



ISSN: 1855-8453

VESTNIK ZA TUJE JEZIKE

Letnik: II Številka:1-2

Ljubljana, 2010

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

Glavna in odgovorna urednica:

Meta Lah

Člani uredniškega odbora:

Aleksandra Derganc

Gašper Ilc

Marija Javor Briški

Niko Hudelja

Gregor Perko

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2010.

Vse pravice pridržane.

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani

Za založbo : Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete

Vodja uredništva znanstvenih publikacij: Božidar Jezernik

Za vsebino in jezikovno ustreznost prispevkov so odgovorni avtorji.

Natis letnika so omogočili :

- Javna agencija za knjigo Republike Slovenije
- Oddelek za anglistiko in amerikanistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
- Oddelek za germanistiko s skandinavistiko in nederlandistiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani
- Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

UVODNIK

Spoštovani bralci,

Vestnik za tuje jezike je spet pred Vami, tokrat v precej obsežnejši izdaji kot lani. Dejstvo, da smo prejeli več prispevkov, uredništvo zelo veseli, saj dokazuje, da se Vestnik kljub premoru v izhajanju ni izgubil in je v slovenskem prostoru še vedno potreben.

V tokratni številki boste lahko prebrali prispevke z vseh treh področij; jezikoslovja, književnosti in didaktike tujih jezikov. Književnost je tokrat manj zastopana, veliko člankov pa smo prejeli s področja jezikoslovja in didaktike tujih jezikov.

Veselita nas prispevka kolegic iz Zagreba, Dunje Pavličević-Franić, Katarine Aladrović Slovaček in Daniele Ćurko, posebej pa pozdravljamo tudi prispevke doktorandke Lee Piškur in treh doktorandk prve generacije bolonjskega programa Didaktika tujih jezikov, Karmen Goršak, Darje Premrl in Andreje Retelj, ki so prispevke napisale s pomočjo dr. Karmen Pižorn.

Še naprej Vas vabimo k pošiljanju prispevkov za revijo. Prosim, bodite pozorni, rok za oddajo prispevkov je 30. junij 2011.

Želimo Vam prijetno in koristno branje.

Meta Lah
Glavna urednica

KAZALO

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

Jezikoslovje

<i>Darja Mertelj</i> : Pogostnost in raznolikost podrednih skladenjskih vzorcev v književnih delih Seta in La luna e il falò	7
<i>Lea Piškur</i> : Wortbildungskonstruktionen als synthetische Strukturen und freie syntaktische Fügungen als ihre Entsprechungen	25
<i>Aleksandar Tonić</i> : Triangulation of Needs Analysis in English for Tourism Purposes	43
<i>Alenka Plos</i> : Študenti ekonomije in poslovnih ved kot ciljni uporabniki dvojezičnih (strokovnih) slovarjev	69
<i>Monika Kavalir</i> : Raba eno- in dvojezičnih slovarjev med študenti anglistike	83
<i>Vanda Vremšak-Richter</i> : Unterschiede zwischen den deutschen Aussprachewörterbüchern: <i>Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache</i> (1982), <i>Duden. Aussprachewörterbuch</i> (2005), <i>Deutsches Aussprachewörterbuch</i> (2009)	93

Književnost

<i>Daniela Čurko</i> : The representation of women and the irish nation in joyce's <i>A Portrait of the Artist as a Young Man</i>	101
<i>Andreja Radetič</i> : Bralni okus Slovencev in njegove posledice	111

Didaktika

<i>Brigita Kosevski Puljič</i> : Stalno izobraževanje učiteljev in učiteljic nemščine kot del vseživljenjskega učenja	119
<i>Andreja Retelj, Karmen Pižorn</i> : Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti – misija nemogoče?	135
<i>Darja Mertelj</i> : Testiranje receptivnih in jezikovne zmožnosti v italijanščini med študenti italijanistike	143
<i>Darja Premrl, Karmen Pižorn</i> : Vloga učitelja pri učni uspešnosti učenca: primer francoščine kot tretjega tujega jezika	159

<i>Dunja Pavličević-Franić, Katarina Aladrović Slovaček: Development of communicative competence among plurilingual students in monolingual croatian language practice</i>	175
<i>Karmen Goršak, Karmen Pižorn: Prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja</i>	193
<i>Meta Lah: Avtentična besedila pri pouku francoščine kot tujega jezika</i>	207
<i>Suzana Bitenc Peharc (et al.): Umestitev izpitov iz angleščine na splošni in poklicni maturi v Skupni evropski jezikovni okvir</i>	225
<i>Natalia Belova: СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ</i>	249
Navodila avtorjem	257

Darja Mertelj

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

darja.mertelj@guest.arnes.si

UDK: 811.131.1'367:821.131.1.09''19':37.091.3

POGOSTNOST IN RAZNOLIKOST PODREDNIH SKLADENJSKIH VZORCEV V KNJIŽEVNIH DELIH *SETA* IN *LA LUNA E I FALÒ*

1. UVOD

Da bi se lahko približali realni sliki skladske kompleksnosti v književnih besedilih, na katere naj bi gimnazija pripravljala dijake, je v nadaljevanju predstavljeno pojavljanje pogojnih, dopustnih in irealnih primerjalnih odvisnikov ter indirektnih odločevalnih vprašanj, pa tudi drugih, njim po pomenu ali obliki podobnih tvorb.

Za obširnejšo in bolj natančno preučitev sta bili izbrani dve književni deli, obe iz različnih vidikov primerni tudi za obravnavanje v ustreznih srednješolskih programih,¹ kjer se dijaki učijo italijanščine kot tujega ali drugega jezika, vendar so razmisleki o raznovrstnosti skladnje in o pravilnem razumevanju elementov, ki se uporabljajo v tujih jezikih za izražanje vsebin zagotovo vredni razmisleka pri kateremkoli tujem jeziku, ki se ga učijo in v katerem na višjih stopnjah berejo tudi književna besedila slovenski dijaki oz. gimnazijci.

Preučitev večstavčne skladnje v obeh književnih delih, *Seta* in *La luna e i falò*, naj bi prikazala zastopanost (tj. pogostnost in raznolikost) štirih tipov odvisnikov z veznimi elementi *se*, *anche se* in *come se*, ki lahko uvajajo pogojne, dopustne in irealne primerjalne odvisnike ter indirektna odločevalna vprašanja. V prispevku je torej predmet preučevanja pojavljanje izbranih skladske vzorcev v dveh italijanskih književnih besedilih (*Seta*, *La luna e i falò*): s preučitvijo pogostnosti in raznolikosti izbranih štirih podrednih skladske vzorcev želimo pokazati skladske kompleksnost v izvornih italijanskih besedilih, ki naj bi se je učenci naučili obvladovati na ravni pravilnega razumevanja, večina pa naj bi to znanje s pridom uporabljala tudi kasneje (kot uporabniki italijanščine kot tujega jezika in/ali na drugih področjih svojega delovanja).

2. PREDSTAVITEV OBEH KORPUSOV (*SETA*, *LA LUNA E I FALÒ*)

Kratki sodobni italijanski roman *Seta* (Alessandro Baricco 1996; slov. naslov *Svila, prevedla Maja Novak*) je bil izbran zaradi njegovega velikega odmeva v svetu in

¹ Književna besedila so bila primarno izbrana, ker naj bi bila po svoji raznovrstnosti in prepletanju tipov besedilnih odlomkov najverjetnejša slika realnosti in raznolikosti jezika.

po izidu prevoda v slovenščini med slovenskimi bralci in kot besedilo, ki bi bilo zaradi svoje zgodbe in relativne kratkosti potencialno zanimivo za obravnavanje v gimnazijskih razredih.² Celotno besedilo, ki obsega komaj 93 strani, je minimalistično in slogovno pretehtano pisanje. Zdi se, kot bi pisatelj želel z besedami orisati le ključne dogodke, da lahko bralec sledi nitim zgodbe, in zgolj nakazati smeri razmišljanja in čustvovanja junakov.

Daljši, povojni italijanski roman *La luna e i falò* (Cesare Pavese 1949; slov. naslov *Luna in kresovi*) pred petdesetimi leti preminulega pisatelja je bil izbran iz drugačnega razloga: kot daljše književno besedilo iz sodobne italijanske proze se je obravnaval na višji ravni maturitetnega preizkusa iz italijanščine kot tujega jezika (2003, 2004, 2005).

Celotno besedilo romana na približno 130 straneh in v 32 poglavjih je prežeto s spominjanjem prvoosebnega pripovedovalca na svoje otroštvo in odraščanje v Piemontu, na številne osebe in njihove življenjske zgodbe, ki se jih spominja, prepozna in dopolnjuje ob svojem obisku v rodni krajih (nekaj let po drugi svetovni vojni). Gre za pisanje iz časovne odmaknjenosti in vidika zrelega protagonista, ki je v vmesnem obdobju zrasel iz najstnika v zrelega moškega. Pisatelj je avktorialnemu prvoosebnemu pripovedovalcu dal vpogled tudi v razmišljanje in čustvovanje junakov.

3. POGOJNI, DOPUSTNI, IREALNI PRIMERJALNI IN VSEBINSKI ODVISNIKI Z VEZNIKOM SE

Cilj preučitve je bil pridobiti natančnejši vpogled v to, kateri od izbranih podrednih skladenjskih vzorcev se pojavljajo v obeh izvornih književnih besedilih, in tudi, kako pogosti so. Pogostnost pojavitev bi lahko bila še dodatna, tehtna smernica za to, kaj se iz teh besedil nakazuje kot uporabno za gimnazijsko obravnavanje skladnje večstavčnih povedi. Poleg tega gre nenazadnje za italijanski književni deli, po kakršnih bi učenci (verjetno radi) posegli ob spodbudi in pomoči učitelja.

Kot je bilo nakazano v uvodu, so bile v celotnem besedilu romanov *Seta* (slov. *Svila*) in *La luna e i falò* (slov. *Luna in kresovi*) predmet preučitve podredno grajene povedi z eksplisitnimi odvisniki, ki jih uvajajo vezni elementi *se*, *anche se* in *come se*, pri čemer lahko navedeni vezni elementi uvajajo več tipov podrednih odvisnikov: pogojnega, dopustnega, irealnega primerjalnega in vsebinskega.

Pričenši s kratkim kvantitativnim pregledom o pogostnosti navedenih odvisnikov, lahko za roman *Seta* ugotovimo, da se je pojavilo 37 navedenih podrednih veznih elementov (gl. 1. prikaz) in še nekaj enakovrednih po sporazumevalni funkciji, npr. *benché* za izražanje dopustnosti, *come* in *quasi* pa za uvajanje irealnega primerjalnega odvisnika:

² Obravnavanje v gimnazijskem razredu ni mišljeno v okviru priprav na maturo na višji zahtevnosti ravni. Odlomki iz romanov bi lahko – poleg drugih ciljev – služili za obravnavanje podrednih skladenjskih vzorcev.

	pogojni	dopustni	primerjalni	vsebinski	druge tvorbe
Izbrani vezni element	<i>se</i> 20	<i>anche se</i> 0	<i>come se</i> 10	<i>se</i> 5	<i>se</i> 1
drugi vezni elementi	<i>anche se</i> 1	<i>benché</i> 2	<i>come, quasi</i> 2	ni predmet obravnave	ni predmet obravnave
SKUPAJ	21	2	12	5	1

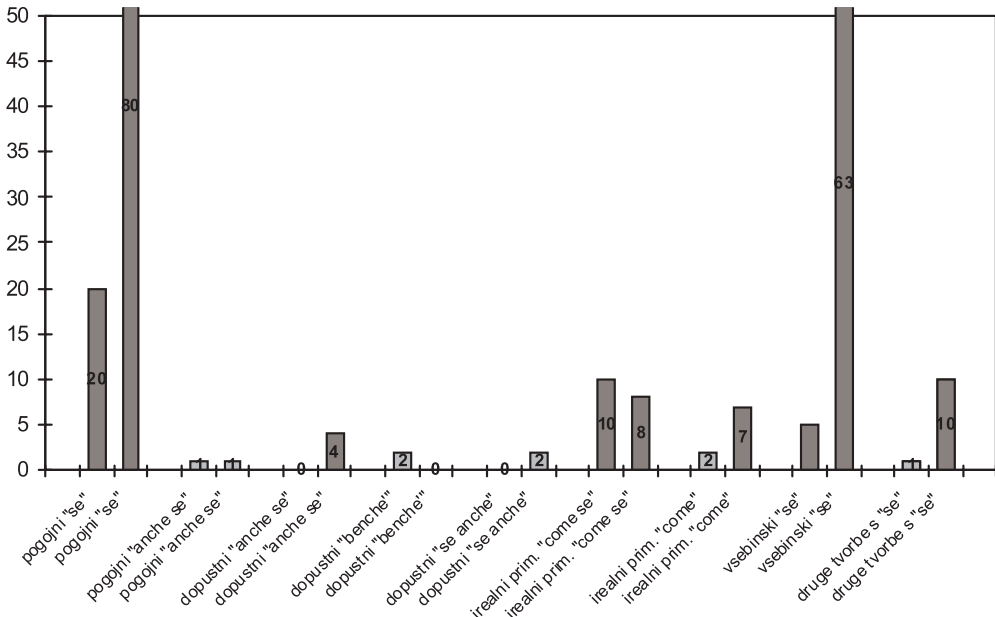
1. prikaz: Pogostnost izbranih odvisnikov in veznih elementov v romanu *Seta*

V bolj klasično napisanem romanu *La luna e i falò* pa se je pojavilo 75 zgoraj navedenih podrednih veznih elementov in še nekaj enakovrednih po sporazumevalni funkciji, npr. *come, quasi* za uvajanje irealnega primerjalnega odvisnika (gl. 2. prikaz).

	pogojni	dopustni	primerjalni	vsebinski	druge tvorbe
Izbrani vezni element	<i>se</i> 80	<i>anche se</i> 4	<i>come se</i> 8	<i>se</i> 63	<i>se</i> 10
drugi vezni elementi	<i>anche se</i> 1	<i>se anche</i> 2	<i>come</i> 7	ni predmet obravnave	ni predmet obravnave
		<i>benché</i> 0	<i>quasi</i> 0		
SKUPAJ	81	6	15	63	10

2. prikaz: Pogostnost izbranih odvisnikov in veznih elementov v romanu *La luna e i falò*

Pogostnosti pojavljanja izbranih eksplicitnih odvisnikov po posamičnih veznih elementih je razvidna iz 3. prikaza: v romanu *Seta* (vsakič prvi od para stolpcev v 3. prikazu) se med navedenimi tipi odvisnikov in veznih elementov najpogosteje pojavljajo pogojni odvisniki z veznim elementom *se*, zatem irealni primerjalni odvisniki z veznim elementom *come se*, sledijo jim vsebinski odvisniki z veznim elementom *se* (indirektna odločevalna vprašanja). Drugih veznih elementov za uvajanje pogojnega ali dopustnega odvisnika v tem romanu ni bilo.



3. prikaz: Pogostnost izbranih odvisnikov v romanu *Seta* (prvi stolpec) in v romanu *La luna e i falò* (drugi stolpec)

V istem 3. prikazu je razvidna pogostnosti pojavljanja izbranih eksplicitnih odvisnikov v romanu *La luna e i falò* (vsakič drugi od obeh stolpcev v 3. prikazu): najpogosteje se pojavljajo pogojni odvisniki z veznim elementom *se*, sledijo vsebinski odvisniki z veznim elementom *se* (indirektna odločevalna vprašanja) in zatem irealni primerjalni odvisniki z veznim elementom *come se* ter dopustni s skupno 6 pojavitvami. Od drugih veznih elementov za irealne primerjalne odvisnike je zastopan še veznik *come*.

Iz predhodnih številčnih in grafičnih podatkov lahko ocenimo, da bi se bralec minimalistično napisanega romana *Seta* srečal z enim od izbranih veznih elementov na skoraj vsaki drugi strani romana, kar nakazuje, da so navedeni vezni elementi oz. z njimi uvedeni odvisniki v tem romanu razmeroma sporadični. Po drugi strani pa se bo bralec romana *La luna e i falò* srečal z enim od izbranih veznih elementov in odvisnikov celo *pogosteje* kot na vsaki strani romana; navedeni vezni elementi oz. z njimi uvedeni podredni odvisniki so v tem romanu manj sporadični: njihova prisotnost je stalni izziv učencu, ki še razvija tovrstno znanje, da dojame njihov pomen.

V nadaljevanju prispevka so izpostavljeni primeri večstavčnih povedi, ki naj bi ponazarjali, da je težavnost pravilnega razumevanja povezana predvsem z raznolikostjo, ki se pojavlja v večstavčnih skladenjskih vzorcih.

Pogojni odvisniki z veznim elementom "se"

Roman *Seta*

Pogojne odvisnike v romanu *Seta* uvaja vezni element *se*, drugi možni vezni elementi za uvajanje pogojnega odvisnika *se* niso pojavili, prav tako ne pogojna poved z elipso veznega elementa v odvisniku.³ Ena petina pogojnih odvisnikov (4 od 20) *se* pojavi v premem govoru protagonistov, npr.

1. (*Baldabiu*) *Non c'è scelta. Se vogliamo sopravvivere, dobbiamo arrivare laggiù.* (*Ba* 16)

Od skupno 16 v premem govoru *se* jih 15 nanaša zgolj na realne pogoje in posledice v nepreteklosti protagonistov, npr.

2. (*Hara K.*) *Se vorrete, mi piacerà vedervi tornare.* (*Ba* 28)

Kar pet je takih, ki *se* kombinirajo z velelnikom v glavnem stavku, npr.

3. (*Hara K.*) *Leggi il volo della tua freccia se vuoi sapere il tuo futuro, mi disse mio padre.* (*Ba* 35)

Med vsemi pa je le en irealni pogojni odvisnik za nepreteklost, pa še ta je le delen, saj ima izpuščeno glagolsko obliko v glavnem stavku, tako da mora bralec intuitivno razumeti, da je manjkajoča glagolska oblika npr. ital. *voglio, vorrei, richiedo*:

4) (*Hervé J.*) *Naturalmente niente sabbia, in mezzo, ma un giardino. E se fosse possibile teste di delfino, al posto di quelle di toro, all'entrata.* (*Ba* 30)

V toku pripovedi pripovedovalca, v katerem *se* uporablja pripovedni postopek za preteklost, *se* je pojavilo 6 pogojnih povedi: dvojice *se* jih nanaša na irealnost v preteklosti, npr.

5. *Se gliel'avessero chiesto, Hervé Joncour avrebbe risposto che [...]* (*Ba* 11, *Ba* 93)

Dve pogojni povedi *se* nanašata na realni pogoj in posledico, npr.

6. *Se cambiava vestito, la spostava in quello nuovo.* (*Ba* 86)

Ena poved pa je poročana pogojna poved, za katero lahko le ugibamo oz. sklepamo iz konteksta, da je bila tudi prvotno irealna za nepreteklost (tj. *Se non fosse per il parco, quest'anno potremmo morire di fame.*):

7. *Dicevano che se non fosse stato per il parco sarebbero morti di fame, quell'anno.* (*Ba* 81)

Roman *La luna e i falò*

V skladenjsko raznolikejšem književnem besedilu *La luna e i falò* *se* je v toku pripovedi prvoosebnega pripovedovalca pojavila približno polovica od 80 pogojnih povedi v tem romanu, npr.

³ Druge oblike izražanja pogojnosti sicer niso bile predmet preučitve v romanu, vendar verjetno niso bile tako pomensko izrazite, da bi pritegnile mojo pozornost. Ni pa izključeno, da se je pojavil kakšen implicitni pogojni odvisnik, pogojni oziralni odvisnik ali nominalno izražanje pogojnosti.

- 8) [...] *io stesso, se di quella riva fossi stato il padrone, l'avrei magari roncata e messa a grano, ma intanto adesso mi faceva l'effetto di quelle stanze di città dove si affitta, si vive un giorno o degli anni, e poi quando si trasloca restano gusci vuoti, disponibili, morti.* (Pa 11)

preostala polovica pa v premih govorih protagonistov, npr.

- 9) (Nuto) *Serenate non ne ho mai fatte, diceva, una ragazza, se è bella, non è la musica che cerca.* (Pa 16)

Enajst je tudi primerov, ko se pogojna poved pojavi kot del poročanega govora: take vložene pogojne povedi so se pojavljale v toku pripovedi prvoosebnega pripovedovalca, ki poroča govorna dejanja ostalih protagonistov, svojih sogovornikov,⁴ ki se izrazito pogovorno izražajo, npr.:

- 10) *Allora io dissi che se il Valino tornava, lo aspettavo. Risposero insieme che delle volta tardava.* (Pa 29)

Kot zanimivost naj omenim, da se je elipse veznega elementa *se* v pogojni povedi pisatelj poslužil le enkrat:

- 11) *Non fosse stato della mamma vecchia e della casa che potevano bruciargli, Nuto sarebbe andato anche lui nelle bande per aiutarla.* (Pa 138)

Realne pogojne povedi za nepreteklost in za preteklost

Bralec naleti v romanu *La luna e i falò* na razmeroma številne realne pogojne povedi (skupaj 28), v katerih je v premih govorih protagonistov kombinacija glagolskih oblik *se+Pr+Pr*, *se+Pr+Imp.*, *se+Pr+F* ali izpust glagolske oblike v protazi (primeri so v enakem vrstnem redu kot naštetje kombinacije), npr.

- 12) (Cinto) *Se la trovo le taglio la testa.* (Pa 73)
 13) (Nuto) *Se sbaglio, correggimi.* (Pa 74)
 14) (Nuto) [...] *Tanto se le cose non cambiano sarà sempre un disgraziato [...]* - (Pa 42)
 15) (Nuto) [...] *Quest'è un paese che un discorso lo puoi fare soltanto in chiesa. Se no, non ti credono [...]* (Pa 59)

V besedilu so tudi številne realne pogojne povedi za preteklost *se+IM+IM* (skupaj 20), ki niso pogovorna zamenljivka za irealno pogojno poved za preteklost (*se+TP'+CC*), npr.

- 16) [...] *ci mettevamo tra le canne se era giorno, sulla proda della vigna, se c'era la luna, e bevevamo alla bocca discorrendo di ragazze.* (Pa 77)

Irealne pogojne povedi za nepreteklost in za preteklost

Irealne pogojne povedi v romanu *La luna e i falò* so razmeroma pogoste tako v premih govorih protagonistov kot v pripovedi prvoosebnega pripovedovalca: skupno jih je 18 od 80 pogojnih povedi. Vendar se – kljub temu, da so protagonisti večinoma neizobražene osebe – dokaj pogosto pojavljajo konjunktivne oblike

⁴ Ni se pojavil primer, da bi bila pogojna poved vložena v premi govor enega izmed protagonistov, ki poroča o govoru drugega protagonista, kar bi bilo tudi možno.

imperfekta in trapassata (IM', TP') v kombinaciji z obema kondicionaloma (C, CC), skupno v 14 povedih, in sicer v premih govorih protagonistov, npr.:

- 17) (jaz-prip.) *Se il sor Matteo ce l'avesse fatto a noi quando andavamo nella riva, cos'avresti risposto?* (Pa 24)
 18) (Nuto) *Se non fosse che è un toscano, direi che è un ignorante [...]* (Pa 99)

ali v toku pripovedi prvoosebnega pripovedovalca:

- 19) *Se di qui non fossi uscito per caso a tredici anni, quando Padrina era andata a stare a Cossano, ancor adesso farei la vita del Valino, o di Cinto.* (Pa 30)
 20) *Se mi fossi ritrovato ragazzo, l'avrei percorsa un'altra volta.* (Pa 49)
 21) *Se domani avessi dovuto scapparmene, nascondermi, per non farmi internare, mi sentivo già addosso la mano del poliziotto come l'urto del treno.* (Pa 53)

Kot je razvidno iz primerov, prevladujejo irealne pogojne povedi tipa *se+TP'+CC*, ki se nanašajo na sfero preteklosti, neodvisno od tega, ali gre za preme govore ali za tok pripovedi. En primer (primer 18) se nanaša na sfero nepreteklosti, en pa na kombinacije pogoja v preteklosti in posledice v nepreteklosti (primer 19). Nekoliko izstopa primer 21 zaradi prislova 'domani' v kombinaciji s *se+TP'* (kar nakazuje visoko mero hipotetičnosti, pravzaprav odreka dogodku vsakršno možnost uresničitve); takoj zatem pa zaradi uporabe IM, ki ne sodi v hipotetično periodo: možni CC je izpuščen (npr. avrei preso molta paura) in z IM pisatelj le izrazi neprijetni občutek prijetja (ki ni hipotetičen).

Manj pogosta je pogovorna različica *se+IM+IM* kot pogovorna zamenljivka za irealne pogojne povedi za preteklost (ki bi jih sicer lahko izrazili s tvorbo *se+TP'+CC*), ki je zastopana v 4 tovrstnih pogojnih povedih, npr.:

- 22) *No - disse Nuto - se ci andavo, mi bruciavano la casa.* (Pa 24)

Poročane pogojne povedi - v vsebinski odvisnik vložene pogojne povedi

Tudi naslednji primeri v vsebinski odvisnik vloženi pogojni povedi kažejo precej raznoliko sliko glede rabe glagolskih oblik v protazi in apodozi poročane pogojne povedi. V spodaj navedenih povedih lahko v splošnem ugotavljamo, da odstopajo od tipične sheme *che se+TP'+CC*, zlasti glagolske oblike v poročani protazi, kjer se npr. pogosto pojavi IM, npr.:

- 23) *che se+IM'+C (razširjena sedanjost)*

E fu allora che Nuto calmo calmo mi disse che superstizione è soltanto quella che fa del male, e se uno adoperasse la luna e i falò per derubare i contadini e tenerli all'oscuro, allora sarebbe lui l'ignorante e bisognerebbe fucilarlo in piazza. (Pa 44)

- 24) *che se+Ger.I+CC*

[...] Nuto una sera mi domandò com'era stato imbarcarmi per andare in America, se ripresentandosi l'occasione e i vent'anni l'avrei fatto ancora. (Pa 112)

- 25) *che se+IM+IM*

[...] e perfino alla Mola cominciavano a dire che se non tornava c'era un motivo - si capisce, era incinta. (Pa 119)

- 26) *che se+IM+CC (pogovorno)*

Restammo d'accordo che, se il ragazzo metteva bene, a suo tempo gli avrei fatto io un posto a Genova. (Pa 132)

- 27) *che se+IM+IM' (IM' v indirektnem velelnem stavku kot glavnemu stavku)*
 [...] le disse che se avevano un fucile o una pistola li nascondessero nella riva. (Pa 137)

Vsak od teh primerov odstopa od sheme *se+TP'+CC*, ki jo predstavlja večina slovníc kot način poročanja pogojne povedi v preteklosti. Da bi povedi vseeno lahko pravilno razumeli, sta nujna opozorilo in komentar, morda tudi pretvorba v domnevno izvorno pogojno poved: pri tem pa ostaja dejstvo, da v teh primerih ne moremo biti prepričani glede tega, ali je bila prvotna pogojna poved (mišljena kot) realna ali irealna.

Kljub razmeroma velikemu številu raznolikih pogojnih povedi v obeh romanih, težko zaključimo, da je potencialna težavnost za slovenskega učenca (kot bralca izvirnika) majhna: poleg prototipičnih irealnih pogojnih povedi s *se+IM'+C*, *se+TP'+CC* (*se+IM+IM*) in s *che se+TP'+CC*, se pojavljajo še druge kombinacije, npr. *se+IM'+C* in *se+TP'+C*, ki so (trd) preizkus za bralca, ki želi ali potrebuje natančno razumevanje besedila.

Vsekakor je za doseganje pravilnega razumevanja nujna zavestna obravnava: raba glagolskih oblik v protazi in apodozi pogojnih povedi (ki v obeh besedilih sicer ne kaže večjih odstopanj od norme) je že sama po sebi kompleksna (realnost vs. irealnost, preteklost vs. nepreteklost). Navedeni zgledi kažejo, da mora slovenski učenec kot bralec izvirnika vložiti precejšen napor, da jih pravilno razume, zlasti v vidiku njihove časovnosti in naklonskosti.

Dopustni odvisniki

Roman *Seta*

Dopustni odvisniki z veznim elementom *anche se* se v romanu *Seta* niso pojavili, edini tak vezni element je imel dopustno-pogojno vrednost. V romanu sta se sicer pojavila zgolj dva eksplicitna dopustna odvisnika, uvedena z veznim elementom *benché*, ki se nanašata na preteklost, in sicer v toku pripovedi pripovedovalca. Zanimivo je, da pisatelj z dopustnim odvisnikom, ki je prvi v daljši večstavnici povedi s prepletom številnih eksplicitnih in implicitnih odvisnikov, roman prične:

- 28) *Benché suo padre avesse immaginato per lui un brillante avvenire nell'esercito, Hervé Joncour aveva finito per guadagnarsi da vivere con un mestiere insolito, cui non era estraneo, per singolare ironia, un tratto a tal punto amabile da tradire una vaga intonazione femminile.*

Per vivere, Hervé Joncour comprava e vendeva bachi da seta. (Ba 7)

- 29) slov.: *Čeprav si je njegov oče zanj zamislil bleščečo vojaško kariero, je Hervé Joncour nazadnje svoj vsakdanji kruh služil z nevsakdanjim poklicem, ki je bil po neki čudni ironiji tako prikupen, da je dajal slutiti rahel pridih ženstvenosti. Da bi preživel, je H. J. kupoval in prodajal sviloprejke.* (No 9)

Druga poved, spet z veznim elementom *benché*, sodi v časovno sfero preteklosti. Za razliko od prve, v kateri je pogoj v dopustnem odvisniku preddoben glede

na posledico v glavnem stavku, gre v drugem dopustnem odvisniku za istodobnost glede na glavni stavek:

- 30) *Hervé Joncour rimase per ore tra le rovine del villaggio. Non riusciva ad andarsene benché sapesse che ogni ora, persa lì, poteva significare disastro per lui, e per tutta Lavilledieu: [...]* (Ba 69)
- 31) *slov.: [...]* Ni zmožel oditi, čeprav je vedel, da vsaka ura, ki jo zapravi tam, pomeni [...] (No 72)

Obe večstavčni povedi z dopustnim odvisnikom bi lahko opredelili kot skladenjsko zelo kompleksni in kot taki ne omogočata učencu enostavnega dostopa do polnega pravega razumevanja: v ta namen bo moral prepoznati časovnost dogajanja (sfera preteklosti) in ob glagolih upoštevati aspektualnost glagolskih oblik v glavnih stavkih.⁵

Roman *La luna e i falò*

Tudi v romanu *La luna e i falò* so dopustni odvisniki izrazito redke pojave: trije so uvedeni z veznim elementom *anche se*, dva z manj pogostim *se anche* in en z *neanche se*. Glagolske oblike v njih so v štirih primerih indikativne (PP, Pr, IM, IM) in imajo svoje prototipične vrednosti (za preddobnost in istodobnost v sedanjosti), npr.:

- 32) *Nuto ha un modo di ridere fischiando, anche se fa sul serio.* (Pa 16)

in pri obeh IM istodobnost v preteklosti, npr.:

- 33) *[...] me ne accorsi, via, anche se non capivo ancor bene.* (Pa 94)

Dopustno-pogojne povedi

V romanu *Seta* je eden izmed odvisnikov v naslednji povedi uveden z veznim elementom *anche se*, ki ima vrednost veznega elementa za dopustno-pogojni odvisnik. Ta vrednost pa ni razvidna neposredno iz izbora glagolske oblike v apodozi:

- 34) *Hervé Joncour rimase per ore tra le rovine del villaggio. Non riusciva ad andarsene benché sapesse che ogni ora, persa lì, poteva significare disastro per lui, e per tutta Lavilledieu: non aveva uova di baco, con sé, e anche se le avesse trovate non gli restavano che un paio di mesi per attraversare il mondo prima che si schiudessero, per strada, trasformandosi in un cumulo di inutili larve.* (Ba 69)
- 35) *slov.: [...]* pa tudi če bi jih kje našel, bi imel na voljo le kaka dva meseca, da obide svet. [...] (No 72)

Da bi lahko dojeli, da gre za irealni dopustni odvisnik, ki izraža preddobni pogoj v preteklosti, si moramo izbor imperfekta (IM) razložiti kot nadomestilo za sestavljeni kondicional (CC) v apodozi:

⁵ Nadalje bo moral prepoznati pomene veznih elementov in glagolskih oblik v odvisnikih in za pravilno razumevanje vedeti, ali je npr. v dopustnem odvisniku uporaba konjunktivne oblike posledica zgolj formalne prisile veznega elementa, ki *ne kaže* na neko hipotetičnost in bi ga lahko zamenjal z *anche se*, ki bi dopuščal uporabo indikativnega trapassata oz. indikativnega imperfekta (TP, IM) za slovenska 'približka': *čeprav si je predstavljaj oz. čeprav je vedel.*

- 36) [...], e anche se le avesse trovate non gli restavano che [...]
 [npr. e anche se le avesse trovate non gli sarebbero rimasti più che un paio di mesi [...],
 op. p.

Podobni 'trdi orehi' se najdejo tudi v *La luna e i falò*: v dveh primerih, obeh z veznim elementom *se anche* kot različico za *anche se*, sta prisotni konjunktivni obliki (TP') – v teh primerih gre za pomenske tvorbe, ki jih slovnice poimenujejo kot dopustno-pogojne odvisnike, čeprav bi jih po analogiji z irealnimi pogojnimi povedmi lahko poimenovali tudi irealni dopustni odvisniki:

- 37) Quella notte, se anche Nora si fosse lasciata rovesciare sull'erba, non mi sarebbe bastata. (Pa 20)
 38) (Nuto) [...] Se anche fossero stati fucilati per niente – disse – toccava a lui fare la forza ai partigiani che sono morti come mosche per salvare il paese?(Pa 60)

Med dopustno-pogojne odvisnike je bil prvotno umeščen tudi naslednji primer:

- 39) Mi parve impossibile di averci tanto girato e giocato, da lì alla strada, di esser sceso nella riva a cercare le noci o le mele cadute, aver passato pomeriggi interi con la capra e con le ragazze su quell'erba, aver aspettato nelle giornate d'inverno un po' di sereno per poterci ritornare – neanche se questo fosse stato un paese intero, il mondo. (Pa 30)

Vendar v tem primeru ne gre za irealno dopustno poved, pač pa za irealno primerjalno, saj avtor primerja svoje ožje otroško in najstniško gledanje na svet z pogledom zrelega moškega. Italijanski lektor je poved oz. odvisnik prevedel v angleščino z veznim elementom *as if* (z irealnim primerjalnim odvisnikom), vendar pripomnil, da se s tem izgubi pomen čudenja pisca nad tem, kako je lahko mislil, da je svet njegovega otroštva ves svet. Neobičajno rabo veznega elementa *neanche se* je označil kot izrazito pogovorno, kot bi ne sodila v jezik protagonista.

Irealni primerjalni odvisniki

Roman *Seta*

Irealne primerjalne odvisnike v romanu *Seta* uvaja desetkrat vezni element *come se* in le dvakrat *come* (ta obakrat za enak opis okrasja prstov ene izmed protagonistk romana, Madame Blanche):

- 40) Alle dita, come fossero anelli, portava dei piccoli fiori di color blu intenso. (Ba 44, Ba 88)

Vezni element *quasi*, tudi možen kot uvajalec irealnega primerjanja, se ni pojavil. V besedilu sem zasledila tudi poved, ki vsebuje implicitni irealni primerjalni odvisnik:

- 41) Se la tenevi tra le dita, era come stringere il nulla. (Ba 29)
 npr. [...] era come se stringessi il nulla. (op. p.)

Irealno primerjanje stanj/dejanj se v tem romanu pojavi izključno v pripovedovalčevem diskurzu, saj se protagonisti v svojih premih govorih tega ne poslužujejo. Irealni primerjalni odvisniki sodijo torej v sfero preteklosti, in pri 10 od 12 irealnih primerjalnih odvisnikov gre za istodobnost stanj/dejanj glede na glavni stavek,⁶ npr.

42) *Teneva gli occhi fissi sulle labbra di Hervé Joncour, come se fossero le ultime righe di una lettera d'addio.* (Ba 25)

Le v primeru dveh povedi je dejanje v irealnem primerjalnem odvisniku glede na glavni stavek preddobno, kar se ubesedi z uporabo konjunktiva trapasata (TP):

43) *Hervé Joncour non smise di parlare ma abbassò istintivamente lo sguardo su di lei e quel che vide, senza smettere di parlare, fu che quegli occhi non avevano un taglio orientale, e che erano puntati, con un'intensità sconcertante, su di lui: come se fin dall'inizio non avessero fatto altro, da sotto le palpebre.* (Ba 25)

44) *Si alzò, ma rimase fermo, in piedi, come se avesse d'improvviso dimenticato dove stava andando.* (Ba 99)

Roman *La luna e i falò*

Tudi petnajst irealnih primerjalnih odvisnikov Pavese v svojem romanu uvaja z veznima elementoma *come se* in *come* v približno enaki meri (8, 7), pri čemer se vezni element *come se* pojavlja skoraj izključno v prvi polovici romana, v drugi polovici pa pretežno *come*. Izbor veznih elementov nima povezave z izražanjem istodobnosti ali preddobnosti hipotetičnega dejanja/stanja irealne primerjave, saj so rabe glagolskih oblik razpršene med oba. Razen enega se vsi irealni primerjalni odvisniki nanašajo na sfero preteklosti (in v okviru tega še nadalje na preddobnost), npr.

45) *Nuto ascoltava con le labbra in fuori come avesse imboccato il clarino, e [...] (Pa 88)*

V ostalih (dvanajstih) primerih pa gre za istodobnost v preteklosti, npr.

46) *[...], e mi bevevo quei discorsi mentre giocavo con gli altri ragazzi, come se i grandi li facessero per me.* (Pa 67)

Edina istodobnost v sferi sedanjosti je del polpremega govora (nem. erlebte Rede, ital. discorso indiretto libero) prvoosebnega pripovedovalca:

47) *Me li ricordo come fosse ieri.* (Pa 89)

Tudi irealni primerjalni odvisniki so torej v romanu sporadični in ne morejo biti vir za naključno usvajanje: v svoji funkciji za izražanje irealne primerjave sicer ne morejo biti težavni za pravilno razumevanje, če je bil bralec o njih poučen, tako

⁶ Zanimivo je, da se v 7 irealnih primerjalnih povedih z istodobnostjo *dejanj/stanj* glavnega stavka in odvisnika pojavljajo predvsem konjunktivne imperfektive oblike glagola *essere* (*fosse, fossero*) in po enkrat od drugih glagolov (*stare, volere, ordinare*). Ta pojav, če bi se pokazal tudi v drugih besedilih in v širšem naboru irealnih primerjalnih odvisnikov z istodobnostjo *dejanj/stanj* glavnega stavka in odvisnika, bi lahko morda imel pomenljivo didaktično aplikacijo in nakazal smer pristopa k poučevanju konjunktivnih oblik: poleg poučevanja principa tvorjenja oblike za poljubni glagol naj bi pri zahtevah glede produktivnega znanja lahko izhajali iz najpogostejših tipov tovrstnih povedi, tj. odvisnikov z glagolom *essere* in nekim dopolnilom.

da lahko prepozna njihovo funkcijo in tudi obliko veznega elementa *come* kot enakovredno obliki *come se*.

Vsebinski odvisniki z veznim elementom "se"

Roman *Seta*

Indirektna odločevalna vprašanja kot podmnožica (predvsem) vsebinskih odvisnikov so v romanu *Seta* zastopana z enim primerom, in sicer v premem govoru protagonista (gre za časovno sfero nepreteklosti in zadobnost):

48) (*Hara Kei*) [...] *Tu devi solo decidere se le venderò a voi, o a qualcun altro.* (Ba 65)

Trije indirektni vsebinski odvisniki z veznim elementom *se* pa so del toka pripovedi pripovedovalca, vsi trije sodijo v sfero preteklosti in navedena dejanja v njih so glede na nadrejeni stavek istodobna:

49) *Lo fece nella propria lingua, parlando lentamente,*

senza sapere con precisione, se Hara Kei fosse in grado di capire. (Ba 25)

50) *Baldabiu comunicò agli allevatori di Lavilledieu che Pasteur era inattendibile,*

che quei due italiani avevano già truffato mezza Europa,

che in Giappone la guerra sarebbe finita prima dell'inverno e

che Sant'Agnese, in sogno, gli aveva chiesto se non erano tutti quanti un branco di casotto. (Ba 66)

in v enem primeru preddobna:

51) *Baldabiu gli chiese se aveva visto la guerra.* (Ba 59)

V navedenih treh povedih oz. vsebinskih odvisnikih se pokaže, da Baricco ne uporabi v tovrstnih odvisnikih konjunktivnih glagolskih oblik vsakič. Nasprotno: konjunktivno obliko uporabi zgolj v primeru, ko je v povedi nakazana osebna negotovost protagonista v zvezi s poročano vsebino v odvisniku. Pri prvih dveh primerih pa v kontekstu negotovosti ni, govor je o dejstvih in v teh primerih pisatelj uporabi indikativne oblike.

Roman *La luna e i falò*

Izrazito drugačna je slika v *La luna e i falò*: vsebinskih odvisnikov z veznim elementom *se* (indirektna odločevalna vprašanja) je bilo okrog 60. Glede rabe glagolskih oblik v teh odvisnikih je bilo ugotovljeno, da je razmerje med indikativnimi in konjunktivnimi glagolskimi oblikami je povsem v prid prvih: 99 % vs. 1 %.

Glede na zakonitosti rabe v zborni oz. knjižni italijanščini, kot jo opisujejo slovnice, je bilo pričakovati, da bi bilo to razmerje bolj medsebojno uravnoteženo. Zato je, glede na to, da gre za izobraženega pisatelja, tak velikostni razred po eni strani presenetljiv, po drugi pa ne: protagonisti so v primerjavi s prvoosebno pripovedovalcem neizobraženi in bi bila uporaba konjunktiva iz njihovih ust slogovno neprimerna izbira za kontekst tega romana.

Prevladovali so glavni stavki tipa (v sferi preteklosti) *Domandò se* [...] (42 primerov), ki so jim sledili vsebinski odvisniki z imperfekti (IM) za izražanje istodobnosti (28 primerov), trapassati (TP) za izražanje preddobnosti (12 primerov)

in sestavljeni kondicional (CC) za izražanje zadobnosti (2 primera). V besedilu je bilo tudi manjše število povedi (za sfero nepreteklost) tipa *Chiede se [...]*, pri katerih so vsebinski odvisniki vsebovali pogosti set paradigem za nepreteklost: Pr za istodobnost, PP za preddobnost in F za zadobnost.

Konjunktivnih oblik se je v vsebinskem odvisniku (poročanem odločevalnem vprašanju) pojavilo le troje (manj kot en odstotek): en konjunktivni imperfekt z vrednostjo izražanja zadobnosti, pri katerem imamo tudi izpust glavnega stavka, ki bi se lahko npr. glasil *Al punto che diedi un'occhiata [...] per vedere [...]*, dejansko pa je poved taka:

52) [...] *Al punto che diedi un'occhiata sotto il portico, dietro il fico, alle melighe, se comparissero Angelina e Giulia.* (Pa 28)

in en konjunktivni trapassato za izražanje preddobnosti, npr.:

53) *(Sapevo molte cose, glielie avevo chieste, ma non (sapevo, op. p.) se lui avesse portato il fazzoletto rosso e maneggiato un fucile.* (Pa 24)

Druge tvorbe z veznim elementom "se"

Stopnjevanje

Kot členke sem opredeljevala primere, ko je s *se* uvedena tvorba izražala stopnjevanje neke predhodno omenjene lastnosti. Pri primeru 5 (iz romana *Seta*), v katerem se pojavi vezni element *se*, gre za tako brezglagolsko tvorbo, ki je posledica izpusta nadrejene tvorbe, ki bi se v tem primeru glasila npr. približno [...] (*razen*) *če ne rečemo, da je bila smešna.* :

54) [...] *in quella posizione, affatto singolare, se non addirittura ridicola.* (Ba 97)

Seveda bi lahko to opredelili tuid kot neke vrste komentar k vsebini celotne povedi (gl. tudi Skubic 1999), vsekakor tak, kjer vsebini nadrejenega in podrejenega stavka s *se* nista neposredno povezani.⁷

Izvezemalnost

Pri spodaj navedenih primerih iz romana *La luna e i falò*, v katerih se pojavlja vezni element *se*, gre za brezglagolske tvorbe, ki so posledica elipse odvisnika, ki bi se v teh primerih glasil npr. približno [...] (*razen*) *če ne štejem / (razen) če ne izvzamemo [...]*. Po smislu gre torej za neke vrste odvisnike ozira ali izvzemalne odvisnike, npr.:

55) *Raccomandò di non andare a Cannelli se non per affari, [...]* (Pa 58)

56) *Non vedemmo nulla, se non la nebbia della luna.* (Pa 115)

Nominalizator

O veznem elementu *se* v slovnični funkciji nominalizatorja govorimo takrat, ko se pojavi odvisnik, ki je le navidezno realni pogojni, po smislu pa ne: vezni element *se* v njemu namreč nima ene od svojih dveh prototipičnih vrednosti uvažalnega elementa za pogojni odvisnik ali za indirektno odločevalno vprašanje. Ima

⁷ Zahvaljujem se prof. T. Miklič za to jedrnato opredelitev (več o členkih v Skubic 1999).

vlogo nominalizatorja, ki uvaja vsebinski odvisnik, ki bi ga npr. v slovenščini lahko uvedli z veznikom *da* (in le v bolj pogovorni različici tudi s *če*), npr.

57) *Ci sarà una ragione se nessuno al mondo ha pensato di andare a comperare le uova laggiù.* (Ba 19)

58) slov. *Bo že razlog, (da) / če še nihče na svetu ni pomislil, da bi šel [...]* (No 23)

V takih primerih imamo po obliki pogojni (zaradi veznega elementa), po smislu pa vsebinski odvisnik. Podobni sta povedi v romanu *La luna e i falò*: navidezno realni pogojni povedi, ki pa ju po smislu ni mogoče umestiti med take:

59) *Se sono cresciuto in questo paese, devo dir grazie a Virgilio, a Padrino, tutta gente [...]* (Pa 9)

60) slov. *Da / Če sem zrasel v tej vasi, se moram zahvaliti [...]* (op. p.)

61) *Ma se Santina camminava e correva, voleva dire che io [...]* (Pa 74)

62) slov. *Toda da / če je Santina hodila in tekala, je pomenilo [...]* (op. p.)

4. DISKUSIJA IN UGOTOVITVE

Na primeru izražanja logično-semantičnih odnosov pogojnosti, dopustnosti, irealnega primerjanja in navajanja odločevalnih vprašanj je v prispevku prikazano, kako so navedeni odvisniki po pogostnosti in raznolikosti zastopani v italijanskih romanih *Seta* (A. Baricco) in *La luna e i falò* (Cesare Pavese).

Glede pogostnosti pojavljanja izbranih skladenjskih vzorcev lahko ugotovimo, da so v Bariccovem minimalistično napisanem romanu *Seta* (*Svila*) izbrani odvisniki dejansko manj pogosti kot v Pavesejevem tradicionalno napisanem romanu *La luna e i falò* (*Luna in kresovi*). V obeh književnih besedilih je pogostnost izbranih štirih odvisnikov razmeroma nizka (razen realnih pogojnih odvisnikov). Kljub temu pa se v povedih romanov vsi konstantno pojavljajo: zastopani so v raznolikih kombinacijah z nadrejenimi in drugimi odvisnimi stavki, kar otežuje njihovo pravilno razumevanje.

Kljub minimalističnemu slogu pisatelja so v besedilu romana *Seta* prisotne tudi razmeroma številne večstavčne podredno in priredno grajene povedi. V njih se sicer redko, vendar z določeno stalnostjo pojavljajo tudi odvisniki, ki so predmet preučitve tega dela: realni in irealni pogojni, dopustni, irealni primerjalni in vsebinski z veznim elementom *se*. Uvajajo jih vezni elementi, ki so pretežno v svoji značilni vlogi, posebne skladenjske tvorbe so redke.

V romanu *La luna e i falò* so podredno grajene povedi sorazmerno pogostejše, vendar tudi tu raba glagolskih oblik v protazi in apodozi pogojnih povedi, realnih in irealnih, ne kaže odstopanj norme. Med irealnimi pogojnimi povedmi prevladujejo tvorbe *se+TP'+CC*, ki se nanašajo na sfero preteklosti v toku pripovedi ali v premih govorih. Tvorba *se+IM+IM* se pojavlja kot realna pogojna poved ali pa kot pogovorna zamenljivka za irealne pogojne povedi v preteklosti. Dopustni odvisniki z *anche se* so v romanu redki. Glagolske oblike v njih so indikativne, v dveh primerih pa sta prisotni konjunktivni obliki (TP'), saj gre za dopustno-pogojno poved oz. irealni dopustni odvisnik za sfero preteklosti.

Tudi irealni primerjalni odvisniki s *come se* so pri Paveseju in Bariccu razmeroma redki, uvajata jih z veznima elementoma *come se* in *come* v približno enaki meri. V glavnem se nanašajo istodobnost ali preddobnost v sferi preteklosti. Vsebinski odvisniki s *se* so sicer sorazmerno pogosti, vendar ne morejo biti zgled slovenskemu učencu za rabo konjunktiva v vsebinskih odvisnikih z veznim elementom *se*, saj se v njih konjunktivne oblike v nasprotju z normo pisnega jezika pojavijo v zanemarljivi meri in odražajo govorni jezik manj izobraženih.

Pričakovanje torej, da bo v analiziranih besedilih njihova zastopanost (tako z eksplicitnimi kot z implicitnimi odvisniki) visoka, so je potrdilo torej le do neke mere: manj glede pogostnosti (kvantitativno) kot glede raznolikosti (kvalitativno). Glede pogostnosti v književni rabi jezika se je pokazalo, da so v analiziranem korpusu nekateri skladenjski vzorci sorazmerno redki, zlasti irealne pogojne povedi in irealno primerjanje. Skleпам lahko, da so torej potrebe pisateljev po izražanju določenih logično-semantičnih odnosov z odvisniki sporadične. Vendar izsledki o zastopanosti (pogostnosti *in* raznolikosti) porajajo tudi dvome, saj se je potrebno zavedati:

- a) da je ocena tega, ali gre za redek ali pogost pojav v jeziku, vendarle do precejšnje mere osebne narave: marsikateri jezikoslovec bi verjetno ocenil ugotovljene pogostnosti izbranih 4 odvisnikov v izvirnih besedilih kot relativno visoke, še zlasti če jih primerja z kakšnim leksikalnim izrazom; in
- b) da je celo izbor relativno obsežnega korpusa besedil z vidika možne pogostnosti določenih odvisnikov vendarle subjektivne narave: podobno obsežen, vendar vsebinsko drugačen korpus bi lahko nakazal povsem drugačne vrednosti: morda celo z bistveno nižjo *ali* bistveno višjo zastopanostjo istih tipov odvisnikov.

Glotodidaktične implikacije

Pri preučitvi dejanske rabe se je pokazalo, da se vsi preučevani odvisniki v obeh italijanskih književnih besedilih konstantno pojavljajo, čeprav pogostnost nekaterih ni visoka. Zato menimo, da

- zgolj branje izvirnih besedil, ki praviloma izkazujejo le sporadično pojavljanje omenjenih skladenjskih vzorcev, ne more tvoriti ustrezne osnove za njihovo usvajanje, vendar se bo slovenski učenec kot bralec takih izvirnih besedil z njimi soočal;

in

- da zgolj intuitivno pravilno dojetje ne more biti zagotovilo, da se ne bo pojavila negotovost učenca ali nepravilnosti pri rabi, zato naj ostanejo ali postanejo odvisniki predmet zavestnega poučevanja s ciljem, da jih učenec v tujejezikovnih besedilih zmora pravilno razumeti, ko se pojavijo oz. da jih v okviru lastne komunikacije zna ustrezno uporabiti.

Zastavlja se vprašanje, ali je smiselno in ekonomično investirati šolski čas in napore gimnazijcev za nekaj, kar bodo morda potrebovali na ravni razumevanja relativno redko in na ravni tvorjenja besedil (večina) morda celo nikoli. Nikakor pa tudi ne moremo zaključiti, da so tu preučeni odvisniki tako redki, da bi jih

pri poučevanju zanemarili ali celo ne obravnavali. V gimnazijskem razredu naj bodo torej vsaj prototipične oblike in rabe izbranih skladenjskih vzorcev predmet zavestnega poučevanja, saj te že zaradi razlik s slovenščino v rabi tipa odvisnika, veznega elementa in/ali glagolske oblike učencem povzročajo težave (negativni transfer iz slovenščine).⁸

Prav zaradi obeh navedenih subjektivnih vidikov menim, da je nujno ne le ohraniti sedanjo raven poučevanja skladnje, temveč v gimnazijah ponovno uvesti oz. povečati eksplicitno poučevanje skladnje večstavčnih povedi, s čimer bi se učencem omogočilo tudi razvijanje takih učnih strategij, ki pomenijo prispevek k dinamičnemu procesu vseživljenjskega učenja tujega jezika.

To se zdi sicer deloma v nasprotju s splošnimi usmeritvami na področju tujejezikovne didaktike: snovalci učbenikov italijanščine kot tuji/drugi jezik se namreč ravnajo po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (2001, slovenski prevod izide 2011), plodu skupnih evropskih prizadevanj, tako da jim konceptualne in splošne didaktične nedomišljenosti ne moremo očitati, morda le preveč implicitno nakazano pomembnost povezave med slovničnim znanjem in obvladovanjem štirih zmožnosti.⁹

5. BIBLIOGRAFIJA

Primarni viri (korpus) - izvorna književna besedila

BARICCO, Alessandro. 1996. *Seta*. Milano: Rizzoli (BUR).

BARICCO, Alessandro. 1997 (prevod v slov., M. Novak). *Svila*. Ljubljana: Vale-Novak.

PAVESE, Cesare. 1949. *La luna e i falò*. Milano, Torino: Einaudi, Mondadori.

Sekundarna bibliografija

AA. VV. (2002) *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue : apprendimento, insegnamento, valutazione*, Consiglio d'Europa – Firenze, La Nuova Italia – O.U.P. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

FAVA, Elisabetta (1991) Interrogative indirette. V: L. Renzi in G. Salvi (ur.), *Grande grammatica italiana di consultazione : Vol. II*. Bologna: il Mulino. [675-720]

MAZZOLENI, Marco (1991a) Le frasi concessive. V: L. Renzi in G. Salvi (ur.), *Grande grammatica italiana di consultazione : Vol. II*. Bologna: il Mulino. [784-817]

⁸ Zavedati se moramo, da je v italijanščini pri odvisniku/ih v večstavčnih povedih razlog za precejšnjo (oblikovno) pestrost pri izražanju posameznega logično-semantičnega odnosa z nekim odvisnikom prav kombinacija med veznimi elementi in 15 italijanskimi osebnimi glagolskimi oblikami, med katerimi je treba (znati) izbirati (gl. Miklič 1992, 1994, 2001, 2003, 2004).

⁹ *Okvir* ne pogloblja specifičnosti v poučevanju/učenju posamičnih jezikov, vendar pa z opredelitvami ciljev oz. opisi ravni znanj vpliva na to, da postajajo učbeniki za različne tuje jezike (morda preveč) podobni, celo učbeniki založb za isti tuji jezik. Ob snovanju učbenikov (ko komercialni razlogi praviloma prevladajo nad voljo do upoštevanja specifičnosti) se premalo upošteva dejstvo, da gre kljub enakim ciljnim ravnem znanj/a za poučevanje različnih tujih jezikov v skupinah učencev, ki imajo različna jezikovna izhodišča (slovenski vs. španski učenci, ki se učijo italijanščine). Pri različnih jezikih so do neke mere gotovo potrebni različni ali na nekaterih področjih specifični načini ter različen čas za doseganje istih sporazumevalnih ciljev.

- MAZZOLENI, Marco (1991b) Le frasi ipotetiche. V: L. Renzi in G. Salvi (ur.), *Grande grammatica italiana di consultazione : Vol. II*. Bologna: il Mulino. [751-784]
- MERTELJ, Darja (2005) *Poučevanje nekaterih podrednih skladenjskih vzorcev pri predmetu 'italijanščina' kot tuji jezik v slovenskih gimnazijah : sedanje stanje in predlogi za spremembe (it. L'insegnamento di frasi complesse nell'ambito dell'italiano come lingua straniera nei licei sloveni: stato attuale e proposte)*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za romanske jezike in književnosti.
- MERTELJ, Darja (2008) Ravni znanja večstavčne skladnje pri učencih z italijanščino kot tujim jezikom. V: Skela, J. (ur.), *Pregled stanja tujejezikovnega učenja in poučevanja v Sloveniji z vidika evropskih usmeritev in predlogov nadaljnje konceptualizacije poučevanja tujih jezikov*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 348-369.
- MIKLIČ, Tjaša (1992) Tendenze nella scelta delle forme verbali italiane in testi prodotti da apprendenti sloveni: in cerca di spie dell'interferenza. V: B. Moretti, D. Petrini in S. Bianconi (ur.), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*. Roma: Bulzoni, 475-492.
- MIKLIČ, Tjaša (1994) Eksplicitno kontrastiranje principov ubesedovanja logično-semantičnih relacij pri pouku tujega jezika: problem izražanja pogojenosti v različnih jezikih. *Uporabno jezikoslovje*, (3), 84-98.
- MIKLIČ, Tjaša (2001) Raba slovenskih glagolskih oblik v luči časovnosti, dobnosti, vidskosti in naklonskosti. V: S. Orel (ur.), *Zbornik predavanj : 37. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. [301-318]
- MIKLIČ, Tjaša (2003) Interpretazione della funzione testuale dei paradigmi verbali italiani. Tentativo di un modello d'analisi integrata. V: M. Giacomo-Marcellesi M. in A. Rocchetti (ur.), *Il verbo italiano: Studi diacronici, sincronici, contrastivi, didattici*. Roma: Bulzoni, 553-570.
- MIKLIČ, Tjaša (2004) Testi narrativi, azioni centrali e paradigmi verbali italiani. V: Paolo D'Achille (ur.), *Generi, architetture e forme testuali*. Firenze: F. Cesati, 145-160.
- MIKLIČ, Tjaša / Martina OŽBOT (2007) Teaching the uses of Italian verb forms to Slovene speakers, *Linguistica XLVII* (1), 65-76.
- SKUBIC, Andrej (1999) Ogljed kohezijske vloge slovenskega členska. *Slavistična revija*, 47 (2), 211-238.
- WANDRUSZKA, Ulrich (1991) Frasi subordinate al congiuntivo. V: L. Renzi in G. Salvi (ur.), *Grande grammatica italiana di consultazione : Vol. II*. Bologna: il Mulino. [416-481]

POVZETEK

Pogostnost in raznolikost podrednih skladenjskih vzorcev v književnih delih *Seta* in *La luna e i falò*

Skladenjsko kompleksne povedi so pogosto vitalni del književnega jezika. Namen tega prispevka je predstaviti skladenjsko raznolikost dveh italijanskih daljših književnih besedil, primernih tudi za obravnavanje v srednješolskem okolju, in nakazati morebitne jezikovne težave, ki bi jih lahko imeli slovenski učenci zaradi skladenjske raznolikosti. Analiza se osredotoča na podredne stavke, ki jih uvajajo vezniki *se*, *anche se* in *come se* in ki lahko uvajajo različne odvisnike: večina je takih, ki slovenskemu in drugim slovanskim učencem italijanščine povzročajo težave zaradi interferenc pri izboru ustrezne glagolske paradigme v odvisniku. Pokazalo se je, da se vsi obravnavani tipi odvisnikov pojavljajo v obeh italijanskih romanih *Seta* (slov. Svila) in *La luna e i falò* (slov. Luna in kresovi) z določeno stalnostjo, vendar jih ne moremo opredeliti kot zelo pogoste. Zaradi svojega sorazmerno sporadičnega pojavljanja, toda visoke raznolikosti, ne morejo tvoriti stabilnega vnosa za učence: uspešnost nezavednega usvajanja ni zelo verjetna. Potrebno je zavestno učenje zaradi drugačnih zakonitosti pri izbiri jezikovnih sredstev v obeh jezikih. Izsledki analize predstavljajo dodaten razlog, da naj bi bili v zavestno poučevanje in učenje italijanščine kot tujega jezika vključeni vsaj najpogostejši in prototipični tipi odvisnikov.

Ključne besede: skladnja zložene povedi – italijanska književna besedila – vezniki *se*, *anche se*, *come se* – slovenski učenci italijanščine

ABSTRACT

The frequency and heterogeneous nature of complex clauses in the literary texts *Seta* and *La luna e i falò*

Syntactically complex clauses are often a vital part of literary language. The aim of this paper is to present the syntactically heterogeneous nature of two longer Italian literary texts selected as being suitable for reading at high school, and to highlight potential difficulties Slovenian learners may have when dealing with them. The analysis focuses on subordinate clauses introduced by the conjunctions *se*, *anche se* and *come se* which can introduce various subordinate clauses most of which are notorious for Slovenian and other Slavic learners of Italian due to interferences in the area of the appropriate use of verbal forms in subordinates. It was found that all the subordinates dealt with constantly appear in the Italian novels *Seta* and *La luna e i falò*, but they cannot all be defined as very frequent. Due to their relatively sporadic appearance but highly heterogeneous nature they cannot represent a stable input for learners: successful *unconscious* acquisition is not very likely. Instead, conscious learning appears to be necessary due to the different principles governing the choice of tenses in the two languages. Accordingly, the most frequent and prototypical syntactic patterns (subordinates) should be included in conscious learning/teaching of Italian as a foreign language.

Keywords: syntax of complex clauses, Italian literary texts, conjunctions *se*, *anche se*, *come se*, Slovenian learners

Lea Piškur

Filozofska fakulteta

piskur.lea@gmail.com

UDK: 811.112.2'373.611:811.163.6'373.611

WORTBILDUNGSKONSTRUKTIONEN ALS SYNTHETISCHE STRUKTUREN UND FREIE SYNTAKTISCHE FÜGUNGEN ALS IHRE ENTSPRECHUNGEN

Einleitung

Der Gegenstand dieses Beitrages sind zwei linguistische Begriffe – Wortbildungskonstruktionen als synthetische Strukturen auf der einen Seite und freie syntaktische Fügungen als deren Entsprechungen auf der anderen Seite.

Im theoretischen Teil werden die für diese Forschung wichtigsten Begriffe aus dem Bereich Linguistik erklärt. Anschließend werden sie genauer dargelegt, aufgegliedert und mit Beispielen ausgestattet.

Im empirischen Teil befinden sich synthetische Strukturen und freie syntaktische Fügungen (im Slowenischen und im Deutschen), die ein geographisches Element enthalten. Die werden analysiert, miteinander verglichen und am Ende werden die Resultate dargestellt.

Zum Schluss folgen noch die praktische Anwendung und Analyse an einem Beispieltext.

THEORETISCHER TEIL

1 Zum Verhältnis von Syntax, Semantik und Wortbildung

Um ganz von vorne anzufangen, werden zuerst einige wichtige Hauptbegriffe erklärt, beginnend mit dem Begriff *Sprache*. Sprache ist ein Hilfsmittel, das uns ermöglicht, mit anderen Menschen kommunizieren zu können bzw. sie ist ein System von Lauten, von Wörtern und von Regeln für die Bildung von Sätzen, das man benutzt, um sich mit anderen zu verständigen. Die Wissenschaft von der Sprache heißt Sprachwissenschaft bzw. Linguistik und besteht aus folgenden Kerngebieten¹:

- Phonologie (untersucht die Lautstruktur der Sprache)
- Morphologie (Formenlehre)
- Syntax (Satzlehre)
- Semantik (Bedeutungslehre)

¹ Vorlesungen zum Fach Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft von Gruntar-Jermol (2003/04).

- Pragmatik (Lehre vom sprachlichen Handeln)
- Lexikologie (untersucht und beschreibt Wörter)
- Wortbildung (untersucht die Bildung von den neuen Wörtern)
- Idiomatik/Phraseologie (untersucht feste Wortverbindungen)
- Etymologie (untersucht die Herkunft der Wörter) und noch einigen interdisziplinären Teilgebieten:
- Computerlinguistik
- Soziolinguistik
- Psycholinguistik
- Sprachphilosophie

Die für diesen Beitrag wichtigsten Themen sind aber Syntax, Semantik und Wortbildung, die in den nächsten drei Kapiteln noch genauer beschrieben werden.

1.1 Syntax

Syntax oder auch Satzlehre ist ‚die Lehre vom Bau des Satzes als Teilgebiet der Grammatik‘². Die Aufgabe der Syntax ist die systematische Beschreibung von Einheiten der sprachlichen Äußerungen (das sind Sätze, die eine Funktion haben). Der Gegenstand der Syntax ist der Satz bzw. sind die einzelnen Satzglieder (Subjekte, Objekte, Prädikate, Umstandsbestimmungen). Der Satz kann einfach oder zusammengesetzt sein – im letzteren Fall spricht man von Parataxen (Nebenordnung) und Hypotaxen (Unterordnung).

Im Bereich der Syntax ist es in den letzten Jahren zu ganz vielen Änderungen gekommen. Heute steigt man in der Syntax ‚von oben her‘ und nicht mehr ‚von unten her aufwärts‘ (von Polenz, 1988: 49). Das bedeutet, dass man jetzt von der Ganzheit des Satzes spricht und erst dann ‚durch systematische Teilungen zu dessen Konstituenten/Bestandteilen gelangt‘ und nicht umgekehrt wie es früher war.

1.2 Semantik

Bzw. Bedeutungslehre ist ‚das Teilgebiet der Linguistik, das sich mit den Bedeutungen sprachlicher Zeichen u. Zeichenfolgen befasst‘.³ Der Begriff ist aber eher jung und eng mit dem Bereich der Syntax verbunden. Nach Hörmann (1978: 12, zit. nach von Polenz 1988: 60) war ‚Semantik [...] dabei nur eine ‚arme Verwandte‘, die die Syntax ‚mit sich herumschleppt‘.‘ Von Polenz (1988: 49), sagt weiter dazu:

‚Unter Semantik verstand man in der Sprachwissenschaft bis vor kurzem nur die Lehre von den Bedeutungen der Wörter und ihren Beziehungen im Wortschatz (Lexikalsemantik/Wortsemantik). Die Bedeutung von Sätzen versuchte man in der traditionellen Grammatik von den Teilbedeutungen der Satzbauformen (Flexionsendungen, Funktionswörter, Wortfügungen) her zu erschließen.‘

² Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

³ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

Diese so genannte Umkehrung bzw. Erweiterung von Syntax zur Satzsemantik geschah, so von Polenz (1988: 50), erst vor kurzem:

„In der Syntax und Satzsemantik ist man also seit den 60er Jahren dabei, zwei wissenschaftsgeschichtlich folgerichtige Perspektiven-Umkehrungen nachzuholen:
 - in der Syntax: vom ganzen Satz zu dessen Bestandteilen
 - in der Satzsemantik: vom ganzen Satzinhalt zu dessen Bestandteilen und erst von da aus zu deren syntaktischen (und sonstigen) Ausdrucksformen.“

1.3 Wortbildung

Dieser Bereich der Linguistik beschäftigt sich aber mit der „Bildung und Strukturierung der komplexen Wörter“ (Römer/Matzke 2005: 5). Die Wortbildungsverfahren im Deutschen sind die folgenden⁴:

1. Komposition oder Zusammensetzung – die Bildung eines Wortes, das aus mindestens 2 Wörtern besteht. Es lassen sich zwei Typen von Komposita unterscheiden: Determinativkomposita (*Haustür*), wobei es um Subordination geht und Kopulativkomposita (*schwarzweiß*), wo die beiden Elemente gleichrangig sind.
2. Explizite Derivation oder Ableitung, die durch Hinzufügung von Morphemsubstanz gekennzeichnet ist, so dass das Endprodukt ein umfangreicheres Formativ als die Derivationsbasis hat. Man unterscheidet unter Suffixderivaten (*freundlich*), Präfixderivaten (*unfreundlich*) und der kombinatorischen Derivation (*befreundet*).
3. Wortkreuzung oder Amalgamierung, die eigentlich eine Art Komposition ist und von der echten Zusammensetzung abweicht, indem die beiden Komponenten einander überlagern (*Osram* = *Osmium* + *Wolfram*).
4. Reduplikation oder Verdoppelung teilt man in zwei Untergruppen: Reindoppelung (*Schickimicki*) und Ablautdoppelungen bzw. Wechsel des Vokals (*Bimbam*).
5. Konversion – eine Art Ableitung, die aber ohne Affixe erfolgt. Hier geht es eigentlich um Transformation aus einer Wortart in die andere (*verwandt* – *Verwandte*).
6. Implizite Derivation – in diesem Fall kommt es zum Wechsel des Stammvokals; das sind meistens Substantive, die aus unregelmäßigen Verben entstanden sind (*werfen* – *der Wurf*).
7. Rückbildung – aus längeren Formen entstehen kürzere (*Notlandung* – *notlanden*).
8. Kurzwortbildung unterscheidet sich von den anderen Wortbildungsverfahren, weil in diesem Fall kein neues Wort entsteht, sondern es sich um Wortvarianten handelt.

Die Untergruppen der Kurzwortbildung sind: Kopfwörter, wo der erste Teil übrig geblieben ist (*Uni*), Schwanzwörter, wo der zweite Teil übrig geblieben ist (*Bus*), Initialwörter mit Buchstabenaussprache (*EU*), Initialwörter mit Silbenaus-

⁴ Vorlesungen zum Lehrfach Wortbildung von Čuden (2005/06).

sprache (UNESCO), eine Art Zusammensetzung von Silbenteilen (*Kripo – Kriminalpolizei*) und Konstruktion Initiale + Vollwort (*U-Bahn*).

Für diese Arbeit ist vor allem Komposition bzw. Zusammensetzung von Bedeutung, da alle Beispiele aus dem praktischen Teil der Formel Bestimmungsform (von der die Determination ausgeht) + Grundform (die zu determinieren ist), so Weinrich (1993: 22), entsprechen: *Bermudadreieck*, *Canossagang*, *Danaergeschenk*, *Bengaltiger*, *Islandmoos*, *Islandpony*, *Welschbriesling*, *Russischbrot*, *Polarbär*, *Tatarensoße*.

2 Wortbildungskonstruktionen als synthetische Strukturen und freie syntaktische Fügungen

Da diese im Folgenden näher beschriebenen linguistischen Begriffe den Kern dieser Forschung repräsentieren, werden sie hier genauer vorgestellt.

2.1 Wortbildungskonstruktionen als synthetische Strukturen

Nach Fleischer/Barz (1995: 21) ermöglicht Wortbildung „einerseits die Produktion von Zeichenkombinationen in Wortstruktur; hierin liegt eine gewisse Parallelität zur Konstruktion von syntaktischen Wortverbindungen (Wortgruppen) und Sätzen“, andererseits aber, wird „ein großer Teil solcher ‚komplexen Wörter‘ zur festen Wortschatzeinheit, wird im Wortschatz ‚gespeichert‘ (was für syntaktische Fügungen nicht in gleicher Weise gilt)“. Fleischer/Barz (Ibid.) sagen weiter dazu, dass die Wortbildungskonstruktion „nach ihrer morphosyntaktischen Struktur grundsätzlich als Wort bestimmt werden muss, unabhängig vom Grad ihrer Komplexität“ [...] „und auch unabhängig davon, ob sie zum Wortschatz gehört oder erst ad hoc im Text gebildet wird wie z.B. *Finalteilnehmer*, *Waldbadmitarbeiter*“.

Wortbildungskonstruktionen sind demnach synthetische Strukturen. ‚Synthetisch‘ heißt ‚zusammensetzend‘ und ist das (logische) Gegenteil von ‚analytisch‘ oder ‚zergliedernd, zerlegend‘. Synthetische Sprachen, zum Beispiel, sind „Sprachen, die die Beziehung der Wörter im Satz durch Endungen u. nicht durch freie Morpheme ausdrücken (z. B. lat. *amavi* gegenüber dt. *ich habe geliebt*)“.⁵ Synthetische Strukturen bzw. in diesem Fall Kompositionen oder Zusammensetzungen sind also feste Strukturen, die mit nur einem (zusammengesetzten) Wort etwas erläutern, oder nach Eichinger (2000: 15):

„Bei der Komposition werden zwei Einheiten mit lexematischer Bedeutung zu einem neuen Text- oder Lexikonwort zusammengefügt. Die dazu benutzten Elemente sind häufig selbst, gegebenenfalls um entsprechende Flexive ergänzt, als selbstständige Wörter verwendbar“.

Die Relation synthetisch-analytisch wird von Fleischer/Helbig/Lerchner (2001: 526) folgenderweise erklärt:

„Synthetisch werden morphologische Strukturen genannt, in denen die jeweiligen funktionsbezeichnenden Elemente (Formative) dem Grundmorphem (in der his-

⁵ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

torischen Grammatik spricht man vom ‚Stamm‘) angefügt werden; analytisch gebildet ist demgegenüber ein grammatischer Ausdruck, der zur Bezeichnung einer Funktion zwei oder mehr selbstständige Formative (Lexeme) gebraucht...“

Ein Beispiel dafür wäre die Zusammensetzung *Bengaltiger*: „die nach dem Sibirischen Tiger die größte Unterart des Tigers. Er ist die auf dem Indischen Subkontinent verbreitete Tiger-Unterart und wird auch *Königtiger* oder *Indischer Tiger* genannt“.⁶

Man sieht also, dass das Wort *Bengaltiger* eigentlich ein Kompositum aus zwei Wörtern ist: *bengalisch* bzw. *Bengalen* und *Tiger* und somit eine synthetische Struktur repräsentiert – *Bengaltiger*. Den Ausdruck kann man aber auch mit anderen Worten erklären, was im obigen Satz auch gemacht wird: „... nach dem Sibirischen Tiger die größte Unterart des Tigers...“, was aber schon der Gegenstand des nächsten Kapitels ist.

Wortbildungsprodukte repräsentieren demnach eine eher verstümmelte Art und Weise, auf die etwas benannt werden kann; man kann sagen, dass die Beschreibung bzw. Benennung in diesem Fall sehr *komprimiert* ist – und damit auf einen ähnlichen und mit diesem Thema eng verbundenen linguistischen Begriff stößt – Komprimierung.

Komprimierung bzw. „etwas komprimieren“ bedeutet nach Langenscheidt „etwas in wenigen Worten auf das Wichtigste zusammenfassen (Ideen, Gedanken, einen Text)“⁷ und wird in manchen Fällen auch Kompression oder „syntaktische Verdichtung“⁸ genannt. In der Grammatik von Duden (2009: 647) werden Wortbildungen als komprimierende Ausdrücke folgenderweise erklärt: „Wortbildungen, und zwar v.a. Komposita und Derivate, stellen typische komprimierende (verdichtende, kondensierende) Ausdruckseinheiten auf lexikalischer Ebene dar.“ Von Polenz (1988: 24) verwendet das Wort *kompakt* und sagt, dass Kompaktformen Sparformen sind: „Der Vorteil der Raumersparnis ist bei kompakter Struktur mit dem Nachteil verbunden, dass die Teile so komprimiert angeordnet sind, dass sie unüberschaubar und schwer zugänglich sind“.

Komprimierung gibt es in verschiedenen Graden: Sätze können zu längeren oder kürzeren Phrasen oder sogar zu einzigen Worten komprimiert werden, wobei die Wortbildungskonstruktionen, die in diesem Beitrag thematisiert werden, den Extrempunkt der Komprimierung darstellen. Man könnte also sagen, dass sie die meist reduzierten Gegenstände dieses Begriffs sind.

In der Regel ist es so, dass wenn es nur einen kurzen Ausdruck bzw. eine kurze Benennung für etwas gibt, gibt es damit auch mehrere Möglichkeiten, sie zu interpretieren. Wenn man, zum Beispiel, sagt: „das ist ein *zu lesendes Buch*“, hat man zwei Möglichkeiten⁹: Wenn die Phrase in einer Lehrer-Schüler-Situation verwendet wird, bedeutet das aller Wahrscheinlichkeit nach, dass es obligatorisch ist, das Buch zu lesen; das Buch, in diesem Fall, muß gelesen werden. Wenn aber

⁶ <http://de.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6nigtiger>.

⁷ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

⁸ http://www.sal.ch/Semikolon+2005/_215.html.

⁹ Vorlesungen zum Lehrfach Pragmalinguistik und Stilistik von Bračić (2006/07).

diese zwei Worte von, sagen wir, einem Freund gesagt werden, bedeutet das, dass es empfehlenswert ist, das Buch zu lesen; das Buch *kann gelesen werden*.

Nach de Beaugrande/Dressler (1981: 64) benötigt die Alltagssprache aber nur selten diesen Grad von Genauigkeit: „Viel öfter werden kohäsive Mittel gebraucht, die den Oberflächentext verkürzen oder vereinfachen, obwohl dabei ein bestimmter Verlust an Determiniertheit zu verzeichnen ist“. Dabei erwähnen de Beaugrande/Dressler den Gebrauch von Pro-Formen (Ibid.): „ökonomische, kurze Wörter ohne besonderen Inhalt, die für determinierte, inhaltsaktivierende Ausdrücke an der Oberfläche des Textes eintreten können“ und bezeichnen die Pronomina als die bekanntesten Vertreter dieser Gruppe. Beispiel: „Ted sah gestern Harry. *Er* erzählte *ihm* vom Treffen“, wobei er für Ted steht und ihm für Harry. Weiter sprechen de Beaugrande/Dressler (1981: 69-70) von der sogenannten Gewinn-Verlust-Relation:

„An einem gewissen Punkt entsteht allerdings eine GEWINN-VERLUST-RELATION (engl. ‚trade-off‘) zwischen Gedrängtheit und Klarheit. Eine Pro-Form verkleinert die Verarbeitungsmühe, da sie kürzer ist als der Ausdruck, den sie ersetzt. Wenn jedoch dieser ersetzte Ausdruck schwer zu finden oder zu rekonstruieren ist, geht dieser Gewinn wieder durch Such- und Abbildungsoperationen verloren“.

Komprimierung bietet demnach mehrere Interpretationsmöglichkeiten (kann aber gleichzeitig auch doppeldeutig sein, an Präzision verlieren oder sogar das Verständnis erschweren), während die längeren, beschreibenden Konstruktionen gerade das Gegenteil darstellen. Fleischer/Barz (1995: 1) sprechen hierbei vom „Doppelcharakter“ der Wortbildung: „Schaffung von Benennungseinheiten und Bildung syntaktischer Parallelkonstruktionen“.

Die Beschreibung „*ein vorwiegend im Himalaja heimisches Raubtier mit schwarz-weißem Pelz und einem dicken, kurzen, katzenartigen Kopf, das sich mit Bambus ernährt*“,¹⁰ zum Beispiel, ist nur diejenige vom Panda. Die Definition bzw. die Eigenschaften dieses Tieres sind so spezifisch, dass sie kein anderes als dieses Tier betreffen. Wenn die Beschreibung zum Beispiel nur folgenderweise lautete: „ein schwarz-weißes Tier“, könnte es sowohl um ein Zebra oder einen Iltis gehen. Die nicht-komprimierten, langen Erklärungen bieten also eindeutige und präzise Beschreibungen im Gegensatz zu den komprimierten Strukturen, wo das nicht der Fall ist.

Von Polenz (1988: 25) behauptet dazu, dass die komplexen Inhalte in der heutigen Sprachkultur verkürzt und ungenau ausgedrückt werden „um Zeit und Raum zu sparen oder um die Hörer/Leser nicht zu langweilen oder sie zu provozieren oder um etwas zu verschleiern“ und dass es solchen sprachökonomischen bzw. sprachmanipulativen Ausdruck in mindestens drei Arten gibt:

- elliptisch/auslassend/lückenhaft (*Uni* für *Universität*, *Dr.* für *Doktor*)
- komprimiert/kompakt/kondensiert/verdichtet (*Satzsemantik – die Lehre bzw. das System, in der/dem man beschreibt und erklärt, wie sich der Inhalt von Sätzen bzw. seine Teile zum Satzausdruck bzw. seinen Teilen verhalten*)

¹⁰ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

- implikativ/einbegreifend/mitenthaltend/mitmeinend (*Bist du damit mit dem Gesagten einverstanden?* oder *Einverstanden?*), wobei für diesen Beitrag vor allem diejenigen aus dem zweiten Absatz von Bedeutung sind.

Nach Hans Eggers (1983: 137, zit. nach von Polenz 1988: 44) behauptet man, dass

„unsere heutige Sprache durch rasche Wortbildung und die Bildung umfangreicher nominaler Blöcke vieler Kleinwörter erspare; das liege im Sinne der Sprachökonomie. Man sollte aber andererseits die Mängel nicht verkennen, die in solcher Kürze liegen. Die Mitteilung wird dadurch auf das sachlich Notwendigste eingeschränkt. Oft werden dabei syntaktische Bezüge im unklaren gelassen; man muss sie ‚zwischen den Zeilen lesen‘.“

Eggers (1983: 138, zit. nach von Polenz 1988: 44) sagt weiter, dass man die Konzentration von möglichst vielem Inhalt auf möglichst wenige Wörter als „Verdichtung“ bezeichnet „und dass dies ein auffallendes Merkmal des heutigen Zeitstils ist“.

2.2 Freie syntaktische Fügungen

Im vorigen Kapitel wurde also festgestellt, dass der Ausdruck *Bengaltiger* auch mit anderen Wörtern erklärt werden kann. Diese sind aber keine Zusammensetzungen bzw. keine synthetischen Strukturen, sondern einfache, logische Beschreibungen, oder nach von Polenz (1988: 24) „explizite Sprache, explizit Ausgedrücktes“, was gerade das Gegenteil repräsentiert: sie sind freie syntaktische Fügungen bzw. analytische Strukturen, die in diesem Fall auch Paraphrasen oder Umformulierungen (von Polenz, 1988: 33) genannt werden können.

Paraphrase ist nach de Baugrande und Dressler (1981: 62) „die Rekurrenz von Inhalt mit einer Änderung des Ausdrucks“ bzw. es geht bei der Paraphrase darum, dass das Gleiche wiederholt wird, aber mit einem neuen Ausdruck.

Die Paraphrase kann so einfach wie zum Beispiel die Erklärung aus einem Wörterbuch sein: „*Katze: ein (Haus)tier mit scharfen Zähnen und Krallen, das Mäuse fängt*“.¹¹ Man kennt verschiedene Arten von Paraphrasen¹²:

1. Paraphrase auf der Wortebene/lexikalische Paraphrase

Sie erscheint am häufigsten als die Bedeutungserklärung von Wörtern in Wörterbüchern (s. das obige Beispiel mit „*Katze*“).

2. Paraphrase auf der Satzebene

Diese Art der Paraphrase teilt sich auf drei Unterarten:

- die strukturelle (syntaktische) Paraphrase (*Sie erhalten dieses Papier kostenlos. vs. Kostenlos erhalten sie dieses Wertpapier.*)
- die deiktische Paraphrase (*Hier wohnen meine Eltern. vs. In dieser Stadt wohnen meine Eltern.*)
- die pragmatische Paraphrase (*Schließe doch bitte die Tür. vs. Es zieht.*)

¹¹ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

¹² Vgl. Škerlavaj, Tanja: *Die Paraphrase in der deutschen Gegenwartssprache - theoretische und angewandte Aspekte unter besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit.

3. Paraphrase auf der Textebene

Ein Text kann paraphrasiert werden, indem er zum Beispiel:

- übersetzt wird
- vereinfacht wird
- in einem anderen Stil geschrieben wird
- reduziert wird.

Was die Funktionen der Paraphrase angeht, kann sie in vielen verschiedenen Situationen bzw. Fällen gebraucht werden: man kann sie in der Alltagskommunikation verwenden um die Mehrdeutigkeit der Aussagen zu vermeiden; sie wird weiter auch in der Literatur, in fachsprachlichen Texten, in der Didaktik usw. gebraucht.

Die Paraphrase in diesem Beitrag dient also als ein Hilfsmittel, um einen bestimmten Ausdruck mit mehreren (zusätzlichen) Worten erklären zu können. Diese Erklärungen sind in allen Fällen länger und meistens auch deutlicher. Beispiel: *Canossagang: eine schwer fallende, aber von der Situation geforderte Selbsterniedrigung.*

Ein weiteres Beispiel dafür wäre der Ausdruck *Islandmoos*:

„Die Straße steigt auf mehr als 800 Meter an. Die Eiszeiten, Wind und Regeneration haben den 600 Millionen Jahre alten Bergen ihre freundlich runden Formen verpasst. Baumlos, nur mit *Islandmoos* und Flechten überzogen, grüßen Sie den wolkenverhangenen Himmel“.¹³

Die Worterklärung für *Islandmoos* ist also: „bes. an feuchten, schattigen Stellen den Boden, Baumstämme o. ä. überziehendes Polster aus kleinen, immergrünen Pflanzen“¹⁴ und ist das Beispiel einer semantischen Umschreibung oder (im Gegensatz zur synthetischen) einer analytischen Struktur.

EMPIRISCHER TEIL

1 Analyse aufgrund von zehn Beispielen

Die bekannteste und für diese Forschung wichtigste Wortbildungsart ist die Komposition oder Zusammensetzung. Die findet man bei fast allen Wortarten: Adjektiv (*blutjung, dunkelrot*), Verb (*totschießen, notlanden*), Adverb (*hierher, mitunter*) und Substantiv (*Bengaltiger, Islandmoos*), von denen für diesen Beitrag vor allem die Letzteren (die substantivischen Zusammensetzungen) von Bedeutung sind.

In deutscher Sprache gibt es eine Menge synthetischer Strukturen, die ein geographisches Element enthalten. Die Analyse wird aufgrund von folgenden zehn (zufällig ausgewählten) Beispielen gemacht und besteht jeweils aus vier Schritten: an der ersten Stelle befindet sich die entsprechende freie syntaktische

¹³ <http://www.sketchengine.co.uk/>.

¹⁴ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

Fügung, an der zweiten die slowenische Übersetzung des Kompositums und an den letzten zwei Stellen – um die Bedeutung des Kompositums klar und eindeutig zu machen – noch die semantischen Umschreibungen in beiden Sprachen.

Die potentiellen nicht-äquivalenten bzw. falschen Beschreibungen der Zusammensetzungen werden mit * gekennzeichnet.

1. Bermudadriek

- syntaktische Fügung: Dreieck in Bermuda*
- slowenische Übersetzung: **bermudski trikotnik**
- semantische Umschreibung im Deutschen: „das Seegebiet südwestlich der Bermudainseln, in dem sich auf oft nur unbefriedigend geklärte Weise Schiffs- und Flugzeugunglücke häufen“¹⁵
- semantische Umschreibung im Slowenischen: skrivnostno področje Atlantskega oceana med Bermudi, Portorikom in Florido

2. Canossagang

- syntaktische Fügung: Gang nach Canossa*
- slowenische Übersetzung: **pot v Canosso**
- semantische Umschreibung im Deutschen: „eine schwer fallende, aber von der Situation geforderte Selbsterniedrigung“¹⁶
- semantische Umschreibung im Slowenischen: „priznati podrejenost, ponižati se“¹⁷

3. Danaergeschenk

- syntaktische Fügung: Geschenk von Danaern*
- slowenische Übersetzung: **danajski dar**
- semantische Umschreibung im Deutschen: „etw. was sich für den, der es als Geschenk o. Ä. bekommt, als unheilvoll, Schaden stiftend erweist; Unheil bringende Gabe“¹⁸
- semantische Umschreibung im Slowenischen: „nekaj kar ni dano iz prijaznosti, ampak z zahrbtnim namenom“¹⁹

4. Bengaltiger

- syntaktische Fügung: Tiger aus Bengalen
- slowenische Übersetzung: **bengalski tiger**
- semantische Umschreibung im Deutschen: „nach dem Sibirischen Tiger die größte Unterart des Tigers. Er ist die auf dem Indischen Subkontinent verbreitete Tiger-Unterart und wird auch Königstiger oder Indischer Tiger genannt“²⁰
- semantische Umschreibung im Slowenischen: podvrsta tigra, ki živi v Indiji

¹⁵ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

¹⁶ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

¹⁷ SSKJ (1970, 1975, 1979, 1985, 1991): Slovar slovenskega knjižnega jezika I-V. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

¹⁸ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

¹⁹ SSKJ. 1970, 1975, 1979, 1985, 1991. Slovar slovenskega knjižnega jezika I-V. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

²⁰ <http://de.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6nigstiger>.

5. Islandmoos

- syntaktische Fügung: Moos aus Island*
- slowenische Übersetzung: **islandski lišaj**
- semantische Umschreibung im Deutschen: eine heilkräftige olivgrüne Flechte
- semantische Umschreibung im Slowenischen: „zdravilni grmičast lišaj olivno zelene barve“²¹

6. Islandpony

- syntaktische Fügung: Pony aus Island*
- slowenische Übersetzung: **islandski poni**
- semantische Umschreibung im Deutschen: kleines, normalerweise braunes Pferd
- semantische Umschreibung im Slowenischen: majhen, ponavadi rjav konj

7. Welschriesling

- syntaktische Fügung: Riesling aus Welsch*
- slowenische Übersetzung: **laški rizling**
- semantische Umschreibung im Deutschen: „aus den Trauben des Rieslings hergestellter feiner, fruchtiger Weißwein mit zartem Bukett, leichter Säure und mäßigem Alkoholgehalt“²²
- semantische Umschreibung im Slowenischen: ‚kakovostno belo kiselkasto vino‘²³

8. Russischbrot

- syntaktische Fügung: Brot aus Russland*
- slowenische Übersetzung: **ruski kruh**
- semantische Umschreibung im Deutschen: ein „haltbares, härteres, hellbraunes, glänzendes Feingebäck in Form von Buchstaben“²⁴
- semantische Umschreibung im Slowenischen: trdo rjavo pecivo v obliki črk, ponavadi pakirano v vrečki

9. Polarbär

- syntaktische Fügung: Bär aus dem Nordpol
- slowenische Übersetzung: **polarni medved**
- semantische Umschreibung im Deutschen: „arktischer Bär mit kräftigem Körperbau und weißem bis gelblich weißem Fell“²⁵
- semantische Umschreibung im Slowenischen: velik bel medved, ki živi na severnem polu

²¹ SSKJ. 1970, 1975, 1979, 1985, 1991. Slovar slovenskega knjižnega jezika I-V. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

²² Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

²³ SSKJ. 1970, 1975, 1979, 1985, 1991. Slovar slovenskega knjižnega jezika I-V. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

²⁴ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

²⁵ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

10. Tatarensoße

- syntaktische Fügung: Soße aus der Tatarei*
- slowenische Übersetzung: **tatarska omaka**
- semantische Umschreibung im Deutschen: „eine kalte Soße aus mit Öl verrührtem Eigelb, Gurkenstückchen und Gewürzen“²⁶
- semantische Umschreibung im Slowenischen: „majonezna omaka s kislimi kumaricami, kaprami, peteršiljem in čebulo“²⁷

Nach dieser vierteiligen Klassifikation ist Folgendes festgestellt worden:

Alle zehn deutschen Beispiele haben existierende Entsprechungen bzw. Übersetzungen im Slowenischen und die beiden Varianten (slowenische und deutsche) sind gleicher Bedeutung. Man kann also sagen, dass die semantischen Umschreibungen in beiden Sprachen übereinstimmen.

Jedoch kann dasselbe für die Relation syntaktische Fügung–semantische Umschreibung nicht gesagt werden, da es eigentlich nur zwei Beispiele gibt (*Bengaltiger – Tiger aus Bengalen* und *Polarbär – Bär aus dem Nordpol*), die mit ihrer semantischen Umschreibung übereinstimmen. Die restlichen acht (mit * gekennzeichnet) sind nicht-äquivalente bzw. sogar falsche Beschreibungen des Kompositums, weil sie mit ihrer semantischen Umschreibung nicht übereinstimmen (*Canossagang* ist kein tatsächlicher Gang nach Canossa, sondern „eine schwer fallende, aber von der Situation geforderte Selbsterniedrigung“²⁸, *Russischbrot* ist kein Brot aus Russland, sondern „ein haltbares, härteres, hellbraunes, glänzendes Feingebäck in Form von Buchstaben“²⁹ usw. Obwohl die Benennungen wie *Danaergeschenk* oder *Tatarensoße* ihre Wurzeln höchstwahrscheinlich in Griechenland und in der Tatarei haben, sind aber diese Verbindungen bis heute verloren gegangen, deswegen steht *Danaergeschenk* heute für „eine Unheil bringende Gabe“³⁰ und *Tatarensoße* für „eine kalte Soße aus mit Öl verrührtem Eigelb, Gurkenstückchen und Gewürzen“.³¹

In der neuesten Auflage der Grammatik von Duden spricht man über Motivierung und Demotivierung: „Diese scheinbar einfache Festlegung kann man allerdings nicht so leicht umsetzen, denn zwischen den Polen motiviert und demotiviert gilt es eine breite Übergangszone mit vielen Abstufungen zu beachten.“

Wortbildungsprodukte können demnach verschieden motiviert werden – man spricht über verschiedene Arten der Motivation³²: phonetisch-phonologische (*Kuckuck*), figurative (*Ich lese gern Prešeren*) und morphosemantische Motivation (*Mädchenschule – die Schule für Mädchen*). Eine Menge von Wortbildungsprodukten ist aber demotiviert, z.B.:

Sumpfvogel – ein Vogel, der im Sumpf lebt – motiviert, aber:

²⁶ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

²⁷ SSKJ. 1970, 1975, 1979, 1985, 1991. Slovar slovenskega knjižnega jezika I-V. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

²⁸ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

²⁹ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

³⁰ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

³¹ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

³² Vorlesungen zum Lehrfach Wortbildung von Cuden (2005/06).

Spaßvogel – kein Vogel, sondern eine Person, die andere Menschen „gern mit seinen Späßen erheitert“,³³ was aber demgemäß für den Großteil der Beispiele aus diesem Beitrag gilt: *Bermudadreieck*, *Canossagang*, *Danaergeschenk*, *Islandmoos*, *Islandpony*, *Welschriesling*, *Russischbrot*, *Tatarensoße*. Ein ganz besonderes Beispiel dabei ist das Kompositum *Welschriesling*, das mit einer syntaktischen Fügung überhaupt nicht paraphrasiert werden kann – obwohl *welsch* selbst ein Adjektiv ist, kann aber daraus kein Substantiv gemacht werden – die Paraphrasierung *Riesling aus Welsch** ist demnach völlig inkorrekt.

Die komprimierten Strukturen schränken in den meisten Fällen die Information ein und bieten damit mehrere Interpretationsmöglichkeiten an. An der anderen Seite sind die nicht-komprimierten Beschreibungen viel präziser und viel deutlicher, was auch für diese Beispiele gilt: *Polarbär* ist „ein arktischer Bär mit kräftigem Körperbau und weißem bis gelblich weißem Fell“³⁴, *Bengaltiger* ist „nach dem Sibirischen Tiger die größte Unterart des Tigers. Er ist die auf dem Indischen Subkontinent verbreitete Tiger-Unterart und wird auch Königstiger oder Indischer Tiger genannt“.³⁵

In der neuesten Auflage der Grammatik von Duden (2009: 648) schreibt Irmhild Barz über Wortbildungen als komprimierende Ausdrücke: „Sichtbar machen kann man die Komprimierung, indem man den Wortbildungen bedeutungsähnliche syntaktische Paraphrasen gegenüberstellt. Das Kompositum *Ameisenprojekt* lässt sich umschreiben mit ‚Projekt zur Erforschung (des Verhaltens) von Ameisen‘“. Duden erklärt weiter:

„Gegenüber ihrer Paraphrase stellt eine solche Wortbildung folglich eine sprachökonomische Ausdrucksvariante dar. Allerdings bedeutet Sprachökonomie nicht zwingend auch Informationsökonomie. Besonders die okkasionellen Wortbildungen bleiben oft ungenau und eröffnen relativ weite Interpretationsspielräume, sodass für ihre Erklärung umfangreiche Paraphrasen erforderlich sind.“

2 Praktische Anwendung an einem Beispieltext

Als Beispieltext wurde ein Artikel aus der deutschen Ausgabe eines weltweit bekannten geographischen Magazins, *National Geographic*,³⁶ ausgewählt. Da die zehn früher bearbeiteten Beispiele eine eher spezifische Gruppe der Komposita darstellen (mit einem geographischen Namen als erste UK, wobei nicht alle syntaktischen Fügungen mit der semantischen Umschreibung bzw. mit dem Kompositum übereinstimmen), werden hier alle substantivischen Zusammensetzungen behandelt (abgesehen davon, ob sie ein geographisches Element enthalten oder nicht). Sie werden der Reihe nach herausgeschrieben und auf zwei Ebenen analy-

³³ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

³⁴ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

³⁵ <http://de.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6nigstiger>.

³⁶ National Geographic Deutschland: Abenteuer im Hippo-Land.

siert: an der ersten Stelle befindet sich die syntaktische Fügung und an der zweiten die semantische Umschreibung. Das Ziel dieser Analyse ist festzustellen, ob die erwähnten Entsprechungen übereinstimmen oder ob es irgendwelche Abweichungen zwischen den beiden gibt (so wie es bei den zehn früher bearbeiteten Beispielen zu sehen war). Im Fall von Abweichungen wird die syntaktische Fügung mit * gekennzeichnet.

Abenteuer im Hippo-Land

Als ich zum ersten Mal am Strand von Gabun stand, zog ich mich aus und überlegte, ob ich nach Hause schreiben sollte: „Mach dir keine Sorgen, Mama, es geht mir gut. Versuch nicht, mich zu holen. Du wirst mich nie wiedersehen.“ Nun, zehn Jahre später, am Weihnachtsmorgen, bin ich wieder am selben Strand, in einer Region, die heute Nationalpark Loango heißt. In der Brandung spielen Nilpferde, Kaffernbüffel nehmen ein Sonnenbad. Ich schaue auf den weiten Atlantik hinaus und denke: „Fay, du Halunke, wieso bist ausgerechnet du derjenige, der sich hier im Paradies herumtreiben darf?“

Ein Jahr ist es jetzt her, dass ich die Leitung der Operation Loango übernommen habe. Sie ist ein Gemeinschaftsprojekt der Society for Conservation and Development - eines Veranstalters für Ökotourismus - und meines Arbeitgebers, der Wildlife Conservation Society (WCS). Wir wollen eine wirtschaftlich tragfähige Grundlage für den Nationalpark Loango schaffen und den Behörden bei der Verwaltung des Parks zur Seite stehen. Zu unseren wissenschaftlichen Projekten gehört es, Elefanten mit Satellitentechnik zu verfolgen. Als Naturschützer wollen wir Wilderei und illegale Fischerei unterbinden, Schildkröten überwachen, die Strände reinigen und - vereinfacht gesagt - den Park verwalten. Als ich mit Jane und Malia das Kanu zu Wasser lasse, steht ein Goliathreiherr knietief in der Bucht. Wir fahren gerade vorüber, da öffnet er seine gewaltigen Schwingen und hebt ab wie ein Jumbojet, langsam und unaufhaltsam.

Wir paddeln an der Landzunge entlang, die den Atlantik von der Lagune trennt, und tauchen dahinter in den dunklen Mangrovenwald ein, der den Fluss säumt. Das Wasser ist mal türkisblau, mal schwarz. Bei Flut drückt der Ozean in die Lagune, das schwarze Wasser aus den Sümpfen des Binnenlands flussaufwärts drängend. Wir paddeln mühsam flussaufwärts. Die Ufer rücken zusammen, Wurzeln und Buschwerk behindern das Vorankommen. Ich lasse den Blick über eine schlammige Sandbank gleiten. Plötzlich erhebt sie sich. Mein Puls steigt: Keine acht Meter vor dem Boot steht ein gewaltiger Nilpferdbulle. Er lässt sich ins Wasser fallen und kommt geradewegs auf uns zu.

Wir haben ihn erschreckt, er fühlt sich angegriffen. Hektisch paddeln wir zu den Mangroven am gegenüberliegenden Ufer, das plötzlich kilometerweit entfernt zu sein scheint. „Los, los, los!“, schreit Jane. „Er kommt. Er ist genau hinter dem Boot.“ Mir geht die Titelmusik aus dem Film Der weiße Hai durch den Kopf, und vor meinem geistigen Auge sehe ich schon, wie dieser Riese unser kleines Kunststoffkajak in der Mitte durchbeißt. Wir erreichen ein Gewirr von Mangrovenwurzeln. Sie sind glitschig wie Spaghetti, festhalten kann man sich daran eigentlich nicht.

Ich werfe das Paddel beiseite und schiebe Malia nach oben auf den Baum. Jane und ich klettern hinterher: Wir krabbeln und schlittern über die Spaghettizweige, bis etwa drei Meter Dschungel zwischen uns und dem Rand des Wassers liegen. Als wir uns umdrehen, sehen wir nur noch einen Wasserschwall hinter dem wild tanzenden Kajak: Das Nilpferd ist abgetaucht.

Im Text kommen die folgenden substantivischen Komposita vor (kommt ein und dasselbe Kompositum zwei- oder dreimal vor, wird es nur das erste Mal analysiert):

1. Hippo-Land

- Land des Hippopotamus
- ein Land, wo die großen Hippopotamus leben

2. Weihnachtsmorgen

- der Morgen am Weihnachtstag
- der Morgen am Weihnachtstag

3. Nationalpark

- Park der Nation
- staatlicher Naturpark

4. Nilpferde

- Pferde aus dem Nil
- große, massige Flusspferde

5. Kaffernbüffel

- Büffel von Kaffern*
- „(in Afrika heimischer) großer, schwarzer oder brauner Büffel mit nach der Seite geschwungenen Hörnern“³⁷; nur Kaffer: „Angehöriger eines Bantustammes in Südafrika“³⁸

6. Sonnenbad

- Bad in der Sonne*
- „das Einwirkenlassen des Sonnenlichts auf den [teilweise]“unbedeckten Körper“³⁹

7. Gemeinschaftsprojekt

- Projekt einer Gemeinschaft
- gemeinschaftliche Arbeit an einer gemeinsamen Aufgabe

8. Ökotourismus

- Tourismus, der ökologisch ist
- sanfter, umweltverträglicher Tourismus

9. Arbeitgeber(s)

- Geber von Arbeit
- „Firma o. Ä., Person, die Arbeitnehmer im Arbeitsverhältnis beschäftigt“⁴⁰

10. Grundlage

- Lage auf dem Grund*
- „etwas (bereits Vorhandenes), von dem man ausgehen kann“⁴¹

³⁷ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

³⁸ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

³⁹ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

⁴⁰ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

⁴¹ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

11. Satellitentechnik

- Technik mit Satelliten
- eine Technik, die mithilfe von Satelliten funktioniert

12. Naturschützer

- Schützer der Natur
- jemand, der für den Naturschutz eintritt⁴²

13. Schildkröten

- Kröten mit einem Schild*
- „(bes. in den Tropen und Subtropen lebendes) sich schwerfällig bewegendes Tier mit einem Rücken und Bauch bedeckenden Panzer, in den es Kopf und Beine einziehen kann“⁴³

14. Goliathreiher

- Reiher von Goliath*
- ein großer Reiher; Goliath – riesiger Mensch

15. Jumbojet

- Jet, der jumbo ist*
- Großraumflugzeug

16. Landzunge

- Zunge des Landes
- „schmäler, weit in das Wasser reichender Streifen Land“⁴⁴

17. Mangrovenwald

- Wald aus Mangroven
- „immergrüner Laubwald in Meeresbuchten u. Flussmündungen“⁴⁵

18. Binnenland(s)

- Land im Inneren*
- innerer Teil des Landes

19. Sandbank

- Bank aus Sand
- „(bis dicht an, auch über die Wasseroberfläche reichende) Anhäufung von Sand oder Schlamm in Flüssen und Meeren“⁴⁶

20. Nilpferdbulle

- Bulle des Nilpferdes
- ein Nilpferd männlichen Geschlechts

21. Titelmusik

- Musik zum Titel*
- Melodie, die zu Beginn eines Films erklingt

22. Kunststoffkajak

- Kajak aus Kunststoff
- Kajak aus synthetisch hergestelltem Werkstoff

23. Mangrovenwurzeln

- die Wurzeln von Mangroven

⁴² Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

⁴³ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

⁴⁴ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

⁴⁵ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

⁴⁶ Langenscheidt (2003): Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache.

- die Wurzeln von Mangroven
- 24. Spaghettizweige**
- Zweige aus Spaghetti*
 - lange, dünne spaghettiartige Zweige
- 25. Wasserschwall**
- ein Schwall von Wasser
 - ein Schwall von Wasser

Von den insgesamt 25 Beispielen gibt es 9 solche, bei denen die syntaktische Fügung und semantische Umschreibung nicht übereinstimmen. Das sind: *Kaffernbüffel* – keine Büffel von Kaffern, sondern eine Tierart von Büffeln, *Sonnenbad* – kein tatsächliches Bad, sondern das Liegen in der Sonne, *Grundlage* – keine wirkliche Lage, sondern etwas, auf dem sich etwas aufbauen lässt, *Schildkröten* – keine Kröten, sondern eine andere Tierart, *Goliathreiherr* – als Goliath bezeichnet man einen riesigen Mensch, *Jumbojet* – ist zwar die Bezeichnung für einen riesigen (im Englischen *jumbo*) Jet, kann aber auf diese Weise nicht verwendet werden – *ein Jet, der jumbo ist**, *Binnenland* – *Binnen* als Substantiv ist nicht wortfähig, deswegen muss in diesem Fall ein anderes Substantiv verwendet werden – *Innen*, *Titelmusik* – kann nur eine Melodie am Beginn eines Films sein, *Spaghettizweige* – Zweige, die wie Spaghetti aussehen – die Form der Zweige ist der von Spaghetti gleich.

Diese Analyse hat gezeigt, dass – trotz dieser 9 Ausnahmen – dieser Text mehr demotivierte als motivierte Komposita enthält. Im Vergleich zu den früher besprochenen 10 Beispielen, die ein geographisches Element enthalten, gibt es in diesem Fall eine geringere Zahl von Komposita, die demotiviert sind. Daraus lässt es sich vermuten, dass die Zusammensetzungen mit geographischem Element eine eher spezifische bzw. relativ beschränkte Gruppe darstellen, die auf alle Fälle gesondert und mit großer Beachtung behandelt werden muss.

QUELLEN- UND LITERATURVERZEICHNIS

Internetquellen

Königstiger – Wikipedia: <http://de.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6nigstiger> (Zugriff: 9.3.2009)

SAL – Schule für angewandte Linguistik: <http://www.sal.ch/Semikolon+2005/215.html> (Zugriff: 3.4.2009)

Sketch engine: <http://www.sketchengine.co.uk/> (Zugriff: 7.3.2009)

Zeitungsquellen

NATIONAL GEOGRAPHIC DEUTSCHLAND (2004) *Abenteuer im Hippo-Land*. Nr. 9, S. 57-61.

Literatur

BEAUGRANDE DE, Robert-Alain/Wolfgang Ulrich DRESSLER (1981) *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- DEBENJAK, Doris (1997) *Veliki slovensko-nemški slovar*. Elektroniska izdaja na disketah. Ljubljana: DZS.
- DUDEN (2009) *Die Grammatik*. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 8., überarbeitete Auflage, Band 4. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- EICHINGER, Ludwig M. (2000) *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- FLEISCHER, Wolfgang/Gerhard HELBIG/Gotthard LERCHNER (Hrsg.) (2001) *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. Frankfurt am Main: Peter lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- FLEISCHER, Wolfgang/Irmhild BARZ (1995) *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Unter Mitarbeit von M. Schröder. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- LANGENSCHIEDT (2003) *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. Hrsg. von Götz, Dieter/Haensch, Günther, Wellmann, Hans. Berlin [etc.]: Langenscheidt.
- POLENZ von, Peter (1988) *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. 2., durchgesehene Auflage. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- RÖMER, Christine/Brigitte MATZKE (2003) *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- SSKJ (1970, 1975, 1979, 1985, 1991) *Slovar slovenskega knjižnega jezika I-V*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- ŠKERLAVAJ, Tanja (2008) *Die Paraphrase in der deutschen Gegenwartssprache - theoretische und angewandte Aspekte unter besonderer Berücksichtigung des Fremdsprachenunterrichts = Parafraza v sodobnem nemškem jeziku - teoretični in uporabni vidiki s posebnim poudarkom na poučevanju tujega jezika*. Diplomsko delo. Ljubljana
- WEINRICH, Harald (1993) *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag.

ZUSAMMENFASSUNG

Wortbildungskonstruktionen als synthetische Strukturen und freie syntaktische Fügungen als ihre Entsprechungen

Der Gegenstand dieses Beitrages sind zwei linguistische Begriffe – Wortbildungskonstruktionen als synthetische Strukturen auf der einen Seite und freie syntaktische Fügungen als deren Entsprechungen auf der anderen Seite. Im theoretischen Teil werden die für diese Forschung wichtigsten Begriffe aus dem Bereich Linguistik erklärt. Anschließend werden sie genauer dargelegt, aufgegliedert und mit Beispielen ausgestattet. Im empirischen Teil befinden sich synthetische Strukturen und freie syntaktische Fügungen (im Slowenischen und im Deutschen), die ein geographisches Element enthalten. Die werden analysiert, miteinander verglichen und am Ende werden die Resultate dargestellt. Zum Schluss folgen noch die praktische Anwendung und Analyse an einem Beispieltext.

Schlüsselwörter: Wortbildungskonstruktionen, synthetische Strukturen, freie syntaktische Fügungen, geographisches Element

POVZETEK

Besedotvorne konstrukcije kot sintetične strukture in proste sintaktične zveze kot njihove ustreznice

Predmet raziskave tega prispevka sta dva jezikoslovna pojma – besedotvorne konstrukcije kot sintetične strukture na eni strani ter sintaktične zveze kot njihove ustreznice na drugi. Teoretični del vsebuje najpomembnejše pojme s področja jezikoslovja, ki so ključni za celostno predstavitev prispevka. Vsak pojem je ustrezno razložen, razčlenjen in opremljen s primeri. Empirični del obravnava sintetične strukture in sintaktične zveze (v slovenskem in nemškem jeziku), ki vsebujejo geografski element. Primerom sledijo podrobnejša analiza, medsebojna primerjava in rezultati. Na koncu sledita še praktična uporaba in analiza izbranega besedila.

Ključne besede: besedotvorne konstrukcije, sintetične strukture, proste sintetične zveze, geografski element

ABSTRACT

Word-formational constructions as synthetic structures and free syntactic phrases as their equivalents

The subjects of this article are the constructions two linguistic notions – word-formational constructions as synthetic structures on the one hand and free syntactic phrases as their equivalents on the other. The introductory theoretical part includes the notions from the field of linguistics, important for this article. Each notion is properly explained and analysed and contains at least one example. Practical part discusses synthetic structures and syntactic phrases (in Slovenian and German languages) that contain geographical elements. The examples are followed by detailed analyses, mutual comparison and results. At the end there are examples of practical use and the analysis of a selected text.

Keywords: word-formational constructions, synthetic structures, free syntactic phrases, geographical element

Aleksandar Tonić

Osnovna šola Toma Brejca Kamnik
sandi.tonic@gmail.com

UDK: 811.111'276.6:338.48

TRIANGULATION OF NEEDS ANALYSIS IN ENGLISH FOR TOURISM PURPOSES

1. INTRODUCTION

Globalization has become the driving force of our environment and lives and, in connection with linguistics in various fields of work, it has been calling for the need to develop communication skills on a global scale and for the need to start communicating in *lingua franca*, a shared, international language which –in many occupational fields– has turned out to be English. Linguistics-wise, globalization demanded an increase in the interest not only in the field of Language for General Purposes, but much more so especially in the field of Languages for Specific Purposes (LSP) and, consequently, tourism as a business-oriented occupational field, too, has been confronted with the need to develop studies about English for Tourism Purposes (ETP).

When tourism, society and English are taken into further consideration, quite a few parallels can be drawn between tourism on the one hand, and globalization and the English language on the other. On thinking of the correlation between tourism as an occupational field in Slovenia and English used in this same occupation, one often comes across questions such as:

- Is English acknowledged as *lingua franca* in Slovenian tourism?
- How often is English used in tourism in Slovenia and to what extent is it important in our space?
- What is the course in English at the Slovenian College of Tourism of the University of Primorska (*Turistica*) like? What does it stress and what does it set aside in preparing undergraduate students for their future working environment?
- What is the level of professional English that a Slovenian undergraduate student of tourism should come to master in his/her English classes in order to meet the needs of his/her future working environment? How does studying at *Turistica* contribute to that?
- To what level should prospective employees in tourism raise their expert knowledge of English to be successful in their working environment in Slovenia?
- What does tourism – i.e. people employed and employers in the field – expect of its future work force in Slovenia, English-wise?

Finally, there is the question of the existence of a research study in Slovenia focusing on comparing opinions and needs from the point of view of learners of tourism and employees in tourism, and, subsequently, also involving opinions

coming from other reliable sources. Does such a research exist? If not, what results would it show and answers to which of the ETP-related questions above would it provide?

Since a certain level of proficiency in communication skills is essential for anyone who aspires to successfully build their career in the global arena of business and tourism, and since there has indeed not yet been a research about an ETP needs analysis (NA) in Slovenia, a research of the problem is an inevitable must.

The primary concern taken into account in this research is ETP in Slovenia focusing on a NA based on triangulation, which means that the NA featured in the research does not focus only on analysing the present and target situations trying to define learners' necessities, lacks and wants, and, to some extent, trying to include an analysis of register, discourse and genre. Rather, it is an attempt to make use of multiple sources to produce a representation and comparison of opinions about the necessities, lacks, and wants triangularly, i.e. as seen from the angle of:

- a) sophomore *Turistica* learners, academic year 2004/05,
- b) teachers of English at *Turistica*,
- c) employees (some also with the status of employers) working in the field of tourism, i.e. mainly in travel agencies and hotels across Slovenia.

The result of the research analysis is expected to show what it is in the field of ETP in Slovenia that needs special attention, improvements, what can be omitted and which further analyses are needed to reinforce the content and current status of ETP in Slovenia.

2. ESP BASICS

Setting up the grounds for the research, a fundamental question needs to be observed: *What is ESP? When and how did it begin? How did it evolve and what is its relation to English Language Teaching (ELT)?* Furthermore, where does ETP fit into the context of English for Specific Purposes (ESP) and, on a broader level, into the context of English Language Teaching (ELT)?

2.1 ELT, ESP and ETP correlation

In their study, Hutchinson and Waters (1987: 17-18) set out to present the relationships between individual concepts of language teaching in the form of a tree (c.f. Figure 1 below) and stress that the *'roots which nourish the tree of ELT are communication and learning.'* The following tree diagram represents the place of ESP within the concept of ELT and how ESP is subdivided in itself. Furthermore, at this point an attempt can be made to place ETP within the frame of ESP as shown at the bottom of the diagram:

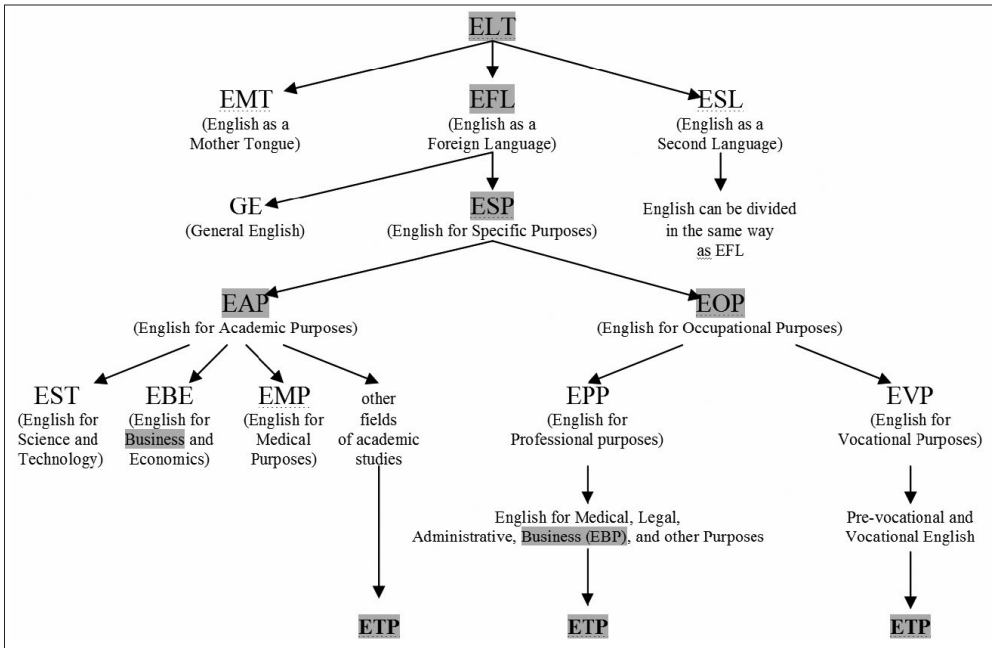


Figure 1: Tree diagram: ELT and assumptions about the place of ETP(s) within ESP.

In the ESP subdivision, the stress within English for Academic Purposes (EAP) is on the fact that in this context English is being used for *academic* purposes, which means that the language is intended for learners of a particular field of studies, in order to provide learners with explanations regarding the specificity of a certain academic field of a particular language. English for Occupational Purposes (EOP), on the other hand, is intended exclusively for people who need English at their workplace, it is intended e.g. for practising lawyers, doctors, etc. There is of course a difference in teaching EOP to learners before they start working, as they work, or even later and the content of the language course in each of these cases must be adapted to these individual situations (Zavašnik, 2002).

In Slovenia, EAP and, subsequently, thereto pertaining ETP are the primary concern of the Vocational College for Catering and Tourism Bled, and of *Turistica* in Portorož. On the other hand, there are accounts of teaching ETP pertaining to EOP, e.g. at some vocational high-schools in Slovenia (e.g. high-schools for catering and tourism in Maribor, Celje, and Radovljica) where the primary concern of the ELT programs remains on the acquisition of a vocation, i.e. it aims foremost at stressing a certain amount of specific knowledge within General English (GE) that will allow an easier and clearer application of language at work.

Given the fact that the sources selected for the research NA (cf. 3.1) belong to the academic as well as occupational fields of tourism, it is true that ETP taken into consideration is part of EAP as well as EOP. Nevertheless, since the Empirical and Analysis parts of the research (cf. Chapters 3 and 4 ff. respectively) shall,

regardless of all the other views presented, put a stress on the target situation, i.e. on the working environment aspiring tourism students will one day face, and since mastery of ETP requires a substantial amount of mastery of GE, it is then logical to consider ETP studied in the research more as part of English for Professional Purposes (EPP) within EOP.

With regard to all the facts stated so far, the diagram in Figure 1 above is –for the research– to be understood in the following way:

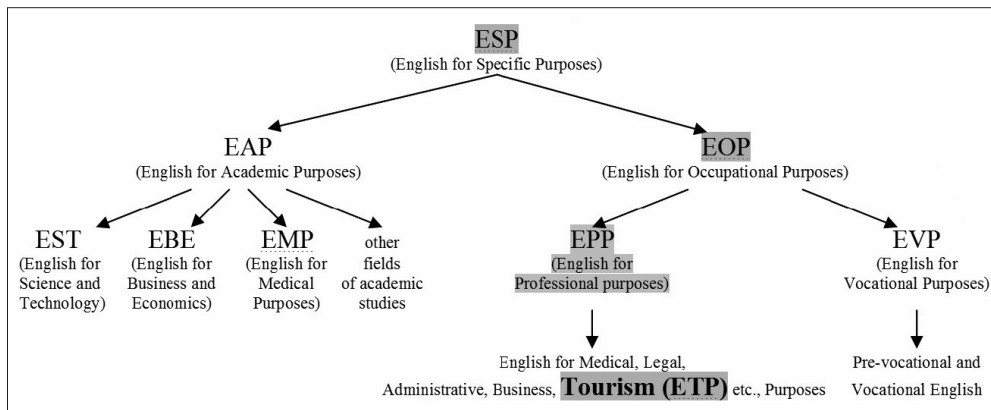


Figure 2: Tree diagram: ETP studied in the research.

2.2 Defining the concept of ESP

In the summarizing search for the foundations and basic principles of ESP, West (1997: 32) defines ESP as ‘a diverse activity’ and refers to it in terms of various states of various arts which, put together, form ESP. Robinson (1991: 1) comments ESP is ‘a major activity around the world [...] an enterprise involving education, training and practice [and covering] language, pedagogy and the students’/participants’ specialist areas of interest.’ Dudley-Evans and St John (1998: 19) describe it as being a ‘materials- and teaching-led movement’ which ‘had considerable influence on ELT.’ Robinson (1991, as cited in Dudley-Evans and St John (1998: 3)) stresses that the ‘key criteria are that ESP is ‘normally goal-directed’, and that ESP courses develop from a needs analysis’. Finally, Hutchinson and Waters (1987: 18), instead of focusing on what ESP is, focus on what ESP is not, namely that:

- a) ‘ESP is not a matter of teaching ‘specialised’ varieties of English’; in its core, this means that teaching LSP does not imply teaching some special form of that language, notwithstanding the fact that certain language features are typical of a certain field of work.
- b) ‘ESP is not just a matter of Science words [...], Hotel words and grammar for Hotel staff’ because we need to be aware of the complexity of the structure supporting and complementing ESP. What is more, they point out that a clear distinction has to be made between ‘what people actually do with the language and the range of language and abilities which enables them to do it’.

- c) '*ESP is not different in kind from any other form of language teaching*', although it may vary in learning content.

What the majority of ESP studies agrees upon is that prior to carrying out any ESP course the following two questions, which are, as Hutchinson and Waters (1987) report, the foundation of ESP, have to be thoroughly studied and analysed:

1. *Why does a particular learner need to learn a foreign language?*
2. *Which approach to language learning is the most appropriate for a particular learner?*

2.3 Beginnings of ESP

Taking ESP and ELT into account, Dudley-Evans and St John (1998) argue that the two concepts are very closely linked and that the correlation between the two is mutual: in its development ELT (and Applied Linguistics, for that matter) influenced ESP and vice versa. However, what was it that brought about the need for ESP?

It is commonly known that the very beginnings of ESP as a concept of its own can be traced to the 1960s, although, as Dudley-Evans and St John (1998) report, the sole idea of a notion of ESP had been present even before then. This is well supported by the study by Hutchinson and Waters (1987: 6) in which they point out that ESP was '*not a planned and coherent movement, but rather a phenomenon that grew out of a number of converging trends*' in the past, i.e.

- a) WW2, with scientific, economic and technical activity expanding world-wide and generating the need for an international language – English;
- b) the Oil Crises of the early 1970s enhancing the need for English for Business Purposes (EBP);
- c) revolutionary changes in linguistics, which shifted attention from form to use in real communication;
- d) educational psychology, which stressed the central importance of the learner.

These and other complementing trends thus gave rise to ESP, a *branch* of ELT which has undergone several main phases of development.

2.4 Short history and development of ESP: from authenticity to learner- and learning-centredness

West (1997) speaks about the development of ESP in terms of five *conceptions* set forth by Swales (1991, as cited in West (1997: 32)): authenticity, research-base, language, need, and learning. Hutchinson and Waters (1987) speak about this evolution in terms of four intertwining phases with a fifth one on the way: register analysis, discourse analysis, target situation analysis, skills-centred approach, and learning-centred approach. Similarly, Dudley-Evans and St John (1998) speak of phases in ESP development such as register and discourse analysis, analysis of study skills and of learning needs and they also question the need for and importance of the authenticity of text and purpose. Finally, all the views are contrasted to Tudor's (1996) views and comments on learner-centredness (cf. Table 1 below).

Table 1: A tabular representation of ESP development from the mid 1960s to the 1990s.

	West (1997)	Hutchinson and Waters (1987)	Dudley-Evans and St Jonh (1998)
mid 1960s – early 1970s	authenticity a. skills-based approach (reading); b. skills and strategies approach (texts);	skills-centred approach stress on the thinking processes that enable us to extract meaning from discourse	analysis of study skills (authenticity of text and purpose)
late 1960s – early 1970s	research-base a. register analysis approach (surface levels of language: word and sentence); b. 'newspaper' projects;	register analysis	register analysis
mid 1970s – mid 1980s	language a. discourse analysis approach (main criterion: language use, not form); b. genre analysis approach, seeing text as a whole - not applicable in pedagogy);	rhetorical or discourse analysis	discourse analysis
mid 1970s	need Focus on learners, their purpose, their needs. a. target situation NA approach (cf. Munby's (1978) <i>Communicative Syllabus Design</i>); but : focus on language rather than on learner); b. pedagogic needs analysis: deficiency, strategy, and means a.;	target situation analysis	analysis of learning needs
mid 1980s	learning focus : HOW do learners wish to learn; main concern : language learning, not use;	learning-centred approach	learning-centred approach
1980s & 1990s	Tudor (1996): learner-centred approach in LT (1980s & 1990s) focus : learners' diversity, goals, cultural background, subjective learner needs EDUCATION = MEANS OF LEARNER EMPOWERMENT		

These conceptions are intertwined, upgrade one another, and are complementary. This historical perspective of the development of ESP provides a good insight into an important part of ESP, into NA, and shows how all the trends involved in the development of ESP resulted in stressing the need to focus not only on the learner, on the teacher, or on the sponsor of an ESP course, but to focus attention to all the parties involved, and comparing their necessities, lacks and wants in order to select the right methods and sources in NA and to produce an ESP course that is truly communicative.

2.5 Central concepts of ESP: needs analysis, need

As it can be observed in section 2.4 of the research, it was within the conception of need in the development of ESP that the learner started to become the focal point of analyses in designing ESP courses and, consequently, materials. From there, the approach to ESP went to lean on the ideas of both, learning- and learner-centredness, which were then influenced also by the need for a communicative approach in ESP.

One of the most important results of all these trends, however, is that the basis for designing any ESP course to-date is to be found in NA and in the concept of need.

2.5.1 Needs analysis: a short overview

The aim of NA, as Hutchinson and Waters (1984: 109) point out, should be *'to provide the learner with the capacity to handle communication in the target situation.'* It is treated in ESP literature as criterial and unique to ESP, and is often referred to as a key stage and/or as a basis of ESP.

As Jurković (2001) points out, NA was, in its early stages of development, mostly dominated by approaches in linguistics: it was register-, discourse- and genre-oriented, focusing primarily on the level of the word or sentence, combination of sentences into discourse, and particular text characteristics respectively.

A model which, as Tudor (1996: 67) implies, has become an *'unavoidable reference point in any discussion of NA since its appearance'* is that set forth by Munby's 1987 *Communicative Syllabus Design* in which he, as Jurković (2001) comments, outlined the Communicative Needs Processor (CNP), from which a *'communicative needs profile'* derives (Tudor, 1996: 71). Munby's approach to NA, however, was not communicative per se; rather, in establishing how to prepare an effective ESP course, it focused foremost on the language and on gathering information about learners' target working environment and its linguistic forms. Thus the term *Target Situation Analysis (TSA)* was introduced to ESP.

Munby's CNP-based approach was argued against by many authors for being too useless as an instrument for course design. As a result, other approaches to NA were proposed parallel to Munby's CNP. Richerich and Chancerel (1977, as cited in Jurković (2001)) believe that in order to determine learner needs in ESP focus must be directed not to the destination, i.e. to the target situation, as advocated by Munby, but rather to the starting point. Such an analysis is called

Present Situation Analysis (PSA) and its advocates argue it can be best carried out by means of established placement tests (Jurkovič, 2001). Another contradicting approach to NA in respect to Munby's CNP is that set forth by Hutchinson and Waters (1987). They agree with Munby in that TSA should indeed be of primary concern in NA; nevertheless, they strongly oppose Munby's approach for being too language-centred and propose a more learning-centred one. In their view NA involves '*much more than ... what the learners will have to do in the target situation*' (Hutchinson and Waters, 1987: 63). What they believe should be taken into further consideration is not being concerned just with language use but also with the process of language learning.

West (1998, as cited in Jurkovič (2001)) went further in compensating for the lacks of CNP and TSA and suggested that NA should focus more on collecting data about the learner and his environment. He introduced the term *Pedagogic Needs Analysis* which covers deficiency analysis (learning about the gap between PSA and TSA focusing on the learner and the process of learning), strategy analysis (learning about learners' personal information that can affect the learning process), and means analysis (learning about the environment in which an ESP course will take place).

Similar to the conclusion proposed in section 2.4 of the research, it can be concluded from the overview of different approaches to NA that they do not exclude, but complement and, to some degree, upgrade each-other. Thus, Register Analysis, Genre Analysis and Discourse Analysis were the first to aim at learners' needs. In PSA and TSA that was further developed: the former focuses on the learner at the beginning of the language course, the latter at the end of it. While Munby's CNP focused exclusively on language use, Hutchinson and Waters (1987) proposed focusing rather on the learning process itself. These approaches were then complemented with Pedagogic Needs Analysis, which provided further deeper insight into the subject matter.

Parallel to the idea of a communicative approach with regard to the history and development of ESP, it can be argued that if NA is to be objective, rich in information and thereby more reliable, a combination of the approaches that are available should be applied.

2.5.2 Need: the root of needs analysis

In order to prepare a reliable, needs-related, functional, and content-rich ESP course which in turn fulfils the learning goals outlined at the beginning of the course, the first step is to establish what the needs of the parties involved are. To answer the question about the types of needs, the definition and subdivision of needs provided by Hutchinson and Waters (1987) is used as a basis for this discussion and is then compared to some other definitions of needs (cf. Dudley-Evans and St John (1998), and Jurkovič (2001)).

As Hutchinson and Waters (1987: 53) comment, '*All ESP courses are based on a perceived need of some sort [and] What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need.*' In their approach to NA they define two sets of needs:

1. *target needs*, which is an umbrella term comprising:
 - *necessities*, i.e. the destination, or what the learner needs to know to function properly in the target situation. Necessities are thus defined by the TSA,
 - *lacks*, which stem from comparing PSA and TSA. As such lacks represent the starting point, or what the learner already knows,
 - *wants*, i.e. the learners' views as to what their needs are.
2. *learning needs*, i.e. what learners need to do in order to learn.

As was pointed out in the conclusion to section 2.5.1 of the research, it can also be argued at this point that to look at the target and learning needs alone, is not enough. Long (2005: 1), for example, suggests that instead of using a '*one-size-fits-all approach*' to NA one needs to be aware of the fact that there is no absolute-ness to NA. What is more, it is an ongoing process, not a '*once-for-all activity*', as Hutchinson and Waters (1987: 59) suggest. What individual needs analyses differ in, however, is '*the precision with which it is possible to identify current or future uses of the L2.*' (Long, 2005: 19). In accordance with these findings, Dudley-Evans and St John (1998) suggest a variety of complementing approaches in determining needs in NA. They comment that making use of various approaches provides the analyst with a richer plethora of information for preparing ESP course material. Therefore they argue in favour of the search for:

- professional information about the learners (i.e. necessities and lacks);
- personal information about the learners (i.e. learning needs and wants);
- language information about the learners; this allows the analyst to learn more about the gap between the knowledge learners already possess and that which they are to possess at the end of the course (i.e. lacks);
- language learning information, i.e. gathering information on effective ways of learning the skills and language (i.e. learning needs);
- professional communication information (i.e. register-, discourse- and genre-oriented approach to NA);
- information about what is wanted from the course;
- information about the environment in which the course will be run (i.e. means analysis).

Any discussion of needs in NA implies a high level of complexity and further substantiates the importance of applying a variety of approaches in NA. In connection to this, Dudley-Evans and St John (1998) stress that NA produces relative, not absolute findings, and that it is only by means of applying a complex and carefully studied set of approaches that a NA can provide information for designing a sound course design and materials and reaching the course goals set.

2.6 Methodological issues

According to Long (2005) the main goal that stems from learners' and sponsors' needs – whether these be academic, occupational, vocational, or 'survival' needs – is a functional, reliable and valid target language proficiency. However, the reaching of that goal, as he continues to outline, is another story. He implies that there

is substantial dissatisfaction on the part of learners and sponsors about ESP lessons, i.e. about the course materials and methodology developed for individual courses. He criticizes the fact that too many NAs are carried out by means of questionnaires prepared by people with limited expertise and little knowledge of the field concerned, and continues to advocate that it is indeed the analyst's job to identify needs. Furthermore, he comments that although ESP literature does on the one hand boast with reports on NA, on the other hand these reports are merely NA results. What is missing is research about the methodology of NA itself.

2.6.1 Unit of needs analysis and primary methodological issues

Given the facts stated above, Long (2005) questions himself about the amount of relevance of courses to specific needs and about the fundamental methodological question: *What should ESP courses be based on?* He argues in favour of *task* as the (non-linguistic) unit of analysis, the advantages being, as outlined by Jasso-Aguilar (2005: 130-31), that:

- in contrast to text-based analyses, task-based analyses '*reveal more about the dynamic qualities of target discourse*';
- task-based analyses '*circumvent the domain expert's usual lack of linguistic knowledge and the applied linguist's usual lack of content knowledge*';
- task-based analyses minimize the '*pervasive problem of finding informants who are competent in the academic, occupational and vocational area of interest and also knowledgeable about language use in that area*';
- tasks prepare learners as '*agents of social change*', acting not just as observers but also as task redefiners.

In identifying the best approach, as regards what should be the unit of analysis, Long is in favour of making use of past and present knowledge:

'Whatever their respective merits and limitations, the new approaches to second and foreign language instruction require NAs to be conducted using units of analysis that are compatible with the ensuing syllabus specification, methodology, materials and assessment, and all approaches to NA, new or old, could benefit from some serious work on issues of reliability and validity.'

Long (2005: 22)

With further regard to methodology, Long (2005) argues forcefully in favour of being familiar with the primary methodological issues in NA, i.e. with *sources* and *methods* available, and also with what he calls *source × method combinations*; furthermore, he believes that these methodological issues must be considered as the basis for carrying out a well structured NA.

Jasso-Aguilar (1999/2005) reports there have been accounts of identifying efficient methods and sources of information for NA for the workplace, yet that disturbingly often these accounts lacked clarity of some sort. She refers to, e.g., L. West (1984), who advocates *job analysis* as syllabus design basis and proposes

sources such as job description manuals, job site observations, tape recordings of conversations in the workplace, surveys, etc. but fails to make a clear representation of what a logical analysis of a job is, and of who defines it.

Another author whose findings Jasso-Aguilar (1999/2005) comments upon is Prince (1984). In addition to job analysis (i.e. description of a job), Prince (1984) proposes also *goal analysis* (i.e. company's intuitions about the needs for a course) and *language analysis* (i.e. defining work-oriented language and other job terminology) and uses interviews as the main instrument of data collection. However, what Jasso-Aguilar (1999/2005) argues Prince's (1984) study to be missing, is a clear description of the methodology.

Furthermore, Jasso-Aguilar (2005: 130) also refers to West's (1994) state of the art NA, and concludes that together with Long (2005) they '*both agree on the advantage of utilizing multiple sources, and on the importance of selecting adequate information-gathering instruments.*'

Which are indeed the sources and methods (a shortened list) in NA, however, is perhaps best outlined by Long (2005), and presented in the following table:

Table 2: list of NA sources and methods

Sources for NA	Methods of NA (procedures or devices and instruments for data collection)
<p>published and unpublished literature</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ being familiar with what has already been said about NA ➤ other written sources, e.g. employee job descriptions 	<p>expert practitioner and non-expert intuitions structured and unstructured interviews questionnaire surveys language audits participant and non-participant observation journals, diaries and logs classroom observation role-plays simulations content analysis register analysis computer-aided corpus analysis genre analysis triangulated methods etc.</p>
<p>learners</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ closely linked to learner needs; nevertheless, especially pre-experience learners are not necessarily a reliable source for NA 	
<p>outsider knowledge – teachers and applied linguists</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ outsiders, especially applied linguists, are not expected to know much about work in which they have no experience and have often proved to be an unreliable source for NA 	
<p>insider knowledge – domain experts</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ the use of task as the unit of analysis and teaming experts up with language proficiency experts can produce successful task-based language NAs. 	
<p>triangulation (cf. 2.6.2 below)</p>	

2.6.2 Triangulation and triangulated sources

According to Long (2005: 28), triangulation is '*a procedure long used by researchers, e.g., ethnographers, working within a qualitative, or naturalistic, tradition to help validate their data and thereby, eventually, to increase the credibility of their interpretations of those data.*' Jasso-Aguilar (2005: 128) agrees on this stating that triangulation is commonly used in anthropology and it '*involves (with many variants) systematic comparison of interim findings from two or more sources, methods or combinations thereof.*'

In NA cases in which it has been used, triangulation proved to be a very good approach, yet, it has only recently started to appear in NA literature, and according to critiques expressed by both, Long (2005) and Jasso-Aguilar (1999/2005), it has been persistently ignored in NA. According to their research findings, many NAs for ESP programs did collect data by using multiple sources and/or methods, and many did find large differences in the views of different classes of informants, but they then failed to account for the conflicting findings. Referring to Jasso-Aguilar's study of Waikiki hotel maids (Jasso-Aguilar, 1999/2005), Long (2005) points out that making use of triangulation, as opposed to informal cross-checking, can not only identify discrepancies found out in NA, but sometimes also explain them. Furthermore, by using multiple sources, methods, and triangulation it is easier to overcome the problem of institutions defining needs and using them to their own advantage.

The process of triangulation can involve comparisons along two or more different sources, methods, or combinations thereof. As a result, three cases of triangulation have been reported in NA (Long, 2005):

- triangulation by sources, i.e. making use of at least two sources and keeping the method of NA constant;
- triangulation by methods, i.e. keeping the source constant and using at least two methods (i.e. at least two different data collection procedures or research designs);
- triangulation by sources and methods, i.e. making use of at least two methods and two sources at a time and comparing that to a third source.

It is of great importance to perceive ESP, NA, needs, and NA methodology in all its complexity. The developments of ESP have brought about ideas of a complex, intertwined, communicative approach in ESP language teaching, and, subsequently, also a necessity to make use of as much of what is known in relation to NA and in relation to needs themselves. In ESP there should be no one-size-fits-all approach, no once-for-all activities, but rather a great amount of awareness of a variety of approaches, flexibility, and careful selection of different sources and methods that can be applied in NAs and that these are more suitable for some NAs than for others.

Furthermore, it is of great importance to acknowledge that language intuitions of expert analysts and applied linguists have often proved to be unreliable sources of information in NA (cf. West (1997), Jasso-Aguilar (1999/2005), Long (2005)). Apart from knowing which sources and, foremost, methods to apply in

NA, it is also important to stress the need to overcome informal cross-checking of the results and start applying triangulation of sources and/or methods in ESP. Thus the value of the use of multiple sources and methods grows, different perceptions of similar (or same) situations can better be observed, the identification of reliable sources in NA is made easier, and, subsequently, the NA results themselves can be more reliable as well.

3. EMPIRICAL PART

With the theoretical framework set up, the next step in the NA featured in the research is to determine how to use the theory and apply it in practice. The main overall background aim is to use triangulation in NA, i.e. to establish a sort of connection between different sources on the same topic. The basic idea behind the project is to research the field of tourism in Slovenia in the sense of its relation to ETP, to collect opinions about ETP from various sources (i.e. to identify their needs and wants) and then to cross-check and triangulate those opinions so as to search for and interpret any possible accordance and discrepancy between them. Furthermore, one of the main aims of the NA remains setting grounds for further researches in ETP in Slovenia.

3.1 Sampling – triangulation of sources and methods for needs analysis

Given the fact that a research of such a format and small proportion does not leave enough space for a more detailed study, no control and experimental samples were used. However, in order to attempt a practical representation of the application of triangulation in NA, the following *three sources were chosen*:

- 1) learners, i.e. 22 sophomore students at *Turistica*, academic year 2004/05;
- 2) domain experts, i.e. 18 employees and employers from the field of tourism (hotels and travel agencies) across Slovenia;
- 3) two teachers of English at *Turistica*.

Two different methods were used in data collection process:

- 1) questionnaires (used with learners and domain experts);
- 2) structured interview (used with teachers).

Although there are two methods per se, their main purpose is to gather similar or same information and the questions prepared for all three sources are indeed to a great extent overlapping. Therefore, it can be said that triangulation in the research is achieved by keeping one method (predominantly questionnaire) constant with two different sources (predominantly with learners and domain experts) and at times complementing that by a third source, from which similar information was gathered by a method similar in content to both questionnaires (see Table 3 below).

Table 3: Methods and sources chosen for NA.

method	source
QUESTIONNAIRE	LEARNERS
	DOMAIN EXPERTS
STRUCTURED INTERVIEW	TEACHERS

3.2 The Main Aspects of Comparisons and Triangulation

Parallel to the selection of the sources themselves, it is only logical that the data to be collected from them should reflect the language situations in which individual sources can be found, or in which they function. Therefore the aspects under study cover information that is (i) general, (ii) relating to ETP, (iii) relating to working in tourism, and (iv) relating to *Turistica* and its ETP course.

The overall aim remained to gather as much information as possible about the same issues from all three sources (see Figure 3 below), then set at recognizing any discrepancy and/or accordance and at searching for any possible explanations as to why certain opinions are contradictory or in agreement with each-other.

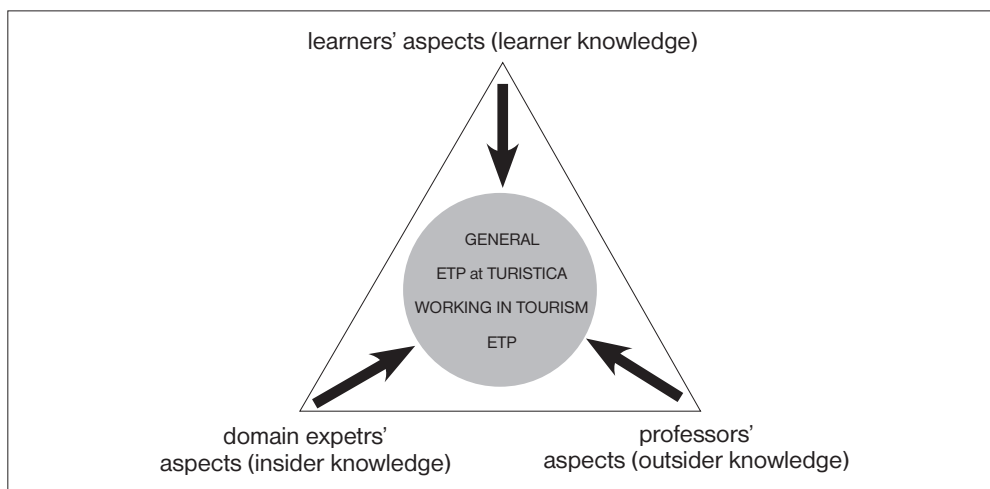


Figure 3: Gathering same information from three different sources.

Hereon the aspects to be analyzed are presented separately for every source and are grouped according to the type of information they elicit.

3.3 Outlining triangulation – research questions

The Questionnaires and Interviews were prepared and carried out in Slovenian, whereas below the questions have been translated and/or paraphrased into English so that their meaning remains the same.

3.3.1 General questions

All the general questions (see Table 4 below) included in the research were chosen primarily for sake of a smooth introduction or conclusion to data gathering, but they carry no significant weight as to the main aims of the analysis. Therefore, no hypotheses are to be made at this point.

Table 4: General research questions according to sources chosen for NA.

	General research questions
LEARNERS	Q1: sex Q25: additional comments
TEACHERS	Comments and additional questions asked during the interview
DOMAIN EXPERTS	Q1: sex Q25: additional comments

3.3.2 Questions related to working in tourism

These questions (see Table 5 below) set to explore foremost the workplace as such, i.e. learners' future workplace and domain experts' current workplace. The application of triangulation here focuses foremost on learners and domain experts as these two sources are most closely linked to the occupational field of tourism. In order to be able to explain with more clarity the possible discrepancy between the two sources, the third source, i.e. the teachers, is included in triangulation.

Table 5: Work-related research questions according to sources chosen for NA.

	Work-related research questions	
	personal information (future and current workplace)	ETP and employment possibilities
LEARNERS	Q4: In which field of tourism do you expect to work?	Q23: On a scale from 1-5, how often do you think employers select their employee on the basis of his/her knowledge of ETP (1=never ... 5=always)? Q24: How often do you think knowledge of ETP affects promotion and higher personal income?
TEACHERS	Q2: Have you ever worked / Do you work in tourism? Q3: Which are the fields of work available to Turistica graduates from the point of view of their knowledge of ETP? Q4: Do you have the information where Turistica graduates actually get employed?	Q20: On a scale from 1-5, how often do you think employers select their employee on the basis of his/her knowledge of ETP (1=never ... 5=always)? Q21: How often do you think knowledge of ETP affects promotion and higher personal income?

Work-related research questions	
	personal information (future and current workplace)
	ETP and employment possibilities
DOMAIN EXPERTS	<p>Q3: How long have you been working in tourism?</p> <p>Q4: In which field of tourism have you worked the most?</p> <p>Q5: What is your current work position? What kind of work do you currently do?</p> <p>Q6: Are you in the function of an employer?</p>
	<p>Q7: If you have/had employer status, will you/would you employ a candidate lacking knowledge of ETP if the post requires/required use of English several times weekly?</p> <p>Q23: On a scale from 1-5, how often do you think employers (or you as employer) select their employee on the basis of his/her knowledge of ETP (1=never ... 5=always)?</p> <p>Q24: How often do you think knowledge of ETP affects promotion and higher personal income?</p>

3.3.3 Questions related to ETP

Since the main stress of the NA presented in the research is on language, i.e. on ETP, the majority of questions asked in the process of data collection were ETP-related (see Table 6 below). In analyzing ETP in the research, triangulation focuses primarily on considering views presented by learners and domain experts and the results are substantiated by teachers' views.

Table 6: ETP-related research questions according to sources chosen for NA.

ETP-related research questions	
	professional information
	ETP and future workplace
LEARNERS	<p>Q2: How long have you been learning English?</p> <p>Q3: How long have you been learning ETP?</p> <p>Q7: How do you estimate your current ETP communication skills (1=insufficient ... 5=excellent)?</p> <p>Q18: Circle your choice: how important are the four skills, vocabulary, cultural differences and grammar in relation to ETP (little, medium, very)?</p>
	<p>Q5: Do you think of English as lingua franca in world tourism?</p> <p>Q6: How often do you think English is being used in tourism?</p> <p>Q8: What do you think is more important in ETP, fluency or accuracy?</p> <p>Q9: Who do you expect to communicate with more frequently by using ETP, with native or with non-native speakers of English?</p> <p>Q10: In your opinion, which are some of the possible situations of applying ETP in your future working environment (e.g. talking to hotel guests, communication at fairs, business meeting with foreign business partners, etc.)?</p> <p>Q22: If you have done your expert practice or have ever worked in tourism, how often have you had the chance to apply your knowledge of ETP (1=never ... 5=always)?</p>

		ETP-related research questions	
		professional information	ETP and future workplace
TEACHERS		<p>Q1: How long have you been teaching ETP at <i>Turistica</i>?</p> <p>Q10: How do you estimate your learners' current ETP communication skills in relation to future working environment (1=insufficient ... 5=excellent)?</p>	<p>Q5: Do you think of English as lingua franca in world tourism?</p> <p>Q6: How often do you estimate English is being used in tourism and in which situations?</p> <p>Q11: What do you think is more important in ETP, fluency or accuracy? Can we speak of an optimum relation between the two?</p> <p>Q12: How do you think the relation fluency vs. accuracy relates to who you are communicating with at work in tourism, i.e. with native or with non-native speakers of English?</p>
	DOMAIN EXPERTS	<p>Q8: How long did you learn / have you been learning English?</p> <p>Q9: Have you ever learned ETP? If so, where and how long?</p> <p>Q16: Do you think that knowledge of ETP is important at all in tourism or does knowledge of GE suffice?</p> <p>Q12: How do you estimate your current ETP communication skills in your work environment (1=insufficient ... 5=excellent)</p> <p>Q22: Circle your choice: to what extent would you like to improve your four skills, vocabulary, cultural differences and grammar in relation to your workplace (low, medium, high)?</p>	<p>Q10: Do you think of English as lingua franca in world tourism?</p> <p>Q11: How often do you use English at work?</p> <p>Q13: Who do you communicate with more frequently by using ETP at work, with native or with non-native speakers of English?</p> <p>Q14: What do you think is more important in ETP, fluency or accuracy?</p> <p>Q15: Which are some of the concrete situations you have come across in which you have applied ETP to communicate at work (e.g. talking to hotel guests, communication at fairs, business meeting with foreign business partners, etc.)?</p>

3.3.4 Questions related to the English course at *Turistica*

Since course design is one of the basic goals of NA, it had to be considered, in the process of outlining NA questions, what information about the *Turistica* English course could be included as part of the NA studied in the research and, furthermore, what kind of information would be appropriate for triangulation in this context.

The most intermediate sources used for triangulation with regard to the English course at *Turistica* are learners and teachers. They are both in closest connection to the language activities in progress at *Turistica*. In this case, it is the domain experts' views that are used for substantiating research results acquired via triangulation of learners and teachers. In terms of *domain experts* it was more difficult to predict how many, if any, had studied tourism at *Turistica* and had thus took part in its ETP course. So, the main aim was to ask them about their acquaintance with the English course conducted at *Turistica*, and about their assumptions as regards the organisation of that course (see Table 7 below).

Table 7: *Turistica*-related research questions according to sources chosen for NA.

		Turistica-related research questions	
		quantity of ETP course	quality of ETP course
LEARNERS		<p>Q11: The three-year study at Turistica comprises 180 hours of English classes. In your opinion, is that too little / just enough / too much?</p> <p>Q12: How extensive do you think the Turistica English course is in terms of developing ETP-related skills (not enough / just right / too extensive)?</p>	<p>Q13: Do you think the English course at Turistica is successfully preparing you for the English language demands of your future working environment?</p> <p>Q19: Estimate to what extent you think the four skills, vocabulary, cultural differences and grammar are represented in the English classes at Turistica (low / medium / high).</p> <p>Q20: In general, how often do you use the course-book designed by your teacher?</p> <p>Q21: Referring to the English course and to the course-book mentioned, which of the skills mentioned in questions 18 and 19 have you missed the most in your English classes?</p> <p>-----INTERACTION PATTERNS-----</p> <p>Q16: Which interaction pattern do you find the most effective in learning ETP?</p> <p>Q17: Which interaction patterns have you come across most often in your English classes?</p> <p>-----PHYSICAL SETTINGS-----</p> <p>Q14: How do you perceive the physical settings in which the English classes are taking place (motivational or demotivational)?</p> <p>-----MOTIVATION-----</p> <p>Q15: What motivates you the most in learning ETP?</p>
	TEACHERS		<p>Q7: The three-year study at Turistica comprises 180 hours of English classes. In your opinion, is that too little / just enough / too much and why?</p> <p>Q9: How extensive do you think the English course is in terms of developing ETP-related skills? How do you go about setting a satisfactory ETP extent?</p>

		Turistica-related research questions	
		quantity of ETP course	quality of ETP course
DOMAIN EXPERTS	Q17: Are you acquainted with Turistica and its English course?		
	<p>Q18: <i>The three-year study at Turistica comprises 180 hours of English classes. In your opinion, is that too little / just enough / too much for gaining functional and applicable knowledge for future working environment?</i></p> <p>Q19: <i>How extensive do you think the English course at Turistica should be in terms of developing ETP (very (over 120 hours of ETP) / medium (60-120 hours of ETP) / little (less than 60 hours of ETP))?</i></p>	<p>Q20: <i>Estimate to what extent you think the four skills, vocabulary, cultural differences and grammar should be represented in the English classes at Turistica (low / medium / high).</i></p> <p>Q21: <i>Circle your choice: how important are the four skills, vocabulary, cultural differences and grammar in relation to ETP at your workplace (little / medium / very)?</i></p>	

4. SUMMARY OF RESULTS AND DISCUSSION

There are quite a few reasons to say, on the one hand, that the triangulation-based analysis results (c.f. Tonić, 2006: pp. 43-64) show the value of using multiple sources and methods in NA. They provide insight into both, accordance and discrepancy between sources and answer some of the questions outlined in the Introduction of the research. On the other hand, at this stage the analysis opens up new questions, sets up room for further discussions and invites supplementary, more detailed NAs of the Slovenian ETP to be carried out.

Needs in relation to working in tourism

One of the advantages of this part of the analysis is that it depicts the learners' expectations about their future profession and it shows that where the learners see themselves working is actually where the majority of the domain expert sample currently works, in travel agencies. On the other hand, although both teachers involved in the analysis tend to put travel agent business in the foreground when mentioning future employment possibilities, they both stress that the information about the learners' future employment is very valuable, but, at the same time, that it is still missing, the main reason being lack of ETP NAs. Nevertheless, in the research research learners give an outline of where they would *like* to work, not about where they *will* work. Therefore, the best and most reliable way of collecting objective and useful future/current employment information from the point

of language teaching methodology would be to set up a *Turistica* project which would approach learners already in the learning process asking them to stay in touch with the college in the sense that they agree *Turistica* contact them after a couple of years after graduation asking them to provide feedback about their actual employment. Thus teachers would have reliable information they could use to prepare and/or 'repair' existing ETP course materials since they would have the same sample functioning, along a certain continuum, as a two-in-one source: first as learners, and after a certain period of time as domain experts.

With regard to promotion, ETP, as analyzed in the chosen samples, proves to be relatively highly estimated. What is more, it starts to be stressed here from the teachers' point of view that in the sense of influencing promotion, ETP is especially important in expert communication. The analysis shows some discrepancy, however, within the domain expert sample itself. Based on their experience, domain experts who are also employers expect more from their prospective employees than do domain experts who do not have the status of employers. What the domain expert sample also reveals is that apart from English, other languages, i.e. German and Italian, are also important in Slovenian tourism and this is stressed by some of the learners as well, most likely due to the fact that Slovenia receives the majority of guests who are predominantly German and Italian speaking. Nevertheless, this does not undermine the status of ETP, as the teacher sample argues, primarily when expert communication is involved. Therefore, all ETP course designs need to continue to stress the importance of ETP in expert-to-expert communication and to teach their learners the value of being able to search for, read and understand expert academic tourism literature, through which they can benefit in the sense of staying in touch with the latest development trends in tourism. The majority of such literature, as teachers argue, is written in English, and the status of ETP in this sense is very highly estimated.

Needs in relation to ETP

One of the main aims of this part of the analysis was to analyze the sources' approach to ETP and their acquaintance with it. Sources were asked to make self estimations about their own ETP skills and there was some notable discrepancy between individual sources.

Learners ETP skills self-estimation is medium and they stress the importance of speaking, reading and listening, a reflection of the learners' perception of their needs. Teacher A, to whom the learners in question 'pertain', makes a similar estimation about her learners, i.e. that on average they master ETP skills on a medium level. On the other hand, Teacher B's estimation seems coinciding, but there is lack of comparison possibility and a slight distortion of the reliability of the end result as Teacher B's learners were not sampled. Surely, future analyses should make more careful sample selections, whereas for the research stress remains on the representation of triangulation in NA. What, in this respect, is more interesting, however, is the domain expert sample and their skills self-estimation. A large part of this sample never had any ETP training, yet they estimated their ETP skills on a higher average level than learners, which raises the question of accountability of the sample in question. No ETP training consequently means

lack of knowledge about the concept of ETP and therefore the sample image is distorted and no longer reliable. In this case domain experts' views cannot really be included in reference to designing course materials, at least not until their ETP skills are objectively tested, as *Turistica* had once already planned. Until then, teachers can rely predominantly on student feedback, which stresses the need foremost for speaking, reading and writing.

With further regard to future workplace, there was significant accordance as to English being a *lingua franca* in world tourism. However, with its expert ETP knowledge, it was only the teacher sample that could account for this. English is a *lingua franca* in expert communication. On lower levels, i.e. in expert-to-tourist communication the status of English in Slovenian tourism is of lesser importance, and German and Italian prevail due to the foreign-guest structure in Slovenian tourism. What should perhaps be analyzed in future researches is the amount of expert communication that is actually used in Slovenian tourism. That would provide a much clearer picture about the status of English as *lingua franca* in Slovenian as well as world tourism. Closely related to these findings is the result of the actual use of English at workplace. Domain experts' estimation was lower than the learners', probably because, at their workplace, domain experts use also languages other than English. Their estimation refers more to GE, whereas the learners' focuses more on ETP and indicates learners would use English in situations domain experts had not considered. And it is exactly this that is one of the main aims of the *Turistica* ETP course: to prepare their learners to be able to independently use their ETP skills when they start working. Therefore, although English may not have such a prominent status in Slovenian tourism in layman terms, it remains that much more important not only in Slovenia but around the globe whenever expert communication is involved; and ETP which belongs to the branch of EAP *always* involves academic, i.e. expert-to-expert communication. Therefore, regardless of the result of the domain expert sample, the value and significance of ETP at *Turistica* should keep growing, stressing among learners they are being prepared for their future working environment on an expert level which will allow them to be more competitive and, in the long run, also to be able to contribute to Slovenian tourism market being more competitive on a general level.

When fluency and accuracy are taken into account, learners and domain experts opt predominantly for the former. It is indeed grammar skills that learners feel are the least important in ETP and that domain experts estimate they would like to improve on a medium, rather than on a high level. Based on these assumptions, can it be said that the *Turistica* ETP course should attribute higher importance to fluency and lower to accuracy? As Teacher A stresses, the practical application of language, which is closer to both, learners and domain experts, gives advantage to fluency, but there must always be room for accuracy, especially in tourism considered as a field of expertise and in all instances of upgrading language on an academic level, which is what the *Turistica* ETP course aims to do. Therefore, when it comes to thereto referring language methodology, both, fluency and accuracy should be considered, teaching the learners to adapt their level of communication according to the receiver of their information.

Needs in relation to the English course at Turistica

Analyzing these aspects shows that only two domain expert sample members had studied at *Turistica* and again the domain expert sample can not be included as a source objective for triangulation or comparisons. This again stresses the need for *Turistica* to find a way to stay in touch with their learners so as to be able to make reliable ongoing future NAs with reliable future domain experts. The domain expert sample was included for observations since the majority of the sample was acquainted with *Turistica* and its English course.

As both, learners and teachers agree, the extent of English classes is just right, it is the domain experts that feel it is not enough extensive. However, as long as the domain expert sample does not consist of former *Turistica* learners or of learners who are also already working in tourism, their views on the extent of GE and ETP in the *Turistica* ETP course cannot be considered neither objective nor reliable. For the moment teachers thus need to rely on the learners' estimation which, as the results showed, was satisfactory. Future researches, however, must find a way to include former *Turistica* learners, as that is one of the best ways to produce reliable NA results in this context.

Referring to quality of the *Turistica* ETP course, learners and teachers were, again, the reliable sources for triangulation. Domain experts were asked only to give their opinion about the skills representation within the ETP course.

Both sources accountable for triangulation give a positive estimation about the quality of the ETP course at *Turistica* although the results show that learner awareness about the power of, especially, the skill of reading is extremely low. Therefore further attempts on the part of teachers are needed to strengthen the awareness among learners that reading plays a key role in using the acquired ETP at workplace and staying competitive.

When it comes to skills, the source that should be paid most attention to is the learners. Teacher A's learners were taken into account and they stress what they missed the most in class is gaining knowledge about cultural differences, and speaking and listening skills. This is valuable information for Teacher A, as her findings are similar: listening is represented on a low level on account of listening exercises related to ETP being scarce. Knowing where to search for them is the key to bringing the course closer to learners' wants, whereas further elements relating to cultural differences should also be included especially since Teacher A herself notices that learners are interested in such tasks.

One of the major drawbacks of the analysis here is that Teacher B's learners were not sampled, which means that the entire learner sample here is a bit questionable. Further researches in ETP NAs thus need to select samples with a greater amount of care to produce more reliable results.

The last, domain expert sample, as opposed to the learner sample, shows some accordance, but for the main part the results are conflicting. The meaning of reading was continuously stressed by Teacher A, and, subsequently, her learners estimated it is highly represented in the ETP course. On the other hand, domain experts attribute low importance to reading and estimate it is not so important at their workplace. This sets the question of realizing the importance of reading

in connection to ETP in the foreground. Learners are being made aware of how important learning is in connection to EAP and thereto relating ETP. Domain experts, however, do not realize that reading can be a source of information for them and also a way of staying competitive. On the basis of their work experience, they stress listening, speaking and writing, three skills most important in everyday tourism communication. With the exception of writing, the remaining two are, as students estimate, represented in the *Turistica* ETP course on a relatively low level in Teacher A's class, which perhaps calls for attention to raise their application in the classroom.

Nevertheless, again it needs to be stressed that the domain expert sample would be much more reliable if it consisted of former *Turistica* learners, so one of the main aims of future NA researches in ETP is to include such a source.

One of the greatest advantages of the application of triangulation in the research is that it can account for the reliability of sources and allows the analyst to exclude certain sources from the NA as unreliable. What is more, the results of the triangulation-based NA represent important feedback for all sources included in the research.

Analysts can benefit from them in the sense that for them, the results and thereto related advantages and disadvantages of the NA can represent a basis for further ETP NAs.

The results can also be seen as valuable information which teachers have missed in the field of ETP, especially when the discrepancy between them and the learners is taken into account. The process of triangulation shows and, sometimes, explains these discrepancies in the research and on the basis of the explanations it provides, teachers can decide easier on possible changes in materials design and curriculum development. This is subsequently related to improvements in the classroom, which is, of course, a gain for the learners as well.

In connection to domain experts, the results should, for the most part, call for attention in helping domain experts realize the values and contribution of the concept of ETP and making them realize – by designing tests in active foreign language knowledge (with stress on ETP), as was proposed by Teacher B – that their ETP skills are perhaps not as highly developed as they might estimate. Furthermore, what they need to be made aware of is that ETP involves no special form of a language, but, it is, however a very rich and very useful device as it enables comprehension of academic literature and vocabulary building, and at the same time, allowing for domain experts to follow and stay competitive with the latest trends and developments in tourism.

5. CONCLUSION

The research defines the place of the studied ETP within ELT, outlines the sources and methods available in NA, and argues in favour of triangulation as a procedure for comparing NA results and accounting for discrepancies arising from those results. What is more, it advocates the complexity of ESP, NA, needs and NA methodology, stressing awareness of a variety approaches in NA, its flexi-

bility, relativity, and careful selection of the analysts who gather and analyze data, and of sources and methods available in NA.

The value of the results stemming from the triangulation-based NA conducted as part of the research is undoubtedly great. Not only do the results show that the process of triangulation can allow a better insight into the discrepancy between the sources' aspects, they also show that triangulation can sometimes account for that discrepancy and even exclude sources from NA as unreliable. Therefore, triangulation should be the procedure applied also in further Slovenian ETP NAs, whereby the presented research NA results can serve as a basis.

The research NA results should, however, be complemented and upgraded with more specific samples, e.g. studying only particular branches of tourism, or including other sources and/or methods which would in turn provide a deeper insight into the problems outlined in the research. What is more, similar future researches should be carried out with larger, more representative samples, which would, in turn, produce more reliable results and a clearer interpretation of the problem under investigation.

Even though the research NA results may, due to the relatively small samples chosen, not be as representative or reliable as desired, the value of the research lies foremost in the representation and application of the process of triangulation of NA.

In Slovenian tourism, on-going studies of ETP by means of applying triangulation can provide important reliable information for all the parties involved: learners, teachers and domain experts. What is more, with obtaining reliable information sound course materials can be designed preparing learners more easily to achieve the course goals set. In turn, learners can function better in their future working environment, be more competitive, and, in the long run, even contribute to raising the competitiveness of Slovenian tourism as a field of work.

6. BIBLIOGRAPHY

ČEH, Ž. Personal Interview. 13 June 2005.

DUDLEY-EVANS, T./M. J. St JOHN (1998) *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.

GODNIČ VIČIČ, Š. Personal Interview. 18 May 2005.

HUTCHINSON, T./ A. WATERS (1984) How communicative is ESP? *ELT Journal*, 38 (2): 108-118.

HUTCHINSON, T./A. WATERS (1987) *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: CUP.

JASSO-AGUILAR, R. (1999) Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. *English for Specific Purposes*, 18 (1): 27-46

- JASSO-AGUILAR, R. (2005) Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. M. H Long. (ed.) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: CUP.
- JURKOVIČ, V. 2001. Needs Analysis in ESP. D. STOLAC/N. Ivanetič/B. Pritchards (eds.) *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*. Zagreb, Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- LONG, M. H. (ed.). 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: CUP.
- OPPENHEIMER, L. 2005. *Hotels for the Whole Family* [On-line]. Available: http://www.fodors.com/wire/archives/2005_06.cfm (24 March 2006)
- ROBINSON, P.C. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- TONIĆ, A. 2006. *Triangulation of Needs Analysis in English for Tourism Purposes*. Unpublished B.A. dissertation. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- TUDOR, I. 1996. *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP.
- Visoka šola za turizem. *Dodiplomski študijski program* [On-line]. Available: <http://www.turistica.si/turistica/> (21 May 2006)
- WEST, R. 1997. ESP-The state of the art. A. C. McLean (ed.). *SIG Selections 1997: Special interests in ELT*. IATEFL: 32-40
- ZAVAŠNIK, M. 2002. *Angleščina kot jezik stroke v zasebnih šolah*. Unpublished master's dissertation. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za anglistiko in amerikanistiko.
- ZAVAŠNIK, M. 2004. Does ESP method(ology) exist? I. Sanz Sainz/Á. Felices Lago (eds.) *Las nuevas tendencias de las lenguas de especialidad en un contexto internacional y multicultural*. Granada: Universidad.

SUMMARY

Triangulation of Needs Analysis in English for Tourism Purposes

The article presents the results of my research in English for Tourism Purposes, a branch of English Language Teaching which is still relatively underdeveloped and which, in Slovenia, has been rather scarcely researched and studied. The base for the research is triangulation, the latest procedure used in the planning and realization of needs analyses. It is more reliable than informal cross-checking as it makes use of multiple sources and/or methods of acquiring information. The research thus outlines an overview of the basics of English for Specific Purposes, illustrating and stressing the use of triangulation, which has never before been used in similar Slovenian researches. Learners, teachers and domain experts are the sources used; methods are questionnaire and interview. In conclusion, the importance of using triangulation in Needs Analysis is commented upon, the reliability of study results is substantiated and grounds for further studies in English for Tourism Purposes in Slovenia are set.

Keywords: English for specific purposes, needs analysis, triangulation, tourism

POVZETEK

Triangulacija analize potreb v angleščini kot jeziku stroke turizma

Članek predstavlja rezultate moje raziskave angleščine kot jezika stroke turizma, jezikovnega področja, ki v okviru poučevanja angleščine ostaja še ne povsem izoblikovano, v Sloveniji pa so z njim povezane raziskave in študije redke. Raziskava temelji na triangulaciji, najnovejšem postopku, ki se uporablja pri načrtovanju in izvedbi analize potreb in ki je precej zanesljivejši od neformalnega navzkrižnega primerjanja, saj hkrati uporabi več virov in/ali metod pridobivanja informacij. Raziskava tako očrta pregled osnov angleščine kot jezika stroke ter v tem kontekstu prikaže in poudarja rabo triangulacije, ki v podobnih slovenskih raziskavah še ni bila uporabljena. Viri v analizi potreb so učenci, profesorji in področni strokovnjaki, medtem ko sta uporabljeni metodi vprašalnik in intervju. V zaključku raziskava komentira rabo triangulacije v analizi potreb in na podlagi tega utemeljuje rezultate raziskave ter postavlja smernice za nadaljnje študije na področju angleščine kot jezika stroke turizma v Sloveniji.

Ključne besede: angleščina kot jezik stroke, analiza potreb, triangulacija, turizem

Alenka Plos

Ekonomsko-poslovna fakulteta Maribor
Alenka.Plos@uni-mb.si

UDK: 81'374.82:33:378

Študenti ekonomije in poslovnih ved kot ciljni uporabniki dvojezičnih (strokovnih) slovarjev

UVOD

Strokovno področje ekonomije in poslovnih ved je zaradi raznolikosti in specializiranosti posameznih vej precej trd oreh za študente, ko je treba razumeti, napisati ali prevesti strokovno besedilo iz tujega, t. j. nemškega jezika v slovenski jezik ali obratno. Poleg tega strokovno izrazje zelo hitro nastaja, zaradi obsega in hitrosti nastajanja novih izrazov se hitro lahko zgodi, da različni avtorji neodvisno drug od drugega uvajajo različne izraze za isti pojem ali pa obratno, da isti izraz označuje različne pojme. Zato je potreba po poenotenju oziroma enotni rabi terminologije znotraj enega jezika in med jeziki velika. Prav tako je v okolju, kjer živimo, postalo učenje tujih jezikov zelo pomembno, saj je za oblikovanje Evrope kot družbe znanja, ki jo predvideva lizbonska strategija, bistvenega pomena, da bi vsi državljani obvladovali osnove vsaj dveh tujih jezikov. Sporazumevanje v tujih jezikih je zelo pomembno tudi za učinkovitejšo porazdelitev delovne sile v Evropi, saj je obvladanje jezika temeljni pogoj, ki evropskim državljanom omogoča mobilnost znotraj Evropske unije in prispeva k izoblikovanju evropskega trga delovne sile.

V procesu univerzitetnega in visokošolskega izobraževanja postajajo tuji jeziki vedno pogostejše sestavni del študijskih programov. Pridobivanje strokovnega znanja je povezano z znanjem tujega jezika, saj študenti črpajo informacije iz tujejezične strokovne literature, udeležujejo se predavanj v tujem jeziku (predavanja gostujočih profesorjev, študentske izmenjave). Pri nekaterih predmetih zadostuje pasivno znanje tujega jezika (npr. razumeti predavanje ali neko besedilo), na nekaterih stopnjah pa je potrebno tudi aktivno znanje (govorjenje in pisanje). Cilj pouka tujega strokovnega jezika pa ni samo posredovanje terminologije, njegov cilj mora biti tudi posredovanje jezikovnih spretnosti, ki študentom omogočijo, da lahko uporabljajo tujejezično strokovno literaturo in da obvladujejo pisno ter ustno komunikacijo v kasnejšem poklicnem in strokovnem okolju.

Slovarji so poleg učbenikov in slovnice pomemben pripomoček pri učenju in poučevanju tujega jezika. Študenti se pri učenju največkrat srečajo s splošnimi dvojezičnimi slovarji, kjer želijo najti ustrezen odgovor na vprašanja, ki se jim porajajo ob tujejezičnem (strokovnem) besedilu. Pogosto v njem ne najdejo strokovnih besed, ker so za splošni slovar preveč specializirane. Če pa že posežejo po strokovnem slovarju, jim ta ponavadi ne nudi dosti pomoči pri npr. prevajanju ali umeščanju v sobesedilo, saj dostikrat dvojezični slovarji, zlasti strokovni, vsebu-

jejo le naštevaneje prevodnih ekvivalentov, ti uporabniki pa potrebujejo, glede na uporabniško situacijo, tudi več informacij, npr. podatke o kolokacijah, zgledih rabe... .

V članku je predstavljena raziskava, s katero smo hoteli definirati ciljno skupino študentov ekonomije in poslovnih ved kot uporabnikov slovarja in za njihove potrebe zasnovati dvojezični nemško-slovenski strokovni učni slovar.

STROKOVNO PODROČJE EKONOMIJA IN POSLOVNE VEDE TER POSLOVNA NEMŠČINA

Izraz ekonomija izhaja iz grške besede oikonomía in pomeni gospodarstvo, uprava. Z ekonomijo ali gospodarstvom danes razumemo sestav institucij, preko katerih posamezniki v družbi usklajujejo svoje različne želje ali hotenja. Ekonomika pa je preučevanje in raziskovanje gospodarstva ali znanost o gospodarstvu (Colander 1995, 7, povz. po Rozman 1999a, 188). Ekonomika se kot znanost o gospodarstvu deli na makroekonomiko in mikroekonomiko. Makroekonomika se tako ukvarja s preučevanjem gospodarstva kot celote, razčlenjuje in raziskuje pojave, kot npr. zaposlenost, stopnja družbene proizvodnje, investicije, cene, gospodarska rast. Mikroekonomika pa raziskuje obnašanje posameznih ekonomskih osebkov na ravni posamezne potrošne celice (potrošnik, gospodinjstva, podjetje). Angloameriška strokovna literatura z izrazom ekonomika (economics) poimenuje znanost o gospodarstvu, in sicer z vidika celote (makroekonomika) in z vidika podjetja (mikroekonomika). Ločeno pa so razvili računovodstvo, poslovne vede in organizacijsko znanost (Rozman 1999b, 357). Treba pa je omeniti še nemški model, kjer poslovanje in organizacijo (in računovodstvo, pravo ter druga področja) pogosto združijo v ekonomiko podjetja (nem. Betriebswirtschaftslehre). Ta model je prevzela tudi Slovenija.

Ekonomске fakultete in različne visoke poslovne šole v Sloveniji v svojih programih ponujajo bogato bero ekonomskih in poslovnih študijskih smeri, če jih naštejemo samo nekaj: Ekonomija, Elektronsko poslovanje, Finance in bančništvo, Marketing, Management in organizacija poslovanja, Podjetništvo, Turizem,

In na vso to pisano paleto strokovnih področij se navezuje tuji strokovni jezik, v našem primeru je to poslovna nemščina ali nemški poslovni jezik, v nemškem jeziku najpogosteje zajet s terminom Wirtschaftsdeutsch. V strokovni literaturi zasledimo več definicij termina Wirtschaftsdeutsch, avtorji pa so si enotni, da je pojem zelo večplasten. Bolten (1991, 72) pravi: »Er schließt die Sprache der Wirtschaftswissenschaften ebenso ein wie die der Wirtschaftspolitik, der Börse oder den konsumorientierten Sprachgebrauch in Handel und Industrie. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Sprachverwendungsbereiche sowohl in vertikaler als auch in horizontaler Schichtung ist zweifellos bedingt durch die Heterogenität des Bereiches »Wirtschaft«. Hierin unterscheiden sich die Wirtschaftssprachen in fundamentaler Weise von anderen Fachsprachen wie etwa der Technik, der Medizin oder der Naturwissenschaften. » [Zajema tako jezik ekonomskih znanosti kot tudi jezik ekonomske politike, borze ali potrošniško orientirano rabo jezika v tr-

govini in industriji. Raznolikost in različnost področij rabe jezika tako v vertikalni delitvi kot tudi horizontalni sta nedvomno pogojeni s heterogenostjo področja »gospodarstvo«. In tukaj se jeziki ekonomije bistveno razlikujejo od drugih strokovnih jezikov kot npr. tehnike, medicine ali naravoslovja].

Bolten prikaže delitev poslovne nemščine izhajajoč iz komunikacije v velikem industrijskem podjetju. Če je podjetje vpeto v globalno gospodarstvo, potem nujno deluje na področju makro- in mikroekonomike. Prav tako pa je pomembna tudi njegova interna organizacija in s tem povezano funkcioniranje v globalnem gospodarstvu. Predlaga delitev na:

- jezik teorije,
- jezika poklica (nem. Berufssprache),
- praktično strokovni jezik (nem. fachbezogene Umgangssprache).

Nadalje Bolten diferencira jezik tudi po stopnjah glede na vrsto besedil in partnerje v komunikaciji :

Tabela 1: Diferenciacija poslovne nemščine glede na vrsto besedil in komunikacijskega partnerja (Bolten 1991, 75-76)

Vrsta besedil	Komunikacijski partnerji
a) Jezik teorije Monografije, poročila o raziskavah, učbeniki.	Znanstveniki, študenti (mikro- in makroekonomika, pravo, politika), vodje podjetij, področni vodje v podjetju, gospodarski politiki.
b) Jezik poklica Poslovna poročila, bilance, pogodbe, zapisniki, panožne in strokovne revije ter časopisi, sestanki v podjetju in zunaj njega.	Večinoma naštetih pod a), predstavniki operativnega menedžmenta, strokovni novinarji, strokovni prevajalci in tolmači.
c) Praktično strokovni jezik Poslovna pisma, reklamni oglasi, prospekti, poljudno- znanstvena besedila o gospodarskem dogajanju, pogajanja.	Večinoma naštetih pod a) in b), izvajalci v podjetju, potrošniki.

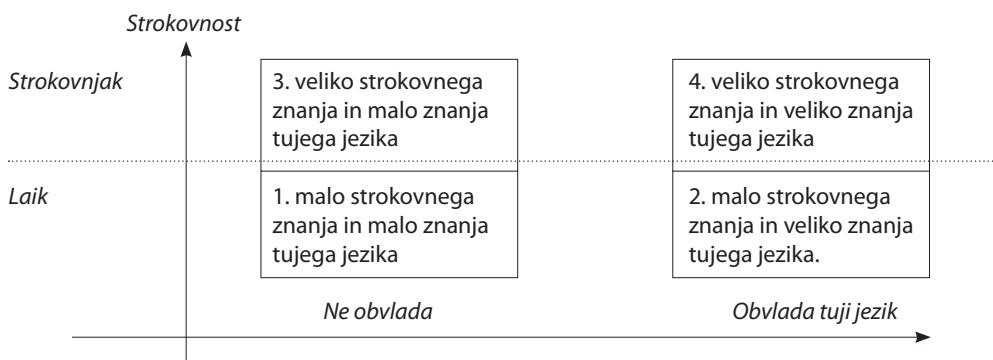
Študij pri predmetu Poslovna nemščina na Ekonomsko-poslovni fakulteti temelji na učbenikih za poslovno nemščino (ravni B1, C1), ki ponavadi od uporabnika zahtevajo ravnanje v konkretni poslovni situaciji (nem. handlungsorientierte Situationen) in delu z avtentičnimi strokovnimi besedili ter s časopisnimi članki z gospodarsko tematiko. Prav tako morajo študenti pri strokovnih predmetih uporabljati tujo strokovno literaturo (znanstveni in strokovni članki, monografije, ...), ki jim služi kot priprava za izpit ali iz nje črpajo informacije za pripravo različnih seminarskih nalog in referatov. Povečuje pa se delež študentov, ki se udeležujejo mednarodnih izmenjav študentov in poslušajo predavanja na tujih fakultetah v tujem jeziku. V takih situacijah so študentje prisiljeni k pisni in ustni komunikaciji in morajo dokazovati svoje razumevanje v tujem jeziku obravnavane snovi.

Lahko rečemo, da se glede na Boltново delitev v naši situaciji pri učenju nemškega poslovnega jezika prepletata uporaba jezika teorije in praktičnega strokovnega jezika, skupaj s pripadajočimi besedili.

SLOVARSKI UPORABNIKI IN UPORABNIŠKE SITUACIJE

Pri raziskovanju uporabniških situacij stoji uporabnik slovarja v središču. Tarp (1994, 236) je profil uporabnika dvojezičnih strokovnih slovarjev prikazal takole:

Tabela 2: Profil uporabnika dvojezičnih strokovnih slovarjev (Tarp 1994, 236)



Uporabnik bo uporabil slovar v zvezi z različnimi funkcijami, ki izhajajo iz različnih tipov in stopenj kompetenc. Glede na strokovno kompetenco uporabnikov lahko grobo razlikujemo med slovarjem za strokovnjake, slovarjem za polstrokovnjake (npr. študenti, strokovni prevajalci) in slovarjem za laike. Glede na tujejezično kompetenco pa lahko ločimo med strokovnim slovarjem za uporabnike z začetnim znanjem tujega jezika ali dobrim znanjem tujega jezika.

Uporabnik tipa 4 po dvojezičnem strokovnem slovarju verjetno ne bo posegal, razen v izjemnih primerih. Skupina 3 potrebuje strokovni slovar z velikim številom jezikovnih informacij (začetno znanje tujega jezika). Za skupino 2 (npr. prevajalci) lahko rečemo, da manjša kot je strokovna kompetenca, več informacij potrebuje prevajalec iz strokovnega slovarja. Uporabniki iz skupine 1 bodo v dvojezičnem strokovnem slovarju iskali tako strokovne kot jezikovne informacije.

V okviru dodiplomskega univerzitetnega študijskega programa na Ekonomsko-poslovni fakulteti je vsa tri leta obvezen predmet Tuji poslovni jezik (angleški poslovni jezik ali nemški poslovni jezik), na visokošolskem programu pa je predmet Tuji poslovni jezik obvezen prvo leto za vse smeri, v drugem in tretjem letniku pa je obvezen na nekaterih smereh ali pa je izbirni predmet. Na drugi študijski stopnji tujega jezika ni. S poslovno nemščino kot študijskim predmetom se študenti torej srečajo v prvem letniku študija, večina pa jih že ima predznanje tujega jezika na nivoju B1/B2 po Evropski lestvici znanja tujih jezikov (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages). Njihovo strokovno znanje je izključno teoretično, so na začetku svoje poklicne oz. strokovne poti, premorejo pa relativno dobro znanje tujega jezika, ki ga nadgrajujejo s tujim jezikom stroke.

Glede na zahteve študijskega programa stojijo v ospredju predvsem recepcija in produkcija besedil v tujem jeziku (branje različnih besedil, pisanje poslovnih pisem in povzetkov v tujem jeziku) in v maternem jeziku (priprava seminarskih nalog, nastopov in predstavitev, kjer črpajo iz tuje literature). Lahko bi jih lahko uvrstili med uporabnike tipa z malo znanja tujega jezika in malo strokovnega znanja in ali uporabnike z malo strokovnega znanja in veliko znanja tujega jezika.

RAZISKAVA IN UGOTOVITVE

Pri raziskavi je bila uporabljena oblika pisnega vprašalnika, ki je časovno manj zamuden in je izvedljiv z večjo skupino izpraševancev. Raziskava je bila izvedena med študenti Ekonomsko-poslovne fakultete, ki se poslovne nemščine učijo kot prvi tuji jezik in z njo smo želeli ugotoviti:

- kakšne izkušnje imajo študentje z uporabo slovarja,
- kategorizirati uporabniške situacije,
- ali lahko nemško-slovenski slovar tudi služi za produkcijo tujem jeziku?

Anketirani študenti imajo za sabo različno število let učenja tako nemškega jezika in tudi poslovne nemščine. Prav tako prihajajo iz različnih dodiplomskih študijskih programov – univerzitetnega in visokošolskostrokovnega.

Pomembna omejitev je, da sta na slovenskem trgu trenutno samo dva slovarja jezikovnega para slovenščina-nemščina za področje poslovnih ved in ekonomije, to sta Nemško-slovenski poslovni slovar (Muster, 1996) oz. Slovensko-nemški poslovni slovar (Rac, 2001). Na trgu je sicer še Trijezični poslovni slovar: nemško-slovensko-angleški (Potočnik, Gledhill 2005), ki pa vsebuje samo navedbe iztočnic in njihove ekvivalente v angleškem in nemškem jeziku. Vsi ostali so splošni dvojezični slovarji, ki jih verjetno študentje največ uporabljajo in ki predvidoma ne vsebujejo strokovnega besedišča, ki ga študentje ekonomije in poslovnih ved za svoj študij in kasnejše delo potrebujejo.

Iz rezultatov je vidno, da študenti EPF najpogosteje uporabljajo splošni dvojezični slovar, kar je pričakovani rezultat, saj je teh slovarjev na trgu daleč največ. Študenti so sicer povedali, da so ponavadi pri nakupu slovarja odločilne njihove potrebe, vendar pa bi glede na to, da najpogosteje v slovarju iščejo strokovne besede in imajo občasno tudi težave najti te besede, sklepali, da njihove potrebe in dejanski nakup niso usklajeni. Kot bolj ali manj (ne)veščim uporabnikom jim trg ne ponuja kaj dosti slovarjev za določeno strokovno področje, zato pač posežejo po prevladujoči vrsti, to so splošni dvojezični slovarji. Navodil za uporabo slovarjev v veliki meri ne uporabljajo, kar se tiče informacij v slovarskih pred- in zabesedilih, pa največkrat iščejo slovnične informacije in sicer sezname nemških nepravilnih glagolov. Slovarje večinoma uporabljajo pri samostojnem študiju doma (npr. priprava seminarskih nalog, nastopov). V slovarju najpogosteje iščejo informacije v navedbah ekvivalenta, slovničnih navedbah, navedbah, kako se iskana beseda piše, definicijo oz. razlago besede ter zglede rabe. Pri produkciji v tujem jeziku večinoma poleg slovensko-nemškega slovarja uporabljajo tudi druge vire, višji letniki uporabijo v tem primeru tudi nemško-slovenski slovar. Višji letniki so zahtevnejši uporabniki dvojezičnih slovarjev, saj glede na študijske zahteve v

višjih letnikih, kjer je več samostojnega dela in morajo preštudirati več strokovne literature v tujem jeziku, pogosteje naletijo na določen jezikovni problem, zaradi katerega morajo poseči po slovarju. Pri prevajanju tujega besedišča v materni jezik tudi opazijo, da je razlika med razumevanjem tujega jezika (samo zase) in podajanjem tujejezičnih strokovnih informacij v maternem jeziku. Soočeni so s problemom, ko npr. tujejezično poved razumejo, manjkajo pa ustrezni ekvivalenti v maternem jeziku.

Rezultatov teh vprašalnikov zaradi majhnega števila anketiranih ne moremo posplošiti, se pravi, ne moremo jih upoštevati pri zasnovi slovarja za popolnoma drugo ciljno skupino (npr. prevajalci). Za samo zasnovo makro- in mikrostrukture nemško-slovenskega strokovno (učnega) slovarja za potrebe študentov ekonomije in poslovnih ved pa lahko na podlagi rezultatov izpostavimo naslednje smernice:

- predvideni uporabniki dvojezične slovarje večinoma uporabljajo pri samostojnem študiju doma (npr. priprava seminarских nalog, nastopov),
- ciljna skupina v slovarjih najpogosteje išče informacije v navedbah ekvivalenta, slovničnih navedbah, navedbah, kako se iskana beseda piše, definicijo oz. razlago besede ter zglede rabe. Iščejo tudi izpeljanke in zloženke,
- v slovarskih pred- in zabesedilih iščejo slovnične informacije,
- nemško-slovenski slovar uporabljajo tudi za produkcijo v nemškem jeziku.

PREDLOG ZASNOVE DVOJEZIČNEGA STROKOVNEGA UČNEGA SLOVARJA ZA ŠTUDENTE EKONOMIJE IN POSLOVNIH VED

Dvojezični učni slovarji in tudi dvojezični strokovni slovarji šele v zadnjem času stopajo v ospredje leksikografije. Schaefer za strokovne (dvojezične) slovarje navaja naslednje funkcije (prim. 1994, 13):

- pomoč pri recepciji in produkciji strokovnih besedil,
- pomoč pri prevodu strokovnih besedil,
- služijo strokovni komunikaciji (med strokovnjaki znotraj ene stroke ali med strokovnjaki različnih strok),
- pomoč pri pridobivanju in posredovanju strokovnega znanja,
- pomoč pri usvajanju strokovnega besedišča tako v materinščini kot tudi v tujem jeziku,
- normiranje strokovnih izrazov določenega strokovnega področja,
- služijo kot zgodovinski viri za dokumentacijo razvoja posameznih strok in strokovnih jezikov.

Ker je večina dvojezičnih strokovnih slovarjev zasnovana kot pripomoček strokovnjakom, ki se ukvarjajo z isto stroko, govorijo pa različne materne jezike, so po navadi sestavljeni kot glosarji z iztočnico v izhodiščnem jeziku in ekvivalenti v ciljnem jeziku. Študentom slovarji, ki so narejeni za strokovnjake, ne morejo veliko pomagati, ker jim same navedbe ekvivalentov ne ponudijo širših informacij, ki bi jih študenti kot začetniki na strokovnem področju potrebovali, da bi uspešno dekodirali ali kodirali strokovno besedilo v tujem jeziku. Njihova strokovna terminologija je v nastajanju, tako v maternem kot tudi v tujem jeziku, zato jim tudi slovar predstavlja učni pripomoček.

Učna leksikografija (nem. Lernerlexikographie) izhaja pri sestavi učnih slovarjev iz specifičnih potreb učencev, ki se določenega jezika učijo. Terminologija pa ni povsem enotna. V angleščini se običajno uporablja termin (enojezični/dvojezični) learner's dictionary, v nemščini pa se pojavljata termina Lernwörterbuch ali Lernerwörterbuch. Termin Lernerwörterbuch je nemški izraz za angleški learners' dictionary, ki v angleščini pomeni tip slovarja, namenjenega tujim učencem za širjenje tujejezične kompetence, in ki torej že od začetka v ospredje postavlja uporabnika, ki se tujega jezika uči¹. Na začetku so bili ti slovarji večinoma enojezični, v zadnjih letih pa se je zgodil premik in učencem tujih jezikov danes moderna učna leksikografija ponuja poleg enojezičnih tudi dvojezične učne slovarje.² To so predvsem t.i. bilingvalizirani (ang. bilingualized) učni slovarji, ki so nekakšni križanci med enojezičnim slovarjem (pomenskim – nem. Bedeutungswörterbuch) in dvojezičnim (prevajalskim) slovarjem (prim. Hartmann 1994). Ti slovarji predvsem kombinirajo enojezično razlago v ciljnem (tujem) jeziku z ekvivalenti v maternem jeziku in bolj ali manj služijo samo razumevanju. To pa uporabniku ne pomaga kaj dosti, če želi uporabiti tujo besedo v sobesedilu v ciljnem (tujem) jeziku.

Termin Lernwörterbuch pa definira cilj slovarja, učenec naj se po možnosti nauči vse, kar vsebuje slovar. Uporabnik želi z tem učnim slovarjem predvsem ponoviti svoj besedni zaklad in ga razširiti.

Učni slovar mora vsebovati razumljive razlage in navedbe primerov rabe, iz katerih učenec lahko razbere rabo iztočnice v različnih kontekstih. Prav tako je učni slovar pripomoček pri produkciji besedil, zato učenec tujega jezika potrebuje navedbe o izgovorjavi, pravopisu, slovničnih posebnostih, kolokacijah, stilističnih posebnostih. Pri uporabi enojezičnega učnega slovarja učenec sicer lahko razume pomen, ne najde pa ustreznega ekvivalenta v svoji materinščini. Pravo ali napačno razumevanje ali izbira besede pa lahko odločilno vpliva na njegovo razumevanje ali prevod besedila. Dvojezična predstavitev besedišča v slovarju ima prednost, da izrabimo tudi učenčeve kompetence v maternem jeziku. Kajti ko se učimo ali spoznavamo tujejezične besede, jih tako ali tako povezujemo z ekvivalenti v materinščini. Izogibanje prevajanju nima smisla, ravno nasprotno, učenje lahko še oteži in podaljša. Pri zasnovi slovarja izhajamo tako iz termina učni slovar v smislu bilingvalizirani Lernerwörterbuch, ki ga bo učenec tujega jezika (študent) uporabljal za razumevanje besedila v tujem jeziku in za njegov prevod.

Zasnova dvojezičnega strokovnega učnega slovarja za potrebe študentov ekonomije in poslovnih ved je torej namenjena uporabnikom, ki imajo določeno predznanje tujega jezika (najmanj B 1) in posedujejo bolj malo strokovnega znanja. Slovar jim služi za širjenje strokovnega besedišča v tujem in maternem jeziku in kontrolo, kadar postanejo negotovi glede jezikovne norme tujega jezika.

Zasnovan slovar naj jim ponudi diferencirano besedišče, po načelu »manj je več«, število navedb iztočnic v slovarju ne bo preseгло 5.000. Iztočnice črpamo iz več virov: iz besedišča certifikata Deutsch für den Beruf in iz učbenikov poslovne

¹ Npr. Hornby, A. S., Gatenby, E. V., Wakefield, H. (1942): *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*. Tokyo. (Izdan kot *A Learner's Dictionary of Current English* by Oxford University Press, 1948)

² Npr. *Vox English and Spanish Learner's Dictionary* (1998). Bilingual edition. Chicago.

nemščine (npr. Unternehmen Deutsch ter Wirtschaftskommunikation Deutsch), poudarek pa je na bogatejši mikrostrukturi, ki je uporabniku prijazna. Težišče je predvsem na razumljivosti danih informacij in njihovi preglednosti, kar dosežemo tako z dobro strukturirano mikrostrukturo slovarskega sestavka, ki je usmerjena na potrebe učenca, kot tudi z vizualnimi pripomočki in barvami.

Pri zasnovi slovarskega sestavka izhajamo iz Wiegandovega koncepta slovarske mikrostrukture. Osnovni slovarski sestavek je po Wiegandu (1989) sestavljen iz najmanj dveh funkcionalnih leksikografskih besedilnih segmentov, to sta oblikovni komentar (nem. Formkommentar – FK) in pomenski komentar (nem. Semantischer Kommentar – SK). K oblikovnemu komentarju spada leva jedrna struktura (nem. linke Kernstruktur), k pomenskemu pa desna jedrna struktura (nem. rechte Kernstruktur). Pomenski komentar ima lahko podkomentarje, v tem primeru govorimo o integratu. K oblikovnemu komentarju spadajo npr. navedbe o obliki iztočnice, navedba o pravopisu, o izgovorjavi, o spolu, množini, tudi netipografski strukturni zaznamovalci³, ki so sestavni del oblikovnega komentarja. K pomenskemu komentarju pa spadajo navedbe pomena, navedbe sopomenk, protipomenk, navedbe zglede rabe, stilne navedbe in seveda tudi netipografski strukturni zaznamovalci. Wiegand (1989, 433) našteje preko 60 tipov navedb. Grafično lahko predstavimo strukturo slovarskega sestavka z grafom drevesne strukture (nem. Baumgraph), ki je lahko komentiran. Ločimo strukturografe (nem. Strukturograph) in splošno strukturno podobo (nem. allgemeines Strukturbild). Iz njih je razviden pregled struktur slovarskega sestavka. Slovarski sestavek lahko preučujemo glede na njegove različne interne strukture (npr. struktura naslavljanja, iskalna struktura, pozicijska struktura, itn.)⁴, med katerimi so seveda povezave. Med najpomembnejšimi strukturami je mikrostruktura, ki je »geordnete Menge derjenigen Beziehungen, in denen die jeweils unterschiedenen artikelinternen Angaben zueinander stehen, sowie die Menge aller dazu isomorphen Beziehungsgefüge.«⁵

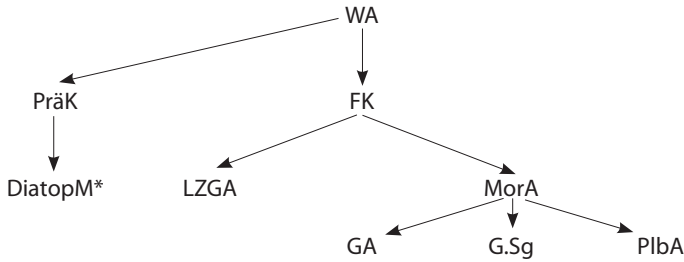
[... ki je urejena množica tistih odnosov, v katerih stojijo skupaj vsakokrat razlikovane navedbe v slovarskem sestavku kot tudi množica vseh izomorfnih odnosnih struktur.] (Wiegand 1989, 422). Poskusni slovarski sestavek temelji na semiintegrirani mikrostrukturi, ki omogoča uporabniku boljšo preglednost, saj je vsak komentar v svojem besedilnem bloku, ki so med seboj ločeni z netipografskimi zaznamovalci.

V oblikovni komentar uvrstimo navedbo iztočnice, slovnične navedbe (za nemško iztočnico) in v prekomentarju, pred oblikovnim komentarjem, diatopične oznake (kadar gre za tipični avstrijski ali švicarski izraz). V primeru 1 je v obliki komentiranega strukturografa prikazan oblikovni komentar za samostalniško navedbo iztočnice:

³ Strukturni zaznamovalci uporabniku dajejo informacije o slovarski obliki, tako da zamejujejo in označujejo posamezne dele mikrostrukture. Lahko so tipografski (različne vrste pisav) in netipografski. Sem spadajo ločila, arabske in rimske številke, različne vrste oklepajev, poševnic, različni simboli (npr. ♦*Ⓢ).

⁴ Prim. Bergenholtz/Tarp/Wiegand (1999, 1767).

⁵ Z izomorfijo meni Wiegand strukturno enakost glede na število navedb, njihov linearni vrstni red in njihov namen (ibid, 440).



Razlaga okrajšav: WA (Wörterbuchartikel) = slovarski sestavek, FK (Formkommentar) = oblikovni komentar, PräK (Prätkommentar) = prekomentar, LZGA (Lemmazeichengestaltung) = navedba oblike iztočnice, DiatopM (diatopische Markierung) = diatopična oznaka, MorA (Morphologieangabe) = morfološka navedba, GA (Genusangabe) = navedba spola, G.Sg (Genitiv Singular) = navedba roditeljske oblike v ednini, PlbA (Pluralbildungsangabe) = navedba množine

Primer 1: Primer oblikovnega komentarja za samostalniško navedbo iztočnice

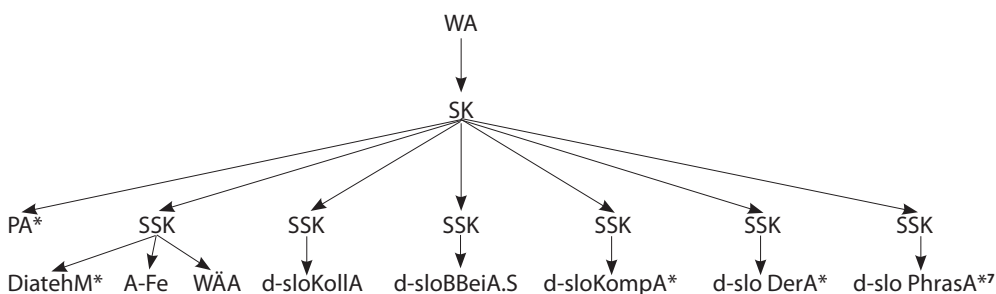
V pomenskem komentarju pa sledi naprej strokovna razlaga iztočnice v nemščini. V izhodiščnem jeziku zato, ker na ta način slovar pripomore tudi k širjenju aktivnega besedišča. Prav tako se razlage prenašajo iz originalnih strokovnih virov v izhodiščnem jeziku in se ni treba ubadati s strokovno ustreznim prevodom v ciljni jezik. Razlaga vsebuje tudi diatehnične oznake in, če je potrebno, tudi diatopične oznake. Sledijo navedbe ekvivalentov in navedbe kolokacij s prevodom. Za razumevanje besedil je potrebno manj kolokacij v slovarju (Bergenholtz/Tarp 1994, 409). Večje število kolokacij potrebujejo polstrokovnjaki - študenti za pisanje besedil v tujem jeziku. In ker iz rezultatov vprašalnikov izhaja, da si pri produkciji tujih besedil tudi pomagajo z nemško-slovenskim slovarjem, jih bomo navedli precej. Pri navedbah kolokacij bodo v ospredju štirje tipi kombinacij: pridevnik - samostalnik, samostalnik - glagol, glagol - samostalnik, glagol - predlog. V ta blok uvrstimo tudi stalne glagolske besedne zveze (nem. Funktionsverbgefüge). Navedbam kolokacij sledijo navedbe dejanskih zgledov rabe, ki bodo prevedeni tudi v slovenščino. Dobro izbrani zgledi dejanske rabe, ki osvetljujejo v naravnem kontekstu vsebine pojmov in po možnosti tudi razmejitve nasproti drugim pojmom, so tudi pomoč za nekoga, ki se uči tujega strokovnega jezika (Bergenholtz 1994, 431). Če je strokovno in/ali jezikovno znanje nizko, potem je zgled vsekakor treba tudi prevesti. Analiza vprašalnikov je tudi pokazala, da študenti v slovarju velikokrat iščejo zloženke in izpeljanke, ki so v strokovnem besedišču pogostejše kot v splošno pogovornem, saj zloženke odgovarjajo kriteriju jezikovne ekonomičnosti in so za strokovnjaka uporabnejše kot pa daljši oziralni stavki ali pa kompleksna pojasnila. Navedene bodo zloženke, kjer je iztočnica prvi del zloženke, označen bo tudi spol in bodo prevedene. Zloženke, ki so semantično izolirane ali pa jim je smiselno dodati strokovno razlago, bodo navedene kot samostojna iztočnica. Sledijo navedbe izpeljank s prevodom.

V slovarski sestavek bodo v zadnjem besedilnem bloku vključene tudi navedbe frazeologizmov. Študenti kot ciljni uporabniki imajo pogosto tudi opravka z nemškimi besedili z gospodarsko tematiko v časopisih (nem. Wirtschaftspresse). Jezik v časopisnih gospodarskih besedilih in specializiranih besedilih v eni značilnosti močno odstopa od značilnosti strokovnih jezikov in sicer, da tu pogosteje

najdemo frazeologizme kot v strokovnih besedilih oziroma strokovnem jeziku.⁶ Besedila imajo tako bolj ekspresivno čustven značaj in bralcu opisujejo gospodarske vsebine nazorno in hkrati humorno. S to čustveno noto dosežejo pri bralcu zanimanje za besedilo. Ker se bo študent pri branju časopisnih gospodarskih besedil z njimi pogosto srečal, je tudi navedba frazeologizmov potrebna.

Posameznim slovarskim sestavkom bo sledila še enciklopedična navedba v obliki vstavljenega besedila v bližini navedbe iztočnice in navaja predvsem specifične kulture in gospodarske informacije.

V primeru 2 je prikazan strukturograf pomenskega komentarja:



Razlaga okrajšav: WA (Wörterbuchartikel) = slovarski sestavek, SK (semantischer Kommentar) = pomenski komentar, SSK (sematischer Subkommentar) = pomenski podkomentar, PA (Polysemieangabe) = navedba o polisemiji, DiatehM (diatechnische Markierung) = diatehnična oznaka, A-Fe (Angabe zur fachlichen Erklärung) = navedba strokovne razlage, WÄÄ (Wortäquivalentangabe) = navedba ekvivalenta, d-sloKolla (d-slo Kollokationsangabe) = navedba nemške in slovenske kolokacije, d-sloBBeiA.s (d-slo Belegbeispielangabe mit Satzbeispiel) = navedba nemškega in slovenskega dejanskega zglada rabe; d-slo KompA (d-slo Kompositumangabe) = navedba nemške in slovenske zloženke, d-sloDerA (d-slo Derivationsangabe) = navedba nemške in slovenske izpeljanke, d-sloPhrasA (d-slo Phrasemangabe) = navedba nemškega in slovenskega frazeologizma

Primer 2: Zasnova pomenskega komentarja poskusnega slovarskega sestavka

V slovar vključimo tudi spremljevalna besedila. V predbesedilih bodo navodila za uporabo slovarja kratka in pregledno ponazorjena na konkretnem slovarskem sestavku. Poleg navodil je treba v predgovoru na kratko opredeliti ciljno skupino slovarja in namen slovarja ter na kratko predstaviti tudi strokovno področje, ki ga slovar zajema. V predbesedilo je smiselno umestiti tudi slovarsko slovnico, in sicer: tabelo s pridevniško sklanjatvijo, sklanjatvijo samostalnika in zaimkov v nemščini, tabelo nepravilnih nemških glagolov, krajšo razlago tvorbe trpnika v nemščini, seznam predlogov in njihove vezave s skloni ter spregatev pridevnika. V okviru slovarske slovnice bodo predstavljeni tudi nekateri produktivni besedo-

⁶ Michael Duhme (1991) je z raziskavo korpusa strokovnih revij nemškega gospodarstva ter znanstvenih gospodarskih besedil ugotovil, da je frazeologizmov v znanstvenih besedilih zelo malo, medtem ko so v časopisnih besedilih z gospodarsko tematiko zelo pogosti. Duhme uporabi tudi termin frazeologizmi jezika gospodarstva (nem. wirtschaftsprachliche Phraseologismen) Od 2.300 najdenih frazeologizmov jih je 400 vezanih na jezik gospodarstva, npr. eine Dividende ausschütten (Buhofer/Burger 1992, 17-18).

⁷ Z zvezdico označene navedbe niso nujno sestavni del pomenskega komentarja (zaradi lastnosti navedene iztočnice). V pomenskih podkomentarijih so lahko vključene še navedbe kazalk ter navedbe okrajšav (AbkA).

tvorni postopki: kako v nemščini zlagamo besede, z razlago veznega elementa – s – in izpeljanke s priponami, posebej za samostalniki, glagol in pridevnik. Prav tako spadata v predbesedila seznam in razlaga vseh uporabljenih kratic v slovarju. Smiselno je vključiti še abecedni seznam dežel (dvojezičen) in iz imen dežel izpeljane narodnosti in pridevnike. Med zabesedila pa bodo uvrščena naslednja besedila: mednarodne transportne klavzule, kako opisujemo grafe (prikazani bodo različni tipi grafov), vzorci poslovnih pism in e-sporočil (v nemškem in slovenskem jeziku) ter viri za navedbe zgledov rabe v slovarskih sestavkih⁸.

Kapital s <- s, - e/Kapitalien> **1.(Bw):** *In der Betriebswirtschaftslehre der Gesamtwert aller betrieblichen Sach- und Finanzmittel; im betrieblichen Rechnungswesen der dem Vermögen eines Unternehmens auf der Passivseite in gleicher Höhe gegenüberstehende Bilanzposten, der Auskunft über die Herkunft der dem Unternehmen in Form von Geld oder Sachwerten zur Verfügung stehenden Mittel gibt: **(Ekp)** kapital;*

2. (Vw): *im volkswirtschaftlichen Sinn alle an der Erzeugung von Gütern beteiligten materiellen und immateriellen Produktionsmittel (Kapitalstock) wie Fabriken, Anlagen Maschinen, Werkzeuge, Lagerbestände, der Wissenstand der Beschäftigten, Patente usw.:* **(Ma)** kapital;

❖ **eingezahltes K.** vplačan kapital; **frisches K.** svež kapital; **intellektuelles K.** intelektualni kapital; **menschliches K.** človeški kapital (**SIN** Humankapital); **das K. anlegen** naložiti kapital; **das K. aufstocken** povečati kapital, dokapitalizirati; **das K. bereitstellen** zagotoviti kapital; **das K. erhalten** prejeti kapital; **das K. erhöhen** zvišati kapital; **das K. herabsetzen** zmanjšati kapital; **das K. verlieren** izgubiti kapital; **das K. stecken in** vtakniti kapital v; **über das K. verfügen** razpolagati s kapitalom;

📖 »Wir brauchen kein zusätzliches Kapital, sondern vor allem qualifiziertes Personal,« sagte Toeller. «Ne potrebujemo dodatnega kapitala, ampak predvsem kvalificirano osebo» je dejal Toeller. (HB 174 /07, 20) Die Bank Gutmann hat ihr Kapital in Anleihen zwischen drei und fünf Jahren gebunden. Banka Gutmann je svoj kapital vezala v obveznicah na tri do štiri leta. (HB, 55/06, 30)

© **Kapitalanlage f** kapitalna naložba; **Kapitalbedarf f** potreba po kapitalu; **Kapitalertragssteuer f** davek na dobiček iz kapitala; **Kapitalflucht f** beg kapitala; **Kapital-**

⁸ Viri zgledov rabe bodo navedeni v zabesedilu, spletni viri bodo številčeni, pri tiskanih člankih in besedilih pa bo samo kratka navedba vira v slovarskem sestavku, celoten vir pa bo naveden v zabesedilih.

geber m dajalec kapitala; **Kapitalgewinn m** kapitalski dobiček; **Kapitalkosten nur Pl.** stroški kapitala; **Kapitalmarkt m** kapitalski trg; **Kapitalverlust m** kapitalska izguba; **Kapitalzuwachs m** prirast kapitala; **Kapitalist m** kapitalist; **Kapitalisierung f** kapitalizacija; **Kapitalismus m** kapitalizem; **kapitalistisch** kapitalističen
 ♦ **aus etwas Kapital schlagen** kovati dobiček iz česa

Primer 3: Poskusni slovarski sestavek: primer samostalnika

ZAKLJUČEK

V procesu univerzitetnega, visokošolskega in tudi vseživljenjskega izobraževanja postajajo tuji jeziki vedno pogostejše sestavni del učnih programov. Tudi pridobivanje strokovnega znanja je povezano z znanjem tujega jezika, saj učeči se črpajo informacije iz tujejezične strokovne literature, udeležujejo se predavanj v tujem jeziku (predavanja gostujočih profesorjev, študentske izmenjave). V nekaterih situacijah zadostuje pasivno znanje tujega jezika (npr. razumeti pogovor ali neko besedilo), na nekaterih stopnjah pa je potrebno tudi aktivno znanje (govorjenje in pisanje). V Sloveniji strokovnih učnih nemško-slovenskih ali slovensko-nemških slovarjev za področje ekonomije in poslovnih ved na trgu ni. Zasnovani dvojezični strokovni učni slovar ciljni skupini uporabnikov lahko ponudi pomoč pri usvajanju in utrjevanju novega strokovnega besedišča, prav tako pa lahko z njegovo uporabo razširijo svoje tujejezične kompetence. Ciljne skupine uporabnikov pa so poleg študentov ekonomskih fakultet in poslovnih šol lahko še študenti prevajalstva in tudi zaposleni v podjetjih, ki imajo pri svojem delu opravka z nemško govorečimi deželami (Avstrija, Nemčija, Švica). Nena zadnje sta Nemčija in Avstrija najpomembnejši trgovinski partnerici Slovenije. Pomembno je, da pri sestavljanju slovarja sodeluje interdisciplinarna skupina, sestavljena iz leksikografov, jezikoslovcev in strokovnjakov s področja ekonomije in poslovnih ved.

Predlagana zasnova slovarja je lahko primerna tudi za spletni slovar. Spletni slovarji se lahko tekoče prilagajajo spreminjanju in nastajanju strokovnih izrazov in tak slovar lahko vedno širimo in izboljšujemo z manjšimi stroški, kot velja za tiskane slovarje. Lahko ga nadgradimo še z interaktivnim učnim gradivom in večjezičnim slovarjem. Na ta način lahko vzpostavimo tehnološko informacijsko-komunikativno infrastrukturo za širši krog uporabnikov (e-vključenost) in hkrati razvijemo izobraževalni spletni vir (e-izobraževanje).

BIBLIOGRAFIJA

Bergenholtz, Henning, Tarp Sven/H.E. Wiegand (1999) Datendistributionsstrukturen, Makro- und Mikrostrukturen in neuen Fachwörterbüchern. L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H.E. Wiegand (ur.) *Fachsprachen – Languages for Special*

- Purposes. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. 2 Halbband.* Berlin/New York : De Gruyter, 1762-1832.
- Bergenholtz, Henning (1994) Beispiele in Fachwörterbüchern. Schaefer, Burkhard/ Bergenholtz, Henning (ur.). *Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern.* Tübingen: Narr, 421-439.
- Bergenholtz, Henning/Tarp Sven (1994) Mehrworttermini und Kollokationen in Fachwörterbüchern. Schaefer, Burkhard/Bergenholtz, Henning (ur.) *Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern.* Tübingen: Narr, 384-419
- Bolten, Jürgen (1991) Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandaufnahme und Perspektiven. Bernd - Dietrich Müller (ur.) *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation.* München: Iudicium, 71-91
- Duhme, Michael (1991) Phraseologie der deutschen Wirtschaftssprache. Eine empirische Untersuchung von Phraseologismen in journalistischen Fachtexten. Diss. Essen.
- Hartmann, Reinhold R.K (1994) Bilingualised Versions of learners' dictionaries. *Wörterbücher und ihre Benutzer. FLuL 23,* 206-220.
- Rozman, Rudi (1999a) Razmerja med poslovanjem, organizacija in ekonomijo ter med pripadajočimi znanostmi. *Organizacija: revija za management, informatiko in kadre 4,* 185-191.
- Rozman, Rudi (1999b) Ekonomika podjetja: poslovanje, organizacija, računovodstvo, pravo in še kaj. *Organizacija: revija za management, informatiko in kadre 7,* 357-364.
- Schaefer, Burkhard (1994) Zu einer Theorie der Fachlexikographie. Schaefer, Burkhard/Bergenholtz, Henning (ur.) *Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern.* Tübingen: Narr, 11- 41.
- Tarp, Sven (1994) Funktionen in Fachwörterbüchern. Schaefer,Burkhard /Bergenholtz, Henning (ur.) *Fachwissen und seine Repräsentation in Wörterbüchern.* Tübingen: Narr, 229-246.
- Wiegand, Herbert Ernst (1989b) Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven. F.J. Hausmann, O. Reichmann, H.E. Wiegand in L. Zgusta (ur.), *Wörterbücher Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. 1. Tlb.* Berlin/NewYork:De Gruyter, 409-462.

POVZETEK

Študenti ekonomije in poslovnih ved kot ciljni uporabniki dvojezičnih (strokovnih) slovarjev

Brez dvoma je slovar pomemben delovni pripomoček za učenca tujega jezika. Z uporabo učnega slovarja lahko uporabnik razširi svoje tujejezične kompetence, vključno s komunikativno kot tudi multikulturno komponento, ki sta v današnjem globaliziranem okolju še kako pomembni. Večina dvojezičnih strokovnih slovarjev je zasnovana kot pripomoček strokovnjakom, ki se ukvarjajo z isto stroko, govorijo pa različne matere jezike in zato so ponavadi zasnovani kot glosarji z navedbo iztočnice v izhodiščnem jeziku in

ekvivalenti v ciljnem jeziku. Študentom pa slovarji, ki so narejeni za strokovnjake, ne morejo veliko pomagati, ker jim same navedbe ekvivalentov ne ponudijo širših informacij, ki jih študenti kot začetniki na strokovnem področju potrebujejo, da bi lahko uspešno kodirali ali dekodirali strokovno besedilo v tujem jeziku. Njihova strokovna terminologija je v nastajanju, tako v maternem kot tudi v tujem jeziku. Zato jim dvojezični strokovni slovarji glede na njihovo učno situacijo morajo ponuditi več, od spremljevalnih besedil do slovarskih sestavkov z bogatejšo in dobro strukturirano mikrostrukturo.

Gljučne besede: strokovna leksikografija, učni slovarji, dvojezični strokovni učni slovarji

ABSTRACT

A dictionary is definitely an important tool for a student of a foreign language. By using a learner's dictionary a user is able to widen their foreign language competency; including communicative as well as multicultural competence, both of extreme importance in today's globalized world. The majority of bilingual specialised dictionaries are designed as a tool for experts who are engaged in the same profession, but speak different mother tongues. Therefore they are designed as dictionaries with the listed entry in the initial language and the equivalent in the target language.

Dictionaries, which are designed for experts, are not really helpful to students because bare equivalents do not offer any further information. As beginners in particular specialised profession students need additional information in order to successfully code and decode specialised texts in a foreign language. Their specialised lexicography in a mother tongue as well as in a foreign language is in a process of being set up. Therefore bilingual specialised dictionaries should offer more in students specific learning environment – anything from accompanying explanations to dictionary texts with richer and well structured microstructure.

Keywords: specialised Lexicography, learner's dictionaries, bilingual specialised learner's dictionaries,

Monika Kavalir

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
monika.kavalir@ff.uni-lj.si

UDK: 811.111'374:378

RABA ENO- IN DVOJEZIČNIH SLOVARJEV MED ŠTUDENTI ANGLISTIKE

Članek prinaša rezultate raziskave o rabi slovarjev med študenti prvega letnika anglistike Univerze v Ljubljani. Podane so ugotovitve glede rabe tiskanih in elektronskih oziroma spletnih slovarjev in tipa slovarjev, ki jih študenti najpogosteje uporabljajo. Pregledu ugotovitev sledi komentar, ki opozarja na vprašanja, pomembna tako v osnovnem in srednjem šolstvu kot na terciarnih ustanovah.

METODOLOGIJA

Podatki, podani v pričujočem članku, so bili zbrani v okviru projekta *Produktivna raba tezavrov* (Adriana Mezeg, Monika Kavalir, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, november 2009). V raziskavo je bilo vključenih 32 od skupno 177 vpisanih študentov prvega letnika anglistike v študijskem letu 2009/2010 (dve od osmih skupin predmeta Jezik v rabi 1).

Študenti so individualno doma izpolnili vprašalnik, ki je vključeval tudi vprašanje, katere eno- in dvojezične angleške slovarje uporabljajo in kako pogosto. Pri tem so morali navesti naslov in avtorje slovarja ter založnika (pri knjižnih in elektronskih slovarjih) oziroma spletni naslov (pri spletnih slovarjih).

Študenti so v razpredelnico vpisali bibliografske podatke o posameznem slovarju in označili pogostnost rabe. Navedene možnosti so bile: *enkrat letno; nekajkrat na leto; enkrat mesečno; nekajkrat na mesec; enkrat na teden; nekajkrat na teden; vsak dan*. Za izpolnjevanje vprašalnika so imeli na voljo tri tedne.

PREGLED REZULTATOV

Študenti so v odgovorih navedli 135 virov, od tega 56 različnih (pri tem se različne izdaje enega slovarja štejejo za isti vir). Študent, ki je navedel najmanj slovarjev, je naštel enega, največje število navedenih slovarjev je bilo 12. V povprečju so študenti navedli 4,1 vira.

Med navedenimi viri je bilo 63 angleško-angleških splošnih slovarjev, 11 angleško-angleških specializiranih slovarjev, 45 dvojezičnih slovensko-angleških in angleško-slovenskih slovarjev, 6 dvojezičnih slovarjev z drugimi jezikovnimi kom-

binacijami¹ in 10 drugih virov. Navedeni viri so vključevali 36 tiskanih virov, 38 tiskanih oz. elektronskih virov,² in 61 spletnih virov.

11 študentov je v odgovoru za vsaj enega od virov navedlo, da ga uporabljajo vsak dan, 18 študentov je bilo takšnih, da nobenega od slovarjev ne uporabljajo vsak dan, zato pa vsaj enega uporabljajo nekajkrat na teden. Dva študenta sta kot najvišjo pogostnost za posamezni vir navedla enkrat na teden, v enem primeru pa je bila najvišja pogostnost rabe nekajkrat na mesec.

ANGLEŠKO-ANGLEŠKI SPLOŠNI SLOVARJI

Angleško-angleške splošne slovarje so študenti v svojih odgovorih navedli 63-krat, skupaj pa so zabeležili 21 različnih slovarjev (10 tiskanih oz. elektronskih in 11 spletnih). Navedeni slovarji so jim bili v 19 primerih dosegljivi v tiskani in/ali elektronski izdaji (11 primerkov dosegljivih samo v tiskani izdaji, 7 v tiskani in elektronski izdaji, 1 v elektronski izdaji) in v 44 primerih v spletni obliki.

Pogostnost navedbe tiskanih oz. elektronskih slovarjev prikazuje Razpredelnica 1:

Razpredelnica 1: Pogostnost navedbe tiskanih oziroma elektronskih slovarjev

Slovar	Frekvenca
<i>Oxford Advanced Learner's Dictionary of English</i> . A. S. Hornby (ur.). Oxford: Oxford UP. 1986–2005. Od l. 2000 s priloženim CD-ROMOM.	6
<i>Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary</i> . Glasgow: HarperCollins. 2003–2006. S priloženim CD-ROMOM.	4
<i>Oxford Wordpower Dictionary</i> . M. Steel (ur.). Oxford: Oxford UP. 2000.	2
<i>Cambridge Learner's Dictionary</i> . Cambridge: Cambridge UP. 2004.	1
<i>Collins Cobuild English Dictionary</i> . J. Sinclair (ur.). London: HarperCollins. 1995.	1
<i>Collins Cobuild English Language Dictionary</i> . J. Sinclair (ur.). London: Collins in Stuttgart: Klett. 1987.	1
<i>Illustrated Oxford Dictionary</i> . Oxford in New York: Oxford UP. 2003.	1
<i>Longman Exams Dictionary</i> . Harlow: Pearson Longman. 2006. S priloženim CD-ROMOM.	1
<i>The Penguin English Dictionary: Angleško-angleški slovar</i> . R. E. Allen (ur.). Ljubljana: Mladinska knjiga. 2005.	1
<i>Webster's Ninth New Collegiate Dictionary</i> . Springfield: Merriam-Webster. 1986.	1
Skupaj:	19

¹ Trije od sodelujočih študentov kot materni jezik niso navedli slovenščine, temveč drug jezik. V vseh primerih dvojezičnih slovarjev z drugo jezikovno kombinacijo gre za kombinacijo z maternim jezikom študenta.

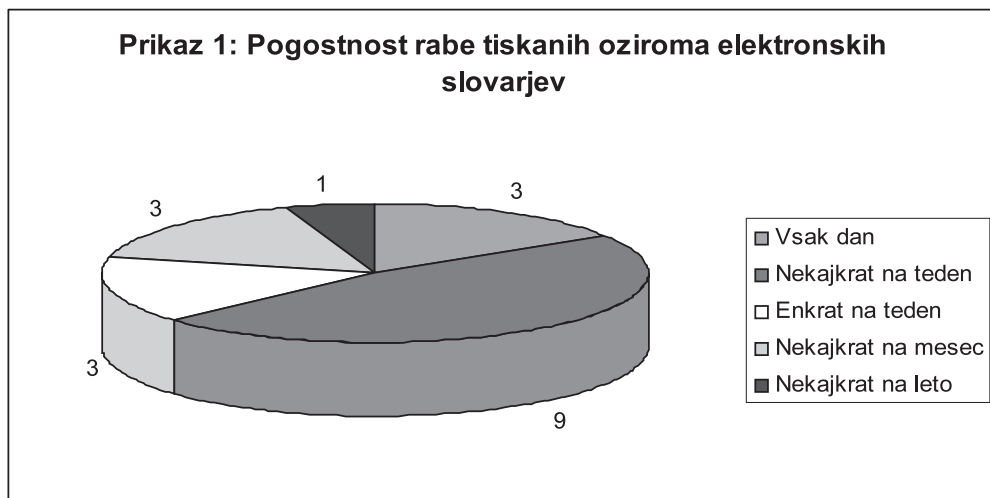
² Tu gre predvsem za tiskane angleško-angleške slovarje s priloženo elektronsko različico na CD-ROMU oziroma za dvojezične slovarje, ki obstajajo tudi v elektronski obliki. Študenti so ponekod označevali, katero različico uporabljajo, za nekatere primere pa je to nemogoče enoznačno določiti.

Med spletnimi slovarji, ki so jih navedli študenti, so bili:

Razpredelnica 2: Pogostnost navedbe spletnih slovarjev

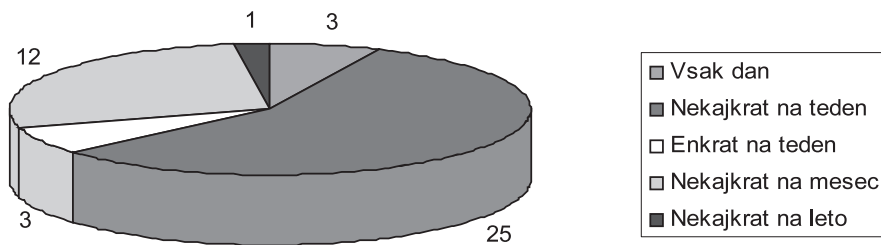
Slovar	Frekvenca
<i>Merriam-Webster Online Dictionary</i> (merriam-webster.com)	16
<i>Dictionary.com</i> (dictionary.com)	8
<i>Cambridge Advanced Learner's Dictionary</i> (dictionary.cambridge.org)	6
<i>The Free Dictionary</i> (thefreedictionary.com)	4
<i>Oxford English Dictionary</i> (oed.com)	4
<i>Longman English Dictionary Online</i> (ldoceonline.com)	1
<i>LookWayUp Online Dictionary/Thesaurus with Spelling Correction</i> (lookwayup.com)	1
<i>Ninjawords</i> (ninjawords.com)	1
<i>One Look Dictionary Search</i> (onelook.com)	1
<i>Webster's Online Dictionary</i> (websters-online-dictionary.com)	1
<i>YourDictionary</i> (yourdictionary.com)	1
Skupaj:	44

Pogostnost rabe tiskanih in elektronskih slovarjev je razvidna iz Prikaza 1. Edina slovarja, ki ju (posamezni) študenti uporabljajo vsak dan, sta *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* in *Collins Cobuild English Language Dictionary*.



Pri spletnih slovarjih je razporeditev razvidna iz Prikaza 2. Slovar, ki ga študentje uporabljajo vsak dan, je v vseh treh primerih *Merriam-Webster Online Dictionary*.

Prikaz 2: Pogostnost rabe spletnih slovarjev



ANGLEŠKO-ANGLEŠKI SPECIALIZIRANI SLOVARJI

Med 11 navedenimi primerki angleško-angleških specializiranih slovarjev se je pojavilo 5 tipov:

- Slovarji idiomov: 1 tiskana izdaja (Cowie, A. P. idr. *Oxford Dictionary of English Idioms*. Oxford: Oxford UP. 2007.), 1 elektronska izdaja (Walter, Elizabeth (ur.) *Cambridge International Dictionary of Idioms*. Cambridge in New York: Cambridge UP. Elektronska izdaja. 1998.) in dvakrat spletni slovar (*The Free Dictionary Idiom Dictionary*, idioms.thefreedictionary.com).
- Slovarji izgovorjave: dvakrat *Longman Pronunciation Dictionary* (J. C. Wells. Harlow: Longman. 2008.) in enkrat *Cambridge English Pronouncing Dictionary* (D. Jones. Cambridge: Cambridge UP. 2005.); v vseh treh primerih je šlo za tiskane izdaje.
- Slovarja posameznih socialnih zvrsti: 1 tiskani (Spears, R. A. *NTC's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions*. Lincolnwood: National Textbook Company. 1989.) in 1 spletni (*Urban Dictionary*, urbandictionary.com) slovar.
- Slikovni slovar: 1 tiskani slovar (Metcalf, J. (ur.) *Ilustrirani angleški slovar Oxford*. Ljubljana: DZS, 2003.).
- Tezaver: 1 spletni slovar (*Thesaurus.com*, thesaurus.com).

DVOJEZIČNI SLOVARJI

Dvojezične slovarje v kombinaciji slovenščine in angleščine so študenti v svojih odgovorih navedli 45-krat,³ skupaj pa so zabeležili 14 različnih slovarjev, 11 tiskanih oz. elektronskih, 1 v elektronski in 2 v spletni obliki.⁴ Pogostnost navedbe prikazuje Razpredelnica 3. Poleg teh so študenti, katerih materni jezik ni slovenščina, navedli še 6 dvojezičnih slovarjev v kombinaciji s hrvaščino oz. makedonščino.

Razpredelnica 3: Pogostnost rabe dvojezičnih slovarjev

Slovar	Frekvenca
<i>Angleško-slovenski in slovensko-angleški moderni slovar</i> . D. Komac. Ljubljana: Cankarjeva založba. 1995–2009.	11
<i>Veliki angleško-slovenski slovar</i> . A. Grad, R. Škerlj in N. Vitorovič. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 1997–2004. Od l. 1997 tudi v elektronski obliki.	11
<i>Slovensko-angleški slovar</i> . A. Grad in H. Leeming. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 1995–2006. Od l. 1996 tudi v elektronski obliki.	6
<i>Angleško-slovenski in slovensko-angleški slovar</i> . D. Komac in R. Škerlj. Ljubljana: Cankarjeva založba. 1975–1992.	3
<i>Password: English Dictionary for Speakers of Slovenian</i> . B. Madžarevič (ur.). Ljubljana: Državna založba Slovenije. 1992–1993. V elektronski obliki le kot del pregledovalnika podatkovnih zbirk ASP32 (Amebis, 1993–2005).	3
<i>Angleško-slovenski, slovensko-angleški slovar</i> . A. Grad. Maribor: Obzorja. 2002–2008.	2
<i>Spletni slovar</i> (www.spletni-slovar.com)	2
<i>Angleško-slovenski, slovensko-angleški žepni slovar</i> . B. Potočnik. Ljubljana: Mladinska knjiga. 2005.	1
<i>Brezplačni spletni slovarji PONS</i> (www.pons.si)	1
<i>Dvosmerni angleški in slovenski slovarček</i> . M. Orožen Adamič in W. Tuttle. Ljubljana: Amebis. 1996. Elektronski vir (disketa).	1
<i>Mali angleško-slovenski & slovensko-angleški slovar</i> . N. Drinovec Sever (ur.). Ljubljana: Državna založba Slovenije. 2008.	1
<i>Mali angleško-slovenski slovar</i> . S. Krek (ur.). Ljubljana: Mladinska knjiga. 2004.	1
<i>Šolski slovar PONS. Angleščina: angleško-slovenski in slovensko-angleški</i> . Ljubljana: Rokus Klett. 2008.	1
<i>Veliki slovensko-angleški slovar</i> . A. Grad. Ljubljana: Državna založba Slovenije. 1982.	1
Skupaj:	45

³ V resnici 43-krat, saj je eden od študentov kot vir navedel pregledovalnik podatkovnih zbirk ASP32, ki vključuje tri dvojezične slovarje v kombinaciji z angleščino.

⁴ Če bi upoštevali, da se določeni slovarji v resnici navezujejo na predhodnika, vendar je prišlo do zamenjave avtorjev, je različnih slovarjev 12.

Med slovarji, ki posredujejo med angleščino in slovenščino, sta le dva, ki ju študenti uporabljajo vsak dan, in sicer elektronska izdaja *Velikega angleško-slovenskega slovarja* Antona Grada, Ružene Škerlj in Nade Vitorovič (3 študenti) ter *Angleško-slovenski in slovensko-angleški slovar* Daše Komac (1 študent).⁵ Trije študenti nekajkrat na teden uporabljajo elektronsko izdajo *Slovensko-angleškega slovarja* Antona Grada in Henryja Leeminga, po en študent pa tako pogosto uporablja še Gradov *Angleško-slovenski in slovensko-angleški slovar*, *Angleško-slovenski in slovensko-angleški slovar* avtoric Daše Komac in Ružene Škerlj, *Password: English Dictionary for Speakers of Slovenian* in *Spletni slovar*.

DRUGI VIRI

Študenti so v seznamu slovarjev, ki jih uporabljajo, navedli tudi vrsto drugih virov, ki ne ustrezajo definiciji slovarja. Od teh je v zgornje razpredelnice vključen le *One Look Dictionary Search*, kjer gre za iskalnik po različnih spletnih slovarjih – razlika je v tem, da je uporabnik od običajne slovarske razlage oddaljen še en klik.

Tudi vsi drugi navedeni neslovarski viri so spletni, skupaj je navedenih 10 virov, od tega 6 različnih:

Razpredelnica 4: Pogostnost navedbe neslovarskih virov

Vir	Frekvenca
<i>Presis</i> (presis.amebis.si)	3
<i>Evrokorpus</i> (evrokorpus.gov.si)	2
<i>Google Translate</i> (translate.google.com)	2
<i>Ask Oxford</i> (www.askoxford.com)	1
<i>Wikipedia</i> (en.wikipedia.org)	1
<i>Yahoo Babel Fish</i> (babelfish.yahoo.com)	1
Skupaj:	10

Študenti kot slovarje oziroma namesto njih največkrat uporabljajo spletne prevajalnike, in sicer *Presis* (nekajkrat na mesec oz. leto), *Google Translate* (vsak dan in nekajkrat na mesec) in *Yahoo Babel Fish* (enkrat na mesec). Dva študenta na ta način uporabljata zbirko vzporednih dvojezičnih korpusov prevodov *Evrokorpus* (nekajkrat na teden oz. nekajkrat na leto). Dodatno sta bili navedeni še spletna stran *Ask Oxford*, ki je v času trajanja raziskave ponujala določene leksikografske podatke (ne pa dejansko iskanje po slovarju) in nasvete v zvezi s slovnico in črkovanjem (nekajkrat na leto), ter spletna enciklopedija *Wikipedia* (nekajkrat na mesec).

⁵ Poleg tega eden od študentov vsak dan uporablja pregledovalnik podatkovnih zbirk ASP32.

POVZETEK UGOTOVITEV S KOMENTARJEM

Čeprav je raziskava zajela le manjši del študentov prvega letnika in bi bili rezultati za celotno populacijo lahko znatno drugačni, izsledki kažejo na nekatere prevladujoče smernice glede rabe slovarjev za angleščino pri generacijah, ki trenutno končujejo srednjo šolo in se vpisujejo na študij anglistike.

Študenti slovarje veliko uporabljajo, kar je glede na smer študija razumljivo. Na prvi pogled se zdi, da študenti znatno več uporabljajo enojezične angleške slovarje (74 navedenih virov) kot dvojezične (51 navedenih virov), vendar je treba pri tem upoštevati neslovarske vire, ki v 9 od 10 primerov jasno služijo kot dvojezični slovar.⁶ Študenti so navedli 56 različnih virov, pri čemer bi bila pestrost ob večjem vzorcu gotovo še izrazitejša. Presenetljivo je, da se na seznamu niti z enkratno omembo ne pojavljajo nekateri novejši dvojezični slovarji, še posebno trenutno najobsežnejši, *Veliki angleško-slovenski slovar Oxford* (Simon Krek (ur.). Ljubljana: Državna založba Slovenije. 2005.).

Medtem ko se ob pogledu na sezname angleško-angleških slovarjev študenti zdijo dokaj zahtevni uporabniki preizkušenih svetovnih slovarjev, pa je slika glede uporabe dvojezičnih slovarjev precej drugačna. Poleg obeh večjih slovarjev, ki brez dvoma vsaj del svoje priljubljenosti dolgujeta dejstvu, da sta dostopna v elektronski obliki, na vrhu seznama kraljuje *Angleško-slovenski in slovensko-angleški moderni slovar* Daše Komac, ki v obeh jezikovnih smereh skupaj vsebuje komaj nekaj več kot 40.000 gesel, kar je za osnovni vir študenta anglistike veliko premalo. Na seznamu se pojavlja še več drugih slovarjev majhnega obsega.

Rezultati tudi kažejo, da prihajajo na univerzo študenti, ki so jim elektronske oblike predstavljanja podatkov bližje od knjig. Če zanemarimo vire, ki so dostopni tako v tiskani kot elektronski obliki, so študenti navedli 38 tiskanih in kar 61 spletnih virov. Podrobnejša analiza pokaže, da študenti v večini (25) kombinirajo uporabo tiskanih oz. elektronskih slovarjev s spletnimi slovarji; 4 študenti uporabljajo samo tiskane oz. elektronske izdaje, medtem ko 3 študenti uporabljajo samo računalnik (spletne in elektronske slovarje).

Odločitev za tiskani oz. elektronski vir je v veliki meri pogojena z vrsto slovarja: med 32 sodelujočimi študenti je tretjina (13) takšnih, ki uporabljajo tiskane oz. elektronske dvojezične slovarje, sicer pa samo spletne. Prav ob zaključku raziskave sta postala dostopna dva dvojezična spletna slovarja, in sicer *Brezplačni spletni slovarji PONS* ter *Veliki angleško-slovenski slovar Oxford* s plačljivim dostopom. Glede na to, da se študenti hitro navdušijo nad uporabo spletnih pripomočkov – takšen primer sta slovarja *Merriam-Webster Online Dictionary* in *Oxford English Dictionary*, ki sta bila na vajah mimogrede omenjena⁷ in sta v vprašalniku skupaj zabeležila 20 navedb – lahko pričakujemo, da se bo razmerje med tiskanimi slovarji na eni ter elektronskimi in spletnimi slovarji na drugi strani v prihodnosti še bolj nagnilo v prid slednjim.

Ugotovitve raziskave so neposredno pomembne za organizacijo pedagoškega dela (vključno s preverjanjem znanja) na anglističnih študijskih smereh. Poleg

⁶ V enem primeru na rabo ni mogoče sklepati.

⁷ V povsem specifičnem kontekstu v zvezi z iskanjem etimoloških informacij.

obstoječega poudarka na delu z enojezičnimi slovarji (pri čemer je treba študente seznanjati tudi z različnimi tipi specializiranih angleško-angleških slovarjev) se kaže potreba po korekciji rabe dvojezičnih slovarjev, saj bodo študenti lahko resnično dobre rezultate dosegali, le če bodo uporabljali verodostojne in ravni primerne jezikovne priročnike. Trenutna praksa, ko študenti angleščine posegajo po svojih osnovnošolskih slovarjih, kaže tudi na pomanjkanje tovrstnega osveščanja v srednjih šolah. Kar nekaj študentov je poročalo, da so imeli v šoli različne delavnice o uporabi angleško-angleških slovarjev, medtem ko so šolske ure, posvečene rabi dvojezičnih slovarjev, izjemno redke, čeprav učenci in dijaki prav te slovarje uporabljajo zelo pogosto. Zavest o tem, da naj z znanjem raste tudi slovar, bo ob napredovanju na višje stopnje angleščine prav gotovo koristna vsem učencem in dijakom.

Tako za učitelje angleščine v osnovnih in srednjih šolah kot za tiste, ki učijo angleščino na terciarni stopnji, je ključno zavedanje, da se sodobne generacije levijo iz uporabnikov knjižnih priročnikov v hitroprste uporabnike elektronskih in predvsem spletnih slovarjev. Pri tem potrebujejo specifična znanja, predvsem pa vire uporabljajo drugače, kar se kaže tako pri bralnem razumevanju in usvajanju besedišča kot pri spretnostih, kot sta prevajanje in pisanje sestavkov. Študenti, ki listajo po tiskanih slovarjih, so še med nami, a so izumirajoča vrsta.

POVZETEK

Raba eno- in dvojezičnih slovarjev med študenti anglistike

Raziskava na vzorcu 32 študentov prvega letnika anglistike na Univerzi v Ljubljani v študijskem letu 2009/2010 je pokazala, da študenti uporabljajo vrsto različnih slovarjev, med katerimi je nekoliko več angleško-angleških kot dvojezičnih. Med navedenimi dvojezičnimi slovarji ni nekaterih najnovejših in najboljšežnejših slovarjev za slovenščino, med najpogosteje uporabljanimi slovarji pa se pojavljajo dvojezični slovarji majhnega formata. Študenti že pretežno posegajo po elektronskih in spletnih virih, medtem ko so tiskani manj zastopani, ta trend pa se bo predvidoma še okrepil zaradi novih dvojezičnih spletnih slovarjev. Ugotovitve pomenijo opozorilo učiteljem vseh sektorjev, od osnovne šole prek srednje šole do univerze, saj se kaže potreba po dopolnilnem usposabljanju za rabo dvojezičnih slovarjev, preusmerjanje od tiskanih k elektronskim in spletnim virom pa bo predvidoma pomenilo tudi spremembo načina dela pri pouku angleščine na vseh stopnjah.

Ključne besede: raba slovarjev, enojezični slovarji, dvojezični slovarji, anglistika, didaktika angleščine

ABSTRACT

Use of Monolingual and Bilingual Dictionaries among Students of English

The study of dictionary use in 32 first-year students of English at the University of Ljubljana in the academic year 2009/2010 shows that students use a variety of dictionaries with a slight preponderance of monolingual dictionaries over bilingual ones. The bilin-

gual dictionaries listed do not include some of the most recent and most comprehensive dictionaries while some of the most frequently used resources are quite modest sized. The students are already predominantly users of electronic and on-line dictionaries with a lower frequency of printed resources – a trend which is only likely to accelerate with the advent of new bilingual on-line dictionaries. These results have practical relevance for teachers in all sectors, from primary and secondary schools to universities, as they point towards a need for additional training in the use of bilingual dictionaries. The transition from printed to electronic and on-line resources can also be expected to induce changes in EFL methodology at all levels.

Keywords: dictionary use, monolingual dictionaries, bilingual dictionaries, English studies, EFL methodology

Vanda Vremšak-Richter

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
vanda.vremsak-richter@guest.arnes.si

UDK: 811.112.2'374.81:81'355

**UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN DEUTSCHEN
AUSSPRACHEWÖRTERBÜCHERN: GROSSES WÖRTERBUCH
DER DEUTSCHEN AUSSPRACHE (1982), DUDEN.
AUSSPRACHEWÖRTERBUCH (2005), DEUTSCHES
AUSSPRACHEWÖRTERBUCH (2009)**

Seit Anfang 2010 ist es nun da, das lang erwartete „Deutsche Aussprachewörterbuch“ (fortan: DAWB), das in der Nachfolge des „Großen Wörterbuchs der deutschen Aussprache“ (fortan: GWDA) steht.¹ Es vermittelt die Neukodifizierung der Standardaussprache, die auf langjährigen, systematisch angelegten und umfangreichen phonetischen Untersuchungen renommierter Forscher des traditionsreichen Instituts für Sprechwissenschaft und Phonetik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg beruht. Die notwendigen Veränderungen und Erweiterungen des GWDA erwiesen sich im Laufe der Zeit als zu umfangreich, um im Rahmen einer Neuauflage des GWDA erscheinen zu können. Die wichtigsten Neuerungen betrafen u.a. Akzeptanzuntersuchungen (soziophonetische Untersuchungen), die Vergrößerung und Aktualisierung des Wortschatzes, die Berücksichtigung komplexer Akzentstrukturen (z.B. Komposita), die Veränderung der Transkription infolge phonetischer Untersuchungen, phonostilistische Differenzierungen, nationale Standardvarietäten usw.² Das DAWB, mit mehr als tausend Seiten das umfangreichste deutsche Aussprachewörterbuch aller Zeiten, ist das neue, höchsten wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Aussprachewörterbuch und als solches das maßgebliche Referenzwerk zur deutschen Standardaussprache. Es informiert zuverlässig über die deutsche Aussprache und gibt den Standard so wieder, wie er heute von den meisten Deutschsprechenden als hochsprachliche Norm empfunden und verwendet wird.

Durch die Neukodifizierung ist jedoch die Kluft zwischen den Aussprachewörterbüchern in vielen lautlichen Bereichen noch größer geworden als sie bislang gewesen war. Exemplarisch sei an dieser Stelle nur die neue Transkription der drei deutschen Diphthonge angeführt: DAWB: [aɛ], [aɔ], [ɔœ]; DUDEN: [aɪ], [aɨ], [ɔy]; GWDA [aɔ], [aɛ], [ɔø]. Dabei stellt sich verständlicherweise die Frage, anhand welcher phonetischen Umschrift die Bildungsweise zu erklären ist und an welcher Transkription sich sowohl künftige phonetische Lehr- und Übungsbücher als auch Wörterbücher der deutschen Sprache, in denen Wörter transkri-

¹ GWDA (1982) war der Nachfolger des 1964 erschienenen „Wörterbuchs der deutschen Aussprache“ (WDA). Die letzte (4.) Auflage des WDA erfolgte im Jahr 1974.

² Zur Geschichte der Ausspracheregelung vgl. DAWB (2009:8-17).

biert sind, orientieren sollen. Ebenso stellt die teilweise uneinheitliche lautliche Umschrift in den Aussprachewörterbüchern die Benutzer (vornehmlich Germanisten) immer wieder vor das Dilemma, an welches Aussprachewörterbuch sie sich halten sollen. Das wird darüber hinaus durch die Tatsache erschwert, dass die meisten phonetischen Lehr- und Übungsbücher weitaus mehr dem GWDA folgen, obwohl es schon lange nicht mehr auf dem Markt erhältlich ist.³ Bis zum Erscheinen des DAWB war der DUDEN das einzige auf dem Markt existierende Aussprachewörterbuch, obwohl es viel zu wünschen übrig lässt. Dem DAWB steht er sicherlich in vielem nach, da er u.a. gewisse phonetische Erscheinungen vollkommen außer Acht lässt.

Im Folgenden sei lediglich auf einige uneinheitlich geregelte Bereiche des Lautlichen hingewiesen, die einer näheren Erklärung bedürfen, und zwar auf Diphthonge, Vokale im unbetonten Auslaut, die *a*-Laute, die *r*-Laute, unsilbische Vokale, silbische Konsonanten, die progressive Stimmlosigkeitsassimilation und die Bindung.

	<i>Beispiel</i>	DUDEN	GWDA	DAWB⁴
Diphthonge	<i>mein</i>	ma <u>ɪ</u> n	ma <u>e</u> n	ma <u>ɛ</u> n
	<i>Haus</i>	ha <u>u</u> s	ha <u>o</u> s	ha <u>ɔ</u> s
	<i>heute</i>	'hɔ <u>y</u> tə	'hɔ <u>ɔ</u> tə	h'ɔ <u>ɔ</u> tə
Vokale in unbetontem Auslaut	<i>Anna</i>	'ana	'ana.	'ana:
	<i>Auto</i>	'a <u>u</u> to	'a <u>o</u> to.	'a <u>ɔ</u> to:
	<i>Uhu</i>	'u:hu	'u:hu.	'u:hu:
	<i>Taxi</i>	'taksi	'taksi.	t'aksi:
<i>a</i> -Laute	<i>Saal</i>	za:l	za:l	za:l
	<i>satt</i>	zat	zat	zat
	<i>fatal</i>	fa'ta:l	fa'ta:l	fat'a:l
	<i>Bassist</i>	ba'sist	ba'sist	bas'ist
<i>r</i> -Laute	<i>rot</i>	ro:t	ro:t	ʁo:t
	<i>Preis</i>	pra <u>ɪ</u> s	pra <u>e</u> s	pʁa <u>ɛ</u> s
	<i>Ort</i>	ɔrt	ɔrt	ɔʁt
	<i>Meer</i>	me:ɹ	me:ʰ	me:ʰ
	<i>erzählen</i>	ɛʁ'tsɛ:lən	ɛ'tsɛ:lən	ɛʁs'ɛ:lən
	<i>Vater</i>	'fa:te	'fa:te	f'a:te

³ Z.B. „Deutsche Phonetik für Ausländer“ (1992); „Phonothek“ (1996); „Sprechen, hören, sprechen“ (1996).

⁴ Im DAWB wird der Wortakzent unmittelbar vor den betonten Vokal gesetzt.

⁵ Bei unsilbischen Vokalen besteht der Unterschied zwischen den drei Aussprachewörterbüchern lediglich im diakritischen Zeichen für die Unsilbigkeit.

	Beispiel	DUDEN	GWDA	DAWB ⁴
unsilbische Vokale ⁵	<i>Ferien</i>	'fe:riən	'fe:riən	f'e:ɣiən
	<i>Foyer</i>	fɔa'je:	fɔa'je:	fɔaj'e:
	<i>Linguist</i>	liŋ'ɡuɪst	liŋ'ɡuɪst	liŋɡu'ɪst
	<i>Libyen</i>	'li:bɣən	'li:bɣən	'li:bɣən
silbische Konsonanten	<i>Leben</i>	'le:bŋ	'le:bm̩/'le:bən	'le:bm̩
	<i>Wappen</i>	'vapŋ	'vapm̩/'vapən	v'apm̩
	<i>Wagen</i>	'va:gŋ	'va:gŋ/'va:gən	v'a:gŋ
	<i>Haken</i>	'ha:kŋ	'ha:kŋ/'ha:kən	h'a:kŋ
progressive Stimmlosigkeitsassimilation	<i>obwohl</i>	ɔp'vo:l	ɔp'vo:l	ɔpɣ'o:l
	<i>zwei</i>	tsvai	tsvae	tsvaɣ
Bindung	<i>Schulleiter</i>	'ʃu:llaɪte	'ʃu:llaɪte	'ʃu:llaɪte

Die Diphthonge (Zwielaute) [aɛ], [aɔ] und [ɔœ] sind einsilbige, monophonematisch gewertete Verbindungen eines silbischen und eines unsilbischen Vokals, die durch einen kontinuierlichen Übergang vom ersten zum zweiten Vokal gekennzeichnet sind. Zu den Hauptschwierigkeiten bei der Artikulation der deutschen Diphthonge gehört die Präzision in der Anfangs- und Endstellung der Gesamtbildung. Beim [aɛ] gleitet die Zunge vom kurzen *a* zum kurzen offenen *e*, beim [aɔ] vom kurzen *a* zum kurzen offenen *o* und beim [ɔœ] vom kurzen offenen *o* zum kurzen offenen *ö*. Beim [aɛ] darf der zweite Lautanteil keinesfalls als *i* oder *j* realisiert werden. Man soll also die Zunge nicht zu hoch zum Palatum heben, sondern nur bis zum mittelhohen offenen *e*. Auch beim [aɔ] soll sich die Zunge nur bis zum mittelhohen offenen *o* heben und nicht bis zum (hohen) *u*. Dasselbe gilt für das [ɔœ], das nur bis zum mittelhohen offenen *ö* steigen sollte. Trotz der Grapheme (z.B. <ei, ai, au, eu> usw.) enthält die zweite Konstituente aller drei Diphthonge keine hohen Vokale. Die meisten Lehr- und Übungbücher als auch das GWDA gehen davon aus, dass es sich bei der zweiten Konstituente der Diphthonge nicht um einen hohen Vokal (*i*- und *u*-Laute) handelt, sondern um einen mittelhohen (*e*-, *o*- und *ö*-Laute). Der Unterschied zwischen dem GWDA und dem DAWB besteht nun darin, dass das zweite Segment der Diphthonge kein geschlossener mittelhoher Vokal ([e], [o], [ø]) ist, sondern ein offener ([ɛ], [ɔ], [œ]). Im Gegensatz dazu wird im DUDEN für die drei Diphthonge die Umschrift [au], [ai] und [ɔy] verwendet, was für die Benutzer des Aussprachewörterbuchs irreführend sein könnte, da das Symbol für den zweiten Lautanteil einen hohen Vokal darstellt.

Auslautende unbetonte Vokale (z.B. *Alibi*, *Auto*, *Uhu*, *Anna*) werden im DUDEN als kurze [i], [o], [u] und [a] wiedergegeben. Im GWDA gibt es in dieser Position die sog. halblangen Vokale [i.], [o.], [u.] und [a.]. Nach der Neukodifizierung im DAWB werden Vokale im unbetonten Wortauslaut als lang realisiert

(Vgl. DUDEN: ['*auto*]; GWDA: ['*ato*.]; DAWB: ['*ato*.], wobei anzumerken ist, dass unbetonte lange Vokale etwas kürzer sind als lange Vokale in betonten Silben.

Vergleicht man die *a*-Laute in den drei Aussprachewörterbüchern, so stellt man fest, dass nur im GWDA neben dem sog. hellen (palatalen) *a*-Laut [a] noch der dunkle (velare) *a*-Laut ([ɑ], [ɑ.] bzw. [ɑ:]) vorkommt.⁶ Dieser qualitative Unterschied ist im DAWB aufgehoben. Die *a*-Laute unterscheiden sich nur in der Quantität.

Es gibt im Deutschen drei konsonantische *r*-Laute⁷ und das vokalisierte *r*. Alle drei konsonantischen *r*-Laute sind fakultative Allophone desselben Phonems /r/. Das apikale und das uvulare *r* sind Vibranten (Zitterlaute, Schwinglaute), das velare *r* ist ein stimmhafter Reibelaut. Als fakultative Varianten bewirken sie zwar keine Bedeutungs differenzierung, doch sollte gemäß den orthoepischen Anforderungen des Standarddeutschen das Reibe-R verwendet werden. Im gesamten deutschen Sprachraum sind auch regionale Unterschiede hinsichtlich der drei konsonantischen *r*-Laute zu berücksichtigen.⁸ In allen Aussprachewörterbüchern außer im DAWB werden die Realisierungsvarianten des konsonantischen *r* einheitlich als [r] wiedergegeben. Da das Reibe-R die weitaus häufigste Aussprache darstellt, wird im DAWB für das konsonantische *r* im Wort- und Silbenanlaut und in einigen anlautenden Konsonantenclustern das [ʀ] (z.B. *rot*, *Brot*, *groß*, *drei*, *Wrack*) verwendet. Darüber hinaus ist in anlautenden Konsonantenclustern und an der Silbengrenze nach stimmlosen Obstruenten für die entstimmlichte Variante des velaren Reibe-R das Umschriftzeichen [ʀ̥] (z.B. *Traum*, *Kreuz*, *Preis*, *Frage*, *schreiben*, *sprechen*, *Straße*, *Pfropfen* ... *abraten*, *Ausrede*) zu finden und nach kurzen betonten und unbetonten Vokalen das Transkriptionssymbol für die reduzierte Variante des velaren Reibe-R [ʀ̥] (z.B. *Berg*, *Birne*, *Körper*, *Lärm*, *nördlich*, *Zirkus*, *aufwärts*), falls dem *r*-Laut kein Vokal folgt.⁹ Die Reduktion des velaren *r*-Lautes zeigt sich in einer Verminderung des Reibegeräusches. Der DUDEN (2005:54) lässt zwar nach kurzen Vokalen in dieser Position sowohl das konsonantische als auch das vokalisierte unsilbische *r* zu, verwendet dann aber im Wörterverzeichnis nur das konsonantische *r*. Überprüft man die Aussprache anhand der Transkription der Wörter, könnte man meinen, dass das *r* im Wort *Korb* wie das *r* im Wort *Chöre* auszusprechen ist (DUDEN: [kɔrp], ['kø:rə]). Verglichen mit dem DUDEN und dem GWDA stellen die drei Varianten des Reibe-R im DAWB m. E. eine der wichtigsten Änderungen im Bereich des Konsonantismus dar. Im DUDEN und im GWDA wird für alle drei Positionen das Umschriftzeichen [r] verwendet, was den Eindruck vermittelt, dass es sich dabei um das Zungenspitzen-R handelt.

⁶ Einige Autoren wie z.B. E. Ternes und K. Kohler verwenden für das lange und das kurze *a* das gleiche Symbol ([ɑ:] und [ɑ]). Das GWDA unterscheidet zwischen dem etwas helleren (kurzen) und dem etwas dunkleren (langen, halblangen, kurzen) *a* ([a] vs. [ɑ:] / [ɑ.] / [ɑ]). ebenso ist die unterschiedliche Qualität bei P. Martens, R. Rausch, K. H. Ramers, I. Cauneau, H. Fiukowski, O.v. Essen, M. Počkar u.a. zu finden. Auch in der älteren Fachliteratur findet man die Unterscheidung [ɑ:] und [ɑ], so z.B. bei O. Jespersen und H. H. Wängler.

⁷ Das Zungenspitzen-R [r], das Zäpfchen-R [R] und das velare Reibe-R [ʀ].

⁸ Zur Aussprache der *r*-Laute in der österreichischen Standardaussprache und der Standardaussprache in der deutschsprachigen Schweiz vgl. Teil B und C im DAWB.

⁹ Das [ʀ̥] wird auch nach betontem und unbetontem langen *a* im Wort- und Silbenauslaut ausgesprochen (z.B. *Notar*, *klar*, *wahr*, *Karfreitag*, *Januar*).

Bekanntlich wird in den Endungen *-en*, *-em* und *-el* der Halblaut nach den meisten Konsonanten ausgelassen (elidiert), wobei die sog. silbischen Konsonanten [ŋ], [m], [l] und [ŋ] entstehen. Durch den Ausfall des Halblautes werden sie zu Silbenträgern, denn sie bilden den Kern der Silbe. Nach den bilabialen Verschlusslauten [p] und [b] und den velaren Verschlusslauten [k] und [g] kommt es in der Endung *-en* infolge der Elision zur Assimilation der Artikulationsstelle. Statt des silbischen [ŋ] entsteht nach bilabialen Verschlusslauten das silbische [m̥] (*Lippen, Leben*), nach velaren Verschlusslauten das silbische [ŋ̥] (*Haken, Algen*). Im Gegensatz zum GWDA, das die Assimilation der Artikulationsstelle berücksichtigt, wird im DUDEN (2005:38) zwar erwähnt, dass „anstelle von [pŋ], [bŋ], [kŋ], [gŋ] häufiger [pm̥], [bm̥], [kŋ̥], [gŋ̥] gesprochen wird“, doch wird im praktischen Teil die Assimilation nicht berücksichtigt (DUDEN: ['hɑ:bŋ], ['hɑ:kŋ] – GWDA: ['hɑ:bm̥]/['hɑ:bən], ['hɑ:kŋ̥]/['hɑ:kən]).

Ebenso uneinheitlich werden die sog. stimmlosen Lenis-Konsonanten (Verschluss- und Reibelaute) wiedergegeben. Wieder wird im DUDEN eine nicht zu überhörende artikulatorische Erscheinung vollkommen außer Acht gelassen, im GWDA hingegen an der Silbengrenze entsprechend markiert. Im Standarddeutschen existieren einige Regeln, die sich auf die Wort- und Silbengrenze beziehen. Es handelt sich dabei um die Abhängigkeit einzelner Konsonanten von ihrer Position innerhalb der graphischen Silbe. So wird z.B. das Graphem im Auslaut als [p], im Anlaut als [b] und im Anlaut nach einem stimmlosen Konsonanten als [b̥] realisiert. Die sog. Stimmlosigkeitsassimilation erfolgt, wenn eins der stimmlosen finalen Segmente [p, t, k, f, pf, s, ts, tʃ, ʃ, ç, x] an der Silben- oder Wortgrenze auf einen anlautenden stimmhaften Verschluss- oder Reibelaut [b, d, g, v, z, ʒ, j, ʝ] trifft. Sie ist also das Ergebnis der durch die Koartikulation bedingten artikulatorischen Anpassung (Angleichung) eines Sprachlautes an einen benachbarten Laut. Für das Deutsche gilt das Gesetz der progressiven Assimilation, laut dem der vorausgehende Konsonant (Verschluss- bzw. Reibelaut) auf den folgenden wirkt und nicht umgekehrt. Infolge der auslautenden Fortis-Konsonanten (der deutsche Auslaut kennt keine stimmhaften Obstruenten) verlieren die anlautenden Lenis-Konsonanten ihre Stimmhaftigkeit. Es gibt acht stimmlose Lenes [b̥, d̥, ɡ̥, v̥, z̥, ʒ̥, j̥, ʝ̥]. Dazu einige Beispiele: *Erdbeben, Erdbeeren, furchtbar, Fußball, Schilddrüse, Luftdruck, mattdunkel, Fußgänger, Gastgeber, Gleichgewicht, Advokat, Antwort, Bergwerk, Fischsuppe, folgsam, Fußsohle, Geschäftsjahr, Hetzjagd, Objekt, Ausrede, Bundesrepublik, erfolgreich* usw. Die Fortes wirken also progressiv fortisierend auf die unmittelbar folgenden Lenis-Konsonanten. Vergleicht man folgende Wortpaare, so wird man feststellen, dass anlautende Lenes im ersten Wort stimmhaft und im zweiten Wort stimmlos sind, z.B. *Gera – aus Gera, vor drei – nach drei, ein Buch – das Buch, von dir – mit dir, hingehen – weggehen, ansehen – aussehen, von Berlin – aus Berlin*. Die Stimmlosigkeitsassimilation ist auch innerhalb der Silbe wirksam, und zwar in anlautenden Konsonantenclustern [tʃ̥, kʃ̥, pʃ̥, fʃ̥, ʃ̥, ʃpʃ̥, ʃtʃ̥, pʃ̥ʃ̥], was bereits bei den *r*-Lauten dargelegt wurde. Dass diese phonetische Erscheinung im DUDEN nicht kenntlich gemacht wird, wirkt vor allem auf diejenigen Benutzer dieses Aussprachewörterbuches irreführend, deren Ausgangssprachen regressiv assimilieren, also auf diejenigen, die den harten deutschen Auslaut unter dem Einfluss

eines unmittelbar folgenden anlautenden stimmhaften Lenis-Konsonanten oder Vokals lenisieren und somit den vorausgehenden Laut dem folgenden angleichen (vgl. slow. *advokat, Magda, objekt* – deutsch *Advokat, Magda, Objekt* usw.). Der DUDEN (2005:58) behauptet sogar, dass stimmlose und stimmhafte Konsonanten gleicher Artikulationsart und -stelle, die an der Silbengrenze aufeinandertreffen, ihre Artikulation unverändert beibehalten. Die anlautenden Lenes bleiben demnach voll stimmhaft (DUDEN: *abbrennen* [ˈapbrɛnən]).

Abschließend sei in diesem Beitrag noch auf die sog. Bindung hingewiesen, die ebenso im DUDEN nicht berücksichtigt wird, obwohl es sich um eine nicht unbedeutende koartikulatorische Erscheinung des Standarddeutschen handelt. Treffen zwei gleiche Verschlusslaute, Reibelaute, Affrikaten, Nasale oder Laterale an der Wort- bzw. Silbengrenze aufeinander, so werden sie nur einmal ausgesprochen (z.B. *Obstteller, Scheckkonto, Schaffell, im Mai*). Man sollte diese Wort- bzw. Silbengrenzgeminaten eingliedrig realisieren. Eine Verdoppelung der Verschluss- oder Engebildung, wie es das Schriftbild nahelegt, kennt das Deutsche nicht. Es können bis zu drei gleiche konsonantische Grapheme aufeinander folgen, wobei nur ein Konsonant ausgesprochen werden soll (z.B. *Balletttänzer, Schifffahrt, Brennessel, Stilleben*). Man könnte die Schriftzeichen als artikulatorisch zweigliedrig deuten, was dazu führen könnte, dass man beide Segmente nicht geminiert, sondern zweimal ausspricht. Daher scheint es angeraten, Wortgrenzgeminaten transkriptiv als eingliedrig darzustellen. Im GWDA wird auf diese Erscheinung hingewiesen ([pp], [tt] usw.), ebenso im DAWB (pp, tt] usw.). Der DUDEN lässt sie leider außer Acht, was den Wörterbuchbenutzer dazu verleiten könnte, die betreffenden Konsonanten an der Silben- bzw. Wortgrenze zweimal auszusprechen.

Die Unterschiede zwischen den drei Aussprachewörterbüchern stellen zweifellos eine Belastung für die Lernenden und die Lehrenden dar. Es wäre auf jeden Fall wünschenswert, wenn man die normgerechte Aussprache verlässlich mithilfe eines auf dem Markt erhältlichen Nachschlagewerks überprüfen könnte, doch scheint der DUDEN in Anbetracht des hier Dargelegten diesen Anspruch nicht gänzlich zu erfüllen. Es bleibt nur zu hoffen, dass sich das DAWB auf dem Markt durchsetzen wird und so die Ära der Vormacht des DUDEN ein Ende nimmt.

LITERATURVERZEICHNIS

- Deutsches Aussprachewörterbuch (2009): Hrsg.: Krech, E.-M./Stock, E./Hirschfeld, U./ Anders, L.C.. Berlin: Walter de Gruyter.
- Duden. Aussprachewörterbuch (2005): bearb. von Mangold, M. in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. 6. überarb. und aktualisierte Aufl. Mannheim etc.: Dudenverlag. (Duden 6).
- Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache (1982): Hrsg.: Krech, E.-M./Kurka, E./Stelzig, H./Stock, E./Stötzer, U./Teske, R.. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Wörterbuch der deutschen Aussprache (1964): Hrsg.: Krech, H./Krech, E.-M./Kurka, E./Stelzig, H./Stock, E./Stötzer, U./Teske, R.. 2. überarb. und erw. Aufl.

1969; 3. durchges. Aufl. 1971, 4. durchges. Aufl. 1974. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

POVZETEK

Razlike med nemškimi slovarji izgovorjave: *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* (1982), *Duden* (2005), *Deutsches Aussprachewörterbuch* (2009)

Ob nedavnem izidu doslej najobsežnejšega nemškega slovarja izgovorjeve *Deutsches Aussprachewörterbuch* (v nadaljevanju DAWB) avtorica predstavi nekatere razlike med obstoječimi slovarji izgovorjave nemške standardne izreke, pri čemer posebej izpostavi pomanjkljivosti fonetičnega slovarja *Duden-Aussprachewörterbuch*, ki je trenutno (žal) še vedno edini na našem tržišču dosegljivi tovrstni slovar. V primerjavo je vključen tudi vzhodno-nemški slovar *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache*, ki je predhodnik novega slovarja. DAWB zagotovo predstavlja merodajno referenčno delo, na katerega smo dolgo čakali, saj temelji na dolgoletnih obsežnih (socio)fonetičnih raziskavah nemške standardne izreke in predstavlja normo, ki jo uporabljajo materni govorniki nemščine. Razlike v fonetični transkripciji omenjenih treh fonetičnih slovarjev zadevajo predvsem dvoglasnike, samoglasnike v nenaglašenem izglasju, a-je, realizacijo soglasniškega *r*, nezlogotvorne samoglasnike, zlogotvorne soglasnike, prilikovanje po nezvenečnosti in vezavo dveh istih soglasnikov na zlogovni meji.

ABSTRACT

The differences between German pronunciation dictionaries: *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* (1982), *Duden* (2005), *Deutsches Aussprachewörterbuch* (2009)

The article analyses the differences in the phonetic transcription between the three leading pronunciation dictionaries of the standard German language. The recently published *Deutsches Aussprachewörterbuch* (henceforth DAWB) is compared to the two earlier dictionaries, which are still in wide use: *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* (henceforth GWDA), published for the last time in 1982 and *Duden* (henceforth DUDEN), which was published in 2005 as the 6th edition. The book under review is the DAWB, which is a result of a project started in the early 1990's at the University of Halle-Wittenberg (Germany). It contains 1076 pages of more than 150.000 entries of German words as well as foreign and loan words and is based on the Standard pronunciation as it is used today in Germany. The phonetic transcription in DAWB differs in many phonetic elements from the GWDA and especially from the DUDEN, which has been the only available pronunciation dictionary on the market for many decades. The differences pointed out by the author of this article concern diphthongs, vowels in the unstressed final position, the pronunciation of the *a*-vowels, different realisations of the consonantic *r*, nonsyllabic vowels, syllabic consonants, the devoicing of initial weak obstruents when preceded by strong ones and the binding of identical consonants.

Daniela Ćurko

Faculty of Humanities and Social Sciences
 University of Zagreb, Croatia
danielacurko@hotmail.com

UDK: 821.111(417).09-31Joyce J.

THE REPRESENTATION OF WOMEN AND THE IRISH NATION IN JOYCE'S *A Portrait of the Artist as a Young Man*

The representation of women and that of the Irish nation are closely interwoven in James Joyce's *A Portrait of the Artist as a Young Man*. The representation of the women and girl characters in the novel mirrors the main character, Stephen Dedalus's state of mind on such fundamental questions as his relations to and his vision of the Irish nation, of its history and its problematic present; epoch contemporary to the creation of the novel. The theme of the role of the Roman Catholic Church is connected to the theme of the nation, as young Stephen will soon become conscious of the institution's responsibility for the disastrous political situation of the Ireland of the time, and, as a consequence, he will reject not only the religion he was born to and raised and educated in, but he will discard the very idea that his Irish race¹ is to be defined on the basis of its belonging to the Roman Catholic Church.

The woman image also encloses the theme of sexuality and its awaking. Our aim is thus also to demonstrate how the two processes of young Stephen becoming gradually conscious of his sexuality and of his nation's history and politics happen simultaneously, and that both Stephen's sexuality and his origins (the Irish nation and its history) interact in construction of what Stephen is, or, rather slowly becomes.

It is to be pointed out that the central image that unites most completely the representation of women with that of the 'race' is the image of "the batlike soul" (Joyce, 198, 239). Stephen, from the beginning of the novel, has yet to realize that he himself, along with Irish women and their country, have only started the process of coming to existence and that the only way to create the identity (of oneself and that of the nation) is to reject authority (of one's parents, friends and the Roman Catholic Church as an institution in the case of Stephen, to the British Empire and Rome as colonial masters in the case of Ireland), to 'betray' and thus to

¹ The term 'race' is used several times in the novel, especially in Stephen's reflections on Irish women, and the notion is reiterated at the very end of the novel. This final position points out its importance. The exact meaning of the term can still be discussed. We consider that it is rather used by Joyce in a metaphorical sense, which means that Stephen merely refers to the people 'of the same kind', people being involved in and sharing the same historical and social condition. In that case Stephen's definition of the term 'race' would be in accordance with the one given by Ernest Renan (see Renan, 143-155). However, the biological and deterministic meanings of the term 'race' are also to be taken into the consideration, polysemy being one of the characteristics of Joyce's language and style.

'fall', committing the necessary and liberating sin. The sexual is connected with the political, the image of Irish 'womanhood' with that of the Irish nation.

I. 'THE GREEN WOTHE' AS THE IMAGE OF SYNTHESIS UNITING THE IMAGE OF WOMEN AND THAT OF THE NATION

The incipit of the novel contains already the image which is the synthesis of the images of women and that of Ireland in the expression "the green wothé" (Joyce, 3) which is the infant Stephen's mispronunciation and the amalgam between two different verses and images of a nursery rhyme he listens to. In fact, both the image of the rose and a rose garden², symbolizing passion and sexuality, and that of the "little green place", metaphor of Ireland, do exist in the original rhyme, but separately. It is little Stephen who merges them together by mistake in his following wrong repeating of the rhyme: "O, the green wothé botheth" (*Ibid.*) The infant's mistake has a highly symbolic meaning, precisely because it makes the image of the rose and that of the "little green place" melt together, the word "green" being placed immediately by the word "rose", of which it has thus become an epithet. Thus little Stephen unconsciously creates a new meaning which has a heuristic value. This not only prefigures Stephen's future language creativity, but is also an indication that the representation of the woman is interwoven with the representation of the Irish nation from the very first page of the novel, which coincides with the forming and awakening of the infant Stephen's mind when it is still "a batlike" one, as it has only started perceiving the exterior and the interior reality, receiving its first, still obscure sensations and trying to interpret the signs the outside world is sending him.

II. 1. THE REPRESENTATION OF WOMEN OF AUTHORITY AND THE IRISH NATION

We have separated women images into two major groups, the first including the figures representing authority for little Stephen (Dante and Stephen's mother), the second including girls and young women being the objects of desire. We consider that the problem of race and nation is dealt with in a very explicit way through the image of women who represent authority : Dante and Stephen's mother, while the same issue is approached more indirectly, allusively, existing only as a half hidden subtext in images of young women and girls.

The family friend Dante Riordan belongs to the first group. Dante is the recurrent figure in the first chapter, chapter presenting the mind of infant Stephen and that of Stephen as an-eight-year-old boy. Dante is one of the most prominent 'voices' which will try to impose their (narrow) vision of the Irish past and present

² The image of the rose will be used to describe not only the immaterial and unreal Mercedes, for whom young Stephen will feel idealised and platonic love, but also to describe Emma whom Stephen will passionately desire and lust. For further analyses of the symbol see for ex. Barbara Seward, 167-180.

to young Stephen. Joyce shows through Stephen's memories of Dante, and especially through Stephen's recalls of Dante's reaction at the Christmas dinner quarrel, the major political issues which split the Irish nation at the time, towards the end of the 19th century, and in particular the role of the Roman Catholic Church in both Parnell's and Ireland's fall. The politics and important political issues concerning the future of the whole Irish nation are interwoven with the sexual theme in the Christmas dinner scene, as they will be throughout the novel.

Though, at first, the reader finds out that "uncle Charles said that Dante was a clever woman and well-read woman" (Joyce, 7), she will soon prove to be fanatical to the point of being hysterical, extremely narrow-minded and intolerant towards the Protestants, and very violent in her subjection and obedience to the politics of the Roman Catholic Church. Dante becomes not only a single character, but rather 'a type' representing all her countrymen who, in spite of all their intelligence, upbringing and education, define the Irish nation only on the basis of its submission to the institution of the Roman Catholic Church. Dante is a representative of those whose intransigence made impossible the reconciliation of Irish Roman Catholics and Protestants. Though she had previously supported the politics and policy of the Irish Parliamentary Party leader, Charles Stewart Parnell³, Dante, as the majority of the Irish, ranged herself against Parnell when the Roman Catholic Church condemned the politician for his love affair with Catherine O'Shea. At the Christmas dinner which took place soon after Parnell's fall and death, she violently defended the Roman Catholic Church role and position in the Parnell's case and attacked Stephen's father and a family friend, Mr. Casey, for defending Parnell. Her brutal and savage reaction on the occasion, her language and gestures left a strong and lasting impression on Stephen. Dante's position could be interpreted as the radical change of position of all those Roman Catholic Irish who Dante stood for, those Irish who, as Mr. Dedalus and his Fenian friend pointed out, caused Parnell's ruin and death and let the insignificant cause prevail where the nation's future was at stake. Besides, Parnell's love affair was naturally only the pretext for Gladstone, the actual British Prime Minister and Liberal Party leader to eliminate Parnell as his independent and too strong opponent, and consequently obtain the Irish Party votes in order to get the majority over Conservatives in Parliament.⁴ Thus Parnell fell as a victim in the fight for power between the Liberals and the Conservatives. The reader's knowledge of the political context and circumstances of Parnell's fall make him see Dante as

³ The following quotation clearly expresses the pro-Parnell position of Dante, prior to the scandal which shook Ireland of the period, the scandal consisting of the public revelation of Parnell having an affair with Catherine O' Shea, wife of the man who was both Protestant and Parnell's parliamentary colleague : "Dante had two brushes in her press. The brush with the maroon velvet back was for Michel Davitt and the brush with the green velvet back was for Parnell." (Joyce, 3-4).

⁴ Gladstone had formerly been against the Home Rule, but when he realized his Liberal Party would never win against the Conservatives in Parliament unless he got the Irish Party votes, he suddenly started supporting the introduction of the Home Rule Bill. Then Gladstone, eager to get rid of Parnell, made it known that he would resign as Liberal party leader unless the Irish Party found a new chairman. The Irish Party meeting held to decide about Gladstone's request took place in early December 1890, and the party members, supported by the committee of Irish bishops, repudiated Parnell as leader of the Irish party. See Foster, 180-185.

the very image of all those Irish whose lack of profound understanding of the politics and the nation's true interests in the long run let them be manipulated by Gladstone and the Liberals.

According to the critic Richard Brown, Dante's behavior proves that Parnell was defeated by the Irish "violent matriarchy (or internalized 'patriarchy')" (Brown, 38). The character embodies all the Irish servile subjected to the politics and judgment of the Roman Catholic Church, the Irish who chose to judge, punish and kill (as Mr. Dedalus remarked) its great political leader on the only ground of his not being 'moral' according to the institution's norms. Dante symbolizes all those Irish who considered such a minor and irrelevant cause as Parnell's sexual non-conformism sufficiently important as to provoke not only Parnell's personal tragedy, but a tragedy for the whole nation, as the Home Rule Bill campaign failed with the fall of the politician. The opinion of Dante was emblematic for the position of her countrymen – she embodies the Ireland that betrayed its true interests in its submission to the policy and the politics of the Roman Catholic Church. Dante Riordan is the 'type', representing all fanatic Irish Roman Catholics as repressive towards sexuality as they are repressive towards the open and free, democratic expression of political pluralism and the Irish. Her character represents all those short-sighted Irish Stephen will hold in contempt, as they never judged nor questioned the political option the Roman Catholic Church took in the Parnell case and throughout recent Irish history; she incarnates the Ireland that decided to 'serve' Rome and whose church Stephen scornfully called "the scullery maid of Christendom" (Joyce, 239). A somewhat older Stephen will understand that the fanatical obedience to the Roman Catholic Church (the obedience symbolized not only by Dante, but also by "the old harridan" who insulted Catherine O'Shea in front of Mr. Casey), causing the fall of Parnell and the consequent failure of his Home Rule Campaign had a catastrophic consequence on Ireland, as it made impossible the economical, political and psychological emancipation of his country of its two colonial rulers, Rome and the British Empire. Stephen will also come to understand that the Parnell Case is proof that both the Church and the Irish people did not support the true leaders of Ireland nor the country's true interests, that they together let Ireland sink again into the abyss of national hatred between Catholics and Protestants and left it finally confined to the margins of the prosperous and free world. Thus Dante embodies the Ireland Stephen will shrink from, and finally decide to leave behind, as it has not only been the victim of its colonial past, but its accomplice. Dante's position helped Stephen realize Ireland was co-responsible for having become "the race of clodhoppers" (Joyce, 272).

Another figure representing authority is Stephen's mother, and the character is as significant for the understanding of Joyce's criticism of his nation and his countrymen as Dante is. Mrs. Dedalus will also try to force Stephen to accept her vision of what Ireland is and what it means to be Irish: just as Mrs. Riordan and the vast majority of the Irish of the epoch, she never questions the widely accepted opinion that Ireland should stay committed to Rome, and that being Irish means being Roman Catholic. Stephen will, on the contrary, refuse that definition of the Irish identity in general and of his own identity in particular.

The political standpoint of Stephen's mother is first revealed at the previously mentioned Christmas dinner scene, where Mrs. Dedalus at first tries to stay neutral during the discussion over the Parnell affair, debate that tears apart the family and friends gathered for the occasion, as it tears apart Ireland. Mrs. Dedalus feels saddened by the violence and brutality of the ideological and social fracture in the family, fracture that brutally opposes those most closely related (is that not the Aristotle definition of tragedy?), where Stephen's family stands for Ireland as a whole. Stephen's mother represents those Irish of the epoch who considered that national consensus and union could be realized. However, by the end of the Christmas dinner scene she aligns with Dante, thus giving 'God and morality and religion' (Joyce, 38) the preference over Ireland's fight for autonomy and independence.

II. 2. WOMEN DESIRED AND THE REPRESENTATION OF THE IRISH NATION

Another group of female characters is that of girls and women for whom Stephen will feel sexual desire. As it was the case with the female characters representing authority, the representation of the women of another group is most narrowly intermingled with the representation of the Irish nation and its conflicts. We propose to demonstrate that the majority of female characters in this second group have one important feature in common: the metaphor of the "batlike soul" (Joyce, 198) description detail which refers to women, but beyond it, it refers to the Irish nation.

This image is, however, absent in the representation of the first girl character mentioned: that of Eileen, a little girl from the neighborhood who inspires Stephen's first childish love. One detail is of great importance: Eileen is Protestant, while Stephen is from a Roman Catholic community. One scene concerning Eileen is important enough to be well remembered by Stephen: Stephen still records Dante's furious reaction upon his saying "when they were grown up he was going to marry Eileen" (*Ibid.*, 5). The brutality and rudeness of Dante's reaction on the little boy's otherwise innocent and inoffensive remark was in direct proportion with the depth of the religious and racial split between the two communities in Ireland at the end of the nineteenth century⁵.

Other women images will appear through the evocation of Stephen's adolescence, among them those of prostitutes Stephen encounters in the brothel district of Dublin. The sexual theme is once again closely interlaced with the political, the representation of women with that of the nation - it is because young Stephen's family is Irish Roman Catholic that he was brought up (and by the Jesuits) to in-

⁵ As Joyce himself is a model for Stephen, it can be assumed that the earliest events in Stephen's childhood, and among them Dante's anger because of little Stephen's infatuation for Eileen, took place in the late 1880's. The novel finishes with Stephen as a college student, as he decides to leave Ireland. His voluntary exile in fact merges two events, Joyce's first stay in Paris in 1902, and his definite leaving his country with Nora in 1904. Thus, the presumed historical time of the novel spreads between the year 1880 and the very beginning of the twentieth century.

teriorize the strict and rigid moral code of the Roman Catholic religion. And it is precisely because he is still deeply marked by the repressive Catholic upbringing during his adolescence that he will feel such a strong sense of guilt because of the sexual activity that the adolescent of the time cannot have but with prostitutes, the guilt because of the irrepressible desire the Church so condemns if not for the purpose of prolonging mankind. It is because of his Roman Catholic origins and education that young Stephen will be so traumatized by Father Arnall's hell-fire sermon which will make him feel the tremendous fear of God's punishment, and finally make him replace his previous, almost frantic, sexuality by self-mortification and bodily denial.

Young Stephen's adoration of the Blessed Virgin Mary is simultaneous and parallel to his obsession with prostitutes. Stephen's two inclinations are the consequence of one and the same cause which again intermingles in the representations of women and that of Ireland: his rigorous and almost fanatical religious education which was imposed to him as a supposed unalienable part of the Irish national identity. His Catholic upbringing, which strictly separates the body from the soul, denying the body and the sexual desire with it, necessarily splits the woman image in two opposites, reviving the antithesis of the saint and the whore. Thus both the Virgin Mary image and that of the prostitutes are related to the idea that the (Roman Catholic) religion makes an essence of the Irish national identity, and the identity of each and every Irishman, an idea Stephen will definitely reject.

There is a secondary female character which is the very symbol of Stephen's vision of his country at that particular historical moment that was the end of the 19th century: the young peasant woman who tries to seduce Stephen's friend David. The young wife abodes beyond the civilized world (in the wilderness and loneliness of the Ballyhoura hills), and the marginal geographical location of her farm and the isolation of both the woman and her abode mirrors that of Ireland. And she, like Stephen's beloved Emma, like Ireland itself, will betray and offer herself 'to the stranger'. The young woman wishes to betray her husband just like Ireland, as Stephen puts it, has betrayed many times her best and most worthy political leaders and artists. The young peasant woman, just like the Emma Stephen falls in love with, are two characters who synthesize the figure of all Irish women and, at the same time, represents the very image of Ireland because, for Stephen, Irish womanhood and the Irish nation have two essential characteristics in common - betrayal of oneself and self-ignorance. Their same nature is expressed by the metaphor of the 'batlike soul':

"The last words of Davin's story sang in his memory and the figure of the woman in the story stood forth, reflected in other figures of the peasant women whom he had seen standing in the doorways at Clane as the college cars drove by, as a type of her race and his own, *a batlike soul waking to the consciousness of itself* in darkness and secrecy and loneliness and, through the eyes and voice and gesture of a woman without guile, *calling the stranger to her bed.*" (Joyce, 198)

⁶ See the quotation below.

The theme of nation is again mingled with the image of women in the passage describing how Stephen, as a poor college student (and Stephen is poor not only because of his father's irresponsibility and incompetence, but more generally because he belongs to the 'conquered', Irish Catholic 'race') observes the cozy hotel where, he supposes, only Irish patricians can afford to sojourn with their daughters, inaccessible to him. Thus Stephen's associations attached to the image of Irish patricians support in an explicit way the major theme of the nation, for Stephen's reference to 'the ignoble race' of Irish patricians reveals a severe moral judgment and condemnation of the absentee landlord regime which exploited native (Catholic) Irish farmers and peasants:

"How could he hit their conscience or how cast his shadow over the imaginations of their daughters, before their squires begat upon them, that they might breed a race less ignoble than their own?" (Joyce, 259)

There also is a more subtle and hidden reference to the theme of nation further in the same passage where the reiteration of the image of bats already used in presenting Stephen's thoughts of the young peasant's wife creates a subtext which alludes to Stephen's vision of Irish women and of their country. Irish womanhood, just as its country, is equally unconscious, unaware of their true identity, needs and desires:

"And under the deepened dusk he feels the thoughts and desires of the race to which he belonged *flitting like bats*, across the dark country lanes, under trees by the edges of streams and near the poolmottled bogs. A woman had waited in the doorway as Davin had passed by at night and, offering him a cup of milk, had all but wooed him to her bed (...)." (*Ibid.*, 259, put in italics by us)

The encounter with the flower girl occurs immediately after Davin's story of the young peasant woman. And indeed the two figures almost merge together, because they share their loneliness, and because they both offer themselves to a stranger, and 'without guile'. Stephen, poor student of the *déclassée* family, cannot afford to buy flowers a girl is offering him, and his bitter reflections upon the encounter have political allusions: Stephen and the girl, both Irish Roman Catholics, are equally poor (unlike a Protestant student of the Trinity College⁷) and their poverty is the consequence of the condition and situation their community has been in for centuries. The girl image interacts again with the image of Ireland: the flower girl embodying Ireland's humiliation and poverty, its social, cultural and economic inferiority. The feelings the flower girl inspires in Stephen will be the same ambivalent feelings he has towards Ireland: compassion and shame at the sight of the misery the girl, himself and his country have in common. The connotation of betrayal with a stranger is also present, as the flower girl encounter is the variation of the encounter with the young peasant's wife.

⁷ The economic, as well as political inferiority of the Irish Catholic community in comparison to the Anglo-Irish Protestants goes back to the Act of Settlement, passed in 1701, which establishes Protestant ascendancy.

“He left her quickly, fearing that her intimacy might turn to gibing and wishing to be sent out of the way before she offered her ware to another, a tourist from England or a student of Trinity.” (Joyce, 199)

And finally there is one synthesizing woman character that incorporates features from all other girl and women figures, until finally becoming the symbol of ‘Irish womanhood’ – Emma. When Stephen recalls Emma’s flirting with the young priest, during which she was “toying with the pages of her Irish phrasebook” (Joyce, 238), the evoking of that significant detail of Emma’s having the phrasebook of the Celtic language shows Stephen’s scornful attitude towards the Irish language revival and Irish nationalism. Emma chose the solution to the Irish problem which Stephen had rejected: the return to the Celtic tradition and language and embracing the idea of Irish Roman Catholic nationalism.

Emma resembles her nation by her act of betrayal, although her unfaithfulness to Stephen is not real, but only imagined by the jealous and suspicious young boy. The betrayal is indeed that common feature which links Emma with all other young women and girl features in the novel, and makes her a symbol of Ireland, that also, according to Stephen, has always betrayed those who tried to free Ireland from its colonial dependence, whether they were its political leaders like Parnell or (future) artists like Stephen.

However, the notion of betrayal is an ambivalent one, being not only negative, but also highly positive, for the act of sexual liberation of an Irish woman is shown to be identical in nature to the act of political liberation of the Irish nation; identical also is the act of liberating the creative forces of her bard, Stephen. The hero, indeed, becomes aware during the seaside scene of his having the mission to express the essence of the Irish and of Ireland.

The recurrence of the image of the ‘batlike soul’ (*Ibid.*, 198) present in the representation of various female characters, such as the young peasant’s wife, Emma and the daughters of Irish patricians, has the effect of stressing its importance and further linking the representation of women with that of the Irish nation. Both Emma, as synthesizing figure of all other women, and Ireland at the end of the 19th century, had yet to gain their liberty, and create their identity. Stephen perceives that the feature common to Emma, to his nation and himself is the process of self-creation, process of which realization is urgent and irrepressible, but the process which has only just begun. The Ireland of *A Portrait* still had to free itself of both the colonial and ideological domination of London and Rome in order to become independent and prosperous. Stephen feels that the proper act to set in motion the process of liberation and self-definition is betrayal of the imposed stereotype of what forms the identity of his nation.

So at the end of the novel Stephen understands, in a burst of romantic enthusiasm and youthful optimism, that in order to be faithful to his nation and to himself, in order to be raised high to the holy mountain where Celtic gods abode, he has first to commit the sin of the young peasant’s wife – unfaithfulness, infidelity – by leaving his country and renouncing its –and his religion, by offering himself to the Otherness in order to find the true essence of Sameness. At the beginning of the (artist’s) creation there was betrayal.

BIBLIOGRAPHY

- BAŠIĆ, Sonja. (svibanj-lipanj 1996) Vampir povijesti : Joyce, Faulkner i Krleža. *Republika* 5-6, 123-127.
- BROWN, Richard (1992) *Modern Novelists: James Joyce*. New York : St. Martin's Press
- CONNOLLY, S.J (ed.) (1998) *The Oxford Companion to Irish History*. Oxford : Oxford University Press
- CONNOLLY, Thomas (ed.) (1964) *Joyce's Portrait : Criticisms and Critiques*. London : Peter Owen
- FOSTER, R.F. (ed.) (1989) *The Oxford History of Ireland*. Oxford : Oxford University Press
- FOSTER, R.F. (ed.) (1989) *The Oxford Illustrated History of Ireland*. Oxford : Oxford University Press
- FOUCAULT, Michel (1996) O drugim prostorima. *Glasje* 6, 8-14.
- JOYCE, James (1992), *A Portrait of the Artist as a Young Man*. London : Penguin Books
- NAREMORE, James (1976) Consciousness and Society in *A Portrait of the Artist*. Thomas F. Staley and Bernard Bantock (ed.), *Approaches to Joyce's Portrait*. Pittsburgh : University of Pittsburgh Press, 113-134.
- RENAN, Ernest (1995) What is a Nation ?. Omar Dahbour and Micheline R. Is-hay (ed.), *The Nationalism Reader*. Atlantic Highlands, N.J. : Humanities Press, 143-155.
- SCHUTTE, William M. (ed.), (1968) *Twentieth Century Interpretations of "A Portrait of the Artist as a Young Man"*. New Jersey : Prentice-Hall
- SEWARD, Barbara (1964) The Artist and the Rose. Th. Connolly (ed.), *Joyce's Portrait : Criticisms and Critiques*. London : Peter Owen, 167-180.
- WEISS-BALLA, Klára (1992) *A Cohesive Presence: The Girl Image as Subtext in James Joyce's "A Portrait of the Artist as a Young Man"*. Bern : Peter Lang, Inc. European Academic Publishers

ABSTRACT

The representation of women and the irish nation in Joyce's *A Portrait of the Artist as a Young Man*

In Joyce's novel *A Portrait of the Artist as a Young Man* the representation of the Irish nation is closely interwoven with that of Irish women. Two groups can be distinguished among the women and girl characters: the women who are a symbol of authority and those who embody desire. Stephen's mother and Dante Riordan, a family relative and religious fanatic who closely surveyed and influenced his early childhood, symbolize those Irish who firmly supported the dogma that the Irish nation's identity was not to be separated from the nation's necessity in being a Roman Catholic one, subdued to the domination of both Rome and London. Stephen, after having accepted this view as a child, refuses

this standpoint as rigid and narrow-minded; in one word, as a dangerous stereotype with disastrous consequences for the future of Ireland as he becomes an adolescent.

As for the other group, the girl named (Stephen's) desire, the one central and recurrent image which appears in its description is that of the "batlike soul". The metaphor is deeply significant for the theme of this essay, as the girl characters are portrayed as unaware of themselves and only coming to consciousness, just as the Ireland of the epoch was seen and portrayed by young Stephen. The women, object of desire, are also seen as adulterous: but *to betray*, Stephen soon gets to understand, is the only way to be faithful – to himself and to his vision of what Ireland is yet to become.

Thus the representation of the Irish nation is not only in connection with that of Irish women, but also in relation with a process of creation of Stephen's own identity, as he slowly liberates himself from the public opinion and becomes a free minded and independent adult, aware of the impact and importance his future artist vocation will have for him, as well as for his whole country.

POVZETEK

Prikaz ženske in irskega naroda v Joycevem *Umetnikov mladostni portret*

V Joycevem romanu *Umetnikov mladostni portret* je prikaz irske ženske vseh družbenih slojev in starostnih obdobjih najožje povezan z Joycevim kritičnim pogledom na preteklost in sodobnost irskega naroda. Tako Stephenova mati kot njena fanatična in ozkosrčna starejša sorodnica Dante Riordan spadata v prvo skupino ženskih likov, ki predstavljajo avtoritete, katerih stališča odraščajoči mladi Stephen zavrača, ker postopoma dojema, da mati in še posebej Dante simbolizirata tisto Irsko, ki čvrsto podpira dogmo, da pripadnost rimski katoliški cerkvi tvori značaj in samo bistvo irskega naroda. Oblikovanje Stephove osebnosti sovпада s porajanjem njegovega zavedanja, da je imelo takšno stališče katastrofalne in dalekosežne posledice za irsko politiko in narod, ker je podjarmljenost Cerkev kot instituciji implicirala in ohranjala podjarmljenost Britanskemu imperiju, kar se je še posebej dramatično izrazilo ob padcu politika Parnella. Pravi pomen Parnelovega padca Stephen dojame šele kot mladenič in ga pojmuje kot še eno izmed številnih izdaj naboljših irskih vodij, ki jo zagrešita irski narod in Cerkev. Dežela se je tako znašla zapuščena na obrobju kulturnega sveta, ali bolje rečeno onkraj meja civilizacije, v divjih in pustih prostranstvih.

Drugo skupino ženskih likov tvorijo dekleta in mlade ženske kot objekti seksualnega poželenja mladega Stephena. Te like povezuje osrednja in ponavljajoča se metafora „duše kot netopirjev“, figura, ki konotira simbolično slepilo, nepoznavanje in iskanje sebe. Ta pesniška slika prek ženskih likov hkrati povezuje tako Stephena kot pogled na stanja njegovega naroda. Še en pojem sintetizira vizijo o naravi irske ženske preko opisovanja naroda – to je že omenjeni pojem izdaje, ki je ambivaleten in protisloven. To izdajo Stephen sprva z gnusom obsoja v primeru predaje prešuštnice neznanцу ali predaje Irske Britaniji kot kolonialni sili. Vendar pa se na koncu romana junak začne zavedati, da mora tudi on sam *izdati*, kot tista mlada poročena kmetica, ki se je na pragu svojega doma nudila njegovemu prijatelju Davinu; izdati, da bi, kako paradoksalno, ostal zvest, zapustiti svojo vero in domovino, da bi lahko v izgnanstvu kot pisatelj, za kar se je že kmalu čutil poklicanega, poiskal izvorno identiteto Irske. Roman se konča v tonu mladostnega entuziazma in v prepričanju, da šele Drugost osvobaja spono in vezi, ki ovirajo bodočega umetnika v domovini, da lahko šele v drugosti junak najde bistvo istosti, izreče in izkaže tisto, kar tvori kulturno in politično identiteto svojega naroda.

Andreja RadetičSrednja poklicna in strokovna šola Krško
andreja.radetic@gmail.com

UDK: 028.4(497.4):82.0-312.5

BRALNI OKUS SLOVENCEV IN NJEGOVE POSLEDICE

1. UVOD

Zdi se, da smo zadnje čase zasuti s knjižno ponudbo. V supermarketih, trafikah, na poštah, celo na bencinskih servisih nas k nakupu vabijo prepolne knjižne police. Glede na tako ponudbo in glede na število izposoj v naših knjižnicah lahko sklepamo, da Slovenci relativno dosti beremo. A samo dejstvo, da beremo, še ne pomeni, da beremo kvalitetno.

2. POMEN BRANJA

Dejstvo je, da je branje izrednega pomena. Tudi tega, da knjige vplivajo na človekovo razmišljanje in mišljenje, se zavedajo že od nekdaj. Tako knjige v preteklosti niso bile dostopne vsakomur, knjige z ideološko sporno vsebino so sežigali in prepovedovali, bile so podvržene številnim cenzuram itd. Še posebej pomembno je branje leposlovja, o čemer so bile – sploh v zadnjem času – narejene številne raziskave in analize. Pri nas se s pomenom in učinki branja najbolj poglobljeno verjetno ukvarja Meta Grosman, ki našteva naslednje možne učinke in funkcije branja¹:

a. Ko beremo leposlovno delo, beremo o izkušnjah drugih ljudi, kar nam omogoča splošno zavedanje o možnih človekovih izkušnjah, njihovih razsežnostih in posledicah. Ko beremo, hkrati tudi spoznavamo metode pripovedovanja, ki jih kasneje lahko pri ubesedovanju lastnih izkušenj uporabimo tudi sami. Ravno slednjemu, torej ubesedovanju lastnih izkušenj, zadnje čase pripisujejo vse večji pomen, saj ljudem omogoča neke vrste »samoanalizo« oz. osmišljanje lastne življenjske izkušnje. Nekateri drugi avtorji (npr. Lesser) vidi-jo branje kot iskanje »samega sebe«, saj leposlovje ponuja obilico osebnostnih tem in izkušenj, s katerimi se lahko bralec poistoveti oz. identificira.² Vez med literaturo in identiteto (poistovetenjem)³ je v zadnjem času vse bolj aktual-

¹ Povzemam po Grosman (1998: 12 -13) in Grosman (1989: 27 - 40).

² O tem piše Marko Juvan (2003, 3 - 18).

³ »Identiteta je [...] dvojna konstrukcija: narativno-interpretativna graditev 'sebstva', tj. istosti subjekta v toku njegovih variacij in menjav, ter opredeljevanje takšnega subjekta z njegovo udeleženo/članstvom v eni ali več družbeno-kulturnih skupinah, razredih, kategorijah. Prek takšnih konstrukcij člani skupine dojemajo in opredeljujejo sami sebe, tako nanje gledajo tudi tisti, ki pripadajo drugačnim identitetnim konstrukcijam.« (Juvan, 2003: 12)

na. A pomemben faktor ni le oblikovanje identitete bralca. Iskanje identitete, kriza identitete, razvoj identitete literarnih likov so stalne teme književnih del. Na oblikovanje literarnega dela pomembno vpliva tudi identiteta pisca. Juvan (2003: 13) navaja primer Franceta Prešerna, ki je v Vrbi razcepljen med nezadovoljivo moderno urbanostjo in izgubljeno tradicionalno vaškostjo, rodnostjo.

b. Pomembno je tudi spoznanje o pomenu pripovedi za t. i. pripovedno spoznavanje, ki je »eden izmed dveh načinov spoznavanja delovanja in mišljenja, ki nam omogoča posebno obliko urejanja izkušnje, gledanja na svet in je nenadomestljivo. [...] Pripovedno spoznavanje ljudje uporabljajo za povezovanje različnih sestavin izkustva ali delovanja v osmišljeno celoto. [...] Pripovedovanje / zamišljanje zgodbe je nujno potrebno za smiselno rekonstrukcijo preteklih dogodkov [...]. Omogoča nam tudi ustvarjalen razmislek o dejanskosti in (fantazijsko) zamišljanje še neobstoječega. (Grosman, 1998: 13)«

c. Spet drugi avtorji (npr. Harding) trdijo, da ima branje na bralca pomembnejši oz. večji vpliv kot njegove lastne življenjske izkušnje, saj je umetniško verodostojno oz. prepričljivo leposlovje dostikrat bolj osmišljeno, razumljivo in celovito. Pri tem je ključnega pomena bralec, ker bere brez lastne čustvene vpletenosti in brez predhodnih pričakovanj.

d. Ko govorimo o branju, nikakor ne moremo mimo jezika, ki je – kot sta dokazala Luckman in Berger⁴ - »v bistvu sredstvo, s katerim gradimo vse predstave o svetu in te predstave ohranjamo za sebe in poznejše generacije, v obliki starodavnih mitov, epske pripovedi, zgodovinske pripovedi in pripovedi sodobne znanosti. S pomočjo jezika tvorimo tudi osebno in narodno identiteto in vse medsebojne odnose ter predstavitve samega sebe, ki jih včasih imenujemo kar osebni imidž. (Grosman, 1998: 13)« Dejansko lahko samo z jezikom osmislimo svoje življenje in ves svet okoli sebe. Vsi stiki med živimi bitji potekajo preko jezika⁵. Leposlovje ima na voljo le jezik, a lahko z njim skorajda poljubno manipulira - ne le s posameznikom, temveč tudi s skupnostjo. Ugotovljeno je bilo tudi, da se že novorojenček pri prvih socialnih stikih uvaja v fiktivno rabo jezika. Z branjem leposlovja se še dodatno razvijajo fantazijske sposobnosti, ki pomembno vplivajo na razvoj bralne sposobnosti, analitičnega mišljenja, sposobnosti predvidevanja, kombinatornih sposobnosti in sposobnosti razumevanja sebe in sveta okoli sebe.

e. Posebno močan vpliv ima branje na otroka. Grosmanova (1989: 39) zagovarja tudi tezo, da branje kakovostnega mladinskega leposlovja omogoča otroku lažji vstop v njegovo kulturo in prispeva k uspešnosti socializacije. Omogoča mu tudi večjo možnost simboličnega izražanja in zapletenejših jezikovnih struktur, pozitivno pa vpliva tudi na osebni razvoj otroka. Nudi mu možnost za razmišljanje o njegovi lastni izkušnji in ga navaja k izbiranju in odločanju o različnih možnostih.

⁴ Povzeman po Grosmanovi, ki citira Petra Bergerja (1967) *The Sociology Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*.

⁵ Najsi bodi ustni ali pisni, lahko pa tudi znakovni ali katerikoli drugi način sporazumevanja.

3. TRIVIALNA LITERATURA

Zgoraj sem omenila, da ima umetniško verodostojno oz. prepričljivo leposlovje pomemben vpliv na bralca. Je torej pomembno, ali beremo umetniško leposlovje ali kičasto leposlovje? Odgovor je vsekakor da. A najprej je treba definirati eno in drugo. Jasno mejo je vsekakor nemogoče potegniti, a splošno velja, da ima umetniško besedilo določene estetske značilnosti in vrednosti. Ob tem velja opomniti, da »sta estetska sodba in opis estetskih značilnosti veljavna le za bralce, ki jim je skupno določena zanimanje za književnost, horizont pričakovanj in običajno tudi določena ideologija.« (Grosman, 1989: 31) Motiv za nastanek umetnostnega besedila je umetniško izražanje avtorjevega lastnega razmerja do sveta in njegovega lastnega videnja problema. Avtor takega besedila »pričakuje, da se bodo naslovniki strinjali z njim glede tega, da je izbrana izkušnja ali situacija zanimiva ali njegov odnos do nje primeren [...]« (Grosman, 1989: 34) Neumetniško besedilo ali kič⁶ je besedilo brez estetskih značilnosti in vrednosti. Hladnik (1983: 21) kot funkciji kiča oz. trivialne literature navaja

- katarzično, kjer gre za zadovoljevanje potreb, predvsem po zabavi. Pomembni faktorji pri tem so radovednost, napetost in ljubezenska razsežnost;
- stimulatивно, pri čemer gre za manipulativno vplivanje na obnašanje bralca. Tako naj bi preko kiča vladajoči razred manipuliral z množicami⁷.

Verjetno je ravno zadovoljevanje potrebe po zabavi oz. sprostitvi razlog, da je trivialna literatura (pri nas) tako popularna. Založbe, knjigarne in nenazadnje avtorji to dejstvo seveda s pridom izkoriščajo. T. i. poletno branje je, kot kaže, odličen vir zaslužka – kvaliteta samih del (in njihovih prevodov) ter dolgoročni učinki na bralci so najverjetneje drugotnega pomena.

4. BRALNE STATISTIKE

Zanimalo me je, koliko leposlovnih knjig se na mesec izposodi v slovenskih knjižnicah in koliko le-teh bi lahko uvrstili v okvir trivialne literature. Uporabila sem seznam stotih najbolje izposojanih knjig v vseh slovenskih knjižnicah, ki je dostopen na Cobissovi spletni strani; in sicer za junij, julij in avgust 2010. Junija se je na omenjenem seznamu znašlo 82 leposlovnih del⁸, ki imajo skupaj več kot 68 tisoč izposoj. Julija je bilo neleposlovnih del le pet, leposlovje skupaj šteje kar okoli sto tisoč izposoj. Avgusta je zopet upadla izposoja leposlovnih del – na seznamu je 68 del s skupno le dobrimi dvanajst tisoč izposojami. Seveda si izposoditi ne po-

⁶ Izraz kič je povzet po Grosmanovi (1989), ki sicer uporablja tudi izraz literarna plaža (1998). S slednjim tovrstno literaturo označi tudi Kmecl (1995: 315). Miran Hladnik poleg že omenjenih (1983: 5 - 8) za to vrsto literature ponudi še izraze trivialna literatura, množična in zabavna literatura, šund ter popularna in poljudna literatura. Poudariti je potrebno, da pojmi niso popolnoma sopomenski; vsi razen izraza popularna literatura se nanašajo na estetsko razvrednoteno literaturo. Sama uporabljam izraz trivialna literatura.

⁷ Leposlovje ima močan vpliv na posameznikovo zavest in podzavest: preko kiča lahko vsekakor vplivamo na posameznikovo razumevanje sveta in njegovo mišljenje. Zlorablajo ga lahko tudi vladajoče garniture za prikrito promocijo.

⁸ Ostalo so učbeniki in priročniki.

meni še nujno knjigo tudi prebrati, a če vseeno sklepamo, da se večina teh knjig prebere, potem je zelo zaskrbljujoče, da je verjetno le roman Gorana Vojnovića Čefurji, raus! – glede na vse pohvale in prejete nagrade - lahko zanesljivo izločen s seznama trivialne literature⁹. Naj kot zanimivost omenim tudi, da je na listi desetih najbolj prodajanih knjig v slovenskih knjigarnah za april 2010¹⁰ vsaj pet del tovrstne literature¹¹.

Na vrhu seznama s Cobissa je vse tri mesece Kathleen Woodiwiss¹², ki se je z romanom Snubec proti svoji volji uvrstila celo na zgoraj omenjeni seznam najbolj prodajanih knjig. Zavzema vsa tri prva mesta vse tri mesece. Avtorica je tudi sicer izredno všeč našim bralcem, saj ima na seznamu še več svojih romanov; skupno ima krepko čez petnajst tisoč izposoj. Ljubezenski žanr trivialne literature je očitno (pri Slovencih) najbolj priljubljen, saj so na seznamu še številni drugi naslovi tega žanra. Slikajo različne ljubezenske zgodbe, za katere so značilni predvidljivi srečni konci in pričakovani zapleti, črno-belo slikanje likov (predvsem delitev na dober-slab), nagrajeni pozitivni liki in kaznovani slabi itd. Priljubljeni avtorji so tudi Danielle Steel, Julie Gerwood, Nicholas Sparks, Suzanne Enoch, Anita Shreve, Amanda Quick in številni drugi.

Naslednji je kriminalni roman. Še vedno prednjači Dan Brown s svojimi napetimi pustolovskimi romani Izgubljeni simbol, Da Vincijeva šifra, Angeli in demoni, Digitalna trdnjava. Tudi on je na seznamu najbolj prodajanih knjig, v knjižnicah ima skupno krepko preko deset tisoč izposoj. Letos je zelo bran tudi švedski avtor Stieg Larsson s svojo trilogijo Millenium. Za ta žanr so značilni predvsem vzdrževanje suspenza, nepričakovani preobrati, nezanesljivi liki (Kdo je v resnici pozitiven in kdo ne?) itd.

Zadnje čase izredno dobro brana so dela o vampirjih in ostala znanstveno-fantastična literatura. Prednjačita Stephanie Meyer z romani iz zbirke Vampiriska akademija in Robin Hobb z deli Morilčev vajenec in Kraljevi morilec. V teh delih se pogosto pojavljajo fantazijski svetovi in liki, nadnaravne sile itd. Še vedno so zelo brana dela o Harry-ju Potterju avtorice J. K. Rowling.

Dokaj priljubljene so tudi knjige o življenjskih izkušnjah (trpinčenih) žensk; izstopajo dela o izkušnjah muslimank v Aziji in Afriki (npr. Prepovedana žena Verene Wermuth, Puščavska roža, Zbogom, Afrika in Bela Masajka Korinne Hoffman itd.). Slovence prevzema tudi zgodovinski žanr, ki opisuje zgodovinske dogodke in življenjepise zgodovinskih osebnosti, npr. Druga sestra Boleyn avtorice Philippe Gregory.

5. NEGATIVNI UČINKI BRANJA TRIVIALNE LITERATURE

Beremo torej kar precej, vendar premalo kvalitetne literature. V šolah učitelji navajamo učence in dijake k branju kvalitetnejšega leposlovja in kritičnega mišlje-

⁹ Seveda se tudi znotraj okvira trivialne literature dela razlikujejo po kvaliteti.

¹⁰ Objavila ga je revija Bukla maja 2010.

¹¹ Naj na tem mestu omenim še eno dejstvo, ki me je malce »zbadlo«: razen Vojnovića na seznamih praktično ni slovenskega leposlovja.

¹² Avgusta jo je prehitel le učbenik za fiziko.

nja, ki je ključno tudi pri poznejšem samostojnem izbiranju branja. Da leposlovje z določeno estetsko vrednostjo ne ponuja odgovorov in tem, ki jih mladi in starejši iščemo v delih, zagotovo ne drži. Starejši pubertetniki, ki radi berejo teme o spolnosti, smrti, grehu, predsodkih, padejo v t. i. bralni trans ob delih, kot so Salingerjev roman *Varuh mlade rži*, *V vrtincu* avtorja Mitchella, *Guest of the Nation* (F. O'Connor) in A. Raudijevem romanu *The Fountainhead*¹³. Res je tudi, da jim vse te teme ponuja še marsikateri ljubezenski roman, npr. Neuničljiva K. Woodiwiss, a ob takih romanih si sploh mladi lahko ustvarjajo stereotipne predstave o svetu in nerealna pričakovanja, rešitve in življenjske (z)možnosti. Posledice pogostega ali izključnega branja trivialnih besedil so torej zelo kvarne in dolgoročne. Naslednji izmed slabih vplivov je tudi slabše razvita jezikovna zmožnost, saj so trivialna besedila pisana večinoma v »lahkotnejšem«, nedvoumnem jeziku, ki ne pušča (veliko) možnosti za interpretacijo in lastno presojanje dogodkov; tudi metafore so stereotipne, banalne. Tak jezik seveda omogoča sproščujoče branje, saj ne zahteva prevelike miselne angažiranosti (česar se zelo dobro zavedajo tudi avtorji¹⁴), a s tem bralci izgubljajo zanimanje za zapletenejšo ubeseditve in jezikovne možnosti (z leti mogoče tudi sposobnost za interpretacijo le-teh). Ti negativni učinki se pri otrocih še toliko bolj potencirajo. Otroci v literarnih delih namreč iščejo svoje vzornike in rešitve za svoje stiske in probleme ali si skušajo ustvariti predstavo o možnostih svojih prihodnjih vlog ali pa jih zanima predvsem to, kako drugi ljudje mislijo o takih in podobnih problemih (Grosman, 1989: 36). Vpliv literarnih vzornikov je tolikšen, da ga literatura izkorišča v vzgojne namene, medtem ko ga trivialna literatura dostikrat tudi zlorablja. Slednja vpliva tudi na (otrokovo) podzavest; zlasti kriminalni in znanstveno-fantastični žanri. Otroci tako zelo zgodaj berejo o truplih, forenzikih, neobstoječih svetovih itd. Zaradi že omenjenih ponavljajočih se stereotipov se seveda branja tako otroci kot odrasli lahko dokaj hitro naveličamo.

Naj se še enkrat vrnem k zgoraj omenjeni statistiki o izposoji knjig. Številčnost izposoje trivialne literature je glede na kvarne učinke, ki jih ima, res kar malce zaskrbljujoča. Vse te kvarne učinke (nekritično mišljenje, stereotipno tolmačenje in razumevanje sveta, slabe zmožnosti jezikovne interpretacije in rabe jezikovnih sredstev, sploh pa zavračanje branja in celo posmehljiv odnos do knjig) že vseskozi opažam pri svojih dijakih in mnogih odraslih. Dostikrat branje zavračajo, saj se jim zdi »brez zveze«, če lahko pogledajo film. Analize književnih del so za njih še večja izguba časa, saj pogosto mislijo, da od tega nič nimajo. Mogoče pa bi veljalo premisliti tudi o izbiri samih del, ki se jim največkrat zdijo dolgočasna, saj ne obravnavajo tem, ki jih zanimajo¹⁵. Če pa že berejo, po večini izberejo trivialno literaturo; po mojih izkušnjah največkrat znanstveno-fantastiko in detektivke. Odnosa do branja ponavadi ne spremenijo – po njem se ravnaajo tudi kot odrasli in ga prenašajo na svoje otroke. In začaran krog je sklenjen.

¹³ Prim. še: Alenka Žagar: Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ.

¹⁴ Dokaz za to je raziskava Q. D. Leavis, ki je anketirala avtorje trivialne literature; le-ti so natančno navedli želje in pričakovanja svojih bralcev. Povzeman po Grosman (1989).

¹⁵ Prim. še: Alenka Žagar: Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ.

6. MOŽNI VZROKI ZA VELIKO PRILJUBLJENOST TRIVIALNE LITERATURE

Zagotovo je ta negativen odnos do branja eden izmed vzrokov, da se tako množično zatekamo k trivialni literaturi. Mogoče pa si zaradi pomanjkljivega znanja književnosti in literarne teorije ter nizke zmožnosti kritičnega mišljenja ne znamo izbrati kvalitetnega leposlovja. Mogoče že kot otroci nismo bili vodeni k ustreznim izbiram.

Mogoče smo pa le preveliki konformisti in se nam v tem naglem svetu zdi škoda porabiti preveč časa za branje. Mogoče trivialno literaturo beremo tudi zato, ker jo zaradi preprostih jezika in zgodbe preberemo hitreje, ker ne zahtevata veliko razmišljanja. Zgodbi največkrat lahko sledimo tudi, ko delo »razkosamo« na več delov, med katerimi so tudi večji časovni premori.

Tako mnogokrat raje preberemo dve knjigi mimogrede, kot da bi se eni posvetili in si zanjo in za razmislek o njej vzeli čas. V sodobnem času pa si verjetno tudi dovolimo, da razni mediji na nas (pre)močno vplivajo. Sploh v tiskanih medijih se pojavlja veliko oglasov in opisov t. i. poletnega branja (tu se zopet neizbežno vrnemo k finančni plati založništva in pisateljjevanja). Založbe same izdajajo razne zbornike žepnih knjig (med katerimi se, sicer v veliko manjšem številu, pojavljajo tudi avtorji, kot je Marquez¹⁶); precej strani jim namenja tudi revija Bukla. Revija je po mojem mnenju sicer kar dobro zasnovana, verjetno pa je njena največja »pomanjkljivost« to, da je brezplačna. Zato je poleg prispevkov priznanih strokovnjakov, kot sta npr. Manca Košir in Andrej E. Skubic, precej oglasov za – kajpada – trivialno literaturo. Kljub temu prinaša relativno dobre intervjuje, portrete kvalitetnih pisateljev in pisateljic ter ocene (recenzije) posameznih del in njihovih prevodov. Književni listi, nov časopis Pogledi, televizijska oddaja Knjiga mene briga so še boljši. A se zopet poraja vprašanje: kdo jih bere oz. gleda? Verjetno precej ozek krog ljudi, ki se pomena kvalitetnega branja že tako ali tako zavedamo. Naj tu samo za primerjavo omenim še podatke o branosti časopisov¹⁷: Delo je v imelo v letu 2009 naklado 134.000 izvodov, Večer 123.000 in Dnevnik 111.000, »rume-na« Lady pa 224.000¹⁸.

7. ZAKLJUČEK

O vzrokih za branje trivialne literature in o posledicah le-tega bi se dalo (in moralo) razglabljati še mnogo dlje in mnogo več. Tu je osvetljenih le nekaj izhodišč za razmislek in mogoče celo za nadaljnje raziskovanje. Vsekakor se moram (na žalost) strinjati z Dragom Jančarjem, da je hitrost in cenenost izdajanja knjig velik problem.

¹⁶ V članku oglaševalske narave, objavljenem v junijski številki revije Bukla, Jana Jeseničnik imenuje kvalitetnejšo literaturo kot »najboljše«. Še en dokaz, da se tudi založniki še predobro zavedajo koliko (ne) kvalitetna je literatura, ki jo tiskajo in prevajajo.

¹⁷ Primerjava verjetno res ni najbolj realna; podatke navajam samo kot zanimivost o bralnem okusu Slovencev glede tiskanih medijev: očitno trivialno branje ne prevladuje le pri leposlovju.

¹⁸ Vir: spletna stran Dela.

BIBLIOGRAFIJA

- Delo. 26. oktober 2009. <http://www.delo.si/clanek/97527>
- GROSMAN, Meta (1989) Bralec in književnost. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- GROSMAN, Meta (1998) Zakaj je branje leposlovja pomembno za vsakogar. M. Grosman (ur.), *Jezikovne zmožnosti za maturo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 12-16.
- HLADNIK, Miran (1983) Trivialna literatura. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- JESENIČNIK, Jana (2010) Poletno branje v knjigarnah Mladinske knjige. *Bukla* 6 / 54, 14.
- JUVAN, Marko (2003) Stil in identiteta. *Jezik in slovstvo* 48, 3-18.
- LEILER, Ženja (2010) Si naš ali njihov, rdeč ali črn, levi ali desni. Vmes pa nič. Intervju z Dragom Jančarjem. *Pogledi I* / 12, 8-10.
- ŽBOGAR, Alenka (2003) Srednješolske književne vsebine na recepcijskem situ. *Jezik in slovstvo* 48, 3-18.

POVZETEK

Bralni okus slovencev in njegove posledice

Članek najprej navaja pomene in pozitivne učinke branja: boljše razumevanje lastne izkušnje, razvoj jezikovnih zmožnosti itd. Nadalje se osredotoča na trivialno literaturo: najprej jo definira, nato povzame statistične podatke o izposoji le-te v slovenskih knjižnicah v poletnih mesecih v letu 2010. Opiše tudi kvarne učinke branja tovrstnega leposlovja, še posebej na otroke, ki jih avtorica opaža tudi pri svojih dijakih: lažne (stereotipne) predstave o svetu, manjše zmožnosti kritičnega mišljenja in slabše poznavanje jezikovnih sredstev, vpliv na podzavest in zgledovanje po neprimernih literarnih junakih. Nadalje avtorica špekulira o možnih vzrokih za tovrstno izbiro branja.

Ključne besede: branje, pomen branja, trivialna literatura, vpliv trivialne literature, bralne statistike

ABSTRACT

Firstly, the importance and positive impacts of reading are listed: better comprehension of personal experience, development of linguistic skills etc. Further on, the article focuses on trivial literature: its definition and statistical data of borrowings in Slovene libraries in summer months 2010. Negative influences of reading trivial literature, especially on children, are enumerated. Most of them are noticed in the author's classes: stereotypic image of the world, poorer capabilities of critical thought and knowledge of linguistic means; also impact on subconscious, and following the example of inappropriate literary characters. At the end, the author speculates on possible reasons for such a reading choice.

Keywords: reading, the importance of reading, trivial literature, impact of trivial literature, reading statistics

Brigita Kosevski PuljićFilozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
brigita.kosevski@guest.arnes.si

UDK: 37.011.3-051:811.112.2:374.7

STALNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN UČITELJIC NEMŠČINE KOT DEL VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

UVOD

Učitelji/učiteljice dobivajo v času vse večje globalizacije, ki povzroča nepredvidljive in nepregledne probleme, popolnoma nove vloge. V ospredje stopa vloga »učitelja-organizatorja in učitelja-izumitelja« (Schlechty 1997:80), ki mora obvladovati poti do virov znanja, obvladovati načine ravnanja z informacijami in ponotranjiti potrebe po ustvarjanju novega znanja, z drugimi besedami, ustvariti pogoje za vseživljenjsko učenje.

Stalno izobraževanje oz. spopolnjevanje učiteljev in učiteljic spada prav tako v kontekst vseživljenjskega učenja. Ta oblika izobraževanja je pri nas prisotna že od začetka organiziranega izobraževanja učiteljev in učiteljic. Stalno izobraževanje poteka večinoma prek seminarjev, ki jih organizirajo izobraževalne institucije, v zadnjih letih pa tudi preko nacionalnih in mednarodnih projektov.

Namen stalnega izobraževanja je predvsem sledenje stroki, potrebam učencev in novostim v pristopih za poučevanje in učenje. V središču pozornosti morajo biti procesi poučevanja in učenja, pri katerih učitelji sodelujejo kot strokovnjaki in strokovnjakinje za pouk, ki znajo tudi kritično razmišljati o svojem znanju o pouku. Pri tem naj bi učitelji delovali v smislu »avtonomije odprtega profesionalizma, kar pomeni »poklicno zavzetost, profesionalno avtonomnost, dinamično pojmovanje učenja pri učencih in učiteljih samih ter sodelovanje in interakcijo«. (Marentič Požarnik 1997: 14)

Učenje v poklicu je sestavljeno iz več obdobij: obdobje vstopa v poklic, razvoj kompetenc in poklicne poti med celotnim trajanjem poklica, institucionalna ponudba stalnega spopolnjevanja za učitelje, nadaljnje izobraževanje in končno iz obdobja, ko se učitelj pripravlja na zaključek svoje poklicne poti (Terhart 2000: 125).

Poudarjanje pomena in potrebe po stalnem strokovnem spopolnjevanju in kontinuiranem profesionalnem razvoju učiteljev ter njihovem nadaljnjem izobraževanju je v evropskem prostoru prisotno že deset let. (Buchberger 2001). S tovrstnim izobraževanjem se šole in učitelji lahko dejavno in kompetentno spopri- mejo z izzivi, ki jih prinašajo hitre spremembe današnjega časa. Hkrati pa lahko učitelji s stalnim izobraževanjem dopolnjujejo začetno izobraževanje, ga nadaljujejo in aktualizirajo.

1. STALNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV /UČITELJIC V EVROPI

Vlaganje v stalno usposabljanje in razvoj učiteljev v Evropski uniji je zelo raznoliko. V nekaterih državah članicah je le malo sistematičnega usklajevanja med različnimi elementi izobraževanja učiteljev, kar vodi do pomanjkanja skladnosti in stalnosti, zlasti med začetnim strokovnim izobraževanjem učiteljev in njihovim poznejšim uvajanjem v delo, usposabljanjem na delovnem mestu in strokovnim razvojem. Iz analize Evropske komisije (2007) je razvidno, da je usposabljanje na delovnem mestu obvezno samo v enajstih državah članicah¹. Če usposabljanje na delovnem mestu obstaja, običajno traja manj kot dvajset ur in nikoli več kot pet dni na leto. Lahko sicer domnevamo, da se je v vmesnem času to stanje spremenilo na bolje v večini držav evropske skupnosti.

Evropska komisija v okviru splošnega procesa sodelovanja politik na področju izobraževanja in usposabljanja, ki spodbuja in podpira nacionalne reforme za izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev, v EU sodeluje z državami članicami. Po zgornjih ugotovitvah je Evropska komisija kot odziv na skupno poročilo Sveta in komisije o napredku pri doseganju lizbonskih ciljev na področju izobraževanja in usposabljanja iz leta 2004 (ki zahteva oblikovanje sklopa skupnih evropskih načel za izboljšanje zmožnosti in kvalifikacij učiteljev in vodij usposabljanja), sporočila, da jim zagotavlja vrsto širokih usmeritev za razvoj politik in praks. Le-te vključujejo:

- zagotovilo, da imajo vsi učitelji dostop do znanja in razvijanja pedagoških zmožnosti, ki jih potrebujejo, da so lahko učinkoviti;
- usklajen in skladen razvoj izobraževanja in strokovnega usposabljanja, ki je podprt z ustreznimi sredstvi;
- spodbujanje kulture reflektivne prakse in raziskovanja;
- prepoznavanje statusa in priznavanje poklica učitelja ter podpiranje profesionalizacije poučevanja.

Stalno izobraževanje učiteljev pomeni učenje v poklicu. Gre zagotovo za najdaljšo fazo izobraževanja.

V državah članicah Evropske unije so se razvili številni modeli stalnega izobraževanja učiteljev. Povzemam jih po Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi².

V poznih šestdesetih letih so bili modeli stalnega strokovnega izobraževanja večinoma usmerjeni v tradicionalne koncepte prenašanja znanja na posameznega učitelja. Pozneje so se jim pridružili modeli, ki so se ukvarjali predvsem s strokovno avtonomijo učiteljev. Sistemski pristopi, ki so dopolnjevali koncepte, namenjene posamezniku, so bili tesneje povezani s programi za razvoj osebja posameznih šol in izboljšanja kakovosti šole kot celote.

¹ Te države so Avstrija, Belgija, Nemčija, Estonija, Finska, Madžarska, Litva, Latvija, Romunija, Malta in Velika Britanija.

² Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi: Kakovostno izobraževanje učiteljev za kakovost v vzgoji, izobraževanju in usposabljanju. Gre za slovenski prevod dela Green Paper on Teacher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training skupine avtorjev pod vodstvom F. Buchbergerja.

Danes se kažejo potrebe po novih oblikah šolskih oz. v šolo usmerjenih dejavnostih, pri katerih naj bi izobraževalci učiteljev dolgoročno sodelovali z zaposlenimi na šolah, vsi sodelujoči pa bi si prizadevali za izboljšanje šole in njene sposobnosti za reševanje problemov.

Vse več pozornosti se posveča formalnim oblikam stalnega izobraževanja in neformalnemu učenju v stroki. V nekaterih izobraževalnih sistemih so za učitelje in učiteljice uvedli tako imenovane profile profesionalnega razvoja in pri tem zagotovili učiteljem stalno strokovno izobraževanje za različna obdobja poklicne poti.

Močnejši vpliv na stalno izobraževanje imajo tudi evropski projekti ter vseevropski programi stalnega izobraževanja (SOCRATES, COMENIUS). Takšni projekti omogočajo kombiniranje prednosti več različnih načinov stalnega izobraževanja.

Stalno izobraževanje predstavlja sedaj že konstituirano tretjo fazo izobraževanja, ki mora biti s predhodnima (začetnim izobraževanjem in pripravništvom) povezana.

Socializacija znotraj poklica oziroma skozi poklic se dogaja kontinuirano. Prvih nekaj poklicnih let je nedvomno najtežjih in najbolj obremenjujočih. V tem času učitelji in učiteljice usvajajo izkušnjska znanja in rutino, tako da praviloma pridobijo gotovost v delovanju na različnih področjih svojega dela. Hkrati pa se postavlja tudi vprašanje, kako zagotoviti kontinuirani nadaljnji razvoj glede na elementarno kompetenčno raven. Refleksija lastnega dela, sodelovanje s kolegi in kolegicami, soočenje z novimi koncepti šolske pedagogike in didaktike, nadaljnji razvoj kakovosti pouka in šole postanejo tako zopet naloga, ki zahteva v poklicni praksi ponovno ukvarjanje s teorijo. Različne perspektive teorije in prakse lahko postanejo v tem času zelo stresne. Da bi to preprečili in jih usmerili v primerjalno raziskovanje znanosti in šolske resničnosti, mora biti tudi nadaljnje spopolnjevanje prežeto z razmišljanjem in udejanjanjem odnosa med teorijo in prakso. Vsekakor razlika med obema nikoli ne izgine, prav tako nikoli nista združena v eno. Odločilnega pomena je, da se vzpostavi odnos, ki mora postati glede na posamezno fazo izobraževanja vedno bolj trden, hkrati pa naj bi se znotraj tega odnosa čim manj stvari prepuščalo naključju.

2. OBLIKE STALNEGA IZOBRAŽEVANJA

Stalno izobraževanje pomeni predvsem vzdrževanje oz. aktualiziranje kompetenčne stopnje. Razlikujemo med ponujenimi in iskanimi oblikami: v prvem primeru razvijajo institucije zunaj šole ponudbe za stalno izobraževanje, za katere se učitelji/učiteljice odločajo individualno. Ta oblika je pri nas in tudi drugje v Evropi najbolj razširjena. Eksterne oblike stalnega izobraževanja se zavestno odvijajo zunaj šolskega vsakdana. Na ta način tvorijo distanco do neposredne poklicne resničnosti. To deluje sicer sproščujoče, je pa transfer na ostale kolege in kolegice v šoli otežen.

Stalno izobraževanje, ki je usmerjeno v povpraševanje samih učiteljev/učiteljic oz. šol, je interno izobraževanje in je večinoma tudi jasno artikulirano (za kakšne probleme pouka gre, kaj naj bi bila tema izobraževanja). V tem primeru gre ponavadi za izobraževanje znotraj posamezne šole, zato obstaja možnost, da se ga udeleži celotni kolektiv. Doživlja se sicer lahko kot dodatna obremenitev pri vsakdanjem delu, ni pa izrazitih težav s transferjem znanja.

Eksterno in interno stalno izobraževanje sta v neposredni povezavi s številnimi projekti in programi za razvoj kakovosti posameznih šol ter profiliranjem šol.

Govorimo lahko tudi o strokovnem stalnem izobraževanju, pri katerem so vsebine tematizirane, kar pomeni aktualiziranje in širitev znanj v določenem predmetu, ki ga učitelji in učiteljice poučujejo. Ta izobraževanja so nujna za spremljanje in usvajanje novosti stroke. Specialnodidaktična izobraževanja ponudijo tudi odgovore na vprašanja v zvezi z oblikovanjem učnih procesov, hkrati pa postavljajo v središče tudi kognitivne in motivacijske momente učencev in učenk, zato so usmerjena na dogajanje pri pouku.

Programi stalnega izobraževanja se uresničujejo tudi na področju splošnih pedagoških problemov (učenci s posebnimi potrebami, nasilje, mamila, disciplina, narodnostno mešane skupine v razredu ipd.). Prav tako obstajajo možnosti stalnega izobraževanja v smislu sistematičnih ponudb podpore kot spremljanje procesov razvoja šole, pristopov k evalvaciji itn.

Če govorimo o stalnem izobraževanju učiteljev in učiteljic tujih jezikov, so še zlasti koristna večtedenska izobraževanja v državi, katere jezik učitelji in učiteljice pri nas poučujejo kot tuji jezik. Če so seminarji takšnega spopolnjevanja dobro organizirani, lahko izredno pozitivno vplivajo na dodatno spopolnjevanje v tujem jeziku in doživljanje dežele iz prve roke (deželoznanstvo).

Vse te oblike stalnega izobraževanja imajo različne funkcije in vsaka zase posebno kombinacijo prednosti in pomanjkljivosti ter možnosti in omejitev. Funkcijska povezanost se mora upoštevati pri načrtovanju in vrednotenju posameznih oblik izobraževanja.

Stalno izobraževanje mora upoštevati naslednje principe:

- Institucionalizirano nadaljnje izobraževanje je samo del splošnega in vseživljenjskega učenja v poklicu. To pomeni, da morajo biti institucionalni ukrepi nadaljnega izobraževanja usmerjeni tako, da sami po sebi pomenijo spodbudo za nadaljnje učenje vsakega posameznega učitelja ali pa znotraj učiteljskih oz. študijskih skupin ter da je ta spodbuda sama po sebi razumljiva.
- Intenziviranje nadaljnega izobraževanja oz. učenja v poklicu mora temeljiti na čim manjši odsotnosti učiteljev pri pouku. Učiteljem in učiteljicam mora postati jasno, da je čas, ko ne delujejo v razredu, tudi čas za stalno izobraževanje znotraj in zunaj matične institucije.
- Pomembna je tudi učinkovitost transferja pridobljenega znanja, kar naj bi omogočili mehanizmi za preverjanje in samopreverjanje. Na tem področju je potrebna še veliko intenzivnega raziskovalnega in razvojnega dela. Na seminarjih za stalno izobraževanje učiteljev in učiteljic so se določene oblike dela že pokazale za zelo učinkovite (večdnevni seminarji in delavnice, seminarji v dveh delih z nekajtedenskim razmakom, seminarske enote, ki se dograjujejo, certificiranje).

- Stalno izobraževanje naj bi bolj kot doslej posegalo na raven delovanja v razredu oz. ga tematiziralo. Na seminarjih se učitelji pogosto srečujejo s predstavljanjem in uvajanjem novih oblik poučevanja, vendar je njihovo uvajanje v pouk le pogojno. Stalno izobraževanje naj bi imelo vsekakor učinek na učence in njihovo učenje, na žalost pa individualno delo v razredu še vedno ostaja iz strukturalnih in osebnih vzrokov bolj ali manj v privatnem območju vsakega posameznega učitelja. Profesionalnost pa se kaže ravno v stvarni, osebnostno nevtralni izmenjavi med profesionalci o konkretnih poklicnih vprašanih delovanja.
- Stalno izobraževanje mora postati del razvoja šole. Učiteljem in učiteljicam moramo že v času začetnega izobraževanja dopovedati, da je kontinuirano izobraževanje del razvoja osebnosti, da je tudi to delovna obveznost, ne pa stvar odločitve vsakega posameznika oz. posameznice.
- Šole bi morale sestaviti natančni načrt stalnega spopolnjevanja svojih učiteljev in učiteljic glede na osebne, institucionalne in trenutne potrebe. Učitelji, ki bi se udeležili izobraževanj, bi morali posredovati nova znanja kolegom in kolegicam na šolah. Tako bi zagotovili ustrezno diseminacijo novega znanja v zvezi s poučevanjem in učenjem ter ostalimi vsebinami izobraževanja na šolah.

3. STALNO STROKOVNO IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN UČITELJIC NEMŠČINE NA ODDELKU ZA GERMANISTIKO FILOZOFSKE FAKULTETE V LJUBLJANI

Stalno izobraževanje učiteljev in učiteljic nemščine poteka na Oddelku za germanistiko Filozofske Fakultete v Ljubljani že nekaj desetletij. Na začetku je bil organizator Oddelek, v zadnjih nekaj letih pa potekajo seminarji pod okriljem Centra za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Stalno izobraževanje je eden izmed ključnih dejavnikov za povezovanje teorije v vseživljenjskem učenju učiteljev in učiteljic. Menim, da mu še vedno pripisujemo premalo pozornosti in da so spodbude za sodelovanje v seminarjih tako s strani vodstev šol kot Ministrstva za šolstvo in šport absolutno premajhne ali pa celo napačne. Zadnje omejevanje števila dni, ki jih imajo učitelji in učiteljice na razpolago za takšno izobraževanje (pet dni v celem šolskem letu) zagotovo ne vodi k perspektivnemu pridobivanju novih znanj, ki jih učitelji in učiteljice potrebujejo za profesionalno opravljanje svojega poklica.

Predvsem je takšna oblika pomoči nujna v prvih poklicnih letih. Takrat mora služiti ciljnim nadaljnjim kvalifikacijam in biti osnova za pripravljenost in razumevanje kontinuiranega izobraževanja, ki mora trajati, dokler učitelj/učiteljica opravlja svoj poklic. Stalno izobraževanje za učitelje začetnike mora biti usmerjeno v smiselne povratne informacije, ki se nanašajo na poklic, in mora posredovati predvsem vsebine za pomoč začetnikom in začetnicam.

Pri udeležencih in udeleženkah stalnega spopolnjevanja, ki že imajo bogate poklicne izkušnje, pa lahko le-te vplivajo na stalno izobraževanje dobro ali manj dobro. Največji sovražnik nove izkušnje je namreč že predhodna dominantna iz-

kušnja, ki lahko posameznika determinira. Kjer trčijo nova teoretična spoznanja ob utečene načine vedenja, lahko pride do različnih pogledov obeh vpletenih strani (teorije in prakse). Po drugi strani pa bi bilo dobro za teoretike, če bi bili večkrat v stiku s praktiki, ki njihove teme in teze nepopustljivo preverjajo s praktičnega vidika in če bi dojeli, da se tudi oni učijo od praktikov.

Organiziranje seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja poteka na Oddelku za germanistiko že dobra tri desetletja. V tem času smo za učitelje in učiteljice nemščine izpeljali povprečno tri seminarje na leto, kar pomeni skoraj 100 usposabljanj do sedaj.

V prejšnjem desetletju so bili izvajalci in izvajalke na seminarjih v glavnem tuji profesorji in profesorice, zadnjih deset let pa se je udeležba domačih strokovnjakov s področja učenja in poučevanja nemščine kot tujega jezika bistveno povečala. Ta preobrat izhaja iz dveh dejstev: prvo je finančne narave, saj so stroški za tuje predavatelje precej višji kot za domače (kar posredno pomeni tudi nevarnost, da program spopolnjevanja ni potrjen s strani Ministrstva za šolstvo, ki najbolj kroji usodo seminarjev na fakulteti); drugo pa je dejstvo, da je težnja po povezavi teorije in prakse v izobraževanju pripomogla k temu, da na seminarjih sodeluje vedno več domačih teoretikov-didaktikov in praktikov, ki tesno sodelujejo tudi na prvi stopnji izobraževanja. Primer takšnega sodelovanja je zagotovo seminar stalnega spopolnjevanja za mentorje in mentorice študentom in študentkam na pedagoški praksi, kjer sodelujejo tudi same mentorice z dolgoletnimi mentorskimi izkušnjami.

3.1 Povezovanje teoretičnega védenja in praktičnih izkušenj udeležencev in udeleženk v programih stalnega strokovnega spopolnjevanja za učitelje nemščine

Prva skrb koordinatoric seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja za učitelje in učiteljice nemščine je bila vedno povezovanje teoretičnega védenja s praktičnimi izkušnjami. Prisluhniti udeležencem in udeleženkam seminarjev se nam je zdelo zelo pomembno. Vsekakor moramo poudariti, da zmeraj ni enostavno uskladiti vseh želja in potreb udeležencev, saj so njihova gledanja včasih tudi diametralno nasprotna. V vseh letih, odkar obstaja ta oblika izobraževanja na oddelku, smo gostili veliko mednarodno priznanih tujih predavateljev in predavateljic (predvsem iz Nemčije in Avstrije) z vseh področij izobraževanja učiteljev nemščine. Sledili smo razvoju sodobnega pouka tujih jezikov s poudarkom na specifičnosti pouka nemščine. Skladno z novimi spoznanji, ki temeljijo na povezovanju teorije s prakso, posvečamo več pozornosti akcijskemu raziskovanju, refleksiji o lastnem pouku, študijam primerov dobre prakse in nasploh kritičnemu raziskovalnemu pristopu, ki temelji na sodelovalnem učenju. Med leti 2004 in 2006 so bili tudi učitelji nemščine vključeni v projekt Partnerstvo fakultet in šol na Filozofski fakulteti v Ljubljani. V projektu se niso povezovali samo visokošolski in ostali učitelji, temveč so intenzivneje pričeli sodelovati tudi visokošolski učitelji na Filozofski fakulteti med seboj, kar je privedlo do izmenjave izkušenj tako na šolski kot tudi na visokošolski ravni. Lahko rečemo, da je prišlo po zaslugi projekta do horizontalnega in vertikalnega povezovanja med učitelji in posledično do premagovanja

prepada med teorijo in prakso v izobraževanju učiteljev. V sklopu projekta so potekala številna strokovna izobraževanja učiteljev iz sodelujočih šol, predvsem za mentoriranje študentom na praksi in v času pripravništva. Na ta način so učitelji pridobili ne samo mentorske kompetence, temveč tudi kompetence, ki so nujne za profesionalno delo v šoli. Pri tem so se pokazale za zelo učinkovite kolegialne hospitacije, ki so privedle do poglobljene refleksije o lastnem delu v razredu, subjektivnih teorijah o učenju in poučevanju in nasploh zavedanju vsestranskega delovanja v šoli.

3.2 Rezultati evalvacije o stalnem izobraževanju

Leta 2008 je bila v okviru raziskovanja o odnosu med teorijo in prakso v začetnem in stalnem izobraževanju učiteljev in učiteljic nemščine opravljena evalvacija, pri kateri je sodelovalo 57 učiteljic in učiteljev nemščine, ki so študij končali do leta 1990. (Kosevski Puljić 2008: 181-196). Vprašalnik so izpolnjevali v juniju 2008, ko so se udeležili zunanjega ocenjevanja pri splošni maturi.

Vprašalnik je v prvem delu najprej vključeval nekaj splošnih podatkov (npr. spol, končano fakulteto, leto opravljanja diplome, delovno mesto), nato pa so učitelji odgovarjali na odprta vprašanja o načinu študija, o stalnem strokovnem izobraževanju, o stikih z matično fakulteto, o strokovnih znanjih, o zmožnostih za povezovanje teorije in prakse na začetku svoje poklicne poti ter o pomembnosti praktičnega usposabljanja za učitelje.

V članku bo predstavljen samo tisti del evalvacije anketnega vprašalnika, ki se nanaša na stalno strokovno izobraževanje.

Vsi vprašani učitelji in učiteljice so imeli v času izpolnjevanja vprašalnika najmanj šolski naziv mentorja in so poučevali v srednjih šolah, večinoma na gimnazijski smeri. Skoraj devetdeset odstotkov vprašanih je dokončalo študij na Filozofski fakulteti v Ljubljani, ostali pa v Mariboru (5,9%) in Gradcu (5,9%).

Vprašanje 1: se udeležujete seminarjev stalnega izobraževanja? Velika večina učiteljev in učiteljic je odgovorila z »DA« (98,2% oz. 56 učiteljev). En učitelj je izjavil, da se spopolnjevati ne udeležuje.

Vprašanje 2: udeležba na seminarjih pri nas (povprečno na leto)? (En, dva tri ali več)

Preglednica 1: Udeležba na seminarjih pri nas (na leto povprečno)? (N=57) (Kosevski Puljić, 2008)

Št. seminarjev	f	%
Več kot 3	3	5.26
3	9	15.80
2	26	45.61
1	19	33.33
Skupaj	57	100

Večina učiteljev se udeleži v povprečju na leto enega ali dveh seminarjev za stalno izobraževanje (35 učiteljev), treh ali več pa le dobrih dvajset odstotkov (preglednica 1). Verjetno je ta rezultat povezan tudi z omejenim številom prostih dni, ki jih za stalno izobraževanje letno lahko izkoristijo učitelji na šolah. Tudi tukaj se delodajalec očitno še premalo zaveda, kaj pomeni vseživljenjsko učenje in kaj pomeni kakovost v izobraževanju za prihodnje generacije naše mlade države v času globalnih sprememb, ki pomenijo veliko konkurenco na trgu delovne sile v združeni Evropi.

Kot je bilo že omenjeno, imajo nekatere evropske države v opisu nalog učiteljev tudi obvezno stalno izobraževanje. Verjetno bi bilo treba razmisliti o tem, da bi tudi pri nas odgovorno ministrstvo ukrenilo nekaj v tej smeri, saj si danes težko predstavljamo delo učiteljev, ki ne spremljajo novosti v svoji stroki.

Vprašanje 3: Udeležba na seminarjih v tujini

Velika večina tistih učiteljev, ki so deležni stalnega izobraževanja, pa se udeležuje seminarjev v tujini, kar se seveda od učiteljev tujih jezikov tudi pričakuje. Teh učiteljev je kar 82,5% oz. 49 učiteljev. Ostali učitelji se seminarjev v tujini do sedaj še niso udeležili. Iz podatkov je bilo razvidno, da so to večinoma učitelji, ki poučujejo največ šest let.

Vprašanje 4: Koliko seminarjev v tujini ste se do sedaj udeležili?

Preglednica 2: Udeležba na seminarjih v tujini (N=57) (Kosevski Puljić, 2008)

Število seminarjev	1	2	3 ali več	f
Število učiteljev	27	17	5	49

Več kot polovica vprašanih (55 odstotkov), ki so pritrdilno odgovorili na prejšnje vprašanje, se je do sedaj v tujini udeležila enega seminarja, 34 odstotkov se je udeležilo dveh seminarjev, treh ali več seminarjev pa se je udeležilo 10 odstotkov učiteljev.

Vprašanje 5: Kateri seminarji vas najbolj zanimajo?

a. didaktični b. literarni c. jezikovni d. drugo (psihologija, retorika, NLP, ...)

Preglednica 3: Kateri seminarji vas najbolj zanimajo? (N=57) (Kosevski Puljić, 2008)

Seminarji	f	%
didaktični	41	71,7
literarni	13	22,7
jezikovni	30	5,6
drugo	19	33,3

Po pričakovanju so na to vprašanje skoraj vsi odgovorili, da so to didaktični in jezikovni seminarji (skupaj 71 odgovorov). Manj se jih je odločilo za seminarje, namenjene pouku literature in drugim vsebinam. Pod drugo so zapisali poučevanje otrok s posebnimi potrebami, reševanje konfliktov v razredu, novosti pri predmetu, uporaba pristopov nevrolingvističnega programiranja pri pouku in motivacija (preglednica 3).

Vprašanje 6: Kako bi na lestvici (6 je najvišja ocena) ocenili vsebine seminarjev za učitelje/-ice nemščine glede na uporabnost pri vašem delu?

Preglednica 4: Kako bi na lestvici (6 je najvišja ocena) ocenili vsebine seminarjev za učitelje/-ice nemščine glede na uporabnost pri vašem delu? (N=57) (Kosevski Puljić, 2008)

Ocena	f	%
6	0	0
5	25	43.85
4	19	33.33
3	11	19.29
2	2	3.53
Skupaj	57	100

Velika večina učiteljev ocenjuje uporabnost vsebin iz seminarjev stalnega strokovnega izobraževanja (preglednica 2) pri svojem pouku z oceno 5 oz. 4, torej kot koristno, srednjo oceno »tri« je dalo 11 učiteljev, trije pa so ocenili uporabnost pridobljenega znanja pri seminarjih za zelo malo koristno pri njihovem delu v šoli (ocena »2«).

Treba pripomniti, da so te ocene lahko zelo subjektivne in odvisne tudi od kriterijev posameznega učitelja, torej od tega, kakšno vrednost mu predstavlja posamezna ocena. Iz izkušenj, ki sem jih pridobila kot večletna koordinatorica seminarjev na Oddelku za germanistiko, sem opazila protislovja v izjavah učiteljev, ko so le-ti odgovarjali na vprašanja v evalvacijah seminarjev. Zelo redki so pri razponu ocen od ena do pet ocenili posamezne postavke v vprašalniku z oceno odlično (5) ali prav dobro (4), nasprotno pa so pri odprtem vprašanju, ki je bilo koncu vprašalnika, kjer smo jih povprašali po tem, kaj bodo lahko uporabili v šoli od pridobljenega znanja in ali imajo še kakšno sporočilo za nas, taisti učitelji odgovarjali, da bodo lahko vse pridobljeno znanje uporabili pri pouku, da je bil seminar odličen in da nam priporočajo, da delamo tako tudi naprej.

Verjetno je, da nasprotujoče si izjave med številčnimi ocenami in pisnimi sporočili izhajajo iz »klasičnega« prepričanja učiteljev o tem, kdo si »zasluži oceno odlično ali prav dobro«.

Vprašanje 7: Ali menite, da je razmerje med teoretičnimi in praktičnimi deli seminarjev ustrezno?

Več kot polovica učiteljev (34 učiteljev oz. 59 %) je ocenila razmerje teoretičnih in praktičnih vsebin pri seminarjih stalnega strokovnega izobraževanja kot primerne. Ostali so pri navajanju omenili prevelike deleže teorije naproti praktičnim primerom.

Vprašanje 8: Kaj vas pri seminarjih najbolj moti?

Preglednica 5: Kaj učitelje najbolj moti pri seminarjih (N=10) (Kosevski Puljič, 2008)

Najbolj pogosti odgovori:	f
- Teme se ponavljajo	4
- preveč teorije	4
- premalo konkretno in uporabno	4
- preveč delavnic	2
- premalo novosti	4
- pisanje seminarskih nalog je brezpredmetno	5
- premalo organiziranih aktivnosti po seminarju	2

V Preglednici 4 so zbrani najbolj zanimivi odgovori učiteljev, večina pa je napisala, da jih pri seminarjih nič ne moti (47 od 57 učiteljev).

V sporočilu, ki je bilo namenjeno izvajalcem seminarja, je ena izmed udeleženk seminarja zapisala:

Tema je preobširna in predelali smo samo določena vprašanja, ostala vprašanja pa so ostala odprta in naj bi jih doma predelali. Ne zanimajo me delavnice, raje bi od predavatelja dobila informacije, kako neko vprašanje oz. temo obdelati v razredu. Od nekaterih priznanih predavateljev bi pričakovala več uporabnih informacij.

Druga udeleženka istega seminarja pa je zapisala tole:

Moram pohvaliti tako vsebino seminarja kot tudi predavatelje, ki so nas znali motivirati, ker smo se morali tako aktivno vključevati v delo. Na ta način smo se med seboj tudi spoznali in si lahko izmenjali izkušnje, ko smo delali v delavnicah. Všeč mi je tudi, da smo skupine večkrat zamenjali, da nismo bili vedno z enakimi kolegi skupaj. Predavateljica X je s svojim izvajanjem delovala tako sproščeno, a hkrati nas je vodila preko lastnega razmišljanja o poučevanju do našega osebnega vpogleda v svoje delo. Na koncu ste vprašali, kaj bomo v kovčku odnesli domov: povem vam, da vse! Le tako naprej!

Nauk iz te zgodbe poznamo: nikoli ne moreš ustreči vsem. Ampak zakaj prihaja do tega, da imajo učitelji tako različne poglede na isto stvar? To, kar je

motilo prvo udeleženko, je bilo drugi všeč. Da mora pisati doma seminarsko nalogo, ji očitno ni predstavljalo nikakršnega problema. Očitno je dobila tisto, kar je pričakovala, medtem ko prva udeleženka tega ni dobila. Tema seminarja je bila izbrana na predhodno željo večine učiteljev in večina ga je tudi ocenila z oceno »odlično«. Morda gre tukaj za subjektivne teorije posameznikov o tem, kaj je za poučevanje pomembno (in kaj ne). Za mnoge učitelje še vedno pomeni seminar »gradivo«, ki ga naslednji dan lahko brez premisleka uporabijo v razredu. Če tega ne dobijo, potem seminar ni zadostil njihovim kriterijem. »Recepti« so torej še vedno aktualni. Vendar: kako pa potem zagotoviti profesionalni razvoj razmišljujočega praktika, ki naj bi svojo prakso reflektiral na osnovi novo pridobljenega znanja na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja?

Vprašanje 9 : Ali pogrešate kakšna dopolnilna znanja iz didaktike nemščine?

Na to vprašanje je več kot polovica učiteljev odgovorila pozitivno (51 %). Tudi ob tem rezultatu se lahko zamislimo. Moram pa dodati, da glede na moje izkušnje z mlajšimi generacijami učiteljev, ki jih srečujem na seminarjih stalnega strokovnega spopolnjevanja v zadnjih treh letih, opažam, da je njihova vedoželjnost in motivacija za stalno izobraževanje usmerjena bolj v samorefleksijo in to ob zavedanju o nujnosti lastnega profesionalnega razvoja v času hitrih družbenih sprememb.

Če ste odgovorili z DA, katera so ta znanja?

Preglednica 6: Znanja, ki jih učitelji najbolj pogrešajo (N= 29) (Kosevski Puljić, 2008)

ZNANJA	f
Sodobni pristopi pri pouku nemščine	22
Uresničevanje učnih ciljev	12
Reševanje konfliktov	13
Poučevanje TJ na zgodnji stopnji	9
Skupno število odgovorov	56

Večina učiteljev, ki so odgovorili na to vprašanje (29 učiteljev), si želi osvežiti znanja z novostmi stroke; kar polovico učiteljev zanima tudi uresničevanje učnih ciljev in reševanje konfliktov v razredu. Ta problematika se pojavlja v vseh rezultatih analiz, tako pričujočih v tem delu kot tudi pri drugih raziskavah, ki so bile narejene v zvezi z zaželenimi zmožnostmi bodočih učiteljev na Filozofski fakulteti (Pekljaj 2006).

Dodatno me je tudi zanimalo, kako so na delovnem mestu opremljeni s strokovno literaturo in kakšen je njihov odnos do le-te.

Vprašanje 12: Ali imate na vaši šoli na voljo strokovno didaktično literaturo?

Manj kot polovica učiteljev (27 učiteljev) je odgovorila pritrdilno, dobra tretjina (20 učiteljev) je odgovorila, da imajo te literature malo, 9 učiteljev pa je navedlo, da nimajo nikakršne literature. Ta odstotek se je verjetno v vmesnem času že spremenil, saj vse šole dobivajo v zadnjih letih tudi brezplačne izvode strokovne literature, ki jih izda npr. CPI FF za spopolnjevanje učiteljev ali pa ZRŠŠ. Med tistimi, ki so navedli, *katera literatura* je to, je samo 12 učiteljev (20 %) navedlo ustrezno strokovno literaturo, ostali so navajali med drugim tudi učbenike, ki jih uporabljajo pri pouku.

Vprašanje 13: Ali redno obiskujete strokovne univerzitetne knjižnice?

Na vprašanje, ali redno obiskujejo univerzitetne knjižnice, jih je več kot polovica navedla, da jih včasih, skoraj dvajset odstotkov nikoli ni obiskalo fakultetnih knjižnic, le štirje učitelji so na to vprašanje odgovorili, da redno obiskujejo knjižnice na fakulteti. Nizek rezultat pri tem vprašanju je verjetno povezan tudi z oddaljenostjo nekaterih učiteljev od matičnih fakultet.

Vprašanje 14: Kaj menite o vaših stikih z matično fakulteto, kjer ste študirali germanistiko?

Le slaba tretjina učiteljev ima dobre stike z matično fakulteto, jih pa kar tretjina učiteljev pogreša. Morda bi jih bilo treba kdaj tudi povabiti na kakšne dogodke, ki se odvijajo večkrat na oddelkih fakultete. Je pa tudi res, da večina učiteljev ne živi v Ljubljani, kjer so študirali, in da je zanje težko pri na fakulteto med delovnikom.

Vprašanje 15: Če imate stike, na kakšen način se manifestirajo?

Preglednica 7: Če imate stike, na kakšen način se manifestirajo (N=27) Nekateri učitelji so obkrožili več odgovorov. (Kosevski Puljič, 2008)

Stiki:	Število pritrdilnih odgovorov
sodelovanje s posameznimi učitelji	12
knjižnice	4
pedagoška praksa	18
študij (magisterij, doktorat)	4

Stiki se manifestirajo s sodelovanjem s posameznimi učitelji, največkrat specialnimi didaktiki in s pedagoško prakso, pri kateri morajo sodelovati z didaktiko nemščine.

ZAKLJUČNE UGOTOVITVE

Večina učiteljev nemščine, ki so odgovarjali na vprašalnik, je svoj študij končala pred več kot petnajstimi leti. Temu primerni so tudi rezultati v zvezi z razmerjem teoretičnih in praktičnih delov študija, ki so jih v šolski praksi kasneje le težko povezali. Večina se tudi zaveda pomembnosti stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki pa po mnenju nekaterih poteka še vedno preveč teoretično. Izkušnje s stalnim izobraževanjem so sicer zelo različne, odvisno od poklicne biografije posameznega učitelja, ki verjetno skriva nemalo subjektivnih teorij, zgrajenih na vsakodnevni rutini obremenjujočega dela z učenci in kopici postranskih pomembnih administrativnih del, ki jih mora sodobni učitelj v slovenski šoli opravljati.

Rezultati kažejo, da so učitelji zelo kritični do kakovosti stalnega strokovnega spopolnjevanja in glede na to, da imajo na voljo v času učnega procesa le pet dni na leto za udeležbo na stalnih izobraževanjih, je njihov kritični odnos razumljiv. Če že izberejo izobraževanje, potem verjetno želijo dobiti tisto, kar se njim samim zdi najbolj potrebno. Vendar je po drugi strani težko ustreči raznolikim željam in potrebam posameznikov, ko se sestavljajo programi za stalno spopolnjevanje. V letih od 1994 do 2008 je npr. Oddelek za germanistiko FF v Ljubljani organiziral, večinoma s koordinacijo didaktičark nemščine, preko trideset spopolnjenj za učitelje nemščine, ki se jih je udeležilo več kot tisoč učiteljev in učiteljic nemščine. Sicer pa opažamo, da seminarje obiskujejo skoraj vedno isti učitelji. V zadnjem času je zaznati tudi vedno več mlajših učiteljev oziroma učiteljev začetnikov, kar je seveda zelo spodbudno.

V pogovorih z učitelji opažam, da si vedno bolj želijo tesnejših stikov s fakulteto, na kateri so nekoč študirali oz. konkretno v tem primeru z Oddelkom za germanistiko FF, kar je po vsej verjetnosti tudi posledica uvedbe pedagoške prakse za bodoče učitelje nemščine. Preko študentov in njihovega praktičnega usposabljanja se tkejo vezi med fakulteto in šolami in to partnerstvo je neprecenljive vrednosti za obe strani. Učitelje in učiteljice zelo zanimajo tudi prenovljeni programi in novosti, ki jih le-ti prinašajo s seboj.

Stalno izobraževanje učiteljev nemščine v veliki meri spodbuja povezovanje teorije in prakse, če je zastavljeno tako, da učitelji pri posameznih izobraževanjih dobijo priložnost za samorefleksijo na lastno pedagoško delo. Načini, ki jim to omogočajo, so predvsem ustrezne oblike in metode dela, od izkustvenega učenja, akcijskega raziskovanja do študije primerov in poklicnih biografij, ki spodbujajo razmišljanje o lastnem delu in s tem omogočajo njegovo osmišljanje, vrednotenje in razvijanje.

Stalno izobraževanje učiteljev in učiteljic je nujno za zagotavljanje ohranjanja in nadaljnjega razvoja profesionalnih zmožnosti v smislu sledenja novostim stroke.

Tudi udeleženci izobraževanja pripisujejo tej obliki izobraževanja vedno večji pomen, čeprav do neke mere še vedno čutijo odpor do novih, aktivnejših oblik dela na seminarjih, kjer morajo veliko tudi sami prispevati k ustreznemu razvoju kompetenc, ki jih potrebujejo pri vsakdanjem delu v šoli. Na tem področju čaka izvajalce seminarjev, predvsem specialne didaktike, ki so ključni povezovalci začetnega in stalnega izobraževanja učiteljev in učiteljic na fakulteti, še veliko dela.

LITERATURA

- BUCHBERGER, Friedrich (ur.) (2001) *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*: prevodi dela. Ljubljana: MŠZŠ.
- KOSEVSKI PULJIĆ, Brigita (2008) *Teorija in praksa v začetnem in stalnem izobraževanju učiteljev nemščine*. Disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta UL.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (1997) Pojmovanje o znanju, znanosti in vlogi učiteljev. V: *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje. Stanje, potrebe, rešitve*. Zbornik prispevkov. Ob 50 letnici Pedagoške fakultete univerze v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 10-18.
- PEKLJAJ, Cirila. (2006) Definiranje učiteljskih kompetenc – začetni korak za prenovno pedagoškega študija. C. Peklaj (ur.), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: CPI FF.
- PLEVNIK, Tatjana (ur.) (2005) *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi: v Sloveniji*. Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. Ljubljana: MŠZŠ.
- SCHLECHTY, Phillip (1997) Uloga učitelja u školi za 21. stolječe. *Napredak*, 1: 70- 85.
- TERHART, Evald (hrs.) (2000) *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Eurydice: Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa 2006/07: Nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. 12. 9. 2010.
http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/086DE.pdf

POVZETEK

Stalno izobraževanje učiteljev in učiteljic nemščine kot del vseživljenjskega učenja

Stalno izobraževanje oz. spopolnjevanje učiteljev in učiteljic pomeni vseživljenjsko učenje za poklicni razvoj, ki temelji na novih spoznanjih o avtonomiji odprtega profesionalizma v stroki. Namen stalnega izobraževanja je predvsem sledenje stroki, potrebam učencev in novostim v pristopih za poučevanje in učenje. V središču pozornosti morajo biti procesi poučevanja in učenja, pri katerih učitelji in učiteljice sodelujejo kot strokovnjaki in strokovnjakinje za pouk, ki znajo tudi kritično razmišljati o svojem znanju o pouku. Želja po strokovnem spopolnjevanju v smislu institucionalnega stalnega izobraževanja je prisotna pri veliki večini učiteljev in učiteljic, vendar je žal zaradi ne vedno smotrskih sistemskih rešitev omejena tako finančno kot tudi časovno.

V članku so zbrana nekatera mnenja učiteljev in učiteljic nemščine iz evalvacije o stalnem strokovnem spopolnjevanju, iz katerih lahko tudi sklepamo, da je stalno strokovno izobraževanje potrebno prenove predvsem v tistih svojih delih, ki se tičejo strukture in načina izvajanja.

Ključne besede: stalno strokovno izobraževanje, učitelji/-ce nemščine, pouk, evalvacija

ABSTRACT

Permanent German Teacher Training as a Part of Lifelong Learning

Permanent teacher training means life-long learning for professional development based on new recognitions regarding the autonomy of open professionalism. The purpose of permanent training is mainly following the objectives of the subject matter of the profession, students' needs, and new approaches to teaching and learning. The centre of the teaching profession should be the processes of teaching and learning where teachers appear as professionals for classroom teaching and are capable of using critical thinking as part of the learning process. A wish for professional training in the form of institutional permanent training is present among the majority of teachers; however, it is limited by finances and time.

This paper presents some opinions of teachers of German language from an evaluation regarding their permanent professional training. It can be concluded that permanent professional training needs a renovation in its structure and implementation to incorporate the new recognitions of the needs of the professional teacher.

Keywords: permanent teacher training, teachers of German, classroom teaching, evaluation

ZUSAMMENFASSUNG

Lehrerfortbildung bedeutet lebenslanges Lernen im Sinne der professionellen Entwicklung, die auf den neuen Erkenntnissen der Autonomie vom offenen fachlichen Professionalismus beruht. Der Fortbildungszweck ist vor allem das Verfolgen der fachlichen Entwicklung, der Lernerbedürfnisse und der Neuigkeiten auf dem Gebiet der Lehr- und Lernansätze. Der Schwerpunkt sollte vor allem auf Lehr- und Lernprozesse gesetzt werden, wobei die Lehrkräfte als Fachleute für den Unterricht mitmachen. Als solche können sie kritisch ihr Unterrichtswissen reflektieren. Der Wunsch nach einer institutionalisierten Fortbildung ist bei den meisten Lehrkräften vorhanden, jedoch ist er leider aus nicht immer zweckmäßigen Systemlösungen finanziell und zeitlich begrenzt.

Im Beitrag werden einige aus einer Evaluation stammenden Äußerungen der DaF-Lehrkräfte über die Fortbildung kommentiert. Daraus kann man unter anderem auch erschließen, dass die Fortbildung einige Veränderungen in ihrer Struktur und den Wirkungsweisen benötigt.

Schlüsselwörter: Lehrerfortbildung, DaF-Lehrkräfte, Unterricht, Evaluation

Andreja Retelj

Gimnazija Novo mesto
andreja.retelj@gimnm.org

UDK: 81'243:37.091.3

Karmen Pižorn

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

POVEZOVANJE TUJIH JEZIKOV Z NEJEZIKOVNIMI PREDMETI – MISIJA NEMOGOČE?

UVOD

Učenje tujih jezikov zaseda pomembno mesto tako v slovenskem šolskem sistemu kot v naši družbi na sploh, saj si dandanes življenja brez znanja več kot enega jezika ne moremo več predstavljati. S pedagoških in didaktičnih vidikov smo bili v preteklosti priča različnim spremembam na področju učenja in poučevanja tujih jezikov, kar naj bi posledično vplivalo tudi na raven znanja tujih jezikov.

V zadnjem desetletju se znotraj specialne didaktike tujih jezikov namenja čedalje večja pozornost nosilnim vsebinam ali temam, na katerih sloni učenje in poučevanje tujega jezika. Vprašanja, ki se nam ob tem zastavljajo, so ne samo, kako poučevati, da bi bilo učenje tujih jezikov plodovitejše, ampak tudi kaj, se pravi, katere vsebine bi bile lahko za dijaka relevantne in nadalje, kako te vsebine jezikovno in kontekstualno osmisliti, da bi uspešno razvijali tako jezikovne zmožnosti kot tudi prispevali k dijakovemu znanju na področju nejezikovnih vsebin in posledično k splošni razgledanosti v smislu uporabe jezika kot medija za iskanje in uporabo informacij pri učenju drugih predmetov in kasneje za učinkovit visokošolski in univerzitetni študij. Upoštevajoč, da »izolirana dejstva hitro izginejo iz spomina, ker nimajo pomena in se ne umeščajo v konceptualno mapo, niti niso uporabna« (Rutar Ilc, Rutar 1997: 191), lahko sklepamo, da je potrebno več pozornosti nameniti tudi vsebinam nejezikovnih predmetov, ki pa so, 'naravno' povezane z učenjem tujih jezikov in mnogokrat ustrežnejši in bolj relevantni cilji učenja tujih jezikov z učenčeve perspektive. Posebno pozornost velja nameniti učenju drugega tujega jezika, saj ima angleščina, ki je praviloma prvi tuji jezik, popolnoma drugačno vlogo. Njena prisotnost je v vsakdanjem šolskem in zunajšolskem okolju tako samoumevna, da pravzaprav ne potrebuje nobene zunanje potrditve o nujnosti znanja in njeni rabi po končanem šolanju, česar za drugi tuji jezik ne bi mogli trditi.

RAZVIJANJE SPORAZUMEVALNE ZMOŽNOSTI V TUJIH JEZIKIH

Večina novih učnih načrtov omenja sporazumevalno zmožnost (v materinščini in tujih jezikih) kot eno ključnih kompetenc, ki naj bi jo dijaki razvijali pri po-

sameznih predmetih. Do nedavnega je bila ta zmožnost domena vseh učiteljev materinščine ali učiteljev tujega jezika, ne pa tudi drugih predmetnih področij. Jezikovni učitelji so jo lahko le okrnjeno razvijali glede na svoje predpisane učne cilje, ne pa tudi širše kot strokovno pismenost pri specifičnih predmetih, saj je pri tem jezikoslovcem umanjalo specifičnega strokovnega znanja, učiteljem nejezikovnih predmetov pa po drugi strani jezikoslovnega. Tako so oboji (jezikovni in nejezikovni) ločeno razvijali sporazumevalno zmožnost (če sploh?), kar bi lahko verjetno bolj učinkovito in uspešneje počeli skupaj, prihranili čas in ne nazadnje tudi marsikakšno nepotrebno dilemo. Potreba po sodelovanju in medsebojni pomoči jezikovnih in nejezikovnih učiteljev je, v kolikor želimo današnjemu dijaku omogočiti dostop do znanja danes in uporabnost znanja za jutri, tako postala nuja (Pavlič Škerjanc 2010, Coyle et al. 2010).

S tem pa se spreminja vloga tujih jezikov tudi znotraj šolskega konteksta, saj le-ti postajajo povezovalni člen med posameznimi strokovno specifičnimi predmeti in zahtevajo določene spremembe, kot npr. integrativni kurikulum, več medpredmetnega povezovanja, več skupnega načrtovanja, časovnega usklajevanja, skupno (vsebinsko in jezikovno) preverjanje in ocenjevanje znanja itn.

RAZVOJ NA PODROČJU VSEBINSKO USMERJENEGA UČENJA TUJIH JEZIKOV

Da imajo vsebine pri poučevanju in učenju tujega jezika pomembno vlogo, že dolgo ni skrivnost. Že Mohan (1986) je poudarjal, da se pri poučevanju vsebin pogosto prezre vloga jezika kot medija in pri poučevanju jezika pozabi na vlogo vsebin. Eksperti s področja didaktike tujih jezikov so razvili vrsto pristopov in metod, ki obravnavajo učenje tujih jezikov v povezavi z nejezikovnimi predmeti ali se osredotočajo na večjo vlogo vsebin. Pojavljajo se pod različnimi imeni z nekaterimi razlikami, vsem pa je skupna pomembna vloga povezovanja vsebine in učenja jezika preko nje: jezik skozi kurikulum (ang. language across the curriculum), v vsebino usmerjeno učenje jezika (ang. content based instruction/content based language learning), vsebinsko in integrirano učenje jezika (ang. content and integrated language learning), kognitivni pristop k učenju akademskega jezika (ang. cognitive academic language learning approach), angleščina (tuji jezik) kot jezik stroke (ang. english for specific purposes), imerzija ali jezikovna kopel (ang. immersion).

KAJ JE VSEBINSKO USMERJEN PRISTOP?

Vsebinsko usmerjen pristop učenja tujih jezikov (od tu dalje VUPUTJ) oziroma v angleščini CLIL »je dvosmeren pristop pri katerem je ciljni jezik orodje za učenje in poučevanje vsebine in jezika« (Coyle et al. 2010: 1).

Pri vsebinsko usmerjenem pristopu postane tuji jezik medij za sporazumevanje in učni jezik hkrati, saj učenci spoznavajo in se učijo tematik, t.j. vsebin, ki bi jih sicer obravnavali pri različnih šolskih predmetih oziroma izvenšolskih de-

javnostih ali celo izven šolskega konteksta v uradnem učnem jeziku. Je pristop k učenju in poučevanju, ki združuje dva cilja hkrati – osredinjenost na (tuji) jezik in osredinjenost na vsebino (Mehisto, Marsh, Frigols 2008). Tovrstni pristop ponuja ne samo povečanje jezikovnih zmožnosti v tujem jeziku, ampak posega na področje kognitivnega razvoja učenca. Pomembno vlogo pri tem ima seveda tudi razvoj metakognitivnih zmožnosti, ki jih učenec ob tem pristopu razvija. Tuji jezik se tako spoznava preko vsebin, ki so primerne učenčevi starosti in kognitivnim sposobnostim, ne pa toliko po pravilu od lažjih do zahtevnejših struktur v posebej izbranih in oblikovanih besedilih ter ob vsakdanjih, navadno banalnih temah, katerih namen in glavni cilj je spoznavanje osnovnega besedišča v govornih in pisnih situacijah ter slovničnih struktur kot se navadno odvija proces pridobivanja tujejezikovnega znanja v okviru pouka tujega jezika pri nas.

Teoretične podlage za VUPUTJ imajo svoja izhodišča v kognitivnih teorijah učenja, ki se ukvarjajo v z raziskovanjem, kako ljudje razumevajo in dojemajo ter kakšne so njihove zmožnosti za učenje, torej kako se učijo. Kognitivni pristop spodbuja učenca k samostojnemu raziskovanju in izdelavi pravil po deduktivni poti, osredotoča se na učenčeve izkušnje in poskrbi za oporo v procesu učenja (Skehan 1998). Pri jezikovnem učenju bi to pomenilo, da učenci tuji jezik spoznavajo in poglobljajo preko avtentičnih gradiv in avtentičnih nalog, ki ustrezajo starostni stopnji njihovih vrstnikov, t.j. naravnih govorcev ciljnega jezika, njihov primarni namen je pridobivanje informacij, ne pa »predstavitev rabe« določene slovnične strukture.

Osmišljena vsebina predstavlja za učenca obogateni jezikovni vnos (ang. input), saj mora učitelj za učenčevo razumevanje vsebine na različne načine, z dodatno razlago, vizualizacijo, uporabo različnih učnih pripomočkov, gibom in telesnim odzivom itd., manipulirati z jezikom in vseskozi nuditi učencu oporo (ang. scaffolding). Didaktična in metodična znanja učitelja so pri tem osrednjega pomena, kajti učenec se pri takšnem učenju spopada z dvema neznankama hkrati. Na eni strani spoznava zahtevno vsebino določenega področja, po drugi pa je nenehno izpostavljen zahtevam in zakonitostim ciljnega jezika. Učenec se tako nenehno nahaja v jezikovni situaciji, ki je tik nad njegovo trenutno stopnjo razumevanja in se zaradi pomembnosti sporočila ter jezikovnih okoliščin uspe dvigniti na naslednjo raven (Krashen 1985). Enega od ključnih faktorjev uspešnosti tovrstnega učenja bi lahko poiskali ravno v vsebinskih izzivih, ki z učiteljevega zornega kota ponujajo hitre in učinkovite možnosti za povezovanje in poglobljanje znanja, ki ga učenci pridobivajo pri drugih šolskih predmetih, pa tudi v izvenšolskih dejavnostih, z učenčeve perspektive pa v motivaciji zaradi konkretizacije pouka tujega jezika, osmišljenosti in uvida o dejanski rabi ciljnega jezika v izobraževalne namene.

Učenec mora v celotnem procesu izjemno aktivno miselno in fizično sodelovati, se istočasno osredotočati na vsebino in jezik, zaradi česar je prisiljen k večji pozornosti, toda hkrati ima tudi veliko možnosti, da ciljni jezik dejansko uporablja, to pa pospešuje tako razumevanje oziroma usvajanje kot tudi stimulira iznos (ang. output) (Swain 1985).

Po Cumminsu (1986) lahko dijak razvije dve ravni znanja tujega jezika. Osnovno raven, ki obsega vsakdanjo komunikacijo, lahko osvoji že v enem ali

dveh letih, višjo raven znanja, ki vsebuje tudi strokovna in specifična znanja, ki so vezana na šolski kontekst, pa razvija bistveno počasneje, od 5 do 7 let. S trenutno najbolj razširjenim komunikacijskim pristopom lahko zadovoljivo razvijemo osnovne jezikovne kompetence, ki zadoščajo za vsakdanjo jezikovno rabo v različnih govornih položajih. Pri komunikacijsko naravnem pouku učenci skozi vsakodnevne situacije in splošne teme, ki jih obravnavajo pri pouku tujega jezika hitro usvojijo jezikovna pravila ciljnega jezika, spoznajo zakonitosti in pridobijo del splošnega besedišča, ki je potreben za osnovno vsakodnevno govorno in pisno komuniciranje. Velik jezikovni primanjkljaj pa zlasti z vidika leksikalne kompetence nastaja predvsem na področju strokovnega jezika in višjih taksonomskih ravni, ki je morda zaradi prevelike specifičnosti izključen iz učnih načrtov za gimnazije. Na pogosto prenizko stopnjo znanja in nepoznavanje strokovnega jezika pri študentih opozarjajo v članku tudi avtorice Celinšek, Jarc, Jurković (2008).

V zavedanju, da bodo bodoči študentje morali uporabljati tuji jezik ne le kot medij za sporazumevanje, ampak zlasti v študijske in poklicne namene, lahko z ustreznimi medpredmetnimi povezavami ali timskim poučevanjem, ta primanjkljaj omilimo ali ga postopoma zmanjšamo.

PREGLED IZVEDBENIH MOŽNOSTI VSEBINSKO USMERJENIH PRISTOPOV

Pristop VUPUTJ, ki se je razširil v Evropi in postal v več državah del nacionalnega kurikula, se v Sloveniji uradno še ni uveljavil oziroma je razširjen le v določenih okoljih (Pižorn in Pevec Semec 2010). Učitelji so ga preizkušali v nacionalnih in šolskih projektih, vendar se ni uspel razširiti in prodreti kot enakovreden tujejezikovni pristop (razen v projektu UTJ-JIMU; prav tam). Eno od ovir morda predstavlja ustava RS, kjer je zapisano, da je edini uradni učni jezik v Republiki Sloveniji slovenščina (razen na dveh dvojezičnih področjih slovenske Istre in Prekmurja), vendar pa zaradi tega VUPUTJ še ni potrebno zavrniti. Le ta namreč nikakor ne spreminja uradnega učnega jezika, temveč pomeni zgolj njegovo nadgradnjo (Dalton Puffer 2007, Coyle et al. 2010).

Izvedbenih možnosti, ki jih ponuja tovrstni pristop, je veliko, zato bo za slovensko skupnost izredna škoda, če ne bomo znali oziroma hoteli izkoristiti njegove dodane vrednosti, saj rezultati mnogih raziskav kažejo, da daje izjemne rezultate, tako na jezikovnem kot tudi na drugih področjih, in da ni nobene bojazni, da bi učenci slabše ali sploh ne razvijali kompetenc v materinščini. Ravno nasprotno; zaradi nenehne primoranosti učenca v primerjavo med uradnim jezikom/materinščino in ciljnim jezikom tako na vsebinski kot na jezikovni ravni bi lahko celo sklepali, da se bodo povečale tudi kompetence v uradnem/maternem jeziku (gl. npr. Dalton-Puffer 2007, Coyle, Hood, Marsh 2010, Johnson, Swain 1997).

V Evropi je najbolj poznan in razširjen model VUPUTJ v srednješolskem izobraževanju, v katerem se določen nejezikovni predmet, npr. geografija, zgodovina, matematika, fizika ..., poučuje delno ali v celoti v tujem jeziku. To je model bilingvalnega izobraževanja, poleg tega pa ponujajo še 4 modele, primerne za mladostnike od 12 do 19 let (Coyle et al. 2010). V našem šolskem sistemu bi brez kakršnih koli sprememb lahko izvajali dva od ponujenih modelov. V okviru

tujih jezikov so to sodelovanja v tematskih mednarodnih projektih in timsko poučevanje z učitelji nejezikovnih predmetov v dogovorjenem obsegu. Za izvajanje slednjega ni potrebno nič več kot nekoliko pripravljenosti sodelujočih učiteljev, da poiščejo smiselne vsebine, ki bi jih obdelali skupaj in na tak način pokazali učencu vrednost učenja tujega jezika in pot do iskanja informacij, ki jih v izvenskolskem življenju vsi poznajo in vsakodnevno koristijo. To seveda ni dolgoročna rešitev, saj sodelovanje na prostovoljni bazi in zgolj po naključju nikakor ne more biti sistemska rešitev. Potrebno bi bilo pripraviti tujejezične učne načrte, ki bi bili tesno povezani z vsebinami nejezikovnih predmetov in bi učitelje na ta način pripravili do timskega dela. Veliko dodano vrednost v procesu učenja tujega jezika predstavljajo tudi sodelovanja v mednarodnih projektih, ki pa so brez znanja tujega jezika domala nemogoča. Naši učenci so pogosto slabo opremljeni za aktivno delovanje v neangleških projektih, saj je obseg znanja drugega tujega jezika pogosto premajhen, da bi lahko učinkovito sodelovali, poleg tega pa v času pouka tujega jezika praviloma niso deležni stika s strokovnim besediščem, kar še dodatno otežuje aktivno delovanje.

Brinton et al. (2003) ločujejo tri modele vsebinsko usmerjenega pristopa, ki zavzemajo zlasti univerzitetno raven: tematsko osnovan (ang. theme-based), podporni (ang. sheltered) in pomožen (ang. adjunct) model. Pri tematsko osnovanem, ki je tudi najbolj razširjen, je pouk zgrajen na osnovi določene tematike, ki predstavlja izhodišče za učni načrt. Izbrana tematika predstavlja osnovo za učenje jezika – kontekstualizacijo značilnih besedilnih vrst, jezikovnih struktur, aktivnosti itd. Največkrat gre za timsko poučevanje učitelja predmeta in učitelja jezika oziroma dvopredmetnega učitelja, lahko pa tudi samo za učitelja predmeta, ki dosega dovolj visoko raven znanja tujega jezika, na primer vsaj B2/C1.

Drugi model – podporni – ločuje med učenci, ki so naravni govorniki izbranega jezika, in tistimi, ki se ga šele učijo. Ti se nejezikovni predmet učijo v tujem jeziku z učiteljem stroke, ki je naravni govorec in z ustreznimi metodiko in didaktiko nudi podporo pri učenju jezika. Kurikul je zasnovan za naravne govorce, vendar nekoliko prilagojen zaradi jezikovnega primanjkljaja.

V tretjem modelu – podpornem – so učenci, ki se jezika učijo, vključeni v poseben tujejezikovni pouk, ki temelji na učnih načrtih nejezikovnega predmeta in se dopolnjuje z vsebinskimi predmeti, kar naj bi tem učencem omogočalo zapolnjevanje vrzeli v primerjavi z učenci naravnimi govorniki. Zadnja dva modela postavljata v ospredje vsebino in sta morda primernejša za dvojezična okolja, medtem ko daje prvi model večjo pozornost izgradnji tujejezikovne kompetence in bi ga najenostavneje implementirali kot tujejezikovni didaktični pristop tudi v naš šolski prostor.

ZAKLJUČEK

Ob vseh dokazih, ki govorijo v prid vsebinsko usmerjenemu pristopu, bi bilo resnično škoda, če ne bi dopustili možnosti, da se tudi v našem šolskem sistemu najde rešitev za njegovo vpeljavo. Da bi torej dijaki (pa tudi učitelji) zares uvideli smiselnost učenja tujih jezikov v povezavi z nejezikovnimi predmeti, pa je potreb-

no načrtno in sistematično povezati pouk tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti na način, ki bi obojim omogočal enakopraven položaj. Izhajati je potrebno iz vsebin nejezikovnih predmetov, saj tako učencev ne bi obremenili z dodatnimi vsebinami, ampak bi obstoječe poglobili in nadgradili. Poskrbeti je potrebno, da se uresničijo tako učni cilji jezikovnega kot nejezikovnega predmeta, kar je možno zgolj ob natančnem načrtovanju pouka v različnih oblikah kvalitetnega timskega poučevanja. Ustvariti je potrebno trdno vez med učitelji tujih jezikov in učitelji strokovnih predmetov, tesnejše sodelovanje pa bi bilo potrebno tudi z učitelji materinščine. Največjo dodano vrednost pa tak pristop prinaša ravno učencu, saj ima priložnost doživeti praktično uporabnost tujega jezika, ga doživeti v vsej njegovi pestrosti in raznolikosti skozi celoten spekter njegovega šolanja.

LITERATURA

- BRINTON, Donna M./Marguerite Ann SNOW /Marjorie WESCHE (2003) *Content Based Instruction*. Michigan: Michigan University Press.
- CELINŠEK Dubravka/Mojca JARC/ Violeta JURKOVIĆ (2008) Problemsko naravnano učenje pri poučevanju tujega jezika stroke: poti in izzivi. J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 482 – 497.
- COYLE, Do/Philip HOOD/David MARSH (2010) *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- CUMMINS, Jim (1980) *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles. CA: National Dissemination Center.
- CUMMINS, Jim/ Merrill SWAIN (1986) *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and policy*. London: Longman.
- DALTON-PUFFER, Christiane (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DALTON-PUFFER, Christiane/ Tarja NIKULA (ed.) (2006) "Current research on CLIL". Special issue of VIEWS (Vienna English Working Papers) 15/3.
- DELLER, Sheelagh/Christine PRICE (2007) *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Evropska komisija. (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice Unit: Brüssel.
- KRASHEN, Stephen (1985) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/ Saša JAZBEC (2009) Učenje v otroštvu in CLIL. K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- LYSTER, Roy (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- MEHISTO, Peeter/David MARSH/ Maria JESUS FRIGOLS (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education
- PIŽORN, Karmen/Katica PEVEC SEMEC (2010) Izhodišča za uvajanje dodatnih jezikov v 1. VIO. V: Lipavac Oštir, Alja (ur.), Jazbec, Saša (ur.). *Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 106 – 168. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf>.
- PAVLIČ ŠKERJANC, Katja (2010) Jezikovne povezave. *Vzgoja in izobraževanje 3-4*, 17 – 24.
- RUTAR ILC, Zora/Katja PAVLIČ ŠKERJANC (ur.) (2010) *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- RUTAR ILC, Zora/Dušan RUTAR (1997) *Kaj preverjamo in ocenjujemo v šolah*. Radvljičica: Didakta.
- SKEHAN, Peter (1998) *A Cognitive Approach to Learning Language*. Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, Merrill (1985) Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its development. S. M. Gass, & C. G. Madden (ed.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley MA: Newbury House.

POVZETEK

Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti – misija nemogoče?

Vsebinsko usmerjeno učenje in poučevanje tujih jezikov, ki se je kot tujejezikovni pristop razširilo v Evropi in postalo v več državah del nacionalnega kurikula, se v Sloveniji uradno še ni uveljavilo oziroma je prisotno samo v obliki pilotnih projektov. Gre za različne didaktične pristope in metode, ki v sebi združujejo dva cilja: osredinjenost na jezik in osredinjenost na vsebino. S takšnimi načini učenja tujega jezika se ne povečujejo samo učenčeve jezikovne zmožnosti, ampak se vpliva tudi na njegov kognitivni razvoj. Glede na dodano vrednost, ki jo ti pristopi prinašajo učencu, od praktične uporabnosti tujega jezika do spoznavanja jezikovne pestrosti in raznolikosti skozi celoten spekter njegovega šolanja, bi bilo potrebno tudi v našem šolskem sistemu poiskati rešitev za njegovo vpeljavo.

Ključne besede: vsebinsko usmerjeno učenje tujih jezikov, medpredmetne povezave, CLIL

ABSTRACT

Connecting second language learning and non-linguistic subjects - mission impossible?

Content based language learning as a second language learning approach that has spread in Europe and in several countries became a part of the national curriculum, has in Slovenia not yet been formally established and is present only in the form of pilot projects.

It includes a set of different teaching approaches and methods which combine two objectives: focus on language and focus on content. Such ways of second language learning not only increase the student's language skills, but also affect his cognitive development. Given the added value that these approaches provide to the student, from practical use of second language to familiarizing with language diversity through all his schooling, we should find solutions for its implementation in Slovenian school system.

Keywords: Content based language learning, intersubject connections, CLIL

Darja MerteljFilozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
darja.mertelj@guest.arnes.si

UDK: 811.131.1'243:37.091.26

TESTIRANJE RECEPTIVNIH IN JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI V ITALIJANŠČINI MED ŠTUDENTI ITALIJANISTIKE

1. UVOD

Med pomembna vprašanja v zvezi s poučevanjem tujega jezika sodijo tudi merjenje jezikovnih zmožnosti, mednarodna primerjava in uravnavanje rezultatov, predvsem na evropski ravni, saj tudi tovrstno preučevanje poučevanja in učenja tujih jezikov lahko pripomore k uresničevanju evropske jezikovne politike v stvarnosti na vseh ravneh izobraževanja, tudi na fakultetni.

Pričujoči prispevek sodi na področje poučevanja italijanščine kot tujega jezika in nastaja v okviru bilateralnega sodelovanja med Filozofsko fakulteto v Ljubljani in Filološko fakulteto v Beogradu. Projekt z naslovom »Strategije formalnega učenja tujih jezikov v Sloveniji in Srbiji: jezikovna politika in jezikovna stvarnost« se je pričel izvajati s prvim krogom testiranja s testnimi kompleti CILS¹ konec študijskega leta 2009/10 (preostali testiranja sledita v naslednjih dveh letih).

Eden njegovih ciljev je določiti raven znanja študentov in ugotoviti, ali se ujemajo z ravnjo, ki smo jo predvideli za posamezni letnik (od B1 do C2, po Skupnem evropskem jezikovnem okviru, 2001).² Članek predstavlja nekatere rezultate testiranja bralnega in slušnega razumevanja ter rabe jezikovnih struktur (slovničnih in leksikalnih) v vseh štirih letnikih italijanistike v Ljubljani.³

Osredotoča se na to, ali so študenti italijanskega jezika in književnosti na FF v Ljubljani dosegli ustrezno raven znanja, predvideno za vsakega od štirih letnikov, in skuša odgovoriti na vprašanje, koliko študij italijanskega jezika in književnosti prispeva k splošnemu znanju moderne italijanščine. Izhajamo iz naslednjih tez, ki

¹ Prednosti mednarodnih testov CILS so številne, naj izpostavim predvsem to, da so plod izkušene ekipe strokovnjakov z Univerze v Sieni, ki se s tem področjem ukvarja že desetletja, prav s preizkusi v skladu s SEJO pa že približno 15 let. Pripravijo, testirajo, uporabijo in analizirajo izpitne komplete dvakrat letno, kar naj bi tudi italijanistikama v projektu omogočilo širšo mednarodno primerjavo

² Izsledke o znanju študentov italijanistike v Ljubljani bomo primerjali z izsledki v Beogradu. Nadaljnje raziskave pa se bodo osredotočile tudi na kritično presojo primernosti mednarodnih testov za rabo v Sloveniji ter primerjavo in morebitno uskladitev testiranja znanja moderne italijanščine kot tujega jezika z dvema tujima univerzama (Beograd in Siena). Raziskovalni skupini v sestavi red. prof. dr. Julijana Vučo, prof. dr. Mila Samardžić, mag. Saša Moderc za Filološko fakulteto v Beogradu (Srbija) in dr. Darja Mertelj in mag. Jana Kenda za Filozofsko fakulteto v Ljubljani (Slovenija) bodo izvajali testiranje po priznanih in uveljavljenih preskusih znanj, v sodelovanju s prof. dr. Monico Barni in njenimi sodelavci z Univerze v Sieni (Italija). Zaenkrat v raziskavo niso zajeti neuniverzitetni učenci italijanščine (srednješolci, osnovnošolci).

³ Rezultati pisnega in ustnega sporočanja, ki se v okviru raziskave tudi preverjata, v tem prispevku ne bodo predstavljeni.

jih pri tem prvem testiranju postavljamo zgolj na podlagi izkušenj z generacijami študentov v zadnjih 10 letih:

1. Študenti italijanskega jezika in književnosti v Ljubljani bodo pri preverjanju slušnega in bralnega razumevanja ter jezikovnih struktur dosegli ustrezne ravni znanja po SEJO, in sicer 1. letniki raven B1, 2. letniki raven B2, 3. letniki raven C1 in 4. letniki raven C2.
2. Pri bralnem razumevanju bodo rezultati nadpovprečni v vseh letnikih, saj se ta zmožnost, pa čeprav pogosto le implicitno, razvija pri večini študijskih predmetov.
3. Pri slušnem razumevanju bodo slabše rezultate dosegli študenti nižjih letnikov, saj študijski program ne ponuja predmetov, kjer bi se kot primarni cilj urilo slušno razumevanje; kljub temu pa bo pri študentih, ki zaključujejo 3. oz. 4. letnik, opazen napredek, ker so dotlej izpostavljeni sorazmerno visokemu številu ur v italijanščini (pribl. 700 ur letno, podobno v bolonjskih programih prve stopnje). Pri slušnem razumevanju pričakujemo slabše rezultate kot pri bralnem.
4. Pri polah z jezikovnimi strukturami bodo študenti italijanistike v Ljubljani dosegli najvišje rezultate med petimi zmožnostmi, saj so v študijskem predmetniku sorazmerno močno zastopane morfosintaktične vsebine in menimo, da so študenti deležni kakovostnega vnosa, kar naj bi se odrazilo pri znanju.

2. ZASNOVA IN METODOLOGIJA

Mednarodne testne komplete CILS (standardizirani testi Univerze za tujce v Sieni) smo želeli uporabiti, ker imajo z njimi v Sieni dolgo tradicijo, predvsem pa strokovnjake, ki so znanstveno–strokovno sodelovali pri njihovem razvijanju (M. Vedovelli, M. Barni). K temu je pomembno prispevalo tudi dejstvo, da je testno gradivo pripravljeno po SEJO (2001), kar predstavlja pomemben skupni kod za usklajevanje in medsebojno razumevanje tistih, ki delujejo na področju merjenja znanja tujih jezikov (Strambi 2004: 191). Izsledki naj bi omogočili vpogled v pet zmožnosti.⁴

Pomembno prednost je predstavljalo za nas tudi dejstvo, da nam ni bilo potrebno izpeljati vseh 10 faz procesa valutacije oz. ocenjevanja (gl. prikaz 1, cf. Stambi in Scaglioso 2004: 170), pač pa le drugo polovico, pri čemer je predvideno, da se bodo v času poteka projekta primerjale in uravnale med obema partnerskima univerzama in občasno tudi z Univerzo v Sieni.⁵

⁴ Poleg vertikalne dimenzije testov CILS, pripravljenih v skladu s SEJO, kjer gre za testiranje napredovanja jezikovnih kompetenc, nas bodo v prihodnje zanimala tudi horizontalne dimenzije (sovplivanja med materinščino naših študentov in italijanščino kot njihovim drugim/tujim jezikom, konteksti in obsegi učenja italijanščine pred in med študijem, neformalni oz. občudijski stiki naših študentov z italijanščino in družbeno-jezikovni dejavniki (kot so spol, družbeno-kulturni pogoji, motivacija ipd.).

⁵ Za testiranje je bil uporabljen komplet iz decembra 2009, ki še ni bil objavljen in ne bo še nadaljnja tri leta. Priprava testnih kompletov za presojanje jezikovnega znanja je kompleksen in dolgotrajen proces, ki ga izvaja skupina strokovnjakov. Testni kompleti CILS, ki smo jih brezplačno dobili v uporabo pred njihovo javno objavo, so dragocen nabor orodja, ki je raziskovalnima skupinama obeh partnerskih univerz omogočil pričetek raziskav.

Prikaz 1: Faze procesa ocenjevanja pri testiranjih za pridobitev mednarodnih certifikatov

<ol style="list-style-type: none"> 1. določiti cilj oz. cilje, 2. opredeliti vsebino/e, 3. pretvoriti cilje in vsebine v naloge, kjer jih je mogoče opazovati in preverjati, 4. pripraviti konkretne testne naloge oz. strukturirane komplete testnih nalog, 5. določiti kriterije popravljanja in točkovanja, 	<ol style="list-style-type: none"> 6. izvesti testiranje, 7. popraviti testne komplete in naloge 8. točkovati glede na predhodno opredeljene kriterije, 9. interpretirati izsledke, 10. določiti in izpeljati ukrepe, analizirati uporabljene testne pole.
---	---

Ker univerzitetni način študija predvideva tudi veliko samostojnega dela in je zasnovan na sorazmerno zahtevni ravni, smo menili, da je raven B1 (po SEJO) lahko primerno izhodišče za študente prvega letnika. Raven B namreč že označuje oz. predpostavlja neodvisnega uporabnika jezika, sporazumevalno avtonomnega v vsakdanjih kontekstih.⁶

Izhodiščno znanje na ravni B1 študentu omogoča, da tekom študija razvija svoje znanje do ravni B2, postopoma preide na raven C1 in marsikdo do zaključka študija tudi na raven C2 (vemo seveda, da je med študenti tudi kdo, ki je že v nižjih letnikih npr. na stopnji C1, po SEJO 2001).

Poleg tega je bila raven B1 kot izhodiščna raven za 1. letnike izbrana tudi zaradi besedišča, saj ne predpostavlja rabe okrnjenega nabora leksikalnih izrazov, kar je značilno za ravni A1 in A2 (prvih 850 oz. 1200 italijanskih besed od 7000 najpogostejših italijanskih, cf. De Mauro 1980), pač pa (potencialno) celoten nabor besed glede na Vocabolario di Base (De Mauro 1980). To implicitno pomeni tudi, da nabor tipov besedil ni omejen: poleg pripovednih, opisnih in usmerjevalnih besedil se uporabljajo tudi utemeljevalna besedila, ki vsekakor sodijo na področje visokošolskega študija.

Testi od ravni B1 do C2 so sestavljeni po enakem ključu: gre za testiranje petih zmožnosti s petimi testnimi polami, s katerimi se preverja sposobnost študenta, da italijanščino kot tuji jezik razume ter (pre)pozna in pravilno uporablja jezikovne strukture v različnih kontekstih in sobesedilih.⁷

Maja 2010 smo na obeh univerzah izvedli testiranje v vseh štirih letnikih in sicer preverjali vseh pet zmožnosti: razumevanje govornih in pisnih besedil, obvladovanje jezikovnih struktur (ital. strutture di comunicazione) s slovničnimi in besediščnimi nalogami, ter bralno in pisno izražanje), poleti je potekalo ocenjevanje testnih pol za tri zmožnosti (razen pisnega in govornega izražanja, ki ju bo ocenjevalo večje število ocenjevalcev). V nadaljevanju je predstavitev rezultatov in deloma njihova interpretacija.⁸

⁶ Čeprav soavtorji teh testnih kompletov menijo, da imata lahko orientacijsko, motivacijsko in diagnostično težo predvsem testa za obe začetniški ravni A1 in A2 (Strambi 2004: 190), menimo, da so študenti dovolj zreli, da lahko v takih funkcijah sprejemajo svoje rezultate testov tudi na ostalih ravneh.

⁷ Le deloma oz. implicitno se pri nekaterih nalogah ob ustrezni analizi pokažejo tudi znanja, ki jih študent pridobi pri določenih predmetih med univerzitetnim študijem.

⁸ Faza določitve in izpeljave ukrepov se bo predvidoma izvajala od študijskega leta 2010/2011 dalje, vendar le na določenih področjih (besedišče, glagolski časi, skladnje večstavčnih povedi). Zadnja faza, tj. analiza testnih pol, se predvidoma ne bo izvajala, dokler se ne izvedeta še nadaljnji dve testiranji maja 2011 in maja 2012.

3. PREGLED IZSLEDKOV

V testih študenti so reševali predvsem naloge objektivnega tipa (ital. prove oggettive) in le v manjšem obsegu delno objektivnega tipa (ital. prove semi-strutturate), slednje so se pojavile predvsem pri polih z jezikovnimi strukturami, pri ravneh C1 in C2. Vse tri omenjene pole vsebujejo naloge integrativnega tipa (test integrati), kar pomeni, da ne gre za preverjanje posamičnih jezikovnih elementov, pač pa je za uspeh nujno, da študent kontekst in besedila razume, zatem pa smiselno uporabi oz. kombinira veliko svojih jezikovnih znanj v danih okoliščinah.

Do izsledkov smo prišli z upoštevanjem točkovalnika za CILS in manjšega števila dodatnih smiselnih rešitev (samo pri polah z jezikovnimi strukturami, predvsem na ravneh C1 in C2), ki so bili dodatno usklajeni z lektorico za italijanščino na Oddelku za romanske jezika in književnosti (Filozofske fakultete v Ljubljani).⁹

V nadaljevanju so predstavljeni in komentirani nekateri rezultati, ki so jih dosegli naši študenti, in sicer dosežene povprečne vrednosti pri posamični zmožnosti, razponi pri rezultatih in nekateri vidiki pri posamičnih polah (glede jezikovnih struktur in glede besedišča).

3.1. Prvi letniki – B1 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture

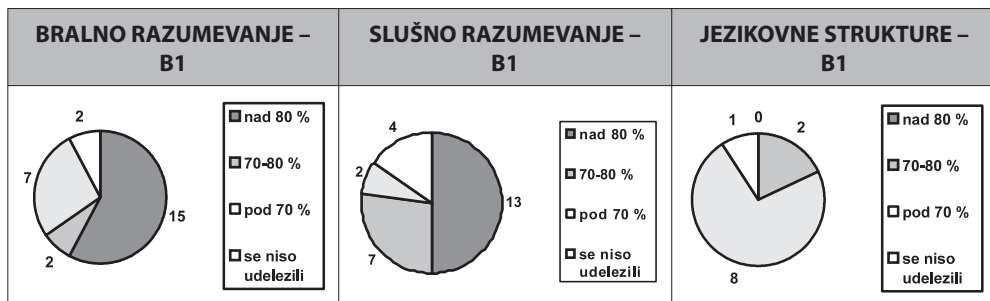
Testiranja se je udeležilo 26 študentov, ki so maja 2010 zaključevali prvo leto študija italijanistike. Raven, ki smo jo določili kot izhodiščno, je bila nižja srednja raven B1 po SEJO.

Odločili smo se, da bomo študentom prvega letnika ponudili test na ravni B1 tudi zato, ker menimo, da so v prvem letniku izpostavljeni tolikšni količini ur v italijanščini in tolikšni zahtevnosti vsebin, da so primorani samostojno razvijati receptivna znanja (predvsem pri nadgrajevanju začetnega znanja). Redna izpostavljenost študijskim predmetom in samostojno delo po našem mnenju usposabljata celo študente brez ustreznega predznanja ob pričetku študija (ki so npr. na ravni A1 ali A2) za uspešno reševanje testov na ravni B1.¹⁰

⁹ Lekt. Eleonora Kolar je tudi izkušena izvajalka testiranj CELI in CILS, od jeseni 2009 tudi na Italijanskem inštitutu za kulturo v Ljubljani.

¹⁰ Bodočim študentom prvega letnika priporočamo, naj ne pričenjajo študija brez ali z zelo nizkim predznanjem (A1), vendar delež tovrstnih študentov vseeno narašča: spodbujamo jih k rednemu opravljanju študijskih obveznosti in tudi k samostojnemu učenju italijanščine.

Prikaz 2: CILS 2010 – B1 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture, 26 študentov



Dejansko so se ta pričakovanja pri prvih letnikih glede obeh receptivnih zmožnosti potrdila, čeprav z nižjimi rezultati od pričakovanih: samo en testirani študent ni dosegel 50 % (individualno povprečje je imel 49 %).

Bralno razumevanje – B1

Če pogledamo rezultate po posamični od treh zmožnosti, lahko ugotovimo, da so rezultati pri bralnem razumevanju sicer v povprečju visoki (77 %), vendar v velikem razponu, in sicer od 26 % do 100 % (gl. prikaz 3).

Prikaz 3: CILS 2010 – B1 – bralno razumevanje, 26 študentov FF

BRALNO – nad 70 %

Zap. št.	Šifra štud.	Ocena v %
1.	9	100
2.	3	95
3.	25	95
4.	22	91
5.	12	90
6.	18	90
7.	4	88
8.	7	88
9.	15	86
10.	17	86
11.	6	85
12.	23	84
13.	10	83
14.	13	83
15.	5	81
16.	24	77
17.	19	76

BRALNO – pod 70 %

Zap. št.	Šifra štud.	Ocena v %
18.	8	67
19.	26	67
20.	1	61
21.	14	56
22.	2	50
23.	21	45
24.	20	26
25.	11	/
26.	16	/

Kar 15 študentov prvega letnika je doseglo rezultat nad 80 %, kar je povsem primerno – na marsikateri italijanistiki po Evropi ali v svetu bi ga označili celo kot nadpovprečen rezultat. Vendar pa bodo študenti z rezultatom pod 80 % verjetno imeli težave pri študiju, saj so bila besedila za bralno razumevanje na ravni B1 sorazmerno enostavna.¹¹

Slušno razumevanje – B1

Proti pričakovanjem se je pokazalo, da slušno razumevanje besedil na ravni B1 ne povzroča težav: v povprečju so študenti dosegli visok rezultat (80 %), vsi nad 50 %, in sicer od 53 % do 93 % (gl. prikaz 4). Vsekakor je kar 20 študentov od 22 doseglo rezultat nad 70 %, kar je več kot zadovoljivo (le 2 študenta sta dosegla 53 oz. 55 %). Taki izsledki potrjujejo, da so bila besedila na tej stopnji sorazmerno enostavna (kar so ustno komentirali tudi študenti sami).¹²

Prikaz 4: CILS 2010 – B1 – slušno razumevanje, 26 študentov FF

SLUŠNO – nad 70 %

Zap. št.	Šifra štud.	ocena v %
1.	22	93
2.	25	91
3.	18	91
4.	4	91
5.	13	88
6.	7	88
7.	24	86
8.	9	86
9.	5	86
10.	6	85
11.	3	85
12.	12	81
13.	10	80
14.	8	79
15.	23	76
16.	15	76
17.	20	75
18.	2	75
19.	21	73
20.	19	72

SLUŠNO – pod 70 %

Zap. št.	Šifra štud.	Ocena v %
21.	14	56
22.	1	53
23.	26	/
24.	17	/
25.	16	/
26.	11	/

¹¹ Morebitna zahtevnejša oz. specifičnejša besedila bi verjetno povzročila še več težav. V okviru projekta je predvideno tudi longitudinalno spremljanje in tovrstno testiranje študentov do konca študija, ko bo možno take teze tudi preveriti.

¹² Lahko pa bi rezultate interpretirali tudi tako, da bi z njimi ovrgli sicer pogoste očitke študentov, ki menijo, da bi potrebovali predmet, kjer bi urili predvsem slušno razumevanje. Ker bo projekt trajal še 2 leti in se bodo testiranja še izvajala, bomo morda lahko prišli do bolj relevantnih zaključkov glede potrebe, da bi se zmožnosti razvijanja slušnega razumevanja namenilo posebno pozornost.

Jezikovne strukture – B1

Pri poli z jezikovnimi strukturami na ravni B1 smo pričakovali, da bodo študenti enostavne naloge (naloga s sorazmerno enostavnimi rabami člena in očlenjenih predlogov, naloga z majhnim naborom glagolskih oblik, naloga za besedišče na receptivni ravni) zlahka in v veliki večini pravilno rešili.

Vendar ni bilo tako: rezultati pri strukturah v povprečju dosegaajo komaj 70 %. Razpon se prične pri komaj 47 % (gl. prikaz 5), le polovica študentov je dosegla rezultat nad 70 %, pri čemer je bila ena naloga v poli (izbor med štirimi govornimi dejanji za dani kontekst) tako enostavna, da je vsem znatno dvignila povprečje (v večini so namreč pri tej nalogi dosegli 100 %, cf. Mertelj v priložbi).

Prikaz 5: CILS 2010 – B1 – jezikovne strukture, 26 študentov FF

STRUKTURE – nad 70 %

Zap. št.	Šifra štud.	Ocena v %
1.	11	92
2.	12	87
3.	9	85
4.	4	84
5.	16	84
6.	19	80
7.	22	79
8.	3	78
9.	23	76
10.	7	73
11.	5	72
12.	18	72
13.	8	70
14.	24	70

STRUKTURE – pod 70 %

Zap. št.	Šifra štud.	Ocena v %
15.	10	68
16.	6	64
17.	13	64
18.	21	60
19.	14	56
20.	15	56
21.	17	55
22.	2	52
23.	1	49
24.	20	47
25.	25	/
26.	26	/

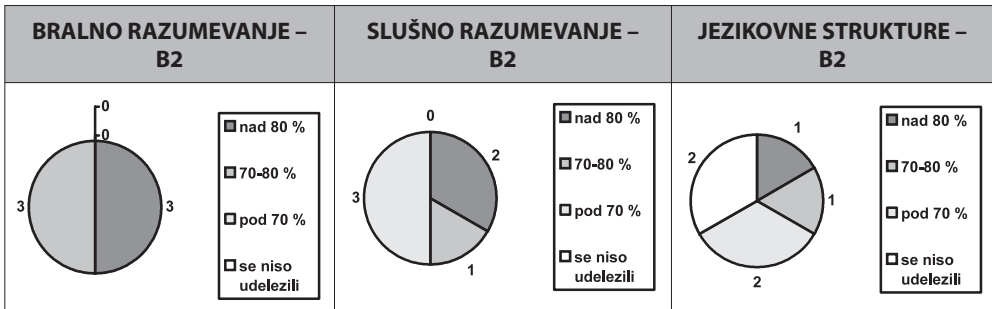
Približno polovica študentov (ki ni dosegla 70 %) bo verjetno imela težave pri študiju, saj gre za sorazmerno enostavne strukture, ki jih bodo morali pri določenih predmetih bolje obvladati že za vstop v 2. letnik študija.

3.2. Drugi letniki – B2 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture

Prikazi, ki se nanašajo na skupino 2. letnika (gl. prikaza 6a in 6b), so precej ne-realni, saj se je testiranja zaradi objektivne odsotnosti udeležilo le šest študentov (od tega trije taki, ki študirajo italijanščino že štiri leta in so ponavljali tako prvi

kot drugi letnik). Zaradi tega rezultati nimajo večje orientacijske ali napovedne vrednosti, kar bo pa morda pokazala primerjava s testiranjem po drugem letniku v naslednjih dveh letih projekta. Vsekakor pa je vseh šest študentov doseglo individualna povprečja višja od 50 %.

Prikaz 6a: CILS 2010 – B2 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture, 6 študentov



Najboljše rezultate je šesterica testirancev iz 2. letnika dosegla pri bralnem razumevanju (skupno povprečje je bilo 81 %), sicer pa vsi v razponu od 71 % do 90 %, kar so povsem primerni rezultati (gl. prikaz 6b). Slušno razumevanje je bilo na ravni B2 zahtevnejše kot bralno: primerno visokih rezultatov niso dosegli ponavljavci (ki so pravzaprav izpostavljeni časovno podvojenemu poslušanju in nezavednemu usvajanju govorjene italijanščine), pač pa tisti, ki so redno študirali in se vpisali v 2. letnik. To je pravzaprav pričakovano: študenti, ki so imeli ob pričetku študija več jezikovnega predznanja lahko razvijajo boljše slušno razumevanje tudi prek drugih zmožnosti in znanj (ter pogosto v neformalnem stiku z govorjeno italijanščino prek medijev).

Prikaz 6b: CILS 2010 – B2 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture, 6 študentov

BRALNO – vsi nad 70 %			SLUŠNO – nad 70 %			STRUKTURE – nad 70 %		
	1	90		1	95		1	86
	6	88		6	85		2	76
	5	87		5	77			
	3	79						
	4	73						
	2	71						
			SLUŠNO – pod 70 %			STRUKTURE – pod 70 %		
				4	67		3	65
				2	47		4	64
				3	32		5	/
							6	/

Testiranje jezikovnih struktur je opravila le četverica študentov, sicer s skupnim povprečjem 73 %, vendar je vzorec premajhen, da bi lahko o čemerkoli sklepali, zaključevali ali primerjali več kot zgolj individualne primere.

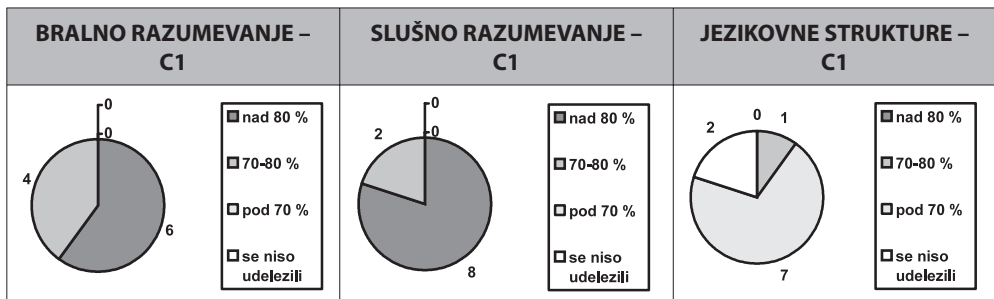
3.3. Tretji letniki – C1 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture

Tretji letniki v 2009–2010 so bili solidna skupina študentov, v večini so nadpovprečno zainteresirani in sorazmerno aktivno delajo, kar se je odrazilo tudi na testiranju CILS na ravni C1. Udeležilo se ga je zaradi drugih obveznosti sicer le deset študentov (dejansko jih je vpisanih več).

Vsi testirani študenti tretjega letnika so v okviru ravni C1 dosegli rezultate nad 70 %. Če primerjamo uspešnost pri bralnem z uspešnostjo pri slušnem razumevanju, ugotovimo, da so pri slednjem študenti dosegli boljše rezultate, celo nad 80 % (gl. prikaza 7a in 7b).

Pri ravni C je iz nabora nalog oz. besedil za bralno razumevanje odstranjen narek (ki ga vsebujeta testa na ravni B). Namesto tega je v vsako izmed pol vključeno po eno sorazmerno zahtevno besedilo iz t. i. birokratskega jezika (besedila italijanskih javnih razpisov s sorazmerno visoko gostoto informacij in specifičnimi besediščnimi izrazi), kar je precej otežilo razumevanje besedil oz. doseganje visokih točk. S podobnega področja besedil je bila tudi zadnja naloga pri poli z jezikovnimi strukturami, kjer je bilo potrebno izvesti skladijsko pretvarjanje povedi z zahtevnejšim birokratskim jezikom.

Prikaz 7a: CILS 2010 – C1 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture, 10 študentov



Pri bralnem razumevanju so študenti dosegli v povprečju 81 %, pri slušnem pa celo 86 %. V celotnem letniku ni bilo niti enega študenta, ki bi imel individualno povprečje pod 70 %, vendar je slika o znanju jezika na tej ravni precej drugačna pri rezultatih testiranja jezikovnih struktur (gl. prikaza 7a in 7b).

Prikaz 7b: CILS 2010 – C1 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture, 10 študentov

BRALNO – vsi nad 70 %

	8	91
	5	88
	2	86
	1	81
	3	81
	9	81
	10	77
	6	76
	7	76
	4	74

SLUŠNO – vsi nad 70 %

	9	100
	10	97
	5	90
	2	87
	7	87
	1	82
	4	82
	6	81
	3	76
	8	76

STRUKTURE – nad 70 %

	2	77
--	---	----

STRUKTURE – pod 70 %

	4	68
	3	63
	5	63
	7	61
	8	59
	6	58
	1	52
	9	/
	10	/

Pri jezikovnih strukturah je skupno povprečje sicer 63 %, toda rezultati študentov se gibljejo v razponu od 52 % do komaj 77 % pri najboljšem izmed njih (gl. prikaz 7b). Menimo, da so taki rezultati prenizki: vzrok zanje je predvsem (zahtevna) naloga, kjer je bilo potrebno izkazati pravilno razumevanja sobesedila, poiskati ustrezen pomen glagolov in jih uporabiti v skladu s svojim znanjem rabe glagolskih časov. Pri tej nalogi je bilo povprečje 59 %, razpon pa od 45 do 73 %, kar se nam zdi nekoliko zaskrbljujoče.

Rezultati nakazujejo, da bi se morda lahko vsebine in načine, ki se uporabljajo med študijem pri obravnavanju rab glagolskih časov, do neke mere lahko spremenilo. Tako bi študenti imeli pri produktivni rabi glagolskih oblik priložnost pokazati, da obvladajo prenos kakovostne teorije v rabo sodobne italijanščine.

3.4. Četrți letniki – C2 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture

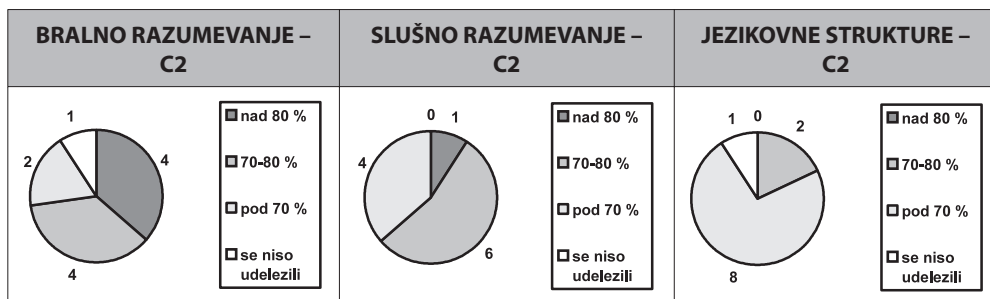
Kot že omenjeno, so tudi pole za bralno razumevanje na ravni C2 vsebovale sorazmerno zahtevno besedilo iz t. i. birokratskega jezika, ki je bilo seveda še zahtevnejše kot pri poli za C1. S podobnega besedilnega področja je bila tudi zadnja naloga pri poli z jezikovnimi strukturami, ki je predstavljala res trd oreh: predvideno skladiščno pretvarjanje povedi je bilo tako zahtevno, da tega po mnenju italijanske lektorice ne bi zmogla niti večina rojstnih govorcev italijanščine.

Slušno razumevanje je bilo zahtevno zaradi precej nejasne vsebine: naloga je zatem zahtevala od študentov ne le pozorno povezovanje in kombiniranje informacij, pač pa tudi interpretacijo in predvsem izločanje posamičnih odtenkov pomena.

Zaradi navedenega lahko opazimo, da so četrți letniki v okviru ravni C2 dosegli nekoliko nižje rezultate kot tretji letniki (prim. prikaza 7a in 8a), in sicer pri bralnem razumevanju v povprečju 77 %, povprečje pri slušnem razumevanju

pa je bilo 69 % (razpon je bil od 52 % do komaj 83 %, gl. prikaz 8b). Jezikovne strukture so bile daleč najtrši oreh, povprečje skupine je bilo komaj 59 %, le dva študenta sta dosegla nekaj nad 70 %, vsi ostali med 35 % in 69 % (gl. prikaz 8b). Med 11 študenti je bil eden tudi negativen s skupnim individualnim rezultatom 46 %.

Prikaz 8a: CILS 2010 – C2 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture, 11 študentov



Rezultati so sicer za raven C2 sorazmerno dobri, saj so bile številne naloge v testiranjih teh treh zmožnosti resnično zahtevne in so pogosto predpostavljale upoštevanje tudi slogovnih zahtev, ne le zgolj slovničnih pravil.

Zlasti se je slednje odrazilo pri poli za testiranje jezikovnih struktur, kjer je šlo pri prvem, mešanem besedilu z vrzelmi (ang. cloze) za slogovno zahtevno besedilo Umberta Eca, naloga izbiranja ustreznega besedišča je vsebovala tudi rešitve, ki so izven najpogostejših 7000 italijanskih besed, skladijske pretvorbe so bile izjemno kompleksne in so predpostavljale brezhibno razumevanje birokratskega jezika.

Prikaz 8b: CILS 2010 – C2 – bralno in slušno razumevanje, jezikovne strukture, 11 študentov

BRALNO – nad 70 %			SLUŠNO nad 70 %			STRUKTURE nad 70 %		
1.	5	98	1.	1	83	1.	1	74
2.	1	93	2.	11	79	2.	10	73
3.	3	83	3.	3	77	STRUKTURE pod 70 %		
4.	10	82	4.	10	77	3.	3	69
5.	4	78	5.	5	75	4.	9	62
6.	6	78	6.	2	73	5.	5	62
7.	8	78	7.	6	70	6.	4	58
8.	11	72	SLUŠNO – pod 70 %			7.	2	58
BRALNO – pod 70 %			8.	8	64	8.	8	57
9.	9	58	9.	4	57	9.	6	44
10.	7	47	10.	7	55	10.	7	35
11.	2	/	11.	9	52	11.	11	/

4. UGOTOVITVE IN NADALJNJE TEZE

Po prvem od triletnega cikla testiranja študentov od 1. do 4. letnika študija italijanistike smo izhajali iz štirih hipotez, ki zadevajo testiranje treh od petih zmožnosti (bralno razumevanje, slušno razumevanje, jezikovne strukture: slovnične strukture in besedišče). Uporabili smo mednarodne testne komplete Univerze v Sieni (CILS). V prikazu 9 so navedene posamične hipoteze in ugotovitve, povezane z njimi.

Prikaz 9: Hipoteze in ugotovitve / zaključki za 2009–2010

Hipoteza	Ugotovitve oz. zaključki za 2009–2010
1. Študenti italijanskega jezika in književnosti v Ljubljani bodo pri preverjanju slušnega in bralnega razumevanja ter jezikovnih struktur dosegli ustrezne ravni znanja po SEJO, in sicer 1. letniki raven B1, 2. letniki raven B2, 3. letniki raven C1 in 4. letniki raven C2.	Drži, glede vseh treh preizkusov od petih (glede študentskih povprečnih vrednosti). Samo dva študenta pri posamičnih polah nista presegla 50 %, in sicer en študent v 1. letniku (49 %) in en študent v 4. letniku (46 %).
2. Pri bralnem razumevanju bodo rezultati nadpovprečni v vseh letnikih, saj se ta zmožnost, pa čeprav pogosto le implicitno, razvija pri večini študijskih predmetov.	Drži, v povprečju so rezultati visoki (77 %, 81 %, 81 %, 77 %, – povprečno 79 %), pri bralnem razumevanju so povprečja višja kot pri ostalih dveh zmožnostih.
3. Pri slušnem razumevanju bodo slabše rezultate dosegli študenti nižjih letnikov, saj študijski program ne ponuja predmetov, kjer bi se kot primarni cilj urilo slušno razumevanje; kljub temu pa bo pri študentih, ki zaključujejo 3. oz. 4. letnik, opazen napredek, ker so dotlej izpostavljeni sorazmerno visokemu številu ur v italijanščini (pribl. 700 ur letno, podobno v bolonjskih programih prve stopnje). Pri slušnem razumevanju pričakujemo slabše rezultate kot pri bralnem.	Ne drži, pri slušnem razumevanju so rezultati dokaj različni, in sicer 1. letniki 80 %, 2. letniki 67 %, 3. letniki 86 %, 4. letniki 69 %. Iz tega ne moremo zaključiti, da so se nižji letniki bistveno slabše odrezali od višjih, čeprav je skupno povprečje pri višjih letnikih za 4 % višje (73% vs. 77%). Rezultat je v primerjavi z rezultatom pri bralnem razumevanju nižji, a ne bistveno.
4. Pri polah z jezikovnimi strukturami bodo študenti italijanistike v Ljubljani dosegli najvišje rezultate med petimi zmožnostmi, saj so v študijskem predmetniku sorazmerno močno zastopane morfosintaktične vsebine in menimo, da so študenti deležni kakovostnega vnosa, kar naj bi se odrazilo pri znanju.	Ne drži: študenti vseh štirih letnikov so pri polih z jezikovnimi strukturami dosegli najnižje rezultate, in sicer: 1. letniki 70 %, 2. letniki 73 %, 3. letniki 63 %, 4. letniki 59 %. Doseženi rezultati so v primerjavi z bralnim in slušnim razumevanjem nižji za 13 % oz. 10 %.

V splošnem ugotavljamo, da so študenti pri testiranju treh zmožnosti dosegli sorazmerno dobre rezultate, vendar smo mnenja, da imajo posamične naloge v te-

stnih polah morda prenizko zahtevnost, da bi lahko bili rezultati povsem ustrezna povratna informacija bodočemu diplomiranemu italijanistu oz. profesorju italijanščine.

Menimo, da bi bila primerna meja sprejemljivosti rezultatov naslednja: če je študent dosegel rezultate nad 80 % (v svojih individualnih povprečjih ali pri posamični nalogi testne pole), je lahko zadovoljen in naj zgolj nadaljuje svoj način razvijanja in nadgrajevanja znanja moderne italijanščine.

Tisti, ki so dosegli rezultate med 70 in 80 %, bodo morali vložiti nekaj truda, toda verjetno bodo brez večjih težav zmogli samostojno razvijati svoje znanje italijanščine in svoje rezultate brez večjih naporov izboljšali zgolj s tem, da se nekoliko aktivneje ukvarjajo z italijanščino (npr. samostojno reševanje dodatnih nalog s področij, kjer so dosegli nižje odstotke, in zavestno povezovanje vaj s snovjo, ki se obravnava pri predmetih v sklopu študija).

Študenti, katerih individualno povprečje ali dosežek pri posamični poli ali pri posamični nalogi je nižji od 70 %, ¹³ po naši presoji ne morejo biti zadovoljni s svojim znanjem in bi morali pričeti s sistematičnim samostojnim učenjem ob ustreznih didaktičnih gradivih. ¹⁴ Zgolj s sistematičnim, sorazmerno obsežnim in predvsem premišljenim samostojnim delom bodo študenti svoje rezultate izboljšali. Vsako leto bodo namreč testirani za eno stopnjo oz. raven znanja višje, kar pomeni, da naj bi izboljševali tako predhodno raven znanja kot tisto, ki je predvidena za tekoči letnik študija.

4.1. Nadaljnje teze

Testiranje študentov italijanistike nam deloma eksplicitno in deloma implicitno podaja precej relevantnih povratnih informacij, implicitno tudi o dosedanjih načinih (vidikih) podajanja snovi in razmišljanja gredo v smer vprašanja, kako bi lahko na osnovi rezultatov načine podajanja snovi spremenili tako, da bi se študenti vsebin s področja modernega italijanskega jezika bolje naučili in jih znali uporabiti.

Na podlagi izsledkov so se oblikovali načrti, usmerjeni predvsem v izboljšanje posamičnih kompetenc študentov, kar naj bi z ustreznimi ukrepi dosegli v naslednjih študijskih letih. Ukrepi so usmerjeni v intenziviranje obsega samostojnega dela študentov, ki predvideva tudi samostojno popraviljanje svojih nalog in spremljanje svojega napredka, v manjši meri pa tudi vključevanje določenih vsebin v obstoječe predmete prenovljenega bolonjskega programa, ki ga izvajamo od študijskega leta 2009/2010.

¹³ Rezultate pod 70 % upoštevamo kot slabše, čeprav je za pripravljavce mednarodnih testiranj že rezultat nad 50 % dovolj, da se nekomu prizna, da je dosegel določeno raven znanja, vendar gre v teh primerih za uporabnike jezika v širšem smislu, ki niso bodoči diplomirani italijanisti oz. profesorji italijanščine, za katere menimo, da morajo posedovati poleg raznolikih specifičnih znanj s področja italijanistike tudi visoko raven obvladanja italijanščine kot tujega jezika.

¹⁴ Pri tem bi bile za dodatno urjenje primerne tudi naloge, ki sodijo na nižjo raven znanja (na tržišču je v zadnjih desetih letih na voljo veliko raznolikih učnih gradiv primernih stopenj, ki jih taki študenti lahko s pridom uporabijo).

Po prvih opravljenih analizah smo si za cilj zastavili, da z dodajanjem ustrezne snovi oz. poudarkov glede posamičnih tipov nalog (besedišče, slušno razumevanje, glagol, druge strukture) v naslednjih dveh letih študentom pomagamo, da pri polah za slušno in bralno razumevanje ter jezikovnih strukturah vsi dosežejo povprečje nad 70 %. V ta namen jih želimo usmeriti tudi k samostojnemu učenju, pri katerem bodo uporabljali učna gradiva, ki jih bodo predlagali učitelji na italijanistiki.¹⁵

VIRI

- BARKI PAZIT et al. (2003) *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*. I livelli iniziali. Perugia: Guerra.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002 edizione italiana), *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze in Milano: La Nuova Italia.
- PORCELLI, Gianfranco (1998) *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET.
- STAMBI, Beatrice (2004) Strumenti di verifica delle competenze linguistiche e comunicative degli apprendenti iniziali, L. Maddii (ur.), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua, 189–197.
- STRAMBI, Beatrice in Anna Maria SCAGLIOSO (2004) Valutare e certificare l'italiano L2, L. Maddii (ur.), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua, 62–188.
- VEDOVELLI, Massimo (2002) *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- VEDOVELLI, Massimo (2002), *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.

POVZETEK

Testiranje receptivnih in jezikovne zmožnosti v italijanščini med študenti italijanistike

Čprav študij Italijanskega jezika in književnosti na FF Univerze v Ljubljani v splošnem ne predvideva zgolj učenja modernega italijanskega jezika, saj je, kot že njegovo ime pove, zastavljen širše, bo prispevek prikazal nekaj glavnih izsledkov testiranja splošnega znanja italijanskega jezika, ki se je izvajal v vseh štirih letnikih: gre za izsledke na podro-

¹⁵ V prvi in drugi letnik se pri lektorskih vajah doda nekaj več dejavnosti, kjer študenti razvijajo slušno razumevanje, v razvijanje slušnega razumevanja pa se jih usmeri predvsem v okviru samostojnega učenja, kjer naj bi uporabljali ciljno pripravljena učna gradiva in krepili stik s sodobno italijanščino prek številnih medijev, ki jih imajo na razpolago. Poučevanje in učenje rabe glagola naj se spremeni tako, da bodo študenti po 1. in 2. letniku sposobni prepoznati temeljne rabe glagolskih oblik in jih ustrezno uporabiti. Usmeri se jih k samostojnemu učenju, kjer jim bodo na voljo ciljno pripravljena učna gradiva.

čju bralnega in slušnega razumevanja ter uporabe slovničnih in leksikalnih struktur. Testiranje s testnimi kompleti CILS je potekalo kot del projekta, ki je nastal v okviru bilateralne pogodbe med italijanistikama v Ljubljani in Beogradu in se pričel izvajati konec študijskega leta 2009/2010 s prvim krogom testiranja (ostala dva sledita v naslednjih dveh letih). Prispevek se osredotoča na to, ali študenti dosegajo ustrezno raven znanja, ki smo jo v projektu predvideli oz. ocenili kot primerno za vsakega od štirih letnikov, in skuša odgovoriti na vprašanje, koliko študij prispeva k splošnemu znanju moderne italijanščine.

Ključne besede: študij italijanistike, italijanščina kot tuji jezik, testiranje, bralno in slušno razumevanje, znanje slovnice in besedišča

ABSTRACT

Testing of both receptive and linguistic abilities in Italian among students of italian studies

Although the study of Italian Language and Literature generally does not only consist of teaching/learning contemporary Italian as a foreign language (FL), the paper will present some of the main results of testing general proficiency in Italian as a FL achieved by most students from the first to the fourth year of Italian Studies at the University of Ljubljana. The presentation of results is limited to both receptive abilities (listening and reading comprehension) and to grammar and lexical proficiency. The testing project started with the first cycle of testing in May 2010 in the framework of a bilateral agreement between Italian Studies in Ljubljana and in Belgrade (the other two cycles will follow in 2011 and 2012). The paper is concerned about the (non) achievement of appropriate levels (1st to 4th year, from B1 to C2, respectively, according to the Common European Framework) agreed on by teaching staff at the two universities who considered their experience with students in the last years. It will attempt to sketch out some initial ideas about the extent to which the study of Italian Language and Literature contributes to general proficiency in Italian as a foreign language.

Keywords: Italian studies, Italian as a foreign language, testing, reading and listening comprehension, grammar and lexical abilities

RIASSUNTO

Testing delle abilità ricettive e linguistica in italiano tra gli studenti d'italianistica

Benché lo studio della lingua e della letteratura italiana generalmente non preveda il puro insegnamento della lingua moderna, il contributo passerà in rassegna alcuni dei risultati principali del testing sulla conoscenza generale della lingua italiana a cui gli studenti sono stati sottoposti: si tratterà dei risultati relativi all'ambito della comprensione orale/scritta e della competenza grammaticale e lessicale. Il progetto, nato all'interno di un accordo biennale bilaterale tra le sezioni d'italianistica delle Università di Ljubljana e di Belgrado, inizia alla fine dell'anno accademico 2009–2010 con lo svolgimento del primo ciclo di tre testing (altri due seguiranno nei due anni successivi). Il presente contributo si concentrerà sul raggiungimento o meno dei livelli prestabiliti, rispettivamente del primo,

secondo, terzo e quarto anno di corso, e tenterà di dare una prima risposta alla domanda relativa al contributo fornito dallo studio alla conoscenza generale della lingua.

Parole chiave: studio dell'italianistica, italiano come lingua straniera, testing, comprensione scritta ed orale, conoscenze grammaticali e lessicali

Darja Premrl
Gimnazija Piran
darjapremrl@gmail.com

UDK: 37.064.2:811.133.1'243

Karmen Pižorn
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

VLOGA UČITELJA PRI UČNI USPEŠNOSTI UČENCA: PRIMER FRANCOŠČINE KOT TRETJEGA TUJEGA JEZIKA

Učno uspešnost v slovenskem šolskem sistemu merimo z ocenami na petstopenjski lestvici in je rezultat mnogih dejavnikov, ki jih Puklek Levpušček in Zupančič (2009) uvrščata v več sklopov. Med pglavitnimi so inteligentnost (najboljša povezanost med inteligentnostjo in učno uspešnostjo je v osnovni šoli in se v nadaljnjem izobraževanju znižuje), osebnostne poteze, med katerimi vestnost (delavnost, natančnost, skrbnost) in odprtost (bistrost, domišljija, ustvarjalnost, želja po učenju) učencev najbolj napovedujeta učne dosežke, učna motivacija in tudi socialni kontekst, kamor avtorici uvrščata vedenje do otroka njemu pomembnih oseb, družinsko okolje, učiteljevo vedenje v razredu.

Učenec torej ni v celoti sam odgovoren za svojo učno uspešnost, saj mu pri tem lahko pomagajo učitelji, njegovi starši, sošolci in prijatelji. »Posledice ocenjevanja za učence so spoznavne, čustvene in motivacijske. Pri prvih gre za spoznavno raven učenja in pouka, pri drugih za strese, čustveno napetost (ki je pri določenem odstotku učencev tako močna, da ovira normalno umsko delovanje), pri tretjih pa za postopno prevladovanje zunanje motivacije nad notranjo – učenje za ocene, ne iz interesa ali želje po znanju« (Marentič Požarnik in Peklaj 2002: 32). Ob zavedanju teh dejstev, se moramo vprašati, kaj torej lahko naredim kot učitelj, da bo učenec znanje sprejel kot vrednoto, da se bo učil, ker se želi, ker ga snov zanima? Katere didaktične, vzgojne in druge prijeme, ki jih imam kot učitelj na razpolago, naj uporabim, preden izpostavim učenca testni situaciji in mu dodelim določeno oceno? Postavljajo se tudi mnoga druga vprašanja, kot: zakaj ga bom ocenil, kako ga bom ocenil in kaj sporoča pridobljena ocena, meni kot učitelju in kaj učencu?

ZAGOTOVITI KAKOVOSTEN ODNOS MED ŠOLO IN STARŠI

Smiselno je najprej poskrbeti za kakovosten odnos med šolo in starši, s ciljem doseči optimalen razvoj posameznega učenca. Kot navajajo Kalin idr. (2009: 69-81) ter Grolnick in Slowiaczek (1994: 238) kažejo študije, da aktivno vključevanje družine prinaša boljše učne dosežke, torej na splošno pozitivno prispeva k učenju

in učni uspešnosti učencev, pozitivno vpliva na razvoj samopodobe in samozavesti, skratka pozitivno vpliva na učenčevu duševno zdravje, na učenčev čustveni in socialni razvoj. Učenci staršev, ki sodelujejo s šolo, se v šoli dobro počutijo, so redno prisotni pri pouku, opravljajo domače naloge, imajo pozitivna stališča do šole, izražajo močna hotenja na področju izobraževanja in redkeje opuščajo šolanje (Kalin idr 2009: 73).

Da bi se čim bolj približali prej opisanemu idealu učenca, mora učitelj prevzeti pobudo in spodbujati starše k vključevanju v šolsko delo, najbolje kar s konkretnimi predlogi. Izvedenih je bilo namreč več raziskav, ki dokazujejo, da veliko staršev kljub interesu za šolo, ne ve, kako bi sodelovali (Kalin 2009: 74). Obstaja več načinov starševskega vključevanja v šolo (Grolnick in Slowiaczek 1994 in Coleman 1998 v Kalin idr. 2009: 78). Coleman predlaga idealen model, ki vključuje tri oblike sodelovanja med učitelji in starši, namenjene spodbujanju učenja pri učencih: inkluzivni model učenja, ki staršem omogoča svobodno vključevanje v življenje in delo na šoli in v razredu; dosledno učiteljevo modeliranje sodelovalne prakse v oddelku, ki učencem zagotavlja veliko priložnosti za učenje, visoka učiteljeva pričakovanja in stalno spremljanje napredka; in razvijanje aktivnosti, ki se nanašajo na najširši razvoj šole, kjer je na prvem mestu ustrezna šolska klima in kultura, za kar so potrebni aktivno sodelovanje, timsko delo, razgovori, in sicer na ravni šole kot tudi med učitelji in starši.

Gonzalez-DeHass (2005, v Kalin idr. 2009: 73-74) je opravila primerjalno analizo raziskav in ugotovila pomembno pozitivno povezanost med vključevanjem staršev in motivacijo učencev: motivacija učencev spodbuja vključevanje staršev, vključenost staršev prispeva k učenčevemu samouravnavanju učenja in dejanski zaznavi in samoocenjevanju lastnih sposobnosti za učenje kjer Grolnick in Ryan (1989) poudarjata starševski pomen spodbujanja avtonomije in odgovornosti pri otrocih (Grolnick in Slowiaczek 1994: 250); zagotavlja občutek varnosti in povezanosti, ter pomaga učencem ponotranjiti vrednote izobraževanja. Končni rezultati študije kažejo, da pri večji vključenosti staršev učenci poročajo o večjem trudu, koncentraciji in prisotnosti, bolj so zainteresirani za učenje in dosegajo višje kompetence, ter v večji meri prevzemajo osebno odgovornost za svoje učenje. Starši s svojim zanimanjem za otrokovo izobraževanje, spodbujajo, da učenci oblikujejo ciljno orientirano učenje, kar pomeni da v večji meri iščejo zahtevne naloge, da vztrajajo pri doseganju akademskih ciljev in da doživljajo zadovoljstvo pri svojem šolskem delu. Do podobnih ugotovitev sta prišli tudi Grolnick in Slowiaczek (1994: 247-250).

Na tem mestu velja omeniti tudi izsledke raziskav o odzivih staršev na dobre oziroma slabe ocene, kot obliki zunanje nagrade, ki kažejo, da zunanje nagrajevanje negativno vpliva na ocene učencev in na njihov trud v šoli. Ginsburg in Bronstein (1993: 1470-1472) ugotavljata, da starševsko nagrajevanje ne spodbuja učencev k učenju za znanje, torej notranje motivacije, saj je povezano s slabšimi ocenami in slabšimi dosežki. Več kot je zunanje nagrajevanje, bolj učenci iščejo zunanje kriterije za lastno učenje. Na podlagi zunanjih nagrad nato vrednotijo svoj (ne)uspeh v šolskih situacijah. Raziskovalki nadalje ugotavljata, da tudi učitelji opažajo pri zunanje nagrajevanih učencih manj motivacije, manj zadovoljstva pri delu v šoli in primanjkljaj na področju vztrajnosti. Avtorici trdita, da starše-

vska spodbuda pozitivno vpliva na razvoj notranje motivacije. Starši naj pohvalijo svoje otroke za dobro opravljeno delo in njihove sposobnosti. »Učitelji in starši bi morali (o)ceniti razvoj znanja in spretnosti, ki so pomembnejše od posameznega testa« (Gardner 2000).

Z USTREZNO POVRATNO INFORMACIJO UČITELJ RAZVIJA POZITIVEN ODNOS UČENCEV DO LASTNIH UČNIH ZMOŽNOSTI

Puklek Levpušček in Zupančič (2009: 66) izhajajoč iz Bandurinine teorije samoučinkovitosti (posameznikova prepričanja o sebi so pomembni dejavniki učne uspešnosti) zaključujeta, da je pomembno, da učitelj s svojim delom v razredu »izvaja programe, ki so usmerjeni v razvijanje pozitivnega odnosa učencev do lastnih učnih zmožnosti« (Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 67), pri čemer je pomembno na primeren način učencu posredovati resnično povratno informacijo. »Povratno informacijo je treba oblikovati tako, da na otroka deluje spodbudno, mu omogoča pozitivno samopotrđilo ali pa mu vzbuja zaupanje v njegove zmožnosti za izboljšanje« (Razdevšek-Pučko 1999: 149). Učitelj bo pri delu uspešnejši, če bodo pri vzgoji sodelovali tudi starši v domačem okolju, seveda na podlagi kvalitetnega medsebojnega sodelovanja.

Povratno informacijo običajno predstavljajo rezultati preverjanja znanja, vendar je smiselno nuditi učencem sprotne povratne informacije, pisne in ustne, ki zadevajo vsakodnevno delo v razredu. »Dobra povratna informacija vpliva na proces učenja s tem, da utrdi pravilne (zaželene) oblike učenja (védenja) tako, da učenec spozna in po možnosti sam ugotovi pravilnosti oziroma nepravilnost, hkrati pa dobi tudi podrobno informacijo o tem, katere sestavine njegovega dela so dobre ali pravilne, katere pa ne, skupaj s tem pa mora dobiti še napotke, kako naj svoje delo (učenje) izboljša, da se bo približal standardom, ki izhajajo iz narave problema oz. iz narave dela« (Razdevšek-Pučko 1999: 148-149). Učitelj s povratno informacijo učencem pove, kaj delajo prav in kaj narobe. Prav je, da jih seznanijo tudi z izvorom napake, z namenom, da učenci napake ne bi ponovili, saj pogosto niso slučajne, ampak izhajajo iz napačnega razumevanja ali iz napačne predpostavke. Učitelj mora paziti, da se dajanje povratnih informacij ne razvije v odvisnost, zanj pa v instrument nadzora, dokazovanja moči in oblasti, torej neke vrste rituala nagrajevanja ali kaznovanja (prav tam).

Funkcija dobre učiteljeve sprotne povratne informacije je koristna predvsem učencu, saj mu »omogoča nadzor nad dosežki in mu pomaga pri usmerjanju miselnih procesov k ciljem. V primeru napak daje povratna informacija potrebne usmeritve za spreminjanje procesa učenja. Povratna informacija (specifična oziroma analitična) med procesom učenja usmerja učence in vsakemu pomaga, da doseže tisto raven dosežkov, ki jo zmore. Zato pravimo, da ima dobra povratna informacija formativno vlogo«. (Razdevšek-Pučko 1999: 149).

Povratne informacije, ki jih dajejo rezultati preverjanja, običajno v obliki ocen, pa so koristne učencem, učitelju in tudi staršem. Učencu predstavljajo vpogled v njegove dosežke (kaj že obvlada in česa še ne) in v učne zmožnosti. Pri promociji

znanja kot vrednote, je smiselno, da učitelj učencem rezultate preverjanja predstavi tako, da jih razumejo kot pripomoček k izboljšanju svojega dela, saj mu pokažejo kaj že zna in česa se mora še naučiti. S pomočjo rezultatov učenec lahko usmerja svoje nadaljnje delo. Če niso zadovoljivi, lahko poveča samo čas učenja ali pa tudi način in pristop k učenju. (Razdevšek-Pučko 1999: 149; Marentič Požarnik 2000: 261). Marentič Požarnikova pravi, da naj se ta funkcija povratne informacije pri starejših, zrelejših učencih povezuje s samopreverjanjem in naj preide v samouravnavanje učenja (prav tam). Učitelju naj bi povratna informacija ob končanem preverjanju znanja pomagala pri oblikovanju nadaljnjega dela, v katerega lahko vključi tudi učence. S tem ko jim da določeno mero avtonomije, bo povečal njihovo motivacijo za učenje. Preverjanje znanja oz. ocenjevanje je samo po sebi močno motivacijsko sredstvo, spodbuda za učenje. Vprašljiva je le kvaliteta pridobljenega znanja.

»Učenci jemljejo ocene ne le kot informacijo o dosežkih, ampak tudi o lastnih zmožnostih. S tem postane ocena ena od osnov za samopotrjevanje oziroma oblikovanje samopodobe« (Marentič Požarnik 2000: 261).

Puklek Levpušček in Zupančič (2009) navajata pomen povratne informacije pri razvoju stvarno zaznane učne učinkovitosti: »Povratne informacije odraslih (učiteljev, staršev) so ponavadi tiste, ki pomagajo pri izboljšanju uvida v uspešnost učenčevega dela. (...) Pravilno posredovane povratne informacije iz socialnega okolja so navadno tiste, ki lahko podprejo zaupanje v lastno učno delo in s tem prispevajo tudi k motivaciji za učenje in pozitivnemu odnosu do šole in šolanja na splošno« (Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 64).

Puklek Levpušček in Marentič Požarnik (2005 v Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 65) sta izdelali priporočila pravilno posredovanih povratnih informacij, ki spodbujajo razvoj zaznane učne samoučinkovitosti. Pomemben je način, kako odrasli, oz. pomembni drugi učencu posredujejo povratne informacije o njegovem delu in uspešnosti in sicer:

Opis pozitivnih vidikov učenčevega dela: »Pri pisanju eseja o ustvarjalnosti mi je bilo všeč, da si zelo jasno opisal faze ustvarjalnega procesa.«

Konkretizacija napake ali vedenja: »Pri pisanju eseja o ustvarjalnosti nisi navedel ustreznega primera ustvarjalnosti v vsakdanjem življenju.«

Analiza motečega vedenja ali opis napak pri nalogi (ne pa kritika učenčeve osebnosti): »Moti me, da se med poukom obračaš in klepetaš s sošolko.«

Usmeritev povratne informacije v vedenje ali zmožnosti, ki so pod učenčevim nadzorom in na katere lahko vpliva: »Svoje pisalne zmožnosti bi lahko izboljšala z vsakodnevnim pisanjem osebnega dnevnika.«

Spodbujanje prizadevanja in vztrajnosti pri učenju: »Prepričana sem, da boš z rednim pisanjem domačih nalog bolje razumel matematično šnov.«

Puklek Levpušček in Zupančič (prav tam) predlagata: »Časovno naj bo povratna informacija (pozitivna ali negativna) blizu dogodku, o katerem govorimo, upoštevamo pa tudi trenutno situacijo, pripravljenost učenca, da posluša, in njegovo »kapaciteto« za povratno informacijo. V povratni informaciji posredujemo informacijo o učenčevem napredku v primerjavi z njegovo prejšnjo ravno znanja, spretnosti ali učne uspešnosti. Izogibamo se primerjavi z ostalimi učenci. Preverimo, ali je učenec razumel naše sporočilo, in mu damo možnost, da sodeluje v

razpravi. Spodbudimo ga, da razmišlja o svojem načinu učenja, doživljanju naloge, zmožnostih, ki jih ima in bi jih lahko uporabil pri izboljšanju svoje učne učinkovitosti, ter mu dajemo možnost, da sam izbira alternative za reševanje problema.«

UČITELJEV VPLIV NA UČNO USPEŠNOST UČENCEV

Na podlagi pregleda raziskav avtorici (Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 65–68) ugotavljata zmerno pozitivno povezanost med učenčevo zaznано samoučinkovitostjo in učno uspešnostjo. Na splošno so učenci z bolj pozitivnimi prepričanji o sebi tudi učno bolj uspešni. Ker je bila potrjena Bandurina predpostavka, da niso le pretekli učni uspehi in učenčeve sposobnosti tisti dejavniki, ki prispevajo h kasnejši učni uspešnosti, ampak se lahko učna uspešnost učencev spreminja tudi v skladu z doživljanjem sebe v učnem okolju, avtorici predlagata, da se v šoli izvajajo programi, ki so usmerjeni v razvijanje pozitivnega odnosa učencev do lastnih učnih zmožnosti v okviru realnega. Učitelj ima pri tem pomembno vlogo, saj z načinom vodenja razreda in komunikacije z učenci lahko krepí pozitivne predstave in prepričanja o delu učencev, o njihovi učni učinkovitosti in uspešnosti pri učenju. Avtorici predlagata, da učitelj s pristopi poučevanja učence usmerja k obvladovanju učne snovi in razvoju lastnih potencialov in zmožnosti ter odsvetuje primerjave med učenci na področju učnih dosežkov. »Individualiziran pristop k učencu zahteva od učitelja dobro poznavanje učenčevih trenutnih zmožnosti, njegovega predznanja, učnih strategij, učenčevih prepričanj o tem, kaj zmore in kakšne cilje si postavlja pri učenju. Poznavanje individualnih značilnosti učenca učitelju omogoči, da temu prilagaja učno delo. Učitelj pomaga učencu postavljati učne cilje, ki jih bo s prizadevnostjo zmoget doseči. Doživljanje obvladovanja in uspešnosti pri konkretnih nalogah učence opogumlja k postavljanju višjih ciljev in k večji prizadevnosti pri naslednjih nalogah.« (Puklek Levpušček in Zupančič 2009: 67).

Glede težavnosti nalog svetujeta pripravo nalog, ki učencem predstavljajo izziv, ki utrjujejo in izboljšujejo zaznано raven učne samoučinkovitosti. Naloge ne smejo biti ne prelahke ne pretežke, da učenec lahko izkaže že usvojeno znanje in da ga izzivajo k razmišljanju o problemu, ki ga še ni reševal, vendar bi to zmoget z ustreznim predznanjem.

Učiteljem predlagata, naj učencu dajo ustrezno povratno informacijo o pomanjkljivostih v znanju, naj skupaj z njim analizirajo dosedanje načine učenja, ki so privedli do neuspeha in naj ga spodbuja k prizadevnosti, saj lahko z navajanjem na uporabljanje ustreznih učnih strategij premaga trenutne težave. »Bolj kot sam učni rezultat naj učitelja v procesu učenja zanima, kako se je učenec lotil naloge ter koliko prizadevnosti in samostojnega dela je vložil vanjo.« Učitelj z izpostavitvijo dejavnikov, ki jih učenec z ustreznim načinom dela lahko premaga (npr. navajanje k uporabi ustrežnejših učnih strategij), učencu lahko prepreči, da bi pripisoval vzroke za učno neuspešnost dejavnikom, nad katerimi nima nadzora (npr. nizke sposobnosti in omejitve, ki izvirajo iz okolja).

OCENA NAJ BI USMERJALA UČENČEVO NADALJNJE DELO

»Ocenjevanje ne bi smelo biti uporabno v prvi vrsti za razsojanje, razvrščanje ali izključevanje učencev, ampak naj bi jim bilo v pomoč in naj bi utrdilo njihovo vrednost. To napeljuje na sprotno ocenjevanje« (De Landsheere 1991: 26). Marentič Požarnik in Peklaj (2002: 8) navajata več namenov preverjanja in ocenjevanja, med pomembnejše uvrščata preverjanje in ocenjevanje kot motivacijsko sredstvo za učenje. Po Ramsdenu povzemata tri glavne namene ocenjevanja študentov, ki so prenosljivi tudi v srednješolsko okolje: ocenjevanje pomaga učencu, da se bo bolje učil; mu sporoča, kako je napredoval in kaj je dosegel; učitelju nudi podlago za odločanje o izboljšavah v njegovem poučevanju (Ramsden 1992, v Marentič Požarnik in Peklaj 2002: 11). Kljub temu ni mogoče preprečiti, da učenci svojega učenja ne bi uravnavali po koledarju pisnih in ustnih preverjanj, pa če jih še tako prepričujemo, da je važno samo znanje in da se učijo za življenje oz. za poklic. Predlagata torej, da učitelj oblikuje sistem preverjanja tako, da se bodo učenci lahko učili poglobljeno in temeljito (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002: 32). Naloge morajo biti primerno težavne in naj bi preverjale višje ravni znanja, npr. po šest stopenjski lestvici Bloomove taksonomije izobraževalnih ciljev (Skela 2008: 164-167).

RAZISKAVA

Raziskava je bila izvedena ob zaključku šolskega leta 2009 / 2010 pri učencih in učenkah francoščine tretjega triletja osnovne šole, ki se francoščine učijo kot tretjega tujega jezika v obliki izbirnega predmeta in pri dijakih in dijakinjah v gimnazijskem programu v prvem in tretjem letniku, ki se francoščine učijo kot obveznega tretjega tujega jezika. Vseh 36 anketirancev ima pouk francoščine dve uri tedensko, torej 70 urni letni program.

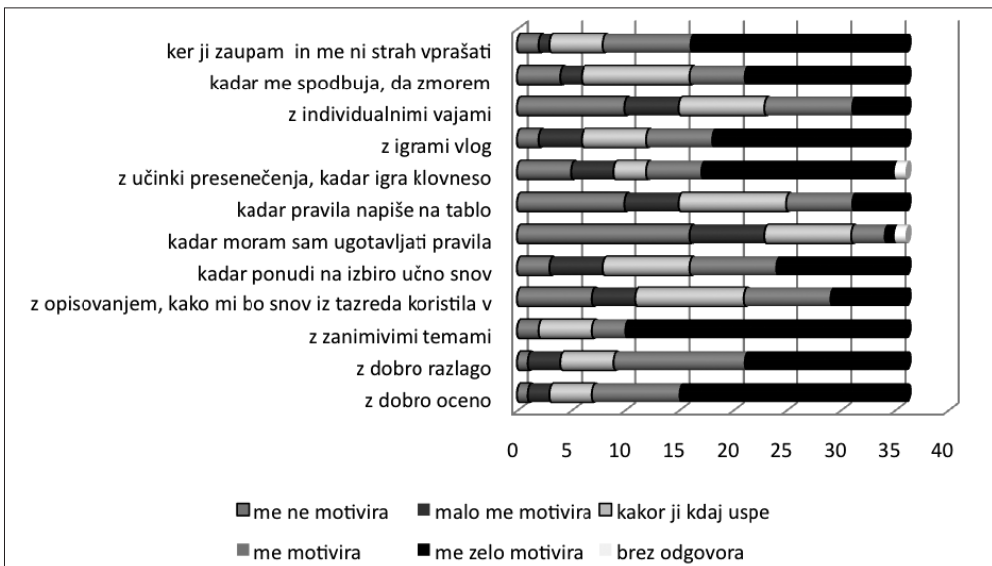
Kot instrument v raziskavi je bila uporabljena anketa. Namen anketiranja je bil seznaniti se s trenutnim stanjem, torej ugotoviti, kako učenci doživljajo nekatere sestavine pouka francoščine (s katerimi didaktičnimi prijemi jih učiteljica (de)motivira za učenje, vloga znanja nasproti učenja za ocene, kako učenci doživljajo učiteljičino povratno informacijo, kako doživljajo in vrednotijo pridobivanje pisnih in ustnih ocen) in na podlagi ugotovitev prilagoditi način nadaljnjega dela, predvsem na področju vrednotenja in ocenjevanja znanja v skladu z novim pravilnikom o ocenjevanju, ki prične veljati v šolskem letu 2010/2011. Anketa je del instrumentov, ki imajo za končni cilj oblikovati posebne pristope za delo pri pouku tujega jezika, saj le-ta ni prisoten v okolju. Pristopi naj bi bili po meri učencev, in naj bi v čim večji možni meri pripomogli k povečanju motivacije za učenje francoščine, ki izhaja iz želje po znanju in ne le iz želje po dobri oceni.

Anketa je sestavljena iz treh delov. V prvem delu so anketiranci odgovarjali na splošna vprašanja, v drugem delu se vprašanja nanašajo na motivacijske vzroke, ki so vplivali na odločitev za vključitev k pouku francoščine, v tretjem, najboljšežnejšem delu ankete so anketiranci odgovarjali na vprašanja, ki se nanašajo na pomen znanja in na vlogo vrednotenja znanja in ocenjevanja pri pouku francoščine na

motivacijo za učenje. Anketiranci so odgovarjali na 34 vprašanj, od tega jih je bilo sedem odprtega tipa.

Učitelji izbirnih predmetov se zavedajo pomena motivacije, saj prevzemajo vlogo promotorjev, oz. oglaševalcev predmetnega področja, in morajo vsako leto »nabrati« dovolj učencev za napolnitev razreda ali skupine. Motivaciji, ki pritegne učence k izbirnemu predmetu, sledi motivacija za učenje in za vztrajnost. Učitelj ima možnost vplivati na odnos učencev do predmeta, zato je smiselno poiskati načine, kako učencem podati realno povratno informacijo o njihovem delu in njihovem napredku, ki bo spodbudna za učenje in za učencevo osebno rast. Seveda so pri tem pomembne tudi ocene.

REZULTATI RAZISKAVE



Graf 1: Motivacijski dejavniki, ki učence spodbujajo za delo v razredu. Analiza odgovorov na vprašanje: »Učiteljica me ne motivira, me malo motivira, kakor ji kdaj uspe, me motivira, me zelo motivira«.

Kot je razvidno iz grafa 1, anketirane učence najbolj motivirajo za delo v razredu zanimive teme, na drugem mestu je dobra ocena, pomemben dejavnik je tudi zaupanje, da učenci lahko vprašajo učiteljico, kar želijo, vseč so jim tudi učinki presenečenja med poukom in igre vlog. Kar nekoliko preseneča, je, da učencev ne motivira za delo v razredu to, da sami ugotavljajo pravila, saj novejšje teorije priporočajo induktivni pristop k poučevanju, torej »učenje po principu odkrivanja« (Židan: 5).

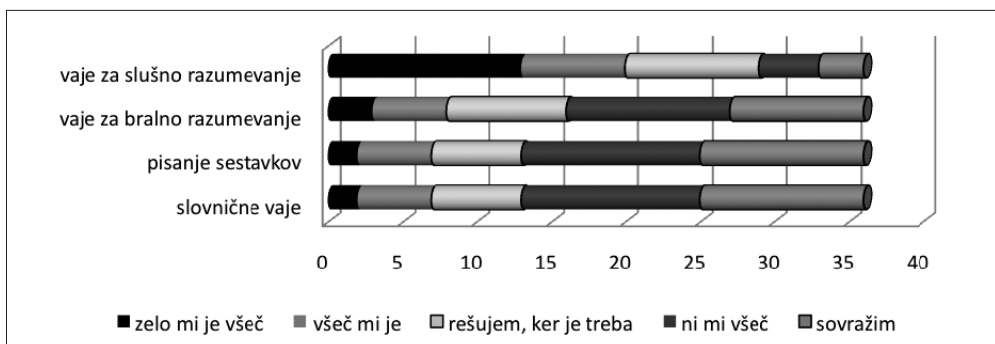
Po drugi strani pa anketa razkriva, da je pri francoščini znanje pomembnejše od ocene, in sicer 11 % vprašanih se pri francoščini uči za dobro oceno, ostalih 89 % učencev pa pravi, da je znanje pomembnejše od ocene. Razlago lahko poiščemo v dejstvu, da si učenci v osnovni šoli sami izberejo ta predmet izmed mnogih po-

nujenih izbirnih predmetov, na gimnaziji pa se zanj odločijo med dvema ponujenima tujima jezikoma, izbira je torej nujna. Začetno željo po znanju je potrebno negovati skozi ves čas šolanja, tudi zato, da učenec nadaljuje z učenjem jezika še po končanem šolanju, v formalnem ali neformalnem izobraževanju. Kot pravi Gardner (2000), je pomembno mladim dati model za najbolj odločilne sposobnosti, med katerimi navaja ljubezen do učenja, saj tudi to potrebujejo, da bodo opravili življenjski test.

Glede na pridobljene rezultate na vprašanje: »Po mojem mnenju moje znanje ustreza oceni«, učenci smatrajo, da njihovo znanje ustreza pridobljeni oceni (66%), 14% se ne strinja z razmerjem znanje:ocena, 20% tega ne zna oceniti. 97% učencev meni, da so bili v tem šolskem letu pošteno ocenjeni, ostali (3%) pa menijo obratno.

Bolj iz radovednosti kot iz namena po spremembi količinskega preverjanja znanja, je bilo učencem zastavljeno vprašanje: »Obkroži. Šolske naloge so: preredke, prepogoste, dve sta ravno prav«. Iz analize je razvidno, da se večina učencev (84%) strinja z dvema šolskima nalogama, kot je predvideno v Pravilniku o ocenjevanju znanja v srednji šoli. Še vedno pa nekateri (12%) menijo, da bi moralo biti več pisnih preverjanj znanja, sklepamo da ta skupina učencev potrebuje zunanjo spodbudo za učenje in dobro je, da se tega zaveda. 4% vprašanih se zdi, da so pisna preverjanja prepogosta.

Kar je pomemben podatek za nadaljnje delo, je pokazatelj kvalitete šolskih nalog. Na lestvici smiselne (44%), težke (20%), dolgočasne (18%), nesmiselne (9%), lahke (6%), drugo: ne vem (3%) rezultati kažejo na relativnost dojemanja kvalitete šolskih nalog, pa vendar je rezultat jasno opozorilo učiteljici, da mora v šolske naloge vnesti več zanimivosti oziroma izzivov (McKay 2005). Kontrolno vprašanje glede težavnosti razkriva, da so šolske naloge le trem učencem od enaindvajsetih, ki so podali dodatno pojasnitveno mnenje, »včasih malo pretežke«, ostali pojasnjujejo: »šolske naloge so dobro sestavljene, ker vsebujejo vse elemente, ki smo se jih učili«, »so rešljive in zajemajo preizkus o znanju, ki smo ga dobili v šoli«.



Graf 2: Všečnost vsebine šolskih nalog

Kljub temu, da bodo šolske naloge še vedno preverjale slušno in bralno razumevanje, znanje slovnice in spretnosti pisnega izražanja, ne glede na odgovore učencev, je iz grafa 2 razvidno, da učenci najraje rešujejo vaje za slušno razumevanje, pri katerih so običajno zelo uspešni. Odgovori na to vprašanje v povezavi z

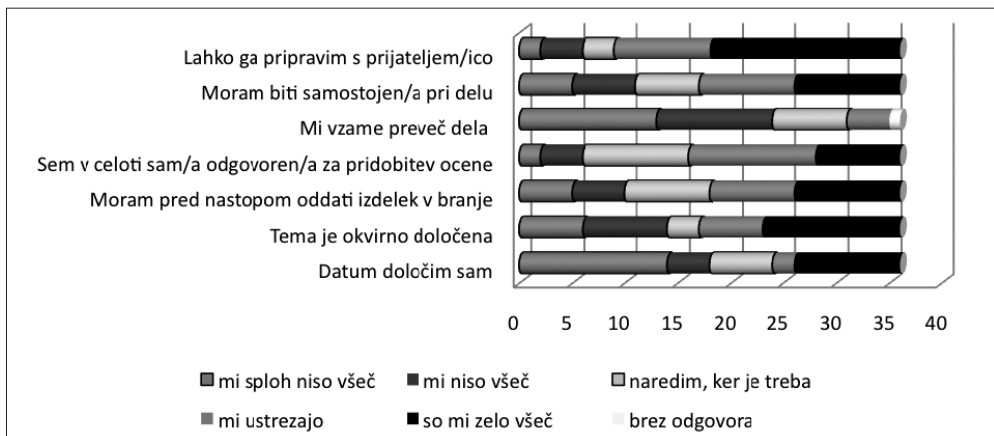
odgovori, ki se nanašajo na kvaliteto šolskih nalog, odkrivajo učiteljici dejstvo, da večina učencev ni zadovoljna z vajami v šolskih nalogah, torej napotek da naj jih izboljša, dodela, osmisi, naredi bolj zanimive. »Raziskave dokazujejo, da učenci lahko izgubijo motivacijo, če so njihove naloge prelahke« oziroma če ne vključujejo dovolj izzivov za reševanje (De Landsheere 1991: 26; McKay 2005).

Anketiranci so odgovarjali na vprašanje: »Obkroži: a. Ker se sprti učim, dovolj znam, da se pred šolsko nalogo sploh nič ne učim. b. Pred šolsko nalogo ponovim snov v ne več kot treh urah in sem zadovoljen s svojim znanjem c. Pred šolsko nalogo se naučim vse potrebno v ne več kot petih urah d. Pred šolsko nalogo se učim več kot pet ur in še vedno imam občutek, da »nimam pojma«.

Analiza kaže, da polovica učencev pred šolsko nalogo ponovi snov v ne več kot treh urah in je zadovoljna s svojim znanjem. 20% učencev se, zahvaljujoč sprotnemu učenju, pred šolsko nalogo sploh nič ne uči, ker dovolj znajo, 19% se pred šolsko nalogo nauči vse potrebno v ne več kot petih urah, ostalih 11% pa se pred šolsko nalogo uči več kot pet ur in ima še vedno občutek, da »nima pojma«.

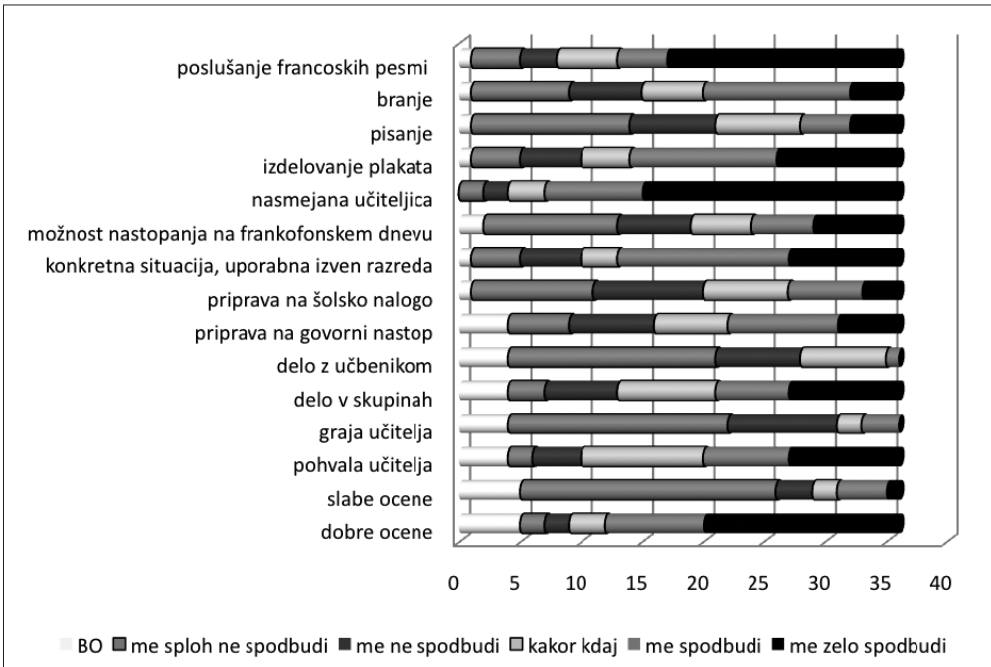
GOVORNI NASTOPI ZA OCENO

Graf kaže, da obstoječi način pridobivanja ustnih ocen z govornimi nastopi v veliki meri ustreza učencem. Najbolj pozitivno ocenjujejo, da ga lahko pripravijo s sošolcem ali sošolko, nadalje, da je tema le okvirno določena, da izdelek pred nastopom oddajo v učiteljici branje in da so samostojni pri delu. Ni jim všeč dejstvo, da priprava govornega nastopa vzame preveč časa, še posebej, kadar pripravljajo video posnetke. Kljub temu želijo, da ta sistem ostane. Kar preseneča je, da si večina učencev želi imeti dogovorjeno spraševanje, torej točno določen termin, kdaj bodo svoj nastop pokazali. Med predlogi za izboljšanje pridobivanja ustnih ocen z govornimi nastopi ni bilo konkretnih predlogov ob dejstvu, da je posameznikom omogočeno pridobiti ustno oceno na klasičen način, torej s spraševanjem.



Graf 3: Govorni nastopi za oceno. Anketiranci so odgovarjali na vprašanja o govornih nastopih na pet stopenjski lestvici, od »mi niso všeč ker«, do »so mi zelo všeč ker«.

SPODBUDNI DEJAVNIKI PRI POUKU ZA UČENJE FRANCOŠČINE



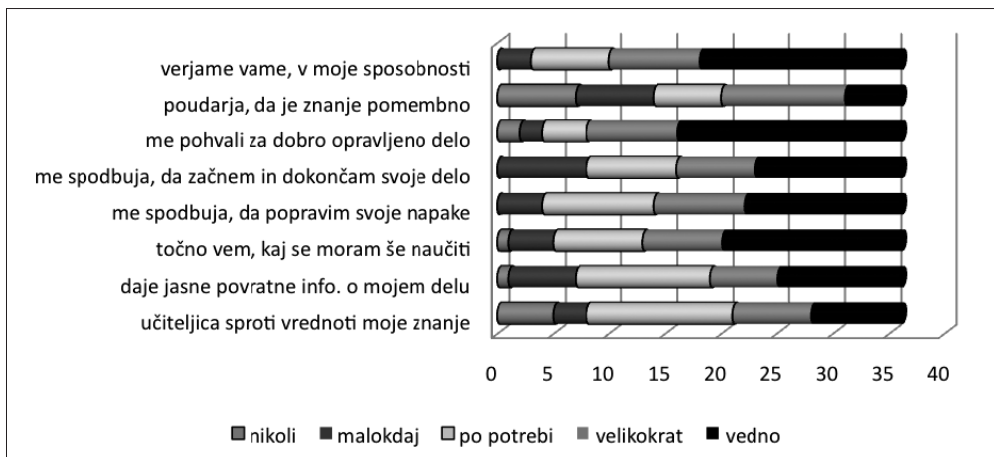
Graf 4: Dejavniki, ki pri pouku francoščine najbolj spodbudijo željo po znanju tega jezika. Odgovori na vprašanje: Na pet stopenski lestvici označi: učiteljica me za delo v razredu sploh ne motivira, me ne motivira, kakor kdaj, me motivira, me zelo motivira.

Iz grafa 4 je razvidno, da izmed naštetih dejavnikov, ki se iz različnih vidikov nanašajo na pouk francoščine, motivacijsko najbolj pozitivno deluje nasmejana učiteljica, dobre ocene, poslušanje francoskih pesmi in aktivnosti, ki spominjajo na avtentične situacije, uporabne izven razreda, ter izdelovanje plakata. Spodbudno delujejo tudi pohvala učitelja, bralne aktivnosti, delo v skupinah in priprava na govorni nastop. Med najbolj nespodbudnimi so slabe ocene, graja učitelja in delo z učbenikom, pa tudi produktivna aktivnost pisanja. Na tem mestu bi bilo smiselno, da učiteljica večkrat poudari, da z urjenjem teh zmožnosti učencem daje moč. Podatek, ki bode v oči je, da priprava na šolsko nalogo pri večini učencev ne spodbuja želje po znanju francoščine.

Kot je razvidno iz celotne ankete, kaže večina odgovorov na potrebo po izboljšanju strukture šolskih nalog oz. razmislek, da pisno oceno pridobljeno s šolsko nalogo zamenja drugačna oblika preverjanja, ki bi bila bolj skladna z načinom dela v razredu (projektno delo, medpredmetne povezave, timsko poučevanje).

KAKO UČENCI DOJEMAJO NEFORMALNA SPOROČILA SVOJE UČITELJICE

Rezultati kažejo, da pozitivna povratna informacija v veliki meri (74%) pozitivno vpliva na motivacijo učencev za učenje francoščine. 10% učencev spodbudi k učenju negativna povratna informacija, trije odstotki nočejo povratne informacije, 13% učencev ne ve, kaj želi, ostali niso odgovorili na vprašanje. Rezultat bi bil zagotovo drugačen, če bi bilo v raziskavi dajanje povratne informacije razdeljeno na javno, pred razredom in na zasebno, individualno. Tretjina učencev torej javno povratno informacijo preprosto presliši, ker nočejo biti izpostavljeni. Če želijo dodatne pojasnitve ali pogovor potrebujejo individualni pristop.



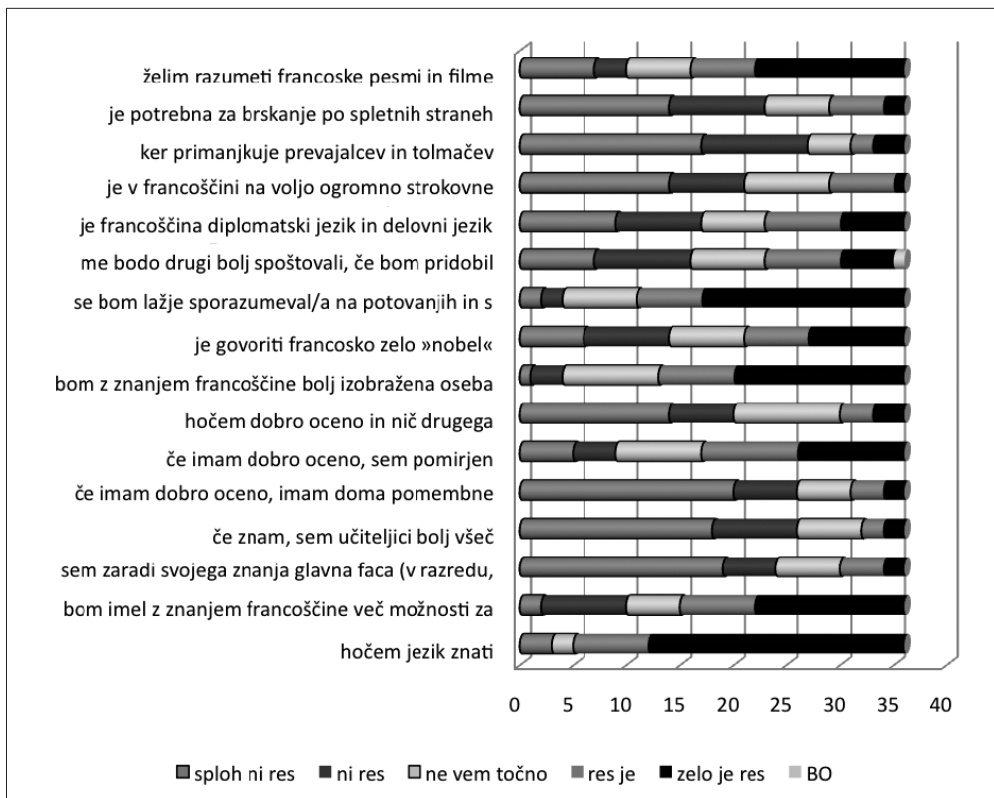
Graf 5: Kako učenci doživljajo učiteljske namere razvijanja pozitivnega odnosa učencev do lastnih učnih zmožnosti. Odgovori na vprašanje: Razvrsti trditve na pet stopenjski lestvici, od najmanj pomembno (1) do zelo pomembno (5).

Iz grafa 5 je razvidno, da je bila učiteljica, po ocenah učencev, najbolj uspešna pri pohvali za dobro opravljeno delo, da so učenci opazili delovanje v smeri realnih spodbud, iz sprotnih povratnih informacij znajo razbrati, česa se morajo še naučiti, hkrati razumejo spodbudo za popravilo napak in spodbudo, da dokončajo svoje delo. Kljub dobrim namenom, rezultati kažejo na razhajanje med podajanjem in razumevanjem podanih sporočil učencem in tako opominjajo, da je potrebno izboljšati način sprotnega vrednotenja znanja, predvsem jasnost povratnih informacij o delu učencev, ter jasneje in bolj pogosto poudarjati, da je znanje pomembno.

Ugotovitve ameriških raziskovalk (Mueller in Dweck 1998, str. 33, 48, 49, 50) ki temeljijo na podlagi šestih študij kažejo, da ima na motivacijo in učno storilnost učencev boljši učinek poudarjanje truda (»trdega dela«), kot pa poudarjanje sposobnosti (inteligence). Motivacijo za doseganje ciljev najbolj uspešno spodbuja pohvala učencevih delovnih navad in strategij pri delu (učenju, reševanju problemov) po uspešnem zaključku naloge. Učenci v skupini, kjer je bil pomemben trud so se odločali za naloge, ki so obetale več učenja, z željo po informacijah o

strategijah dela so izkazovali kontinuiran interes za pridobivanje spretnosti, cenili so priložnosti za učenje, svoj neuspeh so pripisali premajhnemu trudu. Pri tej skupini je bilo zaznano večje veselje in večja vztrajnost pri reševanju nalog, inteligenco so si razlagali z besedama motivacija in znanje.

Glede pričakovanj učiteljice pri pouku francoščine, polovica učencev ocenjuje, da kakor kdaj, 28% meni, da ima učiteljica previsoka pričakovanja, 11% tega sploh ne opazi, 2% vprašanih menita, da ima prenizka pričakovanja, nihče pa ni ocenil, da je učiteljica brez pričakovanj. V rubriki »drugo« 3% menijo, da so pričakovanja ravno prava, 3% ne vedo, kakšna pričakovanja ima njihova učiteljica in 3% učencev na vprašanje niso odgovorili.



Graf 6: Vzroki za učenje francoščine

Iz odgovorov na vprašanje: »Razvrsti trditve od najmanj pomembno (1) do zelo pomembno (5): francosko se učim, ker...« je nastal graf 6, ki omogoča vpogled v vzroke za učenje francoščine, ki so dobra podlaga za pripravo takih šolskih aktivnosti, ki bodo spodbujale poglobljeno učenje francoščine. Zelo težko bo pripraviti primerno zahtevne naloge, ki bodo v razredih, ki so izjemno heterogeni kar zadeva raven znanja, delovale spodbudno in bodo vzdrževale visoko stopnjo motivacije za učenje francoščine, torej željo po znanju.

ZAKLJUČEK IN DISKUSIJA

Ocene po predmetih zagotovo niso primerljive na državni ravni. Zanimivo bi bilo narediti primerjavo šolskih nalog vseh učiteljev/ic v Sloveniji, ki poučujejo isti predmet, npr. francoščino za preverjanje znanja iste tematike. Seveda so spremembe v sestavi šolskih nalog tudi pri posameznih učiteljih, gledano kronološko, torej v primerjavi s prvimi leti poučevanja in kasneje. Poučno bi bilo raziskati, kako učitelji rešujejo zagate glede različnega predznanja, npr. ob prehodu iz osnovne šole v srednjo šolo, saj se dogaja, npr. pri tujih jezikih, da je v razredu polovica učencev začetnikov, druga polovica pa ima zelo razpršeno znanja, od učencev, ki so tri leta resno delali v osnovni šoli, do tistih, ki so se francoščine učili površno le eno leto. Posledično se mora nujno zgoditi, da ocene niso več strogo primerljive z nivojem znanja na razredni ravni, tudi zato ne, ker učenci ob začetku šolskega leta nimajo enakega predznanja, ampak so odraz učenčevega osebnega napredka, ki je odraz njegovega dela in posledica njegovega odnosa do znanja.

Analiza lastnega delovanja v razredu učitelju omogoča realen vpogled v njegovo delo z vidika učencev in mu omogoča, da ob upoštevanju mnenj spozna doživljanja svojih učencev v času, ki ga preživijo skupaj in tudi, da na podlagi pridobljenih rezultatov izboljša svoje delo, svoj pristop k delu, način komunikacije, podajanja povratnih informacij, vodenja razreda, nenazadnje pridobi povratno informacijo glede načina svojega ocenjevanja, učencem lahko da možnost, da podajo svoja mnenja glede načinov pridobivanja ocen in jim po lastni presoji omogoči sooblikovanje pouka in/ali ocenjevanja.

Vsak učitelj bi moral najprej spoznati razred, nato vsakega učenca in prisluhniti njegovim potrebam. Ker je to v praksi težko vesplošno izvedljivo, že zato, ker nimajo vsi učitelji enakih zmožnosti vživljati se v druge in jih znati poslušati, razumeti, je za začetek smiselno že to, da se učitelj odloči, da so vsi učenci sposobni napredka in da si pripiše sposobnost, da jim bo pri tem pomagal, jih spodbujal. Pri pouku, če je mogoče tudi izven njega in seveda s spodbujanjem staršev k vključevanju v delo in življenje na šoli. Ker je to za učitelja zahteven in dolgotrajen proces, se bo za lastno evidenco in z namenom izboljšati svoje delo, ob koncu šolskega leta na primeren način pozanimal o zadovoljstvu učencev z njegovim načinom dela in analiziral svoje delo skozi oči učencev in /ali njihovih staršev, mogoče tudi svojih sodelavcev/kolegov.

LITERATURA

- ČOK, Lucija/Janez SKELA/B. KOGOJ/C. RAZDEVŠEK-PUČKO (1999) *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta in Koper: Znanstveno-raziskovalno središče RS.
- De LANDSHEERE, Gilbert (1991) General Issues Relating to Pupil Achievement. V: P. WESTON (ur.), *Assesment of Pupil Achievement: Motivation and School Success – report of the educational research workshop held in Liège 12-15 september*. Council of Europe-Strasbourg: Swets& Zeitlinger, 19-29.

- GARDNER, H. (2000) *What do Tests Test?*. 30. julij 2010. http://www.educationworld.com/a_issues/issues098.shtml.
- GINSBURG, Golda S./ Phyllis BRONSTEIN (1993) Family Factors Related to Children's Intrinsic/Extrinsic Motivational Orientation and Academic Performance. *Child Development* 64, 1461-1474.
- GROLNICK, Wendy S./ Maria L. SLOWIACZEK (1994) Parent's Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child development*, 65, 237- 252.
- KALIN, Jana/ Metod RESMAN/Barbara ŠTEH/Petra MRVAR/ Monika GOVEKAR-OKOLIŠ/Jasna MAŽGON (2009) Izzivi in smernice kakovostnega sodelovanja med šolo in starši. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2000) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica/Cirila PEKLAJ (2002) *Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- McKAY, Penny (2005) *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MUELLER, Claudia M./Carol Susan DWECK (1998) Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 75, 1, 33-52.
- PUKLEK LEVPUŠČEK, Melita/Maja ZUPANČIČ (2009) *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- SKELA, Janez (2008) Vrednotenje učbenikov angleškega jezika z vidika kognitivne teorije učenja (154-178). J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- ŽIDAN, Alojzija. 30. julij 2010. <http://www.verbic.org/doc/zt/Zidan-sem.pdf>.

POVZETEK

Vloga učitelja pri učni uspešnosti učenca: primer francoščine kot tretjega tujega jezika

Učna uspešnost učencev, učenk, dijakov in dijakinj (nadalje učencev) je odvisna od mnogih dejavnikov, notranjih in zunanjih, med katerimi so tudi taki, na katere imajo lahko pomemben vpliv učitelji in starši. Vprašanje je, ali učitelj zna oz. vsaj skuša odgovoriti na vprašanje: Kaj lahko jaz, kot učitelj naredim, da bodo učenci (pri mojem predmetu) učno uspešnejši? V prvem delu prispevka je izpostavljenih le nekaj možnosti iz obstoječe literature (predvsem slovenskih avtorjev), ki jih ima učitelj na razpolago, da pozitivno vpliva na učenčev razvoj, na njegov odnos do dela v šoli, na njegovo učno uspešnost. V drugem delu je predstavljena analiza ankete, ki je bila izvedena ob zaključku šolskega leta v sodelovanju z učenci francoščine, z namenom, da bodo na podlagi pridobljenih rezultatov,

učiteljevi pristopi v razredu (vodenje razreda, sodelovanje s starši, komunikacija z učenci, struktura in težavnost nalog, nudenje ustrezne povratne informacije, preverjanje znanja) pripomogli k povečanju notranje motivacije za učenje francoščine.

Ključne besede: učna uspešnost, motivacija, povratna informacija, ocenjevanje, preverjanje znanja

ABSTRACT

Teachers's role in pupil's learning achievement: an example of French as third foregin language

Pupils' success in learning depends on many inner and outer factors, among which are those on which teachers and parents have a very important influence. The dilemma therefore is whether the teacher knows how to improve the pupils's work. In the first part of this article we laid out several possibilities available to the teacher from the current practice which have a positive influence on pupil's development, on his/her attitude towards school work and on his/her success in learning. In the second part we presented the survey analysis that was carried out at the end of the school year among French language learners. The findings of this research can help the teacher improve different approaches in the classroom (leading the students, cooperation with parents, communication with pupils, the structure and the level of difficulty of the exercises, offering the appropriate feedback, evaluation and assesement) with a view to increase internal motivation for learning French.

Keywords: success in learning, motivation, feedback, evaluation, testing

Dunja Pavličević-Franić

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
dunja.pavlicevic-franic@ufzg.hr

UDK: 811.163.42:373.3(497.5)

Katarina Aladrović Slovaček

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb
kaladrovic@gmail.com

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG PLURILINGUAL STUDENTS IN MONOLINGUAL CROATIAN LANGUAGE PRACTICE

I. INTRODUCTION

The educational system in the Republic of Croatia covers the following: preschool (ages 3-6), eight-year primary school (ages 7-14), high-school (ages 15-18) and three or five year higher education according to the Bologna process. Primary education is obligatory and free. It is divided into two cycles: lower grades (1-4) and upper grades (5-8).

The research described in this paper focuses on the first part of the educational axis, i.e. the initial grades of primary school. During that period, applied linguistics slowly replaces its monofunctional approach to learning and acquiring the mother tongue by a multifunctional approach. Considering that multifunctionality is an important developmental characteristic of children's language, such a standpoint has in many ways influenced our research on early discourse in Croatian language. The essential European document on education (The Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment, Council of Europe 2001), also emphasizes multifunctionality as a determinant which significantly influences language learning at an early age. Importance is given to communication in the mother tongue as the first of the eight key competences (The Key Competences for Lifetime Learning: Communicative competence, European Commission 2005). Other competences are: communication in a foreign language, mathematical literacy, media (digital) competence, the "learning to learn" competence, entrepreneurial competence, and creative expression. The process of language communication distinguishes between linguistic competence and communicative competence. The first one implies theoretical knowledge of the language, i.e. knowledge of language rules, definitions, standards, while the latter one implies knowledge of language use, i.e. practical application of the knowledge of language in everyday communication situations. The development of communicative competence is taking on one of the leading roles in early language, and also represents the characteristic of a developmental period

from the beginning of the first sounds to the final phase of concrete cognitive operations and the finalization of language (Stančić and Ljubešić 1994; Pavličević-Franić 2005; Jelaska 2007). Both competences are realized in Croatian language teaching and also through content of other subjects since a child speaks, writes and reads in its mother tongue. In early language development it is therefore necessary to encourage development of the communicative competence considering that students in lower primary grades are in the phase of concrete thought. At a later point they enter the phase of abstract cognitive processes (Piaget 1969), when they should develop their linguistic competence.

Because of the above mentioned facts, this paper explores the possibilities of finding purposeful and efficient ways to develop communicative competence in Croatian mother tongue during the initial period of language learning and teaching. The standard Croatian language is learned systematically starting in primary school. Communicative practice is then carried out exclusively in the standard idiom of the mother tongue which for the majority students represents a non-dominant code (L2). Prior to starting primary school learners were exposed to other idioms of the Croatian language (L1) which were more or less different from the standard code. In that way a monolingual school practice develops a plurilingual environment creating a web of various codes. The consequence of such a situation is the development of an interlanguage field (cross-linguistic area), and the majority of students become vertically multilingual. Vertical multilingualism implies a diglossic relationship of codes within the system of the same mother tongue. In most cases, interference and transfer of language elements from one system into another can be a negative language occurrence, however, in our research interpolations are treated as a positive linguistic occurrence, i.e. a sign that a child knows how to think linguistically (Pavličević-Franić 2005).

II. THEORETICAL FRAMEWORK

1. Language competences within the framework of general linguistic theories

The modern communicative model of acquiring and learning a language requires a functional teaching process which is age appropriate and efficient, different from the traditional lecturing manner of teaching. It is founded in accordance with the principles of modern linguistic theories but it is also psycholinguistically and didactically redesigned for the needs of the early language teaching/acquisition process. Mother tongue teaching is carried out in accordance with the educational purpose of teaching social-humanistic content in primary school (Nastavni plan i program 2006), and in accordance with curricular theories which are becoming acknowledged in the Republic of Croatia (Poljak 1990; Težak 1998; Pavličević-Franić 2005). Particular attention is given to the development of language competences and promotion of language skills, listening, speaking, reading, and writing.

Language competences are an important segment of various linguistic theories. Noam Chomsky (1966, 1989) considered competence to be linguistic professionalism, i.e. knowledge of grammar, as opposed to performance which would imply realization of language knowledge which a monolingual speaker possesses. Dell Hymes (1984) introduced the concept, communicative competence, defining it as a discourse application, i.e. use of language in everyday communication situations. Advocates of functional linguistics, particularly A. Martinet (1982), considered competence to be a communicative qualification at the level of functional application. Representatives of pragmatics (Yule 1998, 2003; Levinson 1995), emphasize the importance of the applied, practical knowledge of language as a basis for developing communicative competence. As learning a language is a complex intellectual process, but also a social fact, its successful teaching also includes cognitivists' thoughts (Slobin and Ferguson 1973) who point to the relationship between cognition and communication, as well as Canale and Swain's (1980) perception which link knowledge of basic grammatical principles and the communicative function of language with the social context, i.e. environment.

2. Communicative competence and theories of early language development

The communicative-functional model of learning, based on principles of positive psychology and humanistic education, is suitable for the early phase of language acquisition since it rests on the fact that abstract content such as grammar should be taught through visualization, based on examples from everyday communication situations (communication), including not only systems by which language information is transferred (cognition) but relationships between persons who are communicating (feelings, character traits). Affirmation of such an approach and the theoretical framework of the research are supported by numerous theories of language development. In addition to the mentioned general linguistic theories, an important role in the research was given to findings by specific theories of early language development.

Earlier linguistic-didactic research claimed that language development ended with the child starting school (McNeill 1970), which could be correct if referring to language acquisition, but is certainly an incorrect claim when the process includes language learning, i.e., the time after starting school. Language basics are usually acquired by the age of five (Karmiloff-Smith 1986; McShane 1991), but language development does not end. The core principles of acquisition and language learning from a linguistic-didactic, psycholinguistic and sociolinguistic aspect are elaborated and described in books by H.G. Widdowson (2000), W. Littlewood (2000), R. Cattello (2000). However, most of their observations have their theoretical bases in specific theories of early language development. The first theory to emphasize is the theory of Eve Clark on acquiring semantic lines (1981, 2003) which studies the development of vocabulary and acquisition of word meaning, during which a child takes over parts of semantic fields of already familiar words, which provides an important insight into the process of language development in general. The theory of semantic bootstrapping, theory of syn-

tactic bootstrapping, (Smiley and Huttenlocher 1995), questions the acquisition of lexical meaning of words and early acquisition of syntax based on insights into the conditions of their use and the terms of language organization. Nelson's theory of input language (1973) observes child directed speech during which the input language directly affects the formation of the target (aim) language. In generalizing points of view, we can point out that the majority theories of early language development place functional linguistic before theoretical. In other words, language learning in the function of everyday communication is emphasized first with less insistence on normative grammar. That means emphasizing pragmatics over norm, logic of speech over grammar of speech, i.e. developing communicative competence over linguistic competence. Chomsky, in his research on child language (1966, 1989) established that a child has a developed innate mechanism for acquiring the mother tongue, i.e. that children exposed to language data form a particular algorithmic system (Language Acquisition Device - LAD) which structures the display of the language expression. According to that thesis he established the theory of language ability which works on the principle of universal grammar.

3. Communicative competence in Croatian school practice

The communicative – functional approach to language content is set in basic educational documents in the Republic of Croatia (HNOS 2006). It emphasizes the importance of communicative practice and a pragmatic approach to language content, functional teaching of language with the purpose of successful understanding of everyday communication situations, and the development of language competences. However, although the development and incentive for communicative competence in the mother tongue is emphasized as a priority in the educational system, there is a discrepancy between declaratively set aims and actual teaching practice. Students complete their primary education at an inadequate level of acquisition of the standard Croatian language and with a low level of language knowledge in general. Therefore, a number of scientific research are underway in the Republic of Croatia which raise an issue of successful learning process and Croatian language teaching.¹

The research results point to possible answers and conclusions. Systematic and institutionalized learning of a language begins in preschool through games and reading and writing practice activities (until age 6-7). A child comes to school as a monolingual student with a developed native idiom (the language it learned in family and the environment in which the child lives – L1). Starting school, a child also begins to learn the standard language (L2), in communication with other children it is exposed to subsystems of the standard language (L3), with

¹ *Communicative competence in Language Pluralistic Environment* (University of Zagreb and TEMPUS project, European Community, 2000–2003); *Early Communication and Language Development* (Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb, 2001); *Developing communicative competence in the early discourse of Croatian language* (Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, 2006–2010); *Acquisition of Croatian in cross-linguistic perspective* (Laboratory for psycholinguistic research, Zagreb, 2006–2010); *Croatian as L1 and L2* (Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, 2006–2010).

early learning of a foreign language a child starts to acquire systems of a foreign language (L4, L5...), and thus becomes a multilingual student. It can be said that during early learning of Croatian language, at the beginning of a child's education, a monolingual child with an acquired L1 becomes plurilingual because of the language contacts with other idioms in school practice. In that way a cross-linguistic area is established which can be a point of difficulty in the process of learning the mother tongue. Considering that school practice in the Republic of Croatia is monolingual but in the standard idiom of the Croatian language, which is non-dominant L2 to the majority of the students and the fact that during early education students in lower primary grades are vertically plurilingual, and that their mother idiom (L1) is more or less different from the standard L2.

As learning the standard grammar in the early language period is not necessary for successful acquisition of the mother tongue and the development of communicative skills, grammatical content should be adapted to the cognitive abilities and interests of a particular age. Therefore, standard grammar should be restructured into a so called functional school (didactic) grammar with basic characteristics such as: descriptiveness, immanence (attributive and appropriate) and functionality (language for the purpose of everyday communication). In the process of learning the mother tongue, students should also be freed from anxiety of making a mistake in communication. Language is learned through communication, i.e. by encouraging and acquiring concrete language activities. Communication is developed through communication, in the function of real expression. If a child is silent because of fear of making a mistake, even the very best teacher will struggle to develop its communicative competence. Therefore, from communication to grammar and not the other way around!

III. RESEARCH

1. Research description

The aim of the research was to attempt to answer two important linguistic-didactic questions. The first one referred to the appearance of parallel language codes and the development of the cross-linguistic area. Will such a communicative situation represent an advantage or an obstacle in the process of learning the standard idiom of the Croatian language? The second question deals with errors which are inevitably a result of the overlap and intertwining of language systems. We would like to test whether errors really have such a negative effect on successfully acquiring the mother tongue, i.e. should they "always" be treated as a negative linguistic occurrence? In answering the questions our starting point was Glasser's statement which also represent the motto of our research: "Fear is the main obstacle in the process of learning: fear of failure, of error. Therefore every teacher is a quality school should enable each student to err without punishment. To welcome an error means to encourage learning. Establishing trust means to develop a feeling that we are taking care of everything, that we are here to help and not to hurt someone" (Glasser 2005).

2. Research problems and aims

The Croatian educational system allocates the largest number of teaching hours throughout the school year for learning Croatian language as the mother tongue. Croatian language is considered to be the most extensive school subject in primary education (4-5 hours per week). The complexity of Croatian language as a school subject is its content since language teaching includes teaching language expression, literature and media education. In lower grades of primary school teaching language and language expression takes up 70% of the total teaching hours per year. If by the end of the primary school cycle we want educated students to be able to communicate in various discourses, orally, and in writing, language and language expression teaching should be harmonized with the postulations of the communicative-functional approach and language content should be taught visually, based on examples from everyday life (Miljević-Ridički et al. 2004). However, research indicates that in teaching the mother tongue too much time is devoted to learning language theory, and less attention is given to the development of language skills and communicative competence. The outcome of such practice is that at the end of the educational cycle, students have a better developed linguistic competence (knowledge of language) than communicative competence (practical language use) (Pavličević-Franić and Aladrović 2009). Considering that various language learning theories advocate various approaches, it is necessary to test the usefulness of particular language learning strategies in order to establish which settings are relevant, i.e. which linguistic-didactic approaches would be more useful, more efficient in the process of learning and acquiring the mother tongue. Taking all of the mentioned into account, the purpose of this research was to test which particular strategies of learning a language influence its acquisition and to establish the effect of learning the mother tongue has on developing a cross-linguistic area and learning a foreign language. According to the research questions the following aims were set:

- Test how the application of the cognitive-linguistic paradigm on learning the mother tongue influences the development of communicative competence in lower primary school grades.
- Test how the application of the theory of learning through mistakes influences the development of communicative competence in lower primary grades.
- Test whether the development of a cross-linguistic area and intertwining of language codes has a positive or negative effect on learning Croatian mother tongue in lower primary grades.
- Test whether learning a foreign language influences the development of communicative competence in the Croatian language in lower primary grades.

3. Sample and research methodology

The sample of the research was made up of students in lower primary grades (N = 100). Half of the participants used the written form in their expression, while the other half used the oral form in expressing their answers. The students had a task to structure a story according to a motivating dialogue. This was followed

by content analysis of written texts. The second group of students had to tell the story according to the same motivating dialogue. The oral expression was taped and the tape script served as a corpus for this research. In order to meet the needs of the protocol, a discursive observation of the teaching lesson was also carried out. The research instruments consisted of a communicative competence test and test of linguistic competence and pedagogical observation. The data obtained were analyzed by the statistical program SPSS and processed using analysis of variance, t-test, and Chi-square test.

4. Starting hypotheses

In accordance with the research questions and research aims, the following hypotheses were set:

H 1 – It is expected that the application of the cognitive-linguistic paradigm in early discourse in the acquisition of the mother tongue will have a positive effect on the development of communicative competence.

H 2 – It is expected that learning through mistakes will have a positive effect on the development of communicative competence with students in lower primary grades.

H 3 – It is assumed that the development of a cross-linguistic area will have a positive rather than a negative effect on the process of learning the mother tongue in lower primary grades.

H 4 – It is assumed that learning a foreign language will have a positive effect on the development of communicative competence in learning the Croatian language in lower primary grades.

5. Methods of learning/teaching the Croatian language

The manner of learning and teaching language is a specific area. Language is an abstract system of symbols and therefore it is important to teach it according to the principles of appropriateness, progression, induction and visualization (Težak, 1992; Pavličević-Franić, 2005) particularly at an early age. Attention must be given to cognitive abilities of a child, its emotional maturity and environment in which the language is learned. Every language, including Croatian, has its specificities which demand specific manners of teaching. The achievements in linguistics, linguistic-didactic and other primary sciences aid to that teaching, also including psychology, pedagogy, sociology and other disciplines which suggest different language learning/teaching strategies in order for it to be successful. In this particular research we attempted to integrate the knowledge of some theories in order to be more precise in establishing and presenting strategies which are useful and efficient in the process of early language acquisition.

5.1. The method of learning from errors

The method of learning through mistakes was developed by an American psychologist E. L. Thorndike (1913), who within his connectionism theory gave a

new interpretation to the process of learning by association. Thorndike's students named such a process as learning through trial and error. It is based on the principle of readiness, frequency, recentness, and effect. In order to start a particular sequence, a person must be ready, i.e. should establish associations with the environment. The principle of recentness refers to the fact that we best know what we had experienced most recently and thus such events are more easily reproduced. According to the principle of effectiveness, we will be faster and more successful in acquiring that content which has a particular value for us, and towards we have a positive attitude (Grgin 2004).

If we are referring to language learning through trial and error method, we can say that in that learning in which a mistake is considered to be a motivator for learning and the correct reaction is left to experience. Learning is most efficient when it occurs in a situation without fear of error. Therefore, learning the mother tongue begins with diagnosing the mistake (error) and random problem solving. In the beginning the attempts are mostly erroneous, but in accordance with imitating the positive model, correct examples are reinforced and remembered while incorrect ones are lost. Through trial and error method a student selects the correct example which can be found in the existing repertoire. Accuracy is established through activities in real communication situations. Often, however, due to the intertwining of language codes, mistakes occur in the established interlanguage field. It should be noted that such mistakes always occur within the language system of the mother tongue and never out of that system, which proves that a child knows how to think linguistically.

Mistakes which are found in the interlanguage field can occur in written and spoken language. We divided them into: errors, i.e. mistakes which occur due to not learning particular language content that is, in forming the system; and lapses, i.e. mistakes which occur accidentally in using the system (according to: Jespersen 1976). The largest number of mistakes, regardless of type, was observed at two levels: lexical (spoken language) and grammatical (spoken and written language). At the level of lexemes there are three ways according to which mistakes occur: combining (two or more words are joined to make one), exchange (exchanging one word for another) and transfer (change in word order) (according to: Garrett 1975). The early language period is witness to other causes of lexical mistakes. Such are primarily association disturbances which cause mistakes in selecting words in situations when the selection of one lemma is interrupted by associations between lemmas; conceptual disturbances which cause mistakes in selecting words when two or more concepts are activated at the same time (Erdeljac 2005). In early discourse we can also observe mistakes which are usually caused by neologic formations, i.e. with the occurrence of the so called innovative lexemes and innovative "grammateme", e.g. children's age neologisms and words which are acquired by meaning but with an incorrect morphological form (Pavličević-Franić 2005). Having in mind all of the above, teachers should establish a positive environment in a classroom in which mistakes will not be treated as a negative occurrence and be corrected in a harsh manner. The opposite is recommended; mistakes which are inevitable due to the intertwining of language codes in the interfiled should be used as positive encouragement for learning a language.

5.2. Method of discursive monitoring in communication

Discursive monitoring is a semantic concept which implies the process of surveillance of the teaching discourse in which new information occurs in order to correctly understand the quality of the message (Splichal 2003). It is carried out through a meaningful analysis and cognitive understanding, logical by nature and in opposition with the intuitive. Its purpose is to aid coming to correct conclusions and understanding concepts logically. In modern communication, particularly when referring to the teaching process, participants should know how to utilize discursive surveillance. Automatic reception of a message is often insufficient, although a large number of communicators do so, since it can lead to being unable to understand or to misunderstand. Therefore, discursive monitoring has shown to be a purposeful method in teaching serving to ensuring quality information and security that there will be no disruptions in the communication channel. For teachers, discursive monitoring can aid the process of learning since in that way they can correct language information, direct them towards the correct understanding and finally based on grammatically correctly prepared and semantically comprehensible language messages.

5.3. Content analysis method

Content analysis is a method by which we can establish the source of the message and its characteristics, the message content and its influence on the message recipient (Zvonarević 1991). The principle of implementing content analysis follows several points: based on a representative sample of particular messages one can establish the representation and meaning of particular content; analyze one text or several of the same type quantitatively in order to establish the frequency of occurrence of a particular word, syntagm or topic, analyze the influence of the message on particular social groups and formation of thought, attitudes and opinions. If we are referring to analysis of language content, the division is based on researching linguistic structures of a concept and researching sociocultural context in which the concept is used (Plačko 1990). Content analysis is a frequent method in researching written textual corpora. Through content analysis method one can analyze particular elements integrated in the content. The analyzed fragments serve for generalization and analysis of relationships between language levels in a corpus.

5.4. Imitation method

By imitating a model (teacher) the student acquires a scheme, practices it and learns new language content. Even classical philosophers observed that man can acquire new forms of reaction by imitation others' behavior. Aristotle considered imitation to be a natural human activity which starts in childhood.

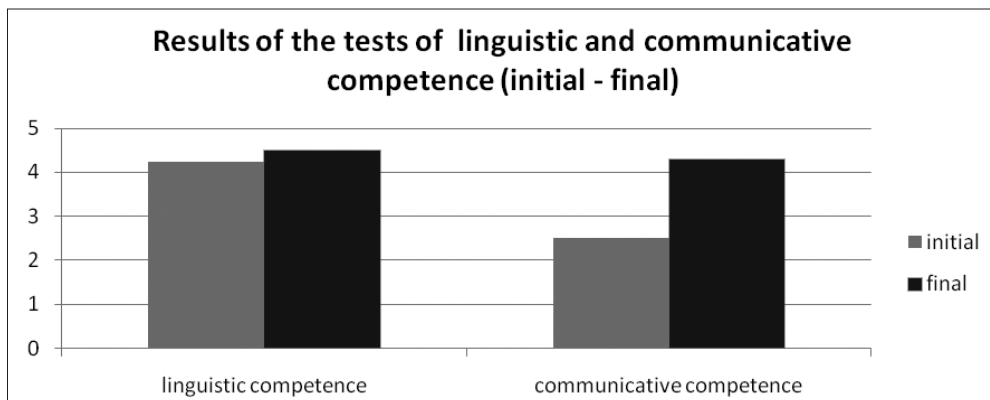
Learning through imitation is based on observing the behavior of other people and through the observed forms of reaction personal attempts are subject to modifications until they are acquired. In contemplating the behavior theory, Miller and Dollard (1950), emphasize that a child's predisposition to imitation

represents an acquired instinct of the second order which would match the social motive and is thus related to social-cognitive theories of learning. A child can thus spontaneously imitate the behavior of other people in their environment, and the social environment often rewards such reactions and in that way encourages their predisposition to imitating. Learning a language according to the representative model mostly occurs unknowingly since children are prone to imitation, listening to adult speakers (parents, teachers) as knowledge authorities. Considering that language is realized in two ways, as a spoken and written system it is good to learn it according to a good representative model which would apply to all teachers, particularly mother tongue (or foreign language) teachers.

6. Research results and discussion

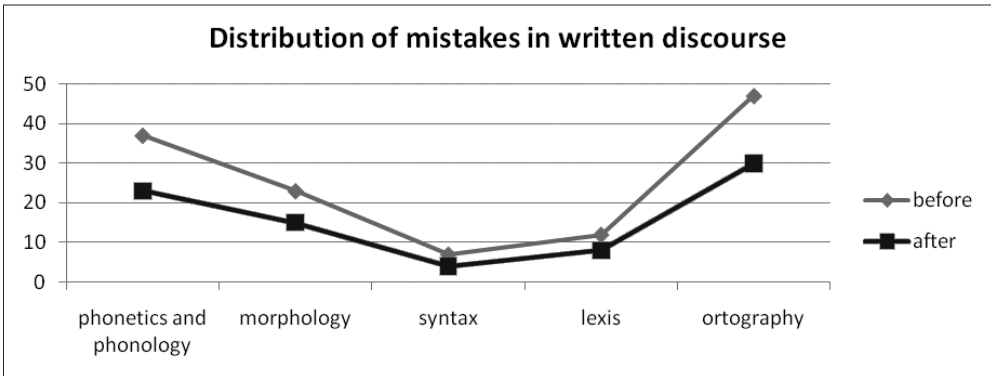
In this research we applied the cognitive-linguistic paradigm which implies learning a language according to the student's cognitive development in a particular developmental phase. Piaget (1969) established that a child passes through 5 developmental stages: the sensor-motor learning phase lasts until 18 months and is based on senses which a child relates to the external world; the second phase is the preoperational stage between the ages of 2 and 7 when fundamental language is also developed and a child functions according to the principle of egocentrism; this is followed by the concrete-operational stage between the ages of 7 and 11; and from the ages of 11 to 15 a child enters the formal-operational stage. If effective cognitive development is taken into consideration, in the first phase of language teaching, when a child is in the concrete-operational stage, language should be taught through imagery and by encouraging functional communication. Language is an abstract system of symbols and language content must, above all be adapted to the child's age and cognitive development in order for learning to be successful.

Having all of the above in mind, we conducted two types of tests in our research: the first one was carried out prior to the application of the cognitive-linguistic paradigm in language teaching, and the second one after that. We tested the level of linguistic and communicative competence. The results of the t-test showed that in the initial test students in lower grades of primary school show a statistically significant difference in the results between linguistic and communicative competence (Sig. = 0,07, $p = 0,05$, $df = 49$), which indicates that in language teaching it is insisted on acquiring abstract language concepts for whose understanding children are not developmentally ready. The final testing showed that there were no statistically significant differences (Sig. = 0,89, $p = 0,05$, $df = 49$) in the results between linguistic and communicative competence (Graph 1). That indicates that learning and teaching according to the psychocognitive abilities of a child, while applying the cognitive-linguistic paradigm has a positive effect on more efficient acquisition of language content, as well as on the development of communicative competence in the early discourse of acquiring the mother tongue. The conclusion confirms the first hypotheses (H1).



Graph 1: Results of the tests of linguistic and communicative competence

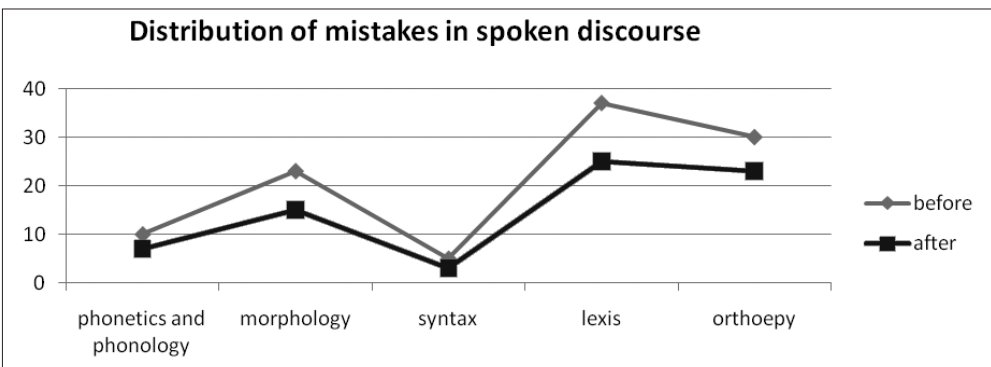
Learning through mistakes has shown to be very efficient in language teaching since if it occurs in a situation in which students are not afraid of making a mistake, they hold on to the mistake in their consciousness and experience and learn based on differentiating between the right and the wrong. The research was conducted on a corpus of written and spoken discourse. After the testing, the method of learning by means of trial and error was integrated into the teaching process. The results indicate that students err mostly in written Croatian language in the area of spelling (capitalization, punctuation, writing specific Croatian phonemes -č, -ć, -dž, -đ, and marking the reflex of the old Slavic vowel “jat”). Also noted were various types of grammar mistakes primarily of a phonological and morphological nature, a somewhat smaller number of mistakes in the area of syntax. The least observed mistakes in written language were lexical mistakes. There is a correlation between spoken and written expression considering that the majority of the phonetic-phonological mistakes in the written corpus belongs to recognizing or not recognizing the phonemes -č and -ć, and the reflexive of the old Slavic vowel jat. Those students who could not differentiate between those phonemes in speech, mostly made mistakes in written communication. Morphological mistakes are established with the verb tense formation, declension of noun word categories and in writing the superlative form of the adjective which is expected considering that the morphological system of the Croatian language is extremely complex. Mistakes in written lexical discourse mostly fall into the category of inappropriate use of jargon and inappropriately borrowed words (Graph 2). The analysis of variance showed that there is a statistically significant differences in the number of mistakes between particular areas of grammar (Sig. = 0,04, $p = 0,05$, $df = 149$), while the T-test confirms the statistically significant difference between the number of mistakes prior to the research and after introducing the strategy of learning a language through trial and error (Sig. = 0,05, $p = 0,05$, $df = 149$). Such results confirm the second hypothesis in which we assumed that learning a language based on trial and error will positively (not negatively) influence the development of communicative competence in lower grades of primary school.



Graph 2: Distribution of mistakes in written discourse

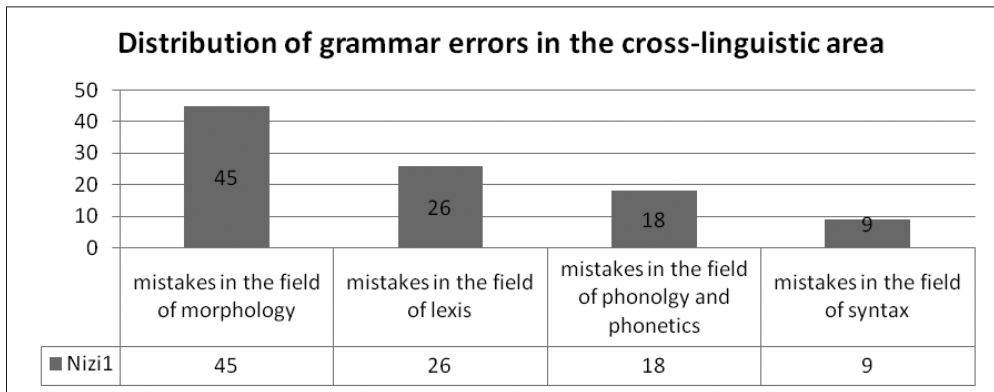
It is worth emphasizing that the largest number of mistakes in oral discourse shows up in the area of lexicology, and the smallest number of errors occur in the area of syntax, just as in written discourse. It is also interesting that a very small number of mistakes occurs in the area of phonetics and phonology while the same number of mistakes as in written discourse occurs in morphology (Graph 3). The analysis of variance also indicated that there is no statistically significant difference in the number of mistakes between particular grammatical areas (Sig. = 0,03, $p = 0,05$, $df = 149$).

Generally, taking into consideration the number of mistakes in spoken language is smaller than in spelling (written language). The t-test indicates that the number of mistakes in the spoken discourse is statistically significantly lower after introducing the method of trial and error in the teaching process (Sig. = 0,00, $p = 0,05$, $df = 149$). This confirms the second hypothesis that learning a language based on the diagnosed frequent mistakes has a positive effect on developing communicative competence until the age of 12. By applying the theory of learning through mistakes, we target and influence mistakes in the area of lexicology, morphology and spelling.



Graph 3: Distribution of mistakes in spoken discourse

In the third hypothesis we predicted that the development of a cross-linguistic area does not necessarily have to be a negative occurrence in early learning of the mother tongue. The intertwining of parallel language codes is a developmental occurrence in early discourse. Mistakes which have developed in cross-linguistic can be used in a positive way (since they indicate that children can think linguistically). The dominant role in the cross-linguistic area is carried by the students' local idiom which is characteristically revealed in the formation of the present tense, silencing of the final consonants, transforming non-reflexive verbs into reflexive and the use of enclitics at the beginning of a sentence. Through discourse surveillance mistakes in the cross-linguistic area were observed. Such mistakes can be divided into: phonological mistakes, mistakes in morphology, syntax and lexicology (Graph 4).

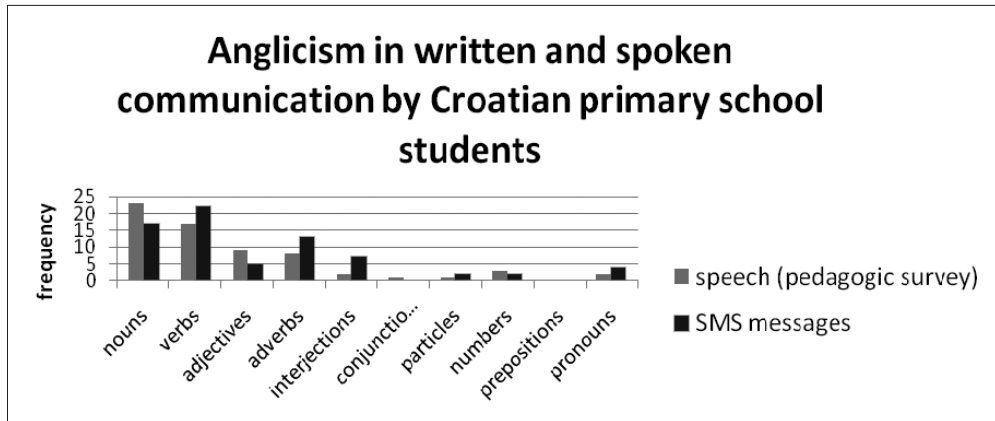


Graph 4: Distribution of grammar errors in the cross-linguistic area

The biggest number of mistakes was observed in the area of morphology (45%), which includes mistakes in the formation of the present tense of the verbs, declension of nouns and numbers and the comparison of adjectives. 26% of mistakes occurred in the area of lexicology, mostly in the use of dialect words or the use of newly coined words. 18% of mistakes occurred in the area of phonology, mostly referring to mistakes in the use of the phonemes č, ć, dž, đ. The smallest number of mistakes was expected to occur in the area of syntax (9%), which can be explained by the ability to select sentence word order. The structure of a Croatian sentence is rather free, i.e. word order does not for the majority part influence grammatical correctness (except in forming clitics). In conclusion we can establish that the development of a cross-linguistic area has shown to be a positive rather than a negative occurrence in learning the mother tongue. Thus we confirm the third hypothesis.

Croatian primary school students very frequently use anglicisms in both written and spoken communication. Through pedagogical observations it was established that in speech they mostly use nouns, followed by verbs, adjectives, numbers, i.e. *samoznačne* changeable parts of speech. Of the functional words the most frequently used are conjunctions. The influence of the English language

has a very strong origin in the media (TV, internet, facebook...) which students at this age use frequently thus the interference of the English language into written and oral discourse of lower primary grade students is not surprising (Graph 5). It can be concluded that the interference of the English language into Croatian, at the level of communicative competence has a positive effect. What is more, in early discourse of language learning and teaching, the acquisition of any new idiom stimulates language development and encourages language capabilities of a student.



Graph 5: Anglicism in written and spoken communication by Croatian primary school students

In conclusion it should be mentioned that the influence of the English language has a positive effect on the development of communicative competence in general, but also on learning the Croatian language which confirms the fourth hypothesis.

IV. CONCLUSION

Starting with the two linguistic-didactic issues, the purpose of the research was to try to answer in which way the intertwining of language codes (vertical plurilingualism) and the creation of the cross-linguistic area, influence learning the Croatian standard language and how particular learning strategies influence successful acquisition of the mother tongue at an early age. Research has shown that with the application of the cognitive-linguistic paradigm in early discourse of learning the Croatian language, the development of various language competences is encouraged from communicative competence (knowledge of language use) to linguistic competence (theoretical knowledge of language). Therefore, the process of learning and acquiring a language must be closely related to functional linguistics and principles of humanistic education in order to develop primarily communicative competence and after that linguistic competence in students in early discourse. In doing so, the learning through mistakes learning

strategy proved to be purposeful since students learn while discovering their mistakes thus lowering the total number of mistakes in speech and in writing. Learning through mistakes significantly helps the development of communicative competence and significantly influences the removal of mistakes in the area of morphology and lexicology (in written and spoken discourse) and spelling (written discourse). Research has also shown that students are better in expressing themselves in speech rather than in writing, but in both discourses they make the same number of mistakes. It showed that the development of the cross-linguistic area has a positive effect on learning the mother tongue at an early age since it reveals the difference between “speech logic” (children’s language production) and “grammar of speech” (realization of grammatically correct structures). In such an area mistakes are inevitable, i.e. deviations from standard language norms and rules, but they should be treated as a positive language occurrence since a mistake always occurs within a language system (never outside of one), which confirms that a child can think linguistically. In that way, via the paradigmatic model transfer (regardless of possible mistakes), students will repeat the already acquired language elements in new communicative situation and in that way make learning easier. It is important to mention that in creating a cross-linguistic area, the dominant mother tongue idiom has a particular influence (e.g. in the formation of the present tense, silencing of final consonants, transforming non-reflexive verbs into reflexive and the use of enclitics at the beginning of a sentence). In addition to native idioms within the same mother tongue, learning a foreign language has an effect on learning the Croatian language in early discourse. Research established that such an effect is a positive one. The acquisition of a new language code broadens students’ language capabilities, enriches vocabulary and encourages the development of communicative competence. Due to the influence of the media (film, TV, internet, Facebook...), the influence of the English language is strongest thus in speech and in writing by Croatian students in primary school we can observe a significant number of anglicisms.

The research confirmed that the application of various strategies in the process of learning and teaching the standard Croatian language proved to be purposeful. A positive effect was observed when using the cognitive-functional paradigms and learning through mistakes. A positive environment for learning a language was established making the student feel comfortable, fearless of making a mistake and negative assessment. In that way language content is acquired better and in a quality manner (long-term memory). It is also important to mention that in the early period, i.e. lower grades of primary school, the development of communicative competence should be encouraged firstly, and the linguistic competence should be insisted on at a later phase, i.e. in the period of abstract cognitive processes. The application of the above mentioned strategies resulted in improving the level of communicative abilities of students and that fact had an influence on the positive attitude towards the mother tongue and on the quality of their language knowledge and self-confidence.

LITERATURE

- BAGARIĆ, Sanja/Jelena MIHALJEVIĆ-DJIGUNOVIĆ (2005) Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 14, 84–103.
- CANALE, Michael/Merrill SWAIN (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- CATTELL, Ray (2000) *Children's Language, Consensus and Controversy*. London: Cassell.
- CHOMSKY, Noam (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Us*. New York: Praeger.
- CLARK, Eva (2003) *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, Guy (2000) *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- ERDELJAC, Vlasta (2005) Semantika prirodnoga jezika i metajezik semantike. J. Granić (ur.), *Govorne greške – pogled u strukturu mentalnoga leksikona*. Zagreb-Split: HDPL, 213–222.
- European Framework of References for Lifetime Learning, Teaching Goals and Methods: Communicative Competence*. 12. novembra 2008.
- <http://www.ucrlc.org/essentials/goalsmethods/goal.htm/>
- GARRETT, Michael F. (1975) The analysis of sentence production. *The psychology of learning and motivation* 9, 133–177.
- GLASSER, William (2005) *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- GRGIN, Tomislav (2004) *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- HNOS (*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*). 15. julija 2009. <http://www.mzos.hr/>
- HYMESS, Dell (1980) *Etnografija komunikacije*. Beograd: BIGZ.
- JELASKA, Zrinka (2007) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- JESPERSEN, Otto (1976) *Kako podučavati strani jezik*. New York: Macmillan.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1998) Development itself is the key to understanding developmental disorders. *Trends in Cognitive Sciences* 2, 389–398.
- KOVAČEVIĆ, Melita/Dunja PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ (2003) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: prikazi, problemi, putokazi*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu i Naklada Slap
- LEVINSON, Stephan C. (1995) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, William (2000) *Communicative Language Teaching (An Introduction)*. Cambridge: Cambridge University press.
- MARTINET, Andre (1982) *Osnove opće lingvistike*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

- McNILL, Donald (1987) *Psycholinguistics: A New Approach*. New York: Harper&Row Publishers.
- McSHANE, John (1991) *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MILLER, Neal Elgar/John DOLLARD (1941,1950) *Social Learning and Imitation*. New Haven: Yale University Press.
- MILJEVIĆ-RIĐIČKI, Renata/ Dunja PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ i dr. (2000) *Učitelji za učitelje*. Zagreb: UNICEF i IEP d.o.o.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj* (2006) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- NELSON, Katherine (1973) *Structure and Strategy in Learning to Talk*. Monographs of society for research in child development. 38. 1-2, Serial No. 149. Yale: Yale University.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, Dunja (2002) Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnome diskursu. *Suvremena lingvistika* 53-54, 117-127.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, Dunja (2005) *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, Dunja/Katarina ALADROVIĆ (2009) Rano učenje hrvatskoga jezika 2. D. Pavličević-Franić i A. Bežen (ur.), *Psiholingvističke i humanističke odrednice u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 165- 186.
- PIAGET, Jean (1969) *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- PLAČKO, Ljudevit (1990), *Analiza sadržaja*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu.
- POLJAK, Vladimir (1990) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- SMILEY Patricia/Janellen HUTTENLOCHER (1995) Conceptual Development. *Journal of Child Language*, 21-62.
- SLOBIN, Daniel Issac/Charles Albert FERGUSON (1973) *The Studies of Child Language Development*. New York: Hold, Rinehart & Winston.
- SPLICHAL, Slavko (2003) Racionalnost diskursa nasuprot diskurzivnom nadzoru. *Medijska istraživanja* 1, 5-38.
- STANČIĆ, Vladimir/Marta LJUBEŠIĆ (1994) *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- TEŽAK, Stjepko (1996, 1998) *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika, I., II*. Zagreb: Školska knjiga.
- THORNDIKE, Edward L. (1913) *The Psychology of Learning*. New York: Teachers College press.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005). Zagreb: Školska knjiga.
- ZVONAREVIĆ, Mladen (1991) *Psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- YULE, George (2003) *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge university Press.

WIDDOWSON, Henry George (2000) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University press.

ABSTRACT

Development of communicative competence among plurilingual students in monolingual Croatian language practice

When starting school pupils begin to adopt the standard Croatian language (non-dominant L2), which in some regions differs from the native idioms (dominant L1). In this situation the interlanguage field is created and most students become vertically plurilingual, i.e. the interweaving of different language codes is reflected in monolingual school practice.

In this research the greatest attention has been paid to the cognitive-linguistic paradigm and the constructivist theory, within which the stimulus theory and error theory have proven to be an extremely purposeful part of the learning process in the early language development. The aim was to examine the purposefulness of the application of the modern learning theories on the development of communicative competence of younger primary school pupils. The research results have confirmed that communicative competence can be successfully developed, among other, by taking advantage of errors as a stimulus for further learning. Only in such a situation the interlanguage field in monolingual Croatian language practice should be treated as a positive and not a negative linguistic phenomenon.

Keywords: communicative competence, Croatian standard language, error theory, early language discourse, interlanguage field

POVZETEK

Razvoj sporazumevalne sposobnosti med večjezičnimi učenci v enojezičnim hrvaškem okolju

Ob vključitvi v sistem izobraževanja se učenci začnejo učiti hrvaški standardni jezik (neprevladujoči J2), ki je na nekaterih področjih različen od njihovega domačega jezika (prevladujoči J1). Na ta način se ustvarja medjezikovno polje in večina učencev postane vertikalno večjezičnih. Prepletanje različnih jezikovnih kodov pa se tako kaže v enojezični šolski praksi.

V pričujoči raziskavi sta najbolj poudarjeni uporaba kognitivno-jezikoslovne paradigme in konstruktivistične teorije, znotraj katerih sta zelo pomembni teoriji spodbude in napak kot pomembnih delov procesa zgodnjega jezikovnega razvoja. Cilj raziskave je bil ugotoviti uporabnost sodobnih teorij učenja pri razvoju sporazumevalne zmožnosti učencev nižjih razredov osnovne šole. Rezultati potrjujejo, da se sporazumevalna zmožnost lahko uspešno razvija, če se, med drugim, napake učencev uporabijo kot spodbuda za nadaljnje učenje. Pri tem je treba medjezikovno polje v enojezični praksi hrvaškega jezika razumeti kot pozitiven in ne kot negativen jezikoslovni pojav.

Ključne besede: sporazumevalna zmožnost, hrvaški standardni jezik, diskurz zgodnjega jezikovnega razvoja, teorija učenja iz napak, medjezikovno polje

Karmen GoršakGimnazija Bežigrad Ljubljana
karmen.gorsak@gimb.org

UDK: 37.091.279.7:37.064.3:81'243

Karmen PižornPedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
karmen.pizorn@pef.uni-lj.si

PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI VRSTNIŠKEGA OCENJEVANJA: UMEŠTITEV VRSTNIŠKEGA OCENJEVANJA V POUK TUJIH JEZIKOV V GIMNAZIJI

1 UVOD

Prednost vključevanja vrstniškega ocenjevanja v pouk se kaže pri povezovanju učiteljeve povratne informacije z učenčevim¹ učenjem (Orsmond et al., 2000 v Lindblom-ylänne et al., 2006), kar pomeni da učitelj² in učenec vplivata na učne rezultate s poudarkom na učnem procesu. Liu in Carless (2006) dajeta prednost učno naravnemu ocenjevanju (ang. assessment for learning), ki podpira razvijanje strategij, kot sta samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje, in za kateri trdita, da bolj razvijata učenje kakor pa ocenjevanje. Pri vrstniškem ocenjevanju gre predvsem za sodelovalno učenje, kar je po Brownu (2004) ena izmed najpomembnejših karakteristik vrstniškega ocenjevanja. Pozitivni povratni učinek vrstniškega ocenjevanja na učni proces, na razvijanje učnih strategij ter socialnih veščin je bolj pomemben kot visoka korelacija učiteljeve in učenčeve ocene. Trenutno veljavni in uveljavljeni komunikacijski pristop poučevanja tujih jezikov zahteva pri ocenjevanju tvorbnih zmožnosti (govorno in pisno sporočanje in sporazumevanje) drugačno ocenjevanje, saj je lahko tradicionalno ocenjevanje enega ocenjevalca – učitelja pristransko (Matsuno³, 2009, Weigle, 2002). Da bi izboljšali in nadgradili obstoječe ocenjevanje, ki ga običajno udejanja le učitelj in ki vse prevečkrat ne vodi k boljšemu učenju, je vrstniško ocenjevanje (znova) postalo predmet razprav in raziskav na področju izobraževanja.

Ob dejstvu, da prihaja večina raziskav o vrstniškem ocenjevanju (še vedno) z visokošolskega področja, je ključno vprašanje tega članka, ali bi bilo vrstniško ocenjevanje pri tujejezikovnem pouku primerno in koristno tudi za gimnazijske dijake, ki so za nekaj let mlajši od študentov do sedaj zajetih v raziskave.

¹ Avtorica uporablja izraz 'učenec' v generičnem smislu 'učeči se'.

² Obliki 'učenec' in 'učitelj' označujeta nezaznamovani slovnični spol.

³ Učiteljevo pristranskost pri ocenjevanju pisnih izdelkov je dokazala Matsuno (2009) v svoji raziskavi.

2 OPREDELITEV KLJUČNIH TERMINOV

2.1 Vrstniško ocenjevanje

Vrstniško ocenjevanje je ena izmed alternativnih oblik ocenjevanja, pri katerem v vlogi ocenjevalca nastopajo učenci. Vrstniško ocenjevanje označuje postopke ocenjevanja pri katerih vrstniki ocenjujejo učne dosežke in izdelke svojih sošolcev (Lindblom-ylänne et al., 2006). Najbolj pogosto citirana definicija vrstniškega ocenjevanja pripada raziskovalcu Toppingu (1998: 250), ki definira vrstniško ocenjevanje kot dogovor, pri katerem posamezniki ocenjujejo obseg, stopnjo, vrednost, kakovost oziroma uspešnost učnega izdelka ali dosežka oziroma izvedbe⁴ svojih sovrstnikov. Falchikov (2001) opisuje vrstniško ocenjevanje kot ocenjevanje izdelkov oziroma dosežkov vrstnikov z uporabo veljavnih kriterijev. Sluijsmans et al. (2004 v Van Zundert et. al., 2010) pravijo, da je vrstniško ocenjevanje večšina, ki jo lahko pridobimo z vajo. Van DerBerg, Admiraal in Pilot (2006) dodajajo, da je tovrstno ocenjevanje dogovor z učenci, da ocenjujejo kvaliteto dosežkov svojih sošolcev in da si posredujejo povratno informacijo. Pomembna vloga vrstniškega ocenjevanja je, da daje dodatno vrstniško povratno informacijo medtem pa omogoča učitelju, da manjkrat a bolje oceni posameznika. To predstavlja odklik od ocenjevanja kvantitete učenčevih dosežkov k ocenjevanju kakovosti (Boud, 1995) in razvijanju višjih taksonomskih ravni učenja.

2.2 Vrstniška povratna informacija

Vrstniško ocenjevanje je veliko več kot le ocenjevanje dosežkov drug drugega oziroma razdelitev odgovornosti za ocenjevanje med učitelja in učence (Liu in Carless, 2006). Je predvsem aktivno spremljanje dosežkov drugih ter dajanje povratne informacije. Liu in Carless (ibid.) razlikujeta med terminoma vrstniško ocenjevanje in vrstniška povratna informacija (ang. peer feedback⁵), saj gre pri dajanju povratne informacije predvsem za izčrpne komentarje brez formalnih ocen, medtem ko naj bi vrstniško ocenjevanje vključevalo dajanje ocen, ne glede na to, ali ocena vsebuje povratno informacijo ali ne. Avtorja trdita, da ima vrstniška povratna informacija večji pomen za učenje kot vrstniško ocenjevanje in da vrstniška povratna informacija lahko postane osrednji del v učnem procesu, ki spodbuja učenje. Vrstniki posredujejo bogate informacije, ki jih posameznik lahko uporabi tudi za samoocenjevanje (Boud, 1995; Rollinson, 2005). Topping (1998) dodaja, da lahko pozitivna povratna informacija zniža začetni strah pred vrstniškim ocenjevanjem in izboljša sprejemanje negativne povratne informacije. Van Zundert et al. (2010) ugotavljajo, da lahko učenci, če jih usposobimo za pregledovanje in izboljševanje svojih izdelkov na podlagi vrstniške povratne informacije, izboljšajo veščine in spretnosti, ki so značilne za določeno domeno oziroma področje delovanja (ang. domain-specific skill). Patri (2002) primerja vpliv vrstniške povratne informacije

⁴ Izvedba v tem besedilu označuje izvajanje določene aktivnosti, dejavnosti, naloge itd. in je prevod angleškega izraza *performance*.

⁵ V tuji strokovni literaturi najpogosteje zasledimo izraz *peer assessment*, naletimo pa tudi na izraze kot so *peer feedback*, *peer-response*, *peer-review* in *peer editing*.

na samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje pri ocenjevanju govornega sporočanja in ugotavlja, da vrstniška povratna informacija pri jasno zastavljenih kriterijih ocenjevanja omogoča učencem, da ocenijo izvedbo svojih vrstnikov podobno kot učitelj. Domneva, da je vrstniška povratna informacija pripomogla k visoki korelaciji učenčeve in učiteljeve ocene, in celo predlaga, da bi lahko učiteljevo ocenjevanje govornega sporočanja nadomestili z vrstniškim ocenjevanjem.

3 GLAVNI CILJI VRSTNIŠKEGA OCENJEVANJA

Med glavne cilje vrstniškega ocenjevanja šteje razvijanje učenčeve odgovornosti do lastnega učenja, izboljšanje kakovosti učenja ter razvijanje učenčeve avtonomije. Učenec ni samo pasivni opazovalec učiteljevega ocenjevanja dosežkov učencev, ampak postane aktiven udeleženec v procesu učenja in ocenjevanja. Učni načrti za tuje jezike v gimnaziji uvrščajo med cilje tudi (samo)refleksijo in kritično presojanje lastnega napredka in procesa učenja in zato lahko z vključitvijo vrstniškega ocenjevanja kakor tudi samoocenjevanja dosežemo prav to, saj vrstniško ocenjevanje vključuje učenca, ki kritično razsoja in ovrednoti dosežke svojih sošolcev in posledično tudi lastnih. Tudor (1996, v Finch, 2002) dodaja, da je kritično presojanje sposobnosti drugih učencev z ozirom na isti učni cilj oblika usposabljanja učencev, ki pripomore, da učenci ustrezneje ocenijo svoje dosežke. Hkrati pa se zmanjša oziroma omili njihov stres pri popravljanju napak tako, da jih prej identificirajo pri vrstnikih. Vrstniško ocenjevanje in samoocenjevanje pomagata učencem, da razvijejo sposobnost presojanja ki je pomembna sposobnost v izobraževalnem in poklicnem življenju (Brown, Rust in Gibbs, 1994 v Bostock, 2000). Brown (1996 v Bostock, 2000) trdi, da samo- in vrstniško ocenjevanje spodbujata vseživljenjsko učenje tako, da pomagata učencem stvarno ovrednotiti lastne dosežke in dosežke svojih vrstnikov, tako da se le-ti ne zanašajo samo na učiteljevo oceno. Tudi Finch (2002) pravi, da vrstniško ocenjevanje spodbudi učence, da postanejo aktivni pri svojem učenju ter hkrati podpira pozitivno spremembo pri razvijanju zmožnosti za vseživljenjsko učenje. Finch (ibid.) nadaljnje trdi, da predstavlja vrstniško ocenjevanje praktično in učinkovito orodje za ocenjevanje jezikovnih spretnosti (predvsem v visokem šolstvu). Topping (1998) zagovarja vrstniško ocenjevanje, ko pravi, da le to lahko izboljša in poveča pestrost in interes, aktivnost in vzajemnost, identifikacijo in povezovanje med vrstniki, samozavest ter čut za empatijo.

4 PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI VRSTNIŠKEGA OCENJEVANJA

4.1 Prednosti

Številni avtorji (Topping, 1998, 2010, Falchikov in Goldfinch, 2000, Wilson, 2002 in drugi) poudarjajo prednosti vključevanja vrstniškega ocenjevanja v običajen proces ocenjevanja, saj naj bi z vrstniškim ocenjevanjem razvijali sposobnosti, spretnosti in zmožnosti, ki jih v učnem okolju, kjer prevladuje zgolj učiteljevo ocenjevanje, ne morejo razviti. Z vrstniškim ocenjevanjem omogočimo učencem, da

razvijejo sposobnost analiziranja, spremljanja in vrednotenja tako učnega procesa kakor tudi dosežkov svojih vrstnikov (Cheng in Warren, 1997, 2005). Avtorji, ki so raziskovali predvsem vključevanje vrstniškega ocenjevanja v programih visokega šolstva, so ugotovili, da vrstniško ocenjevanje pripomore k poglobljenemu pristopu k učenju (Gibbs, 1992 v Cheng in Warren, 2005), razvija višje miselne procese (Birdsong and Sharplin, 1986 v Cheng in Warren, 2005) ter spodbuja aktivno in fleksibilno učenje (Entwhistle, 1993 v Cheng in Warren, 2005). Wilson (2002:1) pravi, da imajo učenci pri vrstniškem ocenjevanju večji 'lastniški delež' v procesu ocenjevanja in ocenjevanje zato ni nekaj, kar se jim »zgodí«.

Vrstniško ocenjevanje deluje kot socializacijska sila in razvija praktične spretnosti ter izboljšuje medosebne odnose med učečimi (Earl, 1986 v Cheng, 2005). Z vrstniškim ocenjevanjem razvijamo sposobnosti za delo v timu in socio-jezikovne zmožnosti (pogajanje, sprejemanje in dajanje kritike, zmožnost argumentiranja, ipd), ki spadajo med socialne in pogajalske veščine (Topping, 1998). Topping (ibid.) vidi prednosti tudi za učitelje, saj vrstniško ocenjevanje od njih zahteva, da preverijo in razmislijo o ciljeh, namenu in kriterijih ocenjevanja. Na podlagi analize raziskav vrstniškega ocenjevanja je ugotovil metakognitivne prednosti tako za učitelje kot za učence.

4.1.1 Zagotavljanje prednosti vrstniškega ocenjevanja

Vrstniško ocenjevanje je neke vrste učno orodje učnega procesa. Da bi lahko učence aktivno vključili v proces vrstniškega ocenjevanja, jih moramo s tem načinom ocenjevanja seznaniti in jih poučiti in naučiti, kako lahko ocenijo dosežke vrstnikov. Razumeti in poznati morajo standarde in kriterije za ocenjevanje določene aktivnosti/opravila/procesa itd. oziroma vedeti, kaj, kako in zakaj ocenjujejo določen dosežek, izdelek ali izvedbo vrstnikov. Cheng in Warren (2005) sta v svoji raziskavi ugotovila, da je prišlo do razlik med učiteljevim in učenčevim ocenjevanjem prav zaradi drugačnega razumevanja kriterijev. Pri vrstniškem ocenjevanju dejavnosti, izdelkov, dosežkov oziroma izvedb vrstnikov, moramo učence vključiti že v sam proces razvijanja in določanja kriterijev. Sodelovanje pri postavljanju kriterijev za ocenjevanje je del učnega procesa oziroma vsako dejanje, ki pomaga povečati transparentnost ocenjevanja je kot takšno za učenca koristno (Liu in Carless, 2006). Vrstniško ocenjevanje lahko »poučujemo« tako, da na začetku učenci vadijo tako ocenjevanje in pri tem opazujejo, kako ostali učenci vrednotijo učne rezultate (Lindblom-ylänne et al., 2006). Vrstniško ocenjevanje moramo vključiti že v letne priprave, tako da vrstniško ocenjevanje in dajanje ter sprejemanje vrstniških povratnih informacij postane ena izmed (običajnih) sestavin pouka. Lindblom-ylänne et al. (2006) povzemajo, da je za učenca koristno, če je vključen v dajanje in sprejemanje povratne informacije, ker s tem razvija sposobnosti za strokovno odgovornost, presojo in avtonomijo in ker predvsem poudarja odgovornost učenca v procesu učenja in ocenjevanja. Kakšno funkcijo pri tem prevzame vrstniško ocenjevanje, je odvisno od tega, ali ga uporabimo kot formativno (sprotno) ocenjevanje, kjer je glavni poudarek na posredovanju povratne informacije o nekem dosežku oziroma pomeni ocenjevanje, pri katerem se učenci posvetijo poglobljenemu

kvalitativnemu ocenjevanju različnih vrst učnih rezultatov/dosežkov (Topping, 2003 v Lindblom-ylänne et al., 2006). Na drugi strani ga lahko uporabimo kot sumativno ocenjevanje (ob zaključku učne enote ali pa ob koncu šolskega leta), kjer določimo neko končno oceno oziroma kot navaja Topping (ibid.), učenci presojujejo ali so učni rezultati ustrezni ali neustrezni, ali pa jim pripišejo številčno oceno. Avtorji (Gale, 2002, Sluijsmans, 2002 v Lindblom-ylänne et al., 2006) predlagajo, naj bo vrstniško ocenjevanje formativno z namenom spodbujanja učenja, saj lahko sumativno vrstniško ocenjevanje slabo vpliva na sodelovanje med učenci (Boud, 1995).

Cheng in Warren (2005) opozarjata, da morajo biti tako učitelji kot učenci, preden vključimo vrstniško ocenjevanje v običajen proces ocenjevanja pri pouku tujih jezikov, prepričani, da so učenci sposobni ocenjevati jezikovno znanje in zmožnosti skupaj z drugimi vidiki posameznega izdelka, dejavnosti oziroma izvedbe.

Jafarpur (1991 v Cheng in Warren, 2005) je na podlagi študije ugotovil, da učenci angleščine kot tujega jezika niso sposobni ustrezno oceniti jezikovno znanje (ang. language proficiency) svojih vrstnikov, zato Cheng in Warren (2005) ugotavljata, da potrebujejo učenci urjenje v vrstniškem ocenjevanju pri pouku tujih jezikov, saj lahko le tako suvereno in zanesljivo ocenjujejo jezikovno znanje vrstnikov.

Tudi Saito (2008) trdi, da vrstniško ocenjevanje pri pouku tujih jezikov ni učinkovito, v kolikor ga učenci niso sposobni izvajati. Saito (ibid.) v svoji analizi različnih študij ugotavlja, da urjenje pozitivno vpliva na proces pregledovanja in preverjanja pisnih izdelkov. Učenci, ki so bili deležni urjenja pri dajanju pisne povratne informacije, so bili v svojih komentarjih bolj izčrpni in bolj dovezetni za komentarje drugih v primerjavi z učenci, ki niso imeli tega predznanja (Stanley, 1992 v Saito, 2008).

Van Zundert et al. (2010) ugotavljajo, da lahko z vajo in izkušnjami povečamo psihometrične kvalitete ocen vrstniškega ocenjevanja kot sta npr. veljavnost in zanesljivost ter tako pozitivno vplivamo na učenčev odnos do vrstniškega ocenjevanja. Z vajo se prav tako izboljša tudi usposobljenost za vrstniško ocenjevanje, ki pa je nadalje odvisna od značilnosti posameznih učencev, npr. razvitosti in načinov mišljenja, akademskih dosežkov itd.

4.2 Pomankljivosti vrstniškega ocenjevanja

Možnih pomankljivosti je več. Učenci včasih nočejo sodelovati pri vrstniškem ocenjevanju, ker se bojijo, da bo njihov izdelek slabo ocenjen. To so predvsem učenci, ki so med učno šibkejšimi v razredu in ne želijo, da bi jih drugi ocenili oziroma da bi oni ocenjevali druge⁶. Ker predstavljata vrstniško ocenjevanje in vrstniško dajanje povratne informacije neke vrste socialno ali sodelovalno učenje pri katerem se učenčev izdelek, dosežek oziroma izvedba javno izpostavi, se lahko zgodi, da učenec zavrne sodelovanje pri tovrstnem ocenjevanju, saj se boji izpo-

⁶ Primere in ugotovitve umestitve vrstniškega ocenjevanja in vrstniškega učenja pri pouku angleščine v gimnaziji bo avtorica Karmen Goršak predstavila v drugem delu članka.

stavljanja, zasmehovanja ali zavrnitve sošolcev. Zato je toliko bolj pomembno, da se ustvari prijetno, spodbudno, varno in zaupanja polno učno okolje. Učitelj ima pri ustvarjanju pozitivne klime v razredu pomembno vlogo in tudi njegov odnos do vrstniškega ocenjevanja je ključnega pomena, saj kot pravi Wilson (2002), je učitelj izzvan, da razmisli o svoji vlogi edinega arbitra ocenjevanja. Neogrožajoče, sodelovalno okolje spodbuja učence, da se učijo bolj učinkovito, saj jih navaja na to, da razmišljajo bolj kritično (Orsmond et al., 2000 v Lindblom-ylänne et al., 2006) in sčasoma, z več izkušnjami in podporo (vrstnikov in učitelja) premagajo težave in odpor do vrstniškega ocenjevanja.

Brown et al. (1997, v Liu in Carless, 2006) trdijo, da je pri učencih zaznati večji odpor do formalnega ocenjevanja vrstnikov kot do dajanja povratne informacije. Razlogi, ki jih avtorji navajajo so: (a) odpor do takega ocenjevanja vrstnikov, ki »šteje«, (b) nezaupanje v proces in (c) potreben čas. Vzroki za odpor do vrstniškega ocenjevanja, pri katerem je vrednotenje izraženo z ocenami v obliki števil, se nanašajo na vprašanje o zanesljivosti takšnega ocenjevanja, pomanjkanje strokovnosti učencev na določenem področju, razmerje moči in čas, ki je na voljo (Liu in Carless, 2006). Kljub številnim študijam o korelaciji med učiteljevo in učenčevo oceno, sta Cheng in Warren (2005) ugotovila, da imajo učenci pomisleke tudi glede resnosti in objektivnosti ocenjevanja vrstnikov.

Falchikov (2001) pravi, da učenci ne želijo imeti moči nad svojimi vrstniki oziroma da bi jo vrstniki imeli nad njimi. Problem odklonilnega odnosa do vrstniškega ocenjevanja predstavljajo tudi učitelji, saj je učitelj tisti, ki mora posvetiti več časa za načrtovanje in izvajanje tovrstnega ocenjevanja, in ki se mora odpovedati delu svoje moči nad učenci (Liu in Carless, 2006).

Čas, ki je potreben za vrstniško ocenjevanje, je tudi ena izmed pomanjkljivosti, kot ugotavlja Falchikov (2001), ki pravi, da se učiteljem in študentom zdi, da vrstniško ocenjevanje zahteva več časa. Po drugi strani pa Boud in Holmes (1995, v Liu in Carless, 2006) trdita, da vrstniško ocenjevanje prihrani učitelju čas (manj popraviljanja izdelkov), in da učenci prej dobijo povratno informacijo.

V literaturi zasledimo tudi primere zavedne in nezavedne pristranskosti vrstniškega ocenjevanja, na katerega vpliva spol, (ne)priljubljenost, tendenca dajanja srednjih ocen (izogibanje dajanju najboljših ali najslabših ocen) ne glede na kakovost izdelka (Topping, 2005).

Pomisleki glede vključevanja vrstniškega ocenjevanja pri pouku se pojavijo predvsem glede veljavnosti in zanesljivosti ocen, ki jih dajo učenci. Vendar pa se vprašanje veljavnosti in zanesljivosti ocen prav tako pojavlja pri tradicionalnem ocenjevanju (Topping, 1998). Topping (ibid.) nadalje navaja, da z vrstniškim ocenjevanjem ne moremo povsem nadomestiti tradicionalnega ocenjevanja, ampak da z njim dodamo vrednost učnemu procesu. Tudi Falchikov in Goldfinch (2000) ugotavljata, da je učiteljevo ocenjevanje problematično in da (številčne) ocene ne odražajo učnega uspeha. Pri analiziranju točnosti vrstniškega ocenjevanja uporabimo za primerjavo po navadi učiteljevo oceno, vendar Orsmond et al. (2000, v Lindblom-ylänne et al., 2006) trdijo, da je lahko primerjava učiteljeve in učenčeve ocene zavajajoča zaradi različnega razumevanja kriterijev za ocenjevanje.

4.3 Povzetek prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja

Pri pregledu literature lahko povzamemo naslednje splošne prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja in jih uredimo v naslednje kategorije:

Prednosti:

1. Učenec v procesu učenja: samorefleksivno učenje, povratna informacija, aktivnost, sodelovalno učenje, vseživljenjsko učenje, ocenjevanje kot sestavni del učenja, boljša kakovost učenja, učne strategije, učenje učenja, avtonomija učenca;
2. Razvijanje učencevih sposobnosti: lastna in skupna odgovornost, kritično mišljenje in razsojanje, čut za drugega (empatija), sodelovalnost, reševanje problemov, jezikovne zmožnosti (argumentiranje), socialne, učne in uporabne veščine;
3. Čustveno-osebnostni dejavniki učenca: povečanje notranje motivacije, občutek pomembnosti, razvoj metakognicije (razvoj kognitivnih procesov);
4. Učenec v procesu ocenjevanja: razumevanje kriterijev ocenjevanja, soudeležnost pri razvijanju kriterijev ocenjevanja, soudeležnost in soodgovornost pri ocenjevanju, dajanje povratne informacije, spodbujanje samooценjevanja in samorefleksije, ujemanje učiteljeve in učenčeve ocene (visoka korelacija);
5. Učitelj v procesu poučevanja in ocenjevanja: zmanjša se obseg in 'vsemogočnost' učiteljevega ocenjevanja, visoka korelacija med vrstniško in učiteljevo oceno, metakognicija, osvetlitev ciljev, namena in kriterijev ocenjevanja;

Pomanjkljivosti:

1. Proces ocenjevanja: ocenjevanje lahko postane subjektivno in premalo objektivno, pristranskost glede na (ne)priljubljenost vrstnikov, premalo izkušenj, pomisleki glede veljavnosti ocen vrstnikov, učenci bolj zaupajo učiteljevi oceni, trend dajanja predobrih ali preslabih ocen;
2. Čustveno-osebnostni dejavniki učenca: socialni in storilnostni strah, nezaupanje, odklonilen odnos, strah pred dajanjem in sprejemanjem sodb, učenci se ne čutijo sposobnih za ocenjevanje;
3. Pouk: zahteva več časa za pripravo in izvedbo ocenjevanja, ne vključevanje in nenačrtovanje potrebnega časa za usposabljanje;
4. Učitelj: strah brez izgubo moči (zmanjševanje učiteljeve avtoritete / razmerje moči se porazdeli), pomisleki glede zanesljivosti in veljavnosti ocen, nedosledno upoštevanje učenčevih ocen.

4.4 Priporočila za uvajanje vrstniškega ocenjevanja

Avtorji Falchikov in Goldfinch, 2000: 317, Patri, 2002, Cheng in Warren 1997, Brown, 2004 in drugi, predlagajo nekaj koristnih nasvetov za uvajanje vrstniškega ocenjevanja:

1. Vrstniško ocenjevanje natančno načrtujemo in izvajamo.
2. Učence seznanimo z namenom ocenjevanja in jih vključimo v razpravo o kriterijih.
3. Pomembno je predhodno urjenje in vaje, kjer se učenci seznanijo z načinom ocenjevanja, da se zagotovi enotno razumevanje ocenjevalnih kriterijev.

4. Diskusija o dosežkih in dajanje vrstniške povratne informacije poteka pred samim ocenjevanjem.
5. Bolje je, da učenci dosežke drugih ocenijo z eno globalno oceno na podlagi jasnih kriterijev, kot da ocenjujejo več individualnih dimenzij.
6. Vrstniško ocenjevanje lahko kombiniramo z drugimi načini ocenjevanja (samoocenjevanje, sodelovalno ocenjevanje, zbirnik dosežkov, ipd.).
7. Izogibati se moramo iskanju razmerja skladnosti učiteljeve in učenčeve ocene kot merila za veljavnost vrstniške ocene.
8. Vrstniško ocenjevanje lahko uporabimo le kot formativno ocenjevanje (povratna informacija).
9. Omogočimo anonimnost ocenjevanja ali uporabimo računalniška orodja, s katerimi zagotovimo zaupnost in anonimnost.
10. Zagotovimo varno, spodbudno učno okolje.

5 REZULTATI RAZISKAV

5.1 Raziskave vrstniškega ocenjevanja pri pouku angleščine kot tujega jezika

V primerjavi z ostalimi disciplinami ne zasledimo veliko raziskav vrstniškega ocenjevanja pri pouku tujih jezikov in še te so v večini primerov omejene na angleščino v visokošolskem študiju. Večina študij je kvalitativnih, kjer so raziskovalci (npr. Caulk 1994, Mendonca in Johnson, 1994 v Matsuno, 2009; Rollinson, 2005) raziskovali vrstniško ocenjevanje bolj v smislu povratne informacije (ang. peer-response, peer-review), medtem ko je nekaj raziskovalcev (npr. Patri, 2002, Cheng in Warren, 1997, 2005) s kvantitativnimi metodami raziskovalo korelacije med ocenami. Raziskave, ki so jih raziskovalci opravili pri angleščini kot prvem tujem jeziku, so pokazale, da je vrstniško ocenjevanje v pedagoškem smislu koristno. Cheng in Warren (2005) ugotavljata, da so pri vrstniškem ocenjevanju pri angleščini kot drugem/tujem jeziku raziskovalci bolj pogosto raziskovali vrstniško ocenjevanje pisne zmožnosti. V večini primerov so učenci popravljali pisne izdelke drug drugega ter si pomagali pri popravljanju le teh (Cheng in Warren, 2005: 3). Avtorji teh študij vidijo prednosti vrstniškega ocenjevanja v (a) razvijanju pisnega sporočanja, (b) dejanskem pisanju besedil, (c) avtonomiji pri učenju. Pri raziskovanju, kako samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje delujeta v primerjavi z učiteljevim ocenjevanjem pisne zmožnosti v angleščini na eni izmed japonskih univerz, je Matsuno (2009) ugotovila, da so 'vrstniki - ocenjevalci' notranje konsistentni in da so pokazali malo pristranskosti (v nasprotju s samoocenjevanjem in učitelji-ocenjevalci). Topping (1998) je pri analizi raziskav vrstniškega ocenjevanja pisne zmožnosti ugotovil, da so rezultati vsaj tako dobri če ne boljši od učiteljevega ocenjevanja.

Malo je raziskav vrstniškega ocenjevanja govorne zmožnosti (Patri, 2002) in kot ugotavlja Falchikov (1995) so se prednosti vrstniškega ocenjevanja pri teh študijah pokazale v izboljšanju ocen, bolj kakovostnem učenju in boljših izvedbah.

Cheng in Warren (1997) sta raziskovala odnos do vrstniškega ocenjevanja pri študentih, ki so se učili angleščine za potrebe študija na politehniški univerzi v Hong Kongu ter ugotovila, da je bil odnos večine študentov do vrstniškega ocenjevanja pozitiven, vendar niso bili vsi prepričani v lastne sposobnosti za ocenjevanje vrstnikov, predvsem kar se tiče ocenjevanja jezikovnega znanja, saj naj bi jim lastno pomanjkljivo jezikovno znanje onemogočalo ocenjevanje drugih. Pomisleke so izrazili tudi glede resnosti in objektivnosti ocenjevanja svojih sošolcev.

Vrstniško ocenjevanje jezikovne pravilnosti sta Cheng in Warren (2005) raziskovala v programih angleškega jezika na univerzi in sta prav tako ugotovila (podobno kot v raziskavi leta 1997), da se študenti niso počutili dovolj usposobljeni, da bi lahko ocenjevali jezikovno pravilnost svojih vrstnikov. Študenti so tudi imeli drugačne predstave od učiteljev o tem, kaj pomeni jezikovno znanje pri govorni in pisni zmožnosti.

5.2 Raziskave o korelaciji učiteljevih in učenčevih ocen

Na področju visokega šolstva prevladujeta dve analizi raziskav vrstniškega ocenjevanja, ki so ju izvedli avtorji Topping (1998) ter Falchikov in Goldfinch (2000). V strokovni literaturi o vrstniškem ocenjevanju prevladujejo raziskave o korelaciji med učiteljevimi in učenčevimi ocenami (Sluijsmans et al., 2002 v Van Gennip et al., 2010). Falchikov in Goldfinch (2000) sta v svoji meta analizi 48 kvantitativnih in 48 kvalitativnih študij vrstniškega ocenjevanja primerjali učiteljeve in učenčeve ocene in ugotovili, da so učenci sposobni zanesljivega presojanja oziroma ocenjevanja vrstnikovih dosežkov. Topping (1998) je tudi ugotovil, da je vrstniško ocenjevanje veljavno in zanesljivo. Pomisleki glede zanesljivosti in veljavnosti vrstniškega ocenjevanja nam ne smejo preprečiti, da ne bi pri pouku uvedli vrstniško ocenjevanje, sploh če je ustrezno zastavljeno (Cho, Schunn, Wilson, 2006).

Stefani (1998 v Liu in Carless, 2006) kritično navaja, da se študije inovativnega ocenjevanja, za kar naj bi veljalo vrstniško ocenjevanje, vse preveč omejujejo na kvantitativne raziskave o korelaciji koeficientov in da je premalo študij o konceptih učenja in usposobljenosti učencev za takšno ocenjevanje. Še zmeraj prevladujejo študije o zanesljivosti vrstniškega ocenjevanja, medtem ko so dejavniki kot pritisk, tveganje, tekmovalnost, pristranskost, ki jih vrstniško ocenjevanje lahko vzbudi pri učencih, v raziskavah nekoliko zapostavljeni.

Van Zundert et al. (2010) so analizirali in povzeli 26 študij o vrstniškem ocenjevanju s ciljem, da bi ugotovili povezave med sprememljivkami, ki vplivajo na uspešnost vrstniškega ocenjevanja. Na splošno so ugotovili, da ima vrstniško ocenjevanje pozitivni učinek na spretnosti, ki so značilne za določeno področje, sposobnost vrstniškega ocenjevanja ter učenčev odnos do tovrstnega ocenjevanja.

5.3 Predlogi za prihodnje raziskave na področju vrstniškega ocenjevanja

V raziskavah vrstniškega ocenjevanja prevladuje primerjanje učiteljeve in učenčeve ocene, ki pa ne da informacije o tem, ali korelacija med učiteljevo in učenčevo oceno vpliva na učenčeve kasnejše dosežke (Strijbos in Sluijsmans, 2010). Obi-

čajna praksa izvajanja vrstniškega ocenjevanja omejuje tovrstno ocenjevanje na enkratni dogodek, namesto da bi ga razumeli kot ciklični in interaktiven proces (Strijbos et al., 2009 v Strijbos in Sluijsmans, 2010).

V nadaljnjih študijah bi se raziskovalci morali osredotočiti na vlogo medosebnih spremenljivk vrstniškega ocenjevanja, kot sta na primer psihična varnost in zaupanje (Van Gennip et al., 2010). Van Zundert et al. (2010) ugotavljajo, da nobena izmed analiziranih študij ni jasno raziskala razlike med učinki, ki ga ima ocenjevanje vrstnikov in učinki, ki nastanejo pri učencu, ko ga je ocenil njegov vrstnik. Odprto ostaja vprašanje dolgoročnih učinkov vrstniškega ocenjevanja ter prenos učenja.

Topping (2010: 342) našteje veliko dejavnikov, ki bi jih bilo treba v nadaljnjih študijah raziskati, npr: (a) Ali in kako vplivajo starost, spol, stopnja šolanja in predznanje na ocenjevalca in ocenjevanca? (b) Kakšne rezultate dobimo, če uporabimo različne vrste vrstniškega ocenjevanja (osebno, anonimno, en ocenjevalec ali več, pisna ali ustna povratna informacija)? (c) Pri katerih dejavnostih se uporabi katera izmed vrst vrstniškega ocenjevanja? ipd.

Van Zundert et al. (2010) poudarjajo, da potrebujemo več znanstvenih raziskav, ki bi nam dale poglobljeno razumevanje procesa vrstniškega ocenjevanja. Kot dejavnike bodočih raziskav navajajo psihometrične značilnosti vrstniškega ocenjevanja, dolgoročne učinke in prenos učenja. Raziskave moramo usmeriti tudi na druge stopnje izobraževanja in jih ne smemo omejiti le na visoko šolstvo. Avtorji opozarjajo, da obstaja premalo pravih eksperimentalnih raziskav ter da raziskovalci namenijo premalo pozornosti izbiri raziskovalne metodologije.

Tudi v slovenskem prostoru manjka tovrstnih raziskav, ki bi raziskale učne učinke vrstniškega ocenjevanja, ne samo pri pouku tujih jezikov v gimnaziji, ampak pri različnih predmetih na celotni izobraževalni vertikali.

6 ZAKLJUČEK

Vsako ocenjevanje ima obsežnejše posledice kot le golo (številčno) merjenje dosežkov; z ocenjevanjem lahko podpremo ali zamajemo doseganje učnih ciljev (Bostock, 2000). Vrstniško ocenjevanje predstavlja avtentično ocenjevanje, ki spodbuja avtonomijo učenca in njegovo soudeleženo v učnem procesu ter posledično razvija prevzemanje odgovornosti in kritično vrednotenje lastnega dela.

Če naj bo ocenjevanje namenjeno posredovanju informacij o uspešnosti učenja, nam vrstniško ocenjevanje ponuja rešitve, kako spodbudimo učence, da postanejo del celotnega procesa učenja, in da ozavestijo lasten napredek (Finch, 2002). Matsuno (2009) na podlagi rezultatov raziskave ugotavlja, da imajo vrstniki kot ocenjevalci možnost in sposobnost, da znatno prispevajo k celotnemu ocenjevalnemu procesu. Uspešnost vrstniškega ocenjevanja pa je odvisna tudi od tega, kako učitelji pripravijo učence na tako ocenjevanje in kako ga izvajajo. Veliko je odprtih vprašanj, ki jih je treba raziskati, med drugimi tudi, kateri dejavniki vplivajo na to, kako se vrstniki ocenjujejo. Učitelji si zastavljamo vprašanja, ali naj bo vrstniško ocenjevanje namenjeno zgolj dajanju povratne informacije in

formativnemu spremljanju učnega napredka učenca ali pa lahko zamenja eno ali več učiteljevih ocen. Avtorji raziskav se v svojih mnenjih še niso uskladili o vprašanju, ali vrstniško ocenjevanje lahko postane del formalnega ocenjevanja pri pouku ali ne.

Na podlagi ugotovitev izbranih raziskav lahko sklenemo, da bi s skrbnim načrtovanjem in postopnim urjenjem učencev lahko uspešno uporabili vrstniško ocenjevanje v smislu aktivnega vključevanja učencev v proces ocenjevanja in razvijanja vseživljenjskih znanj in zmožnosti. Prednosti vrstniškega ocenjevanja nas kljub pomislekom in pomanjkljivostim prepričajo, da je »vrstniško ocenjevanje lahko uspešno v kateri koli disciplini na kateri koli stopnji.« (Falchikov in Goldfinch, 2000: 317).

VIRI

- AOUN, C. (2008) *Peer-Assessment and Learning Outcomes: Product Deficiency or Process Defectiveness?* 10. avgust 2010. <http://www.iaea2008.cambridgeassessment.org.uk>.
- BOSTOCK, S. (2000) *Student Peer Assessment*. 2. avgust 2010. http://www.keele.ac.uk/depts/aa/landt/lt/docs/bostock_peer_assessment.htm.
- BOUD, D., COHEN, R., SAMPSON, J. (2001). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 4, 413-426.
- BOUD, D. (1995) *Enhancing learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- BROWN, H. D. (2004) *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. NY: Pearson Education.
- BROWN, J. D., HUDSON, T. (1998) The Alternatives in Language Assessment. V: *TESOL Quarterly*, 32, 4, 653-675.
- CHENG, W., WARREN, M. (2005) Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22, 1, 93-121.
- CHENG, W., WARREN, M. (1997) Having second thoughts: Student perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22, 2, 233-239.
- CHO, K., SCHUNN, C. D., WILSON, R. W. (2006) Validity and Reliability of Scaffolded Peer Assessment of Writing from Instructor and Student Perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98, 4, 891-901.
- FALCHIKOV, N. (2001) *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London: RoutledgeFalmer.
- FALCHIKOV, N., GOLDFINCH, J. (2000) Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70, 3, 287-322.
- FALCHIKOV, N. (1996) *Improving learning through critical peer feedback and reflection. Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*. Proceedings HERDSA Conference 1996. Perth, Western Australia, 8-12 July. 2. avgust 2010. <http://www.herdsa.org.au/confs/1996/falchikov.html>.

- FINCH, A. E. (2002) Authentic assessment: Implications for EFL Performance Testing in Korea. *Secondary Education Research*, 49, 89 – 122.
- KOLLAR, I., FISCHER, F. (2010) Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, 20, 344-348.
- LANGAN, A. M., WHEATER, C. P. (2003) *Can students assess students effectively? Some insights into peer-assessment*. 1. julij 2010.
http://www.aaia.org.uk/pdf/asst_learning_practice.pdf.
- LEW, M. D. N., ALWIS, W. A. M., SCHMIDT, H. G. (2008) *Peer assessment in problem-based learning: Students' views*. 20. april 2010. http://www.iaea2008.cambridgeassessment.org.uk/ca/.../164831_Lew.pdf.
- LINDBLOM-YLÄNNE, S., PIHLAJAMÄKI, H., KOTKAS, T. (2006) Self-, peer- and teacher-assessment of student essays. *Active Learning in Higher Education* 7, 1, 51 – 62.
- LIU, N-F., CARLESS, D. (2006) Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11, 3, 279-290.
- MATSUNO, S. (2009) Self-, peer-, and teacher-assessments in Japanese university EFL writing classrooms. *Language Testing*, 26, 1, 075-100.
- MCNAMARA, T. (2001) Rethinking alternative assessment. *Language Testing* 18, 4, 329-332.
- PATRI, M. (2002) The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills. *Language Testing* 19, 2, 109 – 131.
- ROLLINSON, P. (2005) Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- SAITO, H. (2008) EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25, 4, str. 553-581.
- SPRATT, M., LEUNG, B. (2000) Peer teaching and peer learning revisited. *ELT Journal*, 54/3. OUP.
- STRIJBOS, J-W., SLUIJSMANS, D. (2010) Unravelling peer assessment: Methodological, functional, and conceptual developments. *Learning and Instruction*, 20, 265-269.
- TOPPING, K. J. (2010) Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20, 339-343.
- TOPPING, K. J. (1998) Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68, 3, 249-276.
- TOPPING, K. J. (1996) *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*, (SEDA Paper 95) Birmingham: SEDA.
- VAN GENNIP, N. A. E., SEGERS, M. M. & TILLEMA, H. H. (2010) Peer assessment as a collaborative learning activity: the role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20, 4, 280 – 290.
- VAN ZUNDERT M., SLUIJSMAN, D., VAN MERRIËNBOER, J. (2010) Effective peer assessment processes: Research findings and future direction. *Learning and Instruction* 20, 270-279.

WEIGLE, S. C. (ur.). (2002) *Assessing Writing* (First ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

WILSON, S. (2002) *Comparing Peer, Self and Tutor Assessment in a course for University Teaching staff*. 2. avgust 2010. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002232.htm>.

POVZETEK

Prednosti in pomanjkljivosti vrstniškega ocenjevanja

V članku avtorici povzemata teoretična izhodišča in rezultate izbranih raziskav o učinkovitosti vrstniškega ocenjevanja. Najprej opredelita pojem vrstniškega ocenjevanja s podkategorijo vrstniške povratne informacije ter predstavita prednosti in pomanjkljivosti takšne oblike ocenjevanja z rezultati številnih raziskav. Predstavljeni so tudi glavni cilji in smernice za zagotavljanje dobre prakse vrstniškega ocenjevanja.

Večina omenjenih raziskav, na katere se članek opira, je bila izvedenih pri različnih predmetih v univerzitetnih programih in le ti dokazujejo pozitiven odnos učencev in tudi učiteljev do vrstniškega ocenjevanja ter veljavnost in zanesljivost vrstniške ocene v primerjavi z učiteljevo. Glavne ugotovitve raziskav vrstniškega ocenjevanja so, da ima vrstniško ocenjevanje pozitiven vpliv na aktivno vključevanje učencev v proces učenja in ocenjevanja, razvijanje socialne in strokovne usposobljenosti, razvijanje učenčeve avtonomije in njegovega kritičnega mišljenja, zmožnosti vrednotenja vrstnikovega in lastnega dela. Članek predstavi tudi priporočila za uvajanje vrstniškega ocenjevanja ter predloge za nadaljnje raziskave.

Ključne besede: vrstniško ocenjevanje, vrstniška povratna informacija, veljavnost, zanesljivost, vrstniška ocena

ABSTRACT

Advantages and limitations of peer assessment

This article examines current theoretical work and research findings regarding the effectiveness of peer assessment. The main purpose of the article is to define peer assessment and its subcategory peer feedback and to present the advantages and limitations of peer assessment derived from different research findings. In addition, conditions and strategies to successfully guarantee the benefits of peer assessment are presented.

The main research studies, mentioned in this article, have been carried out in different disciplines in higher education programmes and their findings reveal positive students' and teachers' attitude to peer assessment as well as high correlation between peers' and teachers' grades. The main results of the studies show a positive effect of peer assessment on student's active role in the process of learning and assessment, the development of social and professional skills, student's autonomy, critical thinking, peer- and self-assessment skills. Recommendations for implementing peer assessment within foreign language teaching, as well as implications for future research work are provided.

Keywords: peer assessment, peer feedback, validity, reliability, peer grade

Meta Lah

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
meta.lah@ff.uni-lj.si

UDK: 811.133.1'243:37.091.3

AVTENTIČNA BESEDILA PRI POUKU FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

1 UVOD

Namen pričujočega članka je analiza besedil v učbenikih, ki se uporabljajo pri pouku francoščine kot tujega jezika, pregled besedil, uporabljenih za testiranje na maturi iz francoščine in razmislek o rabi avtentičnih besedil pri pouku francoščine.

Kot navaja Morlat (2009), »vlada splošen konsenz o dejstvu, da imajo avtentični dokumenti nesporne prednosti in vedno pritegnejo učitelje in učence; z njimi vnašamo v razred realno življenje in spoznavamo vsakdanjik ciljne kulture. Uporabimo lahko gradivo vseh vrst: ankete, vprašalnike, intervjuje, vremenske napovedi, radijske oddaje, male oglase, naznanila o porokah in smrtih, pesmi, reklame iz vseh vrst medijev. Prav zaradi uporabe avtentičnih gradiv so v učbenikih uporabljeni npr. administrativni formularji in besedila iz katalogov, ki učbenikom dodajo včasih tako zaželeni pridih po realnem življenju«.

Učbeniški komplet je za učitelja in za učenca/dijaka osnovno delovno gradivo. Glede na to, da je raba avtentičnih besedil in avtentičnih predlog nasploh eno od temeljnih načel komunikacijskega pristopa, pa tudi njegovih nadgradenj, današnjih metod (npr. na dejavnostih temelječega pristopa), je pričakovati, da bodo avtentična besedila v učbenikih prisotna vse od pojava komunikacijskega pristopa. Pričakovati bi bilo tudi, da bodo ta gradiva, glede na njihovo dostopnost, pogostejša v novejših učbenikih.

2 KORPUS IN PREDPOSTAVKI

Korpus za pregled avtentičnosti besedil predstavljajo štirje učbeniški kompleti: *Le nouveau sans frontières*, *Panorama*, *Campus in Rond point*. Gre za učbenike, ki so bili oz. so še vedno od konca osemdesetih let do danes najbolj uporabljeni v slovenskem merilu.

V učbenikih in delovnih zvezkih smo analizirali besedila v dveh kategorijah: uvodna besedila in ostala besedila, namenjena razumevanju, obravnavanju civilizacije ali ustnemu in pisnemu izražanju. S pomočjo Adamove tipologije (Adam, 1997) smo besedila analizirali tudi glede na tipe. V pričujočem članku se bomo osredotočili na drugo kategorijo (t.i. »ostala« besedila), saj so uvodna besedila praviloma fabricirana in pisana posebej za učbenik. Tipe besedil bomo omenjali le v povezavi z avtentičnostjo.

Izhodiščni predpostavki sta dve:

- avtentična besedila so prisotna v vseh analiziranih učbeniških kompletih,
- glede na dostopnost besedil, bo avtentičnih besedil več v sodobnejših učbeniških kompletih kot v starejših.

3 DEFINICIJA AVTENTIČNOSTI

Kot ugotavlja J. Lewkowicz (1997: 166), razen dejstva, da ima izraz »avtentičnost« pozitiven naboj, ni konsenza, kaj ta izraz v resnici pomeni ali vključuje.

Večina avtorjev pod pojmom »avtentično gradivo« razume neobdelana¹ besedila, katerih avtorji so rojeni govorniki in so namenjena drugim rojenim govornikom v komunikacijske namene: gre torej za gradiva, ustvarjena v realnih življenjskih situacijah in ne za potrebe učenja jezika (Cuq, 2003: 29, Cuq, Gruca, 2002: 391, Grellet, 1981: 8). Gradivo je lahko pisno, slušno, avdio-vizualno, računalniško (Demari, 2004: 32).

Avtorji so si dokaj enotni glede definicije okoliščin nastanka avtentičnega besedila in se strinjajo, da gre pri tem za besedila, ki niso tvorjena za pedagoško rabo, njihova mnenja pa se razlikujejo glede uporabe besedil v razredu. Nekateri zagovarjajo uporabo takih besedil, kot se najdejo v virih: »Avtentičnost pomeni, da v ničemer ne spreminjamo izvornega besedila, ohraniti moramo tudi njegovo obliko. Časopisni članek moramo predstaviti tako, kot je bil predstavljen v časopisu: z enakimi črkami, enakimi naslovi in slikami, ki ga spremljajo. S standardizacijo besedil v učbenikih ne samo zmanjšamo interes in motivacijo učenca, pač pa besedila tudi otežimo. Slike, velikost naslova, uporaba različnih vrst pisave (npr. poševna ali poudarjena) prispeva k temu, da učenec bolje zazna sporočilo besedila« (Grellet, 1981: 8). Drugi menijo, da si pri uporabi avtentičnih predlog v razredu lahko dovolimo določeno svobodo. M. Lemeunier-Quééré v svojih Priporočilih za uporabo avtentičnih gradiv v razredu navaja, da moramo razmisliti o tem, ali je »treba besedilo prilagoditi: ga skrajšati – kar moramo označiti z oznako [...], ga olajšati, tako da zamenjamo določene besede ali strukture« (2004: 29).

Opozoriti je treba tudi na dejstvo, da se avtentična besedila v razredu ne uporabljajo v originalnem kontekstu. Zastavlja se torej vprašanje, ali je določeno besedilo sploh še avtentično, če ga uporabimo v okoliščinah, ki so povsem drugačne od izvirne situacije (reklama je na primer namenjena vzbujanju interesa potrošnikov in ne obravnava v razredu) (Portine, 1983: 41; Boyer et al. 1990: 35, Cuq, Gruca, 2002: 393).

Med učitelji se veliko uporablja tudi izraz »semi-avtentična« besedila. Če izraz etimološko pomeni, da gre za besedila, ki so na pol avtentična, v praksi ni jasno, ali gre za avtentična prirejena besedila (kot predlaga Lemeunier-Quééré, gl. zgoraj) ali za umetna besedila, ki dobro posnemajo avtentična. V praksi se izraz semi-avtentična besedila uporablja v obeh pomenih.

¹ fr. "brut"

4 KRATEK PREGLED RABE AVTENTIČNIH BESEDIL V UČBENIKIH IN PRI POUKU FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA: AVTENTIČNA BESEDILA SKOZI ZGODOVINO

Pred letom 1970 se o uporabi avtentičnih besedil pri pouku ni dosti razmišljalo. Besedila, ki jih zasledimo v učbeniških kompletih, nastalih v tem obdobju, so pisana posebej za učbenike. Poglavitni cilj njihovih avtorjev ni bil ponuditi besedila za dejavnosti, povezane z bralnim razumevanjem, pač pa ustvariti besedila, ki bodo služila kot iztočnice za druge, predvsem lingvistične cilje.

Primer iz učbenika *Bonjour Line* iz leta 1970, ki pripada avdio-vizualnim metodam poučevanja, je dovolj nazoren:

SPEAKER: C'est l'hiver. Il fait froid. Il y a de la neige. Les petites filles sont assises devant le feu. Alice lit. Josette regarde le feu.

ALICE: Écoute, j'entends du bruit.

JOSETTE: On frappe à la fenêtre.

ALICE: Viens voir!

JOSETTE: Qu'est-ce que c'est?

ALICE: C'est un oiseau. Il est noir. Il a un bec jaune.

JOSETTE: Il ouvre le bec. Il a faim.

ALICE: J'ai du pain dans ma poche.

JOSETTE: Ouvre la fenêtre.

ALICE: Oui, voilà.

(Boyer, Butzbach, Pendanx, 1990: 27-28)

Besedilo je pisano posebej za učbenik. Avtorji so ga napisali tako, da so sledili rangu najpogostejših besed, ki so se pojavljale v registru *Le français fondamental*. Besedišče, ki se v dialogu pojavlja, je besedišče, ki se uporablja v vsakdanji komunikaciji, vendar so avtorji popolnoma zanemarili značilnosti te komunikacije. V avtentični situaciji bi struktura stavkov povsem drugačna, predvsem pa bi deklaciji uporabljali medmete in vzklike, na primer »Oh!«, »Glej no«, »Daj no«, in podobno. Besedilo zato izpade papirnato in ima kaj malo skupnega z resničnimi sporazumevalnimi situacijami, na katere naj bi učence pripravljalo.

Avtorji učbeniških kompletov so se zavedli naštetih pomanjkljivosti. Tako je učbenik *C'est le printemps* (izšel leta 1975), ki še vedno pripada avdio-vizualnim metodam poučevanja, zasnovan drugače; avtorji upoštevajo, da »po eni strani učenca vzpodbujajo k samostojnemu izražanju, po drugi strani pa mu za to ne nudijo ustreznih jezikovnih sredstev: pretekli časi so na primer obravnavani v glavnem šele ob koncu prvega učbenika, za ustrežno komunikacijo pa bi jih slušatelji morali poznati od samega začetka. (...) Jezik, ki ga bomo uporabljali, je skoraj avtentičen (v posnetkih upoštevamo ponavljanja, oklevanje, hitrost vsakdanjega govora. ...) Slušatelja bomo od samega začetka učenja seznanjali z različnimi jezikovnimi registri.« (*C'est le printemps*, priročnik za učitelje, citiran v Boyer et al. 1990: 29).

Za ilustracijo navajamo dva kratka odlomka iz tega učbenika:

Situation: Devant une agence, une étudiante est en train de regarder un panneau de petites annonces.

Séquence 1

Yves: Qu'est-ce que tu fais là?

Evelyne: Ben, tu vois, je cherche une chambre.

Yves: Tiens, regarde cette annonce. Ça t'intéresse pas?

(...)

Séquence 3

Yves: C'est pas près de la fac?

Evelyne: Si, j'y vais tout de suite. Tu viens avec moi?

Yves: Si tu veux.

(Boyer et al., 1990: 29)

V primerjavi z odlomkom iz učbenika *Bonjour Line* lahko opazimo veliko razliko. Avtorji odlomka iz *C'est le printemps* uporabljajo jezikovni register, ki ustreza situaciji komunikacije, t.j. pogovoru med dvema mladima: uporabljajo medmete (»ben«, »tu vois«), pogovorne besede (»fac« namesto »faculté«), slovnične strukture, ki se uporabljajo v vsakdanjem govoru (npr. izpustitev prvega dela zanikanja: »C'est pas près de la fac« namesto »Ce n'est pas près de la fac«).

Kot opozarjajo avtorji priročnika za učitelje, gre pri tem učbeniku za skoraj avtentična² besedila; čeprav so besedila pisana posebej za učbenik, so se njihovi avtorji skušali približati realnim življenjskim situacijam. Lahko bi rekli, da gre pri tem učbeniku za nekakšno prehodno, vmesno stopnjo med dvema doktrinama: tisto, ki je za uporabo v razredu priporočala povsem umetna besedila in tisto, ki gradi na uporabi izvirnih besedil.

Veliko vlogo pri uvajanju avtentičnih besedil v pedagoški proces sta v Franciji odigrali dve instituciji – BELC (Bureau pour l'enseignement de la littérature et de la civilisation françaises à l'étranger) in CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français). Obe instituciji, katerih cilj je bil (in je deloma še, čeprav v mnogo manjši meri) predvsem širjenje poučevanja francoščine v tujini, sta aktivno sodelovali pri pripravi jezikovnih gradiv (sodelavci CREDIF-a so sodelovali tako pri projektu *Le français fondamental* kot pri projektu *Un niveau seuil*), didaktičnih gradiv za učitelje in učence (CREDIF npr. avdio-vizualna učbenika *Voix et images de France* in *Bonjour Line*, iz katerega je zgornji odlomek; pa enega prvih učbenikov, narejenih po komunikacijski metodi poučevanja, *Archipel*) in zagotavljali povezavo med raziskovalci in uporabniki gradiv, se pravi povezavo med teorijo in prakso (Cuq, Gruca, 2002:35-36). Pomembna je bila tudi njuna vloga v izobraževanju učiteljev, saj so praktično

² O tem, kakšna besedila so skoraj avtentična, bomo razmišljali v poglavju 5.

vsi učitelji francoščine kot tujega jezika, ki so prihajali v Francijo, šli skozi enega od njihovih tečajev.

Ko so se okrog leta 1970 začele razprave o uporabi avtentičnih gradiv pri pouku, sta BELC in CREDIF zavzela nekoliko različni stališči. Znanstveniki CREDIF-a – med njimi zlasti D. Coste – so sicer priporočali uporabo avtentičnih gradiv, vendar so bili pri tem zelo previdni; pretirano uporabljanje izvornih besedil naj bi po njihovem mnenju vodilo v »kult avtentičnih gradiv«; aktivnosti pri pouku pa bi se lahko sprevrgle v mehanično dešifriranje in razlago besedil. Sodelavci BELC-a pa so se dosti bolj radikalno zavzeli za uporabo avtentičnih gradiv, zlasti gradiva za slušno razumevanje (Debyser, 1979: 80-81).

Metodološke razprave so se kmalu začele odražati tudi v didaktični literaturi. Tako Vigner že leta 1980 pravi, da so potrebe poučevanja pripeljale do točke, na kateri je potrebno premisliti določene koncepte: koncept »besedila« je dvoumen in prepušča svoje mesto »diskurzu« ali še boljše »gradivu«, ki poleg lingvističnih vključuje tudi druge znake (grafične, tipografske, slikovne). Vigner še ne uporablja izraza »avtentično gradivo«, vendar lahko iz spiska besedil, ki jih priporoča za uporabo pri pouku (med drugim članki specializiranih revij, katalogi, imeniki, navodila za uporabo, slovarji, formularji, itn.) sklepamo, da gre za taka besedila (Vigner, 1980: 138-139).

Avtentična besedila se je pri pouku zares začelo uporabljati, ko so se prva taka besedila pojavila tudi v učbenikih. To se je zgodilo s pojavom komunikacijskih metod poučevanja, se pravi po letu 1980.³ Germain (2001: 207) v svojem pregledu učbenikov pravi: »Ena od značilnosti komunikativnega pristopa je, da učitelj v največji možni meri posega po t. i. avtentičnih gradivih, se pravi tistih, ki niso narejeni posebej za uporabo v razredu«; Galisson pa komunikacijskim metodam poučevanja pripisuje izključno uporabo avtentičnih gradiv.⁴

Kot kaže anketa, ki jo je v začetku l. 2004 med učitelji po svetu preko medmrežja opravil Demari (2004: 32-33), se danes avtentična besedila v razredu veliko uporabljajo, vendar ne za vsako ceno. Učitelji po njih posegajo veliko bolj kritično kot pred nekaj desetletji.

Podoben je tudi trend na angleškem govornem področju. Če je l. 1981 F. Grellet opozarjala na to, da je »potrebno uporabljati avtentična besedila, kjer je le mogoče« (1981: 7), se Urquhart in Weir od takih priporočil oddaljita: »Dolga leta je obstajal konsenz, naj bi bila besedila, ki jih uporabljamo za poučevanje in testiranje, avtentična, čeprav je njihova uporaba postala bolj stvar zdrave pameti kot pa - kot na začetku - skoraj misijonarska dogma. Obstajajo mnenja, da pri testiranju heterogene populacije uporaba povsem avtentičnih besedil ni nujna« (1998: 141).

³ Prvi učbenik, narejen po komunikacijski metodi poučevanja, je *Cartes sur table*, izšel l. 1981; leto kasneje mu je sledil *Archipel*.

⁴ Izročki s predavanj v okviru podiplomskega študija, Pariz – Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, 1996/97

5 RABA AVTENTIČNIH GRADIV

5.1 Raba avtentičnih gradiv v razredu

Uporaba avtentičnih gradiv v razredu ima z didaktičnega vidika veliko prednosti. Čeprav take vrste gradiva v razredu navadno uporabljamo v drugačnem kontekstu od tistega, za katerega so bili zamišljeni, učence z njihovo pomočjo postavimo v realno situacijo in jim omogočimo neposreden stik z jezikom, ki se ga učijo. Tako je na primer posnetek napovedovalca z letališča ali železniške postaje v razredu res uporabljen izven konteksta, vendar lahko situacija kaj kmalu postane realna: učenec bo že ob prvem pravem stiku z deželo, katere jezik se uči, izpostavljen identičnemu besedilu. De Ferrari (2006, spletni vir) navaja vrsto prednosti uporabe avtentičnih dokumentov, ki se odražajo na kognitivni, sociokulturni, psihoafektivni in komunikacijski ravni.

S pomočjo avtentičnih gradiv lahko uspešno združimo učenje jezika in civilizacije; pri vremenski napovedi lahko na primer obdelamo jezikovne strukture, pa tudi pokrajine posamezne dežele.

Kot poudarjajo Cuq in Grucajeva ter Kawecki, so avtentična gradiva tudi vir motivacije: učenec se z njihovo pomočjo zave svojega napredka, poleg tega pa razvije sposobnosti sklepanja. Veliko možnosti je namreč, da pri avtentičnem besedilu ne bo razumel vsake podrobnosti, vendar je »dober« učenec tujega jezika tisti učenec, ki bo izhajal iz tistega, kar že ve in sklepal o neznanem (Cuq, Gruca, 2002: 392; Kawecki, 2004: 31).

Seveda avtentična besedila pri pouku tujega jezika še posebej na začetni stopnji učenja ne morejo nadomestiti osnovnega učbenika. Učitelj jih mora izbirati skrbno in upoštevati starost in interese učencev. Zavedati se mora, da so določena avtentična besedila po tematiki za učence lahko nezanimiva. Poseben problem predstavlja aktualnost avtentičnih besedil: če bo učitelj izbral zelo aktualna besedila - ki bodo za njegove učence seveda najbolj zanimiva - se mu lahko zgodi, da jih bo uporabil samo enkrat, saj za naslednjo generacijo učencev ne bodo več prišla v poštev. Pred uporabo izvornih gradiv je potreben tudi razmislek o njihovi dolžini in težavnosti (Cuq, Gruca, 2002: 393).

Učitelji navajajo, da v razredu uporabljajo različne vrste avtentičnih gradiv: odlomke iz brošur, katalogov, kuharske recepte, časopisne članke, reklame, poljudno-znanstvene članke, elektronsko pošto, šansone, radijske posnetke, video posnetke, itn. Ena od učiteljic opozarja na dejstvo, da se zaradi večje uporabe avtentičnih besedil v razredu uporablja manj književnih besedil, kar je velika škoda⁵ (Demari, 2004: 33).

5.2 Raba avtentičnih gradiv pri testiranju

Za uporabo avtentičnih gradiv v testne namene lahko navedemo vsaj dva razloga. Prvi je priprava učenca na realne življenjske situacije, kar je nedvomno osnovni cilj jezikovnega pouka.

⁵ Naša opomba: tudi književna besedila so avtentična besedila.

Drugi razlog pa je povratni učinek⁶ testiranja na pouk. Če želimo, da učitelji pri pouku uporabljajo več avtentičnih gradiv, jih moramo vključiti v preverjanje. Prišlo bo do pozitivnega povratnega učinka na pouk, saj bodo učitelji v razredu bolj vadili s pomočjo takšnih gradiv, kot jih lahko pričakujejo pri preverjanju (Hughes, 1989: 44-47). Na daljši rok se bo izbira gradiv za preverjanja odrazila tudi v učbenikih: tako je pričakovati, da bo v novejših učbenikih francoščine več avtentičnih besedil kot v starejših.

Kljub argumentom, ki govorijo v prid uporabi avtentičnih besedil pri testiranju, je treba upoštevati tudi dejstvo, da je učenec oz. dijak pri preverjanju v posebnem položaju. Zaveda se namreč, da je z rezultati testiranja pogojena najmanj njegova ocena med šolskim letom, lahko pa tudi ocena na določenem izpitu, ki vpliva na pomembnejše odločitve,⁷ zato je pod velikim pritiskom. Lahko se zgodi, da pri nalogi, ki bi jo v normalnih okoliščinah – se pravi, v razredu, morda z malenkostno pomočjo učitelja ali slovarja – rešil brez posebnih težav, popolnoma odpove. V takem primeru uporaba popolnoma avtentičnih besedil ni smiselna (Urquhart in Weir, 1998:141). S prirejanjem besedil po določenih kriterijih lahko ohranimo videz avtentičnosti, vseeno pa besedila prilagodimo znanju in sposobnosti učencev oz. dijakov.

Pomen avtentičnosti besedil pri testiranju je, zlasti pri slušnem razumevanju, preučevala J. Lewkowicz (1997). Izvedla je dva poskusa. Pri prvem je skušala ugotoviti, ali testirani pri testiranju prepoznajo avtentična besedila, pri drugem pa določiti vpliv tipa naloge na rezultat izpita. Zanima nas zlasti prvi poskus, ki ga je izvedla tako, da je rojenim govorcem in tujim učiteljem angleščine predvajala 12 odlomkov, izmed katerih so morali izbrati avtentična besedila. Kljub temu, da so testirani za prepoznavanje skušali uporabljati določene kriterije (navajajo intonacijo, izgovor, ponavljanja, uporabo popolnih stavčnih struktur – verjetno pri prirejenih besedilih, poseganje po besedi, zlasti pa hitrost govora, 1997: 169) in se niso odločali zgolj intuitivno, se je izkazalo, da niti rojeni govorniki niti tujci v glavnem ne ločijo med avtentičnimi in t.i. »pedagoškimi« besedili, se pravi besedili, narejenimi posebej za testiranje.⁸ Testirani so se pri izpitu dosti bolj kot z vprašanjem avtentičnosti besedila ukvarjali z drugimi stvarmi, na primer s poznavanjem tehnike reševanja nalog. J. Lewkowicz zaključuje, da se avtentičnosti besedil pri preverjanju pripisuje prevelik pomen in je le-ta dosti pomembnejša za tvorce nalog kot pa za tiste, ki so jim naloge namenjene. Po njenem mnenju je pri preverjanju treba bolj upoštevati druge stvari, na primer praktičnost samega testa.

5.3 Avtentična besedila pri pouku in testiranju francoščine pri nas

V anketi, poslani po elektronski pošti učiteljem francoščine, na katero se je odzvalo 15 učiteljev⁹, smo dobili naslednje odgovore:

⁶ an. backwash

⁷ Pri tem mislimo na izpite kot so eksterna preverjanja ob koncu devetletke in na maturo; v obeh primerih uspeh na izpitu pogojuje učenčev/dijakovo nadaljnje šolanje.

⁸ Opozoriti na dejstvo, da so tudi prirejena besedila posneta zelo profesionalno: gre za govorce, ki o določeni temi govorijo prosto in ne berejo, kot se to dogaja pri t.i. "lekcijah" v učbenikih.

⁹ Vzorec je zelo majhen, vendar tipičen glede na število učiteljev francoščine v Sloveniji (na gimnazijski ravni okoli 40 učiteljev). Odgovore navajamo le kot ilustracijo.

- vseh petnajst učiteljev navaja, da pri pouku uporabljajo avtentična neumetnostna besedila. Navajajo različne vire, dva med njimi samo revije Mary Glasgow Magazines, v katerih najdemo večinoma že prirejena besedila, zato se za ta dva učitelja sprašujemo, ali res uporabljata avtentična besedila. Ostali viri, ki jih navajajo, so: članki iz revij in časopisov (Femme Actuelle, Phosphore, Okapi, Paris Match, Les Clés de l'actualité, Marie Claire, l'Express), besedila z medmrežja;
- kriteriji, po katerih izbirajo besedila, so: razpoložljivost na trgu, primerna tematika (kot primerne navajajo zlasti tiste teme, ki se pokrivajo s temami v katalogu za maturo), interes dijakov, uporabnost besedišča, aktualnost, teme, ki manjkajo v učbeniku;
- 8 učiteljev besedil ne prireja (med temi dva učitelja, ki uporabljata besedila Mary Glasgow Magazines);
- 7 učiteljev besedila občasno prireja: jih krajšajo, pretežke besede ali strukture nadomeščajo z lažjimi, razlagajo neznane pojme, povezane s civilizacijo, prevajajo neznane besede, posamezne odlomke povzemajo;
- 13 učiteljev pri pouku uporablja tudi književna besedila (eden s pripisom »redko«);
- 8 učiteljev pri pouku uporablja manj književnih besedil zaradi večje uporabe avtentičnih besedil;
- 5 učiteljev ne vključuje besedil v teste in ostala preverjanja znanja; v glavnem navajajo, da se jim zdijo ostale vaje¹⁰ primernejše, ena učiteljica še dodaja: »Ker me spremlja (morda neosnovana) bojazen, da to vzame preveč časa in premalo pokaže«;
- 5 učiteljev vključuje v teste in ostala preverjanja znanja avtentična in prirejena besedila, 4 v preverjanja vključujejo samo avtentična besedila, eden pa samo prirejena.

Če sodimo po rezultatih ankete, učitelji v razredu v glavnem uporabljajo avtentična besedila, ki jih večinoma tudi vključujejo v teste in/ali ostala preverjanja znanja. Pri slovenski maturi iz francoščine pa se uporabljajo avtentična in prirejena besedila. Prirejena besedila, uporabljena pri maturi, bi lahko imeli za skoraj avtentična (Urquhart in Weir, 1998: 141).

Poglejmo še, kakšno je stanje pri splošni maturi iz francoščine. Za preverjanje slušnega razumevanja se uporabljajo zgolj avtentična besedila.

Drugačna je slika pri preverjanju bralnega razumevanja; od začetka t. i. »nove« mature so bila za preverjanje bralnega razumevanja uporabljena tri avtentična časopisna besedila. Razlogi za prirejanje besedil so dveh vrst:

- besedila so predolga in se za pripravo nalog krajšajo,
- besedila so mestoma pretežka za razumevanje, pri prirejanju se s sinonimi zamenjajo besede, ki se sestavljalcem nalog zdijo prezahtevne, prav tako se izpustijo ali prilagodijo s civilizacijo povezani pojmi, ki bi lahko ovirali razumevanje.

¹⁰ Iz odgovorov je razbrati, da bralnega razumevanja ne preverjajo, primernejše se jim zdijo npr. slovnične vaje.

6 ANALIZA BESEDIL V UČBENIKIH

6.1 Korpus in definicije avtentičnosti

Pri analizi korpusa bomo uporabljali izraze avtentična, avtentična prirejena in neavtentična besedila.

Pod izrazom avtentična besedila razumemo besedila, ki izvirno niso bila tvorjena v pedagoške namene in niso spremenjena, po možnosti je ohranjena tudi njihova originalna postavitev.

Pod izrazom avtentična prirejena besedila razumemo besedila, ki so prirejena po avtentičnih besedilih: spremenjena je njihova postavitev, so krajšana, posamezne besede ali izrazi so zamenjane, vsebujejo razlage posameznih besed ali izrazov.

Neavtentična besedila so besedila, tvorjena posebej za rabo v razredu. Imenujemo jih tudi pedagoška besedila.

Pri analizi korpusa bomo uvedli še pojem navidezno avtentična besedila. Pri teh besedilih gre za besedila, ki so po vsej verjetnosti avtentična, vendar avtorji učbenikov niso navedli njihovega vira: npr. plakati, vozni redi, itn.

Za učitelja tujega jezika je najti dober učbenik prioriteta in izživ. Kot ugotavlja Vigner (1997: 72), je odnos učiteljev do učbenikov ambivalenten: neprestano so na lovu za »dobrim« učbenikom, ki bi po njihovem mnenju znanja in aktivnosti predstavljal na ustrezen način, hkrati pa tudi ves čas izražajo svoje nezadovoljstvo nad učbeniki, ki jih uporabljajo in se masovno zatekajo k fotokopiranju.

Položaj slovenskega učitelja francoščine ni nič drugačen. Razdvojenost in težke odločitve še povečuje dejstvo, da so avtorji učbenikov francoščine kot tujega jezika v Franciji očitno odkrili pomembno tržno nišo: večina založb letno izdaja nove učbenike, ki jih učitelji francoščine po svetu pridno kupujejo. Cuq in Gruca (2002: 272-273) v svojem pregledu učbenikov med leti 1999 do 2001 za isto ciljno publiko (adolescents/adultes) navajata 11 učbeniških kompletov;¹¹ vsi temeljijo na komunikacijski metodi poučevanja, razlikujejo se le po tem, da nekateri vsebujejo tudi medmrežno različico, drugi pa CD-rom.

6.2 Pedagoška in ostala besedila

Poleg različnih nalog so ena osnovnih sestavin učbenikov besedila. Ta so nedvomno tista komponenta učbenika, ki ga najbolj določa. Pred avtorji učbenikov je težavna naloga tvorjenja in izbire besedil. V večini učbenikov tujih jezikov in tudi v učbeniških kompletih, ki sestavljajo naš korpus, se besedila delijo na »pedagoška« besedila, ki so bila napisana posebej za učbenik, in na besedila, ki po svoji primarni funkciji niso bila namenjena uporabi v razredu in so bolj ali manj avtentična.

Med »pedagoška« besedila štejemo vsa besedila, namenjena bralnemu in slušnemu razumevanju, predloge za ustno in pisno izražanje, besedila, povezana s predstavitev civilizacije in različne razlage, pa tudi vaje: slovnične, fonetične vaje,

¹¹ Champion, Reflets, Parle-moi français, Accord, Forum, Initial, Cours de la Sorbonne – Langue et civilisation françaises, Communication express, Funambule, Studio 60, Studio 100.

vaje za besedišče in podobno. Besedila so napisali avtorji, ki se imajo za »imetnike znanj« in svojo vlogo vidijo v tem, da znanje posredujejo določenim naslovnikom, ki znanja nimajo oz. je njihovo znanje različno (od učencev v osnovni šoli do študentov) (Beacco in Darot, 1984: 56-57).

V zadnjih desetletjih je bilo v Franciji napisanih nekaj člankov na temo učbenikov. Vigner (1997: 72-77) je primerjal učbenike za več predmetov iz različnih obdobj. Ugotovil je, da je »pedagoški jezik«¹² danes zelo originalen in od učenca-bralca zahteva napor, ki ga nikakor ne moremo primerjati s tistim izpred stoletja, in veliko večjo aktivnostjo učenca. Barjolle, ki ga navaja Vigner, je pregledal šest novejših učbenikov, ki so namenjeni pouku francoščine kot materinščine. Ugotavlja, da se v teh učbenikih v dokaj izenačeni meri prepletajo podajanje slovnice, pravopisnih pravil, besedišča in aktivnosti za ustno in pisno izražanje. Opozarja na dejstvo, da nekateri avtorji pozabljajo na branje. Nekateri učbeniki sicer vsebujejo besedila, namenjena bralnemu razumevanju, vendar so vaje, ki so tej aktivnosti namenjene, povsem enake kot tiste, namenjene slovnici. Gre za preprosto prepoznavanje ali iskanje posameznih besed. Avtorji od bralca nikoli ne zahtevajo, da besedilo prebere, prepozna njegovo dinamiko in skuša določenemu tipu izrekanja pripisati specifično vrednost.

6.3 Besedila in uporabniki učbenikov

Seveda učenci/dijaki, ki so jim besedila namenjena, niso nepopisani listi papirja oz. »prazne posode« (Apple, Christian-Smith, 1998; citirano po Justin, 2003: 5). Na njihovo sprejemanje vsebine učbenikov vplivajo njihove biografije, prepričanja in predhodno pridobljena vednost. Učenci sporočila sprejemajo na različne načine, Justin po že omenjenih avtorjih povzema tri: podrejeno branje (nekritično sprejemanje sporočil), pogajalski odgovor (kritičen odnos do nekaterih podrobnosti v sporočilih, sprejemanje splošne usmeritve in tolmačenja stvarnosti, kot ga predstavlja učbenik), nasprotovalni odgovor (zavračanje tistega, kar posreduje učbenik) (Justin, prav tam).

V našem primeru bi bilo zelo zanimivo vedeti, kakšen je odnos učencev/dijakov do besedil v učbenikih in ali se ta odnos spreminja glede na namen besedila. Po pogovorih s študenti, ki vpisujejo predmet Metodika pouka francoskega jezika, lahko sklepamo, da imajo nekateri izrazito odklonilna stališča do besedil, ki predstavljajo t.i. uvodna besedila: ta besedila se jim zdijo umetna in popolnoma neživljenjska. Veliko bolj pozitivna stališča izražajo v zvezi z avtentičnimi besedili, vključenimi v učbenike. Če imajo tudi učenci/dijaki podoben odnos do besedil, potem pri njih ne gre več za podrejeno branje. Vprašanje odnosa do besedil oz. načina sprejemanja besedila bi si zaslužilo temeljitejšo obravnavo, ki žal presega okvire tega članka.

6.4 Analizirani učbeniki

Za analizo smo izbrali štiri učbeniške komplete, ki so vsi namenjeni isti ciljni publiki; adolescentom in odraslim:

¹² fr. écritures pédagogiques

- Le Nouveau sans frontières, prvič izšel l. 1988, avtorji Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan, Philippe Dominique, Jacky Girardet – v nadaljevanju NSF,
- Panorama, prvič izšel 1996, avtorja Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig, v nadaljevanju P,
- Campus, prvič izšel 2002, avtorja Jacky Girardet, Jacques Pécheur, v nadaljevanju C.
- Rond point, prvič izšel 2004, avtorji Josiane Labascoule, Christian Lause, Corinne Royer, v nadaljevanju RP.

Razlogov za izbiro učbeniških kompletov je več. Najpomembnejši je gotovo ta, da so prav ti štirje učbeniški kompleti najbolj uporabljani v slovenskem prostoru. Dolga leta sta bila najbolj uporabljana Le nouveau sans frontières in Panorama, za njima nekoliko manj Campus, ki je nadgradnja Panorame. V zadnjih letih učitelji največ uporabljajo Rond point.

Pri prvih treh učbeniških kompletih je sodelovala ista avtorica, Jacky Girardet.

6.4.1 Analizirana besedila

Za analizo smo izbrali naslednja besedila:

- vsa uvodna besedila, se pravi besedila, ki uvajajo nove enote učbenika in tvorijo zgodbo skozi več poglavij. V sodobnih učbenikih francoščine so ta besedila praviloma dialoška besedila, ki so natisnjena v knjigi in posneta na kaseto ali zgoščenko¹³ in so torej namenjena bralnemu ali slušnemu razumevanju. Za analizo smo jih izbrali, ker za učitelja in dijaka predstavljajo osnovno delovno gradivo. Zaradi posnetkov, ki le malo posnemajo realne življenjske situacije, jih nekateri učitelji uporabljajo zgolj kot pisna besedila;
- ostala besedila v učbeniku, ki so namenjena bralnemu razumevanju in obravnavanju civilizacije, razen književnih besedil;¹⁴
- besedila v delovnem zvezku, za katera je iz navodila ali oznake razvidno, da so namenjena bralnemu razumevanju in/ali služijo kot iztočnica za ustno ali pisno izražanje.

Pregledali smo prve dele učbeniških kompletov: avtorji predvidevajo, da bi jih morali predelati v do 150 urah pouka (NSF: 100 do 150 ur, P: 120 do 150 ur, C in RP: obseg ni določen, vendar sovпада z NSF in P). V naših razmerah¹⁵ bi morali prvi del učbenikov obdelati v največ dveh letih. Iz pogovorov z učitelji in opazovanja dela v razredih pa vemo, da se obravnava prvega dela učbenika zavleče vsaj do polovice tretjega letnika. Ko končajo s prvim delom učbenika, se nekateri učitelji sploh ne odločijo za nadaljevanje z drugim delom, pač pa se zatekajo k fotokopijam.

¹³ *Campus* ima uvodne enote posnete na avdio ali na video kaseti.

¹⁴ Književna besedila so v obravnavanih učbeniških kompletih različno zastopana. Največ jih vsebuje najstarejši učbenik, *Le Nouveau sans frontières*, v katerem so avtorji nanja opozarjali celo s posebnim znakom v navodilih.

¹⁵ Tri ure pouka drugega tujega jezika na teden znese 90 ur pouka letno.

6.4.2 Mesto bralnega razumevanja v ciljnih, kot so si jih zastavili avtorji učbenikov

Branje in bralno razumevanje v ciljnih, ki si jih zastavljajo avtorji učbenikov, ni posebej omenjeno, čeprav po pregledu vseh treh priročnikov za učitelje lahko ugotovimo, da so avtorji starejših dveh, NSF in P, branju vseeno namenjali večjo pozornost.

Avtorji NSF omenjajo, da »ne bodo zanemarili nobene od štirih spretnosti (slušno razumevanje – ustno izražanje – bralno razumevanje – pisno izražanje)« (NSF, priročnik za učitelja: 3). Aktivnosti, povezane z branjem, so v tem priročniku omenjene v poglavju »Organizacija enot in predlogi za izvedbo«, kjer najdemo navodilo za delo z besedilom, iz katerega je razvidno, naj bi učitelj v razredu dijake uril tudi v boljšem branju:

»Obraznava pisnega dokumenta lahko poteka takole:

- prepoznavanje tipa dokumenta (časopisni članek, sporočilo, pismo, formular, itn.);
- branje in razumevanje naslova (če gre za članek), pisca in naslovnika (če gre za pismo);
- globalno branje besedila, prepoznavanje neznanih besed, formulacija hipotez o smislu besedila na osnovi znanih elementov;
- pozorno branje povedi za povedjo z razlago neznanih besed.«

(NSF, priročnik za učitelja: 5)

Če lahko presojamo po navodilih v priročniku za učitelje, sta bralnim aktivnostim največ prostora namenila avtorja Panorame, ki bralno razumevanje umeščata v pridobivanje splošne komunikacijske kompetence (P, priročnik za učitelja: 3). Poleg tega branju tudi namenjata avtonomen položaj, saj v navodilih za obravnavo uvodnih besedil pravita:

»Učenca soočimo z besedilom, ne da bi mu zastavili drug cilj kot razumevanje besedila. Z različnimi postopki, opisanimi v tem priročniku za učitelje, bomo učenca postopoma pripeljali od globalnega razumevanja do razumevanja podrobnosti.«

(P, priročnik za učitelja: 6)

Avtorja govorita tudi o »bralnem projektu«¹⁶: »pri predstavitvi dokumenta gre za projekt, ki presega meje preprostega razumevanja. Gre za iskanje določenih informacij v besedilu, za uporabo besedila z namenom ustnega ali pisnega izražanja, za izdelavo sinteze več dokumentov, itn.« (P, priročnik za učitelja: 7)

Avtorja učbeniškega kompleta Campus v opisu ciljev opozarjata na dejstvo, da je na začetni stopnji učenja (do polovice prve knjige) »poudarek na slušnem razumevanju in ustnem izražanju. To dejstvo ne izključuje uporabe pisnih besedil kot učnih sredstev niti predstavljanja krajših preprostih besedil. Vendar gre predvsem za to, da v razredu ustvarimo komunikacijsko okolje in preprečimo, da bi se slušatelji zatekali v pisna besedila« (C, priročnik za učitelja: 4). Avtorja v ciljnih ne predvidevata bralnih aktivnosti. Sklepamo lahko, da je branje drugotnega pomena.

¹⁶ fr. projet de lecture

Opazimo torej lahko, da se kljub dejstvu, da je pri vseh učbeniških kompletih sodelovala ista avtorica, vloga in položaj branja in bralnih aktivnosti v učbenikih spreminja: branje je bilo dosti bolj poudarjeno v prvih dveh učbenikih, Panorama pa je bila od vseh treh edini učbenik, ki je gradila tudi na učenju strategij boljšega branja.

V priročniku za učitelja, ki spremlja Rond point 1, v uvodnem delu bralno razumevanje ni posebej omenjeno; je pa vključeno v ostale aktivnosti – naloge¹⁷. Avtorji učbeniškega kompleta bralno razumevanje pojmujejo kot sredstvo za doseg drugih ciljev (RP, priročnik za učitelja: 4-7).

6.4.3 Analiza besedil v učbenikih in delovnih zvezkih

Pregledali smo 163 besedil v učbenikih in 93 besedil v delovnih zvezkih, skupno torej 256 besedil. Opravili smo analizo avtentičnosti in analizo tipov besedil.

Pri analizi avtentičnosti smo besedila razdelili v naslednje kategorije:

- avtentična besedila z navedbo vira: označili smo jih z A,
- prirejena besedila z oznako »d'après« (»po«): označili smo jih z Ap,
- na videz avtentična besedila brez navedbe vira: označili smo jih z ?A,
- besedila, pri katerih avtentičnosti ne moremo določiti in so verjetno pisana posebej za učbenik: označili smo jih z ?.

Po posameznih učbeniških kompletih smo prišli do naslednjih rezultatov:

	vseh besedil	?	?A	Ap	A
NSF	28	24	3	/	1
NSF/DZ	38	17	8	/	13
P	52	39	6	1	6
P/DZ	23	16	2	/	5
C	48	37	6	1	4
C/DZ	11	7	3	/	1
RP	35	14	21	/	/
RP/DZ	21	2	19	/	/

Iz tabele lahko razberemo, da v vseh štirih učbeniških kompletih prevladujejo besedila, ki so bila po vsej verjetnosti pisana za učbenike. V učbenikih skoraj ni zaslediti prirejenih besedil, najdemo le po enega v Panorami in Campusu. Avtentičnih besedil je zdaleč največ v najstarejšem učbeniku, Le Nouveau sans frontières

¹⁷ tâches

(v učbeniku in delovnem zvezku skupaj 14), nekoliko manj v Panorami (skupno 11), najmanj pa v najnovejšem učbeniku, Campus-u (skupno 5). V najnovejšem učbeniškem kompletu, Rond point, avtentičnih in prirejenih besedil sploh ni.

Pri besedilih, ki smo jih označili z ?A, torej tistih, ki so navidez avtentična, vendar brez navedbe vira, gre večinoma za sezname oz. liste. Za ta tip besedil Adam meni, da jih komajda lahko še štejemo med opise (Adam, 1997).

Določena takšna besedila se v učbenikih ponavljajo. Tako najdemo koledarje (prvi trije učbeniki), vozne rede (prvi trije učbeniki), sezname prireditev – »Spectacles« (Panorama, Campus), dokumente: osebna izkaznica, potni list, ček (Panorama, Campus), reklame (Panorama, Campus), cenik (Campus), navodilo za cepljenje (Campus), program kinematografov (Campus, RP) in podobno.

Podobne tipe besedil v določeni meri najdemo tudi med avtentičnimi besedili, se pravi, tistimi, kjer so avtorji učbenikov navedli vir: TV program (Campus), carinski dokument (Campus), različne časopisne naslovnice (Campus, Panorama), časopisne naslove (NSF), reklame (Panorama), statistiko volitev (NSF), kuharski recept (RP). Zastavlja se vprašanje, zakaj so avtorji učbenikov pri nekaterih uradnih dokumentih vir navedli, pri drugih pa ne, saj gre v nekaterih primerih za zelo podobne dokumente (vir je na primer naveden pri formularju carinskega dokumenta, ne pa pri čeku). Z navedbo vira pri besedilih, označenih z ?A, bi se število avtentičnih dokumentov v učbenikih precej povečalo. Po našem mnenju bi učbenik s tem pridobil na verodostojnosti.

6.4.4 Pregled tipov besedil v povezavi z avtentičnostjo

Za razvrščanje besedil po tipih smo uporabili Adamovo tipologijo (1997), ki besedile deli na:

- pripovedi,
- opise (z različico »liste« - opisi, ki prinašajo zgolj sezname, na videz brez veznega besedila),
- utemeljevanja,
- razlage,
- dialoge.

Največ avtentičnih besedil pripada opisnemu tipu. Tako v učbenikih najdemo opise:

- besedila iz turističnih vodičev: Guide Paris Combines, La croisière verte, La croisière en bateau, Des cartes pour voyager pas cher (vse P),
- opis predmeta: igrača, ura (P),
- opis vsebine knjig (NSF/DZ),
- članek o maturi (NSF/DZ),
- kuharski recept (RP).

in opise/liste:

- internetne strani (muzeja Louvre, C; založbe CLE, P),
- TV spored (C, P, NSF),
- naslovnice časopisov in revij (C),

- table: La répartition des voix au premier tour des élections (C), Etudes: pourquoi les filles sont meilleures? (NSF/DZ),
- seznam besed: Le palmarès des mots (P),
- časopisni naslovi (NSF/DZ),
- carinski dokument, obrazec za telegram, navodila za telefoniranje (NSF/DZ).

Avtentična besedila, ki spadajo med razlage:

- pisma bralcev (P/DZ),
- Ils sont étrangers: ils disent pourquoi ils aiment Paris (P),
- sekvenca besedila iz turističnega vodnika: Guide Paris Combines (P/DZ)..

Med avtentičnimi dialoškimi besedili najdemo le dva stripa (NSF in C), en primer je že naveden zgoraj.

Avtentične pripovedi najdemo le v NSF/DZ:

- dva članka iz črne kronike,
- članek o arheološki najdbi iz strokovne revije.

V pregledanih učbenikih in delovnih zvezkih najdemo le eno utemeljevalno besedilo, oz. le eno utemeljevalno sekvenco, v NSF/DZ.

Opozorili bi radi na dejstvo, da je največ avtentičnih besedil v delovnem zvezku učbenika *Le Nouveau sans frontières*, se pravi, v najstarejšem učbeniku. Ta učbenik vsebuje tudi avtentična besedila večine zvrsti (manjka le razlaga). Posebej zanimive so pripovedne in utemeljevalna sekvenca, ki jih v drugih učbenikih ne najdemo.

7 SKLEP

Besedila v učbenikih lahko razdelimo na »pedagoška« besedila, se pravi, besedila, ki so tako kot uvodna besedila pisana posebej za učbenik in ostala besedila, ki so bolj ali manj avtentična. Avtorji skoraj ne uporabljajo prirejenih besedil, pač pa uporabljajo veliko besedil, ki so na videz avtentična, vendar njihov vir ni naveden. Med takimi besedili izstopajo opisi, še posebej tisti, ki smo jih poimenovali liste.

Tudi med avtentičnimi besedili je največ opisov in opisov/list. V učbenikih najdemo nekaj pripovedi in razlag, dialogi in utemeljevalna besedila pa so zelo redki. Odsotnost utemeljevalnih besedil ne preseneča; avtorji učbenikov namreč menijo, da so ta besedila pretežka za to stopnjo (Boissinot, 1999). Bolj preseneča odsotnost dialoških besedil, saj v realnih življenjskih situacijah najdemo dosti dialogov, ki so primerni po težavnosti in bi jih lahko uporabili: različni časopisni intervjuji, transkripcije delov filmov in podobno.

Opozoriti velja tudi na dejstvo, da bi avtorji učbenikov t. i. »pedagoška« besedila lahko vsaj v določeni meri nadomestili z avtentičnimi: primera avtentičnih pripovedi iz NSF, ki ju navajamo, bi lahko nadomestila pripovedne sekvence v

lekcijah istega učbenika. Seveda bi bilo v tem primeru treba zgodbo uvodnih besedil, ki se odvija skozi več enot učbenika, prilagoditi izbranemu avtentičnemu besedilu.

Nobena od obeh v uvodu zastavljenih predpostavk ni potrjena v celoti. Avtentična besedila res najdemo v večini analiziranih učbeniških kompletov (v vseh, razen v najnovejšem), je pa očitno, da se njihovo število zmanjšuje od najstarejšega do najnovejšega učbenika. Dejstvo je paradoksalno, saj so danes avtentični dokumenti vseh vrst dosegljivi na veliko lažje načine kot v času nastanka *Le nouveau sans frontières*, najstarejšega analiziranega učbenika. Kje so vzroki za to, ne vemo, lahko pa predpostavljamo, da je manjša raba avtentičnih gradiv v učbenikih povezana z avtorskimi pravicami (ki se danes upoštevajo veliko bolj kot pred dvajsetimi leti) in posledično denarjem, ki ga za to namenijo založbe. Kljub dostopnosti avtentičnih gradiv je iskanje in izdelava z njimi povezanih nalog za učitelja veliko breme, zato bi si bilo v bodoče želeli več takih gradiv tudi v učbenikih.

BIBLIOGRAFIJA

- ADAM, J.-M. (1997) *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan Université.
- BEACCO, J.-C., DAROT, M. (1984) *Analyses de discours: lecture et expression*. Paris: Hachette/Larousse.
- BOISSINOT, A. (1999) *Les textes argumentatifs*. Toulouse: Bertrand Lacoste CRDP Midi-Pyrénées.
- BOYER, H., BUTZBACH-RIVERA, M., PENDANX, M. (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- CUQ, J.-P. (ed.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé International.
- DEBYSER, F. (1979) *La découverte du parlé grâce au document sonore*. *Le français dans le monde* 145, 80-81.
- DE FERRARI, M. (2006) *Le traitement des documents authentiques*. <http://www.fran-parler.org/articles/deferrari2006.htm>, prebrano 21. 9. 2010
- DEMARI, J.-C. (2004) «Authentique», *mode d'emploi*. *Le français dans le monde* 331, 32-33.
- GRELLET, F. (1981) *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUGHES, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JUSTIN, J. (2003) *Učbenik kot dejavnik uspešnosti kurikularne prenove*. Ljubljana: ISH
- KAWECKI, R. (2004) *De l'utilité des documents authentiques*. *Le français dans le monde*, 31-32.

- LEMEUNIER-QUERE, M. (2004) *Créer du matériel didactique*. Le français dans le monde 331, 29-30.
- LEWKOWICZ, J. A. (1997) *Authentic for whom? Does authenticity really matter?*
- Huhta, A. et al: *Current Developments and Alternatives in Language Assessment – Proceedings of LTRC 96*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 164-184.
- MORLAT, J.-M. (2009) *La problématique du document authentique de langue B du Baccalauréat International*. <http://www.edufle.net/La-problematique-du-document>, prebrano 10. 9. 2010
- PORTINE, H. (1981) *Un récit dans l'argumentation*. Langue française 50, 75-90.
- URQUHART, S., WEIR, C. (1998) *Reading in a second language: process, product and practice*. London, New York: Longman.
- VIGNER, G. (1980) *Didactique fonctionnelle du français*. Pariz: Hachette.
- VIGNER, G. (1997) *La représentation du savoir: mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires*. Ecritures et textes d'aujourd'hui, Cahiers du français contemporain, 48-82.

Učbeniki

- DOMINIQUE, P./J. GIRARDET, J./M. VERDELHAN (1998) *Le nouveau sans frontières 1*. Paris: CLE International.
- VERDELHAN M., P. DOMINIQUE/J. GIRARDET (1988) *Le nouveau sans frontières 1, cahier d'exercices*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J. (1988) *Le nouveau sans frontières 1, Le livre du professeur*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J./J.-M. CRIDLIG (2000) *Panorama*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J./J.-M. CRIDLIG (1996) *Panorama 1 – cahier d'exercices*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J./J.-M. CRIDLIG (1996) *Panorama 1 – livre du professeur*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J./J. PECHEUR (2002) *Campus*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J./J. PECHEUR (2002) *Campus. Cahier d'exercices*. Paris: CLE International.
- GIRARDET, J./J. PECHEUR (2002) *Campus*. Livre du professeur. Paris: CLE International.
- LABASCOULE, J./C. LAUSE/C. ROYER (2004) *Rond point*. Barcelona: Difusión/PUG.
- LABASCOULE, J./Ph. LIRIA/M. R. RODRIGUEZ/C. ROYER (2004) *Rond point – cahier d'exercices*. Barcelona: Difusión/PUG.
- DENYER, M. (2005) *Rond point – guide pédagogique*. Barcelona: Difusión/PUG.

POVZETEK

Avtentična besedila pri pouku francoščine kot tujega jezika

Namen pričujočega članka je razmislek o rabi avtentičnih besedil pri pouku francoščine kot tujega jezika. Avtorica izhaja iz analize besedil v štirih učbeniških kompletih (*Le nouveau sans frontières*, *Panorama*, *Campus in Rond point*), ki so se ali se še uporabljajo pri pouku francoščine kot tujega jezika. Najprej poda definicije avtentičnosti in pregled uporabe avtentičnih gradiv skozi zgodovino. Pri pregledu besedil v korpusu besedila razdeli na avtentična, prirejena, navidezno avtentična in besedila, pri katerih o avtentičnosti ni mogoče sklepati. Analizo avtentičnosti opravi tudi v povezavi z analizo tipov besedil (po Adamu). Izhaja iz dveh predpostavk; predvideva, da bodo avtentična besedila prisotna v vseh analiziranih učbenikih in da bo, glede na dostopnost gradiv, njihovo število večje v novejših učbenikih. Nobena od obeh hipotez ni potrjena; avtentična besedila so prisotna v prvih treh kompletih, ne pa tudi v najnovejšem; njihovo število pa je največje prav v najstarejšem učbeniškem kompletu, *Le nouveau sans frontières*. Glede na dostopnost avtentičnih predlog vseh vrst je rezultat analize presenetljiv. Po avtoričinem mnenju bi v učbenike veljalo vključiti več avtentičnih besedil in z njimi bolj osmisliti pouk tujega jezika.

Gljučne besede: Pouk tujega jezika, avtentična besedila, učbeniki francoščine kot tujega jezika, tipi besedil

ABSTRACT

Authentic texts in teaching French as a foreign language

The present paper is aimed at providing a reflection on the use of authentic texts in French as a foreign language classroom. The author bases herself on an analysis of texts taken from four textbook sets (*Le nouveau sans frontières*, *Panorama*, *Campus and Rond point*), which were or are still used in teaching French as a foreign language. Initially, a definition of authenticity and a survey of authentic material usage through history are provided. In the overview of the texts forming the corpus the texts are divided into authentic, adapted, apparently authentic and those for which no assumption can be made as to their authenticity. The authenticity analysis is also carried out by taking into account the analysis of/categorisation into text types (according to Adam). The author proceeds from two premises, i.e. firstly she foresees that authentic texts will be present in all textbooks analysed and secondly, considering the greater accessibility of materials, that their presence will be more pronounced in recent textbooks. However, none of the two hypotheses is confirmed, as authentic texts are found in the first three textbook sets, but not in the most recent one, while their presence is most pronounced in the oldest textbook set, i.e. in *Le nouveau sans frontières*. The result of the analysis is thus somehow surprising given the overall accessibility of all kinds of authentic materials. In the author's opinion more authentic texts should be included into textbooks to thus enhance the purposefulness of the foreign language classroom.

Keywords: Foreign language classroom, authentic text, textbook for French as a foreign language, text types.

Suzana Bitenc Peharc

Državni izpitni center
suzana.bitenc@ric.si

UDK: 811.111'243:373.5:37.016(4)

Veronika Rot Gabrovec

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
veronika.rot-gabrovec@guest.arnes.si

Andrej Stopar

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
andrej.stopar@guest.arnes.si

Alenka Tratnik

Fakulteta za organizacijske vede Univerze v Mariboru
alenka.tratnik@fov.uni-mb.si

UMESTITEV IZPITOV IZ ANGLEŠČINE NA SPLOŠNI IN POKLICNI MATURI V SKUPNI EVROPSKI JEZIKOVNI OKVIR

1. UVOD

Odkar je bil na pobudo Sveta Evrope v devetdesetih letih zasnovan Skupni evropski jezikovni okvir oziroma SEJO (angl. Common European Framework of Reference oziroma CEFR), je omenjeni dokument kot pomembna zbirka smernic upoštevan pri številnih segmentih poučevanja tujih jezikov po vsej Evropi. Ravni znanja po SEJO najdemo na platnicah učbenikov za tuje jezike, v opisih različnih izobraževanj in na potrdilih o znanju tujih jezikov. Glede na dejstvo, da gre pri SEJO za zelo kompleksno zbirko opisnikov za različne jezikovne zmožnosti, se nujno postavi vprašanje, kako so bile omenjene ravni določene. Zlahka se namreč pojavi dvom v pristope in metode ter sum, da so – še zlasti pri različnih mednarodno uspešnih inštitucijah – navedene ravni predvsem posledica (komercialnih) želja in ne dejanskega standardiziranega umerjanja in umeščanja gradiv.

Tudi v Sloveniji smo ravni znanja po končanem šolanju najprej določili kar z dokumenti (s trenutno veljavnimi učnimi načrti oziroma katalogi znanja), ob tem pa se očitno nihče ni vprašal, na osnovi česa so bile te ravni pravzaprav določene. Po mednarodno sprejetih metodah in postopkih se je namreč raven izpitov (in znanja uspešnih kandidatov) prvič začela določati šele v okviru projekta Državnega izpitnega centra »Umestitev izpitov iz angleščine v Skupni evropski referenčni okvir za jezike«, ki se je z delno finančno pomočjo Evropskega socialnega sklada in Ministrstva za šolstvo in šport začel izvajati jeseni 2008 in ki si je za cilj postavil mednarodno primerljivost ravni zahtevnosti slovenskih izpitov iz angleščine na vseh ravneh izobraževanja.

Del izsledkov sicer zelo obsežnega projekta predstavljamo v pričujočem članku. Osredotočamo se zgolj na splošno in poklicno maturo iz angleščine, saj sta omenjena izpita namenjena primerljivi populaciji ter imata podobne cilje. Pri obravnavi in primerjavi obeh izpitov smo tokrat poleg vodil Evropske zveze za testiranje in preverjanje znanja pri jezikih (EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment 2010) uporabili tudi nekatere smernice strokovnjakov s področja testiranja in preverjanja znanja (Bachman 1990, Bachman & Palmer 1996, Hughes 2002, Madsen 1983, McNamara 2000, Weir 1990), ki so bodisi kot predavatelji na različnih usposabljanjih izpitnih komisij bodisi kot avtorji strokovne literature pomembno vplivali na postavljanje in sestavljanje omenjenih izpitov.

2. SPLOŠNA MATURA

2.1. Splošno

Splošna matura je zaključni izpit za pridobitev srednje izobrazbe, obenem pa preizkus usposobljenosti kandidatov za univerzitetni študij. Kandidati dokazujejo, da dosegajo standarde znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskega programa, in si po končani gimnaziji oziroma maturitetnem tečaju pridobijo srednjo izobrazbo. Če dosežejo določeno število točk, si obenem zagotovijo mesto na izbranem visokošolskem ali univerzitetnem programu oziroma fakulteti. Glede na cilje je splošnomaturitetni izpit iz angleščine torej t. i. prochievement test.

Izpit iz angleščine je del skupnega dela splošne mature (poleg slovenščine in matematike je obvezen tudi tuji jezik). Glede na predmetni izpitni katalog za splošno maturo iz angleščine (ta je usklajen z veljavnimi učnimi načrti za gimnazijo) kandidati dokazujejo razvite receptivne in produktivne zmožnosti, in sicer poslušanje in branje ter govorjenje in pisanje, kot uporabniki angleščine se zavedajo svojega medkulturnega položaja in se temu ustrezno odzivajo, poudarek pa je dan tudi samostojnemu kritičnemu razmišljanju in vrednotenju. Program jih pripravlja na ustrezne jezikovne rabe na javnem, osebnem, poklicnem in izobraževalnem področju, gradiva, ki so predvidena za pripravo, pa kandidatom omogočajo aktivnosti na različnih taksonomskih stopnjah. Nekaj je poznavanja dejstev, podatkov, pojmov in opredelitev, precej več dejavnosti kandidate navaja k aktivni uporabi pridobljenega znanja, del gradiv pa jim omogoča samostojne in izvirne interpretacije, analizo in sintezo, samostojno kritično in utemeljeno vrednotenje.

2.2. Kandidati

Večina kandidatov, ki opravlja izpit iz angleščine v okviru splošne mature, je gimnazijcev, ki so uspešno končali četrti letnik in s tem zaključujejo svoje srednješolsko izobraževanje. Splošno maturo iz angleščine opravljajo tudi kandidati po uspešno opravljenem maturitetnem tečaju, kandidati, ki sicer opravljajo poklicno maturo, ter tisti, ki v letu, v katerem opravljajo maturo, dopolnijo najmanj 21 let.

Na leto maturo iz angleščine opravlja med 8000 in 9000 kandidatov, 2000 le-teh opravlja maturo na višji ravni.

2.3. Cilji

Cilje izpita iz angleščine v okviru splošne mature določa Predmetni izpitni katalog za splošno maturo iz angleščine (Baebler et al. 2008: 7–8, Forštner et al. 2010: 20). Med zmožnostmi in sposobnostmi navaja npr. ustno in pisno posredovanje informacij in razumevanje le-teh, ustno in pisno izražanje lastnega mnenja in razpravljanje o različnih temah, sporazumevanje v vsakdanjih govornih položajih in v medkulturnih okoliščinah. Kandidati, ki maturo opravljajo na osnovni ravni, so zmožni ustno interpretirati predpisana književna besedila, od tistih, ki se prijavijo na višjo raven, pa pričakujemo, da pokažejo poznavanje celovitega umetnostnega besedila ustno in pisno. Zmožni so književno besedilo analizirati in predstaviti lastno mnenje in svoj odnos do besedila. Na višji ravni naj bi bili kandidati sposobni tudi osnovnega medjezikovnega posredovanja (torej v angleščini povzeti bistvo in glavne podatke iz besedila, napisanega v materinščini).

Čeprav je bilo že večkrat jasno povedano, da se pri splošni maturi iz angleščine ne preverja gole faktografije ali pravil, so v Predmetnem izpitnem katalogu za splošno maturo iz angleščine (Baebler et al. 2008) vendarle v razdelku Znanje navedeni tudi poznavanje besedja, glasoslovja, oblikoslovja, skladnje in pravopisa ter sociolingvističnih in pragmatičnih zakonitosti angleščine ter (medkulturno) razumevanje bistvenih vidikov kulture in civilizacije dežel angleškega jezika. Poudariti je treba, da se navedeno preverja v okviru kandidatove aktivne rabe tujega jezika. Nekoliko izstopa le preverjanje poznavanja umetnostnih besedil, kjer mora kandidat s svojimi odgovori, ki so ustrezno podprti z navedki iz samih besedil, dokazati, da je predpisana besedila dejansko prebral.

2.4. Shema izpita

Shema izpita se bo v prihodnosti precej spremenila, saj je bilo v letih 2009 in 2010 (ob soočanju zelo različnih pogledov na tematiko preverjanja znanja na področju tujih jezikov) uvedenih kar nekaj sprememb, ki so že upoštevane v najnovejšem Predmetnem izpitnem katalogu za angleščino (v času oddaje tega članka še v tisku). Ker v času priprave tega članka še ni dostopen, pa tudi zato, ker je bila pri izpeljavi projekta »Umestitev izpitov iz angleščine v skupni evropski referenčni okvir za jezike« obravnavana sedaj veljavna shema izpitnih pol, v prispevku upoštevamo le slednjo.

Preverjanje znanja angleščine v okviru splošne mature poteka na osnovni in na višji ravni zahtevnosti. Preverjanje je pisno in ustno. Pisna naloga je enotna za celotno državo in je zunanje ocenjena s pomočjo zunanjih ocenjevalcev, ustni del pa je ocenjen notranje (vrednoti šolska izpitna komisija). Vrednost eksternega dela znaša 80 % končne ocene, vrednost internega pa 20 %.

V Izpitni poli 1 (IP1), del A, se preverja bralno razumevanje (20 % končne ocene), v delu B pa poznavanje in rabo jezika (20 % končne ocene). Oba dela prve izpitne pole preverjata jezikovne zmožnosti v kontekstu, ne izoliranih postavk. Iz-

pitna pola 2 (IP2) preverja slušno razumevanje (10 % končne ocene), v tretji izpitni poli pa kandidati z dvema sestavkoma dokažejo svojo zmožnost samostojnega pisnega sporočanja (10 + 20 % končne ocene). Ustni del znaša 20 % končne ocene.

Predmetni izpitni katalog kot tip izpitnih nalog navaja različne možnosti in opozarja, da so v izpitnih polah lahko vsako leto uporabljene drugačne naloge, a se dejansko to še ni zgodilo. Sprememba, ki je bila vpeljana leta 2009, je bila posebej najavljena: učitelji so bili nanjo posebej opozorjeni pisno (z uradnim dopisom šolskim aktivom anglistov) in ustno (na izobraževalnih seminarjih) že dve leti pred tem.

2.5. Rezultati na spomladanskih rokih 2007, 2008, 2009

Statistična analiza posameznih izpitnih pol, nalog in celo nekaterih vprašanj je dosegljiva v letnih poročilih o splošni maturi (gl. Splošna matura, Statistični podatki 2010). Na tem mestu zato navajamo predvsem tiste podatke, ki so zanimivi za primerjavo izpitnih pol zadnjih treh let, ter tiste, ki v statističnih obdelavah niso omenjeni. Obenem poudarjamo, da bi bila prava primerjalna statistična analiza mogoča šele, ko bi bile v polah uporabljene sidrne naloge (umerjene naloge, ki se skozi leta ponavljajo) in pa sistematično opravljeno predtestiranje.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	vsi/ izbrani vzorec		vsi/ izbrani vzorec					
07	6787/ 5421	3,2/ 3,4	2530/ 2343	4,1/ 4,2	0,79	30,00 %	23,13 %	37,58 %
08	6537/ 5269	3,1/ 3,3	2405/ 2222	4,4/ 4,4	0,77 VR	30,00 %	32,58 % le VR	12,09 OR, 46,16 VR
09	6607/ 5326	3,2 3,3	2299/ 2115	4,5/ 4,5	*1	30,00 %	31,22 % le VR	44,67 % VR

(Friš 2009, Vogel 2008, Šimenc 2007)

Legenda

Stolpec 1 Leto izpitne pole

Stolpec 2 Število kandidatov na OR

Stolpec 3 Povprečna ocena na OR

Stolpec 4 Število kandidatov na VR

Stolpec 5 Povprečna ocena na VR

Stolpec 6 Indeks zanesljivosti – zaželeno 0,9, pogojno sprejemljivo 0,8.

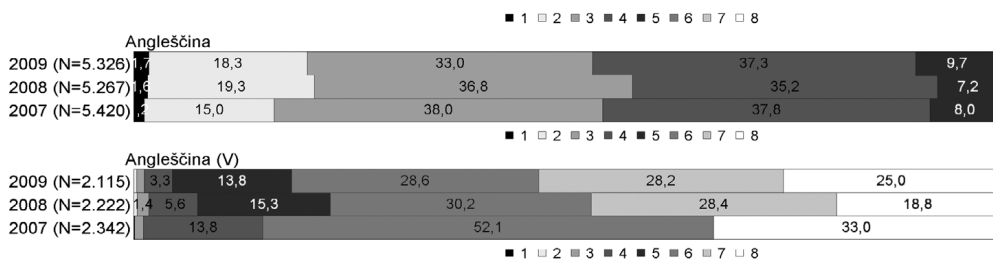
Stolpec 7 Indeks objektivnosti – zaželeno vsaj 0,80 (idealno 0,90) – dovoljeno največ 10 % s slabim indeksom.

Stolpec 8 Indeks ločljivosti – ustrezen nad 0,20 – meja 20 %

Stolpec 9 Indeks težavnosti – vsota pretežkih (IT < 0,10) in prelahkih (IT > 0,90) vprašanj.

¹ Ni podatka, ker je bil znotraj zaželenih meja.

Razpored točkovnih ocen 2007–2009



(Friš 2009: 22)

Čprav je pri evalvaciji testov običajno ključna statistična obdelava pol, nalog in posameznih vprašanj (cf. Madsen 1983: 178–184), naj namesto drugod dostopnih statističnih podatkov na tem mestu kot zanimivost primerjamo izpitne pole glede na vir, iz katerega je bilo vzeto uporabljeno gradivo, dolžino nalog in število vprašanj. Ustnega dela in Pol 3A in 3B tukaj podrobneje ne bomo obravnavali, saj še niso ustrezno umeščene po SEJO.

Podatki, ki morajo načeloma biti omenjeni v specifikaciji izpitnih pol (cf. Bachman & Palmer 1996: 45–53), kažejo naslednje:

- Viri za besedila, ki so uporabljena v polah IP1A in IP1B, se v zadnjih treh letih niso spremenili. V pregledanih polah je 23 nalog, ki so bile v polah za obe ravni uporabljene 34-krat (nekatero naloge so uporabljene na obeh ravneh). Vsa uporabljena besedilna gradiva so vzeta iz časopisnih člankov, dvakrat iz revijalne priloge časopisa. Nabor časopisov se ne menja.
- Čas reševanja posameznih pol se ni spremenil; manjša sprememba formalne narave je zabeležena le na prvi strani IP2 (Preverjanje slušnega razumevanja): leta 2007 je čas reševanja označen kot »20 minut«, leta 2008 in 2009 pa »do 20 minut«. Ker se posnetki med seboj po dolžini nekoliko razlikujejo, je spreminjena oznaka pač točnejša.
- Teme so kljub določeni žanrski enobarvnosti (časopisni članki) raznolike in segajo na številna področja; kljub temu, da nekoliko prevladujejo teme s področja potovanja in okolja, je znotraj omenjenih področij možna široka paleta podtem oziroma različnih pristopov k pisanju.
- Vizualne podpore (fotografij, ilustracij, skic) pri besedilih v pregledanih polah IP1A, IP1B in IP2 ni.
- V člankih, ki so uporabljene v polah za preverjanje bralnega razumevanja in rabe jezika, je uporabljena standardna angleščina. Časopisi, ki služijo kot vir, ne uporabljajo pogovornih oblik ali slenga, občasno je besedilo lahko stilno zaznamovano (npr. naslov prispevka, citat).
- Na posnetkih, ki so bili v letih 2007–2009 uporabljene pri slušnem razumevanju, je pri nekaterih izmed govorcev zaznati narečje oziroma lokalno obarvano govorico. Rezultati, ki so pri IP2 primerljivi z interno vrednotenim delom izpita (ustnim izpitom), kažejo, da pola slovenskim dijakom praviloma ne povzročajo težav.

- V obravnavanem obdobju je prišlo v izpitni poli IP1A do spremembe: namesto treh nalog (kratkih odgovorov na vprašanja, povezovanja in naloge izbirnega tipa 'napačno/pravilno/ni v besedilu' (T/F/NG) na osnovni ravni ter kratkih odgovorov na vprašanja, dopolnjevanja in naloge izbirnega tipa 'napačno/pravilno/ni v besedilu' (T/F/NG) na višji ravni) kandidati v letih 2009 (in 2010) rešujejo zgolj dve nalogi (kratkih odgovorov na vprašanja, povezovanja na osnovni ravni ter kratkih odgovorov na vprašanja in dopolnjevanja na višji ravni).
- Skupno število besed v besedilih ostaja na osnovni ravni približno enako, v poli 2009 je v polah za bralno razumevanje na višji ravni nekaj manj besedila. Zmanjšalo se je število vprašanj, verjetno zaradi nekoliko zahtevnejšega tipa naloge. Odločitvi za spremembo tipa naloge je namreč botrovalo mnenje, da naloge izbirnega tipa niso vedno zanesljiv pokazatelj jezikovnega znanja, obenem je komisija kandidatom želela omogočiti, da besedila preberejo nekoliko bolj poglobljeno in se z njimi ukvarjajo tudi na ravni besedila in ne zgolj stavka ali odstavka. Prevladovalo je mnenje, da izbrani tip naloge to omogoča.

3. POKLICNA MATURA

3.1. Splošno

Poklicna matura je državni izpit z dvojno kvalifikacijo. Je oblika zaključnega izpita, s katerim kandidat pridobi srednjo strokovno izobrazbo, hkrati pa kandidatom omogoča nadaljevanje študija na terciarni ravni, na strokovnih in drugih visokošolskih inštitucijah (prim. Zakon o maturi 2007, 3. člen).

Izpit se opravlja iz štirih predmetov, dva sta splošnoizobraževalna (slovenščina in matematika oziroma tuji jezik), eden strokovnoteoretični, eden pa zaobjema preizkus praktične usposobljenosti za delo v stroki. Kandidati obvezno opravljajo izpit iz slovenščine (oziroma italijanščine ali madžarščine na območjih, kjer živita obe narodni skupnosti) in temeljnega strokovnoteoretičnega predmeta. Kot tretji predmet izberejo bodisi matematiko bodisi tuji/drugi jezik (npr. angleščino), medtem ko četrti predmet predstavlja obliko dokazovanja usposobljenosti za delo v stroki oziroma poklicu.

3.2. Kandidati

Poklicno maturo opravljajo kandidati srednjega tehniškega in drugega strokovnega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja in poklicnega tečaja (Zakon o maturi 2007, 3. člen). Pogoji za pristop k izpitu je uspešno zaključen (i) zadnji letnik izobraževalnega programa za pridobitev srednje strokovne izobrazbe, (ii) opravljen mojstrski izpit, (iii) uspešno končan četrti letnik gimnazije in (iv) opravljen poklicni tečaj (Zakon o maturi 2007, 24. člen). Populacija, ki pristopa k izpitu, je torej heterogena. Izobraževanje kandidatov se pogosto razlikuje v vsebini (različni katalogi znanja), trajanju (različno število ur izobraževanja) in oblikah priprave (redno vpisani dijaki v nasprotju z odraslimi, ki se izobražujejo v tečajnih

oblikah). Enotno zahtevnost izpita in enake pogoje naj bi jim zagotavljali predmetni izpitni katalogi (prim. Meglič 2010: 12).

Kandidati maturo lahko opravljajo v treh rokih: spomladanskem, jesenskem in zimskem. Najbolj množično obiskan je spomladanski rok. Tako je v letu 2009 na njem poklicno maturo opravljalo 9507 kandidatov, kar znaša preko 75 % vseh kandidatov, ki so v letu 2009 opravljali poklicno maturo. Tisti, ki so spomladanskem roku istega leta opravljali izpit iz tretjega predmeta, so si večinoma izbrali izpit iz matematike (57,4 %), medtem ko je izpit iz tujega jezika izbralo 3457 kandidatov (42,7 %), od tega iz angleškega jezika 3011 kandidatov (37,2 %). Podobno porazdelitev pri opravljanju izpita iz tretjega predmeta je zaznati tudi na spomladanskih rokih v letih 2008 in 2007, ko si je angleščino izbralo 35,2 % oziroma 34,9 % kandidatov. Ugotovimo lahko, da k izpitu iz angleškega jezika na najštevilnejšem, spomladanskem roku poklicne mature običajno pristopi približno tretjina kandidatov, ki opravljajo izpit iz poklicne mature. Več kot polovica kandidatov na poklicni maturi torej ne opravlja izpita iz tujega jezika, medtem ko je ta na splošni maturi obvezen za vse.

Od splošne mature se poklicna matura razlikuje tudi v tem, da ne omogoča vpisa v univerzitetne programe. Če se kandidat poklicne mature želi vpisati v tak program, mora opraviti dodaten izpit iz predmeta splošne mature, s pridržkom, da različni univerzitetni programi lahko zahtevajo opravljanje izpitov iz različnih predmetov splošne mature. Uspeh kandidatov, ki se odločajo za opravljanje dodatnega predmeta splošne mature, je razmeroma nizek (v letu 2009 le 53-odstoten; gl. Meglič 2010: 106), kar je pričakovano glede na razlike med strokovnimi in gimnazijskimi programi. Izpit iz angleščine kot dodatnega maturitetnega predmeta sicer opravlja razmeroma veliko kandidatov. V letu 2009 se je zanj odločilo 150 od 1398 kandidatov, ki so opravljali izpit iz dodatnega predmeta.

3.3. Cilji

Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo, Angleščina (Košir et al. 2007; trenutno velja katalog za leto 2009, v veljavo pa stopa prenovljeni katalog za leto 2011) od kandidatov zahteva naslednje zmožnosti:

- razumeti bistvo podatkov v avtentičnih pisnih besedilih različnih virov,
- razumeti in se ustrezno odzvati na vprašanja, navodila ipd. v interakciji s sogovorncem,
- pogovarjati se/razpravljati v vsakdanjih govornih situacijah in v predvidenih poklicnih položajih,
- pisno ali ustno izraziti svoja mnenja, prepričanja, občutke na podlagi slikovne ali besedne predloge,
- ustno povzeti bistvo pisnega besedila, ki se nanaša na splošno ali poklicno področje,
- ustno predstaviti pri pouku obravnavano splošno ali poklicno temo in o njej razpravljati,
- pisno se izraziti v obliki pisma, vabila, prošnje, opis, poročila, predstavitev ipd.
- pisno izraziti svoja mnenja, zanimanja in občutke, predstaviti utemeljitve v zvezi s temami in podtemami, ki jih predpisuje predmetni izpitni katalog.

Zgoraj zapisani cilji predmetnega izpitnega kataloga za angleščino na poklicni maturi so skladni s Katalogom znanja iz leta 2007 (gl. Gospodarič et al. 2007), ki je skupen vsem tujim jezikom znotraj posameznega programa izobraževanja: srednje strokovno izobraževanje, SSI, poklicno-tehniško izobraževanje, PTI, in srednje poklicno izobraževanje, SPI. Programi so heterogeni, o čemer med drugim priča tudi število ur, ki jih predvidevajo za tuji jezik: angleščina kot tuji jezik v programih SSI in PTI obsega 408 ur, v programu SPI 164 ur, kot drugi tuji jezik v vseh omenjenih programih pa obsega med 30 in 270 ur. Kandidatom je torej resnično skupen le predmetni izpitni katalog.

Katalog znanja je najbolj obsežen v programih SSI in PTI. Za vse tuje jezike opredeljuje splošne in specifične kompetence tujega jezika, poda splošne in učne cilje predmeta, določi minimalne standarde in navede didaktična priporočila, v katerih kot učni pristop opredeli celostno-jezikovni pristop oziroma t. i. komunikacijski model. Katalog znanja opozarja tudi na udejanjanje ključnih zmožnosti in ključne usmeritve pri vrednotenju znanja, in privzema, da mora »strokovno izobraževanje slediti zahtevam naglega vsestranskega razvoja in s tem povezanim poklicnim spremembam« (Gospodarič et al. 2007: 9), kar se odraža tudi pri pouku jezika stroke, ki je v naštetih programih stalnica in predstavlja še en poudarek, ki ga splošna matura ne pozna.

Tako predmetni izpitni katalog kot katalog znanja se navezujeta na SEJO. Novi predmetni izpitni katalog za poklicno maturo iz angleščine za leto 2011 prvič kot pričakovano raven zahtevnosti navaja raven B1, čeprav pred objavo predmetnega izpitnega kataloga izpitne pole še niso bile sistematično standardizirane in ustrezno umeščene glede na okvir. Projekt Državnega izpitnega centra je torej dobrodošel.

3.4. Shema izpita in sestava izpitnega kompleta

Do leta 2011 je v veljavi naslednja shema pisnega izpita.

Izpitna pola	Zmožnost	Čas reševanja	Število točk	Delež pri oceni
IP1	A: Bralno razumevanje B: Poznavanje in raba jezika	60 minut	30	30 %
IP2	Pisno sporočanje	60 minut	30	30 %
	Krajši pisni sestavek	(20 minut)	(10)	(10 %)
	Vodeni spis	(40 minut)	(20)	(20 %)
Skupaj		120 minut	60	60 %

V prihodnosti bo zgradba pisnega izpita na poklicni maturi iz tujih jezikov poenotena za angleščino, italijanščino in nemščino. Tujejezikovne državne predmetne komisije na poklicni maturi so se za predmetni izpitni katalog za leto 2011 uskladile in se odločile, da naloge iz poznavanja in rabe jezika nadomesti razširjeni del izpita z nalogami iz bralnega razumevanja. Čas reševanja izpitnih pol in njihov delež pri oceni pri angleščini ostaja nespremenjen.

Predmetni izpitni katalog za pisni del izpita predvideva širok nabor nalog, zaradi česar izbor tipov nalog za posamezen izpitni komplet ni vedno enak.

V zadnjih petih letih (2005–2009) se je bralno razumevanje preverjalo z dvema nalogama na polo (skupaj 15 točk), uporabljeni so bili naslednji tipi nalog: pravilno/napačno, povezovanje in kratki odgovori. Zmožnost poznavanja in rabe jezika se je ravno tako preverjala z dvema nalogama (skupaj 15 točk), pojavljali pa so se tipi nalog, ki so od kandidatov zahtevali izbiro pravilnega odgovora, izbiro ustrezno obliko glagola, tvorjenje besed ali iskanje ustreznih besed v besedilu. Kot besedilna vrsta se pri zgoraj omenjenih tipih nalog najpogosteje pojavlja časopi-sni članek.

V drugi izpitni poli je vključen krajši pisni sestavek, ki od kandidatov običajno zahteva izbiro ene od treh slikovnih in/ali besedilnih iztočnic in kratko argumentacijo odločitve. Krajšemu pisnemu sestavku sledi vodeni spis, ki je približno dvakrat daljši in običajno v obliki pisma odgovarja na pretežno besedilno iztočnico.

Pisnemu delu izpita, predstavljenemu zgoraj, sledi še ustni del, katerega delež pri celotnem izpitu je 40 %, traja 20 minut in vsebuje tri vprašanja, dve od katerih sta, skladno s smernicami katalogov znanja in določili predmetnega izpitnega kataloga, obvezno s področja jezika stroke. Ustnega dela tukaj podrobneje ne bomo obravnavali, saj še ni ustrezno umeščen po SEJO.

3.5. Rezultati na spomladanskih rokih

3.5.1. Spomladanski roki 2007, 2008 in 2009

Spodnja preglednica vsebuje primerjavo uspeha kandidatov na pisnem delu poklicne mature iz angleščine v treh zaporednih spomladanskih rokih (prim. Meglič 2010: 57).

Leto	Št. kand.	1	2	3	4	5	uspeh	pov. oc.
2007	3372	87 (2,6)	546 (16,2)	1388 (41,2)	1071 (31,8)	283 (8,4)	3288 (97,5)	3,3
2008	3256	102 (3,1)	522 (16,0)	1148 (35,3)	1058 (32,5)	426 (13,1)	3154 (96,9)	3,4
2009	3011	70 (2,3)	526 (17,5)	1153 (38,3)	893 (29,7)	369 (12,3)	2941 (97,8)	3,3

Legenda

- Stolpec »leto« Leto opravljanja mature
 Stolpci »1-5« Število in odstotek kandidatov, ki so dobili oceno 1, 2 ...5 glede na leto
 Stolpec »uspeh« Število in odstotek uspešnih kandidatov glede na leto
 Stolpec »pov. oc.« Povprečna ocena glede na leto

Razlike med rezultati spomladanskega roka poklicne mature iz angleščine v letih 2007, 2008 in 2009 pokažejo, da je število nezadostnih ocen leta 2008 naraslo, v letu 2009 pa padlo na raven, nižjo od tiste iz leta 2007. V letu 2009 je

poklicno maturo uspešno sicer zaključil največji odstotek kandidatov v opazovanem obdobju. Povprečna ocena v vseh treh spomladanskih rokih ostaja skoraj nespremenjena.

Precejšen delež kandidatov (nad dve tretjini) v vseh treh obdobjih dosega oceno 3 ali oceno 4, kar Državna predmetna komisija za poklicno maturo za angleščino (DPKPM ANG) pripisuje sestavi populacije, širokemu naboru različnih programov in tudi usklajenosti poklicne mature s katalogi znanja. Z vsebinskega vidika lahko tudi poklicno maturo torej opredelimo kot tip izpita, ki preverja tako raven jezikovne zmožnosti kot tudi znanje vsebin, doseženo v času izobraževanja in pogojeno s Katalogom znanja. Tudi za izpit iz angleščine na poklicni maturi je torej moč trditi, da je kombinacija prvin t. i. testov uspešnosti (angl. achievement) in testov aktivnega znanja (angl. proficiency) (Alderson et al. 1995: 12, Bachman 1990: 71, McNamara 2000: 7). Upošteva je vprašanja iz jezika stroke, ki jih kandidati dobijo na ustnem delu izpita, pa ga lahko deloma uvrstimo celo med teste za posebne namene (angl. specific purposes) (Alderson et al. 1995: 12).

Vidimo, da razlike med rezultati glede na rok ali leto opravljanja niso velike. Kandidati so v opazovanih obdobjih najbolj uspešni na spomladanskem izpitnem roku, kar je povezano s strukturo populacije, ki poklicno maturo opravlja v posameznih rokih. DPKPM ANG je v Letnem poročilu 2009 (Meglič 2010: 56–59) zapisala, da raznolikost populacije, ki opravlja poklicno maturo iz angleščine, kliče k razmisleku o uvedbi dveh ravni zahtevnosti izpita, kakršni že pozna splošna matura iz angleščine.

3.5.2. Težavnost pisnega izpita v obdobju 2005–2009

Primerjava posameznih delov dosedanjih izpitnih rokov je težavna z več vidikov:

- predmetni izpitni katalog za poklicno maturo iz angleščine dopušča širok nabor nalog in ne določa tipov nalog v posameznem izpitnem kompletu, zato se isti tip naloge ne ponavlja na vsakem izpitnem roku;
- test preverja znanje na več področjih (bralno razumevanje, poznavanje in raba jezika, pisno in govorno sporočanje);
- ker naloge niso predtestirane oziroma pilotirane, je konstantnost ravni zahtevnosti v celoti odvisna od sestavljalcev testa;
- test vsebuje tudi naloge z razmeroma odprtimi vprašanji, katerih vrednotenje je odvisno od usposobljenosti in standardiziranosti ocenjevalcev;
- Državni izpitni center (Ric) pri poklicni maturi statistično obdela le vzorec populacije v spomladanskem izpitnem roku.

Za analizo smo uporabili podatke, ki jih zbira in obdela Ric s pomočjo naključno izbranega vzorca šol, ki zaobseže od 4 do 8 % populacije (v opazovanem obdobju to znaša med 184 in 240 izpitnimi kompleti spomladanskega izpitnega roka). Spodnja tabela predstavlja povprečne vrednosti indeksa težavnosti za posamezne dele pisnega dela izpita po letih.

Leto	bralno razumevanje (IP1-A)	poznavanje in raba jezika (IP1-B)	pisno sporočanje (IP2)	pisni test skupaj
2005	0,77	0,65	0,76	0,73
2006	0,79	0,61	0,78	0,74
2007	0,75	0,51	0,75	0,69
2008	0,85	0,49	0,73	0,7
2009	0,83	0,47	0,72	0,69
Povprečje petih let	0,80	0,55	0,75	0,71

Zgornje podatke smo dodatno obdelali, pri čemer nas je zanimalo, ali se rezultati bistveno razlikujejo po letih in ali se skupni rezultat testa bistveno razlikuje od njegovih posamičnih delov. Za analizo smo uporabili statistično testiranje hipotez s porazdelitvijo χ -kvadrat (Čibej 1988, Ferligoj 1981). Rezultati so pokazali naslednje:

- Dvostranski test χ -kvadrat pove, da se rezultati signifikantno ($p=0,05$) razlikujejo po letih.
- Enostranski χ -kvadrat test pove le, da obstajajo signifikantne razlike ($p=0,05$) med celotnim rezultatom in drugim delom izpita (poznavanje in raba jezika).

Razlike po letih, ki so razvidne iz zgornje tabele in so statistično signifikantne, v zadnjih treh letih v opazovanem obdobju torej kažejo slabše rezultate na pisnem delu testa. Iz zbranih podatkov žal ni razvidno, ali so taki rezultati posledica zahtevnejših izpitnih pol, slabše pripravljenih kandidatov ali česa drugega. K popolnejši analizi bi nedvomno pripomogle sidrne naloge, torej umerjene naloge, ki se skozi leta ponavljajo, in sistematično opravljeno predtestiranje.

Druga ugotovitev, ki sledi iz statistične analize, pa pokaže signifikantno slabše rezultate pri delu izpita, ki vsebuje naloge o poznavanju in rabi jezika. Rezultati poklicne mature v opazovanem obdobju torej nedvoumno potrjujejo, da imajo kandidati na poklicni maturi glede na celoten pisni test največ težav s poznavanjem in rabo jezika (»slovnico«), medtem ko za ostale dele izpita tega ne moremo trditi. Predmetni izpitni katalog, ki stopa v veljavo z letom 2011, je težišče preverjanja pri prvi izpitni poli prenesel na bralno razumevanje, zato je pričakovati, da rezultati posameznega dela izpitnega kompleta ne bodo več bistveno odstopali od rezultata celotnega pisnega dela.

4. SKUPNI ZAKLJUČKI IN PRIMERJAVA SPLOŠNE IN POKLICNE MATURE

4.1. Splošno

Nekaj pomembnih razlik med splošno in poklicno matura je:

- splošna matura ne predvideva izpitnih vprašanj iz jezika stroke;

- splošna matura in poklicna matura se razlikujeta glede na pričakovano raven zahtevnosti po SEJO;
- na razlike med kandidati, ki opravljajo splošno in poklicno maturo, opozarja razmeroma nizek uspeh kandidatov s poklicne mature, ki se odločijo opravljati izpit iz angleščine kot dodatnega maturitetnega predmeta splošne mature;
- maturi se razlikujeta po shemi in sestavi izpita, kar je glede na opredeljene cilje posameznih izpitov tudi razumljivo;
- na poklicni maturi kandidati izbirajo med matematiko in angleščino, zato k izpitu iz angleščine na poklicni maturi pristopi le približno tretjina kandidatov, ki opravljajo maturo;
- na poklicno maturo se zaradi raznolikih programov strokovnega izobraževanja prijavlja bolj heterogena populacija;
- Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo, Angleščina za leto 2011 (Košir et al. 2009) ukinja preverjanje poznavanja in rabe jezika in ta del izpitne pole nadomešča z dodatnimi nalogami iz bralnega razumevanja, medtem ko splošna matura ohranja naloge poznavanja in rabe jezika;
- tudi novi Predmetni izpitni katalog za splošno maturo, Angleščina (Forštner et al. 2010) je bil – podobno kot tudi prejšnji – ob nastajanju usklajevan z veljavnim učnim načrtom za angleščino na gimnazijah in je sledil priporočilom SEJO;
- predmetni izpitni katalog na poklicni maturi je usklajen s Katalogom znanja iz leta 2007 (gl. Gospodarič et al. 2007), ki je enoten za vse tuje jezike.

4.2. Primerjava po vodilih EALTE

Primerjava je opravljena na izbranih in za potrebe tega prispevka prirejenih vodilih (gl. EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment 2010), ki jih je pripravila EALTA, Evropska zveza za testiranje in preverjanje znanja pri jezikih, in sicer tako za praktične potrebe učiteljev jezikov, obenem pa tudi za uporabo v različnih izpitnih centrih in drugih institucijah, ki se ukvarjajo s testiranjem.

4.2.1. Splošne značilnosti

- a. Kako jasna je specifikacija izpita?
 - Splošna matura (SM) in poklicna matura (PM): Specifikacije za izpitno polo nastajajo in se dopolnjujejo v času trajanja projekta, do sedaj je namesto specifikacije služil vsakoletni predmetni izpitni katalog.
- b. Kakšni so cilji?
 - SM: Kandidati dokazujejo, da dosegaajo standarde znanja, ki so določeni s cilji gimnazijskega programa; splošna matura je obenem zaključni izpit za pridobitev srednje izobrazbe in preizkus usposobljenosti kandidatov za univerzitetni študij.
 - PM: Kandidati dokazujejo, da dosegaajo standarde znanja, ki so določeni v predmetnem izpitnem katalogu, ki je skladen s Katalogom znanja; kandi-

dati z opravljeno poklicno maturo pridobijo srednjo strokovno izobrazbo, hkrati pa lahko nadaljujejo študij na terciarni ravni, na strokovnih in drugih visokošolskih institucijah.

c. Na koliko ravneh lahko kandidati opravljajo izpit?

- SM: Na osnovni in višji ravni.
- PM: Raven je le ena.

č. Kako je izpit vrednoten?

- SM: 80 % izpita je vrednoteno eksterno, 20 % interno. Dve vprašanji za interni del pripravi Državna predmetna komisija za splošno maturo za angleščino (DPKSM ANG), eno pa učeči učitelj.
- PM: Izpit vrednotijo učitelji interno, vendar na podlagi eksternih moderiranih navodil za ocenjevanje in meril, objavljenih v predmetnem izpitnem katalogu. Ocenjevalci se redno usposabljaajo na standardizacijskih seminarjih.

d. Kdo so kandidati? Koliko jih je?

- SM: gimnazijci, ki so uspešno končali četrti letnik; kandidati, ki so uspešno opravili maturitetni tečaj; kandidati, ki sicer opravljajo poklicno maturo; tisti, ki v letu, v katerem opravljajo maturo, dopolnijo najmanj 21 let. Vsako leto splošno maturo iz angleščine opravlja med 8000 in 9000 kandidatov.
- PM: Kandidati srednjega tehniškega in drugega strokovnega izobraževanja, poklicno-tehniškega izobraževanja in poklicnega tečaja. Poklicno maturo iz angleškega jezika vsako leto opravlja približno 3000 kandidatov.

e. Katere jezikovne zmožnosti preverja izpit?

- SM: Branje, pisanje, poslušanje in govorjenje, produkcija in recepcija.
- PM: Branje, poznavanje in raba jezika (do leta 2011), pisanje in govorjenje, produkcija in recepcija.

f. Kdo sestavlja izpit, kakšne izkušnje imajo sestavljavci?

- SM: DPKSM ANG; dolgoletni profesorji angleščine z opravljenim strokovnim izpitom, ki učijo v gimnazijskih programih; komisijo praviloma vodi predstavnik oddelka za anglistiko ene izmed slovenskih univerz.
- PM: Državna predmetna komisija za poklicno maturo za angleščino (DPKPM ANG); dolgoletni profesorji angleščine z opravljenim strokovnim izpitom; praviloma komisija vključuje predstavnika Zavoda RS za šolstvo (ZRSŠ) in predstavnika oddelka za anglistiko ene izmed slovenskih univerz.

g. Kakšnega izobraževanja so deležni sestavljavci?

- SM in PM: Udeležba na občasnih izobraževanjih, ki jih organizira Ric; samoiniciativna (pogosto samoplačniška) udeležba na izobraževanjih v tujini.

h. Kakšna je raven izpita glede na SEJO? Kako je bila določena?

- SM: Raven se pravkar določa v okviru projekta umestitve izpitov iz angleščine glede na SEJO, del katerega je tudi usposabljanje presojevalcev – eksper-

tov, analiza statističnih podatkov in presoja vseh izpitnih pol. Projekt še ni končan. Trenutna ocena ravni je B2 (več v točki 5.).

- PM: Raven se pravkar določa v okviru projekta umestitve izpitov iz angleščine glede na SEJO, del katerega je tudi usposabljanje presojevalcev – ekspertov, analiza statističnih podatkov in presoja vseh izpitnih pol. Projekt še ni končan. Trenutna ocena ravni je B1 (več v točki 5.).

4.2.2. Zagotavljanje kakovosti izpitnih pol in celotnega poteka izpita

a. So izpitne naloge pilotirane/predtestirane? Kje in na kakšnem vzorcu?

- SM: Naloge za izpitne pole so bile nekaj let pilotirane s pristankom Rica, danes se ustanova nekoliko distancira. Tedaj in danes je izvedba pilotiranja takorekoč zasebni projekt članov komisije, ki si prizadevajo za večjo kakovost izpitnih pol. Danes se iz iste želje pilotiranje nadaljuje in še vedno poteka kot interni projekt članov in članic komisije. Vzorec niha med približno 60 in 120 kandidati, saj pilotiranje posega v redno delo, zaradi zagotavljanja tajnosti pa ne more biti opravljeno večkrat v istem razredu.
- PM: Naloge niso pilotirane/predtestirane. Delno pilotiranje je bilo izvedeno le pred uvedbo nekaterih novih tipov nalog iz bralnega razumevanja. Pilotiranje je bilo izvedeno samoiniciativno in na premajhnem vzorcu (zaradi zagotavljanja tajnosti in obremenjenosti članic DPKPM ANG, ki imajo dostop do ustrezne populacije).

b. Kakšne podatke se zbira pri pilotiranju (npr. mnenja učiteljev, kandidatov ...)?

- SM: Ker pri pilotiranju sodeluje le majhno število posebej izbranih učiteljev, se mnenja učiteljev posebej ne zbira. (Že oddane izpitne pole so sicer kasneje anonimno pregledane s strani dveh profesorjev angleščine, njune pripombe obravnava komisija na svojih sejah). Mnenja kandidatov se ne zbira, ker le-ti niti ne vedo, da opravljajo pilotiranje nalog.
- PM: Ko je bilo izvedeno pilotiranje, se je zbiralo zgolj statistične podatke. Mnenja učiteljev komisija dobi prek Rica, ki za vsak izpitni komplet pridobi ocene dveh profesorjev, pregledovalcev kompletov.

c. Kdo obdela pri pilotiranju pridobljene podatke? Kakšne povratne informacije dobijo sestavljalci testov?

- SM: Pridobljene podatke je v DPKSM ANG v letih 2007–2009 obdelala glavna ocenjevalka s pomočjo programa, ki ga je dobila na Ricu. Podatke je komisija obravnavala na svojih rednih sejah.
- PM: Podatke je obdelala DPKPM ANG. Mnenja pregledovalcev izpitnih kompletov komisija obravnava na svojih rednih sestankih.

č. Kako so po izpitnem obdobju obdelane uporabljene naloge?

- SM: Naloge statistično obdela strokovna služba na Ricu, podatki so na voljo tudi DPKSM ANG, ki redno poda analizo izpitnih pol. Rezultati so zanimivi retrospektivno, žal pa premalo uporabljivi, saj nimamo sidrskih nalog.

- PM: Ric obdela le vzorec spomladanskega izpitnega roka in o podatkih obvesti DPKPM ANG. Podatki komisijo silijo v razmislek o oblikovanju prihodnjih nalog, sicer pa se predmetna komisija za poklicno maturo sooča s podobnimi težavami kot komisija za splošno maturo.
- d. Kako izpit odseva veljavne učne načrte in evropske dokumente?
- SM: predmetni izpitni katalogi, ki so bili pripravljani za leta 2007–2010, so bili pisani v skladu s tedaj veljavnim učnim načrtom, le-ta pa je upošteval smernice in priporočila Evropskega sveta.
 - PM: predmetni izpitni katalogi morajo biti usklajeni s Katalogom znanja, o čemer poda mnenje tudi ZRSS. Predmetni izpitni katalog za 2011 upošteva tudi nekatere smernice (predvideva raven B1).
- e. Ali obstajajo gradiva za pripravo na izpit?
- SM: Posebnih gradiv za pripravo na maturo ni, če ne štejemo predmetnega izpitnega kataloga in zbirke izpitnih pol iz preteklih let ter predpisanih književnih besedil. Kandidati se pripravljajo s pomočjo potrjenih učbenikov, ki se uporabljajo v gimnazijskem programu, in morebitnih dodatnih gradiv (filmov, časopisnih člankov, spletnih gradiv) po presoji učitelja.
 - PM: Primeri nalog so v predmetnem izpitnem katalogu, obstajajo zbirke ustreznih vaj, potrjeni učbeniki in gradiva, ki jih pripravijo profesorji. Predpisanih gradiv ni.
- f. Ali obstaja izobraževanje za učitelje, ki učijo v programih za opravljanje izpita?
- SM: Splošno izobraževanje učiteljev poteka v okviru seminarjev za stalno strokovno spopolnjevanje, ki ga v Sloveniji organizirajo Filozofska fakulteta v Ljubljani, ZRSS in drugi. Učitelji, ki so zunanji ocenjevalci, se dodatno izobražujejo na seminarjih – standardizacijah v organizaciji Rica.
 - PM: Izvajajo se redna (standardizacijska) usposabljanja v organizaciji ZRSS, ki so v zadnjih letih potekala dvakrat letno (po potrebi v dvojni izvedbi). Učitelji se jih morajo udeleževati enkrat na tri leta, če želijo ohraniti status ocenjevalca.

5. POSTAVLJANJE STANDARDOV V SKLADU S »SKUPNIM EVROPSKIM JEZIKOVNIM OKVIROM«

5.1. Uvod

Državni izpitni center je jeseni 2008 začel izvajati projekt »Umestitev izpitov iz angleščine in Skupni evropski referenčni okvir za jezike«, ki ga delno financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo za šolstvo in šport. Cilj projekta je omogočiti mednarodno primerljivost ravni zahtevnosti slovenskih izpitov iz angleščine na vseh ravneh izobraževanja in vsem, ki izpite opravijo, olajšati mobilnost, posredno pa tudi povratno vplivati na poučevanje in učenje tujih jezikov. V okviru pro-

jekta s strokovnjaki za jezikovno testiranje umeščamo slovenske izpite iz angleščine (nacionalno preverjanje znanja v devetletni osnovni šoli, izpita na poklicni in splošni maturi ter izpita za odrasle) v skladu s skupnimi evropskimi standardi za jezike, zapisanimi v dokumentu »Skupni evropski jezikovni okvir« (The Council of Europe 2001).

Pri izvedbi projekta sledimo postopkom, ki jih priporoča Svet Evrope in so podrobneje opisani v Priročniku o umeščanju jezikovnih izpitov v Skupni evropski jezikovni okvir – v nadaljevanju Priročnik (The Council of Europe 2009). V pomoč so nam tudi druga strokovna gradiva (The Council of Europe 2004, Cizek 2001, Cizek in Bunch 2007, drugi dokumenti in priporočila Sveta Evrope).

Do konca leta 2010 smo s pomočjo sredstev ESS in MŠŠ zaključili dobro polovico vseh aktivnosti, ki so potrebne za dokončen zaključek projekta. Standardizirali bomo receptivne zmožnosti omenjenih izpitov (bralno razumevanje, poznavanje in raba jezika in slušno razumevanje). Da bi cilj projekta dosegli v celoti, bi morali standardizirati še produktivne zmožnosti (pisanje in govorjenje) in standardizacijo zaključiti z validacijo.

Pri izvedbi aktivnosti sodelujemo s slovenskimi strokovnjaki za jezikovno testiranje in z mednarodno uveljavljenim strokovnjakom dr. Spirosom Papageorgiosom z ameriške Univerze iz Michigana (nekateri rezultati so predstavljeni v Papageorgiou 2009).

5.2. Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO)

SEJO je danes eden najpomembnejših dokumentov na področju učenja, poučevanja in vrednotenja jezikovnega znanja v Evropi. Uporablja se kot referenčni vir pri nastajanju učnih načrtov, testov znanja, izpitov in učbenikov. Uporabo jezika opisuje z vidika spretnosti, strategij in kompetenc, ki jih mora govorec razviti za uspešno komunikacijo na posameznih področjih (poklicno, javno, zasebno ali izobraževalno).

Skupni evropski jezikovni okvir opredeljuje tudi ravni zahtevnosti, na katerih komunikacija poteka. Znanje razdeli v šest osnovnih ravni zahtevnosti in opisuje, kaj govorec na posamezni ravni zna. Te ravni so opredeljene od nižje proti višji kot:

- A1: Breakthrough,
- A2: Waystage,
- B1: Threshold,
- B2: Vantage,
- C1: Effectiveness in
- C2: Mastery.

Ker v slovenščini še nimamo objavljenega prevoda tega dokumenta, terminologija še ni dokončno ustaljena. Imena ravni (A1–C2) uporabljamo pri postavljanju standardov, v sebi pa združujejo opise posameznih ravni. Za opis posameznih spretnosti, strategij in kompetenc govorca je v SEJO objavljenih še 54 podrobnih lestvic.

5.3. Postavljanje standardov

Postopek postavljanja standarda temelji na odločanju o razvrstitvi kandidatov na osnovi informacij, ki jih dobimo s testiranjem. Razvrstimo jih lahko v različne kategorije (npr. ni opravlil, zadovoljivo opravlil, dobro opravlil, odlično opravlil) ali pa ugotavljamo, koliko kandidatov je doseglo oziroma ni doseglo postavljenega standarda. Minimalno število točk predstavlja mejo med tistimi, ki standard dosežejo, in tistimi, ki ga ne.

Postopek postavljanja standardov, ki je jedro postopka umeščanja izpitov v skupni evropski jezikovni okvir, je natančno opisan v Priročniku in v Dodatku (The Council of Europe 2004, 2009).

Postopek postavljanja standardov mora biti veljaven. Za zagotavljanje postopkovne, notranje in zunanje veljavnosti sledimo predpisanim postopkom in zbiramo dokumente in podatke o natančnosti in doslednosti rezultatov. Za zagotavljanje zunanje veljavnosti smo se odločili za dve metodi postavljanja meje. Končno mejo postavimo po primerjanju mej po obeh metodah.

V postopku postavljanja standardov slovenskih izpitov iz angleščine sodelujejo strokovnjaki s področja jezikovnega testiranja, t. i. presojevalci (angl. judges). Ti se na osnovi strokovnih podlag, diskusij in statističnih podatkov odločajo o razvrstitvi postavk v posameznem testu/nalogi. Vsako postavljanje standarda se izvede dvakrat, saj presojevalci pred končno odločitvijo vedno razpravljajo in soočijo mnenja.

5.4. Uporabljena metodologija raziskovanja

5.4.1. Izbor presojevalcev

Projektna ekspertna skupina sestoji iz 11 presojevalcev, tj. učiteljev angleščine v srednji oziroma osnovni šoli, visokošolskih učiteljev angleščine Univerze v Ljubljani ter dveh strokovnih koordinatoric projekta. Presojevalci imajo dolgoletne izkušnje na področju jezikovnega testiranja in so, ali pa so bili, kot člani ene od predmetnih komisij za pripravo izpitov iz angleščine (splošna matura, poklicna matura, izpiti za odrasle, nacionalno preverjanje znanja) vključeni v sistem preverjanja in ocenjevanja znanja na državni ravni.

5.4.2. Uporabljeni metodi za standardizacijo izpitnih nalog

Za standardizacijo nalog sta bili izbrani dve uveljavljeni metodi, Basket in Angoff. Pri metodi Basket presojevalci ocenijo, na kateri ravni po SEJO kandidat lahko odgovori na zastavljeno vprašanje/testno postavko (The Council of Europe 2009: 75). Metodo Basket smo uporabili, ker je praktična, jasna in preprosta za uporabo, kar smo prepoznali kot njeno pozitivno prednost. Pri drugi metodi, tj. metodi Angoff, presojevalci vzamejo 100 mejnih kandidatov med dvema ravnema (npr. med B1 in B2), z drugimi besedami, 100 kandidatov, ki bi ravno »prestopili« mejo B1 in dosegli raven B2. Izbrane ravni se določijo na osnovi tega, na katero raven se izpit po specifikaciji umešča. Podobno kot pri prvi metodi, tudi pri Angoff metodi presojevalci za vsako testno postavko posebej določijo, koliko od 100 mejnih

kandidatov bi to postavko rešilo pravilno (npr. 76 od 100), pri čemer je verjetnost pravilnega reševanja postavke osnovana na imaginarni skupini 100 kandidatov (The Council of Europe 2009: 61). Kljub temu, da metoda Angoff temelji na subjektivni presoji vsakega presojevalca o tem, kdo je mejni kandidat, velja ta metoda za najpogosteje uporabljeno in najbolj znanstveno raziskano standardizacijsko metodo.

5.4.3. Gradivo

Za vsako standardizacijsko srečanje posebej koordinatorici projekta pripravita gradivo za presojevalce; to vključuje opisnike SEJO za posamezno zmožnost, naloge z rešitvami in navodili za ocenjevanje, posnetek govorjenih besedil pri umeščanju nalog slušnega razumevanja, obrazec za metodo Basket in obrazec za metodo Angoff. Presojevalci gradivo prejmejo po e-pošti praviloma teden dni pred sestankom.

5.4.4. Delo presojevalcev

Pred vsakim sestankom presojevalci naredijo nalogo seznanjenja z opisniki po SEJO; to je naloga, pri kateri presojevalci posameznemu opisniku za neko zmožnost dodelijo ustrezno raven (npr. opisnik za slušno razumevanje: Can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements – A2). Seznanjenje z opisniki in dobro poznavanje le-teh je nujno za določanje ravni zahtevnosti posameznih testnih postavk pri neki izpitni nalogi/izpitu. Na standardizacijskem srečanju presojevalci pregledajo korelacijo svojih ocen z ravnmi opisnikov po SEJO. Opisnikom, pri katerih so odstopanja večja od ene ravni, posvetijo posebno pozornost in skušajo ugotoviti razloge in utemeljitve za razhajanja.

Presojevalci nato pogledajo rezultate prvega kroga obeh metod (dodeljene ocene ravni SEJO, korelacije) za konkretne izpitne naloge, pri čemer si izmenjajo mnenja o težavnosti in dodeljenih ocenah za vsako posamezno postavko. Ob tem utemeljijo tudi, zakaj so neko testno postavko umestili na določeno raven. Za obe metodi se po prvem krogu izračuna tudi meja za neko raven (npr. B1) za posamezno zmožnost; ta je orientacijska in presojevalcem služi za osnovo za umeščanje nalog v drugem krogu. V drugem krogu presojevalci ponovijo postopek umeščanja vseh postavk na neko raven, pri čemer po lastni presoji posamezni postavki lahko dodelijo isto raven kot v prvem krogu ali pa svojo oceno spremeni. Po drugem krogu se opravijo analize korelacij, postavi pa se tudi dokončna meja za neko raven.

Presojevalci na naslednjem sestanku uvodoma najprej pogledajo in diskutirajo o rezultatih drugega kroga, postavljeni meji in korelacijah.

6. REZULTATI STANDARDIZACIJE NALOG NA SPLOŠNI IN POKLICNI MATURI

6.1. Splošna matura na osnovni ravni

Zmožnost, izpitna pola	Bralno razumevanje	Slušno razumevanje	Poznavanje in raba jezika
Število nalog in testnih postavk	2 nalogi, 20 postavk	2 nalogi, 14 postavk	3 naloge, 37 postavk
Število kandidatov	1022	8294	6061
Število možnih točk	20	14	37
Najmanjše število točk in odstotnih točk za doseg ravni B2	16 80 %	11 79 %	26 70 %
Število in delež kandidatov na ravni B2	446 kandidatov, 44 %	4538 kandidatov, 55 %	1288, 21 %
Zanesljivost določanja praga za raven B2	α Basket = 0,94 α Angoff = 0,97	α Basket = 0,92 α Angoff = 0,98	α Basket = 0,96 α Angoff = 0,98

6.2. Splošna matura na višji ravni

Zmožnost, izpitna pola	Bralno razumevanje	Slušno razumevanje	Poznavanje in raba jezika
Število nalog in testnih postavk	2 nalogi, 20 postavk	2 nalogi, 14 postavk	3 naloge, 47 postavk
Število kandidatov	89	8294	2240
Število možnih točk	20	14	47
Najmanjše število točk in odstotnih točk za doseg ravni B2	16 80 %	11 79 %	39 72 %
Število in delež kandidatov na ravni B2	76 kandidatov, 85 %	4538 kandidatov, 55 %	1123 kandidatov, 68 %
Zanesljivost določanja praga za raven B2	α Basket = 0,91 α Angoff = 0,93	α Basket = 0,92 α Angoff = 0,98	α Basket = 0,93 α Angoff = 0,98

6.3. Poklicna matura

Zmožnost, izpitna pola	Bralno razumevanje	Slušno razumevanje	Poznavanje in raba jezika
Število nalog in testnih postavk	2 nalogi, 15 postavk	/	2 nalogi, 15 postavk
Število kandidatov v vzorcu	184	/	176
Število možnih točk	15	/	15
Najmanjše število točk in odstotnih točk za doseg ravni B1	13 87 %	/	9 60 %
Število in delež kandidatov na ravni B1	111 kandidatov, 60 %	/	53 kandidatov, 30 %
Zanesljivost določanja praga za raven B1	α Basket = 0,91 α Angoff = 0,97	/	α Basket = 0,90 α Angoff = 0,95

6.4. Povzetek rezultatov umeščanja

V postopku postavljanja standardov so se potrdile predvidene ravni zahtevnosti izpitov: maturitetna izpita na splošni maturi se uvrščata na raven B2, izpit na poklicni maturi pa na raven B1. Vendar velja opozoriti, da pragovi za pozitivno oceno na maturi niso enaki pragovom za doseg ravni B2 na splošni maturi oziroma ravni B1 na poklicni maturi.

Raven B2 na splošni maturi na osnovni ravni dosežejo kandidati, ki pri slušnem razumevanju zberejo najmanj 79 % točk, pri bralnem razumevanju najmanj 80 % točk, pri poznavanju in rabi jezika pa 70 % točk oziroma 72 % točk na višji ravni. Če združimo rezultate splošne mature za obe ravni, potem pri slušnem razumevanju raven B2 doseže 55 % vseh kandidatov, pri bralnem razumevanju 47 % vseh kandidatov in pri poznavanju in rabi jezika 29 % vseh kandidatov, ki opravljajo splošno maturo.

Raven B1 na poklicni maturi dosežejo kandidati, ki pri bralnem razumevanju zberejo najmanj 87 % točk in pri poznavanju in rabi jezika 60 % točk. Slušno razumevanje se na poklicni maturi ne preverja. Pri bralnem razumevanju B1 raven doseže 60 % kandidatov v vzorcu, pri poznavanju in rabi jezika pa 30 % kandidata v vzorcu.

7. ZAKLJUČEK

V članku smo primerjali splošno in poklicno maturo in najprej opozorili na nekatere sistemske in vsebinske razlike med njima, nato pa predstavili del rezultatov projekta umeščanja obeh izpitov v skupni evropski jezikovni okvir (SEJO).

Raven po SEJO, ki ju je za oba izpita določila ekspertna skupina presojevalcev, v veliki meri ustreza ravni, ki ju za angleški jezik na splošni in poklicni maturi predvidevata predmetna izpitna kataloga in učni načrt oziroma katalog znanj: splošna matura je bila umeščena na raven B2, poklicna matura pa na raven B1. Vendar raven B2 na splošni maturi oz. raven B1 na poklicni maturi po do sedaj zbranih ocenah doseže manj kot polovica vseh kandidatov, ki opravljajo ta dva izpita.

Kljub zadovoljivim prvim rezultatom umeščanja njihova interpretacija zahteva nekoliko previdnosti. Umeščanje izpitov je potekalo na le enem izpitnem kompletu pri posameznem izpitu, zato je na temelju rezultatov opisanega projekta težko trditi, da bi bili rezultati enaki tudi pri umeščanju vseh ostalih doslej uporabljenih izpitnih kompletov oziroma kompletov, ki se bodo na obeh izpitih pojavljali v prihodnosti. Rezultate bi lažje zagovarjali, če bi se sestavljavci izpitnih nalog lahko naslonili na sistemsko urejeno pretestiranje ali pilotiranje. Boljšo primerljivost med različnimi testi, različnimi populacijami oziroma generacijami bi lahko zagotovile tudi sidrne naloge, vendar te v sistemu testiranja, ki vključuje javno objavo izpitnih kompletov po njihovi uporabi na izpitu, žal niso mogoče. Ob sistemskih težavah ne smemo pozabiti niti na dejstvo, da se bosta zasnovi splošne in poklicne mature v prihodnjih letih vsebinsko spreminjali.

Iz ugotovljenega je razvidno, da je projekt umeščanja izpitov po opisnikih SEJO koristen vir podatkov za refleksijo o obstoječih izpitih in razvoju izpitnega sistema. Pri podobnem delu v prihodnje bi bilo smiselno sodelovanje s šolskimi sistemi onkraj slovenskih meja, ki bi lahko potekalo na več ravneh. Ekspertne skupine v tujini bi lahko prispevale ocene slovenskih izpitnih kompletov, s čimer bi vsaj delno odgovorili na pogosto zastavljeno vprašanje, ali »so moje ravni SEJO res enake tvojim?«. Nadalje bi bilo smiselno tudi preverjanje izpitnih nalog na večji populaciji ali, dolgoročno, celo ustanovitev skupne (mednarodne) banke nalog. Oboje bi bistveno prispevalo k evropski primerljivosti, kar je navsezadnje tudi eden od namenov skupnega evropskega jezikovnega okvira.

LITERATURA

- ALDERSON, J. Charles/Caroline CLAPHAM/Dianne WALL (1995) *Language test instruction and evaluation*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- BACHMAN, Lyle F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, Lyle F., Adrian S. PALMER (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BAEBLER, Jasna et al. (ur.) (2008) *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo, angleščina, 2010*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- CIZEK, Gregory J. (ur.) (2001) *Setting Performance Standards, Concepts, Methods, and Perspectives*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- CIZEK, Gregory J./Michael B. BUNCH (2007) *Standard Setting. A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- ČIBEJ, Jože A. (1988) *Matematika: Verjetnostni račun in statistika*. Ljubljana: DZS.
- EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment. 30. avgust 2010. <http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm>.
- FERLIGOJ, Anuška (1981) *Razvrščanje v skupine z omejitvami*. Ljubljana: Inštitut za matematiko, fiziko in mehaniko, Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo.
- FORŠTNER, Milena et al. (ur.) (2010) *Predmetni izpitni katalog za splošno maturo, angleščina, 2012*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- FRIŠ, Darko (ur.) (2009) *Letno poročilo, Splošna matura 2009*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- HUGHES, Arthur (2002) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOSPODARIČ Katarina, et al. (2007) *SSI + PTI, Katalog znanja, tuji jezik in drugi jezik na narodnostno mešanem območju (408 ur)*. 22. avgust 2010. http://www.zrss.si/pdf/PPSI_SSI_PTI%20Tuji%20jezik%20in%20Drugi%20jezik.pdf.
- KOŠIR, Metka/Nives KREUH/Andrej STOPAR (ur.) (2009) *Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo, angleščina, 2011*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- KOŠIR, Metka, et al. (2007) *Predmetni izpitni katalog za poklicno maturo, angleščina, 2009*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- MADSEN, Harold S. (1983) *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- MCNAMARA, Tim (2000) *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- MEGLIČ, Janja (ur.) (2010) *Letno poročilo za poklicno maturo 2009*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- PAPAGEORGIOU, Spiros (2009) *Setting Cut Scores on the Common European Framework of Reference: Workshop Results for the Matura*. Neobjavljeno tehnično poročilo. *Splošna matura, Statistični podatki*. 20. oktober 2010. http://www.ric.si/splosna_matura/statisticni_podatki/
- ŠIMENC, Marjan (ur.) (2007) *Letno poročilo, Splošna matura 2007*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- The Council of Europe (2009) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg: Language Policy Division.
- The Council of Europe (2004) *A Reference Supplement*. Strasbourg: Language Policy Division.
- The Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division.
- VOGEL, Jerca (ur.) (2008) *Letno poročilo, Splošna matura 2008*. Ljubljana: Državni izpitni center.

WEIR, Cyril (1990) *Communicative Language Testing*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Prentice Hall.

Zakon o maturi, Uradni list Republike Slovenije, št. 1/2007 z dne 5. 1. 2007. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.

POVZETEK

Umestitev izpitov iz angleščine na splošni in poklicni maturi v skupni evropski jezikovni okvir

Članek najprej primerja nekatere vidike slovenske splošne in poklicne mature iz angleščine, nato pa predstavi del rezultatov projekta »Umestitev izpitov iz angleščine v Skupni evropski referenčni okvir za jezike«, ki je potekal v obdobju 2008–10.

Ključne besede: SEJO, splošna matura, poklicna matura, umestitev izpitov

ABSTRACT

Slovene Secondary School-Leaving English Exams and CEFR

The article first compares various aspects of two Slovene school-leaving English examinations – the general *matura* and the vocational *matura* – and then presents some results of a project conducted in the years 2008–10 titled “Relating English examinations to the Common European Framework of Reference for Languages.”

Keywords: CEFR, general matura, vocational matura, relating exams

Natalia Belova

Filozofska fakulteta

Univerze v Ljubljani in Moskvska državna univerza

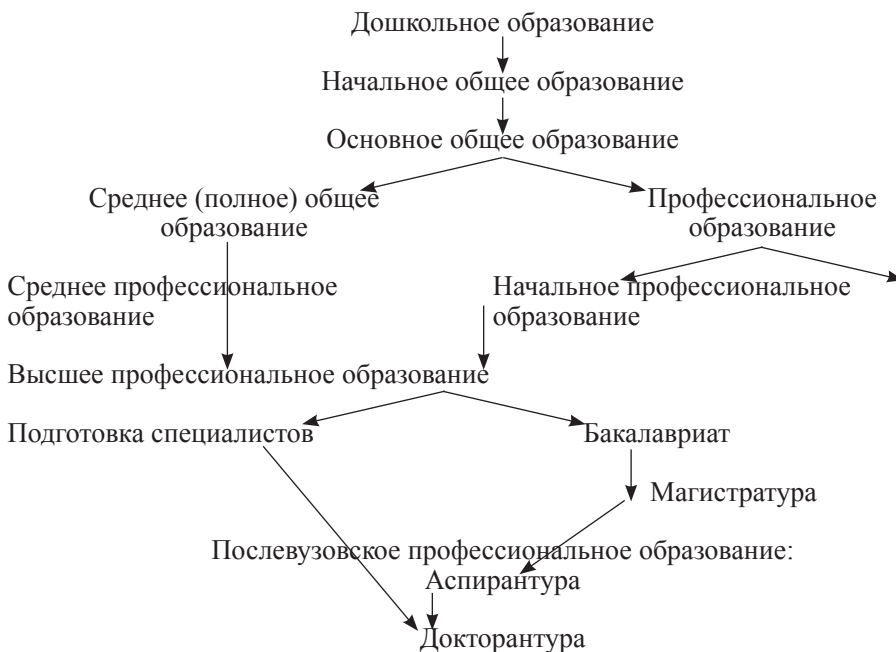
natalia.belovs@gmail.com

UDK: 37.0(470)

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В российской системе образования за последнее время произошли серьезные изменения. Это связано с тем, что советская система образования существенно отличалась от западноевропейской, но в последние годы, особенно после присоединения России к Болонскому процессу в 2003 году, в сфере образования в России многое изменилось. Происходящие изменения оценивают по-разному: с одной стороны, унификация систем образования России и европейских стран открывает большие возможности для учащихся, с другой – разобраться в происходящих изменениях зачастую бывает очень непросто. Сегодня российским родителям довольно сложно понять и сделать выбор, куда отдать учиться своего ребенка: в школу или в гимназию, в профессиональное училище или в колледж, в университет или в академию. В нашей статье мы постараемся разобраться в том, чем различные учебные заведения России отличаются друг от друга, каковы основные этапы получения образования в этой стране.

В общих чертах уровни образования в России можно представить в виде следующей схемы:



Дошкольное образование не является обязательным. Как правило, воспитательные учреждения для самых маленьких детей (в возрасте до 3 лет) называются *ясли*. Дети постарше (в возрасте от 3 до 7 лет) ходят в *детский сад*. В яслях и в детском саду детьми занимаются воспитатели. Детские сады являются платными; как и большинство прочих учебных заведений России, они могут быть государственными или частными. Уровень частных детских садов обычно значительно выше, чем государственных, но и плата здесь намного больше.

Основная задача детского сада – подготовить ребенка к начальной школе, то есть к получению начального образования. Продолжительность обучения в *начальной школе* раньше зависела от уровня подготовки ребенка к моменту поступления в школу и составляла 4 или 3 года. В последнем случае ребенок просто «перепрыгивал» через четвертый класс и после третьего класса переходил сразу в пятый. В настоящее время трёхлетнее обучение в начальной школе отменено: все вновь поступающие в начальную школу дети должны в ней проучиться 4 года.

Первое сентября в России – День знаний. В этот день начинаются занятия почти во всех образовательных учреждениях. В школу первого сентября дети приходят с цветами и дарят их учителю. Этот день для первоклассника – настоящий праздник, который он и его родители запомнят на всю жизнь. В начальной школе дети посещают занятия по следующим предметам: литературное чтение, иностранный язык (не обязателен), математика, изобразительное искусство, окружающий мир (природоведение), музыка, технология (труд) и физическая культура (*разг.* физкультура). Занятия по большинству предметов на протяжении всех четырёх лет проводит один учитель – классный руководитель.

По окончании начальной школы ученик переходит в *основную школу* (5-9 классы), где получает основное общее образование, то есть базовые знания по главным направлениям наук. Среди предметов основной школы можно назвать русский язык, литературу, географию, природоведение, физику, химию, биологию, иностранный язык, математику (алгебру и геометрию), информатику и информационные технологии, историю, обществознание, искусство (изобразительное искусство и музыкальное искусство), мировую художественную культуру (МХК), основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), черчение, технологию (труд), физическую культуру и др. В российских школах, в отличие от словенских, литература является самостоятельным предметом. На уроках литературы дети обучаются основам анализа текста литературного произведения, знакомятся с биографиями известных писателей, учатся писать сочинение. Если на уроках труда в начальной школе ученики все вместе что-нибудь мастерили, вырезали, делали аппликации и т.п., то в основной школе уроки труда девочки и мальчики посещают раздельно. Девочки, как правило, учатся готовить и шить, мальчики в зависимости от школы изучают основы столярного дела, резки по металлу или работы на станках. В рамках такого предмета, как обществознание, ученики изучают основы общественных наук, введение в право, основы психологии и т.п.

В основной школе, в отличие от начальной, занятия по каждому предмету ведёт учитель-специалист по данной дисциплине, за которым закреплён собственный кабинет, и класс в течение учебного дня переходит из кабинета в кабинет. Кроме того, за классом закрепляется классный руководитель — один из учителей школы (не обязательно ведущий в этом классе какие-либо уроки, а в некоторых школах ос-

вобождённый от учебной работы вообще), который официально отвечает за класс, решает административные и организационные вопросы, связанные с обучением класса в целом и его учеников.

Раньше в основной школе учебный год делился на четверти, теперь в большинстве школ он подразделяется на trimestры. Каждый урок длится один академический час (45 минут). Знания учеников оцениваются, как правило, по пятибалльной системе. Если дома за ребёнком некому присматривать, он может до вечера оставаться в школе в группе продлённого дня (ГПД; *разг.* продлёнка). В группе продлённого дня дети обедают, гуляют, выполняют домашние задания.

В конце 9 класса проводится Государственная итоговая аттестация (ГИА), в рамках которой выпускники основной школы должны сдать четыре экзамена: письменные экзамены по русскому языку и алгебре, а также два экзамена по выбору выпускника из числа предметов, изучавшихся в 9 классе. Выпускникам, успешно сдавшим экзамены, выдаётся документ государственного образца - *аттестат об основном общем образовании*, в котором выставляются итоговые отметки по предметам, изучавшимся в основной школе.

Раньше в России только девятилетнее образование считалось обязательным: после 9 класса можно было уйти из школы и устроиться на работу. Теперь же ученик обязан продолжить образование в старших классах школы или в *средних специальных учебных заведениях (ссуз)*.

Общий термин *ссуз* объединяет учебные заведения, где можно получить начальное профессиональное образование (НПО) и среднее профессиональное образование (СПО). В советское время начальное профессиональное образование можно было получить в ПТУ (профессионально-техническое училище); сегодня большинство ПТУ переименованы в *профессионально-технические лицеи и колледжи*. Их выпускники, как правило, становятся рабочими и служащими: например, водителями, слесарями, автомеханиками и т.п. Срок получения НПО составляет от одного до трёх лет.

Среднее профессиональное образование можно получить в *техникумах* или *колледжах*. Срок обучения в таких учебных заведениях составляет от двух до четырёх лет. Отличие колледжей от техникумов состоит в том, что они предлагают также обучение по программам углубленной подготовки. Техникумы и колледжи выпускают специалистов-практиков, работников среднего звена, обладающих более высокой квалификацией, чем работники с начальным профессиональным образованием. Выпускники учреждений СПО могут продолжить образование в *высшем учебном заведении (вузе)*.

Большинство учеников после 9 класса предпочитают продолжать образование не в *ссузе*, а в *старших классах средней школы* (10-11 классы), в которой они получают среднее (полное) общее образование. Помимо обычной школы можно также учиться в гимназии или в лицее, предоставляющих более высокий уровень образования. *Гимназии* ориентированы на широкое образование, развитие личности учащихся и использование программ повышенной сложности. Как правило, это учреждения с углубленным изучением гуманитарных наук, функционирующие в составе 5-11 классов. В отличие от гимназии, специализацией *лицей* обычно являются физико-математические науки. Здесь, как правило, обучаются только старшекласники, однако иногда набор осуществляется уже в 8-9 классы. Зачастую лицей

заклучает договор с определенным вузом о совместной подготовке абитуриентов, в этом случае в лицее могут вести уроки преподаватели вуза, они же участвуют в разработке учебных программ.

Получать образование в российской школе также можно в форме *экстерна*. В этом случае учащийся самостоятельно изучает школьную программу, появляясь в учебном заведении только для прохождения промежуточной и итоговой аттестации. Такой вид получения образования позволяет сэкономить довольно много времени и сконцентрироваться, например, на подготовке к поступлению в вуз.

Раньше в июне, в конце обучения в школе, гимназии или лицее, ученики сдавали выпускные экзамены. Затем желающие поступить в вузы должны были сдавать в июле-августе вступительные экзамены в соответствующие учебные заведения. Таким образом, почти все лето оказывалось занято сдачей выпускных или вступительных экзаменов. Чтобы облегчить процесс поступления в вузы, с 2008 года во всех школах был введен *единый государственный экзамен (ЕГЭ)*. Этот экзамен является одновременно выпускным экзаменом в школе и вступительным экзаменом в вузы. Для всех выпускников обязательными являются 2 экзамена в форме ЕГЭ: русский язык и математика. Если учащийся намерен продолжить образование в вузе или ссузе, то, помимо обязательных, он должен сдать предметы по выбору из числа следующих: физика, химия, информатика и информационно-коммуникационные технологии (информатика и ИКТ), биология, география, история, обществознание, литература, английский язык, немецкий язык, французский язык, испанский язык. То, какие предметы выберет выпускник в качестве дополнительных, определяется перечнем вступительных испытаний по каждой специальности, который объявляет вуз. Например, чтобы поступить на специальность «Филология» филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, необходимо представить результаты ЕГЭ по следующим предметам: русский язык, литература и иностранный язык. Некоторые вузы сохранили за собой право проведения дополнительного вступительного испытания. Так, для поступления на специальность «Филология» филологического факультета МГУ нужно не только пройти конкурс по результатам ЕГЭ, но и справиться с дополнительным письменным испытанием по литературе.

Как правило, устанавливается единое расписание проведения ЕГЭ по всей стране: один и тот же предмет сдают во всех российских школах в один и тот же день. Результаты ЕГЭ оцениваются по 100-балльной шкале и проставляются в свидетельстве о ЕГЭ, которое действует до 31 декабря года, следующего за годом выпуска.

Отличники учебы, получившие пятерки по всем школьным предметам, награждаются золотой медалью. Выпускники с одной или двумя четверками в аттестате получают серебряную медаль. Раньше медалисты получали льготы при поступлении в вузы, однако с введением ЕГЭ все льготы были отменены.

С окончанием школы связаны два важных торжества: последний звонок и выпускной вечер. *Последний звонок* проводится в конце мая перед сдачей выпускных экзаменов. Торжественная часть, как правило, включает выступление директора, классного руководителя, первой учительницы, родителей, поздравления первоклассников. Зачастую одиннадцатиклассники показывают небольшое представление, посвященное учителям и родителям. В конце вечера первоклассница или перво-

классник, сидя на плече у выпускника, звонит в колокольчик: это и есть последний звонок, символизирующий окончание школьных занятий для выпускников.

Второй школьный праздник – *выпускной вечер* – проходит после экзаменов в конце июня, в день вручения *аттестатов о среднем образовании*. Обычно выпускные сопровождаются танцами и весельем до утра. Активное участие в праздновании также зачастую принимают учителя и родители выпускников.

Окончив среднюю школу, большинство вчерашних школьников становятся *абитуриентами*, то есть кандидатами на поступление в среднее специальное или высшее учебное заведение. Поступить в вуз можно не только по результатам ЕГЭ: весной некоторые вузы проводят *предметные олимпиады*, победители которых без экзаменов зачисляются в соответствующий вуз. Так, олимпиада, проводимая большинством факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова с 2005 г., называется «Ломоносов». Ее призёрам предоставляются льготы при поступлении на соответствующие факультеты.

Существует несколько видов вузов. *Институты* занимаются подготовкой специалистов для работы в определённой области профессиональной деятельности (например, Московский авиационный институт – МАИ). *Академии* готовят широкий круг специалистов какого-либо направления человеческой деятельности: сельского хозяйства, здравоохранения, искусства и т. п. (например, Государственная академия водного транспорта – МГАВТ – готовит специалистов для отрасли морской и речной деятельности). Наконец, *университеты* являются многопрофильными учебными заведениями с большим выбором учебных программ в самых разных областях знания (например, Санкт-Петербургский государственный университет – СПбГУ).

Старейшим университетом страны является Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Он был основан по указу императрицы Елизаветы Петровны 25 января (по новому стилю) 1755 г. – в день святой Татьяны. Церемония торжественного открытия занятий в университете состоялась в день празднования годовщины коронации Елизаветы Петровны 7 мая 1755 года. С тех пор эти дни традиционно отмечаются в университете студенческими празднованиями, к ним приурочены ежегодная научная конференция «Ломоносовские чтения» и дни научного творчества студентов. Татьянин день считается праздником всех студентов.

Поначалу в Московском университете было только 3 факультета: философский, юридический и медицинский. На сегодняшний день МГУ является крупнейшим классическим университетом России. В его составе функционируют 39 факультетов, на которых обучаются более 40 тысяч студентов, магистрантов, аспирантов и докторантов.

В МГУ, как и во многих других вузах, представлены разные формы обучения. Во-первых, студент может получать образование на платной основе или на бюджетной, в последнем случае у него есть право получать стипендию. Стипендию, как правило, получают студенты, хорошо сдавшие предыдущую сессию. Во-вторых, обучение в вузе может быть очным или заочным. Очное обучение предполагает посещение студентом университетских занятий, при этом студент может учиться на дневном или вечернем отделении. На вечернем отделении обучаются, как правило, уже работающие люди, так как позднее время проведения занятий позволяет

посещать их после рабочего дня. Студенты вечерних отделений обычно бывают лишены разнообразных студенческих льгот, так как у них есть возможность совмещать работу с учёбой. Студенты заочного отделения получают образование вне стен вуза, приезжая туда только для сдачи экзаменов.

Согласно старой системе обучения, в вузе учились в среднем 5 лет; выпускникам присваивалась квалификация *специалиста*. Сегодня все больше факультетов различных вузов переходят на новую систему обучения: сначала студент оканчивает *бакалавриат* (обучение длится, как правило, 4 года), по окончании которого получает квалификацию бакалавра и возможность поступить в *магистратуру* (обычно 2 года). Новая система обучения представлена, например, на экономическом факультете МГУ, старая – на филологическом.

В большинстве вузов студенты учатся 6 дней в неделю. Учебный год обычно делится на 2 семестра, в конце которых сдают *зачётные и экзаменационные сессии*. На экзамене студент получает оценку по пятибалльной системе: 5 баллов – «отлично», 4 балла – «хорошо», 3 балла – «удовлетворительно», 2 балла и ниже – «неудовлетворительно». Считается, что студент, получивший оценку ниже тройки, не сдал экзамен и отправляется на пересдачу. *Зачёт* отличается от экзамена тем, что за это испытание учащийся, как правило, не получает оценку: в зачетную книжку проставляется только *зачтено / не зачтено* (разг. *зачёт / незачёт*). Сессии обычно проходят в январе и июне. После этого у студентов начинаются зимние или летние каникулы.

В большинстве вузов, начиная со второго курса, в конце каждого года обучения студент представляет *курсовую работу* (разг. *курсовая*). Обычно курсовая работа пишется в течение учебного года под наблюдением *научного руководителя*. Эта работа традиционно состоит из двух частей: теоретической, в которой излагаются позиции и подходы, сложившиеся в науке по выбранной теме, и практической, в которой студент представляет свой собственный анализ темы на примере конкретного материала.

Летом большинство студентов проходят *практику*, то есть учатся применять на практике полученные теоретические знания. Практиканты могут направляться в различные экспедиции, проходить стажировку в различных организациях. На филологическом факультете МГУ студенты ездят в фольклорные и диалектологические экспедиции. В начале пятого курса большинство студентов-филологов проходят педагогическую практику: преподают свою специальность в школах.

В МГУ имени М.В. Ломоносова регулярно проводятся различные научные конференции, принять участие в которых могут даже студенты. Например, большой популярностью пользуется Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов», которая ежегодно в апреле проводится большинством факультетов. МГУ также предоставляет различные возможности для проведения досуга. Так, в вузе существуют театральные мастерские, различные танцевальные студии, академический хор, органной и фортепианный классы, камерный оркестр, различные спортивные секции, проводятся игры КВН и многие другие мероприятия.

Философскому факультету Люблинского университета соответствует несколько факультетов МГУ. Среди них можно назвать, например, такие факультеты, как философский, филологический, психологический, исторический, факультет иностранных языков, а также ИСАА (Институт стран Азии и Африки).

В конце обучения на факультете студент, как правило, должен сдать *госэкзамены* (разг. госы) по профильным предметам и защитить *дипломную работу*. Структура дипломной работы похожа на структуру курсовой, но работа является более серьезной и содержательной.

По окончании вуза выпускник получает *диплом о высшем образовании*. Стандартный диплом синего цвета, но отличники учебы, имеющие не более 25 % оценок «Хорошо», получают красный диплом. По этому поводу в студенческих кругах бытует поговорка: «Лучше быть с красным лицом и с синим дипломом, чем с красным дипломом и с синим лицом».

Если полученная специальность по той или иной причине не удовлетворяет выпускника, он вправе на платной основе получить *второе высшее образование*. Второе высшее образование обычно осуществляется по сокращенным образовательным программам за счёт исключения из них общеобразовательных предметов, поэтому сроки получения второго высшего образования обычно намного короче, чем первого (как правило, 2-4 года). Второе высшее образование в России всегда платное.

Имея квалификацию специалиста или магистра, можно поступить в *аспирантуру*, где получают послевузовское профессиональное образование. Для поступления в аспирантуру обычно сдают вступительные экзамены. Обучение в аспирантуре длится в среднем 3 года, в течение которых аспирант должен написать *кандидатскую диссертацию* и сдать *кандидатский минимум* – 3 экзамена: специальность, иностранный язык, а также историю философии и науки. В случае успешной защиты диссертации аспиранту присуждают *учёную степень кандидата наук*. По своему уровню российская степень кандидата наук соответствует учёной степени доктора философии (PhD), существующей в Словении и во многих других странах. Однако в Российской системе образования существует вторая, более высокая учёная степень – *доктор наук*. Для получения этой степени, как правило, проходят повышение квалификации в *докторантуре* и затем защищают *докторскую диссертацию*. Требования, предъявляемые к диссертационной работе на соискание учёной степени доктора наук, очень высоки: такая работа должна представлять новое крупное научное достижение, предлагать решение крупной научной проблемы.

Помимо учёных степеней существуют *учёные звания доцента и профессора*. Они присваиваются сотрудникам вузов и научных учреждений, как правило, имеющим учёную степень. Учёное звание доцента обычно присваивается кандидатам наук, профессора – докторам наук. *Профессор* и *доцент* обозначают не только учёные звания: они также могут служить для обозначения должностей преподавателя вуза. Далее в порядке убывания следует должность *старшего преподавателя*, затем *преподавателя* и, наконец, *ассистента*.

За выдающиеся успехи в развитии науки учёный может быть избран *членом-корреспондентом академии наук*, а затем и академиком. Звание академика является вершиной научной карьеры.

Такова основная характеристика российской системы образования, переживающей сегодня непростой переходный период.

BIBLIOGRAFIJA

Википедия. <http://ru.wikipedia.org/>.

Официальный информационный портал Единого Государственного Экзамена. <http://www.ege.edu.ru/>.

Документы об образовании. Школа и родители. <http://www.dozhdikova.ru/>.

Вести образования. www.eurekanet.ru/vesti/info/1221.html/.

Московский государственный университет имен М.В. Ломоносова. <http://msu.ru/>.

Сайт филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. <http://www.philol.msu.ru/>.

POVZETEK

Izobraževalni system v Rusiji

V danem članku podajamo opis ruskega sistema izobraževanja. Sovjetski sistem izobraževanja se je bistveno razlikoval od zahodnoevropskega, vendar je v zadnjih letih, posebej po tem, ko je Rusija leta 2003 podpisala Bolonjsko deklaracijo, na področju izobraževanja prišlo do očitnih sprememb. Reforme na področju izobraževanja ocenjujejo različno: po eni strani omogočajo poenotenje izobraževanja v Rusiji z izobraževanjem v drugih evropskih državah odpira večje možnosti študentom, po drugi strani pa se pogosto ni lahko znati v spremembah. V zadnjih dveh desetletjih so se v Ruski federaciji pojavile novi tipi izobraževalnih ustanov (liceji, gimnazije, kolidži, idr.), dolžina obveznega izobraževanja se je povečala na enajst let, na številnih visokošolskih zavodih so sprejeli delitev na študente prve in druge stopnje študijskega programa. V dani študiji poskušamo slovenskemu bralcu predstaviti osnovne stopnje pridobivanja izobraževanja v Rusiji in ga seznaniti s sodobnimi spremembami na tem področju.

Ključne besede: Rusija, izobraževanje, šola, gimnazija, visokošolski zavod.

ABSTRACT

The educational system in Russia

The Soviet educational system was considerably different from the educational system in Western Europe. In recent years, however, much has changed in the Russian educational system, especially after Russia joined the Bologna process in 2003. These changes are being reflected in different ways. On the one hand, the unification of Russian and European educational systems provides better opportunities for students. On the other hand, keeping track of all these newly introduced changes is not an easy task.

Over the course of the last two decades, new types of educational institutions have been introduced in Russia (lyceums, gymnasiums, colleges etc.). The period of compulsory education has been extended to eleven years, and many institutions for higher education have introduced bachelor's and master's degrees.

In this paper the main stages and the length of formal education in Russia are presented.

Keywords: Russia, education, school, gymnasium, university.

Navodila avtorjem

Vestnik za tuje jezike je interdisciplinarna znanstveno-strokovna publikacija, ki objavlja izvirne znanstvene članke, pregledne znanstvene članke in strokovne članke s področja jezikoslovja, književnosti in didaktike tujih jezikov, recenzije reprezentativnih del ter poročila o odmevnih dogodkih s teh področij.

Prispevki so lahko napisani v slovenščini, angleščini, francoščini, hrvaščini, italijanščini, makedonščini, nemščini, ruščini, srbsčini in španščini. Avtorji so sami dolžni poskrbeti za lektoriranje svojih prispevkov.

Poslani naj bodo v formatu .doc ali .rtf, enojni razmik, pisava Time New Roman, velikost, 12. Vsaka prva vrstica odstavka z izjemo prvega odstavka poglavja oziroma razdelka naj bo zamaknjena. Ob avtorjevem imenu in priimku naj bo navedena institucija, ki ji avtor pripada, in njegov elektronski naslov. Prispevke pošljite do **30. junija** tekočega leta glavni urednici po elektronski pošti na naslov: meta.lah@guest.arnes.si.

Oziroma na naslov: Meta Lah
Filozofska fakulteta
Oddelek za romanske jezike in književnosti
Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, Slovenija

Urednik bo avtorja v najkrajšem možnem času obvestil o ustreznosti prispevka in morebitnih popravkih, spremembah ali dopolnitvah, ki jih je po mnenju recenzentov pred objavo potrebno vnesti. Urednik se z avtorji ne bo spuščal v razpravo o prispevkih, za katere bodo recenzenti ocenili, da niso primerni za objavo.

Članki

Dolžina članka naj praviloma ne bi presegala 42 000 znakov (skupaj s povzetki in bibliografijo). Članek naj bo opremljen s povzetkom v angleščini (do 150 besed) in petimi ključnimi besedami v slovenščini in angleščini. Če je članek pisan v tujem jeziku, mora imeti tudi povzetek v slovenščini. Članki, pisani v slovenščini, imajo lahko povzetek tudi v tujem jeziku, ki je relevanten za obravnavano problematiko.

Recenzije

Dolžina recenzij naj ne bi presegala 10 000 znakov. Leto izdaje recenziranega dela ne sme biti starejše od 6 let. Poleg avtorja (ali avtorjev oziroma urednikov), polnega naslova, letnice izdaje, mesta in založbe naj avtorji navedejo tudi število strani, ISBN in kataloško oziroma prodajno ceno recenziranega dela.

Poročila o dogodkih

Dolžina poročil naj ne bi presegala 7 000 znakov. Dobrodošle so tudi napovedi prihajajočih dogodkov.

Način citiranja**- Monografija:**

UNGERER, Friedrich/Hans-Jörg SCHMID (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*. (Learning about Language) Harlow: Longman.

- Zbornik:

WANNER, Leo (ed.) (2007) *Selected Lexical and Grammatical Issues in the Meaning-Text Theory : In honour of Igor Mel'čuk*. (Studies in Language Companion Series, 84). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins

- Monografija oz. zbornik z več avtorji oz. uredniki:

RÖMER, Christine/Brigitte MATZKE (2003) *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.

- Članek v reviji:

LANGACKER, Donald W. (1987) Nouns and verbs. *Language* 63, 53–94.

- Članki v monografiji ali zborniku:

BEZZANELLA, Carla (2000) Tense and Meaning. D. Marconi (ur.), *Knowledge and Meaning – Topics in Analytic Philosophy*. Vercelli: Mercurio, 1977–197.

- Slovar

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1991
oz.

SSKJ. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1991.

- Spletni naslov:

Urban Dictionary Online. 20. november 2009. <http://www.urbandictionary.com/>.

Bibliografski viri naj se navajajo v samem besedilu, npr. (Cruse 2002: 96) oziroma, če je ime avtorja del povedi : ... Cruse (2002: 96) ...

Opombe naj bodo namenjene dopolnjevanju osrednjega besedila in ne citiranju bibliografije.

Vestnik za tuje jezike II/1-2

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani
Za založbo : Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete
Vodja uredništva znanstvenih publikacij: Božidar Jezernik

Glavna in odgovorna urednica:
Meta Lah

Naslov uredništva :
Vestnik za tuje jezike
Oddelek za romanske jezike in književnosti
Filozofska fakulteta
Aškerčeva 2
SI-1000 Ljubljana
Slovenija
meta.lah@guest.arnes.si
Tel.: + 386 1 241 14 04
Faks: +386 1 425 93 37

Naklada: 300 izvodov

Postavitev in tisk: Birografika Bori, d.o.o.
Linhartova cesta 1, 1000 Ljubljana

Cena : 17 €

ISSN : 1855-8453

