



ISSN: 1855-8453

**VESTNIK
ZA TUJE JEZIKE**

Letnik: IV Številka: 1–2

Ljubljana, 2012

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

Glavna in odgovorna urednica:

Meta Lah

Člani uredniškega odbora:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

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

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ivana Franić, Filozofski fakultet u Zagrebu, Hrvaška

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2012.

Vse pravice pridržane.

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani

Za založbo: Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

Za vsebino in jezikovno ustreznost prispevkov so odgovorni avtorji.

Natis letnika sta omogočila:

- Javna agencija za knjigo Republike Slovenije

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

UVODNIK

Spoštovana bralka, cenjeni bralec,

pred vami je četrta dvojna številka revije Vestnik za tuje jezike. Revija tokrat prinaša pester nabor člankov domačih in tujih avtorjev z različnih področij. Področja so dokaj enakomerno zastopana. Avtorji prihajajo z različnih fakultet, s slovenskih srednjih in osnovnih šol; objavljamo tudi prispevek Katarine Ule, ki je povzetek diplomske naloge na aktualno tematiko. Posebej nas veseli, da tokrat prvič lahko objavljamo tudi članka s področja jezika stroke: Nataša Gajšt in Nives Lenassi s svojima prispevkoma posegata na področje angleščine oziroma italijanščine. Številka prinaša večje število recenzij.

Naj vas, cenjeni bralci, povabim še k sodelovanju: prispevke za naslednjo številko sprejemamo do 30. junija 2013.

Prijetno in zlasti koristno branje vam želim,

Meta Lah

KAZALO

Jezikoslovje

Uvodnik.....	3
<i>Nadja Dobnik</i> : Kako sladka so francoska vina – analiza napak študentov v prevodih besedil s področja vin in vinske kulture	7
<i>Ioana Jieanu, Eugenia Baciu</i> : Phonetic and Ortographic Interferences in the Romanian Language Spoken in Spain.....	23
<i>Katja Seljak</i> : Los valores del pretérito perfecto compuesto y del pretérito perfecto simple en <i>Inquieta compañía</i> de carlos fuentes	33
<i>Daša Stanič</i> : Il bianco e il nero nella fraseologia italiana e spagnola	43
<i>Tatjana Struna Berden</i> : Interprétation générique des indéfinis français et slovènes.....	61
<i>Miha Pintarič</i> : On Turcisms in Slovenian	79

Didaktika

<i>Brigita Kacjan, Saša Jazbec</i> : Phraseme und Sprichwörter in offiziellen Dokumenten des slowenischen Bildungssystems.....	83
<i>Cvetka Sokolov</i> : Pisni sestavek: uvodni in zaključni odstavek – po jutru se dan pozna in konec dober, vse dobro.....	103
<i>Katarina Marinčič</i> : Od najpomembnejših k najbolj ilustrativnim avtorjem: Théophile Gautier kot izhodišče za pouk o francoski romantični književnosti	121
<i>Katarina Ule</i> : The Possible Implementations of CLIL, Content and Language Integrated Learning, in Slovene and Scottish Primary Schools from a Teacher's Point of View	129
<i>Primož Vitez</i> : Med fonemsko, glasovno in grafično učno zmožnostjo	141
<i>Urška Sešek</i> : Neformalno učenje tujih jezikov v Sloveniji – posnetek iz zraka.....	149
<i>Alejandro Rodríguez Díaz del Real</i> : Una experiencia como profesor de ELE en la secundaria eslovena: la literatura en el aula.....	159
<i>Jolanda Lazar</i> : Vpliv povezovanja predmetnega pouka z nemščino na dvigovanje bralne motivacije.....	171
<i>Darja Premrl</i> : Stališča staršev na Notranjskem in poglobitni motivacijski dejavniki za vključitev otrok v programe zgodnjega učenja tujega jezika pred otrokovim devetim letom starosti	189
<i>Andreja Trenc</i> : Construcciones impersonales con <i>se</i> en español y su tratamiento didáctico desde una perspectiva de <i>focus on form</i> o <i>la atención a la forma</i>	207

Jezik stroke

- Nives Lenassi*: Attività rivolte allo sviluppo e al consolidamento della competenza metalinguistica nell'ambito dell'italiano commerciale227
- Nataša Gajšt: English Modal Verbs in Modal Verb Phrase Structures and Lexical Associations of Modality in 'Standard Terms and Conditions of Sale'243

Književnost

- Anja Skapin*: Nichts ist vorbei, alles kommt wieder
Romantik – Ring der ewigen Wiederkehr – und die deutsche Literatur
des 20. Jahrhunderts.....261
- Florence Gacoin-Marks*: Travestissement burlesque et parodie du roman africain
dans *Les écailles du ciel* de Tierno Monénembo.....277
- Ignac Fock*: Spregledani podnaslov: *Gospa Bovary* in *Slovar splošno priznanih resnic*285

Recenzije

- Branka Kalenić Ramšak*: Julijana Vučo: O učenju jezikov (pogled v zgodovino
glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne).....297
- Daša Stanič*: Strokovna terminologija v italijanskem jeziku – učbenika za
višješolski študijski program gostinstvo in turizem299
- Gregor Perko*: Zdeňka Schejbalová: Česko-francouzský a francouzsko-český
slovník základní terminologie speciální pedagogiky305
- Gregor Perko*: Zdeňka Schejbalová: L'évolution des fonctions de l'article partitif en
français307
- Mojca Schlamberger Brezar*: Sonia Vaupot: Introduction à la civilisation française..... 309
- Mojca Schlamberger Brezar*: Meta Lah: Bralno razumevanje pri pouku
tujega jezika – vloga tipa in avtentičnosti besedila311

Nadja Dobnik
Ekonomska fakulteta
Univerza v Ljubljani
nadja.dobnik@ef.uni-lj.si

UDK 81'25=133.1=163.6:[81'276.6:663.2]

KAKO SLADKA SO FRANCOŠKA VINA – ANALIZA NAPAK ŠTUDENTOV V PREVODIH BESEDIL S PODROČJA VIN IN VINSKE KULTURE

1 UVOD

V okviru dodiplomskega študija prevajalstva na Oddelku za prevajalstvo FF se študenti srečajo s široko paleto besedil, od splošnih do besedil s specifičnih področij (ekonomija, pravo, turizem ipd.). V 2. in 3. letniku je pri prevajanju iz francoščine v slovenščino ena od rdečih niti tema vin in vinske kulture, in to iz več razlogov. Prvi je ta, da je Francija dežela vin *par excellence* in predstavlja poznavanje vin, kulinarike in gastronomije obvezni del splošne kulture vsakega prevajalca iz francoščine. Drugi razlog je, da imamo vina tudi v Sloveniji in študenti obenem s francoskimi vini odkrivajo in se učijo ceniti tudi slovenska vina. Tretji razlog pa je ta, da so vina povezana s številnimi področji družbe in gospodarstva in lahko študenti skozi različne zvrsti besedil in kontekste, v katerih so nastali, dobijo predstavo o tem, da je vino lahko enkrat predmet komercialnega poslovanja in prodajnih pogojev, drugič evropske zakonodaje in zaščite geografskega porekla, tretjič literarnega besedila, četrtič se z njim trguje kot z delnicami na trgu »en primeur«, vse pa je povezano z več kot dva tisoč let dolgo tradicijo, znanji in izkušnjami.

2 NAMEN IN KONTEKST RAZISKAVE

Analiza težav in napak pri prevajanju besedil s področja vin in vinske kulture je del obsežne raziskave, katere namen je bil zbrati podatke o različnih vrstah težav in napak v prevodih študentov in ovrednotenju teh napak z vidika pričakovanih in dejanskih prevajalskih kompetenc študentov. Pri spremljanju dela študentov več generacij (od 1999/2000 do 2010/2012) in analizi njihovih prevodov se je namreč izkazalo, da se poleg težav, za katere smo predvidevali, da jih bodo študenti naredili in smo jih definirali v didaktičnih ciljih, redno pojavljajo tudi napake, ki jih po naših predvidevanjih študenti ne bi smeli narediti. Namen raziskave je bil preučiti, kakšne nepričakovane napake se pojavljajo sistematično, kakšni so vzroki za te napake in kaj nam povedo o pričakovanih in dejanskih kompetencah študentov.

V članku bodo prikazane težave in napake študentov pri prevajanju avtentičnega besedila »Caractéristiques des vins d'Alsace« (Značilnosti alzaških vin).

Besedilo je del zgibanke, ki jo je vinogradniško posestvo Ruhlmann iz Alzacije pripravilo za obiskovalce svojega posestva in kleti. Zgibanka se nanaša na ponudbo vin letnika 1994–1995 in zajema polega opisa značilnosti alzaških vin (Caractéristiques des vins d'Alsace) še cenik, naročilnico in splošne prodajne pogoje.

Gre za 8 kratkih opisov vin, sestavljenih iz treh delov: ime vina, opis lastnosti in navedba jedi, h katerim se vino priporoča. Način podajanja je jedrnat in formalen, s poudarjeno nominalizacijo (in izpuščanjem glagolov), povedi so kratke in zgoščene. Besedilo vsebuje strokovne izraze za opise vin in njihovih lastnosti, številne implicitne reference s področja gastronomije in vinske kulture (poznavanja kulture pitja vin, značilnosti vin in njihove pridelave).

CARACTERISTIQUES DES VINS D'ALSACE

SYLVANER

Excellent vin de table, léger, fruité, agréable à boire.

Accompagne : poissons, charcuterie, choucroute, fruits de mer.

PINOT BLANC ou KLEVNER

Souple, moelleux, s'accorde avec tous les plats.

Peut se servir à tout moment de la journée.

RIESLING

Triomphe du terroir alsacien, à la fois viril, d'un fruité exquis et d'un bouquet délicat.

Accompagne indistinctement les mets les plus raffinés, est incomparable avec poissons, fruits de mer et bien sûr choucroute.

MUSCAT

Sec mais délicieusement bouqueté, constitue un merveilleux apéritif et un délicieux vin de réceptions.

Le Muscat donne l'impression de croquer le raisin frais.

GEWURZTRAMINER

Racé, corsé, bien charpenté, d'un bouquet élégant qui enveloppe le nez et remplit la bouche.

Accompagne foie gras, fromages et desserts. Constitue un merveilleux apéritif naturel et un délicieux vin de réception.

TOKAY - PINOT GRIS

Opulent et corsé. Aime la bonne chère, le foie gras, le rôti succulent et constitue un apéritif de grande classe.

PINOT NOIR

C'est l'outsider des vins d'Alsace. Sa couleur rosée, son fruité et sa race font de lui un vin très demandé par les connaisseurs. Corsé, d'un

bouquet élégant, il accompagne tous les plats. Se recommande surtout pour gibiers, volailles, rôtis.

CREMANT D'ALSACE

Elaboré selon la méthode champenoise, sous sa robe d'or pâle et lumineuse, il ne manquera pas d'égayer vos réceptions et cocktails ; il rehaussera de sa fraîcheur discrètement fruitée les rencontres gastronomiques, de l'apéritif à la fin du repas.

Servez les vins d'Alsace frais mais non glacés. Conservez vos bouteilles couchées dans une cave fraîche à l'abri de la lumière.

2.1 Model za analizo in korpus prevodov

Model, ki smo ga uporabili za analizo napak in vzrokov za napake, je nastal na podlagi preučevanja in primerjanja številnih prevodoslovnih modelov besedilne analize (Nord, 1991, 1992; Kussmaul, 1995) in modelov analiz napak v prevodih (Dancette, 1997; Bastin, 2003; Gile, 2005). Pri analizi smo razmejili med pričakovanimi napakami (kot smo jih predvideli v didaktičnih ciljeh) in nepričakovanimi napakami, ki se pojavljajo sistematično v vseh generacijah. Nadalje smo razmejili med napakami na besedilni ravni (ki so vezane na samo besedilo in njegove oblikoslovne in skladijske elemente) ter napakami na zunajbesedilni ravni (na ravni kognitivnih procesov, zlasti kar zadeva poznavanje širšega konteksta in stroke za razumevanje in izbiro pomena besed, frazemov ali opredelitev skladijsko-pomenskih odnosov).

V analizo je bilo vključenih 75 prevodov petih generacij študentov 2. letnika od študijskega leta 1999/2000 do 2010/2011. Študenti so besedilo dobili na začetku študijskega leta, prevajali so ga doma in ga morali oddati do določenega datuma (kar je bil pogoj za pristop h kolokviju oz. izpitu).

študijsko leto	oznaka besedila in skupine	število prevodov
1999/2000	II/1	3
2004/2005	II/2	21
2005/2006	II/3	14
2008/2009	II/4	22
2010/2011	II/5	15
skupaj		75

2.2 Didaktični cilji in metode dela

Namen prevajanja besedila »Značilnosti alzaških vin« je bilo prepoznavanje in analiza besedilnih značilnosti splošnega informativnega besedila z elementi strokovnega jezika, prevajanje imen vin in vinskih sort (zlasti, ker gre za sorte, ki jih poznamo tudi v Sloveniji), prevajanje strokovnih in poljudnih izrazov s področja

enologije, vinarstva in gastronomije, predvsem pa prepoznavanje pomena zunaj-besedilnih elementov in poznavanja gastronomske kulture za razumevanje in prevajanje besedila s področja vin in gastronomije.

Študenti so besedilo prevedli doma in ga oddali do prepisanega datuma, tri do štiri dni pred seminarjem (pri večini generacij v nedeljo zvečer za seminar v sredo). Do srečanja je učitelj prevode pregledal in za seminar pripravil analizo (v obliki prosojnic). Namen te analize je bilo s študenti pregledati in preučiti različne rešitve in pristope, poti in stranpoti, od odličnih, dobrih, sprejemljivih do slabih, nesprejemljivih ali povsem zgrešenih prevodnih rešitev. Izhodišče za razpravo v skupini so bili prevodi študentov iz skupine, od najboljših do povsem neustreznih, pri čemer študenti niso bili poimensko izpostavljeni. Študenti so morali po seminarju narediti popravo in jo oddati učitelju.

3 PRIKAZ REZULTATOV

Glede na didaktične cilje smo pričakovali težave predvsem pa pragmatični (zunaj-besedilni ravni), slog besedila je namreč jedrnat, prevladujejo nominalne stavčne strukture, konkretnega konteksta/sobesedila je malo. Pač pa je v besedilu veliko implicitnega, veliko je kulturno-specifičnih elementov, ki zahtevajo poznavanje gastronomije, vinske kulture in splošne kulture. Pričakovali smo, da bodo imeli študenti težave pri prevajanju izrazov za lastnosti vin (*fruité, viril, bouqueté* ipd.), pri prevajanju in/ali navajanju imen vin in vinskih sort (*crémant, gewürtztraminer* ipd.), pa tudi pri prevajanju izrazov za hrano, zlasti za nekatere francoske kulinarične specialitete, npr. *choucroute, foie gras*.

3.1 Napake in težave na zunajbesedilni ravni

Primer 1

Izrazi za opise vin in njihovih karakteristik (okus, vonj, barva). Analiza je delno potrdila pričakovanja glede težav pri prevajanju izrazov za opisovanje vin: *fruité, agréable à boire, souple, moelleux, viril, d'un fruité exquis, d'un bouquet délicat, d'un bouquet élégant, délicieusement bouqueté, racé, corsé, bien charpenté, d'un bouquet élégant, opulent*. Gre za zelo specifično področje strokovne terminologije, zlasti zato, ker v slovenščini ni povsem enotne terminologije, ki bi se približevala francoski. Vendar pa je analiza pokazala na zgovorno dejstvo, da so študenti prevajanje te terminologije prepoznali kot problem in se mu ustrezno posvetili. Napake so izhajale predvsem iz neustreznosti virov, ki so jih študenti uporabili (leksikoni, slovarji, internetni viri, znanci; le redki so namreč poiskali strokovne vire, npr. Veliki vinski leksikon), delno tudi iz težav pri presoji ustreznosti virov.

Primer 2

Imena vin. Nadalje smo predvidevali, da bodo imeli študenti težave pri prevajanju imen vin. Vnaprej namreč niso dobili opozoril ali navodil glede strategije prevajanja imen vin.

Analiza je pokazala naslednje:

1. 1 študent je imena vin pustil v francoščini
2. 12 študentov je imena vin navedlo v slovenščini in francoščini
3. 14 študentov je imena poslovenilo, razen »gewürztraminer«
4. 31 študentov je imena vin v celoti poslovenilo
5. 37 študentov je imena vin navedla neenotno (nekatera v francoščini, nekatera v slovenščini, nekatera v francoščini in slovenščini)

izvirnik	primer iz 2. skupine (V/4–10)	primer iz 5. skupine (V/4–8)
SYLVANER	SYLVANER (Silvanec)	SILVANEK (SYLVANER)
PINOT BLANC OU KLEVNER	PINOT BLANC (Beli Pinot) ali KLEVNER	BELI PINOT ALI KLEVNER
RIESLING	RIESLING (Rizling)	RIZLING
MUSCAT	MUSCAT (Muškat)	MUŠKAT
GEWURZTRAMINER	GEWURZTRAMINER	GEWURZTRAMINER
TOKAY - PINOT GRIS	TOKAY - PINOT GRIS (Sivi Pinot)	TOKAJ – SIVI PINOT
PINOT NOIR	PINOT NOIR (Modri Pinot)	MODRI PINOT
CRÉMANT D'ALSACE	CRÉMANT D'ALSACE (Alzaška penina)	ALZAŠKA PENINA (CRÉMANT D'ALSACE)

Rezultati kažejo na veliko neenotnost v pristopu in na pomanjkanje premisleka o primernem pristopu k prevajanju imen vin. Kar 49 % študentov (5. skupina) se je očitno bolj ali manj naključno odločala med slovenjenjem in ohranitvijo francoskih imen (zlasti tam, kjer slovenskih izrazov niso poznali ali jih niso iskali). 4. skupina študentov se je sicer zavedala, da morajo biti imena navedena enotno, vendar se jim je zdelo samoumevno, da jih poslovenijo. Zanimiva je 3. skupina študentov, ki so poslovenili vsa imena razen »gewürztraminer«, kar kaže na to, da so »gewürztraminer« prepoznali kot tipično alzaško vino, ki nima ekvivalenta med slovenskimi vini. Vsekakor pa pristop 1. in 2. skupine kaže na to, da so se študenti zavedali, da so vina, ki so predstavljena v zgibanki, tipična alzaška vina in torej »podomačenje« ni samoumevno.

Primer 3

Gewürztraminer. Med naštetimi vini ima »Gewürztraminer« posebno mesto, saj se izraz uporablja samo za sorto traminca iz Alzacije. Ena od bistvenih razlik med slovenskimi traminci in gewürztraminerjem je v tem, da je gewürztraminer praviloma suho vino in se pije k slanim jedem, predvsem k nekaterim specialitetam (npr. foie gras), medtem ko v Sloveniji traminec poznamo in cenimo kot polsladko ali sladko vino.

Prevod »dišeči traminec« ali »traminec« brez izvirnega poimenovanja lahko zato ustvari neustrezno predstavo o tem vinu kot o sladkem vinu.

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
GEWURZTRAMINER	GEWURZTRAMINER (II/3–1) GEWURZTRAMINER (dišeči traminec) (II/3–6)	rdeči traminec (II/3–2) dišeči traminec (II/3–4) aromatični traminec (II/3–5) traminec (II/3–8) gewurz traminec (II/3–14)

Od 75 prevodov je samo 16 študentov »gewürztraminer« prevedlo na način, ki za slovenska uporabnika ne bi bil zavajajoč: navedli so bodisi samo francosko poimenovanje ali pa poleg francoskega poimenovanja navedbo »traminec« ali »dišeči traminec«.

Primer 4

»Črni« **pinot**. Pri prevodih imena za »pinot noir« se je že v prvi generaciji študentov nepričakovano pojavil prevod »črni pinot«, čeprav gre za strokovno terminologijo, za katero smo pričakovali, da jo bodo študenti ustrezno preverili.

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
PINOT NOIR	modri pinot	črni pinot

Od 75 študentov je 26 študentov (34%) prevedlo »pinot noir« kot »črni pinot«. Napaka je v prvi vrsti posledica dejstva, da študenti imena niso preverili v strokovni literaturi in/ali ne poznajo dovolj dobro vinskih sort. Po pogovoru s študenti se je namreč izkazalo, da so tisti, ki so izraz ustrezno prevedli kot »modri pinot« bodisi to vrsto vina poznali bodisi so preverili imena vin v strokovni literaturi.

Zanimivo pa je, da je šlo pri študentih prvih generacij (1999 do 2004) predvsem za dejstvo, da imena niso preverili v strokovni literaturi, ampak so ga le dobesedno prevedli (noir = črn), medtem ko je v zadnjih treh letih tudi na internetu mogoče zaslediti vse več zadetkov »črni pinot« (kar je verjetno tudi posledica prevajalnika *google translate*), leta 2010 pa je pri Mladinski knjigi celo izšla knjiga, v kateri je navedena sorta »črni pinot«, kar so študenti vzeli za povsem kredibilno referenco. Gre za knjigo Marijana Borovca *O vinu*. Vzrok za napako pa je preprost: gre za prevod knjige iz hrvaščine. Na problem vse pogostejšega pojavljanja izraza »črni pinot« med drugim opozarja tudi enolog Jože Rozman (2012).

V tem primeru bi torej lahko govorili o napačnem izboru virov ali o neustreznem viru, saj je študent preverjal v strokovnih virih, vendar ni izbral relevantnih (Gile, 2005: 217).

Primer 5

»Sladki« **beli pinot**. Pri prevodu opisa vina »pinot blanc« se je v štirih generacijah pojavila zanimiva težava pri prevodu pridevnika »moelleux«:

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
PINOT BLANC ou KLEVNER Souple, moelleux , s'accorde avec tous les plats.	Nežno, mehko vino (II/3–3) Polno in žametno (II/5–4)	To milo in rahlo sladko vino (II/2–4) Polsladko vino milega okusa (II/4–3) Zelo pitno, sladko vino (II/5–6)

Napako je naredilo 14 študentov od 75 (cca. 18%), kar dovolj zgovorno kaže na problem nepoznavanja navađ in kulture pitja vin v Franciji: k mesu in slanim jedem se namreč pijejo suha vina. Študentom, ki tega ne vedo in so preprosto izhajali iz dejstva, da pri nas pijemo k slanim jedem tudi polsuha in polsladka vina, se zato ni zdelo nič nenavadnega, ko so se odločili za prevod »sladko« vino. Napako bi težko pripisali malomarnosti, saj gre za védenje, ki presega vire v priročnikih in terminoloških bazah. Študenti, ki te napake niso naredili, so se ji večinoma izognili zgolj zato, ker so izbrali drugačen izraz. Ta primer je bil predvsem izhodišče za ponazoritev pasti implicitnega v besedilih in informacija o značilnostih francoskih vin.

Primer 6

Ousider med alzaškimi vini. Veliko različnih težav se je pojavilo pri opisu modrega pinota, ki je označen kot »l'outsider des vins d'Alsace«. Le redki študenti so se odločili, da obdržijo izraz »outsider«, nekateri pa so v želji, da bi se izognili očitni interferenci in uporabi tujko, uporabili prevodne rešitve, ki so pomensko neustrezne ali celo nesmiselne:

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
PINOT NOIR C'est l' outsider des vins d'Alsace. Sa couleur rosée, son fruité et sa race font de lui un vin très demandé par les connaisseurs.	Se zelo razlikuje od ostalih alzaških vin. (II/3–7) Je posebnéž med alzaškimi vini. (II/4–1)	Črno pinot je črna ovca med alzaškimi vini. (II/2–8) Črni pinot je izobčenec (II/3–8) Favorizirano alzaško vino. (II/2–6) Ni pripadnik alzaških vin. (II/3–2)

Od 75 prevodov je bilo 24 prevodnih rešitev povsem neustreznih (cca. 30%). Gre za situacijo, v kateri lahko prevajalec razume pomen besede samo s poznavanjem širšega konteksta in kulture – če konteksta ne pozna, lahko napačno uporabi lastne izkušnje in predstave ali pa izrazu/besedi prisodi njemu najbolj znan pomen. Analiza je pokazala, da gre pri nekaterih neustreznih prevodih tudi za pripisovanje negativnih lastnosti (izobčenec, črna ovca, tujec) ali slabši položaj v primerjavi z drugimi vini (npr.: je manj pomembno alzaško vino, ni član alzaških vin). Obenem gre pri tej napaki tudi za premalo pozorno branje in razumevanje, saj bi študenti iz naslednjega stavka (*un vin très demandé par les connaisseurs*) lahko sklepali, da ne gre za negativni pomen. V resnici gre za vino, ki je ponos alzaške regije, njegova posebnost pa je v tem, da je edino alzaško rdeče vino.

Primer 7

Choucroute. Pri vseh generacijah so se potrdila tudi predvidevanja glede težav pri prevajanju dveh francoskih specialitet, ki sta povezani z (alzaškimi) vini: **choucroute** in **foie gras**.

Neustrezne prevode pri »choucroute« smo pričakovali predvsem zato, ker Gradov francosko-slovenski slovar ne vsebuje ustreznih rešitev. Pričakovali smo, da se bodo študenti zadovoljili z rešitvijo iz slovarja. Študenti, ki so te pojme že poznali ali so raziskali njihov pomen, so imeli ustrežnejše ali ustrezne prevodne rešitve.

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
SYLVANER Accompagne : poissons, charcuterie, choucroute , fruits de mer	Spremlja: ribe, suhomesnate izdelke, alzaški choucroute, morske sadeže.	Spremlja jedi kot so ribe, suhomesnati izdelki, kislo zelje in morski sadeži (II/5–5)
RIESLING Accompagne indistinctement les mets les plus raffinés, est incomparable avec poissons, fruits de mer et bien sûr choucroute .	Spremlja najbolj izbrane jedi, neprekosljiv je z ribami, morskimi sadeži in seveda alzaško specialiteto »choucroute«.	Odlično se poda k najbolj prefinjenim jedem in je nepogrešljiv ob ribah, morskih sadežih in seveda kislemu zelju .« (II/2–15)

Velika večina študentov (56 študentov od 75) je »choucroute« prevedla kot »kislo zelje«, ne glede na nesmiselnost argumentacije pri opisu rizlinga:

»Odlično se poda k najbolj prefinjenim jedem in je nepogrešljiv ob ribah, morskih sadežih in seveda **kislemu zelju**.« (II/2–15)

Gre za eno najbolj tipičnih napak, ki so posledica uporabe pomanjkljivega dvojezičnega slovarja:

Grad (1975: 231): **choucroute** [šukrut] f kislo zelje

Grand Robert (2005): Mets préparé avec des choux débités en fins rubans que l'on fait légèrement fermenter dans une saumure. | *Choucroute fraîche, en tonneaux*. – Plat fait de choucroute accompagnée de charcuterie. | *Charcuterie d'une choucroute garnie* (plat de côte, jarret de porc, saucisses, lard...). | *Choucroute alsacienne, d'Alsace*. – Gre za alzaško specialiteto, sestavljeno iz kuhanega zelja (manj kislega kot je slovensko kislo zelje) in različnih vrst mesa.

Iz analize je razvidno, da se je velika večina študentov preprosto zadovoljila z rešitvijo iz dvojezičnega slovarja. Pri tej napaki gre na eni strani za napačno uporabo dvojezičnega slovarja, na drugi strani pa tudi za dejstvo, da študenti izraza niso razumeli/prepoznali kot kulturno-specifičnega in zato niso ustrezno raziskali njegovega pomena.

Obenem lahko ugotovimo, da v prvem primeru napaka nima širših razsežnosti (ostaja na lokalni ravni), v drugem pa pripelje do nelogične argumentacije, ki bi jo kot napako prepoznal vsak pozoren bralec (ne da bi poznal izvirnik): »Izvrstno se poda k najbolj izbranim jedem in je brez primere ob ribah, morskih sadežih in seveda **kislem zelju**.«

Primer 8

Foie gras. Podobno kot pri »choucroute« smo tudi za »foie gras« predvidevali, da bodo imeli študenti, ki te specialitete ne poznajo, težave.

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
GEWURZTRAMINER Accompagne foie gras , fromages et desserts.	Dopolnjuje foie gras, sire in sladice. (II/3–3)	Spremlja jetrno pašteto (II/1–2) Pijemo ga pri jetrih (II/2–12) Spremlja gosja jetrca (II/3–10) Priporoča se ga k jedem kot so fois gras (II/3–9)
TOKAY - PINOT GRIS Aime la bonne chère, le foie gras , le rôti succulent (...)	(...) poda se k dobri in obilni hrani, k foie gras, sočni pečenki ...	Poda se k jetrom (II/2–4) Prilega se dobrim jedem, gosji pašteti (II/3–11)

Grad (1975: 584): **foie** [fwa] *m* jetra; *pâté m de ~ gras* jetrna pasteta; *huile f de ~ de morue* ribje olje; *avoir les ~s (pop)* zelo se bati

Grand Robert (2005): Spéciault. Foie d'oie, foie de canard. | *Foie de canard frais, en semi-conserved, en conserve.* — **FOIE GRAS** : foie hypertrophié d'oie ou de canard engraisé par gavage. | *Escalope de foie gras aux raisins.* | *Foie gras en brioche.* | *Aspic, coquille, mousse, parfait, terrine de foie gras (froid).* | *Un bloc de foie gras truffé.* — Absolt. | *Foie* : foie gras. | *Foie de canard frais.*

Pri prevajanju tega izraza je (lahko) razumljivo, da so imeli študenti več težav, kot pri izrazu *choucroute*, saj dvojezični slovar tega izraza ne vsebuje, zato so se študenti pri raziskovanju na splošno bolj potrudili.

Analiza sicer pokaže, da se je veliko študentov kljub temu zadovoljilo z izrazom iz slovarja (jetrna pasteta), ali pa so izraz iz slovarja samo razširili z »gosjo«. Druga skupina prevodnih rešitev gre v smeri »jeter«, kar bi bila pomensko sicer ustrežnejša rešitev, vendar je v primeru specifične specialitete, kot je foie gras, to lahko zavajajoče (*gosja jetra* niso isto kot *foie gras*). Zato smo za ustrezne ali sprejemljive priznali prevode, ki ohranijo izvorno poimenovanje – takih prevodov je bilo 17 od 75.

Dodatno je analiza pokazala, da je nekaj študentov, ki so se sicer pravilno odločili, da ohranijo francoski izraz, izraz napačno zapisalo: »fois gras« (II/3–11), »foi gras« (II/3–7), ali pa so uporabili neustrezno sklanjanje »foie grasa«.

Napake in težave z »foie gras« kažejo predvsem na nezadostno raziskovanje pomena in neustrezno uporabo dvojezičnega slovarja. Za razliko od *choucroute* pa v tem primeru ne moremo trditi, da študenti niso mogli prepoznati izraza kot kulturno-specifičnega in lahko napako pripišemo predvsem premajhni zavzetosti pri raziskovanju pomena.

3.2 Nepričakovane napake in težave na besedilni ravni

Na besedilni ravni napak in težav v resnici nismo pričakovali, vendar je analiza pokazala, da so imeli študenti vseh generacij težave pri prevajanju nekaterih

skladenjskih struktur, bodisi da je šlo za nerazumevanje strukture ali za površno preformuliranje.

Primer 9

Veliko težav so imeli študenti vseh generacij z razumevanjem in prevajanjem izraza »**triomphe**« pri opisu vina Riesling:

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
RIESLING Triomphe du terroir alsacien	Ponos (II/2–2) Triumf Alzacije (II/2–12) Biser alzaških vin (II/2–11)	Zmagovalec alzaškega področja (II/1–3) Najboljše z alzaškega področja (II/1–2) Najbolj poznano med alzaškimi vini (II/3–11) Številka ena (II/5–13)

Napaka je posledica dokaj pogostega zamenjevanja pridevnika, ki izraža presežno vrednost (izvrstno, odlično, izjemno; ponos, paradni konj), s presežnikom (najboljši, najodličnejši; zmagovalec, prvak), kar v prevodu pripelje do neustreznega pomena. Študenti bi lahko tudi iz sobesedila sklepali, da avtor ni želel poudariti, da gre za najboljše vino, zlasti iz mesta, ki ga ima riesling med opisanimi vini. Napako torej lahko pripišemo bodisi površnemu branju in pripisovanju enega samega (presežnega) pomena ali premajhni pozornosti pri preformuliranju.

Primer 10

V istem stavku pri opisu vina Reislung je imelo veliko študentov težave tudi z razumevanjem in prevajanjem skladienske strukture »**à la fois ... et ...**«

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
RIESLING Triomphe du terroir alsacien, à la fois viril, d'un fruité exquis et d'un bouquet délicat.	Zmagoslavje alzaške regije, obenem intenzivno ter prijetnega sadnega okusa in izbrano cvetico (II/5–3)	na trenutke krepko, izjemno sadno ter diskretna cvetica. (II/2–13) včasih možato, z izjemnim sadnim okusom, in delikatno cvetico. (II/3–8) je včasih močno, sicer pa vino izvrstnega sadnega okusa z nežno cvetico (II/4–2) včasih odločnega, toda izbranega sadnega okusa in nežnega bukeja. (II/5–13)

Gre za skladiensko napako, ki je posledica neprepoznavanja slovnične strukture za naštevaje več sočasnih vrednosti: »**être à la fois x, y et z**«. Na-

pako lahko pripišemo predvsem površnemu branju in premalo celovitemu dojemanju pomena, v nekaterih primerih tudi premajhni pozornosti pri preformuliranju.

Primer 11

Analiza je pokazala tudi na veliko težav pri razumevanju in prevajanju prislovov »**indistinctement**« in »**incomparable**« v opisu vina Riesling, kar je delno povezano tudi s Primerom 7 (»choucroute«) in s težavo pri razumevanju argumentacije.

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
RIESLING Accompagne indistinctement les mets les plus raffinés, est incomparable avec poissons, fruits de mer et bien sûr choucroute.	Spremlja vse najbolj izbrane jedi, neprekosljiv je z ribami, morskimi sadeži in seveda alzaško specialiteto »choucroute«.	Nejasno dopolnjuje najbolj fine jedi in je neprekosljivo dober z ribami, (II/3–3) Brez razlike spremlja najbolj prefinjene jedi, odlično se prilega k ribam, (II/4–16) Brez izjeme ga pijemo poleg najbolj izbranih jedi, bolj kot katero koli drugo vino pa prileže k ribam (II/2–4) Odlično spremlja najbolj izbrane jedi, brezprimerno pa se poda k ribam, (II/4–12)

Napake pri prevajanju prislovov »indistinctement« in »incomparable« kažejo na različne vzroke, ki imajo za posledico zelo različne neustrezne rešitve.

V nekaterih primerih gre za očitno neustrezno uporabo dvojezičnega slovarja (»nejasno« II/3–3) in »brez razlike« (II/4–16), za površnost pri analizi in razumevanju pomena (II/2–4, II/2–5). Nekateri primeri dodatno kažejo na površnost in/ali nezavzetost pri iskanju ustreznih in smiselnih prevodnih rešitev, kar ima za posledico nesmiselne prevode ali prevode brez pomena (II/4–12). Veliko je tudi prevodov s presežniki (neprekosljiv, najboljši, nezamenljiv), podobno kot v Primeru 9 (»triomphe«) in je posledica površnosti pri razumevanju in preformuliranju.

Najbolj problematičen vidik prevajanja tega stavka je kombinacija z neustreznim prevodom »choucroute« kot »kislo zelje«, kar pripelje do nesmiselnosti argumentacije »je neprekosljiv ob ribah, morskih sadežih in seveda kislem zelju«.

Primer 12

Nepričakovano veliko neustreznih rešitev se je v vseh generacijah pojavilo tudi pri prevodu izraza »**vin de réception**« – izraz se pojavi pri opisu dveh vin (Muscat in Gewurztraminer) v pomenu »vino, primerno za sprejeme«.

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
MUSCAT (...) un merveilleux apéritif et un délicieux vin de réceptions.	vino za sprejeme vino, primerno za sprejeme	odlično vino za zabave (II/4–3) odlično vino za obiske (II/4–4) izvrsten pozdravni kozarček (II/2–7)
GEWURZTRAMINER (...) un merveilleux apéritif naturel et un délicieux vin de réception.		okusno sprejemno vino (II/2–16) okusno vino za sprejem (II/5–2)

Tudi pri tem prevodu gre predvsem za neustrezne kolokacije, ki jim lahko pripišemo različne vzroke. V nekaterih primerih gre za težave z razumevanjem oz. predstavo o namembnosti »vin de réception« (npr. vino za zabave, vino za obiske).

V drugih primerih lahko težave pripišemo tudi premajhnemu naporu študenta pri iskanju ustreznih izrazov v slovenščini (npr. primeren ob sprejemanju obiskov), pa tudi premajhni skrbi za ustreznost kolokacije v slovenščini (sprejemno vino).

3.3 Napaka na besedilni in zunajbesedilni ravni

Primer 13

Posebej zanimiv je naslednji primer iz opisa »Crémant d'Alsace« – Alzaške penine, pri katerem gre za povezanost napake na jezikovni in pragmatični ravni:

izvirnik	ustrezna prevodna rešitev	neustrezne prevodne rešitve
(Crémant d'Alsace) rehaussera de sa fraîcheur discrètement fruitée les rencontres gastronomiques, de l'apéritif à la fin du repas.	Penina bo s svojo svežino poživila vaša gastronomska srečanja od aperitiva do konca obeda	(...) kot aperitiv ali kot zaključek obeda. (II/4–9) Kot aperitiv po koncu obeda bo s svojo svežino dopolnilo gastronomska srečanja. (II/2–1)

Analiza je pokazala ne dve vrsti napačnih prevodnih rešitev pri študentih, ki niso prepoznali skladenske strukture »**de ... à ...**« – »**od ... do ...**« (**od aperitiva do konca obeda**):

a) nekateri študenti so v prevodu uporabili skladijsko strukturo »ali – ali«: npr. tako pred kot tudi po koncu obroka (II/4–9), kar je posledica nerazumevanja besedila oz. neprepoznavanja francoske skladijske strukture;

b) v večini napačnih prevodov pa so študenti uporabili strukturo »kot ...«, pri čemer napaka ne ostane zgolj na jezikovni ravni, ampak potegne za sabo hudo pomensko napako – »kot aperitiv na koncu obeda«, kar dodatno kaže na študentovo nepoznavanje kulture.

Gre za nazoren primer situacije, na katero opozarja Jeanne Dancette, namreč da je vrzel na jezikovni ravni (morfo-sintaktični) mogoče uspešno premostiti z zunajjezikovnim védenjem, obratno pa bo ta vrzel še poglobljena, čim manjša bo zmožnost uporabe zunajjezikovnega védenja (Dancette, 1997).

4 INTERPRETACIJA REZULTATOV

Analiza pričakovanih težav in napak je potrdila težave pri prevajanju strokovnih izrazov za opise vin, pri prevajanju in navajanju imen vinskih sort ter pri prevajanju izrazov za francoske specialitete (*choucroute* in *foie gras*).

Pri prevajanju oz. navajanju imen vinskih sort analiza pokaže, da so se študenti odločali za različne pristope, nekateri so v celoti ohranili francoska poimenovanja, bodisi brez slovenskih ustreznic ali s slovenskimi ustreznicami. Nekateri študenti so navedli samo slovenske izraze za vinske sorte, kar lahko pri naslovniku (slovenskem bralcu) ustvari neustrezno predstavo o lastnostih vina. Napaka kaže na neustrezno prepoznavanje konteksta in prenačljeno posvajanje oz. slovenjenje izrazov, saj imena vinskih sort v tem besedilu niso uporabljena v generičnem pomenu, ampak kot strokovni izrazi za sorte vin iz točno določene pokrajine in vina s specifičnimi lastnostmi. Analiza je dodatno pokazala na nedoslednost pri navajanju imen vin, saj so nekateri študenti so nekaj imen poslovenili, nekaj pa pustili v francoščini, kar kaže predvsem na premalo pozorno preformuliranje oz. nenatančnost pri končni redakciji prevoda.

Analiza je prav tako potrdila težave pri prevajanju specialitet *choucroute* in *foie gras*. Razlogi za neustrezne prevode so zelo različni, v prvi vrsti gre za neprepoznavanje kulturne specifičnosti obeh izrazov, za napačno uporabo dvojezičnega slovarja in s tem povezano prisojanje enega samega pomena, predvsem pa za neustrezno preverjanje in dokumentiranje v strokovnih virih. Dodatno analiza pokaže na površno branje in razumevanje izhodiščnega besedila, kot tudi na nenatančno preformuliranje in premalo pozorno končno jezikovno redakcijo prevoda.

Skupni imenovalc vseh pričakovanih napak je nepoznavanje francoske gastronomije, navad pri pitju vin, načina izbire vin in kombiniranja z jedmi ter odsotnost dokumentiranja in preverjanja v strokovnih virih, zlasti v strokovni literaturi s področja vin, vinskih sort, vinske kulture in gastronomije.

Analiza je dodatno izpostavila nekatere nepričakovane težave in napake, ki se pojavljajo v vseh generacijah in sicer tako na jezikovni (morfo-sintaktični) ravni kot tudi na pragmatični ravni.

Težave in neustrezni prevodi skladijskih struktur »**à la fois viril, d'un fruité exquis et d'un bouquet délicat**« in »**de l'apéritif jusqu'à la fin du repas**« kažejo v prvi vrsti na nenatančno branje in neprepoznavanje slovničnih struktur, ki bi jih študenti morali poznati. Analiza prevodnih rešitev pokaže tudi na premalo pozorno jezikovno izražanje (neustrezne kolokacije in besedne zveze v slovenščini) in tudi na odsotnost preverjanja smiselnosti in sprejemljivosti prevodnih rešitev.

Težave pri prevajanju izrazov »**triomphe**«, »**outsider**« in prislovov »**indistinctement**« in »**incomparable**« kažejo tako na težave pri razumevanju in nenatančno branje izvirnika kot tudi na nenatančnost pri preformuliranju in neustrezno končno redakcijo prevoda, zlasti z vidika sprejemljivosti besednih zvez in kolokacij, pa tudi smiselnosti prevoda. Med vzroki je mogoče sklepati tako na neustrezno uporabo dvojezičnega slovarja in s tem povezano nekritično prisojanje pomena iz slovarja, pa tudi prisojanje pomena na podlagi lastnih izkušenj, sklepanj in nepoznavanja širšega kulturnega konteksta.

Neustrezno prevajanje pridevnika »**moelleux**« kaže tako na napačno sklepanje na podlagi lastnih predstav in izkušenj, predvsem pa na pomen širine znanj in splošne kulture pri prevajanju kulturno-specifičnih izrazov, medtem ko je neustrezno prevajanje imena »pinot noir« klasičen primer interference in nazoren primer za nezadostno iskanje v strokovnih virih ali prehitro sklepanje na podlagi neustreznih in nestrokovnih virov.

5 ZAKLJUČEK

Analiza napak v prevodih besedila »Značilnosti alzaških vin« je poleg klasičnih prevajalskih težav (interferenca, strah pred interferenco, napačno sklepanje in prisojanje enega samega pomena, neustrezna uporaba dvojezičnega slovarja, napačna uporabe splošnega znanja in lastnih izkušenj), potrdila težave, s katerimi se še posebej srečujejo mladi prevajalci: pomanjkanje splošnih in specifičnih znanj, nezadostno znanje izhodiščnega jezika, površno branje izhodiščnega besedila, ne dovolj natančno preformuliranje in površno izražanje v ciljnem jeziku, predvsem pa pomanjkljivo ali neustrezno preverjanje strokovnih izrazov.

Dva ključna vidika težav študentov pri prevajanju tega besedila so bila nezadostna znanja, tako jezikovna kot zunajjezikovna, zlasti nepoznavanje področja francoske gastronomije in vin, predvsem pa prevelik poudarek na lastnih predstavah, sklepanjih in izkušnjah, ter s tem povezano pomanjkljivo preverjanje strokovnih virov.

Te ugotovitve so bile v prvi vrsti namenjene razmisleku o načinu dela s študenti, o didaktičnemu konceptu, o metodah dela v skupini in samostojnega dela študentov. Študenti so obveznost oddajanja prevodov sprejeli pozitivno, zlasti pa so se zelo pozitivno odzvali na skupinsko diskusijo o prevodnih rešitvah. Potrdilo se je, da je sistematično pregledovanje prevodov način, ki pomaga študentom ozavestiti njihove težave in način dela. Pregledovanje prevodov ni samo način dajanja povratne informacije o težavah in napakah, pomemben je predvsem tudi za spoznavanje narave prevajalskega dela in procesov, ki pripeljejo do končnega izdelka. Študent mora ozavestiti dejstvo, da pri prevajanju ne gre samo za razumevanje, ampak za celovit proces, ki zahteva veliko discipline, natančnosti in vztrajnosti pri iskanju ustreznih pomenov in tvorjenju pomensko in jezikovno dobrih besedil v slovenščini. Študentom se zdi namreč samoumevno, da kot materni govornici s tvorjenjem besedil v slovenščini ne bodo imeli težav in so zelo neprijetno prese-nečeni, ko jih poprava prevodov opozori na nesmiselno in neustrezno izražanje.

Empirična raziskava in pogovor s študenti sta potrdila, da je metoda dela (oddajanje prevodov do roka kot pogoj za pristop h kolokvijem in izpitu, popravljanje prevodov in skupinska analiza v razredu) ustrezna in omogoča študentom, da dobijo povratno informacijo o svojih težavah in napakah. Kljub temu pa se postavlja vprašanje, ali študenti tudi v zadostni meri ozavestijo pomen natančnega in vztrajnega dela ter odgovornosti pri redakciji končnega besedila. Širša analiza je namreč pokazala, da so študenti prevajali bolj zavzeto in odgovorno v primerih, ko so vedeli, da bo njihov prevod ocenjen. Študent bi moral kot eno bistvenih

lastnosti razviti zavest, da mora biti vsak prevod, ki ga odda, narejen odlično ali vsaj po najboljših močeh. Študenti bi to zavest lažje razvijali, če bi učitelj vse prevode, ki jih pregleda, tudi ocenil in bi bila končna ocena pri predmetu vsota vseh študentovih prizadevanj. Tak način dela bi od učitelja zahteval več dela, z vidika ozaveščanja študenta pa bi lahko pomenil velik korak. Priporočilo za nadaljnje delo s študenti je zato ovrednotenje in ocenitev vseh domačih prevodov in smiselna vključitev teh ocen v končno oceno.

LITERATURA

- BASTIN, Georges (2003) Aventures et mésaventures de la créativité chez les débutants. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, Volume 48, numéro 3, septembre 2003. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal. 347–360.
- DANCETTE, Jeanne (1997) Mapping Meaning and Comprehension in Translation. Danks, J. H. (ur.) in dr.: *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage Publications. 195–209.
- DÉJEAN LE FÉAL, Karla (1993) Pédagogie raisonnée de la traduction. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, Volume 38, numéro 2. 155–196.
- DOBNIK, Nadja (2011) *Analiza napak v prevodih študentov v funkciji načrtovalna in razvijanja predmetov francoskega jezika v okviru študijskega programa prevajalstva*: doktorska disertacija. Ljubljana, 2011.
- GILE, Daniel (2005) *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris: PUF.
- GRAD, Anton (1984) *Francosko-slovenski slovar*. Ljubljana: DZS.
- Le grand Robert de la langue française*. Deuxième édition. Paris, 2001.
- KIRALY, Donald (2000) *A Social Constructivist Approach to Translator Education : Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- KUSSMAUL, Paul (1995) *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- NORD, Christiane (1991) *Text analysis in translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi.
- NORD, Christiane (1992) *Text Analysis in Translator Training*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Dollerup, C., Loddegaard, A. (ur.), 1992: *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing. 39–48.
- PYM, Anthony (1992) Translation error analysis and the interface with language teaching. Dollerup, C., Loddegaard, A. (ur.): *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing. 279–288.
- ROZMAN, Jože (2012) Črni pinot. Slovenske novice, 08. 05. 2012. Najdeno 10. oktobra 2012 na spletnem naslovu: <http://slovenskenovice.si/tags/crni-pinot>

POVZETEK

Kako sladka so francoska vina – analiza napak študentov v prevodih besedil s področja vin in vinske kulture

V okviru dodiplomskega študija prevajalstva na Oddelku za prevajalstvo FF je pri prevajanju iz francoščine v slovenščino ena rdečih niti tema vin in vinske kulture. Vina so neizogibni del francoske kulture in gospodarstva, pomembno vlogo pa imajo tudi v slovenskem prostoru, zato prevajanje besedil s tega področja pomeni obenem vpogled v družbo, kulturo in gospodarstvo ter razmislek o številnih podobnostih in razlikah.

Pri spremljanju dela študentov več generacij (1999 do 2011) in analizi njihovih prevodov se je izkazalo, da se poleg težav, za katere smo predvidevali, da jih bodo študenti naredili in so bile del didaktičnih ciljev predmeta, redno pojavljajo tudi napake, ki jih po naših predvidevanjih študenti ne bi smeli narediti. V članku so prikazane težave in napake študentov pri prevajanju avtentičnega besedila »Caractéristiques des vins d'Alsace« (Značilnosti alzaških vin). Analiza napak je pokazala na kompleksnost prepletanja jezikovnih in pomenskih napak, ki so delno sicer posledica slabe jezikovne in besedilne kompetence študentov, zlasti pa opozarjajo na pomanjkljivo tematsko-vsebinsko in kulturno kompetenco študentov.

Ključne besede: didaktika prevajanja, analiza napak, vinska terminologija

ABSTRACT

How Sweet Are French Wines – Error Analysis of Student Translations of Texts in the Field of Wine and Wine Culture

Within undergraduate studies at the Department of Translation of the Faculty of Arts, one of the threads running through translation from French into Slovenian is the subject of wines and wine culture. Wines are an essential part of French culture and economy while also playing an important role in Slovenia, therefore translations of texts from the given thematic framework offer an insight into respective societies, cultures and economies, spurring on a reflection on the numerous similarities and differences at hand.

Following the work of students from several generations (from 1999 till 2011) and analyzing their translations shows that in addition to the expected difficulties, which were part of the learning objectives of the course, there also appeared errors that according to expectations the students should not have made. The article presents the students' difficulties and errors in translating the authentic text »Caractéristiques des vins d'Alsace« (Properties of Alsace Wines). Error analysis points towards a complex intertwining of language and semantic errors, which are partially a consequence of the students' poor language and textual competence, but in particular display their insufficient subject and cultural competence.

Key words: translation didactics, error analyses, wine terminology

Ioana Jieanu

Faculty of Arts, University of Ljubljana; Faculty of Letters and Sciences,
Petroleum and Gas University of Ploiești
ioanajieanu@hotmail.com

UDK 811.135.1'34'35:811.134.2

Eugenia Baciu

Faculty of Letters and Sciences, Petroleum and Gas University of Ploiești,
Nicolae Iorga Gimnasium
gina_baciu@yahoo.com

PHONETIC AND ORTOGRAPHIC INTERFERENCES IN THE ROMANIAN LANGUAGE SPOKEN IN SPAIN

1 INTRODUCTION

The present study, *Phonetic and Orthographic Interferences in the Romanian Language Spoken in Spain*, emphasises the importance of the language contact phenomena in Romanian communities living in Spain.

Taking into account that Romanian communities have been living in a Spanish - speaking area, we have analysed to what extent the usage of the Romanian language has been influenced by Spanish phonetically and orthographically speaking. Such changes occurred on a background of multiple contacts at the social, political, cultural and economic levels in the context of a massive Romanian migration to Spain. As a consequence, we started by determining how intensely the Romanian spoken by immigrants was influenced by the official language of the host country, at the phonetic and orthographic level.

The present study is based on a corpus of spoken texts that was collected from 11 Romanian students living in Castellón. The present recordings were made in Castellón de la Plana at Lope de Vega College and at Jaume I University. The corpus is comprehensive and authentic. Although the number of subjects was not impressive, we think that the linguistic material this investigation revealed was objective enough to be considered a basis for generalization.

Attempting to find as many examples of the investigated linguistic phenomena as possible, we extended our research to the written language and we selected another corpus of texts from conversations between Romanian immigrants on one of the forums dedicated to them in Spain (www.adevarul.es).

2 PHONETIC ADAPTATION OF LEXICAL BORROWINGS

In our paper, we will call *adapted borrowing* any word from the Spanish language which is used by a speaker of Romanian language and which is composed of

phonemes “which may be identified with Romanian language morphematic units, and these morphematic units enter paradigmatic relations specific to the Romanian language” (Kis 1975: 34). Thus, a Spanish word entered in the vocabulary of Romanian people from Spain is adapted at phonetic, graphical and morphological level. The present article will refer only to the phono-graphical adaptation.

“Two languages in contact do not have the same inventory of phonemes and variants. In these cases, phonemes or sounds which exist only in one of the two systems are adapted to the system of the target language” (Sala 1997: 59). Pronunciation of Spanish words in the Romanian language “always implies a degree of adaptation to Romanian speakers’ skills” (Avram 1997: 15).

Both Romanian and Spanish are Romance languages and have a similar phonological system, most of the Spanish phonemes being rendered through sounds specific to the Romanian language. The difference between the Spanish phonological system and the Romanian one is constituted by a series of specific Spanish sounds: *θ, ɲ, tʃ, ʝ, ɫ* which are not encountered in Romanian, as well as some sounds which are different in Romanian than in Spanish, such as *ă, î, ș, ț, v, z*.

In the case of Romanian-Spanish phonetic interferences within communication in the language of Romanian immigrants from Spain, phonetic adaptation may be classified in two main types:

- adaptation of Spanish borrowings to the Romanian phonological system;
- adaptation of Romanian words to the Spanish phonological system.

2.1 The adaptation of Spanish borrowings to the Romanian phonological system

In general, the sounds *θ, ɲ, tʃ, ʝ, ɫ* have been adapted to the Romanian phonetic system, as follows:

- sp. *θ* > rom. *s* - the phoneme *θ*, rendered graphically by the letters *c* followed by *e* or *i*, and *z* followed by *a*, *o*, *u* has been replaced with the sound *s* specific to both languages in question:
 - sp. *acercar* > rom. *a aserca* [bring closer]: *A fost asercat*, adică i s-au apropiat inelele” (I10)¹. Besides the morphological adaptation, we observe that *θ* phoneme, written with *ce* digraph is substituted by *s* phoneme;
 - sp. *Educación Infantil* > rom. *Educasion Infantil* [Early Childhood Education]: „Am zis să fac ciclul superior de *Educasion Infantil*”² (I1);
 - sp. *Mediación cultural* > rom. *Mediasion cultural* [Cultural Mediation]: „Am făcut un curs de *mediasion cultural* în medio sanitario”³ (I8);
- sp. *ɲ* > rom. *ni* (semivocalic *i*) – the phoneme *ɲ*, represented graphically by the Spanish letter *ñ*, is pronounced by the Romanians living in Spain with the sounds *n* and *i*, semivowel *i* being always a part of a diphthong (*ia*, *io*):
 - sp. *contraseña* > rom. *contrasenia* [password]: „Ai un număr și un *contrasenia*”⁴ (I1);

1 It has been *asercat*, that means that his rings were brought closer.

2 I’ve been thinking to register for higher education in *Educasion Infantil*.

3 I took up the *mediasion cultural* in *medio sanitario* (health care environment) course.

4 You have a number and a *contrasenia*.

- o sp. *España* > rom. *Espania* [Spain]: „E prințesă la *Espania*”⁵ (I8);
- o sp. *piña* > rom. *pinia* [pineapple]: „Cazul chelnăriței care îmi oferea suc de *pinia*. A recunoscut că nu auzise în România de ananas”⁶ (I7);
- o sp. *señorita* > rom. *seniorita* [miss]: „Dă-i și *senioritei* un besoi!”⁷ (I8).
- sp. *tf* > rom. *č* – The sound *tf*, represented graphically as the group of letters *ch*, is substituted in by Romanians living in Spain by the *č* sound:
 - o sp. *chico* / *chica* > rom. *cico* / *cica* [boy / girl]: „Așa *cica!*”⁸ (I8), „Mamă, ce *cico* bun!”⁹ (I7);
 - o sp. *gazpacho* > rom. *gaspacio* [a sort of tomato soup]: „Bei *gaspacio* ca să te răcorești vara, un fel de bulion.”¹⁰ (I9).
- sp. *j* > rom. *i* – *j* phoneme, graphically written *y*, is pronounced *i* by the Romanian immigrants living in Spain:
 - o sp. *ayuntamiento* > rom. *aiuntamiento* [town hall]: „I-a dat ordin de l-*aiuntamiento* să nu se apropie”¹¹ (I10);
 - o sp. *yo* > rom. *io* [I]: „*Io* cred că visele ne motiva să luptăm”¹² (forum¹³);
 - o sp. *reyes* > rom. *reies* [kings]: „Au și Cortes de los *reies*”¹⁴ (I8);
- sp. *ɫ* > rom. *i* – *ɫ* sound, graphically reproduced by *ll* digraph, is adapted to the Romanian phonetic system, being replaced by *i* sound:
 - o sp. *bocadillo* > rom. *Bocadiio* [sandwich]: „După aceea am mers să mănânc *bocadiio*”¹⁵ (I11);
 - o sp. *botellon* > rom. *boteion* [drinking]: „Îți spun eu sigur că de Madalena am băut *calimocio*. Știi, pe stradă, când fac *boteion*” (I9)¹⁶.
 - o sp. *dezarollo* > rom. *dezaroio* [development]: „O întrebare de *dezaroio*”¹⁷ (I1);
 - o sp. *paella* > rom. *paeia* [traditional Spanish food]: Am făcut și *paeia*”¹⁸ (I8).

2.2 Adaptation of Romanian words to the Spanish phonological system

Apart from the phonetic adaptation of borrowings from Spanish, another attention-grabbing phenomenon appears frequently in communication. Words in Romanian end up being adapted to the Spanish phonetic system (it is an adaptation of the words from the source language to the target language).

Some of the Romanian words containing the sounds *ă* and *v* are adapted to the phonetic system of the Spanish language, being replaced by *a* and *v* by *b*:

5 She is a princess in *Espania*.

6 The case of the waitress who would offer me *pinia* juice. She admitted that she did not hear about pineapple in Romania.

7 Give a kiss to the *seniorita*.

8 So, *cica!*

9 Oh dear, what a good *cico!*

10 You drink *gaspacio* to refresh in summer time, a kind of broth.

11 They give him an *aiuntamiento* order not to come closer.

12 *Yo* (I) think that the dreams *ne motiva* (sic!) to fight. (The speaker not only uses the Spanish word, but he does not make concord between subject and predicate).

13 Examples were taken from the forum of the www.adevarul.es.

14 They also have the courts of *reies*.

15 After that I went to eat a *bocadiio*.

16 I'm telling you for sure that during the Madalena feast I used to drink *calimocio*. You know when they are making *boteion* in the street.

17 A question of development.

18 I have cooked *paeia*, too.

- **ă** > **a**: *Ce fata frumoasa!*¹⁹ (I3), *Ma, te bat!*²⁰ (I4), „Cum se spune la mămăligă în spaniolă? / *Mamaliga*”²¹(I5);
- **v** > **b**: *Bin, ha, ha ! Vin !* (I6)²².

A case of hypercorrection is encountered in the following sentences: „Tatăl său era *encargado*, adică șef de *ovră*”²³(I5) „Nu poate să-mi facă *livreta* de bancă”²⁴ (I10). Some of our subjects replace the sound **b** with **v** in the words which are written with **b**: *ovră* < sp. *obra* [work], *livretă* < sp. *libreta* [certificate].

Under the pressure of the two phonetic systems: the Romanian and the Spanish one, the spoken language arrives to a certain point in which a speaker hesitates between the Romanian and the Spanish forms of the word:

- *paisaj*: „Ați ieșit din *paisaj* [peisaj]”²⁵ (I3) – the emitent replaces the **e** sound from the first syllable of the Romanian word *peisaj* with the **a** sound, under the influence of the Spanish word *paisaje*;
- *hustiția*: „Ca să vezi *hustiția* spaniolă”²⁶ (I10) – the informer is influenced by the fact that the words which contain **j** letter are pronounced with **h** in Spanish.

The phonetic accidents produced during the adaptation of the borrowed word *rotonda* [roundabout] are also worth mentioning:

- Sp. *redonda* > Rom. *rodonda* [roundabout]: „Mergi până la *rodonda* din calle Fadrell”²⁷ (I3) – the vowel **e** from the Spanish word was substituted by the vowel **o**, during the phonetic process of assimilation;
- Sp. *redonda* > Rom. *rotonda*: „Faci *rotonda* și o iei înainte”²⁸ (I 10) – the consonant **d** was replaced in the spoken Romanian with the **t** sound, during the dissimilation process.

3 PHONETIC ADAPTATION OF PROPER NAMES

Phonetic adaptation is also encountered at the level of onomastics. Romanian names can be often modified in order to be more easily pronounced in Spanish.

These transformations occurring at the phonetic level are determined by the absence of the sounds corresponding to the letters and groups of letters: **ă, â, î, ș, ț, ge, gi, ce, ci** from the Spanish phonetic system. Thus, a person's name such as *Laurențiu*

19 *Ce fata frumoasa* (What a pretty girl!) changes into (What the pretty girl). Changing “ă” into “a” in Romanian would mean that we change the zero article into a definite article.

20 Hey, yo, I will beat you!

21 How do you say in Spanish *mămăligă* (polenta)? *Mamaliga!*

22 **B** instead of **v** (the unvoiced consonant becomes voiced) *Bin - Vin* (I come). This phonetic accident, called betacism, was also found in the written media (*Origini*, 34, 2008, p.18), within a rhetoric interrogative statement: „Ce mai *tura-bura?*” (What is this topsy-turvy?).

23 His father was an *encargado* (attendant), which means a chief of *ovră* (work).

24 They cannot process my bank *livreta* (certificate).

25 You are out of the *paisaj* (landscape).

26 See the Spanish *husticia* (justice).

27 Go to the *rodonda* from *calle Fadrell* (Fadrell street).

28 Take the *rotonda* and then go straight ahead.

is transformed into *Laurentiu*, and a woman's name such as *Cătălina* into *Catalina* (Jianu 2011, 24).

When Spaniards pronounce Romanian, two phonetic accidents may occur: betacism and prothesis. Betacism is a "phonetic modification which consists in the confusion of *b* with *v*, especially in initial position" (DȘL 2005: 86). The phenomenon is frequently encountered in the Spanish language. In speech, almost in all situations, the name *Viorica*, *Viorel*, *Victor*, *Vasile*, *Vlad* are pronounced *Biorica*, *Biorel*, *Bictor*, *Basile*, *Blad*.

Prothesis, "a phonetic accident which consists in adding a non-etymological sound to the initial of the word to ease utterance [...] adding a vowel at the beginning of the word" (DȘL 2005: 417) is encountered in Spanish in words that begin with the sound *s*, followed by a consonant. In this case, the sound *e* is added in front of such words. Prothesis is thus encountered in the pronunciation of Romanian names *Ștefan*, *Ștefania*, *Stela* which become *Estefan*, *Estafania* and *Estela*.

4 GRAPHIC ADAPTATION OF LEXICAL BORROWINGS

Analyzing the communication between Romanian immigrants from the forum of *Adevărul de Spania* newspaper, we remarked that the majority of borrowings is written with Spanish letters. When one of the locators adapts a Spanish word to the Romanian graphic system, he is warned and corrected by the other participants to the communication, as we can see in the given example:

"Hello. Alt subiect mai interesant nu aveți și voi. Ce contează dacă mă duc să cumpăr *cervesa* sau bere că tot aia e, și toată lumea mă înțelege. Găsiți și voi altceva."
 "Cerveza?"

"C., știu că există subiecte mult mai incitante. Așteptam să propui unul. Ai intrat în colimatorul lui B., te corectează. Vezi ai scris doar o replică și deja te tratăm como de la familia?"

"Sorry...nu m-am putut abține, dacă scria ceva mai drăguț...poate treceam cu vederea"²⁹ (forum).

Generally, the borrowed words from Spanish which contain the graphemes: *ñ*, *y*, *b*, *j* and *g* followed by *i* or *e*, *ll*, *rr*, *qu*, *ch*, or the letters *c* followed by *i* or *e*, respectively *z* followed by *a*, *o* or *u*, as well as the words that start with the letter *h*, normally are written according to the Spanish orthographic system:

- *ñ*, phonetically rendered by *nî*:

29 "Hello. Don't you have a more interesting subject? It doesn't mater if I go to buy *cervesa* or bear, because it is the same thing, and everybody can understand me. Find something else.

Cerveza?

C., I know there are many other more exciting subjects. We are waiting for you to propose one. You have been ironised by B. who is correcting you. You see, you have written only one remark and we have been already treating you *como de la familia* (like a family member)?

Sorry ... I couldn't refrain, if he had written something nicer ... I could have overlooked this aspect." The speaker not only uses Spanish words which are adapted to Romanian, but also English words (hello, sorry), which are transliterated as in English, phenomenon which shows that Spanish borrowings are added to a stratum that already contained English borrowings which had time to pass into Romanians' vocabulary and were perfectly adapted.

- o *caña* [pint, glass]: „Câștig destul de bine cât să ieși și tu la o *caña* și un voiaj până la Paris”³⁰(forum);
- o *España* [Spania]: „Aici³¹, *España* ... (forum);
- **ch**, phonetically rendered by **tf**:
 - o *pincha* [select, klik]: „Am *pinchat*, dar m-am plictisit de atâta înregistrare și autentificare”³² (forum).
- **y**, phonetically rendered by **j**:
 - o *ayuntamiento* [town hall]: „Ceea că mă uimește e că sunt *ayuntamientos* care organizează așa ceva”³³ (forum);
 - o *ya* [already]: „La vârsta mea, *ya*, nu mai este cazul”³⁴ (forum);
 - o *yo* [I]: „*Yo* cred că nu”; „Adevărul e că je, je, *yo* nu am văzut români uniți”; „*Yo*, da. Și să vezi cum e!” (forum)³⁵.
- **J**, phonetically rendered by **x** :
 - o *jabón* [soap]: „Să apeși cu mâna să iasă *jabon* și apoi să te întorci în cadă”³⁶ (forum);
 - o *relájate* [relax]: „Și *relajate* ... oricum vorbești dintr-o perspectivă subiectivă”³⁷ (forum);
 - o *trabajo* [muncă] „Că la ce criză de *trabajo* e pe aici...”³⁸ (forum).
- **Ll**, phonetically rendered by **ł**:
 - o *botellón* [drinking]: „Ha, ha, ha, *botellon* organizat”; „Tineretul nostru stă la *botellon*”; „Ce părere aveți de cultura *botellonului*” (forum)³⁹;
 - o *castellano* [castilian]: „Copiii învață *castellano*”; „Scrieți în *castellano*” (forum)⁴⁰;
 - o *paella*, *tortilla* [traditional Spanish dishes]: „Îmi place *tortilla* și *paella* valenciană”⁴¹ (forum).
- **rr**, phonetically rendered by **rr**:
 - o *turrón* [Christmas Spanish speciality]: „Spaniolii au *turron*”⁴² (I8).
- **qu** phonetically rendered by **k**:
 - o *queja* [complaint]: „Viața ar fi o continuă *queja* și destul de desagradabilă”⁴³ (forum);

30 I earn well enough to go out for a *caña* (pint of bear) or to travel to Paris.

31 Here.

32 *Am pinchat*, but I got bored by so much login and registration. The Spanish verb “pinchar” is transliterated in Spanish as a participle and Romanian Past Tense (Perfect Compus) is formed with the Romanian auxiliary verb “to have” and the Spanish participle “pinchat”.

33 The thing that bothers me is that there are *ayuntamientos* which are organizing something like that.

34 At my age, *ya*, it is not the case anymore.

35 *Yo* (I) don't think so; The truth is that, *je, je, yo* (I) haven't seen united Romanians; *Yo* (I) do. You must see how it is.

36 Push with your hand waiting for the *jabon* to flow, and then go back to the bathtub.

37 And *relajate* ... anyway you speak from a subjective perspective.

38 What a crisis of *trabajo* is here.

39 Ha! Ha! Organised *botellón* (drinking). Our youngsters are staying at *botellon*. What do you think about the culture of *botellon*?

40 Children are learning *castellano*; Write in *castellano*.

41 I like *tortilla* and Valencian *paella*.

42 Spanish people have *turron*.

43 The life would be a continuous *queja* and *desagradable* enough.

- o *bosque* [forest]: „Toți am vrea să avem propria casă cu vedere la un *bosque*”⁴⁴;
- o *finiquito* [settlement]: „Aștept indemnizația + *finiquito*”⁴⁵ (forum).
- *c* followed by *e* or *i*, phonetically rendered by *θ*:
 - o *gracias* [thank you]: „*Gracias*, mă faci să mă simt importantă”⁴⁶ (forum).
- *v*, phonetically rendered by *b*:
 - o *sobreviviran* [they will survive]: „Nu-ți face grijă de copii. *Sobreviviran*”⁴⁷ (forum);
- aspirate *h*:
 - o *hola* [hello]: „*Hola*, Diximan!” (forum).

5 CONCLUSIONS

Analysing the written communication of the Romanian Diaspora from Spain over the internet, we remarked that borrowings are never accented or spelt with dieresis, since Romanian words are not spelt with accented characters. Spelling without an accent in Spanish, as well as spelling without accented characters (diacritics) in Romanian is a feature of communication on the internet⁴⁸.

In conclusion, we may state that lexical borrowings from the Spanish language are generally adapted to the phonetic system of the Romanian language, but are not adapted to Romanian spelling.

INFORMERS' LIST

Informers	Age	Sex	Place of living	Occupation	The year of their arrival in Spain	The data and the place of the interview
I 1	21	f.	Borriol	student	2003	Castellón, 2009
I 2	17	m.	Castellón	pupil	2001	Castellón, 2009
I 3	17	m.	Castellón	pupil	1998	Castellón, 2009
I 4	16	f.	Castellón	pupil	2002	Castellón, 2009
I 5	16	m.	Castellón	pupil	2003	Castellón, 2009
I 6	17	m.	Castellón	pupil	2002	Castellón, 2009
I 7	10	f.	Castellón	pupil	2005	Castellón, 2009

44 We all want to have our own house with a *bosque* (forest) view.

45 I wait for the salary + *finiquito* (settlement).

46 *Gracias*, you make me feel important.

47 Do not worry about the children. *Sobreviviran* (they will survive).

48 We have also encountered borrowings of Spanish punctuation in the written conversations on the forums. The most questions addressed by the transmitters are ended with two question marks, one straight and the other inverted, a Spanish graphic way of marking up an interrogative sentence: „Cât ceri pe ora de terapie?¿”; „Care participanți?¿.....”; „... nu e imobiliar site-ul?¿” (“How much do you charge for therapy hour?¿”; “Which participants ?¿”; “... Is it not a real estate site ?¿”) (forum). Even if the exclamation mark is used, in Spanish, in the same way, in the communication in the Romanian, such situations have not been encountered. The most available explanation can be that Romanians use Spanish keyboards.

Informers	Age	Sex	Place of living	Occupation	The year of their arrival in Spain	The data and the place of the interview
I 8	15	m.	Castellón	pupil	2005	Castellón, 2009
I 9	19	f.	Castellón	student	2002	Castellón, 2009
I 10	12	m.	Onda	pupil	2007	Castellón, 2009
I 11	22	f.	Onda	student	2002	Castellón, 2009

REFERENCES

- AVRAM, M. (1997) *Anglicismele în limba română actuală*. București: Editura Academiei Române.
- BIDU-VRĂNCEANU, A. et. al. (2005) *Dicționar de științe ale limbii*. București: Editura Nemira. (DȘL).
- JIEANU, I. (2011) "Romanian-Spanish Onomastics Interferences". *Word and Text. A Journal of Literary Studies and Linguistics*. Vol. I. No.1. *Names in Culture and Daily Life*. 19 – 26 p.
- KIS, E. (1976) *Încadrarea substantivelor de origine maghiară în sistemul morfologic al limbii române*. București: Editura Academiei R.S.R..
- SALA, M. (1997) *Limbi în contact*, București: Univers Enciclopedic.

POVZETEK

Fonetične in ortografske interference pri govorjeni romunščini v Španiji

Članek *Fonetične in ortografske interference pri govorjeni romunščini v Španiji* prikaže z dvojne (fonetične in ortografske) perspektive nekaj pojavov, ki so nastali pri romunsko španskih stikih. Namen raziskave fonetičnega in ortografskega vpliva španščine na romunščino je identifikacija lingvističnih posledic, ki bi jih množično priseljevanje Romunov v Španijo lahko imelo.

Pri analizi romunskega jezika priseljencev v romunskih skupnostih iz Španije smo zaznali dva načina fonetičnega prilagajanja: prilagajanje španskih izposojenk romunskemu fonetičnemu sistemu in prilagajanje romunskih besed španskemu fonetičnemu sistemu. Z vzporednim preučevanjem zvočnih in pisanih zapisov enajstih romunskih študentov v Španiji, v Castellón de la Plana, smo ugotovili, da se španske izposojenke fonetično prilagodijo romunskemu jeziku, pri pisavi pa te prilagoditve ne zaznamo.

Ključne besede: fonetika, ortografija, interference, izposojanke, jezikovno prilagajanje, priseljenci, jeziki v stiku.

ABSTRACT

Phonetic and Orthographic Interferences in the Romanian Language Spoken in Spain

The article *Phonetic and Orthographic Interferences in the Romanian Language Spoken in Spain* presents some results of Romanian-Spanish contacts, from a double perspective: phonetically and orthographically. The purpose of the phonetic and orthographic influence of Spanish over the Romanian research entails the identification of linguistic consequences which the massive migration of Romanian people to Spain had.

Analyzing the Romanian Language of migration within Romanian communities from Spain, we have remarked two ways of phonetic adaptation: the adaptation of Spanish borrowings to the Romanian phonetic system and the adaptation of the Romanian words to the Spanish phonetic system. Studying in parallel some audio texts recorded by 11 Romanian students in Spain, Castellón de la Plana, and some written texts from a forum, we concluded that borrowed words from Spanish are only phonetically adapted to the Romanian language, graphically speaking remaining unadapted.

Key words: phonetics, orthographies, interference, adaptation, borrowings, languages in contact, immigrants.

Katja Seljak Adimora
Osnovna šola Stična
katia.seljak@gmail.com

UDK 811.134.2(72)'366.58:82Fuentes C.

LOS VALORES DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO Y DEL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE EN *INQUIETA COMPAÑÍA* DE CARLOS FUENTES

1 INTRODUCCIÓN

Para los objetivos de este artículo, centrado en el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple en el español americano, o mejor dicho, mexicano, se han analizado dichos tiempos verbales en el texto literario mexicano *Inquieta compañía* de Carlos Fuentes.

En primer lugar, se comparan los valores y la frecuencia de uso de los tiempos verbales tratados en diferentes regiones hispanohablantes (peninsulares y mexicanos). En segundo lugar, se proporcionan los datos concretos de la frecuencia de uso de dichos tiempos verbales del corpus analizado. Para mejor entendimiento del uso esencial de los tiempos verbales tratados, se presentan también los datos de frecuencia de uso en el texto literario escrito en español peninsular *Amado Amo* de la autora madrileña Rosa Montero.

El objetivo de este trabajo es presentar los valores de los tiempos verbales que aparecen en el texto, primero aquellos que caben dentro de la norma del español mexicano, y luego, los que son compartidos con el español peninsular.

2 OPOSICIÓN ENTRE EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO Y EL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE EN DIFERENTES DIALECTOS DEL ESPAÑOL

Como lo explica la *Nueva gramática de la lengua española* (NGDLE 2009: §23.7b) los usos del pretérito perfecto compuesto presentan «mayor variación geográfica en el español de hoy».

Mientras que en la zona central y meridional del español peninsular y, con semejanza, en el andino colombiano, en el noroeste y el centro de Argentina, en Cuba y otras zonas del área antillana, la oposición en los valores del pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple es temporal, es decir, el de anterioridad a un punto de referencia situado en el presente (*he cantado*) y el de anterioridad al punto del habla (*canté*) (NGDLE 2009: §23.7a), en países como México, Venezuela, muchos de los centroamericanos y del área caribeña, la oposición es aspectual, a saber, acciones acabadas en el pasado (*este mes trabajé mucho*) vs. acciones que continúan en el presente (*este mes he trabajado mucho*). Por otra parte, en el

español de Chile y en gran parte de Argentina esta oposición temporal y aspectual no existe, sino que el pretérito perfecto simple sustituye al compuesto, como con semejanza ocurre en el noroeste de España y en las Islas Canarias. En el español andino boliviano y el costeño peruano ocurre al revés: el pretérito perfecto compuesto sustituye al simple (NGDLE 2009: §23.7c).

En los tres dialectos del español (de España, México y Bolivia) hay diferentes empleos de los tiempos verbales tratados, según la acción pasada (Moreno de Alba 2003: 117):

Dialectos	Pasados fuera del,ahora'	Pasados dentro del ,ahora'	Pasados todavía presentes	Pasados resultativos
España	Siempre indefinidos ¹	Siempre perfectos compuestos	Siempre perfectos compuestos	Muy frecuentemente perfectos compuestos
México	Siempre indefinidos	Casi siempre indefinidos	Siempre perfectos compuestos	Frecuentemente indefinidos
Bolivia	Casi siempre perfectos compuestos	Siempre perfectos compuestos	Siempre perfectos compuestos	Casi siempre perfectos compuestos

Moreno de Alba (2003: 126) añade que la gran diferencia entre el uso del pretérito perfecto simple en el español americano (mexicano y bogotano) y el peninsular estriba en que en aquel puede guardar relación con el presente (con los marcadores temporales que incluyan el presente), conservando el aspecto perfectivo. En cuanto al uso del pretérito perfecto compuesto en el español americano Lope Blanch afirma que para el español en México el pretérito perfecto compuesto expresa acciones durativas o imperfectivas que empiezan en el pasado y continúan en el presente.

3 CORPUS

Para el corpus se eligió el libro de relatos *Inquieta compañía* escritos en 2004 por el autor mexicano Carlos Fuentes, por ser un texto contemporáneo que refleja el estado actual de dichos tiempos verbales en la lengua formal escrita.

La obra contiene seis relatos: *El amante del teatro*, *La gata de mi madre*, *La buena compañía* Calixta Brand, *La bella durmiente* y *Vlad*, que tratan los siguientes temas: la conjunción del amor y la muerte, la soledad y la incomunicación, el papel de las mujeres y los ancianos, la mezcla de creencias religiosas, etc. Todos los relatos parten de situaciones cotidianas para acabar en lo irreal y fantasmagórico. En la obra los seres imaginarios como fantasmas, brujas, ángeles no mueren por completo, como si nuestros temores y deseos más grandes estuvieran guardados en un sótano, hasta que algo los convoque. (Carlos Fuentes 2004).

Carlos Fuentes (1928–2012) fue, sin lugar a dudas, uno de los escritores hispanoamericanos más conocidos del mundo. El ciclo de sus novelas se llama «La edad del tiempo» y comprende: *La región más transparente* (1958), *La muerte de Artemio Cruz*

1 1 Moreno de Alba utiliza el término indefinido para referirse al pretérito perfecto simple.

(1962), *Zona sagrada* (1967), *El naranjo* (1993), *Instinto de Inez* (2001) y *La Silla de Águila* (2003). Recibió el Premio Cervantes (1987) y el Premio Príncipe de Asturias (1949).

4 FRECUENCIA DE USO DEL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO Y DEL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE EN DIFERENTES DIALECTOS DEL ESPAÑOL

El pretérito perfecto compuesto en el español americano tiene, por su uso peculiar, menor frecuencia de uso que el pretérito perfecto simple. Es decir, en muchos casos en los que el español peninsular emplea el pretérito perfecto compuesto, el español americano opta por el pretérito perfecto simple, lo que no quiere decir que el pretérito perfecto compuesto en el español americano esté en vías de desaparición sino que se utiliza en otros contextos denotativos (Moreno de Alba 2003: 126-129). Con otras palabras, en algunos dialectos del español (como en el español mexicano) y sobre todo en la lengua hablada se prefiere utilizar el pretérito perfecto simple en vez del pretérito perfecto compuesto, pero solamente en algunas (no en todas) de sus funciones.

Con la ayuda de los cuadros representados abajo sobre las frecuencias de uso de los tiempos verbales tratados en los textos escritos (véase cuadro I.) y en los textos orales españoles e hispanoamericanos (véase cuadro II.), el lingüista mexicano José G. Moreno de Alba concluye que en la lengua española (peninsular y americana, hablada y escrita) es más frecuente el pretérito perfecto simple que el pretérito perfecto compuesto, sobre todo en la lengua hablada, y también, en el español americano (hablado y escrito) es más usual el pretérito perfecto simple de lo que es en el español peninsular (hablado y escrito) (Ibid: 275-276).

Corpus	Indefinidos	Perfectos
13 autores españoles contemporáneos	441, 59 % ²	308, 41 %
12 autores latinoamericanos	483, 46 %	269, 36 %
6 autores españoles contemporáneos (textos literarios)	534, 43 %	704, 57 %
6 autores latinoamericanos contemporáneos (textos literarios)	1810, 68 %	827, 32 %
TOTALES	3268, 61 %	2108, 39 %

Cuadro I. Pretéritos indefinidos y perfectos en textos escritos

Corpus	Indefinidos	Perfectos
Madrid	2727, 58 %	1941, 42 %
Ciudad de México	1198, 80 %	292, 20 %
Santiago de Chile	1470, 74 %	504, 26 %
San Juan de Puerto Rico	1295, 72 %	512, 28 %
Recapitulación	9424, 67 %	4653, 33 %

Cuadro II. Pretéritos indefinidos y perfectos en textos orales

2 »La primera cifra remite al número de apariciones de esa forma verbal en los textos; el segundo es el porcentaje en relación con la suma total (de indefinidos y de perfectos).« (Moreno de Alba 2003: 275).

4.1 Frecuencia de uso en los textos literarios hispanoamericanos y españoles

Para comprobar cuánto se utiliza cada uno de los tiempos verbales tratados en la lengua literaria escrita hispanoamericana y española contemporánea, se ha analizado la frecuencia de uso en el texto literario hispanoamericano *Inquieta compañía* y en el texto literario español *Amado Amo* de la autora madrileña Rosa Montero. Los resultados son como sigue:

- comparando ambos tiempos verbales en el texto hispanoamericano vemos que la aparición del pretérito perfecto compuesto es de 4,2% (aparece 110 veces), mientras que el pretérito perfecto simple aparece en el 95,8% de los casos (2536 veces)
- comparando ambos tiempos verbales en el texto español peninsular vemos que la aparición del pretérito perfecto compuesto es del 7,2% (aparece 71 veces), mientras que el pretérito perfecto simple aparece en el 92,8% de los casos (917 veces).

De allí resulta que en ambos textos literarios (hispanoamericano y español) se utiliza, en la mayoría, el pretérito perfecto simple. Además, aunque el texto hispanoamericano emplea con menor frecuencia el pretérito perfecto compuesto que el texto español, esta diferencia es bastante pequeña (3%).

5 ANÁLISIS DEL CORPUS

Dado que más que las frecuencias de uso de los tiempos tratados en los dialectos actuales del español entre sí, lo importante es la oposición entre dichos tiempos verbales en cada dialecto (Moreno de Alba 2003: 278), se ha analizado el texto literario de Carlos Fuentes.

Primero se presentan los valores del pretérito perfecto compuesto específicos para el español americano, o más detalladamente, para el español mexicano, y luego, los valores que son característicos para el español en general (peninsular y americano). En segundo lugar, se presentan los valores del pretérito perfecto simple que son especiales para el español mexicano, y luego, los que son compartidos con el español peninsular, teniendo en cuenta a Garcés (1997).

En la obra se utiliza (en la mayoría de los casos) el pretérito perfecto compuesto donde el español peninsular utilizaría el pretérito perfecto simple. Se trata del uso del pretérito perfecto compuesto con valor durativo expresando acciones pasadas que se prolongan en el futuro. Veamos algunos ejemplos:

¿Aceptaría, más bien, que mi Ninfa permaneciese para siempre, a fin de ser realmente mía, en el misterio, parte de la hueste invisible de todas las actrices que durante cuatro siglos *han interpretado el papel de Ofelia?* (p. 41)

- *¿Por qué?*
- *Porque nunca, desde que nos casamos, la ha abandonado.*
- *¿Quiere decirme que durante treinta años ha vivido encerrada aquí?*
- *Desde que nos casamos.* (p.170)

- *No, quiero decir, ¿cuántas veces le he devuelto la vida?*
- *Cada vez que usted regresa aquí.*
- *Es la primera vez que vengo...*
- *En treinta años ha regresado cuantas veces ella y yo lo hemos necesitado... (p. 197)*
- *Usted ha sido fiel al Reich. Todos estos años.*
- *No doctor. Yo soñaba otro mundo. /.../ (p. 196)*

Sin embargo, en el texto también podemos encontrar los ejemplos que siguen la norma del español peninsular:

/.../ y yo mismo me comporté, durante los tres días que quedaban, sentándome muy quietecito con un cuaderno de notas y el texto Penguin de Hamlet. (p. 38)

No me hice preguntas durante aquellos primeros años de nuestro matrimonio. (p. 123)

¿Por qué tuve que regresar dos veces a la oficina, rompiendo la regla de mi ausencia, Navarro? (p. 247)

Además, es interesante observar el uso del pretérito perfecto compuesto con el adverbio *ya*, aunque, teniendo en cuenta a Lope Blanch (1991: 134), el español mexicano utilizaría el pretérito perfecto simple:

Miguel el jardinero y doctor levantó la cabeza agachada sobre un macizo de flores y me dijo: —No se preocupe, don Esteban. Seguro que Calixta sabe que ya han desaparecido todas las amenazas contra ella... (p. 150)

Sin embargo, también podemos leer los ejemplos con el pretérito perfecto simple:

Las amigas ya se murieron todas. Las hijas ya se casaron y no me volvieron a buscar. (p. 52)

Asimismo es característico del español mexicano (y sólo en algunos ejemplos de las variedades meridionales del español europeo) el uso del pretérito perfecto compuesto (en vez del simple) cuando el hablante quiere poner de relieve una acción concluida en el pasado porque es muy importante en la narración de los hechos:

Data de 1720 y lo construyó un carpintero, lo remodeló el famoso John Nash en 1821 y por sus tablas han pasado Ellen Terry y Marie Tempest, Ralph Richardson y Alec Guinness. (p. 26)

- *Ha carecido usted de atención —me dijo el joven—. Su mujer perdió el poder sobre las palabras. Ha luchado y sufrido heroicamente pero usted no se ha dado cuenta. (p. 152)*

En el texto se observa la reducción del paradigma verbal característico para el español mexicano, también a través del uso del pretérito perfecto compuesto en vez del pluscuamperfecto de indicativo:

- *Vino a verme anoche. Creí que era para agradecerme todo lo que he hecho por él. (p. 248)*

En el texto analizado llama la atención el uso del pretérito perfecto compuesto en los casos en los que el español americano emplearía el pretérito perfecto simple (para hablar de la acción pasada relacionada con el presente), o sea, se sigue la norma del español peninsular:

No, me dijo la directora de la escuela, Magdalena no ha venido el día de hoy. (p. 244)

Otras apariciones del pretérito perfecto compuesto pertenecen a los usos, como los define Garcés (1997), compartidos con el español peninsular:

- los valores básicos:
- el pasado resultativo

Pero eso era, ya les cuento, cuando yo salía a pachangear. Ahora ya no. He cumplido treinta y cinco años. (p. 52)

- *Quizás con el tiempo han cambiado, mamá.* (p. 85)

La ciudad se ha vuelto muy peligrosa, Alejandro. No camines. Puede pasarte alguna desgracia. (p. 93)

- pasado que se continúa en el presente, expresado a través de una acción larga en el pasado. Con el adverbio *siempre* prevalece el pretérito perfecto compuesto y con el adverbio *nunca* el pretérito perfecto simple:
- *¿Y de quién es la pintura?*
Palou negó la cabeza.
- *No sé. ¿Siempre ha estado aquí, en su casa?* (p. 132)
- *Mire usted, doctor. Es mi foto. Alberta siempre ha tenido mi foto al lado de su cama.* (p. 173)
- *Siempre he seguido sus instrucciones, señor licenciado —me apresuré a decir.* (p. 211)

Sin embargo, el adverbio *siempre* también aparece con el pretérito perfecto simple, expresando una negación implícita:

Siempre fue un hombre de decisiones irrefutables. (p. 203) (=ahora ya no lo es)

Aunque en el texto aparece el pretérito perfecto compuesto en los contextos negativos (con el adverbio *nunca*), *Yo mismo nunca he tenido esa tentación.* (p. 14), prevalece el uso del pretérito perfecto simple:

Calixta nunca me pidió mi opinión sobre sus cuentos. (p. 129)

- *Pero Asunción, mi mujer...*
- *No apareció. Nunca llegó por Magdalena. Pero me llamó para avisar que se le hizo tarde en la oficina y que iría directamente por ti a casa de tu cliente, cómo se llama?* (p. 233)

Éste uso del pretérito perfecto simple podemos explicarlo como la narración de una serie de hechos sucesivos y aislados que exigen el empleo del pretérito perfecto simple.

- pasado que se acerca al presente
- *Sí, lo sé. He leído novelas inglesas del siglo XIX.* (p. 104)

¿Cuándo las comen? ¿Para qué las comen arriba si hasta ahora me han acompañado abajo? ¿Y quién les ha traído las bandejas, si la Pancha se va muy de mañana? (p. 102)

- acción pasada inmediata
- *¿Sobre qué escribes, Calixta?*
/.../
- *No me has respondido. No te entiendo.* (p. 127)

Otros valores:

- pretérito perfecto compuesto con valor de presente: para los hechos que están a punto de realizarse
- *Chamaquito de mi vida, ¿no te das cuenta? Nosotras no estamos encerradas. Ellos, los que andan por la calle, ellos son los que están encerrados...*
- *¿Perdón? —Alex casi soltó la taza.*
- *Sí, amorcito corazón, ¿no te has dado cuenta? (p. 106)*

Asimismo se utiliza el pretérito perfecto compuesto en una narración en la que se cuenta una serie de acciones en presente y obtiene el mismo valor que los demás tiempos verbales presentes:

Asunción y yo siempre desayunamos juntos. Ella lleva a la escuela a nuestra pequeña de diez años, Magdalena, y regresa cuando yo he terminado de ducharme, afeitarme y vestirme. (p. 211)

- pretérito perfecto compuesto por simple: expresa un hecho que está sentimentalmente relacionado con el hablante, acercándolo al momento presente y con los efectos que aún perduran:

Ningún latino se ha muerto de soledad. (p.14)

Ahora bien, es lógico que la frecuencia de uso del pretérito perfecto simple sea más alta que la del compuesto, dado que se trata de un texto que narra los acontecimientos pasados, como una serie de hechos sucesivos y aislados:

Se levantó el talón azul. Sucedió lo que ya sabía. Apareció Ofelia, vestida toda ella de gasas blancas, calzada con sandalias doradas, /.../ (p. 31)

También prevalece el uso del pretérito perfecto simple cuando se transmite la información en estilo directo:

- *No nos hablamos —dijo María Zenaida con facciones de inminente puchero.*
- *Entonces... —Alex extendió las manos, resignado.*
- *Nos dividimos la sala —dijo cabizbaja la tía María Zenaida—. (p. 89)*

En el texto se encontraron ejemplos del uso del pretérito perfecto simple en vez del pluscuamperfecto de indicativo, poco utilizado en el español mexicano:

Me bastó lo que vi. (p. 16)

Bajó como subió, en silencio, sin hacerse sentir, a la recámara. (p. 103)

Es cuando viajó, por primera vez desde que la abandonó en 1915, a su patria alemana en ruinas. (p. 169)

Asunción nunca vino a buscarme, como lo ofreció. (p. 238)

También se han observado ejemplos del uso del pretérito perfecto simple en vez del compuesto en los casos en los que aquel posee el valor aspectual perfectivo, terminado, aunque el verbo esté acompañado por un adverbio presente. Se trata de una de las innovaciones del español de México.

Esta noche yo fui ese espectador privilegiado. (p. 37)

Aunque también aparece el pretérito perfecto compuesto como ya se ha señalado.

Según Lope Blanch (1991: 136) la conjugación *desde que* en el español de México exige el empleo del pretérito perfecto simple:

No he contado las horas desde que volví a recostar a Alberta. (p. 183)
¿Treinta años aquí, desde que *se casó*?(p. 183)

Son bastante comunes, en el texto tratado, las frases con *ese día, esa mañana* que van en el pretérito perfecto simple, expresando una acción terminada en un momento concreto del pasado:

Y al lado de perro, la envoltura inconfundible del chocolatito que Alex, esa mañana, arrojó por la ventana. (p. 107)

En el texto encontramos también el valor del pretérito perfecto simple que hace referencia a una acción que se repite un número concreto de veces en el pasado:

Una sola vez supe que ella estaba a punto de desviar esa su mirada ausente para fijarla en mí. (p. 21)

6 CONCLUSIÓN

Del análisis del corpus analizado hemos comprobado que el español mexicano emplea los usos especiales del pretérito perfecto compuesto como es el valor durativo para expresar acciones pasadas que se prolongan en el futuro, o el uso del pretérito perfecto simple con el valor aspectual perfectivo, terminativo y con un adverbio presente.

La frecuencia de uso de dichos tiempos verbales habla, tanto en el texto literario hispanoamericano como en el texto escrito en español peninsular, a favor del pretérito perfecto simple que prevalece en comparación con el pretérito perfecto compuesto. Eso no quiere decir que el pretérito perfecto compuesto esté en vías de desaparición sino que se utiliza con otros valores que el pretérito perfecto simple. Sin embargo, es sorprendente observar que la frecuencia del uso del pretérito perfecto compuesto es solamente un poco más alta (3%) en el texto español que en el texto hispanoamericano.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, Manuel (1996) *Manual de dialectología hispánica : el español de América.* Barcelona: Ariel.
- FUENTES, Carlos (2004) *Inquieta compañía.* Madrid: Santillana.
- GARCÉS, María Pilar (1997) *Las formas verbales en español. Valores y usos.* Madrid: Verbum.
- LOPE BLANCH, Juan M.(Juan Miguel) (2000) *Español de América y español de México.* México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- LOPE BLANCH, Juan M.(Juan Miguel) (1991) *Estudios sobre el español de México.* México, D.F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- MONTERO, Rosa (1988) *Amado amo.* Madrid: Debate.

- MORENO DE ALBA, José G. (José Guadalupe) (2003) *Estudios sobre los tiempos verbales*. México: UNAM.
- MORENO DE ALBA, José G. (José Guadalupe) (1999) *El lenguaje en México*. México: Siglo XXI.
- NGDLE. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, 2009.
- SELJAK, Katja (2010) *Ponovno srečanje dveh svetov v skupni španščini = El reencuentro de dos mundos en el español común: magistrsko delo*. Ljubljana: [K. Seljak]. Neobjavljeno.

POVZETEK

Vrednosti sestavljenega in nesestavljenega preteklika v *Inquieta compañía* Carlosa Fuentes

Članek se osredotoča na nasprotje med sestavljenim in nesestavljenim preteklim časom, tako v teoriji kot v literarnem hispanoameriškem besedilu *Inquieta compañía* (2004) avtorja Carlosa Fuentes. Predstavljene so značilne rabe omenjenih glagolskih časov v mehiški španščini, nekatere posebne in druge skupne tudi evropski španščini. Avtorica predstavi pogostnost rabe omenjenih časov v dveh španskih dialektih. Čeprav se sestavljen pretekli čas uporablja manj kot nesestavljen, tako v mehiški kot v evropski španščini, ne izginja, ampak je njegova uporaba omejena.

Gljučne besede: ameriška španščina, mehiška španščina, sestavljeni preteklik, nesestavljeni preteklik, Carlos Fuentes

ABSTRACT

Values of Present Perfect Tense and Past Simple Tense in *Inquieta Compañía* by Carlos Fuentes

The article focuses on the contrast between Present Perfect Tense and Past Simple Tense, both in theory and in the literary Hispanic American text *Inquieta Compañía* (2004) by Carlos Fuentes. The typical use of these tenses in Mexican Spanish, some exclusive and others shared with Peninsular Spanish, are presented. The author presents the frequency of these tenses in different Spanish dialects. Although Present Perfect Tense is less used than Past Simple Tense, in the Mexican dialect as well as in Peninsular Spanish, it is not disappearing, but its use is limited.

Key words: American Spanish, Mexican Spanish, Present Perfect Tense, Past Simple Tense, Carlos Fuentes

RESUMEN

Los valores del pretérito perfecto compuesto y del pretérito perfecto simple en *Inquieta compañía* de Carlos Fuentes

En el presente artículo se analiza la oposición entre el pretérito perfecto compuesto y el pretérito perfecto simple a partir del texto literario hispanoamericano *Inquieta compañía* (2004) del escritor Carlos Fuentes. Se presentan los usos característicos de dichos tiempos verbales del español mexicano, algunos exclusivos y otros compartidos con el español peninsular, y se proporcionan los datos de frecuencia de uso de los tiempos verbales mencionados en los diferentes dialectos del español. Aunque el pretérito perfecto compuesto se utiliza menos que el pretérito perfecto simple, tanto en el español mexicano como en el español peninsular, no está desapareciendo, sino que su uso es limitado.

KLJUČNE BESEDE: Español americano, Español mexicano, Pretérito perfecto compuesto, Pretérito perfecto simple, Carlos Fuentes

Daša Stanič

UDK 811.131.1'373.7:811.134.2'373.7

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

dasa.stanic@ff.uni-lj.si

IL BIANCO E IL NERO NELLA FRASEOLOGIA ITALIANA E SPAGNOLA

1 INTRODUZIONE

Nel presente contributo vengono discussi i valori semantici del „bianco“ e del „nero“ nella fraseologia italiana e spagnola. Consultando i dizionari della lingua italiana e di quella spagnola è stato notato che sono generalmente poco esaustivi e poco precisi per quel che riguarda la fraseologia. Specialmente i dizionari bilingui consultati non risultano un valido aiuto per chi studia le due lingue o traduce tra di esse, dato che nella maggioranza dei casi le opere in questione offrono solamente la traduzione o le traduzioni di un'unità fraseologica senza definizioni e/o esempi d'uso che sono essenziali proprio perché molte volte il significato delle unità fraseologiche non risulta dalla semplice addizione degli elementi che le compongono. Nell'ambito della fraseologia è spesso proprio il contesto culturale a precisare un significato aggiuntivo e specifico di un gruppo di parole. Va sottolineato il fatto che le unità fraseologiche differiscono anche in lingue tanto affini come l'italiano e lo spagnolo. Per tutte queste ragioni non è possibile tradurle letteralmente; si deve, invece, cercare nell'altra lingua un corrispondente funzionale, cosa che non poche volte risulta un'impresa abbastanza difficile ed esige un grado di conoscenza linguistica molto alto.

2 LE UNITÀ FRASEOLOGICHE

2.1 Le caratteristiche delle unità fraseologiche

Corpas Pastor (1996: 20) ci dà la seguente definizione delle unità fraseologiche:

“Sono unità lessicali il cui limite minimo sono due parole grafiche e il cui limite superiore è la frase composta. Queste unità sono caratterizzate da un'elevata frequenza d'uso e coapparizione delle loro componenti, dall'istituzionalizzazione, compresa in termini di fissazione e specializzazione semantica, dall'idiomaticità e dalla variazione così come dal grado in cui sono presenti tutti questi aspetti in tutti i diversi tipi.”

Vari autori sottolineano le principali caratteristiche specifiche delle unità fraseologiche. Secondo Copas Pastor (1996: 20 – 32) le caratteristiche delle unità fraseologiche sono quelle di seguito elencate:

- **Frequenza**

La frequenza ha due aspetti. Il primo, la frequenza di coapparizione, si riferisce al “*numero relativo di apparizioni di un determinato elemento in una mostra rappresentativa di contesti*” (Cerdá Massó, 1996, en Corpas Pastor, 1996: 20) ed è superiore a quella attesa per l'apparizione individuale di ogni parola. Il secondo aspetto è la frequenza d'uso delle unità fraseologiche che è generalmente molto alta. Bakery y Sorhus (1975, en Corpas Pastor, 1996: 21) affermano che c'è un'unità fraseologica ogni 5 parole.

- **Istituzionalizzazione**

Baránov y Dobrovolski (1998: 7) dicono che l'istituzionalizzazione rappresenta l'*accettazione di una espressione da parte di una parte di un gruppo linguistico, percepita e ripetuta con frequenza nei discorsi di diversi parlanti*”.

- **Stabilità**

La stabilità ha due aspetti, la fissazione e la specializzazione semantica.

Zulaga (1975, en Corpas Pastor, 1996: 23) definisce la fissazione delle unità fraseologiche come “*la proprietà che hanno certe espressioni di essere riprodotte nel parlare come combinazioni previamente esistenti*”. Il secondo aspetto è la specializzazione semantica o la lessicalizzazione. Il cambio di significato può accadere solo quando è possibile stabilire un'associazione diretta e univoca tra l'unità fraseologica e la sua interpretazione semantica.

E. Kržišnik (1996: 1) dice che anche se si parla della stabilità come di una delle caratteristiche basiche delle unità fraseologiche, in realtà solo pochissime unità fraseologiche sono totalmente stabili.

- **Idiomaticità**

Rappresenta il grado più alto della caratteristica appena descritta. Un'unità fraseologica ha questa caratteristica se dagli elementi che la compongono presi singolarmente non è possibile dedurre il suo significato.

- **Variazione**

Alcune delle unità fraseologiche non sono fisse, ma ne esistono una o più varianti. Zulaga (1975b in 1980, en Corpas Pastor, 1996: 27 y 28) parla di varianti, variazioni e modificazioni occasionali.

- **Gradazione.**

Le unità fraseologiche presentano tutte le caratteristiche già menzionate in diverso grado. La gradazione si può osservare nella struttura semantica delle unità fraseologiche e anche nella loro istituzionalizzazione, variazione e fissazione (Corpas Pastor, 1996: 30 y 31).

Iñesta Mena, Pamies Bertrán (2002: 21) menzionano anche altre caratteristiche delle unità fraseologiche: *non-composizionalità, difettività, metaforizzazione, reinterpretazione, opacità e iconicità*.

2.2 Classificazione delle unità fraseologiche

Ci sono stati molti tentativi di classificazione delle unità fraseologiche, ma nessuna di esse ha ottenuto unanime consenso; per tale ragione oggi ne esistono moltissime. Corpas Pastor (1996: 50) propone una nuova classificazione delle unità fraseologiche che prende in considerazione due criteri, il criterio dell'enunciato e il criterio della fissazione. Usando il primo criterio è possibile dividere le unità fraseologiche in due gruppi, cioè quelle che costituiscono enunciati completi e quelle che non li costituiscono. Il secondo criterio ci permette di separare le unità fraseologiche che costituiscono le unità nel sistema da quelle che sono completamente libere e la cui fissazione è determinata solamente dall'uso.

Combinando questi due criteri Corpas Pastor (1996: 51) classifica le unità fraseologiche in tre gruppi: collocazioni, locuzioni, enunciati fraseologici. Ogni gruppo si divide secondo ulteriori criteri come categoria grammaticale, funzione sintattica, carattere dell'enunciato, indipendenza testuale, ecc.

a) COLLOCAZIONI

Secondo Corpas Pastor (1996: 53) le collocazioni sono *“unità fraseologiche che, dal punto di vista del sistema della lingua, sono sintagmi completamente liberi, generati a partire da regole, che però, allo stesso tempo, presentano un certo grado di restrizione combinatoria determinata dall'uso”*. Questi sono i tratti che le distinguono dalle cosiddette combinazioni libere di parole.

Corpas Pastor (1996: 67 - 75) menziona vari tipi di collocazioni e sostiene che questa tipologia può essere usata per tutte le lingue romanze, slave e anche per l'inglese e il tedesco.

I tipi di collocazioni sono:

- sostantivo (soggetto) + verbo
- verbo + sostantivo (oggetto)
- aggettivo + sostantivo
- sostantivo + preposizione + sostantivo
- verbo + avverbio
- aggettivo + avverbio

b) LOCUZIONI

Corpas Pastor (1996: 88) menziona i seguenti tratti distintivi per distinguere le locuzioni dalle altre unità fraseologiche: fissazione interna, unità di significato e fissazione esterna pasematica. Generalmente funzionano come elementi proposizionali. Le locuzioni si distinguono dalle combinazioni libere di parole perché sono unità sintattico-semantiche stabili, hanno una funzione denominativa e sono istituzionalizzate.

Distinguiamo vari tipi di locuzioni a seconda del nucleo del sintagma:

- locuzioni nominali
- locuzioni aggettivali
- locuzioni avverbiali
- locuzioni verbali

- locuzioni prepositive
- locuzioni congiuntive
- locuzioni causali

Čermak (1998: 1) parla di un solo significato integrale delle locuzioni al quale non è possibile accedere attraverso i significati dei suoi componenti. Corpas Pastor (1996) dice che questa fissazione riguarda sia l'aspetto paradigmatico sia quello sintagmatico.

c) ENUNCIATI FRASEOLOGICI (proverbi e formule routinarie)

Gli enunciati fraseologici sono enunciati completi che presentano la fissazione interna ed esterna. A volte è difficile distinguerli (specialmente le paremie) dalle locuzioni. Anche questa categoria è costituita da varie subcategorie:

- paremie
 - enunciati dal valore specifico
 - citazioni
 - proverbi
- formule routinarie
 - formule discorsive
 - formule psico-sociali

2.3 Le unità fraseologiche come espressione della cultura

Oggi predomina il parere che la fraseologia di una lingua sia la riflessione più fedele della trasformazione della cultura nella lingua.

Nel XIX secolo si iniziò a cercare la relazione tra le norme culturali e le usanze, la visione del mondo di un individuo (come parte di una determinata cultura) e l'espressione linguistica (E. Kržišnik, 2005: 68). La fraseologia può essere definita *la lingua della cultura* per il fatto che nella fraseologia di una cultura, di una nazione o di un gruppo si riflettono i valori di quella società ed anche le sue caratteristiche. Per una comunicazione interculturale efficiente è quindi necessario conoscere la fraseologia di una cultura. È imprescindibile, inoltre, cercare di differenziare le caratteristiche culturali specifiche da quelle comuni o universali (Kržišnik, 2005: 71). Dios Luque Duran e Manjón Pozas (1998: 8) non vedono le unità fraseologiche solamente come riflesso della cultura ma anche come preservatore naturale di credenze, tradizioni e simboli di un popolo.

2.4 La traduzione di unità fraseologiche

Diversi autori (Pamies Bertrán, Guiarao Miras, Bolívar Romero, 1998, Romero Frías, Espa, 2005, Galiñares Gallén, 2005) parlano delle difficoltà davanti alle quali è posto il traduttore quando deve tradurre le unità fraseologiche. Poiché la fraseologia è in molti casi il riflesso di una determinata cultura, il traduttore deve conoscere molto bene le due culture e deve sapere che le unità fraseologiche hanno bisogno di una traduzione che cerchi di trasporre anche realtà extralinguistiche da una cultura all'altra (Romero Frías ed Espa, 2005). Ci troviamo di fronte

agli stessi problemi anche quando si tratta di due lingue tanto affini come lo spagnolo e l'italiano. Le unità fraseologiche sono unità complesse che non sono traducibili letteralmente. Se le traduciamo in questo modo possiamo produrre i seguenti effetti (Vinay y Darenbelt, in Romero Frías y Espa, 2005):

- cambio di significato
- mancanza di significato
- impossibilità strutturale
- assenza di corrispondenza
- diverso registro.

3 I COLORI

L'uomo si orienta nell'ambiente principalmente con il quadro visivo, di cui fanno parte anche i colori, che hanno per questa ragione un valore molto importante. Anche se i colori hanno un carattere universale non in tutte le culture i valori simbolici attribuiti ai colori sono gli stessi.

3.1 Il bianco

Il bianco si riferisce già dai tempi di Platone (Phillip, 2006: 75) agli dei, al buono, alla bellezza, all'obbedienza e alla purezza. Galiñanes Gallén (2005: 4) ha trovato alcune differenze tra la fraseologia italiana e quella spagnola. Mentre alcuni simboli come la purezza morale, il pulito, la bellezza coincidono, altri non coincidono. Per esempio, in italiano il „bianco“ si usa in riferimento a una cosa propizia, allo sforzo, alla preoccupazione e ad una cosa che non finisce, mentre in spagnolo il „bianco“ rappresenta la saggezza e anche una cosa non perfetta.

3.2 Il nero

Il nero è un colore i cui valori simbolici sono prevalentemente negativi. Di questo parlano Pamies Bertrán, Iñesta Mena y Lozano (1998), Trstenjak (1996) e Philip (2006). In ambedue le lingue il „nero“ è il simbolo della sporcizia, del crimine, del dolore, di cose illegali, dell'occulto e del pessimismo. Si può anche riferire all'Africa. Dobroval'skiĭ e Piirainen (2002: 37) menzionano la credenza che il diavolo sia nero. Gli ultimi due autori sostengono anche che il nero è l'unico colore con una funzione simbolica interlinguistica e interculturale. In italiano ha anche il valore di qualcosa di solenne o grave, si usa in riferimento al clericalismo e al fascismo. Secondo Galiñanes Gallén (2005) solamente in spagnolo si riferisce alla difficoltà.

4 LA RICERCA

Lo scopo della ricerca è stato trovare tutti i significati che hanno il „bianco“ e il „nero“ nella fraseologia italiana e spagnola e fare una comparazione tra le due

lingue scelte. Particolare interesse è stato rivolto a quelle unità fraseologiche che differiscono nelle due lingue. La ricerca è stata svolta scandendo il lavoro in base alle tappe seguenti:

- Il primo passo è stato cercare nei dizionari scelti (dizionari d'italiano: Zingarelli 2007, il *Grande dizionario della lingua italiana* De Mauro, il *Dizionario Garzanti di italiano*, dizionari spagnoli: il *Diccionario de la Real Academia Española*, il *Diccionario de uso de María Moliner*, dizionari bilingui: il *Dizionario Garzanti di Inglese*, il *Dizionario di Spagnolo Zanichelli*, il *Höepli Italiano Spagnolo*, il *Gran Diccionario Oxford*, il *Diccionario Longman Advanced* e alcuni dizionari fraseologici come il *Diccionario fraseológico documentado de la lengua española*, il *Diccionario de dichos y frases hechas* e una variante italiana *Frase fatta capo ha*) tutte le unità fraseologiche che hanno come elemento *il bianco/el blanco* o *il nero/el negro*.
- Per tutte le unità fraseologiche si è poi cercato di trovarne il significato e si sono cercati gli equivalenti nell'altra lingua usando due procedimenti: le unità fraseologiche trovate sono state tradotte nell'altra lingua non sapendo se esistevano o no in quest'altra lingua. Poi sono state cercate prima nei dizionari e dopo sui giornali (*Corpus della Repubblica* e *Corpus de la Real Academia Española* e su altri giornali on-line) per verificarne – tramite esempi di uso autentico – l'esistenza, i significati, i contesti d'uso.
- Per ogni unità fraseologica è stato cercato il più appropriato equivalente nell'altra lingua.

4.1 Le unità fraseologiche con il bianco e il nero in italiano e in spagnolo

Seguendo i passi sopra menzionati sono state trovate in italiano 70 unità fraseologiche con lessemi che si riferiscono al „bianco“ e 54 con lessemi che si riferiscono al „nero“. In spagnolo sono state invece trovate 54 unità fraseologiche che hanno come elemento il „bianco“ e 54 che hanno colme elemento il „nero“.

Nell'ambito della fraseologia italiana e spagnola il bianco e il nero sono – tra tutti - i due colori con cui si forma il maggior numero di unità fraseologiche e quelli con il numero più elevato di valori semantici.

Per la maggior parte le unità fraseologiche trovate sono collocazioni e locuzioni. Tra le prime il tipo più frequente, anche in assoluto, è costituito in tutte e due le lingue dalle collocazioni di tipo *aggettivo + sostantivo* (*bandiera bianca, umore nero*). Le più frequenti tra le locuzioni sono quelle verbali, seguite da quelle nominali e aggettivali.

4.2 Valori semantici e simbologia del “bianco” e del “nero” nella fraseologia italiana e spagnola

Di seguito verrà presentata la classificazione delle unità fraseologiche a seconda dei valori semantici del „bianco“ e del „nero“.

Va sottolineato che in questo contributo saranno prese in considerazione solamente unità fraseologiche trovate nelle opere e nei corpora consultati e saranno presentati solo alcuni esempi d'uso che possiamo dividere in tre gruppi:

- unità fraseologiche insolite, non molto conosciute o sorprendenti
- unità fraseologiche con più valori semantici
- unità fraseologiche con lo stesso valore semantico ma che hanno come elemento due colori diversi.

Per alcune unità fraseologiche sono stati trovati più valori semantici. Per esempio, per l'unità fraseologica *assegno in bianco* ne sono stati trovati due. Il primo si riferisce ad un assegno senza la somma, cioè „vuoto“, l'altro invece alla „fiducia“ che si dà ad una persona dandole un assegno senza la somma precisata. Sono state trovate anche diverse unità fraseologiche con lo stesso valore semantico come per esempio *ser un mosca blanca* e *ser mirlo blanco*: ambedue si usano in spagnolo in riferimento a una cosa rara.

4.2.1 Il bianco

Nell'ambito della presente ricerca sono state trovate in italiano e in spagnolo moltissime unità fraseologiche che hanno come elemento il termine „bianco“. L'italiano è tra le due lingue quella in cui ci sono sia più unità fraseologiche con il „bianco“ sia più valori semantici attribuibili a questo colore.

Valori semantici di “bianco” che coincidono nelle due lingue

Possiamo trovare molti valori semantici di „bianco“ che sono presenti in tutte e due le lingue. Va anche notato che i valori semantici di „bianco“ che coincidono nelle due lingue sono prevalentemente positivi. Questo colore si riferisce spesso ad una cosa vuota, non scritta e a cose di colore bianco.

I significati di bianco che coincidono nelle due lingue sono:

1. **pace** (*bandiera bianca/bandera blanca, colomba bianca/paloma blanca*)
2. **libertà** (*avere carta bianca/tener carta blanca*)
3. **fiducia** (*firmare in bianco/firmar en blanco, dare carta bianca/dar carta blanca, assegno in bianco/cheque en blanco*)
4. **vuoto**

Il bianco si riferisce molte volte a qualcosa di vuoto, specialmente a qualcosa di non scritto o non ancora scritto a causa di ignoranza (*lasciare l'esame (compito) in bianco/dejar el examen (tarea) en blanco, lasciare lo spazio (spazi) in bianco/dejar el espacio (espacios) en blanco*), per dover essere ancora riempito con dati (o informazioni) specifici (*riempire lo spazio (spazi) in bianco/rellenar los espacio (espacios) en blanco*), per fiducia (*assegno in bianco/cheque en blanco*) o per non voler esprimere la propria opinione (*scheda bianca/papeleta blanta o voto blanco*).
5. **neve** (*sport bianco/deporte blanco, moscas blancas, olimpiadi bianche/olimpiadas blancas, settimana bianca/semana blanca, morte bianca/muerte blanca, carretera blanca*).

In tutte e due le lingue sono state trovate molte unità fraseologiche in cui il »bianco« si usa in riferimento alla neve. Verranno commentate solo alcune di queste unità fraseologiche. Il valore semantico di *settimana bianca/semana blanca*, per esempio, è in italiano molto più generale (si riferisce a qualsiasi settimana passata sulla neve) che in spagnolo (si riferisce a delle vacanze concrete durante il periodo invernale). Le espressioni *moscas blancas* e *carretera blanca* si usano invece soltanto in spagnolo. La prima, a quanto pare, è un'espressione colloquiale dato che è stata trovata solamente su internet verificando i significati di *mosca blanca*. L'equivalente italiano appropriato potrebbe essere *fiocchi di neve*.

1) *Es lo ideal para la zona de la Ibérica, por tanto, tal vez tengamos las primeras **moscas blancas** a punto de llegar, que aunque parezca mentira, las negras (las de verdad) todavía rondan por estos lares.*

(<http://www.nevasport.com/phorum>)

Sicuramente interessante è anche *morte bianca* che in tutte e due le lingue si riferisce alla morte causata da una valanga. In italiano ha anche un altro significato, specificato al punto 6.

6. cocaina (*carbón blanco*)

Carbone bianco/carbón blanco - che in tutte e due le lingue si riferisce all'acqua e alla sua energia - ha solo in spagnolo un altro significato e cioè si riferisce alla cocaina. A volte si usa anche per riferirsi alle investigazioni legate agli spacciatori di cocaina.

2) *Tras un mega operativo de varias fuerzas en Capital, conurbano y Chaco, detuvieron a los líderes de la banda de "carbón blanco", entre ellos un despachante de Aduana, un químico y un contador.*

(Ya hay 16 presos en la Argentina por la cocaína embarcada a España, 22/06/2005, www.pagina12.com.ar)

In italiano non è stato trovato nessun esempio in cui l'espressione *carbone bianco* si riferisca alla cocaina, esiste però un'altra espressione per la cocaina con bianco - *polvere bianca*. È stata inoltre trovata un'altra unità fraseologica dove il colore bianco viene usato in riferimento alla cocaina. Quest'espressione è *morte bianca* che significa morte provocata dalla cocaina.

3) *La chiamano la **morte bianca** o il colpo dell'angelo. È la morte provocata dalla cocaina che può colpire casualmente anche quelli che la usano per la prima volta.*

(Corpus della Repubblica, <http://dev.sslmit.unibo.it>)

7. energia dell'acqua (*carbone bianco/carbón blanco*)

8. elezioni (del Papa) (*fumata bianca/fumata blanca*)

Va menzionato che - nonostante questa espressione venga da un contesto molto concreto (le elezioni del Papa) - è possibile trovare nella stampa moltissimi esempi (in tutte e due le lingue) in cui il suo significato non è legato strettamente alle elezioni del Papa, ma viene usato in riferimento a elezioni di vario tipo come nell'esempio (4).

4) **Fumata bianca a viale Mazzini. Braccialarghe alla Direzione del Personale. Un solo voto contrario per entrambi**

(Rai: Riotta direttore del Tg 1, 14/09/2006 - www.corriere.it)

9. **raro** (*mosca bianca/mosca blanca, ser un mirlo blanco*)

10. **pallido** (*bianco in viso/estar blanco*)

11. **senza dormire** (*passare la notte in bianco/pasar la noche en blanco*)

12. **arrendersi** (*bandiera bianca/bandera blanca*)

13. **di bambino** (*voce bianca/voz blanca*)

14. **di cantore evirato** (*voce bianca/voz blanca*)

Vediamo che la stessa unità fraseologica ha più significati, che nelle due lingue coincidono e si riferiscono sia alla voce di un bambino sia alla voce di un cantore evirato.

15. **pallido** (*bianco in viso/estar blanco*)

16. **ladro non violento e con tratti di gentiluomo** (*ladro in guanti bianchi/ladrón de guante blanco*)

L'equivalente italiano può essere sia *ladro in guanti bianchi* sia *ladro in guanti gialli*.

Valori semantici di “bianco” presenti solo in italiano:

In italiano sono stati trovati parecchi valori semantici di „bianco“ che risultano specifici di questa lingua:

1. **puro, senza colpa** (*avere la coscienza bianca*).

In spagnolo si usa con lo stesso significato un'espressione con la parola *pulito*. L'espressione è *tener la conciencia limpia*. La parola *pulito* (*avere la coscienza pulita*) si può usare in questo caso anche in italiano dove esistono due varianti della stessa espressione che accettano sia la parola *bianco* sia parola *pulito* senza condurre ad un cambio di significato.

2. **non consumato** (*matrimonio bianco*)

3. **fallire** (*andare in bianco*)

In spagnolo esistono due unità fraseologiche con lo stesso significato che però non hanno come elemento un colore. Le espressioni con cui potrebbe essere tradotta quest'espressione sono *recibir calabazas* e *no comerse una rosca*.

4. **dedicare molto tempo/impegnarsi** (*fare i capelli bianchi*)

Per quest'espressione non abbiamo trovato un'unità fraseologica spagnola. Uno dei dizionari consultati ci offre la traduzione *dedicar muchos años a un trabajo*.

5. **spaventare, avere paura** (*diventare/essere bianco dalla paura, fare venire i capelli bianchi*). Per quest' espressione è stato trovato l'equivalente spagnolo *palidecer de miedo*.

6. **risultato zero a zero** (*risultato bianco*)

L'espressione *risultato bianco* viene dal mondo del calcio ma si usa anche in altri contesti, sempre in riferimento al risultato zero a zero.

5) *Di più: egli, cristiano militante, avrebbe definito «oltraggiosa» l'interpretazione israeliana del risultato bianco della Conferenza di Roma.*

(Questo non è difendersi, 30/07/2006 – www.lastampa.it)

7. **privilegi** (*figlio della mosca bianca/figlio della gallina bianca*)

Valori semantici di “bianco” trovati solo in spagnolo:

1. **colpire il bersaglio** (*dar en el blanco, hacer blanco*)

Le espressioni italiane con lo stesso significato sono *colpire il bersaglio, colpire nel segno e fare centro*.

2. **essere senza soldi** (*estar sin blanca o no tener blanca*)

In italiano esiste un'espressione con lo stesso significato che ha come elemento il „verde“ al posto del „bianco“. L'espressione è *essere al verde*.

6) *Lo mismo que afirmaba Breig, que añade que Wagner estaba siempre sin blanca, de modo que justificaba sus gustos caros y su afición por los materiales y las decoraciones pomposas con sus necesidades artísticas.*

(Corpiños de cuello alto y encajes para Wagner, 02/03/2007 – www.elpais.com)

7) *Zeigler era del posto, ed era uscito da poco dall'università; lavorava per pochi soldi ed era sempre al verde.*

(Corpus della Repubblica, <http://dev.sslmit.unibo.it>)

3. **centro d'attenzione** (*ser el blanco de todas las miradas/comentarios/críticas/burlas*)

Biutrago (2005) dice che quest'espressione può essere sia positiva sia negativa, il che è stato confermato dalla nostra ricerca.

4. **una cosa bella, di molto valore ma allo stesso tempo inutile** (*elefante blanco*)

8) *De todas maneras, el COI prefiere que algunos equipamientos sean efímeros porque teme el gasto y la falta de uso de lo que denomina "grandes elefantes blancos", indica.*

(Los plazos de Londres 2012 están al límite, 23/03/2006 – www.elpais.com)

In italiano l'espressione *elefante bianco* esiste ma gli esempi dimostrano che si riferisce soltanto all'elefante albino. Anche la variante spagnola può avere questo significato.

Molto interessante per quel che riguarda il „bianco“ sono le espressioni italiana *di punto in bianco* e la versione spagnola *de punta en blanco*. A prima vista le due espressioni sembrano uguali ma in realtà hanno un significato ben diverso. Mentre l'espressione italiana significa *all'improvviso* (l'equivalente spagnolo sareb-

be *de buenas a primeras, de repente o de improvviso*) quella spagnola ha vari significati (con tutti i pezzi dell'armatura, vestito in uniforme, modo di sparare e fare o dire apertamente o direttamente una cosa).

4.2.2 Il nero

Le unità fraseologiche che hanno il „nero“ come elemento sono meno numerose di quelle che hanno come elemento il „bianco“. Questa differenza quantitativa è evidente specialmente in italiano.

Anche la nostra ricerca conferma che i valori simbolici del nero sono prevalentemente negativi. Questo colore si riferisce a cose, comportamenti ed emozioni negativi. È il simbolo della morte e il colore del demonio. Il valore simbolico del „nero“ nel maggior numero di unità fraseologiche è senza dubbio quello di „*illegale*“.

Valori semantici di “nero” che coincidono nelle due lingue

I valori semantici di „nero“ che coincidono nelle due lingue sono molti:

1. **malvagio /cattivo/cruделе** (*anima nera/alma negra, uomo nero, cuore nero*)

Queste espressioni si riferiscono generalmente a persone.

2. **tragico** (*giornata nera/día negro, fine della settimana (week-end) nero/fin de semana negro, umore nero/humor negro*)

3. **illegale** (*pagare in nero/pagar en negro, fondi neri/fondos negros, lotto nero, mercato nero/mercado negro, lavorare in nero/trabajar en negro, lavoro nero/trabajo negro*)

Come già menzionato, il significato di *illegale* è quello che offre più unità fraseologiche con il »nero«. Analizzando queste espressioni ci si rende conto che sono tutte legate al lavoro, agli affari e ai soldi.

1. **arrabbiato o arrabbiare/arrabbiarsi** (*essere nero di rabbia/estar negro, poner negro a alguien, ponerse negro*)

Il »nero« è in spagnolo e in italiano simbolo di rabbia. In italiano il »nero« si può anche usare in riferimento alla tristezza. In italiano siamo riusciti a trovare altri due colori che sono simboli della rabbia. Si tratta del rosso e del verde (*vedere rosso ed essere verda di rabbia*).

9) **Me pongo negro** *cuando leo la prensa y me doy cuenta de que cada uno arrima el ascua a su sardina.*

(«Muy pocos artistas suben al País Vasco», 21/08/2000 – www.elpais.com)

10) *E questo a Vialli ha fatto vedere rosso, e Vialli è andato oltre nel suo sfogo.*

(Corpus della Repubblica, <http://dev.sslmit.unibo.it>)

1. **incidente** (*cronaca nera/crónica negra, scatola nera/caja negra*)

2. **colpa/vizi** (*avere la coscienza nera/tener la conciencia negra*)

3. **pessimismo** (*vedere tutto nero/verlo todo negro, idee nere/ideas negras*)

4. **elenco di persone sospette, pericolose e nemiche** (*libro nero o lista nera/lista negra*)

5. **lutto** (*bandiera nera/bandera negra*)

6. **fascismo** (*bandiera nera/bandera negra, brigate nere/brigatas negras, camicia nera/camisa negra*)

L'espressione *bandiera nera/bandera negra* ha in tutte e due le lingue più significati che coincidono. Si riferisce alla bandiera degli anarchici, dei terroristi, dei fascisti ed anche a quella dei pirati. Si usa, inoltre, nell'automobilismo e in Formula 1. La bandiera nera è anche segno di lutto.

11) *Colgada en la pared, detrás de los secuestradores, puede verse una **bandera negra** en la que se lee Tawhid wa Yihad -Monoteísmo y Guerra Santa-, el nombre del grupo terrorista que se ha responsabilizado de decenas de secuestros de extranjeros en Irak, varios de los cuales han acabado en asesinato.*

(<http://corpus.rae.es>)

12) *Quando se n'è andato Baleno, alla fine di marzo, al cimitero Maria solitudine, sussurrando sulla bara coperta da una **bandiera nera** dell'anarchia, gli ha promesso: „Ci rivedremo presto, Baleno“.*

(Corpus della Repubblica, <http://dev.sslmit.unibo.it>)

13) *Al 26 giro della corsa Prost si era visto esporre la **bandiera nera** che gli ordinava di interrompere la gara per aver preso il via cambiando vettura dopo lo schieramento sulla griglia.*

(Corpus della Repubblica, <http://dev.sslmit.unibo.it>)

1. **P'Africa** (*continente nero/continente negro*)

Questo è forse l'unico significato in comune che non è negativo poiché si riferisce al colore della pelle degli abitanti di questo continente.

2. **diavolo, demonio** (*messa nera/misa negra, magia nera/magia negra*)

3. **elezioni (del Papa)** (*fumata nera/fumata negra*)

L'espressione *fumata nera* è l'opposto dell'espressione *fumata bianca*. Anche se viene usata principalmente quando si parla delle elezioni del Papa è presente negli ultimi tempi in vari contesti, sempre però in riferimento alle elezioni o decisioni politiche.

4. **petrolio** (*oro nero/oro negro*)

5. **duramente** (*lavorare come un negro/trabajar más que (como) un negro*)

Valori semantici di “nero” presenti solo in italiano:

Sono stati trovati due valori semantici del „nero“ presenti solo in italiano:

1. **triste, di mal umore** (*essere nero in volto, umore nero, la più nera miseria, idee nere*)

2. **arbitro** (*giacchetta nera*)

14) *Ma i pensieri dei tifosi della Reggiana vanno ad un'altra **giacchetta nera**, il commissario Cardona, che domenica scorsa regalò due rigori all' Udinese .*

(Corpus della Repubblica - <http://dev.sslmit.unibo.it>)

Valori semantici di “nero” presenti solo in spagnolo:

In spagnolo sono stati invece trovati molti valori semantici che in italiano non siamo riusciti a trovare:

1. **nobile** (*hombre (gente) de capa negra*)

Questo valore è forse uno dei pochi che non è negativo. Va precisato però che esempi di quest'espressione sono stati trovati solo nei testi letterari.

2. **sporco** (*más negro (feo) que Tito*)

3. **sfortuna** (*tener la negra*)

L'espressione spagnola può essere tradotta in italiano con le espressioni *essere sfortunato* o *essere iellato*.

4. **confusione** (*merienda de negros*)

5. **traffico** (*punto negro*)

6. **molto male** (*pasarlas negras*)

La traduzione italiana di quest'espressione potrebbe essere *passarne di cotte e di crude* e *passarne di tutti i colori*.

7. **mettere in cattiva luce** (*pintar (de) negro*)

La due traduzioni italiane appropriate potrebbero essere *dipingere a fosche tinte* e *mettere in cattiva luce*.

4.2.3 Varianti con il “bianco” e il “nero”

Il bianco e il nero sono due colori che spesso vengono posti l'uno di fronte all'altro come contrari. Nella fraseologia italiana e in quella spagnola esistono casi di unità fraseologiche con due varianti - una con il bianco e l'altra con il nero - con il significato (quasi) opposto.

Abbiamo trovato i seguenti esempi:

bandiera bianca/bandera blanca ≠ *bandiera nera/bandera negra*

avere la coscienza bianca ≠ *avere la coscienza nera*

magia bianca/magía blanca ≠ *magia nera/ magia negra*

fumata bianca/fumata blanca ≠ *fumata nera/fumata negra*

Mentre gli ultimi tre esempi rappresentano un contrario molto evidente le espressioni *bandiera bianca* e *bandiera nera* non sono un vero e proprio contrario. Da una parte abbiamo la *bandiera bianca* che rappresenta la resa e la pace e dall'altra la *bandiera nera*, simbolo del fascismo, dell'anarchismo e del terrorismo.

4.2.4 Il nero e il bianco nella stessa unità fraseologica.

Durante la ricerca ci siamo soffermati anche su alcune unità fraseologiche che hanno come elemento tutti e due i colori, il bianco e il nero. Anche per questa

combinazione sono stati trovati vari valori semantici, alcuni in tutte e due le lingue e altri solo in italiano:

1. **per iscritto** (*nero su bianco/negro sobre blanco*)
2. **ignorante o confuso** (*non distinguere il bianco dal nero/no distinguir lo blanco de lo negro*)
3. **contrario, molto diverso** (*dire uno bianco e l'altro nero, correrci tanto quanto fra bianco e il nero, fare del bianco nero, far credere nero per bianco, oggi dire bianco e domani nero*)
- 15) «*Bene, bene – è stata la risposta – all'opposizione non si fa nulla. Basta dire bianco quando voi dite nero e nero quando dite bianco*».
(Berlusconi: «Accordo sulla legge elettorale», 05/03/2007 – www.corriere.it)
4. **falsare la verità** (*fare nero il bianco e bianco il nero, far credere nero per bianco*)

4.3 Differenze culturali

Sono state trovate poche unità fraseologiche che hanno come elemento il „bianco“ o il „nero“ e sono legate strettamente e in modo evidente alla realtà italiana o a quella spagnola. Le differenze culturali più notevoli rappresentano sicuramente le unità fraseologiche che si riferiscono in spagnolo al mondo taurino e in italiano al fascismo e alla mafia.

1. la mafia

La mafia è un elemento importante della realtà italiana e a questa si riferiscono anche molte unità fraseologiche in italiano che però in spagnolo non esistono o si usano in riferimento alla realtà italiana. L'unica unità fraseologica trovata con uno dei due colori legata alla mafia è *lupara bianca*. Quest'espressione si riferisce al rapimento, all'assassinio e alla conseguente sparizione del corpo che vengono praticati dalla mafia nel Mezzogiorno italiano.

- 16) *Il boss era latitante dal 2002 e irreperibile dal 1997. Su di lui gli investigatori possedevano pochi elementi: la voce di Di Lauro compare soltanto in una breve intercettazione risalente al 1997 da allora più nessuna notizia tanto che in molti ritenevano che fosse morto, probabilmente vittima della «lupara bianca».*

(Napoli: arrestato il boss Paolo Di Lauro, 18/9/2005 - www.corriere.it)

L'espressione è stata trovata anche nella stampa spagnola però sempre in riferimento alla mafia italiana.

- 17) *El mejor método sigue siendo la lupara blanca, esto es, la desaparición sin más de la víctima designada sin dejar rastro del cadáver.*

(Los métodos pragmáticos de la Cosa Nostra, 16/07/2006 - www.elpais.com)

2. Il mondo taurino

Il mondo taurino, che è molto importante per gli spagnoli, è sicuramente meno presente nella fraseologia di altre culture.

Con i due colori è stata trovata solo un'espressione è cioè *banderilla negra* di cui non è stato trovato nessun esempio nella stampa italiana.

3. Il fascismo (*brigate nere/brigadas negras, camicia nera, bandiera nera*)

4. Il calcio

Ciò che la cultura italiana e quella spagnola hanno in comune è senza dubbio l'amore per il calcio, che è in tutti e due i paesi lo sport nazionale. Gli esempi trovati con il „bianco“ e il „nero“ in riferimento al calcio sono *risultato bianco* e *giacchetta nera*.

Va inoltre menzionato che esistono in italiano due unità fraseologiche che hanno come elemento un colore – *gli azzurri* e *La Roja* – e si usano in riferimento alla squadra nazionale di calcio. Mentre *gli azzurri* è di data molto più vecchia e più generale (si usa per parlare di quasi tutte le squadre nazionali italiane e non solo per quella di calcio) l'espressione *La Roja* è cominciata a essere usata recentemente e si riferisce solo alla squadra nazionale di calcio spagnola.

5 CONCLUSIONI

Il bianco e il nero sono due colori molto presenti nella fraseologia italiana e spagnola e hanno moltissimi valori semantici, alcuni coincidenti nelle due lingue, altri non coincidenti. In italiano sono state trovate più unità fraseologiche che hanno come elemento uno dei due colori che in spagnolo. Esistono non poche unità fraseologiche che sono presenti solamente in una delle due lingue. Ci sono, inoltre, molte unità fraseologiche con più valori semantici. Va ricordato di nuovo che mentre i valori semantici del „bianco“ sono in ambedue le lingue positivi e negativi quelli del nero sono quasi tutti negativi. Se il „bianco“ e il „nero“ sono presenti insieme in un'unità fraseologica spesso rappresentano il contrario. Molto interessanti sono anche i casi in cui lo stesso valore semantico viene rappresentato da due colori diversi. Sono state trovate poche unità fraseologiche con il „bianco“ e con il „nero“ che sono legate strettamente alla realtà italiana (mafia, fascismo e calcio) e a quella spagnola (mondo taurino e calcio).

6 BIBLIOGRAFIA

- BARÁNOV, A./ D. DOBROVOL'SKIĬ (1998) Idoimaticidad e idiomatismos. Luque Durán, Juan de Dios y Pamies Bertrán, Antonio (urd.), *Léxico y Fraseología*. Granada: Método Ediciones.
- BUITRAGO, A. (2002) *Diccionarios de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa.
- CORPAS PASTOR, G. (1996) *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- ČERMAK, F. (1998) La identificación de las expresiones idiomáticas. <http://ash-da.ugr.es/laboratorio/tlt/tlt2/libros/ind-fras.htm>
- FRÍAS R. y ESPA A. (2005) Problemi linguistici ed extralinguistici nella traduzione di lingue affini. En *Espéculo*, X, N°29. 25. september 2012 http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/l_affini.html

- GALIÑANES GALLEN, M. (2005) La traducciones de los colores en italiano y en español. En *redELE* N° 4. 2.oktober 2012 <http://www.mec.es/redele/revista4/index.shtml>.
- IÑESTA, E/PAMIES, A (2002) *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Granada Lingvistica.
- KRŽIŠNIK, E. (1996) Norma v frazeologiji in odstopi od nje v besedilih. *Slavistična revija* XLIV, N°2, pp.132 – 153.
- KRŽIŠNIK, E. (2005) Frazeologija v luči kulture. En Stabej, M (eds.) *Večkulturnost v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi – zbornik predavanj*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- LUQUE DURÁN, J. de D. POZAS, M (1998) Tipología léxica fraseológica: universales y particulares. 15. maj 2007 <http://ashda.ugr.es/laboratorio/tlt/tlt2/libros/ind-fras.htm>.
- PAMIES, A./E. IÑESTA/W. LOZANO (1998): "El perro y el color negro, o el componente valorativo en los fraseologismos". Maj 2007 <http://ashda.ugr.es/laboratorio/tlt/tlt2/libros/ind-fras.htm>
- PHILIP, G. (2006) *Connotative meaning in English and Italian Colour-Word Metaphors*. 25. September 2012 <http://amsacta.cib.unibo.it/archive/00001135/>.
- TRSTENJAK, A. (1996) *Psihologija barv*. Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.

POVZETEK

Semantične vrednosti bele in črne barve v italijanski in španski frazeologiji

Prispevek obravnava semantične vrednosti "bele" in "črne" v italijanski in španski frazeologiji. Bela in črna sta tisti barvi, ki se najpogosteje pojavljata v frazeoloških enotah obeh jezikov. Pri podrobnem pregledu več slovarjev italijanskega in španskega jezika, nekaterih dvojezičnih in frazeoloških slovarjev ter izbranih korpusov obravnavanih jezikov smo dobili 232 frazeoloških enot, ki vsebujejo "bela" in "črna". Med temi so najpogostejše kolokacije tipa pridevnik in samostalnik. V pričujočem članku so dobljene frazeološke enote razvrščene glede na semantične vrednosti "bele" in "črne". Ugotovili smo, da so semantične vrednosti "bele" v frazeoloških enotah tako pozitivne (v večini) kot negativne, semantične vrednosti "črne" pa so skoraj v vseh primerih negativne. Posebej so predstavljene tudi različice frazeoloških enot z obema barvama ter tiste frazeološke enote, v katerih se pojavljata obe barvi skupaj. V večini omenjenih primerov predstavljata "bela" in "črna" nasprotje. Izkazalo se je, da frazeoloških enot z "bela" in "črna", ki odražajo specifičnosti italijanske in španske kulture, ni veliko. Nanašajo se na mafijo, na obdobje fašizma, na nogomet in na bikoborbe.

Ključne besede: frazeologija, barve, črna, bela, italijanščina, španščina

ABSTRACT

The Semantics of White and Black in Italian and Spanish Phraseology

This article considers the semantic values of "white" and "black" in Italian and Spanish phraseology. These two colors are among all those that form the greatest number of phraseological units. Consulting Italian and Spanish dictionaries, bilingual dictionaries, phraseological dictionaries and chosen corpora of the two languages, 232 phraseological units with "white" and "black" were found. The most common type are collocations of the type adjective plus noun. In this paper, the phraseological units are classified according to their semantic values. It has been discovered that while the semantic values of "white" can in both languages be positive (in the majority) and negative, the values of "black" are almost all negative. Variants of phraseological units that can be formed with both colours as well as examples of phraseological units containing both colours were highlighted. In most of these examples the "white" and "black" represent the opposite. Only a few phraseological units with "white" and "black" directly linked to the Italian and Spanish culture were found. They refer to mafia, football, fascism and bullfighting.

Key words: phraseology, colors, black, white, Italian language, Spanish language

RIASSUNTO

Il bianco e il nero nella fraseologia italiana e spagnola

Il presente articolo affronta il tema dei valori semantici del „bianco“ e del „nero“ nella fraseologia italiana e spagnola. Questi due colori sono fra tutti i colori quelli che formano sia in italiano sia in spagnolo il maggior numero di unità fraseologiche. Consultando vari dizionari di lingua italiana e spagnola, alcuni dizionari bilingui e fraseologici e, infine, corpora scelti delle due lingue sono state trovate 232 unità fraseologiche con il „bianco“ e il „nero“. Nella maggioranza dei casi si tratta di collocazioni del tipo aggettivo più nome. In questo contributo le unità fraseologiche trovate vengono classificate a seconda dei loro valori semantici. È stato scoperto che mentre i valori semantici del „bianco“ possono essere in tutte e due le lingue sia positivi (in maggioranza) sia negativi, i valori del „nero“ sono quasi tutti negativi. Sono stati evidenziati anche esempi di varianti di unità fraseologiche con i due colori ed esempi di unità fraseologiche che hanno come elemento ambedue i colori. Nella maggioranza di questi casi il „bianco“ e il „nero“ rappresentano il contrario. Sono state trovate poche unità fraseologiche con il „bianco“ e il „nero“ legate direttamente alla realtà italiana e a quella spagnola. Quelle trovate si riferiscono alla mafia, al calcio, al fascismo e al mondo taurino.

Parole chiave: fraseologia, colori, nero, bianco, italiano, spagnolo.

Tatjana Struna Berden

UDK 811.133.1'36'37:811.163.6'36'37

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

tatjana.struna@gmail.com

Interprétation générique des indéfinis français et slovènes

1 INTRODUCTION

Dans le présent travail nous allons étudier l'interprétation générique des déterminants indéfinis français (*tout(e/s)*, *chaque*, *quelque*, *plusieurs*, *certain(s)*) et de leurs correspondants slovènes (*vsi*, *vsak*, *nekaj*, *več*, *nekateri*). Leur propriété sémantique commune est d'exprimer le pluriel indéfini. Nous présenterons les phrases, dans lesquelles ils ont soit une interprétation générique standard soit une interprétation générique partielle. Sous l'appellation des indéfinis nous comprenons en français les adjectifs indéfinis exprimant la pluralité (*quelques*, *certain(e)s*, *plusieurs*) et la totalité (*chaque*, *tout(e)*, *tous(tes)*) et aussi les pronoms indéfinis exprimant la pluralité (*quelques-un(e)s*, *certain(e)s*, *plusieurs*) et la totalité (*chacun*, *tout/s*, *tous(tes)*).

En slovène la catégorie correspondante aux indéfinis français est représentée par les pronoms adjectivaux (*pridevniški zaimki*) et les pronoms nominaux (*samostalniški zaimki*). Nous connaissons plusieurs types de pronoms adjectifs et de pronoms indéfinis. Les types qui nous intéressent ici sont les suivants : indéfini (*nedoločni*), indéfini totalisant (*celostni*) et aussi les numéraux indéfinis (*nedoločni števnik*).

Dans ce travail nous analyserons seulement les adjectifs indéfinis et non les pronoms, il n'y aura pas question des indéfinis négatifs non plus, ni des adverbes de quantification. Les phrases avec des opérateurs de généricité tels que les adverbess *généralement* ou *normalement* seront aussi exclues de notre analyse.

L'objectif de cet article est aussi d'intégrer les SN indéfinis slovènes dans les nombreuses discussions françaises sur le sujet de la généricité.

1.1 Hypothèse

L'interprétation générique dans les phrases slovènes est souvent moins explicite. Le slovène n'a pas d'articles ni d'autres catégories grammaticales qui pourraient marquer la généricité comme en français. Le slovène, comme les langues germaniques (et au contraire des langues romanes) ne connaît pas l'opposition *les/des* (voir ex. 1, 2). C'est pourquoi nous supposons que l'interprétation générique est moins claire et moins explicite en slovène. Nous chercherons s'il existe d'autres moyens slovènes qui permettent la lecture générique d'une phrase.

Nous essayerons d'établir une comparaison entre la généricité standard et partitive des indéfinis français et slovènes¹. Nous examinerons surtout les exemples dans lesquels la quantification générique porte sur des individus en position sujet et non sur des événements génériques exprimés dans une phrase.

Les indéfinis *chaque* et *tout(e)* imposent un parcours exhaustif de la classe et les indéfinis partiels *quelques*, *certain(e)s*, *plusieurs* normalement restreint un argument à un parcours non exhaustif des valeurs individuelles (Corblin 1987). Nous examinerons quels sont et s'il existe des contextes qui permettent une interprétation générique valable pour toute la classe.

1.2 Les phrases génériques

Les phrases génériques dénotent des vérités générales. D'après la conception traditionnelle (Carlson 1982, Dahl 1985, Galmiche 1985, Kleiber 1978, Kuroda 1973, etc) les phrases génériques² ne concernent pas des événements spécifiques, mais des états de choses généraux et habituels. Une phrase est générique si elle (Anscombe 2001):

- a) est vraie (en un sens qui reste à préciser) ;
- b) n'est pas événementielle ;
- c) possède un syntagme sujet générique, habituellement de la forme *les N2*.

Les phrases spécifiques renvoient à une partie d'éléments de la classe soit à une sous-espèce de cette classe. Les phrases qui permettent une interprétation partitive ne sont pas localisables dans l'espace et/ou dans le temps. Pourtant la lecture partitive n'est pas exclue des phrases avec un prédicat spécifiant (Bosveld de Smet 1994).

Dans ce travail nous nous limiterons à l'interprétation générique standard et l'interprétation générique partitive:

L'interprétation générique standard s'explique normalement par le fait que la phrase est valable pour toute la classe envisagée (Anscombe 2001, Corblin 1987 et 1997, Dobrovie-Sorin et Bayssade 2004, etc.). Par contre, l'interprétation générique ne garantit pas que toute la classe des membres soit parcourue. Elle garantit seulement que la phrase est vraie quel que soit le nombre de prélèvements effectués.

Dans une phrase avec l'interprétation générique partitive (Anscombe 2001 et 2012, Corblin 1987) seulement une partie de la classe mentionnée est concernée. Une phrase générique de type *Certains x sont P* est **partitive**. *Il s'agit de* partitives

1 La traduction slovène des phrases avec *več/nekaj/nekateri* est dans cet article faite séparément, car *nekaj/več* exigent leur complément au génitif et le verbe à la 3^{me} personne du singulier, tandis que *nekateri* exige le complément au nominatif et le verbe à la 3^{me} personne du pluriel. A cause de différentes constructions syntaxiques, nous avons fait les traductions slovènes séparément pour *nekaj/več* et pour *nekateri*.

2 Anscombe (2001, 2002) parle la *généricité forte* et la *généricité faible*. Un syntagme générique est d'après lui normalement lié à un syntagme de la forme *les N*, *un N* ou *le N*.

D'après Corblin les interprétations génériques des indéfinis sont des interprétations non spécifiques d'un genre particulier. Les indéfinis au sens étroit (*un N*, *des N*, *deux N*, *trois N*, *plusieurs N* et *quelques N*) peuvent avoir une telle interprétation même dans les phrases qui ne marquent pas explicitement la généricité. Sorin et Bayssade (2004), Krifka et alii (1995) parlent de deux types de lectures génériques : la *généricité dite nominale* et la *généricité dite phrastique*.

typifiantes à priori, lorsque *Certains x sont P* s'oppose à d'autres partitives *Certains x sont Q*. Les phrases génériques partitives admettent aussi les SN spécifiques³.

1.3 Les pronoms et adjectifs indéfinis français et leurs correspondants slovènes

Dans ce travail il sera question des pronoms indéfinis qui marquent une quantité qui n'est pas limitée. Pour cette raison là, il peut être souvent difficile de les interpréter par un nombre précis.

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, les catégories slovènes correspondantes aux indéfinis français, sont les pronoms adjectivaux (*pridevniški zaimki*) et les pronoms nominaux (*samostalniški zaimki*). Parmi eux, nous distinguons plusieurs classes exprimant la quantité indéfinie, notamment les pronoms : indéfinis (*nedoločni*), indéfinis qui désignent n'importe quel référent (*poljubnostni*), indéfinis pluralisant (*mnogostni*), indéfinis totalisants (*celostni*).

D'après une théorie générale, un indéfini français qualifie normalement ce qui se présente sous un aspect général sans se rapporter à un objet ou un individu particulier et spécifiquement déterminé (Banour 1995). Les adjectifs indéfinis se joignent au nom pour marquer une idée plus ou moins vague de quantité, de qualité, d'identité,... Et les pronoms indéfinis servent à désigner, d'une manière vague ou indéterminée, les personnes ou les choses.

La morphologie de la langue slovène ne connaît pas la catégorie des « indéfinis » proprement dits (voir l'introduction). En slovène, il y a deux types de pronoms indéfinis exprimant la quantité; notamment les *pronoms nominaux* (*samostalniški zaimki*) et *adjectivaux* (*pridevniški zaimki*). Il s'agit des pronoms nominaux impersonnels (*neosebni samostalniški zaimki*) et des pronoms *adjectivaux* impersonnels (*neosebni pridevniški zaimki*), qui n'expriment pas la personne grammaticale mais ont toujours la forme de troisième personne. Tous les pronoms nominaux sont du genre masculin, mais ils ont une sous-catégorie pour exprimer les êtres vivants. Ils peuvent être du genre masculin (pour désigner les hommes) ou neutre (pour désigner tout le reste : les animaux, les plantes, les objets et les notions abstraites) (Toporišič 2000).

Les pronoms adjectivaux s'accordent avec leur référent en genre, en nombre (si exprimé) et en cas. Pourtant les numéraux indéfinis, qui font partie des adjectifs, n'ont qu'un seul nombre grammatical - le pluriel. C'est une des caractéristiques des pronoms indéfinis slovènes qui est parallèle à celle des indéfinis français. Ils ne désignent pas une personne ou un objet précis, mais désignent les personnes et les objets en général.

1.4 La détermination et l'indétermination en slovène

Bien que le slovène n'ait pas d'article proprement dit, il y a des moyens, en slovène comme dans chaque langue, pour marquer qu'un individu est déjà connu ou inconnu, déterminé ou indéterminé, existant ou non-existant etc.

3 SN Spécifique : *Certains objets n'ont pas de (couleur + dimension + ...)* (Anscombe 2002).

Les noms français ont normalement besoin d'un déterminant, ce qui n'est pas le cas en slovène. En slovène, il existe un rapport entre l'indétermination, qui est due au système grammatical de la langue écrite, et la détermination dans la langue parlée. Parmi les actualisateurs⁴, dont le rôle est de transformer l'indétermination du système grammatical de la langue écrite en détermination de la langue parlée, sont aussi des pronoms (Vidovič-Muha 1996). A cause de l'absence d'article en slovène un N sans déterminant peut apparaître dans un contexte défini ou indéfini. D'après Toporišič (2000) les N en slovène sont toujours déterminés, et c'est l'indétermination qui est marquée explicitement.

Pourtant, dans la linguistique slovène, on trouve plusieurs auteurs qui parlent des mots fonctionnant comme des articles. Ule (1997) et Schlamberger-Brezar (2004) parlent de l'article indéfini *en N*, *nek/za nek/vsaj en N* (*un N/pour un N/au moins un N*), dont la propriété est d'indiquer le quantificateur existentiel ou d'attribuer une spécificité indéfinie : *nek N (un N)*, *vsaj en N (au moins un N)*. Toporišič (1966) parle du pronom *en* (*un* comme numéral) qui, dans la langue parlée, prend la valeur de *neki* (*un* comme article indéfini). Žaucer (2007) parle aussi de *ta* (*ce, cette*) - article issu du démonstratif fonctionnant comme déterminant en slovène parlé.

2 L'INTERPRÉTATION GÉNÉRIQUE STANDARD

La généricité standard exprime le passage du particulier au générique ou du moins générique au plus générique (voir aussi le chapitre précédent). La lecture générique des indéfinis pluriels du français varie en fonction du type de déterminant. Elle est soumise à des contraintes très strictes. Parmi les phrases exprimant la généricité nous pouvons distinguer la généricité définie et la généricité indéfinie, selon le déterminant qui précède le SN.

La lecture générique en slovène est plus libre mais aussi plus ambiguë. A cause de l'absence d'article (in)défini en slovène, cette différence entre les deux articles français se perd souvent dans la traduction. Dans les exemples (1, 2) nous voyons la différence entre *les/des* en français, qui est ici liée aussi aux verbes. Le verbe *aimer* présuppose la totalité générique des éléments *les N*, *que l'on aime*, tandis que le verbe *manger* présuppose seulement une partie de la classe, donc *des N*, *que l'on mange*. Mais dans la traduction nous ne sommes pas obligés d'exprimer cette différence. Il est même difficile de l'exprimer. La différence entre (1) et (2) en slovène peut être récupérée par le contexte ou les connaissances des interlocuteurs. On aurait pu développer la phrase en précisant cette différence. Bien que l'on sache que nous ne mangeons pas la totalité des *froskies* existants, en slovène, on n'a jamais besoin de préciser cette partialité. C'est la valeur sémantique du verbe qui l'exprime.

- 1) Mon chat *mange/aime les *froskies*. (Ansombre 2001).
'Moja mačka je/ima rada *froskije*.'

4 Les actualisateurs généraux sont des articles définis et indéfinis ; les actualisateurs spécifiques sont des noms propres, pronoms, SN avec des noms propres et numéraux (Vidovič-Muha 1996:116).

- 2) Mon chat mange/*aime des froskies.
‘Moja mačka je/ima rada froskije.’

La généricité standard dans les phrases avec un syntagme défini en position sujet est souvent dite distribuée. Un syntagme générique est distribué lorsque la phrase générique attribue une propriété à l’ensemble des éléments d’une classe. Normalement la *généricité standard* dans les syntagmes du type *les N* peut être illustrée par la phrase :

- 3) Les singes aiment les bananes. (Ansombre 2001)
‘Opice imajo rade banane.’

L’exemple (3) montre la généricité aussi bien en slovène qu’en français. Les *singes* (*opice*) et les *bananes* (*banane*) sont considérés génériquement sans aucune spécificité et sans faire de référence à *certaines singes*. Bien que l’article défini français ait la tendance d’exprimer la définitude, la traduction ne la reflète pas. En slovène c’est la sémantique de la phrase entière qui donne le sens de généricité standard. C’est seulement le contexte déictique qui aurait pu permettre une lecture spécifique (par ex. en regardant *cinq singes dans un ZOO manger des bananes*).

Une construction avec un article défini (3) exprime la généricité en français plus directement qu’un numéral cardinal (4) (Corblin 1987). Comme nous l’avons déjà dit, le slovène n’a pas d’article indéfini, de plus il ne peut non plus utiliser un numéral pour exprimer la généricité. Pourtant pour l’exprimer, le slovène préfère utiliser le nom du sujet au pluriel (*želve*) (4b) ou lieu du singulier (4a). Le pluriel slovène accentue la généricité, c’est-à-dire la totalité présupposée par la dénotation d’espèce des *tortues*. En slovène, les numéraux (5) n’assurent non plus une lecture générique. Les numéraux sont trop précis par leur valeur sémantique, pour qu’ils soient capables d’exprimer la généricité.

- 4) a) Une tortue vit longtemps. (Dobrovie-Sorin et Beyssade 2004)

ena želva živi dolgo
‘Želva živi dolgo.’

- b) Želve živijo dolgo.

tortues vivent longtemps
‘Les tortues vivent longtemps.’

- 5) Deux/trois tortues vivent longtemps. (Dobrovie-Sorin et Beyssade 2004)
‘Dve/tri želve živijo dolgo.’

L’interprétation générique standard de l’indéfini est possible seulement, si rien n’impose d’interpréter la phrase comme mention d’un fait particulier (Corblin 1987), ce qui veut dire que la proposition peut être vérifiée pour tous les membres d’une classe. Ainsi devrait-on supposer pour un énoncé générique que le nombre d’implications de cet énoncé est illimité (6). La phrase correspondante slovène peut garder l’interprétation singulière, qui peut-être traduite par *vsaka družba* (*toute société*) (6a). Dans ces phrases génériques le nombre d’extractions est illimité dans les deux langues. L’indéfini vise l’espèce entière des N.

- 6) a) Une société repose sur des valeurs (Corblin 1987:50).
 ena družba temelji na vrednotah
 '(Vsaka) Družba temelji na vrednotah.'
 b) Družbe temeljijo na vrednotah.

L'indéfini (*une*) dans (4a et 6a) est normalement omis en Slovène, où bien traduit par *vsaka* (*chaque*), qui est un quantificateur universel – sémantiquement acceptable pour chaque élément d'un nombre non limité d'extractions d'individus pris séparément. Pourtant pour exprimer la généralité, le slovène préfère le sujet *sociétés* en pluriel (6b) (cf. 4b). Si on mettait *vsaka* (*chaque*) *družba*, pour avoir une phrase valable pour chaque membre de la classe des *sociétés*, le pluriel correspondant serait *vse družbe* (*toutes les sociétés*).

La traduction avec le nom au singulier (*družba*) exprime dans ce cas-là plutôt *la société en générale*. D'après cette interprétation la *société* est considérée comme la *société humaine*, unique au monde et qui regroupe « tout le monde ». La caractéristique de cette *société* est basée des valeurs qui lui sont propres.

La possibilité d'employer l'article indéfini ou le numéral *un* (*en*) aussi en slovène existe surtout en slovène parlé. Dans l'énoncé *Ena družba temelji na vrednotah*, par exemple, le mot *družba* doit être prononcé avec plus de force, ce qui montre qu'on parle des *sociétés* en général.

Il est possible d'utiliser la même structure parlée, aussi dans l'exemple (4). Dans ce cas, le résultat est la traduction du numéral. En slovène parlé nous devons accentuer *želva* (*tortue*) et non *ena* (*une*), pour montrer, que nous considérons par là toutes les tortues. (*Ena želva živi dolgo.*)

Dans l'exemple (7) la quantification universelle impose le parcours exhaustif d'une classe (Corblin 1987) où les propriétés sont nécessairement vérifiées pour chaque individu, mais l'indéfini comporte aussi une part d'incertitude. Dans des phrases comme celle-ci, nous pouvons apercevoir le décollage entre l'idéal et la réalité.

En slovène il est difficile de garder l'opposition entre l'indéfini au singulier et l'indéfini au pluriel ainsi que le même sens. Le (7) peut être interprété de façon que *toutes les sociétés* (*vse družbe*) *devraient reposer sur des valeurs, pourtant chaque société* (*vsaka*) *ne repose forcément pas sur des valeurs*. La différence entre les indéfinis est seulement dans le parcours de la classe. Les deux indéfinis expriment la totalité, le deuxième (*toute/vsaka*) parcourt tous les individus de la classe entière, mettant l'accent sur chaque individu de la classe pris séparément. C'est pourquoi l'indéfini *une* se traduit ici par le pluriel du nom (b) qui permet une lecture générique. Pour l'adjectif *toute* il n'y a pas de restrictions. *Toute* peut être facilement traduit par *vsaka*. En slovène, nous constatons que ce n'est pas le même indéfini qui est mis au pluriel: le premier indéfini prend la forme du pluriel (*družbe* – cf. singulier en français *une société*) et le deuxième est en singulier (dans les deux langues nous avons la forme singulière exprimant la pluralité). En slovène il est indispensable de mettre le premier sujet au pluriel (*družbe*) et de continuer avec le sujet au singulier (*družba*). C'est seulement cette opposition qui nous permet une lecture générique.

Si nous voulons garder le premier sujet au singulier (*družba*) (7a) aussi dans la traduction slovène, la phrase devient inacceptable. Le sujet au singulier ne permet pas une restriction dans la deuxième partie de la phrase.

- 7) *Une société* repose sur des valeurs, mais *toute société* ne repose pas sur des valeurs (Corblin 1987:51).
 a) ‘*Ena družba temelji na vrednotah, a vsaka družba ne temelji na vrednotah.’
 b) ‘Družbe temeljijo na vrednotah, a vsaka družba ne temelji na vrednotah.’

2.1 L’interprétation générique de *tous les N*, *chaque N* et les correspondants slovènes

Dans le même ordre d’idées nous pouvons remplacer les indéfinis ci-dessus par *tous les N* ou *chaque N*. En mettant à la place des déterminants les adjectifs indéfinis *tous* et *chaque* nous pouvons vite obtenir la possibilité d’une lecture générique de la phrase. Le nombre que *tous* (*vsi*) et *chaque* (*vsak*) présentent n’est pas un nombre grammatical mais juste le nombre valable pour un parcours exhaustif des valeurs d’une classe.

Tous peut signifier « les uns et les autres sans exception ». Dans ce cas, il a un sens collectif⁵ et indique une somme d’unités. Il se place devant un nom au pluriel (9). Mais *tous* peut signifier aussi « chaque, n’importe quel ». Et dans ce cas, il a un sens distributif⁶ et se place devant un nom au singulier (8).

En slovène un seul mot, *vsak*, peut remplacer *tout(e/s)* et *chaque* en français (8). *Vsak*, qui peut être un pronom ou un adjectif, se limite à la dénotation singulière de toutes les personnes ou de tous les objets d’une classe et garde la valeur du singulier aussi au pluriel. Il se place devant un nom au singulier.

Vsi, *vse*, *vsaj*, les pronoms ou les adjectifs pluriels, fonctionnent comme des numéraux indéfinis adjectivaux au pluriel et résument la totalité des objets individuels ou toutes les parties d’une unité. Ils se placent devant un nom au pluriel⁷.

La lecture générique est facilement acceptable dans les deux langues. Il est possible aussi de traduire *vsak*⁸ par le pluriel (8b) dont nous avons parlé ci-dessus (voir ex. 4b). En mettant la phrase slovène au pluriel (8b), ce qui est la traduction la plus appropriée, on se rapproche de l’exemple français (9). Les exemples (9) et (8) envisagent la totalité des éléments d’une classe, mais avec une différence qui est due aux propriétés sémantiques des indéfinis. Il serait même possible de traduire (9) par *vsaka želva* (cf. 8).

- 8) a) Chaque/Toute tortue vit longtemps.
 Vsaka želva živi dolgo.
 b) ‘Vse želve živijo dolgo.’

- 9) Toutes les tortues vivent longtemps.
 ‘Vse želve živijo dolgo.’

Une différence entre les (8) et (9) devient plus visible, si nous continuons la phrase comme dans (8.1.) et (9.1.). Il paraît que la construction *chaque/tout/vsak* +

5 *Plusieurs filles ont chanté une chanson.* Interprétation collective : il y avait plusieurs filles qui ont chanté ensemble.

6 *Plusieurs filles ont chanté une chanson.* Interprétation distributive : chaque fille a chanté une chanson.

7 Le slovène connaît aussi la forme duelle *oba*, *obe* qui implique la totalité des deux objets ou personnes.

8 Le pronom *vsak* se limite à la dénotation singulière des personnes ou des objets et garde la valeur singulière aussi au pluriel.

N singulier accentue beaucoup plus les individus et par conséquent ne permet pas une restriction dans la deuxième partie de la phrase. Par contre la construction au pluriel *tous + les N pluriel* accentue la totalité de la classe, c'est pourquoi il est possible de continuer la phrase et exclure un individu de cette totalité (*sauf...*) considérée par *toutes les tortues*.

8.1) *Chaque/Toute tortue vie longtemps, sauf la tortue dans l'aquarium.

*Vsaka želva živi dolgo, razen želva v akvariju.

9.1.) Toutes les tortues vivent longtemps, sauf les tortues dans l'aquarium.

'Vse želve živijo dolgo, razen želve v akvariju.'

Pour une lecture générique standard en slovène et en français il n'est pas important de connaître l'extension de la classe. La propriété exprimée s'applique à tous les membres d'une classe avec une ampleur indéterminée.

Nous pouvons en conclure que *tout* et *chaque*, ainsi que *vsak* accentuent la caractéristique d'un individu ou bien d'un groupe générique. *Vsak* désigne une personne, un objet, une espèce ou une matière individuellement. Par contre, *vsì* (*tous*) désigne la totalité avec toutes ses parties et renforce la généralité du groupe. La fonction sémantique de tous ces pronoms et adjectifs est de marquer une totalité, soit la totalité en prenant compte de tous les individus particuliers soit juste la somme de tous ces éléments individuels.

2.2 Les exemples slovènes avec des indéfinis exprimant la totalité : *vsì* et *vsak*

Nous avons déjà mentionné que la lecture générique slovène est plus dépendante du contexte. L'exemple (10) le montre bien : le N dans l'objet et le N dans le sujet de la phrase n'ont besoin d'aucun article ou d'un autre déterminant pour pouvoir avoir une lecture générique. La classe des *pêcheurs* est ouverte pour chaque individu de la classe, ce qui est valable aussi pour la classe des *poissons*. Dans un autre contexte et dans une situation particulière, notamment déictique, cette phrase peut avoir aussi une interprétation spécifique⁹. La phrase comme celle-ci est tout à fait inacceptable en français, car le français a toujours besoin d'un actualisateur devant le N sujet/objet.¹⁰

10) Ribiči lovijo ribe.

*pêcheurs pêchent poissons

'Les pêcheurs pêchent les poissons.'

Dans l'exemple (11) nous avons ajouté l'adjectif totalisant *vsì/tous* devant le N sujet (*ribiči*). La lecture générique devient plus explicite. *Vsì* (*tous*) comme marqueur de la totalité implique le parcours exhaustif de la classe des *pêcheurs* et pour cette raison permet l'interprétation générique. Il s'agit d'une phrase dont le sens est très générique, bien que l'adjectif indéfini soit placé seulement devant le N sujet.

9 Une interprétation est spécifique quand un indéfini compte des individus exemplaires (Corblin 1987).

10 Dans certains contextes, l'exemple (10) peut être traduit aussi par : *Des pêcheurs pêchent des poissons*.

- 11) Vsi ribiči lovijo ribe.
 *tous pêcheurs pêchent poissons
 ‘Tous les pêcheurs pêchent les poissons.’

Si nous mettons l’adjectif totalisant *vsi (tous)* seulement devant le N objet (12), le résultat n’est plus le même. La phrase paraît bizarre en slovène. Nous pouvons la comprendre de la façon générique mais aussi comme si d’habitude *les pêcheurs ne pêchaient pas tous les poissons* ou bien *toutes sortes de poissons*. La phrase slovène est grammaticale avec un seul déterminant - adjectif (*vse*), à la différence de la phrase française qui a, comme dans l’exemple (11), besoin de déterminants devant le N sujet et le N objet.

- 12) ?Ribiči lovijo vse ribe.
 *pêcheurs pêchent tous poissons
 ‘Les (Des) pêcheurs pêchent tous les poissons.’

Dans le dernier exemple (13) nous avons ajouté deux adjectifs totalisants dans la phrase « nue » ; devant le N sujet et devant le N objet. La phrase peut paraître normale en français (en ajoutant les articles) ce qui n’est pas le cas pour le slovène. La phrase est toujours grammaticale mais avec l’interprétation générique elle peut paraître bizarre en slovène. Pourtant elle peut être acceptable dans un contexte spécifique où nous parlons d’un groupe de *pêcheurs* dont, dans cette situation, *ils sont tous censés pêcher tous les poissons*.

- 13) ?Vsi ribiči lovijo vse ribe.
 *tous pêcheurs pêchent tous poissons
 ‘Tous les pêcheurs pêchent tous les poissons.’

Une phrase slovène (13) ne peut pas accepter deux adjectifs totalisants, bien qu’ils marquent très bien la généricité. La raison de l’inacceptabilité de cette phrase générique se trouve dans les deux adjectifs totalisants qui sont apparemment trop forts et ont un parcours trop exhaustif pour apparaître dans une même phrase. Par contre l’exemple (10), sans les quantificateurs exprimant la totalité, est le plus générique et tout à fait correct en slovène.

Dans les exemples qui suivent, nous avons remplacé *vsi (tous)* par *vsak (chaque)*. Il s’agit de deux adjectifs, qui dans les traductions du français vers le slovène, sont souvent interchangeables et dépendant du contexte. *Vsak* se limite à la dénotation singulière des N et garde la valeur plurielle.

Pourtant, dans les exemples (14 - 17), nous voyons que ces changements ne sont pas acceptables en slovène. La phrase (14) n’est pas acceptable et difficilement compréhensible en slovène. C’est la forme singulière des N sujet et objet, mais aussi la pragmatique qui ne permettent ni cette structure ni l’interprétation générique.

- 14) ?Vsak ribič lovi ribo.
 *chaque pêcheur pêche poisson
 ‘?Chaque pêcheur pêche le poisson.’

La seule phrase (parmi les exemples 14-17) qui est acceptable en slovène et qui permet l’interprétation générique, c’est la phrase où l’objet est au pluriel (15).

En position sujet nous avons *vsak ribič* (*chaque pêcheur*) qui indique le parcours exhaustif de la classe et nous avons *ribe* (*poissons*) au pluriel en position objet. Le synonyme générique serait au pluriel (voir ex. 11). De nouveau nous pouvons confirmer que la lecture générique de *vsí/vsak* est favorisée par un N sujet au pluriel (*vsí ribiči*) ou au moins par un N objet au pluriel (*ribe*).

- 15) *Vsak ribič lovi ribe.*
chaque pêcheur pêche poissons
'Chaque pêcheur pêche les poissons.'

L'exemple (16), où *un pêcheur* (*quelconque*) *pêche chaque poisson*, est difficilement compréhensible aussi. Le sujet slovène peut être générique (sans article) mais il ne peut pas construire un lien avec *chaque poisson*. Même l'exemple (17) n'est pas acceptable. L'adjectif *vsak* ne peut pas apparaître deux fois dans la même phrase. Bien qu'il exprime la généricité il est trop individuel et orienté vers *chaque individu* de la classe entière. Les exemples français ne sont pas acceptables non plus.

- 16) ?*Ribič lovi vsako ribo.*
pêcheur pêche chaque poisson
'?Un pêcheur pêche chaque poisson.'

- 17) ?*Vsak ribič lovi vsako ribo.*
chaque pêcheur pêche chaque poisson
'?Chaque pêcheur pêche chaque poisson.'

A partir des exemples choisis, nous pouvons conclure que les phrases slovènes peuvent être génériques sans aucun déterminant, adjectif ou quantificateur. Si on insiste et on y ajoute un adjectif totalisant pour obtenir la lecture générique, la seule possibilité est de le placer en position sujet. Pour une lecture générique, le slovène utilise de préférence le pluriel dans la position objet. Les interprétations peuvent être relatives à la connaissance du locuteur et aussi au contexte situationnel.

3 GÉNÉRICITÉ PARTIELLE

Dans ce chapitre nous nous limiterons aux indéfinis exprimant la pluralité partielle : *quelques/nekaj*, *certain/nekateri*, *plusieurs/več*. Dans une phrase avec la généricité partielle, seulement une partie de la classe est concernée par la phrase étudiée. C'est pourquoi l'interprétation générique est exclue.

Les phrases génériques partitives¹¹ admettent aussi les SN spécifiques. L'acceptabilité de cette spécificité dépend aussi de l'acceptabilité sémantique de la phrase. La spécificité est le caractère propre à une espèce ou un individu. Il s'agit des individus spécifiques et précis, tandis que la partialité prend en considération une partie des individus de la classe envisagée qui ne sont pas précisés. La spéci-

11 Une phrase générique typifiante locale, qui admet une SN spécifique, est : *Les singes sont amusants.* (Anscombe 2002)

ficité peut même faire des sous-classes de la partialité. Pourtant, cette distinction peut dépendre du contexte et aussi des locuteurs.

Comme le nom l'indique, ces indéfinis « partiels » ne peuvent pas concerner la classe avec tous ses éléments. Aussi le nombre (indéfini) qu'ils impliquent est différent d'un parcours de valeurs.

Les exemples dans lesquels nous avons placé *quelques/nekaj*, *plusieurs/več*, *certain/nekateri* ne peuvent pas avoir les mêmes interprétations que les phrases comportant *tous/vsi* et *chaque/vsak*. L'interprétation générique des indéfinis dont l'ampleur de parcours possible n'inclut pas toute la classe, dépend fortement des contextes linguistiques. Ces contextes et la valeur sémantique des indéfinis peuvent limiter le nombre présupposé des indéfinis. Leur interprétation dépend aussi de la pragmatique, de la caractéristique des déterminants indéfinis et de leur valeur sémantique.

Quelques/nekaj est employé pour exprimer une quantité peu élevée. L'emploi de *plusieurs/več* signifie normalement une quantité plus élevée (Gondret 1976, Flaux et al. 1997). Il s'agit aussi d'un point de vue personnel qui peut influencer le nombre de parcours des valeurs. Dans les deux cas, il est difficile de préciser le nombre d'individus dont on parle, car cela dépend fortement des connaissances des locuteurs et aussi de la quantité totale des individus envisagés.

Certain et *nekateri* par leur caractéristique signifient une discrimination de qualité ou d'identité. Les entités qu'ils rassemblent ont une caractéristique que les autres N de l'ensemble N n'ont pas (Leeman 2004, Gondret 1976). On emploie *certain/nekateri* pour désigner aussi les individus qu'on ne veut pas mentionner, mais dont on connaît bien l'identité.

Corblin (1987) et Anscombe (2001) n'acceptent non plus *certain* dans la lecture générique standard pourtant ils l'acceptent dans l'interprétation partitive. Ils disent que *certain* est trop caractérisant pour pouvoir exprimer la généralité. Avec la propriété caractéristique *certain* n'envisage qu'une classe limitée des individus, ayant tous la même propriété caractéristique.

Dans la généralité partielle, exprimée par *certain/nekateri*, l'ensemble de départ peut être représenté aussi par la *classe générique*, dite aussi la *classe ouverte* (Corblin 2001). La classe générique/ouverte est présente dans le SN objet dans la version française et slovène (*certain chiens/nekateri psi*). La généralité partielle de la phrase ne se fait que par SN objet (*la musique classique/klasična glasba*), qui rétrécit la classe ouverte du départ. L'effet de la partition est dû à la présence de *certain N/nekateri N* et ses caractéristiques sémantiques.

18) Certains chiens aiment la musique classique. (Corblin 2001)

'Nekateri psi imajo radi klasično glasbo.

Nous avons vu que dans une phrase avec un syntagme exprimant la partition, seulement la généralité partitive est acceptable, vu la valeur sémantique de ce syntagme. Ces indéfinis ne dénotent pas des individus spécifiques, mais se limitent à un certain nombre d'entre eux, notamment à ceux, dont la caractéristique particulière est exprimée ou envisagée par la phrase.

Dans l'exemple (19) nous retrouvons de nouveau *certain* et *nekateri* qui ne peuvent avoir que la lecture partitive. Comme *certain* n'est pas un quantificateur

pur, il se montre trop caractérisant, et *nekateri* opère un marquage trop spécifique pour pouvoir avoir une lecture de la généricité standard.

Par contre la généricité dans (20) est basé sur l'opposition singulier-pluriel, i.e. entre *quelques/plusieurs* et *un long*. Nous insistons sur la quantité et voulons exprimer qu'il *est mieux d'avoir plusieurs schémas qu'un long discours*. Le singulier en opposition avec le pluriel peut être en slovène accentué par le numéral *en (un) ou même en sam (un seul)*. Ce que nous apercevons en français se reflète aussi en slovène : *nekaj/več* qui n'exprime pas la totalité, peut quand même avoir l'interprétation générique standard dans une phrase exprimant la généricité (20).

19) Certains dessins valent mieux qu'un long discours. (Corblin 1987)

'Nekateri risbe povedo več kot (en) dolg govor.'

20) Quelques/Plusieurs dessins valent mieux qu'un long discours. (Corblin 1987)

'Nekaj/Več risb pove več kot (en) dolg govor.'

Prenons un autre exemple ou les indéfinis au *sens large*, comme *certain*, ne permettent pas l'interprétation générique. Le (21) montre que *certain/nekateri* implique les personnes ayant un problème avec la gouvernance (*določeni ljudje, ki imajo problem z vladanjem*). Il s'agit de la caractéristique personnelle de *certain* gens, *qui ne sont pas capables de gouverner* et c'est la raison pour laquelle l'interprétation générique reste de nouveau impossible ici.

Certain peut être traduit en slovène aussi par *določen (déterminé)*, ce qui accentue la spécificité de l'ensemble des éléments choisis. Pour cette raison-là *certain* auteurs lui confèrent aussi l'interprétation spécifique. Nous pouvons de nouveau en conclure que *certain* ne permet pas l'interprétation *générique standard* car l'identité de son référent porte le sens *pas tous*.

21) Certaines personnes ne peuvent s'entendre pour gouverner. (Corblin 1997)

'Določeni/Nekateri ljudje se ne morejo dogovoriti za vladanje.'

Corblin (1997) pourtant défend l'idée que les déterminants indéfinis au *sens étroit* comme *plusieurs* et *quelques* permettent l'interprétation générique même dans les phrases qui ne sont pas explicitement génériques (22). Il s'agit d'un contexte français et slovène (*kjer se večje število ljudi težko sporazume, kdo in kako bo vladal*) qui permet l'interprétation générique, car nous insistons sur l'opposition entre une quantité plus et moins élevée (cf. 19).

22) Plusieurs personnes ne peuvent s'entendre pour gouverner. (Corblin 1997)

Več ljudi se ne more dogovoriti za vladanje.

'Več ljudi skupaj težko vlada.'

Le SN *več ljudi/plusieurs personnes* (22) exprime seulement la quantité, tandis que SN *določeni ljudje/certaines personnes* (21) est de plus caractérisant et quantifiant.

Dans les exemples (19 - 22) nous avons montré que *certain* accepte différentes lectures que *plusieurs* et *quelques*. Nous avons montré aussi que les indéfinis en slovène dans ces cas-là partagent les mêmes interprétations. A partir de ces exemples nous pouvons voir que les interprétations de *plusieurs* et *quelques* sont plus proches. Dans les exemples qui suivent nous montrerons des cas où les in-

interprétations de *quelques* et *certains* se ressemblent plus que les interprétations de *quelques* et *plusieurs* (qui d'ailleurs sont plus interchangeables).

Dans (23) il est possible que *plusieurs* possède l'interprétation générique standard, bien que cela soit difficilement possible pour *quelques* (24). *Plusieurs* est assez libre dans le parcours des *pays* et permet aisément l'interprétation générique standard. L'interprétation générique slovène est également acceptable. Le SN *več sosedskih držav* laisse plus étroitement ouvert le nombre de pays et met en évidence le fait de *se fédérer*. Il est même possible qu'il s'agisse de *tous les pays voisins*.

23) Plusieurs pays voisins finissent par se fédérer. (Corblin 1987).

‘Več sosedskih držav se na koncu združi.’

Quelques et *certains* dans (24, 25) ont une interprétation plus proche. Le slovène semble se comporter comme le français puisque l'interprétation partitive de *nekaj* et *nekateri* est la même dans les deux exemples. L'interprétation de *quelque* et *certains* n'implique pas toute la classe de pays voisins mais seulement les *pays sélectionnés*. Forcément il y a ceux, qui n'ont pas la capacité de se fédérer. De là, l'explication pourquoi *quelque/nekaj* et *certains/nekateri* ne permettent pas l'interprétation générique.

La seule différence se manifeste au niveau pragmatique où le (24) implique des pays quelconques, tandis que (25) présuppose des pays déterminés, qu'on ne veut pas nommer. Dans ce cas-là, il est impossible de parler du nombre de *pays* désignés par *certains*, mais il s'agit plutôt de la caractéristique des *pays*, dits *voisins*.

24) Quelques pays voisins finissent par se fédérer. (Corblin 1987).

‘Nekaj sosedskih držav se na koncu združi.’

25) Certains pays voisins finissent par se fédérer.

‘Nekatere sosedske države se na koncu združijo.’

Tous les trois déterminants *plusieurs/quelques/certains* supposent que l'ensemble auquel ils s'appliquent contient plus d'un élément. *Certains* (26) ne peut pas s'opposer à un nombre spécifié ce qui est le cas de *plusieurs* et *quelques*. Dans ce cas, l'interprétation générique est de nouveau acceptable pour *quelques/plusieurs* et non pour *certains*. *Quelques/plusieurs* insistent sur la quantité tandis que *certains* accentue un type de *piqures*.

Cette même explication est valable pour les exemples slovènes aussi.

L'opposition entre pluriel indéfini et le singulier empêche l'emploi de *certains* et *nekateri*. Pourtant l'emploi de *quelques/plusieurs* et *nekaj/več* n'y pose aucun problème.

26) Quelques/Plusieurs/*Certaines piqures d'abeille peuvent tuer, mais non une seule. (Corblin 1987)

‘Nekaj/Več/ čebeljih pikov je lahko smrtonosnih, a ne en sam.’

‘*Nekateri čebelji piki so lahko smrtonosni, a ne en sam.’

Nous pouvons en conclure que c'est l'emploi caractérisant d'un déterminant indéfini, référant à l'identité du référent, qui empêche l'interprétation générique. *Certains/nekateri* peut pour cette raison-là, apparaître seulement dans l'interprétation partielle (ou spécifique). *Certains* détermine un parcours non exhaustif de

valeurs. Sa valeur sémantique le limite à des référents précis, dont on parle et dont l'identité est connue mais ne veut pas être révélée.

Par contre, *quelques/nekaj* et *plusieurs/več* peuvent apparaître dans toutes les interprétations mentionnées. *Plusieurs/več* peut être traité comme les autres nombres pluriels (Corblin 1987), car il exprime la proposition valable pour tout l'ensemble des individus. C'est seulement le contexte qui peut empêcher l'une ou l'autre interprétation.

4 CONCLUSIONS

Dans ce travail nous avons essayé de faire une comparaison entre l'interprétation générique en français et en slovène. Nous avons pris comme point de départ les indéfinis français exprimant une quantité indéterminée, notamment la totalité et la partialité. Puis nous avons cherché quels sont les éléments qui permettent à la langue slovène de garder la même interprétation de la phrase. La pragmatique nous a permis de considérer tous ces effets comme le résultat d'emplois des unités lexicales choisies dans différents environnements sémantiques.

Nous avons vu que la généricité est affaire d'interprétation, et non de forme. Cela est bien visible en slovène dont la morphologie ne connaît pas de forme spécifique pour exprimer la généricité, ni d'autres marqueurs de généricité. C'est pourquoi il est difficile de parler de syntagmes génériques proprement dits. Pour obtenir l'interprétation générique il faut supposer un opérateur, qui, par une opération de multiplication, permet un énoncé générique.

Nous avons prévu que le slovène possède moins d'éléments (pas d'articles) pour exprimer la généricité. Cette hypothèse s'est avérée correcte. En slovène, il est le plus naturel d'exprimer la généricité par un nom sujet au pluriel, à la différence du français qui peut l'exprimer par un singulier. Parfois, dans la langue parlée, il est possible d'utiliser aussi le numéral *un (en)*, sans l'accentuer.

Nous avons vu aussi qu'il est impossible d'assimiler la lecture générique à l'universalité logique et la présenter par le quantificateur universel. L'interprétation générique ne garantit pas que toute la classe des membres soit parcourue. Elle garantit seulement que la phrase est vraie quel que soit le nombre de prélèvements effectués (Corblin 1987), car la propriété des indéfinis est de retirer un certain nombre d'éléments de toute la classe.

Pour les indéfinis exprimant la totalité, l'interprétation générique standard ne pose aucun problème dans les deux langues. C'est la totalité sémantique des adjectifs indéfinis qui implique tous les individus de la classe envisagée et permet une lecture générique. Dans ce chapitre-là nous avons constaté la différence entre les deux langues, concernant le nombre des indéfinis totalisants dans une même phrase. Le slovène a la capacité d'exprimer la généricité sans aucun indéfini dans la phrase ou, au maximum, avec un seul indéfini totalisant, notamment l'adjectif totalisant sujet. Par contre, les N français ont toujours besoin d'un actualisateur, soit d'un article défini ou bien d'un adjectif indéfini avec l'article défini.

Les indéfinis qui ne marquent pas la totalité de la classe (notamment *plusieurs/več* et *quelques/nekaj*) ont besoin d'un multiplicateur pour pouvoir accéder à une lecture générique. Les indéfinis non totalisants ont le caractère approximatif. Bien qu'ils ne fassent pas référence à la totalité d'une classe, ils peuvent très bien exprimer la généricité dans une phrase exprimant la généricité. Leur interprétation, soit *générique standard* soit *générique partielle*, dépend fortement du contexte.

Le français et le slovène partagent les interprétations des phrases avec *certains/nekateri*. Les deux ne sont pas capables d'exprimer l'interprétation générique standard, pourtant dans une interprétation générique partielle ils sont tout à fait acceptables. La raison en est dans leur propriété sémantique d'être beaucoup plus caractérisant que quantifiant. *Certains/nekateri* se bornent seulement à une partie de la classe mentionnée, c'est pourquoi ils peuvent très bien apparaître dans les phrases exprimant la généricité partielle ou même spécifique.

D'après plusieurs auteurs (Anscombe 2001, Corblin 1987, Leeman 2004) nous pouvons conclure aussi qu'il existe plusieurs interprétations qui sont parfois très proches, notamment les interprétations partielle, spécifique ou taxonomique.

RÉFÉRENCES

- ANSCOMBRE, Jean-Claude (2001) '*Les N/des N' en position sujet ou objet dans les phrases génériques : un syntagme générique ou pas?*'. In BLANCO Xavier, BUVET Pierre-André, GAVRIILIDOU Zoé (eds.), *Détermination et formalisation*, Linguisticae Investigationes Supplementa vol. 23, 29-49.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude (2002) *La nuit, certains chats sont gris, ou la généricité sans syntagme générique*, *Linx* 47 | 2002, URL : <http://linx.revues.org/558>.
- BAJEC et al. (1964) *Slovenska slovnica*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- BANOUR, A. (1995) *Dictionnaire de logique pour linguistes*. Paris: Conseil international de la langue française.
- BOSVELD-DE SMET, L. (1994) Indéfinis, quantificateurs généralisés, lecture existentielle et lecture non-existentielle. In: *Faits de langues n°4*, Septembre 1994. 129-137.
- BOSVELD-DE SMET, L., Van Peteghem, M., Van de Velde, D. (2002) *De l'indétermination à la qualification: les indéfinis*. Arras: Artois presses Université.
- BURTON ROBERTS, N. (1977) Generic sentences and analyticity. *Studies in Language* 1, 155-196.
- CARLSON, G. N. /F. J. PELLETIER (eds.) (1995) *The Generic Book*. Chicago: The University of Chicago Press.
- CARLSON, G. N. (1977) A unified analysis of the English bare plural. *Linguistics and Philosophy* 1, 413-457.
- CHIERCHIA, G. (1998) Reference to kinds across languages. *Natural Language Semantics* 6, 339-405.
- CORBLIN, F. (1987) *Indéfini, défini et démonstratif. Constructions linguistique de la référence*. Genève: Librairie Droz S.A.

- DAYAL, V. (2004) Number Marking and (In)Definiteness in Kind Terms. *Linguistics and Philosophy* 27: 393-450.
- DE SWART, H. (1996) (In)definites and genericity. In M. Kanazawa, C. Piñon & H. de Swart (eds.), *Quantifiers, deduction and context*, Stanford: CSLI publications, 171-194.
- DE SWART, H./D. FARKAS (2005) 'Groupes nominaux génériques définis et indéfinis'. In Dobrovie-Sorin (éd.). Saint-Denis: PUV, 171-194.
- DIESING, M. (1992) *Indefinites*. Cambridge (Mass): MIT Press.
- DOBROVIE-SORIN, C. (ed.) (2005) *Généricité et détermination nominale*, Saint-Denis: PUV.
- DOBROVIE-SORIN, C./B. LACA (2003) Les noms sans déterminant dans les langues romanes. in D. GODARD (ed.). *Les langues romanes. Problèmes de la phrase simple*. Paris: CNRS Editions.
- DOBROVIE-SORIN, C./C. BEYSSADE (2004) *Définir les indéfinis*. Paris: CNRS Editions.
- DOBROVIE-SORIN, C. (2004) Generic plural indefinites and (in)direct binding, in: F. Corblin et H. de Swart (éds.) *Handbook of French Semantics*, Stanford: CSLI.
- GALMICHE, M. (1985) « Phrases, syntagmes et articles génériques », *Langages*, n° 85, 2-39.
- KLEIBER, G. (1987) *Du côté de la référence verbale. Les phrases habituelles*, Berne: Peter Lang.
- KLEIBER, G. (1988) « Phrases génériques et raisonnement par défaut », *Le français moderne*, 56, n° 1/2, 1-15.
- KLEIBER, G. (1989) « Généricité et typicalité », *Le français moderne*, 57, n° 3/4, 127-154.
- KRIFKA, M. (1995) Focus and the interpretation of generic sentences. In G. N. Carlson & F. J. Pelletier (eds.), 238-264.
- KRIFKA, M. et al. (1995) Genericity: an introduction. In G. N. Carlson & F. J. Pelletier (eds.), 1-124.
- KRIFKA, M., (with Claudia Gerstner-Link) (1993) Genericity. In Joachim Jacobs, Arnim von Stechow, Wolfgang Sternefeld, Theo Vennemann (eds.), *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin: De Gruyter. 966-978.
- LAWLER, J. (1973) *Studies in English Generics*. University of Michigan Papers in Linguistics I:1.
- LEEMAN, D. (2004) *Les déterminants du nom en français: syntaxe et sémantique*. Paris: PUF.
- ROOTH, M. (1995) Indefinites, Adverbs of Quantification and Focus Semantics. In G. N. Carlson & F. J. Pelletier (eds.), 265-299.
- SCHLAMBERGER-BREZAR, M. (2004) Diskurzivni pristop k problemu določnosti v slovenščini. In *Jezik in slovstvo letn. 49, št. 5* (sep.-okt. 2004), 35-44.

- SCHUBERT, L. K./J. F. PELLETIER (1987) Problems in the Representation of the Logical Form of Generics, Plurals, and Mass Nouns. In E. LePore (ed.), *New Directions in Semantics*. London: Academic Press, 385-451.
- TOPORIŠIČ, J. (2000) *Slovenska slovnica*. Maribor: Obzorja.
- TOPORIŠIČ, J. (1966) *Slovenski knjižni jezik*. Maribor: Obzorja.
- TOPORIŠIČ, J. (1982) *Nova slovenska skladnja*. Ljubljana: DZS.
- ULE, A. (1997) *Mali leksikon logike*. Ljubljana: TZS.
- VIDOVIČ-MUHA, A. (1979) *Pridevniške zaimenske besede*. Zbornik predavanj / XV. seminar slovenskega jezika, literature in kulture, 2.-14. julija 1979; ur. Breda Pogorelec in Ljubica Črnivec. Filozofska fakulteta, Pedagoško-znanstvena enota za slovanske jezike in književnosti, Ljubljana
- VIDOVIČ-MUHA, A. (1996) Določnost kot besedilna prvina v slovničnem opisu slovenskega jezika (Ob Kopitarjevi slovnici). In J. Toporišič, *Kopitarjev zbornik* (Obdobja 15), Ljubljana, Filozofska fakulteta, 115-130.
- ŽAUCER, R. (s F. Marušičem) (2007) O določnem ta v pogovorni slovenščini (z navezavo na določno obliko pridevnika.) *Slavistična revija* 55/1-2: 223-247

POVZETEK

Generična interpretacija nedoločnih določevalnikov v francoščini in slovenščini

Pričujoči članek se osredotoča na kontrastivno analizo francoskih nedoločnih določevalnikov in slovenskih samostalniških in pridevniških zaimkov. Članek se omejuje na standardno generično in delno generično interpretacijo izbranih nedoločnih zaimkov (*tout(e/s), chaque, quelque, plusieurs, certains* in *vsí, vsak, nekaj, več, nekateri*) in proučuje njihov semantični, sintaktični in pragmatični vpliv na obe interpretaciji.

V primerjavi obeh interpretacij proučujemo tudi, kako lahko položaj nedoločnega določevalnika, glede na to, ali se pojavlja v osebku ali predmetu, vpliva na končno interpretacijo. Analizirani so tudi primeri, iz katerih je razvidna nesprejemljivost ponovitve enega nedoločnega določevalnika v istem stavku, in primeri, kjer je včasih nemogoče ohraniti enako interpretacijo v obeh jezikih.

Namen članka je pokazati podobnosti in razlike generične interpretacije v obeh jezikih. Kljub temu, da francoščina ima člen s katerim lažje izraža generičnost kot slovenščina, ki členov nima, pa v nobenem od jezikov ne obstajajo specifična jezikovna znamenja za izražanje generičnosti. Prikazano je, da na generičnost ne vpliva oblika, temveč v veliki meri interpretacija (konteksta in situacije) stavka.

Ključne besede: nedoločni določevalniki, pridevniški zaimki, samostalniški zaimki, generična interpretacija, delna interpretacija

ABSTRACT

Generic Interpretation of Indefinite Determiners in French and Slovene

This study focuses on the contrastive analysis of French and Slovene indefinite determiners, with a special emphasis on the standard generic and partial generic interpretation of selected indefinite determiners. In the study, it is examined how the semantic, syntactic and pragmatic features of *tout(e/s)*, *chaque*, *quelque*, *plusieurs*, *certain*s and their Slovene equivalents (*vsj*, *vsak*, *nekaj*, *več*, *nekateri*) influence the two interpretations.

Within the scope of the two interpretations, it is studied how the indefinite determiners in the subject or object can influence the final result, what are the restrictions that prevent the repetition of the same quantifier in the same sentence, and why it is sometimes impossible to keep the same interpretation with the same meaning in both languages.

The aim of this work is to show the similarities and differences of generic interpretations between both languages. Although the French has an article that can express the genericity more easily than Slovene, there are no special markers neither in French nor Slovene to express the genericity. It is shown that genericity does not depend on a form but on the interpretation (context and situation) of the sentence.

Key words: indefinite determiners, pronouns, generic interpretation, partial interpretation

Miha Pintarič

UDK 811.163.6'373.45:811.512.161

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

miha.pintaric@ff.uni-lj.si

ON TURCISMS IN SLOVENIAN

While the shared Turkish-Slovenian history has been a frequent object of scientific research, Turkish language and literature have never been seriously investigated at all in Slovenia (the honorable exceptions are recent studies by B. Jezernik, author and editor). The present article is therefore an unpretentious contribution to the linguistic awareness of Slovenian speakers and first-hand information providing topical case-to-case basics for non-Slovenians interested. A well-informed Slovenian reader, however, will be familiar with most of the bellow content and very likely capable of adding to it. This content namely brings up the Turkish words which Slovenian speakers adopted at different moments in history. It draws on two other languages for the sake of a clearer comparison, Serbian or Croatian on the one hand, English on the other. The former provided Slovenian with its micro-linguistic (and general) context in 20th century, the latter performs, with some difference, much the same or equivalent function today.

Turcisms in Slovenian can be divided, quite arbitrarily so, as follows: first, words denoting specifically Turkish phenomena and objects (these are perhaps the least interesting from a purely linguistic point of view); second, those that Slovenian has accepted although they have preserved a foreign and often »exotic« connotation; third, expressions that have entered the everyday speech and are widely used without even calling to mind anything that does not belong to the speaker's primary mental world.

In each of these word groups semantic distinctions can be made as appropriate since the meaning of turcisms in Slovenian regularly falls into the categories of either food or religion while the rest are rather individual cases than constitutive of semantic groups, the number of which surely is much larger in other South Slavic languages than in Slovenian (e. g. arms and other objects used for soldiering in Serbian; social functions, architectural elements in Bosnian).

It is clear that Slovenian, like most other languages, uses Turkish words for expressing Turkish reality, past or present. A »handjar« is not any »zakrivljeni meč« (*bent sword*), a »dervish« not a »duhovnik« (*priest*) and a »minaret« not at all a »zvonik« (*bell tower*). A »divan« is neither a »kavč« (*couch*) nor a reception room or the State Council (cf. Fr. »bureau« for »office«, by metonymy), nor a collection of poetry. (I remember indeed, though, that my relatives did call their couch »divan«; the word seems to have been preserved only in non-urban milieu, how and why, I do not know). Similarly »musliman«, »harem«, »beg«, »aga«, »kan«, »bajram«, »čibuk«, »horda«, »janičar«, »paša«, »mufti«, »otomana«, or even words

which one would sooner associate with Greek (like »buzuki« or »tzatziki«) or Bulgarian (»bulgur«) than with Turkish.

The expressions typical of the second group, mostly related to food, entered Slovenian in its Yugoslavian period (1918-41 or 1945-91). Surely the notorious »čevapčiči« (*pl.* in Slovenian, *sg.* in English) first come to mind, the word for which is derived from »kebab« although this dish looks nothing like the slices cut from a big chunk of meat rotating around a pole. »Baklava« has preserved its denomination, shape and, in the best of cases, its taste (only walnuts though, no pistaccio). The famous »burek«, probably the most popular »fast food« in Slovenia and in many other countries, is larger than the original and is oven-baked instead of deep-fried. »Ajvar«, also used in this context, is a well-known word which people, when asked, would classify as Serbian, but pushed a little bit more, they would say it is »probably Turkish«, while »kaviar«, derived from the same word form as »ajvar«, which is indeed of Persian origin, would never make anyone think of Turkish fish.

Who would, then, even remotely associate »joghurt« with a Turkish source? But even something as intrinsically Slovenian as »klobasa« (*sausage*) may have a Turkish etymology, quite inadmissibly for those guardians of the national linguistic heritage who intuitively associate »sausage« with »kranjska« (*Carniolan sausage*). This etymology has not been proved but is possible. Serbian and Croatian use words of Turkish origin for even more elementary alimentary items, like »pilič« (*chicken*) or »šećer« (*sugar*).

Many of the above words are present also in English, which does not apply to those that denote objects for everyday use. Thus Serbian and Croatian have »jastuk« (*pillow*), »sat« (*clock, hour*), »kat« (only Serbian), »kutija« (*box*), »kaciga« (*helmet*), »pamuk« (*cotton*). On the Balkans, the demarcation line separating the regions which have undergone an important Turkish linguistic influence from those that have not is believed to be indicated by the use of the Turkish word »jorgovan« (*lilac*), which, in Slovenian, is called »španski bezeg« (literally: *Spanish elder*). (source: prof. dr. Bojan Bujič, Magdalen College, Oxford).

The history of another word pointing to the same conclusion, namely that Slovenian was not exposed to direct Turkish linguistic influence, may be illuminating since it denotes one of the most widely consumed liquids apart from water, i. e. coffee. The Slovenian »kava« for coffee only goes back as far as the Yugoslavian period and is derived from »kafa«, the Serbian version (or its Croatian equivalent, »kava«) of the Turkish »kahve«. Before 1920's, as well as later, of course, but with progressively lesser frequency, another word was used, »kofè«, which comes from German, as indeed many other Turkish borrowings in Slovenian.

Most Turkish words used in Slovenian are international and have no semantic or any other unifying feature. Nevertheless, one will hardly realise that expressions like »angora«, »macramé«, »šakal«, »kozak«, »lakaj« or even a word as modern as »kiosk« come from Turkish, let alone the Slovenian name for China (»Kitajska«, from Turkish »Cathay«). To most native Slovenian speakers this may come as a surprise similar to that of an English speaker who learns that »gypsy« is in fact a Turkish word. The latter's surprise will nevertheless be of a different nature, for, indeed, English as an imperial language has swallowed words from

the four corners of the world, just as Turkish had done in its days, which did it no harm, on the contrary, it made the language richer and more appropriate for everyday use if not more resistant to the loss of its »Shakespearian« core. However, in the case of Turkey, the Republic very soon instituted a process of purification for the »protection« of the Turkish language.

The pocketfull of Turkish words in Slovenian confirms a historical, cultural, geographical and political position on the margins between the two worlds which have shaped the complex Slovenian identity. (Incidentally, the Slovenian word for pocket, »žep«, is of Turkish origin like in Serbian or in Croatian, i. e. the two languages that yielded it to Slovenian, while some northern Slovenian dialects have words of their own for it – the Carinthian »devžej«, for instance). With hardly any direct influence, Slovenian has got its share of turcisms from the two sources, European *vz.* international (mostly German or English) and Serbian *vz.* South Slavic.

Slovenia has never been an empire and Slovenians have never had an imperial mind. An imperial mind does not question its own identity, the consequences of which are surely complex and far from reducible to either positive or negative impacts no less for the »subject« than for the »object« (the »other«). Perhaps this is why there is in Slovenian a special word for »words of foreign origin« (»tujke«), which is not the case in English nor, probably, in Turkish. Any word can be and is in fact English, so are those of Turkish origin. Not so in Slovenian. When people were interviewed in the street if they knew of any Turkish word in Slovenian, a man answered: »Yok.« Unfortunately he was not being ironic.

POVZETEK

Turcizmi v slovenščini

Članek povzema najosnovnejše turcizme v slovenščini in ugotavlja razlike v jezikovni politiki in praksi med slovenščino in turščino.

Ključne besede: slovenščina, turcizmi, tujke

ABSTRACT

On Turcisms in Slovenian

This brief article takes the elementary stock of turcisms in Slovenian while stating one or two differences between Slovenian and in Turkish attitudes towards their respective languages.

Key words: Slovenian language, turcisms

Brigita Kacjan

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
brigita.kacjan@um.si

UDK 81'373.7:37.016(497.4)

Saša Jazbec

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
sasa.jazbec@um.si

PHRASEME UND SPRICHWÖRTER IN OFFIZIELLEN DOKUMENTEN DES SLOWENISCHEN BILDUNGSSYSTEMS

1 EINLEITUNG

Das slowenische Schulsystem prägen genauso wie alle anderen Schulsysteme einige wesentliche Dokumente wie das Weißbuch, Gesetze, Lehrpläne oder Wissenskataloge; im Weiteren werden Lehrpläne oder Wissenskataloge¹ bezüglich der dort beinhalteten Phraseologie untersucht.

Der Lehrplan wird von einer durchdacht ausgewählten und fachlich möglichst kompetenten Gruppe von Fachleuten auf der nationalen Ebene entwickelt. Es gilt als das wichtigste Dokument auf der Makroebene der Unterrichtsplanung, anhand dessen dann Lehrkräfte ihre Mikropläne für den Unterricht erstellen. Das ganze System ist so aufgebaut, dass die Makrolehrpläne (im Weiteren Lehrpläne) konzeptionell aufgebaut sind und somit nicht nur eindeutige Erstellungen von Mikrounterrichtsplänen (Unterrichtsvorbereitungen) erlauben, sondern auch zum Teil lehrerspezifische. Das kann auf den ersten Blick nicht positiv erscheinen, da das in Richtung Beliebigkeit geht, aber auf den zweiten Blick erweist sich das als sehr positiv. Lehrkräfte sind Fachleute mit einem individuellen Charakter, die das Konzept Lehrplan zum Teil auch spezifisch realisieren und somit den Unterricht akzentuieren. Es wäre sicher interessant zu erforschen, wie das Verhältnis zwischen der theoretischen Ebene, d. h. dem Lehrplan und der praktischen Ebene, d. h. dem Unterrichtsplan ist, nur würde das den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Unser Anliegen ist es, einen kleinen, spezifischen, aber wesentlichen Aspekt zu untersuchen, und zwar soll überprüft werden,

1 Im slowenischen Schulsystem sind laut den gültigen Schulgesetzen Lehrpläne und Wissenskataloge für alle in öffentlichen Schulen zugelassene Schulfächer offiziell gültige Dokumente und bilden die Grundlage für jeden Unterricht an öffentlichen Schulen. Während die Lehrpläne vorgeben, was die Lernenden während des gesamten Zeitraums, in dem das Fach unterrichtet wird, erlernen sollen, besagen die Wissenskataloge, was sie bei der Abschlussprüfung – wie auch immer sie festgelegt ist – beherrschen sollen. Da beide Dokumente also mehr oder weniger das Gleiche besagen, lediglich die Sichtweise eine andere ist, gibt es nicht für alle Fächer und in allen Schulformen jeweils beide Dokumente, es ist aber immer eines der beiden Dokumente vorhanden.

ob und in welchem Umfang Phraseme (darunter auch Sprichwörter) in den Lehrplänen vertreten sind.²

Phraseme, auch Sprichwörter, sind sprachliche Einheiten, die einen konstitutiven Platz in jeder Sprache haben (vgl. Jesenšek 2007: 19) und deshalb auch im schulischen Sprachunterricht sowie bei den nichtsprachlichen Fächern jeglicher Art von Bedeutung sind und auch so behandelt werden sollten. Ob dies tatsächlich der Fall ist, in welchen Kontexten und in welchem Umfang sie in den verschiedenen Formen des Sprachunterrichts thematisiert werden, sind Fragen, die in dieser Abhandlung diskutiert und illustriert werden sollen. Der eigentlichen, mit Beispielen aus den Dokumenten (Lehrplan oder Wissenskatalog) untermauerten Illustration und Diskussion werden noch kurze Skizzen des Sprachunterrichts in Slowenien und der Auffassung von Phrasemen und Sprichwörtern vorangeschickt.

1.1 Sprachunterricht

Der Begriff Sprachunterricht bezieht sich im slowenischen Schulwesen auf zumindest drei verschiedene Arten³ von Sprachunterricht: Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. Als Muttersprachenunterricht wird in diesem Beitrag der Slowenischunterricht bezeichnet, der Italienischunterricht im Grenzgebiet zu Italien und der Ungarischunterricht in der Nähe der ungarischen Grenze werden aufgrund der slowenischen Schulgesetzgebung als Zweitsprachenunterricht bezeichnet. Alle anderen lebenden Sprachen, die an den Schulen in Slowenien unterrichtet werden, werden unter dem Begriff Fremdsprache zusammengefasst.

Der Sprachunterricht (Mutter- und Zweitsprachenunterricht), aber auch der Fremdsprachenunterricht spielt in den Curricula eine wichtige Rolle. Sie sind quantitativ gesehen – was die Stundenzahl angeht (vgl. dazu Kap. 2) – gut vertreten und es wird auch gut für die Qualität gesorgt. Das bedeutet, dass es bei den sprachlichen Fächern (Slowenisch und bei der ersten Fremdsprache) zwei oder drei Kompetenz-Niveaus gibt. Darüber hinaus muss bei den Fremdsprachen noch teilweise von verschiedenen Modulen gesprochen werden. Das System ist also sehr flexibel aufgebaut, so dass tatsächlich jeder Schüler in der gesamten Vertikale der Gesamtschule seinen Kompetenzen gemäß gefordert und gefördert werden kann.

1.2 Phraseme und Sprichwörter

Phraseme und Sprichwörter sind, mit Aguado (2002) gesprochen, formelhafte Konstruktionen bzw. vorgefertigte sprachliche Äußerungen. Sie sind in der Regel keine isolierten Wörter, was im Sprachgebrauch sowieso ein seltener Fall ist. Anders gesagt, sie sind miteinander fest verknüpfte Wörter, die

² Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprojekts mit dem Titel *Phraseologie der deutschen Sprache. Deutsch-slowenische interkulturelle und kontrastive Aspekte* (J6-3601) entstanden. Das Projekt dauert von 2010 bis 2013 und wird von der slowenischen Agentur ARRS finanziell unterstützt.

³ Im vorliegenden Kontext wird trotz berechtigter Bedenken bezüglich des Gebrauchs dieser Begriffe in erster Linie mit den drei geläufigen Begriffen Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache agiert, um eine verständliche und einheitliche Benennung beizubehalten.

verschiedene syntaktisch-semantische Strukturen aufweisen. Die verschiedenen Termini für den sog. »phraseologischen Bestand«, die in der Fachliteratur kursieren (feste Wendungen, Phraseologismen, phraseologische Einheiten, Idiome, Routineformeln, Redewendungen, Redensarten, feste Phrasen, idiomatische Wortverbindung), deuten schon auf die Heterogenität, Komplexität und nicht zuletzt auch Kompliziertheit des sprachlichen Phänomens hin. Es gibt unterschiedliche Systematisierungsvorschläge, die verschiedenen Kriterien verpflichtet sind, wie etwa morphosyntaktischen, semantischen oder pragmatischen Kriterien. In diesem Beitrag wird keine neue Klassifikation angestrebt, sondern es wird im Rahmen des weiten Bereichs Phraseologie auf Phraseme und darunter auch auf Sprichwörter eingegangen. Da im pragmatischen Diskurs Phraseme und Sprichwörter oft als separate sprachliche Erscheinungen verstanden werden, werden sie in diesem Beitrag oft beide genannt, obwohl sie der linguistischen Bestimmung nach als ein sprachliches Phänomen mit denselben Merkmalen wie Phraseme verstanden werden. Im Weiteren werden die Merkmale angeführt, nach denen Phraseme in diesem Beitrag von den anderen sprachlichen Erscheinungen unterschieden werden.

1.2.1 Phrasem, Auffassung, Merkmale

Das erste wichtige Merkmal der Phraseme (damit sind auch Sprichwörter, aber keine Kollokationen gemeint) ist die Mehrgliedrigkeit bzw. Polylexikalität. Kurzum, Phraseme bestehen aus zwei miteinander unterschiedlich verknüpften Wörtern, z. B. *rund um die Uhr, auf eigene Faust, auf den Arm nehmen*. Das augenfälligste Merkmal ist aber nicht endgültig, denn dagegen verstoßen Äußerungen, die aus einem Wort bestehen und auch zu den Phrasemen gezählt werden (bspw. *Hallo! Danke!*) oder sogar Zusammensetzungen (bspw. *Autounfall, Hochzeit*). Darüber hinaus fragt man sich auch, was eigentlich als ein Wort gezählt werden kann. Sind Wörter nur vollidiomatische oder auch teilidiomatische Wörter u. a. m.

Das zweite grundlegende und auch oft genannte Merkmal der Phraseme ist ihre Idiomaticität. Phraseme weisen nämlich neben der wörtlichen Bedeutung auch eine übertragene Bedeutung auf. Nach Fleischer (1997: 6) ist dieses Merkmal eine „[...] Nichtübereinstimmung von wendungsexterner und wendungsinterner Bedeutung der Bestandteile [...]“. Manchmal kann man die übertragene Bedeutung der Phraseme aus ihrer Einzelkomponenten erschließen: *Maßnahmen treffen*. Es gibt aber auch Phraseme, deren Bedeutung sich nicht aus der Semantik der einzelnen Komponenten ableiten lässt *roter Faden* – ‚Leitgedanke‘, *am Arsch der Welt leben* – ‚weit weg von allen bedeutenden Institutionen und Veranstaltungen leben‘, *Lügen haben kurze Beine* – ‚jede Lüge wird über kurz oder lang aufgedeckt‘.

Das dritte Kennzeichen der Phraseme ist ihre Festigkeit (Stabilität). Phraseme sind stabile sprachlichen Erscheinungen, was ihre syntaktische Struktur, den Bestand ihrer lexikalischen Komponenten (die Reihenfolge der Komponenten kann man nicht beliebig kombinieren) und der Bedeutung der Phraseme angeht.

Zu den drei genannten Kriterien soll noch Folgendes hinzugefügt werden: Phraseme werden im mentalen Lexikon als Einheiten gespeichert und als solche dann auch abgerufen und reproduziert. Im Sprachgebrauch kann man auch

Modifikationen bzw. gezielte Abwandlungen von Phrasemen beobachten, z. B. *Herzlich Mülltonnen!*

Da eine genaue Diskussion des Begriffs im Kontext des vorliegenden Beitrags nicht angestrebt wird, wird im Folgenden unter dem Begriff Phrasem Folgendes verstanden:

Phraseme sind polylexikale, stabile, idiomatische oder teil-idiomatische sprachliche Einheiten. Dazu werden in Anlehnung an Đurčo (2005: 32) auch Sprichwörter gerechnet, die satzwertige, häufig idiomatische, sprechaktunspezifische Mehrworteinheiten bezeichnen.

2 LEHRPLÄNE UND/ODER WISSENSKATALOGE IM LICHT DER PHRASEOLOGIE

Die Lehrpläne und Wissenskataloge sind nach den individuellen Unterrichtsvorbereitungen der Lehrkräfte, die keine allgemeingültigen Aussagen darstellen, die einzigen offiziellen Dokumente, die so konkret verfasst sind, dass die Erwähnung von phraseologischen Einheiten nachweisbar sein sollte.⁴ Um einen ganzheitlichen Überblick über die gesamte slowenische Bildungsvertikale bezüglich der Thematisierung phraseologischer Einheiten zu erhalten, wurden die Lehrpläne und/oder Wissenskataloge der Muttersprache und der Fremdsprache Deutsch untersucht. Aufgrund der Differenziertheit des slowenischen Schulsystems mussten insgesamt 5 Lehrpläne/Wissenskataloge für Slowenisch als Muttersprache und 7 Lehrpläne/Wissenskataloge für Deutsch als Fremdsprache untersucht werden. Die Ergebnisse werden im folgenden Text diskutiert und interpretiert. Da die Lehrpläne und Wissenskataloge auf Slowenisch verfasst sind, werden die Zitate im Beitrag stets als deutsche Übersetzung mit der Anführung des slowenischen Originaltexts wiedergegeben.

2.1 Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache an den slowenischen Gesamtschulen

An den slowenischen Gesamtschulen (Klasse 1 bis 9) wird Deutsch als Fremdsprache in unterschiedlichen Formen angeboten: Nur noch an ca. 30 Gesamtschulen ist es die erste Fremdsprache, an etwas über 100 Schulen wird es im Rahmen der stufenweisen Einführung als zweite Fremdsprache unterrichtet⁵ und an fast allen anderen Gesamtschulen wird Deutsch als Wahlfach in den letzten drei Schuljahren (Klasse 7 bis 9) angeboten. Dementsprechend verschieden

4 Die Wahl der Lehrpläne für die Muttersprache Slowenisch und der Fremdsprache Deutsch (und nicht Englisch) liegt darin begründet, dass diese Untersuchung im Rahmen des Projekts Phraseologie der deutschen Sprache – Deutsch-slowenische interkulturelle und kontrastive Aspekte entstanden ist (vgl. Anm. 2).

5 Die zweite Fremdsprache wird im Rahmen der zur Zeit angelaufenen Schulreform zweifellos und argumentlos abgeschafft, an deren Stelle soll es ab der 4. Klasse ein Wahlfach Zweite Fremdsprache geben, das nicht verpflichtend für alle Schüler ist und auch nicht benotet werden soll. Über die Vertretbarkeit eines solchen Schrittes ließe sich streiten, aber diese Diskussion würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, weswegen darauf verzichtet wird.

sind die Lehrpläne, d. h., es gibt einen Lehrplan für die erste Fremdsprache, einen Lehrplan für das Wahlfach Deutsch und einen für Deutsch als zweite Fremdsprache. Alle drei werden im Folgenden daraufhin untersucht, ob und wie sie auf Phraseme und Sprichwörter Bezug nehmen.

2.1.1 Lehrplan für Deutsch als erste Fremdsprache

Deutsch als erste Fremdsprache wird laut Lehrplan (UN Nemščina, prvi tuji jezik OŠ 2011) in einem Umfang von 656 Unterrichtseinheiten (UE) innerhalb von 6 Schuljahren unterrichtet.

Diese große Anzahl an vorgesehenen Unterrichtseinheiten ermöglicht es, alle grundlegenden sprachlichen Fertigkeiten und Sprachhandlungen zu erarbeiten, die in der weiteren Abhandlung allerdings nicht genauer behandelt werden, da sie für den vorliegenden Diskurs von keiner größeren Bedeutung sind. Der Lehrplan kann aufgrund des Stundenumfangs argumentiert auch spezifischere alltagsbezogene und sprachentypische Erscheinungen thematisieren. Zu diesen gehören – worauf bereits hingewiesen wurde – auch phraseologische Erscheinungsformen und darunter insbesondere Phraseme und Sprichwörter, auf die man tagtäglich in der muttersprachlichen Kommunikation und insbesondere in den Medien treffen kann.

Im gesamten Lehrplan findet man nur vier Begriffe, die im weitesten Sinne mit Phrasemen in Zusammenhang gebracht werden können: Wortverbindung (*besedna zveza*), einfachere Wortverbindungen (*enostavnejše besedne zveze*), feste Wortverbindung (*stalna besedna zveza*) und allgemeine Wortverbindung (*splošna besedna zveza*).

Der Begriff Wortverbindung (*besedna zveza*) kommt häufiger vor, entweder alleine oder zusammen mit den Bezeichnungen „grundlegendste (*najosnovnejša*)“ oder „allgemeine (*splošna*)“, jedoch jedes Mal im Zusammenhang mit dem Verstehen und Verwenden von Wortverbindungen in den unterschiedlichsten Sprachkompetenzbereichen oder bei den Minimalstandards (vgl. ebd.: 19, 28, 29, 38). Lediglich bei den Minimalstandards am Ende der achten Klasse heißt es, der Schüler erwirbt den grundlegenden Wortschatz und verwendet feste Wortverbindungen (*usvoji temeljno besedišče in uporablja stalne besedne zveze*) (ebd.: 6).

Bei den didaktischen Richtlinien heißt es im Kontext der möglichen Aktivitäten während des Lesens, dass sich die Lernenden u. A. mit Wortverbindungen helfen, die in mehreren Sprachen zu finden sind (*Učenec si pomaga z [...] besednimi zvezami, ki so skupne več jezikom*) (ebd.: 50).

Im Lehrplan Deutsch als erste Fremdsprache an den slowenischen Gesamtschulen werden phraseologische Erscheinungen nie direkt erwähnt, weder die Begriffe Phrasem oder Idiom, noch der Begriff Sprichwort. Einzig und allein bei der Erwähnung der festen Wortverbindungen könnte man als Lehrkraft auch Phraseme als mitinbegriffen verstehen. Trotz sehr umfangreicher didaktischer Hinweise, wie man die einzelnen Kompetenzen und Fertigkeiten fördern soll, findet man keine konkreten Hinweise auf die Behandlung der phraseologischen Erscheinungen, die in der Alltagssprache immer wieder auftreten.

2.1.2 Lehrplan für Deutsch als zweite Fremdsprache

Der Lehrplan für Deutsch als zweite Fremdsprache (UN Nemščina za drugi tuji jezik, OŠ 2008) sieht insgesamt 204 Unterrichtseinheiten in drei Jahren vor.

Wie im Lehrplan für die erste Fremdsprache Deutsch kann auch hier nur festgestellt werden, dass jeweils nur von Wortverbindungen (*besedne zveze*) (ebd.:13, 17, 18) bzw. einzelnen Wortverbindungen (*posamezne besedne zveze*) die Rede ist. Aufgrund der geringen Stundenanzahl wird stets auf die grundlegendsten sprachlichen Einheiten hingewiesen, die als Ziele des DaF-Unterrichts vorgegeben sind. Da hier nicht einmal feste Wortverbindungen erwähnt werden, gibt es für die Lehrkraft kaum Ansatzpunkte, um phraseologisches Wissen an die Schüler zu vermitteln.

Ein Grund für dieses dürftige Ergebnis kann durchaus darin gesehen werden, dass das anvisierte Kompetenzniveau mit A1, also dem niedrigsten Kompetenzniveau angegeben ist. Die Überlegungen der Lehrplanentwickler waren, dass bei Deutsch als zweiter Fremdsprache alle Schüler, also auch die leistungsschwächsten, mitmachen (müssen). Um eine Überforderung der leistungsschwächeren Schüler zu vermeiden, wurde ein sehr reduzierter Lehrplan erstellt, bei dem immer wieder auf eine mögliche Überforderung der Schüler hingewiesen wird, indem stets angegeben wird, dass nur die grundlegendsten und einfachsten oder einzelnen sprachlichen Erscheinungen bearbeitet werden sollen (ebd.: 17). Dass damit aber die leistungsstärkeren Schüler stark benachteiligt werden, wird nicht erwähnt und es wird auch nichts vorgeschlagen, um diese Benachteiligung zu verhindern oder zumindest zu minimieren.

2.1.3 Lehrplan für Deutsch als Wahlfach

Der Lehrplan für Deutsch als Wahlfach (UN za izbirni predmet nemščina 2001) unterscheidet sich von allen anderen untersuchten Lehrplänen und Wissenskatalogen insofern, als hier Wortverbindungen nicht ein einziges Mal erwähnt werden. So wird lediglich von Wörtern (*besede*) (ebd. S. 12 u. a.) gesprochen oder vom Wortschatz (*besedni zaklad* oder *besedišče*) (ebd. S. 12 u. a.). Unter den für die neunte Klasse vorgesehenen Prüfungsformen ist angeführt, dass die Schüler einen Aufsatz schreiben, für den sie Suggestionen bezüglich des Inhalts bzw. des betreffenden Wortfeldes bekommen (ebd.: 16).

Im Rahmen der didaktischen Richtlinien wird unter den Aktivitäten vor dem Hören, also zum Hörverstehen angeführt, dass Schlüsselphrasen bzw. Schlüsselwörter vorgestellt werden (*predstavitev ključnih fraz/besed*) (ebd.: 19). Damit ist eine gezielte Vorentlastung gemeint, aber mit den erwähnten Phrasen sind keinesfalls Phraseme oder andere phraseologische Einheiten gemeint, sondern lediglich Ausdrücke⁶ aus mehr als einem Wort, die Phraseme sein können oder auch nicht.

Obwohl insbesondere beim Wahlfach Deutsch als Fremdsprache davon ausgegangen werden kann, dass sich zu einem großen Teil solche Schüler anmelden, die an Deutsch (besonders) interessiert sind, sind im Lehrplan keinerlei Wortverbindungen irgendwelcher Art vorgesehen, weder freie noch feste Wortverbindungen oder Phraseme, Sprichwörter u. Ä.

6 Diese Mehrworteinheiten oder Wortverbindungen werden an anderen Stellen allerdings als Ausdrücke (*izrazi*) (Učni načrt za izbirni predmet, nemščina 2001: 21) bezeichnet.

2.2 Lehrpläne und Wissenskataloge für Deutsch als Fremdsprache an den slowenischen Mittelschulen (Gymnasien, Berufs- und Mittelschulen)

Das Mittelschulwesen ist in Slowenien nach Schultypen, d. h. in Gymnasien, Berufs- und Fachmittelschulen gegliedert, folglich ist das Angebot an Lehrplänen bzw. Wissenskatalogen entsprechend groß.

Für Gymnasien, sowohl für die allgemeinbildenden, wie auch für die klassischen Gymnasien und die Fachgymnasien gilt der überarbeitete Lehrplan von 2008. Zusätzlich dazu gibt es einen Wissenskatalog für das Abitur, der zwei Kompetenzniveaus abdeckt (Grund- und höheres Niveau genannt) und jedes Jahr aktualisiert wird (vor allem bezüglich der vorgeschriebenen literarischen Texte für das höhere Niveau). Für die restlichen Mittelschultypen gibt es sog. Wissenskataloge. Im Weiteren wird auf diese offiziellen und verpflichtenden Dokumente eingegangen.

2.2.1 Lehrplan Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien

Der Lehrplan für Deutsch als Fremdsprache in allgemeinbildenden und fachbezogenen gymnasialen Programmen (420 Stunden in 4 Jahren) ist in Bezug auf Phraseme sehr bescheiden. So werden feste Wortverbindungen (der Begriff Phrasem wird nicht verwendet), Sprüche, Zitate und Sprichwörter (die ausnahmsweise sogar beim Namen genannt werden) als Teil der gesellschaftlich-sprachlichen Kompetenz ein einziges Mal konkret als Sprichwörter (*pregovori*) bzw. fast konkret als feste Wortverbindungen für Phraseme (*stalne besedne zveze*) genannt (UN Nemščina za gimnazije 2008: 10f).

Im Kontext der erwähnten literarischen Texte und den diese Texte betreffenden didaktischen Richtlinien findet man unter den Kompetenzen, die mit ihrer Hilfe entwickelt werden sollen, auch das Verstehen von übertragenen Bedeutungen und der symbolischen Verwendung der Sprache (*razumevanje prenesene in simbolične rabe jezika*) (ebd.: 18). Dies ist zwar keine konkrete Nennung, aber zumindest kann man darunter auch Phraseme und Sprichwörter verstehen. Mehr zu Phrasemen und Sprichwörtern gibt es in diesem Lehrplan für Gymnasien nicht. Der bisher als eher negativ beschriebene Aspekt der Offenheit des Lehrplans kann gleichzeitig auch als ein positiver Aspekt interpretiert werden, da er es einer phraseologisch sensibilisierten Lehrkraft ermöglicht, Phraseme im weitesten Sinne des Wortes mehr oder weniger intensiv und effektiv in den DaF-Unterricht zu integrieren.

2.2.2 Wissenskatalog für Deutsch als erste Fremdsprache an Berufsschulen (SPI⁷)

Der nicht-sprachenspezifische Wissenskatalog für die erste Fremdsprache und die Zweitsprache an Berufsschulen sieht eine Stundenzahl von 164 Schulstunden in drei Schuljahren (davon ein halbes Schuljahr Praktikum) vor, in denen die Lernenden das Niveau A2 des GERS erreichen sollen.

7 SPI = srednje poklicno izobraževanje

Die operativen Ziele, mit denen die vorgeschriebene Kommunikationskompetenz erreicht werden soll, schreiben ausschließlich Grundkenntnisse und -kompetenzen vor.

Auch in der Liste der zu behandelnden literarischen und nicht-literarischen Textsorten werden weder Phraseme noch Sprichwörter erwähnt, obwohl im GERS (Europarat 2001) bzw. in den *Profilen deutsch* (Europarat 2005) Sprichwörter als Textsorte definiert werden. Aufgrund der eruierten Informationen muss festgehalten werden, dass an Berufsschulen weder Phraseme noch Sprichwörter erwähnt, geschweige denn thematisiert werden.

2.2.3 Wissenskatalog für Deutsch als erste Fremdsprache an Fachmittelschulen (SSI⁸ und PTI⁹)

Der Lehrplan für Deutsch als erste Fremdsprache an Fachmittelschulen ist für alle Fremdsprachen, einschließlich der Zweitsprache, identisch und, ungeachtet aller Spezifika der verschiedenen Fremd- und Zweitsprachen, nicht genauer differenziert. In 408 Unterrichtseinheiten soll das Niveau B1 erreicht werden, wobei beachtet werden muss, dass davon ausgegangen wird, dass die Lernenden mit Vorkenntnissen aus der Gesamtschule kommen.

Innerhalb der sprachlichen Kompetenzen werden direkt nur einige wenige Höflichkeitsformeln angesprochen, die bestimmten Sprachhandlungen entsprechen, wie bspw. *jemanden ansprechen*, *sich entschuldigen* und *um etwas bitten* (Katalog znanja SSI 2007: 4). Lediglich im mündlichen Bereich heißt es, dass der Lernende auf Ansprache mit festen kommunikativen Wendungen antworten können muss (ebd.: 4). Die Formulierung Höflichkeitsformeln schließt Phraseme und Sprichwörter aus, während unter festen kommunikativen Wendungen eventuell Phraseme verstanden werden könnten, allerdings werden diese meist nur mit vorgeformten Sätzen realisiert, wie bspw. *Guten Tag!*, *Wie geht es Ihnen?* usw.

Der Wissenskatalog beinhaltet sog. Minimalstandards, die besagen, was die minimalen Kenntnisse und Fertigkeiten sind, die von den Lernenden am Ende des Schuljahres beherrscht werden müssen. Unter den Minimalstandards heißt es unter anderem, dass die Lernenden die Fremdsprache verstehen müssen, wenn sie größtenteils alltäglich oder mit dem gewählten Beruf verbunden ist (ebd.: 7). Diese Formulierung sieht zwar nicht direkt die Integration von Phrasemen oder Sprichwörtern vor, kann aber so interpretiert werden, da es an einer anderen Stelle heißt, dass der Wissenskatalog absichtlich so offen gehalten ist, dass er den jeweiligen Bedürfnissen und Bedingungen der Lerngruppen angepasst werden kann (ebd.: 10). Trotzdem muss für diesen Schultyp festgehalten werden, dass Phraseme und Sprichwörter nicht erwähnt werden.

8 SSI = srednje strokovno izobraževanje

9 PTI = poklicno tehnično izobraževanje

2.2.4 Wissenskatalog für Deutsch als zweite Fremdsprache an Berufs- und Fachmittelschulen (SPI, SSI und PTI)

Der Wissenskatalog für die zweite Fremdsprache – wieder nicht sprachenspezifisch – ist im Gegensatz zu den bisher beschriebenen modular aufgebaut. Die Lernenden erhalten somit je nach Zielberuf bis zu 270 Unterrichtseinheiten in neun 30-stündigen Modulen.

Im Rahmen der sozialen, interpersonalen Kompetenz werden auch hier nur einige wenige Höflichkeitsformeln direkt angesprochen, wie bspw. *jemanden ansprechen, sich entschuldigen* und *um etwas bitten* (Katalog znanja/2 SSI 2007: 4).

Im Modul 1 wird von den Lernenden erwartet, dass sie einfache Höflichkeitsformeln verwenden können. Diese Höflichkeitsformeln werden im Modul 2 auf soziale und berufliche Kontaktsituationen ausgeweitet, in Modul 3 und 4 im beruflichen Kontext vertieft und im Modul 6 interkulturell ergänzt. Außer den erwähnten festen Wendungen sind keine anderen Mehrworteinheiten vorgesehen. Ferner werden unter dem Titel Minimalstandards ebenfalls nur die bereits erwähnten grundlegenden kommunikativen Formeln/Wendungen erwähnt.

Die beschriebene Modularität fordert eine differenzierte Niveaubeschreibung, dabei wird von den Niveaus A1 und A2 gesprochen. Dort, wo es (noch) eine zweite Fremdsprache gibt, sind die Lernthemen und sprachlichen Mittel stark berufsorientiert gehalten und zeigen keine Möglichkeiten gezielt auf Phraseme oder Sprichwörter einzugehen.

2.3 Lehrpläne für Slowenisch als Muttersprache an den slowenischen Gesamtschulen

Der Lehrplan für Slowenisch als Muttersprache ist auf 1631,5 Unterrichtseinheiten in neun Schuljahren Gesamtschule bzw. 1561,5 UE an den zweisprachigen Gesamtschulen im slowenischen Grenzgebiet zu Ungarn ausgelegt. Es folgt eine Beschreibung des Lehrplans bezüglich der Phraseme nach den drei Triaden:

- In der ersten Triade (in den Klassen 1 bis 3) werden Wortverbindungen (*besedne zveze*) nur an einer Stelle erwähnt. Dabei geht es um die Entwicklung der sprachlichen und stilistischen sowie der nicht-sprachlichen Kompetenzen, womit die kommunikative Kompetenz verbessert werden soll: Die Schüler erklären die vorgegebenen Wörter/Wortverbindungen (*razlagajo dane besede/besedne zveze*) (UN Slovenščina 2011: 10).
- In der zweiten Triade soll diese Kompetenz ausgebaut werden, wozu die Schüler die Bedeutung des/der vorgegebenen Wortes/Wortverbindung präsentieren (*predstavijo pomen dane besede/besedne zveze*) (UN slovenščina 2011: 27). Zusätzlich heißt es im gleichen Kontext, dass die Schüler in einem Text oder in Sätzen Wörter und Wortverbindungen mit übertragener Bedeutung erkennen, sie erklären und in neuen Sätzen verwenden [können] (*v besedilu, povedih prepoznajo besede, besedne zveze s prenesenim pomenom, jih razlagajo in uporabljajo v novih povedih*) (ebd.: 27). Um ihre stilistische Kompetenz weiter zu entwickeln, verwenden die Schüler den Umständen und der Textsorte entsprechende Wörter und Wortverbindungen, Satzmuster usw. (ebd.: 29).

- In der dritten Triade, also in den Klassen 7–9 heißt es zusätzlich zu den für die zweite Triade angeführten Erwähnungen der Wortverbindungen, dass sie die Schüler sinnvoll in Sätzen verwenden (*jih smiselno uporabljajo v povedih*) (ebd.: 52). Ganz offiziell lernen die Schüler der siebten Klasse auch den linguistischen Begriff der festen Wortverbindung (*stalna besedna zveza*) kennen. Es bleibt aber nur bei der Nennung.

Trotz des großen Umfangs des Lehrplans für Slowenisch als Muttersprache, muss festgehalten werden, dass weder Phraseme noch Sprichwörter erwähnt werden, was darauf hindeutet, dass sogar im Muttersprachenunterricht die Phraseologie trotz ihres Vorhandenseins im Alltag ganz aus dem Sprachunterricht, aber auch aus dem Literaturunterricht ausgeschlossen wird. Letzteres zeigt sich darin, dass die Textsorte Sprichwort, die im GERS und in Profile Deutsch gemeinsam mit Sprüchen und Gedichten angeführt werden, nirgends erwähnt wird.

2.3.1 Wissenskatalog für Slowenisch als Muttersprache an Fachmittelschulen (SSI)

Im Wissenskatalog für Slowenisch als Muttersprache an Fachmittelschulen (SSI) (Katalog znanja, slovenščina 2010) trifft man auf drei Begriffe, die für den vorliegenden Diskurs relevant sind: Wortverbindung (*besedna zveza*), freie Wortverbindung (*prosta besedna zveza*) und Phrasem (*frazem*) (ebd.: 6ff). Konkret heißt es, dass der Schüler Wörter/Wortverbindungen/Phraseme aus gelesenen/gehörten Texten erklärt und sie in neuen Sätzen verwendet (*razloži besede/besedne zveze/frazeme iz prebranega/poslušane besedila in jih uporabi v novih povedih*) (ebd.: 9), also Phraseme im Text erklären und sie auch selbstständig verwenden kann. Auch im Kontext der stilistischen Kompetenz wird von den Schülern erwartet, dass sie stilistisch markierte Wortverbindungen erkennen, ihre Korrektheit überprüfen und sie nach Bedarf durch nicht markierte Formulierungen ersetzen (ebd.: 9). Sprichwörter werden weder im sprachlichen noch im literarischen Teil des Wissenskatalogs erwähnt oder thematisiert.

2.4 Lehrpläne für Slowenisch als Muttersprache an den slowenischen Mittelschulen, Berufs-, Mittelschulen und Gymnasien

2.4.1 Lehrplan für Slowenisch als Muttersprache an Gymnasien

Der Lehrplan Slowenisch als Muttersprache umfasst einen Stundenfond von 560 Stunden, d. h. 140 Unterrichtseinheiten in jedem der vier Schuljahre, davon ist die eine Hälfte der Stunden für den Sprachunterricht und die andere für den Literaturunterricht vorgesehen (UN Slovenščina gimnazija 2008: 5). Er baut auf dem Lehrplan für Slowenisch als Muttersprache an der Gesamtschule auf.

Phraseme werden in diesem Lehrplan, der den leistungstärksten Jugendlichen zugeordnet ist und von denen erwartet wird, dass sie die Muttersprache präzise und kompetent verwenden können, relativ selten erwähnt. Konkret bedeutet dies, dass sie einmal im Rahmen der Beschreibung der Entwicklung der Teilkompetenzen,

die zur kommunikativen Kompetenz gehören, erwähnt werden und einmal im Kontext der erwarteten Lernresultate.

So heißt es im Lehrplan im Kapitel zur Entwicklung der Benennungskompetenz, dass die Schüler vor oder nach dem Lesen eines Textes die Bedeutung der vorgegebenen Wörter und Phraseme aus dem Kontext erklären (*pred sprejemanjem besedil ali po njem predstavljajo pomen danih besed in frazemov iz besedila*) und freie Wortverbindungen durch Phraseme ersetzen und umgekehrt (*nadomeščajo proste besedne zveze s frazemi in obrnjeno*) (ebd.: 12). Aus dem letzten Satz geht hervor, dass im Lehrplan genau zwischen Wortverbindungen (*besedne zveze*) und Phrasemen (*frazeme*) unterschieden wird. Folglich können alle anderen Stellen im Lehrplan, wo von Wortverbindungen die Rede ist, nicht als Phraseme inkludierende Aussagen aufgefasst werden.

Bei den erwarteten Resultaten heißt es dann auch ganz konkret: Der Schüler erklärt ein Phrasem, präsentiert passende Kontexte und verwendet es in einem Satz (*razloži frazem, predstavi njegove ustrezne okoliščine in ga uporabi v povedi*) (ebd.: 33). Begriffe wie feste Redewendung (*stalna besedna zveza*), Idiom (*idiom*), idiomatisch (*idiomatski*) oder Sprichwort (*pregovor*), sprichwörtlich (*pregovorno*) usw. kommen gar nicht vor.

Im Gegensatz zu anderen, nicht so präzise formulierten Lehrplänen, ermöglicht es der Lehrplan für Slowenisch als Muttersprache an Gymnasien nicht, Phraseme und Sprichwörter unter dem Deckmantel der festen Wortverbindungen gezielt in den Unterricht mit einzubinden.

2.4.2 Wissenskatalog für Slowenisch als Muttersprache an Berufsschulen (SPI)

Der Wissenskatalog für Slowenisch an dreijährigen Berufsschulen ist für 213 Unterrichtseinheiten ausgelegt. Im gesamten Katalog ist nur von Wortverbindungen und festen Wortverbindungen die Rede. Lediglich unter dem Titel *Die Schüler lesen kürzere, weniger anspruchsvolle Texte* werden die übertragene Bedeutung und ihre nicht-metaphorischen Entsprechungen angesprochen („*v besedilu zaznamujejo besede/besedne zveze s prenesenim pomenom in jim iščejo nemetaforične ustreznice*“) (Katalog znanja, slovenščina, SPI, 2007: 6).

Nach dem Wissenskatalog können die Schüler in einem Text feste Wortverbindungen erkennen und ihre Bedeutung und Rolle bestimmen (*v besedilu prepoznati stalne besedne zveze in jim določiti pomen in vlogo*) (ebd.: 7). Im Rahmen der grammatischen, orthographischen und orthoepischen Kompetenz werden feste Wortverbindungen kontextualisiert und parataktisch behandelt und verwendet: „*Razložijo pomen stalnih besednih zvez, navajajo govorne položaje, v katerih bi uporabili dano besedno zvezo. Prostim besednim zvezam iščejo sopomenske stalne besedne zveze.*“ (ebd.: 8).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Schüler die grundlegendsten linguistischen Begriffe kennen lernen und diese auch verwenden können: Wortverbindung (*besedna zveza*), übertragene Bedeutung (*preneseni pomen*) und feste Wortverbindung (*stalna besedna zveza*) (ebd.: 9).

2.4.3 Wissenskatalog für Slowenisch als Muttersprache an berufstechnischen Mittelschulen (PTI)

Der Wissenskatalog für Slowenisch als Muttersprache an berufstechnischen Mittelschulen, die eine Übergangsmöglichkeit von der dreijährigen Berufsschule zur vierjährigen Fachmittelschule darstellen, sieht 276 Unterrichtseinheiten in zwei Schuljahren vor.

Dieser Lehrplan unterscheidet sich von den anderen untersuchten Lehrplänen in der Detailliertheit der zu vermittelnden Inhalte¹⁰.

So lernen die Schüler die Textsorte *Fachliche und publizistische Berichte* kennen (Katalog znanja Slovenščina PTI, 2008:16), unter den hier angeführten Lernzielen werden zunächst einmal Wortverbindungen genauer analysiert und verwendet: Die Schüler erklären Fachtermini/Wortverbindungen/Sätze (*razlagajo strokovne besede/besedne zveze/povedi*) und ergänzen Sätze, indem sie vorgegebene Wortverbindungen in die geforderten Wortformen umwandeln, danach geben sie pragmatische und syntaktische Gründe an ... (*povedi dopolnjujejo tako, da pretvarjajo besedne zveze v oklepaju v ustrezne oblike besed, nato predstavijo pragmatične in skladijske razloge* ...). Die genaue Beschreibung der durchzuführenden Sprachhandlungen ermöglicht es der Lehrkraft kaum, Phraseme und Sprichwörter gezielt in den Unterricht zu integrieren. Ähnlich eingeschränkt und von vorneherein festgelegt verläuft der Unterricht beim Kapitel zum Thema Reportage (ebd.: 22): Die Schüler erklären nach dem Lesen unbekannte Wörter/Wortverbindungen/Sätze (*po branju razlagajo neznane besede/besedne zveze/povedi*), erkennen, ob der Text subjektiv oder objektiv verfasst ist und schreiben die sprachlichen Mittel heraus (Wörter/Wortverbindungen), anhand deren sie dies erkannt haben (*ugotovijo, ali je besedilo objektivno ali subjektivno, ter izpišejo jezikovna sredstva (besede/besedne zveze), iz katerih so to spoznali*). Auch hier können nur stark eingeschränkt Phraseme und Sprichwörter erwartet werden.

Im Kapitel *Wörterbucheintrag* findet man überraschenderweise unter den dort angeführten Sprachhandlungen, dass die Schüler phraseologische und terminologische „Nester“ kennen und diese beschreiben (*poznajo frazeološko in terminološko gnezdo ter ju opišejo*) (ebd.: 28). Das erste Mal werden Phraseme und feste Wortverbindungen als zwei unterschiedliche sprachliche Erscheinungen bezeichnet, diese Unterscheidung wird aber nicht durchgehend korrekt beibehalten (ebd.: 29):

- Die Schüler erkennen in den Texten Phraseme/feste Wortverbindungen und bestimmen ihre Bedeutung und Rolle; sie erklären auch die Bedeutung anderer fester Wortverbindungen (*v besedilu prepoznajo frazeme/stalne besedne zveze ter jim določijo pomen in vlogo; pojasnijo tudi pomen in rabo drugih stalnih besednih zvez*);
- Sie verwenden die vorgegebenen festen Wortverbindungen in der wortwörtlichen und übertragenen Bedeutung (*dane stalne besedne zveze uporabijo v prvotnem in prenesenem pomenu*);
- Sie erkennen Phraseme mit der gleichen und der entgegengesetzten Bedeutung (*prepoznajo frazeme z enakim in nasprotnim pomenom*).

¹⁰ Die Detailliertheit zeigt sich beispielsweise darin, dass 11 Themenbereiche festgelegt sind, die verschiedene grundlegende mündliche und schriftliche Textsorten als Grundthema beinhalten. Zu jedem Thema sind einige Lernziele formuliert, die mit Sprachhandlungsbeispielen und didaktischen Vorgaben sehr genau ausgearbeitet sind und der Lehrkraft kaum Handlungsspielraum lassen.

- Schließlich findet man (sie werden im Lehrplan für Slowenisch nicht einmal erwähnt) auch Sprichwörter (ebd.: 29):
- Sie erklären die vorgegebenen Sprichwörter und führen selbst Sprichwörter an, die in einem vorgegebenen Text sinnvoll eingesetzt werden können (*razložijo dane pregovore in sami navedejo pregovore, ki bi jih v danem besedilu lahko smiselno uporabili*);
- Sie schreiben einen erzählenden Text, in dem sie ein vorgegebenes Sprichwort verwenden (*napišejo pripovedovalno besedilo, v katerem uporabijo dani pregovor*).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, was unter den abhängigen Lernzielen so formuliert ist: Die Schüler machen sich die Bedeutung der Phraseme für sprachlich und stilistisch reiche Texte bewusst (*uzavestijo pomen frazemov za jezikovno in slogovno bogato besedilo* (ebd.: 29)). Selbst in der schriftlichen Bewertung des Sprachwissens bzw. -könnens haben die Phraseme ihren Platz und damit ihre Bedeutung gefunden: das Erklären von Phrasemen und Termini (*razlaga frazemov in terminov*) (ebd.: 30).

3 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Phraseme sind konstitutive Elemente einer Sprache, sie sind frequent, relevant und höchst aktuell im Sprachgebrauch, auch im alltäglichen. Man könnte erwarten, dass sie, da sie eine bedeutende Rolle in der Sprache spielen, auch im Ausbildungsdiskurs, der mithilfe verschiedener Faktoren (bspw. der Lehrkraft) und Instrumente (Lehrpläne/Wissenskataloge, Lehrwerke) für die Sprache und die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen bei den Sprechern der betroffenen Sprache sorgt, stark vertreten sein werden. Um dieser Annahme nachzugehen, wurden die Lehrpläne bzw. Wissenskataloge auf die Repräsentierung der Phraseme hin untersucht. Zuvor musste aber definiert werden, was in dem vorliegenden Beitrag unter Phrasemen verstanden wird, da sich die verschiedenen Definitionen stark voneinander unterscheiden und keineswegs so eindeutig sind, wie es auf den ersten Blick erscheint. Für den Beitrag genügt es aber, dass Phraseme als sprachliche Einheiten verstanden werden, die die Charakteristiken Polylexikalität, Stabilität und Idiomatizität aufweisen und dass auch die Sprichwörter dazu gezählt werden.

Die vorliegende Untersuchung mit detaillierten Beschreibungen von konkreten Statements in den Lehrplänen/Wissenskatalogen für den Sprachunterricht, in denen Phraseme erwähnt werden, schließt eine Lücke in der phraseologischen und phraseodidaktischen Forschung, die bisher nicht thematisiert wurde. Bisher wurde meist nur über Phraseme in Lehrwerken (Jazbec/Enčeva 2012, Iglesias Iglesias 2007), über die Verwendung und das Lernen von Sprichwörtern (Lipavic Oštir/Štavbar 2013, Kacjan 2012) und über die Notwendigkeit der Integration von Phrasemen in den Fremdsprachenunterricht (Jesenšek 2007) geschrieben.

Der Sprachunterricht bezieht sich in dem Beitrag auf Slowenisch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache (Pflichtfach, Wahlfach...), wobei das Ziel der Untersuchung war, einen ganzheitlichen Überblick über die gesamte slowenische Bildungsvertikale bezüglich der Thematisierung phraseologischer Einheiten

im Slowenisch- und Deutschunterricht zu bekommen. Die Differenziertheit und Spezifik des slowenischen Bildungssystems war der Grund für die Entwicklung von 12 offiziellen Dokumenten (5 Lehrpläne/Wissenskataloge für Slowenisch als Muttersprache und 7 Lehrpläne/Wissenskataloge für Deutsch als Fremdsprache), die auch in diese Untersuchung miteinbezogen wurden.

Eine abschließende Feststellung: für alle Lehrpläne/Wissenskataloge sowohl für die Muttersprache als auch für die Fremdsprache gilt, dass Phraseme stark unterrepräsentiert sind. Auf den ersten Blick mag die genaue Beschreibung der Phraseme und ihrer unterschiedlichen Erscheinungsformen in den Lehrplänen/Wissenskatalogen vielleicht umfangreich erscheinen, aber dieser Anteil ist im Vergleich zu den im Grunde sehr umfangreichen Dokumenten wirklich bescheiden. Um eine strukturierte Übersicht über die verschiedenen Erwähnungen zu ermöglichen, sind alle verwendeten relevanten Begriffe in der folgenden Tabelle detailliert angeführt. Für Deutsch als Fremdsprache ergibt sich dieses sehr bescheidene Bild:

	Lehrplan bzw. Wissens-katalog/ Begriff	Phrasem, Sprichwort (frazem, pregovor)	Feste Wortverbin-dung (stalna besedna zveza)	Wortverbin-dung (besedna zveza)	Keiner der Begriffe	Andere relevante Nennungen
Gesamt-schule (OŠ)	Deutsch - FS 1	/	- stalna besedna zveza	- besedna zveza, - enostavnejša bes. zveza - splošna bes. zveza	/	/
	Deutsch - FS 2	/	/	- besedna zveza - posamezna bes. zveza	/	/
	Deutsch Wahlfach (FS2)	/	/	/	keiner der Begriffe	- ključne fraze/besede
Mittel-schule / Gymna-sium (SŠ)	Deutsch Gymn.- FS 1	- pregovor	- stalna besedna zveza	/	/	- razumevanje prenesene in simbolične rabe jezika
	Deutsch SPI - FS 1	/	/	/	keiner der Begriffe	/
	Deutsch SSI - FS 1	/	/	/	keiner der Begriffe	/
	Deutsch SPI, SSI, PTI - FS 2	/	/	/	keiner der Begriffe	/
		1x	2x	5x	4x	2x

Geringfügig besser sieht es bei Slowenisch als Muttersprache aus, hier gibt es zumindest keinen Lehrplan/Wissenskatalog, der keinen der relevanten Begriffe beinhalten würde:

	Lehrplan bzw. Wissenskatalog/ Begriff	Phrasem, Sprichwort (frazem, pregovor)	Feste Wortverbindung (stalna besedna zveza)	Wortverbindung (besedna zveza)	Keiner der Begriffe	Andere relevante Nennungen
Gesamtschule (OŠ)	Slowenisch MS	/	- stalna besedna zveza	- besedna zveza	/	/
Mittelschule / Gymnasium (SŠ)	Slowenisch Gym. - MS	- frazem	/	- besedna zveza	/	/
	Slowenisch SPI	/	- stalna besedna zveza	- besedna zveza s prenesenim pomenom	/	- prosta besedna zveza
	Slowenisch PTI	- frazeološko gnezdo - frazem - pregovor	- stalna besedna zveza	- besedna zveza	/	/
	Slowenisch SSI	- frazem	/	- besedna zveza	/	- prosta besedna zveza
		5x	3x	5x	0x	2x

Bezüglich der Darstellung von Phrasemen kann man Folgendes feststellen:

- Sie werden meist indirekt behandelt, was bedeutet, dass es der Lehrkraft überlassen ist in den allgemein gehaltenen Lernzielbeschreibungen einen passenden Platz für Phraseme zu finden.
- In den Dokumenten kann eine unsystematische Verwendungsweise der verschiedenen Termini festgestellt werden, die Phraseme werden teilweise nicht einheitlich, nicht konsequent und auch nicht fachgerecht bezeichnet, die didaktischen Ansätze und Methoden zur Phrasemvermittlung sind unzulänglich bzw. unsystematisch oder auch nicht vorhanden.
- Während einige Lehrpläne viel zu allgemein verfasst sind bspw. der Lehrplan für die zweite Fremdsprache an Gesamtschulen (Učni načrt za drugi tuji jezik OŠ), die Wissenskataloge für die erste Fremdsprache an Fachmittelschulen oder für die zweite Fremdsprache an allen Mittelschulen (Katalog znanja za tuji jezik, SSI in PTI; katalog znanja za drugi tuji jezik, SPI, SSI, PTI), sind andere, wie bspw. der Wissenskatalog für Slowenisch als Muttersprache an berufstechnischen Mittelschulen (PTI), viel zu detailliert und ermöglichen keine Eigeninitiative der Lehrkräfte in Bezug auf die didaktischen Schritte, mit deren Hilfe Phraseme behandelt werden könnten.

Wenn man die Absenz und bescheidene Repräsentierung der Phraseme im DaF-Unterricht noch verstehen und mit dem GERS argumentieren kann, ist dies für Slowenisch als Muttersprache unter keinen Umständen verständlich oder akzeptabel. Wie am Anfang des Beitrags festgestellt wurde, prägen Phraseme im weitesten Sinne jede Sprache und den Sprachgebrauch. Sie sind polysemantische Einheiten, die nur in seltenen Fällen isoliert vorkommen – warum sind sie dann in den Lehrplänen und Wissenskatalogen derart unterrepräsentiert? Diese Frage stellt sich insbesondere bezüglich des Lehrplans für Slowenisch an Gymnasien, der grundsätzlich für leistungsstärkere Schüler verfasst ist, während der Lehrplan für Slowenisch an Berufsschulen und berufstechnischen Schulen Phraseme intensiver thematisiert. Darüber, warum es zu einem derartigen Ungleichgewicht kommen kann, kann nur spekuliert werden, so könnte ein wichtiger Aspekt die Zusammensetzung der Expertenteams sein, die die einzelnen Lehrpläne oder Wissenskataloge verfassen. Ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Aspekt ist die fehlende Einheitlichkeit bei der Benennung der einzelnen sprachlichen Erscheinungen. Wenn die Lehrplan- und Wissenskatalog-Verfasser einheitliche Richtlinien zur Verwendung der Begriffe hätten und sich auch streng daran halten würden, käme es nicht zu derartig großen Abweichungen, die manchmal auch zugunsten von Phrasemen ausgefallen sind.

Zum Abschluss soll noch ein kurzer Ausblick skizziert werden:

Mit einer professionellen Flexibilität der Lehrkräfte und/oder der Verfasser offizieller Dokumente sowie einer Sensibilisierung, phraseologischen Kompetenz und Eigeninitiative lassen sich in vielen der untersuchten Lehrplänen und Wissenskatalogen solche Stellen finden, an denen Phraseme und/oder Sprichwörter begründet integriert werden könnten: Phraseme und Sprichwörter könnten im Kontext der Auswahl der passenden sprachlichen Mittel in einer Art Macrofunktion integriert werden, wenn bspw. mithilfe von Textsorten „überzeugt, kommentiert, begründet, bewertet oder eingeschätzt“ (UN nemščina za gimnazije, 2008: 16) werden soll. In der Microfunktion, als Vermittlungsmuster, müssen die Lernenden ihre Bewertungskompetenz ausweiten. Dazu zählt einer der Lehrpläne folgende sprachliche Handlungen: „Vermittlung von Tatsachen (zustimmen/widersprechen ...), Wissen (Sicherheit, Unsicherheit ausdrücken ...), Wollen (Intentionen, Wünsche, Wollen ... ausdrücken), Erlaubnis (Forderungen, Erlaubnis ausdrücken ...), Emotionen (Hoffnung, Ärger, Dankbarkeit ausdrücken ...), Überzeugung (beeinflussen, beraten, fordern, warnen ...)“ (ebd.: 17). Zu allen in den Lehrplänen und Wissenskatalogen angeführten, empfohlenen Themen können passende Phraseme und Sprichwörter gefunden werden (vgl. ebd.: 17). In der Kompetenzübersicht nach den Niveaus des GERS, der bspw. im Lehrplan für Gymnasien vorhanden ist, kann man einige interessante Feststellungen machen: So findet man bereits auf den Niveaus A1 und A2, dass die Lernenden einige grundlegende Wortverbindungen verstehen (Hörverstehen), auch beim monologischen Sprechen wird bei den Kompetenzniveaus A1, A2 und B1 explizit darauf hingewiesen, dass der Lernende einfache Wortverbindungen verwenden kann. Auf den restlichen Niveaus werden feste Wortverbindungen nicht mehr erwähnt, was u. E. so verstanden werden kann, dass Wortverbindungen für diese Niveaus ganz normal sind und somit auch Phraseme und Sprichwörter nicht ausgeklammert werden sollten.

Der Deutschunterricht bezieht sich insbesondere auf den Slowenischunterricht und auf andere Fremdsprachen (Pouk nemščine se še posebej navezuje na pouk slovenščine in drugih tujih jezikov) (ebd.: 26). Dies weist im crosscurrikularen Lernen, das im Lehrplan gesondert angesprochen wird, auf eine kontrastive Arbeitsweise hin, für die die Behandlung von Phrasemen und Sprichwörtern prädestiniert ist. Interessanterweise findet man im Lehrplan für Slowenisch an Gymnasien allerdings keinen Verweis auf eine sinnvolle crosscurriculare Verbindung zwischen Slowenisch und den Fremdsprachen (vgl. Učni načrt Slovenščina gimnazija 2008).

Schließlich soll noch erwähnt werden, dass gemäß der Lehrpläne die ganzheitliche interkulturelle kommunikative Kompetenz entwickeln werden soll, auch das kann als Begründung für den Einsatz bzw. die Behandlung von Phrasemen und Sprichwörtern dienen. Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, sind die Lehrpläne entgegen aller Erwartungen arm an konkreten Darstellungen der Phraseme, allerdings bieten sie einige Möglichkeiten Phraseme und Sprichwörter in den Slowenisch- und DaF-Unterricht zu integrieren, wenn es die Lehrenden nur wünschen und dazu befähigt sind.

LITERATUR

- AGUADO, Karin (2002) Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27–49.
- ĐURČO, Peter (2005) *Sprichwörter in der Gegenwartssprache*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- EUROPARAT (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- EUROPARAT (2005) *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- FLEISCHER, Wolfgang (1997) *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- IGLESIAS IGLESIAS, Nely Milagros (2007) Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht für Anfänger. I. González Rey (Hrsg.), *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Belgica: E. M. E., 71–83.
- JAZBEC, Saša/ Milka ENČEVA (2012) Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta linguarum* 17, 153–171.
- JESENŠEK, Vida (2007) Lehr- und Lerngegenstand Phraseologie. V. Jesenšek, M. Fabčič (Hrsg.), *Phraseologie kontrastiv und didaktisch*. ZORA 47. Maribor: Filozofska fakulteta, 17–26.
- KACJAN, Brigita (2012) Didaktische Lerntipps für das Sprichwortlernen: Bedeutung, Funktionen und Umsetzung. K. STEYER (Hrsg.), *Sprichwörter multilingual: Theoretische, empirische und angewandte Aspekte der modernen Parömiologie*, (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 60). Tübingen: Narr, 453–470.
- Katalog znanja Slovenščina PTI (2008) *Poklicno-tehniško izobraževanja (PTI). Katalog znanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.

- Katalog znanja SSI (2007) *SSI + PTI. Katalog znanja. Tuji jezik in drugi jezik na narodno mešanem območju*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- Katalog znanja/2 (2007) *SPI + SSI + PTI. Katalog znanja. Drugi tuji jezik*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- Katalog znanja, slovenščina (2010) *Srednje strokovno izobraževanje (SSI). Katalog znanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- Katalog znanja, slovenščina SPI (2007) *Srednje poklicno izobraževanje. Katalog znanja. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- Katalog znanja/2 SSI (2007) *SPI + SSI + PTI. Katalog znanja. Drugi tuji jezik*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Simona ŠTAVBAR (2013) Kenntnis und Gebrauch von Sprichwörtern bei zwei Gruppen der österreichischen Jugendlichen. Erscheint in der Zeitschrift *Linguistik online*.
- UN Nemščina za drugi tuji jezik, OŠ (2008) *Učni načrt. Drugi tuji jezik*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- UN Nemščina za gimnazije (2008) *Učni načrt. Nemščina. Gimnazija: Splošna klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- UN Nemščina, prvi tuji jezik OŠ (2011) *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- UN Slovenščina (2011) *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- UN Slovenščina gimnazija (2008) *Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija: Splošna, klasična, strokovna gimnazija*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.
- UN za izbirni predmet nemščina (2001) *Učni načrt za izbirni predmet. Tuji jezik. Nemščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo.

POVZETEK

Frazemi in pregovori v uradnih dokumentih slovenskega šolskega sistema

Prispevek obravnava zanimivo in pomembno, a doslej prezrto temo, to je zastopanost frazemov skupaj s pregovori v učnih načrtih in/ali katalogih znanja. Ti dokumenti so uradni nacionalni dokumenti, ki določajo okvire pouka na makroravni. Vanje sodijo tudi frazemi vključno s pregovori, saj gre za naravne več besedne, frekventne, stabilne jezikovne enote, za katere je značilna idiomatičnost. Kot take so pomemben del vsakdanjega jezika in pričakovali bi, da so torej posledično ustrezno zastopani, obravnavani v učnih načrtih in/ali katalogih znanja za jezikovne predmete na različnih stopnjah celotne vertikalne izobraževanja. V empiričnem delu, kjer so nanizani izseki iz skupno 11 učnih načrtov ali katalogov znanja, se je pokazalo, da so frazemi in pregovori zelo skromno zastopani, da se pojavljajo nesistematično, sporadično, da je terminološki aparat neenoten, didaktični postopki pa pogosto zgolj nakazani. Tak prikaz stanja je zaokrožen v zaključku, kjer so nakazane še možnosti za izboljšanje ugotovljenega stanja.

Ključne besede: frazem, učni načrt, katalog znanja, slovenščina, nemščina kot tuji jezik

ABSTRACT

Idioms and Proverbs in Official Documents of the Slovene School System

The paper deals with an interesting and important, but hitherto neglected phenomenon, the presence of idioms and proverbs in the Slovenian curricula and/or knowledge catalogues. These are official national documents and at the macro level they set out a framework for language teaching and idioms and proverbs are constituent parts of them, as they are natural, multiword, frequent, stable linguistic units with idiomatic characteristics. They represent a significant part of everyday language and it would be expected that they will be accordingly represented in the curriculum/knowledge catalogues for the language subjects in the entire vertical of the Slovenian school system. In the empirical part, where excerpts from a total of 11 curriculum/knowledge catalogs are cited, it is shown that idioms and proverbs occur in only a very modest size, unsystematically and sporadically, that the related terminology is not uniform and that the methodological guidelines are often only indicated. This presentation is rounded up in the conclusion, where possibilities to improve the unsatisfying state concerning idioms and proverbs are presented.

Key words: idiom, syllabus, catalogue of knowledge, Slovene, German as foreign language

ZUSAMMENFASSUNG

Phraseme und Sprichwörter in offiziellen Dokumenten des slowenischen Bildungssystems

Der Beitrag behandelt ein interessantes und bedeutendes, aber bisher vernachlässigtes Thema, das Vorhandensein von Phrasemen und Sprichwörtern in den slowenischen Lehrplänen und/oder Wissenskatalogen. Dabei handelt es sich um offizielle nationale Dokumente, die auf der Makroebene den Rahmen des Sprachenunterrichts abstecken und in die auch Phraseme und Sprichwörter gehören, geht es dabei doch um natürliche, polylexikale, frequente, stabile sprachliche Einheiten, für die die Idiomatizität charakteristisch ist. Sie stellen einen bedeutenden Teil der Alltagssprache dar und man würde erwarten, dass sie dementsprechend auch in den Lehrplänen/Wissenskatalogen für die Sprachfächer in der gesamten Vertikale des slowenischen Schulsystems vertreten sein werden. Im empirischen Teil, in dem Ausschnitte aus insgesamt 11 Lehrplänen/Wissenskatalogen angeführt werden, zeigt sich, dass Phraseme und Sprichwörter nur in einem sehr bescheidenen Ausmaße, unsystematisch und sporadisch vorkommen, dass die diesbezügliche Terminologie nicht einheitlich ist und dass die didaktischen Richtlinien häufig nur angedeutet sind. Diese Darstellung wird im Fazit abgerundet, wo auch Möglichkeiten zur Behebung dieses Missstands aufgezeigt werden.

Ključne besede: Phrasem, Lehrplan, Wissenskatalog, Slowenisch, Deutsch als Fremdsprache

Cvetka SokolovFilozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
cvetka.sokolov@guest.arnes.si

UDK 811.111'24:37.091.3

PISNI SESTAVEK: UVODNI IN ZAKLJUČNI ODSTAVEK – PO JUTRU SE DAN POZNA IN KONEC DOBER, VSE DOBRO

1 UVOD

Razvijanje pisne zmožnosti je pomemben del tujejezikovne didaktike. Dijakov in študentov ne opremi zgolj s strategijami za jasno, koherentno in prepričljivo izražanje misli, ampak jih hkrati spodbuja h kritičnemu mišljenju. Ko mladi pisci obvladajo osnovno zgradbo daljšega razlagalnega, mnenjskega ali utemeljevalnega pisnega sestavka in v jedru sestavka znajo svoje misli zadovoljivo razviti, je pravi čas, da se posvetimo subtilnejšim vidikom pisanja, denimo, slogu ali pisanju učinkovitih uvodnih in zaključnih odstavkov.

Poleg naslova sta uvodni in zaključni odstavek tista, ki vsebujeta glavno misel večine zvrsti pisnega sestavka. Uvodoma s teznim stavkom izrecno izražena glavna misel bralcu pove, kaj lahko pričakuje v jedru sestavka. Ponovitev iste glavne misli (z drugimi besedami) na koncu bralcu osveži spomin na bistveno sporočilo pisca. Njegov učinek je zelo odvisen od tega, kako se sestavek začne in konča, zato si obe vrsti odstavka zaslužita posebno pozornost. Pri razlagalnih in mnenjskih sestavkih, ki jih od dijakov pričakujemo v višjih letnikih srednje šole in na maturi, od študentov angleščine pa na prvi stopnji študija zlasti v prvem in drugem letniku, je uvodni odstavek sorazmerno kratek (okvirno 70 do 110 besed), zato je toliko bolj pomembno, da dobro premislimo, kako bomo izkoristili prostor, ki nam je zanj odmerjen.

V članku obravnavam najpogostejše težave, ki jih imajo dijaki in študentje pri pisanju uvodnih in zaključnih odstavkov, in priporočam tipe vaj, s pomočjo katerih razvijajoče se pisce na težave opozorimo in jim jih pomagamo odpraviti. Šibke plati uvodnih in zaključnih odstavkov ilustriram z ustreznimi zgledi iz avtentičnih pisnih izdelkov dijakov četrtega letnika Gimnazije Lava v Celju in svojih študentov prvega in drugega letnika angleščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Zgleda zaradi zaščite zasebnosti piscev obravnavam anonimno.

2 POMEN UVODNEGA ODSTAVKA

Mnogi bralci se odločajo, ali bodo določeno besedilo sploh prebrali ali ne, prav na podlagi uvodnega odstavka. Uvodni odstavek jim pove, ali jih tema sestavka zanima, in s tem, ali je v branje konkretnega besedila vredno vložiti čas in napor. Hkrati avtor/ica v uvodnem odstavku ubere določen slog pisanja; oboje vpliva na

bralčev prvi vtis in presojo o kakovosti besedila. Če sicer zanimivo temo napovemo na pust način, lahko s tem izgubimo marsikaterega bralca (prim. Lunsford in Connors 1995: 144).

Da bi se tej nevarnosti izognili, se v uvodu ne omejimo zgolj na napoved, o čem bomo v nadaljevanju besedila pisali (z drugimi besedami: na tezni stavek), ampak uporabimo najrazličnejše zvijače, katerih naloga je zdramiti bralčevo radovednost in ga zvabiti v svet naših misli. V ta namen so nam na voljo različne tehnike vzbujanja bralčevega zanimanja. Na začetku lahko, recimo, zapišemo kratko anekdoto, ki je povezana s temo sestavka. S tem na živahen način bralca pripeljemo do glavne misli sestavka, ki jo želimo v jedru razviti in utemeljiti (za seznam tehnik in kratka pojasnila le-teh glej na primer Franklin Parks 1991: 162–63, Langan 1993: 72–74, Lunsford in Connors 1995: 145 – 46 ali Sokolov 1998: 105–108). Poleg tega uvodni stavki določijo ton celotnega besedila. Če nam že na začetku uspe ustvariti iskrič in besedilni zvrsti ustrezen ton, je bolj verjetno, da bomo besedilo v podobnem slogu pripeljali do konca (prim. Hennessy 1994: 96).

3 TEŽAVE PRI PISANJU UVODNEGA ODSTAVKA

Zaradi ključne vloge, ki v znotraj pisnega sestavka igra uvodni odstavek, mu velja pri pouku pisanja posvetiti posebno pozornost. V sorazmerno kratkih besedilih, ki jih pišejo naši dijaki in študentje, so v uvodnih odstavkih najpogostejše naslednje težave:

3.1. Motnje v koherenci

3.1.1 Uvodno besedilo, ki vodi do teznega stavka, je z le-tem slabo povezano ali nepovezano.

ZGLED:

Slovenia is a small country. Due to its size, and in order to cope with the modern challenges in Europe, it should be even more advanced, diplomatic and flexible than most other European countries. Slovenia needs good organisation, which can be provided easily in such a small area. It should see the contemporary sub-cultural activities as an opportunity and not as a problem. In my opinion, legalising prostitution would be a good idea for a variety of reasons.

(FF, 2000/01: »Should prostitution in Slovenia be legalised?«)

Splošne, površne, neutemeljene in med seboj slabo povezane trditve v navedenem uvodnem odstavku ne vodjo logično do zaključka, ki ga izraža tezni stavek.

3.1.2 Uvodni odstavek pripelje do teze, ki ne ustreza naslovu.

ZGLED:

Going to birthday parties and anniversaries has never been a favourite of mine. Beside the financial part of the matter, there is always the part of choosing the right present. But receiving a present can be as tricky as buying one – if you are given a »wrong« present. You have to

pretend you like it in order not to offend the person who has bought it (for you). More often than not such gifts end up in a drawer or in the attic. However, if you are one of those people who think that a »wrongly« bought gift should not be wasted, and you have the guts to do so, you give it to another person. One might find such a deed rude or even offensive, but once you are presented with a gift it is actually yours to do with it what you want.

But let us start at the beginning. Why would anybody even give you a present that you do not need or like?

[One reason is that he or she does not know you well enough to have a clue what you like or need ...]

(FF, 2002/03: "There is nothing wrong with passing on a gift")

Avtorica zabrede v težave v »drugem odstavku« uvoda, ko nepričakovano z neustreznim teznim stavkom, ki napoveduje, o katerem vidiku obdarovanja bo v sestavku pisala, načne popolnoma novo vprašanje, ki z naslovom nima neposredne zveze. Iskanje odgovorov, zakaj ljudje izberejo neustrezna darila, je sicer lahko zelo zanimivo, a naslov sestavka od avtorice zahteva razmislek o nekem drugem vidiku dajanja oziroma sprejemanja daril. Na koncu sicer obetavnega uvodnega besedila se je torej avtorici zapisala teza, ki jo je speljala stran od naslova tudi v jedru sestavka.

3.1.3 Iz uvoda ni razvidna tema sestavka ali konkreten vidik širše teme, na katerega se želi avtor osredotočiti (manjka tezni stavek).

ZGLED :

As members of the EU we have a lot of privileges – we do not need passports to travel around Europe, there is common currency, we have some influence over European politics and we can get financial support for our economy and cultural projects from the European Union's resources.

(Gimnazija Lava, 2010/11: "Becoming EU citizens means losing our national identity")

Gimnazijec, ki je napisal navedeni odstavek, začne dokaj spretno – z naštevanjem vrste ugodnosti, ki jih je po njegovem mnenju prineslo slovensko članstvo v EU, pri bralcih zbudi zanimanje, zlasti, ker glede na naslov pričakujejo, da bodo dobrim platem sledile slabosti. To se ne zgodi. Pisec nepričakovano zaključi uvodni odstavek, ne da bi bralca seznanil z vidikom teme, s katerim se namerava ukvarjati v jedru sestavka. Uvodnemu odstavku torej manjka tezni stavek.

Dijake in študente, večinoma neizkušene pisce, spodbujamo, da glavno misel sestavka (tezni stavek) izrecno izrazijo. Poleg tega, da je to običaj v anglosaškem načinu pisanja, ki se bolj prilagaja bralcu kot piscu (glej Hinds 1987 in Flower 1995), jih tezni stavek opozarja (če nanj seveda ne pozabijo, ampak se k njemu ves čas vračajo), kaj je osrednja misel njihovega sestavka. Tako lažje preprečijo nenadne in neutemeljene preskoke na vidike teme, ki z naslovom in teznim stavkom niso povezani. Seveda si spretnejši pisci lahko privoščijo, da glavno misel izrazijo šele na koncu ali jo celo samo nakažejo, bralcem pa prepustijo, da jo izluščijo sami. Prav tako drži, da se merila dobrega pisanja v različnih kulturnih okoljih med seboj razlikujejo, vendar naj se dijaki in študentje pri pouku tujih jezikov ravnajo po pričakovanih domačih govorcev jezika, v katerem pisno možnost razvijajo.

3.1.4 Avtor/ica v uvod vključi misli (podkrepitev), ki sodijo v jedro sestavka.

ZGLED:

I believe that a person's childhood plays a significant role in his or her life. It can be compared to building the foundations of a house. If they are strong and firm, the house will be solid, too, but if they are weak, the house is likely to collapse sooner or later. But bringing up a child is not as »easy« as building a house. Children are lively and curious beings who can not distinguish between right and wrong. They need parents to teach them the difference. The parents play an important role when a child does something wrong and disobeys. In the majority of cases they punish the youngster. I completely agree that this is necessary. I think that a child must know that he or she cannot do whatever he or she wants to. Such behaviour is impossible in real life, and this fact must be understood if one wants to live in community with other people.

(FF, 2002/03: »Spare the Rod and Spoil the Child«)

Poleg tega, da je uvodni odstavek razvlečen in bi lahko služil tudi kot zgled predolgega odstavka (glej 2.1. spodaj), teznemu stavku (*»I completely agree that [punishing children] is necessary.«*) sledi eno od pojasnil, zakaj avtorica sestavka meni, da je kaznovanje otrok včasih neizogibno. Le-to bi v resnici sodilo v jedro sestavka (*»I think that a child must know that he or she cannot do whatever he or she wants«* kot ključni stavek, *»Such behaviour is impossible ... with other people«* kot ena prvotnih podkrepitev). Glede na dolžino odstavka bi bilo priporočljivo, da avtorica v jedru obdela tudi drugi razlog, ki ga navaja v uvodu (*»[Children] need parents to teach them the difference [between right and wrong].«*).

3.1.5 Sestavek vsebuje dva uvodna odstavka.

ZGLED:

We all know that planning for the future is very important, even at an early stage in our lives. Different people approach this task in a variety of ways, but it is widely agreed that you should indeed not take it as a trifling one.

[Since Christopher is an autistic, this whole future-planning might seem to present a difficulty for him, at a first glance. This is not weird at all, for his condition does not really allow him to think about himself as a future employee – metastaging of some sort. Be that as it may, the book still delivers some insights as to what exactly Christopher plans to do with his life, thus defying Christopher's autism as a preset condition with no points of variability.]

(Gimnazija Lava, 2010/11: »Christopher's Plans for Future«)

Pisec zgoraj nevednih odstavkov je svoj pisni izdelek pravzaprav opremil z dvema uvodnima odstavkoma. Iz prvega ni mogoče razbrati niti teme odstavka, v drugem pa je tezni stavek jasno izražen. Drugi uvodni odstavek bi (z minimalnimi izboljšavami) lahko vlogo uvodnega odstavka prevzel v celoti.

3.2 Neustrezna dolžina

3.2.1 Predolg uvod, ki se pogosto razvleče celo na dva odstavka

ZGLED:

Glej 1.4. zgoraj (*»I believe that a person's childhood plays a significant role in his or her life. It can be ...«*)

Avtorica začne s splošno (in ne najbolj izvirno) ugotovitvijo, da je otroštvo pomemben del človekovega življenja. Da bi bil uvodni odstavek privlačnejši, uporabi (nekoliko utrujeno) analogijo: v otroštvu postavijo starši temelje človekovega življenja v odrasli dobi, tako kot zidarji postavijo temelje hiši. Dodatno pojasnjevanje, kaj se zgodi s hišo s trdnimi in kaj s takšno s šibkimi temelji, je odveč. Prav tako, kot rečeno, je odveč avtoričino ponovno ogrevanje sebe in bralca z navajanjem misli, ki dejansko sodijo v jedro sestavka.

3.2.2 Prekratek uvod, ki je pogosto omejen izključno na tezni stavek

ZGLED:

In my opinion, it is wrong to give a gift one has received to another person for whatever reason. I have never done this and I do not think I ever will.

(FF, 2002/03: *»There is nothing wrong in passing on a gift«*)

Navedeni uvodni odstavek vsebuje samo dva stavka. Avtorica že v prvem stavku navede glavno misel sestavka. Navajanje teze na samem začetku praviloma ni najbolj zanimivo. Poleg tega pisec v takšnem primeru bralca ujame nepripravljenega. V sicer preprostem drugem stavku avtorica na bolj oseben in zato dokaj učinkovit način sporoči isto misel kot s teznim stavkom, kar nekoliko ublaži odsekan začetek, vendar odstavku kljub temu manjka mehkejši prehod na temo, ki bi ga zagotovila ta ali ona tehnika zbujanja zanimanja.

3.2.3 Sestavek vsebuje dva uvodna odstavka.

ZGLED: Glej 1.5. zgoraj (*»We all know that planning for the future is very important, even at an early stage in our lives. ...«*)

3.3 Neustrezen slog

3.3.1 Dolgočasen uvod, ki vsebuje naštevanje suhoparnih in pogosto nepotrebnih dejstev

Seveda se v oceni, kaj je dolgočasno in kaj ne, ljudje močno razlikujemo. Zato se tej nalepki, kolikor se le da, izogibamo. Kljub temu pa obstajajo nekateri splošno sprejeti kriteriji, po katerih lahko določeno besedilo (ali njegov del) označimo kot »dolgočasno«. V primeru šibkejših učencev in študentov, ki se še vedno spopadajo z osnovami pisanja, bomo tovrstno opažanje (začasno) zadržali zase. Spretnejše

pisce, od katerih lahko in moramo zahtevati več, pa bomo opozorili tudi na tovrstne šibkosti v njihovih sestavkih.

ZGLED:

Another Year is a British film which was written and directed by Mike Leigh, starring Lesley Manville, Jim Broadbent and Ruth Sheen. It was first shown at the Cannes Film Festival in 2010.

(FF, 2010/11: A Film Review)

Čeprav je res, da avtorji priročnikov za pisanje pogosto svetujejo, naj pisci pri oceni filmov uvodoma navedejo podatke (na primer Evans 1997: 150), so uvodni odstavki, v katerih se avtor/ica omeji zgolj na suhoparno naštevanje le-teh (kot avtorica zgoraj navedenega odstavka), dolgočasni. Večno bralcev bo bolj pritegnil živahnejši uvod, recimo kratek povzetek razburljive scene iz filma ali udaren citat, ki osvetljuje sporočilo filma.

3.3.2 Pretirano koketiranje z bralci (preveč pogovorni jezik, namerna všečnost in podobno)

ZGLED:

The topic of this essay gives me an excellent opportunity to relate my feelings about sexism on TV, especially in TV commercials. I am really grateful to my teacher. If she had not chosen the general topic »The relationship between men and women«, I could not talk about it. I think that women in TV commercials are presented as inferior to men. In addition, their (often half-naked) bodies are exploited to make people buy things.

(FF, 2001/02: "Sexism on TV")

V sicer spretno napisanem uvodu avtor brez potrebe izraža hvaležnost učiteljici, ki je izbrala temo in je hkrati njegova bralka. Ker je več kot jasno, da o seksizmu v TV reklamah ne bi mogel pisati, če bi bila »predpisana« druga tema, bo njegov uvodni odstavek bolj všečen in učinkovit, če v novem osnutku nepotrebno dobrikanje in razpredanje izpusti.

3.3.3 Preveč samozavesten ton

ZGLED:

»Many critics have failed to understand that Shakespeare ...«

(Hennessy 1994: 93)

Nekaterim avtorjem takšen pristop na začetku pomaga, da jim pisanje steče, vendar po tovrstni fazi ogrevanja velja upoštevati naslednji nasvet: »If you need to warm up in these ways, make sure you cut down when vetting your work.« (ibid). S samozavestjo ni sicer nič narobe, celo nujno potrebna je. Toda kadar postane pretirana ali celo preide v napihnjenost, pisanju odvzame precej kredibilnosti.

3.3.4 Bombastičen slog z donečimi, a praznimi besedami; uporabljanje klišejev

ZGLED:

Despite being diverse in many ways, the USA seem to stay united. What is more, it looks as if the nation's ethnic, geographical and cultural diversity boosts its economy. In this essay, I will try to evaluate the fact above from my point of view, providing and combining arguments from my general knowledge in a unified and coherent way.

(FF, 2002/03: »E Pluribus Unium?«)

Navedeni odstavek vsebuje dokaj zapleteno in abstraktno besedišče (recimo, »the nation's ethnic, geographical and cultural diversity« in »in a unified in coherent way«), v resnici pa pove bore malo. Zlasti »tezni stavek« (»In this essay, I will try to evaluate the fact above from my point of view, providing and combining arguments from my general knowledge in a unified and coherent way.«) je povsem neustrezen. Namesto specifičnega teznega stavka avtorica bralcu postreže z megleno napovedjo koherentnega in dobro utemeljenega sestavka. Zadnji stavek zveni kot splošno navodilo za pisanje sestavka na poljubno temo in kot tak ne sodi ne v ta ne v katerikoli drugi uvodni odstavek.

4 TIPI VAJ ZA ODPRAVLJANJE TEŽAV

Za odpravljanje težav pripravimo posebne naloge, ki razvijajo sposobnost prepoznavanja dobrih in šibkih plati konkretnih uvodnih odstavkov. Učitelj/ica lahko za pripravo gradiva uporabi izdelke svojih dijakov oziroma študentov in /ali zglede iz strokovne literature.

4.1 Primerjava dveh odstavkov k istemu naslovu

ZGLED:

Instructions: *Compare these two openings, for an essay entitled »Are the national newspapers too biased in their reporting?« Which do you find more effective, and why?*

Introduction A

To be biased means that you are putting forward a distorted view of a situation rather than a fair representation of the facts. Newspaper reporting should always aim at objectivity. Unfortunately, this is not always the case. Bias can creep into a news report at the reporting stage. The reporter is in a position to emphasize one side of the case far more than the other. This may happen because the reporter has views on the subject himself/herself or for reasons beyond his/her control, such as not being able to get all the facts he/she needs to make a fair report.

Introduction B

Bias can be unconscious, for example when reporters do their best to give a fair account but have not had time to collect all the facts. On the other hand, the bias may come from

prejudice, leading to conscious and obvious distortion, as when a racist publication withholds facts deliberately. Since complete objectivity is rare, I would like to deal with the question whether national newspapers are as fair and accurate as they should be. In other words, do they try hard enough? My view is that on the whole they do steer clear of strong bias, although there are still too many cases of reporting in which political views are disguised as facts in what is presented as objective reporting.

(Prirejeno po Hennessy 1994: 91–92)

Čeprav pisec teme ne uvede postopoma, je bolj ustrezen drugi uvod. Avtor uvodoma pojasni, kako razume naslovno vprašanje in kakšen je njegov odgovor nanj.

V *Introduction A* pisec uvod sicer zastavi dobro: definira pojem pristranskosti, poudari, da je pri poročanju zaželena največja možna mera objektivnosti in opozori, da pogosto žal ni tako. Na tem mestu bi se moral ponovno ozreti na naslov in ponuditi svoj odgovor nanj, torej svoj tezni stavek. Namesto tega zaide v (sicer prav zanimivo) pojasnjevanje razlogov za pristranskost.

4.2 Zamenjava neustreznega naslova z ustreznim

ZGLED :

Read **Introduction A** above and think of an essay title which it would fit well.

Bolj ustrezen naslov bi bil na primer »What are the reasons for biased reporting in national newspapers?«.

V šolski situaciji, posebno če gre za preverjanje znanja, naslova seveda ni mogoče kar tako spremeniti. Je pa predlagana naloga dobra vaja za izostritev občutka, ali je določen uvodni odstavek v skladu z naslovom ali ne.

4.3 Razširitev prekratkega uvodnega odstavka – dodajanje tehnike zbujanja zanimanja

ZGLED:

Read the introduction below.

In my opinion, it is wrong to give a gift one has received to another person for whatever reason. I have never done this and I do not think I ever will.

(FF, 2002/03: »What's wrong in passing on a gift«)

Think of an interest-catching technique which will make the introductory paragraph less abrupt and more interesting. Re-write the paragraph, using the technique.

MOŽNA REŠITEV:

I THREW A PARTY LAST WEEK. WHEN A FRIEND OF MINE ARRIVED, SHE GAVE ME A BOOK AS A PRESENT, SAYING, »ACTUALLY, FRED GAVE IT TO ME FOR MY BIRTHDAY BUT I HATE CRIME FICTION. I'M SO PLEASED I REMEMBERED YOU ADORE RUTH RENDELL! SURELY, YOU DON'T MIND?« I WAS TOO SHOCKED TO SAY ANYTHING. *In my opinion, it is wrong to give a gift one has received to another person for whatever reason. I have never done this and I do not think I ever will.*

Predlagana izboljšava uvodnega odstavka s kratko in živahno osebno zgodbico na začetku pri bralcu nedvomno poveča zanimanje za branje celotnega besedila.

4.4. Zamenjava neustreznega teznega stavka z ustreznim ali dodajanje manjkajočega teznega stavka

ZGLED :

Read the introduction below. It lacks a thesis statement. Think of one.

»Spare the rod and spoil the child« is an old saying stemming from the time when mothers and fathers were stricter and more conservative because their role in the society differed from the one they play today. But times have changed, bringing new values and a new awareness of children's needs with them. People have realised that children need extra love and care to become healthy and functional adults.

(FF, 2002/03: »Spare the Rod and Spoil the Child«)

MOŽNA REŠITEV:

BUT DOES THAT MEAN THEY SHOULD NEVER BE PUNISHED IN ANY WAY? FAR FROM IT!

5 POMEN ZAKLJUČNEGA ODSTAVKA

Dobro napisan zaključni odstavek logično izhaja iz naslova, uvodnega odstavka in jedra sestavka. Bralca ponovno spomni na glavno sporočilo sestavka, ne da bi izzvenel zgolj kot ponovitev uvoda. Povedano z besedami Brendana Hennessyja (1994: 97): »Summing up means pulling together the threads by connecting up the key points of the essay. Show that they finally add up to an explanation, opinion, judgement or proof – something more than the sum of the parts«. S premišljeno izbrano zaključno mislijo avtor torej poskrbi za nadgradnjo uvodnega odstavka (za podrobnejši seznam tehnik oblikovanja zaključnih misli glej na primer Franklin Parks 1991: 164–65, Langan 1993: 75–76, Lunsford in Connors 1995: 147–48 ali Sokolov 1998: 109). Tako zaokrožen sestavek pri bralcu pusti močan in dolgotrajnejši vtis.

6 TEŽAVE PRI PISANJU ZAKLJUČNEGA ODSTAVKA

6.1 Motnje v koherenci:

6.1.1 Zaključni odstavek s temo sestavka ni povezan ali je z njo povezan slabo.

ZGLED:

Being a parent is a responsible, hard and demanding job. No one was born with the knowledge how to bring up perfect children, and babies are not born with a manual on upbringing.

I think that parents should take one day at a time and keep in mind that a child is sometimes sweeter and sometimes bitter.

(FF, 2002/03: »Spare the Rod and Spoil the Child«)

Navedeni zaključni odstavek s temo sestavka ni povezan. Povezavo ali njeno odsotnost lahko preverimo tako, da iz zaključka skušamo razbrati naslov sestavka; če nam to ne uspe, je zaključni odstavek verjetno neprimeren (prim. Hennessy 1994: 98). V primeru zgornjega zglada se ponujajo naslovi, ki ne izražajo iste misli kot dejanski naslov (recimo »The Difficulties of Being a Parent« ali »Practice Makes Perfect – Also in the Case of Parenting«). (Pre)široko razmišljanje o težavnosti vzgoje svoje naloge v zaključku ne opravi. Avtorica bi izražene misli sicer lahko obdržala (ali uporabila v uvodnem odstavku), vendar bi morala splošne ugotovitve pravočasno zožiti na relevantno vprašanje nujnosti kaznovanja pri vzgoji otrok.

6.1.2 V zaključnem odstavku avtor/ica ne povzame teze.

ZGLED: Glej 1.1. zgoraj.

Poleg tega, da tezo praviloma ponovimo že zato, ker je v anglosaškem svetu navada, da se glavna misel na koncu besedila še enkrat ponovi, je upoštevanje te konvencije v prid tudi razvijajočemu se piscu. Če bi se avtorica navedenega zaključka spomnila na naslov sestavka in povzela njegovo tezo, bi z nekaj spretnosti zaključni odstavek lahko pripeljala do srečnejšega konca.

6.1.3 Avtor/ica v zaključek vključi misli (podkrepitve), ki sodijo v jedro sestavka.

ZGLED:

My personal opinion is that people should really be more considerate towards others, also by being careful with the language they use. But some tend to exaggerate. That is why I think that some people dislike euphemisms, but that does not mean that they have any bad intentions; they just want to speak the truth. But I agree with those who believe that we should bear other people in mind, especially when choosing words to express our feelings and ideas. I am not saying that the truth should be hidden, but just put a bit more nicely. Therefore, it would be a good idea to think twice before uttering something harsh that will surely hurt others. Are we really prepared to bear the consequences of our words, no matter how serious they can be?

(FF, 2001/02: »For or Against Euphemisms?«)

Avtorica zaključnega odstavka v njem ponovno navaja zadeve (zakaj nekateri previdnejše rabe jezika ne odobravajo in zakaj je po njenem mnenju vendarle dobrodošla), ki jih je po svojih močeh že utemeljila v jedru odstavka. Tudi sicer je koherenca odstavka šibka. Ena in ista misel (recimo, da bi morali biti bolj obzirni do drugih) se ponovi večkrat. Navedeni zaključni odstavek spominja na ogrevalno tehniko zbiranja zamisli, ki se imenuje prosto pisanje (angl. *free writing*), zato bi potreboval temeljito predelavo.

6.1.4 Avtor/ica v zaključku načne popolnoma nov vidik teme ali novo temo.

ZGLED:

Personally, I find truth a valuable, almost sacred thing. It takes time for me to reveal my true self to somebody I do not know well, unlike some who tell everything about themselves truthfully immediately after they have met someone for the first time. My advice to those who wish to keep their secrets to themselves without offending anybody is: either be amusing and lie or be mysterious and keep quiet.

(FF, 2000/01: »Nothing but the Truth?«)

Odkrivanje ali razkrivanje svoje narave novim znancem je nova tema, ki z diletmo iz naslova nima neposredne povezave.

6.1.5 Avtor/ica napiše dva zaključna odstavka.

ZGLED:

[Now it is time for a gust of realism - the situation will stagnate or even get worse until a miracle happens, despite both possible solutions I mentioned above. Modern society is yet unprepared to face the problem and exterminate it and we all know the reason – money.]

We should just be glad that we live in a country where childhood obesity is not such a burning issue (and God help us it never becomes one), apart from the U.S., where high schools' canteens serve McSandwiches and people ride buses for recreation.

(FF, 2007/08: »Childhood Obesity«)

Odstavek v oglatem oklepaju naj bi bil zadnji odstavek jedra, a to ni – je brez ključnega stavka in utemeljitev. Zveni kot bolj šibek zaključni odstavek – teme sestavka iz njega ni mogoče razbrati. Če si pomagamo z naslovom, tezni stavek lahko razberemo: *Childhood obesity is becoming a serious problem and something should be done about it*. Zaključna misel, ki se nanaša na denar, je dokaj učinkovita.

Drugi (zaključni) odstavek vsebuje živahni, sveži in duhoviti ponazoritvi stanja v ZDA. Tezni stavek ni povzet neposredno, vendar ga je mogoče razbrati: *Childhood obesity is becoming a problem*.

Oba odstavka je smiselno združiti in z nekaj manjšimi spremembami preoblikovati v enoten zaključni odstavek.

6.1.6 Sestavek je brez zaključnega odstavka.

6.2 Neustrezna dolžina

6.2.1 Predolg zaključni odstavek

ZGLED:

I must admit I had great expectations. To me, »The Sixth Sense« represents one of the most thrilling and intellectually stimulating movies I have ever seen. Unfortunately, »Signs« does not prove itself a worthy successor. Too much effort is out into »thrilling« moments of

running through the corn, which, of course, soon results in the viewer's boredom instead of achieving its primary aim of arousing fear. The film touches upon the very interesting idea that nothing in life is a coincidence, but the point is not fully developed. In fact, many parts of the story are illogical, or at least not very clear, which is supposed to be compensated for by the fact that in the end the main character regains his faith. Finally, when viewers leave the cinema, they are left with the impression of having watched yet another part of The X-Files. Which is, of course, a shame because the story has potential which could be made better use of to create a film that would send shivers down your spine more than just occasionally.

(FF, 2006/07: A film review)

Navedeni »zaključni odstavek« je del sestavka, ki ga je avtorica neustrezno razdelila zgolj v dva odstavka. Neustrezna dolžina je dejansko posledica motnje v koherenci. Avtorica je del (nedodelanega in nerazvitega) jedra sestavka preprosto zlila v celoto z zaključkom, ki bi se naravno začel s stavkom »[...] When viewers leave the cinema, they are left with the impression of ...«

»Zaključek« je daljši od »uvodnega odstavka« v istem sestavku. To v študentskih besedilih pogost pojav, kljub temu, da tako neuravnotežena urejenost sestavka dobesedno bode v oči, saj je besedilo na pogled brez jedra. Glede dolžine obeh odstavkov lahko dijakom in študentom pomagamo s praktičnim nasvetom, ki ga prevzemam od Hennessyja (1994: 98): »[The conclusion] should normally be the same length, or less than, the introduction. Together they should make up about a quarter of the whole essay.« (Hennessy 1994: 98)

6.2.2 Prekratek zaključni odstavek

ZGLED:

On the whole, I think that parents should bring up a child by combining both – strictness and permissiveness.

(FF, 2002/03: »Spare the Rod and Spoil the Child«)

Avtorica zaključnega odstavka v njem samo povzame glavno misel (tezo) sestavka, zato se sestavek konča odsekano. Bralec/bralka pogreša to ali ono tehniko zaključevanja, ki bi odpravila občutek nedorečenosti.

6.2.3 Dva zaključna odstavka

6.3 Neustrezen slog

6.3.1 Dolgočasen zaključni odstavek

ZGLED:

On the whole, I think that parents should bring up a child by combining both – strictness and permissiveness.

(FF, 2002/03: »Spare the Rod and Spoil the Child«)

Zaključni odstavek, v katerem avtor/ica zgolj povzame glavno misel, je dolgočasen.

6.3.2 Preveč samozavesten ton

ZGLED:

I guess that most people will agree with my view of the film. One doesn't have to go to university to see that it sucks. Just watching it for five minutes will do. If you do happen to like it after that, I suggest you re-think your values and taste.

(FF, 2003/04: A film review)

Avtor zaključnega odstavka samovšečno domneva, da je njegovo mnenje edino pravilno in svetuje tistim, ki bi mu utegnil oporekati, naj si premislijo (in prevzamejo njegovo mnenje). K vtisu nadutosti prispeva tudi raba pogovornega jezika (»I guess«) in ameriškega slenga (»it sucks«). Čeprav bi se bralec ali bralka z avtorjevimi stališčem strinjala, takšen ton odbija in zmanjšuje moč sporočila. Pravica do izražanja lastnega mnenja ne pomeni, da je vzvišenost nad tistimi, ki mislijo drugače, sprejemljiva.

6.3.3 Bombastičen slog z visoko donečimi, a praznimi besedami; raba klišejev

ZGLED:

Do not let other people tell you what kind of clothes to wear, how to behave and what to do with your life. Remember what Sting says? »Be yourself, no matter what they say.« Yes! Do not forget the precious message of this line! It could change your life for the better! Remember also that it is the heart that counts, not the appearance.

(FF, 2003/04: "Be yourself, no matter what they say")

Iz navedenega odstavka lahko razberemo, kako zelo se je avtorica trudila, da bi ustvarila impresiven zaključek. S tem ni samo po sebi nič narobe, nasprotno, če le ne bi pretiravala. Trije klicaji v kratkem odstavku so odločno preveč, toliko bolj, ker se v angleščini klicaj uporablja zelo redko; kadar se, pa ima veliko (včasih celo rušilno) sporočilno moč. Tudi zadnji stavek je videti odveč, kot da bi avtorica v zadnjem trenutku hotela dodatno povečati učinek. To se ji ni posrečilo, ne samo, ker je v ta namen izbrala izrabljen kliše, ampak ker je preprosto pozabila na staro resnico, da je (v pisanju) praviloma manj več.

Ker je učiteljeva presoja, kaj je »dolgočasno«, »preveč samo zavestno« in »klišejsko«, bolj ali manj subjektivna, moramo biti previdni, da pri vrednotenju kakovosti pisnega izdelka razlikujemo med osebnim okusom, ki se od učitelja do učitelja razlikuje in ki naj ima zato nanj čim manj vpliva, in med očitnimi primerki tovrstnega pisanja, ki jih je mogoče utemeljiti dokaj objektivno, kot je razvidno iz zgoraj navedenih in pojasnenih zgledov. Pri tem nam je lahko v pomoč tudi strokovna literatura s področja pisanja, denimo, številni priročniki o pisanju, ki med drugim posvečajo pozornost slogu pisanja, in slovarji klišejev (glej npr. Hennessy 1994: 90–98; 112–114).

7 TIPI VAJ ZA ODPRAVLJANJE TEŽAV

7.1 Primerjava dveh zaključnih odstavkov k istemu naslovu

ZGLED:

The following concluding paragraphs were written by two students discussing the same essay title, namely, »It is wrong to eat meat« (2001/02). Read them, deciding which of them you find more effective. Explain your choice.

CONCLUSION A

Things will have to change because this way we are destroying ourselves. Mother Nature has her own way of solving things when they go wrong. If we do not do something about it, I am sure she will find the kind of punishment we deserve for our mistakes.

CONCLUSION B

This may have read as an advertisement promoting meat industry, but it is not. It is just my view of the issue – as an enthusiastic meat eater, of course.

Drugi zaključni odstavek je primernejši. Poleg tega, da iz njega z lahkoto razberemo glavno misel odstavka, je začinjen s ščepcem humorja. Prvi odstavek vsebuje klišeje o ogroženosti okolja in ne povzame teznega stavka. Če ne bi poznali naslova besedila, iz zaključnega odstavka sploh ne bi mogli razbrati, o čem teče beseda v jedru.

7.2 Primerjava uvodnega in zaključnega odstavka v istem sestavku

ZGLED:

Read the following introductory and concluding paragraphs taken from the same essay (2002/03). Discuss them, answering the following questions (po Hennessyju 1994: 98):

1. Is the concluding paragraph approximately the same length the introduction?
2. Does the concluding paragraph move on from the introduction (not merely repeat it)?
3. Can you guess the title of the essay which the two paragraphs come from?

INTRODUCTORY PARAGRAPH

Methods of upbringing nowadays and sixty years ago differ greatly. In former times, most parents held a firm belief that their offspring must be punished for their mischievous behaviour. At that time spoilt individuals occurred once in a blue moon. Today such children are no rarity. Times change, and currently permissiveness is in vogue. However, I believe that, to some extent, punishment is useful and necessary.

CONCLUDING PARAGRAPH

All in all, it is high time parents made punishment a part of child-rearing again. Still, I must take a stand against any harsh treatment. Measures taken should be mild and, more importantly, age-appropriate. Their purpose is not for the child to suffer but to understand that he or she has behaved in a wrong manner.

MOŽNE REŠITVE:

1. Zaključni odstavek je nekoliko krajši od uvodnega.
2. Avtorica v zaključnem odstavku bralce spomni na glavno misel sestavka (»Parents should punish children occasionally.«). Z opozorilom, kaj je namen kaznovanja, in s svarilom, naj starši pri vzgoji otrok ne bodo prestrogi, se izogne ponavljanju vsebin iz uvoda in jedra sestavka, ne da bi pri tem odprla razpravo o novem vidiku obravnavane teme, za kar v zaključku ni prostora.
3. Možni naslovi sestavka: »Strict or Permissive?« / »Punishment is a Necessary Tool of Upbringing« / »Spare the Rod and Spoil the Child« (dejanski naslov).

Z opisanim tipom vaje dijake in študente urimo v prepoznavanju dobrih in šibkih plati uvodnih in zaključnih odstavkov. Spodbudimo jih, da ob pregledovanju osnutka preverijo učinkovitost zaključka, tako da ga preberejo takoj potem, ko so prebrali uvod. Pri tem naj si zastavijo zgoraj navedena vprašanja glede dolžine, nadgradnje uvodnih misli in povezave z naslovom. Vaja jih opozori na tesno povezavo med tremi elementi sestavka (naslov, uvod in zaključek), ki vsebujejo glavno misel. Če te povezave v sestavku ni, je okrnjena njegova koherenca.

7.3 Ugibanje naslova sestavka, h kateremu sodi zaključni odstavek

ZGLED:

Glej zgled zgoraj (vprašanje 3 in MOŽNA REŠITEV 3).

7.4 Razširitev prekratkega zaključnega odstavka – dodajanje zaključne misli

ZGLED:

Read the conclusion below.

On the whole, I think that parents should bring up a child by combining both – strictness and permissiveness.

(FF, 2002/03: »Spare the Rod and Spoil the Child«)

Think of a final thought to add to make the essay more effective and memorable.

MOŽNA REŠITEV:

On the whole, I think that parents should bring up a child by combining both – strictness and permissiveness. THEIR FAILING IN THE ATTEMPT TO FIND A HEALTHY BALANCE BETWEEN THE TWO MAY RESULT IN SERIOUS CONSEQUENCES, SUCH AS AN EXTREMELY SELFISH AND SPOILT CHILD GROWING UP TO BECOME A SELFISH AND SPOILT ADULT ON THE ONE HAND, OR A SELF-CONSCIOUS PERSON WITH A LOW SELF-ESTEEM ON THE OTHER.

(FF, 2002/03: »Spare the Rod and Spoil the Child«)

7.5 Dodajanje povzetka teznega stavka v zaključku

ZGLED:

Read the concluding paragraph below.

Being a parent is a responsible, hard and demanding job. No one was born with the knowledge how to bring up perfect children, and babies are not born with a manual on upbringing. I think that parents should take one day at a time and keep in mind that a child is sometimes sweeter and sometimes bitter.

(FF, 2002/03: »Spare the Rod and Spoil the Child«)

Make it fit the title by supplying a restatement of a possible thesis, and making any other necessary changes.

MOŽNA REŠITEV:

Being a parent is a responsible and demanding job. TO CARRY IT OUT SUCCESSFULLY, PARENTS CANNOT AVOID PUNISHING CHILDREN OCCASIONALLY. SINCE THIS IS NOT ALWAYS EASY I think that, IN HARD TIMES, parents SHOULD REMIND THEMSELVES that a child is sometimes sweeter and sometimes bitter.

7.6 Krajšanje predolgega zaključnega odstavka

ZGLED:

Read the concluding paragraph below, crossing out all the ideas that do not belong into it in your opinion.

My personal opinion is that people should really be more considerate towards others, also by being careful with the language they use. But some tend to exaggerate. That is why I think that some people dislike euphemisms, but that does not mean that they have any bad intentions; they just want to speak the truth. But I agree with those who believe that we should bear other people in mind, especially when choosing words to express our feelings and ideas. I am not saying that the truth should be hidden, but just put a bit more nicely. Therefore, it would be a good idea to think twice before uttering something harsh that will surely hurt others. Are we really prepared to bear the consequences of our words, no matter how serious they can be?

(FF, 2001/02: »For or Against Euphemisms?«)

MOŽNA REŠITEV:

My personal opinion is that people should GENERALLY be more considerate towards others, also by being careful with the language they use. Therefore, it would be a good idea FOR EVERYBODY to think twice before uttering something harsh that IS LIKELY hurt others.

8 SKLEP

Tako uvodni kot zaključni odstavek igrata v pisnem sestavku pomembno vlogo. Poleg naslova vsebujeta njegovo glavno misel. Prvi hkrati poskrbi za to, da pridobi naklonjenost bralca, in praviloma vpliva na njegovo odločitev, ali bo besedilo sploh prebral do konca ali ne, ker bo sklepal, da »se po jutru dan pozna«. V skladu

s tem bodo suhoparne uvodne besede, zapisane brez žara in osebne angažiranosti pisca, bralca pustile najmanj hladnega, če ga že ne bodo odvrnile od branja.

Tudi neprimeren ali medel zaključni odstavek, ki obvisi v zraku, ima negativne učinke. Sicer dobro napisano predhodno besedilo skazi in pri bralcu vzbudi občutek opeharjenosti. Po drugi strani pa mu spodobno napisan zaključni odstavek prinese zadovoljstvo in ga spodbudi, da se v mislih vrača k besedilu še vsaj nekaj časa po tem, ko ga je odložil.

Morebitnih slabosti v jedru odstavka še tako spretno napisan zaključek sicer ne more odpraviti, lahko pa jih s svojo izpovedno močjo potisne v ozadje in s tem občutno izboljša splošni vtis o sestavku. Trditev »Konec dober, vse dobro« je torej v primeru pisnih izdelkov nekoliko pretirana, brez zadržkov pa jo lahko priredimo v »Konec dober, vse boljše.«

Kakor koli že obrnemo – za uvodne in zaključne odstavke se spleča potruditi! Da bomo to omogočili dijakom in študentom, jih moramo opozarjati na šibke plati njihovih uvodov in zaključkov, jih naučiti, kako jih prepoznajo in odpravijo. Če jim v ta namen ponudimo ustrezne vaje, bodo sčasoma svoje izdelke že na samem začetku bolje zastavili in pripeljali do zadnje pike, morebitne spodrsnjaje pa bodo ob ponovnem branju in popravljanju zgodnejših osnutkov večinoma opazili in znali izboljšati tudi brez naše pomoči.

VIRI

- CONNORS, Robert, Cheryl Glenn (1995) *The St. Martin's Guide to Teaching Writing*. 3. izd. New York: St. Martin's Press.
- EVANS, Virginia (1997) *Successful Writing: Proficiency*. Swansea: Express Publishing.
- FOWLER, Linda [1995 (1979)] *Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing*. R. Connors in C. Glenn (ur.), *The St. Martin's Guide to Teaching Writing*. 3. izd. New York: St. Martin's Press, 277–98.
- HENNESSY, Bendan (1994) *How to Write an Essay: Winning techniques and skills for students*. Plymouth: How to Books.
- HILBERT, Betsy S. (1992) *It Was A Dark and Nasty Night It was a Dark and You Would Not Believe How Dark It Was a Hard Beginning*. *College Composition and Communication* 43, 75–80.
- HINDS, John (1987) *Reader Versus Writer Responsibility: A New Typology*. U. Connor in R. B. Kaplan (ur.), *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. Reading, MA: Addison – Wesley, 143 – 52.
- LANGAN, John (1993) *College Writing Skills with Readings*. 3. izd. New York: McGraw-Hill.
- LINDEBERG, Ann-Charlotte (1985) *Cohesion, coherence patterns, and EFL essay evaluation*. N. E. Enkvist (ur.), *Coherence and Composition: A symposium*. Åbo, Finland: Åbo Akademi, 67–92.
- LUNSFORD, Andrea, Robert CONNORS (1995) *The St. Martin's Handbook*. 3. izd. New York: St. Martin's Press.
- PARKS, A. Franklin, James A. LEVERNIER, Ida MASTERS HOLLOWELL (1991) *Structuring Paragraphs: A Guide to Effective Writing*. New York: St. Martin's Press.

- (1996/97, 2000/01, 2001/02, 2002/03, 2003/04, 2007/08, 2010/11) *Pisni sestavki študentov angleščine* FF v Ljubljani. Neobjavljeno.
- (2010/11) *Pisni sestavki gimnazijcev* Srednješolskega centra Celje, Gimnazije Lava. Neobjavljeno.
- SOKOLOV, Cvetka (1998) Pisni sestavek. M. Grosman (ur.), *Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 82 – 161.

POVZETEK

Pisni sestavek: uvodni in zaključni odstavek

Uvodni in zaključni odstavek zaslužita posebno pozornost, saj močno vplivata na učinek celotnega pisnega sestavka. Naloga uvodnega odstavka je, da napove glavno misel sestavka, pa tudi, da pri bralcu zbudi zanimanje in ga tako prepriča, naj prebere celotno besedilo. V zaključku pisec bralca še enkrat spomni na glavno temo sestavka, hkrati pa poskrbi za zaključne misli, ki bodo bralcu ostale v spominu tudi potem, ko besedilo odloži. Članek obravnava težave, s katerimi se pri pisanju uvodnih in zaključnih odstavkov srečujejo dijaki in študentje angleščine. Razdeljene so v tri skupine: motnje v koherenci, neustrezna dolžina in neustrezen slog. Članek vsebuje tudi tipe vaj, s pomočjo katerih lahko študentje opisane težave uzavestijo in postopno odpravijo.

Ključne besede: uvodni odstavek, zaključni odstavek, motnje v koherenci, neustrezna dolžina, neustrezen slog, naloge za izboljšanje oblikovanja uvodnih in zaključnih odstavkov.

ABSTRACT

Written Composition: The Introductory and Concluding Paragraphs

The introductory and concluding paragraphs deserve special attention in written composition classes since the effect of the whole essay depends greatly on the way in which the writer begins and ends it. Apart from stating the main idea of the composition, the introduction should attract the reader's attention, persuading him or her that the text is worth reading. In a good conclusion the writer reminds the reader of the main idea again, and finishes in a vivid and memorable way. The article discusses problems that occur in introductions and conclusions written by secondary school pupils and students of English. They are classified into three categories: coherence breaks, inappropriate length and inappropriate style. Finally, various types of tasks designed to remedy the difficulties are suggested.

Key words: introductory paragraph, concluding paragraph, coherence breaks, inappropriate length, inappropriate style, tasks to improve the skill of developing introductory and concluding paragraphs.

Katarina Marinčič

UDK 821.133.1.09 Gautier T.:37.091.3

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

kmarincic@gmail.com

OD NAJPOMEMBNEJŠIH K NAJBOLJ ILUSTRATIVNIM AVTORJEM: THÉOPHILE GAUTIER KOT IZHODIŠČE ZA POUK O FRANCOSKI ROMANTIČNI KNJIŽEVNOSTI

1 KAKO UČITI KNJIŽEVNOST V DOBI INTERNETA?

Gornje vprašanje ni ne retorično ne pesimistično, češ, *kako sploh* še učiti. Nasprotno: izhaja iz prakse in je zastavljeno z vsaj zmernim optimizmom.

Od kod optimizem? Pred dvajsetimi leti, ko sem avtorica pričujočih vrstic začela s poučevanjem francoske književnosti, so bili študentje še (lahko) hvaležni za fotokopije iz tujih knjig in revij, pa celo za na tablo napisan seznam glavnih del Victorja Hugoja. Preden smo se dogovorili za obvezno čtivo, smo se pri knjižničarki previdno pozanimali o zalogah. Eden od ključnih razlogov, da smo nekoč v drugem letniku brali roman *Adolphe* Benjamina Constanta, je bilo osupljivo število izvodov v oddelčni knjižnici. Morda je naključje dobro izbralo – a vendarle je izbiralo naključje.

Dejstvo, da danes ni več tako, nas po mojem globokem prepričanju ne bi smelo skrbeti, temveč nasprotno. Če ima žalovanje za knjigo kot predmetom iz papirja in kartona morda še kak smisel, kadar gre za čisto zasebne bralne navede in z njimi povezane obrede starejših in srednjih generacij, pa ni v šolskem in univerzitetnem okolju za nostalgijo po papirnati knjigi prav nobenega razloga. Dejstvo, da je večino francoske klasike in kar nekaj sekundarne literature o njej mogoče povsem legalno prebrati na internetu, lahko moti kvečjemu lene profesorje. Lenih študentov niti ne: ti se v časovni stiski radi zatečejo vsaj k wikipediji. Ne eni ne drugi, ne leni profesorji ne leni študentje, pa si ne zaslužijo, da bi nam bili za merilo.

Če skušam ista opažanja povzeti nekoliko resneje: v dvajsetih letih, odkar poučujem francosko književnost, so se materialne okoliščine bistveno spremenile. Od pomanjkanja virov smo prišli do stopnje, ko je virov toliko, da se iskalec med njimi včasih tudi izgubi. Zgodi se denimo – primer je pretiran, a ni izmišljen – da študent, ki je „črpal snov“ z interneta, na izpitno polo zapiše, da je *Charlemagne* pevec s Haitija. To nas sicer lahko razjezi ali nasmeje, ne more pa služiti kot resen argument zoper rabo interneta. Nasprotno: profesor, ki mu je wikipedija odvezla breme naštevanja najpomembnejših pisateljev in njihovih glavnih del, si lahko v odpravljanju tovrstnih težav s časovno in prostorsko orientacijo najde novo poslanstvo.

2 SINTEZA, S POMOČJO KATERE LAŽJE NAJDEMO POT DO POSAMEZNOSTI

Če smo nekoč, oboroženi s kredom, fotokopijami in prosojnicami, začeli pri posameznih podatkih, ki smo jih nato bolj ali manj uspešno sestavili v celoto, je danes, vsaj pri poučevanju predmeta, kot je literarna zgodovina, najbrž pametneje začeti z druge strani, pri celoti. Pri tem seveda ne gre za ambicijo, do kraja izčrpati neko tematiko, in še manj za površnost, hitri prelet ali ptičjo perspektivo. Celota, ki jo lahko ponudi učitelj, je še zmeraj samo izsek. Za učenca bi morala biti uporabna predvsem kot vzorec, kot metoda, navsezadnje tudi kot model iskanja po internetu.

Naj to ponazorim s primerom iz pedagoške prakse.

Romantično gibanje v Franciji je bilo, kot ugotavljajo številni literarni zgodovinarji, v veliki meri uvoženo, razvijalo se je pod tujimi, zlasti nemškimi in angleškimi vplivi, obenem pa je bilo *une affaire de génération* (Millet: 8), torej projekt celotne generacije ali celo dveh generacij francoskih pisateljev, pesnikov, slikarjev in glasbenikov. Med najpomembnejšimi člani kroga, ki se je oblikoval okrog znamenitega romantičnega pesnika Victorja Hugoja, tako denimo najdemo slikarja Eugèna Delacroixa, ki je na Hugojevo poezijo bržkone vplival globlje od pesniških sodobnikov; in obratno, Hugojeva poezija je, zlasti z orientalsko tematiko, navdihovala Delacroixovo slikarstvo; Delacroix je ilustriral razkošno izdajo Goethejevega Fausta v prevodu Gérarda de Nerval, Nervalov prevod je navdihnil Berlioz – in tako naprej.

Poučevanje „po starem“ nas tu prisili k analitičnemu pristopu, k obravnavi posameznih tem in avtorjev. S tem ni v osnovi prav nič narobe, tako so študirale številne generacije pred nami – težave se utegnejo začeti, ko pride do neskladja med metodo, ki jo profesor uporablja v predavalnici, in študentovim individualnim načinom dela. Dokler snov obravnavamo po strogo ločenih segmentih, se ne smemo posebej čuditi, če so vsaj manj prizadevni študentje zadovoljni že s prvim zadetkom, ki ga navrže internetni brskalnik.

3 OD VÉLIKIH K MANJŠIM AVTORJEM

Spoznanje, da so t.i. mali avtorji pomemben del literarne zgodovine, nikakor ni novo. Pa vendar: tradicionalni način poučevanja od učitelja zahteva upoštevanje določene hierarhije. Če izhajamo iz posameznosti, je najbrž skoraj nujno začeti z najpomembnejšimi; če predvidevamo, da učenec nima dostopa do osnovnih informacij, smo mu jih dolžni posredovati. V nasprotnem primeru bomo morda ubrali drugačen pristop in skušali poleg najpomembnejših avtorjev, deloma pa celo namesto njih, obravnavati *najznačilnejše*, take, ki nam lahko služijo kot izhodišče za celostni pogled na svojo dobo.

Pri iskanju značilnih avtorjev ne gre za poskus prevrednotenja njihove vloge v literarni zgodovini. Seveda so takšna prevrednotenja razmeroma pogost pojav. Z današnjega stališča se denimo Nerval, ki je v svojem času veljal za sopotnika

romantičnega gibanja, marsikateremu literarnemu zgodovinarju utegne zdeti pomembnejši, vplivnejši avtor od uradnega začetnika francoske romantike Lamartina. Pa vendar: da bi avtorja prepoznali kot značilnega, ilustrativnega predstavnika neke dobe, ga zato ni treba prestaviti na višje mesto v literarnem kanonu.

4 THÉOPHILE GAUTIER

Nasprotno. Ob primeru, kot je Théophile Gautier (1811-1872), bomo literarno-zgodovinski pomen morda celo nekoliko zanemarili na račun ilustrativnosti. Avtorja, ki mu je Charles Baudelaire posvetil zbirko *Rože zla* ter mu v posvetilu dodelil naziva *poète impeccable* in *parfait magicien ès lettres françaises* (Baudelaire: 2), najbrž ne moremo kar tako uvrstiti med *minores*. A če je opus nesporno vélikega Victorja Hugoja že s kvantitativnega stališča težko obvladljiv, lahko v relativno manj pomembnem delu Théophila Gautiera najdemo številne orientacijske točke, ki nam navsezadnje pomagajo razumeti tudi estetski razvoj (še) pomembnejših pesnikov, med njimi Hugoja in Baudelaira.

5 ROMANTIČNI UMETNIK

Kaj nam torej „ilustrira“ Théophile Gautier? Začnemo lahko kar z že navedeno ugotovitvijo, da je romantično gibanje v Franciji podvig celotne generacije umetnikov, ki jih bolj kot zakonitosti posameznih umetnosti (literatura, likovna umetnost, glasba) povezujejo in zavezujejo splošnejša estetska pravila. Idealni romantični umetnik bi bil pravzaprav vse troje hkrati: pesnik, slikar in glasbenik. Victor Hugo, ob robu svoje literature (včasih dobesedno na robovih rokopisov) izvrsten risar in akvarelist, se je temu idealu približal za pol koraka. Gautier, šolan slikar, pesnik, pisatelj, literarni in likovni kritik ter libretist se mu je približal bistveno bolj. Njegov znameniti opis *bitke za Hernanija* (*la bataille d'Hernani*; spopad med pristaši nove, romantične šole in klasicisti na ob premieri Hugojeve drame *Hernani* na odru *Comédie française* l. 1830) v polnosti poznazarja zavezništvo med romantičnimi umetniki različnih smeri:

On ne pouvait cependant pas, quelque brave qu'il fût, laisser Hernani se débattre tout seul contre un parterre mal disposé et tumultueux, contre des loges plus calmes en apparence mais non moins dangereuses dans leur hostilité polie, et dont le ricanement bourdonne si importun au-dessous du sifflet plus franc, du moins, dans son attaque. La jeunesse romantique pleine d'ardeur et fanatisée par la préface de Cromwell, résolue à soutenir « l'épervier de la montagne », comme dit Alarcôn du Tisserand de Ségovie, s'offrit au maître qui l'accepta. Sans doute tant de fougue et de passion étaient à craindre, mais la timidité n'était pas le défaut de l'époque. On s'enrégimenta par petites escouades dont chaque homme avait pour passe le carré de papier rouge timbré de la griffe Hierro. Tous ces détails sont connus, et il n'est pas besoin d'y insister.

On s'est plu à représenter dans les petits journaux et les polémiques du temps ces jeunes hommes, tous de bonne famille, instruits, bien élevés, fous d'art et de poésie, ceux-ci

écrivains, ceux-là peintres, les uns musiciens, les autres sculpteurs ou architectes, quelques-uns critiques et occupés à un titre quelconque de choses littéraires, comme un ramassis de truands sordides. Ce n'étaient pas les Huns d'Attila qui campaient devant le Théâtre-Français, malpropres, farouches, hérissés, stupides ; mais bien les chevaliers de l'avenir, les champions de l'idée, Les défenseurs de l'art libre ; et ils étaient beaux, libres et jeunes. Oui, ils avaient des cheveux - on ne peut naître avec des perruques - et ils en avaient beaucoup qui retombaient en boucles souples et brillantes, car ils étaient bien peignés. Quelques-uns portaient de fines moustaches, et quelques autres des barbes entières. Cela est vrai, mais cela seyait fort bien à leurs têtes spirituelles, hardies et fières, que les maîtres de la Renaissance eussent aimé à prendre pour modèles (Gautier 2011: 87-88).

6 L'ART POUR L'ART

Isto besedilo pa pravzaprav priča tudi o medgeneracijskem zavezništvu, ki se je le malo pozneje končalo. Prva generacija romantikov je svoje poslanstvo vselej videla tudi (ali celo pretežno) v družbenem angažmaju: *Après comme avant 1830, les poètes ont maintenu intacte l'idée de leur mission comme accompagnateurs et guides spirituels de l'humanité moderne* (Bénichou: 12).

Mlajša generacija, ki ji je pripadal Gautier, s političnimi razmerami svojega časa sicer ni bila zadovoljna, a je na družbo gledala z ironične distance, pogosto celo z zaničevanjem. Politično udejstvovanje umetnikov ter z njim povezano uporabo umetnosti v propagandne namene so romantiki druge generacije doživljali kot zanikajoče bistva umetnosti. Takole Gautier v uvodu k romanu *Mademoiselle Maupin* (1835):

Il y a deux sortes d'utilité, et le sens de ce vocable n'est jamais que relatif. Ce qui est utile pour l'un ne l'est pas pour l'autre. Vous êtes savetier, je suis poète. - Il est utile pour moi que mon premier vers rime avec mon second. - Un dictionnaire de rimes m'est d'une grande utilité; vous n'en avez que faire pour carreler une vieille paire de bottes, et il est juste de dire qu'un tranchet ne me servirait pas à grand-chose pour faire une ode. - Après cela, vous objecterez qu'un savetier est bien au-dessus d'un poète, et que l'on se passe mieux de l'un que de l'autre. Sans prétendre rabaisser l'illustre profession de savetier, que j'honore à l'égal de la profession de monarque constitutionnel, j'avouerai humblement que j'aimerais mieux avoir mon soulier décousu que mon vers mal rimé, et que je me passerais plus volontiers de bottes que de poèmes. Ne sortant presque jamais et marchant plus habilement par la tête que par les pieds, j'use moins de chaussures qu'un républicain vertueux qui ne fait que courir d'un ministère à l'autre pour se faire jeter quelque place. Je sais qu'il y en a qui préfèrent les moulins aux églises, et le pain du corps à celui de l'âme. A ceux-là, je n'ai rien à leur dire. Ils méritent d'être économistes dans ce monde, et aussi dans l'autre. /.../

Rien de ce qui est beau n'est indispensable à la vie. - On supprimerait les fleurs, le monde n'en souffrirait pas matériellement ; qui voudrait cependant qu'il n'y eût plus de fleurs ? Je renoncerais plutôt aux pommes de terre qu'aux roses, et je crois qu'il n'y a qu'un utilitaire au monde capable d'arracher une plate-bande de tulipes pour y planter des choux.

A quoi sert la beauté des femmes ? Pourvu qu'une femme soit médicalement bien conformée, en état de faire des enfants, elle sera toujours assez bonne pour des économistes (Gautier 1966: 44-45).

7 VRNITEV H KLASICIZMU, NAPOVED SIMBOLIZMA

Potem ko se je v ideoloških vprašanjih razšel s starejšo generacijo romantikov, se je Gautier od romantičnega gibanja odvrnil tudi v estetskem pogledu. Primerjava z Goethejem je zagotovo pretirana, pa vendarle: tako kot je Goethe, v mladosti Rousseaujev častilec, v poznejši Hugojevi izpeljavi romantične estetike videl enega od argumentov za vrnitev h klasičnim vzorom, tako naj bi Gautier ob slogovnih ekscesih poznih in zapoznelih romantikov začutil, da je čas za „reakcijo“: njegova zbirka *Emajli in kameje* (*Émaux et camées*, 1852) pomeni vrnitev od lamartinovske izpovednosti k deskriptivni, oblikovno izbrušeni poeziji 17. ter zlasti 18. stoletja. Hkrati – ta dvojnost je pomenljiva in z didaktičnega stališča zelo ilustrativna – je Gautier z omenjeno zbirko močno vplival ne le na skupino Parnasovcev, temveč tudi na literarnozgodovinsko bistveno pomembnejše simboliste.

8 TUJI VPLIVI

Gautierova vpetost v literarno zgodovino pa ima poleg časovne tudi prostorsko dimenzijo. Gautier je v svojem imenu vselej odkrito priznaval tisto, kar imajo avtorji francoskih literarnozgodovinskih priročnikov še danes navado sramežljivo, včasih skorajda s slabo vestjo pospraviti pod poglavje *Les influences étrangères*. Kot solibretist znamenitega baleta *Giselle* se je denimo za navdih zahvalil Heinrichu Heineju, kot avtor fantastičnih zgodb je vselej priznaval svoj dolg E.T.A. Hoffmannu, pa tudi (vsaj v Franciji bistveno manj znanemu) Achimu von Arnimu. Za razliko od sodobnikov, ki so o tujih vplivih večinoma razmišljali v smeri vprašanja: „Da ali ne – in če da, v kolikšni meri?“¹, je Gautier francosko recepcijo tujih literatur pojasnjeval, ne da bi se do nje vrednostno opredeljeval. Hoffmannovska fantastika, je ugotavljal, je Francozom blizu zaradi svoje realistične komponente, čista fantastika (*le fantastique pur*) Achima von Arnima jim je s svojo mistično-religiozno komponento razmeroma tuja.

La cause de la rapidité du succès d'Hoffmann est assurément là où personne ne l'aurait été chercher. – Elle est dans le sentiment vif et vrai de la nature qui éclate à un si haut degré dans ses compositions les moins explicables.

Hoffmann, en effet, est un des écrivains les plus habiles à saisir la physionomie des choses et à donner les apparences de la réalité aux créations les plus invraisemblables. Peintre, poète et musicien, il saisit tout sous un triple aspect, les sons, les couleurs et les sentiments. Il se rend compte des formes extérieures avec une netteté et une précision admirables. Son crayon est vif et chaud; il a l'esprit de la silhouette et découpe en se jouant mille profils mystérieux et singuliers dont il est impossible de ne pas se souvenir, et qu'il vous semble avoir connu quelque part.

Sa manière de procéder est très logique, et il ne chemine pas au hasard dans les espaces imaginaires, comme l'on pourrait le croire (Gautier 1904: 43-44).

1 Tak odnos zasledimo že pri francoskih razsvetljencih in predromantikih. Ne le Voltaire, celo Mme de Staël, v svojem času glavna posrednica med nemško in francosko kulturo, Francoze svari pred nepremišljenim posnemanjem tujih vzorov, npr. Shakespeara in Goetheja: *La pièce de Faust cependant n'est certes pas un bon modèle. Soit qu'elle puisse être considérée comme l'oeuvre du délire de l'esprit ou de la satiété de la raison, il est à désirer que de telles productions ne se renouvellent pas /.../ (Staël: 367).*

9 POSMRTO ŽIVLJENJE ROMANTIKE

Théophile Gautier je torej z odmikom od romantičnega gibanja naznanil, vsaj deloma tudi povzročil zaton romantike v Franciji. Njegov primer je, kot smo skušali pokazati, za ponazoritev tega literarnozgodovinskega dejstva še posebej uporaben, saj nam omogoča pogled iz več zornih kotov. S pomočjo njegove literature pa lahko osvetlimo še en zanimiv pojav. Osrednji, doktrinarni, v takem ali drugačnem smislu angažirani² del francoske romantične književnosti danes obstaja predvsem kot literarnozgodovinsko dejstvo. En del pa je vendarle preživel tudi v drugačnem pomenu besede. Ugotovitev je provizorična in kot taka povsem nestrokovna. A kratek pogled na seznam francoskih književnih besedil prve polovice 19. stoletja, ki danes, četudi v obliki risank³, še vedno pritegnejo množice, nas utegne navesti na misel, da je ostala popularna tista književnost romantične dobe, ki je to bila že v svojem času: slikoviti zgodovinsko-pustolovski romani Alexandra Dumasa starejšega, *Notre Dame de Paris* Victorja Hugoja, Hugojevi *Nesrečniki...* Théophile Gautier se ni seveda nikdar povzpел do superzvezdniškega statusa prvega ali veličine drugega. Pa vendar je ta estēt, larpurlartist in elitist l. 1857 v podlistku, leto pozneje pa še v knjižni obliki objavil *Mumijin roman* (*Le roman de la momie*), po katerem je l. 2000 nastal (sicer ne prav odmeven) musical⁴. Film po tej napeti lju-bezensko-arheološko-avanturistični zgodbi je nastal že daljnega leta 1911⁵.

BIBLIOGRAFIJA

- BAUDELAIRE, Charles (1964) *Les Fleurs du mal*. Paris: Garnier-Flammarion.
 BÉNICHOU, Paul (1988) *Les mages romantiques*. Paris: Gallimard.
 GAUTIER, Théophile (1904) *Souvenirs de théâtre, d'art et de critique*. Paris: Charpentier
 GAUTIER, Théophile (1966) *Mademoiselle de Maupin*. Paris: Garnier-Flammarion.
 GAUTIER, Théophile (2011) *Histoire du romantisme*. Paris: Éditions du Félin.
 MARINČIČ, Katarina (2010) Un roman pour la génération dot.com?: Le comte de Monte-Cristo dans l'adaptation de Stephen Fry: *Acta Neophilologica* 2010, 135-143.
 MILLET, Claude (ed.) (1994) *L'Esthétique romantique en France*. Paris: Pocket.
 STAËL, Germaine de (1968) *De l'Allemagne*. Paris: Garnier-Flammarion.

2 Tudi angažma zoper udejstvovanje je seveda oblika angažmaja, kot se jasno pokaže v navedenem odlomku iz uvoda h *Gospodični Maupin*. Besedilo je mlajša generacija romantikov dojela kot programsko.

3 Prav ta, pogojno rečeno trivialni del romantične književnosti, je deležen predelav, ki pričajo o živosti: ne le spoštljivo kostumskih filmskih in televizijskih adaptacij, temveč tudi variacij in predstavitev v naš čas. Omenimo le številne knjižne predelave *Grofa Monte Crista* (cf. Marinčič 2010).

4 Avtorja Catherine Jacob in Olivier Gavignaud.

5 Scenarij Théo Bergerat, realizacija Albert Capellani, Henri Desfontaines.

POVZETEK

Od najpomembnejših k najbolj ilustrativnim avtorjem: Théophile Gautier kot izhodišče za pouk o francoski romantični književnosti

Članek naniza nekaj predlogov za poučevanje književnosti in literarne zgodovine v obdobju interneta. Opozarja na dejstvo, da v dobi, ko primarni in sekundarni viri postajajo iz dneva v dan dostopnejši, učitelj v veliki meri izgublja vlogo posredovalca gradiv in osnovnih podatkov. Po drugi strani pa ga obilica informacij postavlja pred novo nalogo: učencu oziroma študentu mora pomagati pri časovni orientaciji in iskanju bistvenega. V tem kontekstu se zdi smiselno, da poleg avtorjev, ki sodijo v literarni kanon, pri pouku literarne zgodovine obravnavamo tudi (relativno) manj pomembne, a ilustrativne avtorje (kot primer iz francoske literarne zgodovine navajamo Théophila Gautiera).

Ključne besede: didaktika književnosti, francoska romantika, značilni avtorji, Théophile Gautier

ABSTRACT

From the Literary Canon to Illustrative Authors: the Case of Théophile Gautier

The article discusses some new approaches to teaching literature and literary history in the digital age. In an era when access to primary as well as to secondary literature is no longer an exclusive privilege, the teacher, free of the obligation to provide essential information, should instead provide the students with means of orientation. In this aim, typical, illustrative texts of (relatively) minor authors (such as Théophile Gautier) should be read and discussed in class besides the works belonging to the literary canon.

Key words: didactics of literature, French romanticism, illustrative authors, Théophile Gautier

Katarina Ule

Filozofska fakulteta v Ljubljani
ule.katarina@gmail.com

UDK 81'243(497.4+410.5):373.3

THE POSSIBLE IMPLEMENTATIONS OF CLIL, CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING, IN SLOVENE AND SCOTTISH PRIMARY SCHOOLS FROM A TEACHER'S POINT OF VIEW

1 CLIL AS A TEACHING METHODOLOGY

1.1 Introduction

So far, not a lot of countries have developed a thorough educational CLIL system. Even though there are many teachers and pedagogical experts in Slovenia, as well as in Scotland, who are dealing with possible implementations of CLIL, there seems to be still quite a lot of difficulties with implementing CLIL in formal education in Slovenia and Scotland. In today's world of globalization, and given the impact that the English and French languages have in our everyday lives, I find CLIL to be an exceptional tool for achieving multilingual and pluricultural dimensions, but which still lacks frontiers in formal education in Scotland and Slovenia today. CLIL connects content and language with an immersion that consequently assures the learner's proficiency level in both fields without separating them. In the research conducted among Slovene and Scottish primary school teachers, several views were taken into account; mainly the restrictions of the Scottish and Slovene national curricula and the problems of implementing CLIL in primary schools, as well as the limitations of it, due to the lack of knowledge of CLIL vehicular language, namely that being French in Scotland and English and French in Slovenia.

1.2 CLIL in theory

There is a bit of confusion in trying to identify and specify CLIL because there are so many similar methods used in Modern Language Teaching today; probably because they all have something in common, but also distinct characteristics. The most similar to CLIL is teaching subjects in a foreign language, where a modern language is used as a medium of instruction to teach only the content. CLIL is different because it is a method used for teaching other subjects through another language, where both the content and the language are taught together. In a CLIL programme, there is a dual focus on content and language, as both are exposed in detail to the learner. But the main difference between ESP or other methods and CLIL is that the latter is subject-led, whereas others are in their essence always

language-led. Deller and Price (2007) discuss the differences further, pointing out that in a language-led class the four skills of writing, reading, listening and speaking are taught as a part of an end product, whereas in a subject-led class, found in CLIL programmes, these skills are only a tool for acquiring new knowledge and showing one's understanding of newly acquired information. CLIL and EMILE are compatible expressions designed to represent a relatively new teaching method. While the term EMILE is used in French (*l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère*), CLIL is used in English. According to Coyle *et al.* (2010), CLIL, meaning *Content and Language Integrated Learning*, basically represents a new teaching and learning approach that consists of incorporating content and language in one lesson, the focus being dual and inseparable. It is a methodology where a part of, or the whole teaching and learning process, occurs in an additional language, different from the learner's first language. This additional language can also be called CLIL vehicular language and it is used for learning non-language subjects such as science, art, etc. CLIL is not a new methodology, since it combines already known teaching techniques for subjects, as well as language education, but it is definitely new in the sense that it represents an original merging of both aspects. According to Gibbons (2002), a CLIL classroom has to deal with topics that have subject-oriented and specific aims in an authentic context, in order to guarantee meaningful language use.

1.2 Reasons behind CLIL

Coyle *et al.* (2010) attempt to provide reactive and proactive reasons affecting the implementation of CLIL within a specific area or country. Reasons that are reactive are those that respond to an already created situation, whereas proactive actually create new situations. Here we can draw the first parallels between Slovenia and Scotland. CLIL is carried out for reactive reasons, with minority languages, such as Scots Gaelic in Scotland and Italian and Hungarian in Slovenia, being implemented in primary schools. Returning to proactive reasons listed by Coyle *et al.* (2010) to increase the implementation of CLIL, hands-on solutions should be encouraged in Slovenia, as well as in Scotland, in order to boost language learning. According to the information gathered by *Eurydice* (2006), in both countries, in Slovenia as well as in Scotland, proactive reasons for CLIL have not yet been implemented, meaning that teaching in foreign languages has not yet taken place, whereas reactive reasons for CLIL have existed for several decades now.

Coyle *et al.* (2010) cite examples from the European Union, which is trying to unify the countries with different points of view. One of them is of course the economic uniformity where languages play an important role. Multilingualism, early language learning programmes, amelioration of weaknesses in language teaching and new approaches were all discussed by the European Economic Community, the European Educational Council and the European Parliament. In 2006, more than a decade after CLIL was officially introduced, the first research about CLIL at schools across Europe was conducted by *Eurydice*. The interesting fact was that CLIL expanded beyond the frames of Europe and is now applied also in countries like Australia, Canada, Russia, China and others.

2 SLOVENE AND SCOTTISH NATIONAL CURRICULA

2.1 Scotland

While trying to establish the possible implementations of CLIL in Scottish and Slovenian primary schools, the educational system and national curriculum of Scotland and Slovenia had to be taken into consideration. Scotland is not an independent country, although most of the policies have reached a high level of autonomy, including the educational sector. With regards to supervision, the Secretary State for Scotland answers to the Parliament of the United Kingdom. The Scottish Government is divided into several offices, one of them being the Educational Department of the Scottish Office, SOED. According to EURIDICE&CEDEFOP (1995), nursery schools in Scotland are available for children aged 3 to 4, then they enter primary school from age 5 until 12, following a seven-year course. In all seven years, there is one teacher per class teaching all the subjects, but normally specialised teachers assist with subjects like music, P.E. or modern languages. There are no formal grades assigned to pupils' knowledge; assessments are done continuously by the teacher of the class in a descriptive manner, according to the levels of attainment specified by SOED. A 1997 report by the Council of Europe shows that after several pilot projects implementing modern languages in Scotland, the conclusion made in 1995 was that it has to be succeeded by a generalisation period, which is to ensure that a modern language is taught in all primary schools in Scotland. There has been a major change in the field of teaching, in that modern language teaching is to be taken on mainly by primary school teachers, rather than by visiting teachers from secondary schools. This area was about introducing Modern Languages which really came alive in the new *Curriculum for Excellence* (a new, innovative concept of coherent and life-long learning), although it is only starting to be implemented in the last couple of school years. The overall aims of the curriculum go hand in hand with the goals of CLIL programmes: advancing an active social conscience, bridging the gap between the mother tongue and the foreign language and developing communicative competence. According to the *Curriculum for Excellence: Modern Languages*, teaching and learning of a modern language in Scotland starts in P6, so at the age of 10.

2.2 Slovenia

In Slovenia, only primary education is compulsory, and it lasts two years longer than the Scottish primary school. Preschool education is offered from the ages of one through five. Children start first grade at the age of six. The elementary school is divided into nine years that fall into three-year cycles. In the first cycle, there is one teacher per class for almost all subjects, except for specialist subjects, where a subject teacher, in cooperation with the class teacher, teaches P.E., music, drawing and languages. In the second cycle, teaching is gradually taken over by specialist subject teachers, meaning that some subjects like Art, P.E. and Modern Languages are taught by different teachers. From seventh to ninth grade (the third cycle), the whole curriculum is taught by subject teachers, meaning that each subject is taught

by a different teacher. Assessment in primary school differs from that in Scotland. According to the objectives stated in the national curriculum, teachers assess learners through various types of written and oral tests throughout the school year. In the majority of the cases, the first compulsory modern language in Slovene primary schools is English, with some instances of French and German as well, and is introduced in the fourth grade, at the age of nine. At the end of the primary school, the curriculum dictates that 656 hours of classes on the first foreign language should be completed. The second foreign language is then introduced in the seventh grade, with 204 hours in the curriculum. The first foreign language is compulsory, whereas the second one is optional. While CLIL is not permissible as a full form for practicing lessons, cross-curricular connections between the first foreign language and other subjects is highly recommended in the syllabus.

2.3 History and Hitherto Practice of CLIL in Slovenia and Scotland

Before plunging into the recent history of CLIL practices in Slovenia and Scotland, their attitude towards languages needs to be discussed. The need to master another language besides the mother tongue is increasing in the European Union, especially in smaller countries like Slovenia. Ranking third place among EU countries with the best language skills, Slovenia has something to be proud of. Reasons behind this may not only be the fact that Slovenia is a small country, but also the fact that Slovenian language is considered completely useless for the development of a personal and professional career by Europeans polled in 2005 by the *Eurobarometer* that elaborates on reports of public opinions of specific issues relating to EU. On the opposite side, right at the bottom of the same scale, we find the United Kingdom, under which falls Scotland. The UK is, besides Ireland, a country with the worst language skills, with the majority of the population admitting to not knowing any other languages besides their mother tongue. Given that Scotland is part of the UK and shares most of their characteristics and attitudes, it is safe to presume that this data can be to some extent applied to Scotland as well. In the United Kingdom, the three most widely-spoken languages besides English are French, with 23%, followed by German and Spanish with significantly wide-spread appeal. The most common foreign language in Slovenia is Croatian with 59%, followed by English with 57% and German with 50%. *Eurobarometer's* report from 2005 also reveals the perceived value of languages according to different countries. People in the United Kingdom see French as the most useful language, whereas Slovenians choose English, German and Italian. The same survey also shows that when it comes to the age when children start learning their first foreign language, answers differ in both countries. With regards to the answer '*before the age of six*', The UK is at the top with 56%, whereas only 27% of Slovenians support this idea. According to another survey, conducted by the Faculty of Education in Ljubljana, 77% of Slovene parents state that English should be among the first two foreign languages a child should learn, followed by French and German (Lipavic Oštir, *et al.*, 2010).

One of the first mentions of the integration of modern languages with other subjects in Scottish primary schools dates back to 1989. According to Barnes

(2011), Scottish *Curriculum for Excellence* revolves around the cross-curricular approach, making modern languages an integral part of this approach. Because the status of foreign languages in Scotland differs immensely from its status in Slovenia, the importance of implementing modern languages in primary schools was not very high, or was even non-existent, just a couple of years ago. To truly understand the language attitudes in Scotland we have to go back in history. In addition to African and Asian colonies, Britain also subjected Wales, Ireland and Scotland. England forbade Gaelic language throughout history, starting with the *Act of Union* in 1707. Recent history shows that Gaelic was prohibited in Scottish schools and severe consequences followed if a teacher heard Gaelic (similar circumstances prevailed in Slovenia during the German and Italian occupation). It was not until 2005 that the Scottish Parliament passed a bill which granted the Scots Gaelic language complete legitimate equality with the English language. According to Johnstone (2005), CLIL carries great significance for Scotland, though it could not be applied across schools in the same way. Nevertheless, Scotland no longer applies the rule 'same size fits all', and there is opportunity for well-planned local resourcefulness. Johnstone points out that in reality, Scotland is already employing CLIL in certain forms. One example is the early partial immersion in a French project at *Walker Road Primary School* in Aberdeen; another one is provided by the fifty and more primary schools which are doing some form or another of primary education with Gaelic as the language of instruction. CLIL as a pilot project is provisioned in secondary schools across Scotland and England through *ITALIC, Interacting for Teaching and Learning in CLIL*.

The story is a bit different in Slovenia. Due to its size and history, it has always had a special relationship with foreign languages. Until its independence in 1991, foreign languages were imposed aggressively in Slovene schools by the occupiers. Language of instruction had mostly been Hungarian and Italian. After the war, the Slovene language returned to its former glory and is still the only official language used in primary schools, besides the minority regions. But nonetheless, there exist some language islands that offer international programmes where classes are held in a foreign language, for example *Danila Kumar International School, Gimnazija Bežigrad* and *Gimnazija Poljane*. According to Eurydice (2006), CLIL in Slovenia has been provided only within the frames of minority languages since 1959 in the borderline areas of Prekmurje and Istra. Some rare examples show kindergartens that are practising CLIL, mainly in the border areas where Slovene is mixed with German, Italian or Hungarian. Some national and school projects were launched to test CLIL in Slovene schools, but there was no major breakthrough, except for the two-year project *Foreign Language Communication (Uvajanje tujega jezika - UTJ) and Implementing Foreign Languages and Language and Intercultural Awareness (Jezikovni in medkulturno uzaveščanje - JIMU) in the First Triad of the Slovene Primary School*. Its main goals were to ground new approaches for language learning in early childhood, to establish the benefits of new language methods in Slovene schools, to prepare professional basis for implementation of modern foreign languages in the first triad of the Slovene primary schools and to develop and encourage a multi-lingual and intercultural education. Another crucial aim of the project was also to enrich the Slovene national curriculum for primary schools with a more integrated

linguistic approach, where one of the key approaches used in the project was CLIL. There were 49 schools who participated in the realization of the project. Practical examples of CLIL used during this project are collected in a publication called *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole - Zgledi CLIL-a* (2010). In the year 2009, draft of a new curriculum for foreign language lessons in the first triad of the primary school (*Osnutek učnega načrta za pouk tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovni šoli*, 2009) was presented to the public. CLIL as a method where pragmatic-cultural, linguistic and content competence are developed simultaneously is therefore suggested by the new draft for early foreign language learning in Slovene primary school. But for now, one of the obstacles preventing the full implementation of CLIL is surely the Constitution of the Republic of Slovenia, where it is clearly stated that the only official language of instruction is Slovene (with the exception of the two minority languages).

2.4 European examples of CLIL

According to *Eurydice* (2006), one of the first fragments of legislation concerning European collaboration in CLIL is the 1995 *Resolution of the Council*. In 2001, the European Year of Languages focused on the fact that the campaign for language learning and diversity can be attained through a wide diversity of approaches, one of them being CLIL type provision. In 2003, The European Commission launched its *Action Plan* (2004-2006) where the CLIL programme is mentioned as having a key input for the making of EU's language learning goals. The discussion on CLIL all over the European Union is very much alive at this moment, with some new initiatives endorsing this fresh method. The debates held by experts of the *Group on Languages* (brought together by the 'Education and Training' Work Programme), as well as the exchange of examples from good practice in the field of CLIL in Member States, will undoubtedly add value to CLIL's progress. Eurydice's project of observing CLIL at schools in the European Union in 2006 came to the following conclusions: CLIL is often provided by schools, but not on a broad scale, there exists the language prevalence of English, there is no strong inclination for any particular subject, and the need for teacher training more focused on CLIL is strongly exposed. This evaluation made in 2006 was far from general practice, but was nevertheless marked as an encouraging one.

3 THE RESEARCH ON POSSIBLE IMPLEMENTATIONS IN SLOVENIA AND SCOTLAND

3.1 Survey Data

For my research, I have chosen to do a survey. The focus was mainly on the attitudes towards modern language teaching in primary schools and consequently the teachers' perspective on CLIL. 15 Scottish primary school teachers from *Abernyte* and *Inchture Primary Schools*, 15 Slovene teachers from *Osnovna šola Brinje*

(Primary school Brinje) and 15 teachers from *Osnovna šola Poljane* (Primary school Poljane) took part in my survey. After the analysis of my results, my findings were discussed in comparison to my starting hypotheses. My first hypothesis was that since there are major differences between the Slovenian and Scottish relationship towards the learning and acquisition of foreign languages, the possible implementations of CLIL in primary school differ immensely. My second hypothesis was that teachers in primary schools in Slovenia are more inclined to the implementation of CLIL, since their knowledge of a foreign language is strong enough, whereas a lot of Scottish teachers might reject the same idea mostly because of their lack of knowledge of the CLIL vehicular language. It is also worth pointing out that the sample of teachers participating in my survey is relatively small and therefore does not represent the entire teaching population in sufficient detail.

3.2 Analysis of Results Obtained by the Survey

Fifteen teachers from two different schools from Scotland participated in the survey, where the questions revolved around the usage of French in a CLIL setting. Among those 15 teachers, 9 of them already teach French as a modern foreign language. But the majority do not have a high proficiency level in French, since most of them only reached A2 level, which is only an elementary knowledge of French. Consequently, the French they are teaching to primary school pupils includes only basic vocabulary and simple phrases. On the other hand, the results were quite different when Slovene teachers were asked to answer. I decided to include 30 Slovene teachers because of two reasons. The first one was that CLIL pilot projects have already been carried out in some Slovenian primary schools, so the comparison between the two schools was possible. The second reason is that I have researched the usage of English, as well as French, in the Slovenian educational milieu. Thus 15 teachers from the school which was used in the CLIL pilot projects and 15 teachers from another school which did not use CLIL at any point were asked to give their answers. While 60% of Scottish teachers included in the survey give French lessons, only 33.3% of Slovene teachers included in the survey teach a foreign language. This is due to the fact that in the upper grades of the Slovene primary school, each subject is taught by a different teacher who is specialised in only one or two subjects. Among the Slovene teachers, quite a lot of them have a very high level of English, as oppose to French, where the vast majority has basic or no knowledge whatsoever.

I was also interested in the teachers' familiarity with CLIL. The results are quite interesting - the same percentage, namely 53.3% of Scottish teachers, as well as the Slovene teachers from the primary school included in the CLIL pilot project, have already been introduced to CLIL, whereas only 13.3% of Slovene teachers from the non-CLIL school have already heard of CLIL. It is quite reasonable that half of the teachers from the Slovene CLIL school are familiar with it, but it is rather interesting that the same part of Scottish teachers is also acquainted with CLIL, since similar results would be expected with the Slovene non-CLIL school, as both of these groups of teachers work in schools that were not included in pilot projects concerning CLIL. This can mean quite a few things, for example that the

Scottish teachers in general are more overt and conscious about new methodologies in the education than the Slovene ones, but this cannot be firmly attested because the number of participants in my survey was quite low. I also wanted to see how many of the partaking teachers were not only acquainted with CLIL, but had already used it in one way or another. Only four teachers out of 45 gave the affirmative answer, and all four of them come from the CLIL pilot project school in Slovenia. Three of the teachers use English as CLIL vehicular language and one of them uses German.

In order to confirm or disprove my first hypothesis, I also wanted to see the attitude of Scottish teachers in comparison to the Slovene towards foreign languages. No major differences were discovered, since the majority in Scotland answered with the grade 4 out of 5, meaning that the knowledge of a foreign language is 'very important' to them, and the majority of teachers in Slovenia answered with grade 5, meaning 'extremely important'. These results disprove the main part of the first hypothesis that there are major differences between Slovenian and Scottish attitude towards the learning and acquisition of foreign languages.

Among the 15 Scottish teachers, only 27% of them would consider teaching other subjects in French, whereas none of the Slovene teachers would use French as a language of instruction. But when English was considered the language of teaching, 30% of Slovene teachers answered affirmatively. Here we can draw the parallel that French has a similar status in Scotland as English has in Slovenia.

Another important issue that is relevant when it comes to implementing CLIL is the confidence the teachers have about using a foreign language in their teaching. Here the majority of the Slovene and Scottish teachers do not feel that their knowledge of French or English is high enough, although in fact about a third of the Slovene teachers do feel confident about using the English language. In connection, teachers in Scotland do not feel that pupils in primary schools (even in the higher grades) are proficient enough in French to follow a CLIL course. The same goes for the Slovene teachers who participated in the survey. The majority of them do not believe that primary school pupils have a sufficient knowledge of French. On the other hand, it is interesting to see that only 2 Slovene teachers out of 30 think that pupils in primary school do not have the sufficient level of English for the implementation of CLIL, whereas the rest believe that CLIL in English would be possible if the language proficiency of the students would not be put in question. Once again, we can observe the predominance and range that the English language has in Slovenian education, as opposed to the minority status of French.

Another perspective on CLIL that I wanted to explore was the effects that CLIL might have from the teachers' point of view. One question was about the positive and negative effects that teaching non-language subjects in a foreign language might bring. The results were quite interesting because in Scotland, 67% of teachers included in the survey agreed that teaching non-lingual subjects in a foreign language brought more positive effects than the negative ones, whereas only 37% of Slovene teachers completely agreed with this statement. In my first hypotheses I anticipated that the Slovene teachers would have a more positive attitude, but as it turns out it is quite the other way around. In connection with

these types of prejudgements about CLIL, we also find the stereotype that CLIL can damage the mother tongue. Surprisingly, neither Scottish nor Slovene teachers see it this way. The majority of them say that by teaching even parts of the subject in a foreign language cannot harm the pupils' mother tongue.

At the end, the final question was quite straightforward, asking the teachers about their assessment of realizing CLIL in primary schools in Scotland and Slovenia. Here the Slovene teachers gave higher scores for the possibility of CLIL implementation in Slovenian primary schools than in Scottish Schools.

3.3 Review of the Hypotheses

After discussing all the results of the survey, I can now review my two hypotheses. The first hypothesis was already partially disproved, as there are no major differences between the Slovenian and Scottish relationship towards learning and acquisition of foreign languages. The projected consequences which was for the possible implementations of CLIL in a primary school would differ immensely, which is definitely not true. From the teachers' point of view, Scotland has quite a positive and welcoming attitude towards foreign languages, as well as CLIL. My second hypothesis was that the teachers in primary schools in Slovenia are more inclined to the implementation of CLIL, since their knowledge of a foreign language is relatively strong enough, whereas a lot of Scottish teachers are likely to reject the same idea, mostly because of their lack of knowledge of the CLIL vehicular language. Here we can confirm the hypothesis if we compare the status of the French language in Scotland and that of the English one in Slovenia. Both are considered as first and most wide-spread foreign languages, but as seen from the survey, the knowledge of English obtained by teachers and pupils is relatively higher in Slovene than the French proficiency of teachers and students in Scotland. The Scottish and Slovenian teachers are well acquainted with CLIL and share the same positive attitude, so I can affirm that the reason why Slovene teachers give higher odds to CLIL provision lies in the fact that the foreign language know-how is in fact much higher in Slovenia than in Scotland.

4 CONCLUSION

To conclude, CLIL as a dual-focused teaching method is relatively new to teachers across Europe. Its implementation has not yet taken full swing, especially in primary schools. The same cannot be said for the abundant research and development CLIL has undergone in the last decade, which can be seen in my literature review. I have tried to focus mainly on primary schools, since I believe that children should be immersed in new cognitive and linguistic challenges already at a very early age. Since there is no doubt that young learners have the capability to develop their full linguistic potential, the same does not go for all the teachers. In order to implement new teaching methodologies like CLIL, the teachers have to be aware that this is not a method one can follow by the cook-ic-cutter principle.

Comparing two countries like Slovenia and Scotland was not the easiest analysis to do, since they do not really share a lot of similar characteristics. One speaks the global language and the other one a marginal one. One is connected to one of the oldest, most influential and developed countries in the world, while the other just celebrated its 20th birthday. On the other hand, there are some similarities that lead to the same implementations of CLIL already established in both countries. That is the provision of CLIL with minority languages, which are present equally within the governments of the two countries. In addition, CLIL pilot projects were already tested in Slovenia, as well as Scotland, even though the latter has used it only in secondary schools. The implications that my study showed were that there were no major differences in the attitude of Scottish and Slovene teachers towards the importance of foreign languages, but there were substantial differences in the actual foreign language knowledge that both of these groups of teachers possess. I believe that the Slovene teachers are nonetheless more aware of the actual significance of foreign languages, and consequently of CLIL. Limitations within my research were mostly that the number of participating teachers was quite low, so I could not really get a clear and assertive image. That is why one can also use the researches already conducted by the EU and other educational institutions about the implementation of CLIL. For further research, I believe that a focus could also be made on parents and children involved in the entire process. Another area that was not explored and analysed in depth was also the negative effects that CLIL could bring, since the majority of literature I studied was mostly pro-CLIL. I believe that it would take at least a couple of years of observation of the actual implementation of CLIL to establish the down sides of what at first sight seems to be the perfect teaching tool in today's world of globalisation.

REFERENCES

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011.19. avgust 2012. http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf.
- CANTONI-HARVEY, Gina (1987) *Content-area language instruction : approaches and strategies*. Boston: Addison-Wesley.
- DOYE, Peter/Alison HURRELL (1997) *Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*. Council of Europe Press.
- COYLE, Do (2006) *CLIL- Motivating Learners and Teachers*. University Nottingham.
- Towards an integrated curriculum - CLIL National Statement and Guidelines. 8. junij 2008. http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil_national_statement_and_guidelines.pdf.
- COYLE, Do/Philip HOOD/David MARSH (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curriculum for Excellence - Experiences and outcomes - Modern languages - Learning, teaching and assessment. 11 maj 20012. <http://www.education-scotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/languages/modernlanguages/eandos/index.asp>.

- DELLER, Sheelagh/Christine PRICE (2007) *Teaching other subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Europeans and their Languages. 1. junij 2012. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.
- EURYDICE (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- GIBBONS, Pauline (2002) *Scaffolding language, scaffolding learning : teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- GROSMAN, Meta, et al. (2004) *Učni načrt : program osnovnošolskega izobraževanja. Angleščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- JAZBEC, Saša, et al. (2010) *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. Zgledi CLIL-a*. Ljubljana : Zavod RS za šolstvo.
- Letno poročilo o delu Zavoda Republike Slovenije za šolstvo za leto 2010*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2011.
- MARSH, David/Anne MALJERS/Aini Kristiina HARTIALA (2001) *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education.
- MEHISTO, Peeter/David MARSH/María Jesús FRIGOLS (2008) *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillian.
- RETELJ, Andreja/Karmen PIŽORN (2010) "Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti : misija nemogoče?" *Vestnik za tuje jezike*. II/1–2, 135–142.
- Slovensko šolstvo včeraj, danes, jutri* (2007) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Sporazumevanje v tujih jezikih/ Uvajanje tujega jezika (UTJ) in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja (JU) v prvo vzgojnoizobraževalno obdobje OS. 29. maj 2012 <http://zrss.edus.si/moodle/course/view.php?id=3>.

POVZETEK

Močne implementacije metode CLIL v osnovnih šolah v Sloveniji in na Škotskem z učiteljskega vidika

Članek povzema bistvene točke metodologije CLIL z namenom, da se ugotovi možne implementacije CLIL-a v slovenskih in škotskih osnovnih šolah z učiteljskega vidika. Pri tej metodi gre za vsebinsko usmerjen pristop k učenju tujih jezikov. Obe državi, Slovenija in Škotska, sta si pri izvajanju te metodologije podobni, čeprav je njun odnos do učenja tujih jezikov drugače pogojen, saj je slovenščina na svetovni lestvici eden izmed manjših jezikov, medtem ko je angleščina najbolj razširjen svetovni jezik. Za boljše razumevanje možnosti izvajanja CLIL-a je obdelan tudi slovenski in škotski učni načrt za poučevanje modernih tujih jezikov. Na koncu pa so predstavljeni še rezultati, pridobljeni z anketo, narejeno med slovenskimi in škotskimi učiteljicami o njihovem odnosu in mnenju o CLIL-u.

Ključne besede: CLIL, osnovna šola, Slovenija, Škotska, možne implementacije

ABSTRACT

The Possible Implementations of CLIL, Content and Language Integrated Learning, in Slovene and Scottish Primary Schools from a Teacher's Point of View

The following article summarizes the main characteristics of CLIL methodology in order to determine the possible implementations of CLIL in Slovene and Scottish primary schools from the teacher's point of view. This method has a dual focus on the content as well as on language learning. The provision of CLIL is to an extent similar in both countries, in Slovenia as well as in Scotland, although their relationship to modern language learning is differently conditioned, since English is the most widely used international language. To better understand the potential implementation of CLIL in Slovene and Scottish primary education, part of it is also devoted to the national curricula for modern language learning, current in both countries. Finally, the results obtained by a survey made among Slovene and Scottish primary school teachers are presented on the subject of their relationship towards CLIL.

Key words: CLIL, primary education, Slovenia, Scotland, modern language learning

Primož VitezFilozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
primoz.vitez@guest.arnes.si

UDK 81'34:37.091.3

MED FONEMSKO, GLASOVNO IN GRAFIČNO UČNO ZMOŽNOSTJO

1 UVOD

Vsak jezikovni sistem je kot idealna entiteta na osnovni (fonemski) ravni opisljiv s specifičnim fonološkim sistemom. Veljaven fonološki sistem je hkrati eden od temeljev za delovanje komunikacijskega koda, ki omogoča uspešno sporazumevanje med udeleženci v določeni jezikovni skupnosti, pa naj bodo ti govorniki »rojeni« ali »prijučeni«. Ni dveh različnih jezikov, ki bi imela popolnoma enak fonološki sistem. *Fonemi* so torej osnovne jezikovne oblike, minimalne forme jezikovnega izraza, ki same po sebi ne nosijo pomenskih prvin. Imajo pa pri oblikovanju jezikovnih pomenov bistveno vlogo, ker delujejo po načelu substitucije in so torej v upovedovanju predmet izraznih izbir. Fonemi (kakor tudi vse druge jezikovne forme) funkcionirajo kot miselne reprezentacije, so diskontinuirani, matematično rečeno, njihovi robovi so določljivi.

2 PRODUKCIJA, REALIZACIJA, AKTUALIZACIJA

V fonetični analizi govornih procesov je fonemska aktualizacija¹ imenovana *glas*. Jezikovno aktualizacijo Chomsky utemeljuje kot performanco, ki je po definiciji individualna in kot taka neponovljiva. Variabilnost (spremenljivost) glasovne realizacije je (spet matematično gledano) njena edina absolutna konstanta, njeno stabilno akustično jedro pa deluje v mejah fleksibilne govorne prepoznavnosti. Kriteriji za opredelitev spremenljivosti glasu so dveh vrst, iz česar izhaja, da ni dveh absolutno enakih glasovnih izvedb. Prvič: govorniki se med seboj absolutno razlikujejo po fiziološkem ustroju govornih (govornega aparata), kar pomeni, da je fizična podoba njihovih govornih izvedb edinstvena in zgolj podobna izvedbam drugih govornikov. Drugič: potek prostora in časa pri avtonomnem govorniku ustvarja notranji dinamizem fizičnih okoliščin govora, ki vsak hip na novo določa akustične značilnosti izrečenega, se pravi, da govornik svojih glasov absolutno nikdar ne tvori dvakrat na popolnoma isti način. Obenem je treba glas opredeliti kot kontinuirano govorno enoto, kar potrjujejo tudi lastnosti *govorne verige*. Glasovi v govorni verigi niso

1 Proces fizične realizacije fonema (ali: tvorbo glasu) bomo tu imenovali *aktualizacija*, ker izraz natančno opredeljuje koncept sprotnosti v tvorjenju tega osnovnega jezikovnega znaka. Obenem razkriva, da glas kot fizični objekt nastaja v času, in sicer na podlagi obstoječe sistemske prvine (fonema), ki je del usvojene jezikovne zmožnosti.

sopostavljeni eden ob drugega, temveč vpostavljeni – eden v drugega. Fizične meje med posameznimi glasovi so težko določljive, ker prav prehajanje iz enega glasu v drugega (glasovna tranzicija) predstavlja bistveno prvino spontanega govora.

3 FUNKCIJA FONEMA V ZAZNAVI: ELEMENTARNA ANALIZA AKUSTIČNEGA SIGNALA

Ker je proces zaznave v temelju vsakršnega pridobivanja jezikovne zmožnosti (in ker je v začetnih pridobitvenih govornih fazah tudi vsakršna glasovna produkcija bolj ali manj reprodukcija), bomo skušali tu na kratko razčleniti komunikacijsko vlogo fonemskih oblik pri sprejemanju jezikovnih sporočil.

Glasovna izvedba je kot akustično utelešenje miselne fonemske reprezentacije fizični predmet, del fizikalne stvarnosti. Zračno valovanje, ki je snovni nosilec akustičnega signala, je pri samoglasnikih periodično, pri soglasnikih pa ga opisujemo kot aperiodično, ker je rezultatom delovanja glasilk dodan še akustični učinek takšne ali drugačne artikulacijske zapore. Zračno valovanje z določeno frekvenco prihaja skoraj hkrati do zaznavnih organov izvajalca (kar omogoča sprotni nadzor govorne tvorbe) in naslovnik govornega sporočila.

Uho torej najprej zazna fizični (akustični) dražljaj. Temu takoj sledi analiza signala s pomočjo usvojenih miselnih (fonemskih) reprezentacij. Ta prva formalna razčlemba akustične snovi omogoča prepoznavanje njenih fonemskih fragmentov in ji podeli primarno razberljivo obliko. Tovrstna analiza je lahko popolnoma uspešna le, če prejemnik govornega sporočila prepozna vse fonemske oblike, s katerimi je govorec tvoril akustični signal. Neprepoznavanje določenih fonemov je torej prvi bistveni problem, s katerim se sreča učeči se uporabnik tujega jezika. Velja namreč (znova), da imajo različni jeziki različne fonološke sisteme. Ko govorec usvoji vse prvine fonološkega sistema, je sposoben glasovno analizirati prejeta jezikovno sporočilo, ne da bi nujno tudi razumel njegov pomen. Tako bomo, če na primer pri prvi uri francoščine slišimo besedo »toi«, znali razčleniti njeno fonemsko sestavo / t + w + a / (ker gre za foneme, ki jih poznamo iz slovenščine), ni pa nujno, da bomo prepoznali njen pomen. Prepoznavanje pomenskih konceptov je šele naslednja faza v percepciji govora, ki ji sledi (ali pa poteče sočasno z njo) prepoznavanje morfosintaktičnih struktur, nato pa še znotrajsporočilna skladenjska in semantična kontekstualizacija teh upovedovalnih vzorcev. S tem seveda še niso zagotovljene vse razmere za uspešno sporazumevanje, ker mora udeleženec v njem ob vsem tem prepoznati še komunikacijski kontekst (namreč govorčev namen in sporočanje strategijo) in se pozneje ustrezno odzvati (ali pa ne) na govorčevo tvorbo.

4 GLAS IN VARIANTA

Glas smo opredelili kot individualno (po Saussurju: nesistemska) realizacijo fonemske oblike. Tako ali drugače *tipične* aktualizacijske odklone od standardnih

fonemskih določitev pa fonologija imenuje *variante* ali *alofone*. Toporišič² predlaga še izraza *imačica* in *različica*. Ponavadi govorimo o dveh vrstah fonemskih variant, namreč kombinatorni ali položajni, ko na izvedbo določenega fonema sistematično vpliva glasovno okolje, in regionalni ali narečni, ki je lahko značilna za dialektalno tipizirano skupino govorcev. Navedenima tipoma fonemske variante nekatere teorije dodajajo tudi takoimenovano socialno varianto, pri kateri gre za tipičen glasovni odklon, odvisen od socialne pripadnosti skupine govorcev (npr. dorso-velarni /R/, značilen za govor toskanske visoke buržoazije). Če bi šli v takšni razlagi alofona do konca, bi morali tem trem vrstam dodati še *patološko* varianto, ki je prav tako tipična za določeno večjo skupino govorcev ne glede na njihovo socialno ali geografsko pripadnost, na primer ljudi, katerih govor je zaznamovan z istim fiziološkim odklonom (sesljanje, pogrkovanje ipd.).

Pri učenju tujega (ali drugega) jezika predstavljajo položajne variante posebej zanimiv problem. Z utrjevanjem značilnih glasovnih realizacij (v slovenščini npr. stopnja odprtosti *e* in *o*) je treba seveda najprej usvojiti specifiko fonološkega sistema, pridobljeno glasovno zmožnost pa je treba nato dopolniti z rabo variant v kombinacijskih legah. Vzemimo za primer³ izgovorjavo slovenskega nosnega soglasniškega fonema /n/, ki jo fonologija slovenskega jezika opisuje kot dentalno, čeprav to mesto artikulacije pride v poštev le takrat, ko temu nosnemu soglasniku sledi samoglasnik ali artikulacijsko soroden soglasnik (npr. t, d). V primerih pa, ko se /n/ pojavi v kombinaciji z mehkonobnim soglasnikom (k, g; npr. v besedi *banka*), se mesto artikulacije pomakne krepko proti ozadju ustne votline; pravimo, da pride do delne asimilacije nosnika pod vplivom mehkonobnega soglasnika. In ne le to: rezultat takšne soglasniške asimilacije je tudi spremenjena podoba samoglasnika /a/ pred nazalom, ki v nadaljevanju (oziroma točneje: v procesu govorne anticipacije) sam postane nazalen. V danem primeru torej lahko opazujemo pojav nosnega samoglasnika v slovenščini, za katero vemo, da v svojem samoglasniškem sistemu nima nazalnih samoglasniških fonemov. Sklep: odsotnost določenih fonemskih oblik iz fonološkega sistema še ne pomeni odsotnosti glasovnih realizacij, ki so v navidezni opreki s sistemskim naborom oblik, pa v govoru vseeno nastajajo kot posledice univerzalnih značilnosti govorne verige.

5 USVAJANJE TUJEGA JEZIKA

opredeljujemo kot pridobivanje (usvajanje) jezikovne zmožnosti v okvirih tujejezikovnega sistema. Usvajanje sistema fonemskih oblik pri učenju maternega in specifik tujega jezika poteka tako, da govorec po zaznavni analizi določene glasovne realizacije posnema in jih uvršča v (svoj) kodni fonemski nabor. Za govorno uporabo fonemov

2 J. Toporišič (1992): Enciklopedija slovenskega jezika, Cankarjeva založba, Ljubljana, 344

3 Zanimiv zgled položajne variante v slovenskem govoru je tudi obnašanje naglašanih samoglasnikov /e/ in /i/ pred likvidno /r/, npr. v besedah *prepir* in *večer*. Oba samoglasniška fonema imata v tem položaju isto glasovno izvedbo (artikulacijsko vmesno med zaprto in polzaprto), kar med drugim dokazuje tudi dejstvo, da sta tovrstna naglašena zloga, kadar sta uporabljena na koncu verza, rimotvorna. Glej npr. M. Jesih (1989): *Soneti*, 38: »Blag onanist? Da, blažen kavalir, ki z vetrom liže veke vam zvečer.«

nedvomno velja, da v sprotnem postopku upovedovanja med vsemi strukturnimi jezikovnimi tvorbami najprej postane samodejna. Preprosto rečeno: govorec, ki popolnoma obvlada fonološki sistem svojega jezika in artikulacijo njegovih glasovnih prvin, ne razmišlja sproti, *kako* bo aktualiziral ta ali oni fonem oziroma tvoril ta ali oni glas. Otrok, ki se priučuje svojemu maternemu jeziku, svoje usvojitvene postopke izvaja predvsem po avtomatiziranem načelu posnemanja. Vendarle obstaja temeljna razlika med učenjem maternega in tujega jezika. V naravi usvajanja materinščine je dejstvo, da je usvojitveni jezikovni material akustičen, se pravi govor. Zvoka in zvena materinščine je otrok deležen že v prednatalnih razvojnih fazah, tako da po rojstvu samo še izostruje in z izkušnjami nadgrajuje že zasnovano jezikovno zmožnost in občutljivost. Izhodiščni material pri šolskem usvajanju tujega jezika je praviloma pisne narave, zato govorne vsebine pouka tujega jezika pogosto izhajajo iz pisnih predlog in so velikokrat reducirane na ta odnos. Govor je v tujem jeziku praviloma nadgradnja predvsem branja, pozneje tudi pisanja. Takšno razmerje med pisavo in govorom je pogojeno z naravo tujejezičnega učnega procesa, v katerem je pisava, podobno kot sam učni postopek, nujno favorizirana kot intelektualno središče pridobivanja jezikovne kompetence. Najpogostejše metajezikovno vprašanje v zvezi s tujim jezikom je zato: »*kako se to in to izgovori?*«, medtem ko je spričo samoumevnega obvladovanja avtomatiziranih govornih mehanizmov v materinščini najpogostejše vprašanje v zvezi z jezikom: »*kako se to in to (pravilno) napiše?*« Bistvena razlika med učenjem tujega jezika in rastjo zmožnosti v maternem jeziku je torej prav v tem, da učeči se govorec tujega jezika fonemsko specifično skuša konzumirati z znatnim zavestnim vložkom. Če je naš materni jezik slovenščina in se začnemo učiti francosko, bomo spočetka skrbno *pazili*, da bomo prednje ustnične samoglasnike (npr. /y/) ali velarni soglasnik /R/ izgovarjali tako, kot to veleva francoski govorni standard. Glasovna aktualizacija teh fonemov bo lahko postala samodejna šele tedaj, ko bo usvojen fonološki sistem in bo govorni aparat že vaju novih artikulacijskih postopkov in kombinacij.

Postopek prepoznavanja in usvajanja novih glasov iz tujih jezikov, ki mu sledi fonemska formalizacija, je zmeraj pogojen z dvema dejavnikoma: najprej je odvisen od govorcevih slušnozaznavnih sposobnosti (preprosto rečeno: od njegovega posluha, ki je soroden glasbeni občutljivosti) in mimetične prilagodljivosti, po drugi strani pa je (hoté ali nehoté, to je odvisno od udeleženčeve identifikacijske želje) zaznamovan z govorcevo lastno, že obstoječo jezikovno (fonemsko in artikulacijsko) zmožnostjo iz maternega jezika.⁴ To pomeni, da fonetične vaje iz (na primer) slovenščine kot drugega ali tujega jezika posebej v specifikah ne morejo biti organizirane povsem homogeno, temveč morajo biti prilagojene posameznim skupinam govorcev, torej usklajene z njihovim prvousvojenim kodom.

6 PRIMER: SLOVENŠČINA IN FRANKOFONSKI GOVORCI

Ustroj slovenskega samoglasniškega sistema je dokaj rudimentaren (posebej v primerjavi s francoskim) in s fonološkega stališča ni posebej problematičen.

⁴ Več o samodejnih vplivih prvousvojene jezikovne kompetence na tujejezične govorne izvedbe v P. Vitez (1999), 39-41.

Samoglasniške fonetične vaje za govorce, katerih materni jezik je francoščina, naj bi se v glavnem osredotočile na natančno poudarjanje razlikovanja med odprto-stnima stopnjama takoimenovanih srednjih vokalov *e* in *o*, druge značilnosti pa bi morale priti v ospredje glede na zmožnostne potrebe specifičnih frankofonskih govorcev. Na primer vaje z artikulacijsko »nevtralnim« samoglasnikom (polglasnikom), ki nastopa npr. v slovenskih besedah *krt*, *smrt*, *prt* in je v francoščini labializiran, v slovenščini pa ne.

Razlik med slovenskimi in francoskimi soglasniškimi izvedbami je nekoliko več, vendar je tudi v tem primeru pri zasnovi fonetičnih vaj treba potegniti jasno ločnico med fonemsko zmožnostjo in glasovnimi aktualizacijami. Likvida /r/ je soglasniški fonem, ki obstaja v obeh jezikih, vendar je narava njegove realizacije takšna, da ima v slovenščini in francoščini isti artikulacijski način (v idealnem opisu: vibrant), pa drugačno mesto artikulacije (v slovenščini alveolar, v francoščini velar). Francoski fonološki sistem ne pozna zlitniških fonemov, vendar to ne pomeni, da v določenih glasovnih kontekstih v francoščini ne prihaja do njihove realizacije (npr. v sintagmi *faites ça* ali *planète jaune*). Zelo verjetno je, da bo francoski govorec lažje in hitreje osmisli fonemičnost slovenskih zlitnikov, če se bo zavedel njihovega glasovnega obstoja v francoski govorni kombinatoriki. Podobno velja za obnašanje slovenskih zvenceh zapornikov in pripornikov v končnem položaju. Vemo, da jih slovenski govorcev praviloma onezvenečajo (npr. v besedah *sneg*, *led*, *mož*), v francoščini pa velja pravilo, da končni zvenci soglasniki ostajajo zvenci (npr. *image*, *grande*), z izjemo likvid v neposrednem stiku z nezvenečimi zaporniki (npr. *peuple*, *meurtre*).

Jasno je, da je treba frankofonskemu slušatelju slovenščine posebej natančno približati tudi posebnosti slovenske prozodije. Najbolj očitne so seveda razlike med francoskim in slovenskim naglasnim sistemom (fiksni in mobilni naglas), precej pozornosti pa velja posvetiti tudi specifični slovenske stavčne intonacije. Znano je namreč predvsem to, da je amplituda francoskega stavčnega intoniranja v primerjavi s slovenskim zaznavno večja.⁵ Problem pedagoškega pojasnjevanja suprasegmentalne (zlogovne, besedne in stavčne) fonetike je v marsičem podoben prikazom segmentalnih (fonemskih in glasovnih) posebnosti določenega jezika, vendar je njena učna realizacija izraziteje utemeljena na obdelavah tekstov oziroma obširnejših (kontekstualiziranih) izsekih iz jezikovne realnosti in še posebej na predvidljivih pragmatičnih situacijah.

7 SKLEP

Proces poučevanja tujega jezika posebej ostro zastavlja vprašanje razmerja med jezikovno formo in substanco, se pravi med jezikovnimi oblikami in njihovimi realizacijami. Vprašanje je relevantno zaradi narave učenja tujega jezika, ki za razliko od učenja materinščine poteka v relativno poznih fazah učenčevega intelektualnega razvoja. S tega vidika je pri poučevanju tujega jezika nujno upoštevati dejstvo, da usvajanje tujega jezika izpeljujejo intelektualni procesi,

⁵ P. Vitez (1995), 271.

pri katerih je učenčeva zavestna investicija usmerjena v jezikovne elemente, ki so v materinščini popolnoma ponotranjeni in rabljeni samodejno. To še posebej velja za govor, ki je izrazito fiziološki proces, jezikovna fiziologija pa je pri vseh govorcih zgrajena na glasovnih načelih materinščine. Vprašanje razmerja med jezikovno formo in snovnimi jezikovnimi prvinami posredno zadeva tudi razmerje med pisanjem in govorom, vendar izraziteje na instrumentalni ravni: pisanje je intelektualna tehnologija, ki učečemu se subjektu omogoča hitrejši dostop do sistemskih jezikovnih prvin, hkrati pa mu služi kot izhodišče za izgradnjo tujejezične govorne kompetence.

IZBRANA BIBLIOGRAFIJA

- FÓNAGY, Ivan/Pierre LÉON (1979) *L'accent en français contemporain*, Studia Phonetica 15, Ottawa: Didier.
- LAH, Meta (2007) Le processus de la planification lors de l'écriture en langue étrangère : la langue et la structure V: *Linguistica* XLVII, Ljubljana, 47, 87–100.
- LÉON, Pierre (1966) *Prononciation du français standard*, Pariz: Didier.
- SEŠEK, Urška (2007) Nastajanje metabesedilnih prvin kot vidik procesa pisanja V: *Jezik in slovstvo* 52, 3/4, 131–144.
- VITEZ, Primož (1995) Analyse contrastive de l'intonation de la phrase française et slovène, V: *Linguistica* XXXV/2, Ljubljana, 257–274.
- VITEZ, Primož (1999) Od idealnih jezikovnih struktur k strategiji realnega govora, V: *Slavistična revija* 1, Ljubljana, 23–48.

POVZETEK

Med fonemsko, glasovno in grafično učno zmožnostjo

V jedru usvajanja materinščine je dejstvo, da je usvojitveni jezikovni material akustičen, se pravi govor. Zvoka in zvena materinščine je otrok deležen že v prednatalnih razvojnih fazah, tako da po rojstvu v mimetičnih procesih samo še izostruje in z izkušnjami nadgrajuje že zasnovano jezikovno zmožnost in občutljivost. Nasprotno je izhodiščni material pri šolskem usvajanju tujega jezika praviloma pisne narave, zato govorne vsebine pouka tujega jezika pogosto izhajajo iz pisnih predlog in so velikokrat reducirane na ta odnos. Govor je v tujem jeziku praviloma nadgradnja predvsem branja, pozneje tudi pisanja. Takšno razmerje med pisavo in govorom je pogojeno z naravo tujejezičnega učnega procesa, v katerem je pisava, podobno kot sam učni postopek, nujno favorizirana kot intelektualno središče pridobivanja jezikovne kompetence.

Ključne besede: jezikovna kompetenca, fonem, glas, usvajanje tujega jezika, pisava, govor

ABSTRACT

Sound Forms, Acoustic and Graphic Representations in Learning Competence

The linguistic competence in mother tongue is built on acoustic materials, i.e. on speech. Mother's linguistic sound is heard by the foetus in early pre-natal terms. After birth a baby is going through mimetical processes to sharpen and upgrade what has already been linguistically conceived. The basic material in acquiring a foreign language, though, is traditionally written: in a foreign language learning process the speech is often reduced to be realized from written texts. Thus the speech is mostly an upgrade of reading, then writing. Such proportion between writing and speech is conditioned by the nature itself of the learning process where writing is naturally preferred as main intellectual tool of acquiring linguistic competence.

Key words: linguistic competence, phoneme, sound, foreign language, writing, speech

Urška Sešek

UDK 81'243:374(497.4)

Oddelek za anglistiko,
 Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
 urska.sesek@guest.arnes.si

NEFORMALNO UČENJE TUJIH JEZIKOV V SLOVENIJI – POSNETEK IZ ZRAKA

1 UVOD

Današnja družba postaja vedno bolj razdrobljena in področje jezikovnega izobraževanja pri tem ni izjema. Večina ljudi, ki se v Sloveniji poklicno ukvarja z jeziki, pa naj gre za slovenščino ali za tuje jezike, se posveča pretežno samo enemu jeziku, ki ga poučuje, prevaja, promovira, ima stike s stroko in s kulturo, povezano s tem jezikom. Ustanove, ki določajo jezikovno politiko (v prvi vrsti Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in šport) imajo tudi za posamezne tuje jezike ločene svetovalce in strokovne komisije. Imamo strokovna društva učiteljev posameznih jezikov, o trendu razdrobljenosti, ki v preteklosti ni bila prisotna v takšni meri, pa priča tudi razpustitev Društva za tuje jezike Slovenije v letu 2007 ter organizacija ločenih šolskih tekmovanj v znanju posameznih jezikov. Vse to pomeni, da se naše vidno polje zožuje: čeprav imamo dostop do informacij, kakršnega ni imela še nobena generacija pred nami, se zapiramo vsak v svoje področje, medtem pa se družba in gospodarstvo na domači in mednarodni ravni gibljeta v smer vedno hitrejših ter večinoma ne pozitivnih sprememb. Za spopadanje s temi spremembami, na ravni posameznika, institucije in naroda bi potrebovali širino, osnova katere pa je seznanjenost in pregled nad širšo situacijo.

V Sloveniji na področju jezikovnega izobraževanja trenutno primanjkuje virov za takšen celovit pregled – posnetkov stanja, temelječih na raziskavah in konkretnih podatkih ter na sodobnih in širokih teoretičnih okvirih. V drugih državah najdemo nekaj zgledov (gl. npr. Bognar), pri nas pa bo delno to vrzel zapolnila izdaja posebne tematske številke znanstvene revije *Jezik in slovstvo*. Ta bo poleg prispevkov o stanju na področju slovenščine vključevala tudi pregled učenja in poučevanja tujih jezikov v Sloveniji (Skela in Sešek, v tisku). Ker v periodičnih publikacijah zaradi omejenega prostora ni mogoče predstaviti celotne slike na enem mestu, bo v omenjenem prispevku zajeto predvsem formalno učenje tujih jezikov kot največji del tujejezikovnega izobraževanja. Vemo pa, da bi bil izobraževalni zemljevid katerekoli države popolnoma drugačen, če ne bi formalnega izobraževanja dopolnjevalo še nešteto možnosti neformalnega izobraževanja.

Večina virov neformalno izobraževanje opredeljuje kot tisto izobraževanje, ki ne vodi do javno veljavne kvalifikacije in se praviloma odvija zunaj javnih / državnih institucij (šol, ki delujejo po programih, potrjenih s strani države oziroma resornega ministrstva, ne glede na vir financiranja). Pri tem je pomembno še, da

ne gre za priložnostno nabiranje informacij in izkušenj, temveč za ciljno, organizirano in načrtovano učenje. Ni pa pomembno, ali je to učenje ocenjevano in ali na koncu obstaja kakršnokoli pisno dokazilo o izvedenem izobraževanju, čeprav je v zadnjem času tudi neformalno izobraževanje vse pogosteje sistematično vrednoteno in pisno dokumentirano.

V primerjavi s formalnim izobraževanjem je neformalno izobraževanje redkeje predmet javnih razprav, njegov pomen pa je vedno večji, tako na splošno kot tudi na področju učenja tujih jezikov. Če želimo kaj zvedeti o neformalnem učenju in poučevanju jezikov v Sloveniji, pa bomo našli zelo malo literature. Objavljena dela obsegajo predvsem časopisne članke in promocijska gradiva ter peščico študijskih nalog (npr. Hočevar 1974, Meznarič 2011), ki pa se ukvarjajo pretežno s posameznimi segmenti tega neformalnega izobraževanja (npr. na katerih teorijah o učenju jezika temelji delo jezikovnih šol). Skorajda neobstoječa pa so celovita strokovna ali znanstvena dela o tej tematiki.

V pričujočem članku zato podajamo osnovni pregled neformalnega učenja in poučevanja tujih jezikov pri nas. Poskušali bomo odgovoriti na naslednja ključna vprašanja: katere tuje jezike se v Sloveniji učimo neformalno, kdo, v kakšnem obsegu in na kakšne načine se jih uči, ter kdo so izvajalci in financirji tega izobraževanja.

2 PREDŠOLSKI OTROCI

Le tri ali štiri desetletja nazaj je bilo sistematično učenje tujega jezika v predšolski starosti pri nas redkost. Od takrat je zelo naraslo število predšolskih otrok, ki se učijo tujih jezikov na domu, v jezikovnih šolah ali v vrtcih. Prvi so tečaje tujih jezikov za predšolske otroke pri nas organizirali v Pionirskem domu v Ljubljani, danes pa so le-ti standardni del ponudbe večine jezikovnih šol. Nekatere so celo specializirane za to starostno obdobje (npr. Helen Doron Early English v Ljubljani). Otroci, stari 3-6 let, se v tečajih največ učijo angleščine, manj nemščine, na voljo pa so tudi španščina, francoščina, italijanščina in ruščina. Podatkov o številu otrok, ki se teh tečajev udeležujejo, nimamo, možne so samo ocene, ki bi jih izdelali na podlagi poizvedovanja pri posameznih jezikovnih šolah.

Poleg zasebnih jezikovnih šol imajo ambiciozni starši že desetletja na voljo še dve možnosti. Nekateri, sicer redki, se že od 70tih dalje lotevajo vpeljevanja svojih malčkov v svet tujih jezikov kar sami, več pa je takih, ki si omislijo inštrukcije. Te še vedno nudijo tako posamezniki kot agencije, ki v bistvu nadaljujejo tradicijo nekdanjih zasebnih učiteljev, torej individualnega pouka na domu. Tudi za to področje je skoraj nemogoče zbrati zanesljive podatke, čeprav obstaja nekaj ustanov, kot npr. ljubljansko Združenje staršev in otrok Sezam, ki se s tem organizirano ukvarjajo oziroma posredujejo te storitve.

Precej boljši pregled pa imamo nad tistim delom učenja tujih jezikov v Sloveniji v predšolski dobi, ki poteka v okviru državnih ustanov, čeprav še vedno na tak način, da ustreza definiciji neformalnega izobraževanja. Gre za pouk tujih jezikov v vrtcih. Vrtci imajo na državni ravni predpisan program (Kurikulum za vrtce,

1999), ki ne vključuje učenja tujih jezikov, predpisuje le, naj otroci spoznajo, da se razen njihove materinščine v svetu govorijo tudi drugi jeziki. Seveda pa v zadnjih dveh desetletjih starši vse pogosteje izražajo interes, da bi se otroci vodeno učili tujih jezikov že pred vstopom v šolo, zato mnogo vrtcev organizira tečaje tujih jezikov kot dodatne dejavnosti. Večinoma so izvajalci teh tečajev zasebne jezikovne šole. Pouk je sistematičen in ciljno naravnani, udeležba pa je prostovoljna in učenje ni ocenjevano. Odstotek otrok, ki so vključeni v vrtce, narašča: v letu 2007 je bil 70 %, v letu 2011 pa 78 %. Statistične podatke o tem najdemo v poročilu o anketni raziskavi Tuji jeziki v vrtcu, izvedeni pri Zavodu za šolstvo RS (Deutsch 2007), ki je zajela ravnatelj/ice 123 vrtcev iz vse Slovenije.

V letu 2007/2008 je pouk tujega jezika kot dodatne dejavnosti (izven rednega programa vrtca) izvajalo 66 % anketiranih vrtcev, od tega v kar 53 % na pobudo staršev. Povprečno število otrok v vrtcih je bilo 303, povprečno število otrok pri pouku tujega jezika pa 35, in sicer v treh skupinah (približno 10 otrok v skupini). Pouk je v 67 % potekal enkrat tedensko. V 74 % vrtcev so se učili angleščine, v 32 % nemščine in v 8 % italijanščine. Študija je ugotavljala tudi vpliv sosednjih držav na izbiro jezika: v regijah, ki niso blizu državne meje ali mejijo na Hrvaško, je absolutno prevladovala angleščina, v regijah, ki mejijo na Avstrijo, je nemščina zastopana bolj kot angleščina, v regijah, ki mejijo na Italijo, je italijanščina sicer zastopana bolj kot drugje v državi, še vedno pa močno prevladuje angleščina.

3 OSNOVNOŠOLCI IN SREDNJEŠOLCI

Poleg učenja v šoli se tako osnovnošolci kot srednješolci učijo tujih jezikov tudi v zasebnih jezikovnih šolah ter na domu, individualno oz. kot 'inštrukcije'. Najpogostejši način neformalnega učenja je udeležba na tečajih. V Sloveniji trenutno deluje preko 70 podjetij, ki se ukvarjajo izključno ali pa med drugim tudi s poučevanjem tujih jezikov v manjših skupinah. Nekatera so seveda precej večja in imajo daljšo tradicijo kot druga, skoraj vsa pa ponujajo tečaje več jezikov za več različnih ciljnih skupin, poleg tega pa še individualni pouk. Večina teh podjetij nudi tečaje tako za osnovnošolce kot srednješolce, ki so namenjeni predvsem dodatnemu učenju tistih tujih jezikov, ki se jih kot obvezni ali izbirni predmet učijo že v šoli, in doseganju boljših ocen, posebej na maturitetnem izpitu. Gre torej v največjem obsegu za tečaje angleščine in nemščine, seveda pa so na voljo tudi drugi tuji jeziki. Nekatera podjetja se specializirajo za druge dejavnosti v zvezi z učenjem jezikov (npr. ekskurzije v tujino za učence in dijake). V zadnjih letih je učenje tujih jezikov tudi vedno pogosteje del vsebin počitniških programov, od poletnih jezikovnih tečajev (v tujini ali v Sloveniji), taborov in varstev mlajših osnovnošolcev, kjer se učenje jezikov kombinira z raznimi drugimi dejavnostmi. Največ naštetega je namenjenega učenju angleščine.

Inštrukcij se navadno poslužujejo starši učencev in dijakov, ki v šoli pri tujih jezikih dosegajo slabše rezultate, včasih pa je to tudi način, da se otrok uči jezika, ki se ga v šoli ne more. Še nekaj desetletij nazaj je bila plačana individualna učna pomoč precej redkejša, po osamosvojitvi Slovenije pa je iz več razlogov doživela

velik razmah. Če danes pobrskamo po internetu z iskalnim geslom 'inštrukcije angleščine', dobimo 2.310 zadetkov. Seveda ni vsak zadelek oglas izvajalca; natančnejši pregled razkrije, da je različnih ponudnikov te storitve v Sloveniji za angleščino zagotovo vsaj 100, od uveljavljenih jezikovnih šol do samozaposlenih učiteljev, študentov jezikov in posameznikov povsem drugih profilov. Če enako preverimo nemščino, dobimo 1.400 zadetkov in približno 30 ponudnikov, tretji najpopularnejši jezik, kar se tiče individualnega pouka, pa je vsekakor španščina (881 zadetkov). Sledita italijanščina in francoščina s 308 oz. 315 zadetki, ter ruščina s 75. Če preverjamo še druge tuje jezike, ugotovimo zanimivo dejstvo, da ne najdemo niti enega ponudnika inštrukcij iz hrvaščine ali srbščine, pač pa japonščine in kitajščine. Upoštevati pa je treba, da gre pri angleščini in nemščini dejansko v veliki meri za učno pomoč učencem in dijakom, medtem ko gre pri tujih jezikih, ki se v našem šolstvu poučujejo v (veliko) manjšem obsegu, predvsem za individualne tečaje, ki se jih poslužujejo bolj študentje in odrasli kot šolska mladina. Žal obsega tega učenja ne moremo natančno ovrednotiti niti v številu učencev niti v številu ur, saj se le-ti nikjer sistematično ne beležijo, vsaj ne v širšem merilu. Navedeni podatki nam vseeno dajo vsaj približen vpogled v popularnost takšnega načina učenja, ki ga v celoti plačujejo koristniki sami, ter jezikov, ki se jih na ta način učimo in izvajalcev individualnega pouka.

4 ODRASLI

Pod pojmom odrasli bomo obravnavali populacijo staro od 19 let navzgor, torej od zaključka srednje šole. Res je, da je v Sloveniji po podatkih, zbranih za OECD, 34 % odraslih od 20 do 29 let vključenih v formalno izobraževanje (Černoša 2011), vendar pa visokošolski programi vključujejo učenje tujih jezikov v mnogo manjšem obsegu kot osnovnošolski in srednješolski programi (glej npr. Svetlin Gvardjančič 2009). Zato se študentje prav tako kot tisti njihovi vrstniki, ki se ne odločijo za študij, ter ostali odrasli (srednjih let in starejši), pogosto poslužujejo neformalnih načinov učenja tujih jezikov, in sicer zelo pestrih oblik, od tečajev v organizaciji najrazličnejših ustanov do individualnega pouka in samostojnega učenja.

Najprej poglejmo ustanove, ki izvajajo tečaje tujih jezikov za odrasle. Najbolj dostopen in celovit vir podatkov o tem je spletna stran Andragoškega zavoda Slovenije, analiza katere nam nakaže tako strukturo izvajalcev kot obseg poučevanja posameznih tujih jezikov. Najdaljšo tradicijo pri nas imajo gotovo Ljudske univerze, pri katerih so tuji jeziki ena najpomembnejših ponujenih vsebin. Tako npr. Ljudska univerza Kranj trenutno ponuja 71 različnih programov, od katerih se jih kar 54 nanaša na tuje jezike. Drugi ključni ponudnik učenja tujih jezikov za odrasle so zasebne jezikovne šole, o katerih smo že govorili kot o izvajalcih dodatnega pouka tujih jezikov šolske mladine, seveda pa so njihov vsaj enako velik, če ne večji tržni segment odrasli. Zlata doba zasebnih jezikovnih šol v Sloveniji so bila gotovo devetdeseta leta, ko je sprememba politično ekonomskega sistema spodbudila njihov razmah. Tečaje so tržili tako posameznikom kot podjetjem in drugim organizacijam. V zadnjih letih se je obseg tečajev za oba omenjena segmenta trga

zaradi slabše gospodarske situacije nedvomno zmanjšal. Pod večjim storilnostnim pritiskom so se znašle tudi interne jezikovne šole, ki jih imajo večje organizacije in v katerih zaposlujejo lastne učitelje (npr. Slovenska vojska).

Učenje tujih jezikov za odrasle v Sloveniji poleg do sedaj naštetih ponudnikov izvajajo tudi druge ustanove: knjižnice (npr. Osrednja knjižnica Celje trenutno ponuja 18 različnih tečajev, od tega 10 tujejezikovnih) in javne izobraževalne ustanove (npr. Šolski center Slovenske Konjice nudi odraslim začetne tečaje angleščine in nemščine, Filozofska fakulteta v Ljubljani pa kot tržne programe za javnost nudi odraslim tečaje predvsem manj razširjenih tujih jezikov). V nekaterih regijah se odrasli lahko učijo jezikov v centrih za izobraževanje odraslih, ki delujejo pod okriljem občin (npr. Razvojno izobraževalni center Novo mesto). Izobraževanja specifičnih skupin pa se lotevajo predvsem društva, med katerimi je treba posebej izpostaviti Univerzo za 3. življenjsko obdobje – mrežo istoimenskih društev, ki delujejo po vsej državi in so izjemno prispevala k popularizaciji učenja tujih jezikov pri starejših osebah. Pregled tečajev, ki jih izvajajo v letu 2011/2012 samo v Ljubljani pokaže, da so tuji jeziki med daleč najpopularnejšimi vsebinami, saj je od 303 tečajev kar 80 tečajev angleščine, 21 italijanščine, 20 nemščine, 12 španščine, 11 francoščine, 4 ruščine in celo en tečaj kitajščine. Če bi lahko pridobili statistiko vseh tovrstnih Univerz v Sloveniji, bi število upokoencev različnih starosti, ki se učijo tujih jezikov, gotovo preseglo nekaj tisoč.

Obseg učenja oziroma priljubljenost posameznih tujih jezikov lahko v grobem razberemo iz pregleda Andragoškega zavoda Slovenije, zanimivo pa je s tega vidika pregledati še ponudbo na spletni strani PortalZnanja.com, ki je povezan s portalom MojeDelo.com (Največji slovenski izobraževalni portal). Jasno je namreč, da pri odraslih v starosti od 20 do približno 50 let vlaganje energije v učenje tujih jezikov narekujejo predvsem potrebe trga delovne sile. Lestvica najbolj ponujanih in iskanih tujih jezikov pokaže, kot na vseh ravneh, absolutno prevlado angleščine, kar je povsem pričakovano, nekoliko drugačna pa je slika pri drugih tujih jezikih. Ponudba na PortalZnanja.com v času pisanja tega članka obsega 1.067 izobraževanj, od tega 137 jezikovnih. Na prvem mestu so tečaji angleščine (71 po številu), na drugem ruščina (18), nato nemščina (16), italijanščina (14), drugi jeziki pa 5 ali manj. Večina ponujenih tečajev je kratkih (celo samo po 10 ali 14 ur) in specializiranih (npr. poslovna komunikacija v ruščini, angleščina za delo v turizmu ipd.). Če pregledamo nabor jezikov, ki jih v obliki tečajev ali pa individualno nudijo odraslim jezikovne šole in druge ustanove, vidimo še en trend, ki je pri mlajši populaciji prisoten v precej manjšem obsegu. Tu najdemo večjo ponudbo različnih tujih jezikov, predvsem tistih manj razširjenih, ki se jih formalno pri nas ni mogoče učiti: sanskrita, arabščine, romunščine, finščine, nizozemščine, hebrejščine, furlanščine, albanščine ...

Na koncu pa si oglejmo še najbolj težko opredeljivo, a najstarejšo in vsepovsod prisotno obliko učenja jezikov – samostojno učenje. Obravnavamo ga v sklopu učenja tujih jezikov pri odraslih, ker je pri odraslih na splošno najbolj pogosto. Samostojno učenje je v svoji izvorni obliki naključno in spontano, in je tem bolj intenzivno, kolikor več imamo stika s ciljnim jezikom ter kolikor večja je potreba, da ga obvladamo. Lahko pa je seveda tudi sistematično in ciljno usmerjeno. V zgodovini so se tako učili redki, predvsem intelektualci (npr.

politiki, znanstveniki, misijonarji). V 20. stoletju so se v zahodnem svetu, tako tudi pri nas, razširila posebej pripravljena gradiva za samostojno učenje TJ, sprva v obliki učbenikov in avdiokaset, danes pa predvsem digitalna. Uveljavlja se tudi zamisel centrov za samostojno učenje, ki posameznikom nudijo prostore, gradiva ter pomoč pri organizaciji in izvedbi njihovih osebnih izobraževalnih projektov. Leta 1993 jih je pri nas začel razvijati Andragoški center Slovenije in se sedaj nahajajo v lokalnih skupnostih po vsej Sloveniji, koordinira pa jih Knjižnica Otona Župančiča. Tuji jeziki so poleg računalništva ena najpogostejših vsebin v središčih za samostojno učenje. Nekje vmes med samostojnim učenjem in organiziranimi oblikami neformalnega izobraževanja so še študijski krožki, borze znanja in projektno učenje za mlade.

Obseg povsem samostojnega učenja tujih jezikov v Sloveniji je težko oceniti. Koliko oseb se v Sloveniji uči tujih jezikov na ta način in katere jezike? Vsaj približen vpogled nam da analiza izposoje gradiv za samostojno učenje tujih jezikov v slovenskih knjižnicah. Statistika knjižničnega portala COBISS kaže, da so bili v aprilu 2012 med prvimi 100 najbolj iskanimi neknjižnimi gradivi štirje kompleti za učenje tujih jezikov: na 8. mestu 'Korak za korakom: avdiotečaj za začetnike. Angleščina.' (izposodilo si ga je 267 oseb), na 14. mestu avdiotečaj španščine iste založbe (204 izposoje), na 19. mestu pa avdiotečaja italijanščine in francoščine (oba po 184 izposoj). Iz tega lahko sklepamo, da se na leto iz gradiv, dostopnih v knjižnicah (tudi tistih za manj razširjene jezike) samostojno uči tuje jezike pri nas približno 8.000 oseb, ki so glede na tip gradiv pretežno odrasli.

Seveda bi bilo zanimivo, če bi lahko pridobili še podatke knjigarn in založb o prodanih gradivih za samostojno učenje tujih jezikov, ter podatke o uporabi plačljivih ali prosto dostopnih spletnih strani z gradivi za samostojno učenje tujih jezikov. Vsi ti podatki pa nam še ne bi povedali, kako in v kakšnem obsegu se ljudje, ki dostopajo do gradiv za samostojno učenje, ciljnega jezika dejansko učijo, še manj, s kakšnim uspehom. Pri obravnavi samostojnega učenja jezikov moramo omeniti še to: čeprav ga v tem članku analiziramo ločeno od organiziranega učenja, se v praksi oba načina pomembno povezujeta in nadgrajujeta: velikokrat je samostojno učenje, sistematično ali spontano, uvod, dopolnitev ali nadgradnja organiziranega formalnega ali neformalnega učenja.

5 UGOTOVITVE IN ZAKLJUČEK

Če povzamemo vse predstavljene podatke, vidimo, da se v Sloveniji neformalno učijo tujih jezikov prav vse generacije, da je ponudba izobraževanj izjemno raznolika, obseg učenja in lestvica najbolj priljubljenih jezikov pa kažeta nekatere skupne značilnosti ter tudi razlike glede na starostne segmente populacije. Kar se tiče obsega je dokumentiran občuten porast tečajev tujih jezikov za učence v predšolski in tudi osnovnošolski dobi, za ostale starostne skupine pa lahko le ocenimo približen obseg na podlagi javno objavljenih podatkov. Izvajalci neformalnega poučevanja tujih jezikov za otroke in mladino so skoraj izključno zasebne jezikovne šole in posamezniki, medtem ko za odrasle izvaja in organizira

neformalno učenje tujih jezikov širok spekter organizacij od državnih izobraževalnih ustanov do podjetij in društev. To je sicer razumljivo, saj so otroci in mladina do 19. leta skoraj v celoti vključeni v formalno izobraževanje, v katerem tuji jeziki igrajo pomembno vlogo, istočasno pa ne razpolagajo z lastnim dohodkom in tudi nimajo takšne potrebe in zmožnosti odločanja o svojem izobraževanju kot odrasli. Neformalno učenje jezikov večinoma financirajo uporabniki sami (oziroma v primeru otrok njihovi starši), delno podjetja, v katerih so uporabniki zaposleni, le zelo majhen del pa je brezplačen (npr. nekateri tečaji za upokoјence ali tečaji za zapornike). Med oblikami neformalnega učenja tujih jezikov prevladujejo tečaji v manjših skupinah, sledijo pa individualni pouk ter samostojno učenje.

Kar se tiče vprašanja, katerih tujih jezikov se Slovenci vseh starosti učimo neformalno, vidimo da tu enako kot v formalnem izobraževanju seveda močno prevladuje angleščina, istih je tudi ostalih pet 'največjih' tujih jezikov, le da so zastopani nekoliko drugače, predvsem pri različnih starostnih skupinah: pri odraslih je v poslovnih tečajih na drugem mestu za angleščino ruščina, in ne nemščina, pri starejših je na drugem mestu italijanščina, na področju samostojnega učenja pa je drugi najpopularnejši tuj jezik v Sloveniji španščina. Zanimivo se nam zdi tudi zabeležiti, katerih tujih jezikov se skorajda ne učimo, pa bi veljalo o tem razmisliti: gre za jezike nekdanje skupne države, predvsem hrvaščine, ter do neke mere tudi madžarščine. Glede na to, da se neformalna izobraževalna ponudba lahko hitreje prilagaja željam in zahtevam populacije kot formalni izobraževalni sistem, obseg učenja in lestvica jezikov, ki smo ju ugotovili, verjetno odražata trende, ki v formalno izobraževanje še niso prodrli, gotovo pa kažejo na realne izobraževalne potrebe in interese - npr. porast učenja španščine, ruščine in azijskih jezikov. To je razmisleka vredna informacija za vse, ki sodelujejo pri odločanju o poučevanju jezikov v sistemu formalnega izobraževanja. Še ena s tem povezana ugotovitev iz našega pregleda je, da se pri najmlajših generacijah učencev pojavlja tak manjko poučevanja tujih jezikov, da šole in vrtci sami v velikem obsegu najemajo izvajalce tečajev, pri čemer ločevanje med formalnim in neformalnim izobraževanjem postaja vedno bolj zabrisano. Tudi ta ugotovitev nakazuje, da bi se moralo formalno izobraževanje hitreje prilagajati potrebam spreminjajoče se družbe.

Na koncu je treba povedati, da smo v tem članku podali le osnovne obrise neformalnega učenja in poučevanja tujih jezikov v Sloveniji. Ugotovili smo, kolikor je to mogoče iz razpoložljivih podatkov, katerih jezikov se učimo, kdo, v kakšnem obsegu ter v okviru katerih institucij (kar vpliva na oblike in financiranje). Seveda pa bi bilo v nadaljnjem raziskovanju potrebno poiskati še podatke o drugih vidikih, npr. metodah tega učenja in poučevanja, gradivih, usposobljenosti in usposabljanju izvajalcev, vplivu trga in podobno. Predvsem pa je pomembno vprašanje, s kakšnim uspehom neformalno učenje tujih jezikov poteka oziroma kakšne kompetence in ciljnih jezikov Slovenci na tem področju dejansko dosegamo. Vse te podatke, zanesljivo zbrane na enem mestu, bi potrebovali za ustrezno seznanjenost z realnim stanjem, potrebami in trendi. Le na podlagi ustreznega pregleda in vpogleda je namreč mogoče sprejemati smiselne odločitve za prihodnost.

VIRI

- Andragoški zavod Slovenije. 23. november 2012. <http://www.acs.si/>.
- BOGNAR, Aniko. *The Situation of Modern Language Learning and Teaching: Hungary*. 23. november 2012. http://ecml.opkm.hu/files/hun_orszagjelentés.pdf/.
- ČERNOŠA, Slavica (2011) Pogled na izobraževanje 2011. Kazalniki OECD. Education at a Glance 2011: OECD Indicators. Nekateri poudarki iz publikacije. 23. november 2012. <http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/Education%20at%20a%20Glance%202011%20povzetek%20za%20Slovenijo.pdf/>.
- DEUTSCH, Tomi (2007) *Tuji jeziki v vrtcih. Poročilo anketne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- HOČEVAR, Nina (1974) *Zveza med marketinškim komuniciranjem in poslovno uspešnostjo podjetij za poučevanje tujih jezikov : magistrsko delo*. Ljubljana.
- MEZNARIČ, Marša (2011) *What second language learning theories underlie language courses offered by Slovene private language schools : diplomatska naloga iz Didaktike angleškega jezika*. Ljubljana.
- Največji slovenski izobraževalni portal. 23. november 2012. <http://www.portal-znanja.com/jeziki/>.
- SKELA, Janez/Urška SEŠEK (v tisku) Od globalnih smernic do lokalnih kontekstov: Poučevanje tujih jezikov in izobraževalna politika v Sloveniji. *Jezik in Slovestvo*
- STROKOVNI SVET RS ZA SPLOŠNO IZOBRAŽEVANJE (1999) *Kurikulum za vrtece*. 23. november 2012. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/page-uploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf/.
- SVETLIN GWARDJANČIČ, Polona (2009) Status stranih jezika u reformisanim bolonjskim programima u Sloveniji. J. Vučo, A. Ignjačević, M. Mirić (ur.), *Jezik struke: teorija i praksa: zbornik radova*. Beograd: Univerzitet. 721- 735.

POVZETEK

Neformalno učenje tujih jezikov v sloveniji – posnetek iz zraka

Članek podaja osnovni pregled neformalnega učenja tujih jezikov v Sloveniji, saj je do sedaj objavljenih le malo virov s podatki o tej tematiki, čeprav bi bili pri odločanju o tujejezikovnem izobraževanju in jezikovni politiki vsekakor koristni. Pregled ločeno obravnava tri starostne skupine: predšolske otroke, šolsko mladino ter odrasle. Obseg in oblike neformalnega učenja tujih jezikov kot tudi nabor najpogostejših jezikov se med temi skupinami nekoliko razlikujejo. Prispevek črpa iz razpoložljivih podatkov, ki niso enako celostni in zanesljivi kot podatki o formalnem učenju tujih jezikov, vendar nakazujejo nekaj razmisleka vrednih trendov, na primer velik porast učenja tujih jezikov v predšolski in osnovnošolski dobi ter rastoče povpraševanje po nekaterih jezikih, ki so v formalnem izobraževanju zelo redko zastopani.

Ključne besede: učenje tujih jezikov, pregled stanja, neformalno izobraževanje, predšolski otroci, osnovnošolci in srednješolci, izobraževanje odraslih

ABSTRACT

Informal Foreign Language Learning in Slovenia – An Aerial View

The paper presents a basic overview of informal foreign language learning in Slovenia, as there are few sources of such information published so far even though it would contribute to decision making in the area of language education and language policy. The overview deals with three age groups separately: pre-school children, children in primary and secondary education, and adults. In these groups, the extent and types of informal foreign language learning as well as the lists of most frequent languages learned are somewhat different. The paper is based on available data, which is not as reliable and complete as that documenting foreign language learning in formal education, but can still serve to present some trends worth considering. One such trend is a big increase in foreign language learning in the pre-school and primary school period, and another is the growing demand for languages which are currently not stressed in formal education.

Key words: foreign language learning, state-of-the-art, informal education, pre-schoolers, primary and secondary school learners, adult education

Alejandro Rodríguez Díaz del Real
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
alejandro.rodriguez@ff.uni-lj.si

UDK 811.134.2'243:373.5(497.4)

UNA EXPERIENCIA COMO PROFESOR DE ELE EN LA SECUNDARIA ESLOVENA: LA LITERATURA EN EL AULA

1 HIPÓTESIS INTRODUCTORIA

La presencia de la literatura en la clase de español como lengua extranjera en secundaria no es deseada. Su tematización se ha convertido en un verdadero campo de minas tanto para el profesorado de E/LE como para los redactores y diseñadores de libros de texto, que están sometidos a los criterios estrictamente comerciales que dictan algunas grandes corporaciones editoriales, mucho más interesadas en complacer al consumidor –de quien se espera que adquiera materiales premeditadamente incompletos– alejándose cada vez con mayor evidencia de criterios educativos, culturales e incluso éticos. Es constatable y verificable que muchos de estos materiales, editados al calor de la eclosión de un gigantesco mercado emergente, el del español como lengua extranjera –descrito por algunos como *tsunami* o también *petróleo* de la economía española–, han puesto el acento en una calculada banalización de los contenidos culturales en general y literarios en particular, relegándolos a papeles muy secundarios o reduciéndolos a tareas opcionales y facultativas, fácilmente desechables en cuanto surge un mínimo problema de priorización curricular.

2 CAMPO DE PRUEBA

Las reflexiones recogidas en el presente artículo responden a una experiencia pedagógica concreta y en primera persona en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), correspondiente al período transcurrido entre octubre de 2008 y diciembre de 2009, en un centro de enseñanza secundaria de la República de Eslovenia, en el marco de un proyecto financiado en buena parte por la Unión Europea y popularmente conocido como *team-teaching*, gestionado e implementado en Eslovenia por el Instituto de Educación (*Zavod za Šolstvo RS*), órgano público dependiente del Ministerio de Educación y Deporte de la República de Eslovenia, y cuyo objeto principal es el de introducir y reforzar la labor pedagógica, sea en equipo o en copresencia de dos profesores de segunda lengua, o sea en la modalidad conocida como *CLIL*, es decir, la enseñanza integrada de una lengua extranjera y una materia específica utilizando la lengua extranjera como lengua de trabajo, por ejemplo matemáticas en inglés, historia en italiano, etc.

El proyecto responde, pues, a una clara visión cosmopolita y multicultural, contribuyendo a la construcción europea mediante la inmediata cotidianeidad de la clase de idioma y a la praxis diaria en las escuelas más variadas del país, con la presencia física de un **profesor hablante nativo** en el aula (al que llamaremos N) en igualdad de condiciones laborales y de cualificación profesional que otro **profesor no nativo** (NN), que en la práctica totalidad de los casos acumula más tiempo trabajado en el centro, y que suele ser un funcionario público, aunque no necesariamente.

Lo que a continuación se expone tiene como intención estimular una reflexión crítica sobre la transmisión de segundas o terceras lenguas, y también de aquellos aspectos, literarios o no, en los que una lengua se fundamenta culturalmente, y sin los cuales esta se convierte simple y llanamente en un sistema fónico, morfológico y semiótico con una estructura gramatical destinada —en especial cuando llega el momento de la evaluación— a ser presentada en forma de problema más o menos matemático, con solución codificada numéricamente y a través de una nota. La priorización de este procedimiento evaluador ha ido incrementándose, en relación inversamente proporcional a la reducción de la atención y tiempo dedicados a la lectura individual, algo que tiene también vinculado a la evolución de los valores sociales y familiares entre 1991 y 2011, lapso de tiempo en el que Eslovenia culmina dos décadas como estado centroeuropeo independiente y que coincide también de forma bastante exacta con la presencia del español en las aulas de las escuelas eslovenas de secundaria.

Desde principios de los años noventa del siglo XX el interés por la lengua española en Eslovenia, como también es el caso de otros países vecinos, no ha parado de crecer, animado por la consolidación académica de la Filología Hispánica en la Universidad de Ljubljana, fundada en 1981. Pero, más allá de que las estadísticas muestren la creciente popularidad del español en Eslovenia, su atractivo a menudo tenía que ver también con fenómenos tan dispares como las telenovelas o el fútbol, unido a la novedad de una lengua que hasta entonces se consideraba exótica, y connotada frecuentemente por algunos lugares comunes del ocio: la diversión playera y el desenfreno étílico en un clima eternamente soleado o directamente tórrido. La imagen estereotipada de España y de lo *latino* (en la acepción reductora que parece tener ahora este adjetivo) vivió en los noventa y primeros años del siglo XXI una auténtica *burbuja*, siempre en clave positiva y jovial, paralelamente a otras burbujas inmobiliarias y financieras, que iban pasando desapercibidas pero cuyas consecuencias a largo plazo nos afectan traumáticamente.

El incremento de la popularización masiva del español en Eslovenia hunde, pues, las raíces de su aparición en una coyuntura social de despreocupación y dilatada fase de optimismo generalizado, relacionada con la apertura del país alpino a nuevas perspectivas de despegue económico y con su inclusión en la UE (2004) en el contexto del gran crecimiento material que vivió todo el mundo capitalista hasta 2007 o 2008. Paralelamente, el país hispanohablante más accesible y también mejor conocido por los eslovenos —España— experimentaba también una de las fases económicas más prolongadamente expansivas, alentada peligrosamente, como se comprobó luego, por la casi exclusiva prevalencia del sector de

la construcción, pero que sucesivos gobiernos vendían como milagro económico nacional, factor que deslumbraba tanto dentro como fuera de sus fronteras.

No es arriesgado afirmar que pueden observarse las consecuencias de aquella etapa en ideas estereotipadas sobre el supuesto temperamento de esos *latinos europeos*¹ que eran los españoles, su orgullo, desparpajo y prestanta en los deportes, campo extremadamente mediático al que luego también se ha querido enganchar toda una campaña propagandística: la de la *Marca España*.

Estos factores parecían conferir hasta hace relativamente poco tiempo a la lengua española una forzada pátina de sensual elegancia —junto al mito de que es una lengua más fácil de aprender que otras— que la liberaba automáticamente y a priori de los prejuicios preexistentes hacia otras lenguas impartidas con mayor tradición en el sistema escolar esloveno. Así, el alemán era y es percibido como complicado, marcial y duro; el francés como impronunciable o incoherente con su escritura, y el italiano cargaba con alguna que otra pesada losa histórica. Curiosamente, a las lenguas puede llegar a atribuírsele incluso sexo, ya que frente a la percepción de que el inglés y el alemán son lenguas “varoniles”, y por ello mucho más atrayentes para los chicos, las lenguas románicas son percibidas como “femeninas”, algo que quizás explique la abrumadora cifra de mujeres que las aprenden. Sea como fuere, lo constatable es que el español ha ido subiendo, llegando a situarse en segundo lugar, por detrás de la única lengua extranjera que se aprende obligatoriamente, el inglés.

Surge en este punto un primer problema: las necesidades y realidades de los *team-* o *co-teachers* anglófonos son a menudo automáticamente extrapoladas a las de otras lenguas enseñadas en el sistema escolar esloveno y representadas en el proyecto (alemán, español, francés, italiano), obviando datos tan trascendentales como el hecho de que un *co-teacher* de inglés puede permitirse prescindir de conocimientos de esloveno, mientras que la inmensa mayoría de los profesores de las lenguas restantes dispone como mínimo de conocimientos básicos como para seguir aceptablemente una conversación sin tener que recurrir al inglés.

En este punto hay que mencionar la extendida creencia de que el profesor ideal de segunda lengua es el que no domina la lengua de las personas a quienes enseña su idioma.² Este prejuicio, unido al carácter de indiscutible *lingua franca* del que goza el inglés, coloca a los *team-* y *co-teachers* de esta lengua en posiciones diferentes, siempre más aventajadas. La permeabilidad social hacia el inglés y aceptación unánime de la preeminencia global de dicha lengua facilita de forma incluso involuntaria que sus profesores dispongan de diferentes (normalmente mayores) recursos y diferentes (normalmente mejores) posibilidades de desarrollo laboral.

El conocimiento de la lengua del país en el que se trabaja no sólo permite tomar la palabra en reuniones de profesores que pueden ser determinantes para el propio devenir profesional, sino que además permite, ya dentro del aula, afinar la labor didáctica atendiendo específicamente a las particularidades lingüísticas de la lengua materna de los aprendientes, además de constituir un importantísimo

1 En cursiva no tanto por ser un pleonismo, sino por responder a la estereotipada separación de lo *latino* y lo español que se produce con tanta frecuencia precisamente en las dos décadas mencionadas.

2 *Profesores nativos, sí, pero sobre todo expertos*. Diario *El País*, 8-10-2012

elemento para la inserción social del profesor. Desgraciadamente uno de los grandes problemas relacionados con la extrapolación de estas realidades del inglés a la praxis de la enseñanza de otras segundas lenguas estriba en el mencionado prejuicio de que el mejor profesor de lengua extranjera es el que no conoce la lengua del aprendiente, expectativa que en secundaria se proyecta sobre el profesor N. Según dicho prejuicio, si el profesor N es *hablante nativo* debe seguir siéndolo en todo momento, olvidándose del primer elemento, *profesor*, que es el que hace de él también un profesional de la enseñanza, condición imprescindible para el buen funcionamiento de la labor en equipo, trátase de *team-teaching* como de la variante dual de *co-teaching* o copresencia.

En la práctica, el profesor N es confinado con demasiada frecuencia³ a un papel de personal asistencial y complementario de las necesidades y eventualidades primarias del profesor NN, quien puede no dedicar el esfuerzo suplementario que se precisa para organizar una clase en común y ceder parte del protagonismo anterior, tras años de enseñanza en solitario. Para ilustrar esta dificultad puede tomarse el tiempo real de clase en común que se desprende del diario escolar, tanto el del propio profesor N como el del centro escolar. Durante el período de once meses estudiado, el porcentaje de clases impartidas en copresencia activa, es decir, en colaboración pedagógica preparada, fue un 17% del total, evolucionando de manera creciente pero no superando nunca un cuarto. El 42% de las clases impartidas corresponden a sustituciones por ausencia o por clases creadas específicamente como actividades extraescolares para los alumnos (como es el caso de “Teatro en español”) pero obligatorias para el profesor N con objeto de hacer cumplir el cómputo semanal de horas (*časovnica*) previsto por el Ministerio, cuya planificación requiere ya al menos una hora a la semana. El 41% restante de horas corresponden a observaciones de clase (*hospitacije*), que pasan de un 74% en las primeras semanas de clase a un 20% en la segunda mitad del curso. Este dato está directamente relacionado con la inexistencia de un horario propio y constante para el profesor N.

3 LA BANALIZACIÓN Y MERCANTILIZACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO Y DE LO TEXTUAL EN SÍ. EL DICTADO DE LA IMAGEN Y LA CARRERA DEL PROFESOR MODERNO POR COMPLACER AL ALUMNO EN ESTA TENDENCIA

La palabra vive momentos difíciles en unos tiempos en los que la imagen parece haber tomado la delantera en casi todo. Sin embargo, un terreno en el que no puede ni podrá hacerlo del todo es la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde la centralidad de la palabra, tanto oral como escrita, difícilmente puede desactivarse. En una era en la que internet lo ha cambiado todo, el concepto mismo de libro está sufriendo fuertes modificaciones, aunque muchas de las predicciones que se hacían en los años noventa se están demostrando

3 Según se desprende de los testimonios personales de los profesores que participaron en el proyecto.

exageradas, pues ni los libros en formato tradicional de papel han desaparecido, ni los *e-books* o las nuevas tecnologías de la comunicación han podido renunciar a la palabra.

Más allá de toda valoración concreta de los contenidos, por positiva o negativa que sea, si tomamos un manual de enseñanza de cualquier idioma que haya sido editado a mediados del siglo XX y lo comparamos con un libro de los años noventa o principios del siglo XXI, lo primero que nos impacta es la desaparición de ingentes cantidades de texto escrito, y que el espacio que antes estaba ocupado por palabras ha sido literalmente sustituido no solo por imágenes, sino también por enormes espacios en blanco. Es posible que esto atienda al criterio estético de confort visual, quizá también a la magnífica oportunidad que así se brinda al alumno de anotar expresiones usando todo ese vacío, y suponer que el editor o los autores del libro hayan tenido a bien liberarle de la pesada losa que es el cuaderno. Pero la extendida costumbre de hacer acompañar el “libro del alumno” de un “libro de ejercicios” igualmente ralo y espaciado nos da la pista de un análisis más crítico de lo que constituye simplemente una estrategia de mercado para obtener el beneficio económico de dos libros vendidos en lugar de uno solo, por no mencionar otros accesorios imprescindibles, como pueden ser el “libro del profesor” o el disco compacto, o cualquier otro tipo de complemento que nos confirme la hipótesis de la puesta en el mercado de productos premeditadamente incompletos, con los que el gasto real puede fácilmente incrementarse.

Durante la década de 1970, el *método comunicativo*, proveniente de Francia y sólidamente arraigado también en el mundo anglosajón, consiguió modernizar y simplificar la enseñanza de idiomas y de lo que debía ser la clase de lengua extranjera, mediante el alejamiento progresivo de modelos caducos, simbolizados por las lenguas clásicas. Los efectos de las protestas universitarias de 1968 se hicieron también sentir en una justificada rebelión contra el hecho de que se enseñaran las lenguas modernas como si se trataran de latín o griego, con un peso hiperbólico de la gramática y de las literaturas correspondientes a cada lengua meta. El progreso conseguido en el aprendizaje rápido y superficial (nivel de uso comunicativo) de un idioma es evidente, pero de manera paulatina e indiferenciada los aspectos más específicamente gramaticales y literarios pasaron a ser tildados, exactamente igual que en el caso del latín y el griego, de elitistas, conservadores y desfasados. Este fenómeno también pudo observarse con nitidez en la España de la década de los 80, contexto en el que se producía un gran debate público sobre la reforma de la enseñanza impulsada por el primer gobierno socialista tras el franquismo, que entraba en conflicto con la Ley General de Educación de 1970, entonces aún vigente. La presión de nuevas asignaturas más acordes con los tiempos, como era el caso de la informática, imagen y sonido, o la potenciación de las materias científicas ponían en cuestión la supervivencia de otras asignaturas humanísticas que eran frecuentemente descritas como mastodónticos estorbos y demasiado enciclopédicas, como era el caso de la historia, la literatura, la filosofía, las ya mencionadas lenguas clásicas, o bien las llamadas “marías”, como era el caso de la ética. En 2012 un renovado ensañamiento contra las lenguas clásicas y otras asignaturas humanísticas tiene la crisis como pretexto y, en el caso de España, al ministro de educación como primer abanderado.

Las nuevas y siempre prioritarias necesidades del mercado laboral han conseguido, por tanto, en buena medida arrinconar a las humanidades y dejarlas en estado vegetativo, cuando no heridas de muerte.⁴ Pero cabe recordar que la enseñanza de lenguas extranjeras forma parte de las humanidades. Y es aquí donde se produce el colosal error de intentar desvincularlas de su matriz humanística y el intento de presentarlas en los diferentes planes de estudio de secundaria como simples conglomerados de destrezas, actos comunicativos aislados y minimalistas, materiales obligatoriamente atractivos con profusión de imágenes pseudoturísticas que invitan obsesivamente al relax y al ocio, abigarrados colores andinos, cadilacs cubanos, mojitos y mujeres almodovarianas.⁵

Por otro lado, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la situación eslovena goza de un punto de partida incomparablemente mejor que el de España o Francia, al ser un país con una lengua poco hablada, cuyos habitantes tienen conciencia de la necesidad de defenderse al menos en una o dos lenguas extranjeras para poder acceder a un puesto de trabajo, además de importantes factores históricos como la pertenencia a la órbita germánica primero, a un imperio tan cosmopolita como el austríaco después y finalmente a una confederación plurilingüe de estados eslavos meridionales, tanto en su versión monárquica durante el Reino de Yugoslavia, como socialista tras la Segunda Guerra Mundial (República Federal Socialista de Yugoslavia). Todo ello hace que en Eslovenia saber idiomas sea considerado algo natural, necesario y lógico, en lo que no hay que incidir demasiado ni tampoco emplear demasiado esfuerzo convenciendo a nadie. Pero lo que cambió realmente en los noventa, tras la independencia eslovena, fueron las mentalidades, cada vez más proclives a aceptar un utilitarismo radical que confunde educación con formación específica y un sistema educativo que prioriza medios, esfuerzos (y últimamente drásticos recortes) en función de un único criterio: el dictado urgente de la salida laboral inmediata y según los parámetros, supuestamente siempre correctos, de grandes empresas y compañías multinacionales. La reforma universitaria conocida como *proceso de Bolonia* ha culminado esta evolución.

Ni que decir tiene que tanto la escolarización, precarización y privatización de la universidad como la banalización de los estudios universitarios reducen los niveles de exigencia. La ambición de un estudiante de filología ya no es propiamente la de convertirse en filólogo, sino que es condicionada por el imperativo social de la especialización, que hace de él un profesor de un solo idioma, dos en el caso esloveno, que además transmite esa sobreespecialización a sus futuros alumnos, en caso de que opte por una trayectoria pedagógica.

La interdisciplinariedad que caracterizaba a las humanidades ha ido esfumándose y un síntoma visible de ello es ver por ejemplo hispanistas que no saben una sola palabra de latín o lingüistas incapaces de encuadrar un texto en su contexto social o histórico. De manera inversamente proporcional se ha propagado un cierto estereotipo de profesor moderno, siempre sonriente y

4 Tesis fundamental de la brillante monografía escrita por Llovet (2011).

5 Para un estudio profundizado de los contenidos culturales y literarios presentes en los productos editoriales de ELE que se usan en Eslovenia, véase la interesante tesis de diploma de Milanka Krizanec.

monolingüe, que evita tematizar asuntos en profundidad y que salta de contenido en contenido como quien pasea por un *shopping mall* sin “agredir” nunca al alumno con tareas serias y laboriosas, entre las que se cuenta por supuesto la comprensión lectora, cada vez más denostada. El profesor es ahora quien debe adaptarse al alumno y no viceversa, con objeto de evitar situaciones que influyan “negativamente” en el aula y en el proceso de aprendizaje. El alcance de estas nuevas actitudes docentes, en las que la presión social (entiéndase las familias) tiene mucho que ver, se acerca a toda una ideología y se traduce en la práctica en profesores absolutamente entregados en complacer y no en enseñar, de manera acorde, a fin de cuentas, con lo que el sistema de consumo demanda de ellos, y en consonancia también con la confusión social creada en torno a la función de la escuela pública, que en cierto modo ha dejado de serlo para convertirse en un lugar de consumo como otro cualquiera.

4 EXPERIENCIAS NEGATIVAS

La prueba más patente de que, nominalmente al menos, la literatura tiene un espacio en el currículo escolar es el hecho de que el programa esloveno de selectividad (*matura*) contempla también una novela en lengua española, que durante varios años y hasta 2010 en Eslovenia fue *Lo que está en mi corazón*, de la escritora chilena Marcela Serrano.

La novela, aunque finalista del Premio Planeta en 2001 a pesar de su nulo valor literario, es ejemplo de cómo las grandes editoriales consiguen poner en el mercado e incluso inflar como *best-sellers* libros que son avasalladoramente mediocres.

Sin embargo, a finales de los noventa, y en varios países de Europa, se produjeron al menos dos eventos mediáticos extraliterarios que influyeron después poderosamente en la agresiva forma con que agentes literarios y casas editoriales pudieron posicionar sus productos: uno de ellos fue el inesperado éxito de una película documental ambientada en Cuba, *Buena Vista Social Club*, del director alemán Wim Wenders, y el otro la incesante serie de éxitos musicales del cantante francés de origen gallego Manu Chao, no solo en Europa, sino en prácticamente a escala planetaria. Mientras la película ofrecía una imagen totalmente despreocupada, estereotipada y acrítica de la realidad social cubana, las míticas canciones de protesta de Manu Chao convertían en producto comercial globalizado la revuelta zapatista en Chiapas, México, con una puesta en escena estudiadamente anti-globalizadora que garantizó durante varios años una incombustible fórmula de éxito. Es en esta segunda estela mediática donde hay que encuadrar la gran receptividad internacional de que gozó *Lo que está en mi corazón*, que en Eslovenia llegó a ser lectura obligatoria para selectividad. De esta novela, que puede tener sus defensores, se deduce enseguida que sus temas (las complicadas vicisitudes personales de una mujer con dos hombres en su vida tras perder a su hijo, y que decide participar de manera bastante superficial, ingenua y barnizadamente izquierdista en el conflicto de Chiapas, adonde había llegado en realidad para curar su depresión) sobrepasan con creces la capacidad de comprensión y de identificación de

cualquier adolescente, que obviamente opta por la lectura en su lengua materna, olvidándose del noble fin de mejorar su nivel de español de cara al examen, mientras el profesor N recién llegado, posiblemente desinformado sobre la existencia de la traducción, se esfuerza titánicamente en comprender y en hacer comprender a un cada vez más desinteresado público quién es el subcomandante Marcos.

Las consecuencias de elegir un texto tan enrevesado atendiendo a modas o a una determinada relevancia mediática pasajera son devastadoras para la motivación de aprendientes y enseñantes a largo plazo, haciéndose necesario plantearse el distanciamiento de fenómenos sociales o históricos recientes, así como de una literatura de consumo rápido que atiende más a criterios mercantiles que a la adaptabilidad escolar.

Es aquí donde seguramente entran en juego los clásicos, entendiendo por ellos no necesariamente obras escritas en un polvoriento pasado, sino aquellas que se consideran inalteradamente actuales en cualquier momento. No se trata de imponer un criterio ideológico ni cronológico, sino de verificar la calidad mediante la validez atemporal de un texto concreto.

Incluir contenidos literarios en la clase de ELE tampoco equivale a mostrar una película en clase, y tanto menos cuando las circunstancias no permiten garantizar siquiera el visionado sosegado de una unidad de sentido en su totalidad, como es el caso de una película, esté basada o no en una obra escrita.

Uno de los proyectos culminantes del programa de copresencia incluía una didactización de una película en forma de unidad lectiva estructurada en módulos. La elección correspondió a otro de los grandes protagonistas enaltecidos por la industria del español como lengua extranjera, obviamente mencionado en el libro de texto, y que es Pedro Almodóvar, concretamente su película de 2006, *Volver*. Tras la experiencia positiva de aislar los campos semánticos tematizados en el filme, la dificultad principal se produjo en su visionado mismo, ya que hasta el octavo mes fue prácticamente imposible proyectarla en la magnífica sala de actos con la que el centro cuenta, con el argumento de que no se podía interrumpir el horario lectivo de los alumnos durante tanto tiempo y *desconcentrarlos* yendo a ver una película, como si de una simple actividad de tiempo libre se tratase y no se hubiera trabajado en clase sobre la misma. Finalmente, en mayo, pudo proyectarse la película, una actividad que había sido inicialmente planeada para una oscura jornada de invierno.

Finalmente, la propuesta de enlazar temáticamente una escena de la película en la que se recrea un funeral manchego con la obra de teatro finalmente elegida para escenificar en español, *Yerma*, también fue rechazada, por “ceniza”.

5 EXPERIENCIAS POSITIVAS

La puesta en escena de *Yerma*, de Federico García Lorca, en marzo de 2009, constituyó la experiencia pedagógica estrella de todo el período en cuestión, a pesar de la reticencia inicial por parte del NN hacia el hecho de a) escenificar un clásico, b) escenificar una tragedia y no una comedia, y c) escenificar al ya muy visto García

Lorca. Por todo ello probablemente hay que agradecer la realización final del proyecto a la circunstancia de que no eran clases en copresencia, sino añadidas como actividades extraescolares y con estudiantes altamente motivados. El trabajo de corte y adaptación del texto lorquiano resultó ser eficiente, y a la pregunta inicial a los alumnos —antes de seleccionar la obra— sobre lo que preferían, tragedia o comedia, la respuesta unánime fue tragedia, en contra del prejuicio extendido de que las comedias van a gustar siempre más a esa edad, un pensamiento quizá más orientado al gusto personal del profesor que al del alumno.

Otra de las experiencias positivas es el diálogo sobre las nuevas realidades familiares en España, pero solo con los colegas de trabajo, ya que el profesor NN se opuso a la mención en clase de otros tipos de familia que no fueran los clásicos, con el argumento de “no liarles demasiado” y posiblemente también por la constante necesidad de ofrecer y proyectar una imagen bien definida de *chico latino*, (en consonancia con la mencionada potenciación de una sola faceta, la del exótico hablante nativo) a causa de la presencia abrumadora de chicas en clase y del omnívoro imperativo de priorizar contenidos positivos mediante figuras dinámicas y motivadoras.

Finalmente, la didactización del microrrelato *El Eclipse*, de Augusto Monterroso, como consecuencia temática colateral de la novela de Marcela Serrano, y mediante la traducción al esloveno y presentación en clase con apoyo del programa *PowerPoint*, cierra esta serie de experiencias positivas en relación con la inclusión de la literatura en el aula de español.

6 CONCLUSIÓN

Los textos literarios pueden ser usados en clase de ELE con un mínimo de adaptación y de voluntad. Se requiere naturalmente el conocimiento previo de un inventario mínimo de obras, autores y argumentos, destreza que presupone un cierto grado de formación humanística, además de aptitud pedagógica y competencia lingüística. Obstaculizar su presencia en los programas escolares con argumentos de impertinencia, irrelevancia e incompatibilidad con el manual usado son estrategias de escape que privan al aprendiente de la posibilidad de profundizar en la lengua estudiada y de encuadrarla en un marco semiótico más amplio y rico. Por otro lado sería fructífero no extrapolar automáticamente las realidades de la enseñanza del inglés a otras lenguas sin un estatus comparable y explorar sin miedo nuevas formas de copresencia y trabajo en colaboración con Lengua y Literatura eslovenas, Historia, Geografía u otras lenguas románicas impartidas en el centro escolar, con objeto de potenciar la interdisciplinariedad.

Asimismo, cabe tomar emancipadora distancia del extendido prejuicio contra el clásico (*peñazo ilegible y casposo*), condición previa para poder reconsiderarlo como inmensa fuente de ideas, tipos, géneros y materiales temáticos atemporales que han tenido lectores siempre, de ahí su condición canónica y garantía de aceptabilidad, con repercusiones positivas y constructivas en la formación intelectual y humana de la persona, es algo más que un simple aprendiz de estructu-

ras lingüísticas aisladas o un mecánico ejecutador de destrezas. Con las trabas a la presencia de la gran literatura, el cultivo del prejuicio contra su presencia en el aula, o la reducción del profesor nativo a inocuo y simpático *asistente* con carácter de cheerleader-corrector y radiocassette viviente sin propuestas de trabajo propias y concretas, se desactivan también grandes potenciales de pensamiento crítico y conciencia social en los jóvenes. Una reflexión que no tiene nada de retrógrada, conservadora o reaccionaria.

REFERENCIAS

- Profesores nativos, sí, pero sobre todo expertos.* Diario "El País", http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/08/actualidad/1349720175_812280.html
- KRIŽANEC, Milanka (2012) *Literatura en el aula de ELE: situación actual y propuestas.* Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani.
- LLOVET, Jordi (2011) *Adiós a la Universidad. La eclipse de las humanidades.* Traducción del original en catalán *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- VV.AA. (2005) *En acción 1*, Libro del alumno, Libro de ejercicios, Libro del profesor, CD. Madrid: EnClave ELE.
- VV.AA. (2005) *En acción 2*, Libro del alumno, Libro de ejercicios, Libro del profesor, CD. Madrid: EnClave ELE.

POVZETEK

Izkušnja učitelja španščine v slovenski srednji šoli: književnost v razredu

Na podlagi praktičnih izkušenj pri poučevanju španščine kot tujega jezika v slovenski srednji šoli, članek ponuja osebno razmišljanje o težavah in ovirah, s katerimi se sooča tematiziranje španske književnosti in drugih kulturnih vidikov španskega govorečega sveta. Začetna hipoteza je, da so te teme danes popolnoma nezaželene, tako za učitelje, ki so vedno bolj pod sistemskim pritiskom, kot za založbe, katerih materiali vse manj ustrezajo potrebam študentov in se uklanjajo zahtevam trga. Analiza posebnih ter splošnih dejavnikov pokaže, da so klasiki tudi povsem ustrezno orodje za izobraževalne namene v razredu.

Ključne besede: španščina kot tuji jezik, srednja šola, književnost, kulturne vsebine, tuji učitelj, timsko poučevanje

ABSTRACT

An Experience as a Spanish Foreign Teacher at a Slovenian Secondary School: the Case of Literature and Other Cultural Contents in the Classroom.

On the basis of a practical experience in teaching Spanish as a foreign language at a Slovenian secondary school, the article offers a personal reflection on the difficulties, challenges and obstacles faced by a native speaker teaching literature and other cultural aspects of the Spanish-speaking world. The initial hypothesis is that these topics are completely undesirable, both for teachers, who are increasingly under working pressure, and publishers whose materials do not respond to the needs of students and are increasingly made on a commercial basis. After the analysis of some specific and general factors, we have reached the conclusion that the classic literature within cultural context is also a completely appropriate tool for educational use in the classroom.

Key words: Spanish as a foreign language, high school, literature, cultural contents, foreign teacher, team teaching

Jolanda Lazar

OŠ Šalovci

jolanda.lazar@guest.arnes.si

UDK [811.112.2'243:028]:373.3(497.4)

VPLIV POVEZOVANJA PREDMETNEGA POUKA Z NEMŠČINO NA DVIGOVANJE BRALNE MOTIVACIJE

1 UVODNE MISLI

Na začetku 21. stoletja smo pri poučevanju postavljeni pred povsem novo situacijo – globalizacija zahteva drugačne oblike znanja, zmožnosti in vedenj tako od učečih se kot tudi od učiteljev. Pedagoško delovanje mora dati priložnost slehernemu učencu, da se razvije po svojih sposobnostih.

Da bi bili kot šola kos tem nalogam, moramo temeljito premisliti svoje pedagoško načelo, svoj didaktični pristop, saj mora priti do »interakcije idej, za dialog, ki naj bi v svetu globalizacije pomagal presegati meje časa, prostora in kultur in zlasti vzpostavljati povezave med ljudmi, med področji znanja, med izkušnjami prejšnjih generacij in težnjami prihodnjih« (Alexander v Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 19). Učenec je subjekt poučevanja, sam mora konstruirati znanje, vendar mu pri tem stojimo ob strani, z njim zgradimo »ogrodje«, ki mu pomaga priti iz področja znanega v področje neznanega. Veliko zgoraj navedenega implementira konstruktivistični pristop, kjer je učenec subjekt poučevanja, ki si sam zgradi znanje, povezuje znano z neznanim, nauči se misliti in učiti se, svet se mu predstavlja holistično in mu da možnost apliciranja znanja za reševanje novih, kompleksnih problemov.

Možna aplikacija konstruktivističnega pristopa je tujejezikovni pouk pri nejezikovnih predmetih – povezovanje je možno z vsemi predmetnimi področji, tako z družboslovjem kot z naravoslovjem, saj lahko z avtentičnimi viri pokažemo družbena in naravoslovna dejstva iz različnih perspektiv. V takem učnem okolju pride nujno do prenosa znanja in razvijanja bralnih ter učnih strategij, ki jih učenci ne zaznajo več kot nekaj, kar je samo sebi namen, ampak kot temelj konstruiranja učenja in znanja. Z razvojem bralnih strategij se izboljša bralno razumevanje in s tem tudi bralna motivacija (Wolff 2002: 370; Coyle, Hood, Marsh 2010: 11).

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili konstruktivistični pristop na splošno in posebej oblike tujejezikovnega pouka nejezikovnih predmetov, zbrane pod nadpomenko CLIL - Content and Language Integrated Learning¹. V

1 CLIL (Content and Language Integrated Learning) se razume kot nadpomenka različnih pristopov k poučevanju tujega jezika s ciljem, da se vsebine nejezikovnega predmeta poučujejo s pomočjo tujega jezika oziroma jezik prek vsebine nejezikovnega predmeta. Pojem je osnoval David Marsh, profesor na Univerzi Jyväskylä in Finland leta 1994. http://www.htl.at/de/home/schwerpunktportale/clil_englisch_als_arbeitssprache.html (27. 2. 2011 – zadnji dostop).

opravljeni študiji primera je bil naš namen raziskati vpliv na bralno motivacijo pri tujejezikovnem predmetnem poučevanju in sicer poučevanju zgodovine v nemščini v osmem razredu osnovne šole.

2 KONSTRUKTIVIZEM

Konstruktivizem daje celosten pogled na učenje in tako vključuje poleg kognitivnega delovanja tudi čustveno-motivacijsko-socialno razsežnost (Wygotski 1979: 172). Vigotski trdi, da ni mogoč direktni prenos pojmov, ampak da je vedno potrebna učenčeva miselna aktivnost, s katero pojem ovrednoti in umesti v svojo trenutno raven znanja oziroma izkušnjijski svet. Radikalni konstruktivizem Ernsta von Glasersfelda, ki je osnova vnosa konstruktivizma na področje izobraževanja, pravi, da (Štefanc in Muršak 2008: 6):

- znanja ne sprejemamo pasivno in ne s čutnimi organi ali sredstvi komunikacije, pač pa znanje dejavno gradi misleči subjekt sam;
- funkcija kognicije teži k prileganju organizma okolju (viabilnost)²; to med drugim pomeni, da kognicija služi subjektovi organizaciji izkustvenega sveta, ne pa odkrivanju (spoznavanju) objektivne ontološke stvarnosti.

Idej radikalnega konstruktivizma najbrž ni najbolj primerno vnašati v izobraževanje, vendar nam lahko služi konstruktivistična ideja o transformaciji znanja kot izhodišče za razmislek o spremembah didaktičnega pristopa poučevanja. Konstruktivisti pojmujejo znanje kot produkt človeka, ki se spreminja s časom, prostorom in s tehnološkim razvojem. Znanje ne nastaja samo na racionalnih temeljih, temveč vplivajo nanj fiziološka in čustvena dejavnost človeka ter njegova socialna umeščenost (Plut Pregelj 2004).

Tako nam je blizu razmislek Leopoldine Plut Pregelj (2004) o didaktičnem konstruktivizmu, iz katerega sicer ni moč neposredno izpeljati učnih metod, vendar bi miselni obrat bistveno vplival na učiteljevo izbiro ustreznih didaktičnih strategij. Izbiral bi metode, s pomočjo katerih učenci doživijo svojo izkušnjo sveta in tako dejavno in odgovorno konstruirajo svojo podobo resničnosti, pri čemer je naloga učitelja najti ustrezne poti do znanja. Zelo pomembna je učenčeva predhodna izkušnja, njegova miselna dejavnost, sodelovanje in soočanje z življenjskimi izzivi ter reševanje novih problemov. Prav gotovo velja temeljito razmisliti tudi o refleksiji lastnega učenja in metaučenja³. Pri konstruktivističnem pristopu je pomembno predvsem, da učitelj preusmeri pozornost s tega, kar bo on počel pri pouku na to, kar bodo počeli učenci – ta miselni preobrat je odločujoč pri didaktičnem razmisleku učitelja. Ideja o konstruktivističnem pristopu v izobraževanju izvira iz del Deweya, Piageta in že citiranega Vigotskega.

2 Viabilnost je koncept radikalnega konstruktivizma Ernsta von Glasersfelda. Pojem »viabilno« predvsem pomeni sprejemljiv, primeren, uporaben, funkcionalen. Reich (2008, str. 39) postavi viabilnost v šolski kontekst z zahtevo, da postane poučevanje sprejemljivo za učence in da možnost konstruiranja znanja vsakemu posamezniku na nivo aktualnega znanja.

3 Metaučenje vključuje razmišljanje, analizo, nadzorovanje lastnega procesa učenja in tudi preverjanje naj bi vključevalo samostojno sklepanje in interpretacijo, ne le reprodukcijo.

Deweyev (Reich 2008: 71) pragmatični pristop vidi človeške izkušnje kot transfer doživetih in ustvarjenih izkušnjskih delovanj, pri čemer se v delovanju gradi znanje in se konstruira interaktivno s preiskovanjem in poskušanjem. Učenje je aktivni proces, ki ne odraža zunanje resničnosti, ampak se šele procesno ustvari.

Piagetov (prav tam: 72) poudarek je na razvojnih stopnjah, ki jih učeči se eno za drugo prehodi, da bi lahko optimiral svoje konstruktivno-kognitivne sposobnosti. Pri tem razvija vzorce, Piaget jih imenuje asimilacija – z učenjem aktivno vnašamo, strukturiramo in razlagamo dogodke zunanjega sveta in akomodacija – situacijsko prilaganje (viabilnost) različnim pogojem okolja.

Siebert (v Jank, Meyer 2006: 219) predlaga »da bi tri pedagoške ideje uporabljali tako, da bi druga drugo dopolnjevale: konstruktivistični pojem »viabilnost«, ekološki pojem »trajnost« in razsvetljenski pojem »razum«. Viabilnost opozarja na pragmatične, uporabne in zanesljive usmeritve tu in zdaj. Trajnost vsebuje preizkus prihodnjih zmožnosti našega mišljenja in ravnanja. Razum vključuje posameznikovo odgovornost za »skupno dobro«, humanost in pravičnost. Viabilnost brez razuma ostaja egocentrična, razum brez viabilnosti pa normativen in idealističen.« Zelo ustrezna formulacija in umestitev konstruktivizma v izobraževanje – le tako lahko dobimo človeka, ki bo odgovoren, ne le do sebe, ampak tudi do narave in sočludi. Da pa ideja ni povsem nova, dokazuje teorija Vigotskega (1896-1934), ki poudarja kooperativno človeško delovanje, kar sproži efekt rasti učenja – ZPD⁴ (Zone of Proximal Development – »območje bližnjega razvoja«). ZPD predstavlja raven znanja, kjer se pretvorijo socialni procesi in orodja delovanja v psihološke zahteve, ki učeče priganjajo, da dosežejo novo, višjo raven. Tako sprožen učni proces je očitno uspešen takrat, ko se pri učencu aktivirajo samoodločujoči učni procesi, ki znanje aktualizirajo v kontekstu kulture in delovanja učenca. Glasersfeld ugotavlja (po Marentič Požarnik, Cencič 2003: 34): »Danes smo si edini v tem, da je nekaj narobe, ker otroci zapuščajo šolo, ne da bi znali brati in pisati, ravnati s števili dovolj dobro za svoj poklic in s tako malo sodobnega znanstvenega pogleda na svet, da velik del še verjame, da lunine mene povzroča zemljina senca.« Tudi Marentič Požarnik ugotavlja »hlapljivost, neobstoynost znanja« (prav tam), znanje ni trajno in celostno, učenci ne znajo povezati fragmentov šolske popredmetnosti v holistični koncept, ki bi jim pomagal pri reševanju novih problemov.

3 MEDPREDMETNOST KOT LOGIČNA POSLEDICA KONSTRUKTIVISTIČNE IDEJE

Potreba sodobnega sveta je celostno znanje, ki mora imeti uporabno vrednost za posameznika. Šola mora dati znanja in veščine za timsko reševanje problemov. V taki situaciji posegamo po procesnih znanjih – vedeti kako (Marentič Požarnik, 2000). Strmčnik (2001) je mnenja, da omogoča medpredmetno načrtovanje in poučevanje vsebinsko racionalnost, s predpogojem, da se pouk sodobno organizira

4 V slovenski strokovni literaturi so različni prevodi. Tako smo zasledili »območje bližnjega razvoja« (Marjanovič Umek, Marentič Požarnik 2000: 29), »področje bližnjega razvoja« (Marentič Požarnik »zona proksimalnega razvoja« (Ignjatović v Žist, Oblak 2004: 218).

in izvede. Prav gotovo vpliva dobro načrtovan medpredmetni pouk na motivacijo posameznika, če si s pridobljenimi kompetencami zna sam poiskati, ovrednotiti in posredovati informacijo.

Pri medpredmetnem povezovanju pa ni dovolj iskanje skupnih izhodišč in načel, ampak je potrebno opredeliti tudi medsebojne odnose in interakcije med posameznimi predmeti in predmetnimi področji znotraj šolskega kurikula. Tu gre za določevanje ciljev, vsebin, oblik in načina povezovanja – to je izhodišče integrativnega kurikula. Integracija ni cilj, je le sredstvo za doseg cilja – povezovanje izoliranih vsebin, ki dobijo kot celota s svojo medsebojno interakcijo višjo kvaliteto, kar je predpogoj za večjo avtentičnost učnega procesa in s tem intenzivnejše in globlje povezave (Drake, Crawford Burns 2004: 12; Pavlič Škerjanc 2008). Že sam pojem medpredmetnega povezovanja⁵ med stroko ni enoten, saj so lahko povezave na različnih nivojih (Štemberger 2008). Štembergerjeva govori o naslednjih možnih oblikah medpredmetnega načrtovanja in poučevanja:

- znotraj predmetov (predmetne ali intradisciplinarne povezave) – so povezave znotraj enega predmeta – gre za vertikalne povezave (obravnavo vsebine naenkrat znotraj triletja). Če poučuje isti učitelj, ni nobenih težav, pri več učiteljih pa je potrebno timsko načrtovanje;
- multidisciplinarne – ob dnevih dejavnosti, kjer pridejo do izraza intenzivno sodelovalno učenje in oblike pouka, ki omogočajo učenčevu angažiranost (viharjenje možganov, igra vlog, iskanje lastnih rešitev, problemsko zastavljene naloge) in s tem učenje učenja, kar je osnova za vseživljenjsko učenje. Sprotna in končna refleksija pa je nujna za nadaljnje osmišljeno delo;
- interdisciplinarne – horizontalno ali vertikalno povezovanje dveh ali več predmetov, praviloma v istem razredu pri več predmetih. V našem primeru - povezovanje nemščine in zgodovine - je pomemben premislek, ali bomo vsebino predmeta podajali v tujem jeziku, ali pa le povezujemo podobne vsebine pri različnih predmetih (barok pri zgodovini, glasbi, likovni vzgoji ...);
- nad predmeti ali transdisciplinarne povezave – pri poučevanju vnašamo prispevke iz drugih predmetov – literatura, glasba, zgodovina.

5 Labudde, Heitzmann, Heiniger, Widmer govorijo o medpredmetnem povezovanju kot o nadpomnenki in jo diferencirajo v »fächerüberschreitend, fächerverknüpfend, fächerkoordinierend«. Pojmi niso sopomenski, se pa le težko prevedejo enoznačno v slovenščino. Tako bi »fächerüberschreitend« lahko prevedli kot prestopanje predmetnih mej, kar bi pomenilo prenos določene vsebine iz enega predmeta na drugega; »fächerverknüpfend«

pomeni predmetno povezujoče«, kjer se sistematično povezujejo temeljni koncepti ali metode in »fächerkoordinierend«, kjer se nadrejena tematika (ključni problem) obdela iz perspektiv različnih predmetov (Labudde, Heitzmann, Heiniger, Widmer 2005: 107)

4 POVEZOVANJE PREDMETNEGA POUKA S TUJIM JEZIKOM – CLIL/CLILiG⁶

Kako povezati vsa gornja teoretična spoznanja v šolskem vsakdanjiku? Kako načrtovati pouk, da bo znanje holistično, pri tem upoštevati poleg kognitivnega delovanja še čustveno-motivacijsko-socialno razsežnost, kako izbrati prave metode, ki bodo zadostile namenu in vsebini, da bo učencem predstavljalo ogrožje, s katerim bodo povezovali znano z neznanim, kako pripraviti učitelje, da bodo »razmišljujoči praktiki«, ki bodo sposobni refleksije in tako ne samo akterji, ampak tudi udeleženci in opazovalci poučevanja. Tujejezikovni predmetni pouk upošteva nova spoznanja tako na kognitivnem kot na didaktičnem področju. Če upoštevamo vsa priporočila o načrtovanju in izvajanju medpredmetnega poučevanja (Bevc 2008), lahko trdimo, da je načrtovana pot dobra, saj pouk postaja celosten in se tako odmika od klasične šolske popredmetnosti.

CLIL/CLILiG (Content and Language Integrated Learning/...in German) pomeni dodano vrednost jezikovnemu pouku, saj jezik ni več sam sebi namen, ampak postane delovno orodje, ki prenaša informacije, strokovne vsebine so v ospredju (Krechel 1999). Wolff (2002) trdi o učenju, da je obdelovanje tako jezikovnih kot nejezikovnih informacij proces, s katerim učenec vhodne dražljaje (stimuli) tako poveže z obstoječim znanjem, da nastane njemu jasna mentalna reprezentacija. To je izhodišče za konstruktivistični proces, ki modificira obstoječe znanje in omogoči emergentni fenomen⁷. Udejanjanje konstruktivističnega pristopa je pri tujejezikovnem predmetnem poučevanju ključnega pomena, saj tako pri receptivnih kot pri produktivnih jezikovnih procesih razvija oziroma modificira lastne strategije učenja oziroma pridobivanja in rabe jezika. Pri tem pa je velika prednost, da se učenec sreča z avtentično vsebino določenega predmetnega področja – kar pomeni, da je raba tujega jezika osmišljena.

Ta konstruktivistična teorija se zelo približa teoriji usvajanja jezika, ki jo je razvil Pienemann (Lightbow, Spada 2006), ki trdi, da se znanje usvoji le v interakciji znanega in novega, kar zahteva različne metodične pristope - osnovno vodilo pri tujejezikovnem predmetnem pouku je, da učitelj konstruktivistično razmisli o metodi dela. Marentič Požarnik (2004: 52) meni: «Konstruktivistično usmerjen didaktik oziroma učitelj izbora metod ne prepusti naključju ali želji po popestritvi pouka niti ne izhaja iz »logike snovi«. Vpraša se predvsem, ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje spoznanja, ob dograjevanju ali spreminjanju obstoječih idej učencev.»

Pristop CLIL uresničuje osnovno konstruktivistično idejo, saj s preišljenimi metodičnimi pristopi integrira jezik in predmetno vsebino, kar je predpogoj za

6 Leta 2007 se je zbrala skupina 130 strokovnjakov na zaključni konferenci CLILiG v mestu Tampere. Prvič se je tematiziral integriran predmetni pouk v nemščini. (Haataja 2007). Ugotovitev je bila, da pristop CLILiG lahko bistveno utrdi položaj nemščine v šolah in s tem prepoznavanje nemščine kot pomembnega evropskega kulturnega, gospodarskega in infrastrukturnega jezika. Projekt se bo nadaljeval v skandinavskih državah pod imenom CLILiG-SCAN in sicer do leta 2012. To je prvi celostni skandinavski ukrep za promocijo nemščine (Haataja, 2008).

7 Emergenzhänomen – Wolff govori o spontanem izgrajevanju novih lastnosti in struktur pri procesus modifikacije obstoječega znanja.

plodni dialoški pouk. Učenec postane subjekt poučevanja, saj skupaj z učiteljem kreira pouk – podaja zamisli, išče avtentični material, primerja slovenske viře s tujejezičnimi in to povezuje s svojim spoznavnim svetom. Z dejstvom, da postaja pristop CLIL vedno bolj atraktiven in sprejemljiv, se postavlja vprašanje, če je potrebna specifična didaktika poučevanja (Haataja 2005). Pri teoretikih se pojavljajo na metodičnem področju trije splošni cilji:

- razvijanje bralnega razumevanja,
- razvijanje pisnega izražanja in
- razvijanje postopkov, kjer ima glavno vlogo občutljivost za jezikovno poučevanje in učenje (Wolff 1996).

Bralne strategije so za učenje izrednega pomena, pri CLIL-u pa celo odločujočega, saj oblike dela zahtevajo samostojno delo učencev, ki je osnovano na pridobivanju informacij, njihovi obdelavi ter prezentaciji. Krechel (1999) trdi, da je delo z avtentičnimi besedili zahtevnejše kot pa z besedili za tradicionalni jezikovni pouk, zato potrebujejo učenci ustrezeni nabor strategij, ki se pri jezikovno-vsebinskem pouku postopoma gradijo. Po njegovem mnenju so najvažnejše bralne tehnike, ki jih učenec pri CLIL-u posebej razvija:

- scanning – statarično ali študijsko branje – pri branju izluščiti pomembne informacije (recimo letnice, imena; potrebno je natančno razumevanje besedila),
- skimming – informativno branje – iz besedila povzeti bistvene informacije, opraviti pregled in se nato odločiti za ponovno natančno branje; uporabno tudi za priklic v spomin za pripravo na izpit, test,
- z vprašanji vodeno natančno branje,
- analitično branje pri delu s pisnimi viri.

Narava dela – različne metode in oblike pri CLIL-u – zahteva veliko različnih materialov, ki jih morajo učenci tudi ovrednotiti, prebrati in razumeti, saj je namen »naučiti se kaj«. Torej je delo z avtentičnimi, vsebinsko relevantnimi besedili zelo intenzivno, saj predpostavlja večšine razlikovanja pomembnega od nepomembnega, ugotavljanja pravilnosti in nepravilnost/odstopanja, tipični in netipični razvoj, ovrednotenje vrednosti izjave in kvalitete dokumenta – in to v tujem jeziku.

Zagovorniki CLIL-pristopa so si edini, da gre za pristop prihodnosti. Nasprotniki pa izražajo pomisleke, ki kritično vrednotijo implementacijo didaktičnega pristopa CLIL. Appel (2011) je zelo sistematično nanizal področja, kjer vidi pomanjkljivosti, saj dvomi o učenju tujega jezika »mimogrede«, kar je močan argument imerzijskih programov v Kanadi. Opozarja na povsem drugačen družbeni kontekst, kjer učenci živijo v bilingvalnem okolju in sta francoščina in angleščina tudi uradna jezika.

Nadalje se sprašuje, kaj je z učenci, ki so dobri pri določenem predmetu, pa manj dobri pri tujem jeziku? Ali ne vpliva negativno na motivacijo posameznika? Prav tako ga skrbi znanje tujega jezika, saj se jezika ne moreš naučiti izključno z rabo, ampak (sploh, če pričakujemo razumevanje in uporabo akademskega šolskega jezika) mora učenec spoznati tudi jezikovne zakonitosti – torej se ukvarjati z jezikom kot takim.

Prav gotovo je začetno srečanje s tujim jezikom kot delovnim orodjem vse prej kot lahko, vendar se hitro obrne v prid CLIL-pristopu. »Motivacija deluje v obe smeri: visoka motivacija je eden od dejavnikov, ki spodbuja uspešno učenje,

obratno pa uspešno učenje spodbuja visoko motivacijo« (Cook 2001; cit. po Coyle 2008: 1). Torej ima motivacija za učenca pomembno vlogo v procesu usvajanja in učenja tujega jezika. Uspešna metoda pri poučevanju tujega jezika je tista, ki motivira učenca za učenje in obratno.

Poleg tega izraža Appel bojazen, da se bo zaradi CLIL-a samostojna tujejezikovna didaktika kar sama odpravila.

Če pogledamo zgodovino didaktike, je imela vedno položaj drugorazredne znanosti (Reich 2008: 94), saj je bila mišljena kot simulacija znanstvenih rezultatov. Po tem razumevanju didaktike ne gre za »resnično znanost«, ki raziskuje stvarnost, ampak le za prenos že doseženega znanja v učenje. Didaktiki lahko kvečjemu pripišemo raziskovalno dejavnost na področju učenja, vendar tudi to se pripisuje bolj psihologiji kot znanosti. Reich (2008: 127) trdi, da je didaktika kot raziskujoča znanost brez domovine, kar imenuje kraj aktualnega konstruiranja.

Konstruktivizem pa zastopa stališče, da nobeno poučevanje ne more biti direktna odslikava realnosti, ampak gre le za odsev slehernega posameznika, ki v svoje obstoječe znanje, izkušnje, vedenja z opazovanjem, udeležbo in akcijo spremeni svoj aktualni nivo znanja, da bi dosegel naslednjega. Prav to stališče zahteva spremenjeno vlogo didaktike – tudi tujejezikovne – prestopiti mora ozke okvire dajanja »receptov« in pisanja priročnikov o obetavnih metodah poučevanja. Reich (2008: 49) poudarja v didaktiki odnose, pri čemer ne zanemari vsebine. Poudarja komunikativni pristop in pri tem izgrajuje možnosti dostopa do vsebin in odnosov.

5 OBLIKE TUJEJEZIKOVNEGA PREDMETNEGA POUČEVANJA PO SVETU IN PRI NAS

Poznano je veliko različnih konceptov CLIL-pristopa. Zelo uspešni so v Kanadi in na dvojezičnih območjih v Evropi, kjer gre za utečen in uspešen koncept poučevanja v dveh jezikih⁸. Tudi zgodovina nam govori, da jezik poučevanja ni bil vedno nujno materin jezik, tako je dolgo časa bila latinščina »lingua franca«.

Ideja poučevanja vsebin v tujem jeziku je nastala v 60-tih letih prejšnjega stoletja, ko so se razvijale razne teorije o učenju jezika (Haataja 2005). Izhodiščna ideja CLIL-a je naturalistični pristop učenja, torej razmišljanja, da se lahko jezika naučiš le z rabo – s komunikacijo. Tako so razmišljali že stari Rimljani, ki so svoje otroke izobraževali v grščini, saj so jim s tem dali možnost ne le pridobiti jezik, ampak tudi družbeno-poslovne možnosti (Coyle, Hood, Marsh 2010: 2). Ellis je 1985 oblikoval genialno formulo (v: Wolff 2002: 4): »Sprachenlernen ist Sprachgebrauch« - »učenje jezika je raba jezika« – ki jo je Wolff dopolnil: »Sprachenlernen ist Sprachgebrauch ist Konstruktion.« - »učenje jezika je raba jezika je konstrukcija«. Wolff trdi, da sta tako učenje kot raba jezika procesa, ki ju omogočajo kompleksni konstrukcijski procesi, ki človeku šele omogočijo učenje in končno tudi usvajanje jezika.

- Imerzija – (ang. »to immerse«) pomeni »jezikovna kopel« oziroma »potopiti se v jezik« in omogoča naravno usvajanje tujega jezika – podobno kot usvajanje materinega jezika. Bistvena značilnost imerzije je dosledna raba tujega jezika

⁸ V Sloveniji je zelo uspešen CLIL-pristop na področju madžarske narodne skupnosti, kjer poteka pouk v večjem delu v dveh jezikih – torej bi lahko rekli, da je bilingvalen.

v vseh vsakodnevnihih situacijah kot delovno orodje – pri tem velja pravilo »ena oseba – en jezik«. Zelo uspešen model je že omenjeni kanadski primer, kjer dosejajo z dosledno rabo tujega jezika pri vseh predmetih kot delovni/učni jezik v francoskem delu Kanade zavidljive rezultate (Coyle, Hood, Marsh 2010: 7; Jazbec, Lipavic Oštir 2009: 184).

- Bilingvalni pouk - pri dvojezičnem pouku se snov pri najmanj enem predmetu podaja v drugem jeziku kot je običajni učni jezik ali pa se celotna učna snov podaja v več kot enem jeziku, kar zelo uspešno deluje na dvojezičnih območjih Evrope in tudi v Sloveniji – madžarska in italijanska manjšina.
- CLIL = Content and Language Integrated Learning.

Kratice CLIL je uporabljena kot splošen termin za opis vseh vrst ukrepov, kjer je rabljen drugi jezik (tuj, regionalni ali manjšinski jezik in/ali drugi uradni državni jeziki) za poučevanje določenih predmetov poleg jezikovnega pouka⁹ (Eurydice, 2006)⁹. Tako se je poenotilo poimenovanje vseh oblik poučevanja v tujem jeziku. Pristop CLIL pomeni poučevanje s tujim jezikom in skozi tuj jezik – je poučevanje jezika in predmeta. Pri tem pride do združitve elementov, ki so prej nastopili morda fragmentarno kot predmeti v celotnem kurikulumu. Veliko evropskih držav je že v 90-tih letih povzelo metode kanadskih imerzijskih programov, ne nazadnje tudi zaradi novih smernic Evropske unije, ki je uvidela veliko potrebo po aktivnem in predvsem uporabnem znanju ter s tem postala ena največjih zagovornic CLIL-a v Evropi. Tudi v evropskem kontekstu igra socialno-ekonomski vidik veliko vlogo, vendar je še dodatna razsežnost – Evropa je skupnost različnih jezikov in prav ta raznolikost naredi to skupnost tako enkratno. Logična posledica pa je, da se je iskala nova lingua franca. Angleščina je postala »delovno orodje« za komunikacijo v Evropi. Torej so tudi programi CLIL (razen že omenjenih jezikov manjšin) v angleščini (Wolff 2007).

V projekt CLIL je po podatkih EU (2008) vključenih 11 držav, med njimi tudi Slovenija, vendar se omenja predvsem dvojezično šolstvo manjšin. CLIL kot oblika zgodnjega učenja tujega jezika je bil sistematično uveden in evalviran le v posameznih projektih vrtcih in šolah. Evalvacija projekta na OŠ Bojana Iliča (spoznavanje družbe, zemljepis – pouk je potekal v angleškem jeziku od 5. razreda naprej) je pokazala, da je CLIL uspešen, saj so učenci pridobili večjo govorno in bralno/pisno kompetenco ne le v tujem, ampak tudi v maternem jeziku. Projekt se je ustavil zaradi bojazni, »da izgubimo slovenski jezik in identiteto govorcev« (Jazbec, Lipavic Oštir 2009).

V obdobju 2008–2010 je pod okriljem MŠŠ in ZRSŠ uspešno potekal odlično zasnovan in izpeljan projekt Sporazumevanje v tujih jezikih/Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JiMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ, v katerega je bilo vključenih 61 učiteljev iz 41 osnovnih šol. Učitelji so bili postavljeni v dve vlogi – izvajalci in opazovalci ur po CLIL-pristopu¹⁰.

Izvajajo se različne oblike tujejezičnega predmetnega pouka – projektne dnevi, medpredmetna povezava, poskusi uvajanja pristopa CLIL pri (predvsem)

9 Eurydice. (2006): "Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe". Directorate-General for Education and Culture of the EC, 1–79 http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf

10 Več o projektu: Jazbec et al. (2010) Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

družboslovnih predmetih, vendar ni nobene sistematike oziroma pregleda nad stanjem in izvajanjem predmetnega tujejezičnega pouka.

V naši študiji primera smo izvedli pouk zgodovine po CLIL-pristopu po fleksibilnem predmetniku v drugem ocenjevalnem obdobju v osmem razredu v šolskem letu 2010/2011. Tedensko smo izvedli vsaj dve uri zgodovine v nemščini.

6 ŠTUDIJA PRIMERA

Raziskavo smo zastavili kot kvalitativno empirično raziskavo, saj zaradi majhnosti vzorca ne bi dobili kvantitativno relevantnih podatkov. Hipoteza, ki smo jo hoteli preveriti, je bila:

Poučevanju po CLIL-u pozitivno vpliva na motivacijo učencev.

Namen študije primera je bil raziskati pozitiven vpliv poučevanja po CLIL-pristopu na motivacijo učencev. V ospredje smo postavili bralno motivacijo.

Zanimala so nas naslednja raziskovalna vprašanja:

R1: Ali vpliva poučevanje po CLIL-pristopu na bralno motivacijo učencev?

R2: Ali je pri poučevanju po CLIL-pristopu dan večji poudarek na razvijanju bralnih strategij?

R3: Ali vpliva ocena na bralno motivacijo?

R4: Ali vpliva učiteljeva pohvala na motivacijo učenca?

R5: Ali se učenci zavedajo pomembnosti branja?

R6: Ali obstaja razlika med bralno motivacijo deklet in bralno motivacijo fantov?

Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika o bralni motivaciji (R3, R4, R5, R6) in z metodo opazovanje z udeležbo (R1, R2).

6.1 Udeleženci

V raziskavo smo vključili učence 8. razreda treh enooddelčnih osnovnih šol v ruralnem področju severovzhodne Slovenije. Struktura izobrazbe in s tem povezana zaposlitev staršev je identična (delavstvo, kmetijstvo, nižja uradniška dela, izjeme predstavljajo visoko izobraženi). Na vseh treh šolah se poučuje nemščina kot prvi tuj jezik in tudi število učencev je podobno: ŠOLA A – 13 učencev (9 deklet, 4 fantje), ŠOLA B – 12 učencev (6 deklet in 6 fantov) in ŠOLA C – 10 učencev (4 dekleta, 6 fantov). Na šoli C je potekala študija primera s skupino, ki je bila deležna CLIL-pristopa, šoli A in B sta bili kontrolni skupini. Ker gre za mladoletne otroke, smo pridobili potrebne izjave – dovoljenje za izvedbo študije primera so podpisali starši in učenci, na kontrolnih šolah pa smo pridobili soglasje ravnateljev za izvedbo anket in preverjanj.

Vključenih je bilo 35 učencev, od tega 19 deklet in 16 fantov; v okviru naše študije smo upoštevali spol.

Vsi učenci so bili deležni klasičnega tujejezičnega pouka od 4. razreda naprej. Učenci skupine, ki je bila deležna CLIL-pristopa, so se prvič srečali s tujejezičnim predmetnim poučevanjem v prvem polletju osmega razreda, saj smo jih želeli pripraviti na študijo primera, ki je potekala v drugem polletju po fleksibilnem

predmetniku pri predmetu zgodovina. V obdobju od 1. 2. 2011 do 24. 6. 2011 so bili učenci deležni tedensko dveh ur poučevanja zgodovine v nemščini, poleg treh ur nemščine po predmetniku.

6.2 Potek raziskave in zbiranje podatkov

Za raziskovalni vprašanji R1 in R2 smo uporabili metodo opazovanje z udeležbo – neposredno poučevanje v tandemu.

Podatke smo zbirali na podlagi refleksij, opravljenih po vsaki uri CLIL-pristopa, s pogovori z učenci in z vmesnimi ter končnim vprašalnikom.

Za zbiranje podatkov na raziskovalna vprašanja R3, R4, R5 in R6 smo uporabili vprašalnik bralne motivacije za starejše učence, ki je prirejena oblika vprašalnika avtorjev Wigfielda in Guthrieja (v: Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj 2006: 80).

Vprašalnik vsebuje 52 trditev, pri katerih so učenci izrazili stopnjo strinjanja s trditvijo. Uporabljena je petstopenjska lestvica (1 – sploh ne drži zame, 2 – v glavnem ne drži, 3 – delno drži, 4 – v glavnem drži in 5 – v celoti drži).

Vprašalnik je bil uporabljen dvakrat – ob koncu 7. razreda v šolskem letu 2009/2010, da bi ugotovili začetno stanje in ob koncu 8. razreda v šolskem letu 2010/2011 – po zaključku študije primera. Za naš namen je bil najpomembnejši faktor zunanja motivacija. Postavke smo razvrstili v tri sklope, ki odgovarjajo na tri od šestih postavljenih raziskovalnih vprašanj:

R3: Ali vpliva ocena na bralno motivacijo?	Rad sem najboljši v branju. (18) ¹¹ Veselim se, če moje branje dobro ocenjujejo. (19) Pomembno se mi zdi, da sem med boljšimi bralci v razredu. (22) Ocenjevanje branja bi bil dober način, da bi izvedel, kako dobro bereš. (36)
R4: Ali vpliva učiteljeva pohvala na motivacijo učenca?	Všeč mi je, če sem edini, ki pozna odgovor o tem, kar smo brali. (12) Všeč mi je, ko me učitelj pohvali, da sem dober bralec. (17) Vesel sem, kadar kdo pohvali moje branje. (29) Rad dobivam pohvale za svoje branje. (35)
R5: Ali se učenci zavedajo pomembnosti branja?	Rad končam obveznosti za domače branje ali bralno značko prej kot ostali sošolci. (47) Pripravljen sem se zelo potruditi, da bi bral bolje kot moji sošolci. (49) Zdi se mi pomembno, da sem dober bralec. (51) V primerjavi z drugimi stvarmi, ki jih delam, se mi zdi pomembno, da sem dober bralec. (52)

Seštevki točk pri posameznem faktorju se primerjajo z rezultati vrstnikov, ki predstavljajo standardizirane vrednosti.¹² Pri obdelavi smo upoštevali spol anketirancev.

¹¹ Števila v oklepajih pomenijo vrstni red vprašanja v anketnem vprašalniku.

¹² Pri oblikovanju norm se je uporabila T-lestvica, pri čemer se vsak posamični rezultat pretvori po naslednji formuli: $T = [(x_i - M) / SD] \cdot 10 + 50$

Rezultatov interpretiramo tako, da T-vrednosti v obsegu $M + 1$ SD (rezultati med 40 in 60) pomenijo povprečen rezultat, rezultati pod 40 so pod povprečjem, vrednosti nad 60 pa pomeni nadpovprečen rezultat. Za faktor Zunanja motivacija so T-vrednosti enake za oba spola.

6.3 Rezultati ankete o bralni motivaciji

Za naš namen je bil najbolj zanimiv podatek dejavnika Zunanja motivacija, saj izhajamo iz teze, da poučevanje po CLIL-pristopu pozitivno vpliva na motivacijo učencev. Posebej smo izpostavili razliko med anketiranci v letih 2010 in 2011.

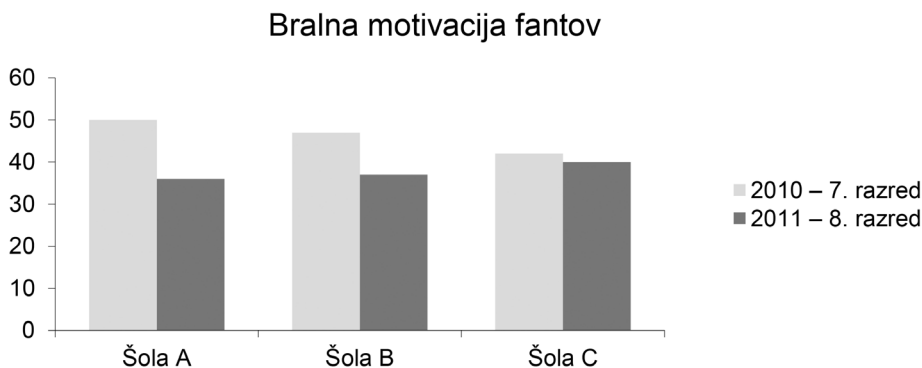
Pri obeh kontrolnih šolah (A in B) je za vse tri sklope opazen trend k nižjim stopnjam strinjanja. Največji porast strinjanja je doživela najnižja stopnja strinjanja »sploh ne drži«. Pri šoli C je trend nasproten, saj se je za vse tri sklope zmanjšalo strinjanje s trditvijo »sploh ne drži«, iz česar lahko sklepamo na pozitiven vpliv CLIL-pristopa na bralno motivacijo otrok v občutljivem obdobju pubertete, ko praviloma drugi interesi prevladajo nad željo po branju. Pri šoli s CLIL-pristopom je za vse tri sklope bralne motivacije viden izrazit pozitiven trend k »povprečnim« stopnjam strinjanja – v glavnem ne drži, delno drži, v glavnem drži – medtem ko pri kontrolnih šolah tega trenda ni opaziti. To dejstvo pripisujemo začetnemu nezaupanju v lastno tujejezikovno zmožnost.

Razlike v stopnji strinjanja s trditvijo »v celoti drži« niso enoznačne, čeprav je trend po vseh treh šolah praktično povsod negativen, kar bi lahko pojasnili z »iskanjem« svojih prioritet pri učencih v puberteti. Presenečeni smo bili nad pozitivnim rezultatom šole B, vendar je prav ta skupina ocenjena s strani šole kot zelo demotivirana in je zato ocena kot motivacija toliko bolj pomembna.

6.3.1 T-vrednosti

T-vrednosti za fante kažejo, da so podatki med 40 in 59 za dejavnik zunanja motivacija povprečna vrednost. Graf 1 nazorno govori o nizki stopnji bralne motivacije – na vseh treh šolah so fantje ob koncu 7. razreda pristali sicer znotraj povprečja, kar pa je ob koncu 8. razreda drastično padlo in to pri vseh treh šolah – tako kontrolnih kot tudi pri šoli, kjer smo izvedli študijo primera.

Graf 1: Bralna motivacija fantov ob koncu 7. razreda in ob koncu 8. razreda izražena v T-vrednostih



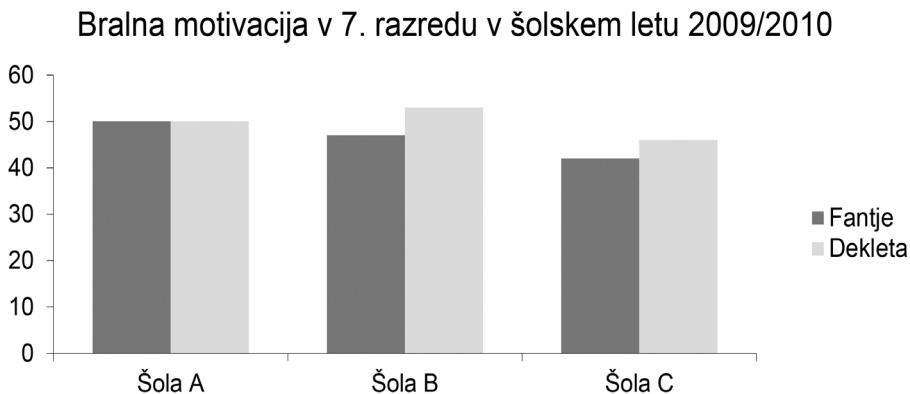
Graf 2 je prikaz T-vrednosti za dekleta, ki se giblje v letu 2010 v območju 46 do 53, kar je prav tako povprečna vrednost, ki se giblje od 40 do 59. Zanimiva slika je šola

Tabela 1. Razlika v stopnji motivacije med letoma 2010 in 2011 (podatki so izraženi v odstotkih)

R	šola	sploh ne drži			v glavnem drži			delno drži			v glavnem drži			v celoti drži		
		2010	2011	razlika	2010	2011	razlika	2010	2011	razlika	2010	2011	razlika	2010	2011	razlika
R 3	A	16,7	29,2	+12,5	8,3	16,7	+8,4	27,1	20,8	-6,3	4,2	14,6	+10,4	43,8	18,8	-25
	B	10,4	31,8	+21,4	18,6	6,8	-11,8	35,4	15,9	-19,5	10,4	4,5	-5,9	25	40,9	+15,9
	C	15	12,5	-2,5	20	22,5	+2,5	27,5	35	+7,5	17,5	17,5	0	20	12,5	-7,5
R 4	A	4,2	12,5	+8,3	12,5	31,3	-18,8	22,9	22,9	0	14,6	10,4	4,2	45,8	22,9	-22,9
	B	4,2	18,2	14	10,4	15,9	+5,5	29,6	13,6	-15,6	12,5	20,5	+8	43,8	31,8	-12
	C	10	5	-5	15	27,5	+12,5	22,5	35	+12,5	7,5	10	+2,5	45	22,5	-22,5
R 5	A	20,8	25	+4,2	22,9	29,2	+6,3	22,9	29,2	+6,3	8,3	12,5	+4,2	25	4,2	-20,8
	B	6,3	27,3	+21	6,3	11,4	+5,1	29,2	20,5	-8,7	20,8	20,5	-0,3	37,5	20,5	-17
	C	17,5	7,5	-10	20	22,5	+2,5	32,5	35	+2,5	10	15	+5	20	20	0

B, kjer so dekleta ohranila bralno motivacijo, medtem ko so učenke na šoli A izgubile zunanjo motivacijo za branje. Učenke šole C so postale bolj zunanje motivirane.

Graf 2: Bralna motivacija deklet ob koncu 7. razreda in ob koncu 8. razreda izražena v T-vrednostih:



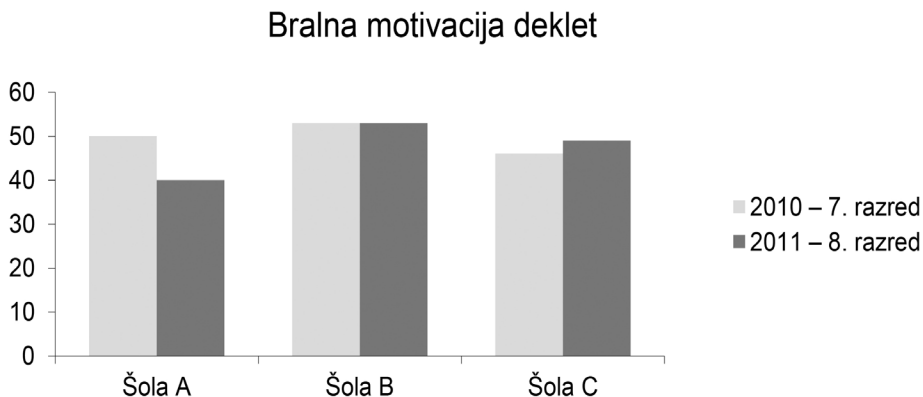
Rezultati kažejo, da so tako fantje (*Graf 1*) kot tudi dekleta (*Graf 2*) obeh kontrolnih šol imeli ob koncu 7. razreda višjo izhodiščno vrednost zunanje motivacije, vendar je ta vrednost drastično padla (predvsem pri fantih) do konca 8. razreda. Upad v tem razvojnem obdobju potrjujejo tudi raziskave opravljene v povezavi s spolom in pomembnostjo branja (Schiefele, Artelt, Schneider, Stanat 2004: 118-120). V raziskavi, ki je bila izvedena v okviru PISE, je velik poudarek ne le na razlikah med dekleti in fanti, temveč tudi na motivacijskih determinantah bralne zmožnosti, poleg sociokulturnih in kognitivnih faktorjev. Vpliv sociokulturnih dejavnikov na uspešnost učencev na nacionalnem preverjanju znanja potrjuje tudi slovenska raziskava, opravljena leta 2009.

Slovenski učenci so v mednarodni raziskavi PISA 2009 v povprečju dosegli 483 točk, kar pomeni manj kot je povprečje v OECD (494 točk) in EU (489 točk). Prav tako pa se je število točk zmanjšalo za 11 točk v primerjavi z letom 2006. Zgovorni so tudi podatki, zbrani s pomočjo vprašalnika, saj kažejo, da so učenci z višjimi dosežki prav tisti učenci, ki radi berejo dnevno in za zabavo. V Sloveniji je 40 % učencev odgovorilo, da nikoli ne berejo za zabavo (Klieme et al. 2010: 109), povprečje v državah OECD pa je 37 %.

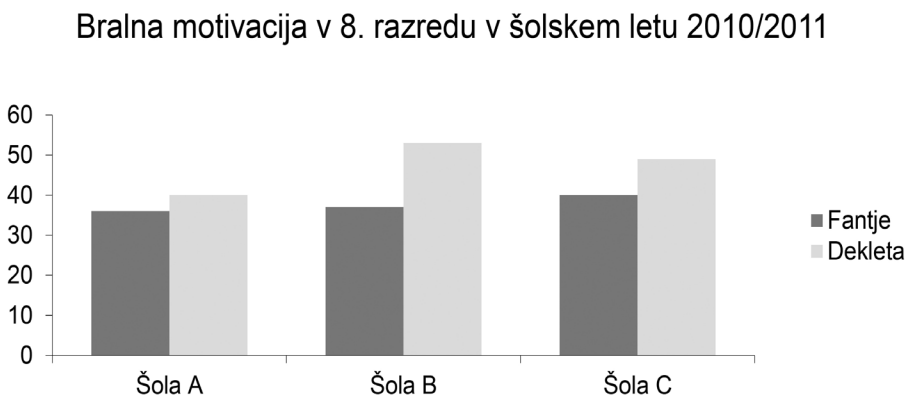
Slovenske učenke so v povprečju dosegle več točk (511 točk) kot učenci (456 točk). Razlika med spoloma v Sloveniji (55 točk) je večja kot v OECD (39 točk) in EU (42 točk). Temeljne bralne kompetence izkazuje 89 % slovenskih učenk in 69 % učencev. Učenke (75 %) v povprečju bolj pogosto izkazujejo veselje do branja kot učenci (46 %).

Rezultati naše raziskave potrjujejo empirično dokazana dejstva tako v mednarodnem merilu kot tudi v nacionalnem merilu: dekleta (*Graf 3*) so bistveno bolj motivirana kot fantje (*Graf 4*), zanimiv rezultat je pri šoli A, kjer je bil rezultat v šolskem letu 2009/2010 izenačen, se je pa na koncu naslednjega šolskega leta drastično znižal (tako pri dekletih kot pri fantih). Učenke druge kontrolne skupine so ohranile stopnjo motivacije, medtem ko so fantje očitno manj motivirani za branje.

Graf 3: Bralna motivacija glede na spol učencev v 7. razredu v šolskem letu 2009/2010



Graf 4: Bralna motivacija glede na spol učencev v 8. razredu v šolskem letu 2010/2011



Rezultat anketnega vprašalnika učencev šole, kjer je bila izvedena študija primera, kažejo na zanimiv trend. Izhodiščna vrednost bralne motivacije je bila ob koncu šolskega leta 2009/2010 ne glede na spol nižja kot v ostalih dveh šolah; ob koncu šolskega leta 2010/2011 pa se je pokazal pozitiven trend – dekleta so postala bolj motivirana (porast T-vrednosti iz 46 na 49), pri fantih se je pa pokazal manjši negativen trend (upad T-vrednosti iz 42 na 40), kar je bistveno ugodnejši rezultat kot pri kontrolnih skupinah (Šola A iz 50 na 36, Šola B iz 47 na 37).

6.3.2 Opazovanje z udeležbo

Ključnega pomena za našo raziskavo je bil izveden pouk po CLIL-pristopu v drugem ocenjevalnem obdobju v šolskem letu 2010/2011 v osmem razredu pri predmetu zgodovina.

Med obema izvedbama ankete smo izvedli del ur zgodovine v nemščini. Pri teh urah so učenci slišali, brali, obdelovali zgodovinska besedila vezana na aktualno snov v nemščini – tako so jezik sprejemali kot delovno orodje za teme, ki so jim bile že delno znane v slovenščini. Kot dodatno pomoč smo razvijali bralne strategije, da so se lažje lotili neznanih in daljših besedil. Po začetnih težavah so postajali vedno bolj samostojni in spodbujeni zaradi uspehov, postali tudi bolj motivirani. Tako se je potrdila misel Cookove (2001), da »motivacija deluje v obe smeri...spodbuja uspešno učenje, obratno pa uspešno učenje spodbuja visoko motivacijo«. Zaznali smo dvig zunanje motivacije, vendar si upamo trditi, da je prišlo tudi do dviga notranje motivacije, saj so učenci velikokrat omenili prav dejstvo, da opravijo dve stvari naenkrat – poleg predmetne vsebine se jezika naučijo kot »dodano vrednost«. Učenci so sodelovali pri organizaciji pouka, saj so sami poiskali dodatna besedila, ki so jih obdelovali in predstavljali. Tako smo realizirali še eno zahtevo konstruktivističnega pristopa – učenci sooblikujejo učno okolje in tako postanejo akterji pouka. Uporabljali smo veliko različnega materiala in tako zagotovili za CLIL značilno redundanco inputa, ki je omogočala konstruktivistično usvajanje jezika po načelu »učenje jezika je raba jezika je konstrukcija«. Tako na R1: Ali vpliva poučevanje po CLIL-pristopu na bralno motivacijo učencev? kot na R2: Ali je pri poučevanju po CLIL-pristopu dan večji poudarek na razvijanju bralnih strategij? lahko odgovorimo pritrdilno. S poudarjanjem učno-bralnih strategij so učenci razvijali metakognitivne zmožnosti in tako dosegli splošni kognitivni napredek.

7 ZAKLJUČEK

Opisana študija primera je eden izmed prvih poskusov empirične razlage vpliva tujejezikovnega predmetnega pouka na motivacijo učencev – posebej vpliv na bralno motivacijo. Čeprav je zajet vzorec majhen, smo prepričani, da je tujejezikovni predmetni pouk didaktični pristop prihodnosti. Rezultati kažejo, da je že v sorazmerno kratkem času prišlo do pozitivnih trendov na področju bralne motivacije. In s tem se je potrdila naša hipoteza:

Poučevanju po CLIL-u pozitivno vpliva na motivacijo učencev.

Vsak pouk je istočasno tudi jezikovni pouk, tudi poučevanje v materinem jeziku (Wolff v Wannagat 2010: 247), vendar se pri tujejezikovnem predmetnem pouku razvija kognitivno-konceptualna jezikovna opravilna sposobnost (*»Sprachhandlungsfähigkeit«* – izraz uporablja Zydatiś 2002 v Wannagat 2010: 247) in strokovno-terminološka pismenost (*»Sachfachliteralität«* – prav tam). Pri CLIL-pristopu se zelo spodbuja strokovna terminologija, učenci se težje izognejo v narečno ali vsakodnevno obliko komunikacije in tako dobimo dodano vrednost, saj jezik postane delovni jezik, orodje, ki prenaša informacije; strokovne vsebine so v ospredju (Krechel 1999) in učenci osmislijo tuj jezik s predmetno vsebino.

Delo z avtentičnimi besedili je zahtevnejše kot pa z besedili za tradicionalni jezikovni pouk (prav tam), zato so v ospredju učno-bralne strategije, ki jih učenci zavestno uporabljajo in tako razvijajo in avtomatizirajo, kar pozitivno vpliva na bralno motivacijo.

Pri CLIL-pristopu je pomemben material, s katerim se učencem približa tematika – tu se je izkazalo za veliko prednost, če so učenci sodelovali pri izbiri materiala. Tako je zagotovljena ne le individualizacija pouka, ampak tudi diferenciacija. Vsak učenec prevzame odgovornosti za lastno učenje – vsak učeči se je soodgovoren za lastno učenje in s tem postane tudi didaktik svojega lastnega učenja (Reich 2008: 29). Pouk postane interaktiven in učenec sooblikuje učno okolje.

Rezultati kažejo, da je uporabljen didaktični pristop dober in nas opogumlja, da tudi naprej izvajamo predmetni pouk delno v tujem jeziku.

VIRI

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (2004) Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung. *Zeitschrift für Interkulturellen FSU*. 15. marec 2012. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Abendroth2.htm>
- APPEL, Joachim (2011) Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht. *Forum Sprache* 6/2011. Ismaning: Hueber Verlag, 85-88.
- BEVC, Vera (2008) Medpredmetno načrtovanje. F. Nolimal, V. Milekšič in drugi (ur. odb.) *Fleksibilni predmetnik – zbornik prispevkov*. Ljubljana: ZRSŠ, 183-189.
- COHEN, Andrew D. (1974). The Culver City Spanish immersion program: The first two years. *The Modern Language Journal* 58(3), 95-103.
- COOK, Vivian (2001) *Second Language Learning and Language Teaching* 3rd edition London: Arnold.
- COYLE, Do (2008) Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. 25. Marec 2012 <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>
- COYLE, Do/Philip HOOD/David MARSH (2010) *CLIL. Content Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press.
- DRAKE Susan, M./Rebecca, C. BURNS (2004) *Meeting standards through Integrated curriculum*. Alexandria, ZDA: ASCD.
- GASS, Susan, M./Larry SELINKER (2007) *Second Language Aquisition: An introductory course*. Third edition. Routledge: www.eBookstore.tandf.co.uk
- HAATAJA, Kim (2005) Über die Variablen, Lernumgebung und, Unterrichtsmethodik beim schulischen Fremdspracherwerb und dessen Erforschung – *Das Beispiel DaF in Finnland. Aktuelles – Zeitschrift für den DaF-Unterricht in Finnland*. 20. april 2010. www.opeko.fi/clilig/pdf/Aktuelles2005.pdf
- HAATAJA, Kim (2007) Content and Language Integrated Learning in German. Final Report. *Tampere: National centre for professional development in Education, Finland*. 20. april 2010. www.opeko.fi/clilig
- JANK, Werner/Hilbert MEYER (2006) *Didaktični modeli*. Ljubljana: ZRSŠ.
- JAZBEC Saša/Alja LIPAVIC OŠTIR (2009) Učenje v otroštvu in CLIL. K. Pižorn (ur.) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: ZRSŠ, 177-189.

- KLIEME, Eckhard/Cordula ARTELT in drugi (ur. odb.) (2010) *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 73-112.
- KRECHEL, Hans-Ludwig (1999) Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 29. april 2010. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/krechel1.htm
- LABUDDE, Peter/Anni HEITZMANN/Peter HEINIGER/Isabelle WIDMER, I. (2005) Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jahrgang 11/2005. IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel, 103-115.
- LIGHTBOWN, Patsy, M./Nina SPADA (2006) *How Language are Learned*. 3. Edition. Oxford: Oxford University Press, 63-65.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2000) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica/Majda CENCIČ (2003) Konstruktivizem v izobraževanju. *Didactica Slovenica*, 18/2, 34-39.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (ur.) (2004) *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica/Leopoldina PLUT PREGELJ (2009) *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.
- PAGAN, Carlos R. (2005) English learners' academic achievement in a two-way versus a structured English immersion program. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 66 (5), 1603-A-1604-A.
- PAVLIČ ŠKERJANC, Katja (2008) Integrativni kurikulum ali kako povezati razdrobljeno. F. Nolimal, V. Milekšič in drugi (ur. odbor) *Fleksibilni predmetnik – zbornik prispevkov*. Ljubljana: ZRSŠ, 176-182.
- PEČJAK, Sonja/Ana GRADIŠAR (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: ZRSŠ.
- PLUT PREGELJ, Leopoldina (2004) Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. B. Marentič Požarnik (ur.) *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF, 17-40.
- REICH, Kersten (2008) *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- STRMČNIK, France (2001) *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- SCHIEFELE, Ulrich/Cordula ARTELT/Wolfgang SCHNEIDER/Petra STANAT (2004) *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ŠTEFANC, Damjan/Janko MURŠAK (2008) Konstruktivizem in pedagogika. *Sodobna pedagogika* 4/2008, 6-12.
- ŠTEMBERGER, Vesna (2008) Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak, V. Štemberger (ur. odbor), *Učitelj v vlogi raziskovalca*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, 93-111.

- WANNAGAT, Ulrich (2010) *Bilingualer Geschichtsunterricht im internationalen Fokus*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- WOLFF, Dieter (1996) *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*. 2. april 2010. <http://www.europa-bilingual.net/text/ergebnisse.htm>
- WOLFF, Dieter (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang.
- WOLFF, Dieter (2007) *Eine Fremdsprache als Arbeitssprache gebrauchen: Bilingualer Sachfachunterricht und deutschsprachiger Fachunterricht*. 2. april 2010. <http://seeger.llvv.org/meth3/wolff-lererautonomie-gekuerzt.doc>
- WYGOTSKI, Lew, Semjonowitsch (1974) *Denken und Sprechen*. 5. Auflage. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuchverlag GmbH.
- ŽIDAN, Alojzija (2009) *Vzgoja za evropsko demokracijo: Vzgoja mladih za demokracijo v 21. stoletju*. Ljubljana: FDV

POVZETEK

Vpliv povezovanja predmetnega pouka z nemščino na dvigovanje bralne motivacije

Prispevek se ukvarja z novimi pogledi in zahtevami, ki so postavljeni tako pred učence kot tudi pred učitelje. Poskušali smo zaobjeti teoretična izhodišča, ki predstavljajo temelj za povezovanje predmetnega pouka z nemščino. Predstavljene so različne oblike tujejezikovnega predmetnega poučevanja, ki so našle skupno poimenovanje – CLIL.

Preverjali smo našo hipotezo: Poučevanju po CLIL-u pozitivno vpliva na motivacijo učencev. Naš poudarek je bil na bralni motivaciji. Na podlagi analize zbranih podatkov s pomočjo ankete iz treh šol v slovenskem ruralnem okolju, lahko potrdimo omenjeno hipotezo.

Ključne besede: bralna motivacija, konstruktivizem, medpredmetno povezovanje, tujejezikovni predmetni pouk, CLIL

ABSTRACT

The Effects of Integrating Content Learning with German on Raising Reading Motivation

This article deals with new views and requirements faced by students as well as teachers. We tried to encompass the theoretical starting points which represent the foundation for integrating content learning with German. Different forms of foreign language content teaching are presented, with the common designation – CLIL.

We tested our hypothesis: teaching according to CLIL has a positive effect on student motivation. Our focus was on reading motivation. Based on the analysis of data gathered using a questionnaire at three rural Slovenian schools we can confirm the hypothesis.

Key words: reading motivation, constructivism, inter-subject linking, foreign language content learning, CLIL

Darja Premrl
Gimnazija Piran
darjapremrl@gmail.com

UDK [81'243-053.2:316.628](497.4)

STALIŠČA STARŠEV NA NOTRANJSKEM IN POGLAVITNI MOTIVACIJSKI DEJAVNIKI ZA VKLJUČITEV OTROK V PROGRAME ZGODNJEGA UČENJA TUJEGA JEZIKA PRED OTROKOVIM DEVETIM LETOM STAROSTI

1 UVOD

Kljub številnim argumentom strokovnjakov, s področij razvojne psihologije, nevropsihologije, antropologije in pedagogike, ZA znižanje starosti tradicionalnega začetka učenja tujih jezikov, otroci v Sloveniji pričnejo z učenjem tujega jezika v začetku druge triade osnovne šole, torej v četrtem razredu, pri osmih oz. devetih letih (Brumen 2003: 10 - 11). Običajno je to angleščina, torej jezik, ki je močno prisoten v okolju. Nekateri starši svojim otrokom pred formalnim začetkom učenja tujega jezika sami nudijo učenje tujega jezika v različnih oblikah, v domačem okolju, z vključevanjem otrok v tečaje tujih jezikov, k interesnim dejavnostim v šoli, z vključevanjem otrok v izobraževalne ustanove s tujim učnim jezikom, ostali pa na to niti ne pomislijo. Namen raziskave je ugotoviti seznanjenost in odnos staršev na Notranjskem do tega procesa, ter kateri so (de)motivacijski vzroki za vključitev njihovih otrok v ta proces.

V prispevku smo kot zgodnje učenje tujega jezika opredelili učenje tujega jezika pred formalnim začetkom v 4. razredu osnovne šole – razdeljeno na predšolsko stopnjo (vrtec) in na prvo triado (1., 2. in 3. razred osnovne šole), kar bomo poimenovali tudi učenje tujega jezika v otroštvu.

V prispevku zaradi praktičnosti navajamo le moške oblike akterjev, kjer pa so zajete tudi osebe ženskega spola. Večkrat uporabljamo kratico TJ, kar pomeni tuji jezik ali tuji jeziki, kar je razvidno iz konteksta.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Raziskovalci s področij, ki se kakorkoli ukvarjajo z učenjem in poučevanjem tujih jezikov navajajo, da je za učinkovit proces učenja in poučevanja tujega jezika pomembno, da je neprekinjeno, z malo povečanim vnosom od obstoječega znanja (Krashen 1982, McKay 2005, Pinter 2006: 11 - 12), da se odvija sistematično, s pomočjo odraslega (npr. učitelja, starša ali sorojenca), ki ima več znanja kot učenec (Pinter 2006: 11 - 12), o čemer govori teorija Leva Vigotskega, o socialnem konstruktivizmu. Zorman (2008: 244) ugotavlja, da je za slušno

razločevanje glasov ključen »neposreden stik s sogovorncem in otrokova aktivna vloga v interakciji z njim, medtem ko učenje tujega jezika v pasivni poslušalni vlogi nima nobenega učinka«.

Brumen (2008: 792-802) opozarja na učiteljev pristop k zgodnjemu poučevanju: »Treba je spremeniti koncept poučevanja na predšolski in nižji stopnji osnovne šole, saj učitelji vse prevečkrat poučujejo tako, kot da so učenci le pomanjšani starejši učenci/odrasli, pozabljajo pa, da se miselni svet in nasploh svet petošolca in petletnika zelo razlikujeta«. Da bi se postopoma otresli tradicionalnih didaktičnih konceptov poučevanja tujega jezika in da bi uresničili težnjo Evropske skupnosti o trijezičnih prebivalcih Evrope, Brumen vidi nujnost v urjenju učiteljev, ki bodo sledili novim trendom, pristopom in metodam zgodnjega poučevanja in v uvedbi tujega jezika v prvi razred osnovne šole ali celo na predšolsko stopnjo in sicer kot govorno srečanje z jezikom.

2.1 Prednosti

Tako kot izsledki večine tujih raziskav, tudi slovenski strokovnjaki (Brumen, Čok, Dagarin Fojkar, Pižorn) navajajo pomembnost zgodnjega učenja TJ. Brumen (2003: 12-47 in 2009: 68-69) navaja ugotovitve raziskav številnih strokovnjakov, ki potrjujejo prednosti in potrebe po zgodnjem učenju TJ. Te prednosti so: na področju fonetike se otrok zelo približa rojenim govorncem v izgovarjavi, melodiji in ritmu; nedokončana lateralizacija možganov otrokom nekje pred puberteto omogoča bolj naravno razvijanje tujega jezika; pri merjenju inteligenčnega količnika in pri drugih testih so dvojezični otroci uspešnejši in imajo boljše učne rezultate; tujemu jeziku izpostavljeni otroci se lažje učijo dodatnih tujih jezikov, lažje rešujejo probleme, boljše sklepajo, so bolj kreativni, kažejo boljši kognitivni razvoj in divergentno mišljenje, imajo višjo samopodobo, razvijejo sposobnost medkulturnega pluralizma in spoštovanje drugih kultur in ljudi, načeloma zgodnja izpostavljenost tujemu jeziku ne ovira razvoja prvega, ampak spodbuja in povečuje njegove sposobnosti učenja materinščine.

2.2 Pristopi k zgodnjemu poučevanju

Zorman (2008: 244) navaja, da že s kratkim stikom s TJ upočasnimo ali celo izničimo zmanjševanje sposobnosti slušnega razločevanja v tem jeziku, ki je značilna za dojenčke od šest do dvanajst mesecev, oz. v odsotnosti tujega jezika zelo napreduje po devetem mesecu, kljub temu je razvoj slušnega razločevanja v prvih letih otrokovega življenja zelo intenziven.

Pinter (2006: 29-30) pravi, da so mlajši učenci bolj sproščeni kot starejši, niso zadržani in lahko posvetijo več časa novemu jeziku. Ker jezika ne analizirajo kot odrasli, se osnovnih komunikacijskih fraz naučijo v vsakdanjih situacijah v svojem okolju. Seveda se z zgodnjim začetkom učenja čas učenja podaljša, več je vnosa jezika, dolgotrajnejša je izpostavljenost tujemu jeziku. Če povzamem Brumnovo, ki utemeljuje, da čim zgodnejši stik s TJ otroku omogoča hitrejše in lažje učenje, imajo predšolski otroci prednost pri učenju TJ že zaradi razvojne stopnje, ki jim omogoča radovedno in dovzetno

raziskovanje, spontanost, naravnost, sproščenost in željo spoznati čim več novega (Brumen 2009: 68). Tako kot Krashen (1982), Skela in Čok (1999), Pinter (2006) in Brumen (2006, 2011) zagovarjajo, da je na zgodnji stopnji poučevanja TJ učinkovit na dejavnostih temelječ pristop, saj se predšolski otroci in učenci v prvem triletju osnovne šole jezika učijo kot celote, za sporočanje namene, s ciljem razumeti in podati informacijo, torej se ne učijo o jeziku. Kot trdi Krashen (1982: 10), je usvajanje jezika (nasproti učenju) podzavesten proces, tisti, ki ga usvajajo, se običajno tega ne zavedajo, zavedajo se le, da jezik uporabljajo za komunikacijo.

Najbolje je, da se učenje TJ prepleta z igralnimi dejavnostmi, pri katerih sodeluje celotna osebnost in ki spodbujajo hotenje učenca, da se uči tujega jezika, pri čemer je pomembno pozitivno in prijetno vzdušje v razredu (Skela in Čok 1999: 189, McKay 2005: 6, Pinter 2006: 37-39, Brumen 2008: 793, Brumen 2009: 68). Učitelj mora vedeti, da je motivacija za učenje TJ pri majhnih otrocih predvsem na afekt-psihološkem področju, torej lahko pri učenju izkoristi otrokovo zmožnost prevzemanja različnih vlog in dejstvo, da brez predsodkov sprejema nove učne situacije. Po drugi strani pa učitelj pri mlajših otrocih lahko za motivacijo izkoristi otrokovo čustveno navezanost, ki jo posameznik goji do učitelja in tako navduši za učenje tujega jezika (Brumen 2009: 68, Pinter 2006: 37). McKay (2005: 6) pravi, da se učenec z znanjem trudi ugajati učitelju. Da ne smemo zanemarjati čustvenega elementa (Brumen 2005: 793) potrjujejo tudi rezultati raziskav v Veliki Britaniji in na Nizozemskem, ki kažejo, da se pojmovanja učenja tesno povezujejo s pristopi in strategijami s katerimi pristopamo k učenju, z učno motivacijo, s čustvenim odnosom in tudi z učnimi rezultati (Marentič Požarnik 1995: 10).

Dagarin Fojkar (2009: 173) ugotavlja, da v državah, kjer je že utečeno zgodnje poučevanje tujih jezikov, »veliko učiteljev pri pouku uporablja pesmi, rime, gibalne dejavnosti, pravljice in igre ter vključuje elemente medkulturnega in medjezikovnega uzaveščanja«. Te ugotovitve potrjujejo rezultati empirične raziskave v slovenskem prostoru, ki kažejo da se učenci v prvem triletju v osnovni šoli na splošno radi učijo TJ in da pri pouku TJ razvijajo občutek učne kompetentnosti oz. da pridobivajo samopodobo na področju učenja TJ (Juriševič 2009: 98, 107). Raziskava je pokazala, da so mlajši učenci za učenje TJ bolj notranje kot zunanje motivirani, saj se večina anketiranih učencev TJ uči zaradi njegove uporabne vrednosti (67 %), občutno manj (11 %) pa zato, da bi zadovoljili svoje starše. Pa vendar so straši tisti, ki se odločijo, ali bodo otroka vključili v zgodnje poučevanje tujega jezika ali ne.

2.3 Kritično obdobje

Glede na izsledke raziskav na področju človeških možganov, ki jih navaja Brumen (Brumen 2009: 65-66), bi bilo pričakovati, z nekoliko pretiravanja, da se bodo gruče malčkov izmenjevale v učilnicah tujih jezikov. Pa ni tako. Kljub dejstvu, da otroški možgani zorijo do konca pubertete in se potem lateralizacija leve in desne možganske polovice nekako zaključijo, kar pomeni, da si v tem obdobju otrok izgrajuje nevronske povezave v možganih, kar lahko z vsestranskim spodbujanjem

sinaps optimalizira izgrajeno mrežo (Brumen 2009: 66), otrokom v vrtcu in v prvi triadi osnovne šole še vedno ni zagotovljeno učenje tujega jezika.

Marjanovič Umek (2009: 77) glede kritičnega obdobja navaja opredelitve raziskovalcev različnih strok, ki kažejo, da je čas primeren za začetek učenja TJ vsekakor pred puberteto, saj je povezan z biološkimi in nevrološkimi značilnostmi in tudi s socialnimi dejavniki. Večina navaja kot najustreznejše obdobje za začetek učenja TJ obdobje od tretjega do četrtega leta proti sedmemu in osmemu letu, pri čemer nekateri strokovnjaki poudarjajo, da različne jezikovne zmožnosti lažje pridobimo v različnih kritičnih obdobjih (Marjanovič Umek 2009: 75): »Gre za pozitivni učinek na otrokov splošni spoznavni razvoj, saj spodbuja divergentnost mišljenja, omogoča metajezikovno zavedanje in zvišuje zmožnost jezikovne analize in jezikovne fluentnosti (otrok izbira različne besede v lastnem besedišču), spodbuja razvoj socialne kognicije, vpliva na pozitivno pojmovanje samega sebe in pogostejše ter kakovostnejše vzpostavljanje novih socialnih interakcij«.

3 OBSTOJEČE STANJE ZGODNJEGA POUČEVANJA TUJEGA JEZIKA V SLOVENIJI

Iz podatkov, ki jih navaja Dagarin Fojkar, je v šolskem letu 2007/08 skoraj 68 % osnovnih šol v Sloveniji v prvi triadi devetletke, ko učenje tujega jezika še ni obvezno, ponudilo možnost učenja angleščine (v obliki interesne dejavnosti ali tečaja) in skoraj 30 % vseh šol je ponudilo učencem učenje nemščine. Prav tako pogosto je fakultativno učenje tujih jezikov v vrtcih. V istem obdobju je skoraj 54 % vrtcev v Sloveniji ponudilo učenje tujega jezika (Dagarin Fojkar 2009: 157).

Kljub privatnim oblikam poučevanja izven predšolskega in šolskega sistema je očitno, da še vedno ostajajo otroci, ki jim ta možnost ni ponujena. »Trenutno stanje v Sloveniji je namreč kaotično, saj se zgodnje učenje pojavlja v različnih oblikah in se začne na različnih stopnjah« (Dagarin Fojkar 2009: 156). Na tem mestu se pojavi vprašanje, zakaj nimajo vsi enakih možnosti za učenje, torej tudi za razvoj? Zdi se, da bi razloge za to vrzel lahko iskali v nespodbudnem okolju in tudi v socialno ekonomskem položaju družine. Marjanovič Umek (2009: 77-78) pred čimprejšnjim vključevanjem otrok v usvajanje tujega jezika izpostavlja pomen neprekinjenega poučevanja in učenja tujega jezika, kot je že zgoraj omenjeno, in opozarja na nujnost izdelave celovitega koncepta učenja in poučevanja tujega jezika ali več njih v izobraževalnem sistemu.

Brumen (2011: 721) navaja rezultate raziskav o učenju in poučevanju TJ, ki so bile narejene v Slovenskih vrtcih v letih 1998, 2001 in 2008 pod vodstvom Zavoda RS za šolstvo, ki kažejo, da so bili plačljivi tečaji tujih jezikov, kot dodatna ponudba vrtca z zunanjimi izvajalci, organizirani v več kot polovici slovenskih vrtcev za starostne skupine od 4 do 6 let, enkrat ali dvakrat tedensko po 35 ali 45 minut. Najpogosteje je bila to angleščina, ob državnih mejah z Avstrijo in Italijo pa nemščina oz. italijanščina. Rezultati kažejo, da učenje TJ slovenskih vrtcev v zadnjih dvajsetih letih ni bilo koordinirano, torej da je bilo urejeno na različne

načine, največkrat na pobudo staršev in z različno usposobljenimi strokovnjaki. Ugotovljeno je bilo tudi, da učne metode in pristopi pogosto niso bili prilagojeni predšolskim otrokom. Kot navaja avtorica, je problem socialne neenakosti, ki se je pojavljala v tem procesu, Ministrstvo za šolstvo in šport leta 2007 rešilo s prepovedjo vključevanja plačljivih dodatnih aktivnosti v času, ko se izvaja vrtčevski program. V tem obdobju je bilo vloženega veliko truda, da bi učenje tujih jezikov postalo del vrtčevskega kurikula.

Brumen (2011: 722-723) nadalje navaja rezultate raziskave, ki je bila opravljena na Štajerskem med letoma 2008 in 2009 pod okriljem Zavoda RS za šolstvo. Vključenih je bilo 120 otrok iz sedmih vrtcev in 11 posebej visoko usposobljenih učiteljic za zgodnje poučevanje tujega jezika, ki so preizkušale nove didaktične metode in gradiva. Otroci so se tujega jezika učili z aktivno udeležbo na konkretnih izkušnjah. Vsebine so se nanašale na otrokovo naravno in socialno okolje (npr. jaz in moja družina, štirje letni časi in vreme, promet in vozila, narava in hišni ljubljenci). Uporabljali so različne metode in učne pripomočke, se učili preko gibalnih iger, plesa, petja, zgodbic, dramatizacije, socialnih iger, igre vlog, idr., kar je pripomoglo k motivaciji otrok za učenje TJ. Brumen (2011: 730) zaključuje: »Rezultati nas pripeljejo do zaključka, da otroci ne samo da preko igre in prijetnih aktivnosti dojemajo učenje TJ kot nekaj zabavnega, ampak jim to daje intelektualni izziv in občutek zadovoljstva z osebnimi dosežki. Učitelji bi morali z dobrim in razumevajočim poučevanjem razvijati in ohranjati notranjo motivacijo pri otrocih tako, da ostane notranjega izvora tudi pri nadaljnjem učenju tujih jezikov.«

Dagarin Fojkar (2009) je preučila organizacijo poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji v nekaterih državah z bogatimi izkušnjami na tem področju z namenom, da bi bili slovenski snovalci programov seznanjeni s prednostmi in slabostmi določenih že uveljavljenih modelov in metod. Izpostavlja dolgoletne izkušnje z zgodnjim učenjem TJ v Kanadi, kjer so uveljavljeni trije modeli jezikovne kopeli (Dagarin Fojkar 2009: 164), opisuje pa tudi modele poučevanja v Avstriji, na Hrvaškem in v Italiji in sklepa, da so si v osnovi vsi podobni, tako jezikovna kopel, kot integrirano poučevanje, »zasidranje« ter vsebinsko in celostno učenje, predvsem glede izbire tem, pa tudi glede povezovanja poučevanja tujih jezikov z drugimi predmeti. Ugotavlja tudi, da je v Evropi in drugod po svetu formalno zgodnje učenje tujih jezikov v porastu in da je v osnovni šoli otrokom ponujenih vedno več tujih jezikov (Dagarin Fojkar 2006: 157). To zadnje, torej v okviru celotnega šolskega sistema (vključno s predšolsko dobo) ponuditi možnost za vseživljenjsko razvijanje večjezičnosti, spodbuja tudi Skupni evropski jezikovni okvir za učenje, poučevanje in vrednotenje jezikov (Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer 2000: 11). V strokovni javnosti se izpostavlja kot uspešen model zgodnje poučevanje angleščine na Hrvaškem, kjer je začetek učenja tujih jezikov pomaknjen v prvi razred osnovne šole. Kot pomembnejši dejavnik za uspeh hrvaški učitelji izpostavljajo urnik, in sicer predlagajo eno šolsko uro učenja petkrat na teden. McKay (2005: 6) za mlajše učence predlaga časovno omejitev ob začetku učenja tujega jezika na 10 do 15 minut dnevno, ker nimajo sposobnosti daljše koncentracije na določeno dejavnost in ker naloge lahko ne dokončajo zato, ker se jim

zdi pretežka. S tem, ko se otrokova sposobnost razmišljanja razvija (od petega do dvanajstega leta), se sorazmerno podaljšuje čas učenja. Brumen (2008: 793) za slovenski prostor predlaga isto časovno razporeditev poučevanja in pojasnjuje, da bi bili učenci s tako ureditvijo dnevno v stiku z jezikom, torej intenzivneje, s čimer bi znižali stopnjo pozabljanja.

4 CILJI RAZISKAVE

V raziskavi nas zanimajo predvsem ključni motivacijski dejavniki staršev pri odločanju staršev za (ne)vklučitev otrok v programe zgodnje poučevanje tujega jezika, bodisi v vrtčevski ali šolski situaciji, ki običajno potekajo v obliki (plačljivih) tečajev, bodisi v domačem okolju, kjer običajno starš svojega otroka sistematično poučuje tuji jezik ali pa starša z otrokom govorita vsak svoj materni jezik.

Ker smo predvidevali, da na motivacijo staršev vplivajo tudi ozaveščenost oz. njihova stališča o sodobnih izhodiščih na področju zgodnjega učenja in poučevanja tujih jezikov, seznanjenost s strokovno literaturo oz. želja po boljšem poznavanju te teme in poznavanje aktualnega stanja v Sloveniji in v tujini na področju zgodnjega poučevanja tujih jezikov, smo z anketnim vprašalnikom pridobili tudi te podatke.

5 METODOLOGIJA

4.1 Vzorec

V raziskavo so bili vključeni naključno izbrani starši otrok, ki so vključeni v vrtce v Notranjski regiji ali obiskujejo prvo triado v kateri izmed osnovnih šol na Notranjskem. Anketni vprašalniki so bili poslani na devet osnovnih šol in v šest vrtcev.

Vrnjenih je bilo 135 anketnih vprašalnikov, ki smo jih pri analizi razdelili na tri skupine in sicer glede na vključitev otrok v družini: vrtec (20), vrtec in prva triada osnovne šole (66), prva triada osnovne šole (49).

4.2 Instrumenti

Za raziskavo je bil oblikovan anketni vprašalnik, razdeljen na pet delov. V prvem delu smo pridobili osnovne demografske podatke, v drugem seznanjenost staršev s strokovno literaturo na področju zgodnjega poučevanja TJ in njihove želje po boljšem poznavanju te tematike. V tretjem delu smo ugotavljali poznavanje aktualnega stanja na področju poučevanja tujih jezikov v tujih in v slovenskih formalnih izobraževalnih ustanovah, ki jih obiskujejo otroci pred 9. oz. 10. letom starosti. V četrtem delu smo pridobivali podatke o ozaveščenosti staršev oz. njihova stališča o sodobnih izhodiščih na področju zgodnjega učenja in poučevanja tujih jezikov. V petem delu anketnega vprašalnika nas je zanimalo, kateri so ključni motivacijski dejavniki pri odločanju staršev za (ne)vklučitev otrok v dejavnosti učenja TJ na predšolski stopnji in /ali v prvem triletju osnovne šole.

Vprašalnik sledi vsem merskim karakteristikam. Vsebinska veljavnost je bila zagotovljena s pregledom dveh strokovnjakinj s področja zgodnjega poučevanja tujih jezikov.

4.3. Postopek

Anketni vprašalnik so izpolnjevali starši individualno, nevodeno. Namen zbiranja podatkov je bil naveden v uvodnem delu anketnega vprašalnika, prav tako telefonski in spletni kontakt izvajalke raziskave. Z namenom raziskave so bili seznanjeni ravnatelji vrtcev in osnovnih šol, da so lahko posredovali vse potrebne informacije vzgojiteljem in učiteljem, ki so naključno razdelili anketne vprašalnike med starše. Starši so anketne vprašalnike vračali vzgojiteljem ali učiteljem v za to posebej pripravljeno mapo, da je bila zagotovljena anonimnost.

5 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

5.1 Struktura anketirancev

Na anketni vprašalnik so odgovarjali naključno izbrani starši otrok, ki na Notranjskem obiskujejo vrtec ali prvo triado osnovne šole. Žensk (87,4%) je bilo več kot moških (11,9%). Najpogostejša starost anketirancev se je gibala med 36 in 45 leti (49,6%), nekoliko manj (46,7%) je bilo starih med 27 in 35 let, mlajših (1,5%) ali starejših (2,2%). Najpogostejša izobrazba anketirancev je končana srednja šola (33,3%), 26,7% staršev ima končano univerzitetno izobrazbo, 25,2 % višjo ali visokošolsko izobrazbo, 8,1 % končano poklicno šolo, 4,4 % jih ima magistriraj ali doktorat in 2,2 % končano osnovno šolo. Več kot polovica (51,1%) anketiranih staršev ima v družini dva otroka, 31,1 % tri otroke, 10,4 % enega otroka, 4,4 % anketirancev ima 4 otroke, 2,2 % pet otrok in 1 starš (0,7%) s šestimi otroki.

Na vprašanje, ali so dvo- ali več-jezični, jih 51,9% ocenjuje, da so enojezični, ostalih 48,1% staršev odgovarja pritrdilno. Izmed teh zadnjih večina aktivno obvlada angleški jezik (39,2%), hrvaški jezik 11,8% anketirancev, nemščino in italijanščino 6,6%, manjšina pa srbski jezik, srbohrvaški jezik, bosanski jezik in slovaški jezik. Največ (42,2%) se jih je tujega jezika naučilo v formalnem izobraževanju (v osnovni šoli in/ali v srednji šoli in/ali na fakulteti), veliko manj (8,1%) na tečajih tujih jezikov, (5,1%) v službi ali zaradi potreb službe, nekateri (3,7%) so priseljeni v Slovenijo in je tuji jezik njihov materni jezik. Ostali navajajo: v času bivanja v tujini in s pomočjo televizijskih programov (2,2%), posamezniki pa preko pogostega druženja s tujci, samostojno doma, v prostem času, v času potovanja, zaradi bližine meje.

V Resoluciji Sveta EU o evropski strategiji za večjezičnost (2008) je zapisano, da je potrebno evropskim državljanom omogočiti, da bodo znali komunicirati v maternem jeziku in še dveh drugih tujih jezikih. Za doseg tega cilja bo glede na zgornje rezultate potrebno vložiti še veliko truda. Zato je še toliko bolj pomembno ljudem predstaviti argumente za učenje tujih jezikov. Če si sposodim Finkenstaedtovo in Schröderjevo (v Brumen 2003: 17) misel: »Prihodnosti bomo

kos le z negovanjem prvega, maternega jezika in z dovolj zgodnjim intenzivnim učenjem tujih jezikov. Evropa potrebuje jezikovno deljeno družbo.«

5.2 Drugi del anketnega vprašalnika

Rezultati drugega dela raziskave, ki ugotavlja, ali se anketiranci izobražujejo na področju zgodnjega učenja TJ, kažejo, da naključno izbrani starši na Notranjskem v veliki večini (91,1%) niso še nikoli poslušali predavanja na temo zgodnje poučevanje in učenje TJ, kjer bi se seznanili z vlogo in pomenom učenja TJ v zgodnjem obdobju, nekoliko manj jih ni bilo nikoli povabljenih na predavanje. Slaba polovica anketirancev odgovarja, da so prebrali znanstveni, strokovni ali časopisni članek na temo zgodnje učenje TJ, kar kaže na potrebo po izobraževanju. To dokazuje tudi odgovor slabih 73% staršev, ki si želijo zvedeti več na to temo. Slabi polovici vprašanih se zdi smiselno pridobiti tovrstne informacije v času vpisa v vrtec oz. v šolo, četrтина staršev meni, da je najbolje to izvedeti na neobveznih predavanjih v organizaciji vrtca ali šole, nekaterim bi ustrezalo že ob rojstvu otroka dobiti brošuro z osnovnimi podatki in uporabnimi kontakti (npr. spletne strani, kjer so dostopni članki na temo učenje tujih jezikov).

5.3 Tretji del anketnega vprašalnika

V tretjem delu raziskave, ki ugotavlja poznavanje razmer na področju poučevanja tujih jezikov, rezultati kažejo, da se 43% staršev zaveda, da ne poznajo sistema učenja TJ v Sloveniji, dobrih 30% meni, da ni urejen, k tem prištejemo še slabih 10% staršev, ki se sploh ne strinjajo z obstoječo strukturo, le dobrih 13% ne bi ničesar spreminjali. Veliko anketiranih staršev ne pozna trenutnih razmer na področju zgodnjega poučevanja tujih jezikov v Sloveniji. Slabih 84 % vprašanih ne pozna sistema poučevanja TJ v drugih evropskih državah, kar jim onemogoča primerjavo ureditve zgodnjega učenja TJ v tujih izobraževalnih sistemov z domačo, kot tudi primerjavo šolanja svojih otrok s šolanjem slovenskih sovrstnikov. V nasprotnem primeru bi verjetno zahtevali spremembe, saj se od slabe polovice staršev (48,1%), ki so dvojezični in se zavedajo pomenov znanja tujega jezika, le malo manj otrok (45,9%) uči tujega jezika v vrtcu ali v prvi triadi osnovne šole. Od teh je 12,6 % otrok dvojezičnih iz različnih vzrokov.

Najpogosteje zaradi različnih maternih jezikov otrokovih staršev, veliko manj primerov dvojezičnih otrok je zato, ker anketiranec dobro obvlada tuji jezik in se zato s svojim otrokom redno pogovarja v ciljnem tujem jeziku. So primeri, ko materni jezik otrokovih starih staršev ni enak maternemu jeziku anketiranca, ali pa gre za osamele primere (npr. priselitev v Slovenijo, večletno intenzivno obiskovanje tečaja TJ).

19,3 % otrok starši sami sistematično poučujejo TJ, ki ga tekoče govorijo. Dobra polovica (51,1 %) staršev navaja, da je njihov otrok sam izrazil željo, da bi se učil TJ. Nekoliko manj (45,2%) jih navaja, da so se za zgodnje učenje TJ odločili sami ali s svojim partnerjem. S trditvijo »Sistem naj ostane urejen tako kot je: začetek učenja angleščine v 4. razredu OŠ, v 7. razredu drugi (in tretji) tuji jezik.«, se ne strinja 36,3% staršev, tem lahko dodamo še tiste (7,4%), ki se sploh ne strinjajo,

torej 43,7%. Kar 18,5% ne ve kaj bi bilo dobro. Na drugi strani pa se s trditvijo strinja 23,7% in zelo strinja 8,1%, torej 31,8%.

Graf 1

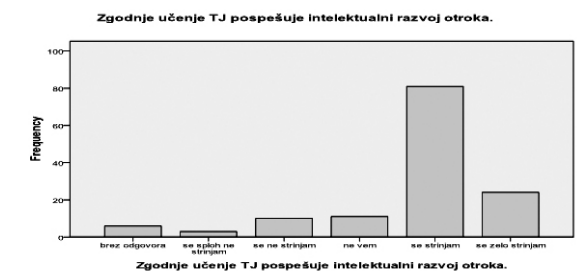


Analiza kontrolnega vprašanja kaže, da se dobra polovica (52,6%) staršev zaveda neenakosti otrok v Sloveniji kar zadeva enake možnosti za zgodnje učenje TJ. Slabih 30% odgovarja z »ne vem«, s trditvijo se bolj ali manj strinja 14% staršev.

5.4 Četrti del vprašalnika

Četrti del vprašalnika ugotavlja stališča staršev o sodobnih izhodiščih zgodnjega učenja in poučevanja TJ. Glede na prejšnje rezultate o informiranosti staršev bi sklepali, da starši ne bodo veliko vedeli o teoretičnih dognanjih strokovnjakov s področja zgodnjega poučevanja TJ, pa se je v okviru osmih trditev izkazalo, da imajo starši izjemen občutek za to področje izobraževanja.

Graf 2



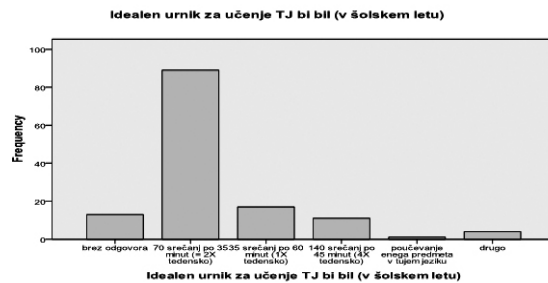
Iz grafa 2 je razvidno, da je dobila največjo podporo trditev »Zgodnje učenje TJ pospešuje intelektualni razvoj otroka.«. 60% staršev se strinja, 17,8% je izrazilo svoje prepričanje z opcijo »se zelo strinjam, torej 77,8%. Ta trditev je imela najmanj odgovorov »ne vem« (8,1%).

S 74,8% strinjanja sledi trditev »Najvidnejša prednost, ki jo otrok pridobi z zgodnjim učenjem TJ je velika spretnost v govornih sposobnostih: slušne spretnosti, samozavest v govornih situacijah.«, 11,9% staršev tega ne ve. Na tretjem

mestu, z 71,9% strinjanja, starši ocenjujejo, da bi bilo najbolje, če bi usposobljena vzgojiteljica /učiteljica (matična ali gostujoča) otroke poučevala TJ tako, da bi z njimi govorila o vsakdanjih opravilih, da bi jih vključevala v vsakdanje situacije: pri zdravniku, v restavraciji, ...

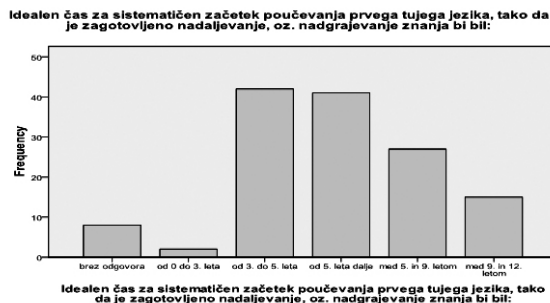
Po pomembnosti si rezultati sledijo: 67,4% staršev meni, da je zgodnje učenje TJ (pred puberteto) naravno, neprisiljeno, 15,6 % meni, da tega ne ve. 58,5% staršev meni, da uvajanje prvega tujega jezika v zgodnji fazi olajša kasnejše vpeljevanje 2. ali celo 3. TJ. Dobra polovica staršev se ne strinja s trditvijo »Če se otrok istočasno opismenjuje v dveh ali več jezikih, je popolnoma zmeden.«, s čimer se strinja 23% anketirancev. Polovica jih meni, da se otrok lahko uči dva (ali več) jezika istočasno, 22,9% se s tem ne strinja in 25,2% staršev ne vedo ali je to mogoče ali ne. In na zadnjem mestu je trditev »Najbolje bi bilo, če bi usposobljena vzgojiteljica /učiteljica (matična ali gostujoča) otroke poučevala tuji jezik tako, da bi jih naučila najprej abecedo, potem pa besede: barve, živali, oblačila,...« s 47,4% podpore, 23,7% nestrinjanja in 25,2% skeptikov.

Graf 3



Graf 3 kaže, da se staršem zdi najbolj smiselna tista ureditev urnika, ki je najbolj utečena, tista, ki so je bili tudi oni najpogosteje deležni v času šolanja, torej srečanja dvakrat tedensko, zaradi krajše koncentracije otrok so izbrali časovno omejitev na 35 minut. V rubriki »drugo« trije starši ponujajo boljše predloge in sicer vsak dan po 30 minut, oz. predlagajo krajši čas za dvakrat tedenska srečanja.

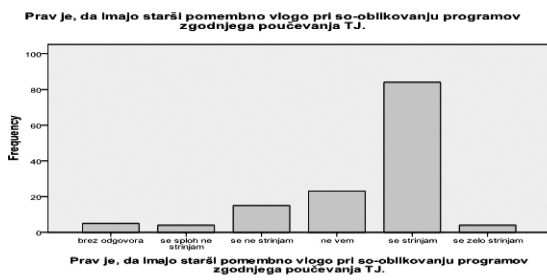
Graf 4



Graf 4 kaže na zelo deljeno mnenje anketiranih staršev glede optimalne starosti za začetek učenja TJ.

Iz rezultatov je razvidno, da se staršem (90,4%) zdi najprimernejši jezik za začetek učenja TJ jezik, ki se ga veliko oz. največ sliši v okolju in imamo z njim pogoste stike: splet, mediji (npr. angleščina). Druga izbira (33,3%) bi bil jezik sosednjih držav (npr. hrvaščina, italijanščina, nemščina, madžarščina). Tretja izbira (24,4%) bi bil jezik, ki ga govori veliko govorcev na svetu. 14,8% staršev meni, da je najprimernejši tuji jezik za začetek učenja TJ jezik, ki je povezan z osebnimi interesi (družinske korenine, tradicija znanja tujega jezika v družini,...). Na predzadnjem mestu, 7,4% staršev se zdijo najprimernejši tisti jeziki, ki se jih ne sliši v okolju, pa so kakorkoli pomembni za zaposlitev, ali predstavljajo razvijajoče se trge, ali so bogat vir literature ipd. (npr. francoščina, ruščina, kitajščina). Vsi anketiranci se strinjajo, da so najbolj neprimerni za zgodnje učenje TJ eksotični jeziki (npr. kateri od afriških jezikov).

Graf 5



Graf 5 kaže, da si večina (65,2%) staršev želi imeti pomembno vlogo pri oblikovanju programov zgodnjega poučevanja TJ, kar je tudi smiselno, saj se spremembe nanašajo na njihove otroke. Vendar bi bilo posledično nujno staršem omogočiti lažji dostop do informacij, denimo zagotoviti boljšo dostopnost do literature (izdelati npr. priročnik za starše s krajšo teoretično obrazložitvijo in z uporabnimi primeri iz priporočene literature), do izobraževanj v obliki predavanj, za kar bi bilo potrebno oblikovati programe za izobraževanje staršev, kjer bi spoznali dognanja strokovnjakov s tega področja, slišali primere dobrih praks, zgodbe dvojezičnih ljudi ipd. Ne nazadnje so tudi sami izrazili potrebo po boljši informiranosti. Sploh se to zdi smiselno za območja, kjer ni velike ponudbe, kjer ni pretiranega oglaševanja za tovrstne dejavnosti, kjer je strnjeno prebivalstvo z nižjo izobrazbeno strukturo in verjetno tudi z nižjimi osebnimi dohodki, ki omejujejo starše, da bi svojim otrokom nudili udeležbo v plačljivih programih. Kar pojasnjujejo tuje in domače raziskave:

Marjanovič Umek (2008: 103-105) navaja rezultate tujih raziskav, da imajo višje izobraženi starši več znanja o značilnostih in načinih spodbujanja otrokovega razvoja, bolj sodelujejo s strokovnimi delavci v vrtcu in v šoli ter svojim otrokom v vseh razvojnih obdobjih ponujajo spodbudnejše okolje za razvoj in učenje; da se govorni razvoj otroka pozitivno povezuje z izobrazbo mame in z drugimi

sociodemografskimi značilnostmi družine; da so mame z višjo izobrazbo izražale zgodnja pričakovanja o sposobnostih svojih dojenčkov in malčkov (menile so, da prej vidi, prej sliši, prej se začne učiti).

Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj (2008) opozarjata na pomemben učinek mamine izobrazbe na govorno kompetentnost različno starih malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu. Slovenska raziskava, ki so jo opravile Marjanovič Umek, Fekonja in Bajc (2006 v Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj: 106) je pokazala, da se intelektualne sposobnosti, govorna kompetentnost in pripravljenost za šolo šestletnih otrok pomembno in zmerno povezujejo z izobrazbo mame in očeta.

S tako vseslovensko akcijo bi zmanjšali procent »ne vem« odgovorov, pomagali bi dvojezičnim ali večjezičnim staršem, ki sami poučujejo svoje otroke in dvignili bi zavest o pomembnosti znanja TJ, kar bi pripomoglo k boljšemu medsebojnemu razumevanju, razumevanju drugih kultur in seveda k spoštovanju svoje jezikovne identitete.

5.5 Peti del anketnega vprašalnika

Zadnji del razkriva dvoje: odnos staršev do zgodnjega učenja TJ (na ta vprašanja so odgovarjali vsi sodelujoči starši) in ključne motivacijske dejavnike pri odločanju staršev za (ne) vključitev otrok v dejavnosti učenja TJ na predšolski stopnji in / ali v prvem triletju osnovne šole (na ta vprašanja so odgovarjali starši tistih otrok, ki se učijo tujega jezika oz. tisti, ki bi ga vključili v program zgodnjega učenja TJ, zato je v rezultatih več vprašanj upravičeno ostalo brez odgovora.

5.5.1 Stališča staršev do vključevanja otrok v programe zgodnjega učenja tujih jezikov

20 staršev (14,8%) od 135 odgovarja, da so odločno proti zgodnjemu učenju TJ in zagovarjajo misel, da morajo otroci imeti otroštvo. Prav toliko jih meni, da predšolski otroci v starosti od 3 do 5 let in otroci prve triade v OŠ dolgoročno nič ne pridobijo z zgodnjim učenjem TJ. 31 (23%) staršev odgovarja, da na učenje TJ niso niti pomislili, 23 (17%) jih meni, da mora otrok najprej usvojiti (govorno in pisno) materin jezik in se strinjajo s trditvijo, da je smiselno začeti z učenjem TJ v 4. razredu OŠ, da otroci ne pomešajo dveh ali več jezikov. 14 (10,4%) jih pravi, da je to zguba časa in denarja in zagovarjajo idejo, da se starejši otroci v istem času naučijo več.

Eden pomembnejših podatkov, ki smo jih pridobili je, da bi kar 43% staršev svojega otroka vključilo v program zgodnjega učenja TJ, samo v primeru, če bi bil del vrtčevskega ali šolskega programa, ali če bi bil brezplačen. Več kot polovica staršev bi otroke vključila v programe zgodnjega učenja TJ v primeru, da bi bilo v 4. razredu OŠ zagotovljeno nadaljevanje učenja TJ. Po drugi strani je pa več kot 80% (od tistih staršev, ki so svojega otroka vpisali v tečaj TJ), to storilo prav zato, ker so želeli da bo njihovemu otroku lažje pri rednem pouku TJ.

Prav posebej nas je zanimalo zadovoljstvo staršev z razpoložljivo ponudbo za učenje TJ. 28,9% staršev se strinja s trditvijo, da je učenje TJ smiselno, vendar ocenjujejo, da ni ponudbe. 66% se ne strinja s trditvijo, 4,4% staršev ni dalo odgovora.

Medtem ko na trditev »S ponudbo sem zadovoljen / zadovoljna.«, odgovarjajo nekoliko drugače: zadovoljnih je 47,7 %, nezadovoljnih pa 40 %, ostali (12,6 %) na vprašanje niso odgovorili.

Če razberemo iz anketnih vprašalnikov, bi starši ponudili svojim otrokom sledeči okvir: učenje jezika, ki se ga veliko oz. največ sliši v okolju in imamo z njim pogoste stike: splet, mediji (npr. angleščina). Predvsem zato ker vejo, da zgodnje učenje pospešuje intelektualni razvoj otroka in da mu bo pridobljeno znanje koristilo. V okviru 70 srečanj po 35 minut oz. 2 krat tedensko, bi bilo najbolje, če bi usposobljena vzgojiteljica / učiteljica (matična ali gostujoča) otroke poučevala TJ tako, da bi z njimi govorila o vsakdanjih opravilih, da bi jih vključevala v vsakdanje situacije: pri zdravniku, v restavraciji,... In samo en starš bi svojemu otroku ponudil poučevanje enega predmeta v tujem jeziku. Na glasovanje bi verjetno dali starost otrok ob vključitvi v učenje tujih jezikov in sicer bi odločali med dvema skupinama: od 3. do 5. leta dalje ali od 5. leta dalje.

Kot navaja Pižorn v spletnem dokumentu (str. 7), obstaja več strokovno oblikovanih modelov (npr. jezikovna kopel, senzibilizacija) za zgodnje učenje in poučevanje tujih jezikov: »Driscoll (1999) ugotavlja, da modelov ni mogoče razvrstiti na črne in bele, na dobre in slabe, temveč jih je potrebno analizirati v luči danih okoliščin (količina in kakovost vnosa dodatnega jezika/ov, usposobljenost učiteljev, učni pripomočki, zunajšolska možnost stika učencev z dodatnim jezikom itn.)«.

5.5.2 Razlogi za vključitev otrok v program zgodnjega učenja TJ

Analiza vprašanj, o poglavitnih motivacijskih razlogih za vključitev otrok v program zgodnjega učenja TJ, na katera so odgovarjali samo starši tistih otrok, ki se učijo TJ oz. tisti, ki bi ga želeli vključiti v program zgodnjega učenja TJ, kaže, da je osnova odločitev precej splošna in sicer z željo, da bi otroku pridobljeno znanje koristilo (95 %). Drugi razlog so potovanja v kraje, kjer otroci lahko uporabljajo ta jezik (83 %), tretje mesto (81 %) si delita dva razloga in sicer upanje, da bo otroku mogoče nekoč zaradi tega lažje preživeti v tujini (študij, zaposlitev, iskanje literature, potovanja, ...) in konkreten razlog »Moj otrok je vpisan v tečaj, ker imamo redne stike z govornici ciljnega jezika«. Z 80,4 % pritrtilnih odgovorov je na četrtem mestu naše motivacijske lestvice razvidna skrb staršev. Z vpisom v tečaj so želeli doseči tudi to, da bo njihovemu otroku lažje pri rednem pouku tujega jezika. S petim mestom starši učitelju dodeljujejo zelo pomembno vlogo. Na vprašanje »Moj otrok je vpisan (bi bil vpisan) v tečaj, ker vem, da ga uči zelo dobra učiteljica, ki je jezikovno in didaktično dobro usposobljena za zgodnje poučevanje TJ.«, od 78 odgovorov kar 55 staršev (70,5 %) odgovarja pritrtilno, le enega starša učiteljeva vloga ne zanima.

Analiza kaže, da je ovira pri vključevanju otrok v učenje TJ tudi plačevanje tečajev. Več kot polovica (52,5 %) staršev je svojega otroka vključila v tečaj, ker ni preveč drag in samo treh od 78 (0,3 %) cena ne zanima. Najbolj deljeno mnenje je bilo pri trditvi »Moj otrok je vpisan v tečaj tujega jezika, da bo razumel risanke, filme in pesmi v tem jeziku.« 49,3 % staršev odgovarja pritrtilno, 38,9 % negativno, ostali (11,6 %) bodisi ne vejo ali jih ne zanima. Slabih 30 % meni, da svojih

otrok ne znajo sami naučiti TJ, zato to delo raje prepustijo usposobljenim učiteljicam, 65,3 % staršem to ni bil razlog za vpis otroka v tečaj TJ. 23,3 % staršev je svojega otroka vpisalo v tečaj TJ tudi zato, ker imajo sorodnike v tujini. Rezultati kažejo, da starši ne vpisujejo otrok v tečaje iz lastne notranje ali integrativne motivacije, npr. ker bi sami naravnost oboževali ciljni jezik, njegovo kulturo ali govorce ampak so njihovi motivi zunanje usmerjeni, so instrumentalni, s čimer lahko pojasnimo veliko zanimanje za angleščino, ki postaja mednarodni jezik, lingva franca. Glede na rezultate socializacija otrok v tem obdobju ni zelo izrazita, saj so le štirje starši (0,5 %) svojega otroka vpisali v tečaj zato, ker so vpisani vsi otroci iz njegove skupine, oz. sošolci. Ostalim (87,1 %) to ni bil motivacijski razlog. In na zadnjem, dvanajstem mestu, se je vpliv okolice izkazal za brezpredmetnega. Na vprašanje »Moj otrok je vpisan v tečaj, ker mi je nekdo tako svetoval.« kar 96,1 % staršev odgovarja z ne.

6 SKLEP

Ko opazujemo otroke pri vsakodnevnih opravilih ali pri igri, brez težav ugotovimo, da so notranje motivirani za aktivnosti, ki jih opravljajo. Prav tako je pri učenju tujega jezika. MacIntyre (1999 v Brumen 2011: 725) pravi, da učenci kažejo prirojeno radovednost za odkrivanje sveta in zato se jim bodo zdele učne izkušnje same po sebi zabavne. Učitelji bi se mogli zavedati svoje naloge, in sicer, da lahko ohranijo otrokovo zanimanje za jezik s pravilno izbiro metodoloških in didaktičnih pristopov, prilagojeno starosti skupine. V raziskavi nas je zanimala vloga staršev v tem procesu.

Da bi ugotovili kateri so ključni (de)motivacijski dejavniki vključevanja otrok v zgodnje učenje tujih jezikov, smo preverili tudi ozadje: ali se izobražujejo na tem področju (literatura, predavanja), ali poznajo aktualno stanje na tem področju izobraževanja doma in v tujini, ali so ozaveščeni o sodobnih izhodiščih s področja zgodnjega učenja in poučevanja tujih jezikov in njihova stališča, ter njihove želje in predstave o poteku učenja tujih jezikov.

Brumnova (2011: 730) z raziskavo ugotavlja, da so otroci notranje motivirani za učenje tujega jezika: »Hočejo se učiti, ker uživajo v učnem procesu tujega jezika zaradi procesa samega.« Ugotavljamo, da je več kot polovica (51,1 %) otrok izrazila željo, da bi se učili tujega jezika in da se 45,9 % otrok na Notranjskem uči tujega jezika, kar sovпада s 45,2 % staršev, ki so se za zgodnje učenje tujega jezika odločili sami ali v dogovoru s partnerjem. Ta procent približno sovпада s procentom tistih staršev (47,4 %), ki so s ponudbo zadovoljni. 28,9 % se zdi, da je zgodnje učenje tujega jezika smiselno, vendar da ni ponudbe. Seveda so starši tisti, ki odločajo s katerimi dejavnostmi se bo ukvarjal otrok v prostem času, zato je nujno začeti starše ozaveščati o smiselnosti zgodnjega učenja tujega jezika, saj so sami izrazili željo po boljši informiranosti. Ugotavljamo, da čeprav se starši ne udeležujejo predavanj in ne poznajo sistema zgodnjega učenja tujih jezikov v Sloveniji in v tujini, imajo dober občutek za to, kaj je dobro za njihovega otroka in za njegov razvoj, saj se večina strinja z najnovejšimi dognanji strokovnjakov.

Še najlažje pa bi bilo, da bi znižali starost začetka učenja tujega jezika v obveznem osnovnošolskem izobraževanju. S tem bi se približali večini drugih evropskih držav, ki so to že naredile. Da je Slovenija v tem pogledu na repu Evrope dokazuje šest let stara tabela (Pižorn, spletni dokument, str. 2) iz leta 2005. Če povzamem: V Sloveniji, Romuniji in Litvi se otroci začnejo učiti tujega jezika pri devetih letih. Kasneje (pri desetih letih) samo še na Slovaškem, Portugalskem in Škotskem. Vse ostale države svojim državljanom nudijo učenje tujega jezika prej: Belgija, Španija, Italija, Avstrija in Finska pri treh letih, pri štirih Luxemburg in Nizozemska, pri petih Češka, Francija in Malta, pri šestih Nemčija, Madžarska, Liechtenstein in Norveška, pri sedmih Anglija, Estonija in Švedska in pri osmih letih Turčija in Bolgarija.

Predvsem pa zato, ker v naši raziskavi večina staršev ocenjuje, da so se jezika naučili ravno v času šolanja, kar lahko kaže na uspešnost programov tujih jezikov v slovenskem izobraževalnem sistemu in seveda enakopravno dostopnost do znanja tujih jezikov vsem državljanom. Ugotavljamo, da se na Notranjskem več kot polovica anketirancev ocenjuje, da so enojezični. Pižorn (spletni dokument, str. 3) pravi, da enojezičnost danes ni več kvaliteta, temveč ovira in celo »nevarnost« družbi napredka, sožitja, medsebojnega razumevanja in spoštovanja: »Jezikoslovci že dolgo časa vedo in nam tudi sporočajo, da sta dvo- in večjezičnost veliko pogostejši obliki kot enojezičnost (Baker & Prys-Jones 1998; Hamers & Blanc 2000; Crystal 1987; Dewaele et al. 2003; Ellis 2006).«

LITERATURA

- BRUMEN, Mihaela (2003) *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje: teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole*, Ljubljana: DZS.
- BRUMEN, Mihaela (2009) *Prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi*, V: Pižorn K. (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. 1. izd. Ljubljana: ZRSŠ, str. 63-70.
- BRUMEN, Mihaela (2011) *The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school*, *Early Child Development and Care*, 181-6, str. 717-732.
- BRUMEN, Mihaela/N. ROBNIK (2008) *Stališča študentov do učenja in poučevanja tujih jezikov v otroštvu*. Skela, J (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*, Ljubljana: Tangram: str. 792-802.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (2000) *Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Divisions des politiques linguistiques.
- ČOK, Lucija/Janez SKELA/Berta KOGOJ/Cveta RAZDEVŠEK PUČKO (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS.
- DAGARIN FOJKAR, Mateja (2009) *Modeli poučevanja tujega jezika v otroštvu – pregled stanja v Evropi in drugje po svetu*, Pižorn, K. (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, 1. izd. Ljubljana: ZRSŠ, str. 154-176.

- JURIŠEVIČ, Mojca (2009) *Zaznavanje pouka tujega jezika v prvem triletju osnovne šole in motiviranost učencev za učenje*, Pižorn, K. (ur.), Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu, 1. izd. Ljubljana: ZRSS, str. 97-114.
- KRASHEN, Stephen D. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon, str. 10-32.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica (2009) *Razvoj otroškega govora: učinek poučevanja in učenja tujega/drugega jezika*, V: Pižorn, K. (ur.), Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu, 1. izd. Ljubljana: ZRSS, str. 71-79.
- MARJANOVIČ UMEK/Urška FEKONJA PEKLAJ (2008) *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*, Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- McKAY, Penny (2005) *Assessing Young Language Learners*, Cambridge: University Press.
- PINTER, Annamaria (2006) *Teaching Young Language Learners*, Oxford: University Press.
- PIŽORN, Karmen (2008) *Učenje dodatnih (tujih) jezikov na zgodnji stopnji – (i)zguba ali prednost? Učenje dodatnih jezikov na zgodnji stopnji – trenutno stanje*. Spletni naslov: http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20C4%8Dlanki%20in%20prevodi/ucenje_dodatnih_jezikov_na_zgodnji_stopnji_karmen_pi-zorn_2008.pdf
- MARENČIČ-POŽARNIK, Barica/L. MAGAJNA/C. PEKLAJ (1995) *Izziv raznolikosti, stili spoznavanja, učenja, mišljenja*, Nova Gorica: Educa.
- SKELA, Janez/Mateja DAGARIN FOJKAR (2009) *Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu*, Pižorn, K. (ur.), Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu, 1. izd. Ljubljana: ZRSS, str. 26-62.
- ŠEČEROV, Neva (2008) *Zgodnje učenje tujega jezika: zgled celostnega pristopa k učenju in vrednotenju znanja*, Skela, J. (ur.), Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse, Ljubljana: Tangram, str. 594-603.
- Internetni vir: <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/SCAL/2007Archive/SCAL-StructuredImmersion.htm?Xlanguage=EN>
- Internetni vir : <http://register.consilium.europa.eu/pdf/sl/08/st16/st16207.sl08.pdf>. Resolucija sveta EU o evropski strategiji za večjezičnost 2008 (sprejeta 21. 11. 2008).

POVZETEK

Stališča staršev na Notranjskem in poglobitni motivacijski dejavniki za vključitev otrok v programe zgodnjega učenja tujega jezika pred otrokovim devetim letom starosti

V prispevku predstavljamo stališča staršev na Notranjskem o sodobnih izhodiščih na področju zgodnjega učenja in poučevanja tujih jezikov in njihov vpliv na odločanje staršev za (ne)vključitev otrok v programe zgodnje poučevanje tujega jezika. Na eni strani

ugotavljamo slabo seznanjenost staršev s strokovno literaturo in slabo poznavanje aktualnega stanja v Sloveniji in v tujini na področju zgodnjega poučevanja tujih jezikov. Na drugi strani pa njihova pozitivna stališča do zgodnjega učenja tujih jezikov, izjemen občutek za pravi pristop k zgodnjemu učenju tujega jezika in predvsem njihovo veliko željo po boljšem poznavanju te teme.

Ključne besede: zgodnje učenje tujih jezikov, motivacija, starši, Notranjska

ABSTRACT

Parental Attitudes and Motivational Factors in Enrollment of Children in Early Foreign Language Learning in the Notranjska Region

In this article we present the parents' opinions about the contemporary sources in the field of early foreign language teaching and learning and their influence on the decisions parents make about including/excluding their child into the program of early foreign language learning. We found out, on the one hand, that parents are poorly informed about the current state of early foreign language learning both in Slovenia and abroad. On the other hand, parents reported positive attitudes about early foreign language teaching, a remarkable sense of right approach in early foreign language learning and, above all, their desire to know more about the subject.

Key words: early foreign language learning, motivation, parents, Notranjska region

Andreja Trenc

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
atrenc@gmail.com

UDK 811.134.2'36:37.091.3

CONSTRUCCIONES IMPERSONALES CON SE EN ESPAÑOL Y SU TRATAMIENTO DIDÁCTICO DESDE UNA PERSPECTIVA DE FOCUS ON FORM O LA ATENCIÓN A LA FORMA

1 INTRODUCCIÓN

El tema del presente trabajo es el tratamiento didáctico que reciben las construcciones impersonales con *se*, llamadas también impersonales reflejas (RAE 2010: 783) o construcciones impersonales transitivas activas (Maldonado, 1999: 261). Debido a la enorme dificultad que presenta la adquisición de estas estructuras para muchos de los aprendientes del español como lengua extranjera¹ de los niveles B1-2 y C1, sería pertinente cuestionar cuáles son los modelos más difundidos para tratar este fenómeno gramatical en clase y, más concretamente, preguntarse cuáles son los modelos de instrucción que mejor se aplican al contexto universitario formado por estudiantes de lengua española y morfosintaxis dentro de los estudios de grado de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de Liubliana.

La necesidad de abordar en este artículo la enorme dificultad que representa la adquisición de construcciones impersonales con *se*² se justifica por la alta frecuencia de errores relacionados con la adquisición de esta estructura, la complejidad de la forma misma, según los criterios propuestos por Hulstijn y de Graaf (1994 en Alonso Raya, 1999: 37), y la ineficacia de diferentes modelos pedagógicos actuales para abordar esta forma desde una dimensión operativa y basada en las demandas cognitivas del aprendiente.

En el presente artículo cuestionamos si los modelos actuales de instrucción sobre las construcciones impersonales con *se* que se proponen en los manuales de E/LE de uso vigente en Eslovenia son realmente eficaces a la hora de erradicar los errores y pueden proporcionar un mejor rendimiento didáctico en el aula. Alternativamente, propondremos un modelo didáctico del *input* estructurado basado en los principios del *procesamiento de input* (*input processing*, VanPatten, 1996, 2002, 2003), que se enmarca en la línea de atención a la forma (*focus on form*, Doughty and Williams, 1998, Long, 1991), y en las aplicaciones de la Gramática Cognitiva (Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1990 en Castañeda, 1997).

Mediante la aplicación práctica del modelo propuesto y la puesta en marcha de medios empíricos³, se intentará demostrar que el procesamiento correcto de datos de entrada es de fundamental importancia para una correcta adquisición

1 En adelante: E/LE.

2 En adelante: Cimp. con *se*. Se recurrirá al termino para diferenciar estas construcciones de otras construcciones de marca impersonal con el clítico *se*: medias, pasiva refleja, impersonales intransitivas e intransivizadoras.

3 El experimento fue desarrollado como trabajo de investigación para la Memoria del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Universidad Internacional Menéndez Pelayo, en 2011).

de la forma en cuestión. Además, reflexionaremos sobre la universalidad o particularidad y los posibles límites de aplicación de ciertas estrategias cognitivas universales en la adquisición de las CImp. con *se* para pasar, en la última parte del artículo, a los resultados de la investigación empírica para el sustento de relevancia del modelo propuesto en función de la enseñanza actual de la gramática española.

1.1 Criterios de evaluación

En la investigación defendemos que un modelo instruccional basado en el *input* estructurado puede ser más beneficioso y operativo que otros modelos que se usan actualmente para la enseñanza de construcciones transitivas con *se*. Los criterios de valoración del modelo propuesto frente a modelos tradicionales del tratamiento gramatical son los siguientes:

- a) La adecuación a las demandas cognoscitivas del aprendiente con especial atención a los principios cognitivos universales que aplica el estudiante durante el procesamiento gramatical. Se defenderá que, precisamente, las estrategias cognitivas innatas son el principal escollo en la adquisición frente a otros motivos intra e interlingüísticos así como socioafectivos que se mencionan en relación con la adquisición de estructuras sintácticas (cfr. Baralo Ottonello, 1999; Santos Gargallo, 2004: 391-410).
- b) El rendimiento didáctico real del modelo orientado al procesamiento de *input* frente al modelo tradicional para un contexto académico universitario. Se dará especial importancia al valor operativo del modelo propuesto sin desatender a otras dimensiones pedagógicas de la propuesta, como, por ejemplo, la consonancia con los enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua⁴ y la enseñanza centrada en el aprendiente.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Gramática Cognitiva y la concepción del lenguaje

Antes de adentrarnos en las aplicaciones didácticas del paradigma cognitivista, será importante delinear algunas ideas básicas sobre las que se asienta dicho paradigma en cuanto a la concepción del lenguaje, especialmente en lo que atañe a la adquisición del sistema formal (la gramática), para poder justificar la elección del nuestro modelo.

La aproximación cognitivista al concepto del lenguaje nace como respuesta al paradigma chomskiano al postular que el lenguaje «no es una capacidad autónoma o independiente de otros ámbitos de la capacidad humana» (Castañeda, 1997: 50). Una gramática basada en los presupuestos cognitivistas mantiene como factores esenciales en el proceso de adquisición la posesión de estrategias cognitivas de construcción de hipótesis y una concepción de lenguaje como un sistema estructurado en el que sólo hay unidades simbólicas (*op. cit.*). Del carácter simbólico de la forma gramatical se derivan tres implicaciones didácticas importantes:

⁴ Con *enfoques comunicativos* nos referimos a modelos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en la concepción instrumental del signo lingüístico como generador del significado comunicativo, y en una concepción pragmática de la gramática que se deriva del primer concepto (Candlin, 1976; Widdowson, 1978).

- a) La sintaxis no puede concebirse como un nivel autónomo separado del nivel semántico o fonológico, ya que todo el sistema formal opera a través del paradigma funcional-cognitivista.
- b) Existe una indisolubilidad entre la forma lingüística y su significado semántico o comunicativo de manera que toda instrucción formal exenta de implicaciones semánticas y pragmáticas de la(s) forma(s) que se está(n) enseñando resulta poco operativa;
- c) El eje principal de las estructuras lingüísticas son diferentes representaciones o perspectivas lingüísticas de una misma escena o la misma realidad (Castañeda Castro, Alonso Raya, 2009: 28). Dada esta concepción de la naturaleza simbólica del lenguaje, toda la representación lingüística puede ser fácilmente extrapolable al plano imaginístico y pictórico, con las consiguientes posibilidades de uso de las imágenes en la instrucción e interpretación gramatical.

Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras el potencial pedagógico de la gramática cognitiva reside en la concepción simbólica del lenguaje, que potencia la capacidad representacional de éste para matizar diferentes perspectivas de la realidad y establecer un paralelismo claro entre la expresión lingüística (gramatical, en este caso) y la icónica (imágenes). De hecho, las imágenes gráficas resultan uno de los recursos más utilizables y utilizados en la instrucción basada en la Gramática Cognitiva (Castañeda, 2004b: 7-11). Nosotros también lo explotamos en nuestro modelo de instrucción (*véase infra*).

Podemos aportar los siguientes argumentos a favor del uso de una instrucción basada en la Gramática Cognitiva en el aula (Castañeda, 2011: 10):

- a) La Gramática Cognitiva permite desarrollar una dimensión pragmático-discursiva de la gramática, ya que ayuda a discernir entre concepciones y rasgos muy sutiles que sólo pueden ser perceptibles o interpretables a través de sus representaciones gráficas (p. ej. el valor significativo de diferentes construcciones sintácticas con *se*).
- b) Todo en la lengua se considera significativo, una asociación entre el significante y el significado. También en gramática.
- c) Las funciones discursivas y pragmáticas se basan en la existencia de representaciones alternativas de una misma situación objetiva.
- d) Es mayor el grado de comprensión intuitiva de la gramática al que llegan estudiantes que aprenden con Gramática Cognitiva ya que las representaciones lingüísticas, al igual que las gráficas o icónicas, pueden ser intuitivamente aprehensibles por los estudiantes.

2.2 Clasificación de construcciones impersonales con *se*

Para orientar al profesor a la hora de buscar bases lingüísticas teóricas para la enseñanza de las CImp. con *se*, ofrecemos a continuación algunas directrices taxonómicas, lingüísticas y curriculares sobre la forma objeto⁵. Presentamos tres clasificaciones de las construcciones impersonales:

⁵ Seguimos en este caso al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante PCIC; Instituto Cervantes 2007a, Instituto Cervantes 200b, Instituto Cervantes 2007c), considerándolo como el documento curricular de referencia que mayor alcance tiene hoy en día en la enseñanza de español.

- a) Desde el punto de vista normativo: en el *El nuevo manual de la Gramática española* (RAE, 2010: 741) se enmarcan las construcciones impersonales con *se* bajo construcciones impersonales propiamente dichas para diferenciarlas de las activas, pasivas y medias.
- b) Desde el punto de vista cognitivista (Maldonado, 1999) «la *se* impersonal intransitiva activa» se ubica como una clase de las impersonales activas que se diferencian por los diferentes grados de la fuerza agentiva del agente.
- c) Desde el punto de vista pragmático-discursivo Matte Bon (1992b: 41-45) parte de las funciones que puede ejercer una CImp. con *se* en el discurso y las ubica entre «las marcas de impersonalidad sintáctica» (como, p. ej. las marcas léxicas *una/o*, *toda la gente*, o las morfosintácticas como es uso de la conjugación en la 3.^a persona cuando obtiene el valor impersonal, etc.)
- d) Desde el punto de vista pedagógico o curricular se habla de diferentes formas de expresar la impersonalidad, entre ellas los exponentes gramaticales. El *PCIC* incluye las CImp. con *se* en el inventario de gramática de niveles B1-2 y C1-2 en los apartados dedicados a valores de *se* (Instituto Cervantes, 2007a: 64; 2007b: 65-66) y tipos de oraciones simples (Instituto Cervantes, 2007a: 93).

Sin embargo, nos vemos obligados a imponer algunos límites a lo que se refiere la taxonomía de formas gramaticales objeto de investigación. Consideramos que una propuesta didáctica para tratar diferentes construcciones con *se* en todas sus vertientes sincréticas no resultaría muy rentable, dado el gran número de funciones que puede abarcar este ítem para que el alumno pueda atender a todas a la vez. De ahí que nuestro artículo se limite a trabajar aquella forma que Maldonado (1999: 261) concibe con el nombre de construcciones impersonales transitivas con *se*, sin adentrarnos en otras formas con un agente implícito introducido por el clítico *se*.

3 EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE CONSTRUCCIONES IMPERSONALES CON *SE*. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE MANUALES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Las alegadas evidencias de confusión y ambigüedad a la hora de enseñar las CImp. con *se* con diferentes modelos pedagógicos propuestos en manuales de uso en el contexto universitario esloveno han impulsado la demanda docente de una alternativa de instrucción gramatical de las CImp. con *se*.

Para determinar el estado de la cuestión se llevó a cabo un análisis bibliográfico de diferentes modelos de tratamiento gramatical de las CImp. con *se*, incluidos en diferentes manuales y gramáticas pedagógicas de uso frecuente en dicho contexto universitario con el fin de establecer su operatividad y eficiencia. La lista de métodos sometidos al análisis cualitativo abarcó los siguientes manuales: *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, 1999), *Španska slovnica po naše* (Markič, Pihler, 2008), *Gramática comunicativa* (Matte Bon, 1992), *Aula Internacional 4* (Corpas, Germendía, et. al., 2007), *Prisma B2* (Vázquez, 2007), *Gramática básica del estudiante del español. Edición revisada y ampliada*. (Alonso Raya, et. al., 2011), *Temas de gramática* (Moreno

García, 2001), *Gramática de uso del español C1-C2* (Borobio y Palencia, 2011), *Análisis sintáctico* (Gómez Torrego, 2004) y *Abanico* (Chamorro, et. al., 1997).

Algunas conclusiones al respecto que pueden reflejar los criterios aplicados (éstos fueron: la calidad de instrucción a propósito de la forma objeto, la contextualización de los ejemplos, el desarrollo de actividades, la toma de conciencia de estrategias cognitivas del alumno como parte de instrucción) son las siguientes: la presentación gramatical suele limitarse, en la mayoría de los casos analizados, a las reglas sintácticas propiamente dichas sin incidir en implicaciones pragmático-semánticas seguidas por una serie de ejemplos que informan sobre el uso de forma predominantemente en el ámbito periodístico. Otros contextos de uso que dotarían al alumno de un amplio repertorio de muestras de *input* fueron muy poco frecuentes en los materiales analizados.

Del mismo modo, han sido escasos los tipos de instrucción que tenían en cuenta las demandas cognitivas del alumno. En este último caso, solamente cuatro métodos han ofrecido explícitamente reglas o advertencias sobre las estrategias cognitivas que impiden una correcta asignación sintáctico-semántica durante la adquisición de la construcción impersonal con *se*: *Abanico*, *Gramática básica del estudiante del español*, *Aula Internacional 4*, el último, sólo parcialmente y con cierto grado de ambigüedad, y *Temas de gramática*.

En cuanto a la práctica formal se manifestaron dos desventajas generales: las actividades fueron del tipo de manipulación mecánica de la forma, sin la necesidad de atender a las correspondencias entre la forma y el significado; y la pronta imposición de las destrezas productivas. Las únicas excepciones al respecto se encontraron en los mismos manuales que acabamos de mencionar, exceptuando *Aula Internacional 4* que, paradójicamente, combinaba dos tipos de instrucción contrarios: una instrucción explícita basada en contextos de uso comunicativo con ciertas remisiones a principios de Gramática Cognitiva, seguida por unas actividades mecánicas o centradas en el uso discursivo de las impersonales (en anuncios de trabajo, p. ej.). Otra desventaja en cuanto a la práctica gramatical la presentó el tipo de destreza implicada que fue, en la mayoría de los casos, productiva. Según los principios del procesamiento del *input*, la producción de la forma en estadios de adquisición anteriores a su asimilación completa puede incidir en el empobrecimiento del conocimiento adquirido (VanPatten 1996: 7). La única batería de actividades en las que se pasa primero por la comprensión de la forma puede apreciarse en la *Gramática básica del estudiante de español* (*op. cit.*), y *Abanico* (*op. cit.*).

4 CLASIFICACIÓN DE ERRORES RELACIONADOS CON LAS CONSTRUCCIONES IMPERSONALES CON SE

4.1 Estrategias cognitivas; estrategias del *procesamiento de input*

Un número considerable de investigaciones empíricas (Baralo, 1999; 2004: 39; Alonso Raya, 2010: 13; Maldonado, 1999: 11; Thornbury, 2005: 10; McLaughlin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Anderson, 1983 en Alonso y Martínez Gila, 2006: 25) así como la experiencia en clase, han demostrado la universalidad de algunas estrategias psicolingüísticas que el aprendiente aplica por defecto durante la ad-

quisición de ciertas estructuras gramaticales y que le dificultan su correcta asimilación. Estas estrategias hacen que el aprendiente atienda selectivamente sólo a algunos rasgos del *input* mientras que otros le pasan inadvertidos (VanPatten, 2002: 758). Aunque no podemos descartar la posibilidad de otros motivos que puedan incidir en los errores gramaticales de aprendientes extranjeros, podemos sostener que en el caso de estructuras sintácticas complejas, son efectivamente las estrategias cognitivas las que se hacen más patentes en los errores de los aprendientes extranjeros. Siendo esto así, pasamos a desglosar más concretamente, cuáles son las estrategias cognitivas del alumno a las que hemos hecho referencia, siguiendo los cuatro principios universales (P1-P4) propuestos por VanPatten (2002: 758):

- P1. Los aprendices procesan el *input* atendiendo al significado antes que a la forma.
- P1a. Los aprendices procesan las palabras con contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa.
- P1b. Los aprendices prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales para obtener la misma información semántica.
- P2.: Para que los aprendices sean capaces de procesar formas opacas con bajo valor comunicativo, tienen que ser capaces de procesar el contenido comunicativo con poco o ningún coste de atención.
- P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les permite asignar el papel del sujeto o agente al primer nombre que encuentran en la frase.
- P3a.: La estrategia del primer nombre puede ser superada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión.
- P3b.: Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento antes de que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que le ayuden en la tarea (p.ej. concordancia sujeto-verbo).
- P4. Lo más fácil de procesar para los alumnos es lo que aparece en la primera posición.
- P4.a. Los alumnos procesan los elementos que aparecen en la posición final antes que los que aparecen en el medio del enunciado.

De la aplicación de estas estrategias cognitivas durante la adquisición de CImp. con *se*, sobre todo en lo que se refiere a las estrategias del procesamiento de estructuras sintácticas («la estrategia del primer nombre»⁶) resultó lógico esperar que se manifestase durante el experimento lo siguiente:

- P1c: la marca de impersonalidad *se* va a resultar extremadamente poco significativa frente a otros ítems de la frase (léxicos, p. ej.).
- Debido a P3, el aprendiente mostrará la tendencia a asignar al primer nombre (el CD de persona), por defecto, unas funciones sintácticas y semánticas que no le corresponden: la del sujeto-agente. Fue de esperar, pues, que el aprendiente que no hubiera recibido una instrucción explícita sobre las relaciones sintáctico-semánticas, mostrase dos errores: el error de asignación semántica del agente (la tendencia a interpretar la construcción impersonal como reflexiva/recíproca) y por lo menos uno de los dos errores relacionados con asignación

6 En adelante P3.

sintáctica del sujeto (la tendencia a hacer concordar el CD en posición del primer nombre con el verbo y prescindir de la preposición *a* marca del CD).

- Debido a P1, P1a, P1b, P4 y P4a, el aprendiente va a correr el riesgo de pasar por alto las marcas formales que eran el único rasgo distintivo entre las impersonales y otras construcciones con el clítico *se*, lo que elevará la posibilidad de interpretar estas estructuras como pasivas reflejas o incluso recíprocas/reflexivas.
- De acuerdo con P3b, el aprendiente deberá incorporar pistas correctas durante el proceso de desautomatización de las impresiones erróneas sobre el orden de funciones sintácticas en las CImp. con *se*. El profesor deberá facilitarle la tarea al alumno mediante la instrucción, llamando la atención sobre marcas formales tales como la no concordancia y la preposición *a* para asignar el CD en función del paciente (P2).

4.2 Estrategia de la *simplificación*

Las investigaciones sobre las estrategias cognitivas universales abogan a favor de la existencia de la estrategia de simplificación (*cf.*, p. ej. Alonso Raya y Martínez Gila, 2006: 25-26). Según ellos, el aprendiente tenderá a asociar a una forma gramatical una sola función semántica y a una función una sola forma (*one-to-one*). El carácter multifuncional y sincrético de las formas gramaticales con *se* que representan multitud de funciones y valores diferentes tiende a causarles muchos problemas a los aprendientes extranjeros en la adquisición de pequeños matices significativos. Lo mismo vienen a sostener los investigadores sobre casos análogos en otras lenguas indoeuropeas (Kemmer, 1993 en Castañeda Castro y Moreno Melguizo, 1997: 17), esloveno incluido, y la Real Academia de la lengua Española sobre el caso del español (RAE, 2010: 782). El problema es fácilmente transferible al terreno de la enseñanza. Por motivos instruccionales y cognitivos el aprendiente tiende a relacionar e interpretar la CImp. con *se* primordialmente sólo con las funciones reflexivas o recíprocas y le cuesta superar esta primera impresión por la de una impresión más amplia.

Las anteriores consideraciones cobran la máxima importancia en lo que se refiere a la aplicación pedagógica de las CImp. con *se*. Nuestra propuesta alternativa supone proporcionar al aprendiente un *input* rico en diferentes funciones semánticas del clítico *se* y en llamar la atención sobre las diferencias en la interpretación del significado de dicha forma.

4.3 Otros motivos de errores

Baralo (2004: 37-47), citando a Selinker (1972: 209-231) menciona algunos motivos intralingüísticos, interlingüísticos y socio-afectivos de errores gramaticales que pueden aplicarse a los problemas de adquisición de CImp. con *se*:

- a) Coincidencias etimológicas entre el *se* reflexivo/recíproco y el *se* impersonal: las dos funciones reciben el mismo arranque etimológico (Castañeda Castro y Melguizo Moreno, 2006: 17, Mendikoetxea, 1999: 1686; Maldonado, 1999: 11) y luego se separan para deshacer la ambigüedad que se producía cuando el sujeto de la oración pasiva era persona, pudiendo interpretarse la oración pasiva bien como impersonal, bien como reflexiva/recíproca. Pongamos el

caso de semejante ambigüedad interpretativa de una frase de Don Quijote (I, 3): »que el señor del castillo era un follón y mal nacido caballero, pues de tal manera consentía que se tratassen los andantes caballeros.« (Cervantes, 1605 en Mendikoetxea, 1999: 1686).

- b) Interferencia de instrucción: puesto que el valor reflexivo/recíproco es el que suele ser adquirido primero⁷, es de esperar que el aprendiente dependa de este valor y lo aplique a una serie de construcciones parecidas (como el *se* impersonal) que se introducen en niveles ulteriores.
- c) Interferencia con la L1. Comparando las estructuras impersonales con *se* análogas en español y esloveno (cfr. Markič, Pihler, 2008), podemos apreciar algunos rasgos (la concordancia, el CD introducido por la preposición *a*), que son marcados en español; mientras que en esloveno estos mismos rasgos no resultan marcados, lo que causa una mayor dificultad para los estudiantes eslovenos en la discriminación entre la pasiva refleja y la CImp. con *se* y entre el sujeto y el CD en función de paciente.

La comprobación de cierta universalidad de los principios cognitivos en la adquisición de la gramática de lenguas extranjeras ha hecho que se deje de poner foco en la investigación sobre la influencia de la lengua materna en la L2 (Baralo, 1999: 37, 46) y se dé un mayor peso a las variables cognitivas del individuo que aprende.

5 MODELO DE *INPUT* ESTRUCTURADO. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA INSTRUCCIÓN DE CONSTRUCCIONES IMPERSONALES CON *SE*

5.1 Instrucción basada en el procesamiento

El modelo de instrucción basado en el procesamiento (*processing instruction*) se enmarca en las propuestas metodológicas conocidas bajo el nombre de «atención a la forma». Estas propuestas parten de una concepción pragmático-discursiva del sistema gramatical en el que las formas se conciben como instrumentos generadores de significado. En cuanto al proceso de adquisición, la propuesta enfocada en la forma destaca por el intento de manipular exteriormente la atención del aprendiz para dirigirla hacia la forma gramatical sin dejar de lado el significado (Williams y Doughty, 1998).

La instrucción basada en el procesamiento de *input*⁸ recoge esta idea de dirigir deliberadamente la atención del aprendiente hacia formas que, por distintas razones, resultan poco perceptibles en el *input*. Asimismo, el modelo de VanPatten concilia las propuestas de «atención a la forma» con los principios de la Gra-

⁷ De la secuenciación silábica prototípica de enseñanza actual de la gramática se puede desprender que el aprendiente del nivel avanzado ya lleva asimiladas las funciones reflexivas y recíprocas a la hora de aprender las impersonales, ya que las primeras se suelen introducir en los estadios inferiores de adquisición (nivel básico A1, Instituto Cervantes, 2007a: 123; Instituto Cervantes, 2007b: 64).

⁸ Según VanPatten, *input* viene definido como datos de segunda lengua que el aprendiente lee u oye con el fin de obtener el significado (mensaje), mientras que el sustrato restante del procesamiento de *input* que se asimila en el sistema en desarrollo, se llama *intake*. Éste último representa el complejo de representaciones mentales complejas que constituyen el conocimiento interno del aprendiz sobre la segunda lengua (VanPatten, 1996: 9-10).

mática Cognitiva y algunas ideas de Krashen (1981 en Baralo, 1999: 61) sobre la adquisición del sistema formal, añadiendo a estas últimas algunas aportaciones.

El procesamiento del *input* es definido por VanPatten como un proceso de comprensión significativa de la forma lingüística objeto de atención, sea esta gramatical, léxica o sintáctica. El proceso de comprensión incluye, por un lado, la comprensión mediante el manejo de la forma para obtener una interpretación válida de su significado y, por otro, la atención dirigida del aprendiente sobre ciertos aspectos gramaticales. El modelo se articula a través de tareas significativas que usan el *input* manipulado para orientar y fijar la atención del aprendiente sobre los aspectos que pasarían desapercibidos durante el procesamiento de comprensión libre (esto es, natural, según el concepto de Krashen). Una ventaja del modelo de VanPatten tiene que ver con la consideración de las estrategias cognitivas del aprendiz que se disparan durante la comprensión del *input*, perturbando, evitando o ayudando a una correcta asimilación del *intake*.

Según el esquema de VanPatten, la manipulación incide solamente sobre la primera fase del procesamiento del *input*, y no atañe a la producción del aprendiente (el *output*). Es por esa razón por la que las actividades que ofrecemos impulsan al estudiante solamente a comprender la forma y no a producirla. El modelo presentado sigue las directrices de secuenciación de actividades de *input* estructurado trazadas en VanPatten (1996: 60) y recogidas en Alonso Raya (2004: 6-7). Se exponen a continuación ejemplos de su puesta en práctica en cada fase (1-3):

1. Se da a los alumnos información sobre la forma o la estructura lingüística y se les explica la relación entre forma y significado.
2. Se les informa sobre la estrategia que puede afectar negativamente a la detección de datos que hacen durante la comprensión del *input*.
3. Se empuja a los aprendices a procesar la forma o estructura en cuestión durante las actividades de *input* estructurado hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener el significado.

En relación con el punto tres, especificaremos una serie de sub-criterios y orientaciones prácticas que debe tener en cuenta el docente a la hora de confeccionar las tareas para el aula. El repertorio que presentamos aquí supera las pautas inicialmente propuestas en el modelo de VanPatten (VanPatten, 1996: 76-70), ya que hemos añadido algunos criterios propuestos por Alonso Raya (Alonso Raya, 2004: 9), que consideramos especialmente relevantes para lograr una instrucción operativa que esté en consonancia con una enseñanza comunicativa y significativa.

- a) Enseña una sola cosa cada vez.
- b) Mantén el significado siempre presente.
- c) Los aprendices tienen que hacer algo con el *input*: mostrar acuerdo o desacuerdo, elegir entre alternativas, tachar lo que no es válido... Es decir, deben demostrar que comprenden.
- d) Usar *input* oral y escrito.
- e) La secuencia es: de la frase al discurso.
- f) Mantén las estrategias del discurso en mente.
- g) La forma/función gramatical objeto de atención debe ser la responsable de la comprensión del *input*.

- h) La actividad debe poner de manifiesto la operatividad de la regla o forma objeto de atención. El alumno debe entender la puesta en práctica del ítem gramatical como una instrucción funcional reversible y fiable.
- i) Las actividades han de tener una finalidad y una contextualización claras y deben usar muestras de lengua verosímiles.

5.2 Modelo del *input* estructurado para el tratamiento de construcciones impersonales con *se*

5.2.1 Metodología

Es necesario, además, precisar la propia secuenciación de las actividades que hemos diseñado siguiendo diversos modelos sobre los que ha investigado VanPatten en colaboración con otros investigadores (VanPatten y Cadierno, 1993; VanPatten y Sanz, 1995; VanPatten y Oikkenon, 1996; en VanPatten, 1996: 71-127).

La secuenciación presenta una serie de actividades referenciales (*referential oriented activities*) en las que el alumno debe hacer algo con el *input* para establecer correspondencias entre la forma (ítem) y el significado (representado como *referente*: puede ser un dibujo, una información, una frase, un texto o un gráfico). El número de correspondencias posibles en estas actividades está restringido para que haya solo una correspondencia correcta entre el ítem y su significado, lo que, por un lado, aumenta la posibilidad de un *intake* correcto y, por otro, le da más seguridad al alumno en esta fase inicial del procesamiento, cuando está trabajando con hipótesis sobre el funcionamiento de la forma. El número de ítems que se proponen en las actividades – modelo está siempre limitado (entre 5 y 10) para ganar una mayor focalización de los recursos atencionales del alumno hacia la forma objeto de instrucción. Todos los ítems se vinculan a un contexto claramente definido que suele ser significativo para el alumno.

Las actividades referenciales se combinan con las actividades afectivas (*affectively oriented activities*), que se caracterizan por el mayor grado de implicación del alumno en el procesamiento del *input*. El aprendiz, en este caso, no está discriminando entre dos opciones, sino que se involucra personalmente en los mensajes que se le ofrecen. No obstante, es obvio que un requisito para poder reaccionar o responder a ellos es, claramente, la *comprensión del input*, por lo que este tipo de práctica viene a afianzar el establecimiento de las relaciones forma-función. El aprendiz se ve implicado en una serie de tareas significativas: rellenar encuestas, mostrar acuerdo o desacuerdo, expresar opiniones y creencias, etc.

5.2.2 Actividades

Actividad I

El objetivo de esta actividad es discriminar, según la representación icónica que dota de significado a las frases, entre diferentes interpretaciones de enunciados que incluyen el ítem *se*; a saber, recíproca, reflexiva⁹ o impersonal transitiva que

9 La interpretación reflexiva se da sólo en el ejemplo *El niño se mueve hacia delante*.

pueden lindar en algunos casos¹⁰ con la interpretación medial o pasiva refleja. Se sugiere facilitar al alumno unas imágenes más grandes de los dos cuadros A y B para que puedan distinguir con más claridad los detalles distintivos del *input*.

Es importante asegurarnos de que el alumno no reciba ninguna otra pista (léxica, lógica o táctica) de modo que un solo ítem se corresponda con una sola imagen, o que la probabilidad de ocurrencia de hechos en una situación real lo guíe. Se trata de que dependan en exclusiva de la marca formal como rasgo distintivo entre las frases.

El *input* ha sido manipulado de manera que estas marcas formales resultan prominentes y pueden ser atendidas por los alumnos: la función sintáctica del primer nombre, la preposición *a* marca del OD y la (no) concordancia sujeto-verbo.

Las imágenes¹¹ dotan de significado a la forma y ayudan a la correcta asignación de la función semántica al primer nombre (agente o paciente). Las imágenes correspondientes a las formas impersonales han sido manipuladas de manera que el paciente resulte gráficamente más prominente, mientras que el agente impersonal quede parcial o totalmente desenfocado¹² u oculto¹³.

Toda la actividad tiene en cuenta las estrategias cognoscitivas del procesamiento gracias a la manipulación de los ejemplos que se dan en el *input* y empujan al alumno a discriminar correctamente entre funciones semánticas y sintácticas del primer nombre, aniquilando al mismo tiempo el posible arranque de la P3.

La actividad se enmarca en lo que VanPatten denomina actividades referenciales (*vid. supra*), en las que el alumno debe vincular un ítem concreto (en este caso, la forma con *se*), con su referente significativo (en este caso, la representación e interpretación icónica que ilustra el significado de cada ítem).



Figura 1: Dibujos correspondientes a actividades I y II.

10 El único ejemplo que permite la interpretación medial o pasiva refleja es *Se duermen los niños*, pero consideramos que la posibilidad de otras interpretaciones impersonales no deteriora la comprensión del *input* y permite que el alumno atribuya una interpretación impersonal al rol del agente frente a otras posibilidades erróneas que nacen como consecuencia de P3.

11 Las imágenes han sido adaptadas de TYLER, J., ROUND, G. (1989). *Picture puzzles*. Usborne Publishing. Traducción eslovena (1989): *Slikovni orehi*. Ljubljana. Cankarjeva založba. Se utiliza la imagen del cuadro de HENDRICK AVERCAMP, 1608-1609: *A Winter Scene with Skaters near a Castle*. Londres. National Gallery.

12 *Se mueve al niño*.

13 *Se observa a los niños con prismáticos*.

Actividad 1. Dos cuadros famosos fueron robados del Museo de Pasto. Se trata del cuadro del pintor barroco Domingo González y una representación moderna de este cuadro del pintor actual Gonzalo Domínguez.

¿Puedes ayudar a la policía a **completar las descripciones de los cuadros robados para poder identificarlos**?

Tienes que relacionar cada frase (b-j) con el cuadro correspondiente (A o B), fijándote en **los detalles que diferencian un cuadro del otro**.

	A	B
a) Ejemplo: Se observan los niños con prismáticos.		✓
b) Se observa a los niños con prismáticos.		
c) Se admiran las damas.		
d) Se admira a las damas.		
e) Se mueve al niño.		
f) El niño se mueve hacia adelante.		
g) Se pinta a los artistas del fondo.		
h) Se duerme a los niños.		
i) Se duermen los niños.		

Actividad II

El objetivo de la actividad, que integra el *input* oral, es asignar roles sintácticos para poder identificar el agente de la acción. Para ello, se dirige la atención del alumno hacia la forma que ejerce de agente o bien, en los casos donde esta forma no se da explícitamente debido a la construcción impersonal, hacia la persona que ejerce de agente oculto o implícito. La focalización consiste en plantear al alumno la pregunta (*¿Quién está realizando la acción?*). Este tipo de manipulación externa sobre la percepción del alumno permite hacerle consciente de que en las frases impersonales el agente no aparece en posición principal de la frase, de modo que tendrá que superar la P3. El *input* proporcionado es oral; el docente lee las frases que el alumno debe procesar. Se deben hacer pausas largas entre las frases y proporcionar tiempo para el procesamiento de la información.

Como en el caso anterior, esta actividad se enmarca en la línea de la tipología de actividades referenciales que acabamos de presentar de acuerdo con la secuenciación aconsejada por VanPatten. El soporte gráfico sirve para procesar más adecuada y fácilmente el ítem expuesto en el *input* (i. e., el agente); por lo tanto, se aconseja que el alumno disponga de las fichas con imágenes grandes durante la realización de la actividad.

Actividad 2. Vas a escuchar una serie de frases. Fijándote en los detalles que distinguen los cuadros A y B, piensa a cuál de los dos cuadros corresponde cada frase (sólo se refiere a uno en cada caso) y quién está realizando la acción. **Responde a las preguntas b-e.**

El docente debe leer las siguientes frases:

- Se pregunta a los señores por el tiempo.
- Se canta a los niños.

- c) *Se saluda a los nobles.*
- d) *Se mira a la pareja noble.*
- e) *Se escribe la carta a la dama.*

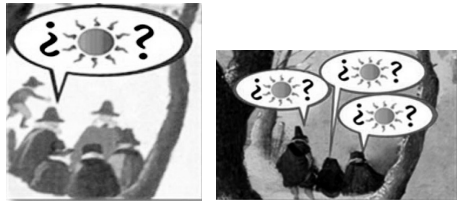

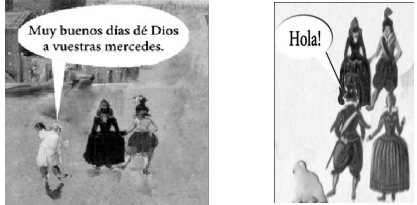

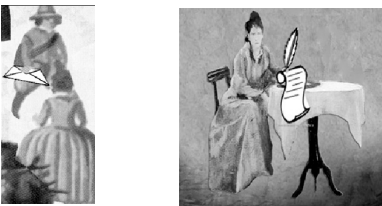
<p>a) Ejemplo: ¿Quién está preguntando?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> El señor. <input type="checkbox"/> Los señores. 	
<p>b) ¿Quién está cantando?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La madre. <input type="checkbox"/> Los niños. 	
<p>c) ¿Quién está saludando?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El campesino. <input type="checkbox"/> Los nobles se están saludando entre sí mismos. 	
<p>d) ¿Quién está mirando?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El hombre de rojo. <input type="checkbox"/> Los nobles a sí mismos en el espejo. 	
<p>e) ¿Quién está escribiendo la carta?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> El señor. <input type="checkbox"/> La dama. 	

Figura 2: Dibujo correspondiente a la actividad 2.

Actividad III

El *input* proporcionado al alumno en esta actividad consiste en un texto de estilo periodístico más largo que en las actividades anteriores. Siguiendo la tipología de actividades referenciales, las formas objeto de atención se corresponden con un sólo referente (los titulares de las noticias que se asignan al interpretar las formas en el contexto). La marca formal que resulta significativa está resaltada gráficamente para dirigir la atención del alumno. Se combina aquí el *input* estructurado con otro procedimiento de atención a la forma que recibe el nombre de «realce del *input*» (*input enhancement*, Sharwood Smith, 1993 en Cadierno, 2010: 9; Williams y Doughty, 1999: 17-18). Se hace uso en esta actividad del relieve gráfico para poder encaminar la atención del alumno hacia el ítem objeto de instrucción en un contexto que, por su extensión, puede ocasionar la dispersión de los recursos atencionales de los alumnos.

Actividad 3. *Las noticias de los periódicos que informan sobre el robo, son muy diferentes. Abajo encontrarás dos. Empareja las noticias con el mejor titular (A o B) para cada una.*

Noticia 1.

J.P.S./ Madrid. Tras el robo de los cuadros de Domingo González y Gonzalo Domínguez el lunes pasado, la policía encuentra en el cajón del escritorio de los responsables del Museo una misteriosa carta anónima. Según el contenido de la carta, **se ofrecía a** los ladrones 600 millones de dólares. **Se imputa la culpa a** los responsables del museo que querían vender los cuadros en el mercado negro a un precio superior. Ayer **se entregó a** los responsables a la policía

Noticia 2.

P.R.C./ Madrid. Tras el robo de los cuadros de Domingo González y Gonzalo Domínguez el lunes pasado, la policía encuentra en el cajón del escritorio de los responsables del Museo una misteriosa carta anónima. Según el contenido de la carta, **se ofrecía a** los responsables del Museo 600 millones de dólares por dejar que robaran los cuadros. Luego los ladrones querían vender los cuadros en el mercado negro a un precio superior. Los responsables del museo **se imputan la culpa** y **se entregaron** ayer a la policía.

Titular A. LOS RESPONSABLES DEL MUSEO SE ENTREGAN A LA POLICÍA TRAS DESCUBRIRSE QUE ERAN LOS CULPABLES DEL ROBO

Titular B. LOS RESPONSABLES DEL MUSEO SON DETENIDOS TRAS DESCUBRIRSE QUE ERAN LOS CULPABLES DEL ROBO

Actividad IV

El objetivo central de la actividad es el procesamiento significativo de la forma objeto de atención. El *input* está manipulado deliberadamente para que el alumno dependa sólo de los patrones gramaticales (preposición *a* marca del CD de persona y concordancia) para una correcta asignación sintáctica y semántica del primer nombre, ya que el alumno tiende a depender de la estrategia universal del orden (P3) para asignar el sujeto e ignora otras funciones que puedan ejercer los sintagmas nominales en estas construcciones.

Las actividades afectivas, a diferencia de las referenciales, se caracterizan por el grado de implicación emocional del alumno en el procesamiento del *input*. En las actividades afectivas el objeto central sigue siendo la comprensión correcta de la frase y, sobre todo, la marca formal portadora del significado. El alumno debe comprender el *input* (las afirmaciones sobre diferentes tipos de prensa según el canal de divulgación – online o en papel) para poder reaccionar libre y adecuadamente sobre ello (contrastando opiniones de pareja).

El hecho de que haya una respuesta abierta y de que el alumno se vea involucrado en un verdadero intercambio comunicativo en una situación verosímil supone un aspecto de enorme relevancia de la *instrucción de input estructurado* para una enseñanza comunicativa de la lengua.

Actividad IV. *Marca si estás de acuerdo con las afirmaciones sobre la prensa escrita y digital. Comparte tu opinión con el/la compañero/a.*

Estoy de acuerdo / no estoy de acuerdo:

- **Se manipula a los lectores.**
- **Se les ofrece a los lectores demasiado contenido de cotilleo y de deporte.**
- **Se incluye demasiada publicidad.**
- **A los lectores no se les mantiene al día.** *Las redes sociales, por ejemplo, publican las últimas noticias con más rapidez.*
- **No se deja a los lectores intervenir en el contenido de los artículos.**
- **Se desestima a los lectores de la prensa digital.** *Las noticias en la red suelen ser de muy mala calidad.*
- **No se deja a los jóvenes lectores acceder a la prensa.** *Los estudiantes no pueden permitirse el lujo de comprar los periódicos todos los días.*

6 INVESTIGACIÓN EMPÍRICA. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

6.1 Contexto educativo de los grupos investigados

Los estudiantes de segundo año de Filología Hispánica de la Facultad de Filosofía y Letras de Liubliana fueron aleatoriamente asignados a formar parte en uno de los dos grupos experimentales. Todos los sujetos tenían esloveno como L1 y fueron expuestos a las mismas condiciones durante el experimento. Cada uno de los grupos recibió el mismo cuestionario y el *pretest* para determinar las variables relacionadas con el contexto educativo y los pre-conocimientos del sistema formal del español¹⁴.

6.2 Resultados

Según el resultado del *pretest*, los dos grupos mostraron cierto equilibrio en cuanto al grado de conocimientos previos sobre la forma, consiguiendo un promedio de 45,6% de aciertos (grupo de análisis) y el 49,4% de aciertos (grupo de referencia). Se consideró de especial importancia equilibrar los dos grupos antes del experimento para poder considerar fiable la hipótesis de que la diferencia que se

¹⁴ El porcentaje de sujetos con el nivel de competencia gramatical B2 según el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa: 2001) fue ligeramente más alto en el grupo de análisis (87,5%) que en el grupo de referencia (61,5%).

comprobara entre ellos tras el experimento se debiera únicamente a la variable alterada (en nuestro caso, el tipo de instrucción gramatical recibida). De este modo, se descartaron previamente todas las variables que pudiesen incidir en el resultado (pre-conocimientos del español y de otras lenguas románicas, familiaridad con el tipo de instrucción o pruebas cerradas como el examen de español dentro de la batería de exámenes de selectividad, diferencias de edad, etc.)

En cuanto a análisis de errores, podemos mencionar un porcentaje considerable de ambos grupos (entre 12,5% y 46,5%) que han manifestado errores relacionados con la estrategia universal de P3:

- Falsa asignación del sujeto-agente al primer nombre. P. ej.: *Mucha gente admira a las personas con experiencia.* → **Se admiran las personas con experiencia.*
- Falsa asignación del CD-paciente de persona, omisión de la preposición *a* marca del CD
P. ej.: *Alguien denunció al vecino del cuarto por la violencia.* → **Se denunció el vecino del cuarto por la violencia.*
- Sustitución del papel del agente por otras marcas gramaticales (el pronombre del CD) o léxicas.
P. ej.: *Criticaron mucho al entrenador.* → **Se lo criticaron.*
- Dificultades en prescindir del agente de la oración; transposición errónea de la estructura de pasiva perifrástica a la impersonal.
P. ej.: *Todo el mundo dio la bienvenida a los participantes del congreso.* → **Se dio la bienvenida a los participantes del congreso por todo el mundo.*

Los resultados del *post test*, llevado a cabo en los dos grupos experimentales, mostraron interesantes evidencias a favor de la eficacia del modelo de *input* estructurado. Los resultados fueron muy divergentes: el grupo de análisis dio un mayor rendimiento en el *post test* con un promedio de 96,6% aciertos, frente al grupo de referencia (el «tradicional»), que consiguió un promedio de 81,8% aciertos. Los sujetos del grupo de análisis mostraron un mayor progreso en el nivel de adquisición de conocimientos gramaticales, aumentando el resultado del *pretest* a un 51%, frente al grupo de referencia cuyo resultado mejoró en un 32%. Asimismo, el mayor número de sujetos con buenos resultados en la resolución de las tareas se situó en el grupo de análisis 77,8% frente a 42,9% en el grupo de referencia.

La aparición de errores de todo tipo fue también menos frecuente en el grupo que recibió instrucción basada en el procesamiento, con un grado especialmente bajo de errores sintácticos relacionados con las estrategias cognitivas del aprendiente.

7 CONCLUSIONES

El análisis empírico ha demostrado que las construcciones impersonales con *se* son susceptibles a todos los efectos de una instrucción basada en *input* estructurado, dirigida especialmente a optimizar estrategias poco acertadas (P3 y la simplificación) que, como se ha comprobado en la investigación, figuran entre los principales factores de dificultad en el procesamiento de las estructuras sintácticas en cuestión. El rendimiento didáctico en el aula de *input* estructurado ha sido mucho más eficaz que el de la instrucción tradicional en términos de progreso, nivel de asimilación de la forma y eficiencia para erradicar los errores sintácticos y de interpretación.

Por otro lado, el tratamiento pedagógico propuesto muestra una mayor sintonía con las últimas tendencias en la enseñanza de idiomas, que abogan por una metodología basada en el aprendiente y en la atención a los procesos psicolingüísticos que se aplican durante la adquisición. Todo ello sin olvidar los principios básicos del enfoque comunicativo aplicado al ámbito de la gramática, que promueve el descubrimiento del valor comunicativo de los ítems en el marco del discurso real, incorporando así las ventajas pedagógicas de una enseñanza de gramática de corte cognitivista para facilitar a través de la **comprensión** de aspectos formales, el proceso de enseñanza y aprendizaje de construcciones sintácticas complejas del español.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO RAYA, R./A.CASTAÑEDA (1995, 2011, edición revisada y ampliada) *Gramática básica del estudiante del español*. Barcelona: Difusión. 87-102.
- ALONSO RAYA, R. (1999) «La gramática en el aula de E/LE». En: Documentos de Español Actual 1 (En torno al español como lengua extranjera): 33-46.
- ALONSO RAYA, R. (2004) «Procesamiento del input y actividades gramaticales», en redELE, núm. 0, marzo. <http://www.sgci.mepsyd.es/redele/revista/alonso.htm>
- ALONSO RAYA, R./P. MARTÍNEZ GILA (2006) «Reglas gramaticales y estrategias de procesamiento del input. » en Mosaico, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, vol.18, diciembre, 25-26.
http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico_18
- ANDERSON, J. R. (1983) *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- BARALO OTTONELLO, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BARALO OTTONELLO, M. (2004) «La interlengua del hablante no nativo» en J. SÁNCHEZ LOBATO, e I. SANTOS GARGALLO (eds). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 369-390.
- BOROBIO, V./R. PALENCIA (2011) *Gramática de uso del español. C1-C2*. Madrid. Ediciones SM. 48-51.
- BOSQUE, I./V. DEMONTE (ed.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo II. 1631-1722.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (1997) *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004) «Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español», en Mosaico 14, Ministerio de Educación y Ciencia de España. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, núm. 14, diciembre, 7-11.
www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico_14
- CASTAÑEDA CASTRO, A./E. MELGUIZO MORENO (2006) «Quieran dormirlo, se ha dormido, está durmiendo Gramática Cognitiva para la presentación de los usos de *se* en clase de ELE.» en Mosaico, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, vol.18, diciembre, 13-20.
http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico_18

- CASTAÑEDA CASTRO, A./R. ALONSO RAYA (2009) «La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática y a la enseñanza de español/LE», en MarcoELE, núm. 8, enero-junio. <http://marcoele.com/descargas/alonso.raya-casta%C3%B1eda.pdf>
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2011) «Gramática cognitiva para contenidos de nivel avanzado.» (Conferencia inédita). Viena: Instituto Cervantes.
- CHAMORRO, M^a.D. et al. (1995) *Abanico. Curso avanzado de español como lengua extranjera*. Barcelona: Difusión.
- CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- CORPAS, J./A.GERMENDIA (2007) *Aula Internacional 4*. Curso de Español. Barcelona. Difusión. 39-48, 124-127, 201.
- DOUGHTY, C./ J. WILLIAMS (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002) *Análisis sintáctico*. Madrid: Ediciones SM.
- HULSTIJN, J./R. DE GRAAFF (1994) «Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge?» En: J. HULSTIJN, y R. SCHMIDT (eds). *Consciousness in Second Language Learning: AILA Review*, Vol II, 97-112.
- INSTITUTO CERVANTES (2007a) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1, A2*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2007b) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1, B2*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2007c) *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1, C2*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- KRASHEN, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LAKOFF, G./M. JOHNSON (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- LANGACKER, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume I. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R. W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar*. Volume II. Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.
- MALDONADO, R. (1999) *A media voz. Problemas conceptuales con el clítico se*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARKIČ, J./B. PIHLER (2008) *Španska slovnica po naše*. Cankarjeva založba. Ljubljana.
- MATTE BON, F. (1992a) *Gramática comunicativa del español*. Tomo I: De la lengua a la idea. Madrid: Edelsa. 41-46.
- MATTE BON, F. (1992b) *Gramática comunicativa del español*. Tomo II: De la idea a la lengua. Madrid: Edelsa.
- McLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of second-language learning*. Londres: Edward Arnold.
- MENDIKOETXEA, A. (1999) «Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales» en I. BOSQUE, y V. DEMONTE (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. vol. 2. Real Academia Española / Espasa Calpe. Madrid, 1631-1722.
- MORENO GARCÍA, C. (2001). *Temas de gramática*. Madrid: SGEL.

- O'MALLEY, M. - CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010) *Nueva Gramática de la Lengua Española: Manual*. Madrid: Espasa-Calpe. 741, 782-784.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004) «El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo» en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 391-410.
- SELINKER, L. (1972) «Interlanguage.» En: *IRAL*, 3: 209-31.
- SHARWOOD SMITH, M. (1993) «Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases». En: *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, núm. 2: 165-179.
- THORNBURY, S. (2005) *Uncovering Grammar*. Cambridge: Macmillan.
- TYLER, J./G. ROUND (1989) *Picture puzzles*. Usborne Publishing. Traducción al esloveno: *Slikovni orehi*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- VANPATTEN, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction*. Ablex Publishing Corporation. Norwood. New Jersey.
- VANPATTEN, B. (2002) «Processing Instruction: An Update». En: *Language Learning*, 52: 755-803.
- VANPATTEN, B. (2003) *From Input to Output. A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Boston: McGraw Hill.
- VÁZQUEZ, R., et. al (2007) *Prisma Avanza B2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen. 18-19.

POVZETEK

Neosebne skladenjske strukture z morfemom *se* v španščini in njihovo poučevanje v pristopu *focus on form* oz. poudarek na obliki

V prispevku obravnavamo možnosti poučevanja neosebnih skladenjskih struktur z morfemom *se* v španskem jeziku in širše tudi drugih skladenjskih oblik španskega slovnicega sistema preko metodologije *procesiranja vnosa* (*input processing*, VanPatten, 1996), ki temelji na praktičnih izhodiščih kognitivne slovnice (*Cognitive Grammar*, Langacker, 1987) ter pristopa »poudarek na obliki« (*focus on form*, Doughty in Williams, 1998). Eksplicitno poučevanje slovnice preko dejavnega procesiranja vnosa se dokazuje kot didaktična možnost, ki pozitivno vpliva na zmanjševanje oz. odpravljanje pogostih napak v procesu prisvajanja omenjene strukture pri študentih z visokim znanjem španščine oz. pri slovenskih študentih španskega jezika.

V praktičnem delu prispevka predstavimo alternativni didaktični model vaj zasnovan na *dejavnem razumevanju - procesiranju vnosa*, ter ga v empirični raziskavi vrednotimo z vidika pedagoškega potenciala ter primerjave z uveljavljenimi tradicionalnimi modeli poučevanja španske slovnice. Izhajamo iz predpostavke, da predstavlja prikazani model številne didaktične prednosti (1) ujemanje z univerzalnimi spoznavnimi procesi, ki potekajo pri prisvajanju slovnice oblik v tujem jeziku, (2) usklajenost s spoznavnimi potrebami subjektov, (3) učinkovitejši pristop k praktični obravnavi zapletenejših skladenjskih struktur pri poučevanju španske slovnice na višjih ravneh, ter (4) skladnost s sodobnimi smernicami poučevanja španskega jezikovnega sistema (zlasti komunikacijski pristop ter na *učenca osredinjeno poučevanje*).

Ključne besede: poučevanje španske slovnice, kognitivna slovnica, poudarek na obliki (*focus on form*), procesiranje vnosa (*input processing*), neosebne skladenjske oblike z morfemom *se* v španščini.

ABSTRACT

The Spanish Impersonal *se* Constructions and *Focus on Form* as a Didactic Approach to this Syntax Structure in Spanish

The article deals with the *input processing* methodology potential (VanPatten, 1996), based on the principles of the Cognitive Grammar and *focus on form* oriented instruction as an alternative approach to understanding and teaching impersonal syntax structures with clitic *se* and other complex syntax features of the Spanish Language. Explicit grammar instruction involving student's active processing of the *input* is considered in this investigation as a plausible approach to a better and more straightforward acquisition of formal grammatical features, reducing positively the quantity of the common mistakes in the process of the acquisition within the advanced learners of Spanish (such as Slovene Graduate Students in the Hispanic Linguistics, assigned to take part in this investigation).

Applying the empiric means of research based on the model of the custom-made *input processing* grammar activities, the article sets out a number of arguments in favour of a major didactic value and teachability of the described methodology: (1) its consonance with the universal cognitive processes activated during the acquisition, (2) a better adequacy to meeting student's cognitive needs, (3) an alternative for improving the ways complex syntactic forms in Spanish have been dealt with up till now on Advanced Levels and, lastly, (4) its compatibility with the contemporary methods and trends in Didactics of Spanish Grammar, such as communicative approach and *student-centred learning*.

Key words: Teaching Spanish Grammar, Cognitive Grammar, *focus on form*, *input processing*, impersonal structures in Spanish Syntax with clitic *se*.

RESUMEN

Construcciones impersonales con *se* en español y su tratamiento didáctico desde una perspectiva de *focus on form* o la atención a la forma

En el artículo se aplican algunos conceptos del tratamiento gramatical basado en el *procesamiento de input* de VanPatten (1996), los principios de la gramática cognitiva (Langacker, 1987) y la instrucción explícita centrada en la *atención a la forma* (*focus on form*, Doughty and Williams, 1998) para abordar las construcciones impersonales transitivas con *se*. Se parte de la hipótesis de que un modelo pedagógico que implique el procesamiento activo del *input* podría ofrecer una herramienta idónea para facilitar la adquisición de la forma objeto y minimizar los errores de estudiantes universitarios eslovenos durante el aprendizaje del sistema formal castellano. Para defender dicha aproximación didáctica, se crea un modelo práctico de actividades de *procesamiento de input* y se lo somete a una investigación empírica. En función de hipótesis de partida se evalúan los siguientes ventajas del modelo propuesto: su capacidad para (1) acercarse al modo en que el aprendiz procesa la información gramatical; (2) sintonizar con sus necesidades cognitivas; (3) operativizar la instrucción gramatical en la presentación de formas sintácticas complejas en niveles avanzados y (4) compatibilizar con las últimas tendencias en la didáctica de gramática de español como lengua extranjera (la enseñanza comunicativa y el *enfoque orientado a las necesidades del alumno*).

Palabras clave: enseñanza de la gramática española, gramática cognitiva, atención a la forma, procesamiento de input, construcciones impersonales con *se* en español.

Nives Lenassi

UDK [811.131.1'276.6:33]:37.091.3

Ekonomška fakulteta Univerze v Ljubljani

nives.lenassi@ef.uni-lj.si

ATTIVITÀ RIVOLTE ALLO SVILUPPO E AL CONSOLIDAMENTO DELLA COMPETENZA METALINGUISTICA NELL'AMBITO DELL'ITALIANO COMMERCIALE

1 INTRODUZIONE

L'italiano commerciale o l'italiano per gli affari, inteso come la varietà di lingua usata tra specialisti del settore professionale,¹ può presentare notevoli fonti di insicurezze e difficoltà per i non madrelingua dato che per svolgere gli affari con partner italiani in un modo efficace vanno conosciute e usate varie abilità comunicative, come per esempio quella di condurre o partecipare a riunioni e incontri d'affari, quella di effettuare con successo una conversazione telefonica, stendere una lettera/un fax/un'e-mail commerciale ecc. Spesso è proprio la stesura della corrispondenza commerciale quell'attività che rappresenta una fonte di insicurezza soprattutto ai quei comunicatori non madrelingua (sloveni, nel nostro caso) che intrattengono rapporti meno frequenti con i partner italiani e agli studenti di economia sloveni che non hanno ancora maturato un grado adeguato di competenza linguistico-comunicativa nella lingua italiana.

Per poter eliminare gradualmente dette insicurezze, la lingua italiana deve essere conosciuta a tutti i livelli che, però, possono essere resi noti agli apprendenti soltanto tramite un insegnamento efficace e ben pianificato il che comporta anche lo svolgimento di varie attività durante tutte le fasi del processo di apprendimento. Tali attività – se pianificate con attenzione e distribuite in un modo ottimale sia nei libri di testo adottati sia durante il processo d'insegnamento – rappresentano un aspetto rilevante dell'acquisizione/apprendimento di cui si deve tener conto in tutti i materiali didattici che mirano ad un'acquisizione efficace di una lingua straniera.

Dato che la corrispondenza commerciale italiana, come già specificato, rappresenta un elemento comunicativo molto rilevante nelle transazioni internazionali, una certa conoscenza di essa, sia a livello ricettivo che a quello produttivo, va

1 Negli ultimi decenni, la selezione del termine che definisca nel modo migliore questo settore, le relative ricerche e vari aspetti dell'insegnamento, sono stati oggetto di numerosi dibattiti in varie tradizioni linguistiche. Nell'ambito dell'italianistica questo dibattito sembra essere particolarmente vibrante. Ciò viene dimostrato anche dalla bibliografia riportante diverse denominazioni per la definizione dello stesso campo di ricerca: *I linguaggi settoriali in Italia* (Beccaria 1973), *L'insegnamento linguistico »per scopi speciali«* (Ciliberti 1981), *I linguaggi specialistici* (Gotti 1991), *Lingue speciali. La dimensione verticale* (Cortelazzo 1994), *L'incomunicabilità di massa – Linguaggi settoriali: funzionamento e apprendimento* (Borello 1994), *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento* (Balboni 2000).

acquisita anche durante gli studi di economia per mezzo di vari libri di testo in cui sono presenti diverse attività preparate con l'obiettivo di avvicinare vari generi testuali ovvero tematiche (richiesta di informazioni, sollecito di pagamento, reclamo, ecc.) agli apprendenti (per la definizione del *genere* cfr. Vergaro 2004: 44–45). Quanto poi alla presenza/assenza nonché alla tipologia delle dette attività nei singoli materiali e alla loro rilevanza per gli apprendenti non madrelingua, si possono notare alcuni tratti molto interessanti che offrono all'insegnante notevoli informazioni ed indicazioni per eventuali modifiche da apportare all'insegnamento. Per accertare quale sia la situazione attuale nel campo glottodidattico della corrispondenza commerciale è stata condotta un'analisi dettagliata dei libri di testo a disposizione sul mercato sloveno. In base alle constatazioni come pure in base alle numerose analisi dei modelli prototipici e autentici della corrispondenza, sono state avanzate alcune proposte per un insegnamento efficace della corrispondenza commerciale italiana ai futuri economisti sloveni (cfr. Lenassi 2010).

Per quanto riguarda la molteplicità delle attività svolte nell'ambito dell'apprendimento di qualsiasi lingua straniera, va ribadito che esistono diverse classificazioni (cfr. Mertelj 2003: 132–133,² Nunan 2004: 56) e diverse denominazioni (cfr. *tecniche* in Balboni 1998: 17–52 e *attività* in Balboni 2008: 79–111). Da uno studio delle opere sopramenzionate emerge che non esistono criteri unificanti che potrebbero abbracciare l'intera miriade delle dette attività. Dato che, però, ogni presentazione di un gran numero di singoli elementi appartenenti a un gruppo richiede almeno alcuni criteri unificanti per poter proporre una classificazione adeguata, le attività analizzate ai fini della presente ricerca sono state classificate tenendo conto della competenza prevalente che viene messa in risalto in ogni singola attività (cfr. Lenassi 2011a). Una delle competenze messe in risalto – anche se potrebbe essere ritenuta di minore importanza tenendo conto soltanto del numero delle attività constatate (cfr. par. 3.2) – è anche la competenza metalinguistica, esaminata più dettagliatamente nel paragrafo seguente.

2 COMPETENZA METALINGUISTICA

Negli studi sull'acquisizione di una lingua straniera si nota la tendenza di alcuni autori a non mettere in rilievo la competenza metalinguistica dato che viene implicitamente considerata come facente parte di altre competenze o capacità. Questo è ad esempio il caso del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2007: 125–157) in cui le competenze di chi apprende e usa la lingua sono suddivise in competenze generali e in competenze linguistico-comunicative. Le prime si dividono in 1. conoscenze dichiarative (sapere), 2. abilità e saper fare, 3. competenza «esistenziale» (saper essere), 4. capacità di imparare (saper apprendere), mentre le seconde comprendono a) competenze linguistiche (competenza

² Mertelj (2003: 132–133) analizzando varie attività dirette ad esercitare alcune strutture grammaticali, sottolinea che la tipologia della attività varia da un autore all'altro e che in alcuni casi non è possibile parlare di alcuna forma di tipologia e Nunan (2004: 56) ribadisce che esistono tanti tipi di attività quanti sono gli autori che le scrivono.

lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, ortografica, ortoepica), b) competenza sociolinguistica, e c) competenze pragmatiche.

La competenza metalinguistica quindi non viene messa in evidenza, ma potrebbe essere intesa come la *sensibilità alla lingua e alla comunicazione* (ingl. *language and communication awareness*) (ibid.: 132) che insieme alla *consapevolezza e abilità fonetiche generali* costituisce la *capacità di imparare*: »La sensibilità alla lingua e al suo uso, che include la conoscenza e la comprensione dei principi in base ai quali le lingue sono organizzate e vengono usate, permette di assimilare le nuove esperienze integrandole e sistemandole in un quadro che ne risulta così arricchito. La nuova lingua non viene dunque percepita come una minaccia al proprio sistema linguistico »naturale«, anzi viene appresa e usata più rapidamente.« (ibid.: 132).

Altri autori, invece, scrivono esplicitamente della detta competenza, usando, però, denominazioni diverse. Così Diadori (2002: 108–109) distingue tra la competenza d'uso,³ la competenza sull'uso, la competenza microlinguistica (nel caso di un determinato settore professionale), quella traduttiva e quella cross-culturale. La *competenza sull'uso*, detta anche *metacompetenza* o *competenza metalinguistica*, si riferisce alla conoscenza degli usi della lingua a livello implicito o esplicito: nelle prime fasi di apprendimento questa competenza ha soprattutto un carattere implicito ed è limitata alla manipolazione della lingua, mentre negli stadi successivi può evolversi e diventare una competenza esplicita a livello formale descrittivo.⁴ L'autrice sottolinea anche che la riflessione sul sistema linguistico della L2, che nell'approccio grammaticale traduttivo era l'asse portante dell'insegnamento, acquisisce nell'approccio comunicativo anche un nuovo valore dato che diventa l'obiettivo glottodidattico fondamentale per favorire l'autonomia di apprendimento e la consapevolezza linguistica.

Molto vicina alla terminologia di Diadori (ibid.) è la terminologia usata da De Meo (2008: 25) che riferendosi al dibattito sull'insegnamento esplicito o implicito sulla forma della lingua finalizzato allo sviluppo della *competenza metalinguistica* degli apprendenti, specifica che tale competenza, denominata anche *consapevolezza metalinguistica*, termine che deriva dall'inglese *language awareness* o *metalinguistic awareness* (cfr. anche Mertz/Yovel 2010),⁵ permette di parlare della lingua, di astrarla dal contesto d'uso, di analizzarla e di fornire giudizi su di essa, combinando abilità di descrizione, analisi, confronto, spiegazione e manipolazione, applicata a vari livelli

3 Secondo Diadori (2002: 108–109) la competenza d'uso (o competenza comunicativa) consiste nel sapere la lingua e saperla integrare con altri codici disponibili per la comunicazione: codici verbali specifici della lingua (competenza linguistica), codici non verbali (competenza paralinguistica e extralinguistica) e codici socioculturali (competenza sociopragmatica).

4 Diadori (ibid.) specifica che nelle prime fasi di apprendimento la *manipolazione* si riferisce, per esempio, al saper coniugare un verbo, costruire un periodo ipotetico o formare una frase relativa, ecc. Per quanto riguarda gli stadi successivi, questa diventa una competenza esplicita a livello formale-descrittivo; a testimonianza di ciò vengono dati i seguenti esempi: »In italiano gli aggettivi possono essere a quattro, due o una uscita«, »Se fossi venuto ti saresti divertito è un periodo ipotetico dell'irrealtà.« (Sull'uso della terminologia e le sue implicazioni per l'insegnamento a proposito del periodo ipotetico cfr. Miklić 1994, Miklić 2008, Miklić/Ožbot 2007.)

5 Cfr. anche Fielding-Barnsley/Purdie (2005) che usano il termine *metalinguistic awareness*, *metalinguistic knowledge* e *knowledge of metalinguistics* e Kunst Gnamuš (1992: 58–59) che usa il termine *conoscenza metalinguistica* (slov. *metajezikovno znanje*) e divide la struttura della conoscenza linguistica in metalingua e in lingua naturale. La conoscenza metalinguistica permette di parlare degli elementi che fanno parte della lingua naturale e dirigono l'attenzione a quei tratti che sono l'oggetto della ricerca. Qui viene intesa la conoscenza di dati, nozioni, denominazioni, definizioni (ingl. *declarative knowledge*) e la conoscenza di procedimenti, metodi, operazioni e prove (ingl. *procedural knowledge*).

di analisi, da quello testuale a quello fonologico. De Meo (2008: 25) sottolinea che alla consapevolezza metalinguistica viene attribuito un ruolo chiave nello sviluppo della capacità di »imparare ad imparare« e che diversi studi hanno messo in risalto il suo ruolo di facilitatore nel processo di acquisizione linguistica.

Diversa è la posizione di Bettoni (2007: 14–15) che usa il termine *abilità metalinguistica*. Presentando le quattro *abilità* linguistiche, vale a dire quelle di ascoltare, parlare, leggere e scrivere, la studiosa precisa che a queste quattro abilità si è soliti aggiungere una quinta, *l'abilità metalinguistica*: un apprendente di L2 che ha acquisito l'abilità metalinguistica, non è solo in grado di produrre enunciati corretti, ma anche di parlare della lingua, riconoscere gli errori, di distinguere tra diversi gradi di appropriatezza, ecc.

Come possiamo vedere, quindi, indipendentemente dalla molteplicità delle denominazioni e schematizzazioni usate dagli autori sopra citati, si possono rilevare alcuni punti in comune, sintetizzati come segue:⁶ la competenza metalinguistica permette lo sviluppo della consapevolezza sul sistema linguistico il che comprende la denominazione di mezzi linguistici con termini tecnici adeguati e il loro inserimento nel sistema. Un apprendente che conosce (livello ricettivo) e negli stadi successivi usa (livello produttivo) la metalingua, è in grado di acquisire nuove conoscenze linguistico-comunicative anche autonomamente, dopo aver completato gli studi formali previsti dal sistema scolastico. Un apprendente che riesce ad essere autonomo potrà approfondire e migliorare la propria conoscenza di tutti quegli aspetti della lingua straniera che in date circostanze nelle situazioni reali risultano indispensabili per una efficace comunicazione internazionale.

3 ANALISI

La presente analisi si concentra sulla corrispondenza commerciale insegnata agli apprendenti adulti che hanno già acquisito un certo livello della competenza linguistico-comunicativa nella lingua italiana generale e sull'importanza della competenza metalinguistica all'interno della corrispondenza. Nell'analisi sono state prese in esame le attività rivolte a sviluppare la competenza metalinguistica trovate nei materiali studiati, che sono esclusivamente quelle che aiutano ad approfondire le conoscenze relative agli *stadi successivi* dello sviluppo linguistico-comunicativo. Pertanto, qui non troviamo attività focalizzate sulla manipolazione della lingua, che però svolgono un ruolo rilevante specialmente nelle prime fasi di apprendimento (cfr. Diadori 2002: 108–109), ma le attività mirate a sviluppare e a consolidare una competenza esplicita che permette di sensibilizzare gli apprendenti all'importanza di vari aspetti linguistici e pragmatici della produzione testuale nell'ambito degli affari.

Come vedremo di seguito (cfr. 3.2.1.1 e 3.2.1.2), le attività reperibili nei materiali presi in esame hanno un orientamento prevalentemente ricettivo: la corrispondenza, con le proprie peculiarità lessicali, grammaticali, testuali ecc. messe in risalto dalle apposite attività da svolgere, presenta così notevoli fonti di

6 Tale sintesi non ha la pretesa di riassumere in poche parole la molteplicità degli aspetti inerenti agli studi presentati, ma mira soltanto a fornire un mero sguardo d'insieme.

insicurezze per gli apprendenti che una semplificazione almeno in un tipo di attività (nel nostro caso, quindi, nelle attività orientate allo sviluppo della competenza metalinguistica) risulta indispensabile per mantenere abbastanza alto il livello di motivazione durante il processo dell'insegnamento.

3.1 Metodologia

Le attività rivolte a sviluppare la competenza metalinguistica nell'ambito della corrispondenza commerciale italiana presentate nell'articolo, sono state rilevate in base a un'analisi empirica condotta su sei diversi libri di testo usati per l'insegnamento dell'italiano commerciale ai non madrelingua, cioè agli studenti sloveni, iscritti alla Facoltà di Economia dell'Università di Ljubljana.⁷ Per poter determinare il numero delle attività rivolte a sviluppare e a consolidare la detta competenza e la loro tipologia che rappresenta una parte importante della competenza linguistico-comunicativa, sono state studiate e opportunamente raggruppate tutte le attività concernenti vari aspetti della corrispondenza commerciale nei singoli libri di testo. L'analisi empirica dimostra che le opere studiate a scopi di ricerca contengono 296 attività dirette a mettere in luce vari aspetti della comprensione e della produzione di vari generi testuali.

Le attività individuate nei libri oggetto di analisi sono divise in 6 grandi categorie a seconda della competenza che sviluppano: competenza lessicale, competenza grammaticale, competenza testuale, competenza sociopragmatica, competenza metalinguistica e competenza extralinguistica cognitiva. A questo punto va, però, sottolineato che questa classificazione è stata effettuata esclusivamente in base alle attività presenti nell'ambito delle unità o parti delle unità che trattano la corrispondenza commerciale.

Essendo stati presi in esame altri aspetti della lingua commerciale, spesso presentati nei libri di testo analizzati come sottotemi delle singole unità (per esempio *grammatica*, *lessico*, *la lingua al telefono*, *la cultura degli affari*, ecc.), probabilmente un'altra classificazione sarebbe risultata come più adeguata. Pertanto, nella nostra classificazione non figurano le attività rivolte ad acquisire la competenza grafemica, poiché i testi esaminati non propongono tali attività.⁸ Gli autori dei libri di testo non ascrivono molta rilevanza a questa competenza in quanto le deviazioni grafemiche non causano alcuna difficoltà ai madrelingua che le tollerano e accettano con comprensione.

⁷ I singoli libri di testo sono codificati come LT 1, LT 2 ecc. e sono presentati in fondo al presente articolo. Nell'analisi non sono stati considerati i libri di testo di Mansfield (2000) e di Incalcaterra-McLoughlin/Pla-Lang/Schiavo-Rothender (2004) dato che il primo non contiene cenni di corrispondenza e il secondo offre solo un modello prototipico di una lettera commerciale e due attività concernenti il modello riportato.

⁸ Le analisi dei testi autentici redatti dai non madrelingua che intrattengono rapporti d'affari con partner italiani dimostrano che sarebbero necessarie adeguate integrazioni ed adattamenti dei materiali didattici anche in questo campo: i testi scritti dai non madrelingua che hanno raggiunto un livello avanzato della lingua italiana dimostrano una presenza delle deviazioni dalla norma nel campo tipografico (dovuto all'uso del medium, cioè della posta elettronica) nel 6 % dei testi e nel campo ortografico nel 12 % dei testi. I testi redatti dai non madrelingua con un livello minore di competenza linguistico-comunicativa dimostrano che le deviazioni dalla norma nel campo tipografico sono presenti nel 18,8 % dei testi e nel campo ortografico nel 79,9 % dei testi.

3.2 Rilevazioni e discussione

3.2.1 Tipologia delle attività rivolte ad acquisire la competenza metalinguistica

In questo paragrafo si intendono illustrare le attività individuate, suddivise in due gruppi. Nel primo gruppo troviamo le attività in cui è previsto che lo studente riconosca e denomini varie pratiche comunicative nella tematica trattata. Così, per esempio, allo studente viene chiesto di raggruppare le formule introduttive proposte a seconda del rapporto di simmetria/asimmetria tra il mittente e il ricevente del testo; con tale tipo di attività si giunge anche nel campo della pragmatica, peraltro molto interessante per quanto riguarda la produzione testuale dei parlanti non madrelingua (cfr. anche Lenassi 2012).

Nel secondo gruppo troviamo le attività in cui gli studenti sono invitati a individuare e a denominare vari elementi macrostrutturali della corrispondenza, vale a dire le *mosse (retoriche)* intese come unità funzionali per la realizzazione dello scopo della tematica (cfr. anche Vergaro 2008: 44). Ad illustrazione di quanto contenuto nei libri di testo, vengono riportati anche alcuni esempi delle singole attività.

3.2.1.1 Attività orientate alle pratiche comunicative

Le attività qui raggruppate, che hanno lo scopo di sensibilizzare gli apprendenti all'importanza delle pratiche comunicative nella stesura dei testi commerciali, appaiono raramente e – considerate le notevoli difficoltà dei non madrelingua in questo campo – il loro numero andrebbe aumentato. Come evidenziato dalla Tabella 1, i libri di testo analizzati offrono solo 5 attività di tale tipologia.

Tabella 1: Attività rivolte a identificare e definire le pratiche comunicative

Tipo di attività	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6
1. identificazione delle pratiche comunicative nella redazione stilistica e materiale dei testi				5/46, 8/48, 2/181		
2. denominazione delle pratiche comunicative nella redazione stilistica e materiale dei testi			e/50	31		

La prima attività, LT 4, 5/46,⁹ invita gli apprendenti a selezionare le adeguate formule di chiusura tenendo conto del rapporto tra i comunicatori. Le analisi dei testi autentici hanno dimostrato che i parlanti non madrelingua ricorrono spesso a formule di chiusura inadeguate, accompagnate a volte anche dal punto esclamativo il cui uso è attribuibile all'interferenza con la lingua madre, per esempio *Gentile signor B**! Le comunico che /.../* invece di *Gentile Signor B***, *Le comunico che /.../*. Nei testi autentici analizzati spiccano anche sporadici esempi di formule

9 Le lettere *LT* seguite dal numero si riferiscono al libro di testo da cui viene tratta l'attività riportata, il numero precedente la barra concerne il numero dell'attività e il numero seguente la barra si riferisce alla pagina a cui si trova l'attività.

introduttive con i punti esclamativi allungati che rendono il tono del testo scortesese, come nell'esempio seguente:¹⁰

– *Signor S**!*

*Nostra decisione e che /.../ (A 1)*¹¹

Nella pratica aziendale italiana una verbalizzazione come in A1 non risulta comune, perciò durante il processo dell'insegnamento va ribadita anche l'importanza dei tratti linguistici e paralinguistici usati adeguatamente, nel rispetto delle tendenze rilevate nei singoli generi e delle aspettative da parte del ricevente.

Una sensibilizzazione degli studenti agli espedienti linguistici adeguati o inadeguati sopra presentati viene resa possibile anche con l'attività LT 4, 5/46 sotto citata; il lavoro in classe ha confermato più volte che gli studenti non desiderano conoscere soltanto le verbalizzazioni corrette ovvero appropriate, ma sono interessati anche a sapere per quale motivo certe loro scelte linguistiche potrebbero essere giudicate inadeguate. Dato che per poter dare una risposta esaustiva risulta spesso opportuno avere a disposizione delle concrete varianti adeguate e inadeguate, è consigliabile che l'insegnante disponga di una serie di tali versioni e vi ricorra in un modo sistematico affinché vengano evitati eventuali ulteriori tentativi di una produzione testuale poco efficace o addirittura poco cortese.

LT 4, 5/46 **Raggruppa le formule di saluto elencate nelle apposite tabelle.**¹²

- *Voglia gradire con l'occasione i miei più sinceri saluti*
- *Cordiali saluti*
- *Un cortese saluto*
- *Distinti saluti*
- *Nell'attesa di Vostre notizie, porgiamo distinti saluti*
- *Scusandoci ancora per l'accaduto, inviamo cordiali saluti*
- *In attesa di un Vostro sollecito riscontro, distinti saluti*
- *La ringrazio sentitamente e porgo i miei saluti più distinti*

RAPPORTI NORMALI	RAPPORTI FORMALI	RAPPORTI CORDIALI
È il tipo di conclusione più comune che si usa quando i rapporti sono già stati normalmente stabiliti.	Usate sempre queste formule quando stabilite un primo contatto. Di solito sono i più lunghi.	Quando i rapporti sono molto frequenti. Sono spesso sintetici.
1. <i><u>Distinti saluti</u></i> 2. <i><u>Nell'attesa di Vostre notizie, porgiamo distinti saluti</u></i> 3. <i><u>In attesa di un Vostro sollecito riscontro, distinti saluti</u></i>	1. <i><u>Voglia gradire con l'occasione i miei più sinceri saluti</u></i> 2. <i><u>La ringrazio sentitamente e porgo i miei saluti più distinti</u></i>	1. <i><u>Cordiali saluti</u></i> 2. <i><u>Un cortese saluto</u></i> 3. <i><u>Scusandoci ancora per l'accaduto, inviamo cordiali saluti</u></i>

10 Talvolta simili usi si trovano anche nei testi redatti dagli studenti che hanno optato per lo studio a distanza e che – quindi – per vari motivi non hanno assistito alle spiegazioni del tutor in classe.

11 Il testo è mantenuto in forma originale, inclusi gli eventuali errori di battitura o altro.
 12 Per evidenziare meglio il significato delle singole attività riportate nel presente articolo, vengono date anche le chiavi offerte dagli autori delle singole opere. Nel nostro testo le chiavi sono messe in rilievo con le relative sottolineature.

L'attività sopra riportata offre agli apprendenti informazioni rilevanti sui rapporti tra i comunicatori, il che facilita la selezione dei mezzi linguistici appropriati. L'analisi della distribuzione dei singoli generi testuali nei libri di testo esaminati (cfr. Lenassi 2011b) ha infatti dimostrato che spesso dette opere non offrono abbastanza informazioni e suggerimenti per un'adeguata comprensione e produzione dei testi. Di conseguenza, l'apprendente deve spesso dedurre autonomamente, senza l'ausilio dei materiali didattici, quali elementi linguistici usare – sia a micro- che a macrolivello – per un'adeguata produzione testuale.

Le attività LT 3, e/50 e LT 4, 31¹³ comprese nella seconda sezione della Tabella 1 sono assai simili. In ambedue vengono poste le domande sulle caratteristiche generali dei messaggi d'affari. La prima attività è orientata alle caratteristiche dei messaggi formali, mentre la seconda volge l'attenzione a quelli informali. Quest'ultima non ha il proprio numero né le chiavi, pertanto, si può supporre che gli autori abbiano semplicemente cercato di sensibilizzare gli apprendenti alle elementari differenze tra i messaggi formali e informali dopo che nel libro sono stati presentati vari modelli prototipici di natura formale e informale. Anche se lo scopo dell'attività è stato quello di attirare l'attenzione su alcuni elementi base (per esempio: *Come ci si rivolge alla persona a cui si indirizza la lettera?*), non va dimenticato che le chiavi sarebbero di notevole aiuto nella redazione di messaggi che siano impeccabili dal punto di vista linguistico e pragmatico.

LT 4, 31 **Rispondi alle domande per avere uno schema che potrai utilizzare per scrivere una lettera informale a un amico o alla persona del cuore.**

1. Dove si mette la data?
2. Come ci si rivolge alla persona a cui si indirizza la lettera?
3. Si dà del tu o del Lei?
4. Ci sono formule già fatte oppure si può scrivere liberamente senza schemi?
5. Come si saluta alla fine una persona a cui si è sentimentalmente legati, ma che va bene anche per un amico o un'amica?

3.2.1.2 Attività orientate agli elementi macrostrutturali della corrispondenza commerciale

Le attività presentate nella Tabella 2 mettono in rilievo la corrispondenza con la sua sequenza degli elementi macrostrutturali, che – se adeguatamente sistemati – formano un'unità comunicativa compiuta. Nella maggior parte dei casi in tali attività è previsto di selezionare le sequenze adeguate degli elementi macrostrutturali già proposti, di selezionare le opportune verbalizzazioni dei detti elementi, di individuare i singoli elementi in alcuni generi riportati e di denominarli.

13 L'attività non ha un proprio numero, perciò viene citata solo la pagina del libro in cui si trova la suddetta attività.

Tabella 2: Attività con enfasi sugli elementi macrostrutturali della corrispondenza commerciale

Tipo di attività	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6
1. selezione della sequenza adeguata dei singoli elementi macrostrutturali dati				1/95		
2. selezione della verbalizzazione adeguata dei singoli elementi macrostrutturali dati		6.5.c./86	c/150, f/151, e/166	2/95		
3. individuazione degli elementi macrostrutturali riportati in alcuni testi	1/67, 4/69	6.5./61		3/109, 7/112, 2/153, 4/168	22/56	
4. denominazione degli elementi macrostrutturali		6.2./40, 4.1a./53				

Nella sezione 1 della Tabella 2 troviamo un'attività con cui l'apprendente viene invitato a ordinare gli elementi dati, caratteristici del genere testuale *ordine*, in una sequenza adeguata. Affinché l'attività fosse più coinvolgente (cioè affinché gli studenti sviluppassero più consapevolezza per diverse parti prototipiche di un testo commerciale), sono stati aggiunti anche due elementi non facenti parte del genere proposto:¹⁴

LT 4, 1/95 Scegli tra i punti che seguono quelli necessari per redigere un ordine, poi mettili nella sequenza giusta.

A richiesta di sconto

B raccomandazioni particolari

C conferimento dell'ordine

D precisazione delle condizioni

E motivi per cui si fa l'ordine

F riferimento all'offerta

G formula di chiusura

Ora metti i punti nell'ordine giusto.

Chiavi: n° 1 F, n° 2 C, n° 3 D, n° 4 B, n° 5 G

¹⁴ Nelle chiavi non viene spiegato per quale motivo i due elementi sono da escludere. Per quanto riguarda l'elemento *motivi per cui si fa l'ordine* si potrebbe dire che viene escluso dato che sentito come sottinteso (in assenza di motivo, cioè di un bene o servizio adeguato alle esigenze di chi redige l'offerta, quest'ultima non viene nemmeno redatta). L'elemento *richiesta di sconto*, invece, non è del tutto da escludere, il che viene dimostrato anche da qualche modello prototipico, come ad esempio il sotto riportato:

Spett. Ditta,

Vi ringraziamo della Vostra offerta del _____, sulla base della quale accludiamo un ordine.

Poiché l'andamento degli affari è piuttosto statico, Vi chiediamo di variare le Vostre condizioni di pagamento e di concederci il pagamento a _____ giorni, col _____ % di sconto.

In attesa di conferma, porgiamo distinti saluti. (Albani 2008: 147).

Il tratto interessante di quest'attività è che nella parte dell'unità dedicata alla corrispondenza, gli autori non riportano alcun modello prototipico dell'ordine (a differenza di quanto si può constatare per le altre unità). L'assenza del modello rappresenta una sfida sia per l'insegnante sia per l'apprendente cui nelle attività successive viene chiesto di redigere un ordine. A questo punto va però evidenziato che il modello non riportato non risulta come un tratto omesso, dato che con gli approcci impiegati dagli autori dell'opera l'apprendente viene guidato a redigere un ordine autonomamente, tramite lo svolgimento progressivo delle attività: con la prima attività l'apprendente seleziona gli elementi, mentre con la seconda, inclusa nella sezione 2 della Tabella 2 (LT 4, 2/95), cerca la verbalizzazione adeguata.

Nell'ultima attività (LT 4, 3/95), che non viene considerata nel presente articolo in quanto rivolta allo sviluppo della competenza testuale, cioè alla produzione di un testo completo, l'apprendente redige un ordine secondo le istruzioni, servendosi delle verbalizzazioni presentate nell'attività LT 4, 2/95. Quest'ultima viene anche riportata sotto per illustrare le attività della sezione 2 (Tabella 2) il cui scopo è quello di trovare le verbalizzazioni adeguate. Come già specificato, tale attività si riferisce a quella precedente e in parte offre già alcune chiavi, dato che identifica già nelle istruzioni gli elementi macrostrutturali cercati nell'attività precedente, non offrendo, però il loro ordine adeguato. Date queste premesse, si pone la domanda se sia utile fare un riferimento così stretto all'attività previamente riportata, soprattutto tenendo conto del fatto che l'attività seguente offre quasi tutte le chiavi per quella precedente già nelle istruzioni:

LT 4, 2/95 *Adesso inserisci ogni formula elencata nel punto giusto dell'ordine.*

Formula di chiusura	Raccomandazioni particolari	Riferimento all'offerta	Precisazione delle condizioni	Conferimento dell'ordine
---------------------	-----------------------------	-------------------------	-------------------------------	--------------------------

Chiavi: 10, 1 9, 12, 2 8, 11, 5 13, 6, 4 7, 14, 15, 3

1. *Certi che daretè a quest'ordine la massima attenzione, attendiamo un vostro riscontro.*
2. *Vi preghiamo di comunicarci l'avvenuta spedizione.*
3. *Siamo lieti di conferirVi il seguente ordine:*
4. *La consegna deve essere effettuata a mezzo ferrovia FCA.*
5. *In risposta alla Vostra lettera del...*
6. *Vi preghiamo di effettuare la consegna entro il ...*
7. *Vi trasmettiamo il seguente ordine...*
8. *In seguito agli accordi telefonici del...*
9. *Raccomandiamo la massima cura riguardo all'imballaggio.*
10. *In attesa di una Vostra conferma,*
11. *Con riferimento alla nostra telefonata di ieri...*
12. *Vi preghiamo di attenervi scrupolosamente alle nostre istruzioni.*
13. *Il pagamento sarà effettuato a 60 gg d.f.*
14. *Le confermo il mio ordine per:*
15. *Vi preghiamo di volerli spedire:*

Le attività elencate nella sezione 2 offrono diverse possibili verbalizzazioni nei vari generi testuali che sensibilizzano gli apprendenti alle possibilità linguistiche e conseguentemente al loro uso non solo nelle verbalizzazioni che possono essere simili o uguali in molte situazioni, ma anche a un più ampio raggio dei tratti linguistici a disposizione. Un'attività così imposta dà la possibilità di arricchire le conoscenze ricettive che progressivamente divengono produttive:¹⁵ in questo modo si acquisisce anche la creatività linguistica, che però deve sempre tener conto delle limitazioni previste dal registro.

Nella sezione 3 della Tabella 2 troviamo le attività in cui si cercano nei modelli prototipici precedentemente riportati, gli elementi richiesti, che successivamente – se richiesto nelle istruzioni come nel testo di cui sotto – vengono scritti negli appositi spazi.

LT 1, 1/67 ***Dopo aver letto la lettera, scrivi le frasi utili per:***

- | | |
|--|--|
| 1. <i>dire »ci ha dato il vostro nome«</i> | Chiavi: <u>Ci ha indicato il Vostro nominativo</u> |
| 2. <i>ringraziare</i> | <u>Nel ringraziarVi...</u> |
| 3. <i>esprimere gratitudine</i> | <u>Vi saremmo grati di ...</u> |
| 4. <i>dire che sappiamo qualcosa</i> | <u>Ci risulta che ...</u> |
| 5. <i>salutare</i> | <u>Porgiamo i nostri più distinti saluti.</u> |
| 6. <i>assicurare qualcosa a qualcuno</i> | <u>Possiamo assicurarVi che ...</u> |

La sezione 4 della Tabella 2 comprende due attività presenti nel LT 2, opera rivolta ad apprendenti con un'elevata conoscenza linguistico-comunicativa:

LT 2, 6.2./40 ***Volete fare una domanda per un posto di lavoro. Prendete appunti disponendo in ordine cronologico gli elementi da considerare nel testo (per es.: a) riferimento alla fonte di informazione; b) descrizione dei requisiti del candidato ecc.).***

Si tratta di un'attività di tipo produttivo in cui l'apprendente cerca e denomina i singoli elementi macrostrutturali nei modelli antecedentemente presentati. Siccome per questa attività non sono previste le chiavi, è l'insegnante che provvede all'adeguato input e alle chiavi, se – tenendo conto del tempo disponibile e delle concrete conoscenze linguistico-comunicative degli apprendenti – una tale attività viene svolta.

Le attività presentate in questo paragrafo dimostrano che gli autori dei libri di testo si rendono conto dell'importanza della competenza metalinguistica nella microlingua commerciale, tuttavia si nota che la loro attenzione è rivolta prevalentemente agli elementi macrostrutturali e che l'ultimo libro esaminato (LT 6) non propone tali attività. Dato che la competenza metalinguistica rappresenta un fattore molto importante che facilita l'apprendimento e la ricerca delle informazioni, va di nuovo ribadita l'importanza del ruolo dell'insegnante; se viene rilevata la tendenza, nelle varie opere, a rivolgere l'attenzione solo ad alcuni elementi o a non includerli nei libri di testo, spetta all'insegnante il

15 Le conoscenze produttive sono di solito messe in evidenza al livello del testo: la stesura di un testo linguisticamente corretto e pragmaticamente adeguato viene stimolata svolgendo le attività rivolte allo sviluppo e al consolidamento della *competenza testuale* che nei materiali studiati rappresentano quasi il 52,4 % delle attività constatate (cfr. Lenassi 2011a).

compito di preparare materiali adeguati, tenendo sempre conto delle verbalizzazioni concrete erranee o inadeguate degli studenti, constatate in base alle analisi dei loro testi.

4 CONCLUSIONE

La competenza metalinguistica rappresenta uno dei segmenti della competenza linguistico-comunicativa che permette di denominare vari fenomeni e procedimenti linguistici. Siccome nella pratica glottodidattica è spesso necessario richiamare l'attenzione su vari aspetti dei testi, tale competenza risulta un costituente indispensabile della microlingua. Dai testi delle attività precedentemente presentate si può constatare un uso semplificato – e di conseguenza anche comprensibile – delle varie denominazioni: gli autori dei materiali presi in esame sono consci della complessità della microlingua che con l'impiego della metalingua strettamente tecnica si allontanerebbe dagli apprendenti. Quindi le attività sono poco complesse e prevedono che l'apprendente, per esempio, individui certe verbalizzazioni, le raggruppi a seconda dei parametri specificati nelle istruzioni o dia brevi e fondamentali informazioni sugli elementi testuali richiesti.

Come evidenziato nella Tabella 3 di cui sotto, riportante i dati relativi alla presenza delle attività qui esposte, tutti i libri di testo, tranne l'ultimo (LT 6), propongono le attività oggetto del presente articolo. È stato già specificato che tale libro prevede un alto livello di competenza linguistico-comunicativa, quindi si ritiene che chi lo usa (nella veste di apprendente) possieda una solida conoscenza delle denominazioni e del sistema della metalingua. Inoltre, il suddetto libro viene usato nel corso dell'italiano per gli affari alla Facoltà di Economia di Lubiana dopo che gli studenti hanno assolto il corso nel quale viene adottato l'LT 5. Difatti, in LT 5, nell'ambito dei vari generi testuali della corrispondenza commerciale vengono presentati così tanti elementi della metalingua che nuove attività in questo campo nel corso successivo potrebbero risultare poco stimolanti. Oltre a ciò, è necessario specificare che l'LT 5 nell'unità introduttiva presenta tutte le caratteristiche fondamentali della corrispondenza commerciale e che nelle unità susseguenti offre tutti gli elementi macrostrutturali e le relative verbalizzazioni per ogni genere testuale trattato.

Pertanto, nell'LT 5 si trova soltanto un'attività rivolta allo sviluppo della competenza metalinguistica. Lo stesso fenomeno si osserva anche in LT 1 in quanto l'intera opera contiene abbondanti informazioni sulle caratteristiche della corrispondenza commerciale nelle parti introduttive delle singole unità, quindi, le attività proposte successivamente rivolgono l'attenzione ad altre peculiarità dei generi testuali trattati.

Tabella 3. Presenza delle attività rivolte allo sviluppo e al consolidamento della competenza metalinguistica nei singoli libri di testo.

	LT 1	LT 2	LT 3	LT 4	LT 5	LT 6
Numero delle attività nei singoli libri di testo	1	4	4	10	1	—

Come si è già osservato, ci sono molti fattori che incidono sulla presenza/ assenza delle attività nei singoli libri di testo e che l'insegnante rappresenta una figura fondamentale che con un'attenta valutazione dei libri di testo, con un'analisi della produzione testuale da parte degli studenti e con uno studio della letteratura specialistica influisce in modo decisivo sull'apprendimento della competenza metalinguistica che permette di riflettere sui meccanismi e sulle strutture della lingua.

Nelle prime fasi di apprendimento la competenza metalinguistica viene sviluppata al livello ricettivo, il che comprende la comprensione di varie nozioni e categorie linguistiche, delle spiegazioni relative ai procedimenti, delle strategie e dei principi della produzione testuale ecc. Nelle fasi successive, quando il livello ricettivo viene integrato con quello produttivo, l'apprendente è in grado di spiegare – sempre nei limiti del metalinguaggio acquisito – varie nozioni linguistiche, delineare la procedura, le strategie e i principi per una efficace produzione testuale, presenta la funzione, la struttura e le caratteristiche di un testo ecc.

Va però sottolineato che nonostante quanto appena scritto rappresenti, indubbiamente, un alto livello della competenza linguistico-comunicativa cui aspira la maggior parte degli apprendenti e degli insegnanti, occorre pur sempre tener conto del fatto che la lingua per gli affari è una lingua veicolare, usata per studiare contenuti non linguistici. In essa, la competenza metalinguistica – del resto rappresentata in forma di varie attività solo nel 6,8 % dei casi nell'ambito delle 296 attività individuate nei libri di testo esaminati – costituisce solo uno dei tanti elementi nella grande complessità dei tratti linguistici ed extralinguistici che incidono su una efficace (o meno) gestione degli affari nelle transazioni internazionali.

LIBRI DI TESTO

- LT 1 CHERUBINI, Nicoletta (1992) *L'italiano per gli affari*. Roma: Bonacci.
- LT 2 MAFFEI, Sabrina/Sandra RADICCHI/Vera VETRIH (1993) *L'italiano per operatori economici*. Ljubljana: Izobraževalni center za tuje jezike in Gospodarski vestnik.
MAFFEI, Sabrina/Sandra RADICCHI/Vera VETRIH (1993) *L'italiano per operatori economici. Chiavi di alcuni esercizi e dei test*. Ljubljana: Izobraževalni center za tuje jezike in Gospodarski vestnik.
- LT 3 BERETTA, Nicoletta/Fabia GATTI (1997) *Italia in affari*. Torino: SEI.
BERETTA, Nicoletta/Fabia GATTI (1997) *Guida all'uso di Italia in affari*. Torino: SEI.

- LT 4 PELIZZA, Giovanna/Marco MEZZADRI (2002). *L'italiano in azienda*. Perugia: Guerra.
 PELIZZA, Giovanna/Marco MEZZADRI (2002). *Chiavi degli esercizi. Trascrizione dei brani audio. L'italiano in azienda*. Perugia: Guerra.
- LT 5 DOBNIK, Nadja/Nives LENASSI (2002) *Affari in italiano*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
 DOBNIK, Nadja/Nives LENASSI (2005) *Affari in italiano. Vodnik po predmetu*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- LT 6 LENASSI Nives/Sandro PAOLUCCI (2000) *Argomenti d'italiano commerciale*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.

BIBLIOGRAFIA

- ALBANI, Luca (2008) *Lettere commerciali per corrispondenza tradizionale e via internet*. Milano: Edizioni FAG.
- BALBONI, Paolo (1998) *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: Utet.
- BALBONI, Paolo (2000) *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: Utet.
- BALBONI, Paolo (2008) *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- BECCARIA, Gian Luigi (a cura di) (1973) *I linguaggi settoriali in Italia*. Milano: Bompiani.
- BETTONI, Camilla (2007) *Imparare un'altra lingua*. Roma - Bari: Laterza.
- BORELLO, Enrico (a cura di) (1994) *L'incomunicabilità di massa – Linguaggi settoriali: funzionamento e apprendimento*. Alessandria: Edizioni Dell'Orso.
- CILIBERTI, Anna (a cura di) (1981) *L'insegnamento linguistico »per scopi speciali«*. Bologna: Zanichelli.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2007) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: RCS Libri.
- CORTELAZZO, Michele (1994) *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.
- DE MEO, Anna (2008) Grammatica, metalinguaggio e insegnamento della LS. Un'indagine sull'inglese nelle scuole campane. In: F. Lorenzi (a cura di), *Terminologia grammaticale e metalinguistica nell'insegnamento delle lingue straniere*. Perugia: Guerra. 25–29.
- DIADORI, Pierangela (2002) Bisogni, mete e obiettivi. In: A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci. 87–115.
- FIELDING-BARNSLEY, Ruth/Nola PURDIE (2005) Teacher's attitude to and knowledge of metalinguistics in the process of learning to read. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33 (1).
- GOTTI, Maurizio (1991) *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.

- INCALCATERRA-MCLOUGHLIN, Laura/Luisa PLA-LANG/Giovanna SCHIAVOROTHENDER (2004) *L'italiano per economisti*. Firenze: Alma Edizioni.
- KUNST GNAMUŠ, Olga (1992) *Sporazumevanje in spoznavanje jezika*. Ljubljana: DZS.
- LENASSI, Nives (2010) *Analiza italijanskih besedil s področja poslovne korespondence v funkciji učinkovitega tujejezičnega poučevanja ekonomistov na univerzitetni stopnji*. Tesi di dottorato. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- LENASSI, Nives (2011a) Task types for Italian business correspondence within LSP. In: A. Ignjačević/D. Đorović/N. Janković/M. Belanov (a cura di), *Language for Specific Purposes: Challenges and prospects*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije. 246–256.
- LENASSI, Nives (2011b) Cover letters for résumés in business Italian textbooks and manuals. In: P. Vičič/S. Orthaber/V. M. Ipavec/M. Zrinski (a cura di), *Proceedings of the Fourth International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures, 22 and 23 September 2011, University of Maribor, Faculty of Logistics, Slovenia*. Celje: Fakulteta za logistiko. 145–151.
- LENASSI, Nives (2012) Some aspects of pragmatic competence in business Italian textbooks. In: P. Vičič/S. Orthaber/V. M. Ipavec/M. Zrinski (a cura di), *Proceedings of the 5th International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures, 20 and 21 September 2012, Celje, Slovenia*. Celje: Fakulteta za logistiko. 182–188.
- MANSFIELD, Gillian (a cura di) (2000) *L'italiano dell'Economia*. Perugia: Guerra.
- MERTELJ, Darja (2003) Naloga za urjenje slovničnih struktur v učbenikih italijanščine kot tujega jezika. *Vestnik – Društvo za tuje jezike in književnosti* 37, 1–2. 131–147.
- MERTZ, Elizabeth Ellen/Jonathan YOVEL (2010) Metalinguistic Awareness. In: J. Verschueren/J. O. Östman (a cura di), *Handbook of pragmatics highlights*, Kluwer. Disponibile all'indirizzo: <http://ssrn.com/abstract=950741>.
- MIKLIČ, Tjaša (1994) Eksplicitno kontrastiranje principov ubesedovanja logičnih semantičnih relacij pri pouku tujega jezika: problem izražanja pogojenosti v različnih jezikih. *Uporabno jezikoslovje* 3. 84–98
- MIKLIČ, Tjaša (2008) Alcuni aspetti di tipo pragmatico e di quello retorico-narratologico nell'uso del sistema verbale italiano: con possibili implicazioni per l'insegnamento L2. *Linguistica* 48. 103–120.
- MIKLIČ, Tjaša/Martina OŽBOT (2007) Teaching the uses of Italian verb forms to Slovene speakers. *Linguistica* 47. 65–76.
- NUNAN, David (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VERGARO, Carla (2005) »Dear Sirs... con la presente ci pregiamo di...«. *Il genere business letter in italiano e in inglese*. Roma: Aracne.
- VERGARO, Carla (2008) Competenza dei generi e interferenza linguistica nell'apprendimento dell'inglese come L2. In: F. Lorenzi (a cura di), *Apprendere le lingue straniere. Interferenza e microlingue scientifico-professionali*. Perugia: Guerra. 39–50.

POVZETEK

Naloge za razvijanje in utrjevanje metajezikovne zmožnosti v okviru pouka poslovnega italijanskega jezika

Prispevek prikazuje pogostnost in tipologijo nalog za razvijanje in utrjevanje metajezikovne zmožnosti v okviru poučevanja poslovnega italijanskega jezika, pri čemer se posebej osredinja na poslovne dopise. Čeprav naloge s poudarkom na omenjeni zmožnosti, ki omogoča razvijanje zavedanja o jezikovnem sistemu, kar vključuje razumevanje in poimenovanje jezikovnih sredstev z ustreznimi termini in njihovo uvrščanje v sistem, predstavljajo le manjši odstotek vseh nalog v proučenih gradivih za poučevanje poslovnega italijanskega jezika, njihova vloga ni zanemarljiva. Slušatelje namreč ozaveščajo o pomenu različnih sporazumevalnih praks pri stilistični in materialni izvedbi dopisov in o relevantnosti določenih makrostrukturnih elementov, ki so v določenih tematskih zvrsteh (ponudba, naročilo, reklamacija itn.) pričakovani. Analize, opravljene v 6 različnih učbenikih, so ugotovile zanimive podobnosti in razlike med posameznimi gradivi ter tipološke skupine nalog, za katere je značilna raba nekompleksnega metajezika in pretežno receptivna naravnost. Pridobljene ugotovitve učitelju lahko služijo za nadaljnje izboljševanje in dopolnjevanje obstoječih učnih modelov in lastnih gradiv, namenjenih poučevanju poslovne korespondence.

Gljučne besede: metajezikovna zmožnost, poslovni dopis, sporazumevalna praksa, makrostrukturni element, tipologija nalog.

ABSTRACT

Tasks for Developing and Consolidating Metalinguistic Competence in a Business Italian Course

This article presents the frequency and the typology of tasks designed to develop and consolidate metalinguistic competence in business Italian with a special focus on business correspondence. In the business Italian teaching materials that were analyzed for the study, these tasks represent only a small percentage of all the tasks found in these materials. Despite their low number their role is not negligible because metalinguistic competence enables the development of awareness about the linguistic system, which implies the comprehension of various linguistic means and their denomination with the appropriate terms as well as their placement in the system. This competence sensitizes students to the importance of different communicative practices in the stylistic and material production of business correspondence texts and to the relevance of the macrostructural elements that are expected in various topics (offer, order, complaint, etc.). These analyses, carried out on six different textbooks, identified 1) interesting similarities and differences in the materials studied and 2) the typology of tasks, characterized by the use of simple metalanguage and by the predominantly receptive orientation. The insights acquired can be used by teachers to improve and integrate the existing teaching models and to prepare their own materials designed to teach business correspondence.

Key words: metalinguistic competence, business correspondence text, communicative practice, macrostructural element, task typology.

Nataša Gajšt

Ekonomsko-poslovna fakulteta, Univerza v Mariboru
natasa.gajst@uni-mb.si

UDK 811.111'366.59:[81.276.6:33]

ENGLISH MODAL VERBS IN MODAL VERB PHRASE STRUCTURES AND LEXICAL ASSOCIATIONS OF MODALITY IN 'STANDARD TERMS AND CONDITIONS OF SALE'

1 INTRODUCTION

The advances in corpus linguistics and corpus analysis software have enabled researches to carry out analyses of lexical and grammatical characteristics of the English language based on large corpora of texts. On the one hand, corpus studies of English can be focused on vast corpora of general written and spoken English (e.g. British National Corpus, Corpus of Contemporary American English, TIME Magazine Corpus of American English, International Corpus of English, etc.). On the other hand, the English language used in certain professions or scientific disciplines is best studied by the help of more narrow specialised corpora.

According to Fuertes-Olivera (2008: 69) a "specialized corpus comprises representative oral and/or written texts which reflect the kind of language of a particular domain". Since the corpora which comprise specialised uses of English are not readily available, the researchers usually have to compile them on their own. The parameters that must be taken into consideration during corpus compilation are the genre and the topic of the texts, the type of texts, and the corpus size and language variety. For example, if one wishes to focus on language structures of written business communication, they would have to compile a corpus of various types of business letters, memos, reports, proposals and e-mails. Similarly, lexical and grammatical characteristics of court judgments would be best analysed by looking at relevant written documents in this domain.

The aim of this paper is to present the findings of a study of modal verbs and semi-modals, modal verb phrase structures and lexical associations of modality in a special type of professional texts, i.e. 'standard terms and conditions of sale'.

1.1 Standard terms and conditions of sale

'Standard terms and conditions of sale' are legally binding documents in the domain of commerce. They define the arrangements, rules and specifications (i.e. the obligations and the rights of sellers and buyers) for the provision, payment and delivery of goods as well as for the rendering of services. As such, they belong to the genre of written legal discourse, more specifically to commercial law. Commercial law consists of "legal rules that (1) determine the rights and duties of parties engaged in trade and commerce, (2) govern disputes arising out of ordinary

transactions of buyers and sellers, and (3) settle issues concerned with affreightment, banking, insurance etc.” (Business Dictionary Online).

As a text type, these documents have a number of specific lexico-grammatical features. They have a highly complex syntactic structure of sentences, which is characterised by a large number of qualifications and discontinuous phrases. For instance, they comprise a variety of *binominal expressions*, *initial case descriptions* such as adverbial clauses, and a variety of *complex noun phrases*, *complex prepositional phrases* and *complex verb phrase structures* including *complex modal verb phrase structures*.¹ This complexity of sentence and phrase structures makes them precise, clear, unambiguous and all-inclusive. The following sentence serves as an example of the type of sentences that are often found in ‘standard terms and conditions of sale’.

Example:

Where any valid claim in respect of any of the Goods (which is based on any defect in the quality or condition of the Goods or their failure to meet the agreed specification) is notified to the Seller in accordance with these Conditions, the Seller shall (subject to (i) the Seller giving its prior written consent to return of the Goods; and (ii) the Buyer returning the Goods at its own expense to such location as the Seller may notify in writing with details of the invoice covering the purchase and a description of the problem) be entitled to repair or replace the Goods (or the part(s) in question) free of charge or, at the Seller’s sole discretion, refund to the Buyer the price of the Goods (or a proportionate part of the price), but the Seller shall have no further liability to the Buyer².

Since ‘standard terms and conditions of sale’ are legal documents, they consist of rules and specifications (i.e. provisions) which refer to *definitions and interpretations*, *basis of sale*, *orders and specifications*, *price*, *payment*, *delivery*, *risk and retention of title*, *assignment*, *right to return goods*, *refunds*, *guarantees*, *confidentiality*, *force majeure*, *waiver*, *severance*, *third party rights*, *consumer rights* and *law and jurisdiction*. Rules are a major characteristic of legal documents as a genre and ‘standard terms and conditions of sale’ mainly include *definition rules*, which apply to the entire text and provide terminological explanations, and *action rules*, which impose duties and obligations, give rights, prohibit actions and state the law, as it can be seen from the examples below.

Examples:

- (A) *“Buyer” shall mean a customer identified in the quote and the purchase order issued by Seller.*
- (B) *The Company shall have the right to deliver Goods in instalments.*
- (C) *Buyer shall not be permitted to cancel any order which has been accepted by Seller without Seller’s prior written consent.*
- (D) *Seller may invoice Customer separately for partial shipments, and Seller may invoice Customer for all of the Services described in a Statement of Work or any portion thereof.*

1 Our discussion is based on Bhatia (1993: 101-118).

2 This and all following examples are taken from our corpus of ‘standard terms and conditions of sale’.

- (E) *All contracts under these Terms shall be governed by and construed in accordance with the Laws of England and all disputes shall be submitted to the non-exclusive jurisdiction of the English Courts.*

These examples clearly illustrate that modal verbs and, consequently, modal verb phrase structures present an integral part of the sentences in ‘standard terms and conditions of sale’.

1.2 Modal auxiliary verbs and semi-modals and modal verb phrase structures in English and lexical associations of modality

According to Biber et al. (1999: 483-4), modality in English can be expressed by nine central modal auxiliary verbs, i.e. *can, could, may, might, shall, should, will, would* and *must*, and a number of semi-modals, i.e. marginal auxiliary verbs and fixed idiomatic phrases that function as modals (e.g. *need (to), ought (to), dare (to)* and *used (to)* and *(had) better, have to, (have) got to*, etc.).

Further, these modal auxiliary verbs, marginal auxiliary verbs and fixed idiomatic phrases (i.e. modal verbs and semi-modals) “can be grouped into three major categories according to their main meanings” (Biber et al. 1999: 485). Thus, modal auxiliary verbs *can, could, may, might* express permission, possibility and ability; modal auxiliary verbs *must* and *should*, marginal auxiliary verbs *need to* and *ought to* and fixed idiomatic phrases *had (better), have (got) to* and *be supposed to* denote obligation and necessity, while modal auxiliary verbs *will, would* and *shall* as well as the phrase *be going to* indicate volition and prediction (*ibid.*).

Although Biber et al. (1999: 469-470) place *shall* into the category of modals which express volition and prediction by stating that in academic prose *shall* expresses personal volition while in conversation it denotes offers and suggestions, this modal verb also expresses strong obligation in legal texts such as contracts, directives and judgements. Leech and Svartvik (1994: 165) state that *shall* “in the sense of ‘obligation’ is normally limited to official regulations and other formal documents”. Quirk et al. (1985: 230) discuss a “restricted use of *shall* with 3rd person subject [...] in legal and quasi-legal discourse, in stipulating regulations or legal requirements.” Quirk et al. further claim that in these contexts “*shall* is close in meaning to *must*” (*ibid.*). According to Swan (2005: 220), “in contracts and other legal documents, *shall* is often used with third-person subjects to refer to obligations and duties”. Similarly, Krois-Lindner and Translegal (2006: 26) observe that “in legal documents, the verb *shall* is used to indicate obligation, to express a promise or to make a declaration to which the parties are legally bound”. This is consistent with the statement by Brown and Rice (2007: 42) who claim that “the specific use of the modal verb ‘shall’ to impose an obligation or duty on someone” and that “the use of ‘shall’ in a directory sense” (*ibid.*) are typical characteristics of legal texts. Also, Trosborg (1991: 79) establishes that “modal *shall* typically expresses obligation in legal acts” and that “*shall* has been employed to state obligations of the court and of a party of the contract” (*ibid.*).

English modal verbs and semi-modals colligate with lexical verbs to express the attitude towards the information and intentions (i.e. towards the actions and

states) denoted by lexical verbs. Biber et al. (1999: 497) state that modal verbs and semi-modals “combine with marked aspect and voice”. They can thus be found in verb phrase structures with passive voice, perfect aspect and/or progressive aspect (*ibid.*). Kennedy (2002: 89) states the following modal verb phrase structures in the English language:

1. *Modal alone*
2. *Modal + infinitive*
3. *Modal + be + past participle*
4. *Modal + be + present participle*
5. *Modal + have + past participle*
6. *Modal + be + being + past participle*
7. *Modal + have + been + past participle*
8. *Modal + have + been + present participle*
9. *Modal + have + been t participle*

Apart from these main structures, semi-modal verbs *have to*, *need to* and *be going to* can appear in verb phrases with other modal or semi-modal verbs (i.e. *modal + have to*, *modal + need to*, *modal + be going to*) (Biber et al. 1999: 501-502).

1.3 Complexity of modal verb phrase structures in ‘standard terms and conditions of sale’

Our review of ‘standard terms and conditions of sale’ revealed another aspect of the use of modal verbs and semi-modals in modal verb phrase structures. We found that the highly complex structure of provisions in these documents (e.g. qualifications and discontinuous phrases, enumeration, etc.) adds to the complexity of modal verb phrase structures as well. On the one hand, modal verbs and semi-modals occur close to the lexical verbs while on the other hand many of the modal verbs are not placed directly next to lexical verbs they colligate with. Examples (F) and (G) below show the first category of structures whereas examples (H), (I), (J), (K) and (L) are all instances of more complex cases.

Examples:

- (F) *Prices in brochures and leaflets may go out of date.*
- (G) *Where Product can be returned to Seller by Customer, under the terms of this Agreement, Customer must supply clear details of identity and address when returning any items. In addition, all items should be made available for collection at a time which is mutually convenient insofar as possible.*
- (H) *Seller may change or withdraw credit amounts or payment terms at any time for any reason.*
- (I) *Buyer may not change, adulterate, obscure, remove or deface trademarks, trade names or labels appearing on any Product by Seller.*
- (J) *If any product is other than as so warranted, Buyer will notify Seller within thirty (30) days of the date of shipment thereof, and Seller may at its option: (a) replace the product with one which conforms to the specifications, or (b) refund the purchase price.*

- (K) *The Customer may not resell, assign at law or in equity (including by way of a charge or declaration of trust), sub-license or deal in any other manner with this Contract or any rights under this Contract or sub-contract any or all of its obligations or purport to do any of the same.*
- (L) *8.3 Until ownership of the Products has passed to You, You must: 8.3.1 hold the Products on a fiduciary basis as Our bailee; 8.3.2 store the Products, at no cost to Us, separately from other products belonging to You so they remain readily identifiable as Our property; 8.3.3 not destroy, deface or obscure any identifying mark or packaging on or relating to the Products; 8.3.4 maintain the Products in satisfactory condition, insured on Our behalf for their full price against all risks to Our satisfaction; 8.3.5 hold the proceeds of the insurance referred to in Condition 8.3.4 on trust for Us and not mix them with any other money nor pay the proceeds into an overdrawn bank account.*

These examples present an important fact for our analysis of lexical associations of modality as one modal verb very often colligates with more than one lexical verb in one sentence.

1.4 Research questions

Stemming from the purpose of ‘standard terms and conditions of sale’ as the documents which include provisions that impose obligations on and confer rights to sellers and buyers, and based on the fact that verbs as a grammatical category indicate the performance of actions as well as express states and conditions, and that English modal verbs and semi-modals convey attitudes and opinions of speakers towards these actions, states and conditions (by expressing permission, possibility, ability, obligation, necessity, volition and prediction), the aim of this paper was to investigate the occurrences of modal verbs and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’. Since modal verbs and semi-modals occur in modal verb phrase structures, we were also interested in establishing the main modal verb phrase structures in these documents. In addition, we wanted to find out which lexical verbs most predominantly colligate with these modals, i.e. we wanted to establish what Biber et. al (1999: 490) call lexical associations of modality to obtain a comprehensive view of modal verbs in this specific text type.

For the purpose of our study, the following research questions were thus formed:

What is the frequency and distribution of modal verbs and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’?

What is the distribution of modal verbs and semi-modals per individual modal verb phrase structures in ‘standard terms and conditions of sale’?

Which lexical verbs colligate with modal verbs and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’?

2 METHODOLOGY

2.1 Data gathering

To investigate English modal verbs and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’, we compiled a specialised corpus of 1,000,645 running words of documents titled ‘standard terms and conditions of sale’, which we obtained on the websites of companies from the UK and the USA. We decided to include two major varieties of the genre, i.e. the texts written in compliance with the English law and the texts construed according the laws of the USA, to cover a wider span of texts. We therefore worked with a corpus that combined two sub-corpora (494,430 running words of documents published by the UK companies and 506,215 running words of texts published by the USA companies). To assure the similarity of the texts we decided to include only those documents that included the clause on the court of competent jurisdiction. All ‘UK documents’ had to include a reference to the English courts while all ‘USA documents’ had to state the law of a US state or county as their governing law.

2.2 Data processing

After the corpus was compiled, we used corpus analysis software AntConc (Anthony 2011) and ConcGram (Greaves 2009) to search for instances of modal verbs and semi-modals in modal verb phrase structures. Since we did not work with an annotated corpus, we had to analyse every occurrence of modal verbs and semi-modals separately.

We undertook the following steps to answer our research questions. First, we performed a frequency count of all modal verbs and semi-modals in our corpus and analysed every concordance line in detail. That was a necessary step for the modal auxiliary *should* since we had to exclude all the occurrences of this verb that functioned as the expressions of condition (e.g. ‘*Should the...*’, ‘*Should a...*’, ‘*Should Buyer...*’, etc.). There were 163 such cases in our corpus. The analysis of concordance lines for the modal auxiliary *may* revealed that the software did not make the distinction between the modal auxiliary and the word May as the name for a month. Therefore, we had to exclude the references to the month of May (3 instances). Similarly, the concordances for modal auxiliary *will* showed that phrases ‘good will’ and ‘will call’ occurred in the corpus (10 times in total). This was taken into account when we calculated the number of occurrences of this modal auxiliary.

Next, to obtain the answer to our second research question, we carried out a quantitative and qualitative analysis of each concordance line for every modal and semi-modal verb in the corpus in order to determine the number and the type of different modal verb phrase structures they occur in.

Finally, we set out to establish which lexical verbs most frequently occur with modal verbs and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’. This was the most challenging part of our research due to a large number of complex sentences and, consequently, complex modal verb phrase structures in our corpus.

Namely, it was not sufficient to only look at concordance lines of each modal verb since lexical verbs were often separated from lexical verbs by other verbs and complex phrase structures, which is illustrated by the example sentences (H), (I), (J), (K) and (L) above. For example, in the sentence (I) above modal verb *may* colligates with five different lexical verbs, and modal verb *must* in example sentence (L) colligates with eight different lexical verbs. We therefore had to count every lexical verb associated with each modal verb and semi-modal verb separately to establish the overall number of different lexical verbs that colligate with modals and semi-modals in the investigated documents.

After we obtained the numbers of lexical verbs per modal verbs and semi-modals in individual modal verb phrase structures, we combined the lists of lexical verbs per modal and semi-modal and turned all participle and progressive forms of verbs into their infinitive forms to calculate the overall number of different lexical verbs that associate with these modals and semi-modals. We studied the data obtained in more detail to gain a comprehensive picture of lexical associations of modality in ‘standard terms and conditions of sale’. The results of our analysis are given below.

3 RESULTS

Our **first research question** was concerned with the frequency and the distribution of modal verbs and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’. The analysis revealed that there were 26,523 instances of these words and phrases in our corpus. We found that the corpus included all nine central modal auxiliary verbs (i.e. *can*, *could*, *may*, *might*, *shall*, *should*, *will*, *would* and *must*), two marginal auxiliary verbs (i.e. *need to* and *ought to*) and one fixed idiomatic phrase functioning as a modal (i.e. *have to*). Table 1 presents the overall percentages of these modals and semi-modals in the corpus and their distribution according to their meaning. Stemming from the observations about the typical use of the modal verb *shall* in legal language, i.e. expressing obligation in legal texts, and based on the fact that the focus of our research is placed on a specific form of legal documents, i.e. ‘standard terms and conditions of sale’, we decided to include the modal verb *shall* in the category of modal auxiliaries that denote obligation and necessity.

Table 1: The frequency and the distribution of modals and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’

	PERMISSION, POSSIBILITY AND ABILITY				OBLIGATION AND NECESSITY						VOLITION AND PREDICTION	
MODAL VERB	CAN	COULD	MAY	MIGHT	MUST	SHOULD	NEED TO	OUGHT TO	HAVE TO	SHALL	WOULD	WILL
%	2.85	0.22	15.99	0.20	4.99	1.57	0.18	0.07	0.18	48.50	0.83	24.43
TOTAL (%)	19.25				55.49						25.26	

Table 1 demonstrates that due to the high percentage of the modal verb *shall*, the group of modals which express obligation and necessity is the most common in the corpus (55.49%). It is also worth noting that modal verb *shall* is far the most frequent of all modals and semi-modals in the corpus (48.50%). This category is followed by the modals indicating volition and prediction (25.26%), which is the result of a strong presence of the modal verb *will* in ‘standard terms and conditions of sale’ (24.43%). Modals and semi-modals denoting permission, possibility and ability are the least frequent ones (19.25%). Here, the modal verb *may* is predominant (15.99%).

Our findings also show that all modals and semi-modals occur more often in affirmative than in negative form, which can be seen in Table 2.

Table 2: Frequency of modals and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’ per their affirmative and negative forms

	PERMISSION, POSSIBILITY AND ABILITY				OBLIGATION AND NECESSITY					VOLITION AND PREDICTION			
MODAL VERB	CAN	COULD	MAY	MIGHT	MUST	SHOULD	NEED TO	OUGHT TO	HAVE TO	SHALL	WOULD	WILL	
AFFIRMATIVE	58.47	75.44	89.53	98.15	97.35	93.22	95.74	100	95.83	83.34	92.31	86.81	
NEGATIVE	41.53	24.56	10.47	1.85	2.65	6.78	4.26	0	4.17	16.66	7.69	13.19	

As Table 2 shows, semi-modal *ought to* appears only in the affirmative form. Also, most other modals and semi-modals appear far more frequently in the affirmative form (the average of 88.85%) than in negative form (the average of 11.15%). The modal *can* is the only modal in our corpus that appears with almost equal frequency in both the affirmative form (58.47%) and the negative form (41.53%).

The **second research question** in our study addressed modal verb phrase structures and the distribution of modal verbs and semi-modals in modal verb phrase structures in ‘standard terms and conditions of sale’. Table 3 presents all modal verb phrase structures that occur in our corpus. Table 3 also shows how many different lexical verbs these modals colligate with per modal verb phrase. These numbers reflect the numbers of lexical verbs in affirmative and negative forms of modal verb phrase structure. For example, the verb *accept* in phrases ‘*can accept*’ and ‘*cannot accept*’ was counted just once.

Table 3: Number of different lexical verbs that colligate with modal verbs and semi-modals in 'standard terms and conditions of sale'

	MODAL ALONE	MODAL + INFINITIVE	MODAL + BE + PAST PARTICIPLE	MODAL + BE + PRESENT PARTICIPLE	MODAL + HAVE + PAST PARTICIPLE	MODAL + HAVE + BEEN + PAST PARTICIPLE
CAN	3	102	121	-	-	-
COULD	-	16	8	-	1	7
MAY	-	365	226	2	23	14
MIGHT	-	19	3	-	1	1
MUST	-	145	118	-	-	7
SHOULD	-	67	64	-	6	9
NEED TO	1	18	5	-	-	-
OUGHT TO	-	2	-	-	1	1
HAVE TO	-	13	7	-	-	-
SHALL	-	354	257	-	18	17
WILL	-	361	274	1	3	
WOULD	-	47	13	4	7	9

The data in Table 3 show that modal verbs *may* and *would* appear in all modal verb phrase structures except on their own (i.e. 'modal alone'). We can also see that all other modal verbs and semi-modals appear in 'modal+infinitive' phrase structure and that only semi-modal *ought to* does not occur in 'modal+be+past participle' phrase structure. The next two modal verb phrase structures per number of different modal verbs and semi-modals are phrase structures 'modal+have+past participle' and 'modal+have+been+past participle' with eight different modal verbs. Only three modals appear in 'modal+be+present participle'. Also, the numbers of different lexical verbs per individual modal verb and semi-modal show that 'modal+infinitive' and 'modal+be+past participle' phrase structures are the prevalent ones in 'standard terms and conditions of sale'.

Special attention has to be paid to 'modal+infinitive' structure, which included the instances of modal verbs and semi-modals and the infinitive of verb *be* followed by nominal, adjectival or prepositional phrases (e.g. 'shall be 30 days', 'shall be applicable', 'shall be responsible', 'may be null and void', 'will be inclusive of VAT', 'may be up to 5 per cent', 'shall be by letter of credit', etc.). Namely, the number of these types of phrases in our corpus is quite high, i.e. 4291 in total. We show the number of these structures per modal verb in Table 4.

Table 4: The number of 'modal+be+NP / AdjP / PrepP' structures in 'standard terms and conditions of sale'

MODAL VERB	PERMISSION, POSSIBILITY AND ABILITY				OBLIGATION AND NECESSITY						VOLITION AND PREDICTION	
	CAN	COULD	MAY	MIGHT	MUST	SHOULD	NEED TO	OUGHT TO	HAVE TO	SHALL	WOULD	WILL
BE + N / ADJ / PREP	9	3	<u>312</u>	4	143	25	2	2	2	<u>2471</u>	35	<u>1283</u>
TOTAL %	7.64				61.64						30.72	

The data here show that the 'modal+be+NP/AdjP/PrepP' structure is far the most frequent in the category of verbs expressing obligation and necessity (61.64%), followed by the category of modal verbs expressing volition and prediction (30.72%) and the category of modal and semi-modal verbs denoting permission, possibility and ability (7.64%). The rankings are again a direct result of the high frequency of the modal verbs *shall* and *will* in their respective categories.

Apart from the above modal verb phrase structures, our corpus revealed a small number of sequences of modals and semi-modals. That is, the modal auxiliary *may* colligated with semi-modals *have to* (eight different verbs), including one passive construction (i.e. '*may have to be extended*'), and *ought to* (one instance), whereas modal auxiliary *will* co-occurred with semi-modals *need to* (thirteen different verbs) and *have to* (one instance).

Our **third research question** addressed the issue of lexical associations of modality in more detail. We found that the total number of lexical verbs in modal verb phrase structures in our corpus is 18,140 and that total number of different lexical verbs in these structures is **718**. Table 5 illustrates the most frequent lexical verbs in modal verb phrase structures in the corpus.

Table 5: The most frequent lexical verbs that modal and semi-modal verbs colligate with in 'standard terms and conditions of sale'

RANK	VERB (FREQUENCY)	RANK	VERB (FREQUENCY)	RANK	VERB (FREQUENCY)
1	have (987)	16	require (217)	31	permit (123)
2	pass (911)	17	refund (215)	32	transfer (121)
3	make (539)	18	affect (195)	33	store (110)
4	apply (481)	19	deem (188)	34	contact (109)
5	pay (425)	20	become (174)	35	invoice (109)
6	accept (343)	21	exceed (168)	36	modify (109)
7	cancel (334)	22	give (166)	37	defend (108)
8	return (321)	23	hold harmless (166)	38	ship (108)

RANK	VERB (FREQUENCY)	RANK	VERB (FREQUENCY)	RANK	VERB (FREQUENCY)
9	use (307)	24	reimburse (166)	39	govern (107)
10	provide (295)	25	assign (164)	40	entitle (105)
11	constitute (290)	26	terminate (161)	41	comply with (101)
12	notify (286)	27	include (160)	42	repair (97)
13	remain (247)	28	replace (153)	43	change (92)
14	charge (226)	29	take (127)	44	add (91)
15	indemnify (223)	30	deliver (125)	45	receive (91)

It can be seen from Table 5 that the majority of the most frequent lexical verbs in modal verb phrase structures in ‘standard terms and conditions of sale’ are action verbs related to the provision and payment of goods, the communication between the buyer and the seller and the legal aspects of the contract.

We also analysed lexical verbs in modal verb phrase structures in terms of the types of modal verbs they most frequently associate with. We established that the number of different lexical verbs that colligate with individual modal and semi-modal verbs varies from 464, 442 and 354 for modal verbs *will*, *may* and *shall* respectively to 22, 19 and 3 for semi-modals *need to*, *ought to* and *have to*. The numbers of different lexical verbs that colligate with all modal verbs and semi-modals are given in Table 6.

Table 6: The number of different lexical verbs that colligate with modal verbs and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’

MODAL VERB	PERMISSION, POSSIBILITY AND ABILITY				OBLIGATION AND NECESSITY						VOLITION AND PREDICTION	
	CAN	COULD	MAY	MIGHT	MUST	SHOULD	NEED TO	OUGHT TO	HAVE TO	SHALL	WOULD	WILL
NO. OF LEXICAL VERBS	189	28	442	24	148	76	22	3	19	354	62	464

As Table 6 demonstrates, modal verbs *will*, *shall*, *may* and *can* colligate with the highest number of different lexical verbs across modal verb phrase structures. The most frequent lexical verbs that associate with individual modal verbs and semi-modals are given in Table 7 below.

Table 7: The most frequent lexical verbs that associate with modal verbs in semi-modals in 'standard terms and conditions of sale' (per modal and semi-modal verb)

MODAL /SEMI-MODAL VERB	LEXICAL VERBS (NUMBER OF OCCURRENCES WITH A MODAL /SEMI-MODAL VERB)
CAN	accept (52), return (49), cancel (42), make (41), guarantee (30), hold responsible (20), provide (19), contact (15), use (14), pay (13)
COULD	expect (11), discover (4), identify (4), recognise (4), cause (4), foresee (3), affect (3), avoid (2), constitute (2), encourage (2)
MAY	cancel (245), have (228), require (169), make (140), terminate (116), return (114), assign (112), use (85), change (84), modify (77)
MIGHT	have (11), apply (5), arise (5), exercise (5), make (5), entitle (3), imply (3), incur (2), reveal (2), use (2)
MUST	notify (65), return (29), provide (27), obtain (21), receive (18), have (17), comply (16), include (16), inform (15), contact (14)
SHOULD	read (23), notify (19), include (12), contact (11), allow (10), check (9), discover (9), print (4), return (4), review (4)
NEED TO	know (5), return (4), sign (3), defend (2), register (2), settle (2), take (2), appear (1), change (1), communicate (1)
OUGHT TO*	discover (13), reveal (3), know (1)
HAVE TO	provide (4), agree (2), give (2), pay (2), accept (1), carry out (1), comply with (1), conduct (1), effect (1), hold (1)
SHALL	have (560), apply (268), constitute (249), pay (229), pass (219), remain (184), indemnify (159), exceed (129), become (128), hold harmless (112)
WILL	pass (681), make (246), accept (221), refund (174), have (163), deem (161), pay (160), apply (140), charge (140), use (132)
WOULD	like (24), cause (7), receive (6), infringe (1), affect (5), create (5), have (5), entitle (4), prevent (4), avoid (3)

N.B.: *Semi-modal *ought to* colligates with only three lexical verbs.

Our study also uncovered that certain lexical verbs colligate with more modal or semi-modal verbs. The verb *make*, for example, colligates with 11 modal and semi-modal verbs (all except *may*), verbs *include* and *return* were found with 9 modals and semi-modals, and verbs *appear*, *have* and *obtain* associated with 8 modal and semi-modal verbs. The numbers of lexical verbs that colligate with a certain number of modals and semi-modals in our corpus is given in Table 8 below.

Table 8: The number of different lexical verbs that associate with modal and semi-modal verbs in 'standard terms and conditions of sale'

NUMBER OF MODAL / SEMI-MODAL VERBS	NUMBER OF DIFFERENT LEXICAL VERBS
11	1
9	2
8	3
7	13
6	17
5	59
4	95
3	102
2	155
1	271

We also studied the distribution of lexical verbs per individual modal and semi-modal verb from the viewpoint of the three categories they are grouped into according to their meaning (i.e. permission, possibility and ability; obligation and necessity; volition and prediction). We observed that many lexical verbs can be found with all three categories of modals and semi-modals, some lexical verbs colligate with modals and semi-modals from two categories, and some associate with modals and semi-modals from one category only. Table 8 presents these findings. (To present our data in a more manageable way, we assigned a code to each of the above three categories, i.e. A = volition and prediction; B = obligation and necessity; C = permission, possibility and ability).

Table 8: The number of different lexical verbs across categories of modal verbs in 'standard terms and conditions of sale'

CATEGORY/ CATEGORIES	A+B+C	A+C	A+B	B+C	A	B	C
NO. OF LEXICAL VERBS	241	72	65	49	94	62	131

The number of different lexical verbs that are found with individual categories of modal and semi-modal verbs and their combinations reflects the number of modal and semi-modal verbs in 'standard terms and conditions of sale'. As regards the presence of lexical verbs in more than one category, the following observations can be made. Data in Table 8 show that the three categories combined (A+B+C) colligate with the highest number of different lexical verbs. Further, modals and semi-modals in categories A+C and B+C associate with approximately similar number of lexical verbs. Turning to lexical verbs that occur with modals

from individual categories A, B or C only, we can see that although category C is proportionally the least common one (see Table 1), its modal verbs nevertheless colligate with the highest number of different lexical verbs.

To illustrate these numbers, we present the most frequent lexical verbs that occur with modal verbs and semi-modals from all three categories in Table 9. All these verbs appear more than 100 times with at least one of the modal and/or semi-modal verb from category A, B and C. For example, lexical verb *return* colligates with modals and semi-modals *can*, *may*, *must*, *shall*, *have to* and *will* (i.e. ‘... you *can return* it to us in its original condition...’, ‘Buyer *may return* the product within 30 days of invoice...’, ‘You *must return* the Goods to Us at your own expense.’, ‘...the Buyer *shall return* such damaged goods to the Company...’, ‘You will then *have to return* the product to the address below.’, ‘We *will return* the repaired or replacement products to you.’).

Table 9: The most frequent lexical verbs that occur across all three categories of modal and semi-modal verbs in ‘standard terms and conditions of sale’

RANK	LEXICAL VERB	RANK	LEXICAL VERB	RANK	LEXICAL VERB	RANK	LEXICAL VERB
1	have (987)	6	accept (343)	11	constitute (290)	16	affect (195)
2	pass (911)	7	cancel (334)	12	notify (286)	17	deem (188)
3	make (539)	8	return (321)	13	charge (226)	18	become (174)
4	apply (481)	9	use (307)	14	require (271)	19	exceed (168)
5	pay (425)	10	provide (295)	15	refund (215)	20	give (166)

4 DISCUSSION

When interpreting the overall frequency of modals and semi-modals in ‘standard terms and conditions of sale’, we must take into consideration the purpose of these documents, which is to impose obligations on and to confer rights to sellers and buyers as the parties to the contract. The analysis of the frequency of modals and semi-modals has revealed that *shall* (48.50%), *will* (24.43%), *may* (15.99%), *must* (4.99%) and *can* (2.85%) are the five most frequent modal auxiliary verbs in ‘standard terms and conditions of sale’. The predominance of the modal auxiliary verb *shall* is not surprising as this modal verb is used in legal documents primarily to show order, promise, requirement or obligation by expressing that something is required, compulsory, imperative, mandatory and obligatory (Legal Dictionary Online). Therefore, it is also not surprising that the high occurrence of the modal verb *shall* ranks the modals denoting obligation and necessity first among the three modal verb groups. Other modals in this group comprise only 6.99% of the entire number of modals and semi-modals in our corpus. It has to be observed that the modal verb *must* (as the modal verb expressing strong obligation) is the fourth most frequent modal verb in ‘standard terms and conditions of sale’. Similarly, a high percentage of the modal verb *will* places the modals indicating volition and prediction in the

second place, while the other modal in this group (*would*) presents only 0.88% of all modals in the corpus. The modals and semi-modals denoting permission, possibility and ability are the least frequent ones (19.25%) despite the fact that one of the purposes of 'standard terms and conditions of sale' is conferring rights. Nevertheless, a relatively high frequency of the modal auxiliary verb *may* reflects this very purpose.

As regards the ratio between the affirmative and the negative forms of modals and semi-modals in our corpus, the following can be concluded. A very strong inclination in the corpus towards the affirmative form of modal and semi-modal verbs indicates that the rules more often define what buyers and sellers are to do in certain situations, and not what they are not supposed to do. Of course, we also need to consider the fact that some lexical verbs associate with either the affirmative or the negative forms of modal and semi-modal verbs in 'standard terms and conditions of sale'.

The prevalence of modal verb phrase structures '*modal+infinitive*' and '*modal+be+past participle*' as well as a very high number of '*modal+be+NP / AdjP / PrepP*' structures in our corpus clearly reflects the legal nature of 'standard terms and conditions of sale'. That is, since these documents consist of provisions which state obligations and rights of buyers and sellers during and after the provision, payment and delivery of goods and services, and since these two modal verb phrase structures refer to either the present time or to the future, their strong presence in these documents is coherent with the genre. Consequently, a relatively small number of modal phrase structures with past participles referring to the past time, i.e. '*modal+have+past participle*' and '*modal+have+been+past participle*' is thus understandable.

Turning our focus on lexical associations of modality, we can see that the types of lexical verbs that most frequently colligate with modal and semi-modal verbs in 'standard terms and conditions of sale' reflect the purpose of these documents. Namely, they refer to various parts of these documents (e.g. *basis of sale, price, payment, delivery, right to return goods, refunds*, etc.). These verbs are mainly action verbs which indicate the actions of buyers and sellers during and after the duration of the transaction of goods for payment (e.g. *pay, cancel, return, indemnify, charge, reimburse, deliver, transfer, store, invoice, ship, refund, distribute, compensate*, etc.). Apart from that, the corpus has shown a number of lexical verbs denote the legal aspect of these documents (e.g. *comply with, infringe, constitute, entitle, fulfil, hold harmless, terminate, hold responsible, violate, bind, waive, construe, hold liable, obligate, prosecute* etc.). Also, the abundance of different lexical verbs in our corpus (i.e. 718) points to the complexity of the commercial transactions as such. The fact that most lexical verbs that colligate with modal and semi-modal verbs in 'standard terms and conditions of sale' occur less than 100 times per approximately million words (i.e. 94.3%) points to all the different aspects of commercial transactions that have to be defined in legally binding documents, i.e. in 'standard terms and conditions of sale'. On the other hand, those lexical verbs which are the most frequent (as shown in Table 5) can be defined as the verbs that denote the basic goals of commercial transactions (i.e. to provide and to obtain goods and/or services for payment).

5 CONCLUSION

This paper presented the findings of a corpus-based analysis of modal verbs and semi-modals in 'standard terms and conditions of sale'. Our research questions were concerned with the frequency and the distribution of these modals and semi-modals according to their key meanings (i.e. permission/possibility/ability; obligation/necessity; volition/prediction), the types of modal verb phrase structures and lexical associations of modality.

By performing a quantitative as well as qualitative analysis of these grammatical structures we established that (1) modal verbs and semi-modals play a significant role in the construction of provisions in 'standard terms and conditions of sale' as words which express attitudes and opinions regarding the actions, conditions and states conveyed by lexical verbs; (2) the types of prevalent modal verb phrase structures are indicative of the legal genre since they denote present and future actions referring to obligations and rights of sellers and buyers as parties to the contract; (3) a large number of lexical verbs in 'standard terms and conditions of sale' that predominantly express various actions points to all kinds of different activities that sellers and buyers may or may not, can or can not, must or must not, etc., perform when engaged in commercial transactions. In short, our findings have demonstrated how the purpose of a given text type and, consequently, of a genre that this text type belongs to is expressed with linguistic means, i.e. with two grammatical categories of a language (modal and semi-modal verbs and lexical verbs).

We see the findings of this research as a contribution to the existing knowledge about modal verbs and modal verb phrase structures in the English language. We believe that the main strength of our analysis lies in the established knowledge of how modal verbs and semi-modals function in 'standard terms and conditions of sale' as specialised texts that combine the characteristics of a legal genre (i.e. legally binding agreements) and a professional domain of commerce/trade. Of course, further research is always possible into these individual modal verbs and semi-modals as well as into the nature of modal verb phrase structures and lexical verbs that colligate with the above modals.

BIBLIOGRAPHY

- ANTHONY, Laurence (2011) *AntConc (Version 3.2.4)* [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>.
- BHATIA, Vijay K. (1993) *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. Harlow: Longman.
- BIBER, Douglas/Stig JOHANSSON/Geoffrey LEECH/Susan CONRAD/Edward FINEGAN (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- BROWN, Gillian D./Sally RICE (2007) *Professional English in Use Law*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Business Dictionary Online. 20 June 2012. <http://www.businessdictionary.com/>.
- FUERTES-OLIVERA, Pedro A. (2008) Pedagogical application of specialized corpora in ESP teaching: the case of the UVaSTECorpus. *Scripta Manent* 3(2), 68-81.
- GREAVES, Chris (2009) *ConcGram 1.0. A phraseological search engine*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- KENNEDY, Graeme (2002) Variation in the distribution of modal verbs in the British National Corpus. R. Reppen, S. M. Fitzmaurice and D. Biber (Eds.) *Using Corpora to Explore Linguistic Variation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 73-90.
- KROIS-LINDNER, Amy/TRANSLEGAL (2006) *International Legal English: A Course for Classroom or Self-study Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEECH, Geoffrey/Jan SVARTVIK (1994) *A Communicative Grammar of English. Second Edition*. London/New York: Longman.
- Legal Dictionary Online. 27 November 2012. <http://legaldictionary.thefreedictionary.com/>
- QUIRK, Randolph/Sidney GREENBAUM / Geoffrey LEECH / Jan SVARTVIK (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London/New York: Longman.
- SWAN, Michael (2005) *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- TROSBORG, Anna (1991) An analysis of legal speech acts in English Contract Law. *Hermes*, 6, 65-90. 26 November 2012. http://download2.hermes.asb.dk/archive/download/H06_05.pdf

POVZETEK

Angleški naklonski glagoli in polnopomenski glagoli v glagolskih besednih zvezah z naklonskimi glagoli v »splošnih prodajnih pogojih«

Članek predstavlja izsledke korpusne analize pojavnosti angleških naklonskih glagolov v glagolskih besednih zvezah ter polnopomenskih glagolov, ki se navezujejo na naklonske glagole v 'splošnih prodajnih pogojih'. 'Splošni prodajni pogoji' so pravno zavezujoči dokumenti s področja prodaje, ki določajo obveznosti in pravice prodajalcev in kupcev pri transakciji blaga za plačilo. Z našo raziskavo smo ugotovili, da so najpogostejši naklonski glagoli v teh dokumentih glagoli *shall*, *will*, *may*, *must* in *can* ter, da sta glagolski besedni zvezi *'modal+infinitive'* and *'modal+be+past participle'* prisotni najpogosteje. Nadalje, analiza je razkrila prisotnost kar 718 različnih polnopomenskih glagolov, ki označujejo dejanja, stanja in pogoje, ki so povezani s prodajo in nakupom blaga. Izsledki naše analize so skladni z namenom in značilnostmi teh dokumentov. Raziskava je primer, kako se pomen in značilnosti pravnega besedilnega žanra s področja komerciale kažejo skozi določeno slovnico kategorijo, t.j. skozi naklonske ter polnopomenske glagole.

Ključne besede: naklonski glagoli, glagolske besedne zveze z naklonskimi glagoli, polnopomenski glagoli, splošni prodajni pogoji, korpusna analiza

ABSTRACT

English Modal Verbs in Modal Verb Phrase Structures and Lexical Associations of Modality in 'Standard Terms and Conditions of Sale'

This paper presents the findings of a corpus-based analysis of English modal verbs and semi-modals in modal verb phrase structures as well as lexical association of modality in 'standard terms and conditions of sale', which are legally binding documents in the domain of commerce and whose purpose is to govern the obligations and rights of sellers and buyers in the transaction of goods for payment. Our research has established that the most frequent modal verbs in these documents are *shall*, *will*, *may*, *must* and *can*, and that the most common modal verb phrase structures in are 'modal+infinitive' and 'modal+be+past participle'. We found 718 different lexical verbs that indicate actions, states and conditions associated with commercial transactions. These results correspond with the definition of these documents. Our findings are a demonstration of how language expresses the characteristics of a legal text type in a professional domain of commerce/trade.

Key words: modal verbs, modal verb phrase structures, lexical verbs, »standard terms and conditions of sale«, corpus analysis

Anja Skapin

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

anja_skapin@hotmail.com

UDK 821.112.2.09"18/19"

NICHTS IST VORBEI, ALLES KOMMT WIEDER ROMANTIK – RING DER EWIGEN WIEDERKEHR – UND DIE DEUTSCHE LITERATUR DES 20. JAHRHUNDERTS

Die deutsche Kultur lässt sich fast immer mit Vernunft, logischem Verstand und Ordnung verbinden. Im Prinzip ist genau das Gegenteil der Fall. Die Schattenseite des Menschen, das Unbewusste und der Sturm der Gefühle sind die Hauptmerkmale einer der einflussreichsten Epochen der deutschen Geistesgeschichte. Dieser Aufsatz folgt den Spuren der Romantik in der neueren deutschen Literatur mit dem Schwerpunkt auf der postmodernen Literatur, deren Tendenz ist, die Welt wieder zu poetisieren, und die These wird verfochten, dass die Romantiker mit ihrer Betonung der Subjektivität und der immer sehnenden Seele unser Denken stark beeinflusste. Daraus ergibt sich zuerst die Notwendigkeit zu erklären, warum die Wurzeln der Romantik noch heute zu spüren sind. Es wird im Folgenden erst einmal ausführlich von philosophischen Problemen die Rede sein, wobei drei deutsche Philosophen, Immanuel Kant, Arthur Schopenhauer und Friedrich Nietzsche, in den Diskurs der Romantik eingesetzt werden werden.

Schon im Zeitalter der Aufklärung entwickelte sich der Gegenpol zu den von der Vernunft geleiteten menschlichen Angelegenheiten – der *Sturm und Drang*. Da diese literarische Strömung sich als *Geniezeit* versteht, sollte erstmals der Begriff *Originalgenie* besondere Aufmerksamkeit erfahren. Die Entwicklung des Geniebegriffs ist von großer Bedeutung für die literaturästhetische Entwicklung des 18. Jahrhunderts; die Geschichte des Genie-Gedankens reicht jedoch zurück bis zur Antike. In der römischen Religion war *Genius* ein Schutzgeist und hatte noch nichts mit dem künstlerischen Schaffen zu tun. Dem Mittelalter folgte die anthropozentristisch orientierte Renaissance, als der Mensch zu einem schöpferischen Individuum wurde. Im 18. Jahrhundert gehört der Begriff *Genie* der Sphäre des Ästhetischen an und der Sturm und Drang, die bedeutendste deutsche Strömung des 18. Jahrhunderts, die der Romantik ihre Basis geschafft hat, wird als die Blütezeit des Genies, die *Geniezeit* proklamiert (*Originalgenie* als Vorbild des *höheren Menschen und Künstlers*). Eine der zentralen Figuren dieser Epoche und die Symbolfigur der neuen Perspektive auf den Menschen ist *Prometheus*. Johann Wolfgang Goethe hat das Gedicht mit dem Titel *Prometheus* (1998) verfasst, in dem der dichterisch-schöpferische Mensch mit dem mythischen Prometheus verglichen wird. Die Aufklärung löste den Glauben an den transzendenten Gott und bezeichnete den Menschen als einen Schöpfer, wobei der Begriff *Originalgenie* zum Paradigma des schöpferischen Menschen wird, der nicht nur die Originalität und

die innere Autarkie besitzt, sondern auch nur aus seinem Inneren schöpft (vgl. Schmidt I 2004: 261f). Die gleiche Idee hat auch Immanuel Kant in seiner *Kritik der Urteilkraft* (1974) vertreten, wo er fachgerecht von einem unbewussten Prozess spricht. Seine Geniedefinition lautet:

Genie ist das Talent (Naturgabe), welches der Kunst die Regel gibt. Da das Talent, als angeborenes produktives Vermögen des Künstlers, selbst zur Natur gehört, so könnte man sich auch so ausdrücken: | Genie ist die angeborene Gemütsanlage (ingenium), durch welche die Natur der Kunst die Regel gibt. (ebd.: 241f)

Wenn wir zusammenfassen: Die Originalität des Genies besteht darin, dass ein Talent nicht gelernt werden kann und es unmöglich ist, den Prozess des Schaffens zu beschreiben oder wissenschaftlich anzuzeigen. Kant spricht nur von den schönen Künsten und allein diese werden als Künste des Genies betrachtet. Die Kernaussage seines dritten Hauptwerks ist aber noch der von dem Titel ausgehende Begriff der *reflektierenden Urteilkraft*, die sich auf die Ästhetik als Lehre vom ästhetischen Urteil bezieht. Innerhalb dieses Begriffs kommt eine Dualität zustande. Obwohl Kant in den meisten Fällen zu den Hauptvertretern der aufklärerischen Philosophie zählt, sollte in seiner *Kritik der Urteilkraft* (1974) der romantische Aspekt nicht abstrahiert werden. Die Geschmacksurteile (ästhetische Urteile über das Schöne) sind empirisch, was der Sinnsphäre und demnach den aufklärerischen Zügen entspricht. Der Ausgangspunkt dieses Schönheitserlebnisses könnte aber eine ganz andere Subjektivität darstellen, sodass der Geschmack zu einer besonderen Art des inneren Erlebnisses wird und nicht mehr zur Sinnsphäre zählt, sondern ein Sonderfall des autonomen Empfindens ist, so konstatiert Kos (1986: 70). Und eben das autonome Empfinden entspricht dem vorromantischen und romantischen Kunstbegriff. Neben der traditionellen Kategorie des Schönen steht im Mittelpunkt noch die Kategorie des Erhabenen. Beide Begriffe werden ausgehend vom Subjekt bestimmt, wobei das Schöne eine Harmonie zwischen Einbildungskraft und Verstand und das Erhabene eine Mischung zwischen Furcht und Lust ist. Lustvolle Empfindungen kommen erst vor, wenn der Betrachter erkennt, dass er selbst nicht gefährdet ist, sondern nur die Ideen in ihm erhaben sind – die Natur selbst, ohne Vernunftideen im Subjekt, ist nicht erhaben. Die Übermacht der Natur, das Unendliche, das Dunkle sind schon die Gegenstände der Romantik, deswegen verbindet man das Erhabene am meisten mit einem der berühmtesten Bilder der Romantik, mit Caspar David Friedrichs *Wanderer über dem Nebelmeer*, aber das ganze Konzept Kants des Erhabenen wird durch die Vernunft aufgelöst. Warum sich Kant aber an der Grenze zwischen Aufklärung und Romantik befindet, zeigt auch sein Geniekonzept. Das Genie ist eine Naturbegabung und besitzt eine große Einbildungskraft sowie eine Originalität. Weil das Genie ein Naturwesen ist, gibt die Natur der (schönen) Kunst ihre Regeln und was dem Genie eigen ist, ist seine Einbildungskraft, die keinen Regeln untergeordnet ist.

Im Bereich des Ästhetischen bleibt auch Arthur Schopenhauer, einer der wichtigsten Vertreter der Philosophie des 19. Jahrhunderts, der bedauerlicherweise im Schatten Nietzsches stehengeblieben ist, obwohl er Schüler und Vollender des großen Geistes Immanuel Kant war und Friedrich Nietzsche unmittelbar

stark beeinflusste. Sein Opus ist vergleichsweise gering, sollte aber nicht vernachlässigt werden – das ganze Schicksal der Romantik spricht aus ihm heraus. Gehen wir zurück zu Kant, sind einige Parallelen zu Schopenhauers Lehre zu finden – die Außenwelt als eine subjektive Vorstellung. Kant erklärte seine Begriffsbildung *Ding an sich* in *Prolegomena* (1977): „Es sind uns Dinge als außer uns befindliche Gegenstände unserer Sinne gegeben, allein von dem, was sie an sich selbst sein mögen, wissen wir nichts, sondern kennen nur ihre Erscheinungen, d. i. die Vorstellungen, die sie in uns wirken, indem sie unsere Sinne affizieren.“ Das *Ding an sich* existiert unabhängig von der Tatsache und wird erst durch die Wahrnehmung des Subjekts zum Objekt – Kant vernichtet die Geformtheit der objektiven Welt. Jedoch bleibt Kant als Vertreter der Klassik in einer durch Vernunft begrenzten, geformten Welt, während die Romantik den Versuch unternimmt, eine neue Welt aus der Subjektivität zu bilden. Die Romantik begrüßt die Unendlichkeit der Welt und geht über die Grenzen der Vernunft hinaus. Anstelle der praktischen Vernunft wölbt sich der Abgrund des unbewussten Willens.

Bevor Schopenhauers Begriff des Willens geklärt wird, ergibt sich noch die Notwendigkeit, Schellings Gegenstände der Natur und des Geistes näher zu definieren. In dem *System des transzendentalen Idealismus* (Schelling 1907) ist die Rede von Natur und Geist, die den gemeinsamen Ursprung haben und im Absoluten eine Einheit bilden; daraus geht hervor, dass der Geist das Produkt der Natur und die Natur das unendliche Produzieren ist – Natur als reale und Geist als ideale Seite. Die Natur ist nach Schelling der ‚sichtbare Geist‘, das Unbewusste, das erst im Menschen zum Objekt wird. Die Erhebung des Absoluten im Naturprozess läuft graduell ab, bis zum Menschen als vollkommenstem Produkt der Natur. Im Menschen beginnt ein neuer, höherer Prozess – Geistesprozess, worin sich das Absolute zum Bewusstsein, zur (Selbst)Anschauung erhebt. Da die unendliche Produktivität der Charakter der Natur ist, kann sie nie zur Ruhe kommen; deswegen kann eine romantische Seele nie vollkommen, zufrieden, ruhig sein. Die einzige, die diese Trennung wieder überwindet und versucht, die Einheit herzustellen, ist die Kunst und der Künstler der einzige, der mit seiner Intuition das Kunstprodukt schafft.¹ Das Kunstprodukt ist also kein anderes als das Genieprodukt und damit schließen wir den Kreis, der zurück zu Kant führt.

Bei Arthur Schopenhauer, dem apokalyptischen Reiter der Romantik, ist die Tragik der romantischen Welt klar geworden. Seine pessimistische Philosophie ist die Folge der entgotteten, entformten Welt und ein sehrender, leidender, zur Selbstformung und Selbstverwirklichung unfähiger Wille die Folge der romantischen Unendlichkeit. Der Begriff des Willens taucht schon wieder auf und ordentlich muss dieser im philosophischen Diskurs Schopenhauers auch geklärt werden. In seinem Hauptwerk *Die Welt als Wille und Vorstellung* (2002) werden zwei Begriffe zur Diskussion gestellt: erstens die Welt des Willens als der Bereich des Triebhaften und zweitens die Welt der Vorstellung als die Sphäre der erkenntnishaften Anschauung. Schopenhauers Gebrauch des Begriffs des Willens unterscheidet sich vom heutigen

1 Oben beschriebene (Kunst)-Ansichten stellt Schelling in seinem *System des transzendentalen Idealismus* (Schelling 1907) dar; später, in der *Philosophie der Kunst* (Schelling 1966) nimmt die Kunst der Philosophie gegenüber eine untergeordnete Stellung ein.

Verständnis des Willens. Der Wille wirkt wie ein Trieb, eine Selbsterhaltung und hat mit einer bewussten Willensentscheidung (Willensfreiheit) nichts zu tun; ist eher ein Gegensatz dazu. Der Mensch kann sich nicht aus freiem Willen entscheiden, sondern wird von dem Willen gefordert. Und was steht hinter diesem Willen oder besser, wo kommt dieser Wille her? Schopenhauer kehrt hier weit zurück zu Platon und seiner Ideenlehre. Die Ideen sind die Urbilder oder, wenn man sie nach Kant versteht, *Dinge an sich*, und der Mensch steht an der Pyramidenspitze als die höchste Objektivation des Willens. Der Wille an sich hat kein Motiv, deswegen ist die Welt die Willensfolge, so auch der Mensch. Die platonischen Ideen (der Wille) sind hinter unseren Erscheinungen verborgen – sie wirken in uns wie die Vorstellungen, so Kant in *Prolegomena* (1977). Das Syntagma *die Welt als Vorstellung* gilt für jedes Wesen, aber nur der Mensch als vernunftbegabtes Wesen hat das Vermögen, es bis zu einem denkenden, abstrakten Bewusstsein aufzuheben – im Höchstpunkt wird die Welt als Vorstellung zur Welt der intellektuellen Anschauung. Die intellektuelle Anschauung ist die Selbsterkennung (Besinnung) des Willens als des immer leidenden, sinnlosen Lebens; die Folge ist die Verneinung des Willens, d. h. sich gegen den Willen zu entscheiden, die nur durch Kunst möglich ist. Denjenigen, der die Kunst schafft, d. h. die Objekte unabhängig vom Willen wahrnimmt, nennt Schopenhauer das Genius und die Hauptkomponente eines Genies ist die Fantasie (so ist auch das Leben eines Romantikers). Die Musik als die höchste Kunstgattung ist die einzige, die dem Lebensgefühl der Romantik entsprechenden Ausdruck geben kann. Die Kunst „wiederholt die durch reine Kontemplation aufgefassten ewigen Ideen, das Wesentliche und Bleibende aller Erscheinungen der Welt.“ (Schopenhauer 2002: 251) Aber nur die Musik ist auch von der erscheinenden Welt unabhängig und könnte gewissermaßen ohne die Welt bestehen. „Die Musik ist nämlich eine so *unmittelbare* Objektivation und Abbild des ganzen Willens, wie die Welt selbst es ist, ja wie die Ideen es sind, deren vervielfältigte Erscheinung die Welt der einzelnen Dinge ausmacht. Die Musik ist also keineswegs, gleich den andern Künsten, das Abbild der Ideen, sondern *Abbild des Willens selbst*, dessen Objektität auch die Ideen sind: deshalb eben ist die Wirkung der Musik so sehr viel mächtiger und eindringlicher, als die der andern Künste: denn diese reden nur vom Schatten, sie aber vom Wesen.“ (ebd. 341)

Wo eine Verneinung ist, gibt es auch eine Bejahung – wieder ein philosophisches Paradox. „Aus der Bejahung des Willens entspringt die Erscheinungswelt: wo Bejahung ist, da ist Individualität. So liegt im Willen zum Leben die Tragik der Individuation; jedes Sein-Wollen bedeutet: nicht-das-Ganze-Sein, und trägt in sich Leid und Sehnsucht der Begrenztheit. Erlösung ist das Zerschneiden der Einzelform. Wer durch Verneinung der Individuation sich erlöst, wird im Sinne der Erscheinungswelt, zu Nichte, im wahren Sinne zum Gegensatz des Nichts, zu absolutem Sein“, so konstatiert Gebhardt in seinem Aufsatz über *Schopenhauer und die Romantik* (1921: 52)

Was noch zu betonen ist und von Bedeutung für die Analyse Grass' *Blechtrommel* (2009) ist, ist die Askese. Die Basis alles Wollens ist Mangel und im Einzelsein liegen Schuld und Leid, wozu der Mensch prädestiniert wird. Er überwindet das Leiden (neben der Kunst) durch die Askese – damit er in der Lage ist, den Willen zu negieren.

Arthur Schopenhauer als der Begründer des metaphysischen Pessimismus hat die Tragik der Romantik gestaltet: „Das Streben der Materie kann daher stets nur gehemmt, nie und nimmer erfüllt oder befriedigt werden. So aber gerade verhält es sich mit allem Streben aller Erscheinungen des Willens. Jedes erreichte Ziel ist wieder Anfang einer neuen Laufbahn, und so ins Unendliche.“ (Schopenhauer 2002: 229) Eine romantische Seele kann, so auch bei Schelling, niemals ausgefüllt werden.

Wenn wir Schopenhauer für den Übergangsdenkler halten, steht Nietzsche schon ganz in der neuen Philosophie, im europäischen Nihilismus. Der junge Nietzsche wurde stark von seinem Lehrer Schopenhauer beeinflusst; er übernahm seine zwei Begriffe und verfasste daraus die berühmte Formulierung des Apollinischen und des Dionysischen. Das Dionysische (triebhaft, mystisch, rauschhaft, Chaos) wird mit dem Willen gleichgesetzt und das Apollinische (reine Form, Harmonie, beliebig auch Ratio) mit der Vorstellung. In seiner frühen Phase beschäftigte sich Nietzsche vornehmlich mit der Frage der Kunst, wobei die Musik eine zentrale Stellung einnimmt und die Freundschaft mit Richard Wagner von großem Gewicht ist. Da das Dionysische das Wesen des Genies sein sollte, manifestiert Wagner in seiner Musik nämlich das, was den Stil der Romantik vollendet. Rüdiger Safranski, der sich mit der ganzen Biographie Nietzsches beschäftigt hat, stellt fest, dass die unendliche Melodie und das romantische Lebensgefühl beim jungen Nietzsche die Tendenz erweckten, das deutsche Geistesleben, das durch Materialismus, Ökonomismus und Historismus gestört wurde, wiederzubeleben. Der moderne Mensch, der der Tragik der zeitgemäßen Kultur geweiht wird und der ‚Verzauberung‘ der Welt beraubt, benötigt „*die Kunst des metaphysischen Trostes*“, so Safranski (2003: 80). Diese neue Kunst wird durch ein Mythos und Mythisierung ermöglicht. Nietzsche nimmt Impulse der (frühen) Romantik auf mit der Absicht, die Lebensansichten der Menschen zu vereinigen. „Das Experiment mit neuen Mythen soll, so die romantische Vorstellung, für die Vernunft ein Fundament, eine Orientierung und eine Begrenzung geben und eine gesellschaftliche Einheit stiften. Die Romantiker sind davon überzeugt, daß man solche Mythen auch künstlich und künstlerisch hervorbringen kann, wenn es denn an brauchbaren Traditionen mangelt.“ (ebd.: 85)

So kehrt das Wagner'sche Musikdrama zurück zur griechischen Antike und sollte ‚eine Sprache der richtigen Empfindung‘ sein – die richtige Empfindung ist das Dionysische, das tiefste Gefühl und „*jene Kommunikation durch die Kunst*“ (ebd.: 95) Schopenhauer meinte, die Musik sei der Spiegel des Willens und wenn wir das in die Sprache Nietzsches übersetzen, wird die Musik durch den reinen dionysischen Prozess geschaffen – „*die Musik sei die älteste Universalsprache*“. (ebd.: 96)

Noch ein Paradigma Nietzsches verknüpft sich mit der Lehre Schopenhauers, und zwar *die ewige Wiederkunft des Gleichen*, womit die Sinnlosigkeit, die Ziellosigkeit und die Ausweglosigkeit der Welt gemeint ist, und folglich verbindet Nietzsche diesen Gedanken mit der äußersten Form des Nihilismus, wobei Schopenhauer noch in der Sphäre der Romantik weilt. Während Schopenhauer keine Erlösung mehr empfindet, eröffnet Nietzsche die Möglichkeit, den Nihilismus durch den Übermensch zu überwinden.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstand in Deutschland das Genre des Bildungsromans, dessen Voraussetzung für seine Entstehung die Entdeckung

der Individualität war und der häufig zugleich auch ein *Künstlerroman* ist (*Wilhelm Meisters Lehrjahre* (Goethe 1990), *Heinrich von Ofterdingen* (Novalis 1963)), *Der grüne Heinrich* (Keller 2003)). In einem Bildungsroman wird der Held mit der Welt konfrontiert, wobei die zentrale Stellung seine geistige Entwicklung einnimmt, die sich in drei Teile teilen lässt; Lehrjahre, Wanderjahre und Meisterjahre. Dem gleichen Schema folgt Goethes Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1990), der auch als Prototyp des deutschen Bildungsromans gilt. Da die Romantik die Kunst hochschätzt, wird im Künstlerroman ein Künstler bzw. ein Genie geschildert, der durch den Geniekult Kants gekennzeichnet ist. Wegen dem offenen Ende und dem unmittelbaren Einsetzen der Handlung eignete sich für die Romantiker noch besser die (Künstler) Novelle, so Virk (202:56). Daher ist es kein Zufall, dass die Romantik die Novelle wiederbelebte. Die Struktur der deutschen Novelle ist nicht mehr der der klassischen Novelle Boccaccios ähnlich, sondern wird zu der Struktur der modernen Novelle, worin die Handlung nicht mehr als die Intrigue fungiert, sondern sich bis zum Wendepunkt steigert; die Novelle ist dementsprechend länger und innerlich, psychologisch orientiert. (vgl. ebd.)

Im Weiteren wird besprochen, wie die Romantik in den neueren deutschen literarischen Texten inszeniert wird und warum sie sich als eine der stärksten literarischen Epochen im deutschen Kulturraum definieren lässt.

Nietzsches philosophischer Weg ist nicht konsistent und sein Werk schwer zu fassen – die Widersprüche bestimmen Nietzsches Denken, jedoch lässt er sich in diese Widersprüche nicht verstricken und ist sich seiner Widersprüchlichkeit bewusst. Seine Philosophie, der erkenntnistheoretische Nihilismus und Perspektivismus, die sich als totale Verantwortungslosigkeit ‚entpuppt‘ und im Extremfall in den Faschismus gerät (vgl. Schmidt 2004: 132), könnte man in einem Satz fassen: „Nichts ist wahr, alles ist erlaubt.“ (Nietzsche 1976: 275) Einerseits reduziert er alles auf den Positivismus, zugleich verhält er sich nicht aufklärerisch-realistisch zum Dasein und begrüßt den romantischen Mythos, dessen wichtigste Figur Dionysos ist. Die Entwicklung von Nietzsches Genie-Gedanken spiegelt seine philosophische ‚Entwicklung‘ von dem idealromantischen künstlerischen über das realwissenschaftliche und rebellisch-freigeistige bis zum politischen und dekadenten Genie. Lassen wir uns aber nicht in Widersprüche verstricken und bleiben bei der Phase, in der die Kunst und das Genie noch die romantische Signatur tragen. Das in der *Geburt der Tragödie* (Nietzsche 2000a) entwickelte Konzept des Dionysischen sei das Wesen des Genies, was Nietzsche auf den genialen Musiker Wagner projiziert und er nennt ihn einen „Zauberer und Beglückter unter den Sterblichen und einen Vereinfacher der Welt“ (vgl. Schmidt II 2004: 162). Die Ideologie des Lebensmythos sollte „eine vereinfachende Flucht vor der zunehmenden Kompliziertheit der Moderne“ (ebd.) sein. Die Überwindung des Nihilismus durch das geniale Musikdrama, durch den Rausch und Mythos kommt in dem späteren Werk *Menschliches, Allzumenschliches* (Nietzsche 2000b) zum Tragen. Er traut dem schöpferisch-dionysischen Rausch nicht mehr – der Rausch wird durch die bloße Kunstfertigkeit ersetzt – und das Genie ist keine große Natur mehr, sondern eine Tätigkeit des Genies als ‚nur‘ Arbeiters. Damit wird das Ende der Kunst proklamiert und das Genie ist im Milieu untergegangen. Im Realismus und noch stärker im Naturalismus wird die romantisch-idealistische Vorstellung der autonomen Kunst sowie des autonom-schöpferischen Subjekts

aufgelöst und das Genie-Ideal abgelehnt. Die konkrete gesellschaftlich orientierte Wirklichkeit drängt sich in den Vordergrund und macht sich zum Gegenstand des geistigen Lebens. Nietzsche hat dagegen auf die künstlerischen Strömungen um die Jahrhundertwende (Symbolismus, Jugendstil, Expressionismus) großen Einfluss genommen, als die mondäne Welt ihn entdeckte. Europa verfiel in die Nietzsche-Euphorie, aber ein Mann blieb ihm zeitlebens treu – Thomas Mann, der literarische Dekadent par excellence. Das *Fin de siècle*, die künstlerische Bewegung, die den kulturellen Verfall darstellt und den Künstler nochmals aufhebt, verbindet man mit dem Begriff der *Dekadenz*, die bei Thomas Mann als Mangel an Genie zu sehen ist. „Das Leiden an einer ausgeweglosen kulturellen Situation und die Überzeugung, wahrhaft schöpferische Tätigkeit sei nicht mehr möglich“, (Schmidt II 2004: 238) bestimmt das Werk Thomas Manns. „Daß die Kunst aus dem Dionysischen entspringt und, ironisch gebrochen, zur apollinischen Gestalt wird, war für Thomas Mann eine unverlierbare und unverzichtbare Einsicht für das eigene Schaffen.“ (Safrański 2003: 338) Das Begriffspaar *apollinisch* – *dionysisch* erweist sich als ein tiefer Riss zwischen der Natur und der Moral, dem Rausch des Künstlertums und der (dekadenten) Sterilität des bürgerlichen Lebens. Was bei Thomas Mann besonders zu betonen ist, ist das ästhetische Pseudokünstlertum, „das nicht mehr legitim ist“ (Schmidt II 2004: 238) – die romantische Unterscheidung von Künstler und Bürger geht nicht mehr auf die typische Genie-Ideologie zurück, da die Kunst kein Produkt der Naturgabe mehr ist, sondern der Arbeit, Verpflichtung und Selbstzucht. Das künstlerische Schaffen ohne Genie fundiert das Künstler-Schema der Dekadenz und das wird zum Hauptthema der Mann'schen Werke. Nehmen wir zwei Künstlernovellen, *Tristan* (2004) und *Der Tod in Venedig* (2004). In beiden Fällen porträtiert Mann die Künstler der Dekadenz, Spinell und Aschenbach, zwei Schriftsteller, die dem Schwachen und Tödlichen zuneigen. In der *Tristan*-Novelle wird das bekannte Tristan-Motiv verwendet, das Symbol der unglücklichen Liebe, des wahnsinnigen Begehrens nach dem Ewigen und Absoluten und des Todes, das auch in der Wagner-Oper erscheint. „Weil diese Nachtseite der Romantik der Auflösung und dem Tödlichen zuneigt, eignete sie sich ideal zur Darstellung des dekadenten Syndroms. Dem Wagner-Delirium geben sich in der Tristan-Novelle bezeichnenderweise nicht die Gesunden hin, sondern die Kranken – die Kranken des Sanatoriums Einfried, das an Wagners Bayreuther Haus Wahnfried erinnern soll.“² (Schmidt II 2004: 242) Zu Krankheit und Tod neigendes Künstlertum wird in Manns Meisternovelle, in der er die Stadt des Verfalls und den Sterbeort Wagners – Venedig – wählt, mit dem Gegensatzpaar dionysisch-apollinisch noch hervorgehoben. Einerseits ist der Junge Tadzio die Verkörperung des Apollinischen und der Erzähler bewundert seine Marmorschönheit, andererseits schreibt er dem Tadzio gleichfalls die ‚krankhaften‘ dekadenten Züge zu.³ Andererseits stellt Aschenbach das Dionysische dar, was in diesem Fall seine pervertierte Seite mit dem homoerotischen sexuellen Phantasieren von Tadzio eröffnet. Mit der Ironisierung von Nietzsches Gegensatzpaar wollte Mann auf die repressive Welt

2 Der Wagner-Kult wurde vor allem bei Nietzsche und Mann als ein Prototyp der europäischen Dekadenz hervorgebracht – Wagners Interpretation der Musik sei dionysisch und todesnah.

3 *Kariöse Zähne*, auch bei Spinell in der Tristan-Novelle (Mann 2004), als feste Symbolisierung der Dekadenz bei Thomas Mann.

und die europäische Dekadenz aufmerksam machen – alles scheint steril und voller Moral, jedoch führt diese übertriebene Kultivierung paradoxerweise zum Perversen und zur Ästhetik des Hässlichen. (vgl. ebd.: 248ff)

Siehst du nun wohl, daß wir Dichter nicht weise noch würdig sein können? Daß wir notwendig in die Irre gehen, notwendig liederlich und Abenteurer des Gefühles bleiben? Die Meisterhaltung unseres Stiles ist Lüge und Narrentum, unser Ruhm und Ehrenstand eine Posse, das Vertrauen der Menge zu uns höchst lächerlich [...] Aber Form und Unbefangenheit, Phaidros, führen zum Rausch und zur Begierde, führen den Edlen vielleicht zu grauenhaftem Gefühlsfrevel, den seine eigene schöne Strenge als infam verwirft, führen zum Abgrund, zum Abgrund auch sie. (Mann 2004: 84f)

Nach dem Wirtschaftswunder ereignet sich mit der *Blechtrommel* (Grass 2009) auch noch ein literarisches Wunder, für das der Autor Günter Grass mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnet wurde. Die allgemeine Sinnkrise nach dem 2. Weltkrieg und die Betrachtung der Welt mit berechtigter Skepsis spiegeln sich auch in der Literatur wider. Grass wählt die traditionelle Romanform absichtlich, um die Sinnlosigkeit der Welt anzuzeigen, und man könnte feststellen, der Roman sei schon ein Text der Postmoderne. Im Roman finden sich Spuren der Romantik – *Die Blechtrommel* (2009) ist ein Bildungsroman und zugleich ein Künstlerroman. Der Roman könnte einfach in drei Phasen gegliedert werden: Lehr-, Wander- und Meisterjahre, was der klassischen romantischen Form des Bildungsromans entspricht. Der verkrüppelte Held Oskar verfügt über eine Begabung und wird zum Meister auf seiner Trommel sowie zum Meister im Glaszersingen. Sein Spielzeug, der Inbegriff der Kunst, ist das Mittel, um sich gegen Gott und die Welt zu stellen. Die Verweigerung des Künstlers gegenüber der Gesellschaft und die Kritik am Spießertum, die Hauptanliegen des Romans, reichen zweifellos zurück in die Romantik. Die Romantik, eine Poetisierung des Lebens und zugleich eine subjektive Einfühlungs- und Erlebniskraft, zeigt sich im Roman als ein ganz subjektives Welt- und Geschichtsverständnis Oskars. Das Dasein wird zum ästhetischen Phänomen.

Das Wander- und Reisemotiv ist ein oft auftretendes literarisches Motiv der Romantik, das entweder eine Suche im Sinne einer Selbstverwirklichung bzw. Selbstbildung oder ein Abenteuer beinhaltet, das am meisten durch eine kritische Haltung zur Gesellschaft ausgelöst wird. Oskars Protesthaltung besteht darin, von seinem dritten Lebensjahr an nicht mehr zu wachsen, Kind zu bleiben, aber den Roman als typischen Bildungsroman einzuordnen wird an dieser Stelle problematisch, da keine wahre Entwicklung des Protagonisten zu bemerken ist. Der Roman ist eher ein Antibildungsroman; Oskar strebt nach keinem höheren Ideal, sondern nach der Rückkehr in seine embryonale Kopflage – das Motiv der Umkehrung – und lässt seine Einstellung zur Welt durch die Aussage von Pedro Calderón de la Barca für zutreffend erklären: „Da die größte Schuld des Menschen ist, dass er geboren ward.“ (Schopenhauer 2002: 336)

Ich gehörte zu den hellhörigen Säuglingen, deren geistige Entwicklung schon bei der Geburt abgeschlossen ist und sich fortan nur noch bestätigen muß. So unbeeinflussbar ich

als Embryo nur auf mich gehört und mich im Fruchtwasser spiegelnd geachtet hatte, so kritisch lauschte ich den ersten spontanen Äußerungen der Eltern unter den Glühbirnen. Mein Ohr war hellwach. [...] Was ich mit dem Ohr einfiel, bewertete ich sogleich mit winzigstem Hirn und beschloß, nachdem ich alles Gehörte genug bedacht hatte, dieses und jenes zu tun, anderes gewiß zu lassen. (Grass 2009: 52)

Seine negative Einstellung zum Dasein wird im Laufe seines Lebens immer wieder bestätigt. Oskar ist sich von Geburt an der Sinnlosigkeit des Lebens bewusst, jede Suche nach einem metaphysischen Sinn ist vergeblich, was auf die Erkenntnistheorie der Philosophie des Absurden deutet. Der Verlauf des Romans hat zyklischen Charakter: „Nichts ist vorbei, alles kommt wieder.“ (ebd.: 621) Ausgehend davon wird die Hauptidee des Romans mit dem Leitmotiv der *Schwarzen Köchin* und mit Schopenhauers pessimistischer Philosophie in Verbindung gesetzt. Die Schwarze Köchin ist ein Archimedischer Punkt der Erzählung und eine lebensbeherrschende Kraft, die durch die zerstörerischen Episoden des Lebens immer deutlicher wird; durch Schuld, Leiden, Qual, Mord, Krieg, Zerstörung, Tod, so Neuhaus (2010: 78). Oder mit den Worten Grass: „Sie wächst parallel mit dem, was in der Zeit geschieht.“ (ebd.) Der Willenskern, der sich in der Erscheinungswelt auf verschiedene Arten objektiviert und demzufolge wiederholt, ist unvergänglich und der Mensch dem ewigen Leiden geweiht. Die Schwarze Köchin ist die dominante, destruktive Lebensseite, ist *der Wille*, der den Menschen mit seiner Natur der uralten Schuld (chr. *Sündenfall*, bud. *Karma*) prädestiniert. Der Mensch wird zwei möglichen ‚Erlösungen‘ unterworfen, der Kunst und der Askese, so auch unser Trommelvirtuose Oskar.

Die Kunst nimmt im Roman eine besondere Stellung ein. Versteht man das nach Kant, hat Oskar ein angeborenes künstlerisches Talent und entspricht der *Originalgenie*-Bezeichnung. Grass stellt die Kunst (mit dem Abbild des Musikgenies Beethoven) der hässlichen, grausamen Wahrheit (mit dem Abbild Hitlers) gegenüber. „Die Wahrheit ist hässlich: wir haben die Kunst, damit wir nicht an der Wahrheit zugrunde gehen,“ so Nietzsche (1954: 832). Neben der Beethoven-Hitler-Vergleichsreihe setzen sich noch zwei Weltprinzipien entgegen, Goethe und Rasputin, der vernünftige Geist der Ordnung und Harmonie gegen den wahnsinnigen, rauschhaften Extremisten, die mit Apollo und Dionysos gleichgesetzt werden.

Wenn Apollo die Harmonie, Dionysus Rausch und Chaos anstrebte, war Oskar ein kleiner, das Chaos harmonisierender, die Vernunft in Rauschzustände versetzender Halbgott, der allen seit Zeiten festgelegten Vollgöttern außer seiner Sterblichkeit eines voraus hatte: Oskar durfte lesen, was ihm Spaß machte; die Götter jedoch zensieren sich selbst. (Grass 2009: 423)

Am Ende erscheint ihm Goethe aber „verkleidet, schwarz und als Köchin, nicht mehr licht und klassisch, sondern die Finsternis eines Rasputin überbietend.“ (ebd.: 769) Die ewige Wiederkehr der schwarzen Köchin schließt mit der Anspielung an Dostojewskis *Schuld und Sühne* „Nichts ist vorbei, alles kommt wieder, Schuld, Sühne, abermals Schuld!“ (ebd.: 621) Oskar verweigert jede Teilnahme an der Welt und bleibt asketisch allein als Insasse einer Heilanstalt, im weißlackierten Bett:

„Mein Bett ist das endlich erreichte Ziel, mein Trost ist es und könnte mein Glaube werden, wenn mir die Anstaltsleistung erlaubte, einige Änderungen vorzunehmen: Das Bettgitter möchte ich erhöhen lassen, damit mir niemand mehr zu nahe tritt.“ (ebd. 9f) Und sie, sie war immer schon da, die Schwarze Köchin.

Der Grat zwischen der pessimistischen Philosophie Schopenhauers und dem Nihilismus Nietzsches ist schmal, wie schon beim oberen Schopenhauer-Diskurs festgestellt wurde. Das Bindeglied dazwischen ist die Idee der ewigen Wiederkehr des Gleichen – es gibt kein Ziel und keinen Fortschritt in der Geschichte und darin steht das unvermeidliche Schicksal der Menschheit. Der Nihilismus, der alle Ideale, Sinne (des Lebens) und ewige Instanzen verneint, hatte großen Einfluss auf die Postmoderne, worin keine objektive höhere Wahrheit und keine großen Ideologien mehr herrschen. Die Postmoderne als die letzte ‚definierbare‘ literarische Epoche verbreitete sich in den 80er Jahren, wobei keine authentische literarische Form mehr hervorzubringen ist. Ihre Tendenz zu den alten Formen lässt sich am Beispiel zweier typischer postmoderner Romane deutlich erkennen.

Einer der berühmtesten deutschen postmodernen Romane *Das Parfum* von Patrick Süskind erschien erstmals im Jahre 1985. Der Roman kann vorwiegend wegen der Tendenzen zur Romantik und wegen der inneren, geistigen Entwicklung des Protagonisten Grenouille dem Typus des Bildungsromans zugeordnet werden. Der erste Teil des Romans erzählt über seine Geburt, seiner Kinderjahre, seine Adoleszenz und seine Lehrjahre in Paris. Geboren als Wunderkind, mit einer überragenden Gabe, ist Grenouille ein Kant'sches *Originalgenie par excellence*, um seinen dionysischen Trieben gerecht zu werden, und ist in der Lage, aus sich selbst heraus etwas Großartiges zu schaffen – er trägt die Züge des Sturm-und-Drang-Genies, dessen Autonomie in keinem Punkt angezweifelt wird, und setzt sich sogar an die Stelle Prometheus'.

Er war noch größer als Prometheus. Er hatte sich eine Aura erschaffen, strahlender und wirkungsvoller, als sie je ein Mensch vor ihm besaß. Und er verdankte sie niemandem – keinem Vater, keiner Mutter und am allerwenigsten einem gnädigen Gott – als einzig ich selbst. Er war in der Tat sein eigener Gott. (Süskind 1994: 304)

Nachdem er sich die olfaktorischen Techniken zu eigen gemacht hat, wäre zu erwarten, dass er zum größten Parfümeur aller Zeiten wird, jedoch strebt er nach keinem Ruhm, sondern nach der Verwirklichung seines inneren Ideals – alle Düfte der Welt in einem idealen Parfum zu sammeln. Im zweiten Teil des Romans flieht er vor der Gesellschaft ins Private der Natur und wendet sich vom gegenwärtigen Geschehen ab (apolitische Existenz des Künstlers), im dritten Teil macht er sich selbst zu einem Gott, zum „omnipotenten Gott des Duftes“ (ebd. 198) – die Narziss-Tendenz taucht bei autarken Künstlern häufig auf.

Ja! Dies war sein Reich! Das einzigartige Grenouillereich! Von ihm, dem einzigartigen Grenouille erschaffen und beherrscht, von ihm verwüstet, wann es ihm gefiel, und wieder aufgerichtet, von ihm ins Unermeßliche erweitert und mit dem Flammenschwert verteidigt gegen jeden Eindringling. Hier galt nichts als sein Wille, der Wille des großen, herrlichen, einzigartigen Grenouille. (ebd.: 161)

Sein Geruchsuniversum wird zu seiner fantastischen Welt, worüber seine Gottheit herrscht. Während er in der unberührten Natur seine schöpferischen Anlagen perfektioniert, wird sein Traum zum Alptraum, da er sich seiner Geruchlosigkeit bewusst wird und seine Identität somit auf den Prüfstand gestellt wird. Der Identitätsverlust wird im Roman zu einem der Hauptprobleme erhoben, mit großer Ironie ausgehend davon, dass der Protagonist die ganze Welt durch Gerüche definiert, er allein aber wegen seines eigenen fehlenden Duftes nicht definiert ist, also existiert er nicht. Es ist sein Wunsch gewesen, das perfekte Parfum zu kreieren und damit die Liebe der Menschen zu gewinnen. Wie zart der Übergang von der Genialität in den Wahnsinn eigentlich ist, zeigt sich an seiner Entwicklung zum Massenmörder. Seine Sehnsucht nach Liebe ist so brennend und ungeachtet irgendwelcher Moralvorstellung setzt er alles daran, mit dem perfekten Parfum die Macht über Menschen auszuüben. Mit Rücksicht auf die verweigerte Sozialisation und den Mangel an Mutterliebe ist er nicht imstande, zwischen dem Guten und Bösen zu unterscheiden – Morde bedeuten nur Mittel zum Zweck, zu seinem (romantischen) Sehnsuchtsideal. Er versteckt sich hinter der Duftmaske und resigniert schließt er den Kreis des Lebens mit der Rückkehr an den Ort seiner Geburt und lässt sich dort von den ‚Liebeshungrigen‘ auffressen. „Sie hatten zum ersten Mal etwas aus Liebe getan.“ (ebd.: 320)

Das Wandermotiv, die Rückkehr zur Natur und der Identitätsverlust sind die Hauptanliegen der Romantik und zugleich dieses Romans; dazu noch wird der Protagonist mit der grotesken abnormen körperlichen Gestalt stigmatisiert, was der Schattenseite der Romantik gemäß ist. Die Schattenseite der Romantik repräsentiert ebenfalls die kriminelle Komponente des Genies bzw. Künstlers, die sich für die Nachtseite der menschlichen Seele interessiert (vgl. Fritzen/Spaenken 2008: 51). Zum Vorbild nimmt Süskind E. T. A. Hoffmanns *Fräulein von Scuderi* (2001), das klassische Doppelgänger-Motiv; Jean-Baptiste Grenouille und Grenouille der Große als *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (Stevenson 1985).

Der zweite typische postmoderne Roman, der Antibiographieroman *Schlafes Bruder* von Robert Schneider, der schon mit dem Prolog das tragische Schicksal des Protagonisten Elias ankündigt, erschien erstmals 1992 in Österreich. Die Geschichte eines verkannten Gehörgenie, eines Originalgenies ist ein typischer romantischer Künstlerroman. Der Protagonist verfügt über überragende Hör- und Stimmkapazitäten und gehört zu den „zeitlebens ungeborenen Menschen“ (Schneider 2007: 14) Obwohl er als *Originalgenie* klassifiziert wird, wird Schneiders Gehörgenie nicht ganz nach den Merkmalen des Sturm-und-Drang-Genie-Gedankens konzipiert. Während Süskinds Grenouille mit Prometheus und Gott verglichen wird, greift Gott immer wieder in Elias‘ Leben ein und prädestiniert ihn zum Leiden. In diesem Sinne hält sich Schneider strikter an die Vorlage von Schopenhauers pessimistischer Philosophie – die ewig leidende und sehrende romantische Seele. Neben der Idee der absoluten Liebe wählt Schneider noch eine starke Tendenz der Romantik – die musikalische; Nach Schopenhauer sei Musik der Spiegel des Willens, die das reine subjektive Gefühl zur Entfaltung kommen lässt. Wenn Elias die Musik spielt und interpretiert, macht er sie zur Trägerin der romantischen Idee, zum Medium, durch welches er seine Empfindungen erkennt und seine Liebe artikuliert. Da ihm die Möglichkeit fehlt, sich durch die Sprache auszudrücken, ist die Musik seine einzige Ausdrucksform, welcher Elsbeths

Herzschlag den Rhythmus gibt. Die Sprachskeptiker mit Hofmannsthals *Brief des Lord Chandos an Francis Bacon* (1991) als dem wichtigsten Dokument der kulturellen Krise am Ende des 19. Jahrhunderts bezweifelten die traditionelle Aufgabe der Sprache und waren der Meinung, einige Dinge, allen voran Emotionen, seien durch Sprache nicht ausdrückbar. Eine höhere Wahrheit könnte nur durch die poetische Sprache zum Ausdruck kommen und am Beispiel Elias' „drückt die Musik das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist“, so Victor Hugo (1864: 120). Da Elsbeth seine ‚musikalische‘ Sprache nicht erfassen kann, bleibt Elias in seiner eigenen Welt gefangen und entschließt sich, im Einklang mit dem Predigtmotto „Wer liebt, schläft nicht“ (Schneider 2007: 9), sein unglückliches Leben zu beenden. Das Eros-Thanatos-Motiv verdeutlicht die Tragik des Protagonisten und vertieft den Charakter bis zum tragischen Märtyrer. Es gibt Parallelen mit der Goethe-Tradition und seinem Kult der unglücklichen Liebe, der im Roman *Die Leiden des jungen Werthers* (Goethe 2001) etabliert wurde.

Wie Oskar und Grenouille lässt sich auch Elias als die Figur der Schwarzen Romantik einordnen, die ihre Protagonisten mit dem Unheimlichen, Gespenstischen und Grotesken ‚schmückt‘. Sehnsucht (nach Liebe, nach dem Absoluten), Zuflucht zur Natur, Glaubenszweifel an Gott, Besessenheit, Wahnsinn und Selbstmord/Tod sind noch weitere Schwarz-Romantik-Motive, die im Roman zur Entfaltung kommen.

Mit der Postmoderne lässt sich die letzte literarische Epoche definieren. Robert Schneider äußerte in einem Interview, es sei heute nicht mehr möglich, eine Welt so im Ganzen zu beschreiben (vgl. Kruse 2004: 31); deswegen auch die postmoderne Neigung zur ‚Restauration‘ der traditionellen Erzählformen. Die Postmoderne wird ständig in die (negative) Kritik geraten, als Literatur der Erschöpfung, Nachahmung der alten Formen, ein Pastiche der Vergangenheit, die alleserlaubende Grauzone ohne feste theoretische Grundlage und, drastischer Weise, Untergang der Literatur. Kritiken an ihren wackeligen Theoriekonzepten sind nicht ganz gerechtfertigt; man muss etwas weiter ausholen und generell den geistesgeschichtlichen Hintergrund berücksichtigen. Die Postmoderne ist eine alternative Denkweise zur Moderne und bedeutet die Auflösung aller Eindeutigkeiten und Sicherheiten, die durch die Neigung zum (technischen) Fortschritt ausgelöst wurden. Diese Auflösung bedeutet aber zugleich auch den Zerfall der höheren Wahrheit und Pluralität der (Lebens-)Sinne. Deswegen ist die Postmoderne eine logische Konsequenz der Suche nach dem verlorenen Sinn und zählt zum zeitgenössischen Nihilismus, sogar als seine äußerste Form. Die Menschheit trägt die volle Verantwortung für ihre Existenz; entweder überwindet sie die Postmoderne und heilt die globalen Probleme, oder Nietzsches Prognosen des *letzten Menschen*, der dem Untergang entgegengeht, werden wahr. Die Gesellschaft mit ihrer Inhalts- und Ziellosigkeit hat einen (selbst)destruktiven Charakter, der den Nihilismus wieder aufgehoben hat. Der Nihilismus ist die Krankheit der zeitgenössischen Gesellschaft, hat seine Wurzeln in der Vergangenheit und zieht die neuen weit in die Zukunft. Was bleibt der Menschheit übrig? Entweder die sinnlose Welt mit der Resignation zu ‚bejahren‘ oder neue Werte herzustellen.

Und was macht die Literatur als subtiler freimütiger Kritiker der Gesellschaftsumstände? Sie kehrt sich nach innen und so ist auch ihre Subjektseinstellung zur Wahrheit nach innen gerichtet – nur in sich selbst kann man

die Wahrheit finden (und diese ist, ironisch, die Erkenntnis, dass es keine Wahrheit gibt) – und die objektive Wahrheit ist unter verschiedene subjektive Interpretationen und Aspekte gesunken. Jegliches Kunstwerk vermittelt seine eigene Wahrheit, in der der Autor als Deus wirkt. Seine Überlegenheit demonstriert er durch die Methode der *Metafiktion*, die in der Postmoderne popularisiert wird, greift aber zurück auf die Romantik mit der *romantischen Ironie*, die schon zu den Metatechniken zählt. Die *Selbstreflexion* des literarischen Textes, das Hauptanliegen nicht nur der postmodernen Metafiktion, sondern auch der romantischen Ironie, ist ein ästhetisches Verfahren, „das Produzierende mit dem Produkt darzustellen“, so Friedrich Schlegel (1967: 204). Obwohl manche Werke die Suche nach der absoluten Wahrheit inszenieren, besteht das Bewusstsein, diese Wahrheit sei nie zu erreichen. Deswegen unterbricht der Autor die Erzählfunktion absichtlich, damit der Leser die Fiktionalität des Textes im Bewusstsein hält. Neben dieser Ironie sind noch weitere romantische Elemente zu spüren: Absage an den technischen bzw. geistlichen Fortschritt (vergleichbar mit der aufklärerischen *Vernunft*), Suche nach der Identität, Formlosigkeit und Pluralismus (vergleichbar mit der *progressiven Universalpoesie*), Mystifizierung, Hinwendung zur menschlichen Affektivität und Emotionalität, Trivilliteratur für ein breites Publikum (vergleichbar mit der romantischen Neigung zu den Volksmärchen und Sagen), etc. Die Postmoderne ist eine Antwort auf die Moderne und verhält sich zu ihr wie die Romantik zur Aufklärung; ausgehend davon darf sich die Postmoderne als die Neu-Romantik verstehen lassen, auf die gleiche Weise wie auch das *Fin de siècle* (darunter auch die *Neoromantik*) seine Kritik am Naturalismus übt.

Reflektiert man das oben Diskutierte, ist der rote Faden zu spüren – an jeder Jahrtausendwende könnte man von einer Art Dekadenz sprechen. Jede Dekadenz lässt sich in der Literatur durch einen Versuch von Ästhetisierung (Poetisierung) und Subjektivierung retten und sie hebt wieder und wieder das Bedürfnis nach dem Künstler hervor, wobei die Besinnung des unvermeidlichen Schicksals die Menschheit zum tragischen Ende prädestiniert. Und in diesem Sinn gibt es eine romantische Tradition. Die postmoderne Literatur hat den Weg aus der sinnlosen Realität schon gefunden, obgleich mit Ironie. Nun muss noch die Gesellschaft den Dionysos-Mythos erneuern, um den Nihilismus zu überwinden und im Chaos tanzen zu lernen.

LITERATURVERZEICHNIS

- FRIZEN, Werner/Marilies SPANCKEN (2008) *Patrick Süskind: Das Parfum*. 3. Auflage. München: Oldenbourg.
- GEBHARDT, Carl (1921) *Schopenhauer und die Romantik. Eine Skizze*. http://www.schopenhauer.philosophie.uni-mainz.de/Aufsätze_Jahrbuch/10_1921/10_Gebhardt.pdf/. (Zugriff: 20. September 2012).
- GOETHE, Johann Wolfgang von (2001) *Die Leiden des jungen Werther*. 3. Auflage. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co..
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1998) Prometheus. K. Eibl (Hrsg.), *Gedichte 1756–1799*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Dt. Klassiker-Verl., S. 203–204.

- GOETHE, Johann Wolfgang von (1990) *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. 1. Auflage. München: Heyne.
- GRASS, Günter (2009) *Die Blechtrommel*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- HOFFMANN, E. T. A. (2001) *Das Fräulein von Scuderi: Erzählung aus dem Zeitalter Ludwig des Vierzehnten*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HOFMANNSTHAL, Hugo von (1991) *Ein Brief. Reitergeschichte*. Stuttgart: Klett.
- HUGO, Victor (1864) *William Shakespeare*. Paris: Librairie Internationale.
- KANT, Immanuel (1974) *Kritik der Urteilskraft*. W. Weischedel (Hrsg.), Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KANT, Immanuel (1977) *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik*. <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Kant,+Immanuel/Prolegomena+zu+einer+jeden+künftigen+Metaphysik/Der+transzendentalen+Hauptfrage+erster+Teil.+Wie+ist+reine+Mathematik+möglich/Anmerkung+II/>. (Zugriff: 21. November 2012).
- KELLER, Gottfried (2003) *Der grüne Heinrich: erste Fassung*. 1. Auflage. Frankfurt am Main; Leipzig: Insel Verlag.
- KOS, Janko (1986) *Razsvetljenstvo*. Literarni leksikon. Ljubljana: DZS.
- KRUSE, Bernhard Arnold (1999) Interview mit Robert Schneider. R. Moritz (Hrsg.), *Robert Schneider: Schlafes Bruder: Erläuterungen und Dokumente*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co., S. 26–46.
- MANN, Thomas (2004) *Der Tod in Venedig und andere Erzählungen*. 60. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- MORITZ, Rainer (Hrsg.) (1996) Über »Schlafes Bruder«: *Materialien zu Robert Schneiders Roman*. 3. Auflage. Leipzig: Reclam.
- NEUHAUS, Volker (2010) *Günter Grass*. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- NIETZSCHE, Friedrich (1976) *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen*. 1. Auflage. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag.
- NIETZSCHE, Friedrich (1954) Aus dem Nachlaß der Achtzigerjahre. K. Schlechta (Hrsg.), *Friedrich Nietzsche: Werke in drei Bänden*. Band 3. München: Hanser.
- NIETZSCHE, Friedrich (2000a) *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- NIETZSCHE, Friedrich (2000b) *Menschliches, Allzumenschliches: ein Buch für freie Geister*. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- NOVALIS (1963) *Heinrich von Ofterdingen*. Frankfurt am Main u.a.: Fischer-Bücherei.
- SAFRANSKI, Rüdiger (2003) *Nietzsche: Biographie seines Denkens*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph von (1966) *Philosophie der Kunst*. Unveränd. reprogr. Nachdr. der aus dem handschriftl. Nachlaß hrsg. Ausg. von 1859. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph von (1907) *System des transzendentalen Idealismus*. <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Schelling,+Friedrich+Wilhelm+Joseph/System+des+transzendenten+Idealismus/6.+Hauptabschnitt.+Deduktion+eines+allgemeinen+Organs+der+Philosophie,+oder+Haupt%>

C3%A4tze+der+Philosophie+der+Kunst+nach+Grunds%C3%A4tzen+des+transzendentalen+Idealismus/%C2%A7+2.+Charakter+des+Kunstprodukts/. (Zugriff: 21. November 2012).

- SCHLEGEL, Friedrich (1967) *Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe*. Abt. 1: Kritische Neuausgabe. [Bd. 2]: Charakteristiken und Kritiken. Teil 1: Charakteristiken und Kritiken. E. Behler (Hrsg.) Mitw. von Jean-Jacques Anstett und Hans Eichner. Paderborn [u.a.]: Schöningh [u.a.].
- SCHMIDT, Jochen (2004) *Die Geschichte des Genie-Gedankens in der deutschen Literatur, Philosophie und Politik 1750–1945*. Band I und II. 3. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- SCHNEIDER, Robert (2007) *Schlafes Bruder*. 31. Auflage. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co..
- SCHOPENHAUER, Arthur (2002) *Die Welt als Wille und Vorstellung*. 2. Auflage. München: Dt. Taschenbuch-Verl..
- STEVENSON, Robert Louis (1985) The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde. J. Calder (Hrsg.), *The strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde and other stories*. Harmondsworth: Penguin, S. 27–97.
- SÜSKIND, Patrick (1994) *Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders*. 2. Auflage. Zürich: Diogenes Verlag.
- UERLINGS, Herbert (Hrsg.) (2000) *Theorie der Romantik*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co..
- VIRK, Tomo (2002) *Kratka pripoved od antike do romantike*. Ljubljana: DZS.

POVZETEK

Nič ni minljivo, vse se vrača: Romantika – krog večnega vračanja – in nemška literatura 20. stoletja

Nemška romantika ostaja s svojo bogato tradicijo globoko zakoreninjena še danes. Kljub stereotipnemu povezovanju nemške kulture z razumom pa je bistvo nemške literarne (in tudi filozofske) ideologije temna stran človeka z vsemi viharnimi čustvi, ki jih le-ta premore. Družbeno krizo, ki se zrcali tudi in predvsem v literaturi kot subtilnemu, prefinjenemu pokazatelju družbenih razmer, le-ta rešuje z obujanjem tradicionalnih pripovednih oblik, predvsem razvojnega romana oziroma romana o umetniku. Ker je človek zapisan večnemu trpljenju in hrepenenju (Schopenhauer) ter zgodovina človeštva večnemu vračanju ponavljajočih se oblik in idej (Nietzsche), ne gre zanemariti dejstva, da se v ospredju nemške literarne produkcije vedno znova pojavlja tista smer, ki je to človeško usodo odkrila in definirala – romantika. Literatura v vsaki krizi priključuje v ospredje umetnika kot protagonista, ki se s svojimi čustvi in dionizično naravo bori proti družbi. Vendar pa je usoda mnogih protagonistov zavezana propadu, najsi je ta fizične ali psihične narave, ravno tako, kot je sama narava človeštva naravnana k dekadenci (samo)destruktivnosti.

Ključne besede: romantika, nemška literatura 20. stoletja, dionizično, krivda, hrepenenje, umetnik, večno vračanje enakega

ABSTRACT

Nothing is Transient, Everything is Recurring: Romanticism – the Circle of the Eternal Return – and German literature of the 20th Century

German Romanticism and its rich tradition remain deeply rooted to this day. Despite stereotypical linking of German culture with reason, the essence of German literary (and as well philosophical) ideology is nevertheless the dark side of human nature and all the raging emotions that comprise it. Social crisis, which is reflected as well, and primarily, in literature as a subtle and refined indicator of social conditions, is dealt with by revival of traditional narrative forms, particularly coming-of-age story (Ger. *Bildungsroman*) with its subgenre artist novel (Ger. *Künstlerroman*). Man is doomed to eternal suffering and longing (Schopenhauer) and the human history to eternal recurrence of the same forms and ideas (Nietzsche). Consequently, one cannot ignore the fact that the literary movement surging to the forefront of German literary production time and again is precisely the one that revealed and defined this human fate: romanticism. No matter what the crisis, literature places an artist in the foreground and portrays him as a protagonist who utilizes his emotions and Dionysian nature in the fight against society. Numerous protagonists are, however, doomed to either physical or mental decay in the same fashion as the human nature is predisposed to decadent (self)-destruction.

Key words: Romanticism, German literature of the 20th Century, Dionysian, guilt, longing, artist, eternal recurrence of the same

ZUSAMMENFASSUNG

Nichts ist vorbei, alles kommt wieder: Romantik – Ring der ewigen Wiederkehr – und die deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts

Die deutsche Romantik ist eine der einflussreichsten Strömungen der deutschen Literatur. Trotz der Stereotypisierung, die deutsche Kultur sei zu rational, ist der romantische Künstler durch das Dionysische und das Gefühl definiert. Die Gesellschaftskrise lässt sich in der Literatur durch das Restaurieren der traditionellen Erzählformen, vorwiegend des Bildungsromans bzw. Künstlerromans entfalten. Da der Mensch dem ewigen Leiden und der Sehnsucht, so Schopenhauer, und die Geschichte der Menschheit der ewigen Wiederkunft der gleichen Ideen und Formen geweiht ist, so Nietzsche, drängt sich in den Vordergrund des literarischen Schaffens immer wieder diejenige Strömung, die ein solches Schicksal der Menschheit entdeckte und definierte – die Romantik. Die Literatur neigt dazu, in der akuten Gesellschaftskrise den Künstler zum Protagonisten zu erheben, der sich der Gesellschaft und der Welt entgegensetzt. Da aber die menschliche Natur dekadent und (selbst)destruktiv ist, soll der Protagonist kein glückliches Ende finden.

Schlüsselwörter: Romantik, deutsche Literatur des 20. Jahrhunderts, das Dionysische, Schuld, Sehnsucht, der Künstler, die ewige Wiederkehr des Gleichen

Florence Gacoin-Marks

UDK 821.133.1(665.2).09Monénembo T.

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

florence.gacoin-marks@guest.arnes.si

TRAVESTISSEMENT BURLESQUE ET PARODIE DU ROMAN AFRICAIN DANS *LES ÉCAILLES DU CIEL* DE TIERNO MONÉNEMBO

Ainsi, à l'heure où l'Afrique, face à son destin historique, a besoin de héros exaltant les valeurs morales positives et notre cosmogonie ancestrale, à l'heure où vous, lecteurs, réclamez une littérature d'évasion, messieurs les écrivains, eux, utilisent leur imagination débridée à peindre l'Afrique en noir – mais sur un ton qui n'a rien à voir avec la négritude.

Henri Lopez, *Le Pleurer-Rire*, « Sérieux avertissement ».¹

1 INTRODUCTION

Le comique comme manière d'aborder le monde et d'exprimer la réalité est très présent dans les littératures africaines d'expression française. Au fil des époques, c'est par lui que s'expriment tantôt les turpitudes des sociétés coloniales, tantôt les excès des nouveaux régimes. En dépit des changements d'orientations littéraires, le rire reste, jusqu'à la fin du XX^e siècle, « une des catégories majeures de l'Afrique littéraire » (Joubert 1994 : 87), et ce même dans les œuvres réalistes. Ce rire, qui permet notamment la prise de distance nécessaire à la compréhension des événements, peut revêtir des tonalités et significations très différentes, allant du sourire amusé de Francis Bebez dans *Embarras et Cie* (1968) au rire critique mais bon enfant de Ferdinand Ozono dans *Le vieux nègre et la médaille* (1956) et de Bernard B. Dadié dans *Climbié* (1956) ou *Les Jambes du Fils de Dieu* (1980) ; à l'heure des « désenchantements » ou de l'« afropessimisme » (Kasteloot 1992 : 477), apparaît aussi le rire cynique et dévastateur de Sony La'bou Tansi dans *La Vie et demie* (1979) ou de Henri Lopez dans *Le Pleurer-rire* (1982). C'est dans cette dernière optique que s'inscrit le roman de Tierno Monénembo intitulé *Les Écailles du ciel*, publié pour la première fois en 1986, mais achevé dès 1981. Dans ce roman, qui retrace les mésaventures d'un Africain pris dans l'Histoire de la Guinée durant une bonne partie du XX^e siècle, le lecteur rencontre une grande variété de formes de comique. Ainsi, se succèdent comique de situation et jeux de mot,

1 Henri Lopez : *Le Pleurer-Rire*, « Sérieux avertissement », Paris – Dakar, Présence Africaine, 1982, pp. 9-10.

sans oublier la satire sociale et la reprise comique des romans africains antérieurs, notamment des romans contestant le colonialisme ainsi que des romans postcoloniaux, donc de la littérature engagée ayant vu le jour entre 1850 et 1980. C'est le travestissement comique de cette littérature à vocation tant historique que politique que nous nous proposons d'étudier dans les pages suivantes.²

Les romans traitant de la colonisation et de l'ère coloniale constituent un genre en soi. Souvent mélange d'autobiographie, de roman historique et de roman militant, ce genre a été essentiellement développé dans les années cinquante et soixante par des écrivains comme Ferdinand Oyono (*Une vie de boy*, 1956), Cheikh Hamidou Kane (*L'Aventure ambiguë*, 1961 ; *Le vieux nègre et la médaille*, 1956) et Pierre Sammy (*L'Odyssée de Mongou*, 1977), pour ne citer que les noms les plus célèbres. Ce genre a été en quelque sorte repris et réactualisé par le roman sur la société africains postcoloniale, lui aussi réaliste et militant : après avoir souligné les méfaits du colonialisme, des écrivains comme Ahmadou Kourouma dans *Les Soleils des indépendances* dénoncent la corruption et la dictature qui ravagent les pays africains indépendants. Dans tous les cas, les romans proposent une réflexion personnelle de l'auteur sur un sujet clairement circonscrit.

Dans *Les Écailles du ciel*, Tierno Monénembo³ reprend l'héritage de ces romans, mais nous en propose une version non seulement condensée, mais aussi revue et corrigée par les transformations burlesques qu'il leur fait subir. Certes, cette reprise de thèmes antérieurs importants pour l'histoire des pays africains, notamment de la Guinée, pourrait être interprétée en dehors de tout contexte littéraire comme une satire historique, toutefois de nombreux éléments permettent de penser qu'il convient de comprendre le phénomène du point de vue de l'intertextualité et que l'écrivain se livre bien à une transformation comique des romans africains antérieurs et non à une simple satire. On remarque deux types de transformations comiques des romans africains : le travestissement burlesque et la parodie.⁴ Fondées sur des procédés opposés, ces transformations revêtent chacune dans le roman de Monénembo une fonction spécifique qu'il conviendra de définir.

2 Le roman de Tierno Monénembo pourrait également être étudié en tant que transformation comique des épopées africaines traditionnelles et des écrits qu'elles ont inspirés. En effet, le héros épique se retrouve défiguré par le travestissement burlesque et la parodie, ce qui fait du roman une sorte d'anti-épopée.

3 Tierno Monénembo est né en 1947 en Guinée, en pays malinké. Exilé après les indépendances pour fuir la dictature de Sékou Touré, il a vécu au Sénégal, en France et en Côte d'Ivoire. Son œuvre compte dix romans dont *Les Écailles du ciel*, son deuxième roman que nous étudierons dans les pages suivantes, *L'Aîné des orphelins*, roman paru en 2000 et récompensé par le Prix Tropiques, et *Le Roi de Kabel*, roman paru en 2008 qui lui a valu d'obtenir le Prix Renaudot. Tandis que les deux premiers romans sont consacrés à la Guinée, les autres explorent des horizons différents allant de la situation des migrants et immigrés africains (*Un rêve utile*) jusqu'au roman historique (*Peuls, Le Roi de Kabel*) en passant par la guerre au Rwanda (*L'Aîné des orphelins*) et les tribulations d'un homme de couleur durant la Seconde guerre mondiale (*Le Terroriste noir*).

4 Nous utilisons ici la distinction établie par Gérard Genette. Celui-ci définit le travestissement burlesque comme une « transformation stylistique à fonction dégradante », consistant en une reprise u sujet de l'hypotexte, mais dans un style vulgaire, et la parodie comme une « transformation ludique », un « détournement à transformation minimale » où le style noble de l'hypotexte est conservé tandis que son sujet a été modifié, remplacé par un sujet vulgaire (Genette 1982).

2 TRAVESTISSEMENTS BURLESQUES

Dans *Les Écailles du ciel*, nous retrouvons les principaux thèmes abordés par les romans africains antérieurs : la colonisation, la vie d'un village africain traditionnel pendant l'ère coloniale, la vie d'un jeune boy noir employé chez un couple de colons blancs, la lutte pour l'indépendance et les dictatures postcoloniales. De même, nous retrouvons tous les principaux personnages des romans antérieurs : les personnalités importantes de la vie traditionnelle (le chef, le griot), l'administrateur colonial, les « traîtres » (Africains collaborant avec les autorités coloniales), le couple de colons accompagné d'un jeune boy, sans oublier le maître d'école. Pour le temps des « indépendances », d'autres personnages interviennent : les militants indépendantistes, le dictateur, les opposants au régime et l'homme d'affaires blanc. Aucun écart déterminant entre la fonction des personnages dans l'histoire et leur fonction dans les romans antérieurs.

La transformation comique intervient par le biais de procédés stylistiques et narratologiques : par le choix d'une onomastique comique, l'accumulation de descriptions et métaphores dégradantes, le recours à un style sans envergure là où l'on attendrait un style soutenu ainsi que des amplifications et réductions.

Sans changer la fonction des personnages, Tierno Monénembo les ridiculise en les affublant de noms grotesques : « M. Mouton » pour l'instituteur, le « commandant Pouillot », le « capitaine Rigaux », « les Tricochet », sans oublier « Johnny-Limited », l'homme d'affaires américain vorace, mais intellectuellement réellement limité. Du reste, l'écrivain met en relief le comique de certains noms en les faisant lui-même remarquer au lecteur : « le capitaine Rigaux [...] n'en était pas moins *rigoureux* (selon la formule consacrée) dans sa fonction d'administrateur colonial » (Monénembo 1986 : 66), « [l'instituteur], parmi un peuple d'éleveurs, portait le nom respectable de M. Mouton » (Monénembo 1986 : 83). Ridiculisés par cette onomastie bien étudiée, les personnages perdent d'ores et déjà leur crédibilité. Le même procédé est utilisé dans le nom « franglais » de « Révolutionary Tauxit Limited », exploitation de la « tauxite », minéral précieux aux propriétés multiples.

De même, dans ses évocations des différents personnages de l'ère coloniale, l'écrivain a recours à de très nombreuses descriptions et métaphores grotesques. Notons que le retour aux figures n'est pas seulement un jeu gratuit, mais vise souvent à traduire le regard que colonisés et colonisateurs se portent mutuellement.

La guerre de colonisation a été évoquée par de nombreux auteurs qui la présentent comme une guerre terrible, si n'a pas seulement détruit, mais aussi semé le trouble et laissé dans les consciences des traces indélébiles. Le récit tragique et profond que nous en donne Cheikh Hamidou Kane dans *L'Aventure ambiguë* (1961) est révélateur du choc profond qu'elle a infligé aux peuples autochtones. Là encore, Tierno Monénembo utilise la dérision, non en modifiant les données du réel mais en utilisant un style truffé de descriptions et métaphores comiques. Ainsi, les premiers blancs qui arrivent à Kolisoko sont présentés de la manière suivante par le griot Wango : « Ce ne sont que batailleurs de frime, pousins varioureux à bec mou, excellent à provoquer, mais ne sachant battre de l'aile »

(Monénembo 1986 : 54). Nous retrouvons le même type de métaphore dégradante dans la bouche du vieux Sibé : « Leur peau de lait caillé semblait baver comme un nourrisson pris de vomissements. Ils étaient encaqués dans une petite boule de troupe, comme qui dirait frileux devant la guerre, l'appétit coupé, boudant le festin, maintenant que l'on se mettait à table » (Monénembo 1986 : 55).⁵ La peau et l'accoutrement des troupes françaises venues coloniser l'Afrique, loin d'effrayer les Africains, les font plutôt rire : « La guerre demandait moins d'accoutrements. Ils s'étaient sans doute trompés de scène. Peut-être aurait-on dû les prévenir avant l'irréparable : ici, c'était pour se battre. Pour faire rire, c'était de l'autre côté du fleuve » (Monénembo 1986 : 55). D'ailleurs, la guerre elle-même est tournée en dérision en étant décrite avec force détails qui la rendent grotesque :

[L']ennemi se mit à démembrer en l'air et, bientôt, le sol fut recouvert de de têtes fendues, de ventres rendant à la nature un chyme jaunâtre et visqueux. Un amoncellement d'esquilles, de viscères, de crânes affaissés et de membres rompus dans une bouillie de lymphes, de sang, de morve et de mucosités. La guerre arrivait à son terme. Il ne restait plus sur pied que quelques Blancs godiches, jaunes de cholémie en train de s'embarrasser d'armes lourdes et imprécises (Monénembo 1986 : 58).⁶

Nous assistons au démembrement de l'armée française au sens propre du terme. L'accumulation extrême des détails biologiques contraste avec les « quelques Blancs godiches » restés en un seul morceau. Là encore, nous pouvons parler de travestissement burlesque, puisque seul le style dans lequel est racontée la colonisation creuse un écart dans lequel le rire se glisse. Ces procédés rappellent beaucoup, par exemple, les descriptions de la guerre dans le *Candide* de Voltaire.

Les descriptions et métaphores dévalorisantes ne s'arrêtent pas avec la fin de la guerre. De manière générale, tous les colons sont affublés de qualificatifs plus ou moins nombreux et plus ou moins comiques, mais tous dévalorisants. Ainsi, M. Mouton, l'instituteur, est un « Blanc grassouillet et à double menton » (Monénembo 1956 : 83), Madame Trichochet est « svelte et fessue » avec « un visage poupin et tacheté » (Monénembo 1956 : 110), Monsieur Trichochet est « un homme replet, de taille moyenne, au visage empâté d'où pointait un nez hardi et rougeoyant toujours emperlé de sueur » (Monénembo 1956 : 110), etc. L'homme blanc est gros et la femme blanche dotée d'attributs sexuels proéminents. L'auteur discrédite les personnages empruntés à la réalité en les ridiculisant.

Ce procédé est particulièrement net lorsque l'auteur aborde la question de la scolarité. En effet, le lecteur ne peut lire ce passage sans se remémorer *L'Aventure ambiguë* de Cheick Hamidou Kane, roman déjà cité en grande partie consacré à cette question. Certains passages, en particulier celui où la Grande Royale explique son point de vue aux gens du village, abordent le sujet dans une langue soutenue cadrant parfaitement avec le sérieux et la profondeur des idées exprimées. Dans *Les Écailles du ciel*, nous trouvons un passage similaire : la conversation entre deux anciens, Sibé et Mountagah, en présence de Hammadi, le père de Samba. Les arguments pour et contre l'école française semblent que les mêmes que dans le roman de Kane, mais sont énoncés dans un style vulgaire qui les

5 Expressions soulignées par l'auteur du présent article.

6 *Id.*

dévalorise. Ainsi, l'argument contre la scolarisation des enfants à l'école étrangère est très pragmatique, pour ne pas dire terre à terre, surtout venant d'un sage : « Puisqu'ils savent tant, qu'ils fabriquent un homme et un bœuf. Un homme et un bœuf, alors seulement j'accorderai un coup d'œil à leur école. Un homme et un bœuf ! D'ici là, la terre a le temps de moisir » (Monénembo 1986 : 79). Il en est de même pour l'argument en faveur de l'école française : « Regarde donc : s'ils ont pu brûler la plaine, soumettre le pays à leur autorité, c'est qu'ils ont un petit secret qui nous manque. J'ai tout lieu de croire que leur école y est pour quelque chose. Que nos enfants aillent voir. Il en est ainsi dans nos arènes de lutte : quand un adversaire vous terrasse, fouillez bien sa case ; si vous trouvez son talisman, la revanche est à vous » (Monénembo 1986 : 80). Alors que la Grande Royale parlait de modernité et de savoir, le personnage des *Écailles du ciel* parle d' « arènes de lutte » et de « talisman », assimilant la fréquentation de l'école française à une sorte d'espionnage d'un adversaire. Une autre opinion sur ce sujet, celle du père de Samba, confirme le caractère volontairement superficiel et, de ce fait, comique de la réflexion sur l'école dans le roman de Monénembo : « [I]l serait a priori opposé à la scolarisation de son rejeton, mais vu que celui-ci se révélait au fil de sa croissance un vaurien de fils qui tenait mal la houe et nouait la corde au ras du cou des bœufs, cet enfant, pourtant né de son effort, pouvait aller où il voulait : à l'école comme dans les recoins de l'enfer » (Monénembo 1986 : 79). Le sujet du roman de Kane est repris, mais banalisé jusqu'au grotesque.

Il en sera de même dans la suite du roman retraçant la lutte pour l'indépendance et décrivant la vie postcoloniale. Ainsi, l'indépendance est évoquée en ces termes : « Sur les visages comme dans les bouches, sur les mâts comme sur les frontons des édifices, sur les Plateaux comme dans la Forêt, partout elle affichait sa petite gueule de Sainte Vierge... l'Indépendance » (Monénembo 1986 : 184).⁷ Dans le premier exemple, le narrateur crée le même effet d'attente en rejetant le sujet en fin de phrase. Il s'agit ici d'une succession de compléments de lieu que les pluriels et le recours aux majuscules rendent solennelle. Le lecteur attend le sujet qui arrive précédé d'une expression étrange mêlant grossièreté et sainteté (« petite gueule de Saint Vierge »). Cette expression dénonce l'hypocrisie en annonçant le désenchantement à venir.

Enfin, il convient d'ajouter aux travestissements burlesques en eux-mêmes deux procédés qui les amplifient : les amplifications et les réductions. Bien que constituant un cas à part du fait qu'elles sont uniquement d'ordre quantitatif, ces transformations hypertextuelles s'apparentent bien au travestissement du fait qu'elles concernent le récit et non l'histoire et ont pour objectif de provoquer la dérision. Elles consistent à s'appesantir sur un point ayant une importance réduite dans les romans antérieurs et, au contraire, à survoler un point jugé important par les autres écrivains. Ainsi, par exemple, Monénembo consacre dix pages à la guerre de colonisation et dix pages à la question de l'école française, mais résume la prise d'indépendance en quelques lignes (le narrateur était en prison au moment des événements). Notons que les amplifications permettent à l'auteur d'élaborer des morceaux de bravoure rhétorique comiques particulièrement savoureux.

7 *Id.*

3 PARODIE

Le sujet des œuvres antérieures ayant été respecté dans ses grandes lignes, la parodie est un moyen de transformation comique moins représenté que le travestissement burlesque. Cependant, on remarque deux cas particulièrement significatifs : d'une part, la parodie des héros luttant pour l'indépendance et de l'opposante au régime dictatorial et, d'autre part, l'application du discours scientifico-marxiste aux sujets les plus triviaux. L'auteur a recours à cette écriture dans deux circonstances, pour évoquer la dégradation matérielle des villes après l'indépendance et le discours du dictateur au moment où pour évoquer la dégradation matérielle des villes après l'indépendance et le discours du dictateur au moment où l'épidémie de « Mauvais Liquide » (une maladie mortelle très contagieuse). Dans le premier cas, le chaos qui règne dans la société postcoloniale est décrit avec un vocabulaire scientifique, comme un phénomène inéluctable : « C'est que [la ville de] Djimnéyabé avait terminé son cycle de détérioration et de laisser-aller pour s'engager dans une véritable phase de décomposition » (Monénembo 1986 : 187). Dans le second cas, le narrateur nous rapporte le discours du dictateur à la population alors que l'épidémie ravageuse décime la population :

Il nous expliqua à nous autres naïfs qui l'ignorions, que le Mauvais-Liquide n'existait tout simplement pas : ce n'était qu'une invention du colonialisme, une provocation, un acte de sabotage délibéré pour semer la confusion dans les rangs du Parti et dans les chaumières du pays. Il n'y avait que les agents du colonialisme qui puissent être sensibles au virus de cette maladie réactionnaire. Dorénavant, il fallait achever sur-le-champ toute personne qui en présentait les symptômes. Car, il n'y avait pas de doute : ce ne pouvait être que des dangereux contre-révolutionnaires, des apatrides pathologiques, grassement payés par le cancer impérialiste pour gangrener le pays, mettre des bâtons dans ses roues huilées, attenter à la vie de son guide et bafouer sa dignité (Monénembo 1986 : 157).⁸

L'effet comique provient du décalage entre le sujet abordé (une épidémie mortelle) et le discours politique d'inspiration marxiste du dictateur (théorie du complot).

Le personnage de la femme résistante est présent dans plusieurs romans africains très connus : Mayéla, la combattante d'Emmanuel Dongala dans *Un fusil dans la main, un poème dans la poche* (1973), la prostituée insurgée, Ya, rachetée par son engagement dans *Le Bel immonde* de Vumbi Yoka Mudimbe (1976) et la maquisarde Kotawali dans le récit du même nom de Guy Menda (1977). Dans *La Vie et demie*, Sony Labou Tansi propose un personnage d'opposante de charme se prostituant pour éliminer des générations de dictateurs et de hauts dignitaires corrompus. Le caractère immortel et irréel du personnage le fait s'élever au-dessus des héroïnes précédentes pour atteindre le rang de mythe absolu. C'est à ce mythe que Monénembo s'attaque en créant le personnage de Mouna. Comme Chaïdana, cette dernière est bien une belle jeune femme utilisant la prostitution pour arriver à ses fins. Cependant, elle ne poursuit aucun idéal clairement exprimé, utilise des moyens ridicules et obtient des résultats grotesques à force d'être dérisoires. Elle apparaît comme un garçon manqué aux instincts belliqueux très développés, mais n'est porteuse d'aucun sens.

8 Expressions soulignées par l'auteur du présent article.

4 CONCLUSION

Le roman « historique » africain, plus exactement le roman consacré au passé récent ou immédiat des pays africains, subit donc dans *Les Écailles du ciel* des transformations comiques qui le détournent de son objectif premier (réalisme et/ou engagement) et le renouvellent. Si le travestissement burlesque est la forme de transformation la plus représentée, la parodie n'est pas totalement absente et touche les points sensibles de la société postcoloniale : d'une part, la faiblesse et le jeu trouble de l'opposition au régime dictatorial et, d'autre part, la malhonnêteté intellectuelle caractéristique de ce dernier. Loin d'être anodines, les transformations burlesques du roman africain sont bien symptomatiques de la faille idéologique qui sépare *Les Écailles du ciel* des romans antérieurs. En effet, quand ils ne sont pas autobiographiques, ces derniers sont fondamentalement engagés. Pour les écrivains issus de peuples sans autonomie politique, voire sans identité culturelle reconnue, l'engagement littéraire est un moyen d'affirmer son identité, d'exprimer sa différence. Au temps de la colonisation comme, plus tard, durant les dictatures postcoloniales, les intellectuels africains montrent, prouvent, dénoncent. Dans la colère comme dans l'enthousiasme, le roman africain est porteur d'une pensée positive qui, si elle n'est pas toujours explicite, n'en est pas moins sous-jacente. Or, aucune pensée positive ne se dégage des *Écailles du ciel*. L'heure n'est plus aux discours anticolonialistes ou même antidictatoriaux, mais aux sarcasmes et au nihilisme.⁹ Contrairement à ses prédécesseurs, l'écrivain refuse l'engagement, refuse de se prononcer sur le présent et surtout sur l'avenir. Comme l'explique Bandiougou dans les dernières pages du roman :

Je pars sans émettre de vœu ; on n'ose plus rien souhaiter à ce pays mal barré et de cruelle perclusion. Je n'ai aucun héritage à laisser, pas même un conseil : la sagesse ne m'a jamais tenté. Tout au plus, une idée, prétentieuse, incomplète, vaine, peut-être criminelle, en tout cas farfelue, comme toute autre idée : partez d'ici (Monénémbou 1987 : 190).

La sagesse est inexistante, l'héritage spirituel nul. Comme seule « idée », énoncée avec toutes les précautions rhétoriques qui s'imposent, le personnage propose la fuite, sorte de solution par défaut, celle choisie par Monénémbou lui-même. Dans son roman intitulé *Les Écailles du ciel*, l'écrivain règle ses comptes avec le patrimoine romanesque africain. Épopée mythique, roman sur la colonisation, roman des « indépendances » : tout est repris, retourné, détourné. Dès lors, le champ romanesque ressemble un peu au village de Kollisoko, ruiné et désertique.

9 En cela, le roman *Les Écailles du ciel* se différencie, par exemple, des *Crapauds-Brousse* (1979), roman de Tierno Monénémbou entièrement consacré à la dictature et à la lutte contre le totalitarisme, s'achevant sur l'organisation des résistants dans les maquis, leur positivité au sein d'un monde féroce. Dans *Les Écailles du ciel*, roman achevé dès 1981, Tierno Monénémbou laisse transparaître le complet désespoir de son peuple face à une dictature qui n'en finit pas.

BIBLIOGRAPHIE

1.

Tierno MONÉNEMBO (1987) *Les Écailles du ciel*, Paris : Seuil, coll. Points romans.

2.

CÉVAËR, Françoise (1993) « Interviews d'auteurs africains et éditeurs ». *Revue de littérature comparée*, n° 1, pp. 164-170.

GENETTE, Gérard (1982) *Palimpsestes – La littérature au second degré*, Paris : Seuil, coll. Points essais.

HAUSSER, Michel / Martine MATHIEU (1998) *Afrique noire. Océan Indien*, Paris : Belin Lettres Sup.

JOUBERT, Jean-Louis [dir.] (1994) *Littératures francophones d'Afrique de l'Ouest*, Paris : Nathan international.

KASTELOOT, Liliane (1992) *Anthologie négro-africaine*, Vanve : Edicef.

POVZETEK

Burleskna travestija in parodija afriških romanov v *Luskah neba* Tierna Monénemba

V članku avtorica analizira roman gvinejskega pisatelja Tierna Monénemba *Les Écailles du ciel* (*Luske neba*). Preučuje, v čem lahko imamo ta roman za komično sintezo afriških romanov, ki so pred njim nastali, zlasti romanov o polpretekli zgodovini Gvineje. Avtorica ugotavlja, da sintezo avtor doseže s pomočjo dveh različnih komičnih literarnih žanrov: z burleskno travestijo in s parodijo.

Ključne besede: afriški roman, frankofonske književnosti, Tierno Monénembo, parodija, burleskna travestija

ABSTRACT

Burlesque and Parody of African Novels in *The Scales of the sky* by Tierno Monénembo

The paper deals with *The Scales of the sky*, a novel by the Guinean writer Tierno Monénembo. The analysis shows that we can consider this roman as a comical synthesis of previous African novels, especially of novels about recent Guinean history. The conclusion of the paper is that this synthesis is achieved by using two different comical literary genres: burlesque and parody.

Key words: African novel, Francophone literatures, Tierno Monénembo, parody, burlesque

Ignac Fock

UDK 821.133.1.09Flaubert G.

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

ignac.fock@gmail.com

SPREGLEDANI PODNASLOV: GOSPA BOVARY IN SLOVAR SPLOŠNO PRIZNANIH RESNIC

1 UVOD

Dogodka, katerih sopostavitve sicer učinkuje groteskno, sta dve leti tega bržkone zbudila vsaj nekaj zanimanja pri (slovenskem) »flaubertoslovju«. Nobelovo nagrado za književnost je prejel perujski pisatelj Mario Vargas Llosa, v čigar obsežni in tudi v slovenskih prevodih vsaj kvantitativno zgledno zastopani opus se prišteva nemara obrobno, večini neznanu, za stroko pa nadvse dragoceno delo: literarni esej z naslovom *La orgía perpetua (Brezkončna orgija)*, izčrpna študija o romanu *Gospa Bovary*. Že nekoliko poprej pa je Državna maturitetna komisija za slovenščino predpisala roman Gustava Flauberta *Gospa Bovary* (skupaj z Lainščkovim *Ločil bom peno od valov*) za maturitetni esej 2011. Naslov tematskega sklopa: »Razpotja ljubezni«.¹

Maturitetno branje Flaubertovega romana je že samo z naslovom začrtano kot branje ljubezenske zgodbe, Mario Vargas Llosa pa kljub teoretsko utemeljeni razpravi posebno v prvem delu *Brezkončne orgije* govori, in to tudi priznava, zlasti o sebi ter opisuje svojo »ljubezensko zgodbo« (Vargas Llosa 2006, 742) z Emmo Bovary. V ospredje torej silí lik ženske, za katero je Gustave Flaubert dejal »to sem jaz!« – izjava, ki jo literarna zgodovina še danes na veliko zlorablja – porazgubi pa se druga perspektiva romana: tista, ki ga, kot bo razloženo, pronicljivo sklene v zadnji povedi,² ga vpenja v čas in prostor, predvsem pa v družbeni in družabni kontekst; ne nazadnje tista, s katero je, med drugim, utemeljena oprostilna sodba o domnevni nemoralnosti romana, ki je pisatelja pripeljala pred sodišče: »L'ouvrage dont Flaubert est l'auteur est une oeuvre qui paraît avoir été longuement et sérieusement travaillée, au point de vue littéraire et de l'étude des caractères« (»Le procès de *Madame Bovary*«, v: Flaubert 1964/II: 750). Gre za perspektivo študije značajev, za reprezentativen vzorec ljudi v najbolj kanonskem pomenu izraza *literarni liki*, s katerimi Flaubert poselí podeželska mesta in pri tem postavi »aksiom«, da je »sovraštvo do buržoazije prvi korak h kreposti«. *Gospa Bovary* namreč ni zaman podnaslovljena kot *Značajji s podeželja*.

1 Moj namen ni poglobljeno razpravljati o vsebini dotičnega maturitetnega kataloga, ampak slučajno sovpadanje teme tega članka s primerom Maturitetnega eseja 2011 izkoriščam le za ponazoritev določeni bralnih (ali celo bralskih) predsodkov, za katere pa dejansko ravno v primeru didaktike književnosti (gl. četrti razdelek) obstaja nevarnost, da prerastejo v floskule ali, natančneje povedano, didaktične splošno priznane resnice. O slednjih bo govora v nadaljevanju.

2 »Pred nedavnim je prejel častni križec.« (Flaubert 2005: 448)

Namen pričujočega prispevka je opozoriti, da *Gospa Bovary* ni (samo) roman o Emmi Bovary in da (ljubezensko) zgodbo junakinje osmislijo, če ne celo upravičijo, šele oziroma v prvi vrsti poteze omenjenih »značajev s podeželja«. Dokazati nameravam, da za ta roman obstaja sila konkretna sociološko-zgodovinsko-literarna in s Flaubertovega stališča kar teoretska »scenografija«, ki jo predstavlja *Slovar splošno priznanih resnic*, pisateljevo fragmentarno, na prvi pogled obrobno delo, za katero pa se izkaže, da funkcionira kot presek ali celo kot sinteza njegovega opusa.

2 SLOVAR SPLOŠNO PRIZNANIH RESNIC

Z idejo o »projektu moralnega maščevanja«, kot ga je označil v pismu Louise Colet, se je Flaubert poigral že pred letom 1850, ko je o svojih nakanah poročal prijatelju Louisu Bouilhetu. Zadal si je namreč nalogo katalogizirati človeško neumnost, pozitivistično urejeno in enciklopedično zabeležiti floskule, puhlice, klišeje, normirane zmote in naučene banalnosti, s katerimi operira povzpetniško malomeščanstvo, ter taistim ljudem v uporabo predložiti to zrcalo njihove lastne neumnosti in mediokritete. Formalno je torej *Slovar* resnično – slovar, katerega po abecedi razporejena gesla predstavljajo splošno priznane resnice.

To globoko satirično delo je Flaubert spočetka nameraval priključiti romanu *Bouvard in Pécuchet* o dveh pariških uradnikih, ki se preselita na podeželje in se obsesivno lotevata (kvazi)znanstvenih študij s prav vseh področij. Obe deli sta, nedokončani, izšli postumno; *Slovar* prvič kot dodatek k ponatisu »krovnega« romana, leta 1910, v samostojni obliki pa tri leta zatem.

Idée reçue ima v Franciji dolgo tradicijo. Poimenovanje prvič zasledimo v Voltairovih *Filozofskih pismih*: »Il est certain que la Sainte Écriture, en matière de physique, s'est toujours proportionnée aux idées reçues; [...]« (Voltaire 1988: 163), čeprav velja, kot navaja Anne Herschberg Pierrot (1994: 102), zasnovo zanje iskati v 17. stoletju pri Pascalu, kjer je »idée« nadomeščena z »opinion«, v obeh primerih pa gre za povezavo s poljudnostjo in predsodkom: »en association avec les 'idées vulgaires' et les 'préjugés vulgaires'« (Ibid. 103). Voltaire *idée reçue* sčasoma opredeli kot antipod vrojenih idej (»idées innées«), francoski enciklopedist in filozof baron d'Holbach jih primerja z dogmami ter se jim zato ostro zoperstavi, medtem ko jih francoski moralist Nicolas Chamfort, čigar maksimo št. CXXX³ je Flaubert uporabil za epitaf *Slovarja*, koncem 18. stoletja poveže z družbenim redom: gre za formulacijo tistega, kar velja in se spodobi.

Le Flaubertovo *idée reçue* pa lahko slovenimo⁴ kot *splošno priznano resnico*, kajti šele *Slovar* (*Le dictionnaire des idées reçues*) ji prinaša semantično inovacijo. Izraz je tod nerazdružljivo povezan z ironijo in s satiro, pa tudi z lingvističnimi mehanizmi, kot sta polisemija in homonimija, na katerih v določenih primerih slo-

3 »Trdimo lahko, da je vsako javno prepričanje, vsaka ustaljena norma neumnost, saj ugaja najširšemu krogu ljudi.« (Flaubert 2010: 43)

4 Prevod te besedne zveze mora biti ustrezno osmišljen tako v družbeno-zgodovinskem kot v literarnem kontekstu izvirnika, pri tem pa mora najti prepričljivo mesti v okviru Flaubertovega opusa ter, naposled, suvereno in nedvoumno zdržati tudi v aktualni rabi (cf. Flaubert 2010: 21–26).

ni njegova komičnost. Poleg tega ustreza kvaziznanstvenemu diskurzu pisarjev Bouvarda in Pécucheta ter, ne nazadnje, dobi ciljno publiko: (malo)meščanstvo, ki se mora naučiti, kaj je »treba reči v družbi, da bi vas imeli za uglašene in prijazne«⁵. Flaubert je splošno priznane resnice konkretiziral, ne da bi jih prikrajšal za površinsko veljavnost, zlasti pa jih je kot neke vrste družbeno ali družabno podstat v večji ali manjši meri ter nalašč ali podzavestno vtikal v celoten opus.⁶

Intertekstualnost, na kateri bodo temeljili moji argumenti, ni niti najpreglednejši niti samoumeven segment *Slovarja*, v kolikor izhajamo iz pisateljevega izpričanega namena tega bizarnega projekta, zato je v pretežni meri vendarle zgolj faktografska konstatacija, kajti *Slovar* kot presek oziroma sinteza ne predpostavlja – prej obratno – tematske ali idejne enoznačnosti Flaubertovega literarnega opusa. V izogib posploševanju se bom tako ob predstavljanju vzporednic z *Gospo Bovary* zatekel k poimenovanju »družbena scenografija«, s katerim lahko natančneje označim enega od vidikov *Slovarja* – tistega, ki potom splošno priznane resnice konkretizira družbeni kontekst, v katerega je bil ali pa šele bo postavljen roman.

3 SPLOŠNO PRIZNANE RESNICE V GOSPE BOVARY

3.1 Družbena scenografija

Opažanja domala shematičnih vzporednic med obravnavanima deloma zasledimo pri kar nekaj avtorjih, čeprav redkokateri izhaja iz neposrednih vplivov pisateljevega dolgoletnega kopičenja slovarskih gesel na genezo *Gospo Bovary* – ali pa obratno, če upoštevamo, da se je Flaubert *Slovarju* organizirano posvetil v času raziskovalnega dela in priprav za pisanje svojega poslednjega romana, *Bouvard in Pécuchet*.

Thierry Laget v izdaji *Madame Bovary* pri Gallimardu (cf. Flaubert 2001) opozarja na pasuse, v katerih je moč prepoznati gesla iz *Slovarja splošno priznanih resnic*. Alain Thibaudet meni, da obstaja celo povezava med splošno priznanimi resnicami in kurzivo v *Gospo Bovary*: besede v kurzivi naj bi bile »comme des morceaux du Dictionnaire des idées reçues que Flaubert place tout bruts dans le style de ce roman« (Thibaudet 1973: 275).⁷

V španski jezik je *Slovar splošno priznanih resnic* preveden kot *Diccionario de lugares comunes*, in zanimivo je, da se ravno to, klasično, a v našem primeru netočno poimenovanje⁸ – *loci communes* oziroma *topoi* – pojavi v *Brezkončni orgiji*. Mario Vargas Llosa namreč aspekt *Gospo Bovary*, ki ga tule izpostavljam skozi prizmo

5 V pismu Louise Colet 16. decembra 1852.

6 Cf., za podrobno analizo koncepta *splošno priznane resnice (idée reçue)*, Anne Herschberg Pierrot (1994) (gl. bibl.); o *Slovarju splošno priznanih resnic* več v spremni besedi iste avtorice k zadnji francoski izdaji (Herschberg Pierrot 1997) in v spremni besedi avtorja tega članka k slovenskemu prevodu (gl. bibl.).

7 Temu prišteje še eno pomembno vprašanje, in sicer polpremi oziroma prosti odvisni govor (*discours indirect libre*), ki predstavlja posebno poglavje v študijah o *Gospo Bovary*. Claudine Gothot-Mersch se tovrstnemu sovpadanju zoperstavi: »c'est plutôt le style direct qui est inséré ,tout brut'« (1983: 212), iz česar gre sklepati, da zavrača tudi tipografsko manifestacijo splošno priznanih resnic, četudi o le-teh v povezavi z romanom konkretno ne razpravlja.

8 Izraz *lieu commun* (»Idée, formule générale souvent répétée et appliquée à un grand nombre de situations.« (TLF)) navsezadnje pozna tudi francoščina, toda težko bi rekli, da gre za sinonim *idées reçues* (»Idée(s) toute(s) faite(s); préjugé(s)« (TLF)), ki jih *Trésor de la langue française* ponazarja prav s Flaubertovimi.

Slovarja, parafrazira po eni strani s tipizacijo literarnih oseb, po drugi pa s klišeji kot nosilci določene retorične vrednosti, kar splošno priznane resnice dejansko so: »Me gusta mucho que *Madame Bovary* pueda leerse también como una colección de tópicos, que haya en ella tipos-clisés« (Vargas Llosa 2006: 719).

Predvsem s stališča *Slovarja* pa intertekstualnost kot družbenoscenografsko podstat *Gospe Bovary* obravnava Anne Herschberg Pierrot:

Le projet semble bien accompagner la genèse de Madame Bovary. L'interaction est nette entre le roman et les articles du Dictionnaire. [...] Flaubert met en place dans son œuvre romanesque une stéréotypie romantique et une stéréotypie du bourgeois, qui refont surface dans le Dictionnaire des années 1870. (Herschberg Pierrot 1997: 8)

Namigne na dva ključna proporca splošno priznane resnice: malomeščan-skost in romantični stereotipi;⁹ po njenih besedah »Le Dictionnaire appelle [...] une mémoire de l'œuvre, où *Madame Bovary* occupe une place privilégiée« (Ibid. 33).

Na obračun z romantičnim stereotipom pa moramo gledati tudi skozi nikdar razrešeno dilemo, ali je Flaubert romantik ali realist, in upoštevati izreden pomen njegovega (tako pronicljivega!) razmisleka o lastnih delih, ki jih javnost v času nastajanja *Bouvarda in Pécucheta* ni poznala: govorim o prvi verziji *Vzgoje srca* (iz leta 1845) ter o mladostnih povestih, ki so skupaj s širokim naborom fragmentarnih tekstov izšle po njegovi smrti. Gustave Flaubert ob ironiziranju ali pač premlevanju klišejev romantike (ne tu ne drugod, si upam trditi) ne zataji dejstva, da je njen dedič, distancira se edinole od predsodkov, s katerimi se je, deloma po lastni krivdi, ta estetika soočala v dobi, ki je njega na pedestal povzdignila kot *realističnega* pisatelja in opevala njegovo *objektivnost*.

Po drugi strani pa Flaubertov koncept *idée reçue* odlikuje satira povzpetniške mediokritete in banalnosti meščanov; v *Gospe Bovary* je prototip povzpetnika kakopak Homais – zastopa namreč ciljno publiko *Slovarja*, čemur pritrjuje Anne Herschberg Pierrot (Ibid. 34). Ob tovrstnih ugotovitvah roman naposled lahko beremo ne toliko z druge perspektive, pač pa upoštevajoč širše okoliščine – slednje je celo bolj po meri *realističnega* romana, četudi se tej oznaki že vseskozi izogibam. Paradoksalno je, da tako, »popolno« perцепции konverzacijske mimetičnosti zagotavlja določena pripovedna rahločutnost, ki bi jo realizem kot mimetičen v principu zavrnil.

Ker je *Slovar* za meščana neke vrste »konverzacijski priročnik« – urejeno podaja tisto, kar je »treba reči v družbi, da bi vas imeli za uglajene in prijazne« – bi bil Homais najbrž njegov zgleden uporabnik:

Apotekar bi se v prejšnjih časih še kako izogibal takšnemu govorjenju; zdaj pa se je nagibal k razposajenemu obnašanju po pariškem vzoru, ki se mu je zdelo kar se le da okusno, in tako kot soseda, gospa Bovary, je tudi sam pisarja radovedno spraševal po navadah v prestolnici ter celo uporabljaj žargon, samo da bi se postavil pred ... meščani z besedami brlog, kaos, važič, težak, Breda Street in zbrišem jo namesto: grem. (GB: 356–357)¹⁰

9 Ilustratorski odgovor scenografiji splošno priznanih resnic bi bile brez dvoma karikature – slednje so doživele razcvet prav v prvi polovici 19. stoletja.

10 Vsi citati *Gospe Bovary* so iz preвода Suzane Koncut (gl. bibliografijo), zato v izogib ponavljanju reference navajam samo kratico (GB) in stran.

V kolikor se spomnimo slovarskih gesel o rjavolaskah, blondinkah, rdečelaskah, črnkah in belkah (»Vročekrvnejše so od ...«), pa je podobnost ne le v formulaciji, marveč tudi v vsesplošni, sprotni sodbi, ki povodom vztrajne rabe obvelja in jo ta (zmotna) raba celo utemeljuje, več kot očitna:

Vrh tega so [bile Homaisu] vseč samo rjavolaske. »Strinjam se z vami,« je rekel lekar-nar. »Živahnje so.« Sklonil se je k prijatelju in mu na uho naštel znamenja, po katerih je moč spoznati, ali je ženska živahna ali ne. Vmes je dodal še celo nekaj narodoznanstvenih pripomb: Nemke so publoglave, Francozinje lahkožive, Italijanke strastne. (GB: 358)

Sklenem lahko, da je bralcu in kritiku *Gospa Bovary Slovar* dvojno zanimiv. Prvič se dokumentarno ukvarja s sociohistoričnim kontekstom, v tem okviru celo z antropologijo vsakdanjega življenja, in je vrh vsega kot satira človeške neumnosti, banalnosti in izprijenosti brezčasen. Drugič pa obuja in celo variira romantične klišeje.

3.2 Splošno priznано v *Gospa Bovary* – parafraze slovarskih gesel

V tem razdelku svoje trditve dokazujem in konkretiziram z (le) nekaterimi primeri sovpadanja *Gospa Bovary* in *Slovarja splošno priznanih resnic*, najsi gre za skladnost zgolj po vsebini (torej za bolj ali manj točno parafrazo) ali pa tudi v formulaciji, navajam pa jih tako, kot si sledijo v romanu.

- 1) Tedaj se je v njem sprostil mnogo zatrtih stvari; na pamet se je naučil nekaj kupletov in jih prepeval gostom v dobrodošlico, navdušil se je za Bérangerjeve napeve, se navadil pripravljati punč in končno spoznal ljubezen. (GB: 15)

PUNČ *Sodi k fantovskemu večeru. [...] (SSPR: 107)¹¹*

- 2) Morje [je Emmo] privlačilo samo zaradi neviht, zelenje pa le, kadar je raslo sredi razvalin. (GB: 50)

RUŠEVINE *Vas zasanjajo in dajejo pokrajini poetičnost. (SSPR: 111)*

- 3) Včasih je pomislila, da so to vendarle najlepši dnevi v njenem življenju, medeni tedni, kot pravijo ljudje. A da človek okusi njihove sladkosti, mora na pot proti deželam zvenceh imen, v katerih so dnevi po poroki polni najbolj nasladnih lenobnosti! (GB: 55)

ITALIJA *Po poroki jo je treba videti. – »Italiam, Italiam.« Tam pride do številnih razočaranj, ni namreč tako lepa, kot pravijo. (SSPR: 75)*

- 4) Kadar je ob nedeljah kdo od sosedov prišel na večerjo, je [Emma] vedno znala pripraviti kako imenitno jed, mojstrsko je na trtine liste razpostavila piramide

11 Tudi pri citiranju prevoda *Slovarja splošno priznanih resnic* (gl. bibliografijo) navajam le kratico (SSPR) in stran. Zaradi jasnosti ne upoštevam tipografske doslednosti prevoda, in sicer izpuščam s Flaubertovim rokopišom usklajeno prečrtavanje gesel, ki ga v prevodu ohranjam (cf. Flaubert 2010: 30).

debelih ringlojev, postregla je z marmelado v kupčkih, zvrnjenih na krožnike, in pravila celo, da bo nabavila posodice za izplakovanje ust pred posladkom. Vse to se je precej poznalo pri Charlesovemu¹² ugledu. (GB: 57)

IZPLAKOVALNIK *Znamenje bogastva pri hiši.* (SSPR: 75)

- 5) Na sredini se je naravnost vzpenjalo stopnišče, na levi pa je galerija, obrnjena na vrt, vodila do dvorane z biljardom, iz katere so se že z vrat slišali trki slo-nokoščenih krogel. [...] (GB: 63–64)

»Recite, kar hočete, njegov biljard je prikupnejši od vašega [...].« (GB: 97)

BILJARD *Gosposka igra, na deželi nepogrešljiva.* (SSPR: 49)

- 6) [Binet je bil] mojster pri kartah, dober lovec in več lep opisja, povrh tega pa je imel doma stružnico, na kateri je sebi v zabavo rezljal obročke za prtičke, ki jih je z ljubosumnostjo umetnika in samoljubjem malomeščana grmadil po hiši. (GB: 98)

STRUŽNICA *V deževnih dneh jo je na deželi nepogrešljivo imeti na podstrešju.* (SSPR: 118)

- 7) »Oh, morje obožujem!« je rekel Léon. »In kaj se vam ne dozdeva,« je odvrnila gospa Bovary, »da duh svobodneje pluje po tej brezmejni širjavi, da se že ob pogledu nanjo duša vzdigne in se napolni z mislimi na neskončnost in na popolnost?« (GB: 106)

MORJE *Nima dna. Podoba neskončnosti. Napelje nas k velikim mislim.* (SSPR: 92)

- 8) (Emma Homaisu) »Katero glasbo pa imate najraje?« – »Oh, nemško, ker se človek ob njej lahko zasanja.« (GB: 107)

NEMCI *Ljudstvo sanjačev (zastarelo).* (SSPR: 94)

- 9) Apotekar se je izkazal za soseda, kakršnega si človek lahko samo želi. (GB: 113)

SOSEDJE *Poskušajte jih pripraviti do tega, da vam delajo usluge, ne da bi vas to kaj stalo.* (SSPR: 116)

- 10) Tedaj sta spregovorila o omejenosti podeželanov, o življenjskih upih, ki se v njej dušijo, in iluzijah, ki se razpršé. (GB: 198)

ILUZIJE *Hlinite, da jih imate veliko. Pritožujte se, da so jih ljudje čisto izgubili.* (SSPR: 74)

- 11) Okoli šeste ure so se na gostiji¹³, pripravljeni na pašniku gospoda Liégarda, zbrali vsi pomembnejši udeleženci slovesnosti. Ves čas je vladalo najprisrčnejše vzdušje. (GB: 198)

BANKET *Tam brez izjeme vlada najiskrenejša prisrčnost. [...]* (SSPR: 48)

- 12) (Obiskovalci tolažijo bolnega Hippolyta.) »Kako je s teboj?« so mu govorili in ga trepljali po rami. »Oh, menda se ne hvališ preveč!« (GB: 230)

BOLNIK *Da bi bolniku dvignili moralo, zabavljajte čez njegovo bolezen in zanikajte njegovo trpljenje.* (SSPR: 50)

- 13) »Strinjam se!« je nadaljeval Homais. »Škodljiva književnost se najde, tako kot se najdejo škodljiva zdravila [...].« (GB: 279)

ROMANI *Izpridijo množice. V podlistkih so manj nemoralni kot v zvezkih. [...]* (SSPR: 111)

- 14) (Homais Charlesu o igralcih.) »Vsi taki veliki umetniki mečejo denar skozi okno; razuzdano življenje jim je potrebno, da se jim domišljija lahko razvname. Umirajo pa v hiralnicah, ker v mladih letih niso imeli dovolj pameti, da bi kaj prihranili.« (GB: 281)

IGRALKE *Poguba za družinske sinove. Premorejo (fantastično) zastrašujočo opolzko, vdajajo se (nočnim) orgijam, pogoltnejo milijone, končajo v ubožnici. [...]* (SSPR: 73)

UMETNIKI *[...] Zaslužijo nore vsote denarja, a jih zmečejo skozi okno. [...]* (SSPR: 125)

- 15) Léon [je Homais] prisegel, da se mora vrniti v pisarno. Tedaj se je Homais začel norčevati iz prekladanja papirjev in iz pravn. »Za vraga, pustite no malo te vaše juriste, Cujasa in Barthola!« (GB: 360)

CUJAS *Neločljiv od Barthola. – Ni znano, kaj sta pravzaprav napisala, ni pomembno. Recite (tistemu) vsem, ki (študirajo) študirajo (pravo) zakone: »Morate pa biti zakopani v Cujasa in Bartola.«* (SSPR: 53)

- 16) (Na Emminem pogrebu.) Apotekar je povzel besedo: »Vedite, če me ne bi bilo zraven, bi si gotovo storil kaj hudega!« – »Tako ljubezniva duša! Če samo pomislim, da je še prejšnjo soboto prišla k meni v prodajalno!« (GB: 434)

POGREB *(Recite) V zvezi s pokojnim: »Samo pomislite, da sem še pred tednom dni večerjal z njim!«* (SSPR: 102)

13 V izvorniku »banquet«.

Glede na povedano v prejšnjem razdelku predlagam razlikovanje med splošno priznanimi resnicami, ki imajo v najožjem smislu konverzijsko vrednost (npr. 12, 15, 16), pa tistimi, ki pričajo o implicitni ironizaciji romantičnih klišejev (npr. 2, 7), ter ne nazadnje onimi – in teh je največ – ki bralca (bolje rečeno: uporabnika) *Slovarja* učijo socialnih veščin ter nasploh vsega, kar je prefinjeno in gosposko (npr. 1, 3, 4, 5, 6).

Kar zadeva formulacijo, zgolj povzemam zaključke Anne Herschberg Pierrot (1997: 24), ki funkcije slovarskih gesel pojasnjuje na ravni skladnje: gre za razlikovanje med trdilno, vzklično in velelno povedjo. Trdilna naznanja ugotovitev, takšna splošno priznana resnica je normativna in ima brezčasno vrednost (npr. 1, 2, 5); absolutnost implicitno ali eksplicitno lahko krepijo prislovi *vedno*, *vselej*, *izključno*, *nikoli*, *samo*, etc. Vzklična poved naznanja čustveno bližino oziroma predlaga naučeno, pričakovano čustvovanje (16) kot družabno vrlino. Pretežni del slovarskih gesel pa je v velelnem naklonu (npr. 9, 10, 12, 16), kar je z ozirom na »priročniško« dimenzijo *Slovarja* logično; v prevodu je to še opazneje iz oblikoslovnih razlogov, saj francoska velelnik in nedoločnik v slovenščini načeloma terjata velelnik.

Z vidika vsebine po eni in oblike po drugi strani splošno priznane resnice torej *grosso modo* lahko opišemo ali zamejimo, a je seveda jasno, da tudi ti »vzorci« večkrat sovpadajo in se prekrivajo. Konkretno v *Gospo Bovary* pa pri proučevanju intertekstualnosti s *Slovarjem* ni opaziti, da bi kateri koli vidik prednjačil.

4 SPLOŠNO PRIZNANA RESNICA KOT DIDAKTIČNA ZMOTA

V luči povedanega želim – še posebej ob dejstvu, da je *Gospo Bovary* nedolgo tega (v šolskem letu 2010/11) brala cela generacija slovenskih maturantov – na kratko vendarle opozoriti na »bralsko nevarnost«, ki jo ta prispevek deloma izpostavlja že sam po sebi.

Poučevanje književnosti v pretežni meri temelji na bralnem razumevanju oziroma je slednje celo predpogoj za kakršno koli nadaljnjo obravnavo literarnega dela. Učni načrt in, sčasoma, maturitetni katalog pa obravnava slehernega »kanonskega« besedila v programu pripišeta cilj, ki naj bo z njo dosežen, torej predvidevata in zahtevata jasno opredeljene rezultate, ki jih bo dalo bralno razumevanje. V kombinaciji z razmeroma površnim pozitivizmom se poučevanje književnosti zato nemalokrat zateka k ekstrakciji in esencializaciji, iz česar lahko sledi, da je vzklik »Gospa Bovary, to sem jaz!« v primeru Gustava Flauberta vkorporiran v snov kot (eventuelno v testu točkovan) biobibliografski fakt.

»Izobrazba je tisto, kar ostane, ko pozabimo vse, kar smo se naučili v šoli,« je citat Alberta Einsteina, ki ga izobraževalne ustanove pogosto navajajo v ilustracijo svoje dejavnosti. A če je povzemanje lahko metoda, povzetek ne more biti vsebinsko izhodišče. V kolikor pouk književnosti vidimo kot usmerjeno preverjanje bralnega razumevanja v okviru predvidenih rezultatov, bralno razumevanje ni več razumevanje, pač pa iskanje konkretnega odgovora oziroma formulacije – strnjene (pol)resnice, ki sicer ne ustreza učnemu cilju, vendar je njen pojav oziroma

težnja k njenemu iskanju s strani učenca/dijaka/študenta lahko le posledica dejstva, da je poučevanje književnosti usmerjeno k artificialnim ciljem. Žal se namreč izkaže, da so (ocenjevalcu dobrodošle) posplošene sodbe tiste, ki preživijo kot »izobrazba«¹⁴, saj je ustaljena in tolikokrat ponovljena formulacija v takšnih primerih (»Gospa Bovary, to sem jaz!«, »roman o prešuštnici«, ipd.) delovala malodane kot mnemotehnično sredstvo.

Ali ne gre pri vsem naštetem ravno za – splošno priznane resnice? »La bêtise consiste à vouloir conclure,« je rekel Gustave Flaubert. Pri poučevanju književnosti naletimo na situacijo, ki s šolsko obravnavo Flauberta preraste v oksimoron: od naučenega o tem avtorju in njegovem najslavnejšem delu bodo (»brž ko pozabijo vse, česar so se naučili v šoli«) ostale splošno priznane resnice, ki jih je konceptualiziral prav on. Če se povrnem k temi tega prispevka: med petdesetimi študenti humanističnih smeri (natančneje: jezika in literature) iz generacije, ki je pol šolskega leta poglobljeno obravnavala roman *Gospa Bovary* pod parafrazo »Razpotja ljubezni«, ni niti enega, ki bi poznal podnaslov *Značajji s podeželja*. Razumljivo je, da se maturitetni esej včasih omeji le na en segment literarnega dela, a zato je nemara še toliko bolj paradoksalno, da se (domnevno) poglobljeno poznavanje ozke teme na globalnem nivoju kompenzira s floskulami, ki jih mirno lahko poimenujemo *didaktične splošno priznane resnice*.

5 SKLEP

S sopostavijo del *Gospa Bovary* in *Slovar splošno priznanih resnic* sem na konkretnih primerih dokazal pomembne vzporednice med njima. Splošno priznane resnice predstavljajo konkretizacijo te intertekstualnosti, ki se v *Gospa Bovary* izriše v »družbeno scenografijo«. Kljub vsemu pa je nemogoče reči, ali je bila ta povod za izoblikovanje in formulacijo splošno priznanega, ki se zrcali med drugim v obravnavanem romanu, ali je slednji nastajal kot posledica tovrstnega procesa; najverjetneje gre za kombinacijo obojega, kakor je tudi *Slovar* hkrati presek in sinteza Flaubertovega opusa. Nobenega dvoma torej ni, da je *Gospa Bovary* nujno brati v najširšem okviru izpostavljenega, in ne le kot zgodbo o Emmi Bovary. V oporo tej trditvi za konec navajam še avtorja najbrž najrecentnejše monografije o Flaubertu, Bernarda Fauconnierja, ki zapiše: »On ne comprend rien à *Madame Bovary* si on ne décèle pas dans ce roman une constante ironie tragi-comique, une charge antiromantique et antibourgeoise dissimulée (à peine) sous les dehors d'une fausse objectivité« (2012: 107).

Bistvo oziroma presežek omenjene družbene scenografije je skrbno skrita satira; podnaslov romana je namig, da bo pisatelj podržal zrcalo malomeščanstvu oziroma neskončni človeški neumnosti, banalnosti, pa tudi nizkotnosti in povzpetništvu, kar bo zares prišlo do izraza šele v *Slovarju splošno priznanih resnic*. Le-tega posledično vidim (tudi) kot komplementarno čtivo h *Gospa Bovary*, saj je njegov eksplicitni pomen tisto, kar ostane implicitno v *Značajjih s podeželja* (*Mœurs de province*): *castigare ridendo mores*.

14 Nalašč se oklepam izpetega Einsteinovega citata.

BIBLIOGRAFIJA

- FAUCONNIER, Bernard (2012) *Flaubert*. Paris: Gallimard (Folio biographies).
- FLAUBERT, Gustave (1964) *Œuvres complètes* (2 tomes). Paris: Seuil (L'intégrale).
- FLAUBERT, Gustave (2001) *Madame Bovary* (Éd. de Thierry Laget). Paris: Gallimard (Folio).
- FLAUBERT, Gustave (2005) *Diccionario de lugares comunes*. (Trad. de Tomás Onaindia) Madrid: EDAF.
- FLAUBERT, Gustave (2005) *Gospa Bovary*. (Prev. Suzana Koncut.) Ljubljana: Mladinska knjiga.
- FLAUBERT, Gustave (2010) *Slovar splošno priznanih resnic*. (Prev. Ignac Fock.) Ljubljana: Modrijan.
- GOTHOT-MERSCH, Claudine (1984) Introduction. G. Flaubert, *Bouvard et Pécuchet*. Paris: Gallimard, 7–43.
- HERSCHBERG PIERROT, Anne (1994) Histoire d'«idées reçues». *Romantisme* 24/68, 101–120.
- HERSCHBERG PIERROT, Anne (1997) Introduction. G. Flaubert, *Le Dictionnaire des idées reçues* suivi du *Catalogue des idées chic*. Paris: LGE, 5–43.
- THIBAUDET, Alain (1973) *Gustave Flaubert*. Paris: Gallimard.
- TLF. Trésor de la langue française. 20. oktober. <http://atilf.atilf.fr/>.
- VARGAS LLOSA, Mario (2006) La orgía perpetua. *Ensayos literarios I*. Barcelona: Galaxia.
- VOLTAIRE (1988) *Lettres philosophiques*. Paris: Garnier.

POVZETEK

Spregljedani podnaslov: *Gospa Bovary* in *Slovar splošno priznanih resnic*

Pričujoči članek je intertekstualna študija Flaubertovega romana *Gospa Bovary* in njegovega fragmentarnega, postumno izdanega dela *Slovar splošno priznanih resnic*. Avtor s primeri ponazori tematska sovpadanja in podobnost formulacij ter dokaže prisotnost socioloških, zgodovinskih in literarnih vzorcev, ki so v *Slovarju* konkretizirani – skorajda teoretsko – kot splošno priznane resnice, v romaneskni obliki pa izgrajujejo »družbeno scenografijo«, katere parafraza je tudi podnaslov *Gospa Bovary: Značajji s podeželja*. Zato opozarja, da *Gospa Bovary* ni (samo) roman o Emmi Bovary in da zgodbo osmislijo, če ne celo upravičijo, šele poteze omenjenih značajev s podeželja. Pri Flaubertu se konceptualizacija in literarizacija »splošno priznanega« odvijata vzporedno, zato o časovni primarnosti ene ali druge ni mogoče govoriti. Vendar v *Gospa Bovary* ravno kot družbena scenografija dobi podobo zgoščena satira *Slovarja*, ki ga avtor vidi kot presek in sintezo pisateljevega opusa, hkrati pa kot komplementarno čtivo k dotičnemu romanu.

Ključne besede: francoska književnost, Gustave Flaubert, *Gospa Bovary*, *Slovar splošno priznanih resnic*, intertekstualnost

ABSTRACT

Subtitle Overlooked: *Madame Bovary* and the *Dictionary of Accepted Ideas*

The present article is an intertextual study of Flaubert's novel *Madame Bovary* and his fragmentary, posthumously published work *Dictionary of Accepted Ideas*. By listing examples of thematic parallelisms as well as those in formulation, the author proves the presence of certain sociological, historical and literary patterns which are, almost theoretically, concretized as accepted ideas in the *Dictionary* whereas in a novelistic form, they shape a kind of "social scenery", paraphrased also by the subtitle of *Madame Bovary: Patterns of Provincial Life*. He consequently warns that *Madame Bovary* is not (merely) a novel about Emma Bovary whose story is, furthermore, given a meaning, if not even justified, only by the mentioned patterns of provincial life. In Flaubert's work, conceptualisation and literarisation of the "universally acknowledged" are simultaneous and no temporal priority can thus be discussed. However, in *Madame Bovary* it is precisely under the form of social scenery that is reproduced the concise satire of the *Dictionary*, the latter being therefore perceived by the author as a cross section and a synthesis of the novelist's entire work as well as a complementary reading to this particular novel.

Key words: French literature, Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, *Dictionary of Accepted Ideas*, intertextuality

Branka Kalenič Ramšak

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
branka.kalenic-ramsak@ff.uni-lj.si

JULIJANA VUČO: O UČENJU JEZIKOV (POGLED V ZGODOVINO GLOTODIDAKTIKE: OD PRADAVNINE DO DRUGE SVETOVNE VOJNE)

Vučo, Julijana (2012): *O učenju jezikov: pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne* (prevod Nada Colnar). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. ISBN 978-961-237-522-5, mehka vezava, 295 strani, 27,90 EUR

Knjiga *O učenju jezikov*¹ prinaša zgodovinski pogled na učenje jezikov od najzgodnejših védenj pred šest tisoč leti do prve polovice dvajsetega stoletja oz. do začetkov druge svetovne vojne. Prikazuje razvoj glotodidaktike, ki se kot veda širšega znanstvenega polja uporabnega jezikoslovja ukvarja s številnimi vprašanji, povezanimi z učenjem jezikov. V preteklosti je bila povsem pod zaščito uporabnega jezikoslovja, danes pa jo znanstveniki opredeljujejo kot interdisciplinarno vedo, ki je vsebinsko in formalno povezana z različnimi znanstvenimi disciplinami, kot so psihologija, sociologija, pedagogika, nevro-, psiho- in sociolingvistika itd.

V uvodu avtorica pojasnjuje nekaj osnovnih terminoloških pojmov glotodidaktike, navaja nekaj podatkov in številčk v zvezi z učenjem jezikov ter izpostavi bistvene značilnosti pojava nadrejenosti nekaterih jezikov.

Za uvodnimi mislimi se bralec poda na zanimivo zgodovinsko pot o učenju jezikov, ki je razdeljena na pet poglavij: 1. Pred šest tisoč leti, 2. Egipt in Grčija, 3. Od antičnega Rima do renesanse, 4. Od renesanse do 19. stoletja in 5. K novi metodi, k novi vedi. V prvem poglavju se avtorica ozre po začetkih večjezičnosti starih kultur in bralec strnjeno posreduje nekaj zanimivih zgodovinskih dejstev o starodavnih jezikovnih situacijah v sumerski civilizaciji, antičnem in krščanskem ter predkolumbovskem svetu. Naslednje poglavje je posvečeno Egiptu in starogrškemu svetu. Izjemno zanimive so navedbe o prvih dokazih poučevanja tujih jezikov in odnosu do tujih jezikov. Tretje poglavje obravnava predvsem položaj latinščine od rimskih časov dalje, od celotnega srednjega veka do začetkov renesanse. V vsem tem času je latinščina prehodila pot od živega sporazumevalnega in pisnega jezika do "samo" mrtvega jezika, ko se je ohranjala predvsem v krogih srednjeveških cerkvenih izobražencev, v teoloških besedilih in številni prevodni literaturi. Latinščina se je takrat uveljavila kot jezik kulture in izobraževanja. Seveda sledi obdobje njenega počasnega izginjanja, ko jo iz cerkvenih in literarnih besedil počasi izrinjajo romanski jeziki. Četrto poglavje je posvečeno uveljavljanju

¹ *Kako se učio jezik*, prev. Nada Colnar, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Ljubljana, 2012.

novih jezikov in drugi "smrti" latinščine ter poglobitnim usmeritvam pri poučevanju jezikov s predstavitvijo metod posameznih evropskih znanstvenikov. Zadnje poglavje pa se posveča metodam in sodobnejšim pristopom poučevanja jezikov, ki so jih skušali uveljaviti strokovnjaki od 19. stoletja dalje. Knjiga se zaključí v času pred drugo svetovno vojno, vendar z avtoričino zavezo, da se bo novejšemu času skušala približati v prihodnjih študijah. Ob koncu zgodovinskega pregleda morda pogršamo nekaj sklepnih misli, sintez oz. zaključkov, ki bi zaokrožili prejšnja poglavja in izpostavili poglobitne metode učenja in poučevanja jezikov skozi čas. Pozornemu bralcu bi ta knjiga tako tudi z didaktičnega vidika ponudila jasna izhodišča, ki so avtorico vodila skozi zgodovinski razvoj glotodidaktike.

Besedilo je metodološko in terminološko primerno. V celoti gre za zanimivo knjigo, ki bo prispevala k razsvetlitvi ne samo zgodovinskih dejstev temveč tudi ozadja sodobnih pristopov poučevanja jezikov, predvsem tujih, zato bo brez dvoma uporaben pripomoček tako pri didaktiki tujih jezikov kot pri posameznih sklopih splošne didaktike.

Daša Stanič

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
dasa.stanic@ff.uni-lj.si

STROKOVNA TERMINOLOGIJA V ITALIJANSKEM JEZIKU III – UČBENIKA ZA VIŠJEŠOLSKI ŠTUDIJSKI PROGRAM GOSTINSTVO IN TURIZEM

Maričić, Maja (2009) *Strokovna terminologija v italijanskem jeziku*. Ljubljana: Zavod IRC. ISBN 978-961-6820-18-9, 182 strani, prosto dostopno na: <http://www.impletum.zavod-irc.si/sl/gradiva/>

Gomzi Praprotnik, Silvana (2011) *Strokovna terminologija v italijanskem jeziku III*. Ljubljana: Zavod IRC. ISBN 978-961-6857-75-8, 186 strani, prosto dostopno na: <http://www.impletum.zavod-irc.si/sl/gradiva/>

1 UVOD

V okviru projekta IMPLETUM sta v letih 2009 in 2011 izšla dva različno zasnovana učbenika namenjena študentom višješolskega strokovnega programa *Gostinstvo in turizem*, ki si izberejo predmet ‚italijanščina kot tretji tuj jezik‘. Obe publikaciji, tako učbenik Maje Maričić (odslej STJ3-1) kot učbenik Silve Gomzi Praprotnik (odslej STJ3-2), sta namenjeni popolnim začetnikom za doseganje osnovnega jezikovnega znanja oziroma ravni A1 glede na *Skupni evropski jezikovni okvir* (2001, slov. 2011): obravnavata snov za 120 kontaktnih ur italijanščine na omenjenem študijskem programu, ki predvideva še nadaljnjih 120 ur samostojnega dela študenta. Združujeta elemente učbenika in delovnega zvezka. V 12 lekcijah (STJ3-1) oziroma 10 lekcijah (STJ3-2) lahko višješolski študentje razvijajo italijanščino na različnih področjih jezikovnih spretnosti: urijo bralno razumevanje ter ustno in pisno sporazumevanje v italijanščini. Glede na predvidene vsebine naj bi študenti ne le dosegli ravni znanja A1, pač pa tudi povečan obseg razumevanja (in deloma tvorjenja) strokovnih besedil s področja gostinstva in turizma.

2 VSEBINA IN STRUKTURA GRADIV

Učbenik **STJ3-1** ima 12 učnih enot, vsaka enota je tematsko zaokrožena. Teme (glej *Tabelo 1*), ki so vključene v učbenik, bi lahko razdelili v splošne (predstavitve, družina, vsakodnevna opravila, prosti čas...) in tiste, ki so vezane na področje gostinstva in turizma (hotel, restavracija, turistična agencija...). Vsaka posamezna

tema je znotraj učne enote razdeljena na podteme in sistematično obravnavana. Vsebina celotne knjige je predstavljena na začetku (v obliki kazala in tabelarnega prikaza, v katerem je v slovenščini in italijanščini prestavljena glavna tema, nato pa so v slovenščini še posebej navedeni komunikacijski vzorci, slovnične strukture in besedišče, ki jih učna enota obravnava.

Učne enote so sestavljene po podobni organizacijski shemi: vključujejo naloge za bralno razumevanje, govorno in pisno sporazumevanje ter predstavitev relevantnih slovničnih struktur s shematičnimi prikazi in vajami. Učna enota se konča z nizom produktivnih nalog.

Na začetku vsake lekcije se ob krajšem besedilu učenci seznanijo z glavno temo, tekom lekcije pa na podoben način s podtemami enote. Besedila so v vseh primerih vezana na konkretne situacije, ki se nanašajo na vsakdanje življenje in predvsem poklicno področje študentov v gostinstvu in turizmu. Že od tega prvega besedila dalje je študent aktivno udeležen v učnem procesu. Vsako temo avtorica učbenika razvije od bralnega razumevanja preko krajših vaj ter shematskih prikazov (besedišča, sporazumevalnih vzorcev in slovnične) do govornega in pisnega sporazumevanja. Učbenik nudi veliko možnosti za učno tehniko igre vlog v različnih situacijah turizma in gostinstva: prav gotovo bo lahko v veliko pomoč tistim, ki bodo v poklicnem stiku z italijanskimi gosti.

Avtorica se podrobno posveti tudi gostinsko-turistični terminologiji, ki je študentom predstavljena po sklopih in v obliki tabel, ki jih morajo v veliko primerih aktivno dopolniti sami. Omenjene tabele so pregledne in nudijo tudi učenje ob slovenskih prevodih. V začetnem delu lekcije predstavljeno osnovno besedišče lahko študenti na koncu vsake učne enote dopolnijo še z dodatnim besediščem pod naslovom *Altro lessico*. Ta sklop zajema precej razširjen nabor besedišča in je namenjen tistim, ki si želijo ali morajo nekoliko bolj podrobno poznati strokovno terminologijo obravnavane teme.

Poudariti je treba, da je besedišče v učbeniku vedno obravnavano v kontekstu. Ker je knjiga namenjena študentom gostinstva in turizma v Sloveniji, se besedišče in besedila velikokrat navezujejo na Slovenijo in predvsem njeno turistično ponudbo, saj vključujejo tudi naloge z obravnavanjem značilnih slovenskih jedi, italijanska imena nekaterih slovenskih krajev, ponudbe slovenskih hotelov itd., kar vsekakor predstavlja znanja, ki naj bi jih do precejšnje mere pridobili študenti tega višješolskega programa. Poleg besedišča je na voljo tudi precej kulturno-civilizacijskih vsebin za spoznavanje Italije, Italijanov in njihovih navad.

Na koncu vsake lekcije je predvidena ponovitev snovi, ki je sestavljena iz niza produktivnih nalog. Na osnovi učnih prevodov iz slovenščine v italijanščino študenti aktivno ponavljajo snov, ki zajema predvsem za njihovo poklicno področje pomembne sporazumevalne vzorce. Prednost učbenika so tudi navodila v obeh jezikih, torej slovenskem in italijanskem (do vključno tretje lekcije), in razlaga slovnične v slovenščini. Oboje lahko nudi posameznikom, ki se šele začenjajo učiti italijanščine kot tujega jezika, veliko pomoč.

Čeprav glavni namen gradiva ni poučevanje/učenje slovničnih struktur, so te kljub temu stalno eksplicitno prisotne in vedno vezane na obravnavano tematiko. Slovnica je predstavljena shematično in razložena v slovenščini.

Ker učbenik ne nudi posnetih besedil za razvijanje slušnega razumevanja (nima svojega CDja), naj bi vsak predavatelj po lastni presoji dopolnil učne enote tako, da poišče primerne posnetke v drugih virih.

Učbenik **STJ3-2** ima 10 učnih enot. Lekcije so na začetku knjige predstavljene v obliki kazala, podrobnejši opis vsebine lekcij samo v italijanščini pa se nahaja na začetku vsake posamezne učne enote. Opis zajema naštevanje tematik, slovničnih struktur in sporazumevalnih vzorcev. Učne enote so sestavljene po podobni shemi in vključujejo naloge za bralno razumevanje ter govorno in pisno sporazumevanje. Velik del vsake lekcije je namenjen tudi predstavitvi in utrjevanju slovničnih struktur.

V začetnih učnih enotah učbenika so teme predvsem splošne, od pete učne enote dalje pa so vezane predvsem na področje gostinstva in turizma (glej *Tabela 1*). Zdi se, da je ne glede na različne naslove učnih enot od pete do desete lekcije glavna tema *hotel*, znotraj lekcij pa se potem razvijajo še podteme, ki so vezane na različna »hotelska« področja: rezervacija, restavracija v hotelu, športne in ostale dejavnosti, ki jih nudi hotel...

Na začetku vsake učne enote je umeščeno besedilo, ki služi kot uvod v glavno temo učne enote. Sledijo predvsem vaje za razvijanje bralnega razumevanja in (občasno) kakšna vaja za razvijanje govornega in pisnega sporazumevanja. Avtorica skoraj v vseh lekcijah precej hitro preide na predstavitve in vaje za utrjevanje slovničnih struktur. Del vsake učne enote je torej *grammatica*, v katerem so v lekciji zajete slovnične strukture predstavljene s precej podrobnimi razlagami v italijanščini. Poleg tega je za vsako slovnično strukturo v posamezni učni enoti na voljo nekaj vaj za utrjevanje (predvsem za urjenje slovničnih oblik, tj. reproduktivnega tipa).

Spoznavanje in urjenje besedišča se v zadnjih šestih lekcijah namenja gostinsko-turistični terminologiji, ki pa je poglobljena le do določene mere. Besedišče je ponekod primerno umeščeno v kontekst, ponekod pa gre za naštevanje besed eno za drugo, ki se sicer navezujejo na dano tematiko, niso pa primerno obravnavane v kontekstu. Vsekakor se besedišče ozirom besedila v učbeniku mestoma navezujejo na turistično ponudbo v Sloveniji, kar je vsekakor njegova prednost.

Tudi pri tem učbeniku ni na voljo CDja: njegovo odsotnost poskuša avtorica nadomestiti z različnimi internetnimi povezavami, na katerih lahko študenti poslušajo dialoge, ki se navezujejo na obravnavane teme. Poleg tega avtorica popestri učbenik tudi s precejšnjim številom še drugačnih internetnih povezav, ki se nanašajo tako na besedila za posamezne obravnavane teme kot tudi na nekatere kulturno-civilizacijske vsebine in celo slovnične strukture.

Na koncu vsake lekcije je umeščen skop nalog za ponavljanje in utrjevanje, ki je sestavljen (praviloma) iz dveh delov: v prvem so na razpolago večinoma slovnične naloge, kjer gre za reproduciranje oblik (t. i. reproduktivne naloge) ali ukvarjanje z obliko in pomenom slovničnih struktur (t. i. reproduktivno-produktivne naloge), ki jim v nekaterih lekcijah občasno sledi tudi kakšna naloga produktivnega tipa. Drugi del sklopa pa sestavljajo t. i. učni prevodi iz slovenščine v italijanščino in obratno. Ti »prevodi« s ciljem učenja zajemajo tako posamezne besede kot tudi celotne sporazumevalne vzorce.

Poleg možnosti za učenje in usvajanje osnovne terminologije s področja gostinstva in turizma, je v učbeniku (pre)velik poudarek na učenju slovničnih

struktur, za katere se zdi, da imajo v večini učnih enot prednost pred usvajanjem sporazumevalnih vzorcev in strokovne terminologije.

3 PRIMERJAVA OBEH UČBENIKOV

V *Tabeli 1* so predstavljena teme, ki ju obe knjigi pokrivata po lekcijah, in sicer tako, da je možna primerjava.

Tabela 1

STJ3-1	STJ3-2
1. Presentarsi	1. Primi contatti
2. La famiglia e il lavoro	2. Lavoro e famiglia 4. La vita di ogni giorno
3. Al bar	1. Primi contatti 7. Buon appetito
4. Al ristorante	7. Buon appetito
5. Il tempo libero	3. Tempo libero
6. All'albergo	5. Al telefono 6. Buongiorno, ho una camera prenotata
7. Avvenimenti passati	10. Le vacanze sono finite
8. La città	9. Una visita
9. I mezzi di trasporto	
10. All'agenzia	
11. Vacanza sì, ma non al mare	8. Cosa possiamo fare qui la sera 9. Una visita
12. Italia, Slovenia	10. Le vacanze sono finite

*številke predstavljajo lekcije v posameznem učbeniku

1. Oba učbenika sta namenjena enaki ciljni skupini in obravnavata podobne tematike, ki se večinoma prekrivajo. Učbenik STJ3-1 obsega nekoliko več tem, ki so tudi podrobneje obravnavane.
2. Učbenik STJ3-1 je zasnovan na komunikacijskem pristopu in je namenjen predvsem usvajanju sporazumevalnih vzorcev in strokovne terminologije, slovnica pa mu služi kot podpora na poti do teh ciljev. Učbenik STJ3-2 daje slovnici precej večji pomen, včasih ta celo prevlada nad ostalim.
3. Strokovna terminologija je v STJ3-1 bolj obširno in sistematično prikazana. Besedišče je predstavljeno izključno znotraj konteksta. V učbeniku STJ3-2 je terminologija manj podrobna in včasih študentu ne nudi možnosti spoznavanja, kako strokovno besedišče uporabljati v različnih poklicnih kontekstih.

4. V STJ3-1 avtorica morda nekoliko bolj upošteva, da je učbenik namenjen začetnikom, ki se italijanščine učijo v Sloveniji. Tako so v tem učbeniku vsa navodila do vključno tretje lekcije v italijanščini in slovenščini, prav tako avtorica pomaga uporabnikom s slovenščino pri razlagi slovničnih struktur, kar se zdi za učbenik za začetnike edino smiselno. Tako navodila kot podrobne predstavitve slovničnih struktur so v STJ3-2 zgolj v italijanščini.
5. STJ3-1 zahteva zaradi narave nalog večjo aktivnost študenta v učnem procesu.
6. Oba učbenika sta brez CDja. Avtorica STJ3-1 prepušča predavateljem, da zapolnijo sami to vrzel, avtorica STJ3-2 pa tu naredi korak dlje in navaja povezave na spletu, ki lahko služijo za razvijanje slušnega razumevanja.
7. V STJ3-2 avtorica uporabi splet in nekatere zanimive povezave tudi za spoznavanje nekaterih kulturno-civilizacijskih in slovničnih vsebin. V STJ3-1 tega ne zasledimo.

Gregor Perko

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
gregor.perko@ff.uni-lj.si

ZDEŇKA SCHEJBALOVÁ: ČESKO-FRANCOUZSKÝ A FRANCOUZSKO-ČESKÝ SLOVNÍK ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Schejbalová, Zdeňka (2009): *Česko-francouzský a francouzsko-český slovník základní terminologie speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 196 pages, ISBN 80-210-5072-3 (+ CD-ROM), broché, 270 Kč

L'ouvrage de Z. Schejbalová est à la fois un ouvrage de référence et un outil didactique. Il se présente comme un glossaire, voire un dictionnaire, spécialisé bilingue et bidirectionnel tchèque-français et français-tchèque, qui apporte la terminologie de base de la pédagogie spécialisée. Destiné en premier lieu aux étudiants tchèques en pédagogie spécialisée, ce dictionnaire recense à peu près 1200 entrées dans chaque partie. La visée didactique de l'ouvrage semble présider à la sélection de la nomenclature : on y trouve des termes faisant partie du vocabulaire « général » (*obligatoire, trac, fauteuil roulant*), des termes d'administration (*carte d'invalidité*), de nombreux termes de médecine générale (*tumeur, constipation, endocrinien*), des termes de psychiatrie (*pseudo-démence, nérophobie*) etc.

La microstructure des deux parties comporte quatre rubriques : les définitions en tchèque et en français, l'équivalent en français/en tchèque, le genre du terme français. Il convient d'ajouter que la définition française est en règle générale plus développée.

Si les définitions se contentent souvent de donner uniquement des traits distinctifs, essentiels (*délirium : délire aigu accompagné d'agitation et de tremblement*), certains articles se développent cependant en de « vraies » descriptions encyclopédiques, comme par exemple celui sur *aphasie* :

altérations du langage oral et écrit causées par une lésion cérébrale circonscrite et unilatérale qui peut survenir à la suite d'hémorragies ou de tumeurs cérébrales, de traumatismes crâniens ou de certaines maladies dégénératives du cerveau chez des personnes mentalement saines qui ont terminé l'apprentissage du langage. L'aphasie peut porter sur l'une ou l'autre des composantes du langage, soit l'articulation (aphasie de Broca), le vocabulaire (aphasie nominale), la syntaxe (agrammatisme) ou l'intention du discours (aphasie sémantique); substitué par Trousseau (1865) à celui d'aphémie qui avait été proposé d'abord par Broca (1861) pour désigner « la perte du langage articulé en l'absence de lésions des nerfs et des organes d'exécution concourant à cette articulation »; dans son acception française, le terme exclut les troubles de l'ontogenèse du langage et n'englobe donc que certains troubles du langage acquis et liés à la présence d'une lésion cérébrale circonscrite ou focale qui vient

désorganiser le langage, jusque-là normal, d'un adulte qui a atteint depuis longtemps sa maturité cérébrale, sa spécialisation fonctionnelle et qui a acquis le langage; étymologiquement, les préfixations en a- et en dys- signalent une opposition entre une aphasie acquise et une aphasie d'évolution comme le sont l'aphasie (« troubles acquis du langage résultant d'une lésion cérébrale ») et la dysphasie (« troubles d'acquisition du langage chez l'enfant »); par analogie, ce même sens d'opposition se retrouve dans les paires de termes suivants : alexie/dyslexie (« troubles de la lecture ») agraphie/dysgraphie (« troubles de l'écriture ») acalculie/dyscalculie (« troubles du calcul »). [s.v. aphasie]

Les syntagmes terminologiques sont traités au niveau de la macrostructure (p. e. *fuite psychique, handicap multisensoriel*) : dans ces cas-là, l'article ne donne pas les définitions et se réduit à l'équivalent dans l'autre langue. Quoiqu'il s'agisse d'un dictionnaire terminologique, l'auteur a opté pour le traitement polysémique des termes : au lieu de multiplier des entrées « homonymes », les différentes acceptions d'un terme sont séparées par des points-virgules :

escarre f. position du corps reposant sur un plan horizontal; être en décubitus dorsal, latéral; nécrose cutanée avec ulcération résultant de l'élimination du tissu mortifié; escarres formées aux endroits soumis aux pressions et irritations répétées, chez des malades alités depuis longtemps

Le dictionnaire répondra sans doute aux besoins de son public cible, d'autant plus que ce public est vraiment « ciblé ». En Slovénie, où la production lexicographique tarde à s'extirper d'une morosité persistante, on ne peut qu'envier ce genre de produit destiné à un utilisateur précis.

Gregor Perko

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

gregor.perko@ff.uni-lj.si

ZDEŇKA SCHEJBALOVÁ: L'ÉVOLUTION DES FONCTIONS DE L'ARTICLE PARTITIF EN FRANÇAIS

Schejbalová, Zdeňka (2003): *L'évolution des fonctions de l'article partitif en français*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-3229-4, broché, 50 Kč

Le livre, comme son titre l'indique, apporte une étude diachronique de l'évolution de l'emploi de l'article partitif en français. Il est inutile de dire que l'emploi de cet article pose de sérieux problèmes aux apprenants étrangers. En principe, sa valeur sémantico-syntaxique semble assez nette. L'article partitif est en distribution complémentaire avec l'article indéfini (*un, une, des*) et, de même que l'article indéfini pluriel *des*, il est porteur d'une double indétermination : quant à l'identité et quant à la quantité. Le fonctionnement de l'article partitif dans le français courant moderne s'avère être, tant s'en faut, moins simple, englobant des emplois dans la sphère du concret, de l'abstrait, du figuré, voire de l'affectif.

Après trois chapitres introducteurs, l'ouvrage s'organise autour de l'axe chronologique, couvrant la quasi-totalité de l'histoire de la langue française, allant du IX^e au XX^e siècles. L'auteur commence par rattacher la sémantique de l'article partitif à la notion de partitivité. Dans les langues indo-européennes, cette notion, d'ordre sémantique, peut se réaliser de deux façons morphosyntaxiques différentes : soit sous une forme synthétique, au moyen du génitif partitif marquant à la fois la dépendance du verbe recteur et la partitivité, soit sous une forme analytique, au moyen de l'ablatif précédé de la préposition *de*. La forme synthétique, considérée par les linguistes comme la plus ancienne, a disparu dans la plupart des langues indo-européennes modernes et a été « remplacé » par l'accusatif ou le complément verbal direct, qui ne comportent plus aucune marque morphosyntaxique de la partitivité. Le slovène semble bien refléter cette « évolution ». Au côté de la construction « non marquée » *Kupil sem kruh* (fr. [Je] ai acheté pain^{accusatif}), subsiste la construction avec le génitif, considérée aujourd'hui comme archaïque *Kupil sem kruha* (fr. [Je] ai acheté pain^{génitif}).

Les langues romanes ont tout naturellement « hérité » de la forme analytique *de*+ablatif du latin vulgaire, celle-ci étant cependant progressivement abandonnée par la plupart des langues romanes, à l'exception de l'italien et du français, qui sont les seuls à avoir développé l'article partitif, mais aussi du provençal et des dialectes centraux du sarde qui « continuent » à employer seule la préposition/particule *de* seule. L'origine de l'article partitif (verbe + *de* + ablatif) permet

de mieux comprendre la tendance encore actuelle de l'article partitif en français d'apparaître essentiellement en position de complément de verbe et rarement en position de sujet.

La perspective diachronique, doublée d'une approche philologique, permet à l'auteur de remettre en question l'hypothèse de G. Guillaume, avancée dans sa célèbre étude *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*, selon laquelle l'évolution de l'article partitif connaîtrait trois étapes : 0 > de > du. Selon Schejbalová, cette évolution adopterait plutôt le parcours 0/de > de/du > du.

Jusqu'au XII^e siècle, l'emploi de l'article partitif n'est pas attesté, la production écrite se pliant sans doute à la « norme » latine. Les XII^e et XIII^e siècles connaissent la concurrence 0/de/du. On relève déjà des occurrences de l'article partitif précédant les noms abstraits et même comptables. Jusqu'au XVI^e siècle l'emploi du partitif se régularise, quoique le partitif soit encore fortement concurrencé par l'article zéro. On peut dire que le système actuel de l'article français, dont fait partie le partitif, prend définitivement forme au XVII^e siècle. Les siècles ultérieurs voient la consolidation des emplois prototypiques ainsi que le développement d'emplois figurés, affectifs ou ludiques.

L'ouvrage, qui se base sur un corpus de plus de 2000 occurrences tirées de plus de 50 oeuvres, essentiellement littéraires, apportent des renseignements précieux tant à celui qui s'intéresse à la linguistique diachronique qu'à celui qui étudie le fonctionnement du système morphosyntaxique en synchronie.

Mojca Schlamberger Brezar

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

mojca.brezar@ff.uni-lj.si

SONIA VAUPOT: INTRODUCTION À LA CIVILISATION FRANÇAISE

Vaupot, Sonia (2012): *Introduction à la civilisation française*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. ISBN 978-961-237-548-5, mehka vezava, 137 strani, 13,50 EUR

Učbenik doc. dr. Sonie Vaupot *Uvod v francosko civilizacijo – Introduction à la civilisation française* prinaša deset poglavij, ki predstavljajo osnove za poznavanje francoske družbe in kulture, brez katerih si ne moremo predstavljati poznavanja jezika: Les fêtes et traditions (Prazniki in tradicija), Géographie de la France (Geografija Francije), (Diversité des territoires, Population, Régions (geografska raznolikost, prebivalstvo, regije), Gastronomie (Evolution de la cuisine française, Spécialités régionales (Gastronomija (razvoj francoske kuhinje, regionalne specialitete)), Médias (Mediji), Evolution de la langue française (Razvoj francoskega jezika), Système éducatif (Izobraževalni sistem), Les principaux courants artistiques (Glavni umetniški tokovi), Cinéma français (francoska kinematografija), Les principaux courants musicaux (Glavne glasbene struje), La chanson française (Francoski šanson).

Vsako poglavje je razdeljeno na podpoglavja, kar bralcu omogoča, da si sam izbira način, kako se bo približal tematiki, ki ga zanima. Glavna poglavja dopolnjujejo dodatki, nekaj zemljevidov, izčrpna bibliografija na 4 straneh pa ponuja pregled 86 citiranih del, ki zajemajo obravnavano tematiko, in 23 internetnih strani. Knjiga je dobro izhodišče za predavanja o snovi, ki jo lahko študentje po želji dopolnjujejo in glede na program obsega krčijo ali širijo. Vsako poglavje je namreč lahko celota sama zase, zato lahko uporabnik sam izbira vrstni red obravnavanja tematike ali teme, ki ga zanimajo. Podatki so zbrani iz številnih virov ter predstavljajo edinstveno delo, ki ga ne najdete nikjer drugje.

Knjiga ustreza učnemu načrtu za 1. letnik dodiplomskega programa Medjezikovno posredovanje. Ponuja popoln pregled tematik, relevantnih za izobrazbo bodočih prevajalcev, hkrati pa vključuje objektivno predstavitev francoske družbene in kulturne realnosti z vidika frankofonega predavatelja. Delo je dovolj obsežno, da ponuja študentu ustrezne temelje za preučevanje in poznavanje francoske družbe, ki so, kot pravi avtorica v uvodu, med predavanji še nadgrajeni z video in zvočnimi posnetki ter dodatnimi vizualnimi in slušnimi gradivi za boljšo ilustracijo tematike.

Knjigo *Introduction à la civilisation française* pa v branje priporočamo tudi drugim študentom s področij, ki se ukvarjajo s francoskim jezikom, zgodovino,

geografijo, ekonomijo, oziroma vsem, ki se zanimajo za francoski jezik in družbene ter kulturne okoliščine njegove uporabe in jim je francoščina vsaj toliko domača, da berejo v njej.

Mojca Schlamberger Brezar

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

mojca.brezar@ff.uni-lj.si

META LAH: BRALNO RAZUMEVANJE PRI POUKU TUJEGA JEZIKA – VLOGA TIPA IN AVTENTIČNOSTI BESEDILA

Lah, Meta (2012): *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika: vloga tipa in avtentičnosti besedila*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. ISBN 978-961-237-540-9, mehka vezava, 214 strani, 19,90 EUR

Monografija dr. Mete Lah *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika – vloga tipa in avtentičnosti besedila* je referenčno delo s področja didaktike poučevanja tujega jezika in besediloslovja, ki bo, glede na to, da je v našem prostoru pionirsko za didaktiko in metodiko pouka francoskega jezika, gotovo naletelo na veliko zanimanje. Delo je za širšo strokovno javnost prirejena avtoričina doktorska disertacija, dopolnjena z izkušnjami v poučevanju metodike pouka francoščine in sodelovanja pri slovenski maturi iz francoščine.

Monografijo sestavljajo naslednja poglavja: Izhodišča, kjer govori o branju in razumevanju, sledijo Izhodišča tipologij, kjer predstavi Kintschev in van Dijkov model bralnega razumevanja ter težavnost in razumljivost besedila, sledi poglavje Besedilne tipologije, kjer v uvodu razpravlja o pomenu tipologij za bralno razumevanje in nadalje predstavi izhodišča po Werlichovi in Adamovi tipologiji, ki ju kasneje aplicira na analizirano gradivo. Posebej predstavi pripovedni, opisni, razlagalni in utemeljevalni tip besedila ter dialog in utemelji relevantnost izbire Adamovega modela za pričujočo razpravo. Sledi poglavje o avtentičnih besedilih, ki podaja njihovo definicijo in okvire rabe v razredu, kakor tudi okvire za njihovo uporabo pri pouku pri nas in testiranju. Analitično poglavje se ukvarja z analizo besedil v učbenikih, empirični del pa prinaša testiranje študentov v skladu s prej izpostavljenimi hipotezami glede vpliva prepoznavanja tipa besedila na razumevanje, na podlagi česar se avtorica potem odloči za kriterije, ki jih je treba upoštevati pri prirejanju besedil. Knjiga se zaključuje s sklepi, sledijo viri in literatura.

Cilj monografije *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika - vloga tipa in avtentičnosti besedila* je osvetliti enega od vidikov bralnega razumevanja pri tujem jeziku, in sicer vlogo tipa besedila in njegove avtentičnosti. Pobuda za raziskovanje te teme prihaja iz prakse. Branje tudi pri pouku tujega jezika zavzema pomembno mesto in se pojavlja v različnih oblikah: od zelo pomembnega in dostikrat zapostavljenega glasnega branja, ki je nujna in premalo uporabljena vaja v dekodiranju in usvajanju fonološkega sistema jezika, ritma in intonacije, do »pravega« bralnega razumevanja, pri katerem bralec uporablja različne vrste branja in bralnih strategij, ki jih prilagodi svojim potrebam in tako s čim manj napora doseže zastavljeni bralni cilj. Pri pomanjkljivi bralni pismenosti že v maternem jeziku, ki jo vedno bolj opa-

žamo tudi na ravni univerzitetnega študija, je zato še kako pomembno, kakšne so bralne navade ter posledično razumevanje v tujem jeziku. Ker je pri branju nedvomno bralec bistveni faktor, se avtorica v začetku posveti zelo splošnim temam, definiciji branja, vlogi bralca pri branju v tujem jeziku, odnosu bralec-besedilo, motivaciji za branje. Glasno branje je sicer omenjeno, vendar v okviru te raziskave ne igra posebne vloge.

Nadalje oblikuje korpus, ki ga sestavljajo besedila iz učbenikov francoščine, namenjena predvsem ali tudi bralnemu razumevanju. Za analizo korpusa izbere Adamovo tipologijo, ki ji sledi večina učbenikov na francoskem govornem področju; ta tipologija je tudi na las podobna tisti, ki jo po kriteriju »delitev besedil glede na slogovne postopke« uporabljajo avtorice učbenika za slovenščino v gimnazijah (Bešter in druge, 1999), kar pomeni, da je slovenska terminologija za različne tipe besedil dijakom znana. Obe teoriji namreč temeljita na delu E. Werlicha.

Kot ugotavljajo mnogi avtorji, ki raziskujejo branje, lahko kategorizacije branja izhajajo iz enega izmed obeh osnovnih dejavnikov branja, iz besedila ali iz bralca. Hipoteza, ki si jo zastavi avtorica, je, da naj bi pri reševanju nalog na uspešnost reševanja vplivala oba faktorja: prepoznavanje tipa besedila in avtentičnost. Naloge bi po pričakovanjih morali bolje reševati tisti dijaki, ki so pravilno prepoznali tip besedila. Na podlagi tega sestavi nalog za testiranje, ki je predstavljeno v eksperimentalnem delu, ki ga je reševal relevanten vzorec dijakov srednjih šol in študentov. Izkazalo se je, da pri vzorcu prepoznavanje tipa besedila ni bistveno vplivalo na reševanje nalog in s tem na razumevanje besedil. Prirejanje besedil prav tako ni vplivalo na reševanje nalog. Večinoma so se dijakom prirejena besedila zdela sicer lažja (in so bili zato za reševanje nalog morda bolj motivirani), na samo reševanje pa prirejenost besedil ni bistveno vplivala, saj so s približno enakim rezultatom rešili tako avtentična kot prirejena besedila.

Knjiga torej delno odgovarja na vprašanje, ki si ga pogosto zastavljajo učitelji in sestavjalci nalog za preverjanje bralnega razumevanja - kakšna besedila naj uporabimo za delo v razredu in kakšna za preverjanje razumevanja. Monografija je vsebinsko konsistentno delo z ustrezno metodologijo in znanstvenim aparatom od zastavljene hipoteze do njene empirične preverbe. Avtorica uporablja pragmatični lingvistični pristop, pa tudi kognitivne metode, kjer je to najuporabnejše glede na izbrano metodo dela.

Monografija Mete Lah *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika - vloga tipa inavtentičnosti besedila* torej predstavlja pomemben prispevek na področju testiranja bralnega razumevanja in jo toplo priporočamo v branje.

Navodila avtorjem

Vestnik za tuje jezike je interdisciplinarna znanstveno-strokovna publikacija, ki objavlja izvirne znanstvene članke, pregledne znanstvene članke in strokovne članke s področja jezikoslovja, književnosti, didaktike tujih jezikov in jezikov stroke. Objavljamo tudi recenzije reprezentativnih del in poročila o odmevnih dogodkih s teh področij.

Prispevki so lahko napisani v slovenščini, angleščini, francoščini, hrvaščini, italijanščini, makedonščini, nemščini, ruščini, srbsčini in španščini. Avtorji so sami dolžni poskrbeti za lektoriranje svojih prispevkov.

Poslani naj bodo v formatu .doc ali .rtf, enojni razmik, pisava Time New Roman, velikost, 12. Vsaka prva vrstica odstavka z izjemo prvega odstavka poglavja oziroma razdelka naj bo zamaknjena. Ob avtorjevem imenu in priimku naj bo navedena institucija, ki ji avtor pripada, in njegov elektronski naslov. Prispevke pošljite **do 30. junija** tekočega leta glavni urednici po elektronski pošti na naslov: meta.lah@guest.arnes.si.

Oziroma na naslov : Meta Lah
Filozofska fakulteta
Oddelek za romanske jezike in književnosti
Aškerčeva 2
SI-1000 Ljubljana
Slovenija

Urednik bo avtorja v najkrajšem možnem času obvestil o ustreznosti prispevka in morebitnih popravkih, spremembah ali dopolnitvah, ki jih je po mnenju recenzentov pred objavo potrebno vnesti. Urednik se z avtorji ne bo spuščal v razpravo o prispevkih, za katere bodo recenzenti ocenili, da niso primerni za objavo.

Članki

Dolžina članka naj praviloma ne bi presegala 42.000 znakov (skupaj s povzetki in bibliografijo). Članek naj bo opremljen s povzetkom v angleščini (do 150 besed) in petimi ključnimi besedami v slovenščini in angleščini. Če je članek pisan v tujem jeziku, mora imeti tudi povzetek v slovenščini. Članki, pisani v slovenščini, imajo lahko povzetek tudi v tujem jeziku, ki je relevanten za obravnavano problematiko.

Recenzije

Dolžina recenzij naj ne bi presegala 10.000 znakov. Leto izdaje recenziranega dela ne sme biti starejše od 6 let. Poleg avtorja (ali avtorjev oziroma urednikov), polnega naslova, letnice izdaje, mesta in založbe naj avtorji navedejo tudi število strani, ISBN in kataloško oziroma prodajno ceno recenziranega dela.

Poročila o dogodkih

Dolžina poročil naj ne bi presegala 7 000 znakov. Dobrodošle so tudi napovedi prihajajočih dogodkov.

Urejanje in način citiranja

Za podrobnejša navodila o urejanju in načinu citiranja se obrnite na glavno urednico.

Vestnik za tuje jezike IV/1–2

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani
Za založbo : Andrej Černe, dekan Filozofske fakultete

Glavna in odgovorna urednica

Meta Lah

Naslov uredništva

Vestnik za tuje jezike
Oddelek za romanske jezike in književnosti
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
SI-1000 Ljubljana
Slovenija

meta.lah@guest.arnes.si

Tel.: + 386 1 241 14 04

Faks: +386 1 425 93 37

Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau

Tisk: Birografika BORI, d. o. o.

Linhartova cesta 1, 1000 Ljubljana

Tisk na zahtevo

Cena : 17 €

ISSN : 1855-8453

