

VIII / 1 (2016)



Letnik: VIII Številka: 1

ISSN: 1855-8453

VESTNIK ZA TUJE JEZIKE

Journal for Foreign Languages

Ljubljana, 2016

VESTNIK ZA TUJE JEZIKE



**VESTNIK
ZA TUJE JEZIKE**

Journal for Foreign Languages

Letnik: VIII Številka: 1

ISSN: 1855-8453

Ljubljana, 2016

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

ISSN : 1855-8453

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

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

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2016. Vse pravice pridržane.

© University of Ljubljana, Faculty of Arts 2016. All the rights are reserved.

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

Člani uredniškega odbora/Editorial Board:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

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

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ivana Franič, 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

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

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

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

Cena/Price : 17 €

Naslov uredništva/Address

Vestnik za tuje jezike

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

Aškerčeva 2

SI-1000 Ljubljana, Slovenija

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

Tel./Phone: + 386 1 241 14 04

Faks/Fax: +386 1 425 93 37

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

Elektronska izdaja/E-edition: ISSN 2350-4269

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

Natis letnika sta omogočila:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

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



KAZALO

Uvodnik	5
---------------	---

Jezikoslovje

<i>Nike K. Pokorn</i> : Nič več obljubljen dežela: dinamični premiki na slovenskem prevajalskem trgu in področju izobraževanja prevajalcev	9
<i>Nataša Hirci</i> : Ključna vloga praktičnega uposabljanja v visokošolskem izobraževanju: kaj prevajalska praksa nudi bodočemu prevajalcu?	23
<i>Nina Brezar</i> : Prevajanje neologizmov v znanstvenofantastičnih romanih Douglasa Adamsa	41
<i>Maya Choghari</i> : Los paradigmas verbales en papiamento – una herencia africana bien arraigada en un criollo hispánico	57
<i>Monika Kavalir</i> : Učinki transferja pri absolutni in relativni rabi pridevnikov med slovenskimi študenti angleščine	75
<i>Nataša Pirih Svetina, Mojca Schlamberger Brezar, Gregor Perko, Patrice Pognan</i> : Ko vsak uporablja svoj lastni jezik in razume svojega sogovorca	99
<i>Urška Turk</i> : Prevajanje lastnih imen v publicističnih besedilih: prevodi poimenovanj francoskih političnih institucij v slovenščino	113
<i>Urška Valenčič Arh</i> : Was haben Feuertaufe, Deckung und Stellung gemeinsam? - Einigen Phrasemen aus dem Soldatenalltag auf der Spur	131

Književnost

<i>Ajda Gabrič</i> : Intertextualität bei Michael Ende, Cornelia Funke und Walter Moers.....	153
<i>Miša Glišič</i> : Die Konstruktion des kulturell Fremden in Peter Handkes <i>Die Morawische Nacht</i>	169

Didaktika tujih jezikov

<i>David Heredero Zorzo</i> : Metodología de investigación de la retórica intercultural aplicada al ELE.....	189
--	-----

<i>Gabrijela Petra Nagode, Karmen Pižorn: Miti o učenju drugega/tujega jezika</i>	203
<i>Andreja Retelj: Sprechkompetenz im DaF-Unterricht an Slowenischen Gymnasien: von der Theorie zur Praxis</i>	217
<i>Gemma Santiago Alonso : Učinki pomenskega poučevanja španskega člana z vidika kognitivne slovnice: izsledki empirične raziskave.....</i>	235

Jezik stroke

<i>Silva Gomzi Praprotnik: Slovenska gostinska ponudba in italijanski gosti</i>	251
---	-----

Recenzije

<i>Irena Prošenc: recenzija <i>Variazioni sulla rosa</i></i>	261
<i>Marjana Šifrar Kalan: recenzija učbenika <i>Diverso 1</i></i>	265
<i>Meta Lah: recenzija <i>Jezičnica</i></i>	269

UVODNIK

DOI: 10.4312/vestnik.8.5-6



Spoštovani bralci,

kot je že običajno, tokratno številko Vestnika za tuje jezike začenjamo z razdelkom *Jezikoslovje*. Letos je v razdelku prvič močno zastopano prevodoslovje, saj objavljamo kar štiri članke s tega področja. **Nike K. Pokorn** v svojem prispevku analizira slovenski prevajalski trg in njegov vpliv na izobraževanje prevajalcev ter na položaj poklicnih prevajalcev v Sloveniji, **Nataša Hirci** pa predstavlja usposabljanje bodočih prevajalcev in analizira prevajalsko prakso na Oddelku za prevajalstvo Filozofske fakultete v Ljubljani. Študentki Oddelka za prevajalstvo, **Nina Brezar** in **Urška Turk**, v svojih člankih razmišljata o prevajalskih izzivih in problemih; prva piše o prevajanju neologizmov v romanih Douglasa Adamsa, druga pa o prevajanju lastnih imen – poimenovanj francoskih političnih institucij – v publicističnih besedilih. **Maya Choghari** v svojem, v španščini napisanem članku, predstavlja kreolski jezik *papiamentu*, ki ga govori približno 200 000 govorcev na treh karibskih otokih. Osredotoči se zlasti na glagolske spregatve v tem jeziku. **Monika Kavalir** v svojem prispevku analizira učinke jezikovnega transferja med slovenščino in angleščino, na področju absolutnih in relativnih rab pridevnikov. V raziskavo je vključila študente anglistike na visoki jezikovni ravni (C1 in C2). **Urška Valenčič Arh** se je, po analizi dnevnika vojaka iz 1. svetovne vojne in zgledov iz leksikografskega korpusa sodobnega nemškega jezika, posvetila frazemom z besedami »Feuertaufe«, »Deckung« in »Stellung«. **Nataša Pirih Svetina**, **Mojca Schlamberger Brezar**, **Gregor Perko** in **Patrice Pognan** pa v članku razmišljajo o sporazumevanju med govorce različnih jezikov ter, po definiciji pojma, predstavijo metode in izhodišča za možne prakse za utrjevanje medjezikovnega sporazumevanja.

V razdelku *Književnost* prinašamo članka **Miše Glišič** in **Ajde Gabrič**, oba napisana v nemškem jeziku. Prva piše o konstrukciji kulturne tujosti v pripovedi Petra Handkeja *Moravska noč*, druga pa o medbesedilnosti v delih Michaela Endeja, Cornelia Funke in Walterja Moersa.

Razdelek, namenjen *Didaktiki tujih jezikov*, prinaša pet prispevkov. **Daniel Heredero Zorzo** piše o medkulturni retoriki in pokaže uporabo te retorike na primeru španščine kot tujega jezika. S področja španščine kot tujega jezika je tudi – v slovenščini napisan članek – **Gemme Santiago Alonso**, posvečen pomenskemu poučevanju španskega člana. **Andreja Retelj** se posveti govorni zmožnosti slovenskih gimnazijcev, kot jo izkazujejo učenci nemščine kot tujega jezika, **Gabrijela Petra Nagode** in **Karmen Pižorn** pa predstavljata nekaj najpogostejših mitov, ki jih srečamo v tujejezikovni didaktiki.

Članek **Silve Gomzi Praprotnik** spada na področje jezika stroke; avtorica namreč v njem razglablja o komunikaciji slovenskih turističnih delavcev in italijanskih gostov.

V zadnjem delu revije objavljamo še tri recenzije. **Irena Prosenc** predstavlja pesniško zbirko Antonia Catalfama, *Variazioni sulla rosa*, **Marjana Šifrar Kalan** učbenik za učenje španščine *Diverso 1*, **Meta Lah** pa *Jezičnico* Helene Uri, ki je v prevodu letos izšla pri Znanstveni založbi Filozofske fakultete v Ljubljani.

Želimo vam prijetno in koristno branje!

Meta Lah
Glavna urednica

JEZIKOSLOVJE

Nike K. Pokorn

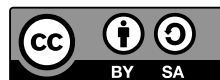
Oddelek za prevajalstvo

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

nike.pokorn@ff.uni-lj.si

UDK 81'25(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.8.9-21



NIČ VEČ OBLJUBLJENA DEŽELA: DINAMIČNI PREMIKI NA SLOVENSKEM PREVAJALSKEM TRGU IN PODROČJU IZOBRAŽEVANJA PREVAJALCEV¹

1 UVOD

V članku želimo predstaviti razvoj prevajalskega trga na Slovenskem in njegov vpliv na izobraževanje prevajalcev ter na položaj poklicnih prevajalcev v slovenskem okolju. Razvoj trga bo prikazan prek analize podatkov, dostopnih v poslovnem registru Agencije Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve (AJ PES), in na osnovi rezultatov anket, na katere so odgovarjali diplomanti Oddelka za prevajalstvo Univerze v Ljubljani. Kratkemu orisu programov, ki so namenjeni izobraževanju prevajalcev na slovenskih visokošolskih inštitucijah, v prvem poglavju sledi opis premikov na slovenskem prevajalskem trgu v drugem poglavju. V tretjem poglavju bosta predstavljena anketi Oddelka za prevajalstvo in mednarodnega združenja CIUTI. V zaključku v četrtem poglavju bo podan poziv stanovskemu združenju, da se dejavno posvetijo izboljšanju delovnih pogojev in zvišanju prevajalskih tarif na trgu.

2 RAZVOJ VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA PREVAJALCEV NA SLOVENSKEM

Izobraževanje prevajalcev na visokošolskih inštitucijah na Slovenskem se je začelo v osemdesetih letih, ko se je na trgu pojavilo naraščajoče število samostojnih prevajalcev, ki so večinoma odgovorili na potrebo trga po prevodih iz slovenščine v tuje jezike. V tem času so bili zaslužki posameznikov lahko precej visoki: prevajalci so lahko izbirali svoje stranke in vrste besedil, ki so jih sprejemali v prevod, lahko so se pogajali o ceni z naročniki in nekateri so celo razširili dejavnost z dodatno delovno silo. V tem obdobju, natančneje od študijskega leta 1987/88 naprej, je tudi Oddelek za germanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani na študijskem programu Angleški

¹ Izrazi, ki se nanašajo na osebe in so zapisani v moški slovnični obliki, so uporabljeni kot nevtralni za ženski in moški spol.

jezik in književnost omogočil študentom izbiro prevajalske smeri v zadnjih dveh letnikih študija, dve leti kasneje, v študijskem letu 1989/90, je Oddelek prevajalsko usmeritev ponudil tudi študentom tretjega in četrtega letnika, vpisanim na študij nemščine.

Po osamosvojitvi, še posebej po letu 1996, ko je Slovenija podpisala pridružitveni sporazum z EU, se je potreba po prevodih in visokousposobljenih prevajalcih na trgu podvojila. Že pred podpisom sporazuma je postalo očitno, da dvoletna smer znotraj jezikovnega študija ne zadostuje za pridobitev vseh kompetenc, potrebnih za prevajanje, in da bi bilo študij prevajalstva potrebno razširiti tudi na druge jezike. Leta 1994 je tako FF UL pridobila TEMPUS projekt, ki se je v sodelovanju z 10 partnerji (predvsem prevajalskimi oddelki iz Velike Britanije, Avstrije, Nemčije, Francije, Danske in Belgije) zaključil z odprtjem novega programa za usposabljanje prevajalcev in tolmačev na FF UL leta 1997. Štiri leta kasneje se je odprl še podoben program na Univerzi v Mariboru in ponudil študij za jezikovne kombinacije slovenščina-angleščina, slovenščina-nemščina, slovenščina-madžarščina, v študijskem letu 2015/2016 pa so začeli z izobraževanjem prevajalcev tudi na Univerzi na Primorskem, in sicer za jezikovne kombinacije slovenščina-angleščina-italijanščina in slovenščina-angleščina-francoščina.²

Ob teh dinamičnih premikih na področju izobraževanja prevajalcev na Slovenskem je tudi prevodni trg doživljal radikalne spremembe. Razvoj trga je na eni strani sprožila sprememba zakonodaje leta 2003, ki je omogočala hitrejšo in enostavnejšo ustanovitev podjetij, razvoj informacijskih tehnologij in programov za računalniško podprto prevajanje je spremenil prevajalsko prakso, na drugi strani pa je tudi število besedil za potrebe pridruževanja EU presegló kapacitete vladnih prevajalskih služb, ki so začele najemati samostojne prevajalce in prevajalske agencije.

Na Oddelku za prevajalstvo Univerze v Ljubljani smo želeli, da bi s programom sledili tem spremembam. Tako je leta 2003 Nataša Hirci izvedla anketo med člani Slovenskega foruma prevajalcev, ki deluje v okviru Društva znanstvenih in tehniških prevajalcev Slovenije (DZTPS). Čeprav je na anketo odgovorilo le 38 prevajalcev, so bili rezultati vseeno zanimivi. Izkazalo se je namreč, da kar 89 % anketiranih prevajalcev prevaja tudi v tuji jezik (in ne samo v sloveščino), več kot polovica (62 %) od teh 89 % pa pogosteje prevaja v tuji kot v materni jezik. Jezik, ki je bil najpogosteje uporabljan poleg slovenščine, je bila angleščina (81 %). Najpogosteje so se prevajalci soočali s tehničnimi in promocijskimi besedili, pogodbami, poslovno korespondenco, pravnimi besedili in »evropskimi« besedili (tj. besedili za potrebe pridruževanja EU). Anketa je tudi pokazala, da je že leta 2003 več kot polovica (55 %) anketiranih prevajalcev uporabljala orodja za računalniško podprto prevajanje pri svojem delu (Hirci 2005). Vse te značilnosti trga smo poskušali vnesti v program na oddelku.

Leta 2005 smo tako program preoblikovali v skladu s smernicami bolonjske reforme in vključili ugotovitve, ki smo jih pridobili z analizo trga. Uvedli smo obvezno prevajanje

² <http://www.fhs.upr.si/si/oddelki/oddelek-za-uporabno-jezikoslovje/%C5%A0tudij> (dostopano 26. 2. 2016)

v tuji jezik, eden izmed dveh obveznih tujih jezikov je postala angleščina, medtem ko so se praktični prevajalski seminarji posvečali prevajanju tistih tipov besedil, ki so bili tudi v praksi največkrat prevajani.

Štiriletni program smo razdelili na dva cikla: na triletni dodiplomski program Medjezikovno posredovanje in na dva dvoletna magistrska programa: Prevajanje in Tolmačenje. Magistrska programa sta tesno povezana, saj imata skupni prvi letnik.

Odločitev, da smo dodiplomski študijski program poimenovali Medjezikovno posredovanje, je bila takrat usklajena z drugimi visokošolskimi inštitucijami, ki so izobraževale prevajalce in tolmače v regiji, in sicer predvsem z Univerzo v Gradcu in Univerzo v Trstu. Temeljila je na bojzni, da bi diplomanti dodiplomskega programa vstopali na trg s strokovnim naslovom prevajalci; bili smo namreč prepričani, da se v treh letih ne da izoblikovati prevajalcev in tolmačev, ki bi lahko kompetentno odgovorili na potrebe trga. Podobno odločitev so potem sprejeli kolegi na Univerzi v Mariboru in Univerzi na Primorskem. Primerljivi dodiplomski študijski program na Univerzi v Mariboru se imenuje Medjezikovne študije, na Primorski univerzi pa Medkulturno jezikovno posredovanje. Zadnje čase se pojavljajo pobude po preimenovanju teh programov, in sicer predvsem zaradi opozoril študentov, da je strokovni naslov, ki ga pridobijo na programu, nerazpoznaven na trgu in da delodajalci iz njega ne razberejo, katere kompetence diplomanti na programu v času študija pridobijo. Pričakovati je, da bodo v prihodnosti visokošolske inštitucije v slovenskem prostoru začele razmišljati o spremembi imena programa in strokovnega naslova, da odgovorijo na ta opozorila diplomantov.

Morda največja razlika med temi sorodnimi programi v slovenskem prostoru je, da morajo študenti, vpisani na študijski program na Univerzi v Ljubljani in na Univerzi na Primorskem, izbrati dva tuja jezika poleg slovenščine, v Mariboru lahko izberejo le en tuji jezik in to kombinirajo z drugimi vsebinami, ponujenimi na FF UM.

Na teh dodiplomskih programih je poudarek predvsem na naslednjem:

- a) na pridobivanju jezikovne kompetence (poudarek je na pragmatičnih aspektih jezikovne rabe dveh tujih jezikov in slovenskega jezika),
- b) na pridobivanju kulturnih kompetenc (študenti se seznanijo z družbo, kulturo in literaturo, in sicer za vse jezike, ki jih študirajo, vključno za slovenščino),
- c) na pridobivanju osnovnih prevajalskih kompetenc (študenti se seznanijo z rabo orodij za računalniško podprto prevajanje, z različnimi vrstami slovarjev in drugih jezikovnih pripomočkov za prevajanje in začenjajo tvoriti povzetke in prevode iz in v jezike, ki jih izberejo na posamezni smeri).

Večina tistih, ki zaključijo študij na prvi stopnji, nadaljuje študij na drugi stopnji. Na Univerzi v Ljubljani se kar 80 % do 90 % vseh diplomantov dodiplomskega študija vpiše na magistrski študij prevajanja ali tolmačenja. Prehajanje med različnimi univerzitetnimi inštitucijami je redko.

Magistrski študiji, ki usposablajo prevajalce, so usmerjeni predvsem na pridobivanje prevajalske kompetence, kar pomeni, da večino programa sestavljajo praktični

prevajalski seminarji. Na Univerzi v Ljubljani je del programa tudi obvezna praksa: študenti morajo vsaj 3 tedne (lahko pa tudi 6 tednov) delovati v okolju, ki se ukvarja s prevajalsko dejavnostjo, da uspešno zaključijo 1. letnik študija. Na Univerzi na Primorskem, kjer so šele letos začeli z vpisom na magistrski program Jezikovno posredovanje in prevajanje, je predvidena študijska praksa v drugem letniku, na Univerzi v Mariboru pa imajo predmet Prevajalska praksa, ki študente uvaja v delo na trgu, dejanske prakse, kjer bi študentje morali delovati kot prevajalci v prevajalskih agencijah in prevajalskih podjetjih, pa nimajo.

3 RAZVOJ PREVAJALSKEGA TRGA

Po letu 2004, ko je Slovenija postala članica EU, se je situacija na prevodnem trgu še naprej izboljševala za vse akterje, ki so delovali na trgu: število prevajalskih agencij in podjetij se je povečevalo, povečevala se je tudi potreba po prevodih na trgu. Leta 2006 je letna rast slovenskega prevodnega trga znašala 3 % (Fišer 2008), kar je bilo blizu evropskega povprečja, za katerega je Boucau (2006) poročal, da je istega leta znašal 4 %.

Toda kmalu po tem se je situacija na trgu korenito spremenila. Stranke so zahtevale prevode takoj, pogosto že naslednji dan, in sicer v več kot enem jeziku, kar pomeni, da so lahko daljše in kompleksnejše prevodne naloge zmogli le timi prevajalcev. Posamezni samostojni prevajalci niso zmogli zadovoljiti takšnih naročnikov. Programi s pomnilnikom prevodov, programi za urejanje terminoloških baz in za vodenje prevajalskih projektov so postali tehnološka stalnica prevajalskega poklica. Čas, potreben za izdelavo posameznega prevoda, se je skrajšal, kar pa je posledično privedlo tudi do znižanja prevajalskih honorarjev. Znižanje tarif in skrajšanje terminov za izdelavo prevoda sta posebej prizadela samozaposlene samostojne prevajalce. Le malo tistih, ki so delali sami, je preživelo to spremembo. Tudi to je, po Boucauju (2006), razvoj, ki je skupen vsem evropskim trgom.

Darja Fišer je v svojem pregledu trga leta 2007 ugotovila, da so na slovenski prevajalski trg stopila nova globalna podjetja s sedežem v tujini in podružnicami v različnih državah in ga temeljito spremenila. Leta 2007 je bilo v Sloveniji tako registriranih 481 gospodarskih subjektov, ki so navedli prevajanje in tolmačenje kot svojo osnovno dejavnost, od tega 75 podjetij in 363 samostojnih podjetnikov. 10 podjetij, kar je takrat predstavljalo 2 % vseh prevodnih podjetij v Sloveniji, je pokrivalo več kot 50 % slovenskega prevodnega trga. Med temi desetimi najbolje uvrščenimi podjetji najdemo dve, ki sta se takrat po podatkih Common Sense Advisory uvrščali med 20 največjih prevodnih podjetij na svetu. Večja podjetja so praviloma najemala zunanje sodelavce in zaposlovala le manjše število prevajalcev: pogosto so delovala predvsem kot posredniki v prevajalskem postopku. Večinoma so zaposlovala predvsem projektne vodje in administracijo, ki so skrbeli za finančne in organizacijske vidike projektov, medtem ko so prevode odhajala v delo zunanjim samostojnim prevajalcem. Tisti prevajalci, ki so bili seznanjeni z

računalniško podprtim prevajanjem in ki so bili pripravljene delati v skupini, so lažje dobili naročila za prevod. Posledično je le malo samostojnih prevajalcev, ki so želeli delati samostojno, preživelo to spremembo.

Pred kratkim sem ponovila pregled prevajalskega trga in ugotovila, da prevodni trg na Slovenskem še vedno prosperira in da trendi, ki so bili zabeleženi pri raziskavi trga iz leta 2007, še vedno veljajo: prevodni trg se večja, vendar pa le izbrana podjetja pobirajo sadove te rasti. Kot osnovni vir za ta pregled so bili podatki, pridobljeni iz poslovnega registra Agencije Republike Slovenije za javnopravne evidence in storitve (AJPES) za leto 2014. Pregledana so bila vsa podjetja, ki so navajala kot svojo osrednjo dejavnost prevajanje (K74.851). Pregled je bil narejen po številu zaposlenih in prihodkih.

V zadnjih 7 letih se je število gospodarskih subjektov, ki navajajo prevajanje ali/in tolmačenje kot svojo osrednjo dejavnost, skoraj potrojilo: leta 2014 je bilo registriranih 1166 gospodarskih subjektov za prevod in prevajanje v Sloveniji. Med njimi je bilo:

1. 7 zavodov³, 1 zadruga⁴, 1 komanditna družba⁵ (0.8 %)
2. 935 samostojnih podjetnikov⁶ (80.1 %),
3. 65 samozaposlenih v kulturi, samostojnih kulturnih delavcev (5.6 %) in
4. 157 družb z omejeno odgovornostjo (13.5 %)

Večina (115 ali 73 %) od 157 družb z omejeno odgovornostjo so mikro podjetja⁷, ki imajo enega ali nobenega zaposlenega. Le 11 družb ima več kot 5 zaposlenih in med temi 11 družbami sta le dve, ki imata več kot 10 zaposlenih. Vendar pa je bil tržni delež teh 11 družb, ki predstavljajo le 1 % vseh gospodarskih podjetij, registriranih za področje prevajanja, kar 29.45% v letu 2014. Tri izmed 10 največjih podjetij na tem seznamu so povezana s tremi mednarodnimi podjetji, ki jih je Common Sense Advisory leta 2012 uvrstil med 30 najpomembnejših prevajalskih podjetij na svetu.⁸ Vsi ti premiki kažejo, da se na našem trgu nadaljuje trend globalizacije prevajalske dejavnosti, ki ga je bilo zaznati že leta 2007: čeprav se je število prevajalskih podjetij in posameznikov, ki se ukvarjajo s to dejavnostjo, povečalo, le peščica izbranih podjetij, ki delujejo v mednarodnem okolju, še vedno ohranja največji delež prevodnega trga v Sloveniji.

³ Zavod je pravna oseba javnega ali zasebnega prava, ustanovljena za opravljanje nepridobitne dejavnosti vzgoje in izobraževanja, znanosti, kulture, športa, zdravstva, socialnega varstva, otroškega varstva, invalidskega varstva, socialnega zavarovanja ali drugih dejavnosti, če cilj opravljanja dejavnosti ni pridobivanje dobička.

⁴ Zadruga je organizacija, ki ima namen pospeševati gospodarske koristi in razvijati gospodarske ali družbene dejavnosti svojih članov ter temelji na prostovoljnem pristopu, svobodnem izstopu, enakopravnem sodelovanju in upravljanju članov.

⁵ Komanditna družba je osebna gospodarska družba dveh ali več oseb, v kateri najmanj en družbenik odgovarja za obveznosti družbe z vsem svojim premoženjem (komplementar), medtem ko najmanj en družbenik za obveznosti družbe ne odgovarja (komanditist). Za ustanovitev ni predpisan osnovni kapital.

⁶ Samostojni podjetnik je fizična oseba, ki na trgu samostojno opravlja pridobitno dejavnost v okviru organiziranega podjetja.

⁷ Mikro družba je družba, ki izpolnjuje dve od naslednjih treh meril: a) povprečno število delavcev v poslovnem letu ne presega deset, b) čisti prihodki od prodaje ne presegajo 700.000 evrov, c) vrednost aktivne ne presega 350.000 evrov. (Člen 55 Zakona o gospodarskih družbah (ZGB-1), Ur. l. RS, št. 001-22-55/06)

⁸ www.commonsenseadvisory.com (dostopano 18. 2. 2016)

Tudi literarni prevajalci so v tem času doživeli radikalne spremembe trga: v socialističnih časih je bila prevajalska tarifa določena s strani Ministrstva za kulturo in je bila vezana na minimalno plačo (kar pomeni, da je neprestano rasla). Za mnoge literate je bila prav prevodno dejavnost tista dejavnost, s pomočjo katere so se preživljali (npr. Mira Mihelič je navajala, da si služi kruh prav s prevajanjem (Glušič, Kovač 2000)). Po letu 1992 so se razmere na trgu literarnih prevodov radikalno spremenile. Osrednje založniške hiše, ki niso bile več v državni lasti, niso mogle vzdrževati kontinuirane rasti honorarjev in so jih zamrznile, medtem ko so se življenjski stroški strmo povečevali. Po izračunih Andreje Bajt je bilo leta 2004 v Sloveniji zgolj z literarnih prevodom glede na obstoječe tarife nemogoče preživeti (Bajt 2004). Literarno prevajanje je tako pogosto postalo obstranska dejavnost univerzitetnih učiteljev, urednikov in prevajalcev, ki so morali prevajati tudi druga, neliterarna besedila, da so lahko preživeli. Sedaj morajo tisti redki literarni prevajalci, ki se pretežno ukvarjajo s to dejavnostjo, pogosto sami poskrbeti za dodatna sredstva za plačilo honorarja (iz različnih evropskih in nacionalnih fondov), da si zagotovijo primerno plačilo za opravljeno delo. Tudi na tem področju so slovenski literarni prevajalci začeli deliti usodo literarnih prevajalcev iz zahodne Evrope (cf. Bajt 2004, Terbovc 2005).

Večina tistih, ki še vztraja v poklicu literarnega prevajalca, zaprosi za status samostojnega kulturnega delavca, ki ga Ministrstvo za kulturo podeljuje vsem, ki lahko dokažejo, da delujejo na področju literarnega prevajanja, prevajanja teoretičnih humanističnih besedil ali prevajanja za medije. Dokazati morajo, da so ustvarili vsaj 480 strani literarnega prevoda (ali prevoda humanističnih besedil) ali 1200 verzov ali 3 prevode za oder ali 10 filmov za kinematografe ali televizijo (upoštevajo se tudi serije, dokumentarci in risanke). Država plača vsem, ki imajo ta status, prispevke za socialno varnost iz državnega proračuna, če kandidati lahko dokažejo, da so imeli omejene dohodke. Leta 2014 je dohodkovni cenzus znašal 19 928,52 evrov bruto na leto. Predvidevamo lahko, da velika večina tistih, ki zaprosi za ta status, želi doseči ravno to, da jim država poravna te stroške. Glede na podatke iz AJPES-a, kjer najdemo, da je bilo leta 2014 kar 65 (tj. 5.6 % vseh prevajalskih gospodarskih subjektov) registriranih samostojnih prevajalcev, lahko predvidevamo, da se večina literarnih prevajalcev uvršča v isti dohodkovni razred kot neliterarni prevajalci, kar bomo videli v naslednjem poglavju.

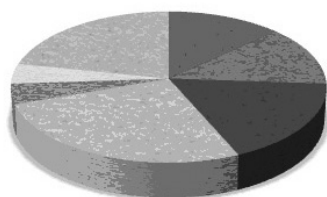
4 PREVAJALCI ZAČETNIKI – REZULTATI ANKET

Analiza trga nam ne poda odgovorov na vprašanje, kako diplomanti in magistranti prevajanja začnejo svojo poslovno pot, ko zaključijo šolanje. Odgovor na to vprašanje lahko najdemo v dveh anketah, namenjenih diplomantom Oddelka za prevajanje FF UL.

Prvo anketo periodično izvajamo na Oddelku; v njej sprašujemo diplomante starega programa in novih programov, če dobijo zaposlitev, in če da, kje se zaposlijo. Anketa

iz leta 2013 (glej grafikon 1) je tako pokazala, da naši diplomanti opravljajo dejavnosti, povezane s prevajanjem v različnih podjetjih (26 %), so samostojni prevajalci (22 %), delajo za prevajalske agencije in podjetja za lokalizacijo (17 %), za evropske inštitucije (13 %), za ministrstva in vladne službe (13 %), so lastniki prevajalskih agencij (1%) ali delujejo kot novinarji (1 %). Vendar pa ima naša anketa več pomankljivosti: ni obvezna, zato nanjo odgovori le manjše število diplomantov (v tem primeru le 25 oseb), obenem pa imamo vtis, da prek te ankete dobimo odgovore le tistih nekaj diplomantov in magistrantov, ki so zadovoljni s svojo službo in izobraževanjem, ne zajamemo pa odziva tistih, ki morda niso tako uspešni pri iskanju željene zaposlitve.

2013 Delovna mesta diplomantov



- Evropska komisija in parlament, GD za prevajanje
- Ministrstva, državna uprava
- Prevajalska podjetja in podjetja za lokalizacijo
- Prevajalsko delo v različnih podjetjih
- Ustanovitelji prevajalskih agencij
- Novinarstvo
- Samozaposleni prevajalci

Grafikon 1: Odgovori diplomantov in magistrantov z Oddelka za prevajalstvo FF UL

Marca 2014 je bila izvedena druga, veliko bolj obsežna anketa, ki pa je dala vpogled v širši vzorec diplomantov Oddelka za prevajalstvo FF UL. Anketo so zasnovali Peter Axel Schmitt, Lina Gerstmeier in Sarah Müller z Inštituta za Uporabno jezikoslovje in translatoLOGIJO na Univerzi v Leipzigu. Anketa je bila poslana vsem članicam mednarodnega združenja CIUTI (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes), najstarejše mednarodne organizacije univerzitetnih ustanov, ki izobražujejo prevajalce in tolmače.⁹ Spletni vprašalnik, ki je vseboval 97 vprašanj, je bil namenjen diplomantom prve in druge stopnje univerzitetnega študija, in sicer tako prevajalcem kot tolmačem, ki so se izobraževali na inštitucijah, ki so članice CIUTI. Anketiranje je bilo izvedeno v mesecu marcu in aprilu 2014. Večina anketirancev je dokončala magistrski študij (60 %) prevajanja in/ali tolmačenja, malce več kot 20 % jih je diplomiralo s tega področja pred uvedbo bolonjske reforme, ostali pa so zaključili študij na prvi stopnji (12 %) ali pa doktorirali na področju prevodoslovja. Večina anketirancev je zaključila študij prevajanja (58 %), 22 % anketirancev je zaključilo

9 <http://www.ciuti.org/> (dostopano 18. 2. 2016)

študij, ki je kombiniral prevajanje in tolmačenje, in 20 % anketirancev je zaključilo študij tolmačenja. Ker so bili anketiranci uvrščeni v različne podskupine (prevajalci, tolmači, samostojni prevajalci/tolmači, zaposleni prevajalci/tolmači itd.), posamezni anketiranec ni odgovorjal na vsa vprašanja v anketi. Vseeno pa je število vprašanj na posameznika lahko znašalo 60 vprašanj. Kljub temu da je bil vprašalnik tako dolg, je ekipa iz Leipziga vseeno uspela zbrati odgovore 2813 diplomantov in magistrantov z 42 visokošolskih ustanov, ki se ukvarjajo z izobraževanjem prevajalcev in tolmačev in ki delujejo v 19 državah, in sicer v Avstraliji, Avstriji, Belgiji, Belorusiji, Češki, Danski, Franciji, Italiji, Kanadi, Kitajski, Koreji, Libanonu, Nemčiji, Ruski federaciji, Sloveniji, Španiji, Švici, Združenem kraljestvu in ZDA. Ker nekatere države v organizaciji CIUTI predstavlja le ena visokošolska ustanova (npr. Slovenijo, Libanon, Belorusijo, Češko republiko), druge pa več kot ena inštitucija (npr. Nemčijo, Avstrijo, Belgijo), je večina anketirancev zaključila študij v Nemčiji, Belgiji, Italiji in Avstriji, vendar pa razlike v številu anketirancev niso bile tako velike, da bi pomembneje vplivale na rezultate ankete (Schmitt et al. 2016).

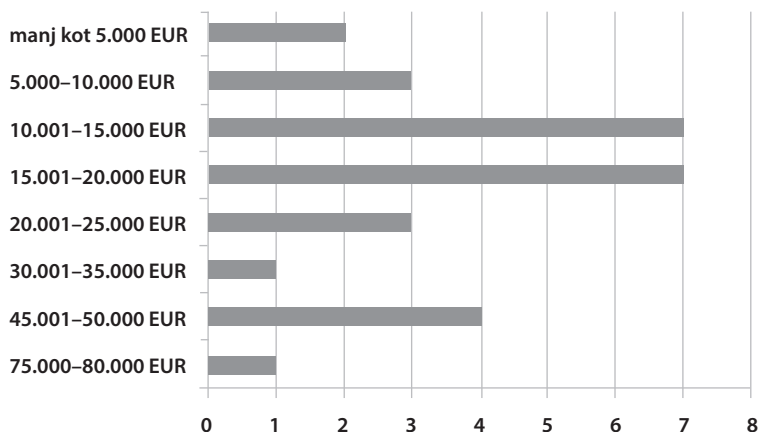
Avtorji vprašalnika dopuščajo vsem inštitucijam, ki so sodelovale pri tej raziskavi, da zaprosijo za podatke, ki so jih posredovali njihovi diplomanti in magistranti. Tako smo imeli možnost pridobiti odgovore 141 diplomantov in magistrantov prevajalstva z Univerze v Ljubljani. Na anketo je odgovorilo 44 diplomantov štiriletnega predbolonjskega študija prevajalstva, ki je vključeval študij prevajanja in tolmačenja, 84 diplomantov dodiplomskega študija Medjezikovno posredovanje in 13 diplomantov magistrskega študija Prevajanje (11) in Tolmačenje (2). Na tem mestu ne moremo podati vseh rezultatov vprašalnika – pogledjmo si le odgovore, ki nam podajajo podrobnejšo sliko o zaposlitvenem statusu in povprečnem zaslužku prevajalcev začetnikov na slovenskem trgu.

Glede zaposlitvenega statusa diplomantov rezultati ankete kažejo, da je 16 % (tj. 23 od 141) anketirancev odgovorilo, da so bili leta 2014 nezaposleni: od tega 13 diplomantov dodiplomskega študija Medjezikovno posredovanje, en doktor znanosti in 9 diplomantov magistrskega oz. dodiplomskega predbolonjskega študija prevajanja. Med njimi ne najdemo nobenega brezposlenega tolmača. Podatki nam kažejo tudi, da se največ diplomantov dodiplomskega študija Medjezikovno posredovanje (28 anketirancev) odloča za nadaljnji študij na magistrski stopnji. Če primerjamo te podatke s stopnjo brezposelnih mladih (tj. delež brezposelnih mladih, starih med 15 in 24 let, ki bi želeli zaposlitev in bi bili delo tudi sposobni opravljati) v Sloveniji leta 2014, ki je po podatkih Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje¹⁰ znašala 26 %, situacija ni alarmantna. Poleg tega so od 9 nezaposlenih prevajalcev štirje zaključili študij le mesec ali dva pred izvedbo ankete, tj. februarja 2014, eden pa leta 2013, kar pomeni, da v Sloveniji diplomanti potrebujejo nekaj časa, da se zaposlijo. Večina ostalih zaposlenih diplomantov navaja, da so v povprečju potrebovali 10 mesecev, da so dobili zaposlitev. Vseeno pa je ta rezultat precej

10 Cf. <https://www.rtvsl.si/gospodarstvo/brezposelnih-mladih-ze-vec-kot-cetrtnina/331682> in http://www.ess.gov.si/trg_dela/trg_dela_v_stevilkah/registrirana_brezposelnost (dostopano 18. 2. 2016)

višji kot povprečna stopnja brezposelnosti med diplomanti vseh CIUTI inštitucij, saj je le 8 % od vseh 2813 anketirancev navedlo, da so bili brezposelni v času izvedbe ankete.

CIUTI vprašalnik nam je dal tudi vpogled v povprečni zaslužek prevajalcev začetnikov na slovenskem trgu. Letni bruto dohodek (pred odštetjem davkov) 29 slovenskih anketirancev¹¹ kaže, da polovica vseh, ki so zaključili dodiplomski študij prevajanja in tolmačenja ali magistrski študij prevajanja in/ali tolmačenja, zasluži med 10,000 EUR in 20,000 EUR bruto (glej graf 2).

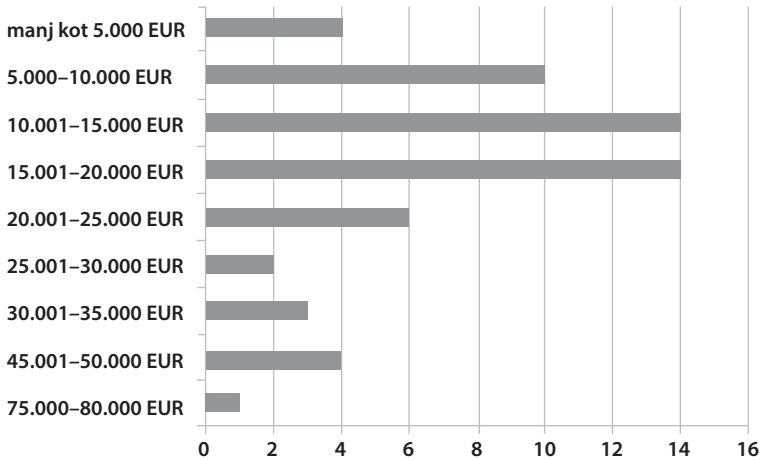


*Graf 2: letni bruto dohodek diplomantov prebolonjskega študija
Prevajanje in magistrskih študijev Prevajanje in Tolmačenje*

Podatki tudi kažejo, da največ zaslužijo diplomanti tolmačenja, ki večinoma delujejo v tujini. Najvišje letne dohodke (tj. od 45 000 EUR do 80 000 EUR letno) so navajali diplomanti, ki so zaposleni v Bruslju, Luxembourg, Avstriji in Berlinu. Tisti, ki so zaslužili med 25 000 EUR in 35 000 EUR, delujejo na Irskem, v Združenem kraljestvu ali v Sloveniji. Vsi, ki so navajali letni dohodek med 15 000 EUR in 20 000 EUR, pa delujejo v Sloveniji.

Če te rezultate primerjamo z bruto dohodkom za vseh 58 anketirancev, ki so odgovorili na to vprašanje (glej graf 3), torej za diplomante dodiplomskega in podiplomskega študija, vidimo, da je tudi tu slika podobna:

¹¹ Na to vprašanje niso odgovorili vsi anketiranci.



Graf 3: letni bruto dohodek diplomantov bredbolonjskega študija prevajanje, dodiplomskega študija Medjezikovno posredovanje in magistrskih študijev Prevajanje in Tolmačenje

Večina anketirancev (48 %) se uvršča v dohodkovno skupino, ki zasluži med 10 000 EUR in 20 000 EUR bruto letno. Če primerjamo te rezultate s skupnimi rezultati CIUTI vprašalnika, ki je zajel 2 813 diplomantov z 42 inštitucij, vidimo, da je 64 % vseh anketirancev delovalo kot samostojni prevajalci in da so v povprečju zalužili več kot slovenski kolegi, in sicer med 26 000 in 30 000 evrov (Schmitt et al. 2016). Podobna situacija je tudi v ZDA: Ameriški urad za delovno statistiko (Bureau of Labour Statistics), ki zajema podatke 49 000 posameznikov, ki določijo svojo dejavnost kot »tolmač« in/ali »prvajalec«, na obrazcih za davčno napoved, poroča, da so leta 2014 ameriški prevajalci in tolmači zaslužili približno 39 254 EUR (43 590 USD).¹² Kljub temu pa je potrebno dodati, da so bili v letu 2014 tudi BDP (37 246 USD) in paritete kupne moči (PPP, 29 866 USD)¹³ na prebivalca v Sloveniji precej nižji kot v večini zahodnoevropskih držav in v Združenih državah Amerike.

Glede na to, da je kar 84 % vseh CIUTI anketirancev, ki so se izobraževali na ljubljanski univerzi, ženskega spola in da so se te rodile med letoma 1977 in 1991 (to pomeni, da so bile v času izvedbe ankete stare od 23 do 37 let), večina izmed njih (tj. 64 %) se je rodila med 1984 in 1988 (to pomeni, da so bile stare med 26 in 30 let), lahko sklepamo, da so v tem obdobju imele ali pa so si želele otroke. Na primer, kar 8 anketirank navaja, da so v času ankete na porodniškem dopustu. Ker pa je 24 % anketirancev obenem navedlo, da zaslužijo od manj kot 5000 do 10 000 EUR bruto na leto, in ker je letni prag tveganja revščine za enočlansko gospodinjstvo v Slovenije leta 2014 znašal 7 146 EUR,¹⁴

12 <http://www.bls.gov/oes/current/oes273091.htm> (dostopano 2. 3. 2016)

13 World Economic Outlook Database, <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2015/02/weodata/index.aspx> (dostopano 2. 3. 2016)

14 Statistical Office of the Republic of Slovenia, <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5426&idp=10&haderbar=8> (accessed 19 February 2016)

lahko le pesimistično zaključimo, da se skoraj četrtina diplomantk (še posebej, če imajo otroke) le stežka prebije čez mesec.

Vprašanje, ki se zastavlja, je, kako tistim, ki zaslužijo manj kot 5000 EUR letno, sploh uspe preživeti. Odgovori na anketo CIUTI kažejo, da je 36 % naših diplomantov poleg osnovne prevajalske imelo še druge zaposlitve. Kar 30 % magistrantov je tako kombiniralo prevajanje z dejavnostmi, ki niso neposredno vezane na prevajalstvo, kot so, na primer, poučevanje jezikov, administracija, delo v oddelkih z mednarodno dejavnostjo in vodenje projektov v prevajalskih agencijah, ter tako zvišalo svoj dohodek.

5 ZAKLJUČKI

Torej, čeprav se zdi, da status tolmača v slovenskem prostoru ostaja dokaj nespremenjen,¹⁵ se status prevajalca na slovenskem trgu zadnja leta radikalno spreminja, na žalost, ne vedno na bolje. Analiza trga nam kaže, da slovenski prevajalski trg neprestano raste, da mnoge družbe, ki poslujejo v tej dejavnosti, poslujejo z vedno večjim dobičkom, obenem pa se status posameznih prevajalcev, ki niso zaposleni na evropskih inštitucijah, stalno poslabšuje. Število zaposlenih prevajalcev se konstantno zmanjšuje in večina mlajših prevajalcev začena svojo kariero kot samostojni prevajalci, ki jih najemajo večja (ponavadi globalna) prevajalska podjetja za vedno nižjo prevajalsko tarifo. Zato ni nič preseñnetljivega, da je ena izmed diplomantk na koncu CIUTI ankete zapisala: "I would like to say that it is very hard to find a job as a translator in Slovenia and it is also badly paid and underestimated (in my opinion)."¹⁶

V takšnem okolju je zavzemanje stanovskih organizacij za položaj prevajalca v družbi osrednjega pomena. Ker se v akademskem okolju zavedamo pomembnosti boja za izboljšanje statusa prevajalcev v družbi, na Oddelku za prevajalstvo FF UL spodbujamo študente, naj se pridružijo stanovskim organizacijam, saj se te lahko veliko učinkoviteje zavzemajo za pravice prevajalcev kot posamezniki, ki so v takšnih naporih ponavadi preslišani. Leta 2014 smo tako, na primer, z Društvom znanstvenih in tehniških prevajalcev Slovenije (DZTPS) sklenili dogovor, po katerem vsi diplomanti magistrskega študija Prevajanje lahko pridobijo licenco DZTPS brez dodatnih testiranj, povnati morajo le administrativne stroške. Kljub tej spodbudi se zelo malo diplomantov odloča za to, da se vključi v društvo. Na primer, zgolj eden izmed 141 slovenskih respondentov CIUTI ankete je navedel, da je član katerega koli stanovskega združenja v Sloveniji.

Naj zaključimo: prihodnost poklica prevajalca in tolmača je neposredno vezana na razvoj prevodnega in tolmaškega trga, ki se neprestano spreminja, in sicer pod vplivom

¹⁵ Vzorec je sicer premajhen, da bi lahko delal posplošitve, saj je le 4 CIUTI anketirancev navedlo, da se ukvarja s tolmačenjem.

¹⁶ Menim, da je v Sloveniji zelo težko najti zaposlitev kot prevajalec in da je ta poklic tudi slabo plačan in ni visoko cenjen (po mojem prepričanju). (prev. avtorice članka)

globalizacije poklica, najpomembnejša podjetja se vedno pogosteje odločajo za najemanje zunanjih prevajalcev, jezikovne tehnologije so postale temeljna sestavina prevajalskega dela. Prevajalci in tolmači morajo izkazovati vsakodnevno prožnost, dodajati in širiti kompetence, ki so jih pridobili med študijem, in se hitro prilagajati spremembam, ki jih narekujejo potrebe trga. Čeprav je prevajalska dejavnost na Slovenskem v nenehnem vzponu, se ta profitabilnost dejavnosti redko odraža v prejemkih posameznih prevajalcev (še posebej tistih, ki niso zaposleni na inštitucijah) – ti so pogosto potisnjeni v položaj mezdnih, prekarnih delavcev, ki izgubljajo status strokovnjakov in so plačani vedno manj. V luči sodobnega trenda, ki vodi k pavperizaciji poklica, je še posebej pomembno, da vsi deležniki, še posebej pa stanovske organizacije, posebno pozornost naklonijo predvsem izboljšanju delovnih pogojev prevajalcev in zvišanju prevajalskih tarif na trgu.

LITERATURA

- BAJT, A. (2004) *Družbena podoba prevajalca leposlovja v Sloveniji. Diplomsko delo*. Ljubljana: Oddelek za prevajalstvo, Univerza v Ljubljani.
- BOUCAU, F. (2005) *The European Translation Industry: Facing the Future*. Brussels 2005. www.gilde.net/fr/news/euatc.pps (dostopano 26. 2. 2016).
- FIŠER, D. (2008) Recent trends in the translation industry in Slovenia. *The journal of specialised translation*, issue 10. http://www.jotrans.org/issue10/art_fiser.pdf (dostopano 18. 2. 2016).
- GLUŠIČ, Helga/Tatjana KOVAČ (2000) *Mavrica nad zapuščino: Zbornik prispevkov o ustvarjalnem in javnem delu Mire Mihelič*. Ljubljana: Slovenski center PEN.
- HIRCI, N. (2005) Prevajanje v nematerni jezik: tabu ali nuja?. Nike K. Pokorn, Erich Prunč in Alessandra Riccardi (ur.) *Beyond Equivalence, Jenseits der Äquivalenz, Oltre l'equivalenza, Onkraj ekvivalence*, Graz: Institut für Teoretische und Angewandte Translationswissenschaft, Universität Graz, 87-104.
- SCHMITT, P. A./L. GERSTMAYER/S. MÜLLER (2016) *Übersetzer und Dolmetscher – Eine internationale Umfrage zur Berufspraxis*. Berlin: DBÜ Fachverlag.
- TERBOVC, Š. (2005) *Položaj književnega prevoda na Slovenskem med letoma 1997 in 2004. Diplomaska naloga*. Ljubljana: [Š. Terbovc] Oddelek za prevajalstvo, Univerza v Ljubljani.

POVZETEK

Namen članka je predstavitev razvoja prevajalskega trga, izobraževanja prevajalcev in poklica prevajalca na Slovenskem. Po kratkem pregledu slovenskih visokošolskih programov izobraževanja prevajalcev se članek na osnovi podatkov AJPEŠ-a o poslovnih subjektih, ki so leta 2014 za svojo osrednjo dejavnost navedli prevajanje, in študije trga iz leta 2007 (Fišer 2008) osredotoči na spremembe prevajalskega trga. Opisano stanje je potem primerjano s podatki o zaposljivosti in povprečnemu zaslužku diplomantov Oddelka za prevajalstvo UL, pridobljenimi z anketama Oddelka za prevajalstvo in mednarodnega združenja CIUTI. Rezultati raziskav trga kažejo, da je prevajalska dejavnost na Slovenskem v nenehnem vzponu in da je slovenski prevajalski trg, podobno kot drugi evropski trgi, postal žrtev globalizacije dejavnosti, profitabilnost dejavnosti pa se ne odraža nujno tudi v prejemkih posameznih prevajalcev – ti so pogosto potisnjeni v položaj mezdnih delavcev, ki izgubljajo status strokovnjakov. V luči sodobnega trenda, ki vodi k pavperizaciji poklica, je na koncu poudarjena pomembna vloga stanovskih združenj.

Ključne besede: slovenski prevajalski trg, visokošolsko izobraževanje prevajalcev na Slovenskem, poklic prevajalca na Slovenskem, sledenje zaposljivosti diplomantov

ABSTRACT

Promised Land No More: Dynamic Shifts in Slovene Translation Market and Translator Education

The article outlines the changes of the translation market, the development of Higher Education (HE) translator training and of the profession of translator in Slovenia. First, three HE translator-training programmes in Slovenia are briefly described. Second, through an analysis of the public database containing information on all business entities in Slovenia, a description of the translation market in 2014 is made and the findings are compared to those of a similar study carried out in 2007. Then two surveys of translation graduates of University of Ljubljana are presented, focusing in particular on graduate employment statistics and average earnings of junior translators. The results show that despite the fact that the Slovene translation market is thriving, this growth is not reflected in the average earnings of individual translators. Finally, in view of the fact that translation rates are constantly falling, it is argued that the role of professional associations becomes vital.

Key words: Slovene translation market, Slovene HE translator training, the profession of translator in Slovenia, graduate surveys

Nataša Hirci

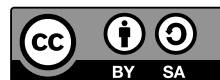
Oddelek za prevajalstvo

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

nataša.hirci@guest.arnes.si

UDK 81'25:378.147.091.33-027.22

DOI: 10.4312/vestnik.8.23-40



KLJUČNA VLOGA PRAKTIČNEGA UPOSABLJANJA V VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU: KAJ PREVAJALSKA PRAKSA NUDI BODOČEMU PREVAJALCU?

1 UVOD

Oddelek za prevajalstvo Filozofske fakultete v Ljubljani je na osnovi prenove študijskih programov po smernicah bolonjske reforme kot del obveznega magistrskega programa Prevajanje/Tolmačenje vpeljal tritedensko praktično usposabljanje v obliki prevajalske prakse. Namen prevajalske prakse je obogatiti in nadgraditi kakovost študija, ponuditi študentom možnost, da že med študijem spoznajo dobre prakse s področja prevajanja in izboljšati zaposljivost diplomantov.

Prevajalska praksa je za večino študentov prvi stik s profesionalnim delovnim okoljem in odlična priložnost za vpogled v realno prevajalsko situacijo in delo profesionalnega prevajalca. Praktično usposabljanje nadgrajuje tako teoretične kot praktične študijske vsebine in študentom že v času študija ponuja možnost povezovanja s potencialnimi delodajalci in delo z najsodobnejšimi prevajalskimi tehnologijami. Oddelek za prevajalstvo na ta način povezuje akademski svet s širšim družbenim okoljem in usposablja diplomante za potrebe slovenskega in mednarodnega prevajalskega trga dela.

V času opravljanja prevajalske prakse, ki je zasnovana praktično in je usmerjena ciljno, lahko študenti s pomočjo mentorja teoretično in praktično znanje, pridobljeno v času študija, prenesejo v svoje prevajalsko delo. Med prakso spoznajo, katera znanja so pri študiju temeljna, dobijo pa tudi vpogled v realne delovne razmere in pogoje dela ter delovne naloge, ki jih bodo opravljali na področju, za katerega se specializirajo. Spoznajo tudi različne delodajalce, kar je odlično izhodišče za iskanje poklicnih poti.

2 IZHODIŠČA ZA UVAJANJE NEPEDAGOŠKEGA PRAKTIČNEGA USPOSABLJANJA

a. Bolonjske smernice

Na Filozofski fakulteti v Ljubljani je obvezna pedagoška praksa že dolga leta stalnica v študijskih programih vseh oddelkov, ki usposabljaajo bodoče učitelje (prim. Trškan idr. 2015, Skela idr. 2003). Posebna novost študijskih programov, ki so bili prenovljeni po bolonjskih smernicah, pa je uvajanje tako imenovanega obveznega nepedagoškega praktičnega usposabljanja oziroma nepedagoške prakse.

Izhodiščna predpostavka je, da praktično usposabljanje študentom nudi poglobljen vpogled v kasnejše praktično delo, omogoča prenos znanja iz izobraževalne ustanove v delovne organizacije in usposablja diplomante za potrebe trga dela (prim. Govekar – Okoliš idr. 2010a, Kristl idr. 2007).

b. Certifikat odličnosti mreže EMT

Generalni direktorat za prevajanje pri Evropski uniji podeljuje certifikat odličnosti mreže EMT (Evropska mreža magistrskih študijskih programov iz prevajanja) tistim visokošolskim programom za usposabljanje prevajalcev v državah Evropske unije, ki izkazujejo ustrezno kakovost študijskega programa. Na Oddelku za prevajalstvo, ki je član mreže EMT že od leta 2010, že več kot deset let intenzivno vzpostavljamo praktično usposabljanje, ki sledi najnovejšim smernicam tako mreže EMT kot tudi Univerze v Ljubljani.

Za pridobitev magistrske diplome na drugi stopnji visokošolskega študijskega programa Prevajanje/Tolmačenje na Filozofski fakulteti v Ljubljani mora študent poleg drugih študijskih obveznosti opraviti tudi prevajalsko prakso, in sicer kot del programa prvega letnika magistrskega študija. Na Oddelku za prevajalstvo smo kot prvi na Filozofski fakulteti izoblikovali program nepedagoškega praktičnega usposabljanja, ki se navezuje na študijski program, obenem pa omogoča ustrezno pripravo diplomantov za strokovno in vsebinsko pestra in zahtevna delovna mesta na področju prevajanja in tolmačenja.

2.1 Formalne zahteve

Oddelek za prevajalstvo je prevajalsko prakso uvajal postopoma, najprej kot neobvezni del študijskega procesa, po prenovi študijskih programov po bolonjskih smernicah pa je s prvo generacijo študentov, vpisanih na magistrska programa Prevajanje/Tolmačenje na drugi stopnji, predmet Prevajalska praksa postal obvezni del magistrskega študijskega programa.

Mreža EMT v svojih smernicah veliko pozornosti namenja predvsem povezavi med izobraževalnimi ustanovami in dejanskim prevajalskim trgom, ter poudarja tesno

sodelovanje med delodajalci in bodočimi iskalci dela. Vlogo fakultete izpostavlja kot ključno pri zagotavljanju praktičnega usposabljanja in kasnejše zaposljivosti študentov (Smernice EMT 2012: 2-3).

Govekar – Okoliš idr. (2010a: 4-5) navajajo, da je poleg določil v *Zakonu o visokem šolstvu* za oblikovanje posameznega študijskega programa treba upoštevati tudi *Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov* (Ur. l. RS, št. 101/2004) in *Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS* (Ur. l. RS, št. 124/2004). Tako so v 7. členu *Meril za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov Sveta Republike Slovenije za visoko šolstvo* (Ur. l. RS, št. 101/2004) opredeljene ključne vsebine študijskih programov; četrta alineja 5. točke navaja, da je v posameznem predmetniku študijskega programa treba določiti delež, način izvedbe in kreditno vrednotenje praktičnega usposabljanja. V *Merilih za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS Sveta RS za visoko šolstvo* (Ur. l. RS, št. 124/2004) mora biti predmet ovrednoten z najmanj tremi kreditnimi točkami (KT), medtem ko je teden dni praktičnega usposabljanja ovrednoten z dvema kreditnima točkama (prim. Govekar – Okoliš idr. 2010a: 5). Tritedenska Prevajalska praksa na Oddelku za prevajalstvo je zato ovrednotena s šestimi kreditnimi točkami.

Univerza v Ljubljani je leta 2007 pripravila *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani* (Kristl idr. 2007), tj. univerzitetna navodila, ki opredeljujejo vlogo in namen praktičnega usposabljanja, poleg tega pa navajajo tudi nekaj primerov dobrih praks za organizacijo praktičnega dela prakse pri izbranem delodajalcu.

2.2 Namen in cilji praktičnega usposabljanja

Kristl idr. (2007: 7-8) uvrščajo praktično usposabljanje v kategorijo učenja na delovnem mestu, ki je ena od mnogih različnih oblik študijskega procesa, saj praktikantom omogoča, da v dejanskem delovnem okolju preverijo uporabnost teoretičnega in aplikativnega znanja, ki so ga pridobili na fakulteti. Poleg tega praktikanti na delovnem mestu »razvijajo in utrjujejo *instrumentalne kompetence*«, tj. »metodološke kompetence (sposobnost organiziranja delovnega časa, reševanje realnih problemov, uporaba znanja v praksi), sposobnost ustne in pisne komunikacije in preverjanje tehnične usposobljenosti« (Kristl idr., prav tam). Praktikanti med praktičnim usposabljanjem nadgrajujejo tudi *medosebnostne kompetence*, na primer »kritičnost, samokritičnost, delo v skupini, etičnost« /.../ in razvijajo *sistemske kompetence*, kot so: »iniciativnost, kreativnost, avtonomnost pri delu, podjetništvo, sposobnost prilagajanja novostim, skrbi za kvaliteto, raziskovalnih spretnosti in sposobnosti zasnove ter vodenja oz. so-vodenja projektov« (Kristl idr., prav tam).

Na Oddelku za prevajalstvo smo pri načrtovanju namena in ciljev praktičnega usposabljanja in prevajalske prakse v veliki meri sledili *Smernicam za praktično usposabljanje Univerze v Ljubljani* (Kristl idr. 2007), ki poudarjajo, da je namen praktičnega usposabljanja predvsem:

- obogatiti in nadgraditi kakovost študija,
- ponuditi študentom, da že med študijem spoznajo dobre prakse,
- omogočiti prenos strokovnega znanja, veščin in spretnosti, ki jih študent usvoji v študijskem procesu, v neposredno delovno okolje,
- usposobiti bodoči strokovni kader za delo v realnem delovnem okolju,
- povezati akademski svet s širšim družbenim okoljem,
- usposobiti diplomante za potrebe slovenskega in mednarodnega trga dela in omogočiti njihovo kasnejšo zaposljivost.

Zato so cilji prevajalske prakse Oddelka za prevajalstvo usmerjeni predvsem v to, da študent/praktikant na prevajalski praksi v podjetju ali inštituciji, ki se ukvarja s prevajanjem, spozna delovno okolje in organizacijo delovnega procesa, se seznanja s poslovanjem delovne organizacije in organiziranjem delovnega procesa ter komunicira z najrazličnejšimi profili sodelavcev. Poleg tega v času prevajalske prakse spoznava tudi tehnološke specifičnosti podjetja in uporablja naj sodobnejše tehnološke pripomočke. V sklopu prevajalske prakse praktikant ves čas dela pod okriljem mentorja, ki ga pri delu spodbuja, vodi in usmerja, obenem pa mu omogoča delo v ekipi profesionalnih prevajalcev. Praktikant tako pogloblja znanja z najrazličnejših področij prevajanja kot so na primer gospodarstvo, uradni vladni dokumenti in pravna besedila, poslovne vede, računalništvo in informatika ter medijski in promocijski materiali.

Med prevajalsko prakso praktikant razvija svoje strokovne kompetence, se usposablja za vodenje dokumentacije in projektov, se sooča z različnimi dimenzijami delovnega okolja diplomiranega prevajalca/tolmača, se uči spoštovati moralno-etične vrednote in prevzemati odgovornost tako do dela kot do sodelavcev. Poleg tega mentor praktikanta pouči o pomenu varovanja osebnih in zaupnih podatkov ter varnosti pri delu. Praktikant se nauči dobro upravljati z lastnim časom in ugotovi, katere pridobljene kompetence bi bilo morda treba še poglobiti. Posebej dragoceno je spodbujanje praktikantovega profesionalnega in osebnostnega razvoja ter vzpostavitve mreže poslovnih stikov, kar je nujno za kasnejšo uspešno vključitev na trg dela.

3 ORGANIZACIJA PREDMETA PREVAJALSKA PRAKSA

Prevajalska praksa Oddelka za prevajalstvo v Ljubljani je v poskusnem, uvajalnem obdobju trajala dva tedna, a smo jo na željo tako praktikantov kot delodajalcev podaljšali na tri tedne. Po akreditiranem študijskem programu zdaj prevajalska praksa traja 120 ur in je ovrednotena s šestimi kreditnimi točkami (6 KT). Poleg tega Oddelek za prevajalstvo ponuja možnost podaljšanja prevajalske prakse za dodatne tri tedne, kar se priznava kot opravljena obveznost pri zunanem izbirnem predmetu (dodatnih 6 KT). Prevajalsko prakso praktikant lahko v dogovoru z delodajalcem opravlja med študijskim letom, v zimskem izpitnem obdobju ali pa v času poletnih počitnic.

3.1 Vloga praktikanta

S praktičnim usposabljanjem študent prevajalstva pridobiva znanja, veščine in izkušnje, ki mu bodo omogočale kakovostnejše in učinkovitejše delo v prevajalskem sektorju.

Pred prevajalsko prakso

V sklopu predmeta *Prevajalska praksa*, ki ga izvajamo v letnem semestru študijskega programa, organiziramo različne dejavnosti, ki pomagajo študentu pri odločitvi, kje naj opravlja prevajalsko prakso (prim. Sliko 1 in Sliko 2). Predmet zajema:

- skupinska srečanja praktikantov in oddelčnega koordinatorja/mentorja na fakulteti, tj. fakultetnega mentorja za prevajalsko prakso,
- individualne konzultacije praktikantov s fakultetnim mentorjem,
- srečanja *Praktikant-praktikantu*,
- *Karierni dan* praktikantov in alumnov Oddelka za prevajalstvo.

Skupinska srečanja in individualne konzultacije pri predmetu Prevajalska praksa

Na skupinskih srečanjih fakultetni mentor predstavi namen in cilje prevajalske prakse, različne možnosti opravljanja prakse, delodajalce, s katerimi Oddelek za prevajalstvo sodeluje pri organizaciji prevajalske prakse ter celoten postopek praktičnega usposabljanja: od načrtovanja in izvajanja prevajalske prakse do njene evalvacije (glej Sliko 1), tj. od prijave na prevajalsko prakso do zaključene ocene. Bodočim praktikantom poleg nabora delodajalcev in prijave na prakso fakultetni mentor predstavi tudi obrazce in dokumente, ki jih morajo poznati in jih izpolniti. Individualne konzultacije so namenjene predvsem usmerjanju praktikanta in osebni svetovanju pri izbiri ustreznega delodajalca.

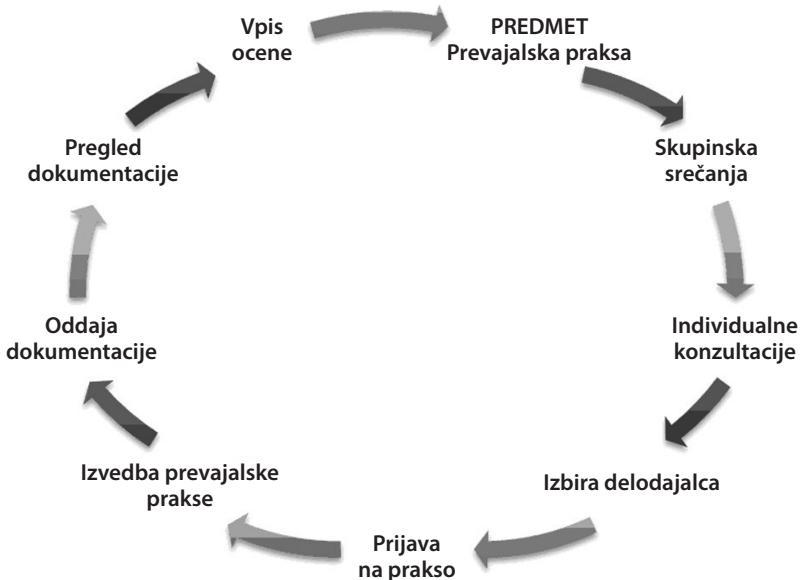
Srečanja Praktikant-praktikantu

Srečanja *Praktikant-praktikantu* so spodbuda študentom drugega letnika magistrskega študija, da v duhu dobrega medštudentskega sodelovanja svoje izkušnje, ki so jih pridobili med opravljanjem obvezne prevajalske prakse, delijo z mlajšimi magistrskimi kolegi in tako bodočim praktikantom morebiti olajšajo odločitev o tem, kje bi lahko uspešno opravljali prevajalsko prakso.

Karierni dan za praktikante in alumne Oddelka za prevajalstvo

Oddelek za prevajalstvo je prvi oddelek na Filozofski fakulteti, ki je začel z organizacijo t.i. *Kariernega dneva* za praktikante in alumne Oddelka za prevajalstvo. Ta dogodek je nedvomno izjemnega pomena, saj praktikantu nudi priložnost, da vzpostavi prvi stik s potencialnim delodajalcem, delodajalcem pa omogoči, da osebno spoznajo morebitne

bodoče sodelavce. Letošnje četrto srečanje (2016) je potekalo pod okriljem Združenja prevajalskih podjetij na Gospodarski zbornici Slovenije.



Slika 1: Potek načrtovanja, izvajanja in evalvacije pri predmetu Prevajalska praksa na Oddelku za prevajalstvo

Prijava na prevajalsko prakso

Študent mora najprej natančno prebrati in slediti *Napotkom praktikantom* in *Navodilom v 4. korakih*, ki jih je pripravil fakultetni mentor za prevajalsko prakso. Dokumenta podrobno opredeljujeta predpripravo na opravljanje prevajalske prakse, predstavitva pa tudi vse obrazce in ostalo obvezno dokumentacijo. Obrazce in navodila o izvajanju prevajalske prakse fakultetni mentor na Oddelku za prevajalstvo objavi v elektronski učilnici. Ko – v dogovoru s fakultetnim mentorjem – študent izbere delovno organizacijo, kjer bo opravljal prevajalsko prakso, se z delodajalcem dogovori o točnem terminu opravljanja prakse. Ko je dogovor sklenjen, študent izpolni obrazec *Prijava na prevajalsko prakso* in dva izvoda *Izjave* o praktičnem usposabljanju, ki ju odda fakulteti in delodajalcu, ko pride na delovno mesto.

Med prevajalsko prakso

Prvi dan prevajalske prakse organizator prevajalske prakse pri izbranem delodajalcu praktikantu predstavi delovno organizacijo, mu dodeli mentorja, ga spozna z drugimi zaposlenimi in ga seznani z delovanjem delovne organizacije.

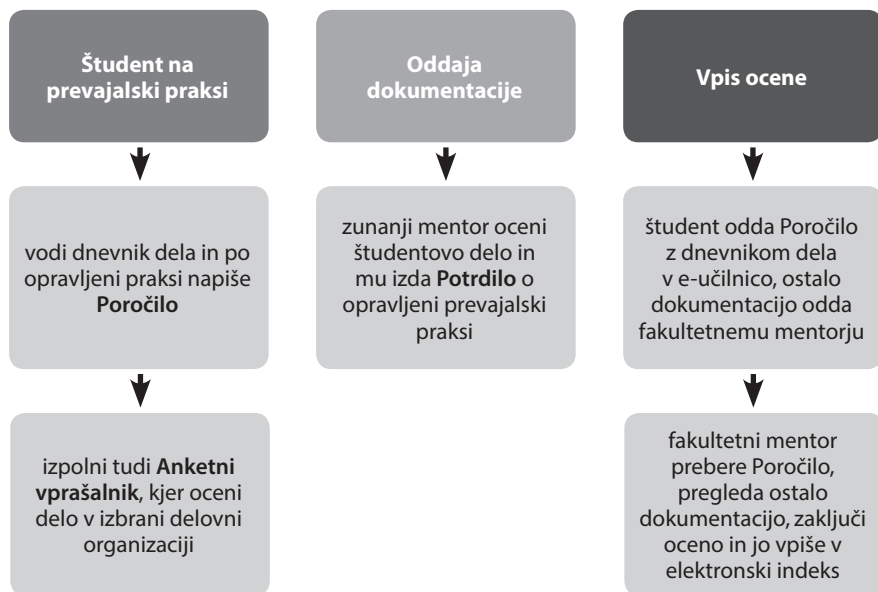
Med prevajalsko prakso praktikant tesno sodeluje predvsem z mentorjem, ki mu sproti dodeljuje naloge, za pomoč pa lahko prosi tudi druge člane prevajalske ekipe. Smiselno je, da je praktikant, v kolikor to dopuščajo možnosti znotraj delovne organizacije, čim bolj vključen v celoten proces prevajalskega dela: od naročila prevoda do oddaje prevedenega besedila. Še posebej koristno je, da praktikant prevaja dejanska naročila naročnika prevoda.

Praktikant med opravljanjem prevajalske prakse piše dnevnik dela, v katerem podrobneje predstavi svojo izkušnjo in delovne naloge, opiše jezikovne kombinacije in smeri prevajanja ter besedilne tipe, ki mu jih mentor pripravi za prevod.

Po prevajalski praksi

Po opravljeni prevajalski praksi praktikant dokonča svoje poročilo z dnevnikom dela, ki ju odda v elektronsko učilnico. V poročilu poroča o tem, kako se je seznanil s celotnim prevajalskim procesom, tj. od naročila do oddaje prevoda, kdo so bili njegovi sodelavci, s kom in kako je najtesneje sodeloval, s kakšnimi prevajalskimi tehnologijami in postopki se je srečal med opravljanjem prevajalske prakse, kakšno je bilo sodelovanje z mentorjem v delovni organizaciji in kako uspešno se je vključil v delovni proces. V poročilu nas zanima tudi, katere veščine in kompetence bi morebiti bilo treba dodatno osvetliti že v času študija, da se bodo diplomanti kasneje lahko čim bolj uspešno vključili na trg dela. Praktikant izpolni tudi obrazec *Poročilo* o praktičnem izobraževanju in *Anketo* o opravljanju praktičnega usposabljanja, od mentorja pa pridobi tudi *Potrdilo delodajalca* o opravljeni prevajalski praksi z zaključno oceno svojega dela. Mentorjeva ocena je številčna (lestvica od 5 do 10), sicer pa mentorje v delovni organizaciji prosimo, naj dodajo tudi krajšo opisno oceno praktikantovega dela. Temu sledi oddaja dokumentacije in po prebranem poročilu še končna ocena in vpis ocene v študentov elektronski indeks (prim. Slika 2). S tem je praktikantova obveznost pri predmetu Prevajalska praksa opravljena.

Praktikant med prevajalsko prakso tako dobi priložnost, da dodobra spozna potencialnega delodajalca, kar je zagotovo dobro izhodišče pri iskanju poklicnih poti, obenem pa spoznava tudi svoje dejanske kompetence in se zave, katere veščine so nujne za opravljanje prevajalskega poklica, kar je odlična osnova za uspešno nadaljnjo poklicno pot. Predvsem je treba poudariti, da med prevajalsko prakso praktikant dobi veliko motivacije za nadaljnje delo in si dviga prevajalsko samozavest, kar je zagotovo dodana vrednost celotni prevajalski izkušnji.



Slika 2: Potek izvedbe Prevajalske prakse

3.2 Vloga delodajalca

Delodajalci, s katerimi sodeluje Oddelek za prevajalstvo, prihajajo tako iz gospodarstva kot iz negospodarstva, saj sodelujemo z inštitucijami Evropske unije, z nekaterimi vladnimi inštitucijami, z različnimi prevajalskimi podjetji in agencijami, s sodnimi tolmači, s turističnimi agencijami, z dvema družbama za podnaslavljanje, z nekaj medijskimi hišami in drugimi podjetji.

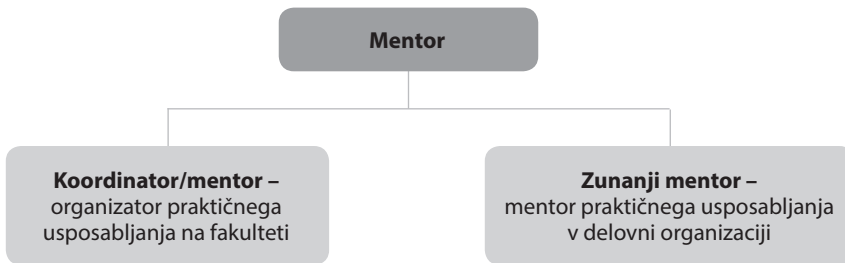
Nekateri delodajalci imajo pred opravljanjem prevajalske prakse dodatne zahteve, na primer varnostno preverjanje (predvsem pri vladnih službah), razgovor pred nastopom na delovnem mestu, ki odseva realno situacijo, tj. izvedbo resničnega razgovora pred nastopom službe in testni prevod, ki ga kasneje prav tako dejansko zahteva večina delodajalcev, ki se ukvarjajo s prevajanjem. Občasno mora praktikant opraviti tudi dodatno usposabljanje za delo z različnimi tehnološkimi pripomočki.

V zadnjem desetletju smo sproti odpravili težave, s katerimi smo se soočali na začetku. S podpisom dogovora o sodelovanju je urejena tudi pravno-formalna plat med delodajalcem in fakulteto, vendar pa nekateri segmenti praktičnega usposabljanja še vedno ostajajo odprti. Pereče je predvsem vprašanje vračila potnih stroškov in nadomestila za prehrano, še posebej v privatnem sektorju – to bi vsekakor bilo smiselno rešiti sistemsko. Morda bi veljalo razmisliti tudi o uvedbi simbolne nagrade za opravljeno delo (v javnem sektorju je to že zakonsko opredeljeno), kar bi nedvomno bila dodatna spodbuda praktikantu za nadaljnje sodelovanje z delodajalcem.

3.3 Vloga mentorja

Mentoriranje je nedvomno izredno pomembno na vseh ravneh človekovega življenja, ne le znotraj izobraževalnih ustanov. Vloga mentorja je zagotovo tudi ena najbolj ključnih v procesu praktičnega usposabljanja, saj lahko močno vpliva na celotno praktično izkušnjo, zato dobro sodelovanje z različnimi mentorji (prim. Sliko 3) nedvomno bistveno prispeva k temu, kako se bo praktikant na praktičnem usposabljanju počutil (prim. Govekar – Okoliš idr. 2010a, 2010b, Kristl idr. 2007, Marentič Požarnik 2007, Puklek Levpušček 2007, Trškan idr. 2015, Valenčič Zuljan idr. 2007).

Valenčič Zuljan idr. (2010: 45) povzemajo, da »/t/emelje dobrega medsebojnega odnosa lahko označimo s spoštovanjem, poslušanjem drugega, sprejemanjem drugačnosti in zavedanjem medsebojne odvisnosti v procesu komunikacije.« Govekar – Okoliš idr. (2010b: 14) poudarjajo, da naj bi »potrpežljivost, strpnost, tolerantnost, odprtost, komunikativnost, prijaznost in pozitivna naravnost, zanesljivost, prilagodljivost in ustvarjalnost« sodile med ključne lastnosti dobrega mentorja.



Slika 3: Shema mentoriranja

3.3.1 Koordinator/mentor na fakulteti

Uspešen potek praktičnega usposabljanja je zelo odvisen od podpore, ki jo študentom pri izbiri, iskanju in izvajanju praktičnega usposabljanja nudi fakulteta. Na Oddelku za prevajalstvo se tega zelo zavedamo, zato v sklopu predmeta Prevajalska praksa oddelčni fakultetni koordinator/mentor¹ za prevajalsko prakso organizira skupinska in individualna srečanja.

Zelo je pomembno, da ima študent na vsakem koraku praktičnega usposabljanja pomoč. Tako v obliki spodbude, osebnega svetovanja pri izbiri ustreznega delodajalca in iskanju mest za praktično usposabljanje, kot tudi z ustreznimi napotki in informacijami, ki jih študenti dobivajo še pred opravljanjem praktičnega usposabljanja.

Le z upoštevanjem vseh prej navedenih dejavnikov lahko praktično usposabljanje postane tudi del načrtovanja kasnejše kariere diplomanta. Izmenjava znanj, izkušenj in

¹ Vloga koordinatorja/organizatorja in mentorja praktičnega usposabljanja na fakulteti je lahko ločena; na Oddelku za prevajalstvo sta ti dve vlogi dodeljeni le eni osebi, tj. fakultetnemu koordinatorju za prevajalsko prakso.

informacij med študenti in mentorji, pa tudi med praktikanti, ki so prakso že opravljali, in bodočimi praktikanti zagotovo pomembno prispevajo k uspešnemu izvajanju praktičnega usposabljanja.

3.3.2 Mentor v delovni organizaciji

Naloge mentorja v delovni organizaciji, inštituciji, podjetju ali zavodu so: zagotavljanje ustreznih pogojev za delo, dogovarjanje o načinu sodelovanja s praktikantom, uvajanje študenta v delovno okolje, vodenje in usmerjanje študenta, sprotno določanje oblike in vsebine dela, nadziranje študenta pri izdelavi prevodov in ocena študentove uspešnosti. Bistveno poslanstvo mentorja je, da praktikantu ves čas stoji ob strani. Vloga mentorja v delovni organizaciji je, da (povzeto po Kristl idr. 2007):

- spodbuja strokovni razvoj in uči specifične spretnosti,
- uči kritičnega mišljenja, odgovornosti, prilagodljivosti in timskega dela,
- nudi konstruktivne povratne informacije,
- postavlja izzive in dodeljuje odgovornosti,
- spodbuja in daje podporo,
- pomaga vzpostaviti mrežo poslovnih stikov.

Najpomembnejše za praktikante prevajalske prakse je zagotovo mentorjevo stalno preverjanje kakovosti prevodov in tesno sodelovanje s praktikantom. Mentor, ki ga vsakemu študentu posebej določa in dodeljuje delovna organizacija, praktikantu pomaga, mu svetuje in mu je za vzor. Zunanji mentorji v veliki večini za svoje delo niso nagrajeni, jim pa fakultetni koordinator po opravljenem mentoriranju izda potrdilo o mentorstvu, ki ga bodo morda v bodoče lahko uveljavljali pri napredovanju na delovnem mestu.

4 ODZIVI GLAVNIH UDELEŽENCEV

4.1 Odzivi praktikantov

Iz oddanih dnevnikov prevajalske prakse je razvidno, da so praktikanti v večini primerov zelo zadovoljni s celotno organizacijo in izvedbo tega dela študijskih obveznosti. Navajamo nekaj odzivov praktikantov, ki so opravljali prevajalsko prakso tako v javnem kot v zasebnem sektorju:

»S prakso sem bila zelo zadovoljna. V teh nekaj tednih ././ sem se ogromno naučila, tako v prevajalskem smislu kot tudi v smislu uporabljanja različnih prevajalskih orodij in nenazadnje tudi v smislu sodelovanja z ostalimi kolegi prevajalci in delom v takšnem kolektivu. S svojo mentorico sem odlično sodelovala, vedno mi je bila na voljo, če sem potrebovala pomoč in mi je znala svetovati ter me dobro vodila. Pohvalila bi tudi ostale prevajalce ././, saj so bili

vedno pripravljene dati nasvet ali pomagati. Lepo so me sprejeli, kar je še dodatno polepšalo mojo prevajalsko izkušnjo. Na koncu lahko rečem samo to, da upam, da bom še kdaj imela možnost sodelovati z njimi, saj sem doživela res prelepo in zanimivo izkušnjo, ki mi je povečala prevajalsko samozavest in mi dala veliko motivacije za nadaljnje delo.« (D²)

»Praktično usposabljanje je bila zame izredno pozitivna izkušnja. Zasluga za to gre v veliki meri moji mentorici /../ ter ostalim sodelavkam, od katerih sem izvedela veliko koristnih informacij. Pri pregledovanju prevodov so pokazale izjemno prizadevnost in mi ob morebitnih prevajalskih zagatah vedno prijazno priskočile na pomoč.« (L)

»Praksa je kar prehitro minila. Naučila sem se veliko novih ter uporabnih stvari. Mentor je bil zelo prijazen, dostopen za kakršnokoli pomoč ter mi dal veliko koristnih prevajalskih nasvetov. Tudi ostala prevajalska ekipa me je toplo sprejela in z veseljem odgovarjala na moja vprašanja.« (H)

»Po končani praksi lahko z gotovostjo trdim, da je bila izkušnja vsekakor pozitivna in koristna. Vsak dan sem veliko prevajal in se pri tem naučil marsičesa novega, zlasti tehničnih vidikov ter uporabe pripomočkov pri prevajanju. Mentor se je ravno tako polno angažiral, vedno mi je bil na voljo z različnimi koristnimi nasveti in odgovori na moja vprašanja.« (L)

»/../ v tem času izvedel veliko koristnih informacij in pridobil veliko izkušenj, ki jih bom potreboval tako na fakulteti kot pozneje v poklicnem življenju. Zahvala gre predvsem mentorju, ki se je vseskozi zavzemal za to, da bi od prakse odnesel čim več ter da bi po končanem usposabljanju imel jasno sliko o tem, kako novinarsko oziroma prevajalsko delo zgleda v resničnem življenju. Pokazal je veliko prizadevnost, mi stal ob strani, komentiral in popravljal moje prevode ter svoje izkušnje prenašal name. Menim, da sem z opravljanjem prakse zelo veliko pridobil, ne le na področju prevajanja pač pa tudi poklicnega življenja nasploh.« (R)

»Delo v enkratnem timu prevajalcev mi je resnično pomagalo pri napredovanju na področju prevajalskega dela, ki med drugim vključuje tudi delo z različnimi sodobnimi prevajalskimi orodji, ki so nepogrešljivi sestavni deli poklica vsakega modernega prevajalca. Poleg tega pa sem bila prvič tudi sama del dejanske prevajalske situacije, ki vključuje prejemanje izvirnega besedila, navodila za prevajanje, oddajanje prevodov, delo v skladu s tehničnimi in jezikovnimi

2 Zaradi zaupnosti podatkov so navedene zgolj inicialke lastnega imena.

pravili za prevajalce, upoštevanje rokov za oddajo prevodov, upoštevanje potreb in zahtev naročnikov. Sploh bi rada pohvalila odlične sodelavce, ki so mi vedno poskušali odgovoriti na vprašanja in mi po svojih najboljših močeh pomagati pri morebitnih težavah.« (M)

Vendar je treba poudariti, da vsi praktikanti niso enako zadovoljni z opravljanjem prevajalske prakse. Občasno praktikantu ne uspe vzpostaviti ustreznega stika z mentorjem, ki mu je dodeljen v delovni organizaciji, ali pa ne dobi dovolj povratnih informacij niti v času opravljanja prakse niti kasneje, čeprav mu je to obljubljeno. Prav na tem področju je treba izboljšati komunikacijo med delodajalcem in praktikantom, predvsem pa praktikante spodbuditi, da o težavah nemudoma obvestijo oddelčnega mentorja, ki lahko ustrezno posreduje in s tem skuša omiliti negativno doživljanje te študijske obveznosti. V ilustracijo dodajamo tudi nekaj negativnih študentskih mnenj:

»Sproti sem dobival popravljene prevode, s tem da je težava /.../ ponovno ta, da se na nikogar ne moreš obrniti z vprašanjem, zakaj je bilo nekaj popravljeno, kako bi bilo lahko bolje ali čim podobnim.« (B)

»Na prevajalski praksi sem se pogosto počutila nekoliko nezaželeno in nisem imela občutka, da sem v veliko pomoč, še posebej proti koncu prakse. /.../ Prevajanja je bilo malo, razen zadnji teden, vendar žal nisem dobila nobenih napotkov ali navodil, ki bi mi olajšali delo oziroma me usmerili v pravo smer.« (K)

»Žal se moja pričakovanja niso povsem uresničila, ker je bila mentorica skoraj ves čas poteka moja prakse precej zaposlena z drugimi projekti. Pogrešala sem nekoliko bolj poglobljeno vsebinsko analizo svojih prevodov.« (M)

»Če v podjetju že stremijo k temu, da uporabljajo živ jezik, naj to velja vedno, ne le takrat, ko je to prikladno. Na splošno se z njihovo metodo dela ne strinjam. Obravnavajo te zgolj kot številko, vsa interakcija je neosebna.« (J)

4.2 Odzivi delodajalcev

Poleg komentarjev delodajalcev o praktikantih in njihovem delu med prevajalsko prakso so v tem razdelku prikazani tudi rezultati kratke spletne ankete, ki smo jo izvedli spomladi 2016 in jo poslali vsem delodajalcem, s katerimi Oddelek za prevajalstvo trenutno sodeluje pri izvedbi prevajalske prakse. Dobili smo odgovore 10 delodajalcev. Večino odgovorov so prispevali mentorji ali organizatorji prevajalske prakse v delovni organizaciji.

V delu vprašalnika o praktikantovih lastnostih, ki se delodajalcem zdijo najpomembnejše za uspešno sodelovanje, so vsi anketirani zunanji mentorji kot najpomembnejše

(100%) izpostavili predvsem: delovno disciplino, redoljubnost, odgovornost in zanesljivost, odlično jezikovno znanje, ustrezno kulturo govora in pisanja, kakovostno opravljanje dodeljenih nalog, primeren odnos do sodelavcev in strank ter splošno zainteresiranost in vedoželjnost. Nekoliko manj pomembni (80%) so se jim zdeli: konstruktivno sodelovanje in delo v skupini ter osebna urejenost in splošna kultura, medtem ko so strokovno znanje (50%) in sposobnost reševanja težavnejših nalog (40%) ocenili kot manj pomembni lastnosti.

Del vprašalnika je vseboval trditve, s katerimi so se anketiranci lahko strinjali zelo, delno ali pa se s trditvami niso strinjali (prim. Tabela 1).

Tabela 1: Opažanja zunanjih mentorjev

	zelo se strinjam	delno se strinjam	se ne strinjam
Pri delu so pokazali primeren odnos do sodelavcev.	9	1	0
Ni bilo posebnih težav z delovno disciplino.	9	1	0
Prevajalska praksa je koristen način spoznavanja potencialnih sodelavcev.	9	1	0
Študenti so bili zelo zadovoljni z delom pri nas.	8	2	0
Študenti so pokazali velik interes za prevajalsko prakso.	7	3	0
Študenti so v celoti izpolnili naša pričakovanja.	2	6	1
Njihovo delo je bilo zelo koristno za našo organizacijo.	2	7	1

Kar 9 od 10 anketiranih zunanjih mentorjev se zelo strinja s tem, da so praktikanti pri delu pokazali primeren odnos do sodelavcev, da med opravljanjem prevajalske prakse ni bilo težav z delovno disciplino ter da je prevajalska praksa koristen način za spoznavanje potencialnih sodelavcev, po en anketiranec pa se s temi trditvami strinja le delno. Prav tako jih 8 od 10 meni, da so bili študenti zelo zadovoljni s prevajalsko prakso pri izbranem delodajalcu (2 se s to trditvijo strinjata delno), medtem ko se 7 od 10 mentorjev zelo strinja tudi s trditvijo, da so študenti pokazali velik interes za prevajalsko prakso (3 delno).

Obenem se 6 od 10 predstavnikov delodajalcev le delno strinja s trditvijo, da so študenti v celoti izpolnili njihova pričakovanja (2 se s tem zelo strinjata, en pa se s to trditvijo ne strinja). Prav tako se 7 od 10 vprašanih le delno strinja s tem, da je študentsko delo zelo koristno za njihovo organizacijo (2 se s tem zelo strinjata, en pa se s to trditvijo ne strinja). Eden od delodajalcev je v svojem komentarju navedel, da so bili na splošno »študenti zelo zainteresirani in večinoma tudi dobri, a kot vedno je tudi tu odvisno od posameznika, koliko se angažira.« Vsi anketirani mentorji so dodali, da so študentom vedno pripravljene pomagati in da v njihovih delovnih organizacijah načrtujejo izvajanje prevajalske prakse tudi v prihodnje.

Sledi še nekaj drugih komentarjev delodajalcev tako iz gospodarstva kot iz negospodarstva na delo praktikantov med opravljanjem prevajalske prakse:

»/.../ je v času opravljanja prakse v prevajalski službi MZZ svoje delo opravljal vestno in odgovorno, upošteval je utečene delovne postopke in druga navodila in nam bil v veliko pomoč.« (L)

»Pri delu je uporabljala orodja SDL Trados in WinAlign. Delo je opravila vestno in kakovostno. Ves čas trajanja prakse je bila zelo aktivna in je z velikim navdušenjem sprejemala različne prevajalske izzive. Vsi prevodi so bili zelo dobri, medicinsko in tehnično besedilo pa kaže ustrezno razumevanje vsebine.« (S)

»/.../ je vestno opravila vse svoje naloge. Prevajala je besedila z zelo različnih področij in ser tako spoznala z različnimi slogi in terminologijo. Pri delu je samostojna, prilagodljiva in dobro organizirana. Dobro se znajde v okolju prevajalskih orodij (memoQ, MultiTerm).« (T)

»Študentka /.../ je med prakso uspešno slovenila gradivo, namenjeno objavi v tiskanih in elektronskih medijih (vsebine serij in filmov) ter izkazala odlično jezikovno in tehnično znanje pri podnaslovnem prevajanju.« (M)

»/.../ je /... / v angleščino prevajala novinarska besedila s področja kulture, športa, gospodarstva, politike in zanimivosti, pri čemer je izkazala odlično poznavanje angleščine, relativno hitro je osvojila tudi primeren način strukturiranja zgodb. Pri delu je pokazala veliko mero samostojnosti in samoiniciativnosti.« (E)

»Študentka se je preizkusila v prevajanju zahtevnejših splošnih in pravnih besedil. Delo je opravljala vestno in natančno, pravočasno in z veliko mero entuziazma. Poleg tega tudi obvlada prevajalska orodja in je na splošno iznajdljiva pri svojem delu.« (V)

»/.../ je pokazala velik interes za prevajanje in terminologijo. Hitro se je seznanila s potekom dela na slovenskem oddelku DGT, s podatkovnimi zbirkami, orodji in aplikacijami IT ter s smernicami za prevajanje na slovenskem oddelku DGT. Opravila je kakovostne prevode več daljših in zahtevnih dokumentov, učinkovito organizirala svoje delo in dobro sodelovala z ostalimi prevajalci.« (N)

»Med prakso pri nas se je /.../ srečala z zapletenimi pravnimi dokumenti, ki jih je prevedla zelo skrbno in zelo dobro. Z njenim delom, odnosom do dela, skrbnostjo in marljivostjo smo zelo zadovoljni in z veseljem bi tudi v bodoče sodelovali z njo.« (G)

5 ZAKLJUČEK

Trg za prevajalske usluge se nenehno širi. Zaradi sodobnega sloga življenja, novih tehnologij, globalne proizvodnje in marketinga, velikih potreb različnih medijev in članstva Slovenije v Evropski uniji je dela za prevajalce vse več. Vendar se je prevajalsko delo v zadnjih letih precej spremenilo. Prevajalci niso več zgolj posredniki med izvirnikom in ciljnim jezikom, temveč so tudi lektorji, korektorji, celo uredniki, ki preverjajo ustreznost terminologije in besedila ter so vključeni v revizijo prevodov in v procese naročnika. Zaradi uporabe različnih prevajalskih tehnologij se je izrazito spremenilo tudi samo prevajalsko delo, a zavedati bi se morali, da so sodobna prevajalska orodja zgolj pomagala, ki nam lahko olajšajo delo. Četudi še ni povsem jasno, v kolikšni meri se bodo prevajalci in trg prevajalskega dela morali prilagoditi tehnološkemu napredku, je pomembno predvsem to, da smo ljudje tisti, ki lahko vplivamo na kakovost prevoda, kar bi nujno moralo ostati osnovno vodilo ne le pri ponudnikih prevajalskih storitev, ampak tudi pri naročnikih prevodov.

Prevajalska praksa je nedvomno prvi korak k takšnemu ozaveščanju, saj je pomemben del pridobivanja in razvijanja specifičnih kompetenc, ki so usmerjene na večjo zaposljivost diplomantov. Med opravljanjem prevajalske prakse praktikant lahko integrira na fakulteti pridobljeno znanje s prakso, obenem pa taka izkušnja zagotavlja avtentične učne situacije, v katerih se lahko sam preizkusi (prim. Kristl idr. 2007). Poleg tega ima še dodano vrednost, ki je neprecenljiva: študentu nudi vpogled v realni prevajalski sektor in delo profesionalnega prevajalca znotraj delovne organizacije ter dviga raven študentove prevajalske samozavesti, kar je zagotovo temeljnega pomena za vključevanje na prevajalski trg dela.

Vendar pa je treba praktično usposabljanje oziroma prevajalsko prakso v določenih segmentih še dodatno premisliti. Pri delu z zunanjim mentorjem se je treba posvetiti predvsem osveščanju o nujnosti dajanja sprotnih povratnih informacij, ki so izjemno dragocene za razumevanje celotnega prevajalskega procesa. Poleg tega je nujno rešiti tudi vprašanje vračila potnih stroškov in nadomestila prehrane, kar bi bilo smiselno urediti sistemsko.

Dosedanji odzivi tako praktikantov kot tudi delodajalcev, ki imajo v času prevajalske prakse v sklopu Oddelka za prevajalstvo Filozofske fakultete v Ljubljani možnost spoznati potencial bodočih sodelavcev in delodajalcev, so v veliki večini pozitivni, saj se oboji zavedajo koristnosti takšne izkušnje. Model praktičnega usposabljanja oziroma prevajalske prakse Oddelka za prevajalstvo tako ponuja model dobre prakse tudi v širšem okolju Filozofske fakultete, saj dejansko potrjuje uspešen prenos znanja iz teorije v prakso.

LITERATURA

- DEVJAK, Tatjana (ur.) (2005) *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Direktiva Evropskega parlamenta in Sveta 2005/36/ES (Uradni list Evropske unije, L255/2005).
- EMT (European Master in Translation). 20. maj 2016. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf.
- GOVEKAR – Okoliš, Monika/Renata KRANJČEC/Urška GRUDEN (2010a) *Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah in primeri dobrih praks*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- GOVEKAR – Okoliš, Monika/Renata KRANJČEC/Urška GRUDEN (2010b) *Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov po bolonjskih študijskih programih v podjetjih/zavodih*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- KRISTL, Julijana/Eva REPE (ur.) (2007) *Smernice za praktično usposabljanje na Univerzi v Ljubljani*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- MACAROL, Jana (2005) *Iskanje prakse in zaposlitve, priročnik za študente*. Ljubljana: Pedagoški center Ekonomske fakultete.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2007) Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov prihodnjih učiteljev. C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 7–48.
- Merila za akreditacijo visokošolskih zavodov in študijskih programov (Uradni list RS, št. 101/2004).
- Merila za kreditno vrednotenje študijskih programov po ECTS (Uradni list RS, št. 124/2004).
- Oddelek za prevajalstvo-Prevajalska praks.: 20. maj 2016. <http://www.prevajalstvo.net/studentaska-praksa>.
- OPALK, Vesna (2003) *Vloga mentorja in podjetja pri strokovnih praksah*. Ljubljana: Pedagoški center Ekonomske fakultete.
- PUKLEK LEVPUŠČEK, Melita (2007) Kompetence učiteljev – mentorjev študentom. V: C. Peklaj (ur.), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete, 49–57.
- SKELA, Janez/Urška SEŠEK/Mihaela ZAVAŠNIK ARČNIK (2003) *Pedagoška praksa. Teaching Practice Pack: gradivo za praktično usposabljanje učiteljev angleščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smernice EMT (European Master in Translation). 20. maj 2016. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_strategy2012_en.pdf.
- TRŠKAN, Danijela/Luka KOMIDAR/Luka Horvat (2015) *Kazalniki kakovosti pedagoške prakse na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

VALENČIČ ZULJAN, Milena/Janez VOGRINC/ Cvetka BIZJAK/ Zvonka KRIŠTOF/
Jana KALIN (2007) *Izzivi mentorstva: učbenik*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
Vprašalnik delodajalcem: <https://www.surveymonkey.com/results/SM-6YYS7PVW/>.
Zakon o pokojninskem in invalidskem zavarovanju (Uradni list RS, št. 104/2005).
Zakon o visokem šolstvu (Uradni list RS, št. 119/2006).
Zakon o zdravstvenem varstvu in zdravstvenem zavarovanju (Uradni list RS, št. 72/2006).

POVZETEK

V prispevku predstavljamo Prevajalsko prakso Oddelka za prevajalstvo Univerze v Ljubljani, ki je zasnovana praktično in usmerjena ciljno. S prenovo študijskih programov po smernicah bolonjske reforme je na Oddelku za prevajalstvo kot obvezni del magistrskega programa Prevajanje/Tolmačenje predvideno praktično usposabljanje v obliki Prevajalske prakse. Prevajalska praksa je za študente odlična priložnost za vpogled v realno prevajalsko situacijo, delodajalci pa tako lahko spoznajo potencialne bodoče sodelavce. Namen Prevajalske prakse je obogatiti in nadgraditi kakovost študija, omogočiti kasnejšo zaposljivost, ponuditi študentom, da že med študijem spoznajo dobre prakse s področja prevajanja in ponuditi možnosti dela z najsodobnejšimi tehnologijami. Študenti dobijo priložnost, da znanje, pridobljeno na fakulteti, prenesejo v svoje prevajalsko delo in obenem pridobivajo znanja, veščine in izkušnje, ki jim bodo kasneje omogočile učinkovitejšo integracijo v prevajalski sektor. V prispevku podrobneje pregledamo specifične pristope k izvajanju takšne študentske prakse, ki so se v zadnjih desetih letih izoblikovali na Oddelku za prevajalstvo in ponujajo model dobre prakse tudi v širšem okviru praktičnega usposabljanja.

Ključne besede: prevajalska praksa, prenos znanja iz teorije v prakso, profesionalno delovno okolje, realna prevajalska situacija, potencialni delodajalci

ABSTRACT

A key role of practical training in higher education: what can traineeship offer to trainee translators?

This paper gives an outline of Traineeship at the Department of Translation, University of Ljubljana, designed as a practical, hands-on experience in translation work for students. In the re-design of the study programmes at the Department of Translation in line with the Bologna Reform, compulsory Traineeship was introduced as part of the MA course in Translation/Interpreting, offering students an insight into real-life translation situations while providing employers with an impression of their prospective employees. The main objective of Traineeship is to give an added-value to the MA course, provide job opportunities and offer students a practical experience while working

with the state-of-the-art translation technologies. The trainees can apply their knowledge obtained at the faculty to real-life translation assignments while gaining new skills and experience which combined contribute to a more efficient integration into the translation market. The paper explores the specific approaches to the implementation of Traineeship at the Department of Translation developed over the last decade, offering a model of good practice to other traineeship organizers.

Key words: translation traineeship, transfer of knowledge from theory to practice, professional work environment, hands-on translation experience, potencial employers

Nina Brezar

Študentka Oddelka za prevajalstvo

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

nina_brezar@t-2.net

UDK 81'255.4=111=163.6:821.111.09Adams D.

DOI: 10.4312/vestnik.8.41-55



PREVAJANJE NEOLOGIZMOV V ZNANSTVENOFANTASTIČNIH ROMANIH DOUGLASA ADAMSA

1 UVOD

V članku obravnavamo prevajanje neologizmov v znanstvenofantastičnih romanih Douglasa Adamsa, in sicer v seriji petih romanov *Štoparskega vodnika po Galaksiji* (*The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*) ter v posthumno izdanem *Lososu dvoma* (*The Salmon of Doubt*), ki vključuje kratko zgodbo *Mladi Zaphod noče tvegati* in zaključni del romanov o *Dirku Gentlyju*. Vsa naštetá dela je prevedel Alojz Kodre.

Namen je predstaviti rezultate analize prevodov, ki temelji na ugotavljanju načina prevajanja neologizmov, uporabe določenih prevajalskih postopkov in tudi širših metod.

Zakaj smo izbrali prav Douglasa Adamsa? Dela Douglasa Adamsa, predvsem serija romanov *Štoparskega vodnika po Galaksiji*, predstavljajo ene od žanrskih klasik v svetovnem merilu. Poleg tega je jezik v romanih prava zakladnica izvornih, na novo skovanih besed in kulturnih referenc.

Področje znanstvene fantastike oziroma znanstvenofantastične literature je razmeroma enostavno opredeliti: gre za literaturo, ki zajema, kot že ime pove, tako fantazijo, umišljene elemente in svetove, kot tudi znanstvena in tehnološka dognanja ter futuristične in filozofske ideje. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je znanstvena fantastika precej enostavno opredeljena kot »literarna dela, ki temeljijo na predvidenih izsledkih znanosti« (SSKJ, pod geslom fantastika).

Prva znanstvenofantastična dela naj bi predstavljale že antične Lukijanove *Resnične zgodbe* (okoli 160–165 n. št.), kjer je omenjeno potovanje v Vesolje (povzeto po Kordigel 1994: 32). Nato je nekakšen preskok v tovrstni literaturi naredil Thomas More z *Utopijo*, ki je pomembno vplivala na razvoj in priljubljenost znanstvenofantastičnih in fantazijskih literarnih oblik (ibid.), potem pa še vrsta drugih avtorjev, tako evropskih kot, nekoliko pozneje, ameriških. V Sloveniji se je znanstvenofantastična literatura začela pojavljati ob koncu 19. stoletja (ibid.: 41) z avtorji, kot so Stritar, Mahnič in Mencinger. To je bila morda posledica dejstva, da so se v tistem času v slovenščino prevajali tako angleški kot ruski klasiki (na primer Wells, Shelley; Bulgarin).

Prevajanje znanstvene fantastike je razmeroma problematično, saj ima znanstvenofantastična literatura za večino založnikov status trivialne literature. Ne spada torej k »resnik« literaturi, obravnavana je kot žanrska, kar ji v veliki meri znižuje status. To močno vpliva na izbiro del, prevajalcev, naklade itn. Kot ugotavlja Vogrinc Javoršek (2014: 264), so v Sloveniji prevajalci tovrstne literature večinoma navdušenci nad žanrom, a po izobrazbi niso jezikoslovci, še manj pa prevajalci, kar utegne povzročiti celo vrsto jezikovnih problemov.

2 DEFINICIJA NEOLOGIZMOV

Neologizmi so nove besede, ki v večini primerov nastanejo na podlagi že obstoječih besed oziroma se nanje navezujejo, predvsem morfološko; kot vse besede, ki so nekoč morale nastati, tudi neologizmi nastajajo na podoben način. Lefevere (1992: 102) na primeru utemeljuje pomembnost analize morfološke zgradbe neologizmov. V pomenskem smislu so podobni terminom, saj imajo kot nove besede, »sestavljene« z namenom, da poimenujejo določeno predmetnost, ki še nima poimenovanja, po navadi samo en pomen. Kot že omenjeno, lahko neologizem predstavlja novo besedo; lahko se izraža tudi zgolj v novi rabi oziroma novem pomenu že obstoječe besede, lahko pa je novo sestavljen frazem oziroma nov podpomen že obstoječega.

Prevajanje neologizmov je po Lefeveru (1992: 41) razmeroma prosto, saj v ciljnem jeziku te besede po navadi še ne obstajajo, vendar je prav zaradi tega toliko težje predvideti, ali bo prevod neologizma sprejemljiv za ciljno kulturo, ali ga bodo bralci pripravljene sprejeti (če se prevajalec odloči za uvedbo nove skovanke v ciljnem jeziku) in ali bo, nenazadnje, razumljiv. Najpreprostejša strategija prevajanja neologizmov je prevajanje na morfološki osnovi (ibid.: 102); neologizmi so sicer nove besede, a pogosto spominjajo na že obstoječe besede oziroma so sestavljeni iz njihovih morfemov. To trditev lahko izpeljemo iz primera, ki ga Lefevere (1992: 41) navaja v svojem delu: beseda *moreunder* je v angleščini neologizem, a vemo, da se navezuje na že obstoječo besedo *moreover* in da se njen pomen lahko izlušči iz pomenov delov zloženke (*more* in *under*; (ibid.)). Lefevere (1992: 41) predlaga, naj se prevajalec odloči, kako pomembni so neologizmi v ciljnem jeziku in ali lahko sestavi podobne besede, sicer mora isti izrekanjski učinek doseči na kak drug način.

V delih Douglasa Adamsa je mnogo izrazov, ki pri prevajanju predstavljajo določene izzive. Lahko bi rekli, da so ti izrazi kulturnospecifični elementi, vendar bi v tem primeru izvorno kulturo predstavljalo fiktivno okolje, postavljeno v vesolje oziroma nezemeljske kulture. Za večino teh izrazov pa velja, da so, predvsem morfološko gledano, neologizmi. Če predpostavimo, da fantazijski oziroma napol umišljeni pripovedni svet Douglasa Adamsa prikazuje določeno kulturo, četudi večinoma »vesoljsko« in v tem pogledu fiktivno, se ti seveda povezujejo z njo, kar pojasnjuje vzporednice pri postopkih prevajanja kulturnospecifičnih pojmov in neologizmov.

Naj še dodamo, da v vseh obravnavanih primerih morda ne gre za čiste neologizme, temveč za njim podobne izraze – naključnice (angleško *occasionisms*). Vseeno smo jih

analizirali kot neologizme, saj je bistvena razlika med njimi le ta, da naključnice navadno ne obstajajo izven konteksta določenega romana, neologizmi pa se lahko začnejo uporabljati kot novi izrazi; postopek prevajanja in izbira prevajalskih strategij tako za naključnice in za neologizme ostaneta nespremenjena.

3 ANALIZA PREVAJALSKIH STRATEGIJ

Članek se opira na raziskavo, ki sem jo opravila v diplomski seminarski nalogi pod mentorstvom izr. prof. Davida Limona v študijskem letu 2015/16.

3.1 Prevajalske strategije

Za različne tipe besedila in seveda ob upoštevanju ciljnega bralstva in kulture se prevajalec odloča za različne metode prevajanja in prevodne postopke oziroma strategije. Metode prevajanja se izbira za celotna dela, medtem ko so posamezni prevodni postopki primerni za določene dele besedila, na primer za posebne izraze (za imena, poimenovanja naprav, pojavov in npr. vrst živih bitij; izraze, vezane na kulturo, stilne figure itd.), in se jih v istem besedilu lahko uporabi več, tako da se za vsak izraz, ki predstavlja določen problem, uporabi postopek, ki je najprimernejši.

Pri prevajanju neologizmov so na voljo različne prevajalske strategije, ki jih podajamo po Newmarku.

Newmark (2000: 132–150) prevajalske postopke deli na prenos, naturalizacijo, kulturno, funkcijsko in opisno ustreznico, sopomenskost, direktni prevod, premike ali transpozicije, modulacijo, priznani prevod, prevajalsko oznako, kompenzacijo, komponentno analizo, skrčenje ali razširitev ter parafrazo. Omenja tudi *dvojice* (in *trojice*, *četverice* ...), to je kombiniranje dveh ali več prevajalskih postopkov pri reševanju enega samega prevajalskega problema. Sopomenskosti, priznanega prevoda in prevajalske oznake ne bomo podrobneje obravnavali, saj običajno ne pridejo v poštev pri prevajanju znanstvenofantastične literature oziroma pri obravnavanju neologizmov.

Prenos ali transferenca je prevajalski postopek, ki vključuje le prečrkovanje, če je to potrebno. Beseda v ciljnem jeziku postane sposojenka. Naturalizacija je podoben postopek kot prenos, le da zapis sposojenke še bolj podomačimo, s čimer izgovorjavo in morfologijo besed prilagodimo ciljnemu jeziku.

Kulturna ustreznica je približni prevod oziroma nadomestitev kulturno obarvanega izraza izvirnega jezika s kulturno obarvanim izrazom ciljnega jezika (slednji seveda izhaja iz ciljne kulture). To so lahko hkrati tudi funkcijske in opisne ustreznice.

Funkcijska ustreznica je uporaba kulturno nevtralne besede in predstavlja, kot temu pravi Newmark (2000: 135), »najbolj točen način prevajanja, tj. dekulturnizacijo kulturnega izraza«. Opisna ustreznica je daljši opis izraza oziroma predmetnosti izvirnega jezika kot funkcijska ustreznica.

Direktni prevod ali kalkiranje je dobesedni prevod. Tega postopka naj se prevajalec ne bi kar tako posluževal, vendar je v sorodnih kulturah pogosto čisto ustrezen.

Premik ali transpozicija je edini postopek, ki uvaja spremembe v slovnici oziroma zamenjavo neke slovnične kategorije (npr. sprememba števila, besedne vrste itd.). Premik je lahko avtomatičen, lahko pa je tudi izbiran, in sicer, kadar slovnična struktura izvirnika v ciljnem jeziku ne obstaja.

Modulacija naj bi bila izpeljana skozi spremembo miselne kategorije oziroma spremembo stališča ali perspektive. Tu gre lahko za pozitivnost namesto dvojne negativnosti (npr. trdilna poved namesto zanikane strukture z že tako negativnim glagolom).

Kompenzacija je nadomestitev prvin izvirnega jezika z drugimi elementi v prevodu. Gre za dodajanje pomena nekemu drugemu elementu, če se pri prvem prevedenem elementu izgubi del tega pomena.

Komponentna analiza je prevajanje po pomenskih delih (komponentah) izraza oziroma s pomočjo njegovega širšega pomena.

Skrčenje in razširitev uporabimo, kadar želimo v ciljni jezik prenesti pomen, a se tega ne da narediti z izrazom enakega obsega, kot ga ima v izvorniku.

Parafraza je podobna opisni ustreznici; v ciljnem jeziku pomen parafraziramo oziroma ga na najkrajši možni način podamo v drugačni obliki.

3.2 Analiza strategij v izbranih delih

V analizi smo se posvetili neologizmu, ki smo jih razdelili v naslednje skupine: geografska poimenovanja, bitja in vrste živih bitij, izmišljeni izrazi in idiomi, naprave in tehnologija prihodnosti, medmeti ter drugi izrazi.

V nadaljevanju tudi podrobneje pojasnjujemo postopke, ki se pojavljajo v naši analizi; kljub velikemu možnemu naboru strategij v prevodih prevladujejo dobesedni in prosti prevod, prenos in naturalizacija ter njihove kombinacije – dvojice.

3.2.1 Geografska poimenovanja

S prenosom ali transferenco, ki vključuje prečrkovanje, beseda v ciljnem jeziku postane sposojenka, na primer *DaveLand* (v slovenščino je preneseno; *DaveLand*). To je ime futuristične dežele, ki ji »vlada« moški po imenu Dave (v angleščini je to krajša oblika imena David, česar v slovenščini ne uporabljamo). Prevajalec je ime prenesel; drugi del izraza *Land* se mu je očitno zdel dovolj internacionaliziran, da ga ni prevedel. Na drugem mestu se država pojavi tudi kot *Dave*, prevedeno Davovina. Prevajalec je izrazu dodal pripono *-ina*, ki spominja na neko geografsko območje.

Podobna je naturalizacija s prilagoditvijo izgovorjave in morfologije besed ciljnemu jeziku. Primera naturalizacije fikcijskih zemljepisnih imen sta *Magrathea* (Magrateja) – to je ime planeta, na katerem so izdelovali druge planete »po naročilu« – in *Fallia* (Falija)

– ime planeta, znanega po opojnem močvirskem plinu. *Fallia* naj bi bila sicer tudi mitološka vas v antični Grčiji, tako da se ime morda navezuje na opojni plin, s pomočjo katerega so tam prerokovali.

Prevod zveze *Western Spiral Arm* – Zahodni spiralni rokav je načeloma dobeseden, saj se ohranja vrstni red besed, struktura prevoda je torej enaka izvorniku. Čeprav je prevod pri prvih dveh izrazih dobeseden, pa je zadnja beseda, *Arm*, prevedena kot *rokav*, ki sicer ni prvi pomen besede *arm*. Prevajalcu se je verjetno bolje slišal izraz *rokav*, saj gre za neko območje Galaksije, ne za del telesa; motivacija za takšen prevod najverjetneje izhaja iz že obstoječih imen v slovenščini (kot npr. *Rokavski preliv*).

Skrčenje in razširitev uporabimo, kadar se pomena v ciljni jezik ne da prenesti v enaki obliki in obsegu kot v izvorniku. To strategijo se da pogosto uporabiti v kombinaciji s prostim oziroma izvornim prevodom, kar je dobro vidno na primeru prevoda izraza *The Way of the Nostril* – *Kakornosnica*: prevajalec je ime tega izmišljenega geografskega predela prosto prevedel, s tem da je skrčil izvorno poimenovanje na eno samo besedo v slovenščini. Lahko bi rekli, da je to nova skovanka, saj na prvi pogled deluje kot nekaj popolnoma novega, če bi jo pisali narazen (*Kakor-nosnica*), pa bi videli, od kod prihaja ime. Kljub temu ne vemo zagotovo, ali *way* v izvorniku označuje način (od koder je izpeljano *kakor* v prevodu) ali dejansko pot, saj gre za neko geografsko poimenovanje; v angleščini ime morda pomeni nekaj v smislu *Pot Nosnice*, *Nosnična pot* ali morda *Potnosnica*, kot bi ga lahko prevedli. Toda to ne pomeni, da prevod ni dosegel komičnega učinka.

Besedna zveza *Split-level ranch-style crap with stupid conversation pits* – *dvonivojske rančarske traparije s pogovornimi jamami* je zelo dolga, a označuje nek točno določen trend prihodnosti. Prevajalec je izraz prevedel razmeroma prosto, s čimer je ohranil komični učinek in uporabil nekaj nestandardnih izpeljank.

Primer relativno prostega prevoda je tudi *Frogstar /A, B, .../* – *Žabsvet /A, B, .../*; gre za nekaj planetov, poimenovanih *Frogstar A*, *Frogstar B* itd. V angleščini se omenjena beseda pojavlja tudi pri poimenovanju izvidnikov, ki jih obravnavamo v naslednjem sklopu, prevajalec pa se je odločil za malo več preoblikovanja glede na funkcijo, ki jo ima poimenovanje, tako da je *Frogstar* kot planet prevedel kot *Žabsvet*.

3.2.2 Bitja in vrste živih bitij

Pri prevajanju poimenovanj živih bitij je bilo nekaj primerov prenosa, a le-ta ni bil vedno najustreznejša rešitev. Pri izrazu *Vogon* – *Vogon* gre za poimenovanje bitij z drugega planeta, ki so uničila Zemljo. Takšno poimenovanje v slovenščini ne povzroča težav. Situacija je nekoliko drugačna pri izrazu *Belcerebon people of Kakrafoon* – *Belceroboni s Kakrafoona*; tu gre za poimenovanja prebivalcev in njihovega planeta, prevajalec pa je imeni le prenesel. Sicer sta v angleščini napisani nestandardno, če se seveda nanašata na svetopisemskega »Belcebuba« in na kakofonijo oz. neblagozvočje, a bi lahko kljub temu besedo *Kakrafoon* v slovenščini vsaj naturalizirali (*Kakrafon*), kar bi slovenskim bralcem olajšalo razumevanje ali pomagalo asociirati izraz s kakofonijo. V izvorniku se je avtor

poigral z zapisom besed; *Belcerebon* se verjetno nanaša na ime *Beelzebub*, *Kakrafoon* pa vsaj po prvem delu besede spominja na *cacophony*.

Primer *Captain Prostetnic* – prostetnik kapitan, ki se nanaša na zgoraj omenjene Vogone (gre za naziv, ki se pojavlja izključno pri kapitanu Vagonov, »prostetniku kapitanu Vagonu Jeltzu«), pa je podomačen. Naziv je izmišljen, kar pojasnjuje prevajalčevo izbiro naturalizacije (besedo je prenesel iz angleščine in jo prilagodil slovenskemu zapisu).

Nekaj poimenovanj je bilo prevedenih dobesedno: pri imenu razvpitega glasbenika, *Hotblack Desiato* – Vročočrni Desiato, je prevajalec dobesedno prevedel pridevnik oziroma levi prilastek, ime pa je prenesel. Desi sicer v angleščini lahko pomeni izviren, lokalni ali čist, nepredelan (Oxford Dictionaries), vendar ne vemo, ali si je avtor ime izmislil na podlagi tega. Kljub dobesednemu prevodu je v slovenščini (kot v izvorniku) beseda *Vročočrni* neologizem.

Nekaj primerov dobesednih prevodov je bilo tudi pri prevajanju poimenovanj (umišljenih) vrst živih bitij, npr. *Antarean Mosaic Lizard* – antarejski mozaični kuščar, *Algolian Suintiger* – Algolski sončni tiger: imeni sta prevedeni dobesedno, z manjšo prilagoditvijo slovenščini, kjer se imena vrst živih bitij načeloma pišejo z malo začetnico (to bi bilo pravilno tudi pri tigru) in pri pisanju narazen (*Suintiger*, sončni tiger). Algol je sicer tudi obstoječa zvezda in ime računalniškega jezika/algortma za izvajanje znanstvenih izračunov. Tudi prevod izraza *Hyperintelligent pan-dimensional beings* – Hiperinteligentna pandimenzionalna bitja je primer dobesednega prevoda. Kot že ime pove, so to ena najinteligentnejših bitij v Vesolju, ki lahko prehajajo med dimenzijami in tako nimajo neke prave oblike. Prevod je kot tak popolnoma razumljiv. Predponi iz grščine (*hyper-/hiper-*; *pan*) tako v angleščini kot v slovenščini dajeta poimenovanju učen pridih.

Prosti prevod se nekoliko distancira od izvornika, lahko ima drugačno (slovnično) strukturo in je domiselno. Poimenovanje izmišljenega bitja *Traalian Poly-Sheep* – Traalski hroščati krvolok je prevedeno zelo prosto. Razen specifičnega dela, ki označuje nek planet (*Traalian*, *traalski* – prenos), je prevajalec spremenil pomen, a ravno zato dosegel določen komični učinek. V angleščini namreč poimenovanje predstavlja neko čudaško različico ovce, medtem ko slovensko ime zveni bolj krvoločno, a zato ni nič manj duhovito.

Pri naslednjem primeru gre za bitje oziroma božanstvo, ki ga časti ljudstvo Džartravartidov, saj naj bi po njihovem mnenju on izkihnili svet: *The Great Green Arkleseizure* – Veliki Zeleni Čihokrč. Prvi del besedne zveze, ki je bolj generičen, je preveden dobesedno, ime, ki je že v angleščini izvorno, pa je prevajalec tudi v slovenščino prevedel domiselno; v celoti sicer ne izhaja le iz originalnega imena (*Arkleseizure* – Čiho-krč), temveč se nanaša tudi na opis bitja in služi kot funkcijska ustreznica.

Primer kombiniranja postopkov skrčenja in prostega prevoda je prevod izraza *Wowbagger, the Infinitely Prolonged* – Ovečeni Velepotež. Gre za eno redkih nesmrtnih bitij v Vesolju. *Wowbagger* je prevedeno kot *Velepotež*, kar je funkcijska ustreznica, saj to bitje potuje po Vesolju. Prevajalec je izraz *the Infinitely Prolonged* prevedel kot *Ovečeni*, torej gre za skrčenje; ciljni izraz je izmišljen in pomensko ustrezen, čeprav bi bil lahko preveden

tudi kot *neizmerno podaljšan* (to bi bilo bliže izvirnemu izrazu in bi se prav tako nanašalo na večno življenje). Pri prevodu izraza *The ultra-famous sciento-magician /Effrafax of Wuga/* – ultraglasoviti znanstvenomag /Effrafax z Wuga/ je prevajalec s prevodom ponovno vpeljal novi skovanki (*ultra-famous, ultraglasoviti; sciento-magician, znanstvenomag*), ki sta sicer verjetno nastali z dobesednim prevodom, toda pri prvi je uporabil pridevnik *glasoviti* (in ne npr. znani ali razvpiti), kar prida k ekspresivnosti izraza.

Še en primer prostega prevoda je v povezavi z v prejšnjem sklopu omenjenim geografskim poimenovanjem; *Frogstar Scout robot* – Žabonski robotski izvidnik je robotski izvidnik z enega od planetov, imenovanih Žabsvet. Generični del poimenovanja je preveden dobesedno, le besedni vrsti sta rahlo prestrukturirani (*scout robot* ni preveden kot izvidniški robot, temveč kot robotski izvidnik, kar ne povzroča težav pri razumevanju); pri specifičnem delu pa se je prevajalec osredotočil na *Frog-*, iz česar je izpeljal nov pridevnik *žabonski*.

3.2.3 Izmišljeni izrazi in »idiomi«

Pri naslednjih izrazih, ki sta že v izvirniku neologizma, je prevajalec uporabil naturalizacijo: *Hoopy* – hupi označuje nekoga, ki je »kul«, ki ima glavo na pravem mestu. *Frood* – frud je njegovo stopnjevanje; označuje nekoga, ki je »zares zelo kul«.

Naslednji trije izrazi, ki so v izvirniku neologizmi po strukturi in imajo tudi nekoliko prenesen pomen, so prevedeni dobesedno. Pri izrazu *Airline Syllable Stress Syndrome* – *aviatični sindrom zlogovnega stresa* je prevajalec *Stress* prevedel kot stres; čeprav gre morda za poudarek (v povezavi z zlogi; *Syllable Stress*), je prevod ustrezen, saj ima beseda tako v angleščini kot v slovenščini dvojni pomen. Pri izrazu *Dingo's kidneys* – dingove ledvičke gre za vzklik oziroma kletvico (kot *sranje*); dingove ledvičke očitno nimajo ravno velike vrednosti. Prevod izraza je dobeseden, kakršen je tudi prevod idioma *isn't worth a pair of /fetid/ dingo's kidneys* (*ni vredno niti para /usranih/ dingovih ledvičk*). Vseeno pa je pri prevodu besede *kidneys* prevajalec uporabil pomanjševalnico (*ledvičke*). Ali je *dingo* v pomenski povezavi z avstralsko vrsto psa, ni znano, a to ne ovira razumevanja izraza. Tudi izmišljeni idiom *To know where your towel is* – vedeti, kje imaš brisačo – je preveden dobesedno. Brisača ima v delu poseben pomen, kot vidimo v tem primeru, tudi simbolnega. Idiom se navezuje na znano strukturo (*vedeti, kje imaš glavo*), vendar dodaja nov (pod)pomen.

Neologizem *sass* – *gnajti*; *gnaš* je izmišljen glagol in pomeni poznati nekoga (tudi srečati ali kako drugače spoznati). Avtor je s prostim prevodom ustvaril novo besedo in njene izpeljanke (spregatve), ki po izgovarjavi nekoliko spominjajo na glagol *znati*.

3.2.4 Medmeti

Medmete, med katere spadajo tako kletvice kot vzkliki in zmerljivke, je prevajalec bodisi prenesel bodisi dobesedno prevedel. Primer prenosa je izraz *Santa Zarquana Voostra!* –

Santa Zarquana Voostra!, ki bi se ga v slovenščini sicer dalo podomačiti, a se je morda prevajalec odločil, da jo piše citatno, ker že v izvorniku spominja na (nekoliko popačeno) latinščino. *Voostra* namreč spominja na latinski *vostra*, kar bi bila lahko (skupaj z izrazom *Santa*) parodija na latinske molitve. Naslednja dva izraza, *Holy Zarquon* – sveti Zarquon in *Holy photon* – sveti foton, sta prevedena dobesedno (pri prvem sicer le generični del zveze). To ne povzroča težav pri razumevanju, saj v slovenščini obstaja enak vzorec kot v angleščini. Vendar pa je pri prvem primeru ime le prenešeno; namesto *Zarquon* bi lahko v slovenščini uporabili podomačen zapis, npr. *Zarkvon* ali *Zarkon*.

Prevajalec je nekaj zmerljivk, med njimi izraz *Megapuppy* – megažaba prevedel prosto. Omenjeni izraz je del daljše zmerljivke (*Conceited little megapuppy*); prevajalec se je očitno odločil, da *puppy* zamenja z besedo *žaba*, ki ima glede na kontekst (*Napihnjena mala megažaba*) komični učinek.

3.2.5 Naprave in tehnologija prihodnosti

Tovrstni izrazi v prevodu pogosto ohranjajo strukturo izvornika, kot tudi »modernejši«
privzok besede oz. besedne zveze.

Veliko izrazov, ki so si po strukturi podobni, je prevajalec prenesel, naturaliziral ali celo dobesedno oziroma izvorno prevedel. Kakšna je bila njegova motivacija za različne izbire, ne vemo, vendar je prevod, ki je sicer, ko ga pogledamo podrobneje, nekonsistenten, kljub temu lepo berljiv, humoren in dosega svoj učinek. Pri izrazu *Kill-O-Zap* – kill–o–zap, kjer gre za neke vrste puško, je na primer prevajalec poimenovanje preprosto prenesel, čeprav je generični del tvorjenke *kill* beseda z jasnim pomenom. Nenavadno je, da tega ni prevedel; prav tako bi se dalo *zap* nadomestiti s kakšnim slovenskim medmetom, ki bi ponazarjal zvok strela (s puško), npr. *ubit-o-bum* ali *morit-i-paf*, če obdržimo izvorno strukturo. Pisanje delov tvorjenke bi bilo v slovenščini bolje pisati z vezaji (ne s pomišljaji). *Sub-Etha-Sens-O-Matic* – sub–eta sens–o–matic je naprava, ki zaznava prisotnost vesoljskih plovil v bližini. Tudi to poimenovanje je prevajalec preprosto prenesel in nekoliko podomačil zapis (male začetnice). Zapis je nekoliko nekonsistenten, saj veza je spremenjena v pomišljaje, med *eta* in *sens* pa je le presledek. *Sens-o* bi sicer lahko podomačil v *senzo-*. Kot pri prejšnjem poimenovanju futuristične naprave so tudi tu deli imena povezani z nestičnim pomišljajem, kar je v slovenščini nenavadno (pravilen bi bil vezaj).

Primeri spojin sta naturalizirana – *Zeta-active, theta-active compounds* – zetaaktivne, thetaaktivne spojine – prav tako je podomačeno poimenovanje snovi, ki se kot eter, vendar v manjšem obsegu, razširja skozi Vesolje: *Sub-ether* – sub–eter. Naturalizirani izrazi v slovenščini ne povzročajo težav pri razumevanju, čeprav bi v zadnjem primeru *sub-* lahko prevedli kot *pod-*. Primer *The Bistromathic Drive, Bistromathics* – bistromatični pogon, bistromatika je že na meji med naturalizacijo in dobesednim prevodom; gre za poimenovanje pogona in neke vrste izmišljene znanstvene panoge, ki se ukvarja z razvijanjem tovrstnih pogonov. *Drive* oz. pogon je dobesedni prevod, pri *Bistromathic/-s* oz. bistromatika pa gre za naturalizacijo. *Bistro-* se tu verjetno nanaša na *bistro* kot lokal

in ni v povezavi s slovenskim pridevnikom *bister*. Podobno se je prevajalec lotil izraza *Lux-O-Valve* – Luks-o-ventil; *lux/luks* in medpona *-o-* imata le podomačen zapis, *valve/ventil* je preveden.

Besedna zveza *A selection of quark keys* – zbirka kvarkovskih ključev je prevedena dobesedno. Primer je zanimiv, saj ne vemo natančno, ali je avtor preprosto mislil na ključče iz najmanjših, nedeljivih osnovnih delcev ali se je nanašal tudi na J. Joycea, ki je prvi uporabil izraz *quark*.

Sirius Cybernetics Corporation – Sirijska kibernetika korporacija je (izmišljeno) ime neke zelo vplivne vesoljske korporacije iz okolice Sirija ter predstavlja še en primer dobesednega prevoda.

Pri prevodu izraza *Nutri-Matic Drinks Synthesizer* – nutri–matični sintetizator napitkov gre za kalkiranje imena naprave, ki proizvaja oziroma izdeluje pijačo. Verjetno se je prevajalec odločil za besedo »sintetizator«, ker zveni bolj sofisticirana kot npr. »proizvajalec«, kar ima seveda tudi humorni učinek ironije. Pri izrazu *Perspulex running boards* – perspulexove tekoče armature pa je prevajalec prvo besedo besedne zveze prenesel, čeprav bi izraz *perspulex* morda lahko podomačil, saj se po vsej verjetnosti nanaša na material *persplex* oziroma *perspleks* v slovenščini. Kar zadeva izraz *running boards*, ga prevajalec očitno ni prepoznal. To je namreč besedna zveza, ki označuje zelo ozko ploščad na zunanji strani starejših (britanskih) avtomobilov, na kateri je bilo možno stati (tudi med vožnjo); armaturna plošča pa je v angleščini *dashboard* in se seveda nahaja znotraj avta.

Čeprav je izraz *High security Titan-O-Hold doors* – visokovarnostna titan-o-držna vrata preveden bolj ali manj dobesedno, gre za precej izviren prevod. Prvi del je preveden kot pridevnik, ki v slovenščini (vsaj v slovarjih) še ne obstaja. Drugi del (*Titan-O-Hold*) uvaja še en neustaljen pridevnik (*-držna* vrata), prevajalec pa je tudi obdržal medpono *-o-*, ki besedi daje modernejši prizvok.

Izraz *Infinite Improbability Drive* – neskončno neverjetnostni pogon označuje najhitrejši pogon v Vesolju. Prevod je večinoma dobeseden, zapis pa prilagojen slovenščini. *Neverjetnostni* je v slovenščini nova tvorjenka, prav tako kot pridevnik *ultratitanijski* v primeru *ultra-titanium outer seals* – ultratitanijske zunanje plombe. Čeprav je uporabljeni prevodni postopek v obeh primerih dobesedni prevod, je prevajalec z njima v slovenščino vpeljal dva neologizma.

Primer *A multi-cluster quark drive* – multigrupni kvarkovski pogon združuje dobesedni prevod z domiselnim. Tudi to je vrsta pogona zvezdnih ladij. *Quark drive* oziroma kvarkovski pogon je preveden dobesedno, medtem ko je izraz *multi-cluster* verjetno predstavljal večji izziv. Prevajalec je uspešno prenesel zaznamovanost izraza in ga prevedel kot multigrupni. Morda se v angleščini *cluster* navezuje na izraz *cluster of stars* (zvezdna kopica); ta podpomen je v slovenščini z delom zloženke *-grupni* zbledel.

Primer *A zarking fortress ship* – zazarkana ladja združuje prosti prevod s skrčenjem. Tu je prevajalec skrčil besedno zvezo in prestrukturiral nekatere besedne vrste (*zarking* in *fortress* je prevedel kot zazarkan(a), pri čemer se predpona *za-* nanaša na to, da je

nekaj okoli ladje, da je utrjena oziroma zaščiten). Prosto je prevedeno tudi poimenovanje futurističnega orožja /*A dozen/ 30-Megahurt Definit-kil Photrazon Cannon* – /ducat/ 30–mega–udarnih definito–mornih fotrazonskih topov. Prevajalec se je odločil za rahle spremembe v strukturi, sicer pa je prevedel generične dele poimenovanja (npr. *cannon/ top, -hurt/udarni, kil/morni*), ostalo pa je prenesel in naturaliziral.

Prevoda poimenovanj naslednjih futurističnih naprav sta kombinacija prostega prevoda in naturalizacije: pri izrazu *Sub-Cyclic Normality Assert-i-Tron* – sub–ciklični utrjevalnik normalnosti je prevajalec besedo *Sub-Cyclic* naturaliziral (*Normality* je prevedel dobesedno, saj je to generični, nezaznamovani del izraza), drugi del poimenovanja (*Assert-i-Tron*) pa je domiselno prevedel kot utrjevalnik, ki je v slovenščini (tako kot izvorna zveza v angleščini) neologizem. Prvi del drugega izraza – *Refracto-Nullifier* – refrakto–nihilator – je podomačen (*Refracto-*, refrakto-), drugi del pa je izvorno preveden (*Null*–kot nihil– in pripona *-fier* kot *-ator*).

Primer precej zanimivega prevoda predstavlja *Spectrum-Bypass-O-Matic* – spektro–o–koli–mator, sploh v primerjavi s prevodi poimenovanj naprav s podobno strukturo. Dobesedni prevod je domiselno preoblikovan (*Spectrum* kot samostalnik postane *spektro-* kot pridevnik oziroma levi prilastek, ki je del zveze, *Bypass-O-* pa je preveden kot *-o–koli-*, ki združuje medpono *-o-* in besedo okoli). To je hkrati edini primer, kjer je prevajalec prevedel besedico *Matic* (*mator*); v drugih primerih jo je namreč, kot je razvidno iz prvih primerov v tem sklopu, le prenesel.

Pri izrazu *Hi-Presh-A SmartSuits* – visokotlačni pametni skafandri se je prevajalec odločil za rahlo preoblikovanje besedne zveze; drugi del je prosto prevedel kot *pameten*, kar ima danes, ne pa tudi v času nastajanja izvornika in prevoda, še dodatni komični učinek, saj spominja na zvezo *pametni telefon* oz. *SmartPhone*. Pri prvem delu je nestandardni zapis, ki ima v angleščini komični učinek (*Hi-Presh-A* kot *high pressure*), zamenjal s slovenskim (že obstoječim) pridevnikom.

Poleg dvojic, omenjenih v prejšnjih primerih, so bili nekateri, sicer redki izrazi, prevedeni kot trojice, torej s kombiniranjem treh prevajalskih strategij. Izraz *Joo Janta 200 Super-Chromatic Peril Sensitive Sunglasses* – superkromatična antialarmantna očala Džoo Džanta 200 označuje očala, ki preganjajo strah v nevarnih situacijah. Izmišljeno ime na začetku (*Joo Janta/Džoo Džanta*) je le podomačeno, saj gre očitno za znamko očal; izraz *Super-Chromatic* je morda preveden dobesedno, tako kot *Sunglasses*, vendar bi bil rezultat naturalizacije enak. Poimenovanje funkcije očal (*Peril Sensitive/antialarmantna*) je primer prostega prevoda z vpeljavo nove tvorjenke.

3.2.6 Drugi izrazi

Nekaterih izrazov se ni dalo razvrstiti v zgornje pomenske sklope, zato jih obravnavamo posebej; velika večina teh izrazov je bila prevedena prosto oz. domiselno.

Recipriversexcluson – Recipriverseskkluzon je število, ki je vse drugo, razen samega sebe. Prevajalec je besedo le naturaliziral. Izraz *Altairian dollar* – Altairski dolar

predstavlja osnovno denarno valuto v Galaksiji. Ta prevod je kombinacija dobesednega prevoda in naturalizacije.

Pri prevodu poimenovanja zelo priljubljene močne alkoholne pijače, *Pan Galactic Gargle Blaster* – Pangalaktični grlorez, je prevajalec skrčil izraz ter pri tem dobesedno prevedel prvi del (*Pan Galactic/pangalaktični*), izraz *grlorez* pa je sam skoval iz besed *Gargle Blaster*. Slednje sicer dobesedno pomeni grgranje (v grlu – *Gargle*) in nekaj, verjetno se nanaša na znanstvenofantastično orožje, kar s svetlobno ali zvočno eksplozijo uniči kar koli masivnega (*Blaster*). Prevod je torej konkretnější: *grlorez* pomeni, da ta pijača »reže grlo«, in se torej nanaša na mesto grgranja in na točno določeno »orožje« (rezilo) ali rezanje. Poimenovanje podobne pijače, *Arcturan Mega-gin*, ima v slovenščini dva različna prevoda: *arkturski grlorez* in *arkturski megadžin*. *Grlorez* je prevod, ki je v pomenski povezavi s pangalaktičnim grlorezom, pri čemer je prevajalec morda želel ohraniti stilistično konsistenco v povezavi z že obstoječim prevodom; prevod *megadžin* pa predstavlja dobesedni prevod (oziroma naturalizacijo).

Izraz *Hunt the Wocket* – lov na vazgeca označuje igro, ki je zelo popularna na nekem izmišljenem planetu. Prevajalec je uspešno prenesel humorni zven besede *Wocket* in v slovenščini ustvaril *vazgeca*. Kljub temu ni upošteval dejstva, da zven besede v izvorniku po vsej verjetnosti spominja na neko drugo besedo; v angleščini je po izgovoru najbližje *rocket* (iz konteksta v romanu je razvidno, da so v igri prisotne rakete), v slovenščini pa si prej predstavljamo neko bitje.

Pri izrazu *Eddies in the space-time continuum* – zvrki v prostorsko-časovnem kontinuumu gre za t. i. motnje v »peni prostora-časa«; v izvorniku se neologizem pojavi kot običajno kratko angleško lastno ime z novim podpomenom, v slovenščino pa je prevedeno kot »zvrk«, ki je nova beseda. Poleg tega nas v angleščini preseneti, da je lastno ime v množini, za kar v slovenščini poskrbi dejstvo, da je uporabljena beseda na novo skovana in torej neznana. Tudi prevod zvez *An SEP – Somebody Else's Problem, the Somebody Else's Problem field* – KTB ali *Kaj-Te-Briga*; *polje kaj-te-briga*, *kajtebrižno polje* uvaja neologizme oziroma na novo skovane (»stalne«) besedne zveze. Tu gre za območje, ki ga ne opazimo oziroma ki nam prikrije nekaj, česar ne bi smeli opaziti, in sicer tako, da naši možgani mislijo, da nas to ne zanima. Prevajalec se je odločil za ekspresivno različico prevoda z zvezo *kaj te briga*, ki ima v slovenščini komični učinek. Dodal je še različice te besedne zveze in uporabil tudi novo tvorjenko (*kajtebrižni*).

4 SKLEP

Sedeminpetdeset izrazov, ki smo jih opredelili kot neologizme, smo razdelili na več pomenskih kategorij: geografska poimenovanja, bitja in vrste živih bitij, izmišljeni izrazi in idiomi, naprave oz. tehnologija prihodnosti, vzkliki oz. zmerljivke ter drugi izrazi. Pokazalo se je, da uporabljene prevodne strategije niso različne le pri prevajanju določenih

tipov neologizmov, temveč se razlikujejo tudi znotraj posameznih sklopov. To je lahko posledica nekonsistentnosti prevajalca, lahko pa je preprosto pokazatelj razgibane in nepredvidljive narave neologizmov.

Prvo domnevo, torej da bo pri prevajanju znanstvenofantastičnih izrazov kot funkcijska ustreznica pogosta iznajdba povsem novih izrazov, smo lahko potrdili, saj je domiselni prevod, ki je v prevodu deloval kot funkcijska ustreznica, na drugem mestu (takoj za dobesednim prevodom). Drugo domnevo, da bodo morebitni prevodi imen večinoma kal-kirani, smo delno ovrgli; sicer je veliko primerov naturalizacije tujih in izmišljenih imen, vendar so tovrstna imena pogosto tudi prenesena, dobesedno ali celo prosto prevedena. Tretjo domnevo, da bo pri prevajanju modernejših izrazov malo kulturnih ustreznic, smo potrdili, saj prevajalec te strategije pri prevajanju neologizmov ni uporabil. Prevladujoča metoda prevajanja je bila ohranjanje tuje kulture, kar je razumljivo, saj je slovenskim bralcem britansko kulturno okolje razmeroma znano, neologizmi pa so tako ali tako v večini primerov univerzalni oziroma se ne nanašajo na specifično kulturo (če izvzamemo vesoljsko in fantazijsko »kulturno okolje«).

O uporabi prevodnih strategij lahko zaključimo naslednje: v sklopu geografskih poimenovanj kot prevajalska strategija prevladuje naturalizacija z dobesednim prevodom.

Pri bitjih in vrstah živih bitij je na prvem mestu dobesedni prevod (5), sledita prenos in izvorni oz. prosti prevod (oba po trikrat), naturalizacija pa se pojavi enkrat.

Pri izmišljenih izrazih in idiomih je (približno) dobesedni prevod uporabljen trikrat, naturalizacija dvakrat, ena beseda pa je na novo ustvarjena.

Izrazi, ki označujejo naprave in tehnologijo prihodnosti, so pogosto prevedeni s kombiniranjem strategij, torej kot dvojice (ali trojice). Razne »s sofisticirane« tujke so pogosto prenesene, medtem ko je generični ali znani del besed in besednih zvez dobesedno ali prosto preveden. Izvirni oz. prosti prevod se pojavi sedemkrat, sledita dobesedni prevod in naturalizacija (po petkrat) in nato prenos (tri pojavitve).

Pri prevajanju medmetov so strategije različne; enkrat prosto, enkrat dobesedno in enkrat kot dvojica.

Pri preostalih neologizmih prevladuje prosti oz. domiselni prevod (7); pojavita se še dva dobesedna prevoda in dve naturalizaciji, od vseh naštetih sta dva primera prevedena z dvojicami.

V zgodbi *Mladi Zaphod noče tvegati* se izvorni oz. prosti prevod pojavi trikrat, po dvakrat sta uporabljena dobesedni prevod in naturalizacija, prenos je uporabljen enkrat, prav tako skrčenje v kombinaciji z izvornim prevodom.

V zaključnem delu zgodbe o Dirku Gentlyju prevladuje prosti prevod (tri pojavitve), ki je enkrat v kombinaciji s skrčenjem; dobesedni prevod je uporabljen enkrat, prav tako prenos.

V vseh sklopih skupaj je bil domiselni oziroma prosti prevod, ki je v večini primerov služil kot funkcijska ustreznica, najpogostejši (26 primerov). Sledi dobesedni prevod (24 primerov), potem naturalizacija (13), prenos (9), ostale strategije pa je prevajalec uporabil

manjkrat ali sploh ne; trikrat je uporabil skrčenje oziroma razširitev, kompenzacija, modulacija, opisna in kulturna ustreznica pa se ne pojavijo pri prevajanju neologizmov. Relativno pogosta je uporaba dvojic, to je kombinacij strategij; pri zgornjih primerih jih je prevajalec uporabil dvanajstkrat, enkrat pa je kombiniral tri strategije. Najpogosteje se pojavljajo dvojice, ki združujejo dobesedni prevod s prenosom ali z naturalizacijo, včasih pa tudi s prostim prevodom. V nekaj primerih je prevajalec kombiniral skrčenje in prosti oz. domiselni prevod. Pri dvojicah, ki združujejo dobesedni prevod in naturalizacijo, gre navadno za besedne zveze, ki so sestavljene iz specifičnega (npr. /izmišljeno/ ime) in generičnega dela; specifični del, ki je lahko neologizem, je tako podomačen, generični oz. že znani del pa se prevede dobesedno.

V analizi smo ugotovili, da so nekateri, sicer redki prevodi, neustrezni. To pomeni, da je med procesom prevajanja prišlo do pomenske napake, torej, da je težava v nerazumevanju izvirnika. Veliko prevodov je tudi nekonsistentnih, med drugim zaradi nesistematične uporabe različnih strategij. Nekonsistentnost pomeni nedoslednost pri uporabi prevajalskih strategij ali pomanjkanje metode prevajanja. To se opazi predvsem pri izrazih, ki spadajo v isto tematsko kategorijo (npr. izmišljena imena, geografska poimenovanja, poimenovanja naprav), a so prevedeni različno oziroma so včasih prevedeni dobesedno, včasih so podomačeni, včasih pa le preneseni.

Omeniti je treba tudi, da so nekateri izrazi, ki so takrat veljali za neologizme, danes z razvojem tehnologije prešli v realnost (npr. dejstvo, da je »knjiga« *Štoparski vodnik po Galaksiji*, ki se pojavlja v istoimenskem romanu, pravzaprav e-knjiga; razne podatkovne baze, računalniški sistemi in futuristična tehnologija). Čeprav se pojavljajo dvomi, ali so prevajalci znanstvene fantastike, ki pogosto niso jezikoslovci, še manj pa prevajalci po izobrazbi, zmožni kvalitetno prevajati literaturo, se je prevajalec v pričujočem članku obravnavanih Adamsovih del izvrstno izkazal pri prevajanju izrazov, povezanih s tehnologijo in naravoslovno znanostjo nasploh.

LITERATURA IN VIRI

Gradivo:

- ADAMS, Douglas (1988) *Restavracija ob koncu Vesolja*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- ADAMS, Douglas (1989) *O Življenju, Vesolju in sploh vsem*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- ADAMS, Douglas (1989) *Zbogom in hvala za vse ribe*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- ADAMS, Douglas (1992) *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy: A Trolgy in Four Parts*. London: Pan Books.

- ADAMS, Douglas (1993) *Pretežno neškodljiva*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- ADAMS, Douglas (2002) *Losos dvoma: še zadnja štoparija po galaksiji*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- ADAMS, Douglas (2002) *The Salmon of Doubt: Hitchhiker's Guide 6*. London: Pan Books.
- ADAMS, Douglas (2005) *Štoparski vodnik po galaksiji*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Literatura:

- BASSNETT, S./André LEFEVERE (ur.) 1998: *Constructng Cultures: Essays on Literary Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BREZAR, Nina/David LIMON (2016) *Prevajanje kulturnospecifičnih izrazov in neologizmov v delih Douglasa Adamsa*. Ljubljana.
- GROSMAN, Meta/Uroš MOZETIČ (ur.) (1997) *Književni prevod*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- KORDIGEL, Metka (1994) Znanstvena fantastika. KOS, Janko (ur.): *Literarni leksikon. Študije*. Ljubljana: DZS. Zvezek 41.
- LEFEVERE, André (1992) *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. New York: Modern Language Association of America.
- NEWMARK, Peter (2000) *Učbenik prevajanja*. Ljubljana: Krtina.
- VOGRINC JAVORŠEK, Urša (2014) Kontrastivni premiki – žanrski zamiki. Pisanski Peterlin, Agnes in Schlamberger Brezar, Mojca (ur.): *Prevodoslovno usmerjene kontrastivne študije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 248–267.

Spletne strani:

- Fran (Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU).
<http://www.fran.si/>.
17. junij in 21. avgust 2016.
- Oxford Dictionaries Online.
<http://www.oxforddictionaries.com/>.
16.–28. april 2016.

POVZETEK

Namen članka je predstaviti rezultate analize prevajanja neologizmov v znanstvenofantastičnih romanih Douglasa Adamsa, in sicer v seriji romanov *Štoparskega vodnika po Galaksiji* in v knjigi *Losos dvoma*. Želeli smo ugotoviti, kako so prevedeni določeni izrazi in katere prevajalske postopke je pri tem uporabil prevajalec. V teoretičnem delu se posvetimo neologizmu in znanstveni

fantastiki ter prevajanju le-teh. Obravnavamo tudi prevajalske strategije po Newmarku. V analitičnem delu so predstavljeni izsledki predhodne raziskave: prevodi 57 neologizmov so analizirani na podlagi uporabljenih prevodnih postopkov in ustreznosti v ciljnem jeziku. Izsledki kažejo, da je prevajalec pogosto uporabil domiselni prevod kot funkcijsko ustreznico, medtem ko kulturnih ustreznic skoraj ni uporabljal. Iz analize je tudi razvidna tudi problematičnost prevajanja znanstvene fantastike v slovenščino.

Ključne besede: prevajanje, kulturnospecifični pojmi, neologizmi, znanstvena fantastika, Douglas Adams.

ABSTRACT

Translation of neologisms in Douglas Adams' works

The purpose of this paper was to present the results of an analysis of the translation of neologisms in science-fiction novels by Douglas Adams, i.e. the series *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy* and the book *The Salmon of Doubt*. The aim was to identify how certain terms and expressions are translated. In the theoretical part of the paper, I define neologisms as well as science fiction, and discuss their translations. The relevant translation strategies and methods are briefly described. The practical part consists of an analysis of the translations of 57 neologisms. These are analysed in terms of the strategies used for their translation and the adequacy of the translation. The findings indicate that the translator has provided a creative translation as a functional equivalent a number of times, whereas there are almost no cultural equivalents. From the analysis, it is evident that translating science fiction into Slovene is not straightforward.

Key words: translation, culturally specific terms, neologisms, science fiction, Douglas Adams.

Maya Choghari

Šolski center Ljubljana

Maya_choghari@hotmail.com

UDK 81'282.8(729.88):81'367.625

DOI: 10.4312/vestnik.8.57-73



LOS PARADIGMAS VERBALES EN PAPIAMENTO – UNA HERENCIA AFRICANA BIEN ARRAIGADA EN UN CRIOLLO HISPÁNICO

«El único rincón de serenidad fue establecido por los pacíficos negros antillanos que construyeron una calle marginal, con casas de madera sobre pilotes, en cuyos pórticos se sentaban al atardecer cantando himnos melancólicos en su farragoso papiamento.»

(García Márquez 1987: 305)

1 INTRODUCCIÓN

El papiamento es una lengua criolla, perteneciente a la familia de las lenguas romances, de base española,¹ hablada por aproximadamente unas 200.000 personas en tres islas caribeñas, las así denominadas Islas de Sotavento -Aruba, Bonaire y Curazao- situadas a unos 80 kilómetros al norte de la costa venezolana. A pesar de haber sido reconocida como lengua cooficial hace apenas una década, el criollo ya tiene desde hace un tiempo una ortografía oficial establecida en 1976², fue introducido como materia en las escuelas primarias desde 1986, está en el currículo de las materias que forman parte de los exámenes obligatorios finales de la escuela secundaria desde 2010, además existe como estudio de grado desde 2001 y de posgrado desde 2009 para formar a futuros profesores en la Universidad de Curazao. La situación privilegiada que tiene el criollo hoy en día ha sido fruto de un recorrido largo, de una lucha, un camino lleno de obstáculos que tuvo que superar. Al inicio fue clasificado como un *patois*, como un conjunto que en realidad no es una lengua. Fue definido como «holandés chapurreado por los indígenas de las Indias

1 Hay lingüistas que defienden la teoría monogenética según la cual el criollo es una lengua romance pero de origen lusitano. Según estos científicos «el papiamento es una reedificación de un criollo afrolusitano formado en África occidental en el siglo XVII, y que forma la base de casi todas las lenguas criollas de base afroeuropea» (Lipski 2004: 194).

2 La ortografía oficial en Curazao se basa en la que propusieron Römer, Maduro y Jonis, que publicó Maduro en 1953, mientras que Aruba aceptó una «ortografía medio fonológica, medio etimológica propuesta por la Comisión Mansur» (Munteanu 1996: 69). Bonaire optó por la ortografía curazoleña.

Occidentales; español corrompido; negro español, una jerga a base, principalmente, de un castellano simplificado; *a mixture of Dutch, Spanish, English, French, Portuguese and Indian* [...]» (van Wijk en Munteanu 1996: 30) o como *negertaaltje* o *negerspaans*³.

Para poder entender la causa de estas denominaciones, habría que remontarse al nacimiento del papiamento a mediados del siglo XVII, en Curazao, como un conglomerado de distintas lenguas: español, holandés, portugués, inglés, africano del este, de la lengua indígena, el arahuaco-taíno, francés, gallego y seguro alguna que otra lengua más. Surgió como la *lengua de los esclavos* que habían permanecido en la isla destinados a las labores domésticas y agrícolas hasta que fue reconocida como lengua cooficial en marzo de 2007⁴, junto con el holandés. Desde Curazao la lengua fue llevada a las islas vecinas, primero a Bonaire a finales de siglo XVII, inicios del XVIII y a finales de éste también a Aruba. El documento escrito más antiguo⁵ es un poema anónimo publicado en la capital portorriqueña «en un folleto titulado *Descripción de las Fiestas Reales en San Juan de Puerto Rico y otros pueblos de la isla en 1830* [...]» (Munteanu 1996: 44, 45) y fue atribuido a los «mulatos holandeses» (Álvarez Nazario en Munteanu 1996: 45) que residían en el sur.

Hoy por hoy, la lengua es hablada por todas las capas sociales, obreros, profesores, artistas y políticos, indistintamente. Es la lengua de los medios de comunicación, tanto escritos como audiovisuales y sirve de herramienta para la creación literaria. De todo lo anteriormente expuesto queda claro que el papiamento está en su pleno florecimiento y que es portador de un nivel de cultura elevado. Esto va, consecuentemente, de la mano de la conciencia nacional que cada vez se hace más omnipresente y, como consecuencia, la gente es consciente de la riqueza cultural y lingüística que abarca esta lengua.

No obstante, uno no se puede cegar ante el hecho de que la presencia y el papel del holandés en las islas sigue teniendo un rol sumamente importante. De los ocho periódicos⁶ publicados en la isla Curazao, los dos más prestigiosos están escritos en holandés, las bibliotecas están abastecidas principalmente de libros escritos en holandés, la lengua hablada ante el juez es el holandés y en el parlamento el papiamento comparte el espacio con el inglés y el holandés. Asimismo los libros utilizados en las escuelas⁷, tanto en las primarias como secundarias están escritos en esta lengua germánica. Sin embargo, de todo lo destacado, lo más llamativo tal vez sea el hecho de que las mejores novelas escritas por nativos, entre las cuales destacan los más fervientes defensores del criollo en

3 Estas dos denominaciones, *la lengüecilla de los negros* y el *español negro* respectivamente, provienen de Bachmann (2007: 87). (Las traducciones del holandés al español son mías.)

4 En Aruba es lengua cooficial desde el año 2004.

5 Según Carel de Haseth (1990: 548) el documento más antiguo descubierto es una carta escrita por Abraham da Costa Andrade a Sarah de Isaac Pedro y Vaz Farro en Curazao.

6 Los diarios escritos en papiamento son: *Èxtra*, *La prensa*, *Bala*, *Vigilante*, *Ultimo notisia*, *Boletin*. Los periódicos publicados en holandés son: *Amigoe* y *Antillaans Dagblad*.

7 Para esta regla hay una excepción. Existe una escuela primaria en Curazao, fundada en 1987, Colegio Erasmo, que tiene por completo la única lengua de instrucción el papiamento. Frank Martinus Arion, el gran escritor curazoleño, fue el cofundador de ésta.

cuestión -Frank Martinus Arion, Tip Marugg, Boeli van Leeuwen o Cola Debrot- fueran escritas y publicadas en holandés. El presente artículo tiene como objetivo primordial el estudio de los tiempos verbales. Cabe señalar que de todo lo heredado del español, como la primera lengua dominante cuando Alonso de Ojeda⁸ y su tripulación descubrieron las islas ABC⁹ en 1499, el campo donde menos influencia tuvo el español y las demás lenguas europeas, es decir, las lenguas de superestrato, fue justamente en los paradigmas verbales. Si por una parte la influencia africana sobre el léxico no es tan notable por otra, sí se aprecia en los paradigmas verbales.

Consecuentemente, en este artículo me propuse exponer los paradigmas verbales en papiamento, primero exponiendo con un ejemplo la conjugación completa, luego explicando la formación y el uso de los paradigmas verbales, para proceder con el análisis de varios cuentos de la serie *Kon Nanzi a nek Shon Arei i e otro kwentanan antiano di e araña sabi*¹⁰, recopilados y transcritos por Nilda Geerdink-Jesurun Pinto. Sin embargo, para poder entender qué hacen las conjugaciones basadas en un modelo africano en una lengua criolla hispánica, clasificada por el escritor colombiano García Márquez (1987: 305) como «farragosa», o mejor dicho, por uno de los personajes de su novela *Cien años de soledad*, ha sido necesario remontarnos a la historia del papiamento.

2 BREVE INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DEL PAPIAMENTO

Los vestigios encontrados en Curazao -pinturas rupestres en Rooi Lincon y un cementerio cerca del monte St. Michielsberg- testimonian que la isla estaba habitada ya entre 2.800 y 2.300 a.C, en el caso de las islas ABC por los indios arahuaco-taínos que habían venido en canoas desde la costa venezolana. Éstos vivieron en las islas hasta que llegaron los primeros conquistadores europeos que pertenecían a la Corona española. Alonso de Ojeda fue el primer hombre europeo en pisar estas tierras lejanas, siete años después de que fuera descubierto el Nuevo Mundo por Cristóbal Colón. Rápidamente, los españoles empezaron la acción evangelizadora y colonizadora, con lo cual impusieron a los isleños su lengua y su religión.

Al no haber encontrado ni oro ni otros metales preciosos, perdieron su interés en las islas, inclusive denominaron Curazao *La isla inútil*. Bajo el mando de dos holandeses, Johan van Walbeek y Pierre le Grand, las islas fueron conquistadas sin mayor esfuerzo en 1634 con lo que la guarnición española se vio obligada a retirarse. Dos décadas más tarde Peter Stuyvesant convirtió Curazao en centro de tráfico de esclavos. Éstos procedían sobre todo del Golfo de Benín, Angola y de Congo. Apenas un 5% de los esclavos se

8 Los historiadores no están completamente de acuerdo sobre quién descubrió las islas, si fue Alonso de Ojeda, Colón, o el florentino Amerigo Vespucci.

9 Aruba, Bonaire y Curazao son conocidas también como las islas ABC.

10 *Cómo Nanzi engañó al Don Rey y otros cuentos antillanos de esta araña sabia* (La traducción es mía.)

quedó en la isla mientras que el resto fue vendido por todo el continente americano como mano de obra barata. Esto era explicable desde el punto de vista de la productividad: «los colonos europeos preferían un negro a cinco indios; [...] [ya que]: en el cultivo de la yuca, por ejemplo, un indio fuerte hacía 12 montones diarios, mientras que un negro hacía 140» (López Morales 1998: 81).

Durante varios siglos las naves iban transportando esclavos africanos al Nuevo Mundo. Era un negocio lucroso que tras varios conflictos entre países europeos terminó con la abolición de esclavitud en 1880¹¹ y con aproximadamente, unos nueve millones de africanos llevados al otro lado del océano Atlántico. Mientras tanto, llegaron las primeras olas migratorias de judíos a Curazao. Se trataba de los judíos expulsados primeramente de España por los Reyes Católicos y posteriormente también desterrados de Portugal por el rey Manuel I. Estos sefardíes llegaron a representar entre un 30 y un 50% de la población blanca de la isla Curazao. Lingüísticamente hablando, es un dato importante ya que el color de la tez era decisivo en cuanto a la posición social y, consecuentemente, los sefardíes tenían una mayor influencia lingüística sobre otras lenguas. Las islas pasaron a manos de los franceses por un periodo de cinco años, entre 1795 y 1800. En 1800 empezaron a formar parte del protectorado británico. Pero la Paz de Amíes celebrada en 1802 hizo que las islas volvieran a formar parte de la Corona holandesa, situación que ya no cambiará.

Aproximadamente un siglo más tarde, desde que en 1914 Shell construyó la refinería petrolera en la isla, «el español empezó a ser reemplazado por el holandés para el empresariado, la administración y los conocimientos tecnológicos» (Phaf-Rheinberger 2003: 849). Y así, empezaron a llegar trabajadores de todo el territorio caribeño, como también de las tierras sudamericanas, lo cual dio lugar a una convivencia de numerosas culturas, procedencias, razas y naturalmente, de lenguas.

Pero la comunicación con los países hispanohablantes no terminó allí. Gracias al hecho de que «Panamá se convirtió en un país atractivo para buscar trabajo [...], [asimismo] un número considerable de isleños comenzó a emigrar para trabajar en la industria azucarera en Cuba [...]» (Phaf-Rheinberger 2003: 856) pero también millares de braceros hablantes de papiamento se fueron a Puerto Rico para trabajar en las labores agrícolas (Lipski 2004: 467) durante los dos últimos siglos.

Sin embargo, los curazoleños provenían de un lugar donde su propia lengua no fue valorada como una lengua pública hasta los años 60 del siglo XX y desde mediados del siglo XIX se utilizaba el español como lengua de comunicación oficial «debido a las intensas relaciones comerciales entre Curazao y los países americanos y la presencia de numerosos exiliados políticos, víctimas de los regímenes dictatoriales hispanoamericanos, refugiados en este oasis de estabilidad política» (Munteanu 1996: 48). Todo esto ocurre en una etapa en la que el papiamento todavía no fue considerado como una verdadera lengua, y todavía menos como un instrumento que pudiera facilitar la creación literaria.

11 La ley no se hizo efectiva hasta 1886. En 1883 se abolió la esclavitud en Curazao.

Afortunadamente, esta situación cambia el 30 de mayo de 1969, una fecha decisiva en la historia de Curazao. Ese día «significó una ruptura al respecto, cuando los hablantes del papiamento reclamaron en manifestaciones públicas el reconocimiento de la dignidad de su lengua y de su cultura. A partir de entonces el papiamento comenzó a abrirse espacios en cada nivel de la vida oficial» (Phaf-Rheinberger 2003: 849), dando lugar al florecimiento de la lengua y el estatus que tiene en la actualidad.

De los documentos conservados se sabe que cuando llegaron los holandeses a las islas, los indígenas ya hablaban español. Al transcurrir los siglos este español recibió numerosas influencias y tras la conquista holandesa el vínculo directo con España se rompió, con lo que se le facilitó una evolución propia haciendo de aquel español hoy una lengua distinta. Si bien es cierto que nada más desaparecer el objetivo por el que fue creado un pidgin éste empieza a fenecer hasta que termina por desaparecer del todo¹², éste no fue el caso del papiamento. Al pasar los años, décadas y siglos y gracias a la convivencia, que sin duda a menudo era forzosa, de distintas culturas, lenguas y tradiciones se creó una situación multicultural y multilingüística que regía una lengua franca, una lengua para que distintas personas que hablaban distintas lenguas pudieran comunicarse entre sí. Y así, cada quien aportó su grano: los arahuaco-taínos, africanos, franceses, portugueses, ingleses, gallegos, pero sobre todo los sefardíes (quienes hablaban sea portugués, sea español o incluso las dos lenguas), españoles, hispanoamericanos y los holandeses. El papiamento pasó de ser un mero pidgin que servía para todos aquellos que no compartían una lengua común a una herramienta para la comunicación. Finalmente el papiamento se convirtió en una lengua criolla, en la lengua materna de una nación.

3 EL VERBO EN PAPIAMENTO

El papiamento posee «un sistema verbal semejante a las configuraciones encontradas en [...] otras lenguas criollas: una raíz derivada del infinitivo o de la tercera persona del singular y una serie de partículas preverbales [...]» (Lipski 2004: 476). Las lenguas africanas poseen un sistema muy distinto al sistema de conjugación de las lenguas romances que está basado principalmente en oposiciones aspectuales.

12 Un ejemplo de esto es el sabir francés que se hablaba en Vietnam que desapareció por completo después de que los colonos franceses abandonaran el país (Crystal 1994: 334).

3.1 La conjugación

A continuación sigue la conjugación completa de un verbo modelo, *kanta* (cantar):

Infinitivo: *kanta*

Gerundio: *kanta* o *kantando*

PERSONA	PRESENTE DE INDICATIVO
1ª SINGULAR	<i>mi¹³ ta kanta</i>
2ª SINGULAR	<i>bo ta kanta</i>
3ª SINGULAR	<i>e ta kanta</i>
1ª PLURAL	<i>nos ta kanta</i>
2ª PLURAL	<i>boso ta kanta</i>
3ª PLURAL	<i>nan ta kanta</i>

PERSONA	PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE DE INDICATIVO PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO DE INDICATIVO
1ª SINGULAR	<i>mi a kanta</i>
2ª SINGULAR	<i>bo a kanta</i>
3ª SINGULAR	<i>el¹⁴ a kanta</i>
1ª PLURAL	<i>nos a kanta</i>
2ª PLURAL	<i>boso a kanta</i>
3ª PLURAL	<i>nan a kanta</i>

PERSONA	PRÉTERITO IMPERFECTO DE INDICATIVO
1ª SINGULAR	<i>mi tabata kanta</i>
2ª SINGULAR	<i>bo tabata kanta</i>
3ª SINGULAR	<i>e tabata kanta</i>
1ª PLURAL	<i>nos tabata kanta</i>
2ª PLURAL	<i>boso tabata kanta</i>
3ª PLURAL	<i>nan tabata kanta</i>

13 Los pronombres equivalen en español a: 1ª yo, 2ª tú, 3ª él, ella, ello; 1ª nosotros/as, 2ª vosotros/as, 3ª ellos, ellas, singular y plural, respectivamente.

En papiamento no existe la palabra *Usted*. Se resuelve el problema a través de la utilización de siguientes sinónimos: *señor* (del español señor) / *kabayero* (del español caballero) / *mener* (del holandés: *meneer*) o *señora* (del español señora) / *yufrow* (del holandés: *juffrouw*) en trato indirecto. A modo de ilustración: *Bon tardi, señora mester di ayuda?* (Buenas tardes, ¿necesita ayuda?)

14 Cuando el pronombre *e* (él, ella) va seguido de la partícula preverbal *a*, se convierte en *el*.

PERSONA	FUTURO SIMPLE DE INDICATIVO
1ª SINGULAR	<i>mi lo kanta</i>
2ª SINGULAR	<i>bo lo kanta</i>
3ª SINGULAR	<i>e lo kanta</i>
1ª PLURAL	<i>nos lo kanta</i>
2ª PLURAL	<i>boso lo kanta</i>
3ª PLURAL	<i>nan lo kanta</i>

PERSONA	FUTURO COMPUESTO DE INDICATIVO
1ª SINGULAR	<i>lo mi a kanta</i>
2ª SINGULAR	<i>lo bo a kanta</i>
3ª SINGULAR	<i>lo e l a kanta</i>
1ª PLURAL	<i>lo nos a kanta</i>
2ª PLURAL	<i>lo boso a kanta</i>
3ª PLURAL	<i>lo nan a kanta</i>

PERSONA	EL POTENCIAL PARA EL PRESENTE
1ª SINGULAR	<i>lo mi ta kanta / kantando</i>
2ª SINGULAR	<i>lo bo ta kanta / kantando</i>
3ª SINGULAR	<i>lo e ta kanta / kantando</i>
1ª PLURAL	<i>lo nos ta kanta / kantando</i>
2ª PLURAL	<i>lo boso ta kanta / kantando</i>
3ª PLURAL	<i>lo nan ta kanta / kantando</i>

PERSONA	CONDICIONAL SIMPLE
1ª SINGULAR	<i>si mi kanta</i>
2ª SINGULAR	<i>si bo kanta</i>
3ª SINGULAR	<i>si e kanta</i>
1ª PLURAL	<i>si nos kanta</i>
2ª PLURAL	<i>si boso kanta</i>
3ª PLURAL	<i>si nan kanta</i>

PERSONA	CONDICIONAL COMPUESTO
1ª SINGULAR	<i>lo mi tabata kanta / kantando</i>
2ª SINGULAR	<i>lo bo tabata kanta / kantando</i>
3ª SINGULAR	<i>lo e tabata kanta / kantando</i>
1ª PLURAL	<i>lo nan tabata kanta / kantando</i>
2ª PLURAL	<i>lo boso tabata kanta / kantando</i>
3ª PLURAL	<i>lo nan tabata kanta / kantando</i>

PERSONA	PRESENTE DE SUBJUNTIVO
1ª SINGULAR	<i>pa mi kanta</i>
2ª SINGULAR	<i>pa bo kanta</i>
3ª SINGULAR	<i>pa e kanta (p'e kanta)</i>
1ª PLURAL	<i>pa nos kanta</i>
2ª PLURAL	<i>pa boso kanta</i>
3ª PLURAL	<i>pa nan kanta</i>

PERSONA	IMPERATIVO
2ª SINGULAR	<i>kanta</i>
1ª PLURAL	<i>kanta</i>
2ª PLURAL	<i>kanta</i>

3.2 La formación de paradigmas verbales

En papiamento no existen, como en español, varias clases de conjugación. Es decir, no hay distintos grupos flexionales. El verbo con función predicativa tiene una forma invariable que probablemente procede de una de las formas europeas, sea del presente de indicativo, sea del infinitivo. Para saber de qué persona y de qué número se trata es obligatorio el uso de los pronombres junto a los verbos.

Sin embargo, Munteanu (1996: 375, 376), basándose en la propuesta de Birmingham Jr., propone una clasificación de los verbos en papiamento, tomando en cuenta la terminación. Así, se pueden clasificar los verbos en seis clases, de acuerdo con la terminación:

1. verbos en –a (átona o tónica): *papia* (hablar), *buska* (buscar), *kumindá* (saludar);
2. verbos en –e (átona o tónica): *bebe* (beber), *skonde* (esconder), *komprondé* (comprender);
3. verbos en –i (átona o tónica): *skibi* (escribir), *pidi* (pedir), *wòri* (del inglés *worry*: preocuparse);
4. verbos en consonante: *hür* (del holandés *huren*: alquilar), *yag* (del holandés *jagen*: cazar), *djòin* (del inglés: *join*: unir(se));

5. verbos en –u átona de origen holandés: *sòru* (de *zorgen*: cuidar), *fangu* (de *vangen*: atrapar), *pupu* (del holandés *poepen*: defecar);
6. verbos en diptongo: *drei* (del holandés *draaien*: girar), *kai* (caer), *hui* (huir).

Para expresar diversos valores temporales y modales se emplea una serie de partículas, resumiendo a Munteanu (en Alvar 1996: 76):

ta (proveniente del español y / o del portugués *estar*): es utilizado en las perífrasis verbales con gerundio para lo habitual y lo progresivo;

a (del español *haber*; portugués *haver*): para el pasado y lo perfectivo;

tabata (*taba* + *ta* ← *estar*_{imperfecto} + gerundio): para lo imperfectivo y lo progresivo;

lo (del portugués *lôgo*, español *luego*): para el futuro e *irrealis*. «Si el sujeto es pronominal, la partícula *lo*, se antepone al sujeto: *lo mi traha* “trabajaré”; si el sujeto es un sintagma nominal, *lo* ocupa la posición preverbal: *Maria lo traha*» (Lipski 2004: 476);

Especialistas, entre los cuales destacan José Pedro Rona, Germán de Granda y Carmen Valeriano Salazar (Munteanu en Alvar 1996: 76), sostienen que «las partículas del paradigma papiamento son [en realidad] de origen africano y pertenecen a un sistema basado en categorías aspectuales binarias (perfectivo ~ imperfectivo, continuo ~ no continuo)». No obstante, «el sistema africano [...] se fundió con el español, en la medida en que los elementos de ambos no eran irreconciliables» (Munteanu en Alvar 1996: 76). Consecuentemente, este hecho condujo a que el sistema verbal español se simplificara, además de que se asimilaran los valores aspectuales. Como resultado el papiamento obtuvo un sistema verbal bastante simplificado, en comparación con el sistema español u otras lenguas romances, con el que puede «expresar tanto los valores del sistema base como los de las lenguas africanas, sin necesidad de recurrir a perífrasis» (Munteanu en Alvar 1996: 76).

4 ANÁLISIS VERBAL

Para el análisis verbal opté por fragmentos de ocho cuentos del libro *Kon Nanzi a nèk Shon Arei i e otro kwentanan antiano di e araña sabí* (Geerdink-Jesurun Pinto 2012). Los cuentos fueron seleccionados por la variedad de tiempos verbales que contienen para así ilustrar el mayor número de paradigmas verbales dentro del contexto. Los cuentos en cuestión son:

1. *Kompa Nanzi i Kompa Tiraleu*¹⁵ (pp. 25-35);
2. *Shon Arei ku Kompa Nanzi* (pp. 66-69);
3. *Kon Nanzi a nèk Diabel* (pp. 70-74);
4. *Nanzi ku e kulebra Barbakiná* (pp. 80-85);

15 Las traducciones de los títulos equivaldrían a: “El compadre Nanzi y el compadre *Arrojalejos*”; “El Don Rey y el compadre Nanzi”; “Como Nanzi engañó al Diablo”; “Nanzi y la culebra Barbakiná”; “El Don Rey le da a Nanzi un pedazo de tierra”; “Nanzi y la comadre Águila”; “Cómo el compadre Nanzi engañó al Don Rey” y “El escupitajo de Nanzi”. (Las traducciones de los títulos son mías).

5. *Shon Arei ta duna Nanzi un pida tera* (pp. 105-109);
6. *Nanzi ku Koma Warawara*¹⁶ (pp. 110-119);
7. *Kon Kompa Nanzi a nèk Shon Arei* (pp. 164-170);
8. *Skupi di Nanzi* (pp. 180-190).

Dichos cuentos, fruto de la creatividad de un pueblo ghanés llamado Ashanti, llegaron al Nuevo Mundo con los esclavos africanos durante el periodo de la trata. Se transmitían de generación en generación por vía oral. Dado a su extensión geográfica, surgieron algunas diferencias entre las narraciones. Sin embargo, todos estos cuentos tienen un origen común y por lo general, «tienen como protagonista a algún animal que, en los cuentos del Caribe, vence siempre a su rival por medio de trampas y engaños» (Munteanu 1996: 51). La serie más conocida es la de los cuentos de *Kompa Nanzi* que es una «figura común en el folklore de varios pueblos de la región caribeña» (Munteanu 1996: 51). Según aclara Joubert (en Munteanu 1996: 51) se trata en realidad de Ananse de la Costa de Oro de África, «criollizado bajo las formas Ananzy, en Surinam, Unancy, en Jamaica, o Auntie Nancy, en el sur de los EE.UU.» o como *Kompa Nanzi* en las islas ABC.

En este apartado se presentan diferentes tiempos verbales ejemplificados con partes de los textos seleccionados para así poder ofrecer un contexto. Todos los fragmentos van acompañados por mis traducciones. Cada ejemplo viene marcado por dos números, el primer número es el número dado al cuento en este artículo y el segundo es la página del libro de Jesurun Pinto-Geerdink (2012) del que proceden los cuentos.

Hay que destacar que no figura ningún ejemplo del condicional compuesto en ninguno de los cuentos del libro. Este tiempo forma parte del *potencial* en papiamento, que «sirve para establecer una concordancia temporal cuando se expresa una hipótesis real de tiempo pasado en la oración principal acción futura en la oración subordinada» (Munteanu 1996: 353). Hay tres tipos de potencial: *lo mi ta kanta / kantando*¹⁷ (estaré cantando), *lo mi tabata kanta / kantando* (estaría cantando), *lo mi a kanta* (habré cantado). Los primeros dos ejemplos expresan un aspecto hipotético, continuativo imperfectivo, y el tercer ejemplo un aspecto hipotético, continuativo perfectivo. En cuanto a la voz pasiva, afirma Lipski (2004: 476) que «el papiamento es la única lengua criolla que cuenta con una verdadera construcción pasiva [...]». Ésta se forma combinando los verbos auxiliares *ser*, *keda* de origen español, y *wòrdu*, que proviene del verbo holandés *worden*, que significa volverse, convertirse, hacerse, ponerse. Sin embargo, el papiamento evita en lo posible esta forma y la «sustituye por construcciones activas o reflexivas impersonales» (Munteanu 1996: 344, 345). Consecuentemente, en los cuentos no hay ningún ejemplo de la voz pasiva.

16 En esta historia aparece una referencia al puerto venezolana Vela de Coro que en papiamento, adaptándose a la escritura, es *Bela di Koro* (2012: 111, 113).

17 Los tres ejemplos son sacados de Munteanu, 1996: 352, 353.

4.1 Presente de indicativo

El presente de indicativo puede expresar una acción simultánea al momento del habla, una acción repetida o habitual en el presente, una acción posterior al momento de habla o una acción repetida o habitual en el futuro. Es decir, es algo real, continuo e imperfectivo.

E sirbidó di ku Shon Arei ta spera Nanzi pa hasié un favor. (2: 66) (El servidor le dijo que el Don Rey le espera a Nanzi para hacerle un favor.)

Bo ta weta e blòki ei? (2: 67) (¿Ves aquel bloque?)

Den mardugá mi ta bai pa mi ta bèk banda di nueb'or. (6: 111) (Me voy en la madrugada para estar de vuelta para las nueve.)

4.2 Pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto de indicativo

Este tiempo verbal es utilizado para expresar acciones reales, perfectivas en el pasado, el resultado en el presente de una acción pasada (pretérito perfecto compuesto de indicativo), para acciones no repetidas y especificadas en el pasado o para un aspecto hipotético no continuativo, perfectivo. Las traducciones que acompañan los ejemplos bien podrían ir en pretérito perfecto compuesto ya que el papiamento desconoce la oposición entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto.

Nanzi a laga tur kos para i el a bai tende ta kiko. (2: 66) (Nanzi lo dejó todo y se fue a ver qué pasaba¹⁸.)

Ku un kurason kontentu Nanzi a bai drumi. (5: 106) (Satisfecho, Nanzi se fue a dormir.)

Matanan a marchitá i muri. Kunukunan a seka. (1: 25) (Las plantas se marchitaron y se murieron. Las granjas se secaron.)

4.3 Pretérito imperfecto de indicativo

El pretérito imperfecto de indicativo expresa un aspecto real, imperfectivo en el pasado o una acción repetida habitual o no especificada en el pasado.

Shi Maria ku Kompa Nanzi i tur nan yunan tabata bira dia pa dia mas flaku. (1: 25) (Día tras día, Doña María y el compadre Nanzi y todos sus hijos se estaban volviendo más delgados.)

Mashá dia kaba tur sóldà, sirbidó y kriá di Shon Arei tabata biba den sustu i spantu. (8: 180) (Desde hace muchos días todos los soldados, sirvientes y criados del Don Rey estaban viviendo en susto y espanto.)

¹⁸ Este verbo traducido al español con el imperfecto de indicativo en papiamento es utilizado en pretérito perfecto simple / compuesto.

4.4 Futuro simple de indicativo

El futuro simple de indicativo es utilizado para expresar una acción posterior al momento del habla o para acciones repetidas o habituales en el futuro. Se trata de una acción hipotética, continua e imperfectiva.

Esun ku por trese e ladron pa mi, lo mi duna mil florin. (8: 180) (Le daré mil florines¹⁹ al que pueda traerme el ladrón.)

Na kaminda lo mi studia un plan. (5: 105) (En camino haré un plan.)

Dios lo rekompensá Shon Arei. (5: 106) (Dios le recompensará, Don Rey.)

4.5 Futuro compuesto de indicativo

El futuro compuesto de indicativo forma parte del potencial en papiamento. Es compuesto con el morfema *lo* en combinación con el tiempo *a*, lo que indica un aspecto hipotético, no continuativo y perfecto.

Si bo a morde mi mihó, lo mi a muri, ma bo mes ta mira kon tánkatan mi ta? (4: 83) (Si me hubieras mordido con más fuerza, estaría muerto, pero puedes ver por ti misma que estoy vivo y coleando.)

Lo el a hoga dia bieu. (7: 169) (Seguro ya habrá muerto.)

4.6 El potencial

En las descripciones tradicionales, los valores del modo potencial «se expresan en papiamento mediante una combinación entre el morfema *lo* y los morfemas de los demás tipos *ta*, *a*, *tabata*» (Munteanu 1996: 352). Este modo es utilizado para expresar un aspecto hipotético, continuativo imperfectivo o perfecto.

Para el *potencial del presente* se utiliza *lo* en combinación con el morfema que indica el presente *ta*, y su uso es «para establecer una concordancia temporal cuando se expresa una hipótesis real de tipo tiempo pasado en la oración principal, acción futura en la oración subordinada» (Munteanu 1996: 352).

Ma Nanzi lo no ta Nanzi, si suerte no a bolbe kompañ'é (6: 118). (Pero Nanzi no sería Nanzi si la suerte no volviera a acompañarle.)

4.7 Condicional simple

Dentro de la categoría del *potencial*, representan una situación particular «las oraciones subordinadas condicionales introducidas por *si*, que no siguen el modelo español»

¹⁹ Unidad monetaria de las islas ABC y la antigua unidad monetaria de Países Bajos, antes del euro.

(Munteanu 1996: 353). Así, pueden expresar una hipótesis real en la oración principal (la oración subordinada va en indicativo) o, la oración principal puede expresar un deseo, una orden (se utiliza el imperativo y en la oración subordinada el *potencial*).

Ma Nanzi ta blo ta pensa numa: si mi pone suficiente simia i planchi na kas e pida tera ta bini di su mes. (5: 105) (Pero Nanzi no dejó de pensar: si pongo las semillas y las plantas suficientes en casa, el pedazo de tierra ya llegará solo.)

Djipopo²⁰, kana numa, mi feter di sapatu a lòs; si mi no mar'é, mi ta trompeká. (8: 184) (Djipopo, sigue caminando. Mis cordones de los zapatos están sin atar, si no los amarro me caigo.)

4.8 Presente de subjuntivo

El modo subjuntivo tiene un único tiempo. La reducción de los tiempos del subjuntivo español es explicable si se tienen presente algunos aspectos. En el «español estándar se manifiesta la tendencia a renunciar a los tiempos futuros [...] y, en el habla cotidiana, a restringir en general el paradigma subjuntivo [...], [o] la tendencia general de diferentes variedades americanas del español a reducir el paradigma verbal y a evitar las formas analíticas» (Munteanu 1996: 355). Por otra parte, «los tiempos verbales se han conservado en español, en gran medida, gracias a la correspondencia de los tiempos entre el indicativo y el subjuntivo» (Munteanu 1996: 355).

El subjuntivo en papiamento se utiliza cuando se expresan votos, exhortaciones y deseos. Si la oración principal expresa duda en papiamento, la oración subordinada va en indicativo. Según Maurer (en Munteanu 1996: 357) el presente o el futuro de indicativo pueden expresar las mismas funciones si van acompañados del adverbio de modo como *kisas* (quizás).

Ma mi no ke pa bo grita ni kanta²¹, mientras bo ta his'é, kargué bai kuné. (2: 67) (Pero no quiero que grites ni cantes mientras lo²² levantas y te lo llevas).

4.9 Imperativo

El imperativo tiene en papiamento los mismos usos que en el español: «se utiliza con función apelativa para expresar órdenes, ruegos, deseos, prohibiciones [...], tiene una entonación apelativa e indica el valor temporal de presente o futuro más o menos mediato» (Markič 2010: 80). A diferencia del español, el pronombre átono en papiamento nunca se une físicamente al imperativo.

20 Es el nombre de uno de los hijos de Nanzi.

21 Se trata de una elipsis, *Ma mi no ke pa bo grita ni (pa bo) kanta [...]* (2: 67).

22 Lo se refiere a un bloque.

Ban Nanzi, sigui mi. (2: 66) (Ven Nanzi, sígueme.)

Yuda mi antó! (3: 70) (¡Entonces, ayúdame!)

Bisa mi libremente kiko bo ke, Nanzi. (5: 105) (Dime libremente qué quieres Nanzi.)

4.10 Verbos reflexivos

La voz reflexiva puede ser expresada de tres maneras. En primer lugar, a través del pronombre personal con valor reflexivo antepuesto al verbo: *Ta bon, mi ta bai unbé.* (2: 66) (Está bien, me voy pronto). *Mi yama Tiraleu.* (1: 27) (Me llamo Arrojalejos).

En segundo lugar, por medio del pronombre posesivo + *mes* (del *mismo*): *Den su mes e ta pensa: ta ken a manda mi?* (6: 116) (Pensó: ¿quién me mandó?, es decir, Pensó: es mi culpa.)

En tercer lugar, mediante el sustantivo *kurpa*, que proviene del sustantivo español, *cuerpo*: *Morto kansá el a tira su kurpa abou na suela.* (1: 26) (Muerto de cansancio se tiró al suelo.) *Cha Tiger a skonde su kurpa den un kueba.* (8: 190) (Cha Tiger se escondió en una cueva.)

5 CONCLUSIÓN

Para poder entender el porqué de la adjetivación puesta en boca de un personaje por el escritor colombiano García Márquez (1987: 305) en su obra *Cien años de soledad* al papiamento como una lengua «farragosa» fue imprescindible seguir su transcurso histórico, desde su cuna cuando era un pidgin subordinado a varias lenguas europeas hasta que se emancipó, se convirtió en un criollo y fue declarado lengua cooficial.

El papiamento es, pues, una lengua criolla de base hispánica pero que a su paso al romperse el lazo directo con España, fue integrando influencias de lenguas tan diversas como del arahuaco-taíno, africano del este, gallego, francés, inglés, holandés, portugués, variantes americanas del español y seguro que hay alguna que otra influencia más. Esta mezcla desigual siguió su propio camino de evolución, pasó de ser la *lengua de los esclavos* a una lengua materna de tres islas caribeñas.

Si bien es cierto que en gran parte el vocabulario y la gramática es herencia de las lenguas ibéricas, especialmente del español, la categoría menos influenciada por éstas se puede percibir en los paradigmas verbales. Por lo tanto, el presente artículo ha tenido como meta principal exponer el sistema verbal del papiamento. Se ha presentado el modo de la formación de los paradigmas para pasar a la ilustración de lo expuesto a través de ejemplos procedentes de ocho cuentos típicos del folklore curazaleño, los cuentos de la *araña sabia Nanzi*.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAR, Manuel (1996) *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- CHOGHARI, Maya (2015) *El papiamento – un criollo hispánico. Papiamento – Španski kreolski jezik*. Magistrska naloga (tesis de maestría inédita). Ljubljana.
- CHOGHARI, Maya (2015) El papiamento – un tesoro lingüístico. *Verba Hispanica XXIII*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani: 275—291.
- CRYSTAL, David (1994) *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus Ediciones.
- GARCÍA LEÓN, David Leonardo (2011) Las lenguas criollas del Caribe: Orígenes y situación sociolingüística, una aproximación. *Forma y función*, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 40—67. Bogotá: Universidad nacional de Colombia. 20 de octubre de 2015. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21925446003/>
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1987) *Cien años de soledad*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- GEERDINK-JUSURUN PINTO, Nilda (2012) *Kon Nanzi a nèk Shon Arei i otro kuenta-nan antiano di e araña sabí. Hoe Nanzi de koning beetnam en andere Antilliaanse verhalen over de slimme spin*. Curacao: Instituto Raúl Römer.
- HASETH, Carel de (1990) Een bijdrage in de discussie over het ontstaan van het Papiaments. *De Gids. Jaargang 153*. Amsterdam: Meulenhoff Nederland, 548—557. 29 de septiembre de 2015. http://www.dbnl.org/tekst/_gid001199001_01/_gid001199001_01_0090.php
- LIPSKI, John M. (2003) Contacto de lenguas en el Caribe hispánico: implicaciones para el español caribeño, 43—60. 1 de abril de 2016. <http://www.personal.psu.edu/jml34/cont.pdf/>
- LIPSKI, John M. (2004) Las lenguas criollas de base hispana. *Lexis XXVIII. 1-2*, 461—508. 27 de febrero de 2016. <http://www.revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/viewFile/9199/9608/>
- MARKIČ, Jasmina (2010) *El verbo en español. Aspectos teóricos de la morfosintaxis del verbo español*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- MEDINA LÓPEZ, Javier (1997) *Lenguas en contacto*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- MUNTEANU, Dan (1996) *El papiamento, lengua criolla hispánica*. Madrid: Editorial Gredos, S.A.
- PHAF-RHEINBERGER, Ineke (2003) El papiamento y una narrativa de la modernidad: indagación literaria de la música popular en Curaçao. *Revista Iberoamericana*, volumen LXIX, número 205, octubre-diciembre 2003, 461—508.
- VELLEMAN, Barry L. (2008) La imagen y los ecos del lingüista profesional: La correspondencia de Rodolfo Lenz. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 46 (1), I Sem. Concepción (Chile), 11—28. 17 de febrero de 2016. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832008000100002/

POVZETEK

Spregetev v papiamentu – globoko zakoreninjena afriška dediščina v španskem kreolskem jeziku

Papiamentu je kreolski jezik, ki ga govori približno 200.000 ljudi na treh karibskih otokih: Arubi, Bonairu in Curaçau. V začetku 20. stoletja si je izboril status drugega uradnega jezika (poleg nizozemščine).

Privilegij, ki ga ima danes, je rezultat generacij, ki so ga bile prisiljene uporabljati več stoletij v senci jezikov, ki so jih prinesli s seboj kolonizatorji.

Zahvaljujoč zgodovinskim okoliščinam in mešanici ljudi, ki je bila prisiljena sobivati na majhnem karibskem otoku, se je tako rodil jezik – *jezik sužnjev* – z namenom, da bi se prebivalci lahko sporazumevali.

Jezik vsebuje vidne sledi avtohtonega prebivalstva Arawakov, afriških jezikov, portugalščine, galicijsčine in francoščine, predvsem pa nizozemščine in španščine.

Večji del slovnice in besedišča je papiamentu podedoval iz iberskih jezikov ter nizozemščine. Izjema so glagolske spregetve, ki so v veliki meri afriška dediščina. Glavni cilj tega članka je predstaviti to izjemo, ki je podkrepljena s primeri iz tipičnih folklornih zgodb o *pametnem pajku Kompa Nanziju*.

Ključne besede: papiamentu, zgodovina, spregetve, analiza glagolskih časov, *Kompa Nanzi*.

ABSTRACT

The Conjugation in Papiamentu – a deeply-rooted African Heritage in a Hispanic Creole language

Papiamentu, a creole language spoken by approximately 200,000 people on three Caribbean islands: Aruba, Bonaire and Curaçao earned an official status at the beginning of the 21st century besides Dutch.

Due to historical reasons and thanks to a unique mixture of people of different origins living together on a small island, a pidgin language was born. Throughout the years and as a *language of the slaves*, it has evolved into a creole language.

Overall, this language contains traces of the ancestral Arawak language, influences of African languages, of Portuguese, French, English, Galician, but mostly of Dutch and Spanish.

The biggest part of Papiamentu's vocabulary and grammar is derived from Iberian languages, especially from Spanish, but also from Dutch, however the paradigms are the category that is least influenced by these.

This article's main objective is to portray Papiamento's conjugation system of African heritage, which is accompanied by examples from folkloric stories of the *smart spider Kompa Nanzi*.

Key words: Papiamento, history, conjugation, tense analysis, Kompa Nanzi.

RESUMEN

El papiamento, lengua criolla hablada por aproximadamente unas 200.000 personas a lo largo de las tres islas caribeñas Aruba, Bonaire y Curazao, ha ido ganando desde los principios del siglo XXI el estatus de lengua oficial junto con la lengua holandesa.

Encontramos las causas de los orígenes del pidgin en razones históricas y sobre todo gracias a una mezcla única de personas de diferentes orígenes que convivieron en las pequeñas islas donde a lo largo de los años y como *lengua de los esclavos* dicha lengua se fue desarrollando para convertirse finalmente en una lengua criolla.

En general, esta lengua contiene vestigios de la ancestral lengua arahuaco-taíno, influencias africanas así como de las lenguas portuguesa, francesa, inglesa, gallega, y sobre todo de la holandesa y española.

La mayor parte del léxico y de la gramática del papiamento deriva de lenguas ibéricas, especialmente del español, así como del holandés, aunque no sucede lo mismo con los paradigmas verbales, la categoría menos influenciada por dichas lenguas.

El principal objetivo de este artículo es describir el sistema de conjugación del papiamento, de herencia africana, que se acompaña de ejemplos sacados de cuentos folclóricos sobre *la araña sabia Kompa Nanzi*.

Palabras clave: papiamento, historia, paradigmas verbales, análisis verbal, *Kompa Nanzi*.

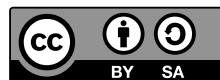
Monika KavalirOddelek za anglistiko in
amerikanistiko

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

monika.kavalir@ff.uni-lj.si

UDK 81'25:[811.111'367.623:811.163.6'367.623]

DOI: 10.4312/vestnik.8.75-98



UČINKI TRANSFERJA PRI ABSOLUTNI IN RELATIVNI RABI PRIDEVNIKOV MED SLOVENSKIMI ŠTUDENTI ANGLEŠČINE

1 UVOD

Ko se pri učenju tujega jezika povzpne na stopnjo »učinkovitega uporabnika« oz. na »raven učinkovitosti« in »mojstrstva«, kot ravni C1 in C2 opredeljuje Skupni evropski jezikovni okvir (2011), se približujemo maternim govorcem in razlika med našim »medjezikom« (*interlanguage*; npr. Tarone 2006) in ciljnim jezikom se zmanjšuje, predvidoma na vseh področjih. Pri tem je lahko v pomoč tudi izrecno opozarjanje na medjezikovne razlike, ki se pokažejo skozi protistavni jezikoslovni pristop, in ozaveščanje možnosti, da pri teh divergentnih značilnostih prihaja do medjezikovnega vpliva, ki ga imenujemo interferenca oz. negativni transfer (npr. James 2012) pri prenosu jezikovnih strategij.

Takšno do zdaj le redko obravnavano področje slovničnih razlik med slovenščino in angleščino je absolutna in relativna raba pridevnikov.¹ Raziskava M. Kavalir (2014) je pokazala, da je mogoče v okviru sistemsko-funkcijskega pristopa (npr. Halliday in Matthiessen 2014) stopnjevanje pridevnikov v obeh jezikih obravnavati po istih kriterijih, tako da se ločita podsistem stopnje (osnovna, srednja in visoka) ter podsistem standarda (notranji proti zunanjemu), kjer se slednji nanaša na to, ali so za interpretacijo pomena potrebne informacije zunaj jezikovne enote, natančneje ali je pomen pridevnika odvisen od samostalniškega nosilca ali ne. V obeh jezikih sta podsistema v celoti povezljiva, kot kaže naslednji pregled vseh kombinacij:

1 Študija se tako pridružuje raziskavam drugih področij slovensko-angleške protistavne analize (v zadnjem času npr. Ilc 2014, Jurko 2016, Komar 2012, Lipovšek 2014, Pisanski Peterlin 2010, Plemenitaš 2015, Sicherl 2013, Vrbinč 2016, Zlatnar Moe 2010) in širše prisotnosti kontrastivnega jezikoslovja v slovenskem prostoru (nedavno npr. Schlamberger Brezar, Limon in Gruntar Jermol 2016, Lovec 2016, Mikolič 2012, Vaupot 2016).

	Osnovna stopnja	Srednja stopnja	Visoka stopnja
Zunanji standard	ANG: Mary has a <i>big</i> dog. SLO: Marija ima <i>velikega</i> psa.	ANG: She chose a <i>nicer/more extravagant</i> ring than he originally suggested. SLO: Izbrala je <i>lepši/bolj ekstravaganten</i> prstan, kot ga je predlagal on.	ANG: Luxembourg is the <i>richest/most advanced</i> EU country. SLO: Luksemburg je <i>najbogatejša/najbolj razvita</i> država EU.
Notranji standard	ANG: His grandfather is a <i>kind</i> man. SLO: Njegov dedek je <i>prijazen</i> človek.	ANG: All <i>better</i> hotels offer self service. He explained some of his <i>more radical</i> ideas about afterlife. SLO: Vsi <i>boljši</i> hoteli nudijo samopostrežne obroke. Njegove ideje o posmrtnem življenju so <i>bolj</i> temačne.	ANG: Alan bought her the <i>cutest</i> little bouquet. Alan bought her a/the <i>most wonderful</i> little bouquet. SLO: To bom storila z <i>največjim</i> veseljem. Kupila je obleko iz <i>najbolj finega</i> žameta.

Razpredelnica 1: Sistem absolutnih in relativnih pridevniških rab v angleščini in slovenščini

Bistveni poudarek tu je, da je raba z notranjim standardom, ki jo poimenujemo tudi absolutna,² in raba z zunanjim standardom, ki ji pravimo relativna, stvar rabe v konkretnem sobesedilu in ne inherentna lastnost pridevnika. Prav s tem je povezano tudi dejstvo, da so posamezne strategije pri rabi pridevnikov v različnih jezikih lahko različne. M. Kavalir (2014) tako kvalitativno³ pokaže, da je, primerjalno gledano, v slovenščini zelo produktivna raba notranjega standarda na srednji stopnji (kjer pomeni »kar«), v angleščini pa na visoki stopnji (kjer pomeni »zelo«).

Tu nastane vprašanje, ali imajo te razlike za posledico upoštevanja vreden prenos v medjezikovnem stiku. Tu gre lahko za transfer pri učenju angleščine (oziroma slovenščine) kot tujega jezika ali pa za interferenco pri prevajanju med jezikoma.⁴ Če združimo oboje, lahko pričakujemo, da bo učinek transferja najmočnejši, če pogledamo prevode prevajalcev, ki so še v procesu učenja tujega jezika.

Glede na to, da gre nedvomno za področje jezika, katerega obvladanje lahko v procesu usvajanja tujega jezika pričakujemo šele dokaj pozno, ne bi bilo presenetljivo, če bi se

2 Tu seveda ne mislimo na absolutne pridevnike v smislu Biberja idr. (2000: 526), ki pod tem pojmom razumejo pridevnike z inherentno presežnim pomenom, npr. *unique*, niti ne na absolutne presežnike v smislu I. Heim (1991), kjer za interpretacijo zadostujejo informacije, vsebovane v samostalniški zvezi; bliže smo zanimivi ideji Janežiča (1911: 48), ki je osnovno stopnjo imenoval nasebna in obliko nasebnik, kar bi lahko razumeli kot lastnost samo na sebi.

3 To področje je manj primerno za kvantitativno korpusno raziskavo, saj gre kljub leksikogramatičnemu refleksu, ki ga odločanje med absolutno in relativno rabo ima (v smislu statistično pomembnega vpliva na izbiro priponskega proti opisnemu stopnjevanju in pa različnih tonskih potekov, gl. Kavalir 2014, 2017), tu za tendence in ne enosmerno razmerje, zato ni mogoče strojno izluščiti npr. vseh absolutno rabljenih pridevnikov. Položaj zapletajo še drugi dejavniki, npr. nepopolna primerljivost korpusov, pomanjkanje korpusov govornega jezika, potreba po širšem sobesedilnem kontekstu in pomemben delež vsebin, prevedenih iz angleščine, v slovenskih korpusih.

4 Prevodni jezik, zaznamovan s prenosom struktur iz izhodiščnega jezika, je znan tudi kot prevajalsčina (*translationese*; npr. Tirkkonen-Condit 2002).

učinek transferja še vedno pojavljala tudi pri posameznikih, ki študirajo angleščino na stopnji C1 ali C2 na terciarni ravni.⁵ Lastna pedagoška praksa kaže, da v angleškem pisanju študentov prvega letnika na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pogosto najdemo primere, za katere se zdi, da jih kvalitativno zaznamuje prenos slovenskega absolutnega primernika. Nekaj zgledov (poudarila M. K.):⁶

- *Going on an adventure is an excellent way to bring more versatility to our life. When we are on a trip or a vacation we can often find ourselves in situations we have never been in before. How we respond to it will definitely show us something new about our character since we cannot predict our reaction to that new environment. In some **more extreme** circumstances there is even a possibility of discovering new aspects of our mannerism.*
- *Besides, in these situations we really understand the true value of knowing ourselves and those around us. You get a line if you belong to the group of people who are **more independent and self-sufficient** or you form part of the opposite group that relies on others and also takes in consideration their point of view. Furthermore, you can draw a conclusion about what type of a person you are; more introvert or extrovert.*
- *Enormous amounts of money are being spent every year in order to rescue daring mountaineers from the Himalayas (and even our own modest mountains) and subsequently on their hospital treatment and rehabilitation. The tragedy lies in the fact that many of them return to their old ways as soon as possible – just let us be reminded of Tomaž Humar's story – and in case of a **more serious** injury, they represent an additional burden to society.*
- *Extreme sports are a fun and exciting way to spend your time, especially if you are bored with your usual activities. But they can also be very dangerous and can lead to accidents with serious consequences if you overrate yourself. Therefore, if you are thinking about taking up an extreme sport you better choose a **more safe** one and stick to the rules and instructions so that you can really enjoy yourself.*

Za namene empirične preverbe hipoteze, da se pri medjezikovnem stiku angleščine in slovenščine pojavlja interferenca oziroma učinek negativnega transferja na področju absolutnih pridevniških rab, so bili v aprilu/maju 2009 študenti tretjega in četrtega letnika predbolonjskih programov, ki so poslušali seminar iz Prevajanja v angleščino oziroma Prevajanja v slovenščino na Oddelku za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani pod vodstvom dr. Frančiške Lipovšek,⁷ zaproseni za prostovoljno sodelovanje v raziskavi v okviru podiplomskega študija, ki se ukvarja »z nekaterimi

⁵ Predvidevamo sicer lahko, da bo še več primerov transfernih rab na nekoliko nižjih stopnjah, kot kaže npr. naslednji zgled v pisanju študenta Fakultete za gradbeništvo in geodezijo Univerze v Ljubljani (z dovoljenjem; poudarila M. K.): *I am really interested in building ports or sea terminals, because I like everything connected with sea. And it would be really nice to design a **larger** sea Port like Port of Rotterdam or Port in Singapore.*

⁶ Zadevni študenti so podali dovoljenje za vključitev odlomka v raziskovalno delo avtorice v okviru doktorskega študija. Vsi navedeni zgledi v članku so v celoti izvirni brez popravkov.

⁷ Pri izvedbi je bila ključna pomoč nosilke, za kar ji še enkrat iskrena hvala.

pomenskimi in skladenjskimi razlikami med slovenščino in angleščino«, tako da niso bili vnaprej opozorjeni na področje v obravnavi. Študenti so dobili navodilo, da besedilo prevedejo »po svojih najboljših močeh, a brez uporabe elektronskih virov,« da bi se tako izognili vplivu nekaterih na spletu objavljenih prevodov.

Navodila in prevajalski primeri so bili ločeni za vsako od smeri prevajanja in izbrani glede na pričakovani transferni efekt, tako da so bili za prevajanje iz slovenščine v angleščino izbrani trije odlomki s skupaj štirimi absolutnimi primerniki, za prevajanje iz angleščine v slovenščino pa trije odlomki s skupaj štirimi absolutnimi presežniki. Skupno je v raziskavi sodelovalo 20 študentov,⁸ od tega 15 študentk in pet študentov, čeprav niso vsi prevedli vseh zgledov. Glede na relativno majhno število sodelujočih je raziskava tako predvsem kvalitativne narave; gledano na populacijo prevodov (do 80 prevodov primernikov in ravno tako do 80 prevodov presežnikov) je vseeno mogoče podati tudi kvantitativne tendence, vendar je treba upoštevati, da posamezni prevodi med seboj niso neodvisni. V nadaljevanju podajamo rezultate za vsak odlomek posebej.

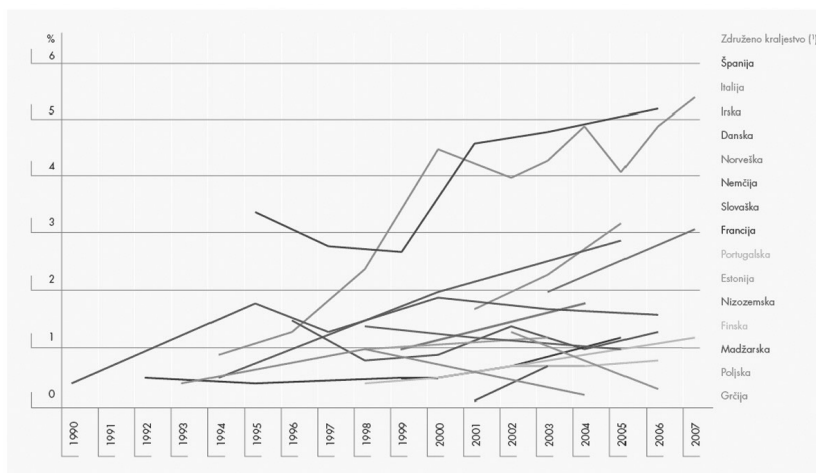
Pri prevodu obstajajo tri možnosti: ali je uporabljena izhodiščna struktura (absolutni primernik oziroma presežnik), ali je uporabljena pridevniška zgradba, ki se izogne izhodiščni strukturi, ali pa je izvirna pridevniška zgradba sploh predrugačena. Kot izhaja iz hipoteze, predvidevamo, da med jezikoma obstajajo razlike v pogostnosti posameznih rab, ne pa v sami zmožnosti, da se absolutne rabe sploh pojavljajo. Za vsak posamezni prevod posameznega testiranca tako ne moremo nujno reči, da je ustrezen ali neustrezen, lahko pa iz celote vseh rešitev sklepamo, ali prihaja pri tej skupini anketirancev do zaznamovane pogostnosti posameznih rab. Za vse izbrane zgledе obstaja možnost primerjave z javno objavljeno verzijo v drugem jeziku: zgledi z absolutnim primernikom vsi izhajajo iz dokumentov institucij Evropske unije in imajo uradno vsi status izvornika, čeprav lahko sklepamo, da gre v praksi večinoma za prevajanje iz angleščine v slovenščino (pri čemer pa angleščina ni nujno prvotni izhodiščni jezik), metem ko so vsi zgledi z absolutnim presežnikom vzeti iz leposlovnih del, ki so prevedena v slovenščino.

2 PRENOS ABSOLUTNEGA PRIMERNIKA IZ SLOVENŠČINE V ANGLEŠČINO

2.1 *Mlajši odrasli*

Prva naloga je vzeta iz letnega poročila evropske ustanove za spremljanje drog (Evropski center za spremljanje drog in zasvojenosti z drogami 2007: 59), gre pa za naslednji graf:

⁸ Vsi študenti, vključeni v analizo, so materni govorniki slovenščine.

Prikaz 5: Trendi razširjenosti uživanja kokaina v zadnjem letu med mlajšimi odraslimi (v starosti od 15 do 34 let)

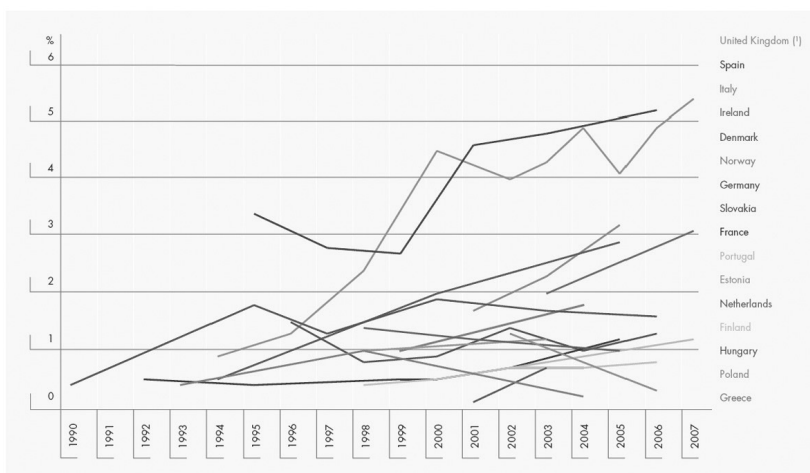
(¹) Anglija in Wales.

Opomba: Na Danskem vrednost za leto 1994 ustreza „trdim drogam“. Za nadaljnje informacije glej prikaz GPS-14 v Statističnem biltnu 2008.

Viri: Nacionalna poročila Reitox (2007), vzeta iz raziskav med prebivalstvom, poročil ali znanstvenih člankov.

*Prikaz 1: Prevajanje iz slovenščine v angleščino, prva naloga
(Evropski center za spremljanje drog in zasvojenosti z drogami 2007: 59 2007: 59)*

Angleška verzija poročila (European monitoring centre for drugs and drug addiction 2007: 59) isti graf podaja takole:

Figure 5: Trends in last year prevalence of cocaine use among young adults (aged 15–34)

(¹) England and Wales.

NB: In Denmark, the value for 1994 corresponds to 'hard drugs'. See Figure GPS-14 in the 2008 statistical bulletin for further information.

Sources: Reitox national reports (2007), taken from population surveys, reports or scientific articles.

*Prikaz 2: Prevajanje iz slovenščine v angleščino, prva naloga
(Evropski center za spremljanje drog in zasvojenosti z drogami 2007: 59)*

Pridevniška zgradba, ki nas tu zanima, je termin *mlajši odrasli* oziroma njegova angleška ustreznica *young adults*; pregled literature kaže, da sta oba termina vsak v svojem jeziku normalno uveljavljena. V tem zgledu je *mlajši* klasifikator, ni pa povsem jasno, kakšen je v slovenščini njegov epitetski (opisni) izvor – ali gre tu za odrasle, ki so še kar mladi (tj. absolutna raba) ali za mlajše odrasle nasproti starejšim odraslim (tj. relativna raba). V vsakem primeru naloga testira občutljivost na rabo primernikov v angleščini. V razpredelnici 2 predstavljeni prevodi kažejo, da je ustrezni angleški izraz brez primernika uporabilo 15 študentov, štirje so tudi v angleščini uporabili primernik, en študent pa prevoda ni predlagal.

Študent	Letnik	Prevod ANG 1	Oblika ANG 1
1	4	The spread of the trend in cocaine consumption among young adults between in the last year (age 15-34)	0
2	4	The percentage of cocaine users among young adults (aged 15-34)	0
3	3	Trends in cocaine use for last year among young adults (aged 15-34)	0
4	3	A wide trend of taking cocaine in the last year among young adults (ages from 15 to 34)	0
5	4	Range trends of cocain abuse in the last year among younger adults (age between 15 to 34)	1
6	3	Trends in cocaine use among young adults (aged 15 – 34) in the last year.	0
7	4	Trends in popularity of cocaine consumption among young adults (between the ages of 15 and 24) in the last year.	0
8	4	Cocaine consumption among young adults (aged 15 to 34) in the past year	0
9	3	Circulation of cocaine use in the last year among young adults (aged between 15 to 34)	0
10	3	The trends in taking cocaine in the last year among younger adults (between the age of 15 and 34)	1
11	4	/	/
12	4	The trends of enlarged use of cocaine among younger adults (aged 15-34) in the last year	1
13	4	Trends of the dispersion of cocaine usage among young adults (ages 15 to 34) in the last year	0
14	4	Wide circulation trends of consuming cocain in the last year among young adults (age 15-34)	0
15	3	Trends in cocaine use in the last year among young adults (ages 15 – 34)	0
16	4	Trends of cocaine spreading in the last year among young adoult (15 to 34 years old)	0

17	4	Trends of ranges of cocaine abuse in the last year among young adults (aged between 15 and 34)	0
18	3	The trends of cocaine consumption among the young adults (aged between 15 and 34) in the last year	0
19	4	Range of cocaine usage among young adults (aged 15-34) in the last year	0
20	4	The trend of cocaine consumption among younger adults (aged 15 to 34) in the last year.	1

Razpredelnica 2: Prevajanje iz slovenščine v angleščino, prva naloga (0 = pridevniška zgradba brez primernika, 1 = pridevniška zgradba s primernikom, 2 = drugačna konstrukcija)

2.2 Manjše število, daljši presledki

Druga prevodna naloga se je glasila *Litijev hipoklorit je priporočljiv v primerih, kjer gre za manjše število analiz ali za analize, ki jih izvajamo v daljših presledkih* (Direktiva Evropskega parlamenta in Sveta 96/73/ES 1996: 1) oziroma v angleški verziji *Lithium hypochlorite is recommended in cases involving a small number of analyses or for analyses conducted at fairly lengthy intervals* (Directive 96/73/EC of the European Parliament and of the Council 1996: 1). Poved je vključevala dva primera slovenskih absolutnih primernikov, in sicer v zvezah *manjše število* in *daljši presledki*. V obeh primerih gre za jasno absolutno rabo, ki je dovolj pogosta, da bi lahko rekli, da se izraza uveljavljata kot kolokaciji. Angleška verzija ne vsebuje nobenega absolutnega primernika, vendar pa to ne pomeni, da ga nikakor ne bi smela – tako najdemo v korpusu BNC (British National Corpus) npr. *However, the paper strength is only 74,000, of which a smaller number train regularly* (poudarila M. K.). Kljub temu je povedno dejstvo, da je to eden zelo redkih absolutnih primerov in da vsebuje korpus BNC⁹ skupno samo 85 zadetkov za zvezo *smaller number*, medtem ko jih je v šestkrat večjem slovenskem korpusu FidaPLUS¹⁰ za *manjše število* kar 37-krat več, 3.173.

Študent	Letnik	Prevod ANG 2	Oblika ANG 2-1
1	4	Lithia hypochlorite is recommendable in cases where there is a smaller number of analyses or for analyses which are carried out in longer intervals.	1
2	4	The use of lithium hypochlorite is recommended when only a few analyses need to be made or when there is a considerable break between individual analyses.	2
3	3	Lithium hypochlorite is recommended in cases involving a small number of analysis or for analysis done over longer intervals.	0

9 Iskanje operacionalizirano kot »smaller number«.

10 Iskanje operacionalizirano kot »#1majhenp?p*_#1število«.

Študent	Letnik	Prevod ANG 2	Oblika ANG 2-1
4	3	Lithium hypochlorite is advisable in cases where there are minor numbers of analysis or for analysis that are carried out in longer intervals.	1
5	4	Lithium hypochlorite is recommended in cases, where we are dealing with small number of analyses or for analyses, which are carried out in longer intervals.	0
6	3	Lithium hypochlorite is suggested in cases of only a few analyses or when analyses are carried out in longer intervals.	2
7	4	Lithium hypochlorite is recommendable in cases where there is a smaller number of analyses or where the analyses are performed in long intervals.	1
8	4	It is advisable to employ lithium hypochlorite when dealing with a smaller number of analyses or when conducting analyses at longer intervals	1
9	3	Lithium hypochlorite is recommended in cases involving a small number of analyses or for analyses conducted at fairly lengthy intervals.	0*
10	3	Lithium hypochlorite is recommended in cases of a smaller number of analyses or analyses that will be conducted at longer intervals.	1
11	4	/	/
12	4	/	/
13	4	Lithium hypochloride is recommended for cases which include only a small number of analyses and for analyses which are made in larger intervals.	0
14	4	Lithium hypochlorite is advisable to be used in cases when there are small numbers of analyses or when analyses are carried out in larger intervals.	0
15	3	Lithium hypochlorite is advisable in cases where only a few analyses are carried out or when the analyses are carried out in longer intervals.	2
16	4	Lithium hypochlorite is recommended in cases with a smaller number of analyses or for analyses performed in longer periods.	1
17	4	Lithium hypochloride is recommended in cases where smaller mount of analyses are carried out or for the analyses that are performed in longer intervals.	1
18	3	Lithium hypochlorite is advisable in cases where there are smaller numbers of analyses or there are analyses that are performed in longer intervals.	1
19	4	The use of lithium hypochlorite is recomended in case there is a smaller number of analysis or when analysis is carried out in longer intervals.	1

Študent	Letnik	Prevod ANG 2	Oblika ANG 2-1
20	4	Lithium hypochlorite is recommended in cases, where there is a smaller amount of analyses or for analysis which are done in larger intervals.	1

*Razpredelnica 3: Prevajanje iz slovenščine v angleščino, druga naloga, manjše število (0 = pridevniška zgradba brez primernika, 1 = pridevniška zgradba s primernikom, 2 = drugačna konstrukcija; * = identično uradni angleški verziji)*

Študent	Letnik	Prevod ANG 2	Oblika ANG 2-2
1	4	Lithia hypochlorite is recommendable in cases where there is a smaller number of analyses or for analyses which are carried out in longer intervals.	1
2	4	The use of lithium hypochlorite is recommended when only a few analyses need to be made or when there is a considerable break between individual analyses.	2
3	3	Lithium hypochlorite is recommended in cases involving a small number of analysis or for analysis done over longer intervals.	1
4	3	Lithium hipochlorite is advisable in cases where there are minor numbers of analysis or for analysis that are carried out in longer intervals.	1
5	4	Lithium hypochlorite is recommended in cases, where we are dealing with small number of analyses or for analyses, which are carried out in longer intervals.	1
6	3	Lithium hypochlorite is suggested in cases of only a few analyses or when analyses are carried out in longer intervals.	1
7	4	Lithium hypochlorite is recommendable in cases where there is a smaller number of analyses or where the analyses are performed in long intervals.	0
8	4	It is advisable to employ lithium hypoclorite when dealing with a smaller number of analyses or when conducting analyses at longer intervals	1
9	3	Lithium hypochlorite is recommended in cases involving a small number of analyses or for analyses conducted at fairly lengthy intervals.	0*
10	3	Lithium hypochlorite is recommended in cases of a smaller number of analyses or analyses that will be conducted at longer intervals.	1
11	4	/	/
12	4	/	/
13	4	Lithium hypocloride is recommended for cases which include only a small number of analyses and for analyses which are made in larger intervals.	1

Študent	Letnik	Prevod ANG 2	Oblika ANG 2-2
14	4	Lithium hypochlorite is advisable to be used in cases when there are small numbers of analyses or when analyses are carried out in larger intervals.	1
15	3	Lithium hypochlorite is advisable in cases where only a few analyses are carried out or when the analyses are carried out in longer intervals.	1
16	4	Lithium hypochlorite is recommended in cases with a smaller number of analyses or for analyses performed in longer periods.	1
17	4	Lithium hypochlorite is recommended in cases where smaller amount of analyses are carried out or for the analyses that are performed in longer intervals.	1
18	3	Lithium hypochlorite is advisable in cases where there are smaller numbers of analyses or there are analyses that are performed in longer intervals.	1
19	4	The use of lithium hypochlorite is recommended in case there is a smaller number of analysis or when analysis is carried out in longer intervals.	1
20	4	Lithium hypochlorite is recommended in cases, where there is a smaller amount of analyses or for analysis which are done in larger intervals.	1

Razpredelnica 4: Prevajanje iz slovenščine v angleščino, druga naloga, daljši presledki
 (0 = pridevniška zgradba brez primernika, 1 = pridevniška zgradba s primernikom,
 2 = drugačna konstrukcija; * = identično uradni angleški verziji)

Razpredelnici 3 in 4 kažeta, da je *manjše število* s primernikom prevedlo 10 študentov, s pridevniško zgradbo brez primernika pet študentov, trije študenti so zgradbo povsem spremenili. Pri *daljših presledkih* je bilo prevodov s primernikom še več, kar 15, dva študenta sta uporabila pridevniško zgradbo brez pridevnika, eden pa drugačno konstrukcijo. Dva študenta prevoda te naloge nista podala, omeniti pa je treba tudi dejstvo, da je eden od študentov za ta zgled poiskal in podal uradno angleško različico.

2.3 Zahtevnejše jedi

Tretja naloga prevajanja v angleščino izvira iz še enega dokumenta EU, in sicer se glasi *[N]amizne oljke so naravni in zdravi proizvod, ki se jih lahko je kot prigrizek ali v zahtevnejših jedeh* v slovenščini (Uredba Komisije (ES) št. 497/2003 2003: 4) in *[T]able olives are a natural and healthy product, which can be eaten as snacks or in complex dishes* v angleščini (Commission Regulation (EC) No 497/2003 2003: 4). Zanima nas absolutni primernik *zahtevnejše jedi*, ki ga lahko interpretiramo kot povsem prosto zvezo in rezultat produktivnosti absolutne rabe v slovenščini.¹¹

¹¹ Na tem mestu se ne spuščamo v analizo nekaterih problematičnih značilnosti slovenskega navedka, kot sta določna oblika pridevnikov in prisotnost zaimka *jih*.

Študent	Letnik	Prevod ANG 3	Oblika ANG 3
1	4	Table olives are a natural and healthy product, which can be eaten as a snack or in more exacting dishes.	1
2	4	Table olives are a natural and healthy product, which can be enjoyed not only as a simple snack but also in sophisticated dishes.	0
3	3	Olive is a completely natural and healthy product which can be served as a snack or an ingredient in a more complex dish.	1
4	3	Table olives are natural and healthy products that can be eaten as a snack or in more pretentious meals.	1
5	4	Table olives are natural and healthy product, which can be eaten as a snack or in more elaborate dishes.	1
6	3	Edible olives are a natural and healthy product, served either as a snack or used in prepared dishes.	2
7	4	Tabletop olives are a natural and healthy product, and can be consumed as a snack or as an ingredient of more complex dishes.	1
8	4	Table olives are natural and healthy products, which can be consumed as snacks or as ingredients of more complex dishes.	1
9	3	Table olives are a natural and healthy product, which can be eaten as snacks or in complex dishes.	0*
10	3	Table olives are a healthy and natural product that can be served as a snack or used in other more challenging dishes.	1
11	4	/	/
12	4	Table olives are a natural and healthy product that can be eaten as a snack or in more demanding dishes.	1
13	4	Table olives are a natural and a healthy product, which can be eaten as a side-dish or as an ingredient of more demanding dishes	1
14	4	Table olives are a natural and healthy product that could be eaten as a snack or be part of exacting dishes.	0
15	3	/	/
16	4	Table olive trees are a natural and healthy product, which can be eaten as a snack or in a more complicated dishes.	1
17	4	Table olives are a natural and healthy product that can be eaten as a short meal or within more exacting dishes.	1
18	3	Table olives are natural and healthy products that can be eaten as a collation or in more pretentious dishes.	1
19	4	The table olive tree is a natural and healthy product, which can be consumed as a snack or used as an ingredient in meals.	2
20	4	Olives are a natural and healthy product, which can be eaten as a snack or as part of (in) more complex dishes.	1

*Razpredelnica 5: Prevajanje iz slovenščine v angleščino, tretja naloga
(0 = pridevniška zgradba brez primernika, 1 = pridevniška zgradba s primernikom,
2 = drugačna konstrukcija; * = identično uradni angleški verziji)*

Iz rezultatov, zabeleženih v razpredelnici 5, lahko razberemo, da je 13 študentov prevedlo *zahtevnejše jedi* s primernikom, trije študenti so uporabili pridevniško zgradbo brez primernika, dva sta v tem delu popolnoma spremenila strukturo, dva pa prevoda nista podala.¹² Študent št. 9 je tudi tu poiskal in predlagal uradno angleško različico.

2.4 Povzetek rezultatov

Naloga	Zgled	Število prevodov s pridevniško zgradbo brez primernika	Število prevodov s pridevniško zgradbo s primernikom	Število prevodov z drugačno konstrukcijo	Skupaj
1	<i>mlajši odrasli</i>	15	4	0	19
2-1	<i>manjše število</i>	4 + 1	10	3	18
2-2	<i>daljši presledki</i>	1 + 1	15	1	18
3	<i>zahtevnejše jedi</i>	2 + 1	13	2	18
Skupaj		22 + 3	42	6	73

Razpredelnica 6: Prevajanje iz slovenščine v angleščino, povzetek rezultatov

Skupni rezultati, zbrani v razpredelnici 6, kažejo, da so študenti tretjega in četrtega letnika anglistike uspešno prepoznali razliko med slovenščino in angleščino v rabi termina *mlajši odrasli*, medtem ko so pri ostalih treh zgledih tudi v angleščini pokazali zelo močno nagnjenje k rabi absolutnega primernika, saj je v tem delu takšnih kar 38 od 54 prevodov. Če pogledamo primere, kot si sledijo po stopnji ustaljenosti od termina prek močnejše in šibkejše kolokacije do proste zveze, se zdi, da je razlog za prevladujočo neprimerniško rabo v primeru *mlajši odrasli* v tem, da so študenti to zvezo prepoznali kot leksem in ji kot celoti iskali angleško ustreznico, medtem ko je v drugih primerih močnejši slovnični vidik s sistemsko absolutno rabo, ki pa ni bila prepoznana. To kaže na močan učinek transferja in na dejstvo, da leksikogramatična razlika med slovenščino in angleščino na področju absolutnega primernika tudi na tej stopnji učenja angleščine še ni uzaveščena.

¹² Točneje, student št. 15 je podal prevod, a je iz neznanih razlogov spremenil izhodiščno besedilo, tako da se je glasilo *Edible olives are a natural and healthy product, which can be served as a snack or used in other dishes.*

3 PRENOS ABSOLUTNEGA PRESEŽNIKA IZ ANGLEŠČINE V SLOVENŠČINO

3.1 *A most amazing female*

Prva prevodna naloga pri prevajanju iz angleščine v slovenščino izvira iz ljubezenskega romana Amande Quick. Izvirnik se glasi *Sebastian glanced at her with an expression of cool admiration. 'You've been very observant. But I cannot say I'm surprised. You are a most amazing female'* (Quick 1993: 69), slovensko besedilo (v prevodu Jasne Kešpret) pa *Sebastian jo je pogledal z občudovanjem. 'Zelo dobro opazuješ. Vendar ne morem reči, da sem presenečen. Ti si najbolj presenetljiva ženska'* (Quick 2002: 76). Zanima nas absolutni presežnik *a most amazing (female)*. Kot je razvidno, je tudi v slovenščini uporabljen presežnik, vendar pa bi bilo mogoče trditi, da bi ga običajni naslovnik v nasprotju z absolutno interpretacijo v angleščini razumel kot relativno rabo in gre v tem smislu za neustrezen pomenski premik.

Študent	Letnik	Prevod SLO 1	Oblika SLO 1
1	4	Sebastian jo je oplazil s pogledom hladnega občudovanja: "Zelo dobro opazuješ, vendar ne morem reči, da sem presenečen, saj si osupljiva ženska."	0
2	4	Sebastian jo je ošinil z izrazom čistega občudovanja na obrazu. "Dobro opazuješ. Ne morem pa reči, da si me presenetila. Neverjetna ženska si."	0
3	3	Sebastian jo je pogledal z občudovanjem v očeh. »Zelo dobro opazuješ. Vendar moram dodati, da me to ne preseneča. Si zares izjemna ženska.«	0
4	3	Sebastian jo je bežno pogledal s hladnim občudovanjem. "Bila si zelo pazljiva. Ampak ne morem reči, da sem presenečen. Si najbolj čudovita ženska."	1
5	4	Sebastian jo je ošvignil s pogledom, ki je izžareval občudovanje. Zelo dobro opazuješ, ampak ne bom rekel, da sem presenečen. Si zelo posebna ženska.	0
6	3	Sebastian jo je pogledal z izrazom hladnega občudovanja. Si pa zelo pozorna. A vendar ne morem trditi, da sem presenečen. Si naravnost čudovita ženska.	0
7	4	Sebastian je je pogledal z izrazom zadržanega občudovanja. "Dobro opazuješ. Ne morem reči da nisem presenečen, saj si nadvse neverjetna ženska."	0
8	4	Sebastian jo je oplazil s pogledom, ki je izražal hladno občudovanje. "Dobro opazuješ. A ne bi mogel reči, da sem presenečen. Si nadvse izredna ženska."	0
9	3	Sebastian jo je bežno pogledal z izrazom predrznega občudovanja. "Zelo dobro opazuješ. Ne morem reči, da me to preseneča. Si najbolj čudovita ženska."	1
10	3	/	/

Študent	Letnik	Prevod SLO 1	Oblika SLO 1
11	4	Sebastijan jo je gledal s čistim občudovanjem. »Zelo si pazljiva. Ampak ne morem reči, da sem presenečen. Si zelo osupljiva ženska.«	0
12	4	Sebastjan jo je pogledal z izrazom občudovanja. "Do zdaj si veliko opazila. Ne morem pa trditi da sem presenečen. Ti si izredno osupljiva ženska."	0
13	4	Sebastian jo je ošvrknil z hladnim odobravanjem. "Si pa zelo dovzetna za dogajanje okoli sebe, a to me ne preseneča. Osupljivo dekle si."	0
14	4	Sebastian jo je bežno pogledal z izrazom hladnega občudovanja. "Bila si zelo pazljiva, vendar ne morem reči, da sem presenečen. Neverjetna ženska si."	0
15	3	Sebastian jo je bežno pogledal z izrazom polnega občudovanja. Zelo pozorna si. Ampak ne morem trditi, da nisem presenečen. Zares čudovita ženska si.	0
16	4	Sebastian jo je pogledal z izrazom polnim občudovanja. "Bila si zelo pozorna. A ne morem reči, da sem presenečen. Si zelo osupljiva ženska."	0
17	4	Sebastjan jo je bežno pogledal z izrazom mirnega občudovanja na obrazu. "Bila si zelo pazljiva. Ampak nisem presenečen, saj si najbolj čudovita ženska."	1
18	3	Sebastian jo je bežno pogledal z izrazom hladnega občudovanja: »Zelo ste opazovali. Vendar me to ne preseneča. Ste namreč najbolj osupljiva ženska.	1
19	4	Sebastjan jo je oplazil s pogledom polnim občudovanja. "Dobro si opazovala, ampak ne morem reči da sem presenečen, saj si zelo čudovita ženska."	0
20	4	Sebastian jo je pogledal z izrazom hladnega občudovanja. "Ti zelo dobro opazuješ. Pa saj me to niti ne preseneča. Si zelo čudovita/ osupljiva ženska"	0

Razpredelnica 7: Prevajanje iz angleščine v slovenščino, prva naloga (0 = pridevniška zgradba brez presežnika, 1 = pridevniška zgradba s presežnikom, 2 = drugačna konstrukcija)

Kot kažejo rezultati v razpredelnici 7, je 15 študentov v prevodu izraza *a most amazing female* uporabilo pridevniško zgradbo brez presežnika, štirje so uporabili zgradbo s presežnikom, eden pa prevoda ni podal.

3.2 The strangest thing

Druga prevodna naloga je vzeta iz kriminalnega romana Jamesa Pattersona. Izvirnik se glasi *I saw a blond man, and he did the strangest thing: He bowed in our direction. I couldn't believe what he'd just done. Taken a bow?* (Patterson 2006: 32), slovensko besedilo (v prevodu Mihe Avanza) pa *Zagledal sem plavolasca, ki je naredil nekaj zelo*

čudnega: priklonil se nama je. *Nisem mogel verjeti svojim očem. Priklon?* (Patterson 2009: 35).

Zanima nas zveza *the strangest thing*. Tu gre za značilno angleško absolutno presežniško rabo, ki se je razvila v kolokacijo. Korpus BNC vsebuje devet primerov te zveze,¹³ medtem ko je v šestkrat večjem korpusu FidaPLUS sedem primerov zveze *najbolj čudna stvar*,¹⁴ od katerih so vsaj trije neposredno navezani na angleški vir (npr. *Nevrofiziolog John Harrison v knjigi Synaesthesia, the Strangest Thing - Sinestezija, najbolj čudna stvar* (Oxford University Press) raziskuje vzrok, zaradi katerega pride do tega mešanja čutov; poudarila M. K.), in nobenega primera *najčudnejše stvari*¹⁵. Sklepamo lahko, da slovenski absolutni presežnik v podobnem govornem položaju ni izključen, ni pa tako pogost kot v angleščini.

Študent	Letnik	Prevod SLO 2	Oblika SLO 2
1	4	Videl(a) sem blondinca in napravil je nenavadno stvar: <i>Priklonil se je v našo smer</i> . Ne morem verjeti, da je to napravil. Prikloniti se?	0
2	4	Videl(a) sem moškega s svetlimi lasmi. Naredil je nekaj zares čudnega: <i>priklonil se je v našo smer</i> . Nisem mogel /-la verjeti, kaj je naredil. Se je res priklonil? (Priklonil se je? (če gre za odziv sogovorca))	0
3	3	Videl sem moškega s svetlimi lasmi, ki je naredil nekaj zelo nenavadnega: <i>priklonil se nam je</i> . Nisem mogel verjeti očem, da se nam je priklonil.	0
4	3	Videl sem svetlolasega človeka, ki je naredil najbolj čudno stvar: <i>Priklonil se je v našo smer</i> . Nisem mogel verjeti, kaj je pravkar naredil. Prikloniti se?	1
5	4	Videl sem svetlolasega moškega, ki je naredil zelo čudno stvar: <i>priklonil se je v našo smer</i> . Nisem mogel verjeti. Prikloniti se?	0
6	3	Videla sem svetlolasega moža, ki je naredil najbolj nenavadno stvar: <i>poklonil se nam je</i> . Nisem mogla verjeti kaj je storil. Poklon?	1
7	4	Videl sem svetlolasega moža, ki je naredil res nenavadno gesto: <i>Priklonil se je v našo smer</i> . Nisem mogel verjeti kaj je pravkar storil. Se priklonil?	0
8	4	Videl sem svetlolasega moškega, ki je naredil nekaj zelo nenavadnega: <i>priklonil se nam je</i> . Nisem mogel verjeti, da je to pravkar storil. Se priklonil?	0
9	3	Videla sem svetlolasega moškega, ki je naredil nekaj najbolj nenavadnega. <i>Poklonil se je v našo smer</i> . Nisem mogla verjeti temu, kaj je naredil. Poklon?	1
10	3	/	/

13 Iskanje operacionalizirano kot »strangest thing«.

14 Iskanje operacionalizirano kot »najbolj_#1čuden_#1stvar«.

15 Iskanje operacionalizirano kot »#1čudenp?s*_#1stvar«.

Študent	Letnik	Prevod SLO 2	Oblika SLO 2
11	4	Videl sem moškega svetlih las, ki je naredil nekaj zelo nenavadnega: Priklonil se je proti nam. Nisem mogel verjeti kar je pravkar storil. Priklonil se je?	0
12	4	Videl sem svetlolasega moškega in naredil je nekaj zelo čudnega. Priklonil se je v našo smer. Nisem mogel verjeti kaj je pravkar naredil. Se je klanjal?	0
13	4	Videla sem nekega blondinca, čigar početje me je presenetilo, saj se nam je priklonil. Nisem mogla verjeti, da je storil to. Nam namenil priklon?	0
14	4	Videl sem plavolasega moškega, ki je naredil nekaj čudnega. Obrnjen proti nam se je priklonil! Nisem mogel verjeti, kaj je ravno storil. Priklonil?	0
15	3	Videla sem plavolasega moža, ki je naredil zared čudno stvar: poklonil se nam je naravnost v našo smer. Nisem mogla verjeti kaj je pravkar storil. Poklonil se je?	0
16	4	Videl sem blond moškega, ki je naredil nekaj zelo čudnega. Priklonil se je v našo smer. Nisem mogel verjeti kaj je pravkar storil. Priklonil se je?	0
17	4	Videla sem plavolasega moškega, ki je naredil nekaj zelo čudnega: <i>Priklonil se je v našo smer.</i> Nisem mogla verjeti, kaj je naredil. Priklonil se je?	0
18	3	Videla sem svetlolasega moškega, ki je potem storil nekaj nepričakovanega: priklonil se je v našo smer. Nisem mogla verjeti, kaj je ravno storil. Da se je priklonil?	0
19	4	Videl sem svetlolasega moškega, ki je naredil nekaj zelo čudnega: Priklonil se nam je. Nisem mogel verjeti kaj je naredil. Priklonil se je?	0
20	4	Videla sem svetlolasega človeka, ki je naredil zelo čudno stvar: Priklonil se nam je. Nisem mogla verjeti, da je to res naredil. Priklonil se?	0

Razpredelnica 8: Prevajanje iz angleščine v slovenščino, druga naloga (0 = pridevniška zgradba brez presežnika, 1 = pridevniška zgradba s presežnikom, 2 = drugačna konstrukcija)

Iz razpredelnice 8 lahko razberemo, da je 16 študentov pri prevodu izraza *the strangest thing* uporabilo pridevniško zgradbo brez presežnika, trije so uporabili zgradbo s presežnikom, eden pa predloga prevoda ni podal.

3.3 *The most gorgeous green eyes, the cutest little plaid bow*

Zadnja prevodna naloga prihaja iz istega vira kot predhodna, tj. kriminalnega romana Jamesa Pattersona. Angleški izvirnik se glasi *She had the most gorgeous green eyes, full red lips, and the cutest little plaid bow planted in her hair. Sullivan had decided one thing about her right away — Marianne was a little cock tease, and that was all right with him.*

He liked to play games too (Patterson 2006: 14), slovensko besedilo (v prevodu Mihe Avanza) pa *Imela je čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in srčkano karirasto pentljo v laseh. Sullivanu je nekaj takoj postalo jasno – mala je zapeljivka in nič ni imel proti. Tudi sam se je rad poigral* (Patterson 2009: 20). V odlomku sta prisotna dva angleška absolutna presežnika, *the most gorgeous (green eyes) in the cutest (little plaid bow)*.

Študent	Letnik	Prevod SLO 3	Oblika SLO 3-1
1	4	Imela je krasne zelene oči, polne rdeče usnice in sladko karirasto pentljo v laseh. Sullivan se je takoj zaključil nekaj o njej – Marianne je bila navihana nagajivka, in to mu je bilo všeč. Tudi sam se je rad igral igrice.	0
2	4	Imela je prekrasne zelene oči, polne rdeče ustnice in srčkano karirasto pentljico v laseh. Sullivanu je nekaj v hipu postalo jasno – Marianne je spogledljivka, in ni ga motilo. Tudi on se je rad igral.	0
3	3	Imela je prečudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in nadvse pristrčno pentljo v laseh. Sullivan je takoj spoznal nekaj o njej – Marianne je bila dražljivka in njemu je to ustrezalo. Tudi on je se je rad igral.	0
4	3	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in pristrčno majhno karirasto pentljo v laseh. Sullivan se je eno stvar glede nje takoj odločil – Marianne je bila zapeljivka in to ga ni motilo. Tudi on se je rad igral.	1
5	4	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice, in pa zelo srčkano majhno karirasto pentljo v laseh. Sullivan se je v trenutku odločil – Marianne je bila spogledljivka in to ga ni motilo. Tudi sam je imel rad igrice.	1
6	3	Imela je prečudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in naravnost pristrčno karirasto pentljico v laseh. Sullivan je takoj sklenil da je Marianne mala spogledljivka, njemu pa je to ustrezalo. Tudi sam je užival v takih igricah.	0
7	4	Imela je najlepše zelene oči, polne rdeče ustnice, in nadvse pristrčno karirasto pentljo, zataktnjeno v lase. Sullivan se je glede nje takoj nekaj odločil – Marianne je bila spogledljivka, in tako mu je bilo tudi prav. Tudi sam se je rad igral.	1
8	4	Imela je sijajne zelene oči, polne rdeče ustnice in ljubko majhno karirasto pentljo zataktnjeno v laseh. Sullivan ji je takoj pripel svojo oznako - Marianne je bila mala zapeljivka in to mu je bilo prav. Tudi on se je rad šel igrice.	0
9	3	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in najbolj srčkano karirasto pentljo v laseh. Sullivan se je na mestu odločil, da ena stvar o njej drži kot pribito – Marianne je bila prava mala nadloga. Sullivana to sploh ni motilo. Tudi on je se je rad igral.	1
10	3	/	/

Študent	Letnik	Prevod SLO 3	Oblika SLO 3-1
11	4	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in prsrčno majhno karirasto pentljo v laseh. Sullivan je takoj vedel – Marianne se je rada šopirila, in to ga ni motilo. Tudi on se je rad igral igrice.	1
12	4	Imela je prečudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in najbolj srčkano karirasto pentljico v laseh. Sullivan se je takoj odločil- Marianne je bila mala zapeljevalka in s tem je bil zadovoljen. Tudi on se je rad igral takšne igrice.	0
13	4	Krasile so jo prekrasne zelene oči, polne rdeče ustnice in prsrčna mala karirasta pentlja v njenih laseh. Sullivan si je takoj ustvaril mnenje o Marianne – bila je spogledljivka, kar mu je bilo všeč, saj se tudi sam oboževal tovrstne igrice.	0
14	4	Imela je čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in prsrčno majhno pentljo iz pleida v laseh. Sullivan je takoj vedel, da je Marianne mala nagajivka. Nič ni imel proti, saj je tudi on imel rad take igrice.	0
15	3	Imela je neverjetno čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in naravnost prsrčno karirasto pentljo v laseh. Sullivan je takoj spregledal, da je Marianne mala koketa, kar mu je bilo prav. Tudi sam se je rad igral igrice.	0
16	4	Imela je najlepše zelene oči, polne rdeče ustnice in zelo srčkano karirasto pentljico v laseh. Sullivan je bil glede ena stvari takoj odločen – Marianne je bila ena mala nagajivka, a to ga ni motilo. Tudi on se je rad igral.	1
17	4	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in prikupno majhno karirasto mašno posajeno v laseh. Sullivan je takoj prepoznal eno stvar o njej- Marianne je bila majhna spogledljivka, a ga to ni motilo. Tudi on se je rad poigral.	1
18	3	Imela je najčudovitejše zelene oči, polne rdeče ustnice, v laseh pa majhno srčkano karirasto pentljo. Sullivan je v trenutku prišel do zaključka, da je Marianne majhna nagajivka. To je bilo prav, saj se je tudi sam rad igral igrice.	1
19	4	Imela je nadvse čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice, v laseh pa je imela najbolj srčkan karirast trak. Sullivan se je že na začetku odločil, da je Marianne majhna navihanka, in to mu je ugajalo. Tudi on je imel rad igrice.	0
20	4	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in srčkano karirasto pentljo v laseh. Glede nje se je Sullivan takoj odločil – Marianne je bila koketa in to mu je bilo čisto všeč. Tudi on se je rad igral.	1

*Razpredelnica 9: Prevajanje iz angleščine v slovenščino, tretja naloga,
the most gorgeous green eyes (0 = pridevniška zgradba brez presežnika,
1 = pridevniška zgradba s presežnikom, 2 = drugačna konstrukcija)*

Študent	Letnik	Prevod SLO 3	Oblika SLO 3-2
1	4	Imela je krasne zelene oči, polne rdeče usnice in sladko karirasto pentljo v laseh. Sullivan se je takoj zaključil nekaj o njej – Marianne je bila navihana nagajivka, in to mu je bilo všeč. Tudi sam se je rad igral igrice.	0
2	4	Imela je prekrasne zelene oči, polne rdeče ustnice in srčkano karirasto pentljico v laseh. Sullivanu je nekaj v hipu postalo jasno – Marianne je spogledljivka, in ni ga motilo. Tudi on se je rad igral.	0
3	3	Imela je prečudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in nadvse pristrčno pentljo v laseh. Sullivan je takoj spoznal nekaj o njej – Marianne je bila dražljivka in njemu je to ustrezalo. Tudi on je se je rad igral.	0
4	3	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in pristrčno majhno karirasto pentljo v laseh. Sullivan se je eno stvar glede nje takoj odločil – Marianne je bila zapeljivka in to ga ni motilo. Tudi on se je rad igral.	0
5	4	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice, in pa zelo srčkano majhno karirasto pentljo v laseh. Sullivan se je v trenutku odločil – Marianne je bila spogledljivka in to ga ni motilo. Tudi sam je imel rad igrice.	0
6	3	Imela je prečudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in naravnost pristrčno karirasto pentljico v laseh. Sullivan je takoj sklenil da je Marianne mala spogledljivka, njemu pa je to ustrezalo. Tudi sam je užival v takih igrich.	0
7	4	Imela je najlepše zelene oči, polne rdeče ustnice, in nadvse pristrčno karirasto pentljo, zataknjeno v lase. Sullivan se je glede nje takoj nekaj odločil – Marianne je bila spogledljivka, in tako mu je bilo tudi prav. Tudi sam se je rad igral.	0
8	4	Imela je sijajne zelene oči, polne rdeče ustnice in ljubko majhno karirasto pentljo zataknjeno v laseh. Sullivan ji je takoj pripel svojo oznako - Marianne je bila mala zapeljivka in to mu je bilo prav. Tudi on se je rad šel igrice.	0
9	3	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in najbolj srčkano karirasto pentljo v laseh. Sullivan se je na mestu odločil, da ena stvar o njej drži kot pribito – Marianne je bila prava mala nadloga. Sullivanu to sploh ni motilo. Tudi on je se je rad igral.	1
10	3	/	/
11	4	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in pristrčno majhno karirasto pentljo v laseh. Sullivan je takoj vedel – Marianne se je rada šopirila, in to ga ni motilo. Tudi on se je rad igral igrice.	0
12	4	Imela je prečudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in najbolj srčkano karirasto pentljico v laseh. Sullivan se je takoj odločil- Marianne je bila mala zapeljevalka in s tem je bil zadovoljen. Tudi on se je rad igral takšne igrice.	1

Študent	Letnik	Prevod SLO 3	Oblika SLO 3-2
13	4	Krasile so jo prekrasne zelene oči, polne rdeče ustnice in prisrčna mala karirasta pentlja v njenih laseh. Sullivan si je takoj ustvaril mnenje o Marianne – bila je spogledljivka, kar mu je bilo všeč, saj se tudi sam oboževal tovrstne igrice.	0
14	4	Imela je čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in prisrčno majhno pentljo iz pleida v laseh. Sullivan je takoj vedel, da je Marianne mala nagajivka. Nič ni imel proti, saj je tudi on imel rad take igrice.	0
15	3	Imela je neverjetno čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in naravnost prisrčno karirasto pentljo v laseh. Sullivan je takoj spregledal, da je Marianne mala koketa, kar mu je bilo prav. Tudi sam se je rad igral igrice.	0
16	4	Imela je najlepše zelene oči, polne rdeče ustnice in zelo srčkano karirasto pentljico v laseh. Sullivan je bil glede ena stvari takoj odločen – Marianne je bila ena mala nagajivka, a to ga ni motilo. Tudi on se je rad igral.	0
17	4	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in prikupno majhno karirasto mašno posajeno v laseh. Sullivan je takoj prepoznal eno stvar o njej- Marianne je bila majhna spogledljivka, a ga to ni motilo. Tudi on se je rad poigral.	0
18	3	Imela je najčudovitejše zelene oči, polne rdeče ustnice, v laseh pa majhno srčkano karirasto pentljo. Sullivan je v trenutku prišel do zaključka, da je Marianne majhna nagajivka. To je bilo prav, saj se je tudi sam rad igral igrice.	0
19	4	Imela je nadvse čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice, v laseh pa je imela najbolj srčkan karirast trak. Sullivan se je že na začetku odločil, da je Marianne majhna navihanka, in to mu je ugajalo. Tudi on je imel rad igrice.	1
20	4	Imela je najbolj čudovite zelene oči, polne rdeče ustnice in srčkano karirasto pentljo v laseh. Glede nje se je Sullivan takoj odločil – Marianne je bila koketa in to mu je bilo čisto všeč. Tudi on se je rad igral.	0

Razpredelnica 10: Prevajanje iz angleščine v slovenščino, tretja naloga, the cutest little plaid bow (0 = pridevniška zgradba brez presežnika, 1 = pridevniška zgradba s presežnikom, 2 = drugačna konstrukcija)

Iz razpredelnic 9 in 10 lahko razberemo, da je zvezo *the most gorgeous (green eyes)* 10 študentov prevedlo s pridevniško zgradbo brez presežnika, devet prevodov pa je tudi v slovenščini vsebovalo presežnik. Zvezo *the cutest (little plaid bow)* je v pridevniški obliki, a brez presežnika prevedlo 16 študentov, s presežnikom pa trije. En študent prevoda te naloge ni oddal.

3.4 Povzetek rezultatov

Naloga	Zgled	Število prevodov s pridevniško zgradbo brez presežnika	Število prevodov s pridevniško zgradbo s presežnikom	Število prevodov z drugačno konstrukcijo	Skupaj
1	<i>a most amazing female</i>	15	4	0	19
2	<i>the strangest thing</i>	16	3	0	19
3-1	<i>the most gorgeous (green eyes)</i>	10	9	0	19
3-2	<i>the cutest (little plaid bow)</i>	16	3	0	19
Skupaj		57	19	0	76

Razpredelnica 11: Prevajanje iz angleščine v slovenščino, povzetek rezultatov

Glede na to, da so v tej jezikovni kombinaciji študenti prevajali v svoj materni jezik, bi pričakovali, da bo interferenca manjša ali je sploh ne bo. Napoved se je izkazala za resnično, vendar pa vseeno pomemben del prevodov, 19 od 76 oziroma skupno 25 odstotkov, tudi v slovenščini vsebuje presežnik. Angleški primeri so segali od dveh tradicionalnih rab, *a most amazing female* s formalno zaznamovano absolutno rabo z nespecifičnim kazalnikom in *the strangest thing*, do dveh rab, ki naj bi bili po dosedanjih ugotovitvah (Kavalir 2014) novejši, tj. *the most gorgeous (green eyes)* s kombinacijo opisnega stopnjevanja in specifičnega kazalnika ter *the cutest (little plaid bow)* kot pogovorne različice absolutne rabe. Edino opazno odstopanje se pojavlja v primeru zveze *the most gorgeous*, kjer polovica slovenskih prevodov vsebuje presežnik, vendar je težko ugotoviti, zakaj se ta močna tendenca pojavlja ravno tu.

4 ZAKLJUČEK

Raziskava je pokazala, da se pri slovenskih študentih angleščine kljub visoki ravni (C1/C2) zmožnosti v tujem jeziku pojavljajo pomembni transferni učinki na področju absolutnih in relativnih rab pridevnikov. Čeprav so na splošno absolutne rabe v obeh jezikih mogoče tako na srednji kot na visoki stopnji, obstajajo pomembne razlike v pogostnosti teh strategij v slovenščini oziroma angleščini. Rezultati kažejo, da študenti višjih letnikov anglistike zelo pogosto (ko ne gre za termine, kar v 70 % prevodov) v angleščino prenašajo strategijo absolutnih pridevniških rab na srednji stopnji, čeprav je ta možnost pri maternih govorcih redka. Po drugi strani kar 25 % prevodov v slovenščino, ki je študentom materni jezik, ohranja angleški absolutni primernik, za katerega je v slovenščini značilna zelo omejena raba. Kljub robustnim rezultatom bi bile zaradi relativno majhnega

vzorca in posledično predvsem kvalitativnih interpretacij dobrodošle dodatne raziskave področja, hkrati pa je upati, da bo raziskava pozitivno vplivala na nadaljnje poučevanje in usvajanje angleških pridevniških zgradb v Sloveniji.

LITERATURA

- BIBER, Douglas/Stig JOHANSSON/Geoffrey LEECH/Susan CONRAD/Edward FINEGAN (2000) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- BNC. British National Corpus. 10. junij 2016. <http://bncweb.lancs.ac.uk>.
- Commission Regulation (EC) No 497/2003 of 18 March 2003 amending Regulation (EC) No 94/2002 laying down detailed rules for applying Council Regulation (EC) No 2826/2000 on information and promotion actions for agricultural products on the internal market (2003) UL L 74 (20. 3. 2003). 4.
- Direktiva Evropskega parlamenta in sveta 96/73/ES z dne 16. decembra 1996 o nekaterih metodah za kvantitativno analizo dvokomponentnih mešanic tekstilnih vlaken (1996) UL L 032 (3. 2. 1997). 1.
- Directive 96/73/EC of the European Parliament and of the Council of 16 December 1996 on certain methods for the quantitative analysis of binary textile fibre mixtures (1996) UL L 032 (3. 2. 1997). 1.
- European monitoring centre for drugs and drug addiction (2007) 2007 Annual Report: The State of the Drugs Problem in Europe. 10. junij 2016. <http://www.emcdda.europa.eu/publications/annual-report/2007>.
- Evropski center za spremljanje drog in zasvojenosti z drogami (2007) Letno poročilo 2007: stanje na področju problematike drog v Evropi. 10. junij 2016. <http://www.emcdda.europa.eu/publications/annual-report/2007>.
- FidaPLUS. 10. junij 2016. www.fidaplus.net.
- HALLIDAY, Michael A. K./Christian M. I. M. MATTHIESSEN (2014) *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. izdaja. London, New York: Routledge.
- HEIM, Irene (1999) Notes on superlatives. 10. junij 2016. [Semanticsarchive.net](http://www.semanticsarchive.net/Archive/TI1MTlhZ/Superlative.pdf). <http://www.semanticsarchive.net/Archive/TI1MTlhZ/Superlative.pdf>.
- ILC, Gašper (2014) Gramatikalizacija prostorskih členic v angleščini in slovenščini. *Slavistična revija* 62(3), 309–319.
- JAMES, Mark A. (2012) Cross-Linguistic Influence and Transfer of Learning. N. M. Seel (ur.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer, 858–61.
- JANEŽIČ, Anton (1911) *A. Janežičeva slovenska slovnica*. 10. izdaja. Celovec: Družba svetega Mohorja
- JURKO, Primož (2016) Pragmatic Meaning in Contrast: Semantic Prosodies of Slovene and English. *Perspectives [Splet]*. DOI:<http://dx.doi.org/10.1080/0907676X.2016.1165262>.

- KAVALIR, Monika (2014) *Skladenjske in pomenske razsežnosti pridevniških zgradb*: doktorska disertacija. Ljubljana, 2014.
- KAVALIR, Monika (2017) Prosody and Absolute vs. Relative Uses of English and Slovene Adjectives. *Linguistica* [v tisku].
- KOMAR, Smiljana (2012) An English-Slovene Contrastive Analysis of Discourse Markers. L. Frentiu/L. Punga (ur.), *A Journey through Knowledge: Festschrift in Honour of Hortensia Pârlog*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 150–169.
- LIPOVŠEK, Frančiška (2014) Prepositional Use with the Object-of-Activity Function of the Landmark in English and Slovene. *Jezikoslovje* 15(2–3), 153–171.
- LOVEC, Nina (2016) Primerjava slovenskega in italijanskega besednega reda v stavkih s tremi ali dvema elementoma. *Vestnik za tuje jezike* 7(1), 81–101. DOI:10.4312/vestnik.7.87-101.
- MIKOLIČ, Tamara (2012) A Contrastive Study of Nominalization in the Systemic Functional Framework. *Languages in Contrast* 12(2), 251–276.
- PATTERSON, James (2006) *Cross*. London: Headline.
- PATTERSON, James (2009) *Cross*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- PISANSKI PETERLIN, Agnes (2010) Hedging Devices in Slovene-English Translation: A Corpus-Based Study. *Nordic Journal of English Studies* 9(2), 171–193.
- PLEMENITAŠ, Katja (2015) The Affective Aspect of the Formation of Diminutives in Slovene and English. I. Stramljič Breznik (ur.), *Manjšalnice v slovanskih jezikih: oblika in vloga*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, 507–516.
- QUICK, Amanda (1993) *Dangerous*. New York: Bantam Books.
- QUICK, Amanda (2002) *Nevarnost*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca/David LIMON/Ada GRUNTAR JERMOL (ur.) (2015) *Contrastive Analysis in Discourse Studies and Translation*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- SICHERL, Eva (2013) Diminutive Nouns and Verbs in Slovene Compared to Their English Equivalents. *Slovenski jezik – Slovene Linguistic Studies* 9, 145–162.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011) Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport Urad za šolski razvoj. 10. junij 2015. <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>.
- TARONE, Elaine (2006) Interlanguage. K. Brown (ur.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Boston: Elsevier, 747–51.
- TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (2002) Translationese – A Myth or an Empirical Fact? *Target* 14(2), 207–20.
- Uredba Komisije (ES) št. 497/2003 z dne 18. marca 2003 o spremembi Uredbe (ES) št. 94/2002 o določitvi podrobnih pravil za uporabo Uredbe Sveta (ES) št. 2826/2000 o informacijskih in promocijskih ukrepih za kmetijske proizvode na notranjem trgu (2003) UL L 74 (20. 3. 2003). 4

- VAUPOT, Sonja (2016) Cohérence discursive en Slovène et en Français: Le rôle des connecteurs en traduction. *Vestnik za tuje jezike* 7(1), 57–69. DOI:10.4312/ve-stnik.7.57-69.
- VRBINC, Marjeta (2016) English Phraseological Units with an Onomastic Element and Their Translation Equivalents in Slovene. *Collegium Antropologicum* 40(1), 41–47.
- ZLATNAR MOE, Marija (2010) Repetition in English vs. Non-Repetition in Slovene: How Different Norms of Good Writing Change the Style of Translated Texts. *Slovene Studies* 32(1–2), 3–17.

POVZETEK

Prispevek analizira učinke transferja med slovenščino in angleščino na področju malo raziskanih absolutnih in relativnih rab pridevnikov. Teoretična osnova, ki loči podsistema standarda (notranji, zunanji) in stopnje (osnovna, srednja, visoka), je nadgrajena s praktičnim preizkusom, v kolikšni meri slovenski študenti anglistike, katerih znanje je na ravni C1 in C2, na tem področju (neustrezno) prenašajo jezikovne strategije iz enega jezika v drugega. Rezultati kažejo, da študenti, vključeni v preizkus, ob prevajanju iz slovenščine v angleščino v veliki večini ohranjajo absolutne primernike, čeprav so ti v angleščini veliko redkejši. Po drugi strani tudi ob prevajanju v materni jezik znaten del študentov ohranja absolutne presežnike, ki so produktivna strategija v angleščini, v slovenščini pa se pojavljajo le redko.

Ključne besede: angleščina, slovenščina, kontrastivna analiza, pridevniške zgradbe, transfer

ABSTRACT

Transfer Effects in Absolutely and Relatively Used Adjectives among Slovene Students of English

The article analyses transfer effects between Slovene and English with regard to the little researched area of absolute and relative uses of adjectives. The practical test of the extent to which Slovene students of English (levels C1 and C2) exhibit (negative) transfer of linguistic strategies between the two languages builds on a theoretical account of adjectival use that distinguishes between the subsystems of standard (internal, external) and degree (base, median, high). The results show that in translating from Slovene into English, the great majority of the students tested retain absolute comparatives, even though they are much less common in English. On the other hand, a significant proportion of students also keep absolute superlatives when translating into their mother tongue, even though this is a productive strategy in English and only rarely used in Slovene.

Key words: English, Slovene, contrastive analysis, adjectival constructions, transfer

Nataša Pirih Svetina

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani
n.pirih@ff.uni-lj.si

UDK 811:808.56

DOI: 10.4312/vestnik.8.99-111

**Mojca Schlamberger Brezar**

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani
mojca.brezar@ff.uni-lj.si

Gregor Perko

Filozofska fakulteta
Univerze v Ljubljani
gregor.perko@ff.uni-lj.si

Patrice Pognan

Institut National des langues et civilisations
orientales INALCO, Pariz
patrice.pognan@gmail.com

KO VSAK UPORABLJA SVOJ LASTNI JEZIK IN RAZUME SVOJEGA SOGOVORCA

Medjezikovno razumevanje je oblika sporazumevanja, v katerem se vsak sodelujoči izraža v svojem jeziku in razume tistega, ki ga govori drugi (Doyé 2005).

1 UVOD

V prispevku avtorji predstavljamo svoj pogled na medjezikovno razumevanje, ki smo ga trije oblikovali kot govorci slovanskega jezika, slovenščine, in hkrati dobri poznavalci vsak enega romanskega jezika (francoščina, italijanščina), eden pa kot rojeni govorec francoščine in hkrati odličen poznavalec češčine, slovaščine, lužiške srbščine in poljščine. Slovanske ali romanske osnove ali korenine na eni strani, na drugi pa poznavanje romanskih oziroma slovanskih jezikov nam omogočajo, da se med seboj sporazumevamo brez nekega zares skupnega jezika, ki bi bil v današnjem času pričakovano v večini primerov angleščina.

Pojem medjezikovnega razumevanja, s katerim so se v Evropi, predvsem v romanskem svetu, začeli ukvarjati kmalu po letu 2000, je v našem prostoru relativna novost:¹ zaradi vsesplošne razširjenosti angleščine in relativne lagodnosti pri njenem učenju, poučevanju in sprejemanju nismo veliko premišljevali o tem, kako bi se brez nje sporazumevali s svojimi romanskimi sosedi, mlajše generacije, rojene v Sloveniji po letu 1990, pa celo ne, da bi se brez nje sporazumevale z bližnjimi slovanskimi sosedi.

V začetku prispevka bomo predstavili definicije medjezikovnega razumevanja in sporazumevanja, njegovo umestitev v politiko več- in raznojezičnosti ter družbene razsežnosti pojava, sledila pa bo predstavitev možnih praks v razredu, od katerih smo jih del izvedli v okviru usposabljanja za učitelje slovenščine kot tujega jezika.²

2 MEDJEZIKOVNO RAZUMEVANJE TER SPORAZUMEVANJE – DEFINICIJE IN ZAČETKI

Kot kaže uvodni moto (Doyé 2005), je medjezikovno razumevanje, kar je slovenski prevod za francosko *intercompréhension* oziroma angleško *intercomprehension*, sporazumevalna praksa, pri kateri dve osebi uporabljata (govorita) vsaka svoj jezik in se med seboj sporazumeta – ne da bi sploh znali ali se prej (na)učili jezika svojega sogovorca. Pri tem je običajno mišljeno, da udeleženci v sporazumevalni situaciji uporabljajo vsak svoj prvi oz. materni jezik, lahko pa gre tudi za govorce, ki so se zelo dobro naučili določenega tujega jezika in prek njega vstopajo v sporazumevanje. Tako (spo)razumevanje je možno med govorcami sorodnih ali bližnjih jezikov in je npr. običajna praksa govorcev iz Skandinavije (npr. Robert 2004). Robert (2004) poudarja, da je medjezikovno razumevanje med uporabniki švedščine, danščine in norveščine vezano na sporazumevalni postopek, ko se vsak od govorcev izraža v svojem jeziku, sogovorniki pa ga razumejo. Tako sporazumevanje ne predvideva rabe nekega tretjega jezika, ki bi ga vsi razumeli (npr. angleščine), in ne privilegira nobenega jezika (Robert prav tam). Robert tudi navaja, da je ob vstopu Portugalske in Španije v Evropsko unijo ponovno vzcvetela ideja evropske večjezičnosti in raznojezičnosti na osnovi medjezikovnega razumevanja med romanskimi jeziki (Robert 2008), o tem več v nadaljevanju.

O sorodnih jezikih govorimo v okviru jezikovnih skupin oziroma jezikovnih družin, kjer so v obliki družinskega drevesa združeni sorodni jeziki. Ena takih je skupina

1 V sklepu prispevka spregovorimo o projektu *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam* (ROPP), ki pod okriljem Sveta Evrope poteka od leta 2004, v Sloveniji pa je bilo prvo usposabljanje zanj na Zavodu za šolstvo RS, ki projekt koordinira v Sloveniji, izvedeno leta 2014. Projekt je v Evropi znan pod imenom CARAP (fr. okrajšava) ali FREPA (ang. okrajšava). Cilj projekta je usposobiti učitelje za uporabo didaktičnih pristopov, s katerimi se v procesu učenja povezuje znanja dveh ali več jezikov in kultur.

2 Delavnica na temo medjezikovnega razumevanja med slovanskimi in romanskimi jeziki je bila izvedena v okviru stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev slovenščine kot tujega jezika na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani junija leta 2016.

indoevropskih jezikov, v katero sodijo tudi največje evropske družine jezikov: slovanska, germanska in romanska. Sorodni jeziki so torej tisti, ki pripadajo isti jezikovni skupini, vendar so si tudi jeziki znotraj ene skupine lahko med seboj bolj podobni, tudi bližnji, nekateri pa bolj oddaljeni. Med slovanskimi jeziki so si tako načeloma bližji tisti jeziki, ki geografsko in zgodovinsko pripadajo eni od ožjih skupin slovanskih jezikov, npr. južno-, vzhodno- ali zahodnoslovanski skupini, pri čemer pa (na podlagi rezultatov raziskav) prihaja tudi do odstopanj – slovenščina in slovaščina sta si tako npr. bližji (Golubović 2016) kot slovenščina in bolgarščina (prav tam), čeprav slednji obe pripadata južnoslovanski skupini jezikov, slovaščina pa zahodnoslovanski. Podobno tudi Schlamberger Brezar in dr. (2015: 12-16) ugotavljajo, da sta bližnja jezika slovenščini recimo hrvaščina in slovaščina, medtem ko je ruščina kot vzhodnoslovanski jezik bolj oddaljena.³ Za medjezikovno razumevanje – v ang. tudi *mutual intelligibility* (Golubović 2016) – sta torej pomembna koncepta bližine, povezanosti in sorodnosti med jeziki na eni ter medsebojne oddaljenosti na drugi strani. Pri tem različni avtorji razlikujejo tudi med inherentno razumljivostjo (ang. *inherent intelligibility*) in usvojeno razumljivostjo (ang. *acquired intelligibility*). Slednja dejansko ni predmet našega razpravljanja, saj predstavlja rezultat učenja dveh (lahko) popolnoma nepovezanih jezikov, inherentna razumljivost pa je možna zgolj med bližnjimi jeziki in ni posledica učenja nekega konkretnega jezika (Golubović 2016: 17).

Medjezikovno (spo)razumevanje naj bi bilo torej možno predvsem med rojenimi govorci sorodnih oz. bližnjih prvih jezikov.⁴ V angleščini se za tovrstno razumevanje uporablja tudi izraz *intercomprehension of related languages* (Candelier 2012). Medjezikovno (spo)razumevanje poteka med uporabniki jezikov, medsebojna podobnost, sorodnost in bližina jezikov pa je potencial, ki tovrstno (spo)razumevanje omogoča. V tej definiciji se jasno začrtata dve točki: medjezikovno razumevanje vključuje tako govorno kot pisno sporazumevanje, ki temelji na vzajemnem razumevanju, torej na recepciji povedanega ali zapisanega; izključuje pa produkcijo tujega jezika, torej govorjenje in pisanje v tujem jeziku. Posebej je treba izpostaviti prvo točko, ker je za večino sporazumevalnih situacij značilno, da glede na okoliščine prevladuje bodisi pisno bodisi govorno sporazumevanje oziroma da eden od načinov izražanja dominira. Druga točka pa je hkrati tudi ena bistvenih prednosti medjezikovnega razumevanja, saj poudarja, da se od govorcev ne zahteva,

3 Če s tem v zvezi citiramo Meilleta (1965: 3): « Le classement des langues slaves en dialectes ressortira de l'exposé qui va suivre. Il y a 3 groupes. Le groupe occidental: tchèque, sorabe, polabe et polonais, est net et se reconnaît à toute une série de particularités communes. Le grand et le petit russe forment une unité plus nette encore et font l'effet de deux formes d'un seul et même dialecte. Les parlers méridionaux dits bulgares, serbo-croates et slovènes *ont en commun peu d'innovations identiques tout à fait caractéristiques*, mais se laissent *aussi grouper ensemble sans violence* ». (V prevodu: Razdelitev slovanskih jezikov v narečja bo razvidna iz nadaljnega besedila. Obstajajo tri skupine. Zahodna skupina, češčina, lužiška srbščina, polabščina in poljščina, je jasno razdeljena in v njej lahko prepoznamo celo serijo skupnih značilnosti. Ruščina in beloruščina tvorita jasnejšo enoto in predstavljata dve obliki istega dialekta. Južni govori so bolgarski, srbohrvaški in slovenski in *jim je skupnih malo identičnih značilnih inovacij*, a se jih da *združiti, ne da bi jim delali silo*.)

4 Načeloma se lahko dva govorca med seboj sporazumeta, tudi če ne govorita oba svojih prvih jezikov, ampak uporabljata dva sorodna, lahko tudi njima tujega jezika. V tem primeru bi *intercomprehension* pomenil tudi razumevanje tujega jezika na osnovi nekega drugega prej (na)učenega tujega jezika.

da bi se bili sposobni pisno ali govorno izražati v tujem jeziku (Doye 2005), ampak vsak od udeležencev govori ali piše v svojem jeziku, se pa med seboj kljub temu razumejo. Medjezikovnemu (spo)razumevanju sorodni koncepti so npr. ang. *receptive multilingualism*, *plurilingual communication* (Golubović 2016: 17-18).⁵

Govorci sorodnih jezikov razpolagajo z do neke mere prekrivnim znanjem, védenjem in zavedanjem o jeziku oziroma jezikih na leksikalni, fonološki, morfološki in skladenjski ravnini, tem pa lahko prištejemo še diskurzivne, besedilne in kulturne kazalce, ki so povezani z jezikovno skupnostjo, ki uporablja določen jezik in ki je hkrati kulturno določena. Ti elementi so pogosto spregledani, ker je jezikovna sorodnost večkrat kot prednost obravnavana kot problem, predvsem zaradi možnosti negativnega jezikovnega prenosa oziroma interference ter lažnih prijateljev. Dejansko pa, kot kaže tudi koncept medjezikovnega (spo) razumevanja, bi bila lahko pojmovana kot velik potencial, možnost in priložnost, saj omogoča lažjo recepcijo drugega jezika ter posledično lažje medsebojno razumevanje.

Začetki koncepta medjezikovnega razumevanja segajo precej v preteklost: po Escudéju (2010: 35) naj bi pojem »intercompéhension« okrog leta 1913 uporabil provansalski jezikoslovec Jules Ronjat, ki je govoril o medjezikovnem razumevanju kot sposobnosti govorcev, da razumejo dialekte različnih jezikov iste jezikovne družine, kar je bila v francoskem okolju edina možnost za preživetje.⁶ Koncept medjezikovnega razumevanja so uvedli francoski avtorji v okviru poučevanja večjezičnosti. Kot pravi J. M. Robert (2008: 9), v jezikoslovju slabo razlikujejo med pluri- in multilingvizmom, pojma sta običajno rabljena sinonimno. Tako je tudi v slovenščini, kjer običajno za oba neustrezno uporabljamo kar termin »večjezičnost«, čeprav plurilingvizem lahko ustrezno prevedemo z raznojezičnostjo (SEJO 2011: 9), ki označuje koncept posameznikove sporazumevalne zmožnosti oziroma kompetence za rabo različnih jezikov (franc. *plurilinguisme*, ang. *plurilingualism*). Po SEJO (prav tam) naj ta ne bi bila zgolj funkcionalna nuja posameznika v moderni družbi, ampak tudi bistvena sestavina demokratičnega vedênja. Za razliko od raznojezičnosti kot značilnosti posameznika se pojem večjezičnost nanaša na družbo in rabo več različnih jezikov v njej (ang. *multilingualism*; franc. *une société multilingue*). Vsi ti izrazi, kot tudi dokumenti, npr. *Skupni evropski jezikovni okvir za jezike*, ter koncepti, povezani z njimi, so nastali kot rezultat politike jezikovnega izobraževanja v na novo povezani Evropi, predvsem pa v službah Sveta Evrope. Ob razmišljanju o enotnem, skupnem evropskem jeziku, ki bi omogočil sporazumevanje v jezikovno zelo raznoliki in pestri Evropi, so se seveda kmalu pojavili tudi nasprotniki le-tega, sploh zato, ker se je na njegovem mestu, torej na mestu lingue francae, zaradi različnih razlogov zelo hitro ustoličila angleščina (SEJO 2011: 9). V krogu francoskih jezikoslovcev-didaktikov, nasprotnikov angleščine kot skupnega evropskega jezika, se je razvil pristop medjezikovnega razumevanja med romanskimi jeziki v 90-ih letih 20. stoletja (Blanche-Benveniste

⁵ Prvi izraz bi v slovenščino lahko prevedli kot receptivna večjezičnost, drugega pa kot raznojezično sporazumevanje. Glej tudi v nadaljevanju.

⁶ Francoščina kot edini jezik poučevanja v laični obvezni šoli je na francoskem teritoriju spodrivala dialekte, mnogo otrok v tem času ob prihodu v šolo ni govorilo francosko (Escudé prav tam).

1997). V svojem bistvu predstavlja poskus oživitve srednjeveške tradicije medsebojnega razumevanja uporabnikov romanskih jezikov (to je potekalo tudi s pomočjo oziroma prek latinščine – avtorji metode aludirajo na Ecov roman *Ime rože*). Hkrati pa je šlo tudi za poskus ponovnega ovrednotenja romanskih jezikov na področju mednarodnih odnosov in izmenjav (politična odločitev v spopadu z angleščino). V naslednjem desetletju so nastajali različni evropski projekti, ki naj bi pripomogli tako pri seznanjanju s potencialom za medjezikovno razumevanje kot tudi razvijali didaktične pristope za njegovo poučevanje. Med njimi so npr. projekt **Miriadi-Galatea** z Louise Dabène⁷, **Eurocomrom**⁸ ali pa **MICReLa**⁹. Projekt MICReLa si je za cilj zadal odgovoriti na vprašanje o stopnji medsebojne razumljivosti med bližnjimi oz. sorodnimi jeziki v Evropi in razlogih, ki nanjo vplivajo. V obravnavo so bili zajeti jeziki treh največjih evropskih jezikovnih družin: germanske, romanske in slovanske. Posebej za germanske jezike je na salzburški univerzi potekal projekt **Iglo**¹⁰.

3 TEORETIČNI OKVIR ZA POUČEVANJE MEDJEZIKOVNEGA RAZUMEVANJA

Za boljše preučevanje medjezikovnega razumevanja je pomembno ločevati med jezikovno zmožnostjo ali kompetenco in jezikovno performanco, ki sta običajno v ospredju raziskovanja vsakega jezikovnega pojava. Kompetenca ali zmožnost je potencial za razumevanje drugega jezika, ne da bi se ga (na)učili, po C. Blanche-Benveniste (1997) gre dejansko za delno kompetenco. Z vidika performace je medjezikovno razumevanje definirano kot dejavnost oseb, ki se sporazumevajo tako, da uporabljajo vsaka svoj jezik, pri tem pa razumejo jezik druge osebe. Gre za alternativo ali dopolnjevanje načela *linguae francae*.

Lingua franca ima seveda prednost pred vsemi drugimi načini sporazumevanja med ljudmi z različnimi prvimi jeziki: če vsi udeleženci večjezičnega multikulturnega srečanja razumejo in govorijo isti jezik, to zelo olajša njihovo medsebojno sporazumevanje. Vendar je splošno zanimanje za *linguo franco*, ki je bilo močno še na prehodu med stoletjema, naredilo prostor za različne poglede in kritike: v didaktičnih krogih začenjajo spoznavati, da so se prednostim pridružile tudi slabosti, med katerimi se izpostavljajo predvsem jezikovni imperializem (angleščine), slabost rabe *linguae francae*, odrezane od kulturnih korenin oz. kulturno izpraznjenost tega jezika, površnost in površinskost, tudi nenatančnost pri izražanju (Doye 2005), čemur se pridružuje še podcenjevalni odnos do drugih jezikov.

Z jezikovno politiko medjezikovnega razumevanja in sporazumevanja bi lahko presegli te težave, saj poleg že omenjenih prednosti prinaša tudi politično korektnost in se povsem vključuje v evropski kontekst (Doye 2005): ohranjanje jezikovne raznolikosti,

7 <https://www.miriadi.net/en/projects>

8 <http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/>

9 <http://let.rug.nl/gooskens/project/>

10 <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=24808>

preprečevanje dominacije enega samega jezika, promocija raznojezičnosti in večjezičnosti (SEJO 2011: 8–9 in zgoraj). Medjezikovno razumevanje temelji na trdnih psiholoških komponentah, ki vključujejo interakcijo med jezikovnimi sposobnostmi, in zmožnost, da uporabljamo znanja, ki smo jih pridobili v preteklosti. V optiki medjezikovnega razumevanja se vsa znanja z vseh področij združujejo, da na ta način lahko olajšajo razumevanje formalnih sporočil v jeziku, ki se ga nismo naučili (Doye 2005).

Didaktični pristopi k medjezikovnemu razumevanju predvidevajo, rezultati raziskav pa tudi potrjujejo (Golubović 2016), da lahko pouk oz. poučevanje in opozarjanje na podobnosti med jeziki olajša pridobivanje zmožnosti medjezikovnega razumevanja. Med preizkušenimi didaktičnimi pristopi, ki delujejo v prid medjezikovnemu sporazumevanju, bi izpostavili spodbujanje, motivacijo za razumevanje sogovorca, senzibilizacijo za medjezikovno sporazumevanje, pridobivanje oziroma poglobljanje sposobnosti medjezikovnega sporazumevanja in pospeševanjem slednje. Medjezikovno razumevanje je dejansko praksa, ki se je da naučiti. Didaktika medjezikovnega razumevanja je del Skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO 2011), ki poudarja, da se jezikov ne učimo izolirano in ločeno, ampak da iščemo podobnosti med njimi in poskušamo nove podatke o jeziku navezati na že znano: govorci sorodnih jezikov npr. že imajo inventar v lastnem jeziku, ki ga morajo zgolj prenesti na tuji jezik (Doye 2005; Klein, Stegmann 2004).

4 RAVNINE MEDJEZIKOVNEGA RAZUMEVANJA

Pri medjezikovnem razumevanju je v ospredju transverzalni pristop in izkoriščanje obstoječih znanj. Upoštevanje (in izkoriščanje) bližine in sorodnosti jezikov na eni strani ter osredotočanje na delne zmožnosti pri učencih (npr. samo na razumevanje povedanega, ne pa tudi na produkcijo) omogoča načrtovanje transverzalne perspektive. Zelo enostavno in plodno je širiti to metodologijo na več jezikov iste družine. Hkratni študij več bližnjih jezikov, čeprav ni poglobljen, prinaša jezikovno, kognitivno, kulturno in človeško obogatitev, kar je zelo stimulatívno.

Metodologija za poučevanje medjezikovnega razumevanja se uresničuje na več področjih, ki so tudi del SEJA in jih skozi Doyevo klasifikacijo področij znanja in vedenja (Doye 2005) navajamo v nadaljevanju:

- 1) Poznavanje kulture se osredotoča na poznavanje specifične kulture dežele, v kateri se govori ciljni jezik. V poznavanje kulture sodi tudi poznavanje stereotipov. Jezikovno sporočilo razumemo in interpretiramo znotraj specifičnega kulturnega konteksta.
- 2) Poznavanje sporazumevalne situacije vključuje tipične sporazumevalne situacije (npr. pri nakupovanju) in rutine (npr. pozdravi), ki jih na določen način opravljajo govorci jezika.
- 3) Poznavanje vedenja, obnašanja, izražanja čustev, kretenj, mimike, kar vse lahko bistveno pomaga pri razumevanju izrečenega.

- 4) Pragmatično znanje vključuje prepoznavanje jezikovnih funkcij in govornih dejanj, kot so npr. pritrjevanje, strinjanje, svetovanje, ukazovanje, obljuba ipd.
- 5) Poznavanje sistema pisave in poznavanje povezave med zapisom in govorom. Rezultati raziskav med drugim kažejo (Golubović 2016), da so si jeziki iste jezikovne družine, če se zapisujejo z drugačnim črkopisom, avtomatično bolj oddaljeni od jezikov iste jezikovne družine, ki se zapisujejo z enakim črkopisom. V delavnici, izvedeni med skupino slovenistov, smo tako izvedli poskus razumevanja besedila v makedonščini, ki je bilo delu skupine posredovano v originalnem cirilskem črkopisu, drugemu delu pa transliterirano v latinično pisavo. Pričakovano je bilo razumevanje besedila, zapisanega v cirilici, bistveno težje od razumevanja istega besedila, zapisanega v latinični pisavi.

Јован ги положи сите испити пред време и сега е слободен до септември. Размислува да оди на одмор некаде на неколку дена, но сè уште не испланирал ништо. Би сакал, ако може, да заработи некој денар во слободниот период. Може да работи како преведувач, бидејќи добро знае барем неколку словенски јазици. Не му е тешко да преведува на македонски од руски, полски, чешки, српски, хрватски, словенечки и словачки. И обратно, се разбира. Многу фирми имаат потреба од преведувачи токму за овие јазици. Ете, минатата недела само во еден весник видел неколку огласи и конкурси за ова работно место.

Odlomek besedila v makedonščini.

Jovan gi položi site ispiti pred vreme i sega e sloboden do septemvri. Razmislava da odi na odmor nekade na nekolku dena, no sè ušte ne isplaniral ništo. Bi sakal, ako može, da zaraboti некој денар во slobodniот period. Може да raboti како преведувач, бидејќи добро знае барем неколку slovenski jazici. Не му е тешко да преведува на makedonski од руски, polski, češki, srpski, hrvatski, slovenečki i slovački. I обратно, se razbira. Многу firmi имаат потреба од преведуваči токму за овие jazici. Ete, minatata nedela samo во еден vesnik videl неколку ogласи i konkursi за ова rabotno место.

Isto besedilo, zapisano z latinično pisavo.

- 6) Fonološko znanje oziroma prepoznavanje fonološkega sistema ali celo glasovnega razvoja različnih jezikov vključuje možne izpeljave in povezave med jeziki (leksem *pot* je v razvoju južnoslovenskih jezikov pripeljal do dveh različic z enakim pomenom: *pot* in *put*).
- 7) Slovnично znanje se razširi na prepoznavanje skladenjskih in obliko-skladenjskih zakonitosti.
- 8) Poznavanje leksike vključuje mednarodni besednjak (internacionalizmi oziroma transparentne besede) in besednjak, ki je skupen npr. dvema sorodnima jezikoma.

5 PRIMERI PRAKSE

Eden od praktičnih pristopov, ki se je uveljavil predvsem v okviru metode EuroCom (-Rom, -Slav ali -Germ) (Klein, Stegman 2004) in ki dobro ilustrira tudi zgornje ravni, po katerih je po eni strani možno ocenjevati sorodnost oz. jezikovno bližino, po drugi pa tudi spodbujati medjezikovno razumevanje, je *Metoda sedmih sit*. Gre za presejalno metodo, ki jo lahko izvedemo ob vsakem besedilu, tako poslušanem kot zapisanem. S prvim sitom odberemo mednarodne besede, to so tiste, ki jih kot tujke uporabljamo v različnih jezikih (poleg besed latinskega izvora, so lahko to tudi besede grškega ali angleškega izvora). Z drugim sitom označimo v okviru romanskih jezikov panromanske besede, v okviru slovanskih pa panslovanske besede. Tretje sito »zadrži« fonetično sorodne besede, v katerih se kaže razvoj v danem jeziku – npr. lat. *tabula*, fr. *Table*; it. *schuola*, fr. *école*. Pri četrtem situ smo pozorni na besede, ki so sorodne, pa se pišejo ali izgovarjajo drugače, npr. *famiglia*, *famille*, *familia*. Peto sito se osredotoča na prepoznavanje skladenjskih značilnosti jezikov, npr. besedni red ali oziralni odvisniki, gerundij kot nadomestilo za podredni stavek ipd., šesto na oblikoslovje (določni, nedoločni člen), kar ostane na sedmem situ, je preostanek, lasten zgolj danemu jeziku.

Preizkusimo metodo na spodnjem besedilu!

*Carlo è un teenager simpatico e gentile -
 È il più piccolo della sua famiglia -
 Suo papà ha un bel supermercato e
 Sua mamma rivende oggetti per animali -*

- Kaj se zgodi, ko besedilo damo skozi prvo sito z »internacionalizmi«? Napišite te besede.
- Katere so panromanske besede, ki ostanejo na drugem situ?
- Tretje sito – pobere fonetično sorodne besede.
- Kaj ostane na situ »pisava in izgovarjava«?
- Kateri so v stavku skladenjski elementi, ki so skupni romanskim jezikom?
- Naslednje sito predstavlja oblikoslovne elemente. Kateri so?
- Zadnje sito zadrži »evropone«. Katere predpone in pripone opazite?
- Kaj na koncu ni ostalo na situ?

Primer, kako je bila metoda sedmih sit uporabljena na delavnicah v okviru izobraževalnega seminarja.

Drugi možni pristop k poučevanju medjezikovnega razumevanja je uporaba neznanih jezikov iste družine v znanih kontekstih, ki pospešujejo razumevanje. V ta namen smo v okviru Seminarja za izobraževanje učiteljev slovenskega jezika, ki delujejo v tujini v delavnici predstavili besedilo o Ljubljani (povzeto po Wikipediji), ki je predstavljalo znano tematiko, v jezikih, ki sodelujočim niso bili znani (vsak udeleženec je dobil besedilo v jeziku, ki ga ne pozna), in sicer v katalonščini, galicijščini, romunščini, francoščini, španščini, portugalščini in furlanščini. Ustrojev posameznega jezika vnaprej nismo predstavljali. Slušatelji so glede na podatke, ki so jim že znani o slovenskem glavnem mestu, odkrivali izrazna sredstva v prej naštetih jezikih. Skupaj smo izdelali kratek slovarček osnovnih besed (npr. katere so besede, s katerimi poimenujemo prebivalstvo, grad, potres, zgodovina, arhitektura, ipd.) ter glasovne premene, ki se dogajajo med prehodi enega jezika v drugega pri besedah, ki bi lahko imele isti izvor. Tabela prilagamo v informacijo (Tabela 1).

6 MOŽNA IZHODIŠČA ZA RAZISKAVE IN SKLEP

Za študij, ki spodbuja logiko medjezikovnega sporazumevanja, se že dolgo zavzemajo na INALCO-ju (Institut National des Langues et Civilisations Orientales), kjer študentom slovanskih jezikov, npr. hrvaščine in srbsčine, svetujejo, da se lotijo še slovenščine, slovaščine, tudi češčine, saj jim poznavanje enega srednjeevropskega slovanskega jezika odpira vrata tudi v druge. Ta koncept smo skušali uresničiti v bilateralnem projektu Proteus 2012-2013 s ciljem izdelave slovenske slovnice za francoske govorce, kjer zapišemo: »to (medjezikovno) razumevanje je različno glede na jezike, vendar tudi če je razlika velika, tudi če stiki z drugim jezikom niso (več) v navadi, obstaja skupni fond, ki bi moral Slovonom omogočati, da se sporazumevajo ali še bolje, da dostopajo do informacij brez uporabe angleščine. Žal to ni splošno razširjeno dejstvo.«¹¹ (Schlamberger Brezar in dr. 2015:13).

V poučevanje slovanskih jezikov, med drugim tudi v poučevanje slovenščine v okviru lektoratov slovenskega jezika na univerzah po svetu, bi bilo smiselno vključiti principe medjezikovnega razumevanja – npr. seznanjanje učečih se z osnovnimi principi diahrone lingvistike v slovanskih, germanskih ali romanskih jezikih. Ni pa zanemarljiv tudi politični in kulturno-sociološki vidik: v svetu, kjer angleščina prevladuje kot lingua franca, je še kako pomembno, da se med učečimi se različnih jezikov spodbuja načeli raznojezičnosti in večjezičnosti ter se tudi z zgledom medsebojnega (spo)razumevanja v bližnjih jezikih istih jezikovnih družin (slovanske, romanske in germanske) daje prednost pred enostavnostjo rabe osiromašenega sporazumevanja v tretjem jeziku. Pluralistični didaktični pristopi, ki jih prinaša v uvodu že omenjeni *Referenčni okvir za pluralistične pristope*

11 V izvorniku se citat glasi: « Cette compréhension peut être variable suivant les langues considérées, mais même si la distance est grande, même s'il n'y a pas (ou plus) l'habitude du contact de l'autre langue, il y a un fond commun qui devrait permettre d'éviter entre Slaves le recours à l'anglais pour communiquer ou encore mieux pour accéder à une information. Malheureusement, ce n'est pas ce qui est fait en général. »

k jezikom in kulturam (ROPP) (Candelier 2012), razvijajo učenčeve raznojezične in medkulturne zmožnosti. Hkratno usvajanje več različnih jezikov in kultur spodbujajo in omogočajo *medkulturni pristop* (ang. intercultural approach; Byram 2003), *prebujenje v jezike* (ang. *awakening to languages*), *integrirani didaktični pristopi k različnim jezikom* (ang. *integrated didactic approaches to different languages*) in *medsebojno razumevanje med bližnjimi jeziki*, ki je prav predmet tega prispevka. V času nastajanja le-tega poteka redakcija slovenskega prevoda *Referenčnega okvira za pluralistične pristope k jezikom in kulturam*. S pomočjo opisnikov, ki opisujejo posameznikove (učenčeve) raznojezične in medkulturne zmožnosti v smislu njegovega znanja in spretnosti v različnih jezikih ter stališč do njih, bodo slovenskemu izobraževalnemu prostoru zelo približani pluralistični didaktični pristopi pri poučevanju jezikov, s tem pa, upamo tudi bolj na široko odprta pot tudi za metodo (spo)razumevanja med bližnjimi jeziki.

Tabela 1: Primer tabele, v katero udeleženci vpisujejo besede, ki so jih prepoznali v besedilu.

Dopolnite slovarček, lahko vnesete tudi besede, katerih pomen uganete iz sobesedila.

slovenščina	francoščina	furlanščina	galicijščina	italijanščina	katalonščina	portugalščina	romunščina	španščina
prebivalstvo	Population, habitants	popolazion	poboación	popolazione	població	população	locuitor	habitantes, población
župan	maire	/*	alcalde	sindaco	alcalde	prefeito	primar	el alcalde
cerkev	église	pléf	igreja	chiesa	església	igreja	biserica	iglesia
grad	chateau	/*		castello	castell	castelo	castel	castillo
potres	Tremblement de terre	/*	Tremore de terra	terremoto	terratrèmol	Tremor de terra	curtemur	terremotto
reka	rivière	flum	rio	fiume	riu	rio	raul	rio
arhitektura	architecture	architecture	arquitectura	architettura	arquitectura	arquitectura	arhitectură	arquitectura
zgodovina	histoire	storie	historia	storia	història	historia	istorie	historia
srednji vek	Moyen-âge	Etât di Mieç	Idade media	Medioevo	Edat mitjana	Idade média	Evul mediu	Edad media

*/ ni bilo na razpolago v dokumentu

LITERATURA

BLANCHE-BENVENISTE, Claire/André VALLI (1997) Une grammaire pour lire en quatre langues. L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le français dans le monde – Recherches et applications*. p. 33–37.

BYRAM, Michael (ed.) (2003) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

CANDELIER, Michel et. alt. (2012) *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Graz: ECML.

- DOYÉ, Peter (2005) *L'intercompréhension – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives de l'Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue (Étude de référence)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- ESCODÉ, Pierre/Pierre JANIN (2010) *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Pariz: Clé international. Coll. Didactique des langues étrangères.
- GOLUBOVIĆ, Jelena (2016) *Mutual intelligibility in the Slavic language area*. Groningen: University of Groningen.
- KLEIN, Horst G. (2007) *Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension?* <http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm>
- KLEIN, Horst G. (2004) L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines, *Ela* n° 136, p. 403–418.
- KLEIN, Horst G./T. D. STEGMANN (2000) *EuroComRom – Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen (Éd. EuroCom vol. 1).
- KLEIN, Horst G./T. D. STEGMANN (2004) *Les sept tamis – lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker, (Éd. EuroCom vol. 6).
- MEILLET, Antoine (1965) *Le slave commun*, Pariz: Honoré Champion.
- ROBERT Jean-Michel (2004) Les langues voisines en Scandinavie, *Ela. Études de linguistique appliquée* 4/2004 (n° 136), p. 465–476, URL: www.cairn.info/revue-ela-2004-4-page-465.htm.
- ROBERT Jean-Michel (2008) L'anglais comme langue proche du français? *Ela. Études de linguistique appliquée* 1/2008 (n° 149), p. 9–20, URL: www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca/Gregor PERKO, Patrice POGNAN (2015) *Les bases de la morphologie du slovène pour locuteurs francophones*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Skupni evropski jezikovni okvir* (2011) Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- TEYSSIER, Paul (2004) *Comprendre les langues romanes*. Pariz: Chandeigne.

Spletne strani

Euromania

<http://www.eurom5.com/p/chisiamo-fr/intercomprensione>
(datum dostopanja julij-november 2016)

IGLO

<https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=24808>
(datum dostopanja julij-november 2016)

Miriadi

<https://www.miriadi.net/activity/evaluation-comprendre-texte-en-roumain>
http://www.ecml.at/Portals/1/documents/intercomprehension-2015_enligne.pdf
<http://lingalog.net/dokuwiki/intercomprehension/rcslr/ateliers/ardechois>
(datum dostopanja julij-november 2016)

Eurocom

<http://www.eurocom.uni-frankfurt.de/>
(datum dostopanja julij-november 2016)

MICRELA

<http://www.let.rug.nl/gooskens/project/>
(datum dostopanja julij-november 2016)

SEJO

http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir/
(datum dostopanja julij-november 2016)

Wikipedia – Ljubljana

Slovenščina <https://sl.wikipedia.org/wiki/Ljubljana>
Francoščina <https://fr.wikipedia.org/wiki/Ljubljana>
Furlanščina <https://fur.wikipedia.org/wiki/Lubiane>
Galicijščina <https://gl.wikipedia.org/wiki/Liubliana#Historia>
Italijanščina <https://it.wikipedia.org/wiki/Lubiana>
Portugalščina <https://pt.wikipedia.org/wiki/Liubliana>
Romunščina <https://ro.wikipedia.org/wiki/Ljubljana#Etimologie>
Španščina https://es.wikipedia.org/wiki/Liubliana#Organizaci.C3.B3n_pol.C3.ADtico-administrativa

POVZETEK

Medjezikovno sporazumevanje je sporazumevalna praksa, pri kateri dve osebi govorita vsaka svoj jezik in se med seboj sporazumeta, ne da bi se prej (na)učili jezika svojega sogovorca. Običajno je to mogoče pri jezikih, ki pripadajo isti jezikovni družini, na primer med slovanskimi, romanskimi ali germanskimi jeziki. V članku predstavljamo pojem medjezikovnega razumevanja kot alternativo sporazumevanju v angleščini kot *lingui franci*. Tako sporazumevanje je od nekdaj obstajalo med Skandinavci, prvo metodo pa so razvili za romanske jezike (EuRomCom) v začetku 21. stoletja. Danes obstaja več metod tudi za germanske in slovanske jezike. V članku predstavimo nekatere od njih, pa tudi možne prakse za utrjevanje medjezikovnega sporazumevanja.

Ključne besede: Medjezikovno razumevanje, jezikovne družine, romanski jeziki, slovanski jeziki.

ABSTRACT

Intercomprehension - When Everyone Speaks Their Own Language and Understands Others

Intercomprehension is a communication practice where two persons speak their mother tongue and are able to understand each other without being taught the language of their addressee. It is a usual practice between languages that belong to the same linguistic family, for example Slavic, Romance or Germanic languages. In the article, the authors present the notion of intercomprehension as an alternative to communication in English as a lingua franca. That kind of communication was known among Scandinavians, whereas the first teaching method was developed for Romance languages (EuRomCom) at the beginning of the 21st century. Today, more methods exist including German and Slavic languages. In the article, the authors are enumerating some of them and also give a short outline of existing practices.

Keywords: Intercomprehension, language families. Romance languages, Slavic languages.

Urška Turk

Študentka Oddelka za prevajalstvo

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

urskaturk94@gmail.com

UDK 81'25=133.1=163.6:81'373.2

DOI: 10.4312/vestnik.8.113-129



PREVAJANJE LASTNIH IMEN V PUBLICISTIČNIH BESEDILIH: PREVODI POIMENOVANJ FRANCOŠKIH POLITIČNIH INSTITUCIJ V SLOVENŠČINO

1 UVOD

Namen članka je ugotoviti, kakšne so prevajalske strategije, ki se uporabljajo pri prevajanju lastnih imen iz francoščine v slovenščino na primeru francoskih političnih institucij v publicističnih besedilih. Naše ugotovitve se opirajo na analizo slovenskih prevodov francoskih časopisnih člankov s političnega področja, za primerjavo pa smo analizirali tudi poimenovanja francoskih političnih institucij v dveh osrednjih slovenskih časopisih.

Lastna imena so kulturnospecifična poimenovanja, kar pomeni, da so vezana na posamezno kulturo. To predstavlja težavo pri prevajanju, saj se mora prevajalec odločiti, ali bo kulturnospecifično lastno ime prevedel ali pustil v izvornem jeziku. Ta odločitev je odvisna od konteksta in tudi od pričakovanega ciljnega občinstva. Publicistična poimenovanja političnih institucij so izrazito kulturnospecifična in novinarji jih uporabljajo predvsem zato, da se izognejo pretiranemu ponavljanju imen posamezne institucije in za ustvarjanje bolj razgibanega sloga. Pri njihovem prevajanju moramo presoditi, ali bodo bralci za razumevanje besedila potrebovali dodatno razlago. Z uporabo različnih prevajalskih postopkov besedilo približamo bralcem, ki niso seznanjeni z izhodiščno kulturo in tako besedilo naredimo bolj eksplicitno. Če pa presodimo, da ciljno občinstvo izhodiščno kulturo pozna dovolj dobro, lastno ime pustimo v izvorni obliki ali pa ga le prečrjukemo, da ustreza ciljnemu jeziku.

2 LASTNA IMENA V SLOVENŠČINI IN FRANCOŠČINI

V slovenščini so lastna imena del samostalniške besede (Toporišič 2004: 275), v francoščini pa so *les noms propres* del slovnične kategorije samostalnik (*le nom*) (Riegel et al. 1994: 320). Lastna imena poimenujejo bitja, predmete in kraje, vendar sama po sebi nimajo leksikalnega pomena, kar jih razlikuje od občnih imen, oziroma v francoščini *les noms communs*. Lastna imena imajo v obeh jezikih nekaj skupnih značilnosti; in sicer v

obeh jezikih se zapisujejo z veliko začetnico, ne pojavljajo se kot slovarske iztočnice, se ne spreminjajo. Nimajo lastnega leksikalnega pomena in se nanašajo na edinstven nanosnik oziroma referent (Schlamberger Brezar in Perko 2011: 19–20). Kljub temu pa med slovenščino in francoščino obstaja nekaj pomembnih razlik, predvsem pri zapisu lastnih imen.

2.1 Uporaba velike začetnice

Publicistična poimenovanja političnih institucij spadajo v kategorijo stvarnih lastnih imen (SP 2001: 14–15). Ta se nadalje delijo na enobesedna in večbesedna stvarna lastna imena. V slovenščini enobesedna poimenovanja vedno zapisujemo z veliko začetnico (ibid.: 19), pri večbesednih poimenovanjih pa z veliko začetnico vedno zapišemo prvi del poimenovanja, drugi del pa le, če je ta sam lastno ime (ibid.). Tako v slovenščini zapišemo *Elizej*, *Elizejska palača* in *Hotel Matignon*.

V francoščini se pravilo za uporabo velike začetnice v splošnem ne razlikuje od slovenskega. Velika začetnica »se uporablja za ločevanje lastnih in občnih imen. Uporablja se za poimenovanja držav, ljudi, imen ulic, institucij ipd.« (Riegel et al. 1994: 171). Do razlike pa pride pri upoštevanju pravila, da se 'pomembne besede' zapisujejo z veliko začetnico. Odločitev, katere besede se obravnavajo kot pomembne, pa je subjektivna odločitev posameznega pisca (ibid.). V francoščini lahko ob upoštevanju tega pravila najdemo zapis *Monsieur le Président de la République*, kjer je z veliko začetnico zapisana tudi republika (*la République*). V slovenščino to poimenovanje prevedemo kot *predsednik republike*, kjer oba dela poimenovanja zapišemo z malo začetnico.

2.2 Uporaba člena

Slovenščina in francoščina se zelo razlikujeta pri uporabi člena. Slovenščina člena ne pozna, vendar je ta kljub temu pomembna kategorija pri prevajanju iz francoščine v slovenščino. V francoščini se lastna imena načeloma uporabljajo brez člena (Schlamberger Brezar in Perko 2011: 19–20), vendar obstajajo tudi lastna imena, pri katerih je uporaba določnega člena (*l'article défini*) obvezna. Ta je obvezen pri poimenovanju unikatnih referentov, kar so tudi poimenovanja političnih institucij. Tako je uporaba določnega člena pred poimenovanjem funkcije francoskega predsednika *l'Élysée* obvezna. Prevajalec se odloči, ali bo člen, ki je v francoščini obvezen, v slovenskem prevodu obdržal ali ne. To je pomembno vprašanje, če je kot prevajalska strategija uporabljena transferenca. V tem primeru se prevajalec odloči, ali člen ohrani tudi v slovenščini.

3 PREVAJANJE LASTNIH IMEN

Kot smo že omenili, jasnih pravil, kako prevajamo lastna imena, ni. Prevod je odvisen od ciljnega občinstva in tudi medija, kjer bo prevod objavljen. Publicistična poimenovanja se uporabljajo v publicističnih besedilih, ki so javna besedila in tako namenjena najširšemu občinstvu (Kalin Golob 2003: 40). To dejstvo moramo imeti pred očmi, ko se odločamo, katero prevajalsko strategijo bomo uporabili. Newmark (2000) predlaga nekaj prevajalskih strategij, ki so natančneje predstavljene v nadaljevanju.

Newmark (2000: 159–160) poda nekaj bolj splošnih smernic pri prevajanju kulturno-specifičnih poimenovanj, ki so povezana s političnimi institucijami. Če je naziv funkcije jasno razviden, kar pomeni, da je sestavljen iz zlahka prevedljivih ali mednarodno razumljivih delov, jih lahko prevedemo kar dobesedno in prevod je verodostojen (*l'Assemblée nationale v narodno skupščino*). Nekatere funkcije in politične institucije pa so poimenovane po zgradbah ali ulicah, v katerih imajo svoj sedež (na primer *l'Élysée*), zato ta poimenovanja neizobraženemu bralcu niso popolnoma poznana in lahko otežujejo razumevanje. Takšna poimenovanja lahko prenesemo, uporabimo uraden prevod ali pa razložimo.

Za prevajanje predvsem zemljepisnih lastnih imen Klinar (1994: 69) predlaga štiri strategije. Klinar sicer piše o prevajanju iz slovenščine v angleščino, vendar pa lahko njegove ugotovitve prenesemo tudi na prevajanje iz francoščine v slovenščino. Tuje poimenovanje lahko pustimo v izvirniku, ga v celoti prevedemo, prevedemo le občni del poimenovanja ali pa poimenovanje pustimo v izvirnem jeziku in prevodno ustreznico dodamo v oklepaju (ibid.: 70). V nadaljevanju kot primer navede prevod poimenovanja lju-bljanske mestne hiše *Magistrata* v angleščino. Kot prevod predlaga *the Magistrat* (ibid.: 70); poimenovanje pusti v izvirnem jeziku in ga slovnično prilagodi angleščini z uporabo določnega člena. Sklepamo, da se ta strategija lahko prenese tudi na druge jezikovne pare in bi francosko poimenovanje *l'Élysée* prevedli kot *Elizej*. Tu pa se pojavi vprašanje, ali je ta prevodna strategija ustrezna za naše ciljno občinstvo (Reindl 2015: 216).

Prevodi publicističnih poimenovanj so, kot že omenjeno, namenjeni najširšemu možnemu občinstvu, zato mora biti prevajalec pozoren na to, da je prevod razumljiv vsem. Z drugimi besedami, svojega občinstva ne sme preceniti. Članke o francoski politiki, v katerih predvidevamo, da se pojavlja največ publicističnih poimenovanj političnih institucij, berejo tudi bralci, ki nimajo poglobljenega znanja o politiki, zato bi uporaba izvirnih poimenovanj lahko otežila njihovo razumevanje besedila.

3.1 Prevajalske strategije

Tu so predstavljene tiste strategije (Newmark 2000: 132–150), na katere se kasneje sklicujemo v analizi. Kombinacijo dveh prevajalskih postopkov Newmark imenuje dvojice (*couplets*).

3.1.1 Transferenca

Prenos ali transferenca je prevajalski postopek, pri katerem kulturnospecifično poimenovanje iz izhodiščnega jezika le prenesemo v ciljni jezik. Ta postopek lahko vključuje še prečrkovanje. Z uporabo transference dobimo najmanj komunikativen prevod in jo uporabimo le, ko smo prepričani, da ciljno občinstvo dobro pozna kulturo izhodiščnega jezika. Primer transference s prečrkovanjem je prevod *l'Élysée* v *Elizej*.

3.1.2 Funkcijska ustreznica

Funkcijska ustreznica je prevajalski postopek, pri katerem kulturnospecifični izraz izhodiščnega jezika prevedemo s kulturno nevtralnimi izrazi ciljnega jezika. Primer funkcijske ustreznice je prevod francoskega izraza *le Premier Ministre* s slovensko ustreznico *predsednik vlade*. Ta postopek imenujemo kulturna komponentna analiza in je najbolj natančen način dekulturniziranja kulturnega izraza. Zavzema osrednje področje med jezikom in kulturo izhodiščnega jezika ter jezikom in kulturo ciljnega jezika. Funkcijske kulturne ustreznice lahko uporabimo, če izraz v poljudnem članku ali poljubni literaturi ni ključna beseda in s tem pomagamo naslovniku, da se poistoveti z dogajanjem in si ga lažje predstavlja. So razmeroma redke, najdemo pa jih lahko tudi v dramskih besedilih.

3.1.3 Kulturna ustreznica

Kulturna ustreznica je prevajalski postopek, pri katerem kulturnospecifični izraz iz izhodiščnega jezika prevedemo s kulturnospecifičnim izrazom ciljnega jezika. To je le približni prevod, uporaba kulturnih ustreznic pa je omejena na splošna besedila, kjer natančnost prevoda ni tako pomembna. Lahko se uporabi tudi kot kratka razlaga za bralce, ki niso dobro seznanjeni s kulturo izhodiščnega jezika. Primer kulturne ustreznice je prevod sedeža francoskega predsednika vlade *Hôtel Matignon* v *Matignonsko palačo*.

3.1.4 Direktni prevod

Direktni prevod poznamo tudi kot kalkiranje in gre za postopek, pri katerem izraz prevedemo dobesedno. Takšni prevodi sicer niso preveč zaželeni, lahko pa zapolnijo vrzeli med dvema kulturama. Najbolj ustaljeni direktni prevodi so prevodi mednarodnih institucij, tako poimenovanje *Communauté Économique Européenne* v slovenščino prevedemo kot *Evropska gospodarska skupnost*.

3.1.5 Opombe, dodatki, pojasnila

Prevajalec mora včasih svojemu prevodu dodati še jezikovno ali kulturno informacijo, saj tako svojemu bralcu olajša razumevanje besedila. Dodajanje dodatnih pojasnil je odvisno od avtorjevih pričakovanj od svojega občinstva. Opombe, dodatke in pojasnila lahko v prevod dodamo na več načinov. Lahko se pojavijo v obliki pridevniškega stavka,

samostalnika v pristavku ali pa med oklepaji. Primer opombe je slovenski prevod *Matignon (sedež vlade)*.

3.1.6 Opisna ustreznica

Pri opisni ustreznici gre za prevajalski postopek, kjer je opis primerjan s funkcijo. Ta postopek imenujemo tudi opisni prevod. Tako je *nož* možen prevod *mačete*, saj je funkcija združena z opisom.

4 PREVODI IZ ČASOPISA *LE MONDE DIPLOMATIQUE*

V tem delu članka je predstavljena korpusna analiza publicističnega podkorpusa francosko-slovenskega korpusa *FraSloK*. Za analizo smo uporabili seznam publicističnih poimenovanj francoskih političnih institucij (Osrajnik 2014) in ga malo prilagodili. Poimenovanja smo preverili v slovenskih prevodih člankov iz francoskega časopisa *Le Monde diplomatique*, ki je edini francoski časopis, ki se vsaj deloma prevaja v slovenščino. Slovenski prevodi so dostopni kot vzporedni korpus na spletnem konkordančniku *noSketch Engine*. Ta podkorpus je le del prvega slovensko-francoskega korpusa *FraSloK*, ki je nastal v okviru doktorskega dela A. Mezeg (Mezeg 2013). Sestavljen je iz dveh podkorpusov, ki vsebujeta celotna besedila. Prvi je korpus publicističnih besedil, ki ga sestavljajo članki iz časopisa *Le Monde diplomatique* in njihovi slovenski prevodi, ki so bili objavljeni v časopisu *Le Monde diplomatique v slovenščini* med letoma 2005 in 2009 (ibid.). Drugi, literarni del korpusa pa sestavljajo sodobni francoski romani in njihovi prevodi v slovenščino. Prosto je dostopen le publicistični podkorpus, in sicer na spletnem konkordančniku *noSketch Engine*. Korpus je uravnotežen in del korpusa SPOOK, slovenskega prevodoslovnega korpusa (Vintar 2013).

4.1 Rezultati

Spodnja preglednica prikazuje rezultate analize publicističnega dela korpusa *FraSloK*. Številke v oklepajih označujejo število ponovitev posameznih pojavnic.

Francosko poimenovanje	Slovenski prevod
L'Élysée/Le Palais d'Élysée	Elizej (1)
L'Hôtel Matignon/ Matignon	Matignonska palača (2), predsednik vlade (1)
Le Palais Beauvau	Ni zadetka
Bercy / Le Quai de Bercy	Ni zadetka

Francosko poimenovanje	Slovenski prevod
Le Quai d'Orsay	francosko Ministrstvo za zunanje zadeve (1)
Le Palais Vendôme	Ni zadetka
Le Palais Bourbon	Ni zadetka
Le Palais du Luxembourg	Ni zadetka
Le Président de la République	Predsednik Republike (5), predsednik republike (2)
Le chef de l'État	Predsednik države (4), voditelj države (5), šef države (2), predsednik (2)
Le Premier ministre	prvi minister (2), predsednik vlade (4), premier (4)
Le Parlement	parlament (3), Parlament (1)
Le Sénat	Francoski senat (1)
L'Assemblée nationale	Francoska narodna skupščina (1)

Tabela 1: Podatki iz vzporednega korpusa

V prvem stolpcu so podana izvorna poimenovanja francoskih političnih institucij, v drugem stolpcu pa so pojavnice iz vzporednega korpusa *FraSloK*. Kot je razvidno iz preglednice, imajo nekatera poimenovanja več prevodov, kar pomeni, da je bilo pri prevajanju uporabljenih več različnih prevajalskih strategij. Pri analizi uporabljenih prevajalskih strategij smo dodali še primer iz korpusa.

4.1.1 Prenos ali transferenca

Prenos ali transferenca je uporabljen le pri enem poimenovanju, in sicer za prevod *l'Élysée*, ki je poimenovanje za urad francoskega predsednika. Poimenovanje je prevedeno kot *Elizej*, tu lahko opazimo tudi uporabo prečrkovanja, saj je prevajalec pisavo prilagodil slovenščini in slovenski izgovorjavi.

Primer:

Depuis son arrivée à l'Élysée, M. Nicolas Sarkozy n'a-t-il pas, à de nombreuses reprises, exprimé son intérêt pour ce pays et sa volonté de « donner une impulsion nouvelle au partenariat Europe-Ukraine », selon les termes du secrétaire d'Etat aux affaires européennes Jean-Pierre Jouyet ?

Mar ni predsednik Nicolas Sarkozy od svojega prihoda v Elizej večkrat izrazil zanimanja za Ukrajino in pokazal svojo voljo, da bi »dal nov zagon partnerstvu med Evropo in Ukrajino«, kot se je izrazil državni sekretar za evropske zadeve, Jean-Pierre Jouyet?

4.1.2 Prevod v slovenščino

V slovenščino so z uporabo **funkcijske ustreznice** prevedena tri poimenovanja. Poimenovanje *le chef de l'État* je prevedeno s slovenskima ustreznicama *predsednik države* ali pa samo *predsednik*; drugo, uradno poimenovanje funkcije *le Président de la République*, je prav tako prevedeno s funkcijsko ustreznico kot *Predsednik Republike* in kot *predsednik republike*. Naslednja funkcijska ustreznica je prevod poimenovanja *le Parlement*, ki je preveden s slovensko ustreznico *parlament*. Tretja funkcijska ustreznica pa je prevod poimenovanja *le Premier Ministre*, ki je preveden s tremi prevodnimi rešitvami, in sicer kot *Prvi minister*, *predsednik vlade* in *premier*.

Primer:

*Monsieur Nicolas Sarkozy ne parle quasiment plus d'écologie sans faire référence à l'« excellent livre de Jared Diamond, Effondrement ». A quatre reprises au moins, le **président de la République** a dit publiquement à quel point cet ouvrage l'avait impressionné.*

*GOSPOD Sarkozy skoraj ne govori več o ekologiji, ne da bi se pri tem skliceval na »odlično knjigo avtorja Jareda Diamonda z naslovom Effondrement (Propad civilizacij)«. **Predsednik Republike** je vsaj ob štirih priložnostih javno izrazil svoje navdušenje nad omenjeno knjigo.*

Pri dveh prevodnih rešitvah lahko opazimo vpliv francoskega zapisa na uporabo velike začetnice v slovenščini. V prevodu *Predsednik Republike* sta oba dela poimenovanja zapisana z veliko začetnico, kar je sicer v skladu s francoskimi pravopisnimi pravili, vendar pa v nasprotju s slovenskim pravopisom. Gre za poimenovanje funkcije, kjer bi morala biti, glede na slovenska pravopisna pravila, pri obeh delih poimenovanja uporabljena mala začetnica. Tako pa je prevajalec pod vplivom francoščine pri obeh delih obdržal veliko začetnico. Drugi primer interference med francoščino in slovenščino je prevod *Parlament*. V francoskem izvorniku je uporabljena velika začetnica, kar je v skladu s francoskimi pravopisnimi pravili. V slovenščini pa se v tem primeru uporabi mala začetnica, torej je pravilnejši zapis prevoda *parlament*.

S funkcijsko ustreznico in kvalifikatorjem *francoski* sta v slovenščino prevedeni dve poimenovanji. To sta prevoda *l'Assemblée nationale* kot *francoska narodna skupščina* in *le Sénat* kot *francoski senat*. Poimenovanje s kvalifikatorjem *francoski* bralcem olajša razumevanje besedila, vendar je vse odvisno od konteksta. Če je iz sobesedila možno razbrati, da gre za Francijo in francoski politični sistem, je pretirana uporaba kvalifikatorja *francoski* lahko moteča.

Primer:

“ *Le maintien de Dagrís dans la sphère de l'Etat [risquait] de l'exclure de certaines privatisations, les Etats africains s'opposant fréquemment à ce que des organismes majoritairement publics contrôlent les filières cotonnières privatisées* ”, précise un rapport du **Sénat français**, très favorable à sa dénationalisation, en mars 2005.

Poročilo v **francoskem senatu** marca 2005, ki je zelo naklonjeno denacionalizaciji družbe, zelo jasno navede: »Če Dagrís ostane v državni sferi [tvegamo], da ga izločijo iz raznih privatizacij, ker afriške države pogosto ne dovoljujejo, da bi podjetja v pretežno javni lasti nadzirala uradno bombažno industrijo v zasebnih rokah. «

V slovenščino je s kulturno ustreznico prevedeno poimenovanje *l'Hôtel Matignon* kot *Matignonska palača*. Prevajalec je francosko poimenovanje spremenil in namesto besede *hôtel* (*hotel*) v občnoimenskem delu uporabil poimenovanje *palača*. V francoščini ima beseda *hôtel* širše semantično polje kot *hotel* v slovenščini. Lahko označuje tudi pomembno zgradbo in se je v preteklosti uporabljala za označevanje prebivališča plemstva ali bogatih meščanov (Larousse). Z izbiro poimenovanja *palača* je prevajalec v slovenščino prenesel tudi ta drugi pomen besede *hôtel*. Poimenovanje *palača* je za slovenske bralce bližje funkciji uradnega prostora kot poimenovanje *hotel*. V francoščini obstaja tudi poimenovanje *l'Hôtel de ville*, kjer občnoimenski del prevajamo kot *hiša*, prevod v slovenščino je tako *mestna hiša*.

Primer:

C'est, par exemple, grâce aux largesses de grandes entreprises (Lafarge, Altadis, les AGF, EDF, Air France...), obtenues par l'entremise de M. Jean Peyrelevade, un ancien de Saint-Simon passé du cabinet de M. Pierre Mauroy à Matignon à la présidence du Crédit lyonnais, que « La république des idées » a pu voir le jour.

Tako gre na primer zahvala za to, da je Republika idej ugledala luč sveta, radodarnosti velikih podjetij (Lafarge, Altadis, AGF, EDF, Air France ...), pri katerih je posredoval Jean Peyrelevade, nekdanji »saint-simonovec«, ki ga je pot najprej privedla do kabineta Pierra Mauroya v **Matignonski palači** in nato v upravo banke *Crédit lyonnais*.

V vzporednem korpusu je kot prevajalska strategija dvakrat uporabljen dobesedni prevod. Prevajalec se je zanj odločil pri prevodu poimenovanja funkcije predsednika države *le chef de l'État*. Dobesedna prevoda sta *šef države* in *voditelj države*. Poimenovanje *le chef de l'État* je zanimivo tudi z vidika konsistence. Je edino poimenovanje v vzporednem korpusu, ki je bilo v istem članku prevedeno na dva različna načina. Kot je razvidno iz spodnjega primera, prevajalec pri prevajanju ni bil konsistenten, saj je najprej uporabil funkcijsko ustreznico *predsednik države*, nato pa direkten prevod *šef države*.

Primer:

Car, loin d'être pour le peuple un " souverain captif ", le président bénéficie d'une concentration des pouvoirs et peut se passer de la légitimité du collectif : la responsabilité politique se dilue quand le chef de l'Etat se maintient malgré des échecs électoraux, législatifs ou référendaires).

Kajti predsednik za ljudstvo še zdaleč ni »suveren jetnik«, ampak ima v svojih rokah osredotočena pooblastila in se lahko požvižga na legitimnost kolektiva. Politična odgovornost oslabi, če se predsednik države navzlic volilnim, zakonodajnim ali referendumskim neuspehom obdrži na oblasti.

Comme l'avocat Roland Weyl, il propose notamment une réforme du statut du chef de l'Etat (p. 130) : immunité pénale, contrôle politique.

Prav kakor odvetnik Roland Weyl tudi on predlaga predvsem reformo položaja šefa države (str. 130): kazenska imuniteta, politični nadzor.

(Mercier, Jeremy, 2008 : *La démocratie entre ruines et reconstruction*)

Opisno sta v vzporednem korpusu prevedeni dve poimenovanji. Prvi je prevod poimenovanja *L'Hôtel Matignon* kot *predsednik vlade*. Tu je prevajalec presodil, da bralec nima zadostnega znanja o francoski politiki in mu je branje olajšal tako, da je publicistično poimenovanje opisno prevedel kot funkcijo. Drug primer opisnega prevoda je prevod *le Quai d'Orsay* kot *francosko Ministrstvo za zunanje zadeve*. Prevajalec je tu uporabil tudi kvalifikator *francoski* in tako prevod naredil še bolj razumljiv. Kot v prvem primeru je predvideval, da je samo publicistično poimenovanje bralcu slovenskega prevoda premalo znano. Pri uporabi opisnih prevodov moramo upoštevati ciljno občinstvo. Predvidevamo, da ta časopis berejo bralci, ki poznajo politično situacijo v Franciji in zato ne potrebujejo dodatne razlage v obliki opisnih prevodov in dodatnih kvalifikatorjev.

Primer:

*M. Bazire, auprès duquel les salariés de La Tribune sont venus plaider leur cause, le 11 juillet, a été directeur de cabinet à **Matignon** entre 1993 et 1995.*

*Bazire, na katerega so se zaposleni časnika La Tribune obrnili v svoji zadevi 11. julija letos, je bil vodja kabineta **predsednika vlade** v letih 1993-1995.*

4.1.3 Francoska poimenovanja brez zadetkov v korpusu

V vzporednem korpusu ni bilo zadetkov za nekatera poimenovanja. To so *le Palais Beauvau, Bercy/le Quai de Bercy, le Palais Vendôme, le Palais Bourbon, le Palais Luxembourg*. Prevodov za ta poimenovanja ni zato, ker se v slovenščino prevajajo le članki, ki so pomembni za slovensko občinstvo. To pomeni, da se prevajajo le članki, ki omenjajo institucije, katerih odločitve lahko vplivajo tudi na slovensko politiko. S tem lahko pojašnjamo zadetek *le Quai d'Orsay* (francosko zunanje ministrstvo) in neobstoječ zadetek za *le Palais Beauvau* (francosko notranje ministrstvo).

5 PREVODI IZ ČASOPISOV DELO IN DNEVNIK

Drugi del analize se osredotoča na poimenovanja, ki so uporabljena v izvirnih slovenskih besedilih, ki govorijo o francoski politiki. Tudi tu nas zanimajo prevajalske strategije, ki so jih uporabili slovenski novinarji. Večina člankov je povzeta po francoskih izvirnih člankih, zato predvidevamo, da je bilo tudi pri pisanju slovenskega članka potrebnega nekaj prevajanja, predvsem pri poimenovanjih institucij. V analizo so vključeni članki iz dveh osrednjih slovenskih časopisov *Delo* in *Dnevnik*, ki sta slovenski ustreznici francoskega časopisa *Le Monde*. Izraze v obeh časopisih smo iskali v osrednjem slovenskem referenčnem korpusu *Gigafida*. Vsako poimenovanje je preverjeno v obeh časopisih, pri pregledovanju pa smo opazovali način, kako je posamezno poimenovanje uporabljeno, oziroma, kako je prevedeno v slovenščino. Predvideli smo uporabo treh različnih strategij, in sicer opisni prevod v slovenščino, prenos poimenovanja v slovenščino brez dodatnega pojasnila in prevod poimenovanja v slovenščino skupaj s pojasnilom v kakršni koli obliki. Predpostavljali pa smo tudi, da obstajajo razlike pri poimenovanjih tudi med obema slovenskima časopisoma.

Podatki iz korpusa so razvrščeni glede na francoska poimenovanja, ki so bila uporabljena v prejšnjem delu analize. Podatki so predstavljeni v obliki preglednic, številke v oklepajih označujejo število posameznih pojavnic.

5.1 Le Palais d'Élysée

Izraz v korpusu	Delo	Dnevnik
Elizej	140	2
Elizejska palača	189	176
V predsedniški palači v Elizeju	1	/

Tabela 2: *Le Palais d'Élysée*

Poimenovanje *Le Palais d'Élysée* je publicistično poimenovanje za funkcijo francoskega predsednika države. V obeh slovenskih časopisih je največkrat uporabljena prevajalska strategija prenos ali transferenca. Razlika med *Delom* in *Dnevnikom* pa je uporaba enodelnega poimenovanja *Elizej*, kjer gre za transferenco poimenovanja *l'Élysée*. To poimenovanje ima v *Delu* le nekoliko manjšo pojavnost kot *Elizejska palača*, v *Dnevniku* pa se pojavi le dvakrat. Pojasnilo za to razliko je, da se poimenovanje *l'Élysée* uporablja manj pogosto kot polno poimenovanje, saj je manj transparentno. V *Delu* se pojavi tudi bolj razlagalni prevod *v predsedniški palači v Elizeju*.

5.2 L'Hôtel Matignon/Matignon

Izraz v korpusu	Delo	Dnevnik
Matignon	35	/
	Matignon (sedež vlade)	palača Matignon
	Matignon, palača francoskih premierov	Matignon, sedež francoskega predsednika vlade (2)
	vladna palača Matignon (6)	palača Matignon (rezidenca francoskega premiera)
	premijska palača Matignon	pariški uradni sedež Hotel Matignon
	pariški hotel Matignon	vlada v palači Matignon

Tabela 3: *L'Hôtel Matignon*

Prenos ali transferenca je pri poimenovanju *Matignon* oziroma *L'Hôtel Matignon* je uporabljena le v *Delu*. V *Dnevniku* je uporabljena kulturna ustreznica *palača Matignon*. Vsa druga poimenovanja v obeh časopisih vsebujejo pojasnila in opombe. V *Delu* je uporabljena transferenca *Matignon* skupaj s pojasnilom v oklepaju. Uporabljena je tudi kombinacija kulturne ustreznice skupaj s pojasnjevanjem *vladna palača Matignon*, *premijska palača Matignon* in *Matignon, palača francoskih premierov*. Uporabljen pa je tudi direktni prevod skupaj s pojasnilom *pariški (pariški hotel Matignon)*. V *Dnevniku* je uporabljena transferenca skupaj s pojasnjevalnim dostavkom (*Matignon, sedež francoskega*

predsednika vlade), opisni prevod (*pariški uradni sedež Hotel Matignon*) in dvojica kulturne ustreznice in pojasnila (*vlada v palači Matignon*).

Tu lahko opazujemo različno uporabo velike začetnice pri zapisu besede *hotel*. V *Delu* je *hotel* zapisan z malo začetnico in je uporabljen kot občno ime, v *Dnevniku* pa so uporabili veliko začetnico in s tem nakazali, da gre za del lastnega imena. Razlika med časopisoma je vidna tudi pri uporabi transference (*Matignon*). To so uporabili le v *Delu* predvsem v *Sobotni prilogi*, medtem ko v *Dnevniku* izraz vedno pojasnijo in dodajo opombo.

5.3 L'Assemblée nationale

Izraz v korpusu	Delo	Dnevnik
Assemblée nationale	/	/
Narodna skupščina	11	34
Francoska narodna skupščina	3	23

Tabela 4: L'Assemblée nationale

Za publicistično poimenovanje enega izmed domov francoskega parlamenta v nobenem od obeh časopisov ne uporabijo transference, torej ne uporabijo izvirnega izraza. To je razumljivo, saj *L'Assemblée nationale* ni zemljepisno ime kot prejšnji poimenovanji. Za to francosko poimenovanje je v slovenščini uporabljena funkcijska ustreznica *narodna skupščina* ali pa kombinacija funkcijske ustreznice in kvalifikatorja *francoski* (*francoska narodna skupščina*). V obeh časopisih je večkrat uporabljeno poimenovanje skupaj s kvalifikatorjem. V člankih, kjer ta ni uporabljen, je iz konteksta razvidno, da gre za francosko politično institucijo. Zanimiva razlika med časopisoma je poimenovanje *L'Assemblée nationale* v zgodovinskem kontekstu francoske revolucije. V *Delu* se pojavi le izraz *narodna skupščina* oziroma *francoska narodna skupščina*, iz česar lahko sklepamo, da so novinarji zgodovinsko poimenovanje prenesli na današnji *L'Assemblée nationale* in enačijo obe politični telesi. Novinarji *Dnevnika* pa za zgodovinsko poimenovanje glede na analizirana besedila dosledno uporabljajo poimenovanji *francoska ljudska skupščina* ali samo *ljudska skupščina*. Tako lahko opazimo, da ti poimenovanji v *Dnevniku* nista prekrivni in da novinarji med obema razlikujejo.

5.4 Le Bercy/le Quai de Bercy

Izraz v korpusu	Delo	Dnevnik
Bercy	2	/
	Gospodarsko ministrstvo v Bercyju	

Tabela 5: Le Bercy

Le Quai de Bercy je publicistično poimenovanje za francosko ministrstvo z uradnim francoskim nazivom *Le Ministère de l'Économie et des Finances* (Osrajnik, 2014). Dobesedni prevod v slovenščino je *Ministrstvo za gospodarstvo in finance*, takšno ministrstvo pa v Sloveniji ne obstaja. V *Delu* se pojavita transferenca (*Bercy*) in kulturno funkcijska ustreznica (*gospodarsko ministrstvo v Bercyju*). Avtor članka je s tem besedilo približal bralcu in izpostavil tisti del ministrstva, ki se ujema s slovensko ustreznico. V *Dnevniku* zadetka za *Bercy* ni bilo, zato sklepamo, da se ta institucija v njihovih člankih pojavlja le v popolnoma opisnih prevodih.

5.5 L'Orsay/Le Quai d'Orsay

Izraz v korpusu	Delo	Dnevnik
Quai d'Orsay	14	3
	pariški Quai d'Orsay	
	francoski Quai d'Orsay	

Tabela 6: L'Orsay

Le Quai d'Orsay je publicistično poimenovanje za francosko zunanje ministrstvo. Prenos ali transferenca se pojavi v obeh slovenskih časopisih, bistveno več jih je v *Delu*. Tako predvidevamo, da v tem časopisu od svojih bralcev pričakujejo dobro poznavanje francoske politike. V *Delu* se poimenovanje ponovi še s kvalifikatorjema *pariški* in *francoski*. Zadetek za *Quai d'Orsay* v *Dnevniku* lahko razložimo z domnevo, da je francosko zunanje ministrstvo za slovenske časopise pomembno, o njem dosti pišejo in zato predvidevajo, da so bralci z njim dobro seznanjeni.

5.6 Le Sénat

Izraz v korpusu	Delo	Dnevnik
francoski senat	27	24

Tabela 7: Le Sénat

Poimenovanje za drugi dom francoskega parlamenta se v dveh slovenskih časopisih pojavlja kot transferenca s kvalifikatorjem *francoski*. Število pojavnic je v obeh časopisih skoraj enako. Kvalifikator *francoski* je poimenovanju *senat* najverjetneje dodan zato, da ne pride do zamenjave z drugimi političnimi telesi v Sloveniji in v tujini, ki imajo enako ime. Kot primer navedimo senat v Združenih državah Amerike in sodne senate v Sloveniji. Predpostavljamo pa, da je iz konteksta razvidno, o katerem senatu govoru članek, tako da je v večini primerov upravičeno zadosti le uporaba transference (*senat*), saj da kontekst bralcu dovolj informacij in tako izvorno poimenovanje ne vpliva na razumevanje besedila.

5.7 Poimenovanja brez zadetka v korpusu

Tako kot v prejšnjem delu analize nekaterih poimenovanj v korpusu ni. Gre za poimenovanja *le Palais Vendôme*, *le Palais Bourbon*, *le Palais Luxembourg* in *le Palais Beauvau*. V primerjavi s prvo analizo, se v slovenskem korpusu *Gigafida* pojavi poimenovanje *Bercy*. Odsotnost ostalih poimenovanj pa razlagamo z domnevo, da te institucije niso tako pomembne za Slovenijo in slovensko politiko.

6 ZAKLJUČEK

Prevajanje lastnih imen je v veliki meri odvisno od konteksta in vrste besedila. Članek se osredotoča na prevajanje lastnih imen na primeru prevodov poimenovanj francoskih političnih institucij v slovenščino. Za njihovo prevajanje lahko uporabimo več različnih prevajalskih strategij. Rezultati korpusne analize so pokazali, da je pri člankih iz *Le Monde diplomatique v slovenščini*, ki so bili v celoti prevedeni iz francoščine v slovenščino, največkrat uporabljena prevajalska strategija funkcijska ustreznica, in sicer pri treh poimenovanjih, dvakrat pa je uporabljena funkcijska ustreznica skupaj s kvalifikatorjem *francoski*. Transferenca se, presenetljivo, pojavi le enkrat. Pričakovali smo, da bo v prevedenih člankih večkrat uporabljena le transferenca, saj časopis berejo tisti, ki so seznanjeni s francosko politiko. Tu velja opozoriti tudi na dva primera interference med francoščino in slovenščino pri uporabi velike začetnice. Prevajalec v slovenščino je v dveh primerih ohranil veliko začetnico tam, kjer se glede na slovenski pravopis uporablja mala začetnica. Prav tako pa smo opazili, da pri časopisu *Le Monde diplomatique v slovenščini* pri prevajanju niso konsistentni oziroma nimajo urejene uredniške politike, saj sta v istem članku za prevod iste funkcije (*le chef de l'État*) uporabljena dva različna izraza oziroma dve različni prevodni rešitvi. Pri poimenovanjih v izvorno slovenskih besedilih pa med obema analiziranimi časopisoma prihaja do razlik. V *Delu* večkrat uporabijo le transferenco, medtem ko v *Dnevniku* poimenovanje največkrat razložijo. Iz teh rezultatov izhaja tudi ugotovitev, da bi novinarji *Dela* od svojih bralcev lahko zahtevali zelo dobro poznavanje francoske politike in naj bi bilo občinstvo, kateremu so njihovi članki namenjeni, bolj izobraženo. Članki v *Dnevniku* so glede na rezultate analize namenjeni splošnemu občinstvu, saj je uporabljenih zelo malo transferenc, poimenovanja pa so pogosto razložena v oklepajih ali v pojasnjevalnih pristavkih. Iz tega lahko zaključimo, da sta pri prevajanju lastnih imen eden izmed najpomembnejših dejavnikov prav kontekst in ciljno občinstvo. Poleg tega pa predvsem v obeh slovenskih časopisih lahko opazimo težnjo po razlaganju poimenovanj, ki po mnenju prevajalcev bralcem niso poznana, ter po pogosti uporabi kvalifikatorja *francoski*, ki je na nekaterih mestih odveč, saj je iz konteksta razvidno, da članek govori o Franciji in francoski politiki.

LITERATURA

- KALIN GOLOB, Monika (2003) *H koreninam slovenskega poročevalskega stila*. Ljubljana: Jutro
- KLINAR, Stanko (1994) *Slovenska zemljepisna imena v angleških besedilih*. Radovljica: Didakta.
- MEZEG, Adriana (2013) Pridevniški polstavki v francoščini in prevedeni slovenščini. Vintar, Špela (ur.): *Slovenski prevodi skozi korpusno prizmo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete 94–118.
- NEWMARK, Peter (2000) *Učbenik prevajanja*. Ljubljana: Krtina.
- OSRAJNIK, Eneja (2014) *Prevajanje imen francoskih političnih institucij v slovenščino*. Diplomatska seminarska naloga, Univerza v Ljubljani.
- REINDL, Donald (2015) Contrastive Stylistics of toponymic representation in translation: Comments and Recommendations. Schlamberger Brezar, Mojca, Limon, David, Gruntar Jermol, Ada (ur.): *Contrastive analysis in discourse studies and translation*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete 206–218.
- RIEGEL, Martin/PELLAT, Jean-Christophe/RIOUL René (1994) *Grammaire méthodique du français*. Pariz: Presses Universitaires de France.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca/PERKO, Gregor (2011) *La morphosyntaxe non-verbale*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Slovenski pravopis 2001*. Ljubljana: Založba ZRC.
- TOPORIŠIČ, Jože (2004) *Slovenska slovnica (2. natis)*. Maribor: Obzorja.
- VINTAR, Špela (2013) Uvodnik: O rojstvu korpusa SPOOK in njegovih prvih sadovih. Vintar, Špela (ur.): *Slovenski prevodi skozi korpusno prizmo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete 6–9.

Internetni viri

Korpus *FraSloK*.

<http://nl.ijs.si/noske/>.

19. februar 2016.

Korpus *Gigafida*.

<http://www.gigafida.net>.

19. februar 2016.

Larousse.

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/h%C3%B4tel/40476?q=hotel#40386>.

10. november 2016.

Korpus FraSloK, kjer so posebej citirani naslednji članki

- ANCIBERRO, Jérôme (2008) *Une communication habile au service d'un projet. Opus Dei, de la légende noire à la normalisation médiatique.*
- BENILDE, Marie (2007) *Acheteur et marchand d'influence.*
- BENILDE, Marie (2008) *Annnonce de la suppression des recettes publicitaires. La télévision publique libérée de ses chaînes ?*
- BONELLI, Laurent (2006) *Quand Pierre Rosanvallon fustige un « déficit de compréhension ».*
- BOUCHER, Manuel/BOLZMAN, Claudio (2006) *En Europe, à chacun son « modèle ».*
- BOVET, Philippe, Sinaï, Agnès (2007) *L'Atlas environnement.*
- CASTLETON, Edward (2009) *L'infréquentable Pierre-Joseph Proudhon.*
- CHOLLET, Mona (2008) *Show-business et politique en France. L'art de faire rêver les pauvres.*
- DE MONTLIBERT, Christian (2006) *Universitaires à l'affût de parrains dans le privé. Et déjà une chaire L'Oréal au Collège de France !*
- GOANEC, Mathilde (2008) *Après son échec au sommet de l'OTAN. L'Ukraine frappe à la porte de l'Europe.*
- JACQUIAU, Christian (2007) *Max Havelaar ou les ambiguïtés du commerce équitable.*
- JOURDE, Pierre (2008) *Donner au public « ce qu'il demande ». La machine à abrutir.*
- LIAUZU, Claude (2007) *Le ministère de l'hostilité.*
- MERCIER, Jeremy (2008) *La démocratie entre ruines et reconstruction.*
- RAIMBEAU, Cécile (2007) *Une autre Europe, celle des entreprises " récupérées ".*
- RAMONET, Ignacio (2006) *Malade, la France ?*
- REKACEWICZ, Philippe/VIDAL, Dominique (2007) *Un tramway français nommé schizophrénie.*
- REMOND, Antoine (2006) *Retour des vieux rêves d'association entre le capital et le travail. L'épargne salariale ou comment flexibiliser les salaires.*
- RIMBERT, Pierre (2007) *Sociétés de rédacteurs, un rêve de journaliste.*
- ROBERT, Anne-Cécile (2007) *L'Afrique au kärcher.*
- ROUX, Mathias (2008) *Mise en scène médiatique de l'opulence. Du pain, des jeux et des milliardaires.*
- TANURO, Daniel (2007) *L'inquiétante pensée du mentor écologiste de M. Sarkozy.*
- TESTART, Jacques, APOTEKER, Arnaud (2006) *De l'utopie scientifique au péril sanitaire.*
- VIDAL, Dominique (2006) *Les raisons d'un vide.*
- WAHNICH, Sophie (2007) *Extraditions : tolérance zéro ou clé.*

POVZETEK

Pričujoči članek se ukvarja s prevajanjem lastnih imen iz francoščine v slovenščino; natančneje, s prevodi publicističnih poimenovanj francoskih političnih institucij v slovenščino. Najprej predstavimo lastna imena v slovenščini in francoščini ter relevantne razlike pri njihovem zapisovanju v obeh jezikih; nato pa omenimo še nekatere prevajalske strategije. Sledi korpusna analiza v dveh delih. Najprej smo analizirali publicistični podkorpus vzporednega korpusa *FraSloK* in nato še slovenski korpus *Gigafida*, kjer smo analizirali članke dveh slovenskih časopisov *Delo* in *Dnevnik*. Pri analizi smo se osredotočili na strategije, ki so jih pri prevajanju uporabili prevajalci. Poimenovanja v obeh slovenskih časopisih se med seboj razlikujejo in so odvisna od pričakovane ciljnega občinstva. Pri poimenovanjih v prevedenih člankih smo pričakovali pogosto uporabo transference, vendar so ta pogosto prevedena v slovenščino ali pa opremljena z razlago, ki je v pomoč bralcem. Rezultati analize potrjujejo, da prav ciljno občinstvo in kontekst odločata o izbiri prevajalske strategije ter kažejo na prevajalčevo težnjo po dodatni razlagi pojmov.

Ključne besede: francoske politične institucije, prevajanje v slovenščino, lastna imena, publicistična besedila, prevajalske strategije

ABSTRACT

Translation of the proper names in the journalistic texts: the translations of the names of French political institutions to Slovene

This article focuses on the translation of proper names from French to Slovene; more specifically, on the Slovene translations of the names of French political institutions in journalistic texts. At the beginning, the proper names in Slovene and in French are presented together with the relevant differences between both languages and certain translation strategies. In the analysis, which consists of two parts, we first analyse the journalistic subcorpus of the parallel corpus *FraSloK* and then also the Slovene corpus *Gigafida*. The proper names in the two Slovene newspapers are translated differently and it is clear that the choice of the translation strategy depends on the target reader. In the news articles translated from French to Slovene, the expected translation strategy was transference, but the results show that the names are frequently translated to Slovene or explained to help the reader. The results confirmed that the context and the reader have the most influence on the choice of the translation strategy and they also show the tendency to explain those names that are likely considered to be unknown to the reader.

Key words: French political institutions, translation into Slovene, proper names, journalistic texts, translation strategies

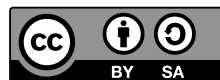
Urška Valenčič ArhOddelek za germanistiko z nederlandistiko
in s skandinavistiko

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

urska.valencic-arh@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'276.6:355

DOI: 10.4312/vestnik.8.131-149



WAS HABEN FEUERTAUF, DECKUNG UND STELLUNG GEMEINSAM? - EINIGEN PHRASEMEN AUS DEM SOLDATENALLTAG AUF DER SPUR¹

1 EINLEITUNG

Phraseologische Einheiten durchlaufen die sprachliche Evolution so wie alle anderen lexikalischen Einheiten. Phraseme oder einzelne phraseologische Komponenten verändern sich, sterben aus, bekommen neue lexikalische Besetzungen oder erleben Veränderungen in der morphosyntaktischen Struktur. Es gibt auch phraseologische Einheiten, die der Form nach gänzlich oder weitgehend seit ihrer Entstehung bis heute gleich geblieben sind, deren Bedeutung sich aber im heutigen Gebrauch verändert hat (vgl. Burger 2015: 148). Phraseme sind Folgen der festen Verwendung einer Wortverbindung, die in ihrem Entwicklungsstadium aus der konkreten Phase bzw. aus der wörtlichen Bedeutung in die Phase der phraseologischen Bedeutung übergegangen war. In einer Sprachgemeinschaft nimmt der Gebrauch der Wortverbindung in ihrer phraseologischen Bedeutung immer mehr zu, während der Gebrauch derselben Wortverbindung in der literalen, d. h. wörtlichen Bedeutung immer mehr in den Hintergrund tritt. Letztendlich gewinnt die übertragene, phraseologische Bedeutung die Oberhand.² In diesem Prozess verlieren Phraseme auf der semantischen, lexikalischen oder grammatikalischen Ebene ihre ursprüngliche Rolle. In unserer Untersuchung wollen wir der Historizität einiger Wortverbindungen nachgehen, die im Soldatenalltag zur Benennung oder Bezeichnung bestimmter Sachverhalte

1 Für den vorliegenden Beitrag konnte ich im Rahmen meines Studienaufenthaltes in der Bibliothek des Institutes für Slawistik an der Karl-Franzens-Universität Graz recherchieren und wertvolle Informationen sammeln. Ich möchte mich dafür ganz herzlich bei Frau Mag. Kasilda Bedenk und Herrn Dr. Heinrich Pfandl für die zuverlässige Betreuung und bei der Institutsleitung Frau Univ.-Prof. Dr. Renate Hansen-Kokoruš für die freundliche Unterstützung bedanken.

2 Ein Beispiel dafür, wie einzelne Lexeme langsam aus dem alltäglichen Sprachgebrauch verschwinden, konnte bei der Arbeit mit meinen Deutschstudierenden in Ljubljana festgestellt werden. Es ging um das Phrasem *vom Regen in die Traufe kommen* in der Bedeutung 'aus einer unangenehmen Lage in eine noch unangenehmere geraten'. Nach einer kurzen Umfrage unter den Deutschstudierenden stellte sich heraus, dass die jungen Leute (23 Personen im Alter von 21 Jahren) die phraseologische Bedeutung nicht erschließen konnten, obwohl es in der slowenischen Sprache ein adäquates Phrasem aus dem gleichen Bildbereich gibt: *z dežja pod kap*. Sie haben das Wort *Traufe* (slow. *kap*) weder im Deutschen noch im Slowenischen verstanden.

oder Tätigkeiten verwendet wurden, deren wörtliche Bedeutung aber im Laufe der Zeit in Vergessenheit geraten ist. In einem authentischen Text aus der Zeit des 1. Weltkrieges sind wir auf Ausdrücke in ihrer wörtlichen Bedeutung gestoßen, die uns in ihrer textuellen Umgebung verständlich vorkamen, obwohl wir sie aus der gegenwärtigen Verwendung nur in ihrer phraseologischen Lesart kennen.

In der vorliegenden Untersuchung fragen wir nach der historischen Bedeutung des jeweils untersuchten Phrasems, das heißt, wir wollen die ursprüngliche semantische Basis, die Burger (2015: 193) als historische „Motivationsbasis“ bezeichnet, an ihrem historischen Platz erforschen. Es interessiert uns sowohl die diachrone als auch die synchrone Perspektive der Betrachtung, so dass wir diese Ausdrücke aus einem Kriegstagebuch und Belege aus Texten der Gegenwart einem Vergleich unterziehen. Ausschlaggebend sind dabei Fragen der Veränderung in der lexikalischen Besetzung und Semantik. Beim methodischen Vorgehen werden auch die relevanten Parameter (Autor, historischer Hintergrund) in der Bestimmung der Kommunikationssituation für die Textsorte Tagebuch beschrieben.

2 DIE SEMANTISCHE BASIS DER PHRASEME

In der Phraseologieforschung werden Phraseme als vorgeprägte bzw. lexikalisierte und somit reproduzierbare sprachliche Zeichen definiert, die syntaktisch und semantisch (relativ) stabil sind. Ihre Bedeutung ist ganzheitlich und wird nicht aus der primären, wörtlichen Bedeutung der einzelnen Komponenten und aus deren syntaktischen Beziehungen zueinander erschlossen. Dieses Merkmal wird Idiomatizität genannt. Idiomatizität tritt auf, wenn eine Verbindung von zwei oder mehreren Wörtern syntaktisch und semantisch nicht voll erklärbar ist und die Summe der Bedeutungen der einzelnen Komponenten in den meisten Fällen keinen Sinn ergibt (vgl. Burger et al. 1982: 1). Man unterscheidet den phraseologischen Kernbereich, wenn die Merkmale Polylexikalität, Festigkeit und Idiomatizität vorhanden sind, und den peripheren phraseologischen Bereich, in dem sich phraseologische Einheiten befinden, die keine Idiomatizität aufweisen.

In der Fachliteratur wird das Merkmal der Idiomatizität mit dem Begriff der Motiviertheit in Verbindung gebracht. Beide Phänomene stellen semiotische Gegenpole zueinander dar: „Je idiomatischer ein Phraseologismus, desto weniger motiviert ist seine phraseologische Bedeutung. Idiomatizität und Motiviertheit sind umgekehrt proportional.“ (Stöckl 2004: 165). Laut Burger (2015: 67) sind Phraseme synchron verstehbar, wenn sie motiviert sind. Hinsichtlich der semantischen Perspektive geht es bei der Motiviertheit um

„den Anteil, den jeweils die wörtliche Bedeutung der ganzen Wortverbindung oder einer Komponente am Zustandekommen und damit der „Verstehbarkeit“ der phraseologischen Bedeutung hat.“ (ebd.)

Als nicht motiviert und starkt idiomatisch gelten z. B. Phraseme aus dem Militärbereich *in Harnisch sein* ('zornig sein')³, *jmdn. in Harnisch bringen* ('jmdn. so reizen, dass er zornig und wütend wird') und *in Harnisch geraten/kommen* ('im Verlauf eines Ereignisses wütend, zornig werden'), weil die semantischen Basen fehlen und der Sprecher unter der synchronen Perspektive keinen Zusammenhang herstellen kann, wenn ihm die Bildlichkeit nicht „einleuchtet“. Im Bewusstsein der Sprecher oder als konkreter Gegenstand existiert *Harnisch* wohl nicht mehr. Um zu verstehen, dass mit dem Harnisch die Ritterrüstung gemeint ist und dass man diese Rüstung trägt, wenn man zum Kampf bereit ist, weil man verärgert oder durch Ärger und Zorn erregt ist, muss dem Sprecher der gesamte Hintergrund der in den einzelnen Komponenten ‚versteckten Geschichte‘ bekannt sein.⁴ Als motivierte Phraseme werden z. B. Phraseme *wie aus der Pistole geschossen* ('ohne langes Überlegen, ohne Zögern') und *jemandem die Pistole auf die Brust setzen* ('jmdn. ultimativ zu einer Entscheidung zwingen') betrachtet bzw. eingestuft. Bei diesen kann der Sprecher die Bedeutung der festen Wortverbindung aufgrund der einzelnen figurativen Szenen und der Bildlichkeit verstehen, weil die einzelnen Lexeme in ihrer ursprünglichen Bedeutung im allgemeinen Sprachgebrauch heute noch verwendet werden. Im Hinblick auf die semantische Perspektive trägt die wörtliche Bedeutung der ganzen Wortverbindung oder eines Teils bzw. einer Komponente zum Verstehen der ganzen Wortverbindung bei. In diesem Fall wird die phraseologische Bedeutung synchron erschlossen. Burger (2015: 67) spricht von der semantischen Basis des Phrasems:

„Wir bezeichnen diejenigen Wörter oder Wortkomplexe, die in ihrer freien Bedeutung am Zustandekommen der phraseologischen Bedeutung beteiligt sind, als die semantische Basis des Phrasems.“

Als motiviert und schwach idiomatisch gelten demnach diejenigen Phraseme, die eine semantische Basis haben. Zwischen den beiden Polen befindet sich auch noch die Gruppe der teil-motivierten bzw. teil-idiomatischen Phraseme. Bei diesen ist nur ein Teil der festen Wortverbindung für den Sprecher verstehbar. Die partielle Motiviertheit zeigt sich oft in Phrasemen, in denen (nur) einzelne Komponenten heute nicht mehr in ihrer ursprünglichen Bedeutung verwendet werden, jedoch kann man aus den übrigen Teilen des Phrasems intuitiv die Bedeutung erschließen, wie z. B. bei komparativen Phrasemen *wie voll/betrunken/blau wie eine Haubitze/Strandhaubitze*⁵ *sein* ('völlig betrunken sein'). In der Phraseologie tauchen auch Begriffe der Demotivation und Remotivation auf. Mit der Demotivation ist das Phänomen des lexikalischen historischen Wandels gemeint.

³ Der *Harnisch* ist eine Ritterrüstung. Die Bedeutungserklärungen stammen aus DUDEN 11 und Duden – Wörterbuch (duden.online).

⁴ Für diese Beobachtung verwendet man in der Phraseologieforschung auch die Begriffe „opak“ und „transparent“ oder „durchsichtig“. Als opak oder undurchsichtig gelten Phraseme mit einem hohen Grad an Idiomatizität und als transparent oder durchsichtig die Phraseme mit einem niedrigen Grad an Idiomatizität.

⁵ Die *Haubitze*: Geschütz mittleren oder schweren Kalibers mit kurzem Rohr (Duden)

Wortverbindungen werden demotiviert, weil sie „in eine Asynchronität von Bedeutung und soziokulturellem Kontext geraten“ (Stöckl 2004: 166). Zur Zeit ihrer Entstehung und Bildung sind fast alle Phraseme motiviert, jedoch verlieren einige durch den Wandel der Lebensumwelt und in der Evolution einzelner Komponenten ihre Motivation (vgl. ebd.). Phraseologische Einheiten besitzen nicht nur ihre denotative Bedeutung, sondern sie drücken als Träger subjektiver Expressivität auch gleichzeitig Konnotationen aus. Während die Demotivation historisch bedingt ist, ist die Remotivation eine vom Sprecher oder Schreiber bewusst durchgeführte semantische Aktivierung der möglichen wörtlichen Lesarten und stellt ein textlinguistisches Phänomen dar, unter anderem auch im Sinne des modifizierten Gebrauchs (vgl. Burger 2015: 68f.).

Zwischen der phraseologischen und der freien bzw. wörtlichen Bedeutung kann (meistens) ein Zusammenhang bestehen, was fast immer mit einem Bild oder einer Vorstellung zusammenhängt, die uns hilft, die phraseologische Bedeutung zu erkennen und zu verstehen. Diese Bilder werden aus den unterschiedlichsten Bereichen des menschlichen Lebens in die Kommunikation übernommen, einige davon auch aus dem Militärbereich. In der weiteren Untersuchung wollen wir Wortverbindungen nachgehen, die aus dem Soldatenalltag stammen und im Laufe der Zeit zum festen Bestandteil des allgemeinen Wortschatzes wurden.

3 DAS TAGEBUCH ALS AUTHENTISCHES ZEUGNIS UND HISTORISCHE QUELLE

Die literaturwissenschaftliche Forschung zählt das Tagebuch zu den Formen eigener Lebenserzählung (Dusini 2006), in der das Erlebte festgehalten und „von einer Reflexion auf das Ich“ (Wuthenow 1990: 1) geprägt wird. Als Selbstzeugnis wird das Tagebuch den autobiographischen Gattungen, wie Autobiographie, Brief und Memoirenliteratur zugeordnet (vgl. Dusini 2005, Wuthenow 1990). In der Forschung wird eine weitere Differenzierung vorgenommen: Es wird zwischen zwei Grundtypen von Tagebüchern unterschieden: dem authentischen und dem literarischen Tagebuch. Die Unterscheidungsmerkmale betreffen die Absicht des Autors, seine Aufzeichnungen zu veröffentlichen oder nicht und die „Überformung des schriftlich Fixierten“ als maßgebliches Element der Literarizität (vgl. Hardtwig 2005: 150). Die Diskussion über das Private oder nicht Private bzw. Dienstliche hängt von den Rezeptionsbedingungen, denen das Tagebuch unterliegt, und der Verfügbarkeit der Schrift ab. Private Tagebücher dienen der selbstreflexiven Auseinandersetzung in einer Intimsphäre, die eine Interaktion im Sinne einer kommunikativen Handlung mit konkreten Rezipienten ausschließt. Zu den nicht-privaten Selbstzeugnissen gehören auch Kriegstagebücher, die neben Feldpostkarten, -briefen oder Soldatenzeitungen als historische Quellenbestände bezeichnet werden (Wisthaler 2011: 7). Diese Selbstzeugnisse werden wiederum unterschiedlich bewertet, je nachdem, ob es sich um

echte oder retrospektive Kriegstagebücher handelt. Bei den Retrospektiven können die Rückblicke nur schwer rekonstruiert werden, weil Notizen Jahre später inhaltlich und formal aufgrund des zeitlichen Abstands verändert werden können. Dagegen liegen die echten Kriegstagebücher in der Originalform vor und zeichnen sich durch ihre Nähe zum Erlebten und die überlieferten Emotionen aus.

4 DAS KRIEGSTAGEBUCH VON FRANZ DOBNIK

Beim untersuchten Tagebuch Franz Dobniks handelt es sich um ein authentisches privates Kriegstagebuch, das die Erlebnisse vor Ort dokumentiert. Einige Notizen, die vor allem an seine Familie gerichtet waren, weisen darauf hin, dass sich der Autor darüber bewusst war, dass sein dokumentiertes Selbstzeugnis von den Familienangehörigen und den Vorgesetzten gelesen werden wird.⁶ Wir betrachten den untersuchten Tagebuchtext als ein teils privates, teils dienstlich spontan erzeugtes Text-Ganzes mit einzelnen Vertextungsstrategien, wie z.B. Beschreiben, Erzählen, Bewerten, Argumentieren usw., die in der Auswahl der einzelnen Themen, des linguistischen Beschreibungsinventars sowie der sprachlichen Mittel zum Ausdruck kommen.

Franz Dobnik wurde am 8. August 1871 als Sohn einer Bauernfamilie in dem kleinen Ort Letuš in Savinjska dolina in Slowenien geboren. Er besuchte die Landwehrkadettenschule in Wien.⁷ Am 1. Oktober 1901 trat er dem neuformierten Landwehr-Infanterie-Regiment (LIR) 27 in Ljubljana/Laibach bei, das zu den K.K. Gebirgstruppen gehörte.⁸ Bedingt durch die Struktur des Vielvölkerstaates und demzufolge der bunten ethnischen Zusammensetzung in fast allen Regimenten, bestand das LIR 27 zum größten Teil (zu 86%) aus Slowenen.⁹ Franz Dobnik wurde im I. Weltkrieg als Hauptmann nach Galizien an die Ostfront geschickt. Nach offiziellen Quellen des österreichischen Staatsarchivs ist er am 15. Dezember 1914 bei Skolyzin in Polen gefallen, nach Angaben seiner Verwandten und des Bild- und Tonarchivs am Landesmuseum Joanneum in Graz aber am 16. Dezember 1914 auf dem Schlachtfeld von Zmigrod bei Jasło in Galizien. Seine Tagebuchaufzeichnungen hatte Franz Dobnik zwischen dem 15. August 1914 und dem 15. Dezember 1914 im Feld in Galizien in ein kleines Notizbuch notiert.

6 „Bitte das Tagebuch, falls ich falle, meiner Frau (Adresse: Elsy Dobnik, Görz, via Dogana 22) zu übergeben.“ (Dobniks Tagebuch, erste Seite); „Elsy siedelt vielleicht gerade und ist in großer Angst wahrscheinlich. Ich möchte ihr gern sagen, daß ich noch am Leben bin, daß ich schon zweimal im heftigen Feuer war, doch sagen möchte ich ihr nicht, daß ich heute das dritte Mal vielleicht hineinkomme und mit sehr geringer Aussicht auf einen Erfolg. Vom Tagebuch bekommt sie ja später doch Kenntnis.“ (Dobniks Tagebuch, 2.9.1914)

7 Österreichisches Staatsarchiv URL: <http://www.archivinformationssystem.at/detail.aspx?ID=88128>

8 Ab dem 11. April 1917 hieß es k.k. Gebirgs-Schützenregiment Nr. 2.

9 Bis dahin befanden sich in Laibach/Ljubljana zwei Bataillone des Klagenfurter Landwehr-Infanterie-Regiments (LIR). (Vgl. Stergar 1999:75)

5 ANALYSE DER SEMANTISCHEN BASIS

Um die Fragen nach den Motivations- bzw. semantischen Basen der phraseologischen Einheiten beantworten und ihre eventuellen Veränderungen in der Struktur und Bedeutung unter diachronem Aspekt beschreiben zu können, werden phraseologische Einheiten nach folgenden methodologischen Schritten demonstriert und kommentiert: lexikalisierte Nennform(en) des Phrasems, verschiedene Lesarten laut Duden-Wörterbuch, Belege aus dem Kriegstagebuch Dobniks und Belege aus dem aktuellen Gebrauch. Der Ausgangspunkt ist ein Inventar von phraseologischen Einheiten mit den Komponenten *Feuertaufe*, *Deckung* und *Stellung* aus dem Militärbereich, die dem Tagebuch entnommen und in deutschen Wörterbüchern (Duden - *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden*, DUDEN 11, Röhrich, Neumann, Grimm) nachgeprüft werden. Das empirische Material setzt sich aus den Tagebuch-Originalbelegen und den Belegen aus den DWDS-Korpora (Referenzkorpora und Zeitungskorpora)¹⁰ zusammen. In Zweifelsfällen werden zusätzlich auch andere Quellen in Betracht gezogen.

- (1) *die Feuertaufe bestehen* (Neumann), (Duden)
die Feuertaufe empfangen (Grimm), (Dobnik)
die Feuertaufe erhalten (Röhrich)

LESART 1: ‘erste Bewährungsprobe‘

Beleg 1 Die erste männliche Lottofee hat *ihre Feuertaufe bestanden*.
 (Die Zeit, 3.7.2013)

Beleg 2 Enterprise: Im August 1977 *hatte* das neue US-Raumfahrt-Programm *seine Feuertaufe*.
 (Der Tagesspiegel, 3.2.2003)

LESART 2: ‘erste Teilnahme eines Soldaten an einem Gefecht/
 zum ersten Male dem feindlichen Feuer ausgesetzt sein‘

Beleg 3 Das Pfeifen der Geschosse machte mir nichts, ich fühlte mich so ziemlich sicher. Aber der Anblick der toten Soldaten und Pferde, sowie das

¹⁰ In den Referenzkorpora sind vertreten: das Deutsche Textarchiv, das deutschsprachige Texte aus dem Zeitraum von ca. 1600 bis 1900 bereitstellt, das DWDS-Kernkorpus mit Texten des 20. Jahrhunderts und das DWDS-Kernkorpus 21 mit Texten aus den Jahren 2000 bis 2006 (insgesamt: 94.370 Dokumente). Unter Zeitungskorpora werden Artikel aus drei Zeitungen in digitaler Form zur Verfügung gestellt: aus der *Berliner Zeitung* aus der Zeit vom Januar 1994 bis Dezember 2005, aus dem *Tagesspiegel* zwischen 1996 und Juni 2005 und aus der *ZEIT* von 1946 bis heute (insgesamt 2.302.009 Dokumente) (Vgl. <http://www.dwds.de/r>)

Röcheln sterbender Menschen und Tiere und das Jammern Verwundeter war mir fürchterlich. An das werde ich mich kaum gewöhnen können. Ich habe nun *die Feuertaufe empfangen*.

(Tagebuch Dobniks, 26.8.1914)

LESART 3: ‘zum ersten Mal erteilen’, ‘reinigen, neue Kraft erhalten’ (hist.)

- Beleg 4 Tauff-Sermon, Von der Christen Geist- und Feuer-Tauffe, abgeleget Vor dem Fürstlichen Wochen-Bette auf der Residentz zu Friedenstein, Als die Neugebohrne Durchl. Sachsen-Gothaische Princeßin, Princeße Sophia Hertzogin zu Sachsen, Jülich, Cleve und Berg ... Zu dem Heiligen Gnaden-Bunde mit Gott Den 24. Aug. An. 1712. gefodert wurde. : Auf Hoch-Fürstlichen gnädigsten Befehl anjetzo dem Druck übergeben / Von D. Johann Heinrich Feustking, Fürstl. Sachsen-Gothaischen Ober-Hof-Prediger, Beicht-Vater, Ober-Consistorial- und Kirchen-Rath [...].
(Taufpredigt auf die Sachsen-Gothaische Prinzessin Sophia, Tochter von Friedrich II., 24.08.1712)¹¹

Für die metaphorische Deutung der ‚Feuertaufe‘ bestehen mehrere Erklärungen. Die unterschiedlichen Interpretationen der Motivationsbasis sind auf semantische Unterschiede in der Motivation der Lexeme *Feuer* und *Taufe* sowie die Frage, was diese beiden Lexeme eigentlich verbindet, zurückzuführen. Gemeint sind entweder *Taufe(n) mit Feuer* (= reinigen, neue Kraft erhalten) oder *Feuertaufe* (= Bewährungsprobe).¹²

Die Verbindung der Komponenten *Taufe* und *Feuer* geht ursprünglich auf die Worte von Johannes dem Täufer zurück, der in der Bibelstelle Matth. 3,11 (vgl. Lukas 3,16) die Ankunft von Jesus verkündet: „Ich taufe euch mit Wasser zur Buße; der aber nach mir kommt, ist stärker denn ich, dem ich nicht genugsam bin, seine Schuhe zu tragen; der wird euch mit dem Heiligen Geist und mit Feuer taufen.“ (vgl. Kluge, 1989:212; Piirainen 2012:222) Dem Feuer wird hier Reinigungskraft zugeschrieben. Im Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm (1854-1961) findet man *jmdm. die Feuertaufe erteilen* im Sinne von ‘etwas wird jmdm. zum ersten Mal erteilt’ (ebd. 1862: 1606). Die Lesart 3, die hier als historisch gekennzeichnet wird, wird im Beleg 4 bestätigt. Es geht um die Taufpredigt für die Tochter von Friedrich II. aus dem Jahr 1712. Wie aus dem von

11 Quelle: Digitalisierung von Drucken des 18. Jahrhunderts Halle, Saale : Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt, 2010 (<http://digitale.bibliothek.uni-halle.de/id/1656695>)

12 Neumann (2016: 54) erwähnt in diesem Zusammenhang auch *die Feuerprobe*, mit der man im Mittelalter die Schuld oder Unschuld eines Beschuldigten feststellen konnte. Ein Beschuldigter wurde „probeweise dem Feuer übereignet“ (ebd.) und wenn er unschuldig war, wurde das arme Opfer von Gott geschützt. Röhrich (1995: 44) sieht dagegen den Ursprung der Wortverbindung *die Feuerprobe bestehen* in der Prüfung von Edelmetallen, besonders von Gold, durch Feuer.

Röhrich (1995: 441) angeführten Zitat von H. J. Campe aus dem Jahre 1808 hervorgeht, bedeutete der Ausdruck *Feuertaufe* auch ‘übernatürliche geistliche Gaben erhalten‘.

Als der englische Ausdruck *baptism of fire* aus dem französischen *baptême du feu* in der Bedeutung ‘erste Schlacht des Soldaten‘ entlehnt wurde, kam es zur Umdeutung der semantischen Basis der Wortverbindung (vgl. Piirainen 2012: 222). Dem *Feuer* wurde die Bedeutung von ‘Schlacht, Kampf‘ zugeschrieben und dem Lexem *Taufe* die Bedeutung der ‘ersten Erfahrung‘. Auch ein Offizier wurde in den Ritterstand erhoben, wenn er tatsächlich ein Feuergefecht mit Feuerwaffen bestand. Die Wortverbindung *jmd. empfängt die Feuertaufe* wurde auch schon in Grimms Wörterbuch im Zusammenhang mit dem Kriegsgeschehen paraphrasiert ‘vom Krieger, der zuerst im Feuer steht‘ (Grimm 1862: Bd. 3, Sp. 1606). Im Beleg 3 schildert Dobnik in seinem Tagebuch das traumatische Erlebnis seiner Feuertaufe an der Ostfront. Seine Beschreibung zeugt von starken Emotionen, einer sehr niedergeschlagenen Stimmung und wirkt bedrückend, fast frustrierend auf den Leser. In der Beschreibung der Situation, in der er zum ersten Male dem feindlichen Feuer ausgesetzt war, das hier in der literalen Bedeutung und gleichzeitig als semantische Basis aufgefasst werden kann, verwendet er das Verb *empfangen*, das hier neutral wirkt. Nach dem DWDS-Wortprofil wird das Verb *empfangen* im aktuellen Gebrauch erst an der 5. Stelle verzeichnet. Die häufigsten Verben, die im lexikalischen Umfeld des Wortes *Feuertaufe* vorkommen, sind: *bestehen, überstehen, erleben, ausstehen, empfangen, erfahren, feiern, erhalten*. Am häufigsten werden positiv konnotierte Verben gebraucht, z.B. *bestehen* im Beleg 1. Die Wahl der Verb-Komponente scheint sehr variabel zu sein. Der Grund dafür liegt wahrscheinlich in der starken semantischen und motivierten Präsenz des Lexems *Feuertaufe*. Heute hat sich der Ausdruck *Feuertaufe* als phraseologische Komponente in der Bedeutung ‘erste Bewährungsprobe, eine Art Initiation‘ stabilisiert. Die zweite figurative Bedeutung bleibt im Sinne ‘im Krieg die erste Schlacht erleben, zum ersten Mal beschossen werden‘ (vgl. Röhrich 1995: 441) lexikalisiert.

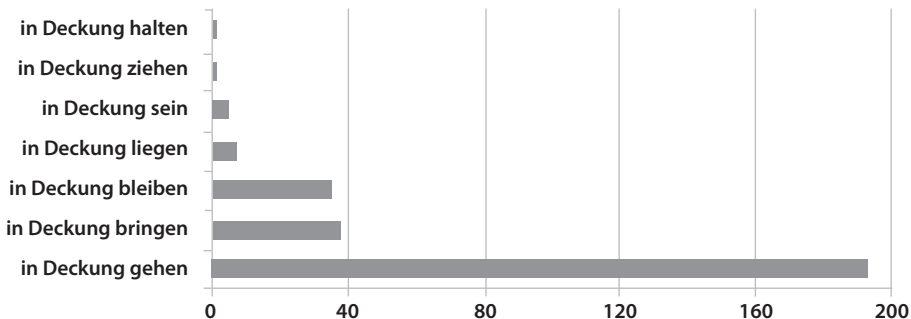
(2) *in Deckung* + Verb

Im Duden-Wörterbuch werden dem Lexem *Deckung* sieben Bedeutungserklärungen zugewiesen: deckende Schicht, schützen, Befriedigung der erforderlichen Mittel, Absicherung im kaufmännischen Sinne, das Sichdecken, das Decken oder sich Verteidigen im Sport und das Gedecktwerden. Im Bereich des Militärs wird beim Lemma *Deckung* weiterhin zwischen drei Bedeutungen unterschieden: ‘das Schützen, Sichern und Abschirmen‘, ‘Schutz gegen Sicht oder Beschuss‘ oder ‘Verheimlichung einer ungesetzlichen Handlung‘. Im Zusammenhang mit Schutz oder Verteidigung bezeichnet der Ausdruck *in Deckung* eine Position, die vor Gefahr schützt. Wenn man sich angegriffen fühlt, dann geht man *in Deckung* und bringt sich in Sicherheit. Diese konkret motivierte Lesart ‚sich vor Gefahr schützen‘ kommt in Dobniks Eintragungen in der Wortverbindung *in Deckung* mit den Verben *sich verkriechen, bleiben* und *kommen* an drei Textstellen vor.

- Beleg 5 Ca. 1h30 erfolgt ein schwacher Feuerüberfall, d.h. es ist möglich, daß Patrouillen auf unsere befestigten Linien stießen, nicht unwahrscheinlich ist es jedoch, daß auf die eigenen Patrouillen ein mörderisches Feuer eröffnet wurde. Das brachte große Beunruhigung hervor. Die Mannschaft verlief sich im Wald oder *verkroch sich in die schützende Deckung*.
(Tagebuch Dobniks, 29.8.1914)
- Beleg 6 Morgens geht wieder alles an die natürliche Deckung heran. Im Laufe des Vormittags verschieben wir uns etwas nach rechts und vorwärts und graben uns ein. [...] Das III. Baon ist ebenfalls dabei, während II. noch immer *geschützt in Deckung bleibt*.
(Tagebuch Dobniks, 17.10.1914)
- Beleg 7 Bei hellichten Tag *kommt* erst ... Kommandant Oberleutnant Straschek und Masch. Gew. Abt. Kommdt. Oberleutnant Paulus *in die Deckung*. Das Baon ist zurückgeblieben, *gedeckt* im Walde hinter Budy.
(Tagebuch Dobniks, 26.10.1914)

Im Kriegstagebuch befinden sich in naher Umgebung zur Betonung der gefährlichen Lage weitere Lexeme, die die Notwendigkeit eine Gefährdung abzuhalten, intensivieren: *schützende Deckung*, *geschützt in Deckung*. Der konkrete Gegenstand, der einem Schutz bieten kann, wird weder in Dobniks Tagebuch noch in den gegenwärtigen Belegen konkret verbalisiert. Genauso findet sich im Tagebuch-Korpus keine andere Motivation als ‘den Schutz suchend bzw. bietend‘.

Im DWDS-Korpus gehen die meisten Belege mit der Wortverbindung *in Deckung + Verb* auf die Motivation ‘Schutz suchen‘ zurück. Unter dem strukturellen Blickpunkt wird in Dobniks Tagebuch keine Verbindung mit dem Verb *gehen* gefunden, während im DWDS-Korpus das Verb *gehen* am häufigsten als Komponente eingesetzt wird, gefolgt von *bringen*, *bleiben*, *liegen*, *sein*, *ziehen* und *halten*, wie aus Graph 1 ersichtlich ist.



Graph 1: Die feste Struktur in Deckung mit unterschiedlichen Verb-Komponenten

Im weiteren Verlauf der Analyse zeigten sich unterschiedliche Lesarten der einzelnen Wortverbindungen, je nachdem welches Verb die freie Verbstelle besetzte. Aus diesem Grund werden sie im Weiteren auch einzeln dargestellt.

(a) *in Deckung gehen* (DUDEN 11), (Duden), (Neumann)

LESART 1: 'sich verstecken', 'Schutz gegen Sicht oder Beschuss suchen'

Beleg 8 Vielleicht würde ich, ein Tourist, dem offenbar das starke Sonnenlicht nicht gut bekommt, *in Deckung gehen*, und im Schatten unter den Arkaden bliebe mir nichts anderes, als genau die Stelle zu erkennen, wo unser Großvater seinen ersten Toten zu Gesicht bekommen hat.

(Beyer, Marcel: Spione, Köln: DuMont 2000: 184)

LESART 2: 'sich vor etwas drücken'

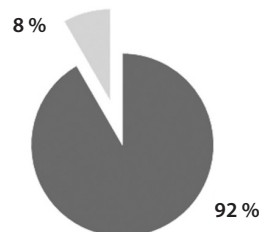
Beleg 9 Wer also ist dieser Andreas Heesch, der über seinen Lebenslauf beharrlich schweigt und *in Deckung geht*, sobald ihn jemand danach fragt?

(Die Zeit, 22.08.2013)

Im ursprünglichen Sinne war mit der Wortverbindung *in Deckung gehen* gemeint, dass man bei Beschuss durch feindliche Waffen sein Leben rettet und Schutz sucht. Den Befehl „Volle Deckung!“ haben alle Soldaten zu allen Zeiten verstanden. Neumann (2016: 50) fügt die Bedeutung im umgangssprachlichen Gebrauch ‚sich vor etwas drücken‘ hinzu, die dann verwendet wurde, wenn im Soldatenalltag Freiwillige für unangenehme Aufgaben gesucht wurden. Die beiden oben genannten Lesarten lassen sich im DWDS-Korpus nur schwer voneinander trennen, so dass erst die kontextuelle Umgebung den Hinweis auf die eine oder andere Bedeutung liefert. Von den 192 Belegen im DWDS-Korpus werden 176 (92%) der ersten Lesart zugeordnet, und nur ein kleiner Anteil von 8 Prozent wird gegenwärtig in der Bedeutung ‚sich vor unangenehmen Aufgaben drücken‘ eingesetzt (vgl. Graph 2).

in Deckung gehen (DWDS-Korpus)

- 'sich verstecken', 'Schutz gegen Sicht oder Beschuss suchen'
- 'sich vor etwas drücken'



Graph 2: Der Anteil der Lesarten von *in Deckung gehen* im DWDS-Korpus

(b) in Deckung bringen (Duden)

LESART 1: 'sich verstecken', 'Schutz gegen Sicht oder Beschuss suchen'
(DUDEN 11)

Beleg 10 Dort wacht er schwer verletzt und ohne Erinnerung in einem Krankenhaus auf - und muss sich gleich vor einer Auftragskillerin *in Deckung bringen*.

(Die Zeit, 14.05.2013)

LESART 2: 'sich decken, gleich sein, unterschiedliche Standpunkte in Einklang/zur Deckung bringen'

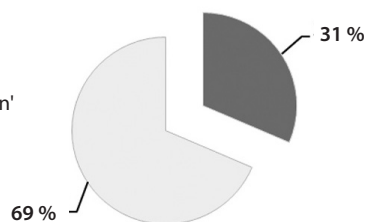
Beleg 11 Die Höhe der Entgelte verhandeln Lufthansa und die Pilotenvereinigung Cockpit, und wie immer wird am Ende ein Kompromiss stehen, der die Möglichkeiten des Unternehmens mit den Bedürfnissen der Piloten *in Deckung bringt*.

(Der Tagesspiegel, 28.03.2001)

Im Hinblick auf den aktuellen Gebrauch, unter synchronem Aspekt also, verfolgt ein Sprecher mit der Wahl der praseologischen Einheit *in Deckung bringen* den Zweck, entweder etwas zu verstecken oder unterschiedliche Standpunkte einander so anzupassen, dass sie zufriedenstellend und überzeugend zusammen- und nicht auseinanderfallen. Man kann sich unter den einzelnen Komponenten leicht bildhaft vorstellen, wie zwei Sachen zusammen gebracht werden. Auch in diesem Fall konnten die einzelnen Lesarten erst anhand der kontextuellen Einbettung der festen Wortverbindung erschlossen werden. Die Resultate der insgesamt 35 Belege zeigen, dass die zweite Lesart zu 69% dominiert, wie unten im Graph 3 ersichtlich ist.

***in Deckung bringen* (DWDS-Korpus)**

- 'sich verstecken', 'Schutz gegen Sicht oder Beschuss suchen'
- 'sich decken, gleich sein ...'



Graph 3: Der Anteil der Lesarten von *in Deckung bringen* im DWDS-Korpus

(c) in Deckung bleiben

LESART 1: 'sich verstecken', 'Schutz gegen Sicht oder Beschuss suchen'
(DUDEN 11)

Beleg 12 Das Ansehen der Kanzlerin lebe im Moment davon, dass sie sich unangreifbar mache, indem sie lange *in Deckung bleibt*.
(Die Zeit, 12.03.2013)

Beleg 13 Solange das Spiel dauert, ist man sein eigener Herr, entscheidet ständig, welche Laufbahnen man einschlagen will, buchstäblich und metaphorisch: nach vorne stürmen oder *in Deckung bleiben*, den Weg über links oder rechts oder durch die Mitte wählen.
(Die Zeit, 8.6.2000)

LESART 2: 'sich vor etwas drücken', 'untätig sein'

Beleg 14 Hintergrund ist die Unsicherheit über den weiteren Kurs der US-Notenbank Fed: Solange nicht klar ist, wie lange sie sich noch als großer Bondkäufer auf dem Markt betätigt, *bleiben* auch andere Investoren lieber *in Deckung*.
(Die Zeit, 29.10.2013)

Beleg 15 »Mich beunruhigt, dass die Unionsparteien *in Deckung bleiben*«, sagte Westerwelle.
(Berliner Zeitung, 6.5.2005)

Vor allem in der Finanzwelt und in der Politik drückt die Wortverbindung *in Deckung bleiben* aus, dass jemand im Moment untätig ist und auf bessere Zeiten bzw. eine erfolgsversprechende Angelegenheit wartet. Aufgrund der Ergebnisse wird diese Motivation seltener verwendet und zwar in nur 31% der insgesamt 35 Belege.

in Deckung bleiben (DWDS-Korpus)

- 'sich verstecken', 'Schutz gegen Sicht oder Beschuss suchen'
- 'sich vor etwas drücken', 'untätig sein'



Graph 4: Der Anteil der Lesarten von *in Deckung bleiben* im DWDS-Korpus

(d) in Deckung liegen, sein (ziehen, halten)

LESART: ‘sich verstecken’, ‘Schutz gegen Sicht oder Beschuss suchen’
(DUDEN 11)

Beleg 16 In der Simulation werden zwei gegnerische Ziele von einem Nato-Schiff, das zwischen den Hafenanlagen *in Deckung liegt*, bekämpft.
(Der Tagesspiegel, 1.3.2002)

Beleg 17 Doch eine der Raketen, vielleicht beide, explodierten, als die Soldaten noch nicht *in Deckung waren*.
(Der Tagesspiegel, 6.3.2002)

Die weiteren Verben als Komponenten in der Wortverbindung *in Deckung* + Verb zeugen von den variablen Besetzungen, die von der Intention des Sprachbenutzers abhängen. Allen Verben gemeinsam ist dabei die Lesart ‘sich verstecken’ sowie der vorwiegend militärische Kontext. Hier gab es m.E. keine andere semantische Interpretation. Die beiden Verben *ziehen* und *halten* kommen jeweils in nur einem Beleg vor, so dass sie auch als Varianten aufgefasst werden können.

(3) [die] Stellung + Verb

Phraseologische Einheiten mit der Komponente *Stellung* sind auch heute noch eng mit der ursprünglichen Motivation verbunden. Mit *Stellung* ist im Militärwesen ein ausgebauter oder befestigter Ort im Gelände (Gräben, Stützpunkte, Sperren usw.) gemeint, den die Truppen im Kampf beziehen, um ein Terrain oder sich selbst gegen Angriffe zu verteidigen. Eine ähnliche semantische Motivation findet man auch bei Lexemen wie *Feldstellung*, *Gefechtsstellung*, *Verteidigungsstellung*, *Stellungskampf*, *Stellungskrieg*, usw. In Dobniks Tagebuch wurden Wortverbindungen mit der Komponente *Stellung* an vier Textstellen dokumentiert: *Stellung beziehen* (2x), *Stellung halten*, *Stellung räumen*.

(a) Stellung beziehen

LESART 1: ‘in Bezug auf etw. einen bestimmten Standpunkt einnehmen’
(DUDEN 11)
‘seine Meinung sagen’ (Neumann)

Beleg 18 „Ich werd’ zu gegebener Zeit zu allen wichtigen Fragen der Republik *Stellung beziehen*“, wehrt er Neugierige ab.
(Der Tagesspiegel, 8.3.2004)

LESART 2: ‘Soldaten positionieren sich‘ ,‘Stellung gegen Angriffe des Feindes verteidigen und halten‘

Beleg 19 Gegen zwölf Uhr wird der Befehl geändert. Das Baon hat eine Stellung zwischen Podsaki und Wojtowszczyzna zu beziehen.
(Dobniks Tagebuch, 2.9.1914)

Wenn man seine Meinung äußert und einen bestimmten Standpunkt einnimmt, dann 'legt man sich fest' bzw. man bezieht eine Stellung. Zu diesem Komponentenbestand könnte auch noch die Präposition *zu* hinzugefügt werden, weil der Vorfall oder das Problem auch explizit ausgedrückt wird, wie im Beleg 18 bestätigt wird. Dagegen ist im literalen Sinne und in der ursprünglichen Motivation die konkrete räumliche Dimension gemeint, wie es im Beleg 19 aus dem I. Weltkrieg gezeigt wird.

(b) Stellung nehmen

LESART 1: ‘in Bezug auf etw. einen bestimmten Standpunkt einnehmen‘
(DUDEN 11)

Beleg 20 Bisher hat der Präsident selbst noch nicht *Stellung genommen* zu den Protesten der Regimegegner, die zum Teil mit brutaler Gewalt beendet worden waren.
(Die Zeit, 28.3.2011)

Beleg 21 Der Papst hat deutlich *Stellung genommen* gegen jede Leugnung des Holocaust.
(Die Zeit, 5.2.2009)

Stellung nehmen kommt im Tagebuch-Korpus nicht vor. Im DWDS-Korpus wird diese Verbindung nur im phraseologischen Sinne gefunden und verhält sich in der Semantik synonymisch zu der Verbindung *Stellung beziehen*. Auch in den obigen Belegen werden (fast obligatorisch) die Präpositionen *zu/gegen* verwendet.

(c) Stellung räumen

LESART 1: ‘seine Position verlassen‘ (Dobnik)

Beleg 22 Die Russen werden selbstverständlich nicht so dumm sein und uns an der Front angreifen. Diese Kolonne braucht nur noch eine Stunde vorzugehen und wir müssen unsere *Stellung* ohne Schuß *räumen*.
(Dobniks Tagebuch, 2.9.1914)

Beleg 23 Im Gegenzug soll die albanische Untergrundarmee ihre *Stellungen räumen*.

(Berliner Zeitung, 7.2.2001)

Wenn ein Ort bzw. eine Stelle zuerst als sicherer Verteidigungspunkt dient und später verlassen wird, um im weiteren Gebiet neue Stellungen zu beziehen, dann wird diese Stellung verlassen bzw. geräumt, wie aus dem Eintrag von Dobnik hervorgeht. Diese Komponente wurde nicht lexikalisiert und ist auch nicht zum phraseologischen Bestandteil der Komponenten um den gängigen militärischen Begriff der ‚Stellung‘ geworden.

(d) die Stellung halten

LESART 1: ‘[als Letzter] dableiben und auf etw. aufpassen‘ (DUDEN 11)
‘ausharren‘ (Neumann)

Beleg 24 Die letzten Offiziere, die noch *die Stellung halten*, eingepfercht zwischen Isil und Regime, sind verängstigt und verbittert.

(Die Zeit, 9.1.2014)

Beleg 25 Zurück bleiben Großeltern, die sich um ihre Enkelkinder kümmern und auf dem Hof *die Stellung halten*, bis der Sohn oder die Tochter, so hoffen sie, eines Tages zurückkehrt.

(Die Zeit, 24.1.2013)

Im Zusammenhang mit der Paraphrase ‘dableiben und auf etwas aufpassen‘ wird *Stellung halten* sowohl im Militärischen als auch im Alltag gebraucht. Der fakultative Gebrauch der Komponenten ‚als Letzter‘ wird in den Belegen 23 und 24 bestätigt, wie aus den einzelnen Lexemen ‚die letzten Offiziere‘ und ‚zurückbleiben‘ hervorgeht. Das Sprachbild der Positionierung in einer geschützten Lage fand Eingang in die Alltagssprache und wird auch weiterhin im übertragenen Sinne verwendet.

(e) etw. in Stellung bringen

LESART 1: ‘etw. für den Einsatz [kampf-, feuerbereit] aufstellen‘ (DUDEN 11)
‘sich (oder etwas) positionieren‘ (Neumann)

Beleg 26 Gleichzeitig werden Laptop, Telefon und Handy in Stellung gebracht sowie Skype gestartet, ein Internettelefonie-Programm.

(Die Zeit, 11.1.2007)

Beleg 27 Die Bühnen sind aufgebaut, die Fernsehteams haben sich in Stellung gebracht, die britische Küstenwache wurde in höchste Alarmbereitschaft versetzt.

(Berliner Zeitung, 2.7.2005)

Neumann (2016: 45) wählt für die Beschreibung des Bildes, wenn etwas konkret in eine Position gebracht wird, die Aufstellung der Schneekanonen, die an den Skipisten in Stellung gebracht werden. In den beiden Belegen 26 und 27 sind Sachen und Personen bereit, eingesetzt zu werden, was sich auf zahlreiche Bereiche des Lebens beziehen kann.

6 ZUSAMMENFASSUNG

Phraseme sind verfestigte Wortverbindungen, die Sprachbilder in sich tragen. Diese Sprachbilder können beim Sprachbenutzer Assoziationen wecken, Gefühle hervorrufen oder sich auf den Verlauf der Kommunikation auswirken. Wenn wir Phraseme in unserer Kommunikation verwenden, dann fragen wir uns gewöhnlich nicht nach ihrem Ursprung. Gerade dieser Frage sind wir in der vorliegenden Untersuchung nachgegangen, wobei wir uns auf die Suche nach der Motivationsbasis begaben. Wir gingen der Historizität einiger Wortverbindungen nach, die im Soldatenalltag zur Benennung oder Bezeichnung bestimmter Sachverhalte oder Tätigkeiten verwendet wurden. Wir wählten Wortverbindungen mit den Komponenten *Feuertaufe*, *Deckung* und *Stellung* aus dem Kriegstagebuch von Franz Dobnik aus, um sie einem Vergleich zwischen ihrer Verwendung im authentischen Text aus der Zeit des I. Weltkrieges und ihrer Verwendung in der heutigen Alltagssprache bzw. ihren aktuellen Lesarten zu unterziehen. Der Vergleich brachte interessante Erkenntnisse mit sich. Die diachrone Beschreibung von Phrasemen offenbarte diachrone Wandelprozesse, in denen Phraseme auf der semantischen und lexikalischen Ebene bestimmte Veränderungen erfahren hatten. Ein exemplarisches Beispiel veranschaulicht die geschilderten Phraseme mit der Komponente *Feuertaufe*. Im lexikalischen Bereich zeigte sich erstaunliche Varianz und aus der heutigen Sicht kann die Gebräuchlichkeit der Varianten *bestehen*, *empfangen*, *erhalten* bestätigt werden, während die ursprüngliche Semantik der beiden Lexeme *Taufe* und *Feuer*, die auf die Bibelstelle Matth. 3,11 zurückgeht, in Vergessenheit geriet. Heute sind die semantischen Basen, die nur aus einem historischen Textkorpus erschlossen werden können, kaum bekannt. Will man der Historizität der festen Wortverbindungen nachgehen, spielen Realbelege eine wichtige Rolle, weil mögliche Varianten, semantische Motivationsbasis und Gebräuchlichkeit (oft) nur in authentischen Texten zu finden und in historischen Korpora zu überprüfen sind.

LITERATURVERZEICHNIS

- DUSINI, Arno (2005) *Die Möglichkeiten einer Gattung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- DUSINI, Arno (2006) Tagebuch. In: *Literaturwissenschaftliches Lexikon. Grundbegriffe der Germanistik* (hrsg. Von Brunner, Horst/ Moritz, Rainer). Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 329.
- BRUNNER, Horst/ Moritz, Rainer (2006) *Literaturwissenschaftliches Lexikon: Grundbegriffe der Germanistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag
- BURGER, Harald/Annelies BUHOFFER/Ambros SIALM (1982) *Handbuch der Phraseologie*. Berlin: de Gruyter.
- BURGER, Harald (1998) *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- DOBNIK, Franz (1914) *Tagebuch im Fedzug 1914*. Privater Besitz.
- DUDEN 11 (2007) *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- DUDEN online Wörterbuch (<http://www.duden.de>)
- DUDEN (1999) *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden*, Mannheim: Dudenverlag.
- HARDTWIG, Wolfgang (2005) Der Literat als Chronist. Tagebücher aus dem Krieg 1939-1945. In: *Geschichte für Leser. Populäre Geschichtsschreibung in Deutschland im 20. Jahrhundert* (hrsg. von Hardtwig, Wolfgang/Schütz, Erhard). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. 147–180.
- KLUGE, Friedrich (1883/1989²²) *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin. New York: de Gruyter.
- NEUMANN, Dieter H. (2016) *Aufs Korn genommen. Redewendungen aus der Welt des Militärs*. Darmstadt: Theiss.
- PIIRAINEN, Elisabeth (2012) *Widespread idioms in Europe and beyond: toward a lexicon of common figurative units*. New York: Peter Lang.
- RÖHRICH, Lutz (1994) *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. 5. Bände. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- STERGAR, Rok (1999) »*Vojski prijazen in zaželen garnizon*«: *ljubljski častniki med prelomom stoletja in prvo svetovno vojno*. Ljubljana: Zveza zgodovinskih društev Slovenije.
- STÖCKL, Hartmut (2004) *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. Berlin: de Gruyter.
- WISTHALER, Sigrid (2011) *Karl Außerhofer – Das Kriegstagebuch eines Soldaten im Ersten Weltkrieg*. Innsbruck: innsbruck university press.
- WUTHENOW, Ralph-Rainer (1990) *Europäische Tagebücher. Eigenart – Formen – Entwicklung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Internetquellen

CID - christliche internet dienst GmbH

(www.bibel-online.net; Datum des Zugriffs:
23. Juni 2016)

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts (DWDS)

(www.dwds.de;
Datum des Zugriffs: 16. 06. 2016)

Digitale Bibliothek der Universität Halle

(<http://digitale.bibliothek.uni-halle.de/id/1656695>;
Datum des Zugriffs: 8. September 2016)

GRIMM, Jacob und Wilhelm, 1854-1961. *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971.

(<http://woerterbuchnetz.de/DWB>;
Datum des Zugriffs: 24. August 2016)

Österreichisches Staatsarchiv

(www.archivinformationssystem.at/detail.aspx?ID=88128;
Datum des Zugriffs: 15. September 2016)

POVZETEK

Kaj imajo skupnega *Feuertaufe*, *Deckung* in *Stellung*? – Frazemom iz vojaškega vsakdanjika na sledi

Avtorica v prispevku predstavlja stalne besedne zveze s sestavinami *Feuertaufe*, *Deckung* in *Stellung* in njihove spremembe v leksikalnem in semantičnem razvoju v diahronem pogledu. Študija se opira na gradivo iz vojaškega dnevnika iz 1. svetovne vojne in zglede iz leksikografskega korpusa DWDS sodobnega nemškega jezika.

Ključne besede: frazeološke sestavine, motivacija, sodobni nemški jezik, vojaški dnevnik, 1. svetovna vojna

ABSTRACT

What do *Feuertaufe*, *Deckung* and *Stellung* have in common? – Some phraseological units from the soldiers' everyday on the track

The article discusses German phraseological units with the components *Feuertaufe*, *Deckung* and *Stellung* and their lexical and semantic changes from the diachronic aspect. The study is based on

two databases: a German war diary from World War I and the lexicographical corpus DWDS of the contemporary German language.

Key words: phraseological units, motivation, contemporary German, war diary, World War I

ZUSAMMENFASSUNG

Im vorliegenden Beitrag werden feste Wortverbindungen mit den Komponenten *Feuertaufe*, *Deckung* und *Stellung* unter lexikalischem und semantischem Aspekt dargestellt und einem diachronen Vergleich unterzogen. Als Untersuchungsmaterial dienen das authentische Kriegstagebuch aus dem I. Weltkrieg und Belege aus dem lexikographischen Korpus DWDS der gegenwärtigen deutschen Sprache.

Schlüsselwörter: Phraseologische Komponenten, Motivation, Gegenwartsdeutsch, Kriegstagebuch, I. Weltkrieg

KNJIŽEVNOST

Ajda Gabrič
ajda.gabric@gmail.com

UDK 821.112.2.09-93"19/20":81'42
DOI: 10.4312/vestnik.8.153-168



INTERTEXTUALITÄT BEI MICHAEL ENDE, CORNELIA FUNKE UND WALTER MOERS

1 EINLEITUNG

Der Beitrag setzt sich mit den intertextuellen Bezügen in drei literarischen Texten auseinander. Analysiert werden Romane, die in der Regel als phantastische Romane für Kinder bzw. Jugendliche gelten:

Michael Endes *Die unendliche Geschichte* (1979) berichtet vom Schüler Bastian, der durch das Lesen des Buches „Die unendliche Geschichte“ ins wundervolle Land Phantásien reist. Am Ende findet er den Weg zurück in seine eigene Welt.

Cornelia Funkes *Tintenherz* (2003) erzählt vom Buchbinder Mo, der Figuren aus Geschichten „herauslesen“ kann, so dass sie plötzlich körperlich vor ihm stehen. Diese Fähigkeit löste in der Vorgeschichte die ganze Handlung des Romans aus, als er drei Charaktere aus dem Buch „Tintenherz“ holte. Jahre später muss er deswegen seine Tochter Meggie und sich selber bei der exzentrischen Tante Elinor verstecken. Nach einer Reihe von Abenteuern erwartet sie alle ein glückliches Ende.

Walter Moers' *Die Stadt der Träumenden Bücher* (2004) ist eine fiktive Autobiografie. Der Protagonist ist der Lindwurm Hildegunst, der nach dem Tod seines Paten Danzelot in dessen Nachlass eine Handschrift findet und sich entscheidet, sich auf die Suche nach deren Autor zu begeben. Er wird vom bösen Phistomefel überlistet, verläuft sich in den Labyrinthen unterhalb der Stadt, lernt vom mysteriösen „Schattenkönig“ über Literaturschreiben und findet am Ende wieder auf die Oberfläche zurück.

Den Romanen ist neben ihrer phantastischen Handlung gemeinsam, dass in ihnen viele Zitate aus anderen literarischen Texten und Anspielungen auf diese vorkommen – die Romane weisen einen hohen Grad an Intertextualität auf. Es wird im Beitrag analysiert, aus welchen Texten die intertextuellen Bezüge überwiegend stammen, wie explizit sie sind und welche Funktion sie innerhalb des neuen Textes übernehmen. Die Analyse lehnt sich vor allem an den Theorieansatz von Gérard Genette an, der Intertextualität als eine der fünf Arten der sogenannten Transtextualität definiert.

2 KONZEPT DER INTERTEXTUALITÄT

Das zentrale Konzept dieses Artikels ist die Intertextualität als definierende Eigenschaft der analysierten Romane. Ihre breiteste Definition kann schon dem *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie* entnommen werden: Intertextualität soll dem zufolge „die Eigenschaft von insbes. literar. Texten, auf andere Texte bezogen zu sein“, bedeuten, wobei die Intertextualitätstheorien die Bezüge zwischen Texten beschreiben, erklären oder systematisieren (Nünning 2013: 349). Der Begriff entwickelte sich in den sechziger Jahren im Kontakt zwischen dem Osten und dem Westen in einer interdisziplinären Interaktion der Literaturwissenschaft, Semiotik, Linguistik, Psychoanalyse, Mathematik, Logik und Philosophie (Juvan 2000: 5).

Die Intertextualität wurde bei Julia Kristeva, die den Ausdruck einführte, als eine Eigenschaft aller Texte verstanden (Nünning 2013: 349). Es handelte sich dabei um die Verbindungen aller Texte, die in Beziehungen zueinander standen. Später entwickelten sich die Intertextualitätstheorien in zwei verschiedene Richtungen. Es geht um den Unterschied zwischen Theorien, „die davon ausgehen, dass Intertextualität im literarischen Text lokalisiert und markiert werden muss, um theorierelevant zu werden, und solchen, die Intertextualität als Seinsbedingung von Kultur bestimmen (Berndt/Tonger-Erk 2013: 12). Die Theorien, die sich an der markierten Intertextualität der Texte orientieren, sind für die Anwendung bei der Analyse spezifischer literarischer Texte deutlich brauchbarer, deshalb wurde die Definition Genettes ausgewählt, um die Romane zu beschreiben.

Gérard Genette orientiert sich an den „deskriptiven“ Theorien der Intertextualität, da bei ihm nur die direkten Bezüge auf andere literarische Werke innerhalb später entstandener literarischer Werke als intertextuelle Elemente gelten. Er definiert in seinem Buch *Palimpseste: Die Literatur auf zweiter Stufe* die Intertextualität mit den vier anderen Formen dessen, was er Transtextualität oder textuelle Transzendenz des Textes nennt. Die Transtextualität ist bei ihm „alles das [...], was ihn [den Text] in eine manifeste oder geheime Beziehung zu anderen Texten bringt“ (Genette 1993: 9). Den breiteren Begriff der Intertextualität, wie ihn Kristeva zunächst definierte, ersetzt er also mit Transtextualität, wobei die Intertextualität viel enger und spezifischer aufgefasst wird.

Sie ist die erste Form der Transtextualität und wird folgendermaßen definiert: „Beziehung der Kopräsenz zweier oder mehrerer Texte, d. h. in den meisten Fällen, eideutsch gesprochen, als effektive Präsenz eines Textes in einem anderen Text.“ (Genette 1993: 10) Einfacher gesagt, ein Text ist in einem anderen Text präsent, und zwar auf verschiedene Weisen: Das Zitat soll die einfachste und wörtlichste Form der Intertextualität sein (ebd., 10), die zweite Form der Intertextualität ist das Plagiat, die „eine nicht deklarierte, aber immer noch wörtliche Entlehnung darstellt“ (ebd., 10). Die dritte Form der intertextuellen Beziehungen ist die Anspielung, die weniger explizit und weniger wörtlich ist als das Zitat und das Plagiat; sie ist die Aussage, deren Verständnis „das Erkennen einer Beziehung zwischen ihr und einer anderen voraussetzt“ (ebd., 10). Frauke

und Tonger-Erk weisen auf die nicht völlig ausgearbeitete Unterscheidung zwischen einem Plagiat und einem Zitat hin; sie sind an der bloßen Oberfläche des Textes nicht zu unterscheiden (Frauke/Tonger-Erk 2013: 116). Der Unterschied sei nur vom Kontext erkennbar. Bei der Analyse der behandelten Romane wird nur von Zitaten gesprochen. Die intertextuellen Verfahren sind darin nämlich spielerisch eingesetzt und so in einen neuen Kontext gestellt, dass eher von Zitaten als von Plagiaten zu sprechen ist. *Die unendliche Geschichte* enthält meistens undentifizierte Zitate, verändert aber ihren Kontext und ihre Stellung im literarischen Text so, dass sie eine völlig neue Bedeutung bekommen. Bei *Die Stadt der Träumenden Bücher* wird meistens versteckt darauf hingewiesen, dass es sich um die Arbeit eines anderen Autors handelt. *Tintenherz* enthält dagegen ein Quellenverzeichnis, worin alle ursprünglichen Texte, aus denen Zitate und Anspielungen stammen, identifiziert werden.

Neben der Intertextualität führt Genette noch weitere Formen der transtextuellen Bezüge ein. Die Paratextualität ist die Beziehung, die der Text mit seinem Paratext bildet. Unter Paratext sind alle „Arten zusätzlicher, auto- oder allographer Signale, die den Text mit einer (variablen) Umgebung ausstatten und manchmal mit einem offiziellen oder offiziösen Kommentar versehen“ (Genette 1993: 11), zu verstehen. Es geht um die Beziehung des Textes zu seinen Titeln, Untertiteln, Vorworten, Nachworten, Hinweisen an den Leser, Einleitungen usw. Der dritte Typ der Transtextualität heißt Metatextualität und bezieht sich auf das Verhältnis zwischen einem Text und der kritischen Auseinandersetzung mit diesem Text. Die Hypertextualität bezeichnet „jede Beziehung zwischen einem Text B (den ich als *Hypertext* bezeichne) und einem Text A (den ich, wie zu erwarten, als *Hypotext* bezeichne), wobei Text B Text A auf eine Art und Weise überlagert, die nicht die des Kommentars ist.“ (ebd., 14–15) Der zweite Text wird als eine Ableitung des ersten gesehen. Der letzte Typ ist die Architextualität und bezeichnet die Zugehörigkeit eines Textes zu einer Gattung oder überhaupt zur Literatur. Diese ist abstrakt und implizit und bleibt meistens unausgesprochen oder wird seltener in einem paratextuellen Hinweis wie „Roman“ oder „Erzählung“ expliziert (Genette 1993: 10, 13).

Die drei Romane werden mithilfe von Genettes Theoriebegriffen analysiert, und zwar werden die Ausführungen auf die Intertextualität beschränkt – wichtig ist dabei die Unterscheidung zwischen den Zitaten und Anspielungen. Auch die paratextuellen Elemente sind für das Verständnis der behandelten Romane von Bedeutung; eine nähere Auseinandersetzung damit würde aber den Rahmen dieses Artikels sprengen. Die Begriffe der Meta-, Hyper- und Architextualität sind für die Analyse dieser Texte weniger relevant.

3 INTERTEXTUALITÄT IN ROMANEN

3.1 Mehr oder weniger wörtliche Zitate

In den analysierten Texten gibt es eine Menge von Zitaten aus anderen literarischen oder auch einigen nichtliterarischen Texten und Anspielungen an andere Texte. Sie erfüllen in den drei Romanen verschiedene Funktionen.

Tintenherz enthält besonders viele Zitate aus Texten, die auch für Kinder geeignet oder sogar für Kinder geschrieben worden sind, z. B. James Barries *Peter Pan* oder Roald Dahls *Hexen Hexen*. Jedes Kapitel fängt mit einem Zitat aus einem anderen, meistens literarischen, Text an. Unter den Zitaten stehen der Name ihres Autors und der Titel des Textes, aus dem sie stammen, und am Ende des Bandes steht auch ein Quellenverzeichnis. Dies ist für ein literarisches Werk unüblich, da die Zitate darin nicht notwendig (eindeutig) identifiziert werden müssen, wie es zum Beispiel für *Die unendliche Geschichte* und *Die Stadt der Träumenden Bücher* gilt. Die Anführung der Quellen hat mit der belehrenden und erzieherischen Funktion des Buches als Kinderbuch zu tun. Auf diese Weise können die jungen Leser ihren Lesehorizont erweitern oder aber die Texte wiedererkennen, die sie schon gelesen haben. Die Mottos haben eine zweifache Funktion: Einerseits thematisieren sie die Literatur oder das Erzählen selbst und andererseits leiten sie das Thema oder die Handlung des folgenden Kapitels ein. Zweiundzwanzig von neunundfünfzig Mottos zu den Kapiteln beschäftigen sich mit dem Konzept der Selbstreferenz, also thematisieren sie die Literatur innerhalb eines literarischen Textes, und zwar durch das Thematisieren des Lesens oder ähnlicher Phänomene oder durch die Wörter wie „Buch“ oder „Lied“ (Heber 2010: 30). Die meisten Zitate sagen kurz den Inhalt des Kapitels voraus oder fassen ihn zusammen, fungieren also als eine Art Einleitung und Anweisung zum Lesen des Kapitels. Als Beispiel kann die Einleitung ins Kapitel „Der erfüllte Auftrag“ angeführt werden:

„Es hat keinen Zweck, ihn zu suchen“, knurrte der Biber.

„Was soll das heißen?“, fragte Suse. „Er kann doch nicht weit sein! Wir müssen ihn finden! Warum behaupten Sie, dass es keinen Zweck hat, ihn zu suchen?“

„Weil es ganz klar ist, wo er ist“, antwortete der Biber. „Begrift ihr denn nicht? Er ist zu ihr gegangen, zur Weißen Hexe. Und er hat uns verraten!“

C. S. Lewis, Der König von Narnia (Funke 2014: 137)

Es handelt sich um ein Zitat aus *Der König von Narnia*, dem zweiten Band von *Die Chroniken von Narnia* von Clive S. Lewis. Im Abschnitt geht es darum, dass die Protagonisten gerade begriffen haben, dass ihr Bruder nicht mehr da ist, und der Biber erklärt ihnen, dass er sie alle verraten hat. Im folgenden Kapitel von *Tintenherz* wird eine ähnliche Situation beschrieben: Aus den Worten „Das Mädchen und das Buch, habe ich

gesagt“ (Funke 2014: 141), die Capricorn an Staubfinger richtet, erkennt Meggie, dass Staubfinger für Capricorn arbeitete und dass er sie, ihren Vater und Tante Elinor verrät. Das Zitat und das Kapitel sind also durch die Beschreibung einer ähnlichen Situation, Verrat der Protagonisten und Protagonistinnen durch jemanden, dem sie vertraut hatten, verbunden. Andere Zitate haben meistens dieselbe Funktion, eine ähnliche Situation, wie das folgende Kapitel sie bietet, zu zeichnen, sie können aber auch die literarischen Texte einleiten, die im Kapitel für die Handlung wichtig werden. Vor dem Kapitel „Zauberzunge“ (ebd., 191), in dem Mo aus Stevensons *Die Schatzinsel* und aus *Tausend und eine Nacht* für Capricorn Schätze herauslesen muss, steht so ein Zitat aus *Die Schatzinsel*.

Neben den Einleitungen zu den einzelnen Kapiteln kommen Zitate auch im Kern-text vor. Sie sind „für den Rezipienten sofort wegen des Kursivdruckes erkennbar“ (Heber 2010: 100). Sie erfüllen zweierlei Funktionen: Einerseits dienen sie der Charakterisierung der Figuren und andererseits treiben sie die Handlung voran. Sie sind Teil der Kommunikation zwischen Figuren und nicht Teil der Erzählerrede. Die Figuren, die auswendig aus anderen literarischen Texten zitieren, sind vor allem Fenoglio und Elinor, die dadurch ihre Belesenheit zeigen, zum Beispiel, wenn Fenoglio über den Räuber Basta spricht: „Wie heißt es so schön in einem wunderbaren Buch? *Es ist schrecklich leicht, Kinder davon zu überzeugen, dass sie abscheulich sind.* Basta war überzeugt davon.“ (Funke 2014: 362) Fenoglio charakterisiert in diesen Worten, die durch den vorhergehenden Satz und Kursivdruck explizit als Zitat identifiziert werden, sich selber als einen belesenen Mann und zugleich Basta als einen Menschen, der als Kind keine Liebe erfahren hatte. Von Heber (2010: 105) wird Dickens‘ *Oliver Twist* als Quelle des Zitats identifiziert, was zeigt, dass Fenoglio über Wissen über klassische Literatur verfügt. Die meisten Zitate erfüllen so die Rolle der Vertiefung der Charakterisierung. Die andere Funktion, das Vorantreiben der Handlung, wird vor allem in den Fällen wichtig, wo entweder Mo oder Meggie etwas oder jemanden aus den literarischen Texten herauslesen, was später die Handlung lenkt. Meggie liest zum Beispiel aus *Peter Pan* und plötzlich sieht sie ein Licht im Zimmer, „wie es hin und her schwirrte, hastig, schneller als ein Glühwürmchen und viel größer.“ (Funke 2014: 388) Das Licht erweist sich als die Fee Tinker Bell und ihre Präsenz im Zimmer lässt Capricorns Räuber wissen, dass auch Meggie Mos Gabe hat und Gegenstände und Lebewesen aus Büchern herauslesen kann. Das Zitieren der Texte in den Fällen, wo Meggie oder Mo laut vorlesen, hat also eine Funktion auf der Ebene der Handlung.

Heber hebt hervor, dass Intertextualität nur ein „Bezug eines literarischen Werkes auf andere, real existente Primärwerke oder auf tradierte und im kulturellen Gedächtnis gespeicherte Stoffe“ (Heber 2010: 19) ist; Intertextualität sei „an die reale Existenz eines Werkes gebunden“ (ebd., 20). Dies schließt die Textausschnitte aus, die andere fiktive Texte anführen, z. B. Fenoglios „Tintenherz“ und seinen zusätzlichen Text, mit dem er die Geschichte von „Tintenherz“ zu ändern versucht. In solchen Beispielen sei „bestenfalls Intertextualität vorgetäuscht oder ist fiktiv“ (ebd., 20).

In *Die Stadt der Träumenden Bücher* kommen genauso Zitate vor, sie werden aber im Unterschied zu *Tintenherz* nicht genau den Autoren und primären Texten zugeschrieben,

von denen sie stammen. Moers hat eine besondere Art, mit Zitaten und überhaupt mit intertextuellen Bezügen umzugehen. Es kommt im Roman eine Vielzahl von Zitaten aus anderen literarischen Werken vor, die entweder aus realen literarischen Werken, aus der Literaturgeschichte bekannt, oder von den von ihm erfundenen „zamonischen“ Autoren stammen¹ – was die von Heber thematisierte fiktive oder vorgetäuschte Intertextualität ist. Die Aufgabe, zu entziffern, ob es sich um ein Zitat aus einem realen literarischen Werk handelt oder nicht, wird den Rezipierenden überlassen, die aber vom Text Hinweise für die Lesart bekommen, und zwar sind ein Großteil der Namen von „zamonischen“ Autoren eigentlich Anagramme der Namen realer Schriftsteller/-innen und Dichter/-innen. Diese verlangen von Lesenden ein Vorwissen über die deutschsprachige und europäische Literaturgeschichte und eine besondere Aufmerksamkeit bei der Rezeption. Die Zitate sind entweder wortwörtlich übernommen oder etwas verändert, jedoch nicht genug, als dass die Verbindung zum Original verloren ginge. Als Beispiel eines Zitats, das teilweise verändert wurde, jedoch noch deutlich erkennbar für die meisten Leser, die sich in der deutschsprachigen Literaturgeschichte auskennen, kann das Gedicht „Ojahnn Golgo van Fonthewegs“ *Nurnenwald* angeführt werden:

Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch
Die Nurnen schweigen im Walde
Warte nur, balde
Ruhest du auch.
(Moers 2015: 246)

Hinter dem Namen Ojahnn Golgo van Fontheweg steckt deutlich eine Anspielung an Johann Wolfgang von Goethe und das zitierte Gedicht ist eigentlich Goethes Gedicht *Wanderers Nachtlied*; der einzige Unterschied zwischen Goethes und „Fonthewegs“ Gedicht ist, dass das Wort „Vögelein“ mit dem Wort „Nurnen“ ausgetauscht worden ist (vgl. Goethe 1987: 53). Dies verleiht dem Gedicht eine „zamonischere“ Note, da Nurnen eine phantastische, von Moers erfundene Tierart aus Zamonien sind. Sie sollten ein äußerst gefährliches „Amalgam des Grauens aus totem Laub, Blut und Leichen“ (Dollinger/Moers 2012: 182) sein, was dem Gedicht eine besonders unheimliche Note verleiht.

Die andere Art „Zitate“ sind die, die eigentlich von keinem anderen Text stammen, von dem Erzähler aber anderen, nicht realen Autoren zugeschrieben werden, wie zum Beispiel Hildegunsts Paten Danzelot. Sein Name ist kein Anagramm eines realen

¹ Die Handlung des Romans findet im fiktiven Land Zamonien statt.

Schriftstellers und sein Gedicht (Moers 2015: 22) ist kein Zitat aus den Werken eines anderen Dichters, also kein Zeichen der Intertextualität im Text (Heber 2010: 19–21). Die Zitate müssen von Leser oder Leserin selber als fiktives Zitieren gegenüber den Zitaten aus realen literarischen Werken erkannt werden. Auf diese Weise wird der Prozess der Rezeption verzögert, da eine gewisse Aufmerksamkeit bei der Lektüre vorausgesetzt wird. Neben der Verzögerung des Rezeptionsprozesses bringen Zitate auch einen humorvollen Ton in den Text. Das Spielerische wird dadurch eingesetzt, dass in die kanonischen Texte plötzlich absurde phantastische Wesen wie Nurnen ihren Weg finden. Das spielerische Ersetzen der Wörter in klassischen Texten wirkt also humorvoll und bringt eine Wiederbelebung der klassischen Autoren mit sich.

In *Die unendliche Geschichte* sind die Zitate ebenso präsent, es gibt aber weniger von ihnen und sie sind nicht so offensichtlich als Zitate markiert wie in den beiden anderen Romanen. Sie passen sich vielmehr dem neuen Kontext an. Eine Stelle, wo im Kontext angedeutet wird, dass es sich bei einem Textteil um ein Zitat handelt, zitiert aus Shakespeare. Die drei Ritter, mit denen Bastian durch Phantasien reist, singen nämlich gerne ein Lied:

„Als ich ein kleines Büblein war,
juppheiße bei Regen und Wind ...“

Wie sie erklärten, stammte es von einem Phantasienreisenden aus längst
vergangenen Tagen, der *Schexpir* oder so ähnlich geheißen hatte.

(Ende 2014: 321–33)

Es handelt sich um ein Zitat aus Shakespeares Komödie *Was ihr wollt*.² Es wird angedeutet, dass Shakespeare so wie Bastian Phantasien als Inspirationsquelle ausgesucht haben soll. Ende verfährt in diesem Fall ähnlich wie Moers mit seinen Anagrammen – der Name des realen Autors wird teilweise verkehrt – bei Moers anagrammiert, bei Ende falsch geschrieben, der reale Name bleibt aber immer noch erkennbar. Das andere augenfällige Zitat ist das Motto Phantasien, das auf dem magischen Symbol AURYN steht, „das Zeichen dessen, der im Auftrag der Kindlichen Kaiserin stand und in ihrem Namen handeln konnte, so als sei sie selbst anwesend.“ (Ende 2014: 46) Das Amulett bekommt Bastian von der Kaiserin bei seinem Eintritt in Phantasien und bemerkt, dass auf seiner Rückseite die Inschrift „Tu Was Du Willst“ (ebd., 237) steht. Es handelt sich um ein Zitat aus François Rabelais‘ Roman *Gargantua und Pantagruel*, worauf aber in *Die unendliche Geschichte* nie hingedeutet wird. Im Originalkontext bedeutet der Satz, der sich auf die Regel des Lebens in einer Abtei bezieht, dass man nach seiner eigenen Willkür immer das tun darf, was einem beliebt (vgl. Rabelais 1981: 242). Das Zitat hat sich ganz dem neuen Kontext angepasst und bedeutet jetzt genau das Gegenteil davon, und zwar, dass Bastian seinen

² Originaltitel *Twelfth Night, or, What You Will*, die zitierte Stelle befindet sich in Shakespeare 2001: 104.

wahren Willen finden muss, um Phantasien produktiv gestalten zu können und schließlich auch wieder nach Hause zu finden. Es geht nicht um beliebige Willkür, sondern um einen innerlichen Trieb, der Folgen für die ganze Menschheit haben kann und womit folglich vorsichtig umgegangen werden muss.

3.2 Verstecktere Anspielungen

Neben direkten Zitaten findet man in allen drei Romanen auch indirekte Anspielungen an andere konkrete literarische Texte, Genres, historische Stile oder Traditionen. Sie erfüllen teilweise dieselben Funktionen wie die direkten Zitate, sind aber in der Regel weniger offensichtlich und schwieriger zu identifizieren.

Die Anspielungen in *Tintenherz* sind meistens als solche erklärt, was nicht mit Genettes Meinung übereinstimmt, dass Anspielungen wenig explizit sind – zum Beispiel schreiben sich Mo und Meggie Nachrichten in einer Schrift, die Elinor und Fenoglio nicht lesen können, und Mo und Meggie erklären ihnen, dass sie aus Tolkiens *Der Herr der Ringe* stammt (Funke 2014: 425). Heber (2010: 82–100) identifiziert fast alle Quellen der Anspielungen und es ist bei ihnen, so wie bei den direkten Zitaten, augenfällig, dass sie meistens aus Texten stammen, die entweder für Kinder geschrieben wurden oder auch Kindern oder Jugendlichen zugänglich sind. Auch die erwachsenen Figuren Mo und Elinor sprechen öfter von Texten, die auch die zwölfjährige Meggie verstehen kann, als von Texten, die ausschließlich Erwachsenen zugänglich sind. Dies hat die Aufgabe, sich den kindlichen Lesern und Leserinnen anzunähern, damit sie sich leichter mit den Figuren identifizieren und sich im Roman erkennen. Es wirkt gleichzeitig als eine Empfehlung zur Lektüre dieser literarischen Texte – der Roman bekommt dadurch wieder eine didaktische Note. Die Anspielungen sind wahrscheinlich aus demselben Grund oft auch explizit durch den Titel identifiziert: Es handelt sich um ein Buch für Kinder, das wegen seines Zielpublikums einfacher als die Bücher für Erwachsene sein muss, um verständlich zu sein, und das seine Leser vielleicht auch belehren will. Den zweiten Grund für die Deutlichkeit der Anspielungen sehe ich in der Tatsache, dass die Elemente aus den anderen literarischen Texten auch auf die Ebene der Handlung treten oder die Figuren näher charakterisieren und nicht nur eine zusätzliche Kuriosität auf der Ebene des Diskurses darstellen, deshalb müssen sie explizit sein, um verständlich für die jüngeren Leser zu werden. Tante Elinor wird z. B. durch die Hinzuziehung einer Anspielung näher vorgestellt:

„Elinor ist sehr stolz auf dieses Tor. Sie hat es eigens anfertigen lassen, nach einem Bild in einem Buch.“

„Ein Bild vom Garten des selbstsüchtigen Riesen?“, murmelte Meggie, während sie durch die kunstvoll verschlungenen Eisenstäbe lugte.

„Der selbstsüchtige Riese?“ Mo lachte. „Nein, ich glaube, es war eine andere Geschichte. Obwohl die sehr gut zu Elinor passen würde.“ (Funke 2014: 40)

Es handelt sich um eine Anspielung auf Oscar Wildes Erzählung *Der selbstsüchtige Riese* (identifiziert von Heber 2010: 94–95) und durch den Vergleich zwischen Elinor und dem Riesen wird schon vor Elinors Auftritt eine Erwartung ihres Charakters gebildet – sie soll unfreundlich sein und vor allem keine Kinder mögen. Dies bestätigt sich, bald nachdem Meggie Tante Elinor kennenlernt.

Viele in *Die Stadt der Träumenden Bücher* erwähnte „fiktive“ Autoren und eine Autorin sind Anspielungen auf reale Personen, die aus der überwiegend deutschsprachigen, teilweise aber auch europäischen Literaturgeschichte bekannt sind. Sie verstecken sich hinter den „teilweise sehr offensichtlichen Anagrammen und Werkzitate“ (Conrad 2011: 290). Das offensichtlichste Beispiel ist meines Erachtens der schon erwähnte „Ojahn Golgo van Fontheweg“, dessen Name ein Anagramm von Johann Wolfgang von Goethes Namen ist und der durch seine Offensichtlichkeit als Schlüssel zur Lektüre anderer Namen „zamonischer“ Schriftsteller fungiert. Die Grenze zwischen dem Zitieren und der Anspielung kann in diesem Roman nicht klar gezeichnet werden, da nicht klar ist, ob ein Zitat noch immer ein Zitat ist, wenn, wie im *Nurnenwald*, darin ein Wort vertauscht wird, oder ob es sich hier „nur“ noch um eine Anspielung handelt. Die Namen der Autoren wären meiner Meinung nach schon eher eine Anspielung, da nicht immer offensichtlich ist, wer, wenn überhaupt jemand, sich hinter dem Anagramm versteckt und weil den „zamonischen“ Autoren manchmal Eigenschaften zugeschrieben werden, die für die realen Autoren nicht gelten.

Einige von den Namen tragen sogar als Anagramme eine parodistische Abwertung der einzelnen Autoren bzw. beziehen sich auf dessen Werk:

Eduard Mörike wird in *SdTB* zu Akud Ödreimer, wobei deutlich wird, dass durch dieses Anagramm die mangelnde Spannung in seinen Werken ausgedrückt werden soll. Dölerich Hirnfidler ist die anagrammatische Entsprechung von Friedrich Hölderlin. Hirnfidler kann als Anspielung auf die (vermeintliche) Geisteskrankheit Hölderlins verstanden werden. Zuletzt wird Hugo Ball als Vertreter des Dadaismus zu Hulgo Bla als Vertreter des Gagaismus. Durch drei Elemente kommt es zu einer Parodierung Balls: durch den umgangssprachlichen Ausdruck ‚bla‘ für Sinnloses Gerede, durch die inhaltlichen Eigenheiten, die ihm zugeschrieben werden, und durch die Gattung, zu der seine Literatur zugeordnet wird, deren Bezeichnung abgeleitet vom Wort ‚gaga‘ bereits alles verrät[.] (Mader 2012: 170)

Der Nachname „Hirnfidler“ kann nicht nur als eine Anspielung auf seine Geisteskrankheit, sondern auch als eine Kritik der Melodie seiner Gedichte interpretiert werden – der Name impliziert, dass sich seine Texte so wie eine Geige im Hirn anhören. Meines Erachtens kann aber auch „T. T. Kreischwurst“ bzw. Kurt Schwitters (identifiziert von Conrad 2011: 290) zu dieser Gruppe gezählt werden, denn erstens impliziert der Name ähnlich wie bei „Hirnfidler“ etwas, was unangenehm ist zu hören, zweitens ist er aber völlig sinnlos,

was einen Bezug zu seinem Stil des Dadaismus herstellt. Neben Anspielungen auf konkrete Autoren findet man im Roman auch Anspielungen auf Literaturgattungen oder literarische Stile. „Zamonischer Gagaismus“, für den Stottern, anscheinend sinnlose Gedichte und die Zusammenarbeit mehrerer Autoren in einer Gruppe typisch sein sollten (Moers 2015: 234), kann als eine Anspielung auf den modernistischen Stil des Dadaismus entlarvt werden, dessen prominenter Vertreter der bereits genannte Kurt Schwitters war.

Ein Beispiel der Anspielung auf einen konkreten Text wäre die Erwähnung von „Gofid Letterkerls Meisterwerk *Zanilla und der Murch*“ (Moers 2015: 38), aus dem auch ein Pseudozitat stammt:

„Ich bin nur eine Berghutze“, rief die Zanilla-Darstellerin gerade voller Dramatik, „und du, mein Geliebter, du bist ein Murch. Wir werden niemals zueinanderfinden. Laß uns gemeinsam von der Dämonenklamm springen!“ (ebd., 38)

Die unglückliche Liebe, die in einem Selbstmord der beiden Liebenden endet, hat Gottfried Keller in der Novelle *Romeo und Julia auf dem Dorfe* beschrieben. Hier wird durch das Einbeziehen der Dämonenklamm – eines vermeintlichen zamonischen geografischen Phänomens – wiederum die „zamonische“ Note in einen klassischen literarischen Text gebracht. Dies bringt wie im Fall von *Nurnenwald* einen humorvollen Ton in die Erzählung und aktualisiert die klassische Literatur durch den neuen phantastischen Kontext.

Anspielungen auf andere literarische Werke tauchen auch auf der Ebene der Handlung auf, so dass sie nicht als solche markiert werden. Conrad (2011: 291) macht zum Beispiel auf die Parallele zwischen dem vergifteten Buch, mit dem Pfistomefel Hildegunst betäubt, und dem vergifteten Buch aus Ecos *Der Name der Rose* aufmerksam. Diese Anspielungen sind schwerer erkennbar, weil sie nicht markiert und enger mit der Handlung verknüpft sind, so dass sie mit dem Kontext zusammenfließen.

Auch in *Die unendliche Geschichte* kann man eine Fülle an literarischen Anspielungen nachweisen, was von mehreren Autoren bemerkt worden ist. Sie enthalte z. B. „zahlreiche Märchen-Motive, Bausteine aus der kanonisch gewordenen phantastischen Literatur der vergangenen Jahrhunderte, typische Strukturen des Bildungsromans, des Abenteuer- und Reiseromans, biblisch-religiöse Beziehungen, mythologische Bilder aus unterschiedlichen Kulturquellen, Anspielungen auf literarische Texte und auf real existierende Bilder von Edgar Ende und anderen surrealistischen Malern.“ (Stoyan 2004: 121) Ende verwende „nebeneinander typische Märchenmuster [...], typische Strukturen des Abenteuer- sowie Bildungsromans, psychoanalytische und anthropologische Modelle der Selbstfindung einerseits und der Initiation andererseits.“ (Lehnert 1990: 182–183) Die Anspielungen sind jedoch weniger offensichtlich als bei den anderen zwei Romanen, da sie nicht als solche markiert sind und auf der Ebene der Handlung auftreten und dadurch gänzlich mit dem Kontext zusammenfließen. Dieses Buch handelt nicht von anderen Büchern, außer dem Buch „Die unendliche Geschichte“, das Bastian liest, die Anspielungen treten also auf als Teil der Handlung und nicht etwa als Teil der Figurenrede wie in *Tintenherz* und sind nicht

durch einen Kontext begleitet, der sie als Werk eines anderen Autors markiert. Als Beispiel dafür kann Atréjus Gespräch mit dem Werwolf angeführt werden. Atréju stellt sich als „Niemand“ vor und erzeugt damit eine Situation, wie sie aus der *Odyssee* bekannt ist, wo sich Odysseus dem Riesen Poliphem als „Niemand“ vorstellt und ihn dadurch überlistet. Das Herstellen der intertextuellen Verbindung wird völlig dem Leser überlassen, da weder in der Figuren- noch in der Erzählerrede etwas steht, was Atréjus Worte als Anspielung auf die Szene aus der *Odyssee* entlarven würde. Die Szene kann deshalb auf zwei Ebenen gelesen werden: Reale Lesende, denen die *Odyssee* nicht bekannt ist, lesen das Kapitel ungestört und fragen sich nicht, ob ihnen Information für das Verständnis der Szene fehlt. Denn für die weitere Handlung ist die Kenntnis des ursprünglichen Kontextes der Situation nicht notwendig und die Leser, die diese Information nicht haben, können nur Atréjus Tücke bewundern, ohne sich zu fragen, ob vielleicht andere Verbindungen in diesem „Niemand“ stecken. Nur die Lesenden, die über die Kenntnis über die *Odyssee* verfügen, können die Szene auf der zweiten Ebene lesen, indem sie das bekannte Vorwissen aktivieren und die intertextuelle Verbindung herstellen. In der Regel fehlen den kindlichen Lesern die Kenntnisse, um die intertextuellen Verbindungen zu erkennen, während sie einem Erwachsenen mit größerer Wahrscheinlichkeit zugänglich sind.

Die anderen Quellen für die Motive Phantásiens sind unter anderem die klassische Mythologie, postmoderne Literatur, Märchen (AURYN als magischer Gegenstand, der Wünsche erfüllt), die *Bibel* und das Christentum (Xayíde als die verführerische Frau; das Baden in den Wässern des Lebens als Wiedergeburt ähnelt der Taufe) und andere. Ende arbeitet auch mit traditionellen Symbolen, die nicht der einen oder anderen Mythologie zugeschrieben werden können. Im Bild des AURYNS verbirgt sich eine Symbolik, die sowohl der indischen als auch der griechischen Mythologie entstammen kann, wobei das Symbol „verdoppelt“ wird – aus einer Schlange, die sich selber in den Schwanz beißt und den ewigen Kreislauf des Universums oder der Zeit bedeutet (vgl. Bauer/Dümotz/Golowin 1992: 44), werden zwei, die helle und die dunkle, die einander in den Schwanz beißen. Die Symbolik der Ewigkeit bleibt in diesem Fall erhalten und passt sich der Moral der Geschichte – der Ewigkeit des menschlichen Wiederkehrens nach Phantásien – an. Lehnert notiert auch Quellen, die nicht aus anderen literarischen Texten stammen, sondern aus der Kunstgeschichte – so sollte z. B. die Beschreibung des Elfenbeinturms eine „frappante Ähnlichkeit mit Pieter Brueghels ‚Turmbau zu Babel‘ im Kunsthistorischen Museum Wien“ (Lehnert 1990: 183) aufweisen. Auch die Verbindungen zu den tradierten Bildern sind normalerweise für die erwachsenen Lesenden klar, für Kinder aber schwieriger erkennbar. „Hier wird über die Köpfe der kindlichen Leserinnen und Leser hinweg eine Komplizenschaft zwischen dem Erzähler/Autor und den erwachsenen Leserinnen und Lesern begründet, die nicht nur in der Wiedererkennbarkeit einzelner Bilder wurzelt, sondern im künstlerischen Verfahren der Intertextualität selbst.“ (ebd., 184–185) Das mögliche Lesen auf zwei Ebenen bedeutet nicht, dass einer Gruppe Rezipierender Vorinformation fehlt, sondern, dass im Text selber Mechanismen präsent sind, die die zwei verschiedenen Lesarten zulassen.

3.3 Funktionen der intertextuellen Bezüge

Zitate und Anspielungen verhalten sich in den drei Romanen unterschiedlich und spielen verschiedene Rollen. Die Zitate und Anspielungen in *Tintenherz* werden nicht lediglich als ein Mittel auf der Ebene des Erzählens vom Erzähler eingesetzt, sondern stellen einen Teil der Handlung dar. Weiter tauchen Figuren und Gegenstände aus anderen literarischen Texten auf, die in *Tintenherz* erwähnt werden: Meggie liest Tinker Bell aus *Peter Pan* und den standhaften Zinnsoldaten aus Andersens Märchen heraus, Mo erzählt, dass er schon mehrmals einige Gegenstände herausgelesen habe (Funke 2014: 166–167). Darin unterscheidet sich *Tintenherz* von *Die unendliche Geschichte* und *Die Stadt der Träumenden Bücher*, da in den letzteren die Figuren und Gegenstände aus den zitierten oder angespielten Texten nicht so offensichtlich auf die Ebene der Handlung treten. Sie bekommen im neuen Kontext eine ganz andere Rolle, so dass sich auch ihre Bedeutung völlig verändert.

Die Intertextualität in *Tintenherz* hat zusätzlich „die Funktion die Charaktere der Figuren darzustellen. Mo, Meggie und Elinor sind sehr belesen und integrieren diverse Primärliteratur in ihre Rede, hauptsächlich, um diese mit anschaulichen Vergleichen auszuschnücheln.“ (Heber 2010: 81) Die belehrende Moral des Textes ist, dass die positiven Charaktere eine Neigung zur Rezeption besonders von Kinder- und Jugendliteratur haben, während die Bösewichte Bücher zerstören wollen.

Die Stadt der Träumenden Bücher verzichtet durchaus auf solche didaktischen Lehren. Für diesen Roman ist die Funktion der Zitate und Anspielungen vor allem die „Erfrischung“ der klassischen Werke und Autoren durch Wiederbelebung und Humor. Die Zitate und Anspielungen werden teilweise als solche markiert – am aufschlussreichsten ist dabei das Kapitel „Das Ormen“ (Moers 2015: 228–238) –, teilweise aber in die Handlung integriert und nicht durch Kontext als Intertext markiert. Die Zuschreibung der Autorschaft der klassischen Texte an phantastische Gestalten, teilweise mit lustigen Namen, und das Einsetzen der phantastischen Gestalten oder Räume in diese Texte wirken humorvoll und aktualisieren wieder die Klassiker der deutschsprachigen und europäischen Literatur. Das Entziffern der Anagramme verzögert zusätzlich den Leseprozess für die Leser und Leserinnen, die das intertextuelle Spiel erkennen. Denn ähnlich wie bei Endes Roman kann auch Moers' Werk ruhig nur als spannende Phantastik gelesen werden, ohne dass jemand, der nicht in der Lage ist, die intertextuellen Verbindungen herzustellen, Informationen vermissen würde. Wenn jemand „Sanotthe von Rhüffel-Ostend“ lediglich als eine „halbverrückte[...] florinthische[...] Poetin“ (Moers 2015: 233) deutet, wird zwar nur die einfachere Lesart aktiviert, das Verständnis des Romans aber dadurch nicht beeinträchtigt.

In *Die unendliche Geschichte* sind die Anspielungen und Zitate meistens nicht als solche markiert, sondern völlig in den neuen Kontext eingebettet und eng miteinander verknüpft. Durch den neuen Kontext bekommen sie auch eine neue Rolle und Aussage:

Das Zitat „Tu Was Du Willst“ bekommt in *Die unendliche Geschichte* eine neue Bedeutung, als es zur Aufforderung wird, dass Bastian seinen „Wahren Willen“ (Ende 2014: 455), seinen innerlichen Trieb finden muss, um den Weg nach Hause wiederzufinden, es wird aber nicht als Zitat markiert. Das Aufgreifen der tradierten Motive hat in *Die unendliche Geschichte* die Funktion, die zweite, „gebildete“ Lesart zu öffnen. Auch trägt es stark zur Aussage des ganzen Romans bei. Das ganze Phantásien stellt die Gesamtheit menschlicher Phantasie, Schöpfungskraft und daraus stammender Literatur und Kunst dar. Es macht Sinn, dass es deshalb vorwiegend aus den literarischen und künstlerischen Motiven besteht. Wenn Bastian ins Buch steigt, steigt er zugleich in alle anderen Geschichten, die jemals existierten. Die Welt Phantásiens ist aus tradierten Motiven zusammengesetzt, weil sie alle Teil einer unendlichen Geschichte sind. Durch das Aufgreifen der bekannten Motive wird diese Aussage noch vertieft.

Gleichzeitig hat die Anwesenheit der intertextuellen Elemente dieselbe Funktion wie bei *Die Stadt der Träumenden Bücher* – es wird die zweite, „gebildete“ Lesart als Möglichkeit für die Leser angeboten, die über ein genügendes Vorwissen verfügen.

	Die unendliche Geschichte	Tintenherz	Die Stadt der Träumenden Bücher
Markiertheit	Fast immer unmarkiert	Immer markiert	Teilweise markiert
Quellen der Zitate und Anspielungen	Märchen Klassische Literatur Postmoderne Literatur Klassische Mythologie Christliche Mythologie Kunstgeschichte	Kinder- und Jugendliteratur Einige Klassiker	Klassische Literatur Postmoderne Literatur
Funktionen und Wirkung	Betonung der Aussage, dass Phantásien die Gesamtheit menschlicher Kunst (vor allem Literatur) darstellt Einladung zur anspruchsvollen Lesart	Vorantreiben der Handlung Charakterisierung der Figuren Leseempfehlung für die Leser	Wiederbelebung klassischer Autoren Humor Verzögerung des Leseprozesses Einladung zur anspruchsvollen Lesart

Tabelle: Intertextualität in Romanen

4 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Im Beitrag werden die intertextuellen Bezüge (Zitate und Anspielungen) in drei phantastischen Romanen untersucht. Den Romanen ist gemeinsam, dass sie ältere Texte zitieren oder auf diese anspielen. Diese Bezüge zu anderen literarischen Texten haben in den analysierten Romanen verschiedene Funktionen: Sie können didaktisch eingesetzt werden, zur Charakterisierung der Figuren beitragen und die Handlung bewegen, Komik erzeugen oder die Welt, in der sich die Hauptfigur bewegt, als eine literarische Welt, die vorwiegend aus bekannten Motiven zusammengesetzt ist, präsentieren.

In *Die unendliche Geschichte* besteht die Welt, die der Held durch seine Imagination formt, fast nur aus bekannten literarischen Motiven, sie ist sozusagen bloße Literatur, in der er sich als Mensch bewegt. Die Zitate und Anspielungen aus anderen literarischen Texten, Mythen oder auch künstlerischen Werken stützen die Idee, dass sich die menschliche Phantasie ständig erneuern muss, um eine heile außerliterarische Welt zu erhalten.

In *Tintenherz* werden die intertextuellen Beziehungen als Mottos zu den einzelnen Kapiteln oder als Teil der Figurenrede oder Figurengedanken eingesetzt, meistens um die Figuren zu charakterisieren; es ist zu bemerken, dass nur die positiven Figuren über Literatur sprechen und diese zitieren. Die Quellen der Bezüge sind überwiegend kinderfreundliche Texte. Dies ermöglicht die Identifikation des kindlichen Lesers mit dem Text und vor allem mit den positiven Figuren, wirkt aber auch als Leseempfehlung und ist also didaktisch eingesetzt.

Die Stadt der Träumenden Bücher legt viel Wert auf Humor und Zitate und Anspielungen darin erwecken oft Komik; sie haben eine spielerische, erheiternde Rolle. Sie sind aber auch Wegweiser für den jungen Schriftsteller, der die Hauptfigur des Romans ist – die alten Klassiker haben ihm geholfen, seine schriftstellerische Karriere anzufangen.

Da die Bezüge in *Die unendliche Geschichte* und *Die Stadt der Träumenden Bücher* weniger offensichtlich markiert sind als bei *Tintenherz*, sind diese als komplexere Texte anzusehen. Sie eröffnen die Möglichkeit der zweifachen Lesart, die darauf basiert, dass die Leser die Bezüge als intertextuelle Phänomene erkennen, oder aber nicht, wodurch die Romane sowohl für die anspruchsvollen als auch weniger anspruchsvollen Leser rezipierbar sind.

QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur

DOLLINGER, Anja/Walter MOERS (2012): *Zamonien. Entdeckungsreise durch einen phantastischen Kontinent*. München: Albrecht Knaus Verlag.

ENDE, Michael (2014): *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart: Thienemann-Esslinger Verlag.

- FUNKE, Cornelia (2014⁵): *Tintenherz*. Hamburg: Oetinger Taschenbuch.
- GOETHE, Johann Wolfgang von (1987): *Sämtliche Werke. Bd. 2.1: Erstes Weimarer Jahrzehnt 1775–1786*. München: Carl Hanser Verlag.
- MOERS, Walter (2015³¹): *Die Stadt der Träumenden Bücher*. München: Piper Verlag.
- RABELAIS, François (1981): *Gargantua in Pantagruel I*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- SHAKESPEARE, William (2001): *Twelfth Night, or, What You Will*. London: Penguin Books.

Sekundärliteratur

- BAUER, Wolfgang/Irmtraud DÜMOTZ/Sergius GOLOWIN (1992): *Lexikon der Symbole. Mythen, Symbole und Zeichen in Kultur, Religion, Kunst und Alltag*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- BERNDT, Frauke/Lily TONGER-ERK (2013): *Intertextualität. Eine Einführung* (Grundlagen der Germanistik, 53). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- CONRAD, Maren J. (2011): Von toten Autoren und Lebenden Büchern. Allegorien und Parodien poststrukturalistischer Literaturtheorie in den Katakomben der *Stadt der Träumenden Bücher*. In: G. Lembke (Hrsg.): *Walter Moers' Zamonien-Romane. Vermessungen eines fiktionalen Kontinents*. Göttingen: V&R unipress, 281–302.
- GENETTE, Gérard (1993): *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HEBER, Saskia (2010): *Das Buch im Buch. Selbstreferenz, Intertextualität und Mythenadaptation in Cornelia Funkes Tinten-Trilogie*. Kiel: Verlag Ludwig.
- JUVAN, Marko (2000): *Intertekstualnost* (Literarni leksikon. Študije. Zv. 45). Ljubljana: DZS.
- LEHNERT, Lehnert (1990): Moderne und postmoderne Elemente in der „phantastischen“ Kinderliteratur des 20. Jahrhunderts. In: H.-H. Ewers, M. Lypp, U. Nassen (Hrsg.): *Kinderliteratur und Moderne. Ästhetische Herausforderungen für die Kinderliteratur im 20. Jahrhundert*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 175–195.
- MADER, Ilona (2012): *Metafiktionale Elemente in Walter Moers' Zamonien-Romanen* (Innsbrucker Studien zu Literatur und Film der Gegenwart, Band 1). Marburg: Tectum Verlag.
- NÜNNING, Ansgar (Hrsg.) (2013): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. 5. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- STOYAN, Hajna (2004): *Die phantastischen Kinderbücher von Michael Ende*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

POVZETEK

Medbesedilnost pri Michaelu Endeju, Cornelii Funke in Walterju Moersu

Članek obravnava medbesedilne navezave v romanih *Neskončna zgodba* (*Die unendliche Geschichte*), *Srce iz črnila* (*Tintenherz*) in *Mesto sanjajočih knjig* (*Die Stadt der Träumenden Bücher*). Analizirani so citati in namigi v posameznih romanih; njihove funkcije segajo od razkrivanja literarnega sveta kot skupka samih citatov, karakterizacije figur in vzgoje mladih bralcev do humorja.

Ključne besede: medbesedilnost, citiranje, *Neskončna zgodba*, *Srce iz črnila*, *Mesto sanjajočih knjig*

ABSTRACT

Intertextuality in the Works of Michael Ende, Cornelia Funke and Walter Moers

This paper discusses intertextual phenomena in the novels *The Neverending Story*, *Inkheart*, and *The City of Dreaming Books*. Quotations and references in the novels are analysed as well as their functions, which range from showing the literary world as a net of quotations, characterisations of personas, and developing a sense of humour in young readers.

Key words: intertextuality, quotations, *The Neverending Story*, *Inkheart*, *The City of Dreaming Books*

Miša Glišič

Študentka Oddelka za germanistiko

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

glisic.misa@gmail.com

UDK 821.112.2(436).09-32Handke P.

DOI: 10.4312/vestnik.8.169-185



DIE KONSTRUKTION DES KULTURELL FREMDEN IN PETER HANDKES *DIE MORAWISCHE NACHT*

1 EINLEITUNG

Peter Handkes Erzählung *Die Morawische Nacht* ist eine romanlange „Unterwegserzählung“ eines namenlosen Ex-Autors über sein Leben, seine Wünsche, Träume und Fantasien. Handke erschafft mit der literarischen Figur des Autors ein anderes Ich, welches über seine Verlorenheit der eigenen Seele auktorial¹ erzählt und sich auf die Suche nach seiner eigenen Identität im plurikulturellen Raum des Balkans begibt. Der Ausgangspunkt der Erzählung ist ein fiktiver Ort am Fluss Morawa. Weitere Orte, die im Buch vorkommen, sind: Belgrad, Krk, das kastilische Hochland in Spanien, der Harz in Deutschland, Wien, Gutenstein am Fuße des Semmering, Graz, Triester Karst und schließlich auch Kärnten als der verlorene Heimatort des Autors. Das literarische Meisterwerk eröffnet mit seiner poetischen Sprache und seinem Esprit anhand verschiedener Orte und Kulturen, die in der Erzählung auftreten, einen interkulturellen Dialog. Die ineinander verflochtenen Geschichten der literarischen Figur des Schriftstellers bzw. „Ex-Autors“ weisen auch autobiografische Züge von Handke auf. Der Autor schreibt sich in dem sozialen Raum ein und tritt als Beobachter auf. Die Erzählinstanz, die mit dem Protagonisten der Erzählung gleichzusetzen ist, fühlt sich in seiner eigenen Zeit fremd und versucht in einer imaginären Ordnung heimisch zu werden. Das Individuum strebt nach Freiheit und Ruhe und nimmt die Umgebung mit einem distanzierteren Blick des Anderen wahr. Aus der Beobachterperspektive der zentralen literarischen Figur werden verschiedene Weisen des Fremdverstehens beschrieben. Der Umgang mit dem Fremden erhält eine ethnische und politische Dimension. Durch kulturreflexives Erzählen versucht Handke eine Sensibilität für kulturelle Differenzbestimmungen zu erzeugen. Die Fremdheit als ästhetisches Verfahren in dem literarischen Werk konstruiert eine innere Geschichte eines zerspaltenen

¹ Anhand einer distanzierteren auktorialen Perspektive kann keine Realitätsbindung entstehen, sondern eine Verfremdung von Wahrnehmungskategorien. Der Wechsel von Erzählperspektiven schafft Distanz zum Erzählten und einen Identitätsschutz zugleich. Die Erzählstrategie mit Verwendung verschiedener Erzählinstanzen und Personalpronomina markiert differente Positionen, die als Eigenheit und Fremdheit aufgefasst werden können. Diese setzen eine relative Indifferenz, die soziale Verhältnisse als gleichgültig erscheinen ließe, voraus (vgl. Waldenfels 2013: 74).

Ich, bei dem eine autobiografische Subjektzentrierung präsent ist. Der Protagonist der Erzählung, genauer gesagt der Autor, verkörpert die Hybridität, indem er verschiedene Länder besucht und sich zwischen den Kulturen bewegt. Als Reisender versucht er seine Zugehörigkeit kreativ zu entfalten. Die Alteritäts- und Identitätsmomente werden anhand des Diskurses innerhalb der Erzählung veranschaulicht. Es stellt sich die Frage nach der leiblichen Welterschließung und Neuverortung von Identitäts- und Repräsentationsfragen in dem Untersuchungsfeld von kultureller Differenz, Alterität und Macht, mit dem sich der Beitrag im Weiteren befassen wird.

2 INTERKULTURALITÄT ALS PRINZIP DES KULTURELL ANDEREN UND FREMDEN

Die Interkulturalität schafft Übergänge und Zwischenräume im Rahmen eines Spannungsfeldes, das Möglichkeiten eröffnet (vgl. Wierlacher 1985, zit. nach Wierlacher 2003: 259). Handke konstruiert das kulturelle Feld aus der Perspektive seiner eigenen Erfahrung als Diskursteilnehmer und Protagonist. Er setzt sich mit kulturellen Differenzen und Pluralität auseinander. Die eigenen Werte, Normen und Gewohnheiten werden durch die Konfrontation mit der Fremdheit provoziert. Der Protagonist versucht seine eigene Identität durch das „Andere“ zu konstituieren. Die Überlagerung verschiedener Zugehörigkeiten und Lebenswelten sorgen für einen Zwiespalt der literarischen Hauptfigur, die durch hybride² Situationen geprägt wird. Der „Ex-Autor“ bewegt sich in einem sogenannten Zwischenraum, der nach Bhabhas postkolonialer Theorie (Bhabha 2000) als „Dritter Raum“³ angesehen werden kann: „*Zwischenwässern*“: *hieß so nicht auch sein, des Erzählers der Morawischen Nacht, Herkunftsort? Wie es ihn, den Feuermenschen, doch seit jeher ans Wasser zog, ans fließende*“ (MN, 259)⁴.

„Dritter Raum“ erweist sich als eine spezifische Existenzform der Selbstverfremdung durch Migration, zugleich aber auch als Ausgangspunkt eines kulturwissenschaftlichen Konzepts von transnationaler ‚hybrider‘ Kulturüberlagerung“ (Bachmann-Medick 1999: 521). In diesem Raum wird das Dasein der literarischen Figur erst ermöglicht. Ein solcher Raum tritt in dem literarischen Text in Form eines fiktiven Schiffes „*zwischen dem Dorf Porodin und der Stadt Velika Plana*“ (MN, 8) mit dem Namen *Morawische Nacht* auf. Das Schiff hat „die Funktion eines intermediären Feldes, in dem Fremdheitserfahrungen in der kontrastiven Profilierung unterschiedlicher kultureller Erfahrungshorizonte imaginär inszeniert werden“ (vgl. Gutjahr 2002: 363). Davon zeugt auch folgendes Zitat aus dem Buch:

2 Die Hybridität zeigt sich auch als innere Differenzierung einer inneren Kultur, die von dem Subjekt geprägt wird.

3 Im Sinne eines Ortes, an dem reale und imaginäre Örtlichkeiten zugleich präsent sind. Es handelt sich dabei um einen Ort der Auseinandersetzung *in* und *zwischen* den Kulturen.

4 Peter, Handke: *Die Morawische Nacht. Erzählung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag 2009. Im Folgenden MN und Seitenangabe.

Warum hatte unser Bootsmann gerade die Gegend von Porodin zu seinem Wohnort gemacht? Wir konnten nur rätseln: Die einen meinten, das komme von der balkanweit verbreiteten Geschichte zwischen den Kriegen – es war da immer, wenn nicht Krieg, so „zwischen den Kriegen“ gewesen –, wonach in dem Gemeindegebieten ein Haustier von einem Einheimischen ermordet wurde, worauf das ganze Dorf dafür an jedem Jahrestag Sühne leistete. (MN, 9f.)

Ein solches Kulturkonzept bringt auch Verschwiegenes und Unbewusstes innerhalb von Kulturen ans Licht. Mit Hilfe des Zwischenraumes macht sich der Autor ein Bildnis von seiner eigenen Persönlichkeit. In diesem Zwischenraum entwickelt sich die primäre Geschichte der Erzählung. Freunde werden von dem Autor auf sein Schiff eingeladen und persönliche Geschichten des Autors werden in Form von Binnenerzählungen in einer Nacht auf der Morawa erzählt. Daraus erfolgt eine Vielfalt von Geschichten und Gedanken, die für eine mysteriöse Atmosphäre sorgt. Das Erzählen ermöglicht einen distanzier-ten und fremden Einblick in die kulturelle Realität. Nach dem Theoriekonzept der *Alterität und Interkulturalität* von Ortrud Gutjahr (2002) entstehe die Interkulturalität über die Konstruktionsprozesse von Differenz und das Festlegen von Identität und Alterität. Alois Wierlacher (2003: 257) definiert den Begriff der Interkulturalität folgendermaßen: „Der Begriff der Interkulturalität wird auch als Bezeichnung eines auf Verständigung gerichteten realen oder dargestellten menschlichen Verhaltens in Begegnungssituationen verstanden, an denen einzelne Menschen oder Gruppen aus verschiedenen Kulturen in diversen zeitlichen continua beteiligt sind.“ Der Autor führt hybride⁵ Situationen vor und lässt sie auf sich als Beobachter einwirken. So fragt er in seiner Erzählung:

Dann einmal lag der Balkan hinter ihm. Erleichterung. Was für eine Erleichterung. Aber woran zeigte sich, daß man heraus aus dem Balkan war? An der Meeresluft, an den ersten Büscheln des wilden Thymian, Rosmarin, an einem Lorbeerstrauch, einer ersten, noch einzelnen Palme, so wie es etwa Ivo Andrić von seinen Jugend-fahrten aus den Kesseltälern des Landesinnern, weg von der gebirgskalten Drina an die Adria, in seiner Sprache den Jadran erzählt hat? (MN, 121)

Die Verflechtung der Kulturen kommt bei der geographischen Räumlichkeit, wo verschiedene Regionen aufeinandertreffen und eine sog. „Transregionalität“ bilden, zum Ausdruck. Aus den rhetorischen Fragen im Zitat wird deutlich, dass die Grenzen zwischen den Kulturen nicht deutlich gezogen werden können, denn Kulturen beeinflussen sich gegenseitig. Die nichthomogenen Konstellationen innerhalb der Kulturen führen zu transkulturellen Interaktionen zwischen den Kulturen und wechselseitigem Ineinanderwirken. Hier stellt sich vor allem die Frage, wo die jeweilige Kultur überhaupt zu verorten ist?

⁵ Hybridität als postkolonialer Leitbegriff bezeichnet die Fruchtbarkeit kultureller Vermischungen jenseits kultureller Reinheit (vgl. Bachmann-Medick 2006: 197).

Bei dem Protagonisten ruft die Insel Krk ein abstoßendes Gefühl hervor: „Bei allem Hochbetrieb wehte ihn von der Insel seines ersten Buchs eine leere Welt an, und diese Leere, statt ihn, wie sonst oft, willkommen zu heißen, stieß ihn zurück; leistete ihm Widerstand“ (MN, 127). Die Umgebung hat bei dem Integrationsversuch einen negativen Einfluss auf den Ex-Autor. Er kommt auch mit sprachlichen Differenzen, die für ein Unverständnis in der interkulturellen Kommunikation sorgen, nicht zurecht:

Als er damals nach dem Schreiben weit hinaus ins Meer geschwommen war, hatten ihn vom Ufer aus Rufe wie „Meerhund! Meerhund!“ erreicht, wobei er sich nichts gedacht hatte und einfach weitergeschwommen war, und erst später, beim Nachschauen im Wörterbuch, sollte er lesen, daß „Meerhund“ der Landesname für „Hai“ war. (MN, 128)

Das oben genannte Beispiel verweist auf eine falsche kulturelle De-Codierung der Mitteilung. Die unverständliche fremde Sprache der Landschaft führt zur einer Fremderfahrung des Protagonisten und verstärkt das Entfremdesein. Die Fremderfahrung entsteht durch *Ausgrenzung* und ruft eine Ferne in der Nähe, eine Abwesenheit in der Anwesenheit hervor (vgl. Waldenfels 2013: 146).

3 EIGEN- UND FREMDKULTURELLES BEZUGSFELD

Eigenes entsteht nicht durch Kontrastierung, denn Eigenes und Fremdes verflechten und verschränken sich miteinander (vgl. Waldenfels 2013: 156f.). Die kulturelle Fremdheit kann demnach nur als relationale Kategorie verstanden werden, denn das Eigene und das Fremde ergänzen sich in ihrer Beziehung. Der Protagonist wird sich seiner eigenen Herkunft auf eine distanzierte und fremde Weise bewusst:

„Warum scheue ich, seit meiner Herkunft hier [...], so zurück vor dem direkten Weg heimzu, ins Dorf, von wo ich herkomme, oder was davon übrig ist? Warum beschreibe ich Umweg um Umweg, Abstecher um Abstecher, um den Eintritt in mein Geburtshaus hinauszuschieben? Warum kommt mir vor, ich würde mich dort nähern einer verbotenen Zone? Einer Todeszone? Achtung, Todeszone!?“ (MN, 369f.)

„Das Fremde als das durch den Menschen prinzipiell Unerkennbare und Unfassbare nimmt die Ordnungsfunktion einer transzendenten Ganzheit ein, bei der es als tragender Grund und Resonanzboden von Eigenheit gedacht ist“ (Gutjahr 2002: 360). Der Ex-Autor nimmt die bekannte Umgebung mit fremden Augen wahr und versucht anhand von Erinnerungen das Eigene in sich selbst zu finden:

Und zugleich erkannte er den Baum in der Dorfmitte, den wohl abgestorbenen Kirschbaum, samt dem roh betonierten Quellhäuschen an seinem Fuß, und daneben das aufgelassene, immer noch gelbleuchtende Dorfwirtshaus, und gegenüber die Mauer rund um den fremden Obstgarten, über die man nicht nur einmal geklettert war zum Apfel- und Birnenstehlen. (MN, 402f.)

Ein weiteres Beispiel für die Auseinandersetzung mit dem Fremden wäre die Überzeugung des Protagonisten über die Sprachauswahl der Population: „*Und es fiel ihm dann auf, daß er erwartet hatte, diese Leute würden eine andere Sprache sprechen, nicht deutsch, und wenn deutsch, so ein fremdes, ein ungewohntes altertümliches, eine Art Wolga-, Amazonas-, Mississippi, Yukon-, oder, warum nicht, Kongo-Deutsch*“ (MN, 328).

4 KULTUR ALS LITERARISCHE DARSTELLUNG

Literatur als Erfahrungsraum kann aufgrund systemischer Eigenschaften als das Fremde an sich definiert werden und aufgrund der poetischen Sprache befremdend wirken bzw. Fremdheit erzeugen (vgl. Leskovec 2011: 61). Handkes kulturelles Erzählen spielt mit vertrauten Wahrnehmungsmustern und exponiert sie als fremd gewordene. Die Erzählung deckt auch postkoloniale Konstellationen innerhalb Europas auf. Kulturen werden in dem literarischen Werk dekonstruiert um die widersprüchlichen und mehrschichtigen Komponenten in den Kulturen zu veranschaulichen und für einen Diskurs zu öffnen. Der Protagonist ist mit einigen Passagieren im Bus unterwegs zu einem zerstörten Friedhof im geographischen Gebiet des Kosovo, wo sie gedenken wollen ihrer Vertriebenen und ihrer Toten. Der Konflikt zwischen der serbischen und albanischen Population wird schon bei der Busfahrt deutlich:

Zunächst wußte er, der erzählte, gar nicht, daß es ein Stein war, der jäh gegen das Fenster prallte. Es hörte und fühlte sich an wie ein heftiger Faustschlag, der nicht nur das Fenster traf, sondern den ganzen Bus. Die Passagiere aber reagierten nicht, auch er nicht. Das Glas, ein spezielles, war nicht zersplittert, bloß eingedellt, mit feinen Rissen, die ausstrahlten von der Delle. Erstmals dann eine Frage: „War das ein Stein?“, und als Antwort ein Nicken, ein kurzes; für die andern schien der Vorfall nichts Ungewohntes. (MN, 96f.)

Das wechselseitige Ineinanderwirken verschiedener, auch antagonistischer Kulturen wird in der Erzählung betont. Der Busfahrer beschreibt die präesente Situation dem Ex-Autor als Außenseiter folgenderweise:

Sie sind ein Staatsvolk und, o endlich wahrgemachter großer Traum, ein Einvolkstaat und hassen uns Überbleibsel vom Zweitvolk, das kein Staatsvolk

ist, hassen uns, als seien wir Reste das Staatsvolk, und nicht sie. Und ihren Haß, den brauchen sie ihren Kindern gar nicht erst ausdrücklich beizubringen. Er überträgt sich einfach so, von Generation zu Generation, von Gen zu Gen, längst jenseits der Blutrachen und Kriege. [...] Euer Staat, er dient euch nur dazu, euern Haß auszuleben, im Schutz eurer Staatsgrenzen, Flaggen, die Drohflaggen sind, und Hymnen, die Haßhymnen sind. Euern Haß auf jeden, der nicht eurer Staatsangehöriger ist, auf alles, was nicht Staat ist. (MN, 103f.)

Literatur ist Ausdruck der Kultur, denn die poetische Sprache eröffnet einen Zwischenraum, in dem auch die verdrängten und vergessenen Anteile der Kultur mit aufgehoben sind (vgl. Gutjahr 2002: 365). Handke äußerte sich über den realitätsbezogenen Vorfall im Bus auch persönlich mit folgenden Worten:

„Diese Völker haben nichts miteinander zu tun und dass sie sogar, in meiner Erfahrung – dass die kleinen Kinder, die zwei Jahre alt sind, automatisch Steine schmeißen, wenn sie einen Bus in kyrillischer, das heißt in diesem Sinn der serbischen Aufschrift sehen – wo sind die Eltern, die Großeltern, die diesen lieben armen kleinen Kindern mal beibringen, dass ein Staat anders gegründet zu werden hat als aus einem ererbten Mechanismus der Gewalt?“ (ZDF 2008)⁶

Handke übernimmt die Rolle des Fragenden und des Zuhörers und des In-Frage-Stellers (vgl. Deichmann 2009: 190). „Die Differenz von Jenseits einer Grenze, von Drinnen und Draußen eines Bereichs läßt sich streng genommen nicht denken, ohne dass sich ein Eigenort von einem Fremddort abhebt, und sei es der operationale Eigenort dessen, der räumliche Vorgänge beobachtet und mißt“ (Waldenfels 2013: 199f.). Peter Handke meint: „*Man kann keinen Staat gründen auf Kosten eines Volkes, das in diesem Land, das dann Staat wird, lange gelebt hat, und das dieses Land als sein eigenes Land sieht*“ (ZDF 2008).

5 SELBSTFINDUNG DURCH FREMDERFAHRUNG

Der Protagonist ist nicht sesshaft und repräsentiert die Funktion eines Heimkehrers, der sich mit der Transferierung des Unbekannten in das Vertraute beschäftigt. Unsere Hauptfigur lernt das Fremde kennen, indem sie sich räumlich bewegt und dabei Erfahrungen macht:

Nicht in dem Emigrantenbus wünschte er sich, aber doch weg von diesem Balkan, dem Balkan der Grenzstädte ohne dingfeste Grenzen, dem Balkan der tausend

⁶ Text und Bühne (2013): „Peter Handke im ZDF Nachtstudio Gespräch mit Volker Panzer am 10.3.2008“. [Youtube-Video] Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=y8PM4YMEXhQ> [zuletzt abgerufen am 2. September 2016]. Im Folgenden ZDF und Jahr der ersten Ausstrahlung.

unsichtbaren, allesamt bösen und bitterfeindlichen Grenzen von Tal zu Tal, von Dorf zu Dorf, von Bach zu Bach, von Misthaufen zu Misthaufen, dem Balkan der steinschleudernden Kleinkinder, der menschenverachtenden Kußhände, des Knoblauchs, der die Vampire nur noch blutdürstiger machte. (MN, 113f.)

Die vertrauten Orientierungen und Denkmuster verlieren beim Raumtypus Fremde als das unbekannte Draußen ihre Gültigkeit (vgl. Gutjahr 2002: 360). Bhabha (2012: 36) vertritt den Standpunkt der politischen Theoretikerin Hannah Arendt, dass es „[i]n einem integrierten Weltsystem von Nationalstaaten keinen ‚Freiraum‘ – keinen eigenen Handlungs- und Meinungsspielraum – für die Staatenlosen, Flüchtlinge, Minderheiten, Vertriebenen oder *apatrides* [gäbe].“ In diesem Zusammenhang spricht auch Handke darüber, dass in der modernen Zeit keiner dieser Räume hinter den Grenzen existieren kann:

„Die Grenzen in Europa sind viel stärker und sogar kälter und böser geworden als sie von jeher waren. Die Grenzen, die es vorher gegeben hat, zwischen den Staaten, waren manchmal Anreize, zumindest für mich, ein Anreiz des Fremden. Ich habe das Fremde geträumt hinter den Grenzen und jetzt gibt es nichts Fremdes mehr zu träumen [...].“ (ZDF 2008)

Der Protagonist bekennt sich langsam wieder als Autor und möchte das Dasein auf einer ästhetischen Weise zu spüren bekommen um sich wiederzufinden. Er möchte von der Gesellschaft anerkannt werden und nicht mehr entfremdet sein: „*Gesichter! Ein Gesicht! Gib mir ein Menschengesicht, und so wird meine Seele gesund*“ (MN, 378). Er findet zu sich selbst mit Hilfe einer begeisterten Leserin, die seine Aufmerksamkeit in einem Zug in Österreich weckt:

So einen Leser, so eine Leserin, so jemand durch und durch Zarten, hatte er sich vorzeiten auch für seine Bücher vorgestellt – so ein Wesen; an solcherart Lesen hätte er die erkannt, auf der Stelle, „mit hundertprozentiger Sicherheit“. Selbst wenn das gelesene Buch nicht von ihm gewesen wäre: er hätte sein Verfasser sein können, gemessen allein schon am Lidschlag des/der Lesenden, ein Lidschlag befreit von sämtlichen Automatismen, ein Lidschlag, welcher ein bewußtes Innehalten anzeigte – Bewußtwerden als ein Innehalten. Geduld ging über von „seiner“ Leserin auf ihn; und in der Folge die umfassende Vorstellung: ihr Lesen sei ein Beschützen; indem sie so las, wie sie las, half sie jemandem, der in Gefahr war. Schutz gebend wirkte so ein Lesen, Geleit gebend, bewahrend. [...] „Ja“, sagte er dazu wörtlich auf dem Schiff: „Ich erachte meine Leser höher als mich selber.“ (MN, 382f.)

6 EXISTENZ- UND IDENTITÄTSFRAGE

Handke verhandelt seine kulturelle Identität in einer diskontinuierlichen und intertextuellen Zeitlichkeit der kulturellen Differenz. „Die kulturelle und politische Identität werden erst durch einen Prozess der Alterisierung herausgebildet, durch Einschalten einer Alteritätsperspektive, die das Selbst verfremdet und als Anderes erkennt“ (Bachmann-Medick 2006: 206). Bei dem Autor ist ein ambivalentes Verhältnis zu seiner Berufsorientierung zu erkennen: *„Außerdem sagte er sich, daß die Gefahr, wenn nicht von außen, so verlässlich aus ihm selber käme. Er persönlich verkörperte die Gefahr, war seine Bedrohung, insbesondere seit er seinen Beruf hatte sein lassen – nicht mehr arbeitete“* (MN, 375).

Der Protagonist findet sich selbst durch die Fremderfahrung. Wahrnehmungen, Emotionen, Sprachen und Bewusstseinsprozesse haben eine entscheidende Rolle bei der Konstruktion der Identität des Subjekts. Der Protagonist wird mit seiner kulturellen Bezugnahme zum Fremden und Unverstehbaren. Die Hauptfigur ist in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung gespalten: *„Und ob es einzig zum Scherz war, wenn er ständig wiederholte, er habe das Schreiben sein lassen auch aus zunehmendem Widerwillen gegen die Geräusche, gleichwelche? Ein jedes Geräusch habe er mit der Zeit als Krach empfunden, als Lärm, böartigen“* (MN, 16).

Emotionalität und Empathie bilden einen Teil der Persönlichkeit des Protagonisten, die am deutlichsten bei der Erzählung der Geschichte über die Busfahrt zum Ausdruck kommt:

Und zugleich, ja, zugleich ging dieses Herz, dasselbe Herz, ihm auf, nahm Gestalt an, und blutete, wie es, so kam ihm vor, seit „einer ganzen Ewigkeit“ nicht mehr geblutet hatte. Nicht eingezwängt in die Menge da fühlte er sich, sondern frei von ihr, frei durch sie, so frei, wie er in allen den Jahren [...] nie gewesen war. (MN 54)

Handke beweist in seiner Erzählung, dass für das kulturelle Verständnis und Selbstverständnis die biologische Identität und ethnische Herkunft nicht mehr entscheidend sind. Anhand des Protagonisten kann die Auffassung vertreten werden, dass nicht die Identität, sondern die Identifikation des Menschen wichtig ist. Der Begriff der Identität wird der Essenz entfremdet. Die Identifikation ist ein Symbol der eigenen Selbsterkenntnis und sie bildet somit den Höhepunkt der eigenen Existenz. Anhand der Identifikation projiziert sich das Individuum in der Gesellschaft und erschafft eine Ich-Konstellation, mit der es nicht manipuliert werden kann. Alles andere wäre eine Dekonstruktion des eigenen Ich, was auch die Erzählinstanz feststellt:

„Ja, verdammter Vaterloser du! [...] Ein Verbannter bist du, verbannt nicht allein aus der Vaterstadt, sondern von allen Stätten, ein Ortloser bist du. Den Prinz gabst, Vaterloser, du, mit freiem Raum um dich, und warst, wenn Prinz,

doch nur Prinz von Nirgendwo, Prinz-ohne-Raum. [...] Wirst nie zur Menschheit gehören. [...] Weg mit dir, mein Lieber. Du hast hier nichts zu suchen. *Srećan put. Gute Weiterreise.*“ (MN, 303ff.)

Die Existenz der literarischen Hauptfigur ist auch an die Natur gebunden, denn der Autor bekennt sich schon sein ganzes Leben lang auch als ein „Obstgardendieb“:

Das Obstdiebstum machte einen Teil seines Selbstbewußtseins aus, weit hinaus über das Wanderer- oder Schreiberturn. Schon als Kind wußte er von jedem Obstbaum der Gegend, wann dort die ersten Früchte reiften, und ... Sein erstes Buch hatte zum Titel „Die Birnendiebe“. Und bis jetzt auch konnte er an keinem fremden Obstgarten vorbeigehen ohne zumindest einen Versuch, und sei es auch bloß in Gedanken, dort zu räubern. (MN, 478)

Der Protagonist identifizierte sich mit dem Schreiben schon als Kind und verlangte bei seinen kreativen Schreibarbeiten unbedingt Ruhe. Im Schreiben geht es um die Öffnung eines Raumes, in dem das schreibende Subjekt unablässig verschwindet (vgl. Foucault 2003: 239). Als Erwachsener wird er vom ständigen Schuldgefühl für die Spaltung der Familie verantwortlich zu sein, begleitet:

Im Türrahmen – so dick waren die Mauer, daß der Bruder breitbeinig dastand – bekam er von diesem noch zu hören, wie die ganze Familie unten sich gefürchtet hatte, wenn er, damals noch ein Jugendlicher, sich oben in seinem Zimmer an seinem ersten Schreiben versucht hatte. Keinen Mucks hatten sie machen dürfen. Hustete bloß einer von ihnen, oder schrammte ein Stuhl, so brüllte er schon um Ruhe. [...] Selbst, wenn er, auch das kam, selten genug, vor, lächelte und, als wäre nichts gewesen, als hätte er nicht gerade noch zu ihren Häupten getobt, ihnen übergangslos das Geschriebene vorlas, sie zum zuhören zwang – allein die Mutter brauchte nicht gezwungen zu werden –, war er ihnen unheimlich, zumal auch sein Lächeln ein eher bedrohliches war, ein Grinsen, ein schurkisches, wie nach vollbrachter Tat. (MN, 496f.)

Das Individuum wird durch mehrere kulturelle Muster geprägt. Der Ex-Autor leidet auch unter einer Schreibkrise und sucht in der Umgebung nach Inspiration für sein inneres Drängen. Welchen Einfluss die Reisen auf den Protagonisten gehabt haben, lässt sich aus folgendem Zitat erkennen:

Und zuletzt kurz vor der Abfahrt – unversehens, wie es so oft die Begebenheiten bei uns auf dem Balkan, ging es los –, geriet er mir nicht in den Blick, wie er von seinem Platz aufsprang und alle seine Gewandtaschen, ich erriet

das, mechanisch, nach eingefleischter Gewohnheit, nach Papier und Bleistift absuchte – offenbar ohne Erfolg. Ja, wollte er denn doch wieder etwas aufschreiben? Hatte er denn vergessen, daß er einen Hautausschlag bekam, wenn er ein Blatt Papier, vor allem ein leeres, berührte, und sogar schon bei einem bloßen Papierknistern? Daß er sämtliche Bleistifte an Bord zerbrochen und in den Fluß geschmissen hatte? (MN, 60f.)

„Im Individuum gibt es ein ‚tiefes‘ Drängen, eine ‚schöpferische‘ Kraft, ein ‚Projekt‘, der Ursprungsort des Schreibens“ (Foucault 2003: 248). Daraus wird deutlich, dass das „Schreibertum“ immer ein Teil der Existenz des Protagonisten bleiben wird.

7 KULTURSPECIFISCHE AUSPRÄGUNGEN DES FREMDEN

„Fremdheit, die durch die Art ihres Zugangs bestimmt ist und nicht vorweg ein gesichertes Terrain des Eigenen, eine ‚Eigenheitssphäre‘ voraussetzt, begegnet uns nicht nur in Anderen, sie beginnt im eigenen Haus als *Fremdheit meiner selbst* oder als *Fremdheit unserer selbst*“ (Waldenfels 2013: 27). Der Protagonist wird sich seiner eigenen Fremdheit mit Sinneseindrücken bewusst:

Und selbst ein Geräusch, aus dem jeder sonst etwas Offenes, Freundliches, dem Sprecher rückhaltlos Gewogenes herausgehört hätte, einen Ton, den Tod der selbstlosen Erwartung, ja, einen Einklang vor vorneherein, kappte ihm auf der Stelle die Atemwege, materialisiert sich als ein Fremdkörper in seiner Luftröhre? (MN, 29)

„Das Subjekt konstituiert sich durch den Ort des Anderen, was sowohl bedeutet, dass das Objekt der Identifikation ambivalent ist, als auch, dass der aktive Vorgang der Identifikation nie rein oder holistisch ist, sondern immer aus einem Prozess der Substitution, De-placierung oder Projektion besteht“ (Bhabha 2000: 241). Einerseits strebt der Ex-Autor nach der Fremdheit und Unauffälligkeit, andererseits wünscht er sich von dem sozialen Umfeld wahrgenommen zu werden:

Ihm war, als sei er über die Zeit hinaus von niemandem, von keinem lebenden Menschen wenigstens, gesehen worden. Es gab keine Erinnerung mehr an ein menschliches Auge, das ihm mit einem auch bloß flüchtigen Blick betrachtet hätte, und solch ein Wahrgenommenwerden fing an, ihm zu fehlen. [...] Etwas Sonderbares kam dazu: Er, dem es in seiner Epoche als öffentliche Person eine Pein gewesen war, auf der Straße oder wo erkannt zu werden, wünschte sich jetzt, jemand in dem Zug möge ihn endlich erkennen, ein einziger, ein einziges

Wesen, und zwar als den, der das und das hervorgebracht hatte, auch wenn das schon nun länger her war. (MN, 376)

Das Fremdwerden kommt zum Ausdruck durch eine Wir-Gruppe, indem man die Anderen als Fremde erfährt oder indem man sich selbst Anderen gegenüber als Fremder fühlt (vgl. Waldenfels 2013: 38). Das folgende Zitat erläutert das Fremdheitsgefühl auf anschauliche Weise:

Jedenfalls äußerte sich das Zeitkranksein [...] so suggerierte die Zeitkrankheit, ausgebrochen in der Übereilung, daß das Ziel nicht nur näher, vielmehr, Herzschlag um Herzschlag, weiter wegrückte, und vor allem, daß es kein Ziel war, nicht wert dieses Namens, und daß die Menschen und die Landschaften, die einen dort etwa erwarteten, selbst die herzallerliebsten, fremd waren in dem Sinn, daß sie gar nichts bedeuteten – daß das Ziel selber in solchem Sinn die Fremde war. (MN, 313)

Mit dem Begriff „Stara Vas“ (MN, 462) ist Peter Handkes Heimatdorf Altenmarkt bei Griffen gemeint, dass in dem literarischen Werk als ein Zwischenraum interpretiert werden kann. Als der Autor sein Heimatdorf in Kärnten besucht, fühlt er sich in der bekannten Umgebung als Fremder. „Als der ‚potenziell Wandernde‘ bildet der Fremde zwar ein ‚Element der Gruppe‘, aber ein Element besonderer Art, das ein ‚Außerhalb und Gegenüber‘ einschließt“ (Waldenfels 2013: 39). Bei der Beobachtung der Umgebung zeigt sich die wahrnehmbare Ausweitung der islamischen Religion:

Die arabischen Aufschriften an den Geschäften – die lateinische Schrift, hier und da, ziemlich in der Minderheit -, das Minarett und die Kopftuchfrauen, die er zuerst für Nonnen, aus dem nahen Kloster, gehalten hatte, auch die paar Verschleierte, waren da nicht das Bestimmende, eher eine Begleiterscheinung. (MN, 455)

„Die ‚Zwischenräume der Kulturen‘ erweisen sich als ein Gefüge weltweiter kultureller Verflechtungen, die keineswegs nur durch einen ‚gleichursprünglichen‘ Wechseltausch geprägt sind, sondern nicht zuletzt auch durch kulturelle Differenzen, Konflikte, Hierarchien sowie durch Ungleichheiten zwischen Zentren und Peripherien“ (Bachmann-Medick 2003: 445). Nach Bhabha (2012: 29) bestehen die *Zwischenräume* aus „vergangener und künftiger Zeit“. Der ehemalige Apfelkeller des Bruders wurde zu einer Versammlungsstätte, der auch die Funktion eines Zufluchtsortes zugeschrieben wird, ungebaut. In dem literarischen Werk werden auch kritische Hybridität und politische Brisanz betont:

Und nun diente es wieder als Gotteshaus, allerdings auch eher insgeheim, nicht offiziell jedenfalls, nirgends angezeigt, eine Art Krypta, oder Katakombe.

Manche Fernfahrer – es gab auch solche – stiegen aus der Gaststube oben zu ihr hinab als zu ihrer Autobahnkirche; manche Alteingesessenen des Dorfs – es gab noch welche, und sie waren des Bruders Stammgäste – psalmodierten an den Feierabenden [...], da unter den Rosenkranz und die Marien- und Allerheiligentanei; und die Neuzugezogenen aus „Samarkand“ benutzten, anfangs wenige, inzwischen mehr und mehr (die der ihnen gar zu sichtbar und großmächtig gewordenen Moschee allmählich überdrüssig geworden waren), den Keller für ihr gemeinsames Freitagsgebet, bei dem die sich in dem kleinen Saal, anders als in der Moschee, leicht so eng zusammenstellen konnten, daß zwischen ihnen, wie von ihrer Religion gefordert, kein Raum blieb für das Eindringen des Schaitan, oder des bösen Dämons. (MN, 494f.)

Das Fremde wird wahrnehmbar als etwas, das durch die verschiedenen Ordnungen ausgeschlossen und eben damit hervorgebracht wird als Außerordentliches, als zugleich Prä- und Transkulturelles, das die Kulturen unterwandert und übersteigt (vgl. Waldenfels 2013: 141). In dem literarischen Text wird auch die „strikte“ Differenzierung von Kulturen betont. Diese wird deutlich als der Protagonist eine fiktive Doline im Karst oberhalb von Triest besucht:

Nicht allein dort unten, in der ausgedehnten Erdschüssel – im ganzen Karst und seinem Umland war alles Balkanische oder auch nur von ferne daran Erinnernde fern, von den Speisen über die Kleidung bis zur Musik (die besonders, nur mitteleuropäische Weisen und Instrumente hatten zu erklingen, am besten Wiener Walzer, und die Radiostationen von Mitteldorf zu Mitteldorf gaben tagtäglich den Ton vor). In der „Mitteldoline“, wie die *Delana Dolina* nun offiziell hieß, herrschte die Mitteleuroparegelung jedoch besonders strikt. Undenkbar da das Erschallen einer Balkanklarinette oder -trompete, das Braten eines Lammes am Spieß (von einem Spanferkel zu schweigen), das Verzehren von rohen Zwiebeln. (MN, 513)

8 DIE HEIMAT IN DER FREMDE

Die wirkliche Heimat kann außerhalb der ursprünglichen Heimat gefunden werden, was auch das lateinische Sprichwort *Ubi bene, ibi patria* besagt (vgl. Welsch 2009). Bei der Fremdheit handelt es sich um Aspekte des *Ortes*, des *Besitzes* und der *Art*, die dem Fremden im Gegensatz zum Eigenen sein wechselndes Gepräge geben. Das Entscheidende dabei ist das leibhaftige Hier bzw. der Ortsaspekt, denn Fremdes verbindet sich mit der Form des Anderswo (vgl. Waldenfels 2013: 142). Der Ex-Autor wird in seiner kulturellen Formation durch mehrere kulturelle Verbindungen und Orte bestimmt: „*Die Orte*

seiner Vergangenheit hatten sich verbunden mit seinem Fleisch und Blut. Keine Körperstelle an ihm, zu der nicht ein Ort gehörte. Keine Zelle so seine Überzeugung, die nicht einen Ortsnamen bereithielt“ (MN, 492).

Der Ex-Autor versucht sich anhand der Imagination zu verorten, indem er eine Enklave an einem beliebten Ort bildet. Mit der Enklave erschafft er auch eine Interdependenz in der Gesellschaft. Bei der fiktiven Enklavenbindung wird das Fremde an das Eigene angeschlossen. Der Protagonist verortet sich im Pendeln zwischen seiner früheren Sich- und Erlebensweisen und den neuen, selbstkonstituierenden Wahrnehmungsweisen. Er erfährt den neuen kulturellen Raum als Freiraum. Das Schiff auf dem Fluss Morawa fungiert als Wohnort und Heimatort zugleich. Die Morawa kann auch als sinnstiftende Leerstelle und Daseinsmetapher gedeutet werden. Eine zerbrechliche Verortung⁷ wird auf dem Schiff gekennzeichnet: *„Das Boot war nicht verankert, sondern bloß so an Bäumen oder Strommasten vertäut, und zwar derart, daß die Taue leicht und schnell zu lösen wären – eben zur Flucht, oder auch nur zum Mir-nichts-dir-nichts-Weiterfahren oder Wenden, flußauf oder flußab“* (MN, 8).

„Der Wandernde wohnt an einem Ort, doch wohnt er dort nicht mit Leib und Seele. Seine Position, die nicht einfach eine ‚Gliederstellung‘ in der Gruppe, sondern einen gleichzeitigen Abstand zur Gruppe markiert, verschafft ihm die Möglichkeit, das Gruppengefüge mitsamt der ihm innewohnenden Fremdheit als solches zu erfassen“ (Waldenfels 2013: 39). Der Ex-Autor wird sich seiner Individualität bewusst, nichtsdestotrotz möchte er die Menschheit in seiner Nähe spüren: *„Wenn es ihn zu Menschen zog, dann zu vielen, und dort, wo die sich zusammenballten, anonym, also weniger in die Dörfer und die Kleinstädte, aber in der Regel genügte es, daß er sie dann nicht allzu fern fühlte“* (MN, 332).

Der Protagonist versucht auch alle seine Beziehungen und emotionalen Bindungen auf Distanz zu halten: *„Die Liebe, insbesondere die zu einer Frau, gehört nicht zu meinem Wortschatz, auch nicht Heimkehr und Heimat“* (MN, 370). Trotz seiner ethnischen österreichischen Herkunft identifiziert sich das Individuum mit dem Balkan:

Weniger nach Österreich zog es ihn als von dort weiter, nachhause, ja, nachhause auf den Balkan, auf das Boot an der Morawa. Er fühlte? dachte? Nein, er wußte sich mit dem Fluß und der Enklave von Porodin verbunden; wußte sich dem Ort verpflichtet, auch wenn kaum jemand dort sich um ihn scherte, geschweige denn ihn nötig hätte. (MN, 306)

Das Boot auf der Morawa ist schon mehrere Jahre seine „kleine Heimat“ (MN, 47) und „Domovina“ (MN, 47) zugleich. Welsch (2009) argumentiert, „die erste Heimat sei in gewissem Sinn nur als zweite Heimat wirkliche Heimat, erst dann nämlich, wenn man sich (angesichts auch anderer Möglichkeiten) bewusst zu ihr entschieden, sie nachträglich

⁷ Die Verortung bezieht sich auf grenzüberschreitende Wanderungsbewegungen und auf multiple Stimmen, die im literarischen Werk auftreten.

eigens gewählt und bejaht habe. Nur dann sei ‚Heimat‘ keine naturwüchsige, sondern eine kulturelle und humane Kategorie.“ In der Erzählung hat der Fluss eine symbolische Bedeutung der Vergänglichkeit:

Nicht einmal ein Fluß, nicht einmal die Morawa vor den Fenstern, die ganz und gar keine Bullaugen waren. Auffällig das grelle Licht in den Ritzen der Schwingtür mit der Aufschrift „KUHINJA“, Küche. Die Tür aufgestoßen – und wieder nichts, wieder die Leere. Geblendetes Stehen in der Sonne. Keine Spur von einem Schiff, von der MORAWISCHEN NACHT? Was gerade noch ein Schiff gewesen war, schrumpfte zum Einbaum, und der Einbaum sank. Und der Fluß, die Morawa? Die Morawa versiegelte. Und Porodin war doch keine Enklave, nie eine gewesen. Die balkanischen Enklaven lagen woanders. (MN, 556)

Die Morawa kann als Quelle der schöpferischen Tätigkeit und als Sinnbild des Unbewussten interpretiert werden. Das anregende Klima, das die Sinne aktiviert und die Freiheit, die sich mit dem Fluss verbindet, sorgen dafür, dass sich der Protagonist bzw. der „Ex-Autor“ als präsender Autor wiederfindet, sich seiner Existenz bewusst wird und ein neues Buch in einer morawischen Nacht auf dem Boot verfasst. Der Autor wird sich seiner Handlungen kritisch bewusst: „*Ein Irrtum, das ging ihm jetzt auf, war dann seine Suche nach den weiten Horizonten gewesen. Ein Irrtum? Eine Verirrung.*“ (MN, 58)

„Die Alternative von Hiersein oder Dortsein, die sich darauf beschränkt Eigenorte zu vervielfältigen, wird überwunden in einer Ortsverschiebung, die im *Aufschub*, in der *Verzögerung* einen zeitlichen, genauer gesagt einen diachronen und heterochronen Charakter annimmt.“ (Waldenfels 2013: 203). In den relationalen Kategorien des Fremden und des Eigenen führt das Selbstverstehen zum Fremdverstehen und jeder, der seine Erfahrungen und seine angestammte Welt mit fremden Augen ansieht, kann in keiner der beiden Welten mehr naiv zu Hause sein (vgl. Wierlacher 1983: 10).

9 SCHLUSSFOLGERUNG

Handke bezieht sich in seiner Erzählung auf vernachlässigte Orte kultureller Produktion, die als Zwischenräume gedeutet werden können. Er konstruiert kulturelle Prozesse der Verfremdung, des Austauschens sowie des Konflikts und thematisiert die hybride Ambivalenz. Diese wird anhand von Handlungen und Interventionen des Protagonisten veranschaulicht. Nach Welsch (2009) „wirkt sich die zeitgenössische kulturelle Durchdringung –die Transkulturalisierung– auch auf Grundfragen des individuellen und gesellschaftlichen Selbstverständnisses aus.“ Die vorkommenden fiktiven und realen Orte verbinden sich mit historisch-sozialen Handlungszusammenhängen in einem Prozess der kulturellen Codierung. Die fiktiven Orte erschaffen jenen Erzählraum und

jene Erzählhaltung, in denen sich die Leser erst einmal ihren eigenen Ort schaffen müssen, der meistens gleich ein Nicht-Ort ist, unbestimmt, abseits gelegen von jenen Orten und Zeiten, die auf den Landkarten und in den Geschichtsbüchern verzeichnet sind (vgl. Fetz 2009: 199). Die Hauptfigur der Erzählung bewegt sich auf der Ebene interkultureller Beziehungen in Veränderungsspielräumen von Zwischenpositionen, in denen sie sich ihrer Existenz erst bewusst wird. Die Zwischenräume als Spannungsfeld spielen eine große Rolle bei der Identitätsfindung und Etablierung der Beziehungsverhältnisse zwischen den Kulturen. Wierlacher (2003: 262) drückt diese Tatsache folgendermaßen aus: „Diese zwischenkulturelle Mitte macht nicht ortlos, und sie nimmt niemandem die Selbstgewissheit angestammter oder entworfenen Zugehörigkeit, sondern stiftet als neue und zusätzliche Seinsqualität ein Stück Lebensqualität und Zugehörigkeit.“ Mit diesem literarischen Text kann die postkoloniale Wende mit Bezug auf europäische Traditionen positioniert werden. Mit der anschaulichen Lebensweise des Protagonisten entwickelt sich ein Konzept des Individualismus, der sich mit Menschenrechten und Moralität auseinandersetzt. Auch Phänomene des menschlichen Lebens und das kulturelle Verhältnis zu Zeit, Tod, Raum, Gott, Liebe, Natur und Ähnlichem kommen zum Ausdruck. Eine Frage bleibt bei Handke allerdings offen, und zwar, wo soll man die Grenzen zwischen Sprachen und Kulturen ziehen? Eines steht fest, „[d]er Autor ist derjenige, der es möglich macht, sowohl die Präsenz bestimmter Ereignisse in einem Werk wie auch deren Transformation, deren Deformationen, deren verschiedene Modifikationen zu erklären“ (Foucault 2003: 246).

LITERATURVERZEICHNIS

- BACHMANN-MEDICK, Doris (1999) 1 + 1 = 3? Interkulturelle Beziehungen als »dritter Raum«. In: *Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft* 4 (45. Jahrgang), 518–531.
- BACHMANN-MEDICK, Doris (2003) Kulturanthropologische Horizonte interkultureller Literaturwissenschaft. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*, hrsg. von Alois Wierlacher und Andrea Bogner, Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler Verlag, 439–448.
- BACHMANN-MEDICK, Doris (2014) *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, 5. Auflage mit neuem Nachwort, Reinbek bei Hamburg: Rowolth Taschenbuch Verlag.
- BHABHA, Homi K. (2000) *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Deutsche Übersetzung von Michael Schiffmann u. Jürgen Freudl, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- BHABHA, Homi K. (2012) *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*. Aus dem Englischen von Kathrina Menke, hrsg. und eingeleitet von Anna Babka und Gerald Posselt, Wien/Berlin: Verlag Turia + Kant.

- DEICHMANN, Thomas (2009) Literatur und Reisen mit Peter Handke. In: *Peter Handke. Freiheit des Schreibens – Ordnung der Schrift*, hrsg. von Klaus Kastberger, 1. Auflage, Wien: Paul Zsolnay Verlag (= Profile. Magazin des Österreichischen Literaturarchivs der Österreichischen Nationalbibliothek, Band 16), 183–193, auch online verfügbar auf *Handkeonline*. 1. September 2016. <http://handkeonline.onb.ac.at/forschung/pdf/deichmann-2009.pdf/>.
- FETZ, Bernhard (2009) Peter Handkes balkanische „Geographie der Träume“: Die Morawische Nacht. In: *Peter Handke. Freiheit des Schreibens – Ordnung der Schrift*, hrsg. von Klaus Kastberger, 1. Auflage, Wien: Paul Zsolnay Verlag (= Profile. Magazin des Österreichischen Literaturarchivs der Österreichischen Nationalbibliothek, Band 16), 194–204, auch online verfügbar auf *Handkeonline*. 1. September 2016. <http://handkeonline.onb.ac.at/forschung/pdf/fetz-2009.pdf/>.
- FOUCAULT, Michel (2003) *Schriften zur Literatur*, hg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange. Aus dem Französischen von Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek und Herrmann Kocyba, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- GUTJAHR, Ortrud (2002) Interkulturalität. Neuere deutsche Literatur. In: *Germanistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in neue Theoriekonzepte*, hrsg. von Claudia Benthien und Hans Rudolf Velten, 1. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 345–369.
- HANDKE, Peter (2009) *Die morawische Nacht. Erzählung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- HERWIG, Malte (2012) *Meister der Dämmerung. Peter Handke. Eine Biographie*, Pantheon-Ausgabe, München: Pantheon Verlag.
- LESKOVEC, Andrea (2011) *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- TEXT UND BÜHNE (2013) „Peter Handke im ZDF Nachtstudio Gespräch mit Volker Panzer am 10.3.2008“. 2. September 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=y8PM4YMEXhQ/>.
- WALDENFELS, Bernhard (2013) *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*, 6. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- WELSCH, Wolfgang (2009) Was ist eigentlich Transkulturalität? In: *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*, hrsg. von Lucyna Darowska und Claudia Machold, Bielefeld: Transcript Verlag.
- WIERLACHER, Alois (1983) Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 9*, 1–16.
- WIERLACHER, Alois (2003) Interkulturalität. In: *Handbuch interkulturelle Germanistik*, hrsg. von Alois Wierlacher und Andrea Bogner, Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler Verlag, 257–264.

POVZETEK

Konstrukcija kulturne tujosti v pripovedi *Moravska noč* Petra Handkeja

Članek poskuša na podlagi pripovedi *Moravska noč* pisatelja Petra Handkeja prikazati različne kulturne pojave znotraj socialnega sistema v obliki relacijskih pojmov lastnega in tujega. Poudarek je na iskanju lastne identitete posameznika v kulturno pluralnem prostoru Evrope. Avtor, ki se poistoveti s protagonistom, eksistencialno pripoveduje o kulturni razsežnosti lastnega izkustva v medkulturnem dialogu. Z vidika tujosti in drugačnosti se giblje med kulturami in zaznava kulturne vzorce hibridnosti. Razcepljenost lastnega jaza je ponazorjena z estetskim doživljanjem odtujenosti in dilemo med lastnim in tujim. Analiza filozofskih misli, vedenjskih vzorcev ter medosebne komunikacije v literarnem delu omogoča razumevanje tujosti, ki je ključnega pomena pri zavedanju lastne pripadnosti v kulturnem procesu.

Ključne besede: fenomenologija tujosti, medkulturnost, vprašanje identitete, kulturna izkušnja, literarni diskurz

ABSTRACT

Construction of the Cultural Alien in *The Moravian Night*, a Story by Peter Handke

The article, based on the story *The Moravian Night* by Peter Handke, attempts to explain divergent cultural phenomena within the social system in the form of relational concepts of “selfhood” and “otherness”. The focus is on the search of an individual’s own identity in the multicultural setting of Europe. The author, who identifies himself with the protagonist, speaks in existential terms about the cultural dimension of his own experience in intercultural dialogue. With the awareness of otherness and foreignness, he moves among cultures and perceives the cultural dimensions of hybridity. The division of one’s self is exemplified with aesthetic experiencing of alienation, and the dilemma between what is one’s own and what is foreign. The analysis of philosophical thoughts, behaviour samples, and interpersonal communication make it possible to understand foreignness, which has a crucial role in understanding one’s belonging in the cultural process.

Keywords: Phenomenology of the Alien, interculturality, the question of identity, cultural experience, literary discourse

**DIDAKTIKA
TUJUH
JEZIKOV**

David Heredero Zorzo

Zavod OUTJ

davidherederozorzo@gmail.com

UDK 811.134.2'243:303.446.2

DOI: 10.4312/vestnik.8.189-202



METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN DE LA RETÓRICA INTERCULTURAL APLICADA AL ELE

1 INTRODUCCIÓN

La retórica intercultural es una disciplina de la lingüística aplicada definida por Connor (2011) como “the study of written discourse between and among individuals with different cultural backgrounds” (p. 2). Este campo supone una redefinición de la más difundida retórica contrastiva, nacida a partir de las teorías de Kaplan (1966), quien estableció que los aprendientes de segundas lenguas transfieren los patrones retóricos y las convenciones culturales de su lengua materna a la lengua meta. La retórica contrastiva tenía ciertas carencias por las que fue constantemente criticada, lo que llevó a Connor (2004) a proponer el cambio de terminología. Para Connor (2011) es preferible el término intercultural debido a que “inter-” refleja la colaboración entre y dentro de las culturas y los individuos, mientras que “contra-” representaría oposición. Con ello, la autora, siguiendo nuevos avances dentro de la lingüística aplicada, pretende otorgar mayor importancia al contexto en el que se crean los textos, a las diferentes culturas (sean grandes o pequeñas) presentes en ellos y al proceso de negociación y acomodación que se da en la comunicación intercultural.

La retórica intercultural ha tenido una rica labor investigadora, especialmente en lo relacionado con el inglés como segunda lengua. Son numerosos los estudios llevados a cabo siguiendo los postulados de esta disciplina, lo cual ha desembocado en diferentes métodos de investigación. Sin embargo, por lo que respecta al español como lengua extranjera (en adelante, ELE), las investigaciones realizadas desde esta óptica han sido escasas, a pesar de presentar grandes posibilidades. El propósito de este trabajo es revisar los principales métodos de investigación empleados dentro de la retórica intercultural, así como sus posibles aplicaciones al ámbito del ELE, estableciendo futuras líneas de investigación dentro de este campo.

2 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN DE LA RETÓRICA INTERCULTURAL

Connor (2011) afirma que las investigaciones de retórica intercultural siguen los patrones generales de los estudios llevados a cabo dentro de la lingüística aplicada. Así, el primer

paso sería plantear la pregunta de investigación, o en su defecto el problema que pretende tratar y/o la hipótesis en la que se basa. Se continuaría con la recogida de datos y se finalizaría con su análisis e interpretación. Connor (2011), en colaboración con Moreno, ha desarrollado unas pautas de investigación en el marco del curso de doctorado “Research Methods in English/Spanish Crosscultural Studies” de la Universidad de León. Ambas expertas consideran que, una vez planeado el proyecto de investigación, conducido el estudio e informado sobre los resultados, es fundamental también realizarse a sí mismo unas determinadas preguntas respecto a si los objetivos del estudio se han cumplido y si se han explicado claramente los conceptos tratados y los resultados arrojados, entre otras cuestiones.

También establece Connor (2011) que los principales tipos de estudios llevados a cabo en retórica intercultural son el análisis de textos, la comparación de corpus con un determinado análisis lingüístico y las investigaciones etnográficas, lo que refleja que el análisis de textos ha centrado el foco investigador ya desde el nacimiento de la retórica contrastiva. En cualquier caso, los métodos de investigación de la retórica intercultural han superado los procedimientos de su predecesora gracias a las innovaciones en el ámbito general del estudio de la escritura, al entendimiento de la comunicación intercultural como un cúmulo de interacciones orales y escritas interrelacionadas y a la eclosión de los estudios sobre cultura.

El análisis de textos también se basa en la utilización de corpus, por lo que sus postulados investigadores son equivalentes a los de la comparación de corpus. Johansson (1998) reflejó los diferentes tipos de corpus empleados en las investigaciones entre culturas. En primer lugar, tenemos los corpus paralelos, formados por textos comparables en dos o más lenguas nativas. Otro tipo de corpus son los de traducción, compuestos por el texto original en su lengua nativa y su correspondiente traducción a una lengua extranjera. Finalmente, existen los corpus de aprendientes, que constan de producciones escritas realizadas en una segunda lengua. Moreno (2008) considera que en los corpus de aprendientes es necesario incluir textos comparables producidos por hablantes nativos. De estos tres tipos de corpus, Connor y Moreno (2005) establecen que los más utilizados en la retórica contrastiva han sido los corpus paralelos y los de aprendientes, si bien el estudio de la bibliografía al respecto nos permite afirmar que los corpus de traducciones también han sido ampliamente empleados.

Concimos con Connor (2011) en que cada uno de estos tipos de corpus presenta unas determinadas ventajas para la investigación, siendo más útil alguno de ellos en función de nuestro objeto de análisis. Por un lado, los corpus paralelos permiten comparaciones reales a través de las culturas, mientras que los corpus de traducciones ayudan a estandarizar las traducciones y los corpus de aprendientes sirven para investigar el desarrollo de la interlengua del aprendiente. Así pues, tal y como Connor y Rozycki (2013) sugieren, “such corpora comparisons thus help teachers to understand reasons for potential mismatches in the formulation of specific text types by students” (p. 427). Además, en lo que al análisis de corpus se refiere, hay que tener en cuenta que en los últimos años,

la informática ha comenzado a jugar un papel crucial en su procesamiento. Actualmente, en contraste con la recogida manual de los orígenes, la inmensa mayoría de los corpus son informatizados, por lo que, como Pérez-Llantada (2008) afirma, “it seems that machines (corpora) and humans (researchers) need to work hand in hand when identifying rethorical differences across cultures” (p. 92). Connor (2013) también aboga por la utilización de los ordenadores. En relación con ello, Connor y Rozycki (2013) afirman que

with the remarkable advances in information technology over the past few decades, corpora can now easily be digitally collected, manipulated and statistically analyzed. This allows for cross-comparison of far more specimens of text, lending greater power to findings in intercultural rhetoric research (p. 434)

Por ejemplo, un programa informático que sirve para estos análisis es WordSmith Tools, empleado por Balažic Bulc (2005). En su investigación, la autora comparaba el uso de conectores por parte de universitarios eslovenos y croatas en varios géneros textuales tanto en lengua materna como extranjera. El programa informático WordSmith Tools, en su versión 3.0, le sirvió para localizar y analizar cuantitativamente los conectores empleados en los textos¹.

En todos estos tipos de análisis un concepto clave es el de *tertium comparationis*, introducido a la retórica contrastiva por Enkvist (1997) y ampliamente tratado por Connor y Moreno (2005) y Moreno (2008). Enkvist (1997) estableció que “*tertium comparationis* is a concept, or a set of concepts, that can be used as a basis for comparison” (p. 196). Connor y Moreno (2005) aclaran que el concepto de *tertium comparationis* “is important at all levels of research: in identifying texts for corpora, selecting textual concepts to be studied in the corpora, and identifying linguistic features that are used to realize these concepts” (p. 155). Por su parte, Moreno (2008) considera necesario contrastar cosas comparables entre las culturas, equiparando el concepto de comparabilidad al de equivalencia. A este respecto, aclara que, para que dos corpus sean comparables, no se necesita que sean exactamente iguales, sino similares al máximo grado. Un problema relacionado con esto que la autora menciona es que la similitud de los textos depende mucho de quién los interprete. Moreno (2008) establece que los escritos serán comparables si todos los factores contextuales incluidos en el texto pueden ser considerados similares. Estos factores pueden comprender el género y el tema del texto, su estructura global, el espacio físico y temporal en el que se escribe, los textos previos a la versión final realizados, el grado de pericia del autor, el estado emocional de los escritores, sus necesidades comunicativas (probablemente el factor más relevante), el modo y el canal de comunicación y la motivación y la personalidad del autor, entre otros. Los factores sexuales y de edad pueden también tener su importancia. Otro aspecto que debe ser equiparable es el de la

¹ Para profundizar en la utilización de corpus en la retórica intercultural es de obligada consulta el trabajo de Belcher y Nelson (2013).

longitud y la proporción de textos de uno y otro corpus. Así, Connor y Moreno (2005) proponen que los corpus no deben ser solo similares en términos estructurales y funcionales, sino también estadísticos.

Moreno (2008) plantea que en los estudios contrastivos los corpus deben ser comparables en todos los factores contextuales excepto en el código lingüístico (la cultura escritora a la que pertenece el autor, es decir, su idioma materno) y la forma y el contenido del texto (aspectos lingüísticos, semánticos y retóricos), ya que estos representan las variables independiente y dependiente de la investigación, respectivamente. En cuanto a las variables que se quieren analizar, Connor y Moreno (2005) aclaran que

it must be stressed that variables should be formulated according to a common theoretical framework that provides appropriate objective tools for analyzing textual material from the two languages. This is a difficult stage in contrastive rhetoric research since the descriptions of similar phenomena available in the two languages are likely to have used different theoretical frameworks, and may not be compatible. So, the task of the researcher is to choose or design tailor-made tools to apply to the analysis of the two text-rhetorical systems independently (p. 9)

Esto significa que el *tertium comparationis* debería basarse más en significados funcionales que en criterios formales. En este sentido se pronuncia también Enkvist (1997), quien se cuestiona hasta qué grado es posible realizar comparaciones generales y específicas de base cultural entre las lenguas debido a la elasticidad del término “cultura”, lo que imposibilita presentar una lista completa de dichos aspectos. Otros factores contextuales, como el sexo, serían variables intervinientes. Moreno (2008) afirma que en los estudios descriptivos no es posible manipular las variables, por lo que el diseño del corpus debe ser extremadamente cuidadoso con el fin de controlar estadísticamente todas las variables intervinientes. En el caso de que se controlen y mantengan constantes, se podrá afirmar que los corpus son equivalentes al máximo grado, dando lugar a comparaciones y resultados válidos. No obstante, hay factores concretos que son imposibles de controlar, como la propia idiosincrasia del escritor, entre otros. Por tanto, en lo que respecta a determinados puntos, los corpus nunca serán comparables.

Teniendo en cuenta todo esto, Connor y Moreno (2005) establecen un programa de doce pasos para llevar a cabo una investigación de retórica intercultural con corpus, que se enumeran a continuación: 1. Formular hipótesis acerca de las relaciones entre las culturas escritoras; 2. Definir la población de autores comparables; 3. Seleccionar una muestra representativa de esos autores; 4. Identificar unidades textuales o lingüísticas comparables; 5. Validar esas unidades a través de investigación secundaria; 6. Cuantificar la aparición de esas unidades en los corpus; 7. Diseñar criterios específicos para la realización de esas unidades en ambas lenguas; 8. Aplicar esos criterios a los dos corpus independientemente; 9. Yuxtaponer las taxonomías; 10. Contrastar los resultados cuantitativos; 11. Interpretar

las diferencias y similitudes a través de análisis estadístico; y 12. Sacar conclusiones sobre las relaciones entre las culturas escritoras.

A pesar de los avances en lo referente a la comparabilidad de los corpus, Moreno (2008) opina que “considerable work still needs to be done to assure that the corpora are really comparable” (p. 32). Así, sigue siendo difícil elegir textos equivalentes. En este sentido, Connor (2011) advierte de que, además, “in establishing *tertium comparationis* we have to be careful not to essentialize discourse communities or belittle individual variation in the production and reception of the genres studied” (p. 50)². Esta misma autora sugiere que es muy difícil incluir el análisis del contexto de escritura en las investigaciones, las cuales tienen como principal reto encontrar el equilibrio entre el tratamiento cuantitativo y el cualitativo. En cualquier caso, tal y como afirman Connor y Moreno (2005), los trabajos que siguen el *tertium comparationis* son eminentemente de carácter cuantitativo.

Uno de los ámbitos en los que se ha desarrollado enormemente el análisis de textos y la comparación de corpus es el relacionado con los géneros discursivos. Según Connor (2011), el auge del análisis de géneros ha sido extremadamente beneficioso para la retórica intercultural, ya que ha obligado a los investigadores a comparar textos equivalentes. En este sentido también se pronuncian Connor y Rozycki (2013), para quienes “genre analysis has provided researchers with methods of analysis that supplement the discourse analysis methods used in previous contrastive rhetoric research” (p. 431). Estos especialistas recuerdan que la comparación de géneros a través de culturas no puede caer en la creación de estereotipos de las comunidades discursivas ni ignorar la variación individual en los textos. Con este fin, estudios recientes como el de Escamilla (2013) introducen el análisis crítico del discurso para examinar de manera argumentada las prácticas sociales que rodean a la creación de textos.

Por último, uno de los métodos de investigación más prometedores de la retórica intercultural es el etnográfico. A pesar de las posibilidades que ofrece, los estudios que han seguido este enfoque han sido escasos, incluso si fueron reclamados en el pasado por Kaplan y Grabe (1996) como una de las prioridades de la disciplina. Este modelo de investigación se centra especialmente en los factores contextuales que rodean a la escritura y que mencionábamos más arriba. En este método el investigador se convierte en participante y observador y se centra en el análisis de un determinado aspecto (por ejemplo, la forma de interiorizar un determinado género discursivo en el sistema educativo de una cultura o la creación o no de borradores dentro de una comunidad discursiva³). Connor (2011) estipula que, como participante, el investigador no analiza nada, todo lo contrario que realiza como observador, cuando analiza absolutamente todo. Para llevar a cabo su labor puede valerse de entrevistas, grabaciones y/o observaciones de clase, notas de campo, grupos de discusión, etc. Debido a sus propias características, se trata de una investigación de corte transversal y diacrónico, si bien Connor (2011) afirma que en la retórica intercultural no se realizan investigaciones

2 Cursiva en el original.

3 Los ejemplos son nuestros.

etnográficas realmente intensivas y a largo plazo, sino que se limitan a emplear algunas de sus técnicas. En cualquier caso, esta autora concluye que “these methods can add richness and accuracy to the interpretation. The approach can be called semi-ethnographic” (p. 61). Debemos hacer notar, coincidiendo con Enkvist (1997), que este tipo de estudio presenta el problema de la observación subjetiva del propio investigador, el cual siempre en mayor o menor grado está delimitado por sus propias concepciones culturales, pudiendo pasar por alto diferencias o similitudes entre las culturas analizadas.

3 APLICACIONES AL ELE

La retórica intercultural es una disciplina que nació en un contexto anglosajón, de ahí que sus fundamentos teóricos y las investigaciones realizadas hayan girado mayoritariamente en torno al inglés como segunda lengua. De hecho, la propia Connor (2011) afirma que entre las piedras angulares del campo está el inglés con fines específicos. Por consiguiente, los trabajos que siguen este enfoque relacionados con el ELE son escasos, tal y como se muestra en Heredero Zorzo (en prensa). No obstante, el español ha sido una de las lenguas más empleadas en el contraste con el inglés, por lo que, si bien no suponen investigaciones de ELE, muchas de sus conclusiones pueden resultar de gran interés para los profesionales de este campo. En esta parte de nuestro trabajo presentamos brevemente algunos de los estudios llevados a cabo, bien propiamente de ELE, bien que incluyan el español aplicado al inglés como segunda lengua, que emplean los métodos de investigación presentados en el capítulo anterior. El objetivo es mostrar cómo es posible aplicar la metodología de investigación de la retórica intercultural al ELE para, finalmente, establecer las líneas de investigación abiertas al respecto.

Como ya hemos indicado más arriba, el principal método de investigación de la disciplina es el análisis de textos a través de la comparación de corpus paralelos. Coincidimos con Connor y Moreno (2005) en que este tipo de investigación es necesaria “if there is no previous empirical research or proven theory concerning similarities and differences in linguistic/rhetorical structures in a given genre between the two languages and cultures” (p. 12). Un ejemplo de este trabajo es el de Suárez y Moreno (2008), quienes emplean corpus de este tipo para analizar y contrastar las características del género de la reseña académica en inglés y español. Concretamente, estudian los movimientos del texto y las subfunciones incluidas en ellos. En este trabajo se llega a la conclusión de que ambas culturas comparten numerosas estructuras retóricas, si bien los hablantes españoles prefieren más los movimientos descriptivos y critican de manera abierta mucho menos el libro reseñado. Así pues, esta investigación podría servir como ejemplo para futuros trabajos centrados en el uso de corpus paralelos y el análisis de géneros discursivos.

En cuanto a los corpus de aprendientes, por razones obvias este es el tipo de datos más empleado en las investigaciones aplicadas al ELE. Como muestra de ello podemos

mencionar los trabajos de Deza Blanco (2007) y Heredero Zorzo (2016), quienes contrastan el uso de marcadores discursivos en español entre hablantes nativos y no nativos. El primero lo hace en noticias de sucesos escritas por periodistas españoles y aprendientes taiwaneses de ELE, mientras que el segundo se basa en ensayos expositivo-argumentativos redactados por universitarios españoles y eslovenos. Llama la atención que ambos trabajos presentan deficiencias en lo que al *tertium comparationis* se refiere. Deza Blanco (2007) no respeta todos los factores contextuales, ya que el grado de pericia de los autores no es el mismo, al comparar textos escritos por profesionales con otros producidos por universitarios. Por su parte, las producciones escritas en las muestras recogidas por Heredero Zorzo (2016) no se realizaron en el mismo contexto espaciotemporal, puesto que los aprendientes eslovenos de ELE tuvieron dos semanas para escribir en casa y los hablantes nativos tan solo una sesión de clase.

Coincidimos con Connor y Moreno (2005) en que, tanto los corpus paralelos como los corpus de aprendientes, son herramientas imprescindibles a la hora de describir y explicar las similitudes y las diferencias existentes entre culturas en relación a aspectos textuales y retóricos. Así, las investigaciones basadas en corpus paralelos servirían para conocer determinados aspectos de lenguas nativas que podrían resultar de enorme interés para profesores de ELE con estudiantes procedentes de esas otras culturas. Por otro lado, los corpus de aprendientes mostrarían cuáles son las similitudes y las diferencias en el uso de patrones y estructuras concretas entre hablantes nativos y no nativos, proporcionando a los docentes una valiosa información para aplicar a sus clases. En lo referente a los corpus de traducciones, cuya utilidad al mundo del ELE quizás podría reducirse a la enseñanza de estudiantes de Traducción, se pueden consultar diferentes investigaciones en Penas Ibáñez y Martín Martín (2009).

Previamente hemos hablado de la importancia del *tertium comparationis* para tener resultados válidos en las investigaciones. Si se quiere consultar un trabajo que sigue todos sus postulados, es de obligada consulta el trabajo de Moreno (1998), en el cual se compara la señalización de las premisas y las conclusiones en artículos de investigación en inglés y español. De hecho, es a partir de este estudio del cual se establecieron las características del *tertium comparationis* desarrolladas en Connor y Moreno (2005) y Moreno (2008). Si se toma este trabajo como modelo, los resultados del análisis serán siempre válidos y sus conclusiones firmes.

Más arriba se ha visto que los estudios de carácter etnográfico no han tenido un amplio recorrido, mucho menos si de lo que tratamos es del ELE. Un estudio digno de mención por su profundidad, y que tiene el español entre una de sus lenguas, es el llevado a cabo por LoCastro (2008). Esta autora analiza la escritura de universitarios mexicanos en inglés, incluyendo en el estudio, además de los textos producidos por los estudiantes, observaciones de clase, entrevistas con profesores e informantes, varios documentos relacionados con el sistema educativo y datos de tutorías con participantes en el proyecto de investigación. De cierta similitud con un tratamiento etnográfico es el trabajo de Jiménez

Ramírez (2010), quien puso en práctica una aplicación pedagógica trabajando sobre los fundamentos de la retórica contrastiva para mejorar la escritura de aprendientes de ELE de diferentes orígenes. Por un lado, las investigaciones etnográficas proporcionarían información sobre los factores contextuales del proceso de escritura, lo que resultaría de gran interés para los profesores de ELE, tratándose además de un tipo de datos a los que habitualmente no se tiene acceso. Por su parte, estudios centrados en tratamientos pedagógicos aportarían conocimientos sobre cómo el empleo de las bases teóricas de la retórica intercultural afecta a la escritura de los aprendientes.

De la corta trayectoria de los estudios de retórica intercultural aplicados al ELE podemos deducir que las líneas de investigación que deja abiertas son prácticamente infinitas. Estas líneas de investigación no han sido establecidas hasta la fecha para esta segunda lengua, aunque sí para el inglés. Así, Connor (2011) menciona que en el caso del inglés como segunda lengua los futuros estudios deberían centrarse en aspectos como las negociaciones económicas internacionales, la traducción y la interpretación y la formación de personal médico y de trabajadores inmigrantes. Esta autora también propone como un campo con interesantes perspectivas el análisis de la retórica visual multimodal, lo que Beck (2011) define como la integración de estímulos visuales en los textos. A este respecto, Connor (2011) concluye que “for intercultural rhetoric to continue as a viable area of research with practical implications, it has to be mindful of the powerful interactions of oral, written, and multi-modal discourses in message formulation in intercultural communication” (p. 54). Otra dirección interesante que propone esta investigadora se refiere a la inclusión de los procesos de negociación y acomodación que se dan en la retórica intercultural en las pruebas de certificación lingüística. En relación con ello, sugiere que “there still seems to be a lack of sensitivity to cultural variation” (p. 88). En otro trabajo, Connor y Rozycki (2013) abogan por un mayor análisis de los géneros, tales como las propuestas de comunicaciones en congresos, sus presentaciones en los congresos y las solicitudes de becas de investigación. Estos dos autores también proponen el estudio de los contextos y los procesos de escritura (incluyendo el estudio de los borradores, la correspondencia entre editores y revisores y las negociaciones entre coautores), ya que “this type of granular ethnographic research is the best way to identify the cultural differences that impede the success of academic writers in an L2 setting” (p. 440).

Gran parte de estas líneas de investigación abiertas para el inglés como segunda lengua son compatibles con el ELE, aunque no todas, como es el caso de dos de los grandes focos de la retórica intercultural actual: el inglés como lengua franca y la formación de personal médico. Lo primero se debe a que el español tiene poco recorrido como lengua franca, mientras que en los países de habla hispana no hay una presencia relevante de trabajadores del sector médico que no sean hablantes nativos. Por el contrario, consideramos que sí es de gran interés para el ELE la investigación sobre el lenguaje académico. El análisis del inglés académico entre hablantes no nativos ha llevado el peso de la retórica contrastiva/intercultural en la última década del siglo pasado y en la primera del

actual. Así, numerosas investigaciones se han llevado a cabo contrastando la escritura de académicos no nativos en inglés y en sus idiomas maternos. Dentro de ellos, son muchos los trabajos realizados al respecto que incluyen el español como una de las lenguas de contraste, de los cuales podemos citar los de Martín Martín (2005) y Mur-Dueñas (2016) como ejemplos. Sería de gran interés tomar los resultados de estos estudios y contrastarlos con trabajos académicos publicados en español por hablantes no nativos (y también en sus respectivas lenguas maternas), con el fin de establecer conclusiones respecto a los patrones retóricos y culturales de la escritura de estos últimos. Un ejemplo concreto de investigación podría ser tomar artículos de investigación de lingüística aplicada escritos por hablantes nativos y por hablantes no nativos de una cultura de origen concreta escritos en ELE y en su lengua materna, para a partir de ello analizar diferentes factores, como los diferentes movimientos del texto y sus subfunciones, y las estructuras preferidas en ellos. También se podrían analizar las propuestas de comunicaciones a congresos, como sugerían Connor y Rozycki (2013). Opinamos que estudios de estas características serían muy relevantes para el campo del ELE, puesto que son numerosos los especialistas no nativos que se dedican a publicar en revistas especializadas y a participar en los diversos congresos que se organizan. Además, las perspectivas de investigación son amplias, ya que el contraste se podría realizar con tantas otras lenguas como profesionales procedentes de esas culturas haya.

Esta línea de investigación nos lleva a otra similar como es el análisis de géneros. Respecto a esto también hay muchos trabajos que contrastan géneros discursivos en español con el inglés, por lo que también estas publicaciones podrían servir como punto de partida. Es más, las investigaciones se podrían abrir a cualquier género que no haya sido tratado con anterioridad, planteando así también numerosas posibilidades investigadoras. Como ejemplo, debido al aumento en los últimos años del número de estudiantes con otra lengua materna y procedentes de otras culturas en las universidades de España, proponemos el análisis de determinados géneros que tienen presencia en estas situaciones, como podrían ser las solicitudes de admisión en un máster o doctorado o una solicitud de beca de estudios. Se trata de géneros discursivos no analizados hasta el momento, por lo que sus resultados podrían ser de enorme ayuda a la gran cantidad de aprendientes de ELE que se encuentran en esas situaciones. Aquí las posibilidades de investigación serían también tan numerosas como las diferentes procedencias culturales de los estudiantes.

Además, las investigaciones centradas en el español como lengua académica y las de análisis de géneros, podrían ir acompañadas de estudios etnográficos al respecto, si no de manera profunda, al menos con determinadas herramientas. Así, en trabajos sobre el español de académicos no nativos sería interesante analizar cómo se enseña la escritura académica en sus culturas de origen, cuáles son los requisitos para la publicación en las revistas especializadas de sus países o si sus textos pasan por correctores ortográficos o solicitan algún otro tipo de ayuda a la hora de redactarlos. Por su parte, en el caso de los estudiantes universitarios de ELE, se realizarían investigaciones similares, observando si es necesario

en su cultura de origen, por ejemplo, redactar una carta de solicitud de admisión para unos estudios concretos y si se les enseña a cómo hacerlo. También se podría estudiar cómo afrontan los alumnos esta tarea, teniendo entrevistas personales con ellos para cuestionarles acerca de cuánto tiempo le dedican a su escritura, en qué contexto espacial la llevan a cabo, si realizan borradores, si consultan ejemplos de este tipo de texto, etc.

A un nivel de pericia menor también se presentan muchas líneas de investigación abiertas para el ELE en cuanto al método etnográfico se refiere. Los estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria de grado tienen que hacer frente con frecuencia a la redacción de ensayos, entre otros tipos de texto. Hemos visto más arriba que son muchas las investigaciones que se dedican a analizar la escritura de aprendientes de ELE de estos géneros discursivos, como en el caso de Heredero Zorzo (2016). Sin embargo, son muy pocos los trabajos que incluyen una parte etnográfica que pretenda explicar a qué se deben las similitudes y diferencias entre la escritura de los hablantes nativos y no nativos, siendo una excepción el estudio de LoCastro (2008). Consideramos que, para progresar en el entendimiento de por qué los aprendientes de ELE producen textos de una determinada manera, se debe investigar mediante técnicas etnográficas, realizando observaciones de clases en las que se trabaje la enseñanza de la escritura de esos géneros discursivos, manteniendo entrevistas con profesores y alumnos sobre estos temas y consultando los documentos oficiales de los respectivos ministerios de educación para ver qué estipulan al respecto, entre otras técnicas.

4 CONCLUSIONES

La retórica intercultural es una disciplina con medio siglo de trayectoria que ha modificado profundamente el discurrir de la disciplina del inglés como segunda lengua, aportando importantes perspectivas y nuevos métodos de investigación. Lamentablemente, se trata de un campo prácticamente reducido al ámbito científico anglosajón, por lo que sus avances no han sido extrapolados en la medida deseada a otras comunidades académicas, entre ellas al ELE. Debido a ello, consideramos que su metodología de investigación debe ser adaptada a este campo de la lingüística aplicada, puesto que ofrece numerosas líneas de investigación que enriquecerían enormemente al ELE. Como punto de partida se pueden tomar algunas de las diversas investigaciones ya realizadas que comparan el español con el inglés para mejorar esta última como segunda lengua o de las escasas llevadas a cabo concretamente en el ELE. Así, podrían conducirse estudios de análisis de géneros basados en corpus paralelos o de aprendientes. Especialmente relevante sería implementar investigaciones etnográficas que nos permitieran conocer mejor el porqué de determinados aspectos de la escritura. Por todo ello, concluimos que la metodología de la investigación de la retórica intercultural tiene mucho que aportar al ELE y es un camino por el que los especialistas deberían continuar en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALAŽIC BULC, Tatjana (2005) Connectors in Students' Academic Writing in Two Closely Related Languages (on the Case of Slovene and Croatian Language). Universidad de Birmingham (ed.) *Proceedings from the Corpus Linguistic Conference Series Vol. 1-2*. Birmingham: Centre for corpus research. 30 de noviembre de 2015. <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/corpus/conferencearchives/2005-journal/ContrastiveCorpusLinguistics/Connectorsinstudentsacademicwriting.doc>
- BECK, Cathy (2011) Appendix. U. Connor *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. Michigan: Universidad de Michigan, 105-106.
- BELCHER, Diane/Gayle NELSON (eds.) (2013) *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric*. Michigan: Universidad de Michigan.
- CONNOR, Ulla (2004) Intercultural Rhetoric Research: Beyond Texts. *Journal of English for Academic Purposes* 3, 291-304.
- CONNOR, Ulla (2011) *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. Michigan: Universidad de Michigan.
- CONNOR, Ulla (2013) Corpus Linguistics in Intercultural Rhetoric. D. Belcher/G. Nelson (eds.) *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric*. Michigan: Universidad de Michigan, 8-21.
- CONNOR, Ulla/Ana I. MORENO (2005) Tertium comparationis: A vital component in contrastive research methodology. P. Bruthiaux/D. Atkinson/W. G. Eggington/W. Grabe/V. Ramanathan (eds.) *Directions in Applied Linguistics: Essays in Honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon: Multilingual Matters, 153-164.
- CONNOR, Ulla/William ROZYCKI (2013) ESP and Intercultural Rhetoric. B. Paltridge/S. Starfield (eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*. Hoboken: John Wiley & Sons, 427-443.
- DEZA BLANCO, Pablo (2007) Los conectores en noticias de sucesos. Retórica contrastiva en textos de periodistas españoles y alumnos taiwaneses. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. 28 de abril de 2015. <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no30/deza.pdf>.
- ENKVIST, Nils E. (1997) Why We Need Contrastive Rhetoric. *Alternation* 4 (1), 188-206.
- ESCAMILLA, Ramon (2013) Discriminatory Discursive Strategies Used by the Japanese Mainstream News Media in Constructing the Identity of Resident Foreign Nationals: A Critical Discourse Analysis-Based Examination. D. Belcher/G. Nelson (eds.) *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric*. Michigan: Universidad de Michigan, 72-96.
- HEREDERO ZORZO, David (2016) El uso de marcadores discursivos en el género ensayo. Análisis de producciones escritas de estudiantes eslovenos desde la Retórica Contrastiva. *Biblioteca virtual redELE* 17.

- HEREDERO ZORZO, David (en prensa) De la retórica contrastiva a la retórica intercultural. Una nueva vuelta de tuerca al análisis contrastivo de la expresión escrita. *Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*.
- JIMÉNEZ RAMÍREZ, Jorge (2010) Cómo aumentar la calidad de la producción escrita en la clase de E/LE: introducción a la retórica contrastiva mediante las diferencias ortotipográficas». ASELE (ed.) *XXI congreso internacional de ASELE. Del texto a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE, 265-273.
- JOHANSSON, Stig (1998) On the role of corpora in cross-linguistic research. S. Johansson/S. Oksefjell (eds.) *Corpora and Cross-linguistic Research: Theory, Method, and Case Studies*. Amsterdam: Rodopi, 3-24.
- KAPLAN, Robert B. (1966) Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education. *Language Learning* 16, 1-20.
- KAPLAN, Robert B./William GRABE (1996) *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.
- LOCASTRO, Virginia (2008) "Long Sentences and Floating Commas". Mexican Students' Rhetorical Practices and the Sociocultural Context. U. Connor/E. Nagelhout/W. V. Rozycki (eds.) *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V., 195-217.
- MARTÍN MARTÍN, Pedro (2005) *The Rhetoric of the Abstract in English and Spanish Scientific Discourse. A Cross-Cultural Genre Analytic Approach*. Berna: Peter Lang.
- MORENO, Ana I. (1998) The explicit signalling of premise-conclusion sequences in research articles: A contrastive framework. *Text* 18, 545-585.
- MORENO, Ana I. (2008) The Importance of Comparable Corpora in Cross-Cultural Studies. U. Connor/E. Nagelhout/W. V. Rozycki (eds.) *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V., 25-41.
- MUR-DUEÑAS, Pilar (2016) Promotional strategies in academic writing: Statements of contribution in Spanish and ELF research articles. J. Pelclova/W. Lu (eds.) *Persuasion in Public Discourse: Cognitive and Functional Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- PENAS IBÁÑEZ, María A./Raquel MARTÍN MARTÍN (2009) *Traducción e Interculturalidad. Aspectos metodológicos teóricos y prácticos*. Rabat: Universidad Mohamed V de Rabat.
- PÉREZ-LLANTADA, Carmen (2008) Humans vs. Machines? A multi-perspective model for ESP discourse analysis in intercultural rhetoric research. *ESP Across Cultures* 5, 91-104.
- SUÁREZ, Lorena/Ana I. MORENO (2008) The rhetorical structure of academic book reviews of literature: an English-Spanish cross-linguistic approach. U. Connor/E. Nagelhout/W. V. Rozycki (eds.) *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Filadelfia: John Benjamins B.V., 147-168.

POVZETEK

Metodika raziskovanja medkulturne retorike, uporabljena za španščino kot tuji jezik

Medkulturna retorika je disciplina, ki preučuje pisno izražanje med posamezniki iz različnih kultur. V anglosaksonskih znanstvenih krogih gre za izredno močno področje, še posebej v zvezi z angleščino kot drugim jezikom, kar pa ne velja za španščino kot tuji jezik. Medkulturna retorika je prispevala pomembne raziskovalne metode v uporabnem jezikoslovju. Zato smatramo, da lahko odpre zanimive perspektive tudi pri španščini kot tujem jeziku. V članki predstavljamo metodiko raziskovanja medkulturne retorike, ki temelji na uporabi različnih vrst korpusov za analizo besedilnih vrst, sledi osnovam *tertium comparationis* in uporablja tehnike etnografskih raziskav. Naš namen je pokazati uporabo te metodike za španščino kot tuji jezik in zasnovati možnosti za nadaljnje raziskave.

Ključne besede: raziskovalne metode, medkulturna retorika, španščina kot tuji jezik, *tertium comparationis*, etnografska raziskava

ABSTRACT

The Methodology of Investigation of Intercultural Rhetoric applied to SFL

Intercultural rhetoric is a discipline which studies written discourse among individuals from different cultures. It is a very strong field in the Anglo-Saxon scientific world, especially referring to English as a second language, but in Spanish as a foreign language it is not as prominent. Intercultural rhetoric has provided applied linguistics with important methods of investigation, thus applying this to SFL could introduce interesting new perspectives on the subject. In this paper, we present the methodology of investigation of intercultural rhetoric, which is based on the use of different types of corpora for analysing genders, and follows the precepts of *tertium comparationis*. In addition, it uses techniques of ethnographic investigation. The purpose of this paper is to show the applications of this methodology to SFL and to outline future investigations in the same field.

Key words: methods of investigation, intercultural rhetoric, SFL, *tertium comparationis*, ethnographic investigation

RESUMEN

Metodología de investigación de la retórica intercultural aplicada al ELE

La retórica intercultural es una disciplina que estudia el discurso escrito entre individuos procedentes de diferentes culturas. Dentro del mundo científico anglosajón es una corriente muy fuerte, concretamente en lo referente al inglés como segunda lengua, lo que no ocurre en el campo del español como lengua extranjera. La retórica intercultural ha aportado importantes métodos de investigación a la lingüística aplicada, por lo que la aplicación al ELE de esta metodología podría ofrecer perspectivas interesantes. En este trabajo se presenta la metodología de investigación de la retórica intercultural, basada en la utilización de diferentes tipos de corpus para el análisis de géneros y que sigue los preceptos del *tertium comparationis*, además de servirse de técnicas de investigación etnográficas. Ello se hace con el fin de mostrar las aplicaciones de esta metodología al ELE y esbozar las líneas de investigación abiertas al respecto.

Palabras clave: métodos de investigación, retórica intercultural, ELE, *tertium comparationis*, investigación etnográfica

Gabrijela Petra Nagode
gabrijela.nagode@gmail.com

UDK 81'243:37.091.3
DOI: 10.4312/vestnik.8.203-215

Karmen Pižorn
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si



MITI O UČENJU DRUGEGA/TUJEGA JEZIKA

1 UVOD

O učenju tujih jezikov obstajajo določeni miti, nepreverjene »resnice«, ki so se ponekod »fosilizirali« in morda sploh več ne vzbujajo nobenih dvomov med običajnimi uporabniki jezikov. Članek spodbuja bralca k preverjanju pogledov na učenje drugega/tujega jezika, kar se zdi potrebno, saj je s prepričanji povezan tudi način poučevanja. Predstavljeni so štirje miti o učenju drugega/tujega jezika, izbrani iz nabora osemnajstih mitov, obravnavanih v osnovni literaturi članka s področja učenja jezikov. Odločitev o ožjem izboru temelji na strokovni pedagoški presoji avtoric. Prvi mit obravnava vlogo starosti pri učenju drugega/tujega jezika. Čim zgodnejši začetek učenja drugega/tujega jezika ne vodi nujno k večji uspešnosti. Uspešnost je relativna glede na končni cilj. Če je tradicionalno merilo uspešnosti glede na raziskave bila zgolj izgovarjava, ki naj bi se čim bolj približala tisti naravnega govorca, je po novejših raziskavah merilo lahko, na primer, skladnja. Na uspešnost poleg starosti vplivajo tudi čas in trud, vložen v učni proces, motiviranost, stopnja tesnobe, spretnosti sprejemanja in tvorjenja jezika ter dejavniki učnega okolja (kontekst). Drugi mit obravnava problematiko pozitivnega in negativnega prenašanja znanja prvega jezika v drugi/tuji jezik, kar imenujemo transfer. Če napake nastanejo zaradi želje učencev po samostojnem raziskovanju ciljnega jezika, niso posledica transferja. Tretji mit obravnava učiteljev odnos do napak. Napaka je lahko vir informacij o vrzelih v znanju, prekomernem upoštevanju pravil v drugem/tujem jeziku, neustreznem prenašanju (transfer) vzorcev iz prvega jezika v drugi/tuji jezik. Povratna informacija je potrebna, vendar je pomemben način. Četrti mit obravnava vlogo branja pri širjenju besedišča. Učenci naj bi brali različne vrste besedil, tako predpisane kot za zabavo. Besedila naj bi bila vsakemu posameznemu bralcu zanimiva in pomembna.

2 MITI

Mit 1: Čim prej se začnemo učiti drugega/tujega jezika, tem bolj bomo pri učenju uspešni.

Vprašanje smiselnosti čim bolj zgodnjega začetka učenja tujega jezika je kompleksno, zato je potrebno imeti v mislih različne okoliščine oziroma dejavnike, ko želimo ta mit potrditi ali ovreči.

Odločitev o tem, pri kateri starosti uvesti pouk drugega/tujega jezika v svetu kot tudi pri nas, mora temeljiti na cilju jezikovnega programa in družbenega konteksta šole (Lightbown in Spada, 2005, str. 97). Poleg postavljenega cilja so potrebni tudi ustrezni pogoji za učenje drugega/tujega jezika, kot je dovolj velika izpostavljenost učencev jeziku ter možnosti uporabe jezika v različnih kontekstih (Lightbown in Spada, 2013, str. 204-5). V programih, namenjenih doseganju ravni rojstnih govorcev pri vseh (čim več) učencih, je zgodnejši začetek morda bolj smiseln kot v programih z nižje zastavljenim končnim ciljem (Lightbown in Spada, 2005, str. 97). Končni cilj je zastavljen različno visoko tudi glede na to, ali gre za prvi tuji jezik, drugi oziroma nadaljnji tuji jezik.

V Sloveniji naj bi učenci ob koncu osnovne šole pri angleščini kot prvem tujem jeziku dosegli raven A2/A2+ pri vseh štirih jezikovnih zmožnostih (poslušanju, branju, govoru in pisanju) (Svet Evrope, 2011¹; Lesničar, 2016). Ta cilj podpira 656 ur pouka v drugem in tretjem triletju ter dodatnih 70 ur v drugem in tretjem razredu (Pevcec Semec, 2013b), v zadnjem času pa še 70 ur angleščine kot neobveznega izbirnega predmeta v prvem razredu osnovne šole (Pevcec Semec, 2013a).

Naši učenci so leta 2012 ob koncu devetletke v mednarodni raziskavi SurveyLang (European Commission, 2012, str. 8) dosegli sledeče rezultate. Pri branju 12% učencev ni doseglo ravni A1, 42% učencev je doseglo raven razpona A, 47% pa raven razpona B. Pri poslušanju 5% učencev ni doseglo ravni A1, 28% jih je doseglo raven razpona A, 67% pa raven razpona B. Pri pisanju 1% učencev ni dosegel ravni A1, 51% učencev je doseglo raven razpona A, 48% pa raven razpona B. Raziskava ni zajela govora. Postavlja se vprašanje o ustreznosti kvote ur pouka glede na cilj.

Vendar pa je lahko končni cilj izobraževanja drugega/tujega jezika tudi nižji in sicer doseči raven rojstnih govorcev le pri nekaterih učencih. Končni cilj za vse učence pa je usvojiti zgolj osnovne sporazumevalne spretnosti (ang. basic communicative skills) in

1 Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO) predstavlja skupno osnovo za pripravlanje jezikovnih učnih načrtov, kurikularnih smernic, izpitov, učbenikov itn. v Evropi. Podrobno opisuje, česa vse se morajo osebe, ki se učijo jezikov, naučiti, da bodo uporabljale jezik za sporazumevanje, in katera znanja in spretnosti morajo razviti, da bodo lahko učinkovito delovale. Opis zajema tudi kulturni kontekst, v katerega je postavljen jezik. Okvir prav tako opredeljuje ravni jezikovnega znanja, ki omogočajo, da merimo napredek učencev na vsakem koraku učenja in na vseživljenjski osnovi. Pridobljeno 10. 5. 2016 s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir/

utrjevati prvi jezik (v nad. J1). V tem primeru je verjetno smiselno z začetkom učenja drugega/tujega jezika počakati (Lightbown in Spada, 2005, str. 97). Nekatere raziskave (Snow in Hoefnagel-Höhle, 1978) dokazujejo, da starejši otroci, ki se začnejo učiti drugega/tujega jezika kasneje v primerjavi s svojimi vrstniki, te vrstnike v znanju hitro dohitijo, tudi če program obsega le nekaj ur pouka tedensko. Napredek je še hitrejši, če so nekaj časa drugemu/tujem jeziku intenzivno izpostavljeni (Lightbown in Spada, 2013, str. 97). Hkrati pa je potrebno opozoriti, da se še posebej pri starejših učencih kaže, da uspeh pri učenju drugega/tujega jezika ni odvisen le od starosti, pri kateri so se ga začeli učiti, pač pa tudi od jezikovne učljivosti, kar po Carrollu (1991) razumemo kot sposobnost hitrega učenja, motiviranosti, ustreznih družbenih pogojev za učenje (Lightbown in Spada, 2005, str. 99) in od znanja sorodnih jezikov. Torej odločitev o tem, kdaj je najprimernejši čas za začetek učenja drugega/tujega jezika, ne more temeljiti le na hipotezi o obdobju posebne dojemljivosti oziroma odprtosti mlajšega učenca za učenje jezikov (Lightbown in Spada, 2013, str. 96). Ta se namreč osredotoča le na starost in doseganje obvladovanja na ravni rojstnih govorcev. Upoštevati je potrebno še izobrazbenost učiteljev, tako jezikovno kot tudi didaktično, pa tudi število ur izpostavljenosti jeziku izven pouka.

Nekateri učenci ne glede na to, da se drugega/tujega jezika učijo že sedem ali osem let, napredujejo zelo počasi, kar lahko povzroča frustracijo (Lightbown in Spada, 2013, str. 98). Razlog je lahko v premajhnem številu ur pouka drugega/tujega jezika (pomembna je tudi razporejenost ur) ali pa previsoko zastavljenem cilju, doseči raven rojstnih govorcev. Takšni primeri so se pojavili tudi v Kanadi, kjer so pod pritiski staršev predstavili začetek učenja drugega/tujega jezika od 9 na 6 let, število ur pa so le prerazporedili na daljše časovno obdobje (Lightbown in Spada, 2013, str. 97).

Tako izkušnje kot nekatere raziskave kažejo, da zgodnji začetek učenja drugega/tujega jezika ni nujno garancija za uspeh. Vodilo pri odgovoru na vprašanje, kdaj je najprimernejši čas za to, je končni cilj. Upoštevati je potrebno tudi kontekst, povezan z učenjem drugega/tujega jezika (Lightbown, 2008), kar v formalnem okolju (šolskem) razumemo kot razpoložljiva sredstva.

Glavno merilo obvladovanja drugega/tujega jezika je v raziskavah najpogosteje naglas rojstnega govorca. Večina raziskav povezanosti med starostjo in napredovanjem v drugem/tujem jeziku se torej osredotoča na izgovarjavo kot najpomembnejši razločevalni dejavnik med (ne)obvladovanjem jezika. Te raziskave pogosto ugotavljajo, da učenci, ki se začnejo učiti drugega/tujega jezika kasneje, ne dosežejo cilja govoriti z naglasom rojstnih govorcev (Lightbown in Spada, 2013, str. 94).

Patkowski (1980) za merilo obvladovanja drugega/tujega jezika namesto izgovarjave naravnega govorca kot sicer pogostejšega merila izbere skladnjo in raziskuje njeno povezanost s starostjo. Postavi hipotezo, da lahko le tisti, ki so se začeli učiti drugega/tujega jezika pred svojim petnajstim letom, dosežejo jezikovno raven rojstnih govorcev. Kot zapisano, tu ni mišljena izgovarjava, pač pa skladnja. V raziskavi primerja skupino priseljencev v ZDA s skupino Američanov, ki se niso priselili. Starost priseljencev

ob njihovem prihodu v ZDA je bila različna. Vsi so živeli v ZDA že vsaj pet let in so bili visoko izobraženi. Patkowski primerja skupini tudi po drugih napovednih dejavnih uspešnosti pri obvladovanju drugega jezika. Upošteva skupen čas bivanja v ZDA in število ur pouka angleščine kot drugega jezika (angl. ESL instruction). Glavno raziskovalno vprašanje je, ali se bo pokazala razlika med skupino učencev, ki so se začeli učiti angleščino pred oziroma po puberteti. Patkowski je govorce posnel in njihov govor transkribiral. Izsledki raziskave so pokazali sledeče: skupina, ki se je začela učiti angleščino v predpubertetnem obdobju, je dosegla visoke ocene in je bila precej homogena v znanju. V drugi skupini pa so bili rezultati (ocene znanja) veliko bolj razpršeni. Zapise so ocenili usposobljeni ocenjevalci z ocenami od 0 za neznanje angleščine do 5 za znanje, ki je dosegalo jezikovno raven izobraženega naravnega govorca. Patkowski je preučil tudi vpliv nekaterih drugih dejavnikov, vendar se je izkazalo, da so bili močno povezani z drugimi dejavniki in jih zato ni bilo mogoče obravnavati ločeno. Ugotovil je, da starost pri tistih, ki se učijo drugega/tujega jezika pretežno v naravnem okolju (ne v šoli), pomembno vpliva na končno doseženo znanje drugega/tujega jezika in sicer ne samo na izgovorjavo.

Vprašanje (ne)obstoja kritičnega obdobja

Hipoteza o kritičnem obdobju (Lenneberg, 1967) pravi, da obstajajo genetsko pogojena obdobja v razvoju, ko smo za učenje določenih vrst znanja in spretnosti še posebej dojemljivi. J1 naj bi usvojili pred koncem procesa cerebralne lateralizacije/stranskosti, torej približno do začetka pubertete. Po analogiji naj bi se tudi drugega/tujega jezika lahko odlično naučili le pred puberteto. Mnenja znanstvenikov o kritičnem obdobju za učenje drugega/tujega jezika pa so veliko bolj deljena kot mnenja o kritičnem obdobju za J1.

Snow in Hoefnagel-Höhle (1978), na primer, ne podpirata hipoteze o kritičnem obdobju za drugi/tuji jezik. Ugotovila sta, da so učenci, stari med 12 in 15 let ter odrasli, najhitreje napredovali v znanju nizozemščine kot drugega/tujega jezika v začetnih mesecih učenja (ang. *naturalistic learning*), medtem ko so učenci, stari med 8 in 10 let ter med 12 in 15 let, najboljše znanje nizozemščine pokazali ob koncu učenja. Učenje je potekalo eno leto. Skupina otrok, starih med 3 in 5 let, pa je pri vseh testih dosegla najslabše rezultate. J1 učencev je bil angleški. Sicer pa je potrebno opozoriti, da običajno prihaja do neustreznega testiranja jezika, saj otroci v predšolskem obdobju drugače usvajajo in tvorijo jezik kot to počno starejši učenci in odrasli. Sicer pa se okno za učenje drugega/tujega jezika po Blakemore in Frith (2007) nikoli povsem ne zapre.

Loewen in Reinders (2011) ugotavljata, da k dobremu obvladovanju drugega/tujega jezika vodita predvsem čas in trud, vložen v učni proces in ne starost. Robertson (2002) meni, da naj bi bili pri učenju drugega/tujega jezika najbolj vplivni dejavniki (bolj kot starost) motiviranost, stopnja tesnobe pri učenju, spretnosti sprejemanja in tvorjenja drugega/tujega jezika ter dejavniki učnega okolja.

Pri mlajših učencih naj bi učenje drugega/tujega jezika temeljilo bolj na specifičnih učnih spretnostih. Starejšim učencem pa verjetno pri učenju drugega/tujega jezika bolj

pomagajo splošne učne spretnosti. Vendar so verjetno specifične jezikovne spretnosti otroku bolj v pomoč pri učenju drugega/tujega jezika kot odraslim splošne spretnosti. Lahko pa znanje drugega/tujega jezika, ki smo ga pridobili po kritičnem obdobju, sploh ne temelji na prirojenih bioloških strukturah, ki sicer podpirajo učenje prvega ali drugega/tujega jezika v zgodnjem otroštvu. Starejši začetniki so lahko pri učenju drugega/tujega jezika učinkovitejši, ker si lahko pri pouku pomagajo tudi z metajezikovnim znanjem, strategijami pomnjenja in spretnostmi reševanja problemov (Lightbown in Spada, 2013, str. 93).

Otroci manjšin oziroma priseljencev se pogosto ne morejo izobraževati v svojem J1. Posledično ne razumejo jezika poučevanja, kar učenje drugega/tujega jezika upočasni. Pri učenju drugega/tujega jezika je v tem primeru še toliko bolj potrebno razumevanje učiteljev. Pri omenjenih učencih načelo »čim prej, tem bolje« pri učenju drugega/tujega jezika torej ne velja. Raziskave tudi kažejo, da uspešno učenje drugega/tujega jezika temelji na trdnem znanju J1, kar vključuje tudi pismenost (Lightbown in Spada, 2013, 204-5).

Mit 2: Večina napak, ki jih delajo učenci v drugem/tujem jeziku, nastane zaradi vpliva prvega jezika.

Napake v drugem/tujem jeziku zagotovo nastajajo tudi zaradi vpliva J1, kar imenujemo prenos/transfer, pogosto tudi medjezikovni vpliv. Ni pa nujno, da je ta vpliv vedno tudi največji. Obstajajo namreč tudi drugi dejavniki, ki vplivajo na pojav napak. Znanje prvega jezika se na katerikoli drug jezik prenaša na kompleksen način (Lightbown in Spada, 2013, str. 224).

Pri pozitivnem transferju gre za prenos znanja iz J1 v drugi/tuji jezik. Do koristnega (pozitivnega) prenosa znanja lahko pride že na začetku učenja drugega/tujega jezika. Učenci namreč lahko imajo zaradi podobnosti prvega in drugega/tujega jezika predznanje, kot na primer skupno abecedo, (večji) del sintakse in besedišče z istim izvorom. Pri negativnem transferju pa gre za prenos napak, torej neznanja zaradi različnosti dveh jezikov. Negativni transfer je eden izmed ključnih izvorov napak v drugem/tujem jeziku. Te napake je toliko težje odpraviti, kadar je podobnost med J1 in drugim/tujim jezika le delna. Prav tako odpravljanje napak ovira pogost stik med učenci, ki delajo iste napake (Lightbown in Spada, 2013, str. 205). Napake so lahko tudi posledica želje učencev po tem, da sami raziskujejo ciljni jezik, torej v tem primeru niso posledica transferja (Lightbown in Spada, 2013, str. 206).

Negativni transfer obravnavajo tudi nekateri slovenski avtorji tako na znanstveni kot na strokovni ravni. Transfer med dvema drugima/tujima jezikoma (iz angleščine kot prvega tujega jezika v nemščino kot drugi/tuji jezik) pri slovenskih učencih je tema doktorske disertacije Kač (2015). Analiza pisnih sestavkov učencev nemščine po obdobju treh let potrdi pričakovanja, da se največ transferenc pojavi na ravni besedišča (43%), manj na glasoslovno-pravopisni (38%) in najmanj na oblikovno-skladenjski (18%). Problematiko

transferja z vidika usvajanja slovnicega časa *present perfect* pri slovenskih učencih obravnava tudi magistrsko delo Škulj (2015, str. 169). Analiza 300 primerov pisnih sestavkov dijakov dveh generacij med drugim kaže, da se dijaki rabi omenjenega slovnicega časa izogibajo oziroma jo uporabljajo precej manj, kot bi bilo smiselno. Ko pa obliko *present perfect* uporabijo, to storijo večinoma pravilno, ne glede na to, ali je raba pravilna ali ne. Z medjezikovnega in medkulturnega vidika je negativni transfer osvetljen v Sešek (2000, str. 256), ki ugotavlja, da bi bilo preučevanje transferja med slovenščino in angleščino potrebno, saj je prav nadstavčna raven tista, kjer se pojavijo največje razlike. Za kontrastivno analizo transferja na besedilni ravni kot največji jezikovni enoti bi bilo nujno tesno sodelovanje anglistične in slavistične stroke. Z vidika nikalnih stavkov negativni transfer preuči Ilc (2005). Transfer iz prvega jezika (slovenščine) v drugi/tuji jezik (angleščino) obravnava tudi Kovačević (2005). Negativni transfer iz slovenščine kot prvega jezika v angleščino kot drugi/tuji jezik je po Berginc (2009, str. 60), ki obravnava jezikovno spretnost pisanje v diplomski nalogi, prisoten v deležu 60 %. V okviru teh odstotkov predstavljajo slovnice napake 80 %. Podatki temeljijo na analizi 25 esejev iz osnovne šole, srednje šole, gimnazije, srednje poklicne šole in jezikovne šole za odrasle in potrjujejo hipotezo, da je izmed vseh napak največ transfernih na področju slovnice.

Mit 3: Ko učenec naredi napako, jo je potrebno popraviti takoj, da je ne bi utrdil.

Pretirano popravljjanje napak ni samo nekoristno, ampak je lahko celo škodljivo (Truscott, 1996, str. 328).

Tako pri razvijanju prvega jezika kot drugega/tujega jezika velja, da so napake nekaj naravnega, kar drži pri otrocih in odraslih. Iz napak lahko ugotovimo vrzeli v znanju, prekomerno upoštevanje določenega pravila v drugem/tujem jeziku, neustrezno prenašanje (transfer) vzorcev iz prvega jezika. Razumevanje pojava napak kot nečesa naravnega ne pomeni, da bi moral učitelj vse napake spregledati. Povratna informacija je še posebej potrebna, kadar se napake ponavljajo vztrajno in pri večini učencev. V tem primeru je potrebno pogosto ponavljanje povratne informacije. Učenci lahko povratno informacijo upoštevajo le, če so na to pripravljani. To pomeni, da so pri drugem/tujem jeziku že na ustreznih razvojnih stopnjah.

Po drugi strani povratna informacija ne sme biti prepogosta, da ne bi znižala učenceve motivacije. Za učitelja je pomembno, da opazuje, kako se učenci na povratno informacijo odzivajo. Ustrezna mora biti tudi vrsta povratne informacije (Lightbown in Spada, 2013, str. 208).

Mit 4: Branje je najboljši način širjenja besedišča.

Mit toliko bolj drži v primeru učenja besedišča v J1, precej manj pa v primeru učenja drugega/tujega jezika, v katerem običajno beremo manj kot v J1.

Kratek pregled raziskovanja besedišča

V 70. in zgodnjih 80. letih je raziskovalce drugega/tujega jezika bolj zanimalo preučevanje skladnje in oblikoslovja kot raziskovanje pridobivanja besedišča. Paul Meara (1980) je označil učenje besedišča kot »zanemarjen vidik učenja jezika« (Lightbown in Spada, 2013, str. 60). Da bi razširili znanje o jezikovnih univerzalijah in usvajanju jezika, so znanstveniki preučevali vzorce napak (Wode, 1981) in stopnje razvijanja jezika (Bloom, 1991). Nato je tudi preučevanje pridobivanja besedišča zavzelo pomembnejše mesto v raziskavah.

Veliko raziskav odgovarja na raziskovalno vprašanje, kako pridobiti besedišče, ki bo zadostovalo za uspešno sporazumevanje v različnih okoliščinah. Usvojiti že osnovno besedišče v drugem/tujem jeziku je za učenca zahtevna naloga. Odrasla, izobražena angleško govoreča oseba naj bi namreč za vsakdanje sporazumevanje uporabljala okoli 2000 besed, medtem ko naj bi jih poznala okoli 20000 (Lightbown in Spada, 2013, str. 61).

Vidike razpoložljivosti besedišča (leksikalne razpoložljivosti), ki so pomembni pri usvajanju besedišča v drugem/tujem jeziku, predstavi Marjana Šifrar Kalan (2015), ki se tudi sicer ukvarja z raziskovanjem usvajanja besedišča.

Kako se otroci učijo besedišča v prvem jeziku?

V J1 se otroci naučijo od nekaj sto do tisoč in več besed na leto, odvisno predvsem od tega, koliko in kaj berejo (Nagy, Herman in Anderson, 1985). Besedišče, potrebno za uspešno delo v šoli, pridobijo tako z obveznim branjem (predpisanim v šoli) kot branjem za zabavo umetnostnih in neumetnostnih besedil (Lightbown in Spada, 2013, str. 14). Stephen Krashen (1989) meni, da je najboljši vir širjenja besedišča branje za zabavo (Lightbown in Spada, 2013, str. 63). Gardner (2004) ugotavlja, da je za uspešno širjenje besedišča nujno branje različnih vrst besedil, saj se določeno besedišče pojavlja le v posamezni vrsti besedila. Lightbown in Spada (2013, str. 206) pa ugotavljata, da učenci pridobijo največ besedišča z branjem besedil, ki se jim zdijo zanimiva in uporabna.

Branje je tudi v drugem/tujem jeziku način širjenja besedišča, vendar je težje kot v prvem jeziku. Poleg tega otroci v drugem/tujem jeziku običajno berejo (precej) manj kot v prvem (Lightbown in Spada, 2013, str. 206; Nation, 2001; Nation 2007).

Kaj sploh pomeni znati besedo?

Prvi korak k znanju besede je razlikovanje med besedo in ne-besedo. Če zapišemo drugače, gre za prepoznavanje besede. Prav to testira Meara (2005) s pomočjo seznama besed

in ne-besed. Nadaljnji koraki k čim boljšemu znanju besede so prepoznavanje njenega pomena v znanem sobesedilu, razlaga z definicijo ali prevodom, iskanje ustreznih asociacij, prepoznavanje njenih delov, dopolnjevanje povedi, tvorba nove povedi, metaforična uporaba besede, razumevanje enakozvočnice (homonima) kot tudi poznavanje izvora besede (Lightbown in Spada, 2013, str. 64).

Vloga konteksta pri učenju novih besed

Nove besede moramo spoznavati (videti, slišati) v sobesedilu. To sobesedilo ne sme biti prezahtevno, če naj iz njega razberemo pomen novih besed (Lightbown in Spada, 2013, str. 63).

Besedo resnično povežemo z njenim pomenom šele, ko jo srečamo večkrat, po ugotovitvah Nationa (2001) šestnajstkrat. Spoznati besedo na smiseln način pomeni, da jo vidimo, slišimo in razumemo. Številka je še večja, če želimo besedo uporabiti v tekočem govoru ali si dovolj hitro priklicati njen pomen pri branju v novem kontekstu. Pri tekočem branju in govoru moramo namreč razumeti večino besed brez osredotočanja na njihov pomen. Med branjem sicer lahko pomen besed tudi ugibamo iz besedila, vendar mora besedilo vsebovati vsaj 95 odstotkov znanih besed (Hu in Nation, 2000).

Vloga pouka pri širjenju besedišča

Hulstijn in Laufer (2001) ugotavljata, da besedišče lahko širimo hitreje, če sodelujemo v aktivnostih pri pouku, pri katerih se na nove besede osredotočimo in jih uporabimo v nalogah produktivnega tipa. Kojić-Sabo in Lightbown (1999) ugotavljata, da je učenje besedišča učinkovitejše, če vanj vložimo napor in uporabljamo učinkovite učne strategije. Te so pisanje zapiskov, iskanje besed v slovarju in utrjevanje novega besedišča. Besedišča pa se lahko učimo tudi izven razreda (Zimmerman, 2009).

Sledi primer učenja in poučevanja drugega/tujega jezika, ki je potekalo zgolj pri pouku. Pristopu k učenju drugega/tujega jezika zgolj s poslušanjem in/ali branjem (Krashen 1985, 1989) je bil poskusno uporabljen v razredu učencev, starih med 8 in 10 let, v francosko govorečem delu Kanade (Lightbown, Halter, White in Horst, 2002; Trofimovich, Lightbown, Halter in Song, 2009). Krashenov pristop temelji na hipotezi, da se jezika lahko učimo oziroma ga usvajamo tudi samo s poslušanjem in/ali branjem. Jezikovni vnos (ang. language input) mora biti razumljiv. Glede na to hipotezo drugega/tujega jezika sploh ni potrebno uporabljati (govoriti in pisati), če se ga želimo naučiti. Potekalo je tudi poučevanje druge skupine učencev po standardnem programu. V poskusni skupini so se učenci pri pouku angleščine kot drugem/tujem jeziku učili samo s poslušanjem in branjem v angleščini, medtem ko je v skupini s standardnim programom pouk potekal pretežno po slušnojezikovnem pristopu. Pouk je v obeh skupinah potekal po pol ure na dan dve leti. Primerjava med poskusnim in standardnim programom je pokazala, da je bilo znanje udeležencev po dveh letih učenja v obeh skupinah podobno ne samo pri razumevanju (receptivni rabi), pač pa tudi pri govoru (produktivni rabi). V skupini s poskusnim programom so nekateri udeleženci znali celo več kot udeleženci standardnega programa. Ponovni test po nadaljnjih treh letih je pokazal, da se skupini v znanju drugega/tujega

jezika nista veliko razlikovali pri razumevanju in nekaterih postavkah govora. Udeleženci standardnega programa pa so dosegli boljše rezultate pri pisanju kot udeleženci poskusnega programa. Ti učenci so po dveh letih nadaljevali s standardnim programom, ki pa je poleg slušnojezikovnega pristopa vključeval tudi govor in pisanje, učiteljevo povratno informacijo in sodelovanje med sošolci.

Naslednji primer ponazarja pristop k poučevanju in učenju drugega/tujega jezika z branjem tako pri pouku kot izven šole. V raziskavi (Horst, 2005) je bilo udeleženi 21 odraslih priseljencev v Kanadi, vključenih v pouk angleščine kot drugega/tujega jezika. Po šestih tednih branja prilagojenega čtiva iz razredne knjižnice so nadaljevali z branjem istega čtiva doma. Njihov obseg besedišča se je po branju povečal, kar je bilo dokazano s posebej razvitim instrumentom za merjenje razumevanja besedišča. Za znatnejši napredek pa bi bilo potrebno prebrati več kot le eno ali dve knjižici na polletje (v Lightbown in Spada, 2013, str. 161).

Marjana Šifrar Kalan v prispevku na konferenci (2015) predstavi vidike razpoložljivosti besedišča (leksikalne razpoložljivosti), ki so pomembni pri usvajanju besedišča v drugem/tujem jeziku.

Kako hitro bomo širili besedišče in koliko bo to znanje poglobljeno, je torej odvisno od številnih dejavnikov, med drugim od tega, koliko beremo, vrste in zahtevnosti besedil, (ne)umeščenosti besedišča v sobesedilo, učenja v jezikovnem programu ali izven njega, sodelovanja v vlogi udeležencev pri pouku, vrste nalog, pristopa k poučevanju drugega/tujega jezika ter znanja o tem, kaj vse pomeni znati besedo. Mit, da je branje najboljši način širjenja besedišča, tudi praviloma bolj drži za J1 kot za drugi/tuji jezik.

3 ZAKLJUČEK

Uporabniki tujih jezikov (tudi učitelji) se srečujemo s številnimi miti o učenju tujega jezika. Pomembno je, da se jih zavedamo in njihovo resničnost preverjamo, še posebej, če se morada zdijo samoumevni, saj pomembno usmerjajo poučevanje. Za ponazoritev takšnega razmisleka so bili na podlagi temeljne literature tega članka izbrani štirje miti od osemnajstih, ki veljajo za zelo razširjene. Za prvi mit lahko ugotovimo, da drži le pogojno. Čim zgodnejši začetek učenja tujega jezika ne pomeni nujno tudi večji končni napredek v obvladovanju jezika. Za drugi mit lahko zaključimo, da je prenos jezikovnega neznanja oziroma negativni transfer zagotovo pomemben vir napak v tujem jeziku tudi v primeru slovenščine kot J1 in angleščine kot drugega/tujega jezika. Potrebne pa bi bile dodatne raziskave ne samo manjših, slovničnih jezikovnih enot, pač pa tudi besedilnih. Napake so včasih posledica samostojnega raziskovanja tujega jezika. Za tretji mit, ki trdi, da je potrebno vsako napako takoj popraviti, da je učenci ne bi utrdili, lahko ugotovimo, da je zapisan prestrogo. Popravljanje je potrebno predvsem napake, ki se pri ponavljajo pri večini učencev. Učitelji naj bi tudi razmislili o ustreznosti povratne informacije. Napako sicer lahko razumemo tudi kot

naraven korak v razvoju jezika. Četrty mit, da je branje najboljši način širjenja besedišča, lahko v veliki meri potrdimo. Opozorili pa bi na pomen izbire ustreznih besedil pri pouku, spodbujanja k branju v drugem/tujem jeziku, obravnavanje novega besedišča v sobesedilu, kar je le nekaj dejavnikov, ki vplivajo na hitrost širjenja besedišča. S člankom sva avtorici poskušali doprinesti k refleksiji o resničnosti obravnavanih mitov o učenju drugega/tujega jezika. Meniva, da je takšen razmislek lahko koristen za vse uporabnike drugega/tujega jezika ne glede na to, na kateri izobraževalni ravni delujejo.

LITERATURA

- BERGINC, Tanja (2009) *Negative transfer of the mother tongue in EFL writing of Slovenian learners* (Diplomska naloga iz Didaktike angleškega jezika). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- BLAKEMORE, Sarah-Jane/Uta FRITH (2007) *The learning brain*. Oxford: Blackwell Publishing.
- BLOOM, Lois (1991) *Language Development from Two to Three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAROLL, John (1991) Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. V T. Parry in C. Stansfield (ur.), *Language Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall.
- European Commission (2012) *First European Survey on Language Competences. Executive Summary*. Pridobljeno 21. 11. 2016 s http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf
- GARDNER, Dee (2004) Vocabulary input through extensive reading: A comparison of words found in children's narrative and expository reading materials. *Applied Linguistics*, 25(1), 1-37.
- HORST, Marlise (2005) Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-82.
- HU, Marcella/NATION, I. S. Paul (2000) Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-30.
- HULSTIJN, Jan/LAUFER, Batia (2001) Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-58.
- ILC, Gašper (2005) I think he will not be happy until she does not come: negative transfer of expletive and raised negation. V *The future(s) of English studies?, Alpine-Adriatic- Anglistics [Conference], Klagenfurt, November, 3rd-5th 2005*, 4. Klagenfurt: Alpen-Adria-University.
- KAČ, Liljana (2015) *Transference iz angleščine v nemških sestavkih slovenskih učencev* (Doktorska disertacija). Filozofska fakulteta, Maribor. Pridobljeno 19. 11. 2016 s <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=48214>

- KOJIĆ-SABO, Izabella/LIGHTBOWN, Patsy (1999) Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 83(2), 176-92.
- KOVAČEVIĆ, Milena (2005) Transfer materinskoga jezika u učenju stranoga jezika: slovensko-engleski slučaj. *Strani jezici*, 34(3), 235-243.
- KRASHEN, Stephen (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KRASHEN, Stephen (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73(4), 440-64.
- LENNEBERG, Eric (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Academic Press.
- LESNIČAR, Barbara (ur.). (2016) *Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina*. Pridobljeno 21. 11. 2016 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf
- LIGHTBOWN, Patsy/SPADA, Nina (2013) *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LIGHTBOWN, Patsy (2008) Easy as pie? Children learning languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1, 1-25.
- LIGHTBOWN, Patsy/HALTER, R./WHITE, J.L./HORST, M. (2002) Comprehension-based learning: The limits of »do-it-yourself«. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 427-64.
- LOEWEN, S./REINDERS, H. (2011) *Key Concepts in Second Language Acquisition*. New York: Palgrave Macmillan.
- MEARA, Paul (2005) Designing vocabulary tests for English, Spanish and other languages. V C. Butler, M. dos Angeles Gomez-Gonzales in S. Doval-Suarez (ur.), *The Dynamics of Language Use: Functional and Dynamic Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. Pridobljeno 19. 11. 2016 s <http://www.lognostics.co.uk/tools/>
- MEARA, Paul (1980) Vocabulary Acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13, 221-46.
- NAGY, W. E./HERMAN, P. A./ANDERSON, R. (1985) Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-53.
- NATION, Paul (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, Paul (2007) The four strands. *Inovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 1-12.
- PAŠIĆ, Mersiha (2009) *Attitudes to error: error gravity and error correction*. Diplomaska naloga iz Didaktike angleškega jezika. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- PATKOWSKI, Mark (1980) The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30(2), 449-72.

- PEVEC SEMEC, Katica (ur.) (2013a) *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu*. Pridobljeno 21. 11. 2016 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf
- PEVEC SEMEC, Katica (ur.) (2013b) *Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Pridobljeno 21. 11. 2016 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_TJ_2_in_3_razred_OS.pdf
- ROBERTSON, Paul (2002) The critical age hypothesis. A critique of research methodology. V P. Robertson, P. Dash in J. Jung (ur.), *The Asian EFL Journal Quarterly*, 4(1), 4-25.
- SEŠEK, Urška (2000) Medjezikovni in medkulturni transfer: vplivi med angleščino in slovenščino v pisni rabi. V I. Štrukelj (ur.), *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije, 1*, 248-257. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.
- SNOW, Catherine E./HOEFNAGEL-Höhle, Marian (1978) The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4), 1114-1128. Pridobljeno 20. 11. 2016 s <http://www.kennethreeds.com/uploads/2/3/3/0/2330615/article.pdf>
- SVET EVROPE. (2011). Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Pridobljeno 19.11.2016 s http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/skupni_evropski_jezikovni_okvir/
- ŠIFRAR-KALAN, Marjana (2015) *Lexical availability and L2 vocabulary acquisition [Elektronski vir]. V A. Akbarov (ur.), Linguistics, culture and identity in foreign language education, FLTAL'14, maj 9-10, 2014, Sarajevo, BIH*, 1249-1256. Sarajevo: International Burch University. Pridobljeno 19. 11. 2016 s [https://ftal.ibu.edu.ba/assets/ftal/userfiles/documents/Proceeding-Book-\(Version1.2\).pdf](https://ftal.ibu.edu.ba/assets/ftal/userfiles/documents/Proceeding-Book-(Version1.2).pdf)
- ŠKULJ, Irena (2015) *Težave slovenskih dijakov pri usvajanju Present Perfecta v angleščini* (Magistrsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- TROFIMOVICH, P./LIGHTBOWN, P.M./HALTER, H.R./SONG, H. (2009) Comprehension-based practice: The development of L2 pronunciation in a listening and reading program. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(4), 609-39.
- TRUSCOTT, John (1996) The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- WODE, Henning (1981) Language acquisition universals: A unified view of language acquisition. V H. Winitz (ur.), *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 218-34. New York: New York Academy of Science.
- ZIMMERMAN, Cheryl Boyd (2009) *Word Knowledge: A Vocabulary Teacher's Handbook*. Oxford: Oxford University Press.

POVZETEK

O učenju tujih jezikov obstajajo določeni miti, nepreverjene »resnice«, ki so se ponekod »fossilizirali« in morda sploh več ne vzbujajo nobenih dvomov med običajnimi uporabniki jezikov. V članku osvetlimo izbor štirih mitov o učenju drugega/tujega jezika. V prvem mitu se sprašujemo, kakšno vlogo ima starost pri učenju drugega/tujega jezika. V drugem mitu se sprašujemo, če večina napak v drugem/tujem jeziku res nastane zaradi prenosa (ne)znanja iz prvega jezika v drugi/tuji jezik oziroma transferja. S tretjim mitom preverjamo, ali naj res učitelj vsako napako popravi takoj z namenom, da si je učenec ne bo zapomnil. V četrtem mitu pa nas zanima, ali ima branje res največji vpliv na širjenje besedišča tako v prvem kot drugem/tujem jeziku. Miti o učenju tujega jezika so pogosto kompleksni, kar velja tudi za mite, predstavljene v tem članku. Glede njihove resničnosti ugotavljamo, da najverjetneje najmanj drži mit o nujnosti takojšnjega popravljanja napak, precej bolj pa prvi, drugi in četrti mit.

Ključne besede: drugi/tuji jezik, miti o učenju drugega/tujega jezika, zgodnji začetek, transfer, učenje besedišča preko branja, popravljanje napak

ABSTRACT

Myths about second language learning

There exist several myths about second/foreign language learning. Many of them might have been »fossilised« by second/foreign language users. The article highlights a selection of four myths on second/foreign language learning. Myth 1 is that the sooner one starts to learn a second/foreign language, the better they will learn it. Myth 2 is that transfer from L1 is the major source of errors in a second/foreign language. Myth 3 is that the teacher should correct errors as soon as they appear to prevent the student from remembering them. Myth 4 is that the best way to learn new vocabulary is through reading. Finally we conclude that myths on second/foreign language acquisition are complex, which is true for the myths presented in this paper, too. The least plausible seems to be myth 3 about the urgency of immediate correction of errors. Myths 1, 2 and 4 seem to be true, although with certain limitations.

Keywords: second/foreign language, myths about second language learning, early start, transfer, learning vocabulary through reading, error correction

Andreja Retelj

Oddelek za germanistiko z nederlandistikom

in s skandinavistikom

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

andreja.retelj@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'243:373.5(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.8.217-233



SPRECHKOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT AN SLOWENISCHEN GYMNASIEN: VON DER THEORIE ZUR PRAXIS

1 EINFÜHRUNG

Es liegt auf der Hand, dass Fremdsprachenkenntnisse aufgrund der wachsenden Globalisierung stets an Bedeutung gewinnen. Über eine hochentwickelte Fremdsprachenkompetenz zu verfügen, ist in der heutigen Gesellschaft fast zur Selbstverständlichkeit geworden. Durch die wachsenden wirtschaftlichen Kontakte gewinnt vor allem die mündliche Kommunikation immer mehr an Bedeutung und die Erwartungen an Fremdsprachenlernende, in verschiedenen Sprachsituationen mündlich schnell und angemessen kommunizieren zu können, nehmen aus diesem Grund ständig zu.

Slowenien hat aufgrund seiner geografischen Lage und der geschichtlichen Hintergründe sowie der engen wirtschaftlichen Kontakte bereits eine lange Unterrichtstradition in der deutschen Sprache. In den Grundschulen und Gymnasien wird heutzutage Deutsch überwiegend als zweite Fremdsprache gelernt. Schriftliche und mündliche Deutschkenntnisse sind am Arbeitsmarkt erwünscht und dies resultiert auch in einer Hochkonjunktur der Deutschkurse in den Sprachschulen während der letzten Jahre.

Unseres Wissens besteht keine aktuelle Studie über die Entwicklung der Sprechkompetenz im DaF-Unterricht, deswegen versteht sich dieser Beitrag als ein Versuch diese Lücke zu schließen. Zuerst wird dargestellt, wie die Sprechkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen (weiter GeR) (Europarat 2001) und im Lehrplan für Deutsch für Gymnasien (2008), in den beiden für den slowenischen Kontext wichtigsten Dokumenten, definiert wird und welche Anregungen zur Förderung der Sprechkompetenz von Lernenden in diesen Dokumenten angeboten werden. Weiterhin werden die Resultate der Befragung der Lehrkräfte präsentiert, da die die Sprechkompetenz in der Praxis entwickeln.

2 DIE ENTWICKLUNG DER SPRECHKOMPETENZ IM GER

Der GeR als etablierter Rahmen für den modernen Fremdsprachenunterricht beschreibt, „was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln« (Europarat 2001: 14). GeR unterscheidet schriftliche/mündliche Produktion (Schreiben, Sprechen, schriftliche/mündliche Interaktion, Rezeption (Hören, Lesen) und mündliche/schriftliche Sprachmittlung.

Laut dem GeR (Europarat 2001: 93) muss der Lernende beim Sprechen folgendes leisten:

- eine Mitteilung *planen* und *organisieren* können (kognitive Fertigkeiten);
- eine sprachliche Äußerung *formulieren* können (sprachliche Fertigkeiten);
- die Äußerung *artikulieren* können (phonetische Fertigkeiten).

Ähnliche Voraussetzungen liegen auch in dem bekanntesten Modell von Levelt (1989) vor, der von einer Konzeptualisierungs-, Formulierungs- und Artikulationsphase ausgeht.

Die Sprechkompetenz eines Lernenden zeigt sich, indem er verschiedene produktive mündliche Aktivitäten verwirklicht, z.B. der Lernende liest einen Text vor, fasst den Inhalt eines geschriebenen Textes zusammen, gibt Anweisungen, spricht spontan über ein Thema, hält ein Referat oder eine Präsentation, usw. Anhand dieser Sprechaktivitäten wird sofort klar, dass eine ganze Reihe von Faktoren Einfluss auf das Sprechen ausüben. Die mündliche Performanz eines Lernenden wird durch seine Aussprache bzw. Artikulation, seinen Wortschatzgebrauch, seine Grammatikbeherrschung, die Kohärenz des Gesagten, seine Sprech- und Sprach-Strategien, die Verwirklichung der Sprechabsicht usw. geprägt. All diese Faktoren, die beim Sprechen in Betracht gezogen werden müssen, machen es unmöglich, die Sprechkompetenz kurz und knapp zu beschreiben (vgl. Harsch 2007). Die Sprechkompetenz sollte demzufolge als Verflechtung von verschiedenen Teilkompetenzen angesehen werden.

Hinsichtlich des Sprechens kommt darum im GeR (Europarat 2001: 64-66) eine Reihe von globalen und spezifischen Skalen in Frage. Auf den Niveaus von A1 bis C2 werden die Erwartungen mit Deskriptoren bzw. Kann-Beschreibungen genau formuliert.

Das monologische Sprechen kann mithilfe von folgenden Skalen¹ beschrieben werden: Mündliche Produktion allgemein; Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben; Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren; Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen; Vor einem Publikum sprechen.

Weiterhin wird das Sprechen auch auf das dialogische Sprechen bzw. die mündliche Interaktion² bezogen, bei der sich der Sprachverwendende abwechselnd in der Rolle des Sprechers und des Hörers befindet. Für die mündliche Interaktion wurden 7 Skalen mit Deskriptoren ausgearbeitet: Mündliche Interaktion allgemein; Konversation; Informelle

¹ Einzelne Skalen findet der interessierte Leser im GeR (Europarat 2001: 64-66).

² Einzelne Skalen befinden sich im GeR (ibid: 78-85).

Diskussion (unter Freunden); Formelle Diskussion und Besprechungen; Transaktionen: Dienstleistungsgespräche; Informationsaustausch; Interviewgespräche.

Eine weitere Rolle, die dem Sprechen im GeR zugeteilt wird, stellt die mündliche Sprachvermittlung dar, für die der GeR keine Deskriptoren enthält.

Mit einzelnen Skalen und deren Deskriptoren wird versucht die Entwicklung des Sprechens in der Fremdsprache auf Kompetenzstufen von A1 bis C2 genau und möglichst detailliert zu beschreiben. Obwohl die Anwendung der Deskriptoren eine transparente Einschätzung der Sprechkompetenz anbieten sollte, stellt sich in der Praxis heraus, dass es sich um ein äußerst komplexes Vorgehen handelt. Die Einstufung eines Lernenden auf ein bestimmtes, sich am GeR orientierenden Niveau setzt eine holistische Beurteilung seiner Sprechperformanz sowie die Beherrschung einzelner für das Sprechen relevanter Faktoren voraus. Zur Beurteilung der Sprechfertigkeit müssen neben den erwähnten Skalen für das Sprechen noch einige weitere spezifische Skalen aus dem GeR zur Hilfe genommen werden. Das Beurteilungsraster für die mündliche Sprachperformanz im GeR beinhaltet deshalb außerdem Deskriptoren für Spektrum, Korrektheit, Interaktion, Flüssigkeit und Kohärenz (ibid: 37-38).

Welcher Aktivitäten sich Lehrende zur Entwicklung der Sprechkompetenz ihrer Schüler im Einzelnen bedienen, ist im GeR nicht vorgeschrieben und wird der autonomen fachlichen Entscheidung der einzelnen Lehrkräfte überlassen, die sich auch an bestimmte curriculare Vorgaben zu halten haben.

3 DIE ENTWICKLUNG DER SPRECHKOMPETENZ IM LEHRPLAN FÜR DEUTSCH AN GYMNASIEN

Die aktuellste Version des Lehrplans für Deutsch an Gymnasien³ wurde im Jahr 2008 veröffentlicht und ist für alle DaF-Lehrkräfte an slowenischen Schulen bindend. Schon am Anfang wird ausdrücklich betont, dass sich der Lehrplan am GeR orientiert und von den Definitionen der kommunikativen sprachlichen Kompetenz im GeR ausgeht (Holc et al. 2008: 5).

Im Lehrplan für Deutsch an Gymnasien (ibid: 11-12) wird der Entwicklung der Sprechkompetenz eine wichtige Rolle zugewiesen. Das Sprechen sollte im DaF-Unterricht als mündliche Produktion bzw. „Zusammenhängendes Sprechen“, mündliche Interaktion bzw. „An Gesprächen teilnehmen“ und mündliche Mediation bzw. Sprachmittlung gefördert werden.

Das erwartete Niveau der Sprechkompetenz von Lernenden wird in einzelnen Ausführungsmodulen⁴ festgelegt. An dieser Stelle werden nur die Ziele der Module II und III näher vorgestellt, die für Deutsch als zweite Fremdsprache gesetzt werden.

³ Učni načrt: Nemščina: Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur)

⁴ Eine detaillierte Beschreibung einzelner Module findet der interessierte Leser im Lehrplan für Deutsch (siehe Holc et al. 2008: 19-21).

Modul II ist für Lernende mit Vorkenntnissen aus der Grundschule vorgesehen und wurde für 420 Schulstunden konzipiert. Für das erwartete Niveau B1-B2 nach dem Schulabschluss werden hinsichtlich des Sprechens folgende Ziele festgesetzt:

Die Lernenden können:

- schriftliche oder mündliche Texte mit allgemeiner Thematik mit eigenen Worten zusammenfassen und ihre Meinung dazu äußern,
- mit eigenen Texten etwas beschreiben, Inhalte zusammenfassen, planen, eigene Erfahrungen, Eindrücke und Gefühle äußern,
- an Gesprächen über allgemeine Themen teilnehmen und ihren eigenen Standpunkt zur Thematik kurz äußern,
- verschiedene Informationen weiterleiten,
- einzelne Wörter und Sätze verständlich aussprechen,
- ein ausgewähltes Thema mithilfe von IKT⁵ selbstständig präsentieren und darüber diskutieren (nach Holc et al. 2008: 19-20).

Am Ende des Moduls III (Anfänger, 420 Schulstunden, erwartetes Niveau B1) wird erwartet, dass die Lernenden mündlich:

- Inhalte eines Textes mit einfachen Worten wiedergeben,
- mit eigenen kurzen Texten etwas beschreiben, Inhalte zusammenfassen, planen, eigene Erfahrungen, Eindrücke und Gefühle, Zustimmung oder Ablehnen auf eine einfache Weise äußern,
- an Gesprächen, die sie persönlich interessieren, teilnehmen, wobei sie noch nicht so fließend sprechen und mehr Zeit brauchen,
- Informationen weiterleiten,
- einzelne Wörter und Sätze richtig aussprechen,
- kulturelle Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und Kulturen im deutschsprachigen Raum wahrnehmen und sich dazu äußern (ibid).

Die erwarteten Ziele für das Sprechen auf den einzelnen Niveaus werden im Lehrplan auch in Form von Deskriptoren erfasst. Sie richten sich nach dem GeR und sind an die Lerngruppe „Jugendliche“ angepasst.

Laut dem Lehrplan (nach Holc et al. 2008: 24) wird erwartet, dass Lernende auf dem Niveau B1 und B2 bei der mündlichen Produktion/zusammenhängendem Sprechen folgendes leisten:

- B1: Der Schüler/Die Schülerin kann einfache Sätze bilden, anhand derer er/sie seine/ihre Erfahrungen, Ereignisse, Träume, Wünsche und Ambitionen beschreiben kann. Er/Sie kann seine/ihre Anschauungen und Pläne kurz erläutern. Er/Sie kann eine

Geschichte erzählen oder den Inhalt eines Buches bzw. eines Films wiedergeben und seine/ihre Reaktionen darauf präsentieren.

- B2: Der Schüler/Die Schülerin kann klar und genau viele Sachverhalte aus verschiedenen für ihn/sie interessanten Bereichen beschreiben. Er/Sie kann seine/ihre Meinung zu bestimmten Problemen äußern und seine/ihre Einstellung begründen.

Für die mündliche Interaktion/an Gesprächen teilnehmen wird erwartet, dass Lernende auf B1 und B2 folgendes leisten:

- B1: Der Schüler/ Die Schülerin kann die meisten Sprachsituationen/sprachlichen Situationen auf Reisen, in denen die Zielsprache in bestimmten Zielgebieten gesprochen wird, bewältigen. Er/Sie kann auch unvorbereitet an Gesprächen teilnehmen, wenn es um für ihn/sie interessante oder alltägliche Themen geht (z.B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse).
- B2: Der Schüler/Die Schülerin kann sich ziemlich fließend und spontan in der Fremdsprache äußern, sodass die Kommunikation ohne größere Schwierigkeiten verläuft. Er/Sie kann an Diskussionen über allgemeine Themen teilnehmen und mit Argumenten seine/ihre Standpunkte vertreten (ibid).

Laut dem Lehrplan für Deutsch an Gymnasien sollten Lernende am Ende des Gymnasiums das Niveau eines selbstständigen Sprachverwenders erreichen. Die Deskriptoren umfassen auf beiden dargestellten Niveaus die meisten sprachlichen Situationen aus dem Alltag der Lernenden und die meisten für sie relevanten Themen. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie diese Situationen und Themen sprachlich erfolgreich bewältigen können. In Anlehnung an den GeR werden im Lehrplan folgende Themen vorgeschlagen: Persönliche Angaben; Familie und Wohnen; Schule und Ausbildung; Arbeit und Beruf; Dienstleistungen; Körper und Gesundheit; Freizeit und Unterhaltung; Reisen und Verkehr; Essen und Trinken, Einkaufen; Kultur, Kunst, Interkulturalität; zwischenmenschliche Beziehungen; Wissenschaft, Technologie, Massenmedien; Natur und Umweltschutz; Politik und Gesellschaft.

Für die Entwicklung der Sprechkompetenz werden im Lehrplan auch einige Aktivitäten empfohlen: lautes Vorlesen, Berichten mithilfe von Mitschriften, Beschreiben, Erzählen, Erklären, Rollenspiele, spontanes Sprechen, Singen, Erörtern, Zusammenfassen eines gesprochenen Textes in der Muttersprache oder Fremdsprache, Übersetzen (Hol et al. 2008: 11-12). Zur Förderung der Interaktion werden Dialoge, Rollenspiele und Simulationen empfohlen.

Im Kapitel 6.1.3 des Lehrplans werden die Entwicklung der Sprechkompetenz, die Rolle der Lehrkräfte dabei und die Richtlinien für die Unterrichtspraxis detaillierter beschrieben. Lehrende sollten die Entwicklung der Sprechkompetenz genau einplanen, sie sollten Lernmaterialien sorgsam vorbereiten und genaue Teilziele hinsichtlich dessen setzen, was Lernende durch bestimmte Sprechaktivitäten beim Unterricht oder

selbstständige Arbeit erreichen sollten. Dabei sollten sie die Lernenden motivieren, unterstützen, im selbstständigen und autonomen Lernen fördern, für eine angenehme Lernatmosphäre sorgen, auf die Bedürfnisse einzelner Lernender eingehen, Aufgaben differenzieren und individualisieren.

Es werden einige Methoden und Techniken vorgeschlagen, mithilfe derer Lehrende die Sprechkompetenz ihrer Schüler entwickeln und fördern können; z.B. geführte Dialoge, gemischte Reihenfolge in einem Dialog, Dialoge ergänzen, schematische Dialoge, funktionale Dialoge, Rollenspiele, Projektarbeit, Interviews, Fragebögen, Geschichten zusammenfassen, Sprechübungen mit Hilfsmitteln (Bilder, Videos, Fotos, Zeichnungen, Gegenstände, Stichwörter ...), Diskussionen (ibid: 34-35). Der Lehrende sollte den Unterricht so planen, dass die Lernenden genügend Lerngelegenheiten haben, um ihre Sprechkompetenz stufenweise zu entwickeln.

Die angezeigte Lehrerrolle, die Methoden und Techniken, die im Lehrplan zur Entwicklung und Förderung der Sprechkompetenz empfohlen werden, entsprechen dem Konzept des „Balanced Teaching“ (Thaler 2010), wobei die Lehrenden sich um eine Ausgewogenheit zwischen geschlossenen und offenen Unterrichtsmethoden bemühen, mittels derer sie die Lernenden zunächst mit den sprachlichen Mitteln vertraut machen und ihnen dann die Möglichkeit geben diese in möglichst authentischen Lernsituationen einzuüben und zu erlernen. Goh und Burns (2012: 151-152) schlagen eine Reihe von Sprechaktivitäten vor, mit denen Lehrende den Lernenden beim Sprechen helfen können.

In den beiden für slowenische DaF-Lehrende grundlegenden Dokumenten wird die Sprechkompetenz und ihre Entwicklung eher theoretisch dargestellt. Im Gegensatz zu den abstrakten und für beliebige Lernkontexte verfassten Beschreibungen im GeR findet man im Lehrplan für Deutsch an Gymnasien stellenweise auch einige Konkretisierungen für die Unterrichtspraxis. Diese werden meist als Ideen bzw. Anregungen hinsichtlich dessen angeboten, welche Methoden oder Techniken überhaupt eingesetzt werden können. Es hängt jedoch von den einzelnen Lehrkräften ab, ob sie diese überhaupt annehmen und in welchem Maße sie Lerngelegenheiten arrangieren.

4 EMIPIRSCHER TEIL

4.1 Forschungsproblem

Die wichtigsten Dokumente (der GeR und der Lehrplan für Deutsch an Gymnasien) setzen die Entwicklung der Sprechkompetenz als eines der wichtigsten Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts fest. Da die Richtlinien in beiden Dokumenten auf relativ abstrakte Weise verfasst werden, interessierte uns, wie die Umsetzung dieses Ziels in der Praxis erfolgt. Wir wollten herausfinden,

- welche Übungen Lehrende zur Förderung und Entwicklung der Sprechkompetenz einsetzen,

- wie viel Zeit der Entwicklung der Sprechkompetenz im Unterricht gewidmet wird und
- welchen Einfluss der GeR auf die Unterrichtspraxis ausübt.

4.2 Methode und Instrument

Als Forschungsmethode bedienen wir uns der Befragung, weil wir eine größere Zahl von DaF-Lehrern und Lehrerinnen in die Studie einbeziehen wollten. Es wurde ein teilweise standardisierter Fragebogen mit 4 geschlossenen und 2 offenen Fragen erstellt. Zusätzlich wurden noch 2 Fragen zu demografischen Daten gestellt, und zwar zum Geschlecht und der Dauer der Berufserfahrungen. Für das Ausfüllen des Fragebogens waren 10 Minuten vorgesehen.

4.3 Datenerhebung und Datenbearbeitung

Der Fragebogen wurde am 20. August 2016 auf der jährlichen Deutschlehrerfortbildung in Ljubljana an Deutschlehrende verteilt. Von 65 verteilten Fragebögen im Papierformat erhielten wir 36 ausgefüllte Fragebögen zurück, die in die weitere Analyse einbezogen wurden. Zuerst wurden alle Daten in Excel übertragen und dann mithilfe der deskriptiven Statistik analysiert. Berechnet wurden Mittelwerte (MT), Standardabweichungen (STD) und Prozentzahlen (f %).

4.4 Teilnehmer

An der Befragung nahmen 36 Deutschlehrerinnen aus verschiedenen Regionen Sloweniens teil. Obwohl die Stichprobe (N=36) sehr klein ist und sich die Datenanalyse nicht einfach auf die Gesamtpopulation der Deutschlehrenden in Slowenien generalisieren lässt, bieten die Resultate trotzdem einen guten Einblick in den Schulalltag, vor allem, weil die Teilnehmerinnen zu der Gruppe gehören, die am häufigsten an Fortbildungen teilnehmen und bereit sind, Neues in ihrem Unterricht auszuprobieren.

Aus Tabelle 1 wird ersichtlich, dass die Teilnehmerinnen durchschnittlich 17,9 Jahre Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Lehrerinnen mit solchen Berufserfahrungen sind schon so lange im Dienst, dass sie nicht mehr mit anfänglichen Schwierigkeiten zu kämpfen und ihren eigenen Lehrstil höchstwahrscheinlich schon entwickelt haben. Nur eine Teilnehmerin ist erst seit einem Jahr in der Schule tätig, eine weitere Teilnehmerin hat 30 Jahre Berufserfahrungen.

Wie lange unterrichten Sie schon Deutsch in der Schule?				
N	MT	STD.	MIN	MAX
36	17.9	6.43	1	30

Tabelle 1: Berufserfahrungen der Teilnehmerinnen

4.5 Resultate und Diskussion

Mit der ersten Frage wollten wir herausfinden, wie oft die Lehrenden ausgewählte Aktivitäten zur Förderung der Sprechfertigkeit in ihrem Unterricht einsetzen. Absichtlich wurden Aktivitäten aufgelistet, die entweder eine stark gelenkte oder eine etwas freiere mündliche Produktion ermöglichen sollten.

Aus der Tabelle 2 kann entnommen werden, dass die Lehrenden den Lernenden am häufigsten Fragen stellen (MT=4,3), ihnen Lückentexte geben, die sie ergänzen und dann vorlesen, (MT=3,9) oder sie lassen die Lernenden Rollenspiele zu bestimmten im Unterricht behandelten Themen vorbereiten (MT=3,6). Die Platzierung auf den ersten drei Stellen weist auf einen ziemlich stark gelenkten Unterricht hin, bei dem die Lehrenden alle Fäden in der Hand halten und eine größere Kontrolle über die Schüler und ihre Leistungen ausüben können, denn die ersten drei Aktivitäten setzen einen zweidimensionalen Kommunikationsweg voraus, der entweder im Plenum oder als Partnerarbeit realisiert werden kann.

Die Auswahl der häufigsten Sprechaktivitäten weist auch auf drei weitere wichtige Merkmale des DaF-Unterrichts hin: Das erste Merkmal ist der in der Unterrichtspraxis noch immer tief verankerte lehrerzentrierte Unterricht, bei dem die Lernenden eher passiv sind und nur auf die Impulse der Lehrkraft reagieren. Das zweite Merkmal deutet auf die Positionierung der Sprechfertigkeit hin, die auch als Reduktion auf das Vorlesen gesehen werden kann. Das Vorlesen der von den Schülern eingetragenen Lösungen kann nämlich eigentlich nur schwer oder gar nicht als Sprechübung, die zum freien Sprechen führt, bewertet werden. Vielmehr geht es bei solchen Übungen um das Üben der grammatischen Strukturen oder des Wortschatzes; das Sprechen spielt hier nur eine nebensächliche Rolle. Von der Tatsache, dass die grammatischen Kenntnisse eine wichtige Rolle für die slowenischen DaF-Lehrkräfte spielen, zeugt auch die Positionierung des Faktors „Richtigkeit“ bei der Bewertung der mündlichen Prüfung (siehe Tabelle 3). Das dritte Merkmal ist der starke Einfluss der Lehrwerke auf den DaF-Unterricht. Sowohl Lückentexte als auch Rollenspiele bzw. Dialoge sind Übungstypen, die in den Lehrwerken stark vertreten sind und im Unterricht demzufolge auch häufig eingesetzt werden. Aktivitäten, für welche die Lehrenden die Materialien selbst vorbereiten müssen, werden viel weniger eingesetzt, wie z.B. Simulationen, Debatten oder Diskussionen. Für solcherlei Aktivitäten muss auch mehr Zeit eingeplant werden als z.B. für einen fragend-entwickelnden Unterricht und die Steuerung des Lernprozesses ist außerdem geringer. Interessant ist die Rangierung auf den letzten zwei Plätzen, denn beide hier aufgelisteten Aktivitäten

könnten die Kreativität fördern und auch andere nicht nur sprachliche Kompetenzen zur Geltung bringen, werden aber trotzdem ziemlich selten im Unterricht eingesetzt.

	Fr. 1 Wie oft setzten Sie folgende Aktivitäten in Ihrem Unterricht ein?	1	2	3	4	5	N	MT	STD
1.6	Frage-Antwort	0 0%	0 0%	3 9%	17 49%	15 43%	35 100%	4.3	0.6
1.5	Ergänze die Lücken im Text!	0 0%	3 9%	9 26%	12 34%	11 31%	35 100%	3.9	1.0
1.7	Rollenspiele/Dialoge	2 6%	2 6%	12 33%	13 36%	7 19%	36 100%	3.6	1.1
1.1	Mündliche Präsentation eines Themas	1 3%	5 14%	11 31%	10 29%	8 23%	35 100%	3.5	1.1
1.3	Beschreibe und ordne zu!	2 6%	9 26%	9 26%	12 35%	2 6%	34 100%	3.1	1.1
1.8	Simulation	3 9%	8 24%	7 21%	15 44%	1 3%	34 100%	3.1	1.1
1.10	Diskussion oder Debatte	2 6%	11 31%	9 25%	9 25%	5 14%	36 100%	3.1	1.2
1.11	Story-Telling	4 11%	12 33%	8 22%	8 22%	4 11%	36 100%	2.9	1.2
1.9	Problemlösung	6 17%	9 26%	14 40%	4 11%	2 6%	35 100%	2.6	1.1
1.4	Beschreibe und zeichne nach!	7 21%	11 33%	10 30%	5 15%	0 0%	33 100%	2.4	1.0
1.2	Finde den Unterschied (engl. Spot the difference)	10 29%	16 46%	7 20%	2 6%	0 0%	35 100%	2.0	0.9

Tabelle 2: Häufigkeit der Sprechaktivitäten im DaF-Unterricht

Darüber hinaus wollten wir herausfinden, welche Faktoren bei der mündlichen Befragung für die Lehrenden eine Rolle spielen. Bei der zweiten Frage konnten die Teilnehmer zwischen mehreren Antworten auswählen. Eine Rangierung war nicht vorgesehen. Die meisten Teilnehmer ($f = 94\%$) wählten den Faktor „Aussagekräftigkeit“ aus, was eigentlich erwartet worden war. Ein wenig überraschend ist die Platzierung des Faktors „Richtigkeit“ ($f = 78\%$) an die die zweite Stelle, was darauf hindeutet, dass die Grammatik auch bei der mündlichen Befragung eine größere Rolle spielt als andere Faktoren, die bei der Bewertung der Sprechfertigkeit vielleicht relevanter wären. Da der DaF-Unterricht in Slowenien eine lange grammatikorientierte Tradition hat und grammatische Fehler eher als unerwünschte Erscheinung angesehen werden, schreiben die Teilnehmerinnen diesem Faktor noch immer große Bedeutung zu. Diese Antwort korreliert auch mit den am häufigsten eingesetzten Übungstypen, die vorher erwähnt wurden.

	Fr. 2 Welche Faktoren sind für Sie bei der mündlichen Befragung wichtig?	F	f (%)
2.1	Aussagekräftigkeit	34	94
2.4	Richtigkeit	28	78
2.3	Flüssigkeit	27	75
2.2	Interaktion	25	69
2.5	Aussprache	25	69

Tabelle 3: Wichtigkeit der Faktoren bei der mündlichen Bewertung

Im slowenischen Lehrplan für Deutsch als zweite Fremdsprache sind an Gymnasien 105 Stunden pro Schuljahr und insgesamt 420 Stunden für alle vier Jahre vorgeschrieben, was normalerweise in 3 Schulstunden pro Woche realisiert wird. Uns interessierte deswegen, wie viel Zeit die Lehrenden in den einzelnen Schulstunden für die Förderung der Sprechfertigkeit einplanen. Die meisten Teilnehmerinnen ($f = 42\%$) widmen den Sprechübungen zwischen 15 und 20 Minuten. Es folgen jene Teilnehmerinnen ($f = 36\%$), die zwischen 5 und 15 Minuten Zeit für das Sprechen einplanen. In der Praxis heißt das, dass während einer Schulstunde bis zur Hälfte der Unterrichtszeit gesprochen wird. Das scheint auf den ersten Blick ziemlich viel zu sein. Wie aus der ersten Frage (siehe Tabelle 2) abzuleiten ist, kommen aber eher geschlossene Übungen vor, bei denen die Lernenden stark gelenkt werden oder das Gespräch verläuft nach dem Ping-Pong-Prinzip mit Fragen und Antworten zwischen Lehrenden und Lernenden. Das Ziel solcher Übungen ist wahrscheinlich bestimmte Strukturen und/oder Wortschatz zu trainieren, also das, was im Unterricht zurzeit gerade behandelt wird, auch mündlich einzuüben.

Fr. 3	Wie viel Zeit widmen Sie den Sprechübungen in den einzelnen Schulstunden (45 Minuten)?	F	f %
3.3	Zwischen 15 und 20 Minuten	15	42
3.2	Zwischen 5 und 15 Minuten	13	36
3.1	Weniger als 5 Minuten	7	19
3.4	Mehr als 20 Minuten	1	3
Gesamt		36	100

Tabelle 4: Zeitlicher Rahmen für die Sprechaktivitäten

Nachdem die Lehrerinnen im Rahmen der Fortbildung die in der Tabelle 5 aufgelisteten Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit praktisch ausprobiert hatten, wurden sie nach der Nützlichkeit der Übungen für ihren Unterricht gefragt. Aus der Platzierung in der Tabelle 5 wird ersichtlich, dass die Übungen, die das freie Sprechen im Unterricht fördern, positiv bewertet wurden. Alle ausprobierten Aktivitäten wurden mit ziemlich hohen Mittelwerten bewertet.

An die erste Stelle wurde die Methode „Speed-Dating“ platziert (MT=4,8). Da mit dieser Methode das Sprechen in größeren Gruppen gefördert werden kann, scheint diese Auswahl nicht überraschend. Viele Lehrerinnen empfinden die Sprechaktivitäten in großen Klassen als äußerst problematisch (siehe Tabelle 6), weil man solche Lernsituationen nur schwer unter Kontrolle halten und die Lernenden auch nur schwer begleiten kann. In dieser Aktivität haben Lehrerinnen eine Möglichkeit dafür erkannt, wie sie ihre ganze Klasse zum Sprechen bringen und trotzdem eine mäßige Lenkung ausüben könnten. Den zweiten Platz besetzt die Aktivität „Frage-Antwort nach Mustersätzen“ (MT=4,6). Dieser Übungstyp ermöglicht eine ziemlich starke Steuerung des Lernprozesses, die Partnerarbeit lässt den Lehrenden einen gewissen Überblick über die Mitarbeit der Schüler und er kann auch in heterogenen Klassen eingesetzt werden. Bei einer so hohen Bewertung dieses Übungstyps könnte auch die Tatsache eine wichtige Rolle spielen, dass bereits viele vorgefertigte Materialien existieren und mit nur wenigen oder keinen Veränderungen sofort im Unterricht eingesetzt werden können. Dasselbe lässt sich für die drittplatzierte Aktivität „eine Bildergeschichte erzählen“ (MT=4,5) vermuten. Bei dem beschriebenen Workshop wurden etliche Lernmaterialien mit Bildergeschichten präsentiert, die den meisten Teilnehmerinnen zwar bekannt waren, aber dennoch nicht für Sprechaktivitäten verwendet wurden. Was möglicherweise zur hohen Bewertung dieser Aktivität beitrug, ist der Steuerungsgrad, der beliebig festgelegt werden kann. Darüber hinaus bewerteten die Lehrerinnen noch zwei weitere Sprechaktivitäten (MT=4,2) sehr hoch, die vor allem für größere Gruppen in Frage kommen. Bei der Aktivität „Kartenaustausch“ wurde am Beispiel von Fragen zu einem Thema in der Praxis gezeigt, wie Lernende miteinander über ein Thema sprechen können und bei der Aktivität „Geschichten aus der Tasche“, wie eine Gruppe zum Sprechen angeregt werden kann. Interessanterweise wurde auch die Aktivität „Bilddiktat“ mit einem hohen Mittelwert bewertet (MT=4,1), obwohl gerade diese Aktivität, wie aus der Tabelle 2 (siehe Fr. 1.4) ersichtlich ist, eher selten eingesetzt wird. Wir glauben, dass Lehrerinnen diese Aktivität selber nicht wirklich sinnvoll einsetzen konnten und sich erst während des Workshops davon überzeugen konnten, dass sie wirkungsvoll und dazu sogar unterhaltsam ausfallen kann. Auch die beiden Präsentationsformen (Fr. 4.6 und 4.10) wurden als nützlich bewertet (MT=3,8). Obwohl das Präsentieren eines Themas schon jetzt häufig im Unterricht vorkommt (siehe Tabelle 2; F 1.1), könnten beide Präsentationstechniken auch im DaF-Unterricht Einsatz finden. Mit einem Durchschnittswert von 3,7 wurden zwei Aktivitäten bewertet: „Rory Cubes Geschichten“ und „Bilder kommentieren“. Beide Aktivitäten waren für die meisten Lehrerinnen neu. Mit dem Mittelwert 3,6 und damit auf dem letzten Platz wurde die Aktivität „Wimmelbilder sprechen lassen“ rangiert. Aus den Bewertungen der Lehrerinnen lässt sich schließen, dass alle Aktivitäten, die sie praktisch ausprobierten, großes Potenzial für die Sprechförderung im Unterricht in sich tragen.

Fr. 4	Wie nützlich sind Ihrer Meinung nach folgende Sprechaktivitäten?								
	Aktivität	1	2	3	4	5	N	MT	STD
4.11	Speed-Dating	1 3%	0 0%	0 0%	4 12%	29 85%	34 100%	4.8	0.7
4.1	Frage-Antwort nach Mustersätzen	0 0%	0 0%	3 9%	9 26%	22 65%	34 100%	4.6	0.7
4.2	eine Bildergeschichte erzählen	0 0%	0 0%	5 14%	7 20%	23 66%	35 100%	4.5	0.7
4.4	Kartenaustausch	2 6%	0 0%	4 13%	8 26%	17 55%	31 100%	4.2	1.1
4.9	Geschichten aus der Tasche	1 3%	1 3%	6 17%	11 31%	17 47%	36 100%	4.2	1.0
4.3	Bilddiktat	1 3%	2 6%	6 17%	9 26%	17 49%	35 100%	4.1	1.1
4.6	Pecha Kucha Präsentationstechnik	1 4%	2 8%	4 17%	12 50%	5 21%	24 100%	3.8	1.0
4.10	Ted-X-Format	1 4%	0 0%	8 30%	13 48%	5 19%	27 100%	3.8	0.9
4.8	Rory Cubes Geschichten erfinden und erzählen	1 3%	3 9%	12 35%	6 18%	12 35%	34 100%	3.7	1.1
4.7	Bilder kommentieren	1 4%	2 8%	5 21%	12 50%	4 17%	24 100%	3.7	1.0
4.5	Wimmelbilder sprechen lassen	2 7%	4 14%	5 18%	10 36%	7 25%	28 100%	3.6	1.2

Tabelle 5: Nützlichkeit der Sprechaktivitäten aus der Sicht der Lehrerinnen

Bei der fünften offenen Frage wollten wir herausfinden, mit welchen Schwierigkeiten sich die Lehrenden bei der Durchführung bestimmter Sprechaktivitäten im Unterricht konfrontiert sehen. Wir erhielten 32 Antworten, die in acht Kategorien eingeteilt wurden. Für die meisten Lehrerinnen (F=18) stellt die Klassengröße das akuteste Problem dar. Viele berichten, dass sie Klassen mit bis zu 33 Lernenden unterrichten und darin den Grund dafür sehen, dass die Lernenden so nur wenige Gelegenheiten zur Teilnahme an einem Gespräch bekommen. Vor allem bei freien Sprechübungen ist das problematisch. Das zweitgrößte Problem für die Lehrerinnen (F=13) ist mit der Kontrolle über die Mitarbeit der Lernenden und der Korrektur verbunden. Wenn die Lernenden eine Sprechaktivität in Gruppen oder in Paaren ausüben, sehen sich die Lehrkräfte in ihrer Rolle eingeschränkt, weil sie die Äußerungen der Lernenden nicht korrigieren können. Als drittes Problem wird ein großer Leistungsunterschied genannt (F=8), denn die Lernenden sollen sehr unterschiedliche Vorkenntnisse haben, was mit einem hohen Aufwand bei der Aufgabenerstellung verbunden ist. In die vierte Kategorie „Zeitliche Beschränkung“ wurden

alle Antworten eingeordnet, die das Problem der Dauer ansprechen. Freie Sprechübungen dauern länger und einige Lehrerinnen (F=7) meinen, man könne diese Zeit viel besser nutzen, wenn man den Unterricht selbst lenkt. Darüber hinaus berichten die Lehrerinnen (F=6), dass die Schüler unvorbereitet zum Unterricht kommen und bei den Sprechübungen deshalb nicht mitmachen können. Einen weiteren Hemmschuh für einen erfolgreichen Einsatz der Sprechübungen stellen auch persönliche Merkmale der Lernenden dar, wie z. B. Schüchternheit oder Unmotiviertheit (F=6). Einige Lehrerinnen (F=4) fühlen sich wegen des umfangreichen Lehrplans eingeschränkt und wieder andere (F=4) empfinden Sprechübungen als problematisch, weil die Lernenden dann automatisch zu viel miteinander in der Muttersprache sprechen.

Kategorie	Fr. 5 Was sind für Sie die größten Schwierigkeiten bei der Förderung der Sprechfertigkeit im Unterricht?	F	f %
K 1	Zu große Klassen	18	56
K 2	Zu wenig Kontrolle	13	40
K 3	Zu großer Leistungsunterschied	9	28
K 4	Zeitliche Beschränkung	7	22
K 5	Unvorbereitete Schüler	6	19
K 6	Persönliche Merkmale der Lernenden	6	19
K 7	Zu umfangreicher Lehrplan	4	12,5
K 8	Gebrauch der Muttersprache	4	12,5

Tabelle 6: Schwierigkeiten bei der Förderung der Sprechfertigkeiten

Mit der letzten Frage sollte herausgefunden werden, inwiefern sich die Lehrenden bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) bedienen und wie hilfreich sie ihn finden. Auf diese Frage respondierten 31 Lehrerinnen. Ihre Antworten ließen sich in 3 Kategorien einteilen. Überraschenderweise wird der GeR hinsichtlich der Entwicklung der Sprechfertigkeit von vielen Befragten (F=15) überhaupt nicht angewendet. Einige Gründe dafür waren die Unübersichtlichkeit der Skalen (4-mal), zu allgemeine Deskriptoren (3-mal), kein praktischer Wert der Skalen (6-mal), ungeeignete Deskriptoren (1-mal) und auch die fehlende Vertrautheit mit den Deskriptoren (1-mal). Da der GeR im slowenischen Raum schon seit einigen Jahren bekannt ist und bei Lehrerfortbildungen mehrmals thematisiert wurde, hatten wir vermutet, dass Lehrende dieses Dokument viel häufiger zur Hand nehmen und die Deskriptoren bei ihrer praktischen Arbeit berücksichtigen. Für einige Lehrerinnen (F=10) dient der GeR als Orientierungshilfe bei der Erstellung von Fragen für die mündliche Prüfung (4-mal), bei der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades von verschiedenen Übungen (4-mal) und bei der jährlichen Planung (2-mal). Sofern sie in Lehrwerken vorkommen, finden die Deskriptoren als Kann-Beschreibung zur Selbstevaluation für Lernende (F=6) Anwendung.

Kategorie	Fr. 6 Wie hilfreich ist für Sie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) im Hinblick auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit?	F	f%
K 1	Keine Anwendung	15	48
K 2	Orientation für Lehrende	10	33
K 3	Selbstevaluation für Lernende	6	19

Tabelle 7: Anwendung des GeR

5 SCHLUSSBEMERKUNGEN

Der GeR ist aus dem heutigen Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken. Seit seiner Veröffentlichung fand er relativ schnell europa- und sogar weltweit Anerkennung und wurde als Grundlage für zahlreiche nationale Fremdsprachencurricula eingesetzt. Mit dem Ziel Transparenz und Vergleichbarkeit zu gewährleisten zeigen sich jetzt deutlich auch seine Desiderate. Gerade weil der GeR zur Abstraktion und Verallgemeinerung tendiert und damit für jeden Sprachkontext und jede Lernsituation geeignet ist, müssen Kompetenzskalen für jeden bestimmten Kontext und Bedarf, für alle Ziele und Lerngruppen konkretisiert und daran angepasst werden. Hinsichtlich des Sprechens bietet der GeR zahlreiche Skalen mit Deskriptoren, was jedoch für die Unterrichtspraxis im Schulalltag höchstwahrscheinlich zu abstrakt ist (vgl. Harsch 2007). Auch die Formulierungsweise der Deskriptoren kann dazu beitragen, dass man sich des GeR eher zur Feststellung der Sprechkompetenz als zur Planung der Aktivitäten für deren Entwicklung bedient.

Der Lehrplan für Deutsch orientiert sich am GeR und passt sich an eine bestimmte Lerngruppe und einen bestimmten Lernkontext an: die Jugendlichen an slowenischen Gymnasien. Im Unterschied zum GeR müssen sich die Lehrenden daran halten und die dort beschriebenen Prinzipien verwirklichen sowie die gesetzten Ziele erreichen. Im Lehrplan gibt es zwar einige Anregungen zur Entwicklung der Sprechkompetenz, die von den Lehrenden berücksichtigt werden können oder auch nicht. Was in der Klasse zur Förderung der Sprechkompetenz unternommen wird, bleibt weitgehend der autonomen Entscheidung der Lehrkräfte überlassen. Der Lehrplan setzt insofern nur das Niveau voraus, das am Ende eines Moduls erreicht werden sollte. Wie genau das verwirklicht werden sollte, lässt sich anhand des Lehrplans nicht feststellen. Die Resultate der Befragung der Lehrkräfte zeigen, dass das Sprechen vor allem auf Reproduktion reduziert wird. Häufig konzentriert sich das Sprechen im DaF-Unterricht auf das Beantworten der Fragen des Lehrers. Oftmals werden Sprechaktivitäten eingesetzt, die den Lernenden dabei helfen, ihren Wortschatz und grammatische Strukturen mündlich zu üben oder bestimmte sprachliche Mittel nach einem Muster anzuwenden. Es werden vor allem stark gesteuerte Übungsformate bevorzugt, die den Lehrkräften ermöglichen alle Fäden in der Hand zu halten. Mit solchen Übungen können sich Lernende nur schwer zu selbständigen

Sprechern entwickeln (vgl. Schreiter 2001; Pauels 2007). Lehrende planen solche Aktivitäten, die das freie Sprechen fördern, relativ selten in den Unterricht ein, Wir glauben, dass die Ursache dafür auch darin liegt, dass die Lehrwerke, die im DaF-Unterricht eingesetzt werden und einen starken Einfluss auf die Unterrichtsplanung und -durchführung haben (Retelj 2014), solche Übungen nur spärlich enthalten. Interessanterweise wurden die meisten Sprechaktivitäten, die den Lehrenden im Workshop präsentiert wurden und die sie ausprobieren konnten, als positiv und nützlich bewertet. Die Vermutung liegt darum nahe, dass neben Zeitmangel und anderen Problemen, die beim Einsatz von Sprechaktivitäten in der Klasse angeführt wurden, auch ein eher bescheidenes Repertoire an Ideen ein Grund für den jetzigen Stand sein könnte. Es wird darum an die Organisatoren der Lehrerfortbildungen appelliert, den Lehrenden möglichst viele Unterrichtsmethoden zu präsentieren, sie erproben und danach darüber reflektieren zu lassen, auf welche Weise und in welchen konkreten Unterrichtssituationen diese Methoden eingesetzt werden könnten. Es hat sich nämlich deutlich gezeigt, dass nicht viele Lehrkräfte dazu in der Lage sind, den theoretischen Rahmen des GeR sowie des Lehrplans erfolgreich in die Praxis umzusetzen. Um slowenischen Gymnasiasten die Chance zur Entwicklung einer hohen Sprechkompetenz zu geben, müssten Lehrende einsehen und sich eingestehen, dass Übungen zur Förderung des Sprechens zwar zeitraubend sind, jedoch keinesfalls einen Zeitverlust darstellen.

LITERATUR

- EUROPARAT (Hrsg.) (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* Berlin/München: Langenscheidt.
- GOH, Christine C. M./Anne BURNS (2012) *Teaching speaking: A holistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- HARSCH, Claudia (2007) *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistungen und Grenzen*. Saarbrücken: Vdm Verlag Dr. Müller.
- HOLC Nada et al. (2008) *Učni načrt: Nemščina: Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur)* http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_nemscina_gimn.pdf
- LEVELT, Willem. J. M. (1989) *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- PAUELS, Wolfgang (2007) Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard & Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 302–305.
- RETELJ, Andreja (2014) Pouk nemščine v gimnazijah skozi prizmo metod in pristopov k poučevanju. *Vestnik za tuje jezike*, 6/1, 221-234.

SCHREITER, Ina (2001) Mündliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard & Lutz Götze & Henrici Gert & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd.* Berlin: de Gruyter, 908–920.

THALER, Engelbert (2010) *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen Verlag.

POVZETEK

Govorna zmožnost pri pouku nemščine v slovenskih gimnazijah: od teorije do prakse

V članku predstavljamo, kako se razvija govorna zmožnosti pri pouku nemščine v slovenskih gimnazijah. Vključili smo tri vidike: opredelitev govorne zmožnosti v Skupnem evropskem referenčnem okviru (kratko SEJO), Učni načrt za nemščino za gimnazije in učne dejavnosti za poučevanje in razvijanje govorne zmožnosti pri pouku. Analiza obeh dokumentov kaže, da se govorni zmožnosti pripisuje velik pomen. V obeh dokumentih najdemo smernice, kaj se od učenca na posamezni ravni pričakuje in kakšno jezikovno znanje in kompetence mora učenec pokazati, da se ga lahko umesti na določeno raven. Učni načrt smernice v SEJO še dodatno prilagodi učnemu kontekstu in cilji skupini. Od slovenskega gimnazijca se ob koncu šolanja tako pričakuje raven samostojnega govorca. Oba dokumenta teoretsko opredelita govorno zmožnost, vendar ne dajeta vpogleda, kako se govorna zmožnost razvija v posameznih razredih. Analiza ankete med učitelji je pokazala, da se govorna zmožnost razvija le v omejenih okvirih. Kot najpogostejši vzrok za to učitelji navajajo premalo časa, težavno popravljanje napak, premajhno kontrolo nad razredom, slabo znanje učencev, nemotiviranost in preveliko število učencev v razredu. Prav tako je iz ankete razvidno, da učitelji za razvijanje govorne zmožnosti izbirajo le majhen repertoar učnih dejavnosti. Da bi slovenski gimnazijci resnično lahko razvili visoko govorno zmožnost, bi morali učitelji temeljito spremeniti pogled na svojo in učenčevo vlogo v razredu, v pouk vpeljevati tudi učne dejavnosti, ki razvijajo prosti govor, predvsem pa spodbujati učenčevo samostojnost in odgovornost za lastno učenje.

Ključne besede: govorna zmožnost, poučevanje govorne zmožnosti, učne dejavnosti, nemščina kot tuji jezik, učni načrt, SEJO

ABSTRACT

Speaking Competence in German as a Foreign Language Class in Slovenian Secondary Schools: From Theory to Practice

This article presents the speaking competence in German language classes in Slovenian secondary schools from three different perspectives: it gives the definition of speaking competence within the

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), within the Syllabus for German for Secondary Schools, and within learning activities for teaching and developing speaking competence in German foreign language classes. The analysis of both documents shows that great importance is attributed to speaking competence, but, at the same time, both documents provide us with guidelines in terms of what is expected from each student at a certain CEFR level and what kind of language competence and knowledge a student is required to demonstrate in order to qualify for a certain level. The syllabus additionally adapts CEFR guidelines to the learning context and target groups. It is thus expected of a Slovenian secondary school student to be able to communicate on an independent user level at the end of the secondary school education. Both documents define speaking competence theoretically. However, the documents do not provide insight into the development of speaking competence in particular classes. The analysis of the survey conducted among teachers showed that speaking competence is developed only within limited frameworks. The most frequent reasons were lack of time, difficult error correction, insufficient classroom control, poor students' performance, lack of motivation and large classes. The survey also revealed that teachers chose only a small repertoire of learning activities for developing speaking competence. In order for Slovenian secondary students to truly develop high-level speaking competence, teachers should considerably alter their views on their own role, as well as a student's role in the classroom, introduce learning activities into language classes which develop free speech, and above all encourage students' independence and responsibility for their own learning process.

Keywords: speaking competence, teaching speaking, CEFR, speaking activities, Syllabus, German as a foreign language

Gemma Santiago Alonso

Oddelek za romanske jezike in književnosti

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

gemma.santiago@ff.uni-lj.si

UDK 811.132.2'367.632:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.8.235-248



UČINKI POMENSKEGA POUČEVANJA ŠPANSKEGA ČLENA Z VIDIKA KOGNITIVNE SLOVNICE: IZSLEDKI EMPIRIČNE RAZISKAVE

1 UVOD

Eden izmed glavnih ciljev sodobnega poučevanja tujih jezikov je razvijanje metajezi-kovnega zavedanja učečega se, ob katerem se s procesiranjem določene slovnične oblike in z refleksijo o njej razvija zmožnost tvorjenja ter avtonomne in predvsem ustvarjalne uporabe slovničnih struktur tujega jezika v *vmesnem jeziku*. Zato menimo, da eksplicitno poučevanje slovnice, ki temelji na vzpostavljanju povezav med jezikovno obliko in pomenom, olajša proces usvajanja slovničnih oblik. Zavestno učenje namreč učečim se lahko približa sicer nejasna slovnična področja v tujem jeziku in jim omogoča samostojnejše vsakdanje sporazumevanje.

Pričujoči prispevek se osredotoča na učinke pomenskega poučevanja španskega člena z vidika kognitivne slovnice. Za potrebe raziskave smo zasnovali empirično raziskavo. Njen osrednji cilj je zagotoviti *operativni model za španski člen* in v razumevanje usmerjen model poučevanja, ki bo omogočal, da bodo učeči se sami nadzorovali proces učenja pri tvorjenju pomenov. Zato smo izdelali operativni model za španski člen, vzpostavljen na podlagi teoretskih okvirov kognitivne slovnice (Ruiz Campillo 1998, Dirven in Radden 2007, Castañeda 2014, Montero 2014b in Santiago 2016) in oblikovali model poučevanja procesiranja strukturiranega *inputa* in *outputa* (ang. *model of input processing*), kot ga utemelji Van Patten (1993, 1996, 2002).

2 OPERATIVNI MODEL ZA ŠPANSKI ČLEN Z VIDIKA KOGNITIVNE SLOVNICE

Prvi korak k vzpostavitvi operativnega modela za španski člen je sistematizacija osnovnih vrednosti španskega člena, do katere smo prišli z diahronim¹ in sinhronim² pregledom najpomembnejših študij. Eden od problemov so različni jezikovni opisi vrednosti španskega člena, ki kažejo predvsem na njegovo izrazito multifunkcionalnost, kajti v mnogih primerih se pri sistematizaciji njegovih vrednosti upoštevajo najrazličnejši vidiki: slovnični, uporabni, pragmatični, deiktčni, spoznavni, skladijski, pomenski, itd. Kljub temu lahko iz pregleda študij o španskem členu izluščimo naslednje osnovne vrednosti določnega člena (*el*): enkratnost, določnost, posploševanje, svojilna vrednost, določni člen kot aktualizator, kot klasifikator, kot uvajalec komentirane informacije, kot deiktik in kot emfatično sredstvo (šp. *unicidad, definitud, generalizador, posesivo, actualizador, clasificador, información comentada, deixis y enfático*). Pri nedoločnem členu (*un*) so osnovne vrednosti naslednje: nedoločnost, generičnost, približnost, emfatičnost in ne-anaforična interpretacija (šp. *indefinitud, genericidad, aproximación, intensificador o enfático e interpretación no anafórica*). Pri ničtem členu (\emptyset) pa so te vrednosti: ne-specifičnost, ne-referenčnost, generičnost, konceptualizacija in ničti člen kot ne-aktualizator (šp. *inespecificidad, no-referencialidad, genérico, conceptualización, no-actualizador*). Čeprav se zdi, da omenjene klasifikacije slovničarjev, na katere se sklicujemo, zaobjamejo vse rabe španskega člena, se je pokazalo, da bodisi umanjka predlog, ki bi vseboval osrednjo generično vrednost, bodisi pri opisovanju člena posvečajo premalo pozornosti pragmatičnim dejavnikom, ki odločilno vplivajo na pomen in ustrezno interpretacijo španskega člena v posameznih kontekstih.

Izkazalo se je torej, da je za celostno sistematizacijo vrednosti španskega člena nujno potrebno poiskati osrednjo generično vrednost, s katero lahko opišemo tako delovanje člena kot tudi kompleksno mrežo sobesedilnih odnosov, ki se vzpostavi v konkretnih primerih rabe. Ne glede na to, da je nanašalna dimenzija španskega člena pri večini v pripombi omenjenih avtorjev predstavljena kot ena izmed osrednjih vrednosti, imajo njihovi opisi določene omejitve, zato je treba pri opisu rabe člena spremeniti perspektivo, ki bi morala, če se želi približati celostnemu opisu delovanja španskega člena, preseči meje strogo metajezikovne dimenzije.

Perspektiva oz. izhodišče, ki smo ga izbrali za zasnovo naše raziskave, je kognitivna slovnica. Znotraj njenega metodološkega okvira se proučujejo različne prototipske operativne vrednosti španskega člena na podlagi raziskav (Langacker 2008, Cifuentes

1 Med drugimi Menéndez Pidal (*Manual de gramática histórica española*, 1904), Amado Alonso (*Estudios lingüísticos. Temas españoles*, 1954), Lausberg (*Lingüística románica*, 1964), García de Diego (*Gramática histórica española*, 1970), Lapesa (*Estudios de morfosintaxis histórica del español*, 1974), Alvar in Potier (*Morfología histórica del español*, 1983), Skubic (*Uvod v romansko jezikoslovje*, 1989), Penny (*Gramática histórica del español*, 2006) in Lleal Galcerán (*La formación de las lenguas romances peninsulares*, 1990).

2 Med drugimi Amado Alonso (*Estudios lingüísticos. Temas españoles*, 1954), Alarcos Llorach (*Estudios de gramática funcional del español*, 1970), Lapesa (*Estudios de morfosintaxis histórica del español*, 1974), Lázaro Carreter (*Estudios de lingüística*, 1980) in Leonetti (*El artículo y la referencia*, 1990).

Honrubia 1989, López García 2005 ter Castañeda 2014), ki po našem mnenju dokazujejo, da s pomočjo kognitivne slovnice lahko ustvarimo uporabna opisna orodja za pomensko poučevanje španskega člena. To je možno zaradi naslednjih razlogov:

- a) Z vidika kognitivne slovnice je bistvena funkcija jezikovnih oblik komunikacija, ker v središče postavlja pomen in njegovo neločljivo povezanost z obliko. S kognitivne perspektive se govorca obravnava kot konceptualizatorja/konstruktorja, se pravi, dejanskega ustvarjalca jezika, s katerim izraža, kako - tako on kot njegova jezikovna skupnost - dojemata svet in se z njim povezujeta. Govorec pri fizični, miselni, čustveni, družbeni in kulturni interakciji s svojim okoljem izbere specifične jezikovne oblike (in ne drugih), da bi lahko natančno izrazil konkretne pomene, ki temeljijo na omenjeni interakciji.
- b) Znotraj kognitivne slovnice so slovnične kategorije opredeljene kot kompleksne kategorije (ang. *Complex Categories*, Langacker 2008), v katerih se vzpostavljajo povezave med shematičnimi oziroma generičnimi in prototipskimi vrednostmi. Te omogočajo prepoznavanje osnovnih pomenov, ki izhajajo iz pomenskih širitev (bodisi metaforičnih bodisi metonimičnih).

Izvirnost kognitivne slovnice je v tem, da pokaže na posebno dimenzijo pomena, ki se ne omejuje samo na idejno, diskurzivno ali pragmatično raven, temveč lahko s pomočjo osnovne predstavitvene funkcije, kot je perspektiva, pojasni mnoge subtilne medjezičkovne razlike (Castañeda 2014). Prav zaradi tega, ker kognitivna slovnica predpostavlja obstoj simbolnih enot, ki se generirajo na podlagi prototipskih rab in ki se umeščajo na različne ravni abstraktnega mišljenja, trdimo, da mora biti kognitivna slovnica temeljno orodje za oblikovanje *pedagoške slovnice*.

Kognitivna slovnica torej odpira nove možnosti v pedagoških pristopih, med katerimi je tudi predlog operativnega modela Ruiza Campilla (1998), ki ima tri temeljne osi: na prvi, ki se nanaša na pedagoško aplikacijo, so pri opisovanju jezikovnih oblik pomembna področja, primerna za pedagoško procesiranje operativnega opisa teh oblik; druga os upošteva poudarek na obliko (ang. *focus on form*), ki kanalizira pomen in je jezikovno odgovorna za učinke, ki jih sproža (Ruiz Campillo 1998: 84), zato je poudarek na obliki jedro eksplicitnega pouka, kar pomeni, da mora sleherna obravnava jezika v razredu upoštevati način sporazumevanja (rabo in meta-rabo jezika); zadnja os se nanaša na eksplicitno zavedanje jezika, kajti z uporabo jezikovnih univerzalij apeliramo na kognitivno *zaveznitvo* učečega se, ki je mogoče zaradi njegovega globalnega razumevanja verbalne komunikacije (Ruiz Campillo 1998: 85).

Ruiz Campillov (2006) predlog je po našem mnenju primer operativnega modela, ki lahko ponudi osnovno in enoznačno ovrednotenje jezikovnih oblik, kar zagotavlja slehernemu učečemu se, da iz formalne osnove logično izpelje njene potencialne realizacije (2006: 41). Na ta način se z operativnostjo slovničnemu pouku zagotovi razlagalna in napovedna komponenta (Campillo 1998, 2006). Operativnost oziroma iskanje osnovne operativne vrednosti posamezne slovnične oblike omogoča učečemu se premišljeno in zavestno delo z enim osnovnim stalnim pomenom jezikovne oblike, vselej znotraj predstavitvene logike.

Ruiz Campillov operativni model se tako ponuja kot učinkovito orodje za celostno sistematizacijo logično-hierarhičnih odnosov med vsemi vrednostmi španskega člena (ki jih sinhroni panoramski opis ne zaobjame), zato v tej raziskavi predstavlja metodološko izhodišče za oblikovanje predloga operativnega modela za pomensko poučevanje španskega člena, ki hkrati temelji na izsledkih kognitivne slovnice. Naš predlog operativnega modela zajame vse osnovne vrednosti člena, izpostavljene v panoramskem pregledu. Posebej zanimive za naš model so prototipske in razširjene rabe člena na osnovnih ravneh jezikovnega usvajanja, kot jih prikaže Montero (2014b) v kombinaciji s prototipskimi in razširjenimi rabami člena na višjih referenčnih ravneh (B1, B2 y C1), kot jih predlagajo Dirven in Radden (2007) ter Castañeda (2014), vselej izhajajoč iz shematičnih vrednosti po Ruiz Campillovem modelu. Pri konfiguraciji našega predloga operativnega modela izhajamo iz Langackerjevega koncepta *grounding element* (2008) in razumemo španski člen kot aktualizacijsko sredstvo, ki vzpostavi osnovno povezavo med sogovorniki ter priklicanim prek vsebine samostalniške besedne zveze (ang. *nominal grounding*), s čimer členi postanejo sidrišča (ang. *anchoring*), ki umestijo (aktualizirajo) samostalniške zveze v določeno deiktično dimenzijo, ki se nanaša na sogovornike. S tega vidika se pomensko poučevanje španskega člena izvaja z minimalnim številom prototipskih operativnih vrednosti. V našem primeru so to operacije določanja količinskosti in operacije referenčnosti, kot jih predlaga Castañeda (2014), iz česar sledi, da so tri osnovne prototipske vrednosti predlaganega operativnega slovničnega modela za španski člen referenčnost, količinskost in intenzivnost (šp. *referencialidad, cuantificación, intensificación*). Kot je razvidno iz spodnje sheme predlaganega operativnega modela, je kategorizacija nadgrajena z osnovnimi strukturami po vzoru Archardovih (2004: 177) kompleksnih relacijskih mrež (ang. *complex relational networks*):



Slika 1: Operativni model za španski člen (Santiago Alonso, 2016)

Za didaktizacijo operativnega modela španskega člena smo se osredotočili na metodologijo procesiranja *input* informacij (ang. *Input Processing*), kot jo utemlji Van Patten (1996, 2002), ki za pouk tujega jezika predlaga model eksplicitnega poučevanja s strukturiranimi interpretativnimi in produktivnimi učnimi aktivnostmi. Osrednji namen predlaganega učnega modela procesiranja španskega člena je torej zagotavljati povezave med jezikovno obliko in pomenom, s pomočjo katerih bo lahko učeči se s strukturiranimi aktivnostmi smiselno povezal španski člen s primeri rabe, kar bo omogočilo njegovo učinkovitejše usvajanje.

V našem modelu poučevanja procesiranja po VanPattenovem modelu z eksplicitno operativnim poučevanjem člena (kjer se slovnične razlage podprejo z osnovnimi in bistvenimi vrednostmi člena z vidika kognitivne slovnice) se pozornost učečega se usmerja tako, da ta vzpostavlja povezave med jezikovno obliko in pomenom. Poleg tega se izpostavijo težave pri procesiranju člena (z namenom, da se učenci zavejo problemov ciljne oblike in strategij procesiranja, ki se jim morajo izogniti), nazadnje pa se oblikuje učni sklop aktivnosti z razumljivim in strukturiranim *inputom* in *outputom*, da bi pozornost učečega se nedvoumno usmerili na povezave med jezikovno obliko in pomenom, katerih poznavanje je nujno za pravilno interpretacijo španskega člena.

Temeljni cilj operativnega modela pri poučevanju procesiranja je doseči, da učeči se od vsega začetka operativno povezujejo jezikovno obliko s pomenom, s čimer zmanjšajo prostor spominskega skladiščenja v procesu usvajanja člena, kar pomeni, da imajo na voljo več sredstev za procesiranje. S pomočjo predstavljenih operativnih vrednosti kognitivna analogija pravil ne temelji več na statičnih konfiguracijah, temveč na ponavljajočih se elementih procesiranja (Cifuentes Honrubia 1994: 14).

3 RAZISKAVA

3.1 Metodologija

Da bi preverili in potrdili veljavnost obeh predlaganih modelov (operativnega modela za španski člen z vidika kognitivne slovnice in modela poučevanja procesiranja razumljivega in obogatene *inputa/outputa*), smo zasnovali empirično raziskavo, v katero je bilo vključenih 106 študentov španščine s Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. Večina udeležencev je bilo žensk (101), starost udeležencev obeh spolov je bila od 19 do 28 let, s povprečno starostjo 21 let. Raziskava je potekala šest tednov v zimskem semestru študijskega leta 2015/2016.

Za potrebe empirične raziskave so bili študenti najprej razdeljeni v tri večje skupine: eno kontrolno skupino (C) ter dve eksperimentalni, od katerih je bila ena deležna tradicionalnega modela pouka (IT), druga pa modela poučevanja procesiranja (IP). Vsaka od treh skupin je bila razdeljena na dve podskupini glede na referenčno raven znanja: podskupino B1/B2 in podskupino B2+/C1. Vsaka izmed teh dveh skupin je bila organizirana v tri podskupine, kot prikazuje tabela 1.

SKUPINE	RAVEN (SEJO)	VRSTA POUČEVANJA
Skupina IP B1/B2 (G-IP)	B1/B2	Procesiranje <i>inputa</i> (IP)
Skupina IT B1/B2 (G-IT)	B1/B2	Tradicionalna (IT)
Skupina C B1/B2 (G-C)	B1/B2	Brez poučevanja (C)
Skupina IP B2+/C1 (G-IP)	B2+/C1	Procesiranje <i>inputa</i> (IP)
Skupina IT B2+/C1 (G-IT)	B2+/C1	Tradicionalna (IT)
Skupina C B2+/C1 (G-C)	B2+/C1	Brez poučevanja (C)

Tabela 1: Razporeditev študentov

Znotraj modela so se oblikovale interpretativne (usmerjene v strukturirani *input*) in produktivne (usmerjene v strukturirani *output*) učne aktivnosti, s čimer se je izpostavila sporočanje vrednosti ciljne jezikovne oblike. Kot je razvidno iz sklopa učnih aktivnosti za poučevanje procesiranja, smo v vsaki aktivnosti, ki se nanaša na osnovne vrednosti člena, sledili smernicam Lee-ja in VanPatten-a (2003):

- v posamezni aktivnosti se je izpostavil en in edini konkretni vidik operativnega modela oziroma ene in edine povezave med jezikovno obliko in pomenom;
- vsaka izmed aktivnosti je pozornost učečih se usmerjala na pomen in jih tako ozaveščala o slovničnem vplivu na kodifikacijo pomena;
- zaporedje učnih aktivnosti je sledilo kriteriju od posameznega stavka (sicer vedno usmerjenega k vsebini ciljne jezikovne oblike), ki se ga enostavneje procesira, do diskurza;
- v učnem sklopu so bile vključene tako ustne, pisne, interpretativne, produktivne in referenčne kot čustveno-doživljajske učne aktivnosti;
- vse aktivnosti so bile oblikovane tako, da sta *input* in *output* vselej odvisna od sprejemanja odločitev učečega se, ki s tem ozavešča pomenske implikacije svojih odločitev na rabo člena;
- upoštevali smo tudi strategije procesiranja učečega se (pri tem smo upoštevali dva VanPatten-ova principa, princip razpoložljivosti virov (ang. *The Availability of Resources Principle*, [P2]) in princip preference ne-redundantnosti (ang. *The Preference for Non-redundancy Principle*, [P1c]), s posebnim poudarkom na komunikacijski vrednosti posameznih postavk).

3.2 Rezultati in interpretacija

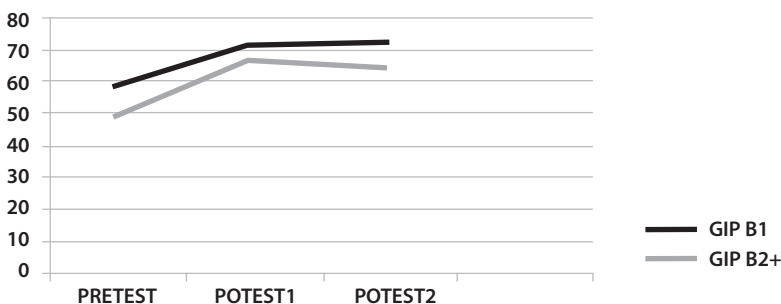
3.2.1 Raziskovalno vprašanje 1

V zvezi s prvim raziskovalnim vprašanjem³, ali bosta operativni model za španski člen in model poučevanja procesiranja pomembneje vplivala na vrednotenje znanja in evalvacijske teste, smo na začetku raziskave podali hipotezo 1, da bodo učeči se, ki bodo deležni poučevanja procesiranja dosegli pozitivne učne učinke pri rabi španskega člena na evalvacijskih testih (post-test 1 in post-test 2) ter boljše rezultate kot skupina, ki ni bila deležna poučevanja o španskem členu (kontrolna skupina).

Rezultati empirične raziskave (glej sliko 2 in tabelo 2) so potrdili pozitiven učinek predlagane in uporabljene metodologije, *kognitivnega pristopa* k poučevanju člena, oprtega na operativno slovnico, in praktičnega dela, ki temelji na modelu poučevanja procesiranja. Obe skupini z modelom poučevanja procesiranja sta v poteku trajanja empirične raziskave vidno napredovali pri usvajanju člena. Oba testa (post-testa 1 in 2), ki sta sledila prvemu evalvacijskemu testu (pred-test), sta pokazala boljše rezultate v primerjavi s predhodnim testom (pred-test), vendar pa med njima ni bilo bistvenih razlik, zaradi česar lahko zaključimo, da so učinki poučevanja veljavni tako kratkoročno kot dolgoročno, saj so bile procesirane informacije uspešno priklicane (post-test 2) tudi več kot dva meseca po pouku. Analizirani podatki tako potrjujejo hipotezo 1 in pozitiven učinek uporabljene metodologije pri učenju, ki se je še povečeval v procesu evalvacijskih faz empirične raziskave.

	G- IP B1/B2	G- IP B2+/C1
PRETEST	48,389	58,5
POST-1	65,944	71,944
POST-2	64,944	72,444

Tabela 2: Povprečje in razvoj obeh skupin pri poučevanju procesiranja (G-IP)



Slika 2: Razvoj učinkov poučevanja obeh skupin pri poučevanju procesiranja

³ Za statistično analizo vsake hipoteze se je uporabil program ANOVA, za potrditev veljavnosti rezultatov pa Welch in Leven.

3.2.2 Raziskovalno vprašanje 2

V povezavi s pomembnejšimi razlikami pri rezultatih glede na različne jezikovne ravni pri obeh skupinah, ki sta bili deležni poučevanja procesiranja (raziskovalno vprašanje številka 2), smo postavili hipotezo 2, da bodo učeči se v skupini z nižjo jezikovno ravnjo dosegli boljše rezultate kot tisti z višjo. Ker je bil napredek pozitiven pri obeh skupinah, lahko to hipotezo ovržemo, saj se zdi, da izhodiščna raven jezikovnega znanja ne vpliva na sam proces usvajanja. Še več, glede na dolgoročne učinke poučevanja je najbolj napredovala skupina z najvišjo ravno jezikovnega znanja.

3.2.3 Raziskovalno vprašanje 3

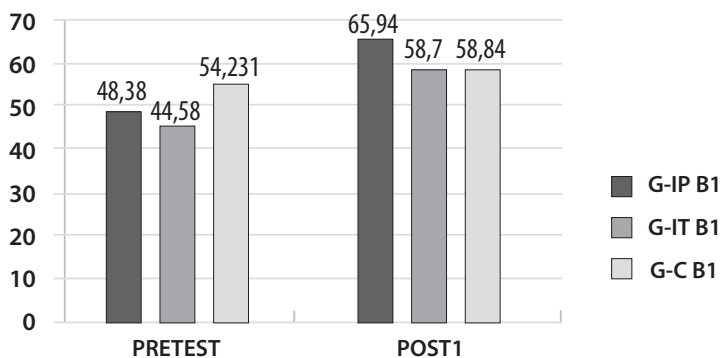
Na raziskovalno vprašanje številka 3, ali se bodo pokazale pomembne razlike tako med eksperimentalnima skupinama kot med njima in kontrolno skupino, smo postavili hipotezo 3, da bo najboljše rezultate dosegla skupina, ki bo deležna poučevanja procesiranja.

		N	Media
Postest 1	G IT B2+	25	75,240
	G IP B2+	18	71,944
	G C B2+	15	68,667
	G IT B1	17	58,706
	G IP B1	18	65,944
	G C B1	13	58,846
	Total	106	68,075
Pretest	G IT B2+	25	64,160
	G IP B2+	18	58,500
	G C B2+	15	64,000
	G IT B1	17	44,588
	G IP B1	18	48,389
	G C B1	13	54,231
	Total	106	56,142

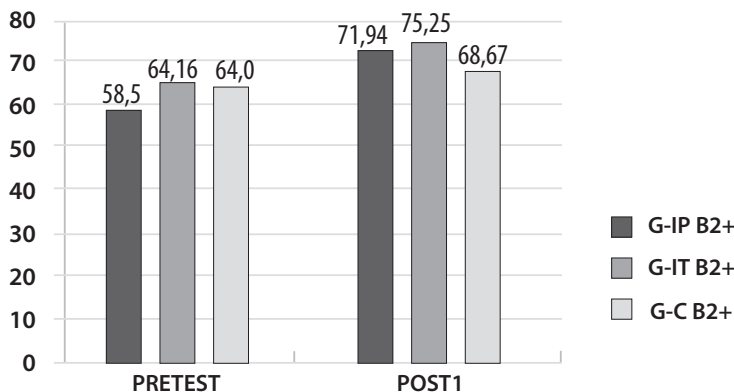
Tabela 3: Rezultati eno-faktorska ANOVA (vseh 6 skupin: IP, IT ter C)

Statistična analiza rezultatov (glej sliki 3 in 4 ter tabelo 3) različnih testov je pokazala, da so vse tri skupine napredovale, čeprav so med njimi tudi razlike. Kar zadeva napredovanje po jezikovnih ravneh, je od treh skupin, če upoštevamo celoto vseh rezultatov obeh jezikovnih ravni (B1/B2 in B2+/C1), najbolj napredovala eksperimentalna skupina s kognitivnim modelom poučevanja procesiranja. Čeprav je treba izpostaviti, da je podskupina s kognitivnim modelom poučevanja procesiranja na ravni B1/B2 dosegla na post-testu 1

največ točk, je na ravni B2+/C1 največ točk dosegla podskupina, ki je imela tradicionalni pouk. To razliko lahko pojasnimo, če upoštevamo težavo, na katero smo naleteli pri oblikovanju in organizaciji šestih skupin. Če smo namreč želeli oblikovati bolj ali manj homogene skupine, tako glede števila študentov, kot glede ravni jezikovnega znanja španščine, smo morali zanemariti faktor števila let študija na fakulteti. Da bi se izognili kakršnemukoli preferiranju skupine z modelom poučevanja procesiranja, smo se za vse tri podskupine z najvišjo jezikovno ravno (B+/C1), ki so predstavljale enega največjih problemov zaradi različnega predznanja o španskem členu, odločili vključiti v kontrolno skupino tiste študente, ki že vsaj štiri leta študirajo na fakulteti, v eksperimentalno skupino s tradicionalnim poukom študente, ki študirajo že vsaj tri leta in v eksperimentalno skupino z modelom poučevanja procesiranja študente, ki študirajo najmanj dve leti. Kljub tej razliki med skupino, ki je bila deležna poučevanja procesiranja in skupino s tradicionalnim poukom, je pri končnih rezultatih pomembno, da je skupina (z modelom poučevanja procesiranja), ki je dosegla najslabši rezultat na pred-testu in ki je imela v preteklosti najmanj stika s formalnim poučevanjem o členu, tista, ki je najbolj napredovala.



Slika 3: Rezultati vseh treh skupin B1/B2



Slika 4: Rezultati vseh treh skupin B2+/C1

Zato lahko v luči izsledkov statistične raziskave zaključimo, da je hipoteza 3 (v kateri se je predpostavljalo, da bodo učeči se v eksperimentalni skupini, ki so se udeležili poučevanja procesiranja, dosegli boljše rezultate kot tisti v kontrolni skupini in tisti v eksperimentalni skupini s tradicionalnim poučevanjem) veljavna samo za jezikovno raven B1/B2 (Inter), medtem ko je v podskupini z jezikovno ravno B2+/C1 (Alto) najboljše rezultate dosegla skupina, ki je imela tradicionalni pouk. Ne glede na to so podatki pokazali na pomembne razlike med eksperimentalno skupino, ki je bila deležna poučevanja procesiranja in drugima dvema, kajti progresivni napredek v procesu evalvacije je pokazal pozitiven učinek tako poučevanja, ki temelji na operativnem modelu, kot poučevanja procesiranja.

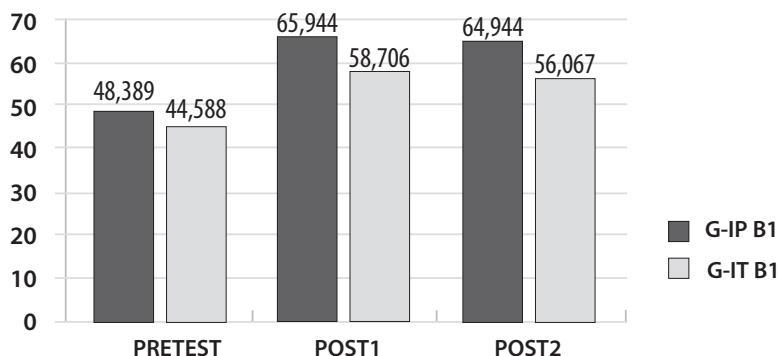
		N	Media
Pre	It Alto	25	64,160
	Ip Alto	18	58,500
	It Inter	17	44,588
	Ip Inter	18	48,389
	Total	78	54,949
Post 1	It Alto	25	75,240
	Ip Alto	18	71,944
	It Inter	17	58,706
	Ip Inter	18	65,944
	Total	78	68,731
Post 2	It Alto	25	71,200
	Ip Alto	18	72,444
	It Inter	15	56,067
	Ip Inter	18	64,944
	Total	76	67,026

Tabela 4: Rezultati eno-faktorska ANOVA (skupina Procesiranje inputa)

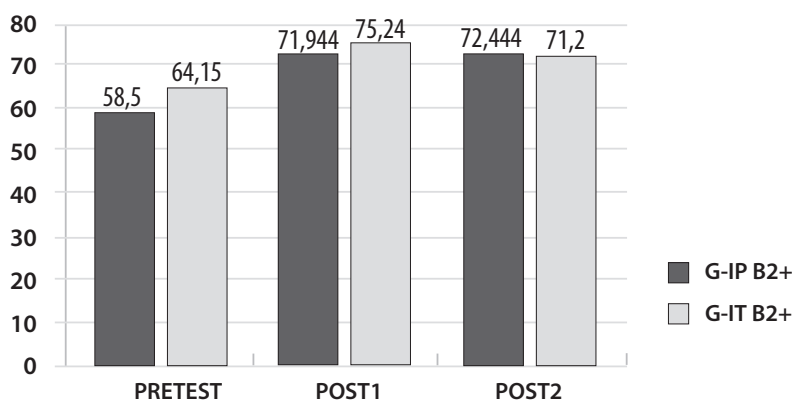
3.2.4 Raziskovalno vprašanje 4

V povezavi s četrnim raziskovalnim vprašanjem, s katerim smo spraševali po razlikah v usvajanju člena med eksperimentalnima skupinama glede na dolgoročne učinke poučevanja, je raziskava pokazala (glej sliki 5 in 6 ter tabelo 4), da so vse skupine napredovale glede na rezultate pred-testa in post-testa 1. Velja pa omeniti pomembno razliko glede na post-test 2, kjer se jasno pokaže vidnejši napredek pri eksperimentalni skupini z modelom poučevanja procesiranja, kar pomeni tudi boljše dolgoročne učinke poučevanja. Ti rezultati se pridružujejo izsledkom mnogih drugih raziskav (med drugimi VanPatten 1996, 2002; VanPatten in Cadierno 1993; Cadierno 1995; Llopis García 2009), ki so že predhodno dokazale neposredni vpliv modela poučevanja procesiranja na priklic informacij iz dolgoročnega

spomina. Rezultati obeh podskupin (B1/B2 in B2+/C1) eksperimentalne skupine, ki se je udeležila poučevanja procesiranja, so bili izrazito boljši kot pri obeh podskupinah (B1/B2 in B2+/C1) eksperimentalne skupine s tradicionalnim poukom, kar potrjuje četrto hipotezo, v kateri smo predpostavljali, da bo poučevanje, ki temelji na operativnem modelu in na poučevanju procesiranja, pozitivno vplivalo na dolgoročne učinke poučevanja.



Slika 5: Rezultati obeh eksperimentalnih skupin z ravno B1/B2 glede na dolgoročne učinke poučevanja



Slika 6: Rezultati obeh eksperimentalnih skupin z ravno B2+/C1 glede na dolgoročne učinke poučevanja

4 ZAKLJUČEK

Na koncu naj izpostavimo, da tudi empirična raziskava potrjuje pomembnost poučevanja procesiranja in operativnega modela kot legitimnih učnih modelov za poučevanje in učenje španskega člena, zato dobljeni rezultati to študijo umeščajo ob bok že omenjenim predhodnim raziskavam (med drugimi VanPatten in Cadierno 1993, Cadierno 1995, Llopis García 2009). Po drugi strani velja omeniti, da ta raziskava pripelje do enakih zaključkov kot

študije Llopisa Garcíe (2009) glede učinkovitosti kombinacije poučevanja procesiranja s kognitivno slovnico (operativni model) pri pomenskem poučevanju jezikovnih oblik.

Raziskava tako potrjuje pomembnost prispevkov kognitivne slovnice (in njene pedagoške aplikacije na operativni model, kot ga utemelji Ruiz Campillo, 1998) in poučevanja procesiranja *inputa*, kot ga utemelji VanPatten (1996, 2002) na področju usvajanja/poučevanja tujih jezikov, saj gre pri obeh za usmerjanje pozornosti učečega se v aktivnosti, s pomočjo katerih se lahko učinkoviteje procesirajo odnosi med jezikovnimi oblikami in njihovimi pomeni. Ellis (2001: 18) tako upravičeno ugotavlja, da se vse dosedanje raziskave s tega področja zaključijo z ugotovitvijo, da je poučevanje, ki temelji na procesiranju *inputa*, izrazito učinkovito tudi zaradi spodbujanja k produktivnemu učenju, usmerjenemu v razumevanje.

Rezultati pričujoče empirične raziskave so potrdili legitimnost kognitivnega in operativnega pristopa pri pomenskem poučevanju španskega člena ter ustreznost predlaganih učnih modelov. Določene omejitve, na katere je pokazala raziskava (na primer, neuravnotežena razporeditev po skupinah), zaradi časovnih omejitev pri zaporedju in oblikovanju raziskave narekujejo potrebo po nadaljnjih raziskavah v tej smeri.

V zaključku naj poudarimo, da bo v prihodnosti potrebno oblikovati operativni model za španski člen, ki bo namenjen izključno učečim se, ki dosegaajo ravni C1/C2, skupaj z ustreznim modelom poučevanja procesiranja z aktivnostmi razumljivega in obogatenege *inputa/outputa*, ki bi ustrezal vsem vrednostim in kompleksnejšim rabam, za katere se je na post-testu 2 izkazalo, da jih tudi učeči se z najvišjo ravno znanja še niso usvojili.

Nenazadnje smo s pričujočo raziskavo želeli odgovoriti tudi na pedagoški izziv, s katerim se v predavalnici nemalokrat srečujemo učitelji in ki je bil tudi glavna motivacija za to raziskavo. Spodbujanje mehanizmov operativne slovnice in poučevanja procesiranja je gotovo način, kako učečim se pokažemo, da je slovnica nujna za uspešno sporazumevanje in da je njeno pomensko procesiranje najboljši način, da napredujejo pri rabi vmesnih jezikov in tako postanejo ustvarjalni govorci, sposobni izražanja – s pomočjo logičnih premis – natanko tistega, kar želijo povedati, pa čeprav v tujem jeziku.

LITERATURA

- ACHARD, Michel/Susanne NIEMEIER (ur.) (2004) *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- CADIerno, Teresa (1995) Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. *The Modern Language Journal*, vol. 79(2), 179–193.
- CASTAÑEDA, Alejandro (2014) *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL.
- CIFUENTES HONRUBIA, José Luis (1989) Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español. *Alicante: Universidad de Alicante*.

- CIFUENTES HONRUBIA, José Luís (1994) *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*, Madrid: Eudema.
- DIRVEN, Rene/Radden GÜNTER (2007) *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing company.
- DOUGHTY, Catherine (2004) Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research. V VanPatten, Bill, Williams, Jessica, Rott, Susanne y Overstreet, Mark (ur.) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, 181–202.
- ELLIS, Rod (2001) Investigating form-focused instruction. V *Language Learning* 51 (Supplement 1), 1-46.
- LANGACKER, Ronald (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- LEE, James/Benjamin VANPATTEN (2003) *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1990) El artículo y su hermenéutica. *Nuevos estudios de Lingüística española*. Murcia: Universidad de Murcia.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes (2009) *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad de la Nebrija.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes/José Manuel REAL ESPINOSA/José RUIZ CAMPILLO (2012) *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- MONTERO, Sonia (2011) El artículo y otros fantasmas. *REDELE*, 21, 1–28.
- MONTERO, Sonia (2014a) Los nombres escuetos y el artículo Ø. *Verba Hispanica*, XXII, 37–58.
- MONTERO, Sonia (2014b) Los nombres ¿con o sin artículo? *Vestnik za tuje jezike*, 6, 195–210.
- RUIZ CAMPILLO, José (1998) *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- RUIZ CAMPILLO, José (2006) El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa del contraste modal en español. V Pastor, Carmen (ur.): *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes, 284-327.
- SANTIAGO ALONSO, Gemma (2016) *Enseñanza significativa del artículo español desde la perspectiva de la gramática cognitiva*. Tesis Doctoral. Ljubljana: Universidad de Ljubljana.
- VANPATTEN, Benjamin/Teresa CADIerno (1993) SLA as input processing: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77 (1), 45–57.
- VANPATTEN, Benjamin (1996) *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Ablex Publishing Corporation. Nueva Jersey.
- VANPATTEN, Benjamin (2002) *Processing Instruction: An Update*. *Language Learning*, vol. 52(4), 755-803.

POVZETEK

Pričujoča raziskava se osredotoča na učinke pomenskega poučevanja španskega člena z vidika kognitivne slovnice z uporabo empirične raziskave. Njen osrednji cilj pa je zagotoviti učečim se *operativni model za španski člen* in v razumevanje usmerjen model poučevanja. Poleg tega želimo odpreti raziskovalno polje v smeri zagotavljanja spoznavnih orodij, ki bi učečim se v okviru eksplicitnega poučevanja španskega člena pomagala pri tvorjenju pomena v tujem jeziku, za kar se je zdel najprimernejši *operativni model za španski člen*, vzpostavljen na podlagi teoretskih okvirov kognitivne slovnice (Langacker 2008, Cifuentes Honrubia 1989 in López García 2005). Zato smo naredili operativni model za španski člen, vzpostavljen na podlagi teoretskih okvirov kognitivne slovnice (Ruiz Campillo 1998, Dirven y Radden 2007, Castañeda 2014, Montero 2014b in Santiago 2016) in oblikovali model poučevanja procesiranja, kot ga utemelji Van Patten (1993, 1996, 2002).

Ključne besede: člen, kognitivna slovnica, operativni model, pouk s procesiranjem informacij.

ABSTRACT

The Effects of Meaningful Learning of Spanish Article from the Perspective of Cognitive Grammar: the Results of Empirical Research

The objective of this article is to determine the effects of meaningful learning of the article in Spanish from the perspective of the cognitive grammar through an empirical research to provide an Operative Model and a Processing Instruction for the teaching/learning of the Spanish article. The proposal of the Operative Model of Article is based on cognitive perspective and therefore different values of prototypical operation of the article by Langacker (2008), Cifuentes Honrubia (1989) and Lopez García (2005) were analysed. The cognitive grammar instruction exposed in this article draws on the pedagogical approach developed by Ruiz Campillo (1998), Radden Dirven (2007), Castañeda (2014), Montero (2014b) and Santiago (2016), and the Processing Instruction is based on Van Patten (1993, 1996, 2002). The results of the analysis of the data show a positive and progressive development in the acquisition of Spanish article. Learners from the empirical research were able to process the Spanish article from the Perspective of Cognitive Grammar by means of meaningful learning.

Keywords: Article, Cognitive Grammar, Operative Model, Model of Input Processing.

JEZIK STROKE

Silva Gomzi Praprotnik

UDK 640.4(497.4):811.131.1-054.5

Višja strokovna šola za gostinstvo in turizem Bled

DOI: 10.4312/vestnik.8.251-258

silva.praprotnik@vgs-bled.si



SLOVENSKA GOSTINSKA PONUDBA IN ITALIJANSKI GOSTI

1 UVOD

Na začetku 21. stoletja so turistične destinacije, o katerih smo nekoč samo sanjarili ali si jih le želeli obiskati, postale hitro dosegljive in lahko dostopne. Razvile so se nove oblike turizma v novih razmerah, ki od turističnih delavcev zahtevajo več različnih spretnosti in veščin, večjo prilagodljivost in hitrejše odzivanje na nenadne dogodke v lokalnem in širšem okolju. Poznavanje jezika, računalniško znanje, povezovanje znanj z različnih področij pomagajo priti do »interakcije idej, dialoga, 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, str. 19).

Kot profesorica italijanskega jezika v šoli, ki izobražuje študente za delo v turističnih dejavnostih, imam priložnost spoznavati prijetne in neprijetne plati dela v hotelirstvu, gostinstvu in velneških centrih, saj šola v okviru sodelovanja s turističnim gospodarstvom organizira tudi tečaje jezika stroke. Ob tem lahko neposredno pridobivamo izkušnje s področja uporabe jezika, civilizacijskih, kulturnih in drugih značilnosti gostov, s katerimi turistični in gostinski delavci ter delavci v velneških centrih prihajajo v stik. V tem članku sem svoja opažanja in spoznanja omejila na področje gostinstva.

2 TURIZEM KOT GOSPODARSKA PANOGA

»Potovanje je jezik miru«, je na blejskem strateškem forumu letos septembra izjavil generalni sekretar Svetovne turistične organizacije Taleb Rifai in nadaljeval: »Turizem je prava globalno mirovna industrija. Kajti nemogoče je sovražiti nekoga, ki ga poznaš osebno, ki si ga gostil ali pa je gostil tebe.« Poudaril je tudi, da Slovenija postavlja turizem za nacionalno in mednarodno prioriteto za doseganje trajnostnega razvoja, miru in varnosti ter pozval druge države, da ji sledijo pri tem. V intervjuju v časniku Delo je dodal, da je Slovenija ena najhitreje rastočih turističnih destinacij na svetu in poudaril potrebo po odprtosti meja tudi v času naraščajočih terorističnih groženj. Odprtost meja vsaj zaenkrat ne predstavlja problema

v turističnem gospodarstvu in turizmu še vedno ostaja ena od najhitreje rastočih panog tako na svetovni kot tudi nacionalni ravni. V preteklem letu je svetovni turizem dosegel 4,4 % rast, evropski turizem 5 %, slovenski turizem pa kar 12,3 % rast mednarodnih prihodov. Vendar so statistike le ena plat uspešnosti panoge, kajti v sedanjem kriznem času se vse bolj poudarja pomen varnosti in trajnostnega razvoja in Slovenija se na evropskem in svetovnem turističnem zemljevidu predstavlja kot zelena, aktivna, zdrava in varna destinacija.

2.1 Turizem kot gospodarska panoga v Sloveniji

Turizem v Sloveniji predstavlja veliko poslovno priložnost, saj je s 40 % izvoza največji izvoznik storitev in zagotavlja 13 % vseh delovnih mest (103.500), ki so neposredno in posredno povezana s turizmom. Po podatkih Slovenske turistične organizacije (STO) je bilo v letu 2015 zabeleženih več kot 3,9 milijona prihodov (11,5 % več kot 2014) in prvič tudi več kot 10 milijonov prenočitev (7,8 % več kot 2014) turistov v Sloveniji, v hotelih pa prvič nad 6 milijonov prenočitev. Največ turističnih prenočitev je bilo zabeleženih v Piranu, Ljubljani in na Bledu, med vrstami občin pa so prevladovali zdraviliške. Največ prenočitev je bilo s strani Italijanov, Avstrijcev, Nemcev, Hrvatov in Nizozemcev.

3 ITALIJANI V SLOVENIJI

Največ prenočitev so v letu 2015 tako kot leto poprej prispevali turisti iz Italije (15,9 %, v letu 2014 15,8 %). Italijani, ki prihajajo v Slovenijo, so največkrat tisti iz bližnjih severnoitalijanskih pokrajin, kot so Veneto, Furlanija Julijska Krajina in Emilia Romagna, torej iz pokrajin, ki se jih kriza ni občutneje dotaknila in kjer živi kar 30 % vseh italijanskih turistov, ki si za počitnice izberejo tujino. Pomembna je zlasti bližina Furlanije Julijske krajine, od koder se dvakrat letno za vsaj dve nočitvi odpravi kar 34 % prebivalstva,

3.1 Italijani kot gosti

Hrana je pomemben del materialne kulture vsakega naroda, saj odraža vsakdanje življenje, ritem letnih časov, podnebje, okolje, kmetijske pridelke in zgodovinska obdobja. In prav hrana je eden najpomembnejših dejavnikov za vsakega Italijana, tudi za tistega, ki se odpravi na turistična potovanja.

Kakšne so značilnosti italijanskih gostov, kadar je govora o hrani? V italijanski kulturi je hrana prisotna na vsakem koraku. Mnogi pogovori se zato vrtijo okoli hrane, o tem, kaj in kako kuhati, o tem, kako kuha mama ali kako je kuhala stara mama in kakšna morata ali bi morala biti vonj in okus italijanskih jedi. Mama jih je naučila, da je italijanska kuhinja najboljša na svetu in zato tudi na potovanjih po svetu iščejo testenine, pico

in kapučino in so razočarani, ko odkrijejo, da preostali svet ne deli v celoti njihovega mnenja glede njihovih najljubših jedi.

Pregovor » Ko si v Rimu, počni to, kar počnejo Rimljani« za mnoge evropske turiste in za Italijane še posebno ne velja vedno. Prenekateri italijanski turist želi tudi na potovanjih v tujih deželah najti duha svojega okolja, jesti italijansko hrano, imeti italijanskega vodnika in kar najbolj ohraniti domače, italijanske navade. Italijanski gost je torej glede hrane izrazito lokalpatriot.

Izkušnje gostinskih in turističnih delavcev v Sloveniji, kot sem povzela iz pogovorov z njimi na raznih jezikovnih izpopolnjevanjih, kažejo na to, da je značilen italijanski gost zelo priljubljen in dobrodošel, ker je simpatičen, dokaj potrpežljiv, prijazen, vljuden, zanimata ga predvsem dobra kuhinja in dobra zabava. V Sloveniji ima od hrane najraje domače njoke, dober pršut, okusno meso, mesnine, ribe, palačinke, dobro vino, prekmursko gibanico in še kaj. Ceni okusnost in pristnost jedi slovenske kuhinje, ki lahko razvajenim italijanskim gostom veliko ponudi.

Težko pa se sprizajni z nekaterimi pogostimi napakami, ki jih delajo gostinski delavci v Sloveniji pri pripravi in ponudbi tipičnih italijanskih jedi. Pri nekaterih jedeh ga moti mešanje okusov oziroma začimb (vsaka jed naj ima točno določene začimbe, ki dajejo jedi točno določen okus), ni mu všeč zaporedje jedi (ribji predjedi naj ne sledi meso in obratno), preveč je različnih sestavin, zaradi česar se prvotni okus in vonj jedi izgubita in od originalne jedi včasih ostane samo še ime.

3.2 Jezikovna komponenta pri obisku italijanskih gostov

Tudi jezik nam skozi imena posameznih jedi in njihovih sestavin kaže vpetost ljudi nekega področja v skupnost, ki je mešanica različnih kultur, tradicij, gastronomij in krajevnih značilnosti. Italijanski gost je po tradiciji jezikovno manj spreten, v večini primerov ne govori nobenega tujega jezika, je pa zelo dobrohoten pri pregledovanju jedilnih listov, kjer včasih mrgoli pravopisnih in strokovnih napak, kadar so ti prevedeni v italijanski jezik.

Besedila, s katerimi gostje najpogosteje prihajajo v stik, so meniji, razna navodila, prospekti, obvestila, hišni redi itd. Pri svojem delu prevajalke sem pri prevajanju menijev v italijanščino pogosto naletela na različne primere prevodov ali terminov, ki so se uporabljali pri jedeh in ki potrebujejo dodatno razlago tistega, ki hrano ponudi. Naj navedem le nekaj primerov, kjer mora strežno osebje uporabiti svoje znanje italijanščine, da natančneje razloži :

- a) način priprave ali prisotnost tujih sestavin (npr. po ljubljansko ali po istrsko, krompir berry (kuhan mladi krompir s čebulo in slanino), hladni wellington (goveji biftek v listnatem testu), sarme, koruzni blini, juha miso, kvinoja, kuskus);
- b) tipične slovenske jedi, ki jih je praviloma treba opisati (zaseka, meso iz tunke, ajdova kaša, čompe s skuto (kuhan krompir z omako iz skute in kisle smetane, kranjska

- klobasa, kraški toč (na olju prepražene rezine pršuta, prelite s teranom), prekmurska gibanica, pohorska omleta), ker so značilne le za slovenski prostor;
- c) jedi, opisane s kopičenjem besed in pleonazmi, ki niso v tesni zvezi z gastronomijo (na kraški posteljici, v družbi z medom in figovo marmelado, harmonija slovenskih domačih sladolediv, grmada, krompirjev mož, matevž);
- d) tuje besede, kot so na primer espuma (skupen izraz za pene na osnovi vode ali maščobe ter emulgatorja ali gelifikanta, ki jih naredimo s pomočjo steklenice s potisnim plinom NO₂) ali gremolata (omaka iz limonine lupinice, česna, peteršilja in oljčnega olja).

Primeri jedilnikov v slovenskih lokalih torej kažejo na to, da je znanje tujega, v tem primeru italijanskega jezika, pomembno in nujno pri komunikaciji z gostom, saj navedba jedi v jedilnem listu velikokrat potrebuje dodatno razlago.

Zanimiv primer so lokali s t. i. italijansko kuhinjo. Že v originalu, torej v slovenski ponudbi, je večasih zaznati nepoznavanje te kuhinje, sestave jedilnika, vrstnega reda jedi in pijač itd. Na jedilnikih je pogosto najti:

- jezikovne napake, kot so buffalo mozzarella, pršut doc San Daniele, sir Pekarino, olive gigante, radič trevisiano, gran padana, kapucino, kjer bi bilo bolje napisati mocarella iz bivoljega mleka, pršut s kontroliranim poreklom iz San Daniele, ovčji sir, oljke velikanke, treviški radič, sir za ribanje Grana Padano ali padski parmezan, kapucinar;
- vsebinske napake, kot npr. slani fileti, gamberi namesto slani fileti inčunov in kozice;
- strokovne napake, kjer so trde testenine nadomestile italijansko delitev na pasta fresca in pasta secca (sveže in posušene testenine), pijači aperol in aperol spritz sta se znašli med digestivi, Martini bianco in rosso med desertnimi vini, v goveji juhi so se znašli široki rezanci v jedi zuppa di manzo con tagliatelle, kar pomeni »široki široki rezanci« v goveji juhi, glede na to, da so tagliatelle že sami po sebi ime za široke rezance, ki se praviloma jedo z bolonjsko omako, nikakor pa ne v goveji juhi, široki rezanci so postali še bolj široki tudi v jedi tagliatelle larghe alla carsica (široki široki rezanci po kraško) in podobno.

4 ENOGASTRONOMSKI TURIZEM

Tudi v Sloveniji se vse bolj širijo nove oblike turizma, med katerimi izstopajo kulturni, športni, poslovni, zdraviliški, pa tudi enogastronomski turizem, ki poleg tipičnih jedi in pijač teritorija poudarja potrebo po splošnem odkrivanju nekega območja in njegovih kulturnih, umetnostnih, zgodovinskih in naravnih danosti. Enogastronomski turist je pripravljen premikati se po območju, stopati v stik s proizvajalcem, degustirati izdelke v kraju, kjer so ti nastali, se z njimi oskrbeti in to je izkušnja, s pomočjo katere območje ne samo spoznava, ampak ga tudi občuti in doživlja kot edinstveno, novo in neponovljivo.

Kulinarična ponudba kot pomemben del turistične ponudbe je za italijanskega gosta, ki odkriva slovensko deželo, lahko cilj in sredstvo, razlog za potovanje in orodje za obogatitev turističnega doživetja, vendar pa ta gost, ki je pregovorno precej zgovoren, vedoželjen, dobrohoten, lahko naleti na nekatere težave.

5 KOMUNIKACIJA MED ITALIJANSKIMI GOSTI IN SLOVENSKIMI TURISTIČNIMI DELAVCI

S kakšnimi problemi se v medsebojni komunikaciji torej srečujeta slovenski gostinski ali turistični delavec in italijanski gost v notranjosti države, npr. na Bledu, v Kranjski Gori, Ljubljani ali v številnih zdraviliških krajih, ki jih Italijani že dolga leta in desetletja radi obiskujejo? Na podeželju, ki ga odkrivajo zadnje čase?

Na Obali in Goriškem italijanski jezik v komunikaciji z italijansko govorečimi gosti ne predstavlja problema, v notranjosti Slovenije pa sta srečevanje in delo z italijanskimi gosti pogosto otežena zaradi jezika. Študija, ki so jo leta 2007 objavili Francesco Palumbo, Paola Marzilli in Maura Montironi, navaja prav komunikacijo kot tisti glavni vir, ki zmore povečati turistično konkurenčnost nekega teritorija.

Obisk italijanskih gostov je večinoma omejen na poletni, avgustovski čas in na decembrske počitnice, zato osebnju v prenočitvenih in gostinskih lokalih manjka priložnosti, da bi svoje znanje jezika izpopolnili in nadgradili. Naši kuharji in natakarji, zlasti tisti v notranjosti države, tudi zaradi neznanja ali pomanjkljivega znanja jezika niso zmožni komunikacijskih veščin, s katerimi bi lahko ponujali avtentične ali vsaj tipične jedi, spraševali o preferencah, aktivno spodbujali k poskušanju in naročanju ter upoštevanju različnosti.

Zadovoljen zaposleni sicer ve, da tudi prijazen pozdrav, nenarejen smehljaj, ljubezniva gesta pri pomoči gostu delajo čudeže, vendar pa je znanje jezika v večini primerov pri delu z gosti nujno potrebno. Tu je treba izpostaviti pomanjkanje posluha za izobraževanja, tudi jezikovna, pri vodstvenih delavcih turističnih in gostinskih objektov, saj vodstvo kreira atmosfero v nekem kolektivu in preko zaposlenih zaznava potrebe po dodatnih spretnostih in veščinah. Samo vodstvo, ki je sposobno preseči racionalni pristop in ki poudarja tudi čustveno inteligenco in znanje jezikov kot del svojega vodenja, lahko vpliva na to, da nekdo z ljudmi in ob ljudeh enostavno več zna in zmore. Motiviranost za učenje, ki je tudi posledica nizkih dohodkov, je majhna, zaposleni so (pre)malo ambiciozni, prehitro se zadovoljijo z doseženim, ne želijo spoznavati novih okolij in novih smernic v poklicu. Problematiko je treba, vsaj tako menijo zaposleni sami in tudi nekateri vodilni ljudje, ki delajo v teh panogah, rešiti sistemsko: treba je najti zakonsko podlago za boljše nagrajevanje ljudi, ki so zaposleni v gostinstvu in turizmu, saj so plačila sedaj sramotno nizka, poudariti je treba pomen izobrazbe, saj sedanji sistem omogoča delo v gostinstvu tudi tistim, ki nimajo ustrezne strokovne izobrazbe, treba je vrniti ugled poklicem v storitvenih dejavnostih, saj je nekdanj cenjeni poklic natakarja, vodje strežbe sedaj

čisto razvrednoten, dodatna znanja jezikov, poznavanja vin, priprave jedi in pijač pred gostom ipd. bi morala biti dodatno nagrajena, odpraviti bi bilo treba uravnalovko in uvesti stimulatívne nagrade, denarne ali drugačne oblike nagrajevanj za gospodarno ravnanje s hrano in pijačo, za posebno prijazen odnos do gostov in še kaj bi lahko našteli. Večina problemov na tem področju je sicer povezana s sistemskimi rešitvami, nekatere rešitve pa bi vodstveni delavci v gostinstvu lahko uvedli in uporabljali tudi sami.

6 PRILOŽNOSTI TURISTIČNIH DELAVCEV IN KAJ LAHKO STORIMO SAMI?

Kaj lahko storimo delavci v gostinstvu in turizmu že sami? Čeprav so osnova italijanske kuhinje testenine, kar ponazarja celo reklama za testenine Barilla, ki pravi »dove c'è Barilla c'è casa« (dom je tam, kjer je Barilla), si Italijani na potovanjih vendar želijo pokusiti tudi lokalne jedi.

Namesto potvrjenih, tako imenovanih italijanskih jedi je morda bolj smiselno ponuditi originalne tipične slovenske jedi in posebno penzionskim gostom domačo lokalno hrano, ki pa jo je potrebno primerno predstaviti in ponuditi. Italijanskim gostom, ki pogosto vrednotijo svoja potovanja in raznovrstna doživetja prav s hrano, ki jo pri tem okušajo, saj cenijo pristnost in okusnost, in seveda tudi drugim, bi v ta namen lahko organizirali predstavitve lokalnih in regionalnih kuhinj. Vse pa je treba ustrezno predstaviti, z zgodbo vpeti v prostor, kjer so jedi in pijače nastale in povezati z animacijo in drugimi spremljevalnimi dejavnostmi.

Sodelovanje s turističnimi delavci, kulinaričnimi strokovnjaki in z lokalnimi proizvajalci hrane bi bilo lahko stalna dopolnitev gastronomske ponudbe, zlasti pri gostih, ki v hotelu ali penzionu ostajajo več časa. Poudarjati je nujno tudi nekatere kulturno-civilizacijske razlike, saj mnogi slovenski gostinski delavce ne vedo, da Italijani testenin ne jedo z žlico, še manj z nožem, da pa jih je treba pravilno nalomiti in skuhati al dente, da se Italijanom kapučino po kosilu zdi nekaj nezaslišanega in jim ga zato ne ponujajmo, da je digestiv po kosilu skoraj obvezen itd.

Zato smo spet na začetku: naloga vseh nas, ki smo kakorkoli povezani s turizmom, je gosta tudi vzgajati in izobraževati, zato pa moramo veliko znanja imeti tudi sami. Pomembno je tudi to, da večkrat in vedno znova vodstvenim delavcem v gostinskih in turističnih obratih izražamo potrebo po izobraževanju, motiviranosti za delo in spoznavanju novega. Le tako bomo sami poskrbeli za svoj razvoj, obenem pa tudi višjo raven znanja jezikov in ostalega znanja, da bomo lahko z gosti ustvarili še boljši odnos.

7 ZAKLJUČEK

Hrana in pijača ter ponudba le teh sta tudi priložnost za komunikacijo med ljudmi, ki prihajajo iz različnih socialnih, religioznih, generacijskih in drugih življenjskih okolij, medsebojno sporazumevanje pa je hkrati lahko odlična priložnost za promocijo in spoštovanje kulturne in gastronomske raznolikosti.

Zlasti pri italijanskih gostih je hrana zagotovo tista, po kateri si bodo kraj, restavracijo ali pokrajino zapomnili in o njej pripovedovali tudi ostalim. Dober lokal, dobra hrana, prijazno osebje so magnet za italijanske goste, ki bodo kasneje pripeljali s seboj še svoje prijatelje, družino in poslovne partnerje.

Posebno pozornost moramo zato namenjati turističnim delavcem, ki znajo svojo strokovnost nadgraditi z veščinami, ki jim omogočajo tudi promoviranje, »prodajo« in pravo vrednotenje. Pri tem ima pomembno vlogo znanje jezika, saj prav jezikovna usposobljenost daje več priložnosti in zmožnosti, da te veščine prenesejo na različna področja v zasebnem in poklicnem življenju, s čimer se lahko tudi osebno in strokovno izpopolnjujejo, še zlasti, če so tudi primerno plačani in če so odnosi v kolektivu dobri.

Nevednost prinaša netoleranco, večjezičnost in medkulturni dialog v vseh oblikah in na vseh področjih pa lahko bistveno prispevata k odpravljanju predsodkov, neznanja in strahu pred neznanim. Tudi v kulinariki in turizmu.

LITERATURA

- GOMZI PRAPROTNIK, S. (2009) *Poučevanje italijanščine kot jezika stroke v turističnih podjetjih v okviru predmeta Strokovna terminologija v italijanščini na VGŠ Bled*. Portorož, Konferenca: Management, izobraževanje in turizem
- HÖHMANN, D. A./S. SANGIORGI (2009) *Risorse linguistiche per la comunicazione nel settore del turismo*. Roma: Carocci editore, 427-439. Dostopno na naslovu: http://eprints.uniss.it/7159/1/Hoehmann_D_Risorse_linguistiche_per_comunicazione.pdf.
http://www.academia.edu/7649848/IL_NUOVO_TURISMO_E_IL_MARKETING_TERRITORIALE_RISORSE_LOCALI_PER_SFIDE_GLOBALI.
http://www.slovenia.info/?ps_analize_socialmedia=3347&lng=1
<http://www.slovenia.info/si/Strate%C5%A1ki-forum-Bled-2016-Panel-Turizem.htm?bsf2016=0&lng=1>
- MARENTIČ POŽARNIK, B./L. PLUT PREGELJ (2009) *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS, str. 19
- Slovenska turistična organizacija. *Strateški forum Bled 2016 - Panel Turizem*. 6. september 2016. (citirano 10.9.2016). Dostopno na naslovu:
- Slovenska turistična organizacija. *Turizem v Sloveniji 2015*. 27. junij 2016. (citirano 4.9.2016). Dostopno na naslovu: http://www.slovenia.info/?ps_najpomembnejši-kazalniki=3303&lng=1

SPIRIT Slovenija, javna agencija Republike Slovenije za spodbujanje podjetništva, internacionalizacije, tujih investicij in tehnologije. *Ad hoc raziskava na spletnih družbenih omrežjih – Percepcija Slovenije s strani italijanskih turistov*. November 2014. (Citirano 7.9.2016). Dostopno na naslovu:

ŠULIGOJ, B. (2016) *Taleb Rifai: Potovanje je jezik miru*. Delo, 07.09.2016, str. 2

VERTICCHIO, G., *Il nuovo turismo e il marketing territoriale risorse locali per sfide globali*. (Citirano 1.9.2016). Dostopno na naslovu:

POVZETEK

Spoznavanje Slovenije kot turistične destinacije je za italijanskega gosta neizogibno povezano s spoznavanjem gastronomije. Pri pripadnikih naroda, ki tako zavzeto goji kulturo hrane, je gastronomska ponudba v določenem okolju in času v mnogih primerih osnova za celovito dožemanje nekega območja.

Dobra ponudba, primerno trženje in dopadljiva predstavitev tipičnih slovenskih jedi imajo pomembno vlogo pri spoznavanju narodne in kulturne dediščine, saj imajo moč širiti nova spoznanja o krajih in ljudeh, odpravljati predsodke in krepiti medkulturno sodelovanje. Prijaznost in strokovna usposobljenost osebja, poznavanje jezika ter civilizacijskih in kulturoloških navad in razlik pa so lahko tisti dejavniki, ki pomagajo uveljavljati lastne izdelke in storitve ter vzgajati in izobraževati uporabnika gostinskih in turističnih storitev.

Ključne besede: gastronomija, turizem, jezik, izpopolnjevanje, zadovoljstvo gostov

ABSTRACT

Communication of Slovenian Tourism Workers with Italian guests

For an Italian guest, getting to know Slovenia as a tourist destination is inevitably connected with getting to know the Slovenian cuisine. Italians are a nation eagerly developing the culture of food, and therefore the gastronomic offer in a certain environment and at a certain time is for them often the basis for a comprehensive perception of the said destination.

A good offer, a suitable marketing and an attractive presentation of typical Slovenian dishes play an important role in getting to know natural and cultural heritage as they can widen the knowledge about people and places, eliminate prejudice and strengthen intercultural cooperation. Kind and professional staff, knowledge of the language, civilisation, cultural habits, and differences may be the factors contributing to the assertion of local products and services, and to educating the users of restaurant and tourism services.

Key words: gastronomy, tourism, language, training, customer satisfaction

RECENZIJE

Irena Prošenc

Oddelek za romanske jezike in književnosti
 Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
 irena.prošenc@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.8.261-264



VARIAZIONI SULLA ROSA

Catalfamo, Antonio (2014) *Variazioni sulla rosa*. Chieti: Edizioni Tabula fati.
 ISBN 978-88-7475-388-8, 115 pp., 10 €

Variazioni sulla rosa è l'ultima raccolta di poesie di Antonio Catalfamo, un poliedrico intellettuale siciliano i cui vari interessi culturali si esprimono nel notevole corpus dei testi da lui pubblicati. L'autore è attivo come poeta, saggista, operatore culturale, ricercatore e critico letterario. Ha pubblicato, dal 1989 al 2009, sette raccolte di poesie (*Il solco della vita*, *Origini*, *Passato e presente*, *L'eterno cammino*, *Diario pavesiano*, *Le gialle colline e il mare* e *Frammenti di memoria*) e un libro di racconti (*Un filo di sangue*), vincendo vari premi letterari. Dal 2004 ha prodotto saggi su Dario Fo, Antonio Gramsci, Giulio Cesare Croce e altri; ha studiato la letteratura popolare, la poesia sociale, la filosofia e scienza nell'opera letteraria e il racconto della realtà. Uno dei suoi principali interessi critici è Cesare Pavese: dal 2001 Catalfamo ha curato la pubblicazione di sedici edizioni della rassegna di saggi di critica pavesiana. Ha, inoltre, collaborato con le Università di Messina e di Cassino, mentre il suo impegno sociale segue un orientamento politico comunista.

I molteplici interessi che si sono realizzati attraverso un'attività instancabile da parte dell'autore trovano una loro espressione anche nella sua ultima raccolta di poesie che comprende una sessantina di liriche. In esse si riflettono alcune caratteristiche delle sue raccolte precedenti: l'importanza della sua terra e delle sue origini, l'attenzione alla realtà sociale del presente e del passato, un onnipresente sottofondo militante ispirato agli ideali comunisti e, infine, una carica di vitalità e di fiducia nel futuro, notata anche da Eleonora Cavallini per la quale le liriche di Catalfamo sono "intrise di una linfa tutta mediterranea, vitalissima e solare" (Cavallini 2014: 7).

Dal punto di vista stilistico, l'autore continua a produrre versi brevi, essenziali, di tono narrativo, ed esplicita questa tendenza della sua poetica: "Vorrei ripetere le parole semplici / che nessuno più sa dire" (*Le mani*); "Io uso solo le parole del cuore, / che seguono il ritmo naturale / di diastole e sistole" (*Salvazione*).

Come abbiamo potuto osservare per la sua penultima raccolta di poesie, *Frammenti di memoria* (Catalfamo 2009), la parola chiave della poesia dell'autore siciliano sembra essere la passione per la lotta politica e per la vita stessa (Prošenc 2011: 286). In

Variazioni sulla rosa questa componente si esprime in maniera complessa, in una fusione della passione erotica e dell'impegno sociale attraverso una risemantizzazione del mito.

L'immagine centrale sulla quale si impernia la raccolta è quella della rosa. Essa rappresenta la donna amata: "io amo / e respiro te, / mia rosa" (*La guerra delle rose*); "Canto ancora una rosa, / un triste sorriso / su labbra carnose" (*Ancora una rosa*). La rosa ha un forte legame con il desiderio erotico: "Dormi con me, amore, / ti lascerò una rosa / tra i seni duri / levigati dalle piogge" (*Dormi con me, amore*), e si identifica con la figura femminile: "la mia compagna / dal nome di rosa" (*Il nostro sogno*).

Dall'altra parte, l'immagine della rosa, i cui petali rossi sono "come gloriose bandiere" (*Ritorno di rosa*), diventa strettamente legata ad aspirazioni sociali e politiche: "Noi comunisti / dobbiamo guadagnarci / il diritto ad amare, / a respirare le rose" (*La guerra delle rose*). È in questo modo che l'immagine della rosa viene interpretata da Višnja Bandalo; la studiosa la definisce "il simbolo fondamentale" dell'universo poetico della raccolta, simbolo che suggerisce "l'idea della fede, fiducia, resistenza e opposizione, un modo per esprimere valori civili" (Bandalo *senza data*: 3)¹.

In un modo emblematico dell'intera raccolta, le due interpretazioni della rosa si fondono e la passione erotica viene legata in un modo indissolubile agli ideali comunisti. La donna diventa la "compagna rosa", con la quale l'io lirico vuole dividere "il pane fragrante, / il vino e l'olio / nelle buone stagioni, / l'amore e il letto / di bianchi lini" (*Variazioni sulla rosa*). La donna amata condivide pienamente gli ideali politici dell'io lirico e lo rassicura sulla sorte di questi ultimi: "[...] la mia rosa rinasce, / dischiude nuovamente / i boccioli dei seni, / e mi dice che il comunismo / [...] resisterà ad ogni tempesta" (*Rinascita della rosa*). L'impegno politico diventa una condizione per poter amare: "non so / se ti amo, / se sei il mio comunismo, / che cresce tra gente comune, / la mia rivoluzione, / che sembra spenta, / ma che riesplode, all'improvviso, / come una rosa" (*Vorrei cantare*).

Alla figura femminile sottende una natura primordiale, pertanto, la donna rappresenta i "quattro elementi vitali" (*Tu sei la natura*). Numerose immagini della passione amorosa sono legate al mare: le narici della donna "si dilatano / all'odore di salsedine" (*Vorrei cantare*) che diventa lo stesso odore suo: "Dormi con me, amore, / fammi sentire / il tuo respiro / come risacca / nel silenzio della notte, / il tuo odore di salsedine" (*Dormi con me, amore*) o ancora: "l'odore del mare / sulla tua pelle bianca, / il vento che fischia / nelle tue grotte segrete" (*Il tuo respiro*). Gli occhi della donna sono "occhi d'alga marina" (*Dominio*), "occhi di perla, / strappata alle viscere del mare" (*Vorrei cantare*). Il mare rappresenta l'elemento che accomuna la figura maschile e quella femminile: "Anche tu vieni dal mare, / riproponi il mistero della risacca, / delle voci racchiuse / nella conchiglia" (*Il nome*). Il mare è caratteristico della terra che il poeta canta e della quale vengono sottolineate le origini culturali greche. Messina è descritta come la terra della

1 Testo originale croato: "ruža je bazični simbol u ovom pjesničkom kozmosu [...] sugerira ideju vjere, povjerenja, otpora i odolijevanja, način da izrazi civilne vrijednosti" (traduzione di I. Prosenec).

“*lissa*”², definita dall’io poetico l’“inquietudine d’origine greca” (*La lissa*). L’io lirico usa l’espressione “la mia grecità” (*Signora delle vigne*) e parla del “nostro destino / di greci inconsapevoli” (*Le mani*); il personaggio femminile da lui cantato condivide non solo il suo orientamento politico bensì anche la sua natura greca: “tu rosa greca nel nome / e nelle radici, / anch’io greco nei cromosomi” (*La stele di Rosetta*). In tal modo, alla fusione dell’impegno politico e della passione amorosa si aggiunge il motivo delle origini comuni: “Ora giungi a me, radiosa, / anche tu greca, anche tu compagna, / chiedi e offri amore, senza limiti” (*Non so*).

La Sicilia, sempre presente nelle poesie di Antonio Catalfamo, viene indicata anche attraverso la presenza della sua gente: contadini (*Il nostro comunismo*), braccianti (*Piccolo amore; Processo*), raccogliatrici di olive (*Ragazza calabra; L’uliveto*), cernitrici e spiritari³ (*Iconografia ufficiale; Non so*).

La Sicilia è legata al mito, un altro motivo chiave della raccolta. Nelle poesie “il mito ritorna con nuove sembianze” (*Il nome*) e l’intenzione del poeta è quella di “riproporre i miti greci, / che lievitano nei secoli / in mille varianti” (*Leucotea*). Il mito viene risemantizzato nel contesto dell’impegno politico: se Leucotea “dà la vita e la morte: / madre, moglie, amante” (*Leucotea*), Demetra è interpretata come “il comunismo primordiale, / che abbatte gli steccati, / a tutti dona la felicità, / senza chiedere nulla” (*Demetra*).

Le poesie di Antonio Catalfamo sono permeate di riferimenti intertestuali fra i quali primeggiano quelli alle opere di Cesare Pavese con, ad esempio, l’immagine della collina-mammella: “mammelle ricolme / come verdi colline” (*Ancora una rosa*); “la mammella e la collina” (*La seconda volta*). È notevole la presenza di riferimenti a *Conversazione in Sicilia* di Elio Vittorini attraverso i personaggi del Gran Lombardo, dell’Uomo Porfirio, dell’Uomo Ezechiele e dell’arrotino Calogero che vengono assimilati a “tanti altri compagni che lottano” e soffrono per il mondo offeso (*Rime semiserie; Mito e logos*). Fra i numerosi altri riferimenti menzioniamo quelli che sono riconducibili alla *Divina commedia* (*Virtuale-reale*); nello specifico, all’Inferno XXVI (*La tua casa; La stele di Rosetta*), e, nella poesia d’apertura, un’interessante fusione fra il Nido pavese in festa e l’ariostesco castello del mago Atlante (*Il nido*).

In conclusione, riportiamo versi che rappresentano in maniera esemplare la fusione dei motivi poetici centrali alla raccolta. Da una parte, viene proposta una visione assolutamente positiva degli ideali comunisti, illustrati, in un’altra poesia, dalla negazione dell’esistenza storica “delle stragi, / delle fosse comuni, / degli stupri di massa, / della pulizia etnica” da parte di gruppi di orientamento comunista (*Preghiere*). Queste idee politiche si sovrappongono alla “grecità” della Sicilia nonché all’immagine della donna come “compagna rosa”: “Tutto qui è / tragicamente greco, / nella terra di Persefone / fiorita di rose. [...] Compagna rosa, / noi non vedremo il comunismo / coi nostri occhi. / Dobbiamo soffrire e lottare, / grecamente, / tragicamente, / per costruirlo” (*Il nostro comunismo*).

2 Il termine siciliano denota la noia, la malinconia.

3 Come spiega l’autore in nota a *Iconografia ufficiale*, uno spiritario era un “[l]avoratore che traeva dagli agrumi le essenze, destinate all’industria dei profumi”.

BIBLIOGRAFIA

BANDALO, V. (*senza data*) “Mitografska zbilja u poeziji Antonia Catalfama [La realtà mitografica nella poesia di Antonio Catalfamo]”.

https://www.academia.edu/27049686/La_realt%C3%A0_mitografica_nella_poesia_di_Antonio_Catalfamo_Mitografska_zbilja_u_poeziji_Antonia_Catalfama (pagina consultata il 18.11.2016).

CATALFAMO, A. (2009) *Frammenti di memoria*. Milano: Teti.

CAVALLINI, E. (2014) Presentazione. A. Catalfamo, *Variazioni sulla rosa*. Chieti: Edizioni Tabula fati.

PROSENC, I. (2011) Antonio Catalfamo, Frammenti di memoria, Milano, Teti, 2009. *Misure critiche*, 10, 1/2, 285-286.

Marjana Šifrar Kalan

Oddelek za romanske jezike in književnosti
 Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
 marjana.sifrar-kalan@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.8.265-268



RECENZIJA UČBENIKA *DIVERSO 1*

Alonso, E., Corpas, J., Gambloch, C. (2015): *Diverso 1: Curso de Español Para Jóvenes* (delovni učbenik + CD). Madrid: SGEL. ISBN/EAN: 9788497788212, mehka vezava, 200 strani, 27,70 EUR

OSNOVNE ZNAČILNOSTI IN PRISTOP

Učbenik *Diverso 1*, ki je izšel leta 2015 pri španski založbi SGEL, glede na Skupni evropski jezikovni okvir razvija uporabnikove kompetence na ravni A1. Ciljna skupina so mladi med 15. in 20. letom, s poudarkom na srednješolcih, ki se španščino učijo kot tuji in ne kot drugi jezik v rednem šolskem programu v svoji državi. Založba je s tem pokrila manjko učbenikov za tovrstno ciljno skupino, saj je večina učbenikov namenjenih mlajšim najstnikom (upoštevajoč španski in ne srednjeevropski šolski sistem) ali odraslim. Učbenik je poleg osnovnega komunikacijskega pristopa, ki razvija štiri osnovne spretnosti branja, poslušanja, govora in pisanja, zasnovan na globalnem, medkulturnem in večjezičnem pristopu, ki vsebuje zelo močno vzgojno komponento in v učencu želi razvijati (samo)kritičnost, odgovornost, refleksijo, strpnost, solidarnost, ustvarjalnost in ekipni duh. Vsaka enota naj bi poleg učenja jezika in kulture služila razmisleku in razvijanju osnovnih človeških vrednot. Enota 1 tako razvija koncept identitete in spoštovanje različnih identitet ter poklicev; enota 2 se ukvarja z medčloveškimi odnosi in spodbuja k medsebojnemu spoštovanju kljub razlikam; enota 3 predstavlja različna bivanjska in naravna okolja in spodbuja učence k sodelovanju v skupini oz sobivanju; enota 4 govori o navadah in dnevni rutini ter spodbuja k spoštovanju rutine in reda v šolskem razredu; enota 5 se osredinja na koncept tekmovanja, zmage in sodelovanja; enota 6 razvija odprtost do različnih prehrabnih navad; enota 7 se ukvarja s prostim časom in z zabavo v različnih kulturah in pri učencu spodbuja ustrezno rabo interneta; enota 8 govori o vplivu vremena na vsakdanje življenje in na kulturo ter razvija sprejemanje različnih mnenj; enota 9 preko teme potovanja razvija spoštovanje različnih kultur. V vsaki enoti se pojavi vprašanja, ki se navezujejo na učenčeva stališča, mnenja, navade, kulturne primerjave itd. ter skušajo učenca opozoriti in pripeljati do primerjave družbeno-kulturnih vidikov med lastnim in špansko govorečim svetom ter globalne primerjave na splošno.

SESTAVA UČBENIŠKEGA KOMPLETA

Diverso 1 je učbenik in obenem delovni zvezek, kar omogoča učenčevu aktivno vlogo. K učbeniku je priložena tudi zgoščanka, ki vsebuje posnetke za delo z učbenikom in delovnim zvezkom. Učbenik vsebuje slovnične strani in besedišče, ki je razdeljeno po enotah. Sledi delovni zvezek, ki poleg vaj za utrjevanje vključuje tudi test za vsako enoto. Ker je test sestavljen iz več delov – jezik in sporazumevanje, bralno in slušno razumevanje ter pisno in ustno izražanje –, se učenci že od ravni A1 pripravljajo tudi na maturo. Ne le test za samovrednotenje, pač pa celoten učbeniški komplet uravnoteženo razvija štiri osnovne spretnosti. Za čim bolj optimalno in učinkovito učenje in kot dopolnilo slušnim posnetkom, ki jih je sicer dovolj, a ne veliko, so na youtube na voljo izredno simpatični video posnetki, v katerih z veliko smisla za humor mladi (15–20 let) v obliki video bloga predstavljajo vsebine vsake enote učbenika. Prepričana sem, da bo to zelo učinkovito motivacijsko in učno sredstvo. Slušni in video posnetki vključujejo govorce različnih španskih dialektov (npr. argentinski, venezuelski, kolumbijski itd.). Učbenik ne vsebuje eksplicitnega poučevanja učnih strategij, razen v kazalu, kjer so našteje uporabljene strategije po enotah. V učbeniškem delu prevladujejo kognitivne strategije, kot npr. ugibanje, sklepanje in bralne strategije, v “delovnem zvezku” (drugi del učbenika) pa skupinjenje kot učna strategija za učenje besedišča. Razvijanje ostalih učnih strategij bo prepuščeno učitelju.

ZGRADBA

Učbenik se začne s predpoglavjem, v katerem učenci spoznajo osnovne pozdrave, abecedo (preko imen španskih in hispanoameriških mest ter držav), številke, osnovno besedišče za delo v razredu in nekaj španskih besed, ki jih verjetno že poznajo (*el español internacional*) ter zemljevid Latinske Amerike.

Vsebinskih poglavij je devet. Vsako ima 10 strani. Zgradba vsake enote je podobna drugim sodobnim učbenikom za poučevanje tujih jezikov. Namen prve strani enote je učenca seznaniti s temo in cilji, ga motivirati in temo povezati z njegovim predznanjem ali vedenjem o svetu. Sledi šest strani jezikovnega vnosa preko pisnih in slušnih besedil, shem in slikovnega gradiva. V shemah so predstavljene komunikacijske funkcije, slovnica in besedišče ter pravila pravopisa in izgovorjave. Beseda “repara” učenca opozori, kaj mora ponoviti iz prejšnje enote, da bo lahko znanje nadgradil, z besedo “avanza” pa ponudi nadgradnjo neke vaje. S tem učbenik opozarja na utrjevanje in povezovanje snovi ter omogoča dodatne vaje za hitrejše in sposobnejše učence. Osma in deveta stran sta namenjeni predstavitvi špansko govorečih dežel, in to vedno z vidika teme enote. Zadnja stran “Acción - Reflexión” je namenjena delu v skupini in izdelavi ter predstavitvi manjšega projekta (npr. priprava menija, izleta, posterja, kviza ...). Sledijo vprašanja za diskusijo o odnosih in vrednotah ter o učenčevih stališčih in mnenjih.

OBLIKA

Format učbenika je A4 in je narejen za aktivno uporabo, učenci vanj pišejo in rešujejo naloge. Za odgovore je namenjenega dovolj prostora, le za daljše pisne izdelke ga ni. Videz učbenika je privlačen in barvno zelo sistematičen (modra barva za sheme in sezname z besediščem, zelena za slovnico, roza za komunikacijske funkcije, oranžna za pravopis in izgovorjavo). Slikovno gradivo je razdeljeno po celi enoti in služi učenju in ne dekoraciji. Oblika učbenika ni sama sebi namen.

TEME

Teme so podobne kot v drugih učbenikih za začetno poučevanje tujega jezika, le da v tem učbeniku niso predstavljene stereotipno. Prevladuje medkulturni pristop. Obravnavane teme uravnoteženo prikazujejo življenje v Španiji in Latinski Ameriki, ponekod pa vključujejo tudi primere drugih kultur in hkrati nudijo možnost medpredmetnih povezav z geografijo, državljsko in domovinsko vzgojo, etiko itd. (odvisno od ustvarjalnosti učiteljev). Teme si po enotah sledijo sledeče: 0 – pozdravi in osnovne besede, 1 – identiteta, 2 – medčloveški odnosi, 3 – življenjsko okolje, 4 – navade in dnevna rutina, 5 – tekmovanje in šport, 6 – prehrana, 7 – prosti čas, 8 – vreme, 9 – potovanja.

Tipologija besedil, ki je ena izmed kategorij v kazalu, je raznovrstna, od osebnih dokumentov, profilov facebooka, spletnih strani do letakov, oglasov, člankov itd. V primerjavi z nekaterimi drugimi učbeniki za poučevanje tujega jezika na ravni A1 pričujoči učbeniški komplet vsebuje veliko besedil, kar je pohvalno, saj je učenec tako deležen precej jezikovnega vnosa. Žal se avtorji niso odločili za vključitev kakšnega literarnega besedila ali besedila pesmi.

BESEDIŠČE

Besedišče ustreza ravni A1, vendar se pojavi tudi besedišče, ki sodi na višje ravni, kar zasledimo v mnogih učbenikih za učenje tujega jezika. Besedišče se uvaja na impliciten način preko bralnega in slušnega razumevanja, vendar je prisotno tudi eksplicitno poučevanje, najpogosteje v kombinaciji s slikovnim gradivom.

SLOVNICA

Slovnične strukture se uvajajo na induktiven način. Nove slovnične strukture učenci najprej spoznajo preko bralnega ali slušnega razumevanja, nato pa jih uporabljajo preko

različnih vaj. Slovnčne strukture so eksplicitno predstavljene na desni strani lista v kvadratu. Tem so namenjene še strani na koncu učbenika, kjer se ne pojavljajo glede na enote učbenika, ampak so predstavljene kot slovnčne enote. Pojavljajo se različni tipi nalog; prevladujejo naloge, podrejene komunikaciji, nekaj pa je tudi nalog mehanskega tipa, ki služijo utrjevanju slovnčnega pravila. Produktivne naloge se v večini primerov rešujejo ustno v paru ali pisno individualno ali v skupini. V skladu z ravno A1 se vseskozi uporablja sedanji glagolski čas, uvede pa se sestavljeni prihodnjik (*ir a + infinitivo*) in povsem na koncu učbenika tudi sestavljeni preteklik *pretérito perfecto*.

ZAKLJUČEK

Učbenik *Diverso 1* učencu predstavi raznolike teme in ga spodbudi k premisleku in primerjavi lastne kulture z drugimi, predvsem ustaviti s špansko govorečimi. Njegova prednost je razvijanje medkulturne kompetence in humanističen pristop z močno vzgojno komponento. Vloga učbenika ni le poučevanje jezika in kulture ampak sočasno tudi vzgajanje mladih v odgovorne, razmišljujoče in strpne globalne državljane.

Učbenik ustreza učnemu načrtu za španščino v gimnaziji, saj učenci z njim razvijajo svoje sporazumevalne kompetence v španščini na ravni A1, razvijejo kulturno zavest, pridobijo nekatere vrednote ter se samostojno spopadajo z novimi izzivi v nadaljnjem procesu.

Meta Lah

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

meta.lah@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.8.269-270



JEZIČNICA

Uri, Helene (2016): *Jezičnica*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. ISBN: 978-961-237-857-8, trda vezava, 156 strani, 21,90 €.

Jezičnica norveške avtorice Helene Uri je v izvornem jeziku izšla leta 2008. Slovenski prevod je pri Znanstveni založbi Filozofske fakultete izšel letos; besedilo je prevedel Darko Čuden, uredil Vojko Gorjanc, avtorice obeh poglavij, namenjenih slovenščini, so Monika Kalin Golob, Nataša Gliha Komac in Nataša Logar. Izvirne ilustracije je prispeval Lan Seušek.

V prvih treh poglavjih najprej spoznamo, za kaj uporabljamo jezik, preštejemo jezike, ki se jih govori po svetu in izvemo nekaj o jezikih z velikim in majhnim številom govorcev ter zapisanih in nezapisanih jezikih. V tretjem poglavju je govora o podobnostih in razlikah med različnimi jeziki; na primer o skladenjskih vzorcih, fonemih in številu spolov v posameznih jezikih.

Četrto poglavje je namenjeno govorjenemu jeziku. Izvemo nekaj več o fonemih, pa tudi o pravilih in predpisih pri govorjenju; na primer o premorih med govorom in prekinjanju drugih govorcev. Peto poglavje opisuje govorico telesa; avtorica omeni glas, kretnje, primerno razdaljo med govorcami v različnih kulturah, pa tudi zardevanje in širjenje zenic, kadar nam je kdo všeč. Naslednje poglavje nas uvede v različne abecede po svetu, z začetkom pri Sumerjih, Egipčanih in Feničanih. Poglavje *Fantje, punce in jezik* je namenjeno razlikam v govoru med moškimi in ženskami, pa tudi temu, kako opišemo moške in ženske, na primer tipično ženske ali moške poklice. Osmo poglavje je, kot nakazuje že naslov *Sračje gnezdo, pasja radost in spolzka jegulja*, namenjeno podobam v jeziku. Avtorica opiše, kako se izražamo, kadar vzrojimo in kako lahko prijazno in manj prijazno preklinjamo, govora je tudi o slengu. Naslednji dve poglavji sta namenjeni zgodovinskemu pregledu; v devetem najdemo nekaj možnih razlag o začetku govora, v desetem pa o razvoju jezikov. Bralec se bo poučil o tem, kako so se različni jeziki razvili iz indoevropskejščine, izvedel pa bo tudi marsikaj o podobnostih med posameznimi jeziki.

V enajstem in dvanajstem poglavju se slovenske avtorice posvetijo materinščini, najprej razvoju jezika, nato pa, v poglavju *Hitrih nog naokrog po Slovenskem*, narečjem in govorom. V tem poglavju najdemo tabelo s številom govorcev posameznih maternih

jezikov v Sloveniji, pa tudi opis položaja slovenščine in Slovencev v Italiji, Avstriji, na Madžarskem, na Hrvaškem in drugod.

Trinajsto poglavje je posvečeno izposojenkam. Ker se ponavadi govori le o izposojenkah iz angleščine in kvečjemu še iz nemščine ali bližnjih (južno)slovanskih jezikov, se bo zanimivo naučiti nekaj o izposojenkah iz – v mislih in času bolj oddaljenih – jezikov, kot so latinščina, grščina in arabščina. Avtorica nadaljuje s poglavjem o izvoru imen. Tudi to poglavje je prevajalec prilagodil slovenskemu bralcu, avtorica recenzije je, na primer, svoj priimek našla med tistimi, si sledijo poimenovanju po narodnosti ali pokrajinski pripadnosti, daljšo obliko svojega imena pa razloženo kot “biser” na strani 111.

Petnajsto poglavje govori o jezikovnih pravilih in normah ter institucijah, ki za jezik skrbijo v Sloveniji in drugod po svetu. Omenjeni so tudi jezikovni korpusi. O tem, kako govorijo dojenčki in razvoju jezika pri dojenčkih in malčkih, se bomo učili v naslednjem poglavju. Zanimivi so primeri o tem, kako malčki izgrajujejo jezik in spoznavajo jezikovna pravila. Sedemnajsto poglavje je namenjeno možganom, tudi tistemu, kar se v njih dogaja ob različnih poškodbah in boleznih. Predzadnje poglavje opisuje sporazumevanje živali, zadnje pa je posvečeno znanosti o jeziku. Osrednja figura poglavja je profesor Lojze, ki v obliki odgovorov na vprašanja avtorice pojasnjuje, kaj je jezikoslovje, s čim se ukvarja jezikoslovec in kaj je v tem poklicu najbolj zanimivo. Tik pred koncem knjige najdemo še seznam *samih finih besed*, seznam ved, na področja katerih posegajo posamezna poglavja; tu najdemo pragmatiko, leksikologijo, primerjalno jezikoslovje, fonetiko in fonologijo, paleografijo, sociolingvistiko, diahrono lingvistiko, dialektologijo, etimologijo, onomastiko, psiholingvistiko in nevrolingvistiko.

Pohvaliti moram zanimivo in duhovito pisanje avtorice Helene Uri, nič manj pa ni omembe vreden vložek slovenskih sodelavcev; odlični prevod Darka Čudna, uredniško delo in priredbe besedila Vojka Gorjanca, besedilo obeh poglavij, namenjenih slovenščini, avtoric Monike Kalin Golob, Nataše Glihe Komac in Nataše Logar. Knjiga ne bi bila tako zanimiva, če ne bi bila lepo oblikovana (tehnično jo je uredil in oblikoval Jure Preglau) in ne bi vsebovala izvornih ilustracij Lana Seuška. Glede na število vpletenih avtorjev, bi lahko torej rekli, da je knjiga tudi pol slovenska.

Jezičnica je knjiga, ki o resnih rečeh govori na zabaven in duhovit način in v jeziku, ki bo pritegnil tudi bralce, ki jih je sicer težje pritegniti – najstnike. Knjigo bodo z zanimanjem vzeli v roke vsi tisti malo starejši bralci, ki jih zanimajo jeziki in jih zabava obračanje besed; prav pa bo prišla tudi učiteljem materinščine in tujih jezikov, saj bodo z njeno pomočjo veliko lažje razložili zapletene pojme. Knjigo bodo lahko uporabili kot motivacijo, saj bodo z njo pritegnili tiste otroke, ki jih jeziki zanimajo, pa tudi tiste, ki jih še ne – ob branju bodo lahko razpravljali o različnih jezikovnih pojavih in o jeziku samem. Sama sem že dolgo iz najstniških let, pa sem knjigo prebrala na dušek. Ob branju sem se ves čas spraševala, zakaj podobne knjige ni bilo na razpolago, ko sem bila sama najstnica. *Jezičnica* je pač *kul* knjiga.

ISSN: 1855-8453



9 771855 845009 >