede iz konteksta in ugibanje pomena ter aktivno rabo besedišča, občasno pa tudi strategije, ki obsegajo ostale vidike. Redko se posvečajo strategijam za memoriranje besed. Ugotovljamo, da učitelji nemščine z vključevanjem strategij za učenje besedišča prispevajo k učenčevi samostojnosti pri učenju nemščine in posredno pri učenju drugih tujih jezikov.

**Ključne besede:** strategije za učenje besedišča, poučevanje učnih strategij, razvijanje leksikalne zmožnosti, srednja šola, nemščina

## ABSTRACT

### **Teaching Vocabulary Learning Strategies in German as a Foreign Language Class in Slovenian High Schools**

The aim of the study was to find out the type and the frequency of vocabulary learning strategies that German language teachers teach in their classes. An online questionnaire which included 37 vocabulary learning strategies based on Schmitt's (1997) and Nation's (2001) taxonomies was administered to 72 German teachers. The results revealed that all vocabulary learning strategies were instructed in German as foreign language lessons in Slovenia; however, 10 strategies were instructed often, 19 strategies occasionally and 8 strategies rarely. None of the strategies were instructed very often. The strategies that teachers often taught in their classes included learning the meaning from context,

guessing and active use of words. The strategies that were occasionally instructed cover also other aspects of word knowledge. Strategies that promote memorization of words were rarely instructed. We can conclude that German teachers with the deliberate instruction of vocabulary learning strategies contribute to learners' autonomy in learning German language and indirectly in further learning of foreign languages.

**Key words:** vocabulary learning strategies, teaching vocabulary learning strategies, development of lexical competence, secondary school, German as a foreign language

**Polona Pegam**  
polonapegam@gmail.com

UDK 811.131.1'243:374.7  
DOI: 10.4312/vestnik.7.267-274



## UPORABA AVTENTIČNIH POSNETKOV PRI POUKU ITALIJANŠČINE ZA ODRASLE

### 1 UVOD

Uspešnost učenja tujega jezika je odvisna predvsem od želje in potrebe posameznika, za večji uspeh pri učenju pa je zelo pomembna vloga učitelja kot motivatorja, ki slušatelje motivira z ustreznimi učnimi sredstvi in vsebinami. Pri poučevanju tujih jezikov se vsak učitelj kljub predpisanemu učbeniku zateka k iskanju dodatnega gradiva, kar predstavlja doprinos h kvaliteti in pestrosti pouka. Didaktizirani avtentični posnetki kot dodatno gradivo služijo kot prikaz kulture jezika, ki se ga učimo, hkrati pa so namenjeni tudi urjenju jezikovnih spretnosti.

Zato je namen članka orisati uporabno vrednost avtentičnih posnetkov pri pouku italijanščine za odrasle. Iz lastnih nekajletnih izkušenj poučevanja italijanščine na jezikovni šoli opažam, da so tečajniki aktivnejši pri odkrivanju novih posnetkov na spletu tudi izven učnih ur, če posnetke večkrat vključimo v učni proces. S tem namreč povečamo priložnostno poslušanje in zbrano poslušanje jezika, ki je bolj učinkovito, kadar je še vizualno podprto. Poveča se torej slušni vnos, kar je pri učenju italijanščine pomembno, saj je na Dolenjskem v vsakdanjem življenju manj prisotna kakor na Primorskem. Poslovno sodelovanje z Italijani je zaradi relativne bližine Italije živo, zato komuniciranje v italijanščini predstavlja priložnost pri poslovanju, saj Italijani redko govorijo druge tuje jezike.

### 2 NAMEN UPORABE AVTENTIČNIH POSNETKOV

Učenje tujega jezika omogoča tudi lažje razumevanje in spoznavanje kulture ter navad naroda, ki govori ta jezik. Italijanščina ima na območjih, ki so oddaljena od slovensko-italijanske meje in kjer je vsakodnevnih stikov z Italijo manj, drugačen položaj kot na obmejnih območjih. Tu je manj priložnostnega poslušanja. Raba italijanščine je večinoma omejena na delo (kakršnokoli poslovanje z italijanskim trgovcem). Poleg tega je za večino slušateljev italijanščina prvi romanski jezik in tako na svoj način še bolj tuj. Italijanščino se začnejo učiti, ko se pojavi potreba po znanju jezika na delovnem mestu ali zaradi same priljubljenosti jezika. Ker so možnosti v formalnem izobraževanju zelo majhne, učenje poteka večinoma kot neformalno izobraževanje v obliki tečajev.

V italijanskih učbenikih oz. kompletih, ki jih uporabljamo na tečajih, močno prevladuje delno izvirna slušna besedila, ki »so posneta v studiu ob upoštevanju pedagoških načel, vendar morajo še vedno ohranjati naravno rabo jezika« (Čok in drugi 1999: 89). Seveda ima vsaka šola določen program, po katerem je predvideno predelati snov, vendar se lahko kljub novejšim učbenikom pojavijo težave, saj nekatere vsebine hitro zastarajo ali pa tečajnikom ali učitelju niso zanimive. Pri tem je treba upoštevati tudi to, da so nekateri učbeniki namenjeni širši »svetovni« publiki in tako določenih vsebin ni smiselno uporabiti v našem okolju.

V ta namen lahko uporabimo avtentične posnetke, ki služijo za popestritev in posodobitev pouka, obenem pa spoznavanje italijanske kulture in aktualnih dogodkov. Ko govorimo o avtentičnih posnetkih, gre za neobdelana gradiva, »katerih avtorji so rojeni govorniki in so namenjena drugim rojenim govornikom v komunikacijske namene; gre torej za gradiva, ustvarjena v realnih življenjskih situacijah in ne za potrebe učenja jezika« (Lah 2012: 97). Z izbiro ustreznih izvirnih posnetkov pri pouku tečajniki postanejo tudi bolj notranje motivirani: ob ogledu posnetkov doma več časa namenijo jeziku, kar pomeni, da več priložnostno in tudi pozorno poslušajo. S tem se povečuje slušni vnos, ki je pomemben za nadaljnje tvorjenje in rabo jezika. Slušno razumevanje kot receptivna spretnost namreč omogoča razvijanje govorne in pisne zmožnosti, kar lahko uspešno dosežemo tudi z vizualnimi sredstvi, ki »so del sodobne tehnologije in sestavni del izobraževalnega učnega procesa. [...] Vizualizacija je smiselna zaradi lažjega sidranja informacij, boljše koncentracije in nasploh uspešne podpore pri pomnjenju« (Kosevski Puljić in Retelj 2013: 92), saj »si zapomnimo več informacij, če so le-te podane preko vidnega in slušnega kanala [...]« (Kosevski Puljić in Retelj 2013: 92).

### 3 IZBIRA POSNETKOV

Sodobna tehnologija in splet nudita neomejene možnosti za ogled in uporabo avtentičnih posnetkov. Zato jih najpogosteje in najlažje najdemo na spletnih straneh za izmenjavo videoposnetkov, na spletnih straneh italijanskih televizijskih in radijskih hiš ipd., manj pa se jih poslužujemo klasično na CD-jih ali DVD-jih. Najprej se odločimo, ali bomo izbrali samo slušni ali avdio-vizualni posnetek. Večinoma so udeležencem ljubši avdio-vizualni posnetki, saj si tako lažje predstavljajo okoliščine (po)govora in opazujejo obraze govorcev, spremljajo njihovo mimiko in morda zaradi slik razumejo določeno situacijo kljub morebitnemu nerazumevanju vseh besed.

Izbira posnetka je odvisna od več kriterijev: od vsebine, socialne zvrsti, dolžine posnetka, hitrosti govora, skupine tečajnikov. Najbolje je, da se posnetek tematsko vključuje in navezuje na tekočo snov. Ko se odločamo za ustrezno socialno zvrst jezika, je najbolje izbirati med posnetki, ki so v knjižni italijanščini. Tisti, ki vsebujejo tudi narečne prvine, naj služijo le kot prikaz (jezikovne) raznolikosti Italije. Kar zadeva dolžino posnetka, so na začetnih stopnjah posnetki krajši, kasneje pa so lahko bistveno daljši, a je obenem potrebno

upoštevati tudi stopnjo težavnosti besedila. Kadar uporabimo daljši posnetek, so dejavnosti lahko naravnane tudi tako, da ga vmes ustavimo, v kolikor so informacije zelo zgoščene. Hitrost govora je pri izbranem gradivu različna, saj se morajo tečajniki navaditi na dejstvo, da v realnosti govorimo različno hitro. V kolikor je govor hitrejši, jih je dobro na to prej opozoriti. Sicer pa se z vsebinsko izbiro ustreznega posnetka najpogosteje prilagajamo skupini sami, torej strukturi udeležencev, tudi glede na njihove interese, starost, nivo znanja.

Kar zadeva tip posnetka, je moč uporabiti vse: pesmi, oglase, oddaje, šale, filme, novice ipd. Gradiva, ki so tečajnikom najbolj znana, so največkrat pesmi (npr. poznajo melodijo ali refren, nikoli pa niso vedeli, o čem govori), manj reklamni oglasi ali filmi, torej predvsem to, kar priložnostno slišijo oz. vidijo v medijih v vsakdanjem življenju. Smiselno pa je uporabiti tudi manj znana (npr. reklama za nek izdelek, ki ga poznajo) ali pa tečajnikom popolnoma neznan gradiva. Pomembno je predvsem to, da so zanimiva.

Ko se odločamo o primernosti gradiva, moramo upoštevati, da lahko primernost posnetka uravnavamo z izbranimi dejavnostmi. Harricheva meni, da mora učitelj olajšati proces poslušanja z dejavnostmi, saj le tako lahko učenec aktivira strategije za učinkovit izkoristek slušnega razumevanja (2011: 322). Če se nam neki posnetek npr. ne zdi povsem jezikovno primeren zaradi prehitrega govora, ga lahko kljub temu uporabimo tako, da pripravimo za slušatelje takšne dejavnosti, ki npr. predvidevajo skimming, torej globalno razumevanje posnetka. Gre za to, da dejavnosti lahko narekujejo stopnjo težavnosti posnetka.

#### 4 AVTENTIČNI POSNETKI V UČNEM PROCESU

Dodatne slušne avtentične posnetke vključujemo v učni proces na vseh stopnjah, tudi začetnih: kot pravi Harrichova, je potrebno učence pravočasno navajati na avtentični jezik že od začetka, sicer bodo lahko močno razočarani, ko ne bodo uspeli razumeti naravnega govorca (2011: 322). Ker ima vsak tečaj določeno število ur, v okviru katerih je potrebno predelati po programu predvideno snov, se uporabljajo občasno, ne na vsakem srečanju. Če bi jih uporabili vsakič, bi sčasoma kot gradivo postali manj privlačni. Uporabimo jih lahko za uvod v tematski sklop, za uvajanje in/ali utrjevanje besedišča in slovničnih struktur, za urjenje pisne in govorne produkcije, tečajniki pa praviloma dobijo več notranje motivacije za učenje jezika, če so ti posnetki smiselno in premišljeno izbrani glede na ostale vsebine in obenem na njihove interese.

Posnetek je potrebno didaktizirati, opremiti z ustreznimi predslušnimi, medslušnimi in postslušnimi dejavnostmi. »Vse tri [...] faze niso vedno nujne in potrebne. Katere oz. koliko faz bomo uporabili, bo odvisno od potreb in zanimanja učencev, značilnosti posameznega besedila in njegovega pedagoškega namena« (Čok in drugi 1999: 97). Torej ne bo dovolj, da si posnetek samo ogledamo. Didaktizacija terja ogromno časa: gre za iskanje gradiva, ogled posnetkov, izbor, pripravo dejavnosti, načrtovanje poteka učne ure (Diadori 2011: 385). Vendar je ves predavateljev trud poplačan ob izvedbi in zadovoljstvu slušateljev,

četudi se določeni posnetek uporabi samo enkrat. Večkratna uporaba posnetka pa učitelja lahko vodi do tega, da ga vsakič znova morebiti izboljša, tako da prilagodi vaje, doda kaj aktualnega ipd. Kot navaja Diadorijeva, učitelj pri pripravi ustreznega gradiva za uporabo pri pouku izzove lastno kreativnost in sposobnost pri izbiri in didaktizaciji besedila, ki najbolj ustreza k razvoju komunikacijskih sposobnosti učencev in/ali se najbolj prilagaja interesom skupine (2011: 385).

Didaktizirane avtentične posnetke za poučevanje italijanščine je sicer moč dobiti tudi v priročnikih, ki so na trgu, ter na spletu. Vendar se jih ne da vedno uporabiti v celoti ali delno zaradi vsebine samega posnetka ali morebiti določenih neustreznih aktivnosti, saj menim, da se je za kvaliteto in večji uspeh pri poučevanju in nadaljnjem učenju tujega jezika potrebno prvenstveno prilagajati slušateljem.

Predslušne dejavnosti najpogosteje nakazujejo tematiko posnetka. Slušatelji lahko ugotavljajo temo posnetka, lahko uvedemo novo besedišče, ki se bo pojavilo v posnetku, ipd. Medslušne dejavnosti pa običajno temeljijo na razumevanju besedila. Razumevanje preverjamo z nalogami, ki zahtevajo, da slušatelji odgovorijo na vprašanja, dopolnijo trditve, povežejo in uredijo podatke ipd. Pomembno je, da slušatelja že pred poslušanjem posnetka seznanimo z nalogo. Delovne liste z nalogami, na katerih so medslušne dejavnosti, pa lahko razdelimo šele po prvem poslušanju in/ali gledanju posnetka, sicer se glede na izkušnje slušatelji osredotočijo samo na delovni list in posnetka »ne doživijo« v celoti. Glavni namen obravnavanja posnetkov je razvijanje produktivnih spretnosti, zato so tudi postslušne naloge zastavljene tako, da težijo k temu. Slušatelji ustvarjajo nova besedila, izražajo svoja stališča, napišejo obnovo ipd. Postslušne dejavnost pa pogosto služijo tudi za urjenje skladnje in besedišča na določeno temo. »Prave ločnice med govornim in pisnim sporazumevanjem ni, [...] govor in pisanje imata v osnovi enake mehanizme produkcije, kar pomeni, da se odnos med obema okrepi, ker uporabnik poleg pisne oblike praviloma ozavesti tudi glasovno« (Kosevski 2003: 9). Italijanščine se slušatelji večinoma učijo z namenom govornega sporazumevanja, vendar jim je običajno treba na primeren način razložiti namen urjenja vseh jezikovnih spretnosti (učenje italijanščine ima pri nas drug status v primerjavi z učenjem angleščine). Pri poučevanju tujega jezika za razvoj govora namreč ne smemo zapostavljati pisne produkcije. »Pisne dejavnosti pospešujejo proces razvoja govora, branja in poslušanja s pomočjo širitve asociacijske baze za obvladovanje tujega jezika« (Kosevski, 2003: 11).

#### 4.1 Nekaj primerov uporabe pri urjenju jezikovnih spretnosti

Sledi krajši opis treh primerov didaktizacije avtentičnih posnetkov, ki so se zelo dobro obnesli pri pouku in so bili prvenstveno zastavljeni za urjenje pisanja in/ali govora v postslušnih aktivnostih. Naloge se praviloma živahno razvijejo in kot končni izdelek mnogokrat presežejo pričakovano. Prva dva primera se nanašata na začetno stopnjo (A1), drugi pa na višjo stopnjo (A2/B1). Vsaka uporaba didaktiziranega posnetka doprinese dodano vrednost

učnim uram. Slušateljem so tovrstni posnetki v pomoč pri pomnjenju besed in struktur, saj je vnos informacij zanimiv. Velikokrat lahko pri nadaljnjih urah tako npr. prepoznamo rabo določenih struktur, ki so bile usvojene prav z rabo avtentičnega posnetka.

### a) Delo v skupini

Pri obravnavi teme hrana in pijača uporabimo kratek oglas za bonbone Tic Tac iz leta 2013. Cilj je urjenje besedišča in oblik pridevnikov. Najprej posnetek samo poslušamo. Razdelimo delovne liste, na katerih je oglas delno zapisan in ga ob poslušanju tečajniki dopolnijo. Po potrebi si posnetek ponovno ogledamo. V nalogi gre za scanning, torej za podrobno razumevanje informacij, pri opisu so uporabljeni pridevniki. Potem sledi ogled reklame iz leta 2015. Tečajniki ugotovijo razlike in jih zapišejo. Po istem vzorcu ustno tvorijo oglas za drug izdelek, ki ga določimo (najprej so to živila, potem pa tudi predmeti ali pojmi), tako da dodajanje informacij poteka verižno kot v oglasu – nove oglase ustvari cela skupina.

Odkar uporabljam prvi posnetek na začetnih stopnjah tečajev, opažam, da tečajniki delajo pri rabi pridevniških oblik bistveno manj napak v primerjavi z drugimi začetnimi skupinami. V kolikor se kasneje zgodi, da začnejo delati večje napake pri rabi pridevnikov, je dovolj, da jim citiram del oglasa in napake izginejo.

### b) Delo v dvojicah

Pred poslušanjem pesmi Felicità (izvajalec Al Bano) uvedemo pomen nekaterih besed, za katere predvidevamo, da so tečajnikom neznane: povežejo pomen z ustrezno sličico oz. z ustrezno slovensko ustreznico. Razdelimo besedila pesmi, ki so zapisana z nekaj napačnimi besedami, ki jih tečajniki ob prvem poslušanju odkrijejo in prečrtajo, med drugim poslušanjem pa zapišejo pravo besedo. Potem ugotovimo, kakšna je struktura povedi v pesmi. Postavijo se v vlogo pisca pesmi in po vzorcu napišejo povedi, v katerih uporabijo svoje ideje. Sledi predstavitev napisanega.

Čeprav so nekateri tečajniki pred pisanjem skeptični glede tega, ali bodo zmogli, so nemalokrat presenečeni, da so zmožni sami napisati pesem. Nekateri na lastno pobudo predstavijo svojo pesem tudi tako, da jo zapojejo.

### c) Individualno delo

Kot predslušno dejavnost izberemo krajše besedilo o oddaji Rockpolitik z namenom, da udeleženci izvejo, kakšna je oddaja. Tečajniki si preberejo trditve, ki bodo predstavljene v posnetku, in med gledanjem označujejo res – ni res. Nato si ogledamo posnetek. Gre za izsek 2. oddaje, v katerem je intervju z Valentinom Rossijem. Posnetek je sicer daljši, pogovor traja približno 9 minut, zato ga gledamo samo enkrat. Če je v skupini nesoglasje glede kakšnega odgovora, si ponovno ogledamo tisti del intervjuja, da preverimo odgovor. Po ogledulušatelj pisno tvorijo svoje trditve po vzorcu trditvev na učnem listu.

## 5 PREDNOSTI IN SLABOSTI

Uporaba avtentičnih posnetkov predstavlja pri pouku veliko prednost. Tečajniki so med učnim procesom aktivnejši, več si zapomnijo, utrjujejo pozitiven odnos do jezika, sami so aktivni tudi doma, odkrivajo druge posnetke, prihajajo z novimi idejami. Gre torej za spodbujanje notranje motivacije pri učenju jezika. Tako na nek način tudi tečajniki sami »spodbujajo« učitelja, da intenzivneje posega po takšnem gradivu ter ga izboljšuje in nadgrajuje. Večinoma se zavedajo, da za učinkovito učenje kateregakoli tujega jezika samo aktivna udeležba na tečaju ne zadostuje, z jezikom je potrebno ostati v stiku tudi izven učnih ur in eden izmed privlačnih načinov so lahko tudi avtentični posnetki na spletu.

Ker se avtentični posnetki ne uporabljajo pri vsaki učni uri, je vnos informacij s pomočjo takšnih posnetkov zanimivejši. Pri sidranju informacij velja, da je priklic lažji, če je vnos zanimiv. Posnetki torej predstavljajo pomoč pri pomnjenju besed in struktur (dokaz za to je, ko npr. pri ponavljanju snovi prepoznamo strukturo, za katero je očitno, da je bila usvojena z vajo, pri kateri smo uporabili avtentični posnetek). Predstavljajo pa tudi dodatno pomoč pri ustvarjanju pozitivnega učnega okolja (humor, sproščenost, raznolike jezikovne aktivnosti, zanimive teme ...), v katerem se lažje ustvarjajo in utrjujejo medosebni odnosi v skupini.

Omenjene prednosti izničijo dve slabosti: urnik in število ur. Tečaji potekajo v popoldanskih oz. večernih terminih, zaradi delovnih in ostalih obveznostih tečajniki prihajajo na tečaje temu ustrezno razpoloženi, velikokrat utrujeni, delo s takšnimi besedili pa pozitivno vpliva na njihovo razpoloženje. Število ur na tečaj je omejeno, zato se je potrebno izogibati daljšim, četudi zanimivim posnetkom, kar se pa da rešiti tako, da prikažemo samo izseke.

## 6 ZAKLJUČEK

Pri poučevanju tujega jezika sama tehnologija ne more motivirati učencev, to stori učitelj z ustrezno izbiro vsebin. Na tečajih je sicer predpisan program, ki mu je potrebno slediti, a z uporabo avtentičnih posnetkov lahko dodajamo ali nadomestimo določene vsebine. Takšen pouk je tečajnikom zanimivejši. Posnetke največkrat izbira učitelj sam, lahko uporabi tudi predloge tečajnikov, vendar mora presoditi, ali so ustrezni glede na stopnjo težavnosti. Najpogosteje tematsko ustrezajo tekoči snovi. Kljub temu da didaktizacija terja veliko časa, je uporaba didaktiziranih avtentičnih posnetkov eden privlačnejših načinov za urjenje jezikovnih spretnosti. Pomen urjenja vseh jezikovnih spretnosti je potrebno tečajnikom predstaviti že na začetku, in sicer zaradi drugačnega položaja italijanščine na območjih, oddaljenih od slovensko-italijanske meje v primerjavi z zahodnim delom Slovenije in drugačne metode učenja v primerjavi z angleščino. Gre za poučevanje odraslih in določeni se že leta niso na novo učili tujega jezika. Nekateri bi želeli takoj govoriti, ne zavedajo pa se, da morajo besede najprej slišati, jih morebiti večkrat ponoviti, uporabiti v stavku ipd. Uporaba



takšnih posnetkov je tudi spodbuda, da tečajnik posluša, bere, opazuje, torej ostaja v stiku z jezikom tudi zunaj učnih ur. Ker posnetkov ne uporabljamo prepogosto, sta vnos in skladiščenje informacij zanimivejša, priklic pa lažji.

## VIRI

- ČOK, Lucija in drugi (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije Koper.
- DIADORI, Pierangela (2011) *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori Education S.p.A.
- HARRICH, Karin (2011) Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico. *Italiano LinguaDue*. 7. november 2015. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/835/1079>.
- KOSEVSKI, Brigita (2003) *Sozvočje prostega in vodenega: pisanje pri pouku (tujih) jezikov*. Ljubljana: DZS.
- KOSEVSKI PULJIČ, Brigita/Andreja RETELJ, (2013) Vizualni mediji pri pouku tujega jezika. *Vestnik za tuje jezike* 5(1-2), 81–94.
- LAH, Meta (2012) *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika: vloga tipa in avtentičnosti besedila*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Rockpolitik 2, Valentino Rossi. 7. november 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=BeZAV4XuoBk>.
- Tic tac 2013. 7. november 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=kmqrZSsxkaI>.
- Tic tac 2015. 7. november 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=naY9VQlghCc>.

## POVZETEK

### Uporaba avtentičnih posnetkov pri poučevanju italijanščine odraslih

Namen članka je orisati uporabno vrednost avtentičnih posnetkov pri poučevanju italijanščine odraslih. Občasno vključevanje takšnih didaktičnih posnetkov kot dodatnih gradiv v učni proces predstavlja dodatno vrednost pri poučevanju. Izbrani posnetki se prilagajajo skupini in se tudi vsebinsko vključujejo v snov. Tovrstna gradiva predstavljajo privlačen način za urjenje jezikovnih spretnosti in tečajnike spodbujajo k ohranjanju stika z jezikom tudi zunaj učnih ur. Učenje italijanščine ima namreč na območjih, ki so oddaljena od slovensko-italijanske meje, drugačen položaj, saj je tu vsakodnevna stika z »živim« jezikom manj. Tako z rabo avtentičnih posnetkov povečamo tudi slušni vnos. Če je slušni vnos tudi vizualno podprt, omogoča lažji vnos informacij, hitrejše pomnjenje in zmožnost kasnejšega priklica.

**Ključne besede:** avtentični posnetki, italijanščina, jezikovne spretnosti, didaktizacija gradiv

## ABSTRACT

**The Use of Authentic Recordings in Teaching Italian to Adults**

The article aims to outline the practical value of authentic recordings in teaching Italian to adults. Occasional use of such didactic recordings as extra material during the learning process represents an added value. Chosen recordings are adapted to a particular group and so is the content of the material. Such material presents an attractive way of practicing language skills by encouraging students to be more in contact with the actual language outside of the classroom. Learning Italian in the areas away from the Slovenian-Italian border is different because there is less everyday contact with the “living” language. By using authentic recordings the listening input is increased. When the use of authentic listening is also visually supported, the final intake and the memorising of the information are much easier.

**Key words:** authentic recordings, Italian, language skills, didactic material adjustment

**Brigita Kosevski Puljić**  
Universität in Ljubljana  
Philosophische Fakultät  
brigita.kosevski@gmail.com

UDK 811.112.2'243:37.091.2  
DOI: 10.4312/vestnik.7.275-287



## ZUR THEORIE UND PRAXIS DES FÄCHERÜBERGREIFENDEN UND FÄCHERVERBINDENDEN DAF-UNTERRICHTS

### 1 EINLEITUNG

Im vorliegenden Beitrag wird anhand einer Untersuchung der theoretischen Hintergründe über fächerübergreifendes Lernen im Fremdsprachenunterricht und anhand einer Diskussion über den praktischen Einsatz im Unterricht versucht, eine Antwort auf die Fragen zu finden, was fächerübergreifendes bzw. fächerverknüpfendes Lernen für den fremdsprachlichen Unterricht bedeutet und wie sich eine solche Form von Unterricht darin integrieren kann. Dabei soll bedacht werden, dass diese Integration immer damit verbunden ist, wie stark sie – im positiven Sinne – den Fremdsprachen- und Sachunterricht beeinflusst. Zuerst soll vorgestellt werden, wie das fächerübergreifende Lernen im Curriculum der Gymnasialstufe realisiert wurde und welche die Gründe hierfür waren.

Als Ausgangspunkt dienen die Forschungsprojekte des Amtes für Schulwesen der Republik Slowenien, Hinweise des Weißbuches des Ministeriums für Bildung und Schulwesen und einige internationale Beiträge zum Thema *Fächerübergreifender Unterricht*. Die Übersicht der gewählten bibliographischen Einheiten wird anhand von Autoren vorgestellt, die mit ihren wissenschaftlichen Ergebnissen einen großen Einfluss auf die heutige Fremdsprachendidaktik ausgeübt haben. Um das Integrieren von fächerübergreifenden Themen in den Fremdsprachenunterricht zu problematisieren, sollte auch der viel diskutierte CLIL-Ansatz erwähnt werden, da er die theoretischen Ausgangspunkte für die Entwicklung des fächerüberschreitenden Lernens ermöglicht.

Fächerübergreifender Unterricht ist eigentlich eine Organisationsform des Unterrichts und gleichzeitig ein Unterrichtskonzept. Dies erfolgt aus der Definition von Peterßen (2000), in der er *fächerverbindenden Unterricht* als ein „mittleres Prinzip zur Organisation von Unterricht in der Schule [...]“ bezeichnet, „das zwischen den durchgehend gefächerten und einen völlig ungefächerten Unterricht geschoben wird. Fächerverbindender Unterricht hebt den Fachunterricht zeitweise in der Art auf, dass er dessen Vorteile zu bewahren, dessen Nachteile zu überwinden trachtet“ (Barton/Smith 2000: 79). „Durch Kooperation mit Lehrkräften anderer Fächer greift man bei der mehrperspektivischen Bearbeitung des Themas in einem Fach über dieses hinaus“. (Winter/ Walther 2006: 3) Der fächerverbindende

Unterricht sollte also als themenzentrierter integrativer Unterricht angelegt werden, dessen gleichwertige Bestandteile mehrere Fächer sind. Der Inhalt dieses Beitrages fokussiert sich auf das Fach Deutsch als Fremdsprache, in dem fächerübergreifend gearbeitet werden soll – ein bestimmtes Thema wird also mit Erkenntnissen und Methoden aus anderen Fächern verbunden.

## 2 FÄCHERÜBERGREIFEND – FÄCHERVERBINDEND – CLIL?

*Von den Grenzen der Fächer und der Lust, sie zu überschreiten*  
(Jochen Schnack, 2011: 1)

In der pädagogischen Literatur wird der fächerübergreifende Unterricht dem fächerverbindenden Unterricht oft gleichgesetzt oder es finden sich vielfältige Beschreibungen zu diesen Begriffen (vgl. z. B. Beckmann 2003, Duncker/Popp 1997). Man stellt fest, dass für ein und dieselbe Sache verschiedene Begriffe gebraucht werden. Es kommt aber auch vor, dass derselbe Begriff verschiedene Sachverhalte meint. So tauchen sowohl in der Praxis als auch in der Theorie Begriffe wie *Vielseitig aspektierter Unterricht*, *Mehrperspektivischer Unterricht*, *Überfachlicher Unterricht*, *Gesamt-Unterricht*, *Interdisziplinärer Unterricht*, *Fächerverbindender Unterricht* und *Fächerübergreifender Unterricht* auf (vgl. Hansen 1992).

In dieser Fülle von Begriffen den Überblick zu behalten ist nicht leicht, wenn nicht sogar unmöglich. Es ist daher notwendig, den thematisierten Begriff theoretisch klar einzuordnen und nach Möglichkeit eine klare Definition dafür anzufertigen. Diese Klarheit in der Theorie muss aber auch in die Praxis übertragen werden, denn wie oft kam es schon vor, dass zwei Menschen unter Verwendung derselben Begriffe über völlig verschiedene Sachen gesprochen haben. Die Unklarheit führt zwangsläufig zu Missverständnissen und schreckt alle Betroffenen ab.

So sei betont, dass fächerübergreifend zu unterrichten nicht bedeutet, auf fachliche Inhalte, Denkmodelle, Methoden und Einsichten zu verzichten. Diese Aspekte sollen stattdessen zur Lösung von Problemen (auch im Alltag) herangezogen werden, die man aus einer oder nur wenigen Fachperspektiven nicht bewältigen kann.

In den letzten Jahren hat sich die Fülle von Begriffen praktisch von selbst beseitigt. So finden im heutigen Sprachgebrauch fast nur noch die Begrifflichkeiten des Fächerverbindenden Unterrichts und des Fächerübergreifenden Unterrichts Verwendung. Im Slowenischen wurde im Bildungsbereich schon von Anfang an der Begriff zwischenfachliche Integration (*medpredmetno povezovanje*) eingeführt und von den Lehrenden verinnerlicht.

Eine klare Einordnung oder gar Definition des Fächerübergreifenden ist bis heute jedoch nicht möglich. Das liegt wohl vor allem daran, dass sich jeder, insbesondere in den 90er Jahren, eine eigene Definition für diesen Begriff zurechtgelegt hat. Um diesem Problem nun Herr zu werden, schlagen verschiedene Didaktiker immer wieder neue Definitionen vor.

Peterßen plädiert für den Begriff *fächerverbindender Unterricht*, der auf die Organisation von Unterricht bezogen wird. „Dabei wird auf die Fachorganisation abgehoben und fächerverbindender Unterricht als eine Organisationsform zwischen zwei Polen geordnet: *Gefächerter Unterricht – Ungefächerter Unterricht*“ (Peterßen 2000: 12). Das Konzept soll aber dabei themenzentriert und integrativ begriffen werden, wobei man es von rein additiven Ansätzen unterscheiden soll.

Im Weiteren werden noch zwei Systematiken fächerübergreifenden Unterrichts nach Moegling (Moegling 1998) zitiert. Die erste orientiert sich am Kriterium der Art der Unterrichtsorganisation (Huber 1995), die zweite jedoch am Kriterium der didaktischen Funktionen (Hiller-Ketterer/Hiller 1997: 179).

Huber (1995)	Hiller-Ketterer/Hiller (1997: 179)
<p><b>a. Fächerüberschreitender Unterrichtstypus:</b> Der Lehrer versucht in der Behandlung seines fachlichen Bezugs sein Fach zu überschreiten und Inhalte anderer Fächer oder verwandte Bezüge einzubeziehen. Dies geschieht im Unterricht des Faches selbst.</p>	<p><b>a. Fächerübergreifender Unterricht (FüU) zur Begründung der Notwendigkeit fachlicher Spezialkurse:</b> zur Bearbeitung anstehender Problemstellungen werden in dem einen Fach Leistungen parallel laufender Fächer verwendet, um deutlich zu machen, dass jene sinnvoll sind (z. B. statt deutschsprachiger Texte Verwendung von englischen Texten).</p>
<p><b>b. Fächerverknüpfender Unterrichtstypus:</b> Zwei oder mehrere Fächer wissen um die Inhalte des jeweils anderen Faches in Bezug auf einen gemeinsamen thematischen Gegenstand und beziehen sich wechselseitig auf das fachliche Wissen des anderen Faches, wo dies angebracht erscheint, ohne dass es hier bereits zu einer intensiven Koordination kommt.</p>	<p><b>b. FüU zur Demonstration der Nützlichkeit fachlicher Spezialkurse:</b> es werden komplexere Vorhaben über vorauslaufende fachliche Spezialkurse vorbereitet. Eine Reise nach Deutschland kann z.B. in verschiedenen Fächern vorbereitet werden (Deutsch, Geografie, Geschichte etc.).</p>
<p><b>c. Fächerkoordinierender Unterrichtstypus:</b> Der gemeinsam geplante Unterricht zweier oder mehrerer Fächer wird aufeinander abgestimmt, zwischenzeitlich immer wieder koordiniert, jedoch noch nach Fächern und mit fachlichen Schwerpunkten versehen durchgeführt. Fächerverknüpfender und fächerkoordinierender Unterricht stellen also ähnliche unterrichtsorganisatorische Vorgehensweisen dar, die durch eine unterschiedliche Intensität der kollegialen Kooperation gekennzeichnet ist.</p>	<p><b>c. FüU zur Relativierung von Fachperspektiven:</b> im Fachunterricht können die fachlichen Grenzen und die Verstümmelungen durch das Fachliche demonstriert werden. Das Fach wird relativiert und erfährt eine kritische Bewertung, indem notwendige fachübergreifende Bezüge deutlich gemacht werden, ohne die das Fachliche defizitär bleiben würde.</p>

Huber (1995)	Hiller-Ketterer/Hiller (1997: 179)
<p><b>d. Fächerergänzender Unterrichtstypus:</b> ein systematisch angelegtes und geplantes Aussetzen der Fächerordnung zugunsten themenorientierter Kurse und Projekte, die, die fachliche Thematik ergänzend, parallel und zusätzlich zu den Fächern angeboten werden. Die Lerngruppen können je nach Interesse zusammengesetzt werden.</p>	<p><b>d. FÜU zur Demonstration und Erprobung gemeinsamer Verfahren und formaler Wechselwirkungen:</b> mehrere Fächer arbeiten an einem Thema arbeitsteilig und miteinander koordiniert mit dem Ziel zusammen, eine Fragestellung bzw. ein Arbeitsvorhaben mehrperspektivisch bearbeiten zu können.</p>
<p><b>e. Fächeraussetzender Unterrichtstypus:</b> Der Fachunterricht wird für einen festgelegten Zeitraum völlig ausgesetzt. Hierfür werden phasen- bzw. epochenweise z.B. Projektwochen angeboten. Hierdurch ist ein leichteres Aufsuchen außerschulischer Lernorte möglich. Der fächeraussetzende Unterricht ist zeitlich und arbeitsmäßig nicht durch parallel stattfindenden Fachunterricht belastet.</p>	<p><b>e. FÜU zum Zwecke der 'Entselbstverständlichung' und 'Enträtselung' von Ausschnitten der Alltagswirklichkeit und zu deren Erprobung in begrenzten Aktionen:</b> in einer fächerübergreifenden Art und Weise gegenwärtige Probleme und lebensweltliche Bezüge der Schüler angemessen einzubeziehen und hier für subjektiv und gesellschaftlich sinnvolle Interpretationsmuster zu sorgen.</p>

Moegling, der sich ebenso ausführlich mit dem fächerübergreifenden Unterricht befasste, vor allem aus der Perspektive des ganzheitlichen Lernens (Moegling 1998), stellt fest, dass die beiden oben erwähnten Ansätze zwar eine sinnvolle Systematik verschiedener Perspektiven fächerübergreifenden Unterrichtens darstellen, jedoch keine ausführlicheren didaktischen Aussagen zur Gestaltung solchen Unterrichts (nach Moegling 1998: 60).

Zusammenfassend könnte die Unterscheidung zwischen fächerübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht so lauten: beim **fächerübergreifenden** Unterricht handelt es sich um eine **mehrperspektivische Bearbeitung eines Themas**, das nur in **einem Fach** behandelt wird, beim **fächerverbindenden** Unterricht wird jedoch ein bestimmtes bzw. **vereinbartes Thema** bei **verschiedenen Fächern** zeitnah kooperierend aus der jeweiligen Fachperspektive bearbeitet.

In diesem Beitrag soll im Weiteren vom fächerübergreifenden Lernen bzw. Unterricht gesprochen werden, da es sich um ein Fach handelt, in dem ein bestimmtes Thema mehrperspektivisch bearbeitet wird. Die anderen Fächer haben stattdessen die Aufgabe, den Lernenden Verbindungen zwischen ihrem Fach und dem Thema aufzuzeigen. Dadurch wird ihnen die Aufgabe des Verbindens von sonst durch Fach und/oder Zeit getrennt erlernten Wissens erleichtert und sie werden befähigt, auch in der realen Welt Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen, sodass sie damit umgehen können.

Im Folgenden soll noch die Bedeutung des in der Einleitung erwähnten CLIL-Ansatzes (Engl. *Content and Language Integrated Learning*) bestimmt werden. Was ist CLIL? Zum Ersten ist es ein integriertes Sprachen- und Fachlernen. Das bedeutet, dass seine kontextuelle Elastizität vielfältige, manchmal auch sehr kontextspezifische Formen zur Anpassung und Implementierung erlaubt.

Zweitens kann man heute keineswegs davon ausgehen, dass die jeweilige CLIL-Sprache für alle Lernenden per se eine Fremdsprache darstellt – wie z. B. bei der Variante

CLIL-DaZ bzw. CLILiG (CLIL in German) gegenüber CLIL-DaF (vgl. Heider/Helten-Pacher 2009: 54). In Slowenien geht es hauptsächlich immer noch um die CLIL-DaF Variante, was wiederum auch fächerübergreifendes bzw. fächerverbindendes Lehren u. Lernen bedeuten soll, da es eigentlich keine Reinformen von CLIL gibt. Im folgenden Kapitel soll näher auf dieses Thema eingegangen werden.

### 3 ENTWICKLUNG DER FÄCHERÜBERGREIFENDEN TENDENZEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die didaktische Erneuerung der slowenischen Bildungsprogramme für die obergymnasiale Stufe basierte auf den vorher erforschten Feststellungen über ein unsystematisches Planen innerhalb der einzelnen Fächer und zwischen den Fächern, einem geringen Einsatz der problemorientierten Bearbeitung des Lernstoffes (was folglich zu einer geringen Schüleraktivität führte) und einer Vorherrschaft von klassischen Formen der Leistungsmessung. Mit der genannten Erneuerung versuchte man diese Mankos zu beheben. Darum folgte 2008 auch die Veränderung der gymnasialen Lehrpläne, was mitunter auch einen intensiveren Einsatz von fächerübergreifendem Unterricht bedeutete, denn die

*Inhalte, die für die Lernenden eine stärkere kognitive Herausforderung bedeuten, bewirken nicht nur eine höhere fremdsprachliche Kompetenz, dadurch könnten den Lernenden auch der Erwerb anderer Fremdsprachen – und nicht nur der englischen – näher gebracht werden“ (Retelj 2015: 79).*

Der Ansatz CLIL sollte überdies die Lernziel- und Prozessorientiertheit des fremdsprachlichen Unterrichts fördern und eine gleichzeitige authentische Erfahrung beim Erwerb von Wissen aus mehreren Gebieten ermöglichen (Barton/Smith 2000).

Lehrpläne für die obere Gymnasialstufe in Slowenien beinhalten auch Suggestionen zum fächerübergreifenden Lehren und Lernen, jedoch sind die Anweisungen zu der Ausführung solchen Unterrichts nicht immer eindeutig. Vielmals wird von den Lehrkräften verlangt, dass sie die thematischen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fächern selber suchen und finden. Sie sollten folglich auch die Inhalte der anderen Lehrpläne sehr gut kennen und nicht nur die des eigenen, nach welchem sie unterrichten. Mitunter sind die einzelnen Lehrpläne sehr umfangreich, enthalten aber weniger von solchen Inhalten, die in einer globalisierten und technologischen Gesellschaft hochaktuell sind. Im Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache wird fächerübergreifender Unterricht so definiert:

*Die Fächerverbindung und Fächerkoordination ergeht aus der Bestimmung von Inhalts- und Prozesswissen, die die Lernenden anhand von thematischen Einheiten bzw. Aktivitäten entwickeln und erwerben sollten. Die Kompetenzen*

*zum lebenslangen Lernen werden durch das Recherchieren und Selektionieren von Informationen, Abstrahieren, durch selbstständiges Lernen und Teamarbeit, durch verschiedene Arten von Kommunikation mit unterschiedlichen Personen und mit der Anwendung der Informations- und Kommunikationstechnologie erworben. Der DaF-Unterricht ist vor allem mit dem Unterricht des Slowenischen (Erstspracheunterricht) und anderer Fremdsprachen, der Geschichte, Geographie, Soziologie und Philosophie verbunden. (Lehrplan DaF für Gymnasien, 2008: 29)<sup>1</sup>*

In den Jahren zwischen 2008 und 2015 gab es zwar einige Projekte, die den Lehrenden ein Fortbildungsprogramm zum fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernen anboten, jedoch nur in einem begrenzten Maße, sodass die meisten Lehrkräfte sich damit nicht intensiv befassten. Und hier liegt teilweise auch die Antwort auf die Frage, warum sich der CLIL-Ansatz bzw. der fächerübergreifende Unterricht in den meisten Schulen eigentlich in all diesen Jahren nicht etabliert hat.

In Slowenien haben sich mehrere Autorinnen mit dem CLIL und seiner (Nicht-)Einbettung in den fremdsprachlichen Unterricht im Rahmen unterschiedlicher Projekte intensiv auseinandergesetzt – wie z. B. Lipavac Oštir et al. (2004, 2007, 2008, 2009), Jazbec (2005), Retelj/Pižorn (2010). Dabei wurde immer wieder festgestellt, dass das Nichteinbeziehen des didaktischen Konzeptes CLIL in unseren Schulen das Ergebnis verschiedener Faktoren sei und zwar eines unzureichenden oder fehlenden Informationsgrades, des Kontextes der Sprach- und Schulpolitik, der Lehrerfortbildung, des Eingreifens in vorhandene didaktische Konzepte, des Sprachenprestiges und des Alters der Lernenden (vgl. Lipavac Oštir/Jazbec 2009).

Hierbei soll außerdem hervorgehoben werden, dass in unserem Raum ein unzureichender Überblick darüber besteht, wie sich die Lehrkräfte aus- bzw. weiter bilden und überhaupt, wie sie mit dem erworbenen Wissen ihre Unterrichtspraxis verändern. Für eine Steigerung der Unterrichtsqualität wären deswegen einheitliche Qualitätsindikatoren vonnöten, mit denen man den Bildungsprozess und seine Ergebnisse begleiten bzw. messen könnte.

Weitere, ebenso wichtige Faktoren für das Nichteinsetzen eines solchen Unterrichtskonzeptes sind eine sich an einzelnen Fächern orientierende Lehrerausbildung, der hohe Zeitaufwand einer notwendigen Koordinierung und Einarbeitung in neue Themengebiete, aufwändige Planung und die Überwindung festgefahrener Organisationsprinzipien. Hinzu kommen nicht entsprechend ausgestattete Fachräume und ein Manko am Informationsfluss; vor allem aber müssten Lehrplaninhalte umgesetzt werden, was unseres Erachtens die größte Schwierigkeit darstellen könnte. In Gesprächen mit Lehrkräften sind hier nämlich keine inhaltlichen Spielräume zu sehen bzw. festzustellen. Auch Teamfähigkeit ist eine wichtige Voraussetzung, die nicht immer gegeben ist.

<sup>1</sup> Das Zitat wurde von der Autorin des Beitrags übersetzt.



Im Rahmen eines fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts in Verbindung mit einem nichtsprachlichen Fach geht es um die Verbindung einer Sprache als Werkzeug mit dem Inhalt eines anderen Faches. Bei einem solchen Unterricht müssen natürlich die Lernziele beider Fachgebiete verwirklicht werden. Dabei entstehen beim Fremdsprachenunterricht diverse Schwierigkeiten: einerseits wird ein Defizit an sprachlichen Kenntnissen, vor allem im Bereich der Terminologie der (meistens zweiten) Fremdsprache, wahrgenommen. Andererseits kann die Angst der Lehrkräfte des nichtsprachlichen Faches davor, dass die inhaltlichen Lernziele im nichtsprachlichen Fach nicht erreicht werden, nicht übersehen werden. Der einzelne Schüler muss äußerst aktiv am ganzen Prozess teilnehmen und sich gleichzeitig auf den Inhalt und die Fremdsprache konzentrieren, was teilweise zur Steigerung der Motivation führt bzw. führen kann, bei sprachlich nicht fortgeschrittenen Lernenden aber gerade das Gegenteil verursachen kann.

Trotz der oben genannten Schwierigkeiten bei der Integrierung des fächerübergreifenden und fächerverbindenden Fremdsprachenunterrichts gibt es viele Möglichkeiten zum Einsatz verschiedener Modifizierungen solchen Unterrichts und es wäre schade von seinem Mehrwert nicht Gebrauch zu machen, da internationale Forschungen gezeigt haben, dass hierbei auch hervorragende Ergebnisse erzielt werden (vgl. Johnson und Swain 1997, Dalton-Puffer 2007, Dalton-Puffer/Nikula 2006, Coyle, Hood, Marsh 2010).

Außerdem sollte man nicht außer Acht lassen, dass viele zukünftige Studierende eine Fremdsprache nicht nur als Kommunikationsmedium einsetzen werden, sondern die Fremdsprache(n) vielleicht vielmehr in ihrem Studium und Beruf gebraucht werden. (Retelj/Pižorn 2010). Zusammenfassend lässt sich Folgendes über das fächerübergreifende bzw. fächerverbindende Lernen definieren:

- a. der/die Lernende sollte unterschiedliche curriculare Erfahrungen machen, welche die Orientierung der einzelnen Fächer auf die Interdisziplinarität reflektieren. Es ist wichtig, dass die Lernenden vorrangig die Grundelemente der einzelnen Inhalte innerhalb des spezifischen Faches erwerben und dieses Wissen, in dem sie auch einen Sinn sehen, in authentischen Situationen und mit authentischen Aufgaben interdisziplinär verwirklichen.
- b. Die Lehrenden sollten das Curriculum so entwerfen und implementieren, dass es den wahren Lernerbedürfnissen angepasst ist und sie dabei auch die Prinzipien der Sinnhaftigkeit und Qualität beachten.
- c. Fächerverknüpfung hat einen Sinn, wenn sie sich mit Problemen befasst, die eine Fragmentierung auf einzelne Fächer überschreiten und, wenn die Themen für die geistige Entwicklung und den Fortschritt des/der Lernenden relevant sind.
- d. Die Fächerverbindung bzw. -überschreitung sollte so angelegt sein, dass die Lernenden darin die Wichtigkeit, den Sinn und die perspektivische Vielfalt des Verbindens erkennen. Dies können sie jedoch nur durch aktives Mitmachen erreichen.

## 4 FÄCHERÜBERGREIFENDES LERNEN IM DAF-UNTERRICHT

Im DaF-Unterricht werden auch im klassischen Schulalltag unterschiedlichste Themen bearbeitet. Vor allem Lese- oder Hörtexte in den DaF-Lehrbüchern sprechen öfters solche Themen an, die über das Fach hinausgehen. DaF verbindet sich im Unterricht meist mit den Themen aus den Bereichen anderer Sprachen (vor allem mit literarischen Texten in der Erstsprache), mit Geographie, Geschichte, Soziologie, Kunst und Musik u. a.

Sehr oft findet fächerübergreifender DaF-Unterricht in Form von Projektarbeit statt, da die Zeit bei den regulären Stunden meist zu knapp ist. Durch projektorientierten Unterricht kann man nämlich tiefer in komplexe Themen eingreifen. Bei der Vorbereitung solchen Unterrichts sollten die Rahmenbedingungen (Stundenplan u. a.), das Vorwissen der Lernenden und das Fachwissen der Lehrperson(en) sowie die vorhandenen Medien, Lehrmittel und die Unterrichtsmethoden berücksichtigt werden. Dabei sollte man bewusst Bezüge zu den betreffenden Fächern herstellen und aufzeigen, welcher Teil des Stoffplans abgedeckt bzw. vertieft wird.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache steht somit im Mittelpunkt. Von dort ausgehend werden weitere Blickweisen auf ein zu bearbeitendes Thema eröffnet. Diese sind auf Inhalte, Fragestellungen und Verfahrensweisen gerichtet, die über die im Lehrplan des jeweiligen Faches gezogenen Grenzen hinausgehen. Fachübergreifendes Arbeiten, einschließlich Ergebnissicherung und Bewertung, liegt in der Verantwortung des einzelnen Fachlehrers.

Aber es sind heute nicht mehr nur diese bekannten und vielfach dokumentierten lerntheoretischen Argumente, mit denen eine Verstärkung des fächerverbindenden Lernens gefordert wird, es gibt auch ganz praktische Gründe: In einer Zeit der ständig zunehmenden Ausdifferenzierung des verfügbaren Wissens und des damit einhergehenden Bedeutungsgewinns von neuen Wissensgebieten wie z. B. der Medienbildung ist der schulische Fächerkanon in den letzten Jahren unter Druck geraten – und aus der Sicht mancher Bildungsplaner ist der fächerübergreifende Unterricht eine vielversprechende Möglichkeit, neue Themen und Inhalte in den Unterricht zu integrieren, ohne den Fächerkanon ausweiten zu müssen (vgl. Schnack 2011).

Bei der Recherche nach Beispielen für einen erfolgreichen Einsatz von fächerübergreifenden Themen im DaF-Unterricht wird man vieler Beiträge fündig, die sich zugunsten der Lehrenden nicht nur theoretisch mit dem Thema auseinandersetzen, sondern auch praktische Beispiele für den Unterricht anschaulich präsentieren. Die meisten hier vorgestellten Beiträge bzw. Bücher verbinden den DaF-Unterricht mit der bildenden Kunst und Musik. In der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, die das Heft 20 dem integrierten Sprachen- und Fachlernen (CLIL) gewidmet hat, befinden sich unterschiedliche Anregungen zum fächerübergreifenden Unterricht, die in Fortbildungsseminaren und Workshops erarbeitet wurden. In der Einführung *Grenzüberschreitungen. Fächerübergreifender Unterricht in Lehrerfortbildung und Schule* (Wicke 2009: 8) werden thematische Lehrerfortbildungsseminare vorgestellt, in denen Malerei und Musik im Mittelpunkt stehen und die auch

im DaF-Unterricht erprobt wurden. Die Lernenden verfassten lyrische Texte zu Gemälden, kreative Geschichten und Dialoge zu Bildern.

Durch die Kunst kann den Lernenden auch ein Teil der Geschichte näher gebracht werden, wie z. B. der Erste Weltkrieg, den sie wahrscheinlich nur durch Textarbeit nicht verstehen könnten. Viele Anregungen sind auch in dem Band *Österreich. Malerisch* (2007) zu finden. Er umfasst sechs „malerische“ Themenbereiche mit Gemälden österreichischer MalerInnen (für Lernende der Niveaustufen A2 bis C1 nach dem Europäischen Referenzrahmen) und Arbeitsblätter, Kommentare und Lösungen für Lehrende zu jedem Themenbereich. Es eignet sich für Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Vorkenntnissen. Vorkenntnisse zum Thema „Kunst“ werden nicht vorausgesetzt. Es kann auch all denen dienen, die Anregungen dazu suchen, wie mit landeskundlich interpretierbaren Gemälden umgegangen werden kann.

Wicke und Rottmann (2013) stellen fest, dass ein verzahnter fächerübergreifender Unterricht nach den Prinzipien eines handlungsorientierten Unterrichts gestaltet werden muss. Sie weisen auf die vielseitigen Möglichkeiten der Nutzung von Musik hin, zu der eben nicht nur die Text-, sondern unter anderem auch sinfonische, klassische und Instrumentalmusik gehören. Sie heben die Komplexität und das Imaginäre der Musik hervor:

*Musik – analog zur Kunst – ist sehr komplex und hat viele Bedeutungsebenen. Auch wenn nur scheinbar eindeutig erzählende Musikstücke ausgewählt werden, führt die Arbeit mit ihnen bei den Teilnehmern zu einer individuellen Bedeutungskonstitution, indem das imaginäre Potenzial von Musik für den Sprachlernprozess durch ein Konzept der Visualisierung mit dem inneren Auge genutzt wird. (Wicke/Rottman 2013: 8)*

Fächerübergreifend kann ein Musikstück mit Berechtigung auch als ein Text angesehen werden, obwohl, so Wicke /Rottmann (ebd.: 9), die Behandlung von Musikstücken im DaF-Unterricht einer behutsamen Vorbereitung bedürfte. Die beiden Autoren plädieren für den Einsatz von Musik auch im DaF-Unterricht für Anfänger. Im Anhang ihres Buches befinden sich Beispiele, die daher nach dem Prinzip ‚vom Einfachen zum Schweren‘ zusammengestellt wurden, womit verdeutlicht wird, dass „bestimmte Kompetenzen langsam entwickelt werden müssen, damit die Schüler nicht überfordert werden.“ (ebd.) Dort findet man als Kopiervorlagen verschiedene Texte über die großen deutschen Musiker und vielfältige Aufgaben, anhand welcher die Schüler und Schülerinnen lernen, ihre im DaF-Unterricht bereits erworbenen Sprachkenntnisse und Kompetenzen fächerübergreifend einzusetzen und aktiv weiterzuentwickeln.

Kunstabilder können, ebenso wie Musik, Sprachhandlungen auslösen. Es bedarf aber einer frühzeitigen Gewöhnung an den Umgang mit Bildern, „die in einem Kunstwerk enthaltenen Botschaften und Signale zu deuten und zu interpretieren.“ (ebd.:10) Warum Kunstbilder im DaF-Unterricht eigentlich von den meisten Lernenden mit Interesse angenommen

werden? Weil z. B. Gemälde gerade wegen ihrer Zweideutigkeit die Phantasie anregen und Sprachhandlungen auslösen, die sonst im Unterricht sehr selten vorkommen: die Äußerung von Vermutungen, von Gefallen und Missfallen und von Zustimmung und Ablehnung (vgl. Wicke 2000: 152).

Ein Ausgleich der Überrationalisierung und Entsinnlichung in den Schulen kann durch die Verbindung von Musik, Sprache und Kunst erreicht werden. So auch Reckmann (1988), die über die Chancen, aber auch Schwierigkeiten der fächerintegrierenden Erziehung in der Schulwirklichkeit spricht, eine Fülle von wertvollen praktischen Ratschlägen gibt und erfolgsversprechende Unterrichtsvorschläge zur weiteren Erprobung anbietet.

Um festzustellen, wie oft, auf welche Weise und ob überhaupt bildende Kunst beim DaF-Unterricht in slowenischen Schulen verwendet wird, wurde im Rahmen einer Diplomarbeit eine Umfrage zwischen Lernenden und Lehrenden an slowenischen Schulen durchgeführt (Urbančič 2014). Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass es beim Verstehen des Begriffes Interdisziplinarität bei den Lernenden und Lehrenden evidente Unterschiede gibt. Wenn 90 Prozent der Lehrenden angeben, dass sie den DaF-Unterricht mit anderen Schulfächern verbinden, gibt mehr als die Hälfte der befragten Lernenden an, dass sie beim Unterricht keine interdisziplinären Verbindungen erkennen. Es geht wahrscheinlich darum, dass die Lehrkräfte fächerübergreifend unterrichten, den Lernenden jedoch nicht bewusst machen, dass es sich um fächerübergreifende Themen handelt. Bildende Kunst im DaF-Unterricht bietet den Lernenden Gelegenheit, in unserer von visuellen Botschaften sehr überlasteten Welt genaues Beobachten zu lernen, mit dem zweiten Hinschauen auch versteckte Botschaften zu entdecken und sie auf ihre eigene Weise zu interpretieren. (ebd. 86)

Ein sehr interessanter Ansatz im DaF-Unterricht ist Street-Art, die schon längst ein fester Bestandteil der zeitgenössischen Kunst ist. Auch hiermit können sprachliche und ästhetische Kompetenzen erworben werden. Die Kunstwerke eignen sich für alle Niveaustufen, da die erworbene Sprachkompetenz eine untergeordnete Rolle spielt. Weil die Bilder provokativ und manchmal auch ironisch sind, wirken sie motivierend auf die Lernenden. Sie können so als Diskussionsanlass dienen und die Lernenden dazu bringen, ihre Meinung zu äußern, wodurch authentische Sprachhandlungen ermöglicht werden. Dieses Thema könnte auch als fächerübergreifendes Projekt durchgeführt werden und zwar könnte man von DaF auf die Fächer Kunstunterricht, Ethik, Sozialkunde oder Geografie übergreifen.

Fachübergreifendes übt interdisziplinäres Denken und Arbeiten und bereitet auf den Umgang mit vielschichtigen und vielgestaltigen Problemen vor. Zugleich wird die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen intensiviert. Auch deswegen wäre es wünschenswert, dass sich die Interdisziplinarität als eine Brücke zu den Schlüsselqualifikationen, die jeder Lernende erreichen sollte, erweist. Fächerübergreifender Unterricht trägt wesentlich zu einer Lern- und Lehrkultur bei, er ist handlungs- und produktorientiert, er bereichert den schulischen Alltag, er macht die Komplexität der Themen verständlicher und ermöglicht vernetztes Denken und anwendungsfähiges Wissen.

## LITERATUR

- BARTON, Keith/ Lynn SMITH (2000) Themes or Motifs? Aiming for Coherence through Interdisciplinary Outlines. In: *Reading Teacher*, H. 54, 1, 54–63.
- KREK, Janez (1996) *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport (Ministerium für Schulwesen und Sport).
- COYLE, Do/Philip HOOD/David MARSH (2010) *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- DALTON-PUFFER, Christiane (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DALTON-PUFFER, Christiane/Tarja NIKULA (Hrsg.) (2006) Current research on CLIL. Special issue of *VIEWS (Vienna English Working Papers)* 15/3.
- HILBRICH, Cornelia u. A. (2003) *Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK)*. Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Land Brandenburg. LISSUM Bbg. 20. September 2015. <http://www.lisum.brandenburg.de>
- DUNCKER, Ludwig/Walther POPP (1997) *Die Suche nach dem Bildungssinn des Lernens – Eine Einleitung*. In: Ludwig Duncker / Walter Popp (Hrsg.) *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Band I: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg: Dieck Verlag.
- HAIDER, Barbara/Maria-Rita HELTEN-PACHER (2009) CLILiG in Österreich? *Fremdsprache Deutsch*, H. 40, 54–57.
- HANSEN, Sven (1992) Fächerübergreifender Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. *Sonderschulmagazin*, 14. Jg. H. 3, 7–9.
- HILLER-KETTERER, Ingeborg/Gotthilf Gerhard HILLER (1997) *Fächerübergreifendes Lernen in didaktischer Perspektive*. In: Duncker/ Popp (Hrsg.) *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*. Band I: Grundlagen und Begründungen. Heinsberg: Dieck Verlag.
- HUBER, Ludwig (1995) Individualität zulassen und Kommunikation stiften. *Die Deutsche Schule*, H.2, 161–182.
- JAZBEC, Saša/Alja LIPAVIC OŠTIR (2004) Teoretični in praktični vidiki jezikovne kope-li: predstavitev projekta. *Didakta*, H. 14, 4–50.
- JAZBEC, Saša/Alja LIPAVIC OŠTIR (2009) *Zgodnje učenje in CLIL*. Pižorn, K. (Hrsg.). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana, ZRSŠ.
- JOHNSON, Robert Keith/Merrill SWAIN (1997) *Immersion education: International Perspectives*. Cambridge: University Press.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Saša JAZBEC (2007) Slowenien – CLIL in deutscher Sprache in der Periode des Frühspracherwerbs. *Frühes Deutsch*. 16, 11–14.

- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Saša JAZBEC (2008) *Machen wir CLIL oder einen Deutschkurs?* V: HAATAJA, Kim (Hrsg.). Curriculum linguae: Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch = linguistic diversity through integration, innovation and exchange = diversité linguistique à travers l'intégration, l'innovation et les échanges. Tampere: Tampereen Yliopistpaino Oy - Juvenes Print. 145-150.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Saša JAZBEC (2009) *Kdo se boji CLILa ali delovanje negativnih dejavnikov pri uvajanju v Sloveniji*. 1. april 2015. [http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/...v.../clil\\_%20jazbec\\_lipavic.pdf](http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/...v.../clil_%20jazbec_lipavic.pdf).
- MOEGLING, Klaus (1998) *Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Österreich. Malerisch. Landeskundeband 4. (2007) KUS. Bundesministerium für Kultur und Frauen. 22. marec 2015. <http://www.kulturundsprache.at/site/kulturundsprache/unterrichtsmaterialien>.
- PETERSEN, Wilhelm H. (2000) *Handbuch Unterrichtsplanung*. 9. aktualisierte und überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg.
- RECKMANN, Hiltraud (1988) *Musik – Sprache – Kunst*. Frankfurt/M./ Bern / New York/ Paris: Peter Lang.
- RETELJ, Andreja/PIŽORN, Karmen (2010) Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti – misija nemogoče? *Vestnik za tuje jezike = Journal for foreign languages*. Jg. 2, H. 1/2, 135–142.
- RETELJ, Andreja (2015) Razvoj leksikalne zmožnosti pri učenju nemščine v srednji šoli: primerjava komunikacijskega pristopa in pristopa CLIL. *Šolsko polje*, Jg. XXVI, H. 1/2, 66–82.
- SCHNACK, Jochen (2011) *Fächerverbindendes Lernen, Pädagogik 7–8*, 1.
- UČNI NAČRT. NEMŠČINA. Gimnazija (2008) Zavod Republike Slovenije za šolstvo. 11. januar 2015. [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.../Gimnazije/UN\\_NEMSCI-NA\\_gimn.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.../Gimnazije/UN_NEMSCI-NA_gimn.pdf).
- URBANČIČ, Nataša (2014) *Bildende Kunst als Motivation beim DaF-Unterricht = Upodabljavača umetnost kot motivacija pri učenju nemščine kot tujega jezika*: diplomsko delo. Ljubljana: 2014.
- WICKE, Rainer E. (2000) *Grenzüberschreitungen. Kunstbilder im Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht*. München: iudicium.
- WICKE, Rainer E./ROTTMANN, Karin (2013) *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- WINTER, Heinrich/WALTHER, Gerd (2006) *Fächerübergreifend und fächerverbindend unterrichten*. Publikation des Programms SINUS-Transfer Grundschule. 20. maj 2015. <http://www.sinus-an-grundschulen.de>.

## POVZETEK

**Teorija in praksa medpredmetnega povezovanja pri pouku nemščine**

Namen prispevka je prikazati teoretično ozadje medpredmetnega povezovanja (CLIL) pri pouku tujega jezika, različna pojmovanja takšnega povezovanja in njegov razvoj na področju Slovenije, kjer medpredmetno povezovanje dobi svoje mesto tudi v prenovljenih učnih načrtih za tuje jezike. Takšno povezovanje je vedno odvisno od različnih dejavnikov, ki so vplivali na njegov uspeh pri implementaciji. Zadnje poglavje predstavlja diskusijo o povezovanju pouka nemščine z različnimi predmeti, kjer se delni CLIL lahko uspešno integrira v pouk, ki pa ne obogati samo šolskega vsakdana, temveč omogoča tudi boljše razumevanje in reševanje kompleksnejših problemov pri učenju tujega jezika.

**Ključne besede:** medpredmetno povezovanje, učni načrti, vsebinsko obogateno učenje tujih jezikov, nemščina kot tuji jezik, reševanje kompleksnih problemov

## ABSTRACT

**The Theory and Practice of Content and Language Integrated Learning in the German Language Classroom**

The purpose of this paper is to show the theoretical background of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in foreign language teaching, the various concepts of such integrating, as well as its development in Slovenia, where interdisciplinary connections are assuming their place in the reformed foreign language curricula. Such cross-curricular integration always depends on the various factors that influence successful implementation. The final section presents a discussion on the integration of German lessons with other subjects where partial CLIL can be successfully carried out. Such teaching not only enriches everyday school-life, but it also allows for better understanding and solving of complex problems in the foreign language classroom.

**Key words:** content and language integrated learning, curriculum planning, content-based language learning, German as a foreign language, solving complex problems

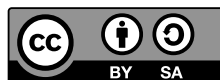




**Meta Lah**Univerza v Ljubljani  
Filozofska fakulteta  
meta.lah@ff.uni-lj.si

UDK 811.133.1'243:378.147(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.7.289-304



## »MED PRAKSO SEM SPOZNAL, DA SEM ŠTUDIJ DOBRO IZBRAL« – EVALVACIJA PEDAGOŠKE PRAKSE PRVE GENERACIJE ŠTUDENTOV BOLONJSKEGA ŠTUDIJA FRANCOŠČINE

### 1 UVOD

Pedagoško prakso<sup>1</sup> smo v okviru predmeta Metodika pouka francoskega jezika, kot se je predmet Didaktika francoščine imenoval pred bolonjsko reformo, prvič izvedli v študijskem letu 2005/2006. Praksa v tem obdobju ni bila predvidena v študijskih programih in smo jo začeli izvajati kot nadaljevanje projekta Partnerstvo fakultet in šol, v okviru katerega smo izobrazili mentorje na osnovnih in srednjih šolah v Ljubljani in s tem pridobili vsaj osnovne možnosti za pošiljanje študentov na šole. Prakso smo izvajali le na pol legalno, saj je ni bilo v takratnih učnih načrtih, se je pa izkazala kot nujno potrebna za študente, omogočila jim je namreč vsaj minimalni vpogled v njihovo bodoče praktično delo.

Predbolonjska študijska praksa je trajala teden dni in se je večinoma izvajala na ljubljanskih gimnazijah. O problemih in omejitvah takratne prakse, kot so jih v vprašalnikih in refleksijah izpostavljali študentje, smo pisali po praksi prve generacije (Lah 2006, gl. tudi Trškan idr. 2005).

Z uvedbo bolonjskega študija je v prenovljenih študijskih programih svoje mesto našla tudi daljša pedagoška praksa. Od nje smo si specialni didaktiki veliko obetali, saj smo končno imeli podlago za izvajanje strnjene prakse na šolah. V primerjavi s predbolonjskimi programi je prakse več in jo je lažje umestiti v programe, žal pa – zlasti pri predmetih, ki se ne poučujejo množično, med katere sodi tudi francoščina – izvajanje prakse ne poteka brez težav, kot bo razvidno iz analize vprašalnikov in refleksij.

V članku bomo, po predstavitvi koncepta pedagoške prakse, predstavili izsledke analize dveh delov študentske pedagoške mape; vprašalnikov za študente in refleksij po opravljeni praksi.

Raziskavo smo zasnovali v dveh delih – v prvem delu smo analizirali tiste postavke vprašalnika za študente, ki se nanašajo na izvedbo prakse. Izpustili smo vprašanja, ki se

<sup>1</sup> Pričujoči članek je *hommage* prof. Elzi Jereb, ki je – ko je bila nosilka predmeta Metodika pouka francoskega jezika – pogosto poudarjala, da je praktični pouk nujen del usposabljanja bodočih učiteljev.

nanašajo na delo in aktivnosti na šoli (npr. vprašanje o učbenikih in o tem, katere aktivnosti so poleg poučevanja na šoli študentje še spoznali). V drugem delu smo se lotili vsebinske analize končnih refleksij študentov.

Naše izhodiščne predpostavke so bile naslednje:

- daljša pedagoška praksa bo študentom nudila poglobljen vpogled v praktično pedagoško delo,
- opravljanje pedagoške prakse bo študentom olajšalo odločitev za bodoči poklic,
- s praktičnega vidika bo bolj urejen status prakse olajšal izpeljavo prakse na šolah.

## 2 PEDAGOŠKA PRAKSA KOT NEOBHODEN DEL IZOBRAŽEVANJA BODOČIH UČITELJEV

Pedagoška praksa je prvi korak k razvoju učiteljeve profesionalne identitete. Ko govorimo o pedagoški praksi, govorimo o bodočih učiteljih, ki se še izobražujejo in se pogosto še niso znašli v pravem razredu, imajo pa za sabo dolgo zgodovino učenca (Rivière in Cadet 2009: 1).

M. Valenčič Zuljan (2000: 12) omenja dva modela pedagoške prakse, tradicionalni model in raziskovalno ali razmišljujoče usmerjeno pedagoško prakso. Drugi model “temelji na predpostavki, da se mora proces ‘učenja poučevanja’ (razumevanja in izboljševanja lastne prakse poučevanja) začeti z refleksijo lastne izkušnje in da je potrebno načrtno skrbeti za povezovanje študentovega pojmovanja in spretnosti ravnanja.” Raziskovalno usmerjena pedagoška praksa je usmerjena v oblikovanje *razmišljujočih praktikov*, na kar je v slovenskem merilu že leta 1987 opozorila B. Marentič Požarnik (prav tam). Podobno v francoskem prostoru razmišlja M. Causa, ki pravi, da stremimo k oblikovanju *razmišljujočega učitelja*: “Razmišljujoči učitelj je sposoben, na avtonomen način, analizirati poučevanje/učenje, se soočiti z medkulturnimi razlikami med učenci (tudi z različnimi jeziki), uporabiti tehnike poučevanja, ki ustrezajo različnim publikam učencev in izdelati/prilagoditi lastna pedagoška gradiva ter pri tem uporabiti tudi sodobna tehnična sredstva”. (Causa 2009: 42)

V evropskem merilu se pedagoška praksa opravlja v okviru različnih institucij in na različnih ravneh visokošolskega izobraževanja (prim. npr. Chicon 2009, Delpoux in Veyrounes 2009/1) in je relativno slabo raziskana. Delpoux in Veyrounes pravita, da nimamo dosti podatkov o delu učiteljev mentorjev, prav tako pa ne vemo veliko o učinku, ki ga ima praksa na študente. Podobno v približnem istem obdobju ugotavljajo B. Čagran in ostali (Delpoux in Veyrounes 2009/2: 2, Čagran idr. 2007).

Zelo pomembno vlogo pri opravljanju pedagoške prakse igra učitelj mentor. Sprejem študentov na prakso mu lahko poruši ritem dela, lahko pa mentorja obogati, saj s pomočjo študenta reflektira svoje delo in hkrati dobi tudi opazovalca – pogled od zunaj, “učitelj-mentor mora biti pripravljen na pogled/presojo drugega, kar bo razbilo običajno ‘samoto v razredu’, osnovno značilnost učiteljskega dela. (...) Njegovo mentorsko delo s seboj prinese tudi druge stvari, na primer to, da mora biti pripravljen razpravljati z odraslo osebo na

praksi, opazovati študenta med njegovimi urami, ga ocenjevati, mu pomagati in svetovati” (Delpoux in Veyrounes 2009/2: 2). Mentor kot profesionallec mora imeti predvsem naslednje kvalitete: obsežno in raziskovalno podprto bazo znanja, repertoar preverjenih oblik in načinov praktične uporabe znanja, avtonomijo, kompetence, zmožnost delovati kot kritični intelektuallec, upoštevanje potreb učencev oz. študentov, odgovornost pred neodvisno profesionalno organizacijo, ravnanje v skladu z etičnim kodeksom (Buchberger 2000, naveden v Čagran idr. 2007: 52–53).

Kar se študentov praktikantov tiče, Rivière in Cadet (2009) navajata, da študentje pedagoško prakso pogosto zaznavajo kot nerealno izkušnjo in imajo občutek, da bo pedagoška realnost drugačna, ko bodo “pravi” učitelji. Kljub temu, da poučevanje študentov na praksi ni povsem avtentično, je po njunem mnenju praksa potrebna, saj učitelju začetniku omogoči, da se postopoma navadi svojega poklica.

Praksa je nenazadnje potrebna tudi zato, ker se je v zadnjih desetletjih položaj učitelja bistveno spremenil. Učitelj v razredu ni več le avtoriteta, ki posreduje znanje, pač pa je postal tudi usmerjevalec, motivator, pripravljalec čim bolj avtentičnih gradiv. Učitelju jezikov je morda še težje kot drugim; v poplavi učbenikov, ki izhajajo tako rekoč brez prestanka in gradiv, ki mu jih nudijo mediji in zlasti internet, je včasih težko najti primerna sredstva za pouk; še težja je ta naloga za učitelja začetnika.

### 3 ANALIZA VPRAŠALNIKOV IN REFLEKSIJ ŠTUDENTOV PEDAGOŠKEGA ŠTUDIJA FRANCOŠČINE

#### 3.1 Mapa pedagoške prakse

Študentje so po povratku s prakse oddali mapo pedagoške prakse, v katero so vključili predstavitev organizacije pouka francoščine na šoli, na kateri so prakso opravljali, urnik mentorja, hospitacijske zapisnike, učne priprave za nastope, refleksije po nastopih, daljšo končno refleksijo in izpolnjen vprašalnik za študente. Nekateri študentje so priložili tudi izpolnjen vprašalnik za učitelje mentorje; pri vseh ga ni, saj je večina mentoric prevzela po dva študenta in so za oba izpolnile skupno anketo, z izpolnjevanjem vprašalnika pa jih tudi nismo želeli obremenjevati.<sup>2</sup>

Mapa pedagoške prakse predstavlja torej študentov portfolio, s katerim lahko sam spremlja svoj napredek, hkrati pa omogoča fakultetnemu mentorju, da dobi vpogled v potek prakse na šoli in morebitne težave ter s tem izboljša zasnovo prakse in prilagodi obveznosti študentov za naslednje generacije.

Pedagoško prakso je v študijskem letu 2014/15 opravilo vseh 12 študentov, vpisanih v drugi letnik magistrskega študija, od tega 4 fantje in 8 deklet. Opravljanje prakse je bilo v tej generaciji oteženo zaradi objektivnih okoliščin – moja bolniška odsotnost, zaradi katere

2 V navodilih za opravljanje prakse piše, da izpolnjevanje vprašalnika za učitelja mentorja ni obvezno.

smo morali končne (ocenjene) nastope pri osmih od dvanajstih študentov zamakniti na drugo polovico maja. Ocenjevanje končnih nastopov bi lahko prenesla na učitelje mentorje, vendar sem želela, da so vsi študentje ocenjeni pod enakimi pogoji; zamik nastopov pa je prakso podaljšal, kar se ponekod izraža tudi v vprašalnikih in refleksijah.

Mape, ki so jih študentje oddali, so vse obsegale zahtevane dele. Razen dveh so bile oddane v predpisanem roku za oddajo.

### 3.2 Analiza vprašalnika za študente

Vprašalnik za študente na pedagoški praksi vsebuje 17 vprašanj: 10 vprašanj izbirnega tipa (od tega je pri enem vprašanju treba napisati pojasnilo), 2 vprašanji, ki vključujeta razvrščanje vnaprej navedenih elementov in 5 vprašanj s prostimi odgovori. Enak vprašalnik uporabljamo izvajalke specialne didaktike francoščine, italijanščine in španščine<sup>3</sup>; namenoma pa je zasnovan tako, da predvideva čim manj časa za izpolnjevanje.

Ker je predmet tega prispevka izvedba pedagoške prakse, bomo v analizo vključili tista vprašanja, ki se nanašajo na izvedbo same prakse, izpustili pa tista vprašanja, ki se bolj nanašajo na šolo in na katere imamo manj oziroma nimamo vpliva (Pri katerih nalogah ste imeli na šoli največ težav? Katere učbenike ste uporabljali? Katere značilnosti na šoli ste spoznali?)

Zaradi boljše preglednosti odgovore predstavljamo v tabelah.

Kaj menite o trajanju pedagoške prakse?

Premalo	preveč	dovolj
1	2	9

Kaj menite o pedagoški praksi, ste dobili vpogled v šolsko delo?

v celoti	deloma	pomanjkljivo
4	8	0

Pedagoško prakso ste opravljali po dogovoru z mentorjem. Ste prakso lahko uskladjali z ostalimi obveznostmi?

da	ne
11	1

3 Povzet je po Cenčič in Cenčič, 1994, naveden v Skela idr. 2003.

Kako je praksa vplivala na vašo poklicno odločitev?

navdušila me je za poklic	imam dvome	razočaran <sup>90</sup> sem
10	2	0

Kako ste bili zadovoljni z učiteljem mentorjem?

zelo sem bil zadovoljen	deloma sem bil zadovoljen	nisem bil zadovoljen
11	1	0

Kako ocenjujete pomoč in sodelovanje z mentorjem?<sup>5</sup>

Mentor me je spodbujal, mi prepuščal iniciativo in me usmerjal	Mentor mi je pomagal, vendar me ni omejeval v samostojnosti	Bil sem prepuščen sam sebi, pogrešal sem pomoč in nasvete	Drugo (dopišite)
7	7	0	1 odgovor: Mentor mi je pomagal, a me je pogosto omejeval v samostojnosti

Ali je praksa zadovoljila vaša pričakovanja?

popolnoma	deloma	Ne
10	2	0

Ali ste imeli na praksi težave?

večje (pojasnite)	manjše (pojasnite)	nobenih
0	6	6

Podani odgovori pod "manjše težave":

- usklajevanje urnikov,
- mentorica je imela majhno število ur francoščine,
- najtežje je bilo zaupati v svojo strokovno podkovanost,
- časovni okvir se je podaljšal,
- usklajevanje prakse z ostalimi študijskimi obveznostmi, usklajevanje z mentorjevim načinom dela,
- osebni dvomi glede lastnih sposobnosti, časovna stiska.

4 Moška oblika pridevnikov velja za oba spola.

5 Vprašanje ni bilo dobro formulirano, obkrožali so po dva odgovora, zato je vseh odgovorov več kot 12.

Kako ste bili obremenjeni z delom?

preveč obremenitev, bilo je zelo naporno	bilo je naporno, a v mejah zmogljivosti	primerno	premalo obremenjen
0	10	2	0

Česa je bilo po vašem mnenju na praksi preveč oz. premalo?

Preveč:

- vsega pisanja, za marsikoga je bila to že tretja praksa,
- pisanja poročil in refleksij,
- hospitacij, pisanja dnevnika,
- pisanja poročil in učnih priprav,
- hospitacij,
- mogoče bi delnih nastopov lahko bilo manj (dva odgovora),
- obveznih nastopov, dela s pripravami na uro (učbenik ni bil v nikakršno pomoč, vse naloge in delovne liste je bilo treba sestaviti samostojno in prilagoditi za vsak letnik posebej),
- težko je bilo usklajevati delne nastope, ki so morali pasati v kontekst. Bili so sicer dobra priprava, vendar je bilo to predvsem za mentorico kar naporno,
- po mojem mnenju bi bil dovolj komentar hospitacij na splošno in ne vsake posebej iz dveh vidikov.

Premalo:

- Ničesar ni bilo premalo. Bi nam več nastopov prišlo prav, a bi bilo težje za mentorico.

### 3.2.1 Analiza odgovorov

Večini študentov se trajanje pedagoške prakse zdi primerno (9 odgovorov), enemu se zdi prekratka, dvema pa predolga. Štirje od študentov menijo, da so dobili vpogled v pedagoško delo v celoti<sup>6</sup>, osem študentov pa delno. 11 študentov je prakso lahko uskladilo z ostalimi obveznostmi, enemu to ni uspelo. 10 jih je navdušila za poklic, dva imata dvome.

Kar zadeva odnos z učiteljem mentorjem, je 11 študentov bilo z njim zadovoljnih, eden delno zadovoljen. Zanimivejše je bilo vprašanje, ki se je nanašalo na mentorjevo vodenje študenta in se je izkazalo za dvoumno oz. pomanjkljivo. Študentje so zaznali še potrebo po odgovoru, ki ga vprašalnik ni ponujal – da jim je namreč mentor prepuščal iniciativo in jim hkrati pomagal, zato so nekateri obkrožili oba odgovora. En študent je zapisal tudi, da mu je mentor sicer pomagal, vendar ga je hkrati omejeval – tudi tak odgovor ni bil predviden v vprašalniku.

6 Vprašanje bomo za naslednjo generacijo spremenili, saj je slabo formulirano; med nekajtedensko prakso je iluzorno pričakovati, da bo študent dobil vpogled v pedagoško delo "v celoti".

Praksa je v celoti zadovoljila pričakovanja 10 študentov, pričakovanja dveh pa delno. Polovica študentov na praksi ni imelo težav, polovica pa navaja manjše težave. Med njimi so tako težave praktične (usklajevanje urnikov, majhno število ur francoščine, usklajevanje z mentorjevim načinom dela) kot tudi osebne narave (dvomi glede lastnih sposobnosti).

Pri oceni obremenjenosti z delom dva študenta navajata, da sta bila primerno obremenjena, 10 pa, da je bilo opravljanje prakse naporno, vendar še v mejah zmogljivosti. Kar se jim je zdelo posebej naporno, je bilo papirnato delo, "pisanje" – poročil in refleksij, dnevni-ka, učnih priprav. Omenjajo tudi, da je bilo preveč hospitacij, preveč delnih nastopov in da so imeli težave z usklajevanjem delnih nastopov.

### 3.3 Refleksije

Kot pravi Valenčič Zuljanova (2000: 12), je "v okviru učiteljevega poklicnega delovanja refleksija pomemben dejavnik njegove poklicne rasti. (...) Sruk (1985) v filozofskem leksikonu opredeljuje refleksijo v okviru razmerja med subjektom in objektom kot 'miselno spremljanje zavestne dejavnosti in njenih dosežkov, pri čemer je v središču pozornosti subjekt in njegovo praktični-teoretično razmerje z objekti delovanja-mišljenja.' Pomembna funkcija refleksije v okviru pedagoške prakse je ozaveščanje, odmrznitev študentovega pojmovanja pouka, znanja, učiteljeve in učenčeve vloge... in pomoč pri njihovem postopnem preoblikovanju, pri katerem se prepletata fazi kognitivnega konflikta in modeliranja."

Navodilo za končno refleksijo je podano v gradivu, ki ga študentje prejmejo pred odhodom na prakso in je naslednje:

Po opravljeni pedagoški praksi napišite končno refleksijo (v francoščini, pribl. 500 besed), v kateri ovrednotite vaše delo in spoznanja, navedete tudi predloge za izboljšave/spremembe. Ta del se bo ocenjeval tudi jezikovno.

Po formalni plati – zahtevani dolžini – je ustrezalo 11 od 12 refleksij, ena je bila prekratka, kar se je odražalo tudi na vsebini.

Prvi vtis ob branju refleksij je, da je v njih izraženih veliko čustev, kar je seveda pričakovano. Ob koncu pedagoške prakse študent reflektira svoje delo na gimnaziji, ubesedi pa tudi svoja pričakovanja, strahove, zadovoljstvo in ostalo. Veliko napisanega se nanaša tudi na medosebno raven – odnos z mentorjem, kolegom študentom, ostalimi učitelji na šoli in seveda učenci.

Zaradi večje preglednosti smo refleksije označili z oznakami *refl.* in številčkami od 1 do 12. Glavne teme, o katerih so študentje pisali, so bile naslednje:

- odnos z mentorjem, z drugimi učitelji, učenci,
- izvajanje prakse: dolžina, usklajevanje urnikov, količina vloženega dela,
- priprave na uro, priprava pedagoške mape,

- prenos teorije v prakso,
- praksa v paru
- spoznavanje sebe, odločitev za poklic.

Navedeni deli besedil so prevedeni iz francoščine.

### 3.3.1 Odnos z mentorjem

Kar sem zelo cenila, je bil mentorčin odnos do mene. Ni se pritoževala in mi je bila vedno na razpolago. (refl. 1)

Bila sem zares srečna, da sem jo imela za mentorico, saj se mi zdi odlična učiteljica. Ne le, da dobro pozna svoj predmet (pri tem mislim na slovnico, besedišče in sociokulturna znanja), predvsem mi je bilo všeč dejstvo, da je učencem zares na voljo. (refl. 3)

Zahvaljujoč mentorici in predavanjem iz didaktike francoščine, ki sem jim sledil na fakulteti, nisem imel problemov z motivacijo učencev. Več stvari mi je bilo v pomoč: podrobno poznavanje jezikovnih zmožnosti, številne vaje in aktivnosti za razvijanje teh zmožnosti in mini nastopi, ki smo jih izvedli na fakulteti. (refl. 4)

Mentorica je bila prijetna, dinamična, pozitivna in umirjena. Pokazala je ne le svoje znanje francoščine, pač pa tudi svoje pedagoške in medosebne kompetence. (...) Njene povratne informacije so bile uporabne, konstruktivne, poštene, natančne in dobronamerne. Po mojih nastopih je poudarila moje močne in šibke točke. (...) Povratna informacija, ki sem jo dobil, mi je pomagala izboljšati moj način poučevanja, pridobiti več zaupanja in postati bolj samostojen in odprtega duha. (refl. 4)

Zelo cenim delo in osebnost učiteljice, ki naju je sprejela. (refl. 6)

Želela sem si ugajati mentorici, delati kot ona. Vsakič, ko sem pripravljala ure, me je skrbelo, da ne bi naredila česa, kar ji ne bo všeč. Nekega dne pa sem ugotovila, da ni potrebno slediti vsem njenim priporočilom. (refl. 7)

Mentorica me je veliko naučila in mi nudila pomembno oporo. Po zaslugi časa, ki ga je namenila diskusijam pred uro in po vsaki uri, sem lahko izboljšala delo in znanje. Odkrila mi je nekaj vidikov dela učitelja, ki jih sicer ne bi spoznala: pripravo in izpeljavo ur, pa tudi druge reči, na primer uporabo ritualov (pozdrave, uporabo vljudnostnih fraz), pedagoško pogodbo, vzgojo dijakov v puberteti na kulturni, družbeni in medosebni ravni, razvoj osebnih zmožnosti dijakov, itd. (...) Pokazala mi je tudi, kaj pomeni biti optimističen, deloven in angažiran učitelj. (refl. 10)



### 3.3.2 Odnos z drugimi učitelji

V nekem trenutku sem se zavedla, da je opazovanje za učitelje zelo neprijetno. Želeli sva opazovati druge ure in, ko sva za hospitacije prosili druge učitelje na šoli, je večina najino prošnjo zavrnila. Seveda so to naredili na prijazen način, vendar se je videlo, da v razredu ne želijo imeti opazovalcev. (refl. 1)

### 3.3.3 Odnos z učenci

Kar mi bo najbolj ostalo v spominu, je učinek, ki ga je moje poučevanje imelo na učence. Njihove reakcije so me skrbele, me zabavale in hkrati ganile. (...) Včasih sem jih tudi opazila zehati in klepetati, vendar je to normalno in pravzaprav razumem. Morala se bom samo spomniti, da njihovo obnašanje ni naperjeno proti meni in ga ne jemati osebno. (refl. 2)

Pravi užitek je bil gledati učence, kako delajo in se učijo jezika z mojo pomočjo. (refl. 5)

Čeprav me niso poznali, so bili večinoma zelo ljubeznivi z menoj od samega začetka, bili so delovni in pridni, ko je bilo treba delati, in radovedni, odprti in igrivi, ko je bilo treba sodelovati in izražati mnenja. Brez njihove pozitivne energije mi poučevanje ne bi bilo toliko v veselje in njihovem entuziazmu, inteligenci in želji po znanju pripisujem veliko zaslug. Verjamem pa tudi, da sem s svojo strastjo do jezikov in tujih kultur, prijaznim odnosom in didaktičnimi znanji prispevala k njihovi želji po učenju. (refl. 9)

Med prakso pri obeh jezikih sem zaznala občutno pomanjkanje motivacije pri učencih, še posebej pri tistih v tretjem in četrtem letniku. V razredu je bil tudi učenec, ki je že v marcu vedel, da bo imel popravni izpit. Profesorica ni naredila ničesar, da bi to preprečila in to me je zelo presenetilo. Ko sem jo vprašala, zakaj tako ravna, mi je povedala, da ga jezik ne zanima in da ga ne zna motivirati. (refl. 12)

### 3.3.4 Urnik, dolžina prakse, količina vložnega dela

Preden sva začeli s prakso, je bilo treba uskladiti urnike in to je najprej izgledalo kot misija nemogoče. Po eni strani sva morali zadostiti kriteriju predpisanega števila nastopov, po drugi strani pa je mentorica imela majhno število ur francoščine. (refl. 1)

Dolžina prakse bi se mi zdela povsem primerna, če najina mentorica ne bi imela tako majhnega števila ur francoščine. (refl. 2)

Nekateri študentje se pritožujejo, da je na praksi preveč obveznosti. Če prav pomislimo, je 30 ur prakse v javnih šolah (50-60 ur, če študiraš dva jezika) pravo darilo (možnost), ki nam omogoči resničen stik z učenci in sodelovanje z učitelji. (refl. 6)

Količina dela je bila zares ogromna. (refl. 9)

### 3.3.5 Priprava na uro, priprava pedagoške mape

... količina refleksij in poročil se mi zdi nekoliko pretirana, še posebej za opazovalne ure. Kar se tiče učnih priprav, se strinjam s tem, da so vključene v prakso in tudi s tem, da jih učitelj začetnik potrebuje in se iz njih uči. (refl. 2)

Je pa bila tudi negativna plat prakse in moram jo zapisati: pisanje poročil. Zdi se mi, da je bilo tega preveč. Težko sem se motivirala, saj v pisanju nisem videla veliko smisla. (refl. 3)

Že prej sem vedel, da pisanje učne priprave zahteva več časa kot poučevanje, vendar to postane pravi projekt, če o uri nimamo jasne predstave. Zgodilo se mi je torej, da sem ves dan razmišljal o vsebini in poteku ure. Včasih sem imel preveč idej, drugič nobene. (refl. 5)

### 3.3.6 Povezava teorije in prakse

Praksa je bila dober zaključek študija. Lahko sem v praksi izpeljala vse, kar sem se naučila med predavanji in vajami na fakulteti. In, kar je še bolj pomembno, prepričala sem se, da komunikacijski pristop res deluje, da daje rezultate. V avtentičnem okolju sem preizkusila vse in videla da drži, kar smo poudarjali med predavanji na fakulteti – na primer, kar zadeva uporabo francoščine v razredu. Pred prakso sem mislila, da je nemogoče, da bi me učenci razumeli, če bom govorila v francoščini. Po zaslugi prakse vidim, da sem močno napredovala v razmišljanju, poleg tega pa tudi v načinu poučevanja. (refl. 10)

Med prakso sem poglobil, kar sem se naučil že na fakulteti. (refl. 11)

### 3.3.7 Praksa v paru

Imela sem srečo, da sem delala s kolegico, ki sem ji lahko zaupala in ki je, tako kot jaz, želela prakso kar najbolje opraviti. (refl. 1)

Treba je povedati, da sem bila zelo zadovoljna, da sem prakso opravljala v paru s kolegico. Veliko sem se naučila, ko sem jo opazovala in ko sem z njo sodelovala. Ugotovila sem tudi, da je voditi uro v dvoje ne le prijetno, pač pa tudi zelo praktično. Kadar ti zmanjka besed, lahko nadaljuje drug učitelj, lahko si pomagata in si delita naloge. Tudi s psihološkega vidika je prijetno imeti ob sebi kolega, ko te presojuje pogledi učencev. (refl. 2)

Mislím, da je dobro, da imamo možnost opravljati prakso s kolegom s fakultete, saj ima to veliko prednosti (...) Lažje je podati povratno informacijo nekomu, ki ga že poznamo. (refl. 6)

Mislím tudi, da poučevanje v dvojicah ni dobra ideja, saj pripomore le še k večji zamudnosti celotnega procesa. (refl. 9)

Kar je bilo zame tudi dobro, je bilo opravljanje prakse v paru. Takoj sem videla, da imava s kolegico različne poglede na učenje in poučevanje. To mi je pomagalo, da sem se bolj odprla in se več naučila. Moja kolegica je na primer kinestetik, jaz pa sem vizualka. Njene ure so mi pomagale bolje razumeti potrebe kinestetikov in ceniti način poučevanja, ki je drugačen od mojega. (refl. 10)

S kolegom sva dobro sodelovala, enako tudi z mentorico. (refl. 11)

### 3.3.8 "Spoznaj samega sebe" in odločitev za poklic

Med prakso sem spoznal, da sem študij dobro izbral. (...) Vse, kar sem se naučil med prakso, od mentorice in učencev, bo imelo ogromen vpliv na moje bodoče delo. (refl. 4)

Kaj sem se naučila med prakso? To je težko povedati. Zame je bila to nova izkušnja, možnost, da se preizkusim v poučevanju, da vidim, ali lahko vodim in obvladam razred dijakov. (refl. 7)

Bistvo te izkušnje je bilo, da sem odkrila drugo plast svoje osebnosti. Začela sem se zavdati svoje učiteljske identitete in se učiti ne le, kako naj igram novo vlogo, pač pa, kako naj ostanem jaz sama v situacijah, ki so povsem drugačne od znanih. (refl. 7)

Pred prakso nisem vedel, če je učiteljski poklic tisto, kar me res zanima. Nikoli prej nisem stal pred razredom. (...) Za zaključek naj povem, da sem bil zelo zadovoljen s prakso. Spoznal sem, kakšen je učiteljski poklic in tudi to, da bi ga rad opravljal (refl. 8)

V bistvu sem se veliko naučila o sebi. Čeprav je bilo veliko trenutkov, ko se nisem dobro počutila, ko mi je manjkalo idej in energije, sem uspešno vztrajala; spoznala sem, da sem bolj sposobna in iznajdljiva, kot sem si prej predstavljala. (refl. 9)

Zadnji del prakse je bil seveda najtežji, saj se je bližal izpit. Ali bom sposobna izpeljati 45 minut? Ali mi bo uspelo doseči zastavljene cilje? Ali mi bodo učenci sledili? Kaj pa, če se znajdem pred tablo in ne znam zapisati besede? Vsa ta vprašanja so se mi zastavljala in postajala sem zaskrbljena. (refl. 1)

### 3.3.9 Analiza odgovorov

Čeprav so bili pri pisanju refleksij študentje omejeni le z enim kriterijem – dolžino – so se v vseh refleksijah ponavljali podobni tematski sklopi. Prvi in med najbolj obsežnimi sklopi zapisov se nanaša na odnos z mentoricami na šolah. Večina študentov je mentorice ocenila kot visoko kompetentne in prijazne osebe, ki so jim bile na razpolago in so jih pri delu vidile. Le ena od študentk navaja, da je bila z mentorico zadovoljna le delno; kot je razvidno

iz vprašalnika, se ji je zdelo, da jo je s svojim vodenjem mentorica omejevala. V vprašalnikih so študentje zelo izpostavljali osebnostne značilnosti mentoric (npr: bila je prijetna, dinamična, pozitivna, umirjena, optimistična, delovna, angažirana). V eni refleksiji zasledimo tudi zapis o tem, kako je študentka želela učiteljico posnemati in ji ugajati in kako jo je skrbelo, da ji to ne bo uspelo.

Odnos z drugimi učitelji je večinoma omenjen v zelo pozitivnem smislu; študentje navajajo, da so se tudi v zbornicah počutili dobrodošli. Eno razmišljanje – tega navajamo – pa se nanaša na prošnjo študentk, da bi hospitirali tudi pri drugih učiteljih, ki so ju zavrnili.

Tretja kategorija, ki se nanaša na odnose, je odnos z učenci. Iz refleksij se vidi, da so študentje o njih veliko razmišljali. Učenci so bili do študentov na praksi večinoma prijazni in so dobro sodelovali pri urah, ena od študentk pa navaja pomanjkanje motivacije in se sprašuje, kaj bi se dalo storiti, da bi se motivacija povečala.

Veliko zapisov se usmerja na formalnejše plati pedagoške prakse; usklajevanje urnika, dolžino prakse, količino dela in priprav na uro ter priprav pedagoške mape. V tem segmentu so bili študentje najbolj kritični. Izpostavljajo objektivne okoliščine, ki so jim oteževale delo – na primer dejstvo, da imajo učitelji premalo ur francoščine. Količina vložnega dela se jim je zdela zelo velika, še zlasti se jim je zdelo nepotrebno pisanje opazovalnih listov ob hospitacijah in pisanje refleksij po nastopih.

Zanimiv sklop razmišljanj se navezuje na povezavo teorije s prakso. Več študentov je izpostavilo, da so na praksi preverili teoretična znanja s fakultete, ena študentka je temu namenila tudi daljši odlomek, v katerem je podrobneje opisala, glede katerih pristopov in tem je bila pred prakso skeptična.

V svojih refleksijah so precej omenjali tudi prakso v parih. Večina študentov je bila s takim načinom zelo zadovoljna; omenjajo povratne informacije, ki so jih dobili od kolegov, medsebojna opazovanja in dejstvo, da so se učili drug od drugega. Le ena študentka omenja, da je bila praksa v paru neprimerna, saj je še podaljšala in otežila celoten proces.

Zadnji sklop, ki ga izpostavljamo, je sklop, ki se nanaša na spoznavanje sebe in odločitev za bodoči poklic. V večini refleksij so študentje zapisali, da so se na praksi preizkusili v neznanih okoliščinah in da so se veliko naučili tudi o sebi. Čeprav so – kot je razvidno iz vprašalnikov – nekateri še neodločeni glede tega, ali želijo opravljati prav učiteljski poklic, v refleksijah ni razvidnih navedb travm ali neprijetnih izkušenj, ki bi jih od tega poklica odvrnile. Podobni strahovi, kot jih v svojem članku omenja M. Peternel, ki analizira pedagoško prakso študentov nemcistike (2009: 93): “Kljub številnim pozitivnim vtisom je treba omeniti tudi nekaj negativnih izkušenj, boljše strahov. Pri tem gre izpostaviti težave pri časovnem načrtovanju učne snovi – po pravilu so bile priprave preobsežne. Skoraj pri vseh praktikantih/praktikantkah je bil prisoten strah pred njihovimi napakami ali pomanjkljivim strokovnim znanjem. Kako bo, če na zastavljeno vprašanje ne bodo znali odgovoriti”, so nekajkrat omenjeni v delnih refleksijah po posamičnih urah in v vprašalnikih, v končnih refleksijah pa omemb strahov ali neprijetnih izkušenj ni zaslediti.

## 4 DISKUSIJA

Čeprav je študentskih map prve generacije študentov bolonjskega študija (smer Francoščina – dvopredmetni pedagoški program) le dvanajst in ne predstavljajo pravega korpusa ter so rezultati statistično nerelevantni, nam analiza ponuja koristen vpogled v pedagoško prakso tega študija, saj smo zaznali nekaj problemov, ki jih v bodoče lahko odpravimo, omilimo ali študente nanje vsaj bolje pripravimo.

Prvi in najbolj pereč problem je število ur francoščine na šolah. Študentje v vprašalnikih in refleksijah navajajo, da so imeli veliko težav z usklajevanjem urnikov in pridobivanjem predpisanega števila ur za hospitacije in nastope. Vse bolj postaja jasno, da se prakse pri predmetih, kot je francoščina, ne da izvajati povsem strnjeno; učitelji mentorji pogosto učijo dva predmeta, včasih na več šolah, dostikrat so problematični tudi urniki, saj je francoščina na sporedu v jutranjih urah ali pa ob koncu pouka. Študent na praksi je torej prisiljen v to, da na šolo prihaja, kadar ima ure njegov mentor in ure nekako zbere – manjka pa mu res strnjeno bivanje na šoli in vpogled v vse ostale dejavnosti. Problem bi bil morda rešljiv tako, da bi se praksa na obeh smereh pedagoškega študija opravljala hkrati, kar bi seveda pomenilo več usklajevanja med mentorji na šoli.

Druga stvar, ki so jo študentje najpogosteje izpostavljali, je bila, da je med prakso treba opraviti preveč papirnatega, administrativnega dela. Za naslednjo generacijo študentov bomo pripravili posebne hospitacijske vprašalnike, tako da po hospitacijah ne bo potrebno pisati zapisnikov, natančneje pa bomo razdelali tudi navodila za pisanje refleksij po njihovih nastopih. Razmislek o delu v razredu se nam zdi nujen del pedagoške prakse, saj študentu nudi možnost ozaveščanja njegovih prednosti in slabosti, pa tudi to, da najde rešitve za morebitne probleme, na katere je naletel v razredu ali na šoli. Pisanje učnih priprav, ki so ga kot odvečnega v refleksijah omenjali nekateri študentje, bo ostalo obvezno in v nespremenjenem obsegu tudi za naslednje generacije. Pogosto se študentje na praksi ne zavedajo, kakšna količina administrativnega dela jih čaka pri bodočem delu.

Ob prebiranju refleksij nas je veselilo, da so bili študentje v veliki večini zelo zadovoljni z mentoricami. Na šolah so se počutili dobro sprejeti, bili so tudi ustrezno spremljani ter opremljeni s potrebnimi napotki in gradivi. Za učitelje mentorje v letu 2015/16 na Filozofski fakulteti pripravljamo posodobitveni seminar. Upamo, da bomo mrežo šol še razširili in pridobili nove mentorje.

Bistvena prednost pedagoške prakse, ki se izraža tudi v refleksijah v pedagoških mapah, je priložnost, da se študent – večinoma prvič – preizkusi kot učitelj v realni situaciji v razredu. Nastopi, ki jih pripravimo na fakulteti, kjer študentje nastopajo pred publiko svojih kolegov<sup>7</sup>, so le bled približek realnega stanja, čeprav jih študentje cenijo in omenjajo kot pozitivno izkušnjo. Zelo pomembno se nam zdi, da študent med prakso vidi, kako se počuti v razredu ter preizkusi, ali je to res delo, ki ga zanima in mu predstavlja potreben izziv. V

7 V študijskem letu 2015/16 so mini nastopi na fakulteti pripravljani v okviru dveh oddelkov – študentje nemščine poučujejo študente francoščine in obratno. Nastopi so bolj avtentični kot so bili nastopi študentov opisane generacije; ti so namreč nastopali pred svojimi kolegi, ki so simulirali publiko v razredu.

refleksijah je še zaznati nihanja, vendar so v njih tudi zapisi, v katerih študentje navajajo, da jih je pedagoška praksa utrdila v odločitvi za poklic.

Zanimivi so tudi tisti deli refleksij, ki se nanašajo na izvedbo prakse v parih. Študente pošiljamo na prakso v parih, zlasti iz organizacijskih razlogov; ponavadi mentorji navajajo, da se raje ukvarjajo z dvema študentoma naenkrat kot z vsakim posebej. Študenta sta si na praksi tudi v oporo, si pomagata pri pripravah in si nudita povratne informacije, ki so dosti-krat bolj odkrite in neposredne kot mentorjeve. Študentje so prakso s kolegom v veliki ve-čini zaznali kot zelo pozitivno izkušnjo; navajali so tudi, da so se od kolegov veliko nauči-li. Ena študentka je prakso v parih zaznala kot nepotrebno oviro; navaja, da je praksa v paru opravljanje po nepotrebnem podaljšala.

Naša prva predpostavka je bila, da bo daljša pedagoška praksa študentom nudila po-globljen vpogled v praktično pedagoško delo. Ko smo na praksah spremljali prejšnje ge-neracije študentov s krajšo, le enotedensko prakso, so v refleksijah pogosto izražali željo po daljši praksi, ki bi jim po njihovem mnenju omogočila več vpogleda v pedagoško delo. Po analizi refleksij prve generacije študentov bolonjskega programa ugotavljamo, da se je predpostavka potrdila le deloma, saj študentje še vedno navajajo, da imajo le delni vpogled v pedagoško delo. Ugotovitev je pravzaprav pričakovana, saj tudi trije tedni za poglobljen pogled v določeno delo ne morejo zadostovati.

Naša druga predpostavka je večinoma potrjena. Praktično v vseh refleksijah najdemo zapise o tem, da se je študentova odločitev o bodočem poklicu utrdila, nekateri navajajo tudi, da jih pred prakso poučevanje ni preveč zanimalo in so si pedagoško smer izbrali, ker po njihovem mnenju nudi več možnosti za zaposlitev od nepedagoške, da pa jih po opra-vljeni praksi poučevanje zanima veliko bolj kot prej.

Tudi tretja predpostavka je potrjena le delno – status prakse je resda urejen s stališča učnih programov in načrtov, ni pa urejen status mentorjev na šolah. Zaznali smo tudi ne-katere probleme, povezane z usklajevanjem študija na dveh študijskih smereh, saj vsi od-delki naše fakultete prakse ne izvajajo v istem semestru, to pa povzroča težave pri izved-bi predavanj in vaj.

## 5 ZAKLJUČEK

Pedagoška praksa prenovljenega pedagoškega študija francoščine prinaša večje število ur hospitacij in nastopov na šolah in v tem pogledu bolj ustreza zahtevam po daljši praksi in tudi željam študentov, ki si želijo več praktičnega usposabljanja. Programi in učni načrti so urejeni, prav tako ima fakulteta z vrsto osnovnih in srednjih šol sklenjene sporazume, ki nam omogočajo, da študente pošiljamo na pedagoško prakso.

Kot je razvidno iz analize vprašalnikov in končnih refleksij študentov prve generaci-je bolonjskega študija, so bili študentje s prakso večinoma zelo zadovoljni. Omenjajo, da so dobili vpogled v pedagoško delo, se – mnogi prvič – preizkusili v pravem razredu. Po-membno mesto v refleksijah zavzema tudi zaznavanje vpliva pedagoške prakse na odločitev

za bodoče delo, kar se nam zdi zelo pomembno. Zelo pozitivne so tudi omembe mentorjev na šolah; študentje omenjajo tako njihove strokovne in pedagoške kot osebnostne kvalitete.

Kljub pozitivnim povratnim informacijam praksa ne poteka brez težav. Prvi problem, na katerega želimo opozoriti, je majhno število ur francoščine na šolah. Učitelji dostikrat poučujejo dva predmeta, nekateri svojo obveznost opravljajo tudi na več šolah. To pomeni, da so ure francoščine v urniku razdrobljene in je strnjeno opravljanje prakse zelo oteženo.

Drugi in za nas morda še bolj moteč problem, je sistemsko neurejen status učiteljev mentorjev. Študentje ga niso zaznali, saj so učitelji svoje delo opravili profesionalno; večkrat pa ga zaznamo nosilci specialnih didaktik, ki se z učitelji dogovarjamo o sprejemu študentov na hospitacije in prakse. Sprejemanje študentov na prakso je namreč stvar dobre volje posameznega učitelja, ki je za svoje delo nagrajen le s točkami za napredovanje. Tak način nagrajevanja je deloma učinkovit pri mlajših učiteljih, popolnoma nestimulativen pa je za izkušenejše, saj dostikrat točk za napredovanje ne potrebujejo več. Učitelji večinoma študente vseeno sprejmejo na prakso, saj vedo, da praksa predstavlja neobhodno obdobje v izobraževanju bodočih učiteljev. Status učiteljev mentorjev je nujno urediti sistemsko in doreči pravice in obveznosti vseh udeleženi – nosilcev specialnih didaktik, učiteljev in študentov.

## BIBLIOGRAFIJA

- CAUSA, Mariella (2009) La formation initiale des enseignants européens : apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme. *Les cahiers de l'asdifle, Quelles formations durables en FLE/FLS ...? Actes des 43<sup>e</sup> et 44<sup>e</sup> rencontres*. 41–50.
- CICHÓN, Maria (2009) La formation initiale des enseignants de FLE dans les universités polonaises : les enjeux théoriques et les savoir faire pratiques. *Synérgies Roumanie N°4*. 45–52.
- ČAGRAN, Branka/Slavko CVETEK/Marta OTIČ (2007) Pedagoška praksa z vidika empirično verificirane ocene visokošolskih didaktikov. *Sodobna pedagogika 1/2007*. 50–74.
- DELPOUX, Pauline/Philippe VEYRUNES (2009/1) *Les "stages d'observation" en milieu scolaire : quelles opportunités pour le développement des étudiants ?* 15. september 2015. HAL, archives ouvertes. halshs-00392232.
- DELPOUX, Pauline/Philippe VEYRUNES (2009/2) *De l'analyse de l'activité à la compréhension du travail enseignant : une étude de cas lors d'un stage d'observation*. 15. september 2015. HAL, archives ouvertes. halshs-00451853.
- GOIGOUX, Roland (2007) Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation didactique Vol. 1 – N°3*. 47–69.
- LAH, Meta (2006) Nastopi študentov francoščine: primerjava stanja pred uvedbo pedagoške prakse in po njej. Peklaj, C. (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta. 149–156.

- PETERNEL, Marija Mojca (2009) Pomembnost pedagoške prakse pri bodočih učiteljih/ učiteljicah nemščine. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja* (1, 2009). 89–96.
- RIVIÈRE, Véronique (2009) “Quand je serai enseignante pour de vrai ... “ : d’un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission des enseignants en formation iniriale à l’enseignement du FLE ? 10. september 2015. HAL, archives ouvertes. halshs-.
- SKELA, Janez/Urška SEŠEK/Mihaela ZAVAŠNIK (2003) *Pedagoška praksa – Teaching Practice Pack*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- TRŠKAN, Danijela (ur.) (2005) *Pedagoška praksa pri specialnih didaktikah na Filozofski fakulteti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta/CPI.
- VALENCIČ ZULJAN, Milena (2000) Začetna opazovalna pedagoška praksa in študentova profesionalna rast. *Pedagoška obzorja* 2000(1-2). 11–24.

#### POVZETEK

##### **»Med prakso sem spoznal, da sem študij dobro izbral« - evalvacija pedagoške prakse prve generacije študentov bolonjskega študija francoščine**

V prispevku avtorica analizira pedagoško prakso študentov prve generacije pedagoškega študija francoščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Uporabljeni instrumenta sta dva dela pedagoške mape - vprašalnik za študente in končna refleksija. V študijskem letu 2014/15 je pedagoško prakso opravilo vseh 12 študentov pedagoške smeri. Iz analize vprašalnikov in refleksij je razbrati, da so bili z opravljeno prakso večinoma zadovoljni, pokazale pa so se tudi pomanjkljivosti, ki jih bomo v bodoče skušali popraviti. Avtorica opozarja tudi na nekatere pomanjkljivosti na sistemski ravni.

**Ključne besede:** pedagoška praksa, francoščina, bodoči učitelji, vprašalnik, refleksije

#### ABSTRACT

##### **“During the practice I realised I had chosen my studies well” - evaluation of the Teaching Practice of the First Generation Bologna Students of French**

The paper analyzes the teaching practice of the first generation of students of French language at the Faculty of Arts (University of Ljubljana). The instruments used are two parts of the students’ portfolio - the questionnaire for students and the final reflection. In the academic year 2014/15 the teaching practice was performed by all 12 students. The analysis of the questionnaires and the reflections shows that they were mostly satisfied with the practice. Nevertheless, the analysis also showed some shortcomings, which we will try to correct in the future. The author also draws attention to some problems at the system level.

**Key words:** teaching practice, French, future teachers, questionnaire, reflections



# **RECENZIJE IN POROČILA**



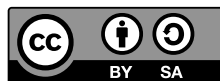
**Viktorija Osolnik Kunc**

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

viktorija.osolnik-kunc@guest.arnes.si

DOI: 10.4312/vestnik.7.307-311



## POROČILO Z XX. SVETOVNEGA KONGRESA FIT (2014)

Pod geslom *Človek proti stroju* (Man vs. Machine) je med 4. in 6. avgustom 2014 v Berlinu potekal 20. Svetovni kongres Mednarodne zveze prevajalcev FIT (Fédération Internationale des Traducteurs)<sup>1</sup>. FIT vsaka tri leta v različnih državah po svetu organizira kongrese, ki so namenjeni žgočim temam v prevodoslovju, novim tehnologijam, izmenjavi mnenj strokovnjakov in seveda medsebojnemu druženju.

Zveza je bila ustanovljena leta 1953 v Parizu in je na XX. svetovnem kongresu praznovala 60. obletnico obstoja. Danes ima regionalne centre v Evropi, Latinski Ameriki in Severni Ameriki.

Letošnji organizator kongresa je bilo nemško *Zvezno združenje tolmačev in prevajalcev BDÜ* (Bundesverband für Dolmetscher und Übersetzer). Kongresa se je udeležilo preko 1.600 obiskovalcev iz 70 držav. Prijavljenih je bilo skoraj 390 prispevkov – od predavanj, delavnic do okroglih miz in posterjev –, ki so sočasno potekali v dvanajstih sekcijah.

Generalna direktorica Unesca IRINA BOKOVA je opozorila na pomembno vlogo, ki jo imajo prevajalci, saj je prevajanje eno od načel, ki ohranjajo pri življenju ustvarjalno različnost in nas skozi stike s tujimi jeziki bogatijo. Ohranjanje kulturne različnosti podpira Unesco tudi s svetovnim bibliografskim registrom prevodov *Index Translationum*, utemeljenim leta 1932, ki hrani preko dva milijona prevodov z različnih področij.

Predsednica FIT-a, MARION BOERS iz Republike Južne Afrike, je izpostavila, da sta prevajalska in tolmaška stroka v zadnjih šestdesetih letih zaradi globalizacije in razvijajoče se družbe znanja v svetu pridobili na pomembnosti in prepoznavnosti. Organizatorji so zato v ospredje kongresa postavili človeka v znamenju sodobnih tehnologij.

Sporočilo kongresa je bilo jasno. Prevajanja brez podpore računalniških tehnologij si danes ni več mogoče zamisliti. Veliko pozornosti je bilo namenjeno računalniško podprtemu prevajanju oz. prevajalskim orodjem (t. i. CAT Tools-om), strojnim prevajalnikom, procesu lokalizacije, procesom zagotavljanja kakovosti v skladu s standardom DIN EN 15038<sup>2</sup> in spletnim prevajalskim orodjem. Predstavljene so bile tudi sodobne metode dela prevajalcev, kot so delo v oblaku, delo s pomočjo pametnih telefonov ali tablic, delo ob uporabi družabnih omrežij, in orodja za upravljanje s terminološkimi bazami. Izpostavljeni

<sup>1</sup> Za več informacij glej spletno stran [www.fit2014.org](http://www.fit2014.org).

<sup>2</sup> Evropski standard za ponudnike prevajalskih storitev DIN EN 15038 velja od leta 2006. Pred tem je bil v veljavi standard za prevajanje DIN 2345.

so bili družbena odgovornost vseh nas do prevajalcev in tolmačev, delovanje trga dela in vloga strokovnih društev, ki so za stroko zelo pomembna.

Ob zaključku tridnevnega dogodka so udeleženci kongresa sprejeli resolucijo, s katero želijo opozoriti na vse tiste kolege, ki svoje delo opravljajo na kriznih območjih. FIT poziva vse vlade in mednarodno skupnost, da zaščitijo lokalne prevajalce in tolmače na kriznih območjih, da spoštujejo osebno etiko, poklicne zahteve in nepristranskost prevajalcev in tolmačev pri njihovem delu, in da se zavzemajo za mednarodni dokument za zaščito prevajalcev in tolmačev na kriznih območjih med in po zaključku njihovega dela.

6. člen Evropske konvencije o varstvu človekovih pravic in temeljnih svoboščin in 47. člen Listine Evropske unije o temeljnih pravicah kot tudi Direktiva 64/2010/EU sicer zagotavljajo pravico do obrambe za vse udeležence, ki se znajdejo v kazenskih postopkih.

Na kongresu so bili predstavljeni tudi prispevki o diplomaciji in jeziku, o tolmačenju govornice gluhomemih, o delu za potrebe skupnosti (angl. *community interpreting*), o sodnem tolmačenju in pravnem prevajanju, kot tudi o prevajanju listin kot samostojni prevajalski panogi.

V delu, namenjenem pravnemu prevajanju in sodnemu tolmačenju, je bilo več zanimivih prispevkov. Raziskovalki in sodni tolmački ISABELLE THORMANN (Nemčija) in RADEGUNDIS STOLZE (Nemčija) sta na primer v ločenih delavnicah predstavili, na kaj vse moramo biti pozorni pri prevajanju zasebnih in javnih listin, ki so v prevodu opremljene z izjavo prevajalca o skladnosti prevoda z izvirkom (t.i. overjeni prevod). Z razliko od slovenskega sodnega tolmača to delo v nemškem govornem okolju opravlja (stalno zapriseženi) *Urkundenübersetzer*<sup>3</sup> (prevajalec listin). Način nagrajevanja je, podobno kot v slovenski zakonodaji, zapisan v nemškem področnem Zakonu o nagradah in nadomestilih v sodstvu JVEG (*Justizvergütungs- und -entschädigungsgesetz*). Tolmači so plačani na podlagi urne postavke, prevajalci pa po vrstici prevoda v ciljnem jeziku.<sup>4</sup>

Znane hamburške smernice<sup>5</sup>, ki jih marsikateri prevajalec kljub zelo koristnim nasvetom, žal še vedno preslabo pozna, sta dopolnili še z nekaterimi nasveti. STOLZEJEVA na primer svetuje, naj bi prevajalec morebitne opombe k besedilu raje vključeval v besedilo z »op. prev.«. Za opombe ob koncu strani pa naj bi se odločil takrat, ko bi bilo to zaradi postavitve besedila (layout) ugodnejše. Opozarja tudi, naj bi koleke, šampiljke in žige oz. pečate v prevodu na kratko opisali (npr. rdeča šampiljka + prevod vsebine), medtem ko bi vsebinski del pečatov (uradni okrogli znak organa) prevajali le, če bi obstajal dvom med identiteto izdajatelja dokumenta in uradnim znakom.

THORMANNOVA pa je poudarila, da je treba s prevodom listine v ciljnem jeziku po vsebini in funkciji doseči enak učinek, kot ga ima izvirk.

3 Zapriseženi *Urkundenübersetzer* v Nemčiji ni hkrati imenovan za tolmačenje v sodnih postopkih in pred uradnimi institucijami, zato tudi nima naziva sodnega tolmača (nem. *Gerichtsdolmetscher*).

4 Po nemškem zakonu JVEG znaša urna postavka tolmačenja 70 EUR, vrstica prevoda (55 znakov brez presledkov praviloma v ciljnem jeziku) pa 1,55 EUR. Za podrobnosti glej 8. – 14. člen zakona.

5 Smernice (nem. *Merkblatt für die Anfertigung von beglaubigten Übersetzungen*) je izdal Urad za notranje zadeve Svobodnega in hanzeatskega mesta Hamburg, prvič leta 2002 in v dopoljnjeni različici leta 2010.

Doktorska kandidatka MARTA SKOREK (Poljska) je razpravljala o večnem vprašanju o boljšem pravnem prevodu. Primerjala je jurilinguista<sup>6</sup>, pravnika lingvista in pravnega prevajalca v dveh večjezičnih skupnostih, v Kanadi in v Evropski uniji. Optimalno rešitev vidi v specializiranem študiju pravnih, jezikovnih in prevajalskih predmetov.

NATALIA SIGAREVA (Rusija) s Pedagoške univerze Herzen je govorila o tolmačenju za potrebe skupnosti v Rusiji. Predstavila je izsledke raziskave, v kateri je skupina raziskovalcev primerjala predpise s stanjem v praksi na področju tolmačenja, prevajanja in pomoči v komunikaciji v javnih službah v St. Peterburgu. Mesto naj bi po zagotovilih sogovornice veljalo za reprezentativno za celotno Rusijo. Ruska federacija se po razpadu Sovjetske zveze sooča z velikim številom migrantov, beguncev in azilantov<sup>7</sup>, zato potreba po tolmačenju - v zdravniških ordinacijah in med zdravljenjem, na policijskih postajah, v šoli ali prosilcem za azil - narašča. V Rusiji zato v tem vidijo izziv za razvoj področja tolmačenja za javne institucije, saj podobno kot v Sloveniji tudi v Rusiji ne poznajo posebnega šolanja za delo t.i. *community interpreting*. V Rusiji to delo pogosto opravljajo osebe brez ustrezne izobrazbe ali pa družinski člani, največkrat otroci, ki se učijo ruskega jezika v šoli. V preteklosti je bilo to delo v Rusiji tudi razumljeno kot manj vredno od sodnega ali konferenčnega tolmačenja<sup>8</sup>.

KIRSTY HEIMERL-MOGGAN (Velika Britanija) se je ukvarjala s prav posebno temo, in sicer z razseljenimi osebami z vojnih območij, ki so postale uspešni tolmači. Pripovedovala je o izkušnjah, ki jih ima kot predavateljica tolmačenja za potrebe skupnosti (poznano pod mnogimi imeni, tudi pod imenom *public service interpreting*). Pogosto je poučevala študente z aktualnih oz. nekdanjih vojnih območij, kot so nekdanja Jugoslavija, Irak in Afganistan. Nekateri od njih so že v matični državi delali kot tolmači na kriznem območju ali pa so se po begu v drugo državo odločili za študij konferenčnega tolmačenja oz. tolmačenja za potrebe skupnosti. Pogost razlog, da so se odločili postati tolmači, je bil, da so morali zapustiti svoje družine v matični državi. Tisti, ki so v tujo deželo prišli kot sirote, so preko vloge tolmača videli možnost povezovanja z matično državo. Nekateri so preko dela tolmača laže prebolevali travme iz vojnega obdobja, drugi spet pa so delo opravljali, ker je bilo to edino, kar so znali. Zanimivo je tudi, da so mnogi zelo hitro usvojili tolmaške sposobnosti, medtem ko hkrati niso bili usposobljeni za pisno prevajanje, saj je bilo njihovo jezikovno znanje v pisani besedi bistveno slabše od znanja v govorjeni besedi.

JOANNA MILER-CASSINO in DANUTA KIERZKOWSKA sta predstavili *Poljski svet stalno zapriseženih prevajalcev in strokovnih prevajalcev TEPIS*. Na Poljskem seže tradicija stalno

6 V Kanadi poznajo *jurilinguista*. To je oseba, ki svetuje v zvezi s terminologijo, sintakso, frazeologijo, pravno stilistiko, še posebej pri zakonskem jeziku, in ki skrbi za skladnost angleške in francoske različice zakonskih in podzakonskih aktov. SKOREK (2014: 560) citira POIRIER (2010) ki pravi, da je večina jurilingvistov poleg študija prevajanja opravila dodatno izobraževanje s pravnih področij oz. ima celo diplomo iz prava. Pravniki v Kanadi vseeno tako kot njihovi kolegi v Evropi vztrajajo, da mora imeti jurilingvist pravno izobrazbo.

7 Šlo naj bi za osebe iz osrednjih azijskih republik nekdanje Sovjetske zveze.

8 SIGAREVA navaja, da sodno tolmačenje v Rusiji ni certificirano oz. da tisti, ki nastopajo v vlogi sodnih tolmačev za to delo nimajo potrdila. Po trenutni zakonodaji lahko v vlogi sodnega tolmača nastopa vsaka polnoletna oseba, ki izkaže jezikovne kompetence v tujem jeziku.

zapriseženih prevajalcev daleč v začetek 20. stoletja<sup>9</sup>. Pravilnik, ki ga je izdal minister za pravosodje o nagradah za priče, izvedence in prevajalce v kazenskih zadevah 7. avgusta 1920, je temeljil na pravilniku avstrijskega ministra za pravosodje, ki je bil sprejet 17. septembra 1897, v obdobju delitve Poljske. Že leta 1928 so v pravilnik vnesli določilo o izobrazbi prevajalca in področjih specializacije. Sodišča so v civilnih in kazenskih zadevah lahko izbirala le med stalno zapriseženimi prevajalci, katerih imena so bila letno objavljena v uradnem listu. Leta 2004 je bil na Poljskem sprejet Zakon o poklicu stalno zapriseženega prevajalca, v katerem je bil uveden naziv »stalno zapriseženi prevajalec« (polj.  *tłumacz przysięgły*, angl. *sworn translator*), ki v poljski zakonodaji predstavlja osebo, ki prevaja (pisano besedo) in tolmači (govorjeno besedo). Ta v poljski javnosti uživa velik ugled, zlasti ker je izobraževanje za pripravo na izpit dolgotrajno in ker mu naziv podeljujejo predsedujoči sodnik vojvodskega upravnega sodišča ali poljski minister za pravosodje. Za pripravo na izpit za pravnega prevajalca in tolmača lahko kandidati opravljajo izobraževanje, ki ga od leta 1998 ponuja Institut za uporabno jezikoslovje Univerze v Varšavi v sodelovanju s TE-PISom.<sup>10</sup> Program obsega skupno 360 ur in se osredotoča na tehnike prevajanja in tolmačenja, osnove poljskega prava, poljsko pravno stilistiko, diskurzivno analizo in metodologijo pravnega prevajanja in tolmačenja. Izobraževanje ponujajo za jezikovne kombinacije poljščina in angleščina, nemščina, francoščina, italijanščina, ruščina, španščina ali arabščina.<sup>11</sup>

Iz Slovenije se je kongresa udeležilo *Združenje stalnih sodnih tolmačev in pravnih prevajalcev Slovenije*<sup>12</sup>, ki ga je zastopala njegova predsednica VIKTORIJA OSOLNIK KUNC. Združenje se je z omenjeno udeležbo prvič predstavilo tuji strokovni javnosti. V sekciji *Legal forum* je predsednica predstavila profil in delo sodnih tolmačev v Sloveniji. Opozorila je na pojmovno terminološko raznovrstnost na področju tolmačenja in prevajanja za potrebe sodišč in uradnih institucij v Sloveniji in v tujini. Poleg dela združenja pa je govorila tudi o delu in vlogi Ministrstva za pravosodje in Centra za izobraževanje v pravosodju Republike Slovenije pri vseživljenjskem izobraževanju sodnih tolmačev v Sloveniji.<sup>13</sup>

9 Za primerjavo – prva slovenska uredba o sodnih tolmačih je bila objavljena 16.2.1949 v UL LRS 7-30/49. Za več glej opombo 13.

10 Ne glede na usposobljenost oz. na izobrazbo je uspešnost pri izpitu za pravnega prevajalca in tolmača na letni ravni le med 25 in 35 odstotna.

11 Žal se na Poljskem standard za imenovane pravne prevajalce in tolmače zaradi ambiciozne reforme države za lažji dostop do reguliranih poklicev poslabšuje. Poljska je leta 2013 izvedla prvi del reforme, s katero je liberalizirala dostop do 50 poklicev, vključno s pravniki, notarji, nepremičninskimi posredniki in taksisti. Danes zadostuje, da ima kandidat za pravnega prevajalca in tolmača prvostopenjsko izobrazbo (Bachelor's degree) in ne več drugostopenjsko (Master's degree oz. poljski magister (mgr)), kot je to zahteval zakon iz leta 2004. Prav tako so nagrade po pridobljenem nazivu zelo slabe. Za eno stran overjenega prevoda (1125 znakov s presledki v ciljnem jeziku) prejmejo 5,50 EUR neto in za uro tolmačenja 9,40 EUR neto.

12 Združenje je bilo ustanovljeno leta 2012 s sedežem v Logatcu. Gre za prvo specializirano društvo, ki združuje sodne tolmače in pravne prevajalce, medtem ko druga društva sodne tolmače združujejo le v obliki sekcij. Združenje danes šteje preko 80 članov, kar je impresiven podatek glede na dejstvo, da je število vseh imenovanih sodnih tolmačev v Republiki Sloveniji po podatkih iz marca 2015 skupno 662, medtem ko je vseh vpisanih sodnih tolmačev po posameznih jezikih skupno 882.

13 Strokovni prispevek avtorice: OSOLNIK Kunc, Viktorija (2014) *Der Gerichtsdolmetscher. Über Profil und Arbeit in Slowenien*. Baur, Wolfram in dr. (ur.), *Man vs. Machine?*. 2. knjiga. Berlin: BDÜ Fachverlag, 799–807.

Uveljavljenih splošnih in specializiranih mednarodnih dogodkov s področja prevajanja in tolmačenja se slovenska prevajalska in tolmaška stroka žal udeležuje v še precej skromnem številu. Naj bo ta kratka predstavitev kongresnega dogajanja ne le poročilo, temveč tudi povabilo in vzpodbuda za vse, da bi se tovrstnih ključnih mednarodnih dogodkov udeležili v večjem številu kot doslej.

XXI. kongres FIT-a bo leta 2017 v Brisbaneu, v Avstraliji. Se vidimo tam!





**Darja Mertelj**

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

Darja.mertelj@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.7.313-317



## **NUOVO CONTATTO A1 IN NUOVO CONTATTO A2**

Rosella Bozzone Costa, Monica Piantoni, Chiara Ghezzi (2014) *Nuovo contatto: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri A1*. Torino: Loescher. ISBN 978-88-583-0860-8, 23,10 € (pri MK, center Oxford).

Monica Piantoni, Rosella Bozzone Costa, Chiara Ghezzi (2014) *Nuovo contatto: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri A2*. Torino: Loescher. ISBN 978-88-58-30862-2, 27,20 € (pri MK, center Oxford).

V letih 2014 in 2015 je na tržišče prišel prenovljeni učbeniški komplet *Nuovo Contatto*, in sicer za ravni *A1* in *A2*, v pripravi za leto 2015-2016 je še *B1*.<sup>1</sup> Založba Loescher doslej na slovenskem tržišču še ni bila stalno prisotna, čeprav so nekateri učitelji poznali predhodni učbeniški komplet *Contatto*. Sedaj je omenjena učbeniška serija v veliki meri prenovljena s precej elementi predhodnega koncepta, ki so jih nekateri slovenski učitelji italijanščine kot tujega/drugega jezika že cenili.

Učbeniška serija *Nuovo Contatto* je seveda namenjena širokemu krogu uporabnikov za ves svet, predvsem za mlajše, dinamične osebe, čeprav ne v prvi vrsti gimnazijcem in srednješolcem v srednjem strokovnem izobraževanju. Kljub temu lahko že ob prvih vtisih ugotavljamo, da bo *prav tej ciljni skupini* pričujoča prenovljena izdaja postala verjetno najbliže. Zakaj? Zaradi tehničnih lastnosti. Z nakupom učbenika pridobi vsakdo kodo, s katero lahko naloži v svojo poljubno tehnično napravo (osebni računalnik, tablica, pametni telefon ipd.) vse osnovne in številne dodatne vsebine učbenika, tj. učbenik v obliki digitalne knjige (ital. libro digitale), vse zvočne zapise, transkripcije slušnih besedil, videoposnetke s pripadajočimi nalogami ipd. Tako učitelj kot učenec torej prek kode dostopata do številnih raznolikih vsebin za kupljeno stopnjo učbenika, ki sicer niso prosto dostopne.

Papirnati del učbenika kot temeljno učno sredstvo torej »ostaja na šolskih klopeh«, vendar z znatnim obsegom digitalne vsebine, ki je v enaki meri dostopna učitelju in

<sup>1</sup> Novembra 2015 je v tej seriji izšel še zadnji učbenik, in sicer za raven B1, ki je v decembru 2015 v fazi potrjevanja za višje oz. zadnje letnike italijanščine kot J2 oz. TJ v slovenskem srednjem šolstvu. Učbenik za raven B1 ohranja enako glotodidaktično zasnovo kot celotni niz učbenikov te serije.

učencu: ta »tehnična« modernost naj postane spodbuda in način, da bodo današnje mlade generacije raje posegale po mobilnih telefonih, tablicah ipd. *tudi* za učenje italijanščine kot TJ/J2.

## 1 VIDNE ZNAČILNOSTI PAPIRNATEGA UČBENIKA

- Na sprednjem notranjem delu platnic je nazoren fizični zemljevid Italije (ter obenem politični zemljevid z mejami dvajsetih regij), ki korektno prikazuje tudi sosednje države.
- Na zadnjem notranjem delu platnic je reklamno besedilo, ki pojasnjuje digitalne in sorodne vsebine, ki so dostopne brezplačno in preko učbeniške kode na [www.imparosulweb.eu](http://www.imparosulweb.eu) in [www.booktab.it](http://www.booktab.it), ki sta v domeni založbe Loescher (Torino, Italija) – tu so na voljo številni dodatni viri za učitelje in za učenca, ki je predvsem prek video vsebin lahko v stiku z živo rabo jezika, ki se ga uči.
- Kombinacija ilustracij, fotografij in besedil v učbeniku deluje uravnoteženo: slikovna oprema ne prevladuje, strani so »zračne«, kljub temu pa bogate z raznolikimi nalogami za učenje jezika. Slikovni deli so v vlogi orodja: dopolnjujejo in usmerjajo pozornost učenca kot podpora razumevanju, pogosto pa so iztočnice za razvijanje produktivnih spretnosti.
- Barvne oznake učnih enot oz. njegovih delov so nevsiljive, z vtisom jasnosti in nazornosti, pri čemer uporabnik najprej opazi vsebino in ne oznak. Nekaj časa bo torej potrebnega za orientacijo v učbenikih in nadaljnjih pribl. 60 straneh (v isti zvezek integriranega) črno-belega delovnega zvezka in slovnice pregleda.
- Besedila so tipografsko sicer dobro berljiva, vendar je pisava povsod nekoliko manjša, kar ni nujno prijetno za uporabnike papirnate knjige, toda z uporabo elektronske verzije si je mogoče glede tega tehnično pomagati.

## 2 UČBENIK – PAPIRNATI/ELEKTRONSKI

V vsakem delu je potencialnih učnih enot »samo« pet, deli pa so od nižjih do višjih ravni obsežnejši, kar nekoliko odslikava dejstvo, da napredek od nižje do višje ravni znanja jezika ni linearen. Teme lekcij posamične ravni v celoti razvijajo znanja za označeno raven (glede na SEJO), kar pomeni, da se učitelj ne more in ne sme ukvarjati pri pouku predvsem s slovnico, pač pa delovati tako, kot učbenik narekuje: razvijati vse štiri zmožnosti ob izdatnem urjenju besedišča in slovnice, vendar samo tiste, ki je za doseganje znanja jezika na določeni ravni potrebna.

- Uvajalna prva in druga stran v vsako učno enoto vsebujeta slikovne iztočnice in tudi že krajše naloge za spoznavanje ključnega besedišča.

- Sledi nekaj strani (4-5) z oznako »*per capire*«, ki vsebujejo predvsem naloge slušnega razumevanja in obravnavanje različno dolgih slušnih besedil. V tem delu se pojavljajo tudi že sistematični prikazi uporabe jezika v komunikaciji (funkcije) in naloge, ob katerih učenci komunikacijsko »drilajo« oz. posnemajo sporazumevanje v italijanščini. Gre za primerno kratka besedila za uvajanje nove teme in nekoliko daljša za razvijanje zahtevnejšega slušnega in bralnega razumevanja. Jezik je pogovoren in naraven, posnet v naravnih okoljih, ter funkcijsko primeren za posamično raven, učenci se postopoma privadijo, da lahko ob prvem poslušanju razumejo le bistvo ali nekaj ključnih informacij (na vsaki ravni zahtevnosti), pri nadaljnjih poslušanjih pa vedno več.
- Zatem so 2-3 strani namenjene urjenju besedišča, pri čemer se izmenjujejo naloge za spoznavanje nadaljnega besedišča, ter naloge za utrjevanje »pasivnega« in za urjenje »aktivnega besedišča«, deloma tudi še z nadaljnjimi kratkimi slušnimi in bralnimi besedili.
- Sledijo 3-4 strani za slovnico, kjer ponovno lahko opazimo, kako so avtorji dosledno povezovali slovnične strukture z njihovo uporabo v komunikaciji, ter razvijali tako senzibilnost za zaznavanje struktur, kot tudi učenčevo slovnično pravilnost in komunikacijsko tekočnost pri uporabi jezika; tudi v tem delu se pojavljajo slušna besedila.
- Po slovnici v vsaki lekciji sledi stran za izgovor in intonacijo, kar bodo slovenski učitelji najverjetneje izpuščali, saj slovenski učenci praviloma nimajo težav z izgovorom, vsekakor pa je smiselno uporabiti naloge ob slušnih posnetkih, ki navajajo učenca na pravilno intonacijo, ki je tudi za slovenske učence trši oreh, obenem pa se s tem utrjuje sporazumevalne vzorce.
- Sledita 1-2 strani spodbud za ustno in pisno sporazumevanje, kar deluje sicer malo, vendar gre za smiselne naloge (številne igre vlog) in pisanje krajših besedil (glede na zahteve SEJO za ravni A1 in A2), vsekakor pa je potrebno v ta namen dosledno izvajati interaktivne komunikacijske naloge tudi v predhodnih razdelkih lekcije.
- Vsako lekcijo zaključujejo: a) preglednica uporabnih fraz, b) dvostranski »dosje kultura« (korektno poimenovan, saj ne gre za "medkulturnost") in dvostranski test vse snovi lekcije, razdeljen na preverjanje treh sklopov: a) besedišča, b) slovnice in c) funkcij. V teh testih ni slušnega in bralnega razumevanja, saj sta ti dve receptivni zmožnosti obilno urjeni v predhodnih delih učne enote, vključno z »dosje kultura«. Poleg tega vemo, da aktivno (produktivno) znanje jezika predpostavlja znatno raven razumevanja.

Besedila se *zdi*jo v učbeniku za raven A2 morda mestoma precej dolga ali zelo zgoščena, vendar se učitelji zavedajo, da mora nastati pomembna razlika med receptivnim in produktivnim znanjem jezika in da morajo učenci po zaključku ravni A1 in A2 razumeti dokaj dolga, pa tudi tipološko raznolika besedila.

### 3 DEL Z VAJAMI (ITAL. *ESERCIZIARIO*)

Nahaja se v zadnji tretjini zvezka in obsega po pribl. 8 strani oz. po pribl. 25 nalog za vsako učno enoto. Naloge so namenjene za domače delo učenca in so urejene glede na razvijanje zmožnosti od receptivnih (slušno in bralno razumevanje) prek nalog za urjenje besedišča in slovničnih struktur do urjenja sporazumevalnih funkcij (razumevanje in aktivno zapisovanje celotnih govornih dejanj). Izpostaviti je potrebno, da morajo učenci tudi za domačo nalogo vsakič opraviti številne naloge bralnega in slušnega razumevanja (število zvočnih zapisov za šolski in domači del učbenika je pribl. 90, od tega tretjina za domače delo), kar nedvomno lahko doprinese k močnemu utrjevanju usvojene italijanščine. Pomemben vidik teh domačih nalog je namenjen prav samostojnemu dodatnemu razvijanju obeh receptivnih zmožnosti, ki so izhodišče za jezikovni vnos, ta pa se predpostavlja za aktivno (produktivno) znanje jezika. Poleg tega je tudi v *Delu z vajami* zadnja stran pri vsaki enoti namenjena domačemu urjenju izgovora in predvsem intonacije daljših izrazov iz učne enote.

**Zgoščenke (z zvočnimi in/ali video zapisi) ni na voljo kot priloge k učbeniku, pač pa si slušna besedila uporabnik (učitelj in učenec) naložita prek kode na sebi najustreznejši tehnični medij.**

Zvočna besedila (87 zapisov, od tega pribl. 30 kot del domačih nalog) se slišijo, kot že uvodoma omejeno, kot resnično naravna, saj govorci uporabljajo tudi dialekt, med njimi so tudi tujci, v ozadju so prisotni šumi ali drugi zvoki, nekateri govorijo tudi momljajoče, hlastno, (pre)hitro ipd., kar približuje učbenik realni rabi jezika v Italiji in jih s tem pripravlja na test znanja na ustrezni ravni, po zaključku učenja s posamičnim učbenikom. Podobno velja za video posnetke, ki so dostopni na internih spletnih straneh.

**Tudi priročnik za učitelja z dodatnimi gradivi in testi ni na voljo v obliki papirnatih publikacije, pač pa ga učitelj bere in/ali si ga naloži prek kode na sebi najustreznejši tehnični medij.**

Doslej navedene lastnosti tega učbenika lahko znatno »glotodidaktično razbremenijo« učitelja, saj mu nudijo podporo na različnih področjih oz. pri ciljih, ki jih na področju učenja in poučevanje tujih jezikov sooblikujejo načela *Skupnega evropskega jezikovnega okvira* in učni načrti za italijanščino kot tuji jezik v RS (za srednješolsko izobraževanje), ter poučevanje/učenje današnjih generacij učencev, ki jim je »preklapljanje« med uporabo spletnih strani (tudi npr. prek pametnih telefonov ipd.) in poukom nekaj samoumevnega.

Ker je učbeniška serija *Nuovo Contatto* izrazito komunikacijsko zasnovana – morda najbolj dosledno in sistematično med učbeniki, ki so zadnjih nekaj let prisotni na tržišču – morda res ni več potrebno izpostaviti, da *niso* slovnične strukture tiste, ki določajo zaporedje, zasnovano in/ali dinamično učnih enot, pač pa sporazumevalne vsebine, povezane s funkcijami jezika. To pomeni, da tudi ta učbeniški komplet *kljub izdatno prisotnim* in odlično

integriranim razdelkom za urjenje slovnične pravilnosti, sam po sebi ne more in *ne sme* služiti kot neke vrste »pedagoška slovnica«, in torej splošni slovnični pregled ob koncu »Dela z vajami«, to vlogo predstavlja zgolj v primerni »miniaturi«.

Pomembna odlika tega učbeniškega kompleta je, da je delež nalog, ob katerih učenci urijo uporabo sporazumevalnih vzorcev in jezikovnih struktur za razvoj ustnega in pisnega sporazumevanja/sporočanja, resnično dokaj visok. Če bo učitelj uporabljal ali za domačo nalogo dajal tudi video in ostale vsebine, ki jih nudi dostop preko kode, lahko rečemo, da bo proces učenja italijanščine kot J2/TJ ob tem učbeniku postal „multimedijski“.

Verjetno bo serija *Nuovo Contatto* našla privržence celo med tistimi učitelji, ki menijo, da lahko predvsem razvijanje čvrstega slovničnega znanja daje učencu najtrdnejšo oporo za znanje tujega/drugega jezika, saj je slovnice v izobilju, vendar naj poudarimo, da so naloge za njeno urjenje preudarno zasnovane in umeščene v celoten proces. V starostnem obdobju 15-19 let je razvojno primerno, da učenci razvijajo tudi »znanje o jeziku« in si z zakonitostmi pomagajo: v ta namen ta didaktični komplet povsem primerno izpolnjuje zahteve, vendar se priporoča, da učitelj nekatere strukture pogloblja tako, da jih primerja s slovenščino/angleščino in s tem utrjuje zavest o jeziku/-ih.

Ker gre za učbeniški komplet, ki ni nastal zgolj za potrebe slovenskih učencev, se razume, da ne more vsebovati poudarka na jezikovnih (morfosintaktičnih) vsebinah, ki so za slovenske učence iz različnih razlogov lahko še posebej težavne – nujno je, da tu nastopi učitelj, ki učencem pomaga s posebej pripravljenimi gradivi za te vidike.

Če primerjamo učbenika za ravni A1 in A2 zlahka opazimo, da so v drugem besedila številnejša in daljša, tudi besedišče in slovnica se uvajata, urita in utrjujeta v kontekstu primerno dolgih in vsebinsko zanimivih besedilih, tako v ‚šolskem‘ kot ‚domačem‘ delu učbenika, kar je nedvomno velik »komunikacijski« korak za učbenike, ki nastajajo v Italiji. Seveda taka zasnova postavlja učitelja pred velik izziv, da po potrebi pretrese svoje dosedanje koncepte poučevanja: uporablja zamisli, ki izhajajo iz zasnove ‚flipped-learning‘, npr. da učenci pri domačem delu veliko sami delajo na receptivnih zmožnostih, kontekstualiziranem besedišču in slovnici, ter se zatem pri pouku dinamično deluje predvsem na razvijanju produktivnih zmožnosti.



**Darja Mertelj**

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

darja.mertelj@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.7.319-323



## **NUOVO ESPRESSO 1, 2, 3 (za ravni A1, A2, B1)**

Luciana Ziglio, Giovanna Rizzo (2014) *Nuovo Espresso 1: corso di italiano. Libro dello studente e esercizi (A1)*. Firenze: Alma. ISBN 9788861823174 (učbenik z DVD-jem), 44,90 € (pri DZS).

Maria Balì, Giovanna Rizzo (2014) *Nuovo Espresso 2: corso di italiano. Libro dello studente e esercizi (A2)*. Firenze: Alma. ISBN 9788861823204 (učbenik z DVD-jem), 44,50 € (pri DZS).

Maria Balì, Luciana Ziglio (2015) *Nuovo Espresso 3: corso di italiano. Libro dello studente e esercizi (B1)*. Firenze: Alma. ISBN 9788861823389 (učbenik z DVD-jem), 44,50 € (pri DZS).

Delovni učbeniki *Nuovo Espresso 1, 2, in 3* so na slovenskem tržišču ponovno na voljo, tokrat v veliki meri prenovljeni in vendarle z ohranjenim konceptom, zaradi katerega so ga v preteklih 15 letih množično uporabljali številni slovenski učitelji italijanščine kot tujega jezika. Niti v predhodnih verzijah niti sedaj učbenik s strani avtorjev in založbe ni namenjen gimnazijcem in ostalim srednješolcem, vendar ga prav tej ciljni skupini pričujoča prenovljena izdaja najmočneje približa, predvsem zaradi video posnetkov v vsaki lekciji, kjer gre za krajše, humorne prigode in nezgode mladih ljudi v njihovem vsakdanu.

Učitelji, ki so prvi del poskusno uporabljali kot učno gradivo v kontekstih poučevanja italijanščine kot (drugega ali tretjega) tujega jezika v gimnaziji, so zadovoljni z obojim: ohranjenim konceptom in učnimi video-zgodbicami, ki jih spremlja niz nalog za vizualno, slušno in bralno razumevanje, najpogosteje v tem vrstnem redu. Avtorice nadaljujejo podobno metodološko zasnovanost v vseh lekcijah, tj. najprej razvijanje slušnega razumevanja in besedišča, urjenje značilnih struktur v delno vodenih nalogah za učenca, ki jih izvaja samostojno ali v dvojicah/trojicah. Ne manjkajo tudi naloge, ki učenca spodbujajo k sporočanju in/ali izmenjavanju informacij o svojih mnenjih in čustvih.

Naj naštejemo še ostale že deloma znane lastnosti učbeniške serije Espresso: naslovnica ohranja podobo skodelice kave (ital. un espresso), vendar dodaja podobo filmskega

traku, s čimer poudari video kot bistveno prednost prenovljene izdaje; na notranjem delu platnic je reklamno vabilo na spletne strani založbe Alma, in sicer za Alma TV, ki nudi številne in raznolike oddaje, posnetke, razlage ipd. – dragocen vir za učitelje, da ne izgubljajo časa z *naključnim* iskanjem video učnih vsebin; na zadnjem notranjem delu platnic je nazarjen politični zemljevid Italije z dvajsetimi regijami (ki sicer nekorektno prikazuje Slovenijo in ostale države nekdanje Jugoslavije, saj je z zemljevida »odstranjena« npr. celotna slovenska in hrvaška Istra).

Kot v predhodnih izdajah so besedila, slušna in bralna, primerno kratka za uvajanje novih tem in nekoliko daljša za razvijanje zahtevnejšega slušnega in bralnega razumevanja, jezik je pogovoren in naraven, primerno prirejen ali izbran za ravni A1, A2 in B1. V učbenikih se tako kot doslej smiselno izmenjujejo naloge za razvijanje receptivnih (slušno in bralno razumevanje) in produktivnih zmožnosti (urjenje dialogov in pisanje besedil), kar sicer postaja značilnost *tudi* večine ostalih učbeniških kompletov za italijanščino kot tuji jezik, lahko rečemo celo, da vedno bolj prevladuje na naloge osredinjeno učenje/poučevanje. V učbeniku je dosledno ohranjena zasnova, da slovnica učne vsebine »spremlja« in sistematično dopolnjuje, čeprav seveda vemo, da je v ozadju sistematičen slovnični pristop.

Novost v primerjavi z izdajami prejšnjih generacij zaznamo glede obravnavanja oz. uvajanja besedišča, saj se v vseh treh učbenikih – podobno kot v številnih učbenikih za druge tuje jezike po vzoru anglosaksonskih – vsaka učna enota prične s stranjo, kjer se učenci srečajo, tudi prek angleščine (v tem primeru kot *lingua franca*) s ključnimi izrazi, ki jih bodo srečevali in utrjevali v učni enoti, obenem pa se na tej strani kot orodje lahko pokliče na pomoč tudi materinščina (oz. J1); po desetletjih »monolingvalne doktrine« se vendarle pričanja materinščini javno priznavati najpomembnejšo podporno vlogo pri učenju tujega jezika.

Čeprav je učbeniški komplet namenjen odrasli populaciji, je pogosta vključenost vsebin, ki so neposredno in posredno del realnih življenjskih izkušenj najstnikov v srednješolskem izobraževanju, kar učbenik, kot že v predhodnih izdajah, močno približa potrebam teh generacij, v prenovljeni pa so še posebej močno zastopane vsebine, kjer se lahko mladi soočajo s problematiko svoje in drugih starostnih generacij in interesnih skupin v družbi ter številnih vsakodnevnih družbenih pojavih (živali, ljubljenci, področje dela, mednarodne izkušnje sodobnih migracij, različne družbene iniciative od okoljskih do književnih, ipd.). Še zlasti je učbeniški komplet posodobljen z vsebinami razdelka *Caffè culturale*, kjer se ne seznanjajo samo z realnostjo Italije danes, pač pa tudi temami, ki zadevajo kateregakoli mladega v današnjem svetu, zlasti Espresso 3 obravnava številne pereče teme na resen in duhovit način ter ponuja sveže (vzgojne) poglede na stvarnost.

## 1 UČBENIK

**Učbeniški del** obsega v 1., 2. in 3. delu pribl. prvih 150 strani v barvnem tisku. Vsako lekcijo uvaja pregledna uvodna stran z navedbo ciljev (zg. del strani) in naloga za spoznavanje



ali sklepanje o ključnem besedišču (ali priključnem besedišču v primeru dijakov z nekaj predznanja), ki se bo pojavilo v lekciji, implicitno je pričakovana uporaba materinščine ali nekega drugega tujega jezika, kar služi za ogrevanje za ključne izraze. Sledi pribl. 5-6 strani, kjer se izmenjuje učenje jezika ob nalogah za razvijanje receptivnega in produktivnega znanja, pri čemer je logično nadgrajevanje vsebin tisto, ki narekuje izbor besedil in nalog. Sledi stran s pregledom sporazumevalnih in slovničnih struktur, dvojna stran z nalogami za obravnavanje videa (*Videocorso*) in stran za spoznavanje Italije (*Caffè Culturale*). Po vsaki drugi lekciji je na voljo *Facciamo il punto*, kjer učenec aktivno ponavlja snov ob učni igri (*Gioco*) ter aktivno uzavešča svoje stanje znanja (*Bilancio*) ter ga uporablja ob konkretnih nalogah avtentične rabe jezika (*Progetto*). Pomembna odlika tega učbeniškega kompleta je, da je delež govornih nalog, ob katerih učenci urijo uporabo sporazumevalnih vzorcev in jezikovnih struktur za razvoj ustnega sporazumevanja in sporočanja, dokaj visok; pogosto je v take dejavnosti mogoče brez posebnega truda pretvoriti tudi dialoge, ki sicer služijo različno zahtevnemu slušnem razumevanju.

**Del z vajami oz. integrirani delovni zvezek** (*Esercizi 1 - 10*) obsega nadaljnjih približno 60 strani, v črno-belo-modrem tisku. Vsaki učni enoti je namenjenih približno 7-8 strani raznolikih vaj za urjenje, ki se neposredno navezujejo na učno enoto. To samostojno domače delo učenca naj bi si s pomočjo rešitev povsem na koncu učbenika (*Soluzioni degli esercizi*) učenci lahko pregledali tudi sami. V ta del so umeščeni tudi štirje dvostranski testi in sicer za snov po vsaki drugi/tretji lekciji.

**Slovnični pregled** (*Grammatica*) je primerno rudimentaren, na pribl. 25 straneh v vsakem delu. Tak priročen, pregledno urejen pregled slovnice, namenjen za učenčevo samostojno uporabo (zato so slovnična terminologija, definicije in razlage poenostavljene), bi bil učencem v veliko večjo pomoč, če bi bilo več zgledov in spremno pojasnjevalno besedilo ponujeno v slovenščini in/ali angleščini. Učencem začetnikom (na ravneh A1 in A2) so namreč metajezikovna pojasnila v ciljnem jeziku nedostopna brez dodatne pomoči/pojasnjenj učitelja. Čeprav so v lekcijah v *Nuovo Espresso 1, 2* in *3* slovnične strukture sicer razložene in tako tudi obravnavane, ta učbeniški komplet sam po sebi ne more služiti kot neke vrste sistematična »pedagoška slovnica«. Slovnični pregledi ob koncu lekcij in splošni na koncu učbenika samega to vlogo predstavljajo »v miniaturo«, s čimer se doprinaša k občutku učenca za znanje in zavest o jeziku kot o slovničnem sistemu, ker naj bi mu nudilo ogrodje za vseživljenjsko izpopolnjevanje. Vsekakor naj učitelj pri pouku poudarja glagol, njegovo rabo v različnih sporazumevalnih okoliščinah in raznovrstnih besedilih, saj poznavanje zakonitosti na tem področju lahko pripomore k boljšemu razvijanju ustnega in pisnega sporočanja/sporazumevanja, ki naj na teh ravneh poteka ob besedilnih modelih, ki jih obilno nudi ta učbeniški komplet.

Navedene lastnosti teh delovnih učbenikov torej lahko znatno »glotodidaktično razbremenijo« učitelja, saj mu nudijo podporo na različnih področjih oz. pri ciljih, ki jih na področju učenja in poučevanja tujih jezikov sooblikujejo načela *Skupnega evropskega*

*jezikovnega okvirja* in učni načrti za italijanščino kot tuji jezik v RS (za srednješolsko izobraževanje), ter poučevanje/učenje današnjih generacij učencev, ki jim je »preklapljanje« med uporabo spletnih strani (npr. prek pametnih telefonov ipd.) in »živim« poukom ter pri domačem delu nekaj povsem samoumevnega.

## 2 CD IN DVD KOT NEPOGREŠLJIVA SESTAVINA UČBENIKA

Zvočna besedila postanejo od stopnje do stopnje vsakič nekoliko zahtevnejša in »hitrejša«. V splošnem velja, da so besedila na zgoščenki primerno zahtevna in hitra, vendar dobro slišna in razločna, izgovor in intonacija sta ustrezna. Še posebej spodbudno naj bi pri pouku delovala uporaba DVD-ja oz. video zgodb o mladih ljudeh in njihovih prigodah, kjer je dodatna priložnost za doživljanje italijanskega govornega sporazumevanja. Teme video zgodbic so splošne in obenem raznolike, obravnavane so s humorjem, tudi na račun stereotipov o Italijanih, najpogosteje sodobne, saj so vzete iz vsakdanjega življenja mladih ljudi.

Humor je jezikovno in/ali situacijsko in/ali prek govornice telesa razumljiv in s tem dostopen tudi začetniški ravni znanja učencev. Praviloma videi vsebujejo pozitivno humorno izraženo vzgojno sporočilo za situacije, ki jih živijo mladi. Videi so v začetnih lekcijah pogosto posneti tako, da prikazujejo obraz osebe, ki govori, kar omogoča boljše razumevanje, obenem pa vseeno ne delujejo »umetno«. Učitelj se lahko odloča za uporabo podnapisov v italijanščini (ali pa jih izklopi). »Video-slovnica« se zdi nekoliko manj posrečena, vendar ker gre za video predstavitev, bi se zdelo učencem to morda zanimivo, kljub temu, da kot meta-jezik niso uporabili angleščine, pač pa kar italijanščino. Pojasnila se povezujejo s posamičnimi prizori iz video-zgodb.

## 3 SKLEP

Po naravnosti na ciljno publiko ta didaktični komplet sicer ni zasnovan za srednješolce oz. gimnazijce, vendar pa v večji meri kot marsikateri drug razpoložljivi didaktični komplet obravnava snov ob temah, ki so tem učencem blizu. Velika večina tem nudi povsem primerna izhodišča, da jih učitelj z nekaj poklicne spretnosti aktualizira oz. priredi za potrebe svojih skupin učencev (gimnazijci vs. dijaki v srednjem strokovnem in poklicnem šolstvu). Zahtevnostni razpon nalog je primeren, vendar njihov obseg nekoliko majhen: nekaterim učencem bo vaj primanjkovalo, drugim pa ne bodo zadosten izziv, zato se priporočajo še nadaljnje naloge iz številnih virov, tako papirnatih kot elektronskih, založbe Alma.

Avtorji prepuščajo raven uporabe materinščine učitelju, učenci so na materinščino implicitno napoteni pri lastnem dopolnjevanju uvodne, »ogrevalne« naloge za seznanjanje

s ključnim besediščem. Ker gre za učbeniški komplet, ki ni nastal zgolj za potrebe slovenskih učencev, se razume, da ne more vsebovati poudarka na jezikovnih (morfosintaktičnih) vsebinah, ki so za slovenske učence iz različnih razlogov lahko še posebej težavne – nujno je, da tu nastopi učitelj, ki učencem pomaga s posebej pripravljenimi gradivi za ta področja.



**Brigita Kosevski Puljić**

Univerza v Ljubljani

Filozofska fakulteta

brigita.kosevski@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.7.325-329



## **ALLES STIMMT! 1, 2, 3 IN 4**

Marinka Krenker, Špela Novljan Potočnik, Andreja Retelj (2012) *Alles stimmt! 1* (učbenik in delovni zvezek). Ljubljana: Založba Rokus Klett. ISBN 9612712069 in 9789612712075, 111 strani in 151 strani, 17,50 € in 14,90 €.

Marinka Krenker, Špela Novljan Potočnik, Andreja Retelj (2013) *Alles stimmt! 2* (učbenik in delovni zvezek). Ljubljana: Založba Rokus Klett. ISBN 9612712751 in 9789612712747, 143 strani in 187 strani, 17,50 € in 14,90 €.

Alexandra Kočevar, Špela Novljan Potočnik, Andreja Retelj (2014) *Alles stimmt! 3* (učbenik in delovni zvezek). Ljubljana: Založba Rokus Klett. ISBN 9789612713669 in 9789612713676, 135 strani in 163 strani, 17,50 € in 14,90 €.

Tina Grmek, Alexandra Kočevar, Nataša Sever (2015) *Alles stimmt! 4* (učbenik in delovni zvezek). Ljubljana: Založba Rokus Klett. ISBN 9789612716547 in 9789612716530, 127 strani in 151 strani, 17,50 € in 14,90 €.

### **1 UVOD**

Učbeniški komplet 1-4 *Alles stimmt!* je slovenska priredba **učbeniškega kompleta DaF kompakt A1-B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene** (Sander, Ilse in dr.), založbe Ernst Klett Verlag, Stuttgart. Gradivo je prirejeno v skladu z ustreznimi učnimi načrti za nemščino, stopnje težavnosti besedil in jezikovnih struktur pa sledijo Skupnemu evropskemu jezikovnemu okvirju (SEJO).

Komplet je namenjen začetnemu učenju in poučevanju nemščine na gimnazijah in srednjih tehniških oz. strokovnih šolah ter je potrjen s strani MZŠŠ.

Učbeniški komplet *Alles stimmt! 1-4* sestavljajo učbenik, delovni zvezek in zgoščenka s slušnimi besedili in nalogami za posamezni letnik gimnazije oz. srednje tehniške in strokovne šole. Hkrati pa založba redno dopolnjuje komplet z novostmi, ki so večinoma brezplačno dosegljive na medmrežju.

V gradivu je najmočneje zastopan komunikacijski pristop, kar precej nalog in vaj pa izhaja iz konstruktivistično usmerjenega didaktičnega pristopa.

## 2 STRUKTURA POSAMEZNIH DELOV KOMPLETA

**Učbeniki** vsebujejo šest do sedem lekcij s tematskimi sklopi, ki so predvideni tudi v veljavnem UN. Vsaka lekcija je zasnovana na kratkih zgodbah in pripetljajih protagonista. Na začetku vsake lekcije se dijaki in dijakinje seznanijo z doseganjem učnih ciljev v govornem in pisnem sporazumevanju ter pri usvajanju besedišča in jezikovnih struktur.

Sledi stran z vizualno spodbudo, ki ima funkcijo motivacije za aktiviranje predznanja k določeni temi.

Učbeniški komplet na posameznih nivojih prinaša naslednje poudarke:

- A1 – besedišče,
- A2 – strategije slušnega in bralnega razumevanja,
- B 1 – strategije za govorno in pisno sporočanje.

Vsaka lekcija je razdeljena na tri enote (A,B,C), ki vsebujejo naloge in vaje k različnim vidikom določene teme ali posamezne jezikovne strukture. Na koncu vsake lekcije je pregled slovnčnih struktur, jezikovnih sredstev in besedišča. Učbeniško gradivo omogoča hkratno razvijanje vseh jezikovnih zmožnosti in v obliki posebnih okvirčkov opozarja dijake na določene značilnosti nemščine, na primer okvirček *TIPP*, kjer so razložene jezikovne in strukturne posebnosti, *INFO*, ki ponuja dodatne informacije, in okvirček *LS* (*Lernstrategien*), ki ponuja priporočila za uspešno učenje s pomočjo določenih tehnik oz. učnih strategij.

Pri vsaki podtemi je dodana tabela, ki nudi sistematičen pregled jezikovnih struktur in njihovih posebnosti v nemščini. Le-te so še posebej poudarjene. Trem obravnavanim podtemam sledi poglavje *Alles auf einen Blick*, kjer so ponovno poudarjene najpomembnejše jezikovne strukture, jezikovna sredstva in besedišče (*Wortschatz*) iz aktualne lekcije. Naloge na koncu lekcije (*Alles auf den zweiten Blick*) so strukturirane podobno kot naloge pri jezikovnih izpitih in s tem še dodatno motivirajo dijake za učenje nemščine. Dijaki s pomočjo medkulturnih tem spoznajo nemško govoreča področja in se seznanijo tudi s kratkim pregledom zgodovine literarnega ustvarjanja v Nemčiji, kar se sicer zelo redko pojavlja v učbenikih za nemščino.

Po tri ali štiri lekcije v vsakem učbeniku imajo dodatek *EXTRA*, kjer se dijaki soočijo z različnimi besedili. Vsebinsko se ta besedila nanašajo predvsem na nemško govoreče države. Obravnavajo tudi takšne medkulturne teme, ki jih večina drugih učbenikov zanemarja, na primer zanimivosti najmanjše nemško govoreče države Liechtenstein ali besedila, ki so aktualna za dijake kot bodoče študente (program Erasmus). Za besedili vedno sledijo naloge za bralno razumevanje, povzemanje besedil ter transfer znanja. Jezikovne zmožnosti se

medsebojno povezujejo v nalogah, tako da so približno enakomerno zastopane oz. so bolj izpostavljene v delovnem zvezku. To velja predvsem za pisno sporočanje.

Vsaka lekcija v učbeniku prinaša tudi nalogo za projektno delo ali nalogo z medpredmetno vsebino. Na koncu posameznega učbenika je tabela z nepravilnimi glagoli.

**Delovni zvezki** se dosledno nanašajo na učbenike, jih dopolnjujejo in poglobljajo vsebine, obravnavane pri posameznih lekcijah. Prav tako kot v posameznem učbeniku se tudi tukaj naloge nanašajo na podteme A, B, C. Pri vsaki lekciji je tudi poglavje *Phonetik*, ki nudi dodatno urjenje slušnega razumevanja in izgovarjave. Na koncu vsake lekcije so primeri slovničnih struktur in jezikovnih sredstev z razlago pravil. Sledi *Glossar*, slovarček, kjer dijaki sami prevedejo besede, ki se pojavijo v gradivu, oz. dodajo še svoje.

Vsaka lekcija v delovnem zvezku vsebuje tristopenjsko samoocenjevalno lestvico, kjer dijaki ocenijo svoje učne dosežke. Na koncu vsake enote je naloga s projektnim delom. Delovni zvezki vsebujejo tudi naloge, kjer dijaki in dijakinje med seboj primerjajo izraze v angleščini, nemščini in slovenščini, in številne naloge s slovarjem. Za tiste dijake, ki želijo še dodatne izzive za usvajanje znanja nemščine, so na voljo še težje naloge.

**Avdiozgoščenke** vsebujejo slušna besedila, naloge in vaje za ozaveščanje in usvajanje poslušanja in slušnega razumevanja ter pravilne izgovarjave. Posnetki so avtentični in zelo kakovostni, tako da jih učitelji lahko pri vsaki obravnavani temi uporabijo kot foneitične vaje, hkrati pa nudijo dijakom tudi možnost urjenja zmožnosti poslušanja in izgovarjave doma.

### 3 DIDAKTIČNA IN METODIČNA USTREZNOST GRADIVA

Pri priredbi učbeniškega kompleta *Alles stimmt!* so avtorice upoštevale vsa didaktična načela – od sistematičnosti in postopnosti, primernosti besedil starosti in interesom dijakov do načela individualizacije in socializacije, ki sta prav tako pogosto vključeni v naloge.

Učbeniki in delovni zvezki omogočajo motivacijo za učenje in zavestno usvajanje jezika. K temu dijake še posebej spodbujajo opisani učni cilji na začetku vsake lekcije in samoocenjevanje na koncu posamezne enote.

Naloge in vaje so zasnovane interaktivno in spodbujajo k medsebojni komunikaciji v nemščini. Pri sestavljanju nalog so avtorice upoštevale tudi najnovejše ugotovitve na področju didaktike tujih jezikov in temu primerno oblikovale posamezne naloge. To pomeni, da so v učbeniškem gradivu upoštewane sodobne oblike in metode učenja tujega jezika ter tudi preverjanja usvojenega znanja. Naloge so oblikovane tako, da razvijajo pri dijakih kompetence vseživljenjskega učenja: sporazumevalno zmožnost pri materinščini in pri tujem (nemškem) jeziku, digitalno pismenost (elektronska pošta in uporaba drugih medijev), matematično zmožnost (računanje), zmožnost učenja (strategije za lažje učenje in pomnjenje besedišča ali za hitrejšo in uspešnejšo usvajanje in obvladovanje jezikovnih struktur, delo s slovarji in enciklopedijami), zmožnosti medsebojnega komuniciranja (skupinsko

delo, delo v parih, projektno učenje) in medkulturno zmožnost, ki je glede na tuji jezik in z njim povezane vsebine zastopana praktično povsod. Besedila in naloge spodbujajo tudi kulturno zavest in izražanje. Razvijanje in usvajanje omenjenih zmožnosti se uresničuje večinoma s sodobnimi oblikami učenja, kot so interaktivno učenje, sodelovalno učenje, samostojno učenje, hkrati pa dijake ves čas spodbujajo k osmišljanju lastnega procesa učenja tujega jezika s samoocenjevanjem in refleksijo o svojem napredku pri učenju nemščine. To refleksijo spodbuja predvsem samoocenjevanje na koncu vsake predelane lekcije.

Vseživljenjske kompetence lahko dijaki pridobivajo tudi s pomočjo medpredmetnega povezovanja. Nemška besedila in naloge se navezujejo predvsem na teme iz geografije, zgodovine, umetnostne zgodovine, slovenščine in matematike.

Medkulturnost se uresničuje s spoznavanjem nemško govorečih držav. Naloge spodbujajo tudi razvijanje odnosa do lastne kulture in identitete, saj so večkrat sestavljene tako, da zahtevajo informacije o Sloveniji, njeni družbi ter kulturi in spodbujajo refleksijo o lastnem jeziku. Besedila so vsebinsko in jezikovno primerna stopnji učenja in aktualna za obdobje mladostnikov.

Kljub komunikacijskemu pristopu se vse štiri jezikovne zmožnosti ves čas prepletajo, naloge zanje pa so enakomerno porazdeljene v učbeniku in delovnemu zvezku. Za razvijanje slušnega razumevanja je na voljo zgoščenka, kjer se naloge navezujejo prav tako neposredno na besedila v gradivu. Velik poudarek, ki je prav tako v skladu z najnovejšimi dognanji didaktike učenja in poučevanja tujih jezikov, je na slušnem usvajanju jezika, predvsem na izgovorjavi.

Usvajanje jezikovnih struktur je vpeto v sobesedila, zahtevnost raste glede na stopnjo usvojenega znanja, hkrati pa je njihova uporaba praktično naravnana, tako da dijaki vidijo neposredni smisel učenja nemščine. Širok nabor vsebinsko enakovrednih, po stopnji zahtevnosti pa različnih besedil, omogoča učiteljem tudi delno notranjo diferenciacijo pri pouku nemščine, kar je sicer prednost redkih učbenikov za nemščino.

Delovni zvezek dopolnjuje naloge v učbeniku pri vseh jezikovnih zmožnostih in jezikovnih strukturah. Slovnične vaje so zapisane v sobesedilu, kar priča o sodobnem pristopu obravnavanja jezikovnih struktur. Teme se v vsakem nadaljnjem učbeniku nadgrajujejo, večinoma pa dijaki spoznavajo nove tematike in novo besedišče. Vsebine besedil v učnih enotah dosledno sledijo temam iz veljavnih učnih načrtov in so zanimive za mladostnike, ker ne omogočajo samo jezikovnega dela z besedili, torej ne gre samo za bralno razumevanje, temveč imajo informacije iz besedil za mlade tudi uporabno vrednost. Hkrati takšne vsebine zagotavljajo tudi večjo pozornost in motivacijo dijakov za učenje nemščine. Hkrati z usvajanjem novih tematik opazimo tudi gradacijo jezikovnih struktur, ki se širi koncentrično. Nove strukture se navezujejo na že usvojene in se stopnjujejo do višje stopnje (do A1 do B1 po SEJO).

Navodila in razlaga za tvorbo slovnčnih struktur so jasno nakazana in razložena. Delovni zvezek nudi tudi veliko nalog za usvajanje in urjenje pisne zmožnosti, predvsem pisnega sporočanja v obliki različnih vrst besedil, ki bi jih moral vsak, ki se uči tuji jezik s



pričakovano stopnjo B1 po SEJO, tudi obvladati, ko konča šolanje (različne vrste pisem, obvestila, prošnje, pritožbe ipd.)

Vizualna podpora v učbeniku in delovnem zvezku (slike, fotografije, ilustracije, grafično oblikovanje tabel) je ustrezna in ima veliko izrazno vrednost. Slike so tesno povezane z vsebinami, ki jih podpirajo, hkrati pa omogočajo učitelju, da jih lahko uporabi za dodatne vaje in naloge. Vizualno gradivo v celoti služi kot opora razumevanju tujega jezika, hkrati pa spodbuja k aktivni uporabi nemščine pri pouku.

## 4 ZAKLJUČEK

*Alles stimmt!* je s svojim svežim pristopom velika pridobitev za učenje nemščine pri nas. Temelji na komunikacijskem pristopu in upošteva najsodobnejša didaktična načela in metode. Naloge razvijajo pri dijakih kompetence vseživljenjskega učenja in, kjer je to smiselno, omogočajo medpredmetno povezovanje. Besedila so praktično naravnana – dijaki takoj vidijo smisel učenja nemščine in njeno uporabnost. Odlična je tudi oblikovna podoba skupaj s slikovnim gradivom.

Učbeniški komplet *Alles stimmt!* hkrati ponuja še vrsto dodatnih gradiv, na primer **učbenike v elektronski obliki** z orodjarno in aktivne povezave do **avdio-** ali **videoposnetkov** ter spletnih strani s sorodno tematiko, **priročnik za učitelje**, kjer lahko najdemo predloge za notranjo diferenciacijo, rešitve nalog iz učbenika in delovnega zvezka, zapise avdio- in videoposnetkov, dodatne predloge za različne izvedbe nalog in za kopiranje, dodatne predloge za medpredmetne povezave, teste za preverjanje naučene snovi za posamezno lekcijo, ideje za projektno delo in naslove spletnih strani v povezavi z obravnavanimi temami.

Na spletu je tudi predlog letne priprave, kot so si ga zamislile avtorice. Učitelji ga lahko poljubno spreminjajo glede na potrebe svojega pouka.

Na spletni strani [www.srednja.net](http://www.srednja.net) so na voljo tudi dodatni učni listi za utrjevanje in nadgradnjo znanja, video vsebine k posameznim lekcijam in spletni kviz, s katerim dijaki lahko preverijo svoje znanje.

Za srednje strokovne šole so na voljo dodatni učni listi s poudarkom na strokovni nemščini za ekonomske tehnike ter gostinske in turistične šole. Učni listi razširijo in nadgradijo osnovno temo v učbeniku in prinašajo številne dodatne naloge za utrjevanje strokovnega besedišča.

Učbeniški komplet *Alles stimmt!* je eden izmed redkih učbenikov za nemščino na našem tržišču, ki je popolnoma usklajen z veljavnimi učnimi načrti. Njegovo kakovost pa zagotavljajo še vse ostale prednosti, ki so zgoraj opisane. Morda je pri kompletu nekoliko moteča le cena posameznega kompleta za en letnik – 32,40 evrov, kar pomeni za štiri letnike 129,60 evrov.



**Metka Šorli**Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
metka.sorli@ff.uni-lj.si

UDK 012Jereb E.

DOI: 10.4312/vestnik.7.331-345



## BIBLIOGRAFIJA ELZE JEREB ZA OBDOBJE 1965–2015

Pri izdelavi bibliografije mag. Elze Jereb so mi bili v oporo bibliografski zapisi v cobissu (73 od 152 enot), med drugim tudi pri iskanju originalnih besedil, dostopnih v Osrednji humanistični knjižnici Filozofske fakultete, NUK-u in drugih slovenskih knjižnicah. Kljub želji po čim izčrpnější predstavitvi profesoričinega opusa bibliografija ni popolna.\* Zavestno so izvzeti številni predmetni izpitni katalogi za tuje jezike, kjer je sodelovala pri redakciji splošnega besedila, ter vsi ponatisi izdaj. Vrsto let je bila soavtorica predmetnih izpitnih katalogov za maturo iz francoščine (izdaje v letih 1993-2008 za maturo 1995-2010) ter glavna urednica dveh publikacij, revije *Vestnik za tuje jezike in književnosti* (1982-1988) in - skupaj z Dragom Druškovičem - *Livre slovène* (1976-1981), kar ni vključeno v spodnji, po letnicah urejeni prikaz. Iz slednjega se je prav gotovo izmuznil še kak profesoričin prispevek (npr. nekateri prevodi, gradivo za seminarje, namenjene osnovnošolskim in srednješolskim profesorjem francoščine ter prevajalcem).

Bibliografija upošteva kronološko zaporedje izhajanja del. Posamezne bibliografske enote znotraj kronoloških razdelkov so razvrščene v naslednjem vrstnem redu: A – knjiga, učbenik, brošura; B – prispevek, članek; C – prevod v francoščino ali angleščino; D – priredba; E – uredništvo. Skrajšani bibliografski zapisi slonijo na normi ISBD (mednarodni standardni bibliografski opis). Nekaterim so (v poševnem tisku) dodane vsebinske opombe, ki se nanašajo na polje odgovornosti.

<b>1965</b>
<b>E</b>
Conteurs slovènes contemporains. - Ljubljana : Association des écrivains slovènes, 1965. - 315 str. <i>Uredila Božidar Borko in Elza Jereb.</i>

<b>1966</b>
<b>C</b>
Dialogue entre le technicien et le poète / par Božidar Borko. - Le livre slovène 3, št. 2 (1966), str. 18-20.

<b>1967</b>
<b>C</b>
D'ici là (extrait) / par Vladimir Kavčič. - Le livre slovène 4, št. 1 (1967), str. 40-45.
Solitude violée / Anton Ingolič. - Le livre slovène 4, št. 2 (1967), str. 72-85. <i>Prevedli Vida Šturm in Elza Jereb.</i>

<b>1968</b>
<b>C</b>
Foreword / Ivan Cankar. - Le livre slovène 5, št. 1 (1968), str. 2-4. <i>Prevedla Alasdair MacKinnon in Elza Jereb.</i>

<b>1969</b>
<b>B</b>
Delo francoske skupine. – Vestnik 7 (1969), str. 17-24.
<b>C</b>
Le printemps / Miško Kranjec. – V: Nouvelles slovènes : [anthologie]. – Paris : Seghers, 1969. – Str. 113-153. <i>Prevedli Vida Šturm in Elza Jereb.</i>
Amy / Mira Mihelič. – V: Nouvelles slovènes : [anthologie]. – Paris : Seghers, 1969. – Str. 223-254.
Ivan Cankar – le plus grand auteur dramatique slovène / Bratko Kreft. - Le livre slovène 7, št. 2/3 (1969), str. 37-39.
Ivan Potrč / Fr. S. - Le livre slovène 7, št. 4 (1969), str. 98-104. <i>Prevedla Alasdair MacKinnon in Elza Jereb.</i>
Deuxième rencontre de Piran / M. M. - Le livre slovène 7, št. 4 (1969), str. 108-110.
VI <sup>e</sup> rencontre d'écrivains pays alpins / France Filipič. - Le livre slovène 7, št. 4 (1969), str. 110-113.
Jean Vodaine / B. B. - Le livre slovène 7, št. 4 (1969), str. 116-119.
Janez Bernik / Marijan Tršar. - Le livre slovène 7, št. 4 (1969), str. 119-124.

<b>1970</b>
<b>C</b>
Josip Vidmar / Fr. S. - Le livre slovène 8, št. 1 (1970), str. 2-9.
L'individuel, le national et l'universel / France Filipič. - Le livre slovène 8, št. 1 (1970), str. 10-11.
Dubito – ergo sum / Filip Kalan-Kumbatovič. - Le livre slovène 8, št. 1 (1970), str. 11-14.
L'art – fin ou commencement ? / Jan Trefulka. - Le livre slovène 8, št. 1 (1970), str. 16-18.
L'art est-il nécessaire à l'homme moderne ? / Jara Ribnikar. - Le livre slovène 8, št. 1 (1970), str. 22-24.
Ni fin ni commencement de l'art, mais changement et renouveau / Sveta Lukič. - Le livre slovène 8, št. 1 (1970), str. 27-29.

<b>1970</b>
<b>C</b>
L'art – victime de l'engagement / Branimir Donat. - Le livre slovène 8, št. 1 (1970), str. 29-32
The yellow sweets : children's radio-play / Marjan Marinc. - Ljubljana : Radio-televizija, 1970. - III, 28 f. <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>
Littérature populaire slovène 1970 / Milko Matičetov. - Le livre slovène 8, št. 4 (1970), str. 118-120.
Le conte et les conteurs slovènes d'aujourd'hui / Milko Matičetov. - Le livre slovène 8, št. 4 (1970), str. 136-139.
Sidonie Jeras-Guinot / B. Borko. - Le livre slovène 8, št. 4 (1970), str. 155-156.
France Bevk. - Le livre slovène 8, št. 4 (1970), str. 156.

<b>1971</b>
<b>C</b>
My life and other sketches / Ivan Cankar. - Ljubljana : Državna založba Slovenije, 1971. - 195 str. <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>
Slovene impressionists. - Ljubljana : Državna založba Slovenije, 1971. - [195] str. <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>
Le phare de Piran / fs. - Le livre slovène 9, št. 1 (1971), str. 3-6.
La machine révoltée / par Branimir Donat. - Le livre slovène 9, št. 1 (1971), str. 15-17.
La science cherche un allié / par Jara Ribnikar. - Le livre slovène 9, št. 1 (1971), str. 21-23.
Un sentiment de menace / par Vuk Krnjević. - Le livre slovène 9, št. 1 (1971), str. 28-30.
Le rôle décisif de l'écrivain / par Bogdan Pogačnik. - Le livre slovène 9, št. 1 (1971), str. 34-36.
Littérature slovène pour la jeunesse / par Martina Šircelj. - Le livre slovène 9, št. 2/3 (1971), str. 38-41.
Les deux compagnons / par France Bevk. - Le livre slovène 9, št. 2/3 (1971), str. 57-58.
Viens, mon tendre Ariel / par Mira Mihelič. - Le livre slovène 9, št. 2/3 (1971), str. 66-69.
Poésie slovène contemporaine en français / par Mira Mihelič. - Le livre slovène 9, št. 2/3 (1971), str. [96].
Carte internationale du livre slovène / Božidar Borko. - Le livre slovène 9, posebna št. (1971), str. 2-3.
<b>E</b>
The writer and contemporary society : proceedings of the 33th International PEN Congress, Bled, 2-8 July 1965 = L'écrivain et la société contemporaine : compte-rendu du 33ème congrès international du PEN, Bled, 2-8 juillet 1965. - Ljubljana : Slovene Pen Centre, 1971. - 158 str.
Why do we write ? : proceedings of the Piran Pen Conference, Piran, 7-12 May, 1971 = Pourquoi écrire ? : compte-rendu de la Conférence du Pen de Piran, Piran, 7-12 mai, 1971. - Ljubljana : Yugoslav PEN Community, 1971. - 150 str.
Deus in machina, deus ex machina (discussion). - Le livre slovène 9, št. 1 (1971), str. 4-15. <i>Govore z razprave zbrala Elza Jereb in Bogdan Pogačnik.</i>

<b>1972</b>
<b>C</b>
Piran – tribune internationale. - Le livre slovène 10, št. 1 (1972), str. 4-7.

<b>1973</b>
<b>C</b>
R. Jakopič. - Ljubljana : Državna založba Slovenije, 1973. - [32] str., [87] f. pril. <i>V angl. prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>
Should I strew you with leaves / radio play by Rudi Šeligo. - Ljubljana : Jugoslovenska radiotelevizija, Radiotelevizija Ljubljana, 1973. - [V], 24 f. <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>
Schéma linéaire du procédé, (im)pression / Rudi Šeligo. - Le livre slovène 11, št. 2 (1973), str. 54-58.
Le jeu des mots et du silence / Dane Zajc. - Le livre slovène 11, št. 2 (1973), str. 67-70.

<b>1974</b>
<b>C</b>
Slovensko gledališče Cankarjeve dobe : (1892-1918) / Dušan Moravec. - V Ljubljani : Cankarjeva založba, 1974. - 333 str., [32] str. pril. <i>Prevod povzetka v franc. Elza Jereb: str. 311-315.</i>
The flower and the whip / Franci Zagoričnik. - Le livre slovène 12, št. 3/4, (1974), str. 94-97. <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>
Critical contribution to the question of the real / Marko Švabič. - Le livre slovène 12, št. 3/4, (1974), str. 108-112. <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>
<b>D</b>
Parlons et lisons 1 / Batušič, Montani. - Maribor : Obzorja, 1974. - 160 str. <i>Slov. izd. priredila Elza Jereb in Vladimir Pogačnik.</i>
Parlons et lisons 1 / [Batušič, Montani]. - Ljubljana : DZS, 1974. - 160 str. <i>Slov. izd. priredila Elza Jereb in Vladimir Pogačnik.</i>
Parlons et lisons 2 / [Batušič, Montani]. - Maribor : Obzorja, 1974. - 137 str. <i>Slov. izd. priredila Elza Jereb in Vladimir Pogačnik.</i>
Parlons et lisons 2 / [Montani, Batušič]. - Ljubljana : DZS, 1974. - 137 str. <i>Slov. izd. priredila Elza Jereb in Vladimir Pogačnik.</i>

<b>1975</b>
<b>C</b>
La porte qui grince : pièce radiophonique pour enfants / France Puntar. - Ljubljana : Radiotelevizija, 1975. - 19 f.
Le temps d'errer / Rudi Šeligo. - Ljubljana : Radiotelevizija, 1975. - 32 f.

**1975****D**

Parlons et lisons 2 / [Montani - Batušič]. - Ljubljana : Državna založba Slovenije, 1975. - 137 str.  
Slov. izd. priredila Elza Jereb in Vladimir Pogačnik.

**1976****A**

Recueil d'exercices de grammaire française. - Ljubljana : Filozofska fakulteta, 1976. - 177 str.

**C**

La lutte / Prežihov Voranc. - Le livre slovène 14, št. 1/2, (1976), str. 19-28.

Parce que / Rok Arih. - Le livre slovène 14, št. 1/2, (1976), str. 29-35.

**1977****B**

Nekateri problemi francoske izgovorjave. - Vestnik 11, št. 1/2 (1977), str. 28-37.

**C**

Guerre de libération nationale, aspects connus et inconnus / Filip Kalan. - Le livre slovène 15, št. 3/4, (1977), str. 3-9.

Le théâtre pendant la guerre de libération nationale / Dušan Moravec. - Le livre slovène 15, št. 3/4, (1977), str. 20-24.

La culture, la révolution et le présent / Beno Zupančič. - Le livre slovène 15, št. 3/4, (1977), str. 34-37.

**1978****C**

Pour l'écrivain, pour l'humanité / Ivan Potrč. - Le livre slovène 16, št. 3/4, (1978), str. 3-4.

Le dossier du citoyen / Filip Kalan. - Le livre slovène 16, št. 3/4, (1978), str. 4-8.

**1979****B**

Un niveau-seuil in poizkus aplikacije v našem pouku. - Vestnik 13, št. 1 (1979), str. 44-56.

**C**

Fillette Delphine et Maître Renard (extraits) / Kristina Brenk. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 7-9.

Voyage au pif / Lojze Kovačič. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 37-40.

Mon ami Piki Jakob (extraits) / Kajetan Kovič. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 41-43.

Histoires de bas âge (extraits) / Kajetan Kovič. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 43-45.

Petit lapin blanc va sur la lune / Svetlana Makarovič. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 48-49.

Le petit chat de goutière / Svetlana Makarovič. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 49-50.

<b>1979</b>
<b>C</b>
Boulangerie Souris-Souras / Svetlana Makarovič. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 50-53.
Les deux cosovirs sur leur cuiller volante (extrait) / Svetlana Makarovič. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 54-57.
L'homme au parapluie ; Ce n'est pas dans le calendrier / Ela Peroci. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 63-64.
Binoclot et Bésiclot (extrait) / Leopold Suhodolčan. - Le livre slovène 17, št. 3/4, (1979), str. 79-85.

<b>1980</b>
<b>C</b>
Slovene impressionists. - [1st. U.S.ed.]. - St. Paul, Minnesota : Control Data Arts, 1980. - [197] str. <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>
Slovensko gledališče od vojne do vojne : (1918-1941) / Dušan Moravec. - V Ljubljani : Cankarjeva založba, 1980. - 492 str., [64] str. pril. <i>Prevod povzetka v franc. Elza Jereb: str. 461-465.</i>
Université de la vie / Josip Vidmar. - Le livre slovène 18, št. 1/2, (1980), str. 10-12.
L'élément lumineux / Josip Vidmar. - Le livre slovène 18, št. 1/2, (1980), str. 13-15.
<b>D</b>
Parlons et lisons 3 / Ivana Batušič, Klara Montani. - 1. natis. - Ljubljana : Državna založba Slovenije, 1980. - 126 str. <i>Besednjak priredila Elza Jereb in Vladimir Pogačnik.</i>
Parlons et lisons 4 / Klara Montani, Ivana Batušič. - 1. natis. - Ljubljana : Državna založba Slovenije, 1980. - 127 str. <i>Besednjak priredila Elza Jereb in Vladimir Pogačnik.</i>

<b>1981</b>
<b>C</b>
Le coq se compose : pièce radiophonique pour enfants / Dane Zajc. - Ljubljana : Radiotelevizija, [1981]. - VI, 22 f.
Le robot échappé / Vid Pečjak. - [Ljubljana : Radiotelevizija, 1981]. - 16 f.
Zbornik referatov / 4. jugoslovanska onomastična konferenca, Portorož, od 14. do 17. oktobra 1981. - Ljubljana : Slovenska akademija znanosti in umetnosti, 1981. - II, 541 str. <i>Povzetke prevedli Ljubica Črnivec (v angl.), Klaus Detlef Olof (v nem.), Elza Jereb (v franc.) ter Marko Kranjec in France Novak (v slov.)</i>
Le retournement / Marko Švabič. - Le livre slovène 19, št. 2/3, (1981), str. 6-12.
L'obstacle / Vladimir Kovačič. - Le livre slovène 19, št. 2/3, (1981), str. 50-56.
<b>E</b>
Hindrances affecting a writer's work : proceedings of the 14th International Writers' Meeting, Bled, 13-17 May 1981 = Les blocages de l'écrivain face à l'écriture : compte-rendu de la 14ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 13-17 mai 1981. - Ljubljana : Slovene PEN Centre, 1981. - 75 str.



<b>1982</b>
<b>B</b>
Razmišljanje ob francoskem testu za preverjanje komunikacijske kompetence. – Vestnik 16, št. 1 (1982), str. 45-52.
<b>E</b>
Literature-idea-ideology : proceedings of the 15th International Writers' Meeting, Bled, 12-16 May 1982 = Littérature-idée-idéologie : compte-rendu de la 15ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled 12-16 mai 1982. - Ljubljana : Slovene Pen Center, 1982. - 132 str.
<b>1983</b>
<b>C</b>
La rencontre sur le pont de François-Joseph. - Le livre slovène 21, št. 3/4, (1983), str. 36-39.
Quelques souvenirs (extrait du livre Les heures de ma vie) / Mira Mihelič. - Le livre slovène 21, št. 3/4, (1983), str. 40-43.
Ivan Pregelj, écrivain slovène (1883-1960) / Helga Glušič. - Le livre slovène 21, št. 3/4, (1983), str. 57-58.
<b>1984</b>
<b>B</b>
Vežanje (liaison) in pouk francoščine. – Vestnik 18, št. 1/2 (1984), str. 62-71.
<b>1985</b>
<b>C</b>
La littérature qui recouvre les taches blanches / Denis Poniž. - Le livre slovène 23, št. 3/4, (1985), str. 5-12.
La poésie est toujours jeune / Denis Poniž. - Le livre slovène 23, št. 3/4, (1985), str. 104-108.
<b>1986</b>
<b>A</b>
Recueil d'exercices de grammaire française. - [2. izd]. - Ljubljana : Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti, 1986. - 170 str.
<b>1987</b>
<b>B</b>
"E muet" - trd oreh za našega učenca. – Vestnik 21, št. 1/2 (1987), str. 57-68.
<b>C</b>
Terra incognita : l'identité d'un petit peuple - les Slovènes - en Europe centrale, l'histoire, la littérature / Drago Janžar. - Le livre slovène 25, št.1/2 (1987), str.70-76.

<b>1987</b>
<b>E</b>
Le français en faculté. Partie 1. - Ljubljana : Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti, 1987. - 200 str. <i>Izbor besedil in priprava vaj Elza Jereb in Jasna Baebler.</i>

<b>1988</b>
<b>C</b>
My life and other sketches / [Ivan Cankar]. - Ljubljana : Društvo slovenskih pisateljev : Mladinska knjiga International, 1988. - 127 str. - (Vilenica : Slovene contemporary literature collection) <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>

<b>1990</b>
<b>C</b>
Lojz Kraigher / Dušan Moravec. - V Ljubljani : Državna založba Slovenije, 1990. - 197 str. - (Monografije k Zbranim delom slovenskih pesnikov in pisateljev) <i>Prevod povzetka v franc. Elza Jereb: str. 181-183.</i>
Iluzija besed / Barbara Jakše, Stane Jeršič. - Ljubljana : Papirografika, 1990. - 106 str. Vsebuje tudi: Kakadu = The cockatoo = Le cacatoès / Ivan Cankar. <i>Prevod v angl. Elza Jereb in Alasdair MacKinnon, prevod v franc. Elza Jereb.</i>

<b>1992</b>
<b>E</b>
Le français en faculté. Partie 2. - Ljubljana : Znanstveni inštitut Filozofske fakultete : Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike, 1992. - 141 str. - (Razprave Filozofske fakultete). <i>Izbor besedil in priprava vaj Elza Jereb, Maja Ficko in Jasna Baebler.</i>

<b>1994</b>
<b>C</b>
La poésie en langue slovène / Boris A. Novak. - Litterae slovenicae, št. 1 (1994) = 32, št. 83 (1994), str. 7-16. <i>Prevedla avtor in Elza Jereb.</i>
Slovenski impresionisti = Slovene impressionists. - Ljubljana : Co Libri, 1994. - [204] str. <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>

<b>1995</b>
<b>A</b>
Francoska slovnica po naše. - Ljubljana : Cankarjeva založba, 1995. - 286 str.

<b>1996</b>
<b>A</b>
Recueil d'exercices de grammaire française. - Dopolnjena izd. iz leta 1986. - Ljubljana : Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti, 1996. - 135 str.
<b>E</b>
Le Français en faculté. Partie 1. - Dopolnjena izd. iz l. 1987. - Ljubljana : Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti, 1996. - 185 str. <i>Izbor besedil in priprava vaj Elza Jereb in Jasna Baebler.</i>
<b>1997</b>
<b>A</b>
Francoska slovnica po naše. - 2. izd. - Ljubljana : Cankarjeva založba, 1997. - 285 str.
<b>E</b>
Thirty years of the Bled meetings = Trideset let Blejskih srečanj. - Ljubljana : Slovenski PEN, 1997. - 74 str.
<b>2002</b>
<b>A</b>
Predlog v francoščini : [seminar za prevajalce] / Elza Jereb, Jacqueline Oven. - Ljubljana : OST, 2002. - [20] str. <i>Predlog in predložne zveze / Elza Jereb: str. [1-11] ; Predlog in predložne zveze v strokovnih besedilih / Jacqueline Oven: str. [12-20].</i>
<b>E</b>
Blejska srečanja = Rencontres de Bled = Bled meetings. - V Ljubljani : Slovenski PEN, 2002. - 110 str.
<b>2003</b>
<b>A</b>
Francoska slovnica po naše. - 3. izd. - Ljubljana : Cankarjeva založba, 2003. - 271 str. - (Zbirka Jezikovni priročniki)
<b>C</b>
Insomnie et poésie de témoignage / Aleš Debeljak. - Litterae slovenicae, št. 2 (2003) = 51 [i. e. 41], št. 103 (2003), str. 123-130.
<b>2004</b>
<b>A</b>
Francoska slovnica po naše. - 4. izd. - Ljubljana : Cankarjeva založba, 2004. - 271 str. - (Zbirka Jezikovni priročniki)
<b>E</b>
Večer slovenske poezije = Slovene poetry evening = Soirée de poésie slovène. - Ljubljana : Slovenski PEN, 2004. - 44 str.

<b>2006</b>
<b>C</b>
Književnost in 21. stoletje = Literature and the 21st century = La littérature et le 21ème siècle / Tone Peršak. - V: Globalizacija sveta - marginalizacija literature? : [okrogle mize - prispevki] / [38. mednarodno srečanje pisateljev = 38th International Writers' Meeting = 38ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 29. 03.-02. 04. 2006]. - [Ljubljana] : PEN, [2006]. - Str. 3-18. <i>Prevod v angl. Maja Visenjak-Limon, prevod v franc. Elza Jereb.</i>
Globalni 'trg', individualna usoda = The global 'market', individual fate = 'Marché' mondialisé - destin individuel / Andrej Blatnik. - V: Globalizacija sveta - marginalizacija literature? : [okrogle mize - prispevki] / [38. mednarodno srečanje pisateljev = 38th International Writers' Meeting = 38ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 29. 03.-02. 04. 2006]. - [Ljubljana] : PEN, [2006]. - Str. 19-27. <i>Prevod v angl. Maja Visenjak-Limon, prevod v franc. Elza Jereb.</i>
<b>E</b>
Večer koroške poezije = Carinthian poetry evening = Soirée de poésie carinthienne. - Ljubljana : Slovenski PEN, 2006. - 52 str.
<b>2007</b>
<b>C</b>
Ludvik Mrzel / Dušan Moravec. - Maribor : Litera, 2007. - 248 str. - (Monografije k Zbranim delom slovenskih pesnikov in pisateljev ; knj. 8) <i>Prevod povzetka v franc. Elza Jereb: str. 221-226.</i>
Ogroženi jeziki – izumirajoče kulture = Languages under threat – dying cultures = Langues menacées – cultures en voie de disparition / Peter Kovačič Peršin. - V: Ogroženi jeziki - izumirajoče kulture ; Branje kot družbeni dogodek ; Posttotalitarni odpor / 39. mednarodno srečanje pisateljev = 39th International Writers' Meeting = 39ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 28. 03.-01. 04. 2007. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2007. - Str. 5-10. <i>Prevod v angl. Maja Visenjak-Limon, prevod v franc. Elza Jereb.</i>
Branje kot družbeni dogodek ; Reading as a social event ; La lecture comme événement social / Miha Pintarič. - V: Ogroženi jeziki - izumirajoče kulture ; Branje kot družbeni dogodek ; Posttotalitarni odpor / 39. mednarodno srečanje pisateljev = 39th International Writers' Meeting = 39ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 28. 03.-01. 04. 2007. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2007. - Str. 43-47. <i>Prevod v franc. Elza Jereb.</i>
Posttotalitarni odpor = Post-totalitarien resistance = La résistance post-totalitaire / Edvard Kovač. - V: Ogroženi jeziki - izumirajoče kulture ; Branje kot družbeni dogodek ; Posttotalitarni odpor / 39. mednarodno srečanje pisateljev = 39th International Writers' Meeting = 39ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 28. 03.-01. 04. 2007. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2007. - Str. 59-61. <i>Prevod v angl. Maja Visenjak-Limon, prevod v franc. Elza Jereb.</i>

**2007****E**

Ogroženi jeziki - izumirajoče kulture = Languages under threat - dying cultures = Langues menacées - cultures en voie de disparition ; Branje kot družbeni dogodek = Reading as a social event = La lecture comme événement social ; Posttotalitarni odpor = Post-totalitarian resistance = La résistance post-totalitaire / 39. mednarodno srečanje pisateljev = 39th International Writers' Meeting = 39ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 28. 03.-01. 04. 2007]. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2007. - 95 str.

Globoko dihanje = Deep breathing = Respiration profonde / Večer slovenske poezije iz Italije = Evening of Slovene poetry from Italy = Soirée de poésie slovène d'Italie. - Ljubljana : Slovenski PEN, 2007. - 52 str.

**2008****C**

Etični odnos do zgodovine kot vir miru = Le rapport éthique envers l'histoire comme source de paix / Edvard Kovač. – V: Kaj je evropska zavest? : filozofski in sociološki vidiki : literarni, kulturni in civilizacijski vidiki ; Etični odnos do zgodovine kot vir miru / 40. mednarodno srečanje pisateljev = 40th International Writers' Meeting = 40ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 26. 03.-30. 03. 2008. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2008. – Str. 103-108.

**E**

Kaj je evropska zavest? : filozofski in sociološki vidiki : literarni, kulturni in civilizacijski vidiki = What is European consciousness? : philosophical and sociological aspects : literary, cultural and civilisational aspects = Qu'est-que la conscience européenne? : aspects philosophiques : aspects littéraires, culturels et de civilisation ; Etični odnos do zgodovine kot vir miru = An ethical attitude to history as a source of peace = Le rapport éthique envers l'histoire comme source de paix / 40. mednarodno srečanje pisateljev = 40th International Writers' Meeting = 40ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 26. 03.-30. 03. 2008. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2008. - 144 str.

**2009****C**

Podobe ženskosti v literaturi kot pot do miru = Images of womanhood in literature as a path to peace = Les figures féminines en littérature comme chemin vers la paix / Edvard Kovač. – V: Čas osvobojanja ; Vloga javnih medijev in kulture v procesih osvobojanja ; Podobe ženskosti v literaturi kot pot do miru / 41. mednarodno srečanje pisateljev = 41st International Writers' Meeting = 41ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 25. 03.-29. 03. 2009. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2009. – Str. 79-83.

*Prevod v angl. Maja Visenjak Limon, prevod v franc. Elza Jereb.*

<b>2009</b>
<b>E</b>
<p>Čas osvobajanj = The age of liberation = Le temps des libérations ; Vloga javnih medijev in kulture v procesih osvobajanja = The role of culture and public media in the processes of liberation = Le rôle de la culture et des médias publics dans les processus de libération ; Podobe ženskosti v literaturi kot pot do miru = Images of womanhood in literature as a path to peace = Les figures féminines en littérature comme chemin vers la paix / 41. mednarodno srečanje pisateljev = 41st International Writers' Meeting = 41ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 25. 03.-29. 03. 2009. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2009. - 100 str.</p> <p>Pero v njeni roki = Pen in her hand = Plumes de femmes / Večer slovenske poezije = Evening of Slovene poetry = Soirée de poésie slovène, [Bled, 2009]. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2009. - 61 str.</p> <p><i>Uredili Elza Jereb in Ifigenija Simonovič.</i></p>
<b>2010</b>
<b>E</b>
<p>Globalizacija: priložnost za vse ali nova kolonizacija za mnoge = Globalisation: an opportunity for all or a new colonisation for many = Mondialisation: opportunité pour tous ou nouvelle colonisation pour beaucoup ; Literatura in globalizacija = Literature and globalisation = Littérature et mondialisation ; Mir med dnevnimi in nočnimi sanjami = Peace between diurnal and nocturnal dreams = La paix entre rêves diurnes et rêves nocturnes / 42. mednarodno srečanje pisateljev = 42nd International Writers' Meeting = 42ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 24. 03.-28. 03. 2010. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2010. - 110 str.</p> <p>Poezija iz Rezije = Poetry from Val Resia = Poésie de Val Resia. - Ljubljana : Slovenski P.E.N., 2010. - 44 str.</p> <p><i>Uredili Elza Jereb in Ifigenija Simonovič.</i></p>
<b>2011</b>
<b>C</b>
<p>Our plot / Ivan Cankar. - Vrhnik : Zavod Ivana Cankarja, 2011. - 16 str. - (Vrhnik souvenir : the collection of short stories) <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i></p> <p>Our hous[e] burned down / Ivan Cankar. - Vrhnik : Zavod Ivana Cankarja, 2011. - 6 str. - (Vrhnik souvenir : the collection of short stories) <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i></p> <p>Happy youth / Ivan Cankar. - Vrhnik : Zavod Ivana Cankarja, 2011. - 11 str. - (Vrhnik souvenir : the collection of short stories) <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i></p> <p>A cup of coffee / Ivan Cankar. - Vrhnik : Zavod Ivana Cankarja, 2011. - 12 str. - (Vrhnik souvenir : the collection of short stories) <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i></p> <p>A basket of dried pears / Ivan Cankar. - Vrhnik : Zavod Ivana Cankarja, 2011. - 11 str. - (Vrhnik souvenir : the collection of short stories) <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i></p>

<b>2011</b>
<b>C</b>
A path to wisdom / Ivan Cankar. - Vrhnika : Zavod Ivana Cankarja, 2011. - 12 str. - (Vrhnika souvenir : the collection of short stories) <i>Prevedla Elza Jereb in Alasdair MacKinnon.</i>
Knjižna raznolikost in identiteta = Bibliodiversity and the question of identity = Biblio-diversité et identité / Marjan Strojan. – V: Knjižna raznolikost in prihodnost pisanja ; Svoboda izražanja: vidna in nevidna cenzura ; Podoba tujca v književnosti kot pot do miru / 43. mednarodno srečanje pisateljev = 43rd International Writers' Meeting = 43ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 04. 05.-08. 05. 2011. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2011. – Str. 5-13. <i>Prevod v franc. Elza Jereb.</i>
Overt and covert censorship = Censure visible et invisible = Vidna in nevidna cenzura / Franca Tiberto. – V: Knjižna raznolikost in prihodnost pisanja ; Svoboda izražanja: vidna in nevidna cenzura ; Podoba tujca v književnosti kot pot do miru / 43. mednarodno srečanje pisateljev = 43rd International Writers' Meeting = 43ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 04. 05.-08. 05. 2011. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2011. – Str. 63-70. <i>Prevodi iz slov. v angl. Maja Visenjak Limon, iz it. v franc. Elza Jereb, iz it. v slov. Jelena Strajnar.</i>
<b>E</b>
Knjižna raznolikost in prihodnost pisanja = Bibliodiversity and the future of writing = La biblio-diversité et l'avenir de l'écriture ; Svoboda izražanja: vidna in nevidna cenzura = Freedom of expression: overt and covert censorship = Liberté d'expression: censure visible et invisible ; Podoba tujca v književnosti kot pot do miru = The image of the stranger in literature as a route to peace = L'image de l'étranger dans la littérature - un chemin vers la paix / 43. mednarodno srečanje pisateljev = 43rd International Writers' Meeting = 43ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 04. 05.-08. 05. 2011. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2011. - 172 str.
<b>2012</b>
<b>C</b>
L'écriture / Franca Tiberto. – V: Preobrazba - nove poti ali zaton zahodne racionalistične civilizacije ; Večna sodobnost ; Deliti z drugim kot pot do miru / 44. mednarodno srečanje pisateljev = 44th International Writers' Meeting = 44ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 16. 05.-20. 05. 2012. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2012. – Str. 78-79. <i>Prevod iz it. v franc. Elza Jereb.</i>
<b>E</b>
Preobrazba - nove poti ali zaton zahodne racionalistične civilizacije = Transformation - new paths or the decline of Western rational civilisation = Transformation - nouvelles avancées ou recul de la civilisation rationaliste ; Večna sodobnost = Perennial modernity = Modernité éternelle ; Deliti z drugim kot pot do miru = Sharing with others - a path to peace = Le partage - chemin vers la paix / 44. mednarodno srečanje pisateljev = 44th International Writers' Meeting = 44ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 16. 05.-20. 05. 2012. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2012. - 123 str.

<b>2013</b>
<b>C</b>
Pisatelj kot popotnik ustvarja mir in odpira svobodi nova obzorja = L'écrivain, voyageur qui crée la paix et ouvre de nouveaux horizons à la liberté / Edvard Kovač. - V: Literarno ustvarjanje: iz obrobja v središče ; Pisatelj kot popotnik, ki ustvarja mir pred izzivi novih medijev / 45. mednarodno srečanje pisateljev = 45th International Writers' Meeting = 45ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 08. 05.-12. 05. 2013. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2013. - Str. 41-47.
<b>E</b>
Literarno ustvarjanje: iz obrobja v središče = Literary creation: from the periphery to the centre = La création littéraire: de la périphérie vers le centre ; Pisatelj kot popotnik, ki ustvarja mir pred izzivi novih medijev = The writer as a traveller creating peace facing the challenges of the new media = L'écrivain, voyageur - créateur de la paix face aux défis des nouveaux médias / 45. mednarodno srečanje pisateljev = 45th International Writers' Meeting = 45ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 08. 05.-12. 05. 2013. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2013. - 107 str.
<b>2014</b>
<b>C</b>
Slovenci in prva svetovna vojna = Les Slovènes et la première guerre mondiale / Janko Prunk. - V: Zbogom orožje? ; Živimo v vojni ali v miru? / 46. mednarodno srečanje pisateljev = 46th International Writers' Meeting = 46ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 07. 05.-10. 05. 2014. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2014. - Str. 40-46.
Živimo v vojni ali v miru? = Do we live in a time of war or of peace? = Vivons-nous en guerre ou en paix ? / Tone Peršak. - V: Zbogom orožje? ; Živimo v vojni ali v miru? / 46. mednarodno srečanje pisateljev = 46th International Writers' Meeting = 46ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 07. 05.-10. 05. 2014. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2014. - Str. 55-58. <i>Prevod v angl. Maja Visenjak-Limon, prevod v franc. Elza Jereb.</i>
O trajnem miru = De la paix durable / Edvard Kovač. - V: Zbogom orožje? ; Živimo v vojni ali v miru? / 46. mednarodno srečanje pisateljev = 46th International Writers' Meeting = 46ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 07. 05.-10. 05. 2014. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2014. - Str. 83-90.
<b>E</b>
Zbogom orožje? : prva svetovna vojna skozi oči literatov = A farewell to arms? : the First World War in literature = L'adieu aux armes? : la première guerre mondiale en littérature ; Živimo v vojni ali v miru? : kulturne in politične posledice velike vojne = Do we live in war or in peace? : cultural and political consequences of the Great War = Vivons-nous en guerre ou en paix? : les conséquences culturelles et politiques de la Grande guerre / 46. mednarodno srečanje pisateljev = 46th International Writers' Meeting = 46ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 07. 05.-10. 05. 2014. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2014. - 107 str.



<b>2015</b>
<b>C</b>
Podtalna vojna = Guerre latente / Edvard Kovač. - V: Pisatelj v družbi, ki je samo še javnost? ; Vidne in nevidne vojne / 47. mednarodno srečanje pisateljev = 47th International Writers' Meeting = 47ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 06. 05.-09. 05. 2015. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2015. - Str. 60-66.
<b>E</b>
Pisatelj v družbi, ki je samo še javnost? = The writer in a society reduced to its public sphere? = L'écrivain dans une société réduite à sa sphère publique? ; Vidne in nevidne vojne = Visible and invisible wars = Guerres visibles et invisibles / 47. mednarodno srečanje pisateljev = 47th International Writers' Meeting = 47ème Rencontre internationale d'écrivains, Bled, 06. 05.-09. 05. 2015. - Ljubljana : Slovenski center PEN, 2015. - 71 str.

**\*Bibliografija je dvorezna metapodatkovna béra**

*In*, čeprav izčrpna, le stežka v celoti odseva

*Bogastvo* prizadevanj, misli, ki avtor vztrajno jih premleva.

*Le* kako zaobjeti ustvarjalno bistvo, ga zaupati straném

*In* to v obliki, ki zdela se berljiva bo strokovnim in drugim očém?

*Opus* življenjski mozaik je raznovrstnih barv in nians,

*Grajen* s strastjo in vestno v dekadah upanj, šans.

*Resnično* podobo ustvarjalca deloma lahko izriše

*Analiza* njegovih magistralnih dél, ki čas jih ne izbriše.

*Finese*, vrline človeške in druge še lastnosti čedne

*Iz* pričevanj sopotnikov pa zares so vidne - in s tem zgledne.

*Jerebova, profesorica draga, najlepše se Vam bomo zahvalili,*

*Ako darila vaša dragocena zanamcem bomo izročili.*

