



Univerza v Ljubljani  
FILOZOFSKA  
FAKULTETA

# VESTNIK ZA TUJE JEZIKE

Letnik: V Številka: 1–2

ISSN: 1855-8453

Ljubljana, 2013

# Vestnik za tuje jezike V/1–2

ISSN : 1855-8453

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

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

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2013. Vse pravice pridržane.

© University of Ljubljana, Faculty of Arts 2013. All the rights are reserved.

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

## Člani uredniškega odbora/Editorial Board:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

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

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ivana Franić, Filozofski fakultet u Zagrebu, Hrvaška

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

**Tehnično urejanje in prelom/Graphic design and type setting:** Jure Preglau

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

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

**Cena/Price :** 17 €

## Naslov uredništva/Address

Vestnik za tuje jezike

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

Aškerčeva 2

SI-1000 Ljubljana, Slovenija

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

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

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

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

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

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

Natis letnika sta omogočila:

Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije

Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

## KAZALO

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

### **Jezikoslovje**

<i>Svetlana Jakimovska: Analyse comparative du phénomène de la synonymie dans les terminologies juridiques française et macédonienne.....</i>	9
<i>Ioana Jieanu: Aspects of Code-Switching Concerning Spanish-Romanian Virtual Communication.....</i>	21

### **Književnost**

<i>Jure Požgan: Der Roman Hundert Tage von Lukas Bärfuss: Literarischer Versuch einer kritischen Auseinandersetzung mit der (schweizerischen) post-kolonialen Vergangenheit.....</i>	37
<i>Andreja Bole: Podobe tujega v izbranih nemških potopisih 16. in 17. stoletja.....</i>	57

### **Didaktika tujih jezikov**

<i>Urška Sešek: Bralne in pisalne navade študentov jezikov in študijski uspeh.....</i>	69
<i>Brigita Kosevski, Andreja Retelj: Vizualni mediji pri pouku tujega jezika.....</i>	81
<i>Anamarija Lah Šuster: Učenje tujega jezika v otroštvu – stopnja osebnotne razvitosti in razvitost strategij v 2. triadi OŠ.....</i>	95
<i>David Krašovec: Enseigner la littérature avec des images: visualiser le contexte et l’imaginaire des œuvres littéraires.....</i>	115
<i>Florence Gacoin Marks: Le traitement du discours indirect libre flaubertien dans le film de Claude Chabrol Madame Bovary.....</i>	131
<i>Lucía Ramallo Cuesta: Interculturalidad y conciencia social en el aula de E/LE como solución a los conflictos, al predominio de unas culturas sobre otras.....</i>	145
<i>Lucija Križaj: Phraseme beim Daf-unterricht.....</i>	165
<i>Kaja Katarina Brecej: Difficoltà di pronuncia dei parlanti sloveni nell’apprendimento della lingua italiana.....</i>	183
<i>Darja Mertelj, Daša Stanič: Republiško tekmovanje iz italijanščine kot drugega in kot tujega jezika: percepcija uspešnosti med osnovnošolci in dijaki.....</i>	201

<i>Darja Mertelj, Mirjam Premrl: Večstavčna skladnja pri pouku italijanščine – učenci med pozitivnim transferom in interferenco .....</i>	217
<i>Daša Stanič: Receptivno in produktivno znanje tujega in drugega jezika – analiza nalog na tekmovanju iz italijanščine 2013.....</i>	239

### **Iz prakse za prakso**

<i>Katarina Paternost: Primerjava motivacije in poteka pouka pri poučevanju francoščine otrok in odraslih.....</i>	261
<i>Vanja Šepec: Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov .....</i>	275

### **Recenzije**

<i>Metod Čepar: Rumjana Koneva: Ivan Šišmanov i obedinena Evropa .....</i>	293
<i>Urška Valenčič Arh: Bernstein, Nils: „kennen sie mich herren/meine damen und herren“. Phraseologismen in Moderner Lyrik am Beispiel von Ernst Jandl und Nicanor Parra.....</i>	297
<i>Daša Stanič: NUOVO Magari B2 in NUOVO magari C1/C2.....</i>	301
<i>Nataša Žugelj: Mojca Jarc: Le français pour les sciences sociales.....</i>	307
<i>Meta Lah: Mojca Schlamberger Brezar, Gregor Perko, Adriana Mezeg: La syntaxe du français – approche contrastive.....</i>	309

### **Poročila**

<i>Darja Premrl, Jana Zidar Forte: Poročilo o doktorskem seminarju »Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde« .....</i>	313
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## UVODNIK

Spoštovana bralka, cenjeni bralec,

pred vami je peta dvojna številka revije *Vestnik za tuje jezike*. Tudi tokrat je revija obsežna, saj prinaša kar sedemnajst člankov: po dva s področja jezikoslovja in književnosti, enajst s področja didaktike tujih jezikov ter dva v rubriki *Iz prakse za prakso*, ki jo uvajamo, je pa že obstajala pod prejšnjim izdajateljem. Recenzenti so štirinajst člankov uvrstili med izvirne ali pregledne znanstvene prispevke.

V razdelku *Jezikoslovje* lahko preberete prispevka Svetlane Jakimovske in Ioane Jieanu. S. Jakimovska obravnava primerjavo francoske in makedonske pravne terminologije, s poudarkom na sinonimiji, Ioana Jieanu pa se v svojem članku posveča kodnemu preklapljanju med romunščino in španščino. Raziskavo je izpeljala na osnovi korpusa medmrežnih besedil.

Razdelek *Književnost* prinaša članek Jureta Požgana, ki obravnava sodobno delo švicarskega avtorja Lukasa Bärfussa in članek Andreje Bole, ki posega na področje starejše književnosti, saj obravnava potopise 16. in 17. stoletja.

Obsežnejši od prejšnjih dveh je letos razdelek, namenjen *Didaktiki tujih jezikov*. Prinaša tako teoretične kot bolj aplikativne članke, ki posegajo na zelo različna področja in se dotikajo različnih stopenj poučevanja. Prispevki bodo pritegnili raziskovalce, pa tudi učitelje, zlasti tiste, ki jih zanima raziskovanje učnega procesa.

Posebej bi vas rada opozorila na članka Lucije Križaj in Jureta Požgana; oba članka sta napisana na osnovi diplomskih nalog, za kateri sta bila avtorja nagrajena s Prešernovo nagrado.

Rubrika *Iz prakse za prakso* je namenjena strokovnim člankom učiteljev praktikov. Tokrat sta v njej objavljena dva strokovna članka avtoric Katarine Paternost in Vanje Šepec. Prispevka se nanašata na delo v razredu in prinašata nove ideje; Katarina Paternost piše o motivaciji pri pouku tujega jezika, Vanja Šepec pa se ukvarja z veččutnim poučevanjem.

V zadnjem delu revije boste lahko prebrali pet recenzij knjig, ki so izšle v zadnjem obdobju. Ker je revija namenjena tudi doktorandom, objavljamo zanimivo poročilo z doktorskega seminarja v Londonu.

Prijetno in koristno branje vam želim,

Meta Lah



# **JEZIKOSLOVJE**





Svetlana Jakimovska

Université « Goce Delcev » de Štip, Macédoine  
svetlana\_jakimovska@yahoo.com

UDK [811.133.1:811.163.6]:340.113

DOI: 10.4312/vestnik.5.9-20

## **ANALYSE COMPARATIVE DU PHENOMENE DE LA SYNONYMIE DANS LES TERMINOLOGIES JURIDIQUES FRANÇAISE ET MACEDONIENNE**

« *Intellectuel n'est pas toujours synonyme d'intelligent.* »

Alexandra David-Neel

### **1 INTRODUCTION : LA SYNONYMIE DANS LA TERMINOLOGIE<sup>1</sup>**

La synonymie est un phénomène de langue, analysé en détail par les lexicologues. « *On parle des synonymes quand deux ou plusieurs mots différents ont le même sens* ». (Ullmann 1975). Le terme *synonymie* concerne généralement les unités linguistiques d'une seule langue. S'il s'agit de langues différentes, on ne parle pas de synonymes, mais d'équivalents.

Donc, en utilisant la terminologie des terminologues, on définit la synonymie comme « ...le fait, pour plusieurs formes linguistiques, de désigner le même concept ». (Depecker 2002). Il s'agit donc de désignations concurrentes pour une seule notion. La synonymie concerne différents niveaux de langue, mais dans la terminologie on se borne à la synonymie morphémique et terminologique.

Il est inévitable de mentionner que la synonymie est différemment traitée par les lexicologues et par les terminologues. Pour les lexicologues, la synonymie est un phénomène positif, car l'existence de plusieurs signifiants pour un seul signifié contribue à la richesse de la langue et agrandit les possibilités expressives des locuteurs de cette langue. D'autre part, au prisme terminologique, les termes sont censés être univoques et monoréférentiels. La synonymie est donc vue comme un défaut de la langue naturelle, un phénomène qui ne peut pas être déraciné, mais qui doit être limité. La terminologie s'efforce donc, de la réduire au minimum afin d'éviter l'ambiguïté et de rendre la communication entre les spécialistes plus précise. Pour atteindre cet

---

<sup>1</sup> Le terme terminologie dans cet article se réfère à la terminologie vue comme une discipline scientifique autonome, dans le cadre de laquelle la nature de la notion, les relations notionnelles, la relation notion-terme et la dénomination des notions occupent une position clé. Les bases de cette discipline sont fondées par Wüster, mais ses principes sont développés dans les œuvres de Rondeau, Cabré, Depecker etc.

objectif, la terminologie dispose de différents instruments, dont la désynonymisation – la différenciation sémantique. Par exemple, avant, on utilisait les termes *néologisme* et *néonyme* en tant que synonymes, mais aujourd’hui, on utilise le terme *néologisme* pour désigner une nouvelle unité lexicale et le terme *néonyme* pour une nouvelle unité terminologique.

## 2 TYPES DE SYNONYMES

En général, les synonymes sont divisés en deux grands groupes – synonymes absolus (parfaits) et synonymes partiels, approximatifs ou *parasynonymes*. On considère que deux termes sont des synonymes absolus s’ils sont interchangeables dans tous les contextes sans qu’il y ait de changement du sens ou de la nuance affective de l’énoncé. Dans ce sens, seulement les termes techniques, clairement définis et utilisés dans un nombre limité de contextes, sont des synonymes absolus : *magistrats du Parquet / magistrats de-bout*.<sup>2</sup> Les cas de synonymes absolus sont très rares et en général on parle de synonymes partiels c’est-à-dire de termes ayant un noyau sémique commun, mais qui ont des sèmes connotatifs ou dénotatifs différents ou bien, qui sont différents quant au niveau stylistique de la langue. On distingue, donc, plusieurs types de synonymes :

- Si les termes représentent des variantes régionales d’une seule notion, dans ce cas-là on parle de synonymes géographiques.
- Le phénomène de la synonymie temporelle est dû au caractère évolutif de la langue qui change en continu de sorte que certains termes disparaissent et d’autres, nouveaux, prennent leur place. Il s’agit de paires des synonymes, dont l’un est archaïque et l’autre fait partie de la langue contemporaine.
- Les couples synonymiques sont parfois constitués de mots appartenant, l’un à la langue commune et l’autre à la langue spécialisée : *mort/décès ; conjugal/matrimonial* etc.
- Les synonymes peuvent aussi appartenir à différents registres de la langue : *policier/flic* ou en macédonien : *полицаец/ цајкан*.
- On trouve aujourd’hui des paires synonymiques de termes empruntés à l’anglais et de néonymes dont l’usage est recommandé.<sup>3</sup>

Les synonymes mentionnés ci-dessus sont des synonymes stylistiques, mais il y a aussi des cas où les contenus des termes sont différents or, le nombre et l’intensité des traits distinctifs diffèrent. Dans ce cas-là, il s’agit de synonymes sémantiques qui seront abordés d’une manière plus détaillée ci-dessous.

<sup>2</sup> Les linguistes sont de plus en plus inclinés à admettre que la synonymie parfaite n’existe pas et que chaque forme linguistique a ses propres nuances, sa propre connotation, son propre fonctionnement en discours etc.

<sup>3</sup> Il faut souligner qu’il existe d’autres types de synonymie, comme la synonymie concurrente ou professionnelle qui ne sont pas d’intérêt particulier pour l’étude de la langue du droit.

### 3 LA SYNONYMIE ET LA POLYSEMIE

La synonymie ne peut pas être analysée isolément de la polysémie. Comme, Ullmann l'indique : “ On parle de synonymie lorsque plusieurs mots ont le même sens, et de polysémie lorsqu'un seul mot a des sens différents”. (Ullmann 1975). Or, en employant la langue des terminologues, il s'agit de la polysémie lorsqu'une dénomination renvoie à plusieurs concepts ou notions. Si l'un des synonymes est polysémique, la relation de synonymie s'établit entre l'une des significations de l'unité polysémique. Ainsi, par exemple, *audience* est synonyme du mot *public*, si l'on se réfère à l'une des significations du mot, mais aussi synonyme de *séance de tribunal*, si l'on se réfère à une autre signification. On peut citer à titre d'exemples :

#### **Juger**

1. *estimer, trouver* : *Il jugea qu'il était déjà trop tard.*

*проценува, смета*

2. *statuer, décider* : *Le tribunal jugera.*

*пресудува.*

*En macédonien:*

#### **правен**

1. *законски, правен акт;*

*légal*

2. *изработен, направен*

*fait.*

### 4 LA SYNONYMIE DANS LA TERMINOLOGIE JURIDIQUE FRANÇAISE

Comme on l'a déjà mentionné, les exemples de la synonymie absolue sont très rares et on peut même mettre en question leur existence. Pour cette raison, notre analyse se concentrera sur les synonymes approximatifs.

#### a. Les synonymes sémantiques

Les synonymes sémantiques sont d'une importance majeure dans la langue du droit car leur signification est proche, mais pas identique. Du coup, ils ne sont pas interchangeables dans tous les contextes, surtout dans les contextes juridiques insistant sur la précision. Par exemple, beaucoup de dictionnaires de synonymes traitent les termes *légal*, *juridique* et *judiciaire* comme des synonymes. Il s'agit de termes qui ont un noyau sémique commun car ils concernent tous le droit, mais qui manifestent des différences importantes quant à la signification et quant à leur emploi dans des contextes :

*légal* : qui a valeur de loi, résulte de la loi, est conforme à la loi.

*juridique* : qui a rapport au droit.

*judiciaire* : qui concerne la justice rendue par les tribunaux judiciaires.

Il faut noter que ces termes correspondent aux termes macédoniens : законски, правен, судски dont l'emploi n'est pas identique à celle des termes français. Dans ce cas-là, le traducteur macédonien, ou n'importe quelle personne ayant besoin d'une ressource terminologique juridique française (dictionnaire, vocabulaire, base terminologique etc.) aura besoin d'une ressource exhaustive lui expliquant que le terme *juridique* est plus général et qu'on dit *aide juridique* car il s'agit d'un organe qui donne *des conseils juridiques* (*правни совети*) et *assistance judiciaire* (*правна помош*). Lorsqu'on parle des conséquences globales d'une situation, il faut utiliser l'expression *implications juridiques*, et non *légales*. On emploie aussi l'adjectif *juridique*, et non *légal* avec les noms *avis*, *opinion*.

Un exemple similaire est celui des trois substantifs : *décision*, *jugement*, *arrêt* :

*décision* : *jugement qui apporte une solution*.

*jugement* : *décision à caractère juridictionnel d'un juge*.

*arrêt* : *décision à caractère juridictionnel rendue par une cour d'appel ou la Cour suprême d'un État*.

Dans les trois cas, il s'agit d'une sorte de décision, mais le terme *décision* est le plus général et concerne toutes les décisions de la juridiction judiciaire. Néanmoins, le terme *jugement* est le plus souvent utilisé quand il s'agit de décisions des tribunaux de première instance et le terme *arrêt* se réfère aux décisions des tribunaux et des cours appartenant à une instance plus haute dans le système judiciaire. Le choix de l'un de ces termes est souvent imposé par le contexte. On dit donc, *décision exécutoire* (*извршна одлука*); *se soumettre au jugement du tribunal*, et rarement à la décision. On peut dire *Le tribunal a rendu son arrêt*, et non *jugement*, mais en vue d'éviter l'ambiguïté, on recommande l'emploi du terme *arrêt* dans les contextes où il s'agit des cours de deuxième ou plus haute instance.

#### b. Les synonymes stylistiques

Les synonymes stylistiques en français sont dus aux facteurs différents. Le phénomène de la synonymie géographique est très intéressant à analyser. Si l'on prend en compte le fait qu'il s'agit d'une langue qui est la langue officielle dans plusieurs Etats, il devient évident que le français est employé dans plusieurs différents systèmes juridiques. En outre, chaque Etat possède son propre système juridique et judiciaire (le phénomène de la nationalisation du droit) et il arrive que le même concept, dans la même langue soit désigné par des dénominations différentes qui correspondent aux

variations géographiques. Par exemple, en France on utilise les deux termes *Ministre de la justice* et *Garde des sceaux*, tandis qu'en Belgique on n'emploie que le terme *Ministre de la justice*.

D'autre part, en Suisse on n'emploie pas le terme *ministre*, qui signifie *pasteur*, mais le terme *conseiller fédéral*. En ce sens, l'équivalent suisse du terme *Conseil des ministres* est le terme *Conseil fédéral*.

Quand il s'agit du terme *maire*, la langue française dispose de toute une série de synonymes qui sont en usage dans les administrations de différents pays francophones. Ainsi, en France on emploie le terme *maire*, en Belgique *bourgmestre* ou *maieur*, en Haïti *magistrat communal*.

Au Canada le terme *chambrier* est un synonyme du terme *louer*.

D'autre part, à cause de variations géographiques, certaines institutions sont caractéristiques pour des pays particuliers. Pour les noms de ces institutions il n'y a pas de synonymes. Les termes de type *le Conseil de communauté*, *la Chambre du conseil*, *la minorité prolongée* sont des termes qui concernent des institutions qui n'existent pas en France.

La langue juridique est très ancienne et elle est héritière terminologique des langues grecque et latine. En ce sens, il y a aujourd'hui des paires synonymiques temporelles, dans le cadre desquels un terme est latin et l'autre est français. Il y a comme on l'a déjà mentionné, tout de même, une tendance à supprimer les termes latins et à les remplacer par des termes français pour rendre la langue juridique plus compréhensible. Par exemple, le terme *affidavit* fait partie du Code de procédure civile mais ce terme est à remplacer par l'expression *déclaration sous serment*.

Au terme latin *subpoena*, sont préférés les termes français *ordre de comparaître*, *citation à comparaître*, *convocation*, *assignation*. Il y a plusieurs paires de synonymes dont l'un terme est d'origine latine et l'autre est français : *ad litem – procuration*, *mandat*, *provision* ; *item – en outre* ; *iure...- par droit de...* ; *exequatur – soit exécuté* ; *in judicio – en justice* ; *per caput – par tête* ; *placet – plaise (au tribunal)* ; *ratio legis – raison de la loi*.

Le même principe s'applique à l'usage des termes appartenant au vieux français comme *ledit*, *icelui*, *nonobstant*. Par exemple, à la place de *nonobstant* les linguistes préfèrent l'usage de *même si*, *sans égard à*, *en dépit de*, *malgré*, selon le contexte, tandis que les formes *icelui*, *icelle* sont remplacées par *celui*, *celle*.

L'existence de certaines paires synonymiques est due à la tendance de remplacer les mots d'origine étrangère ou des calques par des termes proprement français, notamment dans le cadre du système juridique canadien, où les anglicismes ne sont pas toujours correctement employés à cause de la coexistence des deux langues officielles. Ainsi, l'anglicisme *fausse représentation* devrait être remplacé par les expressions *allégation mensongère*, *déclaration mensongère*, *fausse déclaration*, *présentation mensongère de la réalité* ou, par les verbes *induire en erreur*, *déguiser la vérité*, *tromper ...*

L'expression à l'effet que qui est un calque de l'expression anglaise *to the effect that* peut être remplacée de manières différentes i.e. par des synonymes correspondant aux contextes différents :

- Par l'emploi de *selon* et un pronom relatif *la doctrine selon laquelle le mort saisit le vif*;
  - Par l'emploi du participe présent : *il a envoyé une lettre avisant de son départ* au lieu de : *il a envoyé une lettre à l'effet qu'il partait*;
  - Par l'emploi d'un supplément: *il a envoyé un avis de départ*;
  - Par l'emploi de *que*: *il a avisé le locateur qu'il partait*.
- Il peut aussi être remplacé par *voulant que* ou à l'effet de.

Le terme *soumettre* est un anglicisme à la place duquel on recommande les synonymes *affirmer*; *alléguer*; *dire*; *déclarer*; *exposer que* quand on expose des faits ou *avancer*; *faire valoir*; *prétendre*; *soutenir*; *plaider* lorsqu'on formule une opinion ou une conclusion.

Il y a plusieurs exemples de termes anglais qu'on emploie dans la langue juridique contemporaine, même si on recommande l'usage de synonymes français : *proper law – loi appropriée* ; *lease back – cession bail*.

Les emprunts à d'autres langues sont très rares : *putsch – coup d'Etat*.

Des commissions travaillant dans les domaines terminologiques différents et guidées par la Délégation générale de terminologie et de néologie sont chargées de créer des néonymes et d'œuvrer sur leur enracinement dans la langue. Ce sont des néonymes de type : *lay off – chômage temporaire* ; *delivered duty paid – rendu droits acquittés (RDA)* ; *delivered duty unpaid – rendu droits dus (RDD)*.

Le néonyme juridique le plus récent, publié dans le Journal officiel est le néonyme *action de groupe*, représenté de manière suivante:

#### **action de groupe**

*Domaine* : Droit.

*Définition* : Voie ouverte dans certains pays par la procédure civile, permettant à un ou plusieurs requérants d'exercer une action en justice pour le compte d'une catégorie de personnes sans en avoir nécessairement reçu le mandat au préalable.

*Équivalent étranger* : class action.

## **5 LA SYNONYMIE DANS LA TERMINOLOGIE JURIDIQUE MACEDONIENNE**

Les synonymes absolus en macédonien, comme dans toutes les langues, sont très rares. On pourrait considérer comme synonymes absolus les synonymes du type : *сведок/очевидец* (témoin); *законит/законски* (légal); *незаконит/незаконски* (illégal). Dans la

langue juridique macédonienne les termes законит и незаконит sont plus fréquents. La synonymie absolue est parfois due à la présence de préfixes synonymiques : незаконски/противзаконски (illégal) ; нелегален/илегален (illégal) ; неуставен/противуставен (anticonstitutionnel).

### 5.1. Les synonymes sémantiques

Comme en français, en macédonien aussi, il y a des synonymes qui possèdent un noyau sémantique commun, mais dont les traits distinctifs sont différents et dont l'usage varie. On peut citer à titre d'exemple les termes легален (légal), законит (légal), правен (juridique):

*легален: законит, во согласност со законите (conforme aux lois);*

*законит, законски: во согласност со законите (conforme aux lois);*

*правен: кој се однесува на правото воопшто (qui concerne le droit en général).*

Le choix de l'un de ces termes est conditionné par les contextes. Comme le terme правен concerne le droit en général, les termes de la science juridique et certains termes généraux de cette langue spécialisée utilise l'adjectif правен. Pour cette raison, on dit правен поредок (ordre juridique), правен акт (acte juridique) et non легален поредок, легален акт. Il y a Правен факултет (Faculté de droit), правен систем (système juridique), правна норма (norme juridique) etc. Certains mots composés utilisent le terme право (droit), comme правосилност (validité), par exemple, ou противправност (illégalité). Dans certains contextes les termes правно et законито sont interchangeables: противправно/незаконито (illégal). D'autre part on dit легално/нелегално дејство (action légale), et non правно ou бесправно. Les exemples sont nombreux.

Même si les synonymes законски и легален ont le même sens, la seule différence étant leur étymologie, il y a des contextes dans lesquels l'usage de l'un des deux termes est inacceptable. On dit законски и подзаконски акти (actes légaux et statuts) et non легални et подлегални акти.

### 5.2 Synonymes stylistiques

Le système juridique contemporain sur le territoire de la République de Macédoine s'est établi après la Deuxième guerre mondiale. Pourtant, un certain ordre juridique existait depuis longtemps, même à l'époque des Ottomans. En ce sens, aujourd'hui, la langue macédonienne dispose de synonymes juridiques de caractère temporel qui sont le plus souvent des mots d'origine turque. Il s'agit de termes qui ne font pas partie du discours juridique d'aujourd'hui, qu'on traite d'archaïsmes et dont l'usage est limité à de rares contextes.

Les synonymes temporels de ce type sont : кадија – судија (juge turc); апс, апсаана – затвор (prison); бајрак – знаме (drapeau). Ainsi, le proverbe Кадија те тужи, кадија

te суди (Etre juge et partie), qui indique les injustices du système judiciaire ottoman est employé encore pour désigner certains irrégularités dans le travail des tribunaux.

Après la Deuxième guerre mondiale, un nouveau système politique est établi. Certes, ce système présuppose une nouvelle organisation institutionnelle et étatique, ce qui entraîne le besoin de nouveaux termes. D'autre part, un grand nombre de nouveaux termes trouvent leur place dans la société macédonienne contemporaine et on abandonne la terminologie de l'époque communiste. En conséquence, dans la période allant de la Deuxième guerre mondiale jusqu'aux années 90, les termes sont formés d'après les modèles russes, qui ne sont plus suivis aujourd'hui. Ainsi, l'institution Завод за вработување s'appelle Биро за вработување (ANPE) et pour un certain nombre de termes de cette époque-là il n'y a pas de synonymes contemporains. C'est le cas des termes перестројка (perestroïka), колхоз (kolkhoze) qu'on n'emploie plus et qui sont en train de disparaître.

Récemment, on se rend compte d'une nouvelle tendance, dans la langue juridique macédonienne, surtout dans la langue de la politique, d'employer des termes d'origine étrangère, le plus souvent d'origine latine, bien qu'il y ait des désignations correspondantes macédoniennes pour les notions en question. Certains d'entre eux sont enracinés dans l'usage quotidien et on peut dire qu'il s'agit de synonymes, quoique dans ces cas-là, l'emploi du terme macédonien soit recommandé : *авокација* – *отповикување* (révocation); *апропријација* – *присвојување, стекнување сопственост* (appropriation); *имплементација* – *спроведување, извршување, примена* (implémentation); *интеграција* – *обединување, здружување* (intégration); *трансгресија* – *престап, пречекорување* (transgression); *цивилен* – *граѓански* (civil); *форензична медицина* – *судска медицина* (médecine légale); *унилатерален* – *едностран* (unilatéral).

Les termes suivants sont d'origine anglaise : *импичмент* – *отповикување* (на висок државен функционер) (impeachment); *лидер* – *водач* (leader); *прес-конференција* – *конференција за печат* (conférence de presse).

Le terme *пуч* – *државен удар* (Coup d'Etat) est d'origine allemande, et le terme *омбудсман* – *народен правобранител* (Médiateur de la République) est d'origine suédoise.

Les termes latins, sous forme originale, sont très rares dans la terminologie macédonienne. Cela est dû au fait que le macédonien utilise l'alphabet cyrillique, et donc, dans la pratique, notamment dans la jurisprudence, on ne retrouve presque jamais de termes latins. Ces termes se retrouvent dans les milieux scientifiques, dans les manuels universitaires et dans la littérature spécialisée. Ils sont le plus souvent accompagné de synonymes macédoniens : *abusus* – *злоупотреба на правно овластување* (l'abus); *conditio* – *услов* (la condition); *tempore* – *рок* (le temps); *modus* – *налог* (le mode) (Бајалциев:1999).

Dans la langue de la politique, pour des raisons de style (afin d'éviter les répétitions), on emploie des synonymes décrivant les termes correspondant : *Парламент* – *законодавен дом* (Parlement); *премиер* – *претседател на влада* (premier ministre) ; *Претседател* – *шеф на држава* (Président-chef d'Etat).



## 6 COMPARAISON DU PHENOMENE DE LA SYNONYMIE JURIDIQUE DANS LES DEUX LANGUES

La synonymie est un phénomène complexe. Certaines de ses manifestations sont identiques dans les langues différentes, mais les manifestations de ce phénomène varient dans les différentes langues spécialisées. Par exemple, la synonymie est moins répandue dans les langues spécialisées des sciences naturelles que dans les langues spécialisées des sciences sociales, ce qui s'explique par le fait que les sciences sociales utilisent un plus grand nombre de mots de la langue générale. D'autre part, la synonymie se caractérise par des traits particuliers dans chacune des langues spécialisées, et surtout dans la langue du droit, qui est étroitement liée aux conditions sociales d'un pays donné.

Lorsqu'on parle de synonymes absolus, on peut dire qu'ils sont rares dans les langues juridiques française et macédonienne, ce qui s'explique par la définition même de la synonymie absolue, mais aussi par le caractère spécifique de cette langue spécialisée qui se veut d'être le plus précis possible.

En ce qui concerne les synonymes géographiques, qu'on retrouve dans la langue juridique française, leur existence est due à l'usage de cette langue dans des pays différents, ayant des systèmes juridiques différents. La langue macédonienne, d'autre part, n'étant la langue officielle qu'en Macédoine, ne connaît pas ce type de synonymie.

Quant à la synonymie temporelle, les deux langues manifestent des variétés résultant de différentes conditions historiques et sociales qui ont marqué le développement des deux pays. Ainsi, dans la langue française, les synonymes temporels sont des mots latins ou des mots du vieux français, tandis qu'en macédonien ce sont des mots d'origine turque. Mais, à la différence des mots d'origine turque, traités aujourd'hui d'archaïsmes et absents du discours juridique, les mots du vieux français, à cause de la longue tradition du droit français, font encore partie du vocabulaire juridique, même si, on s'aperçoit que leur usage se minimalise.

L'héritage du droit romain, par les emprunts latins, et encore aujourd'hui fortement présent dans les deux langues, mais à des degrés différents. En macédonien, l'usage des emprunts latins est limité, tandis qu'en français il s'agit d'un corpus de mots et d'expressions latins qui est beaucoup plus abondant et dont l'usage n'est pas seulement limité aux cercles scientifiques, mais qu'on retrouve aussi dans les documents officiels, comme certaines dispositions légales et rarement des verdicts.

Certes, la langue juridique faisant partie de la langue commune, n'est pas isolée de toutes les influences ressenties dans le cadre de la langue commune, surtout de celle de la langue anglaise. Pour cette raison, dans la langue juridique, on retrouve des termes et des emprunts d'origine anglaise. Ce phénomène se fait le plus fortement ressentir au Québec à cause du bilinguisme officiel, mais il arrive souvent que pour ces termes on propose et recommande l'emploi des néonymes français correspondants. En Macédoine,

la politique linguistique officielle prescrit la substitution de ces termes par des synonymes macédoniens. Pourtant, dans la pratique, surtout dans la langue des médias, on retrouve fréquemment des anglicismes.

## REFERENCES

- АРСОВА -НИКОЛИЌ, Лидија, 1998 : Странски имиња во македонскиот јазик. Скопје: Матица Македонска.
- АТАНАСОВ, Петар & ПОПОСКИ, Алекса, 2007: Македонско-Француски речник. Скопје : Просветно дело.
- АТАНАСОВ, Петар & ПОПОСКИ, Алекса, 1992 : Француско-Македонски речник. Скопје : Македонска книга-Просветно дело.
- AUGER, Rousseau et coll., 1978 : *Méthodologie de la recherche terminologique* Montréal : Office de la langue française.
- БАЈАЉЦИЕВ, Димитар, 1999 : Вовед во право. Скопје : Правен факултет.
- SABRE, Maria Teresa, 1998 : *La Terminologie*. Québec : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- CHAZAUD, Henri Bertaud, 1996 : *Dictionnaire de synonymes et contraires*. Paris : Le Robert.
- CORNU, Gérard, 1987 : *Vocabulaire juridique*. Paris : PUF.
- CORNU, Gérard, 1990 : *Linguistique juridique*. Paris : Éd.Montchrestien.
- DEPECKER, Loïc, 2002 : *Entre signe et concept*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- DEPECKER, Loïc, 1998 : *Les mots de la francophonie*. Paris : Bélin.
- DUBUC, Robert, 1987 : *Manuel pratique de terminologie*. Montreal, Paris : Conseil international de la langue française.
- GUILLIEN, Raymond, Vincent, Jean, 1999 : *Lexique des termes juridiques*. Paris : Dalloz.
- GOUADEC, Daniel, 1990 : *Terminologie, Constitution des données*. Paris : AFNOR.
- HABOURY, Frédéric, 2009 : *Le dictionnaire des synonymes et des contraires*. Paris : Larousse.
- ХАЌИ-ВАСИЛЕВ, Миле, 1998 : Право и политички науки, Семејно право. In: Билтен на Одборот за македонска научна и стручна терминологија, Скопје: МАНУ.
- LE FUR, Dominique, 2006 : *Dictionnaire des synonymes et nuances*. Paris : Le Robert.
- LERAT, Pierre, 2002: *Vocabulaire juridique et schémas d'arguments juridiques*. In: *Meta*, vol. 47, n° 2, 2002, 155-162.
- Les 200 mots-clés de la Justice*, 1996. Paris : Ministère de la Justice.
- МАРЈАНОВИЌ, Ѓорѓе, 1989 : Право и политички науки, Кривично право. In : Билтен на Одборот за македонска научна и стручна терминологија. Скопје : МАНУ.

- PENFORNIS, J.-L., 1998 : *Le français du droit*. Paris : Clé International.
- PICOTTE, Jacques, 2008 : *Juridictionnaire*. Moncton : Université de Moncton.
- RADIMSKY, Jan, 2004 : Dans quelle mesure est-il possible de traduire un terme juridique. In : *Sbornik praci Filozoficke fakulty Brnenske Univerzity*, L 25, 2004.
- RONDEAU, Guy, 1984 : *Introduction à la terminologie*. Québec : Gaëtan Morin Editeur.
- SAGER, Juan Carlos, 1990: *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam : John Benjamin.
- ULLMANN, Stephen, 1975 : *Précis de sémantique française*. Berne : A. Francke.

## POVZETEK

### **Komparativna analiza fenomena sinonimije v pravni francoski in makedonski terminologiji**

Sinonimija je jezikovni fenomen, ki ga preučujejo leksikologi in terminologi. Namen pričujočega članka je analizirati pojav tega fenomena s terminološkega stališča, v okviru specifičnega, pravnega jezika, ki deluje po svojih kriterijih.

Analiza se osredotoča na dva jezika - makedonščino in francoščino - ter na dve skupini sinonimov, semantične in stilistične.

Analiza prve vrste sinonimov pokaže, da ima kontekst pomembno vlogo pri izbiri ustreznega izraza. Analiza stilističnih sinonimov pa se bolj osredotoča na izrazne vrednosti različnih izrazov.

Poudarjanje pomenskih nians in uporaba ustreznega izraza je ključnega pomena za prevajalca, zlasti za prevajalca pravnih besedil.

**Ključne besede:** terminologija, pravo, sinonimi, francoščina, makedonščina

## ABSTRACT

### **The Phenomenon of Synonymy: A Comparison of the French and Macedonian Legal Terminologies**

Synonymy is a language phenomenon that is viewed in a different way by the lexicologists and the terminologists. For the lexicologists synonymy contributes to the diversity of the language, whereas for the terminologists it leads to the imprecision of the specialized communication. The aim of this paper is to compare the manifestations of this phenomenon in both French and Macedonian language of law, specialized language that insists a lot on the precise formulation.

The comparative analysis takes into consideration two big synonym groups: semantic and stylistic synonyms. The analysis of the synonyms belonging to the first group shows the role of the context when choosing an adequate synonym. On the other hand, the analysis of the stylistic synonyms, concentrates more on the expressive values of different terms. It also shows the presence of different types of synonyms in different languages i.e. presence of geographic synonyms in French, or presence of different types of historic synonyms in the two languages.

Pointing out the different meaning nuances and the proper ways of use of the terms can be of crucial importance for the translator, especially for the legal texts translator.

**Key words:** terminology, law, synonyms, French language, Macedonian language.

## RÉSUMÉ

### **Analyse comparative du phénomène de la synonymie dans les terminologies juridiques Française et Macédonienne**

La synonymie est un phénomène linguistique différemment vu par les lexicologues et par les terminologues. L'objectif de cet article est d'analyser les manifestations de ce phénomène de point de vue terminologique – dans le cadre d'une langue spécialisée - la langue du droit, imposant des critères particulièrement élevés par rapport à la monoréférence et à l'univocité des termes.

L'analyse comparative qui tiendra en compte deux langues, le macédonien et le français, portera sur deux groupes de synonymes : les synonymes sémantiques et les synonymes stylistiques.

L'analyse des synonymes appartenant au premier groupe montre le rôle du contexte dans le choix d'un synonyme adéquat. D'autre part, l'analyse des synonymes stylistiques, se concentre davantage sur les valeurs expressives des différents termes.

La mise en valeur de différentes nuances de sens et de l'emploi précis des termes peut être d'une importance cruciale pour le traducteur, en particulier pour le traducteur de textes juridiques.

**Mots clés :** terminologie, droit, synonymes, français, macédonien

**Ioana Jieanu**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
Faculty of Letters and Sciences, University of Ploiești (UPG)  
ioanajieanu@hotmail.com

UDK [811.135.1(460):811.134.2]:004.738.5

DOI: 10.4312/vestnik.5.21-33

## ASPECTS OF CODE-SWITCHING CONCERNING SPANISH- ROMANIAN VIRTUAL COMMUNICATION

### 1 INTRODUCTORY ASPECTS

The paper *Aspects of code-switching concerning Spanish-Romanian virtual communication* aims to reveal several characteristics of the phenomenon of language contact in the case of the Romanian communities from Spain, having as starting point the characteristics of the languages involved in this process: Romanian and Spanish.

The interest in this topic stems from the large extent of the economical migration from Romania to more developed European countries: Spain, Italy, Germany, France, England etc. after 1990. According to INE (Spanish Institute of Statistics), on 1<sup>st</sup> January 2013, 868,635 Romanians were living in Spain, a number that decreased by 3.2% if compared to that of January 2012.

Therefore, this study is devoted to the analysis of the linguistic attitude displayed by the Romanian immigrants in Spain as far as the linguistic communication on the Internet is concerned. In addition, we also aim to present certain aspects of *Rumañol*, the sociolect resulted from the combination of words borrowed from Romanian and Spanish and used within the same discourse and considered by most participants of the discussions on either Facebook or on forums dedicated to Romanian immigrants from Spain as the language of the Romanian immigrants.

### 2 METHODS

This study is based on analysis of a corpus of texts, consisting of Facebook posts, Facebook conversations with two informers, and some dialogues taken from Spain Romanian forum (Spania Românească).

Our corpus is divided into three parts:

- a) The first part (C1) is made of posts of the Romanians belonging to the *Rumañol*<sup>4</sup> group and to the *Romanian Community in Spain*<sup>5</sup>, as well as to the following pages: *Romanians Abroad*<sup>6</sup>, *The Romanian Association of Valencia*<sup>7</sup>, *The Romania from Barcelona*<sup>8</sup>, *The Romanian in Spain*<sup>9</sup>, *Romanians in Spain*<sup>10</sup>, *Rumanos en la Rioja*<sup>11</sup>, *The Romanian Spain*<sup>12</sup>, *Radio Romania Spain*<sup>13</sup>, *Romanians from Andalucia Spain*<sup>14</sup>.
- b) The second part (C2) is composed of conversations on the Facebook chat rooms which have taken place for two years on our Facebook page with two informers from an ancient study (Jieanu 2012), both aged 21 years and who live in Castellón de la Plana. One is male; he has been living in Spain for 9 years. His mother tongue is Romanian, but he started learning in Spanish since he moved to Spain. Now he works in Fashion industry. The other one is a female. She has been living in Spain for 14 years. She is presently studying Medicine at Jaume I University, Castellón de la Plana.
- c) The third part of our corpus (C3) consists of dialogues taken from Spain Romanian forum<sup>15</sup> on the following topics: *Job market for nurses*, *There are racism and xenophobia against Romanians in Spain*, *Rumañol - Romanian-Spanish dialect*, *How the Spanish see us*, *Romania's image in Spain*, *Peasant in Spain*, *The stereotype of Romanians in Spain*, *How the children adapt to living in Spain*.

We decided to use these three types of internet communication, because, even if they are different (posts on the walls, discussions in chat rooms, forum dialogues), all of them are characterized by switching-code from Romanian to Spanish in certain contextual situation.

The code-switches data are divided into three categories or types as follows: emblematic code-switches, intra-sentential switches, and inter-sentential switches. There were identified a total of 11 emblematic code-switchings, 10 intra-sentential code-switchings, and 25 inter-sentential code-switchings.

As the data set was small and limited to three types of internet communication, it can be said that there are many more possible Romanian-Spanish switches. The conclusions

4 <https://www.facebook.com/groups/106802239343519/>.

5 <https://www.facebook.com/groups/gaabrielaritok/>.

6 <https://www.facebook.com/pages/Romani-in-strainatate/428828277205858?fref=ts>.

7 <https://www.facebook.com/arova?fref=ts>.

8 <https://www.facebook.com/romaniadin.barcelona?fref=ts>.

9 <https://www.facebook.com/romanul?fref=ts>.

10 <https://www.facebook.com/groups/romanispania/?fref=ts>.

11 <https://www.facebook.com/rumanos.enlarioja?fref=ts>.

12 <https://www.facebook.com/SpaniaRomaneasca?fref=ts>.

13 <https://www.facebook.com/radoromanul?fref=ts>.

14 <https://www.facebook.com/romaniidinandalucia.spania?fref=ts>.

15 <http://forum.spaniaromaneasca.com/index.php>.

drawn were exclusively based on the data collected. In addition, it was verified whether these switches are a characteristic of the Romanian spoken in Spain – called by some of the emitters, *Rumañol*.

### 3 RUMAÑOL - ROMANIAN LANGUAGE VARIETY SPOKEN IN SPAIN

Considering the communication framework of the Romanians from Spain, the permanent oscillation between the official language (Spanish) and the mother language (Romanian) has led to the creation of new linguistic means identified by the Romanians from Spain as *Rumañol*, with the following varieties: *Rumaniol*, *Romaniol*, *Romañol*. Initially, the term was used to distinguish between Romanians still living in their mother country and those from Spain, as well as to avoid using the term *Rumano* that had previously been deemed pejorative.

From the moment this term emerged, it has aroused contradicting opinions. Some of the Romanians living in Spain adopted it immediately, claiming that most are *Rumañols* and that they speak *Rumañol*.

Considered by some as a “linguistic handicap”, which has negative consequences on the vitality of the Romanian language, the *Rumañol* got inculcated in the language and in the mentality of the Romanian and Spanish people, who are currently picking up new terms day by day.

The word *Rumañol* is formed following the model of terms such as Spanglish (a mixture of Spanish and English in the North America, South America and Spain), Franglais (a mixture of French and English emerged in France), Portuñol (known by most linguists also as “Fronterizo” consisting of a mixture of Portuguese and Spanish, created at the border between Uruguay and Brazil), Gueañol (a mixture of Guarani - Paraguay native language - and Spanish), Quechuañol (a mixture of Quechua and Spanish in the Andina) (Lipsky 2005: 2), Romglezã (a mixture of Romanian and English) etc. Regardless of the name it bears, the emergence of sociolects generated by the contact between two languages is a linguistic consequence of migration, and largely of globalization.

The term *Rumañol* was originally used to refer to a new linguistic reality used in the communication between Romanian immigrants, however, subsequently, it enlarged its semantic sphere, reaching to denominate the results of all contacts between Romanian and Spanish: *Rumañol language*, *Rumañol art*, *Rumañol habits*, *Rumañol music*, *Rumañol poetry*, *Rumañol beauty pageant*, and culminating with the Romanians calling themselves *Rumañols*. In an article in *El Pais* published on September 9, 2013, the *Rumañols* are identified as the Romanians in Spain who “en su Afán renuncian integration of tanto que dejan su propia serum culture completely Ruman LLEGAR a sin ser Españoles del todo: son rumañoles” ([http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/09/08/madrid/1378656667\\_361180.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/09/08/madrid/1378656667_361180.html), cited 10.10.2013). What we find interesting is that the Spanish individuals who

came in contact with the Romanian language and culture, those who have spouses of Romanian origin who partially learnt Romanian language call themselves also *Rumañols* and consider that they speak the “*Rumañol* language”.

The conversations in Rumañol of the Rumañol group on Facebook, a group which consists of 99 members, a quarter of whom are Spanish, are different from the other conversations of the Romanian immigrants from Spain. The mixture of Spanish and Romanian words is visible and is done intently. The transmitters switch the code (from Romanian to Spanish) within the same sentence, using the linguistic structures of both of the two languages, as in the examples (a), (b), (c), (d), (e):

- a) “*No has entendido* nimic de acest grup [*No has entendido* nothing from this group!]” (C1)<sup>16</sup>
- b) “*Hola* la toată lumea! *Yo* cred că *la mayoría* vorbim rumañol. De fapt *debería ser* o limbă oficială *de los rumanos* în Spania [*Hola* everyone! *Yo* think that *la mayoría* speak rumañol. In fact, *debería ser* an official language *de los rumanos* in Spain].” (C1)
- c) “*Soy* vorbitor de rumañol. Și *me encanta* [*Soy* speaker of rumañol. And *me encanta*].” (C1)
- d) “Sunt curios cam *cuantos* vorbitori de rumañol *estamos*? [I am curious of *cuantos* speakers of rumañol *estamos*?]” (C1)
- e) “*Hola* rumañolilor! *Hay alguien*? *Parece que* nu! [*Hola* rumañolilor! *Hay alguien*? *Parece que* no].” (C1)

#### 4 CODE-SWITCHING - THEORETICAL ASPECTS

There can be noticed several specific phenomena of language-contact in the written Romanian language of the Romanians from Spain used in the virtual environment, on Facebook and on the aforementioned forums. Out of them, we can stress particularly the code-switching, lexical borrowing and loan translation. However, the present study will be focusing on the analysis of the material collected on the phenomenon of *code-switching* manifested in the virtual communication of the Romanian immigrants from Spain.

The *code-switching* phenomenon is a manifestation of the contact between languages, being frequently met in the context of bilingualism. Bilingual or multilingual speakers make alternately use of the elements of the known languages in both written and oral communications, mainly in informal situations.

<sup>16</sup> The examples from our corpus given in order to sustain the types of switches from Romanian to Spanish are not modified. They are introduced in our study as they were written on the internet pages, in Romanian or in Spanish. The orthography is the one used by the emitters, without diacritics in Romanian or accents in Spanish. For being understood by all the readers, we have translated only the parts reproduced in Romanian, leaving the Spanish words, phrases or texts inserted into Romanian communication as they were formulated during the conversations. We also have written in italics the Spanish insertions into Romanian language.



The term *code-switching* was conceptualized for the first time in the second half of the last century (Blom, Gumperz 1986: 59): “code-switching involves the juxtaposition of two phenomena within the same conversational exchange, belonging to two systems or different linguistic subsystems”. Gumperz (1982: 60) describes the phenomenon as a “discursive exchange” which forms one interactional whole: “Speakers communicate fluently, maintaining an even flow of talk. No hesitation pauses, changes in sentence rhythm, pitch level or intonation contour mark the shift in code. There is nothing in the exchange case as a whole to indicate the speakers don’t understand each other. Apart from the alternation itself, the passages have all the earmarks of ordinary conversation in a single language”. Subsequent research defined code-switching based on the conception of Gumperz (Anwar 2007, Cook 1991, Duran 1994, Gafaranga 2007, Grojean 1982, Lipski 2005, Manu 2000, Poplack 1980, Skiba 1997, Stoica 2003-2004, Vinagre Laranjeira 2005).

The analysis of the code-switching phenomenon in our work has been developed by taking into consideration other aspects of the phenomenon:

- a) “Code-switching is the turn used to identify alternations of linguistic varieties within the same conversation” (Myers-Scotton 1993: 1).
- b) “Code-switching is the alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent” (Poplack 1980: 583).

In our research, we conceive code-switching as a communicative phenomenon of discontinuity created by the intersection within the same speech of two languages. The transmitter is bilingual (Romanian-Spanish) and addresses his message to a receptor belonging to the same bilingual community.

## 5 CODE-SWITCHING BETWEEN ROMANIAN AND SPANISH

In the analysis of our corpus, we took into consideration the distinctions between three types of code-switching:

- a) *the emblematic code-switching*, characterized by the constant use of some flagship conversational formulas from Spanish (greetings, forms of politeness, interjections) by the Romanians from Spain;
- b) *inter-sentential code-switching*, which is achieved by alternating the two codes (Romanian and Spanish);
- c) *intra-sentential code-switching*, which is the insertion of discursive elements (phrases, words) of the matrix language (Spanish) into Romanian.

### 5.1

The **emblematic code-switching** as recorded in the investigated material, consists in inserting in the communicative structure of the Romanian language of some linguistic ele-

ments from Spanish, which defines like emblems the bilingual nature of a conversation:

We found that the virtual communication in the Romanian language of the immigrants from Spain has the following components:

- interjections (a):
  - a) “**Je, Je**: Los españoles por internet se rien asi: *jajajajajajajajja, jejejejejejejejejeje*; am studiat și literatura de a lor” [Los Españoles por internet rien aci: *jajajajajajajajja, jejejejejejejejejeje*, we studied their literature] (C2).
- politeness formulas (b), (c), (d):
  - b) **Hola**: “*Hola* la toată lumea! Yo cred că la mayoría vorbim rumañol. De fapt debería ser o limbă oficială de los rumanos în Spania”; “*Hola* rumañolilor! Hay alguien? Parece que nu”; “Nu răspundeți la *hola*-urile mele”; “*Hola* la toata lumea. E cam silencio pe aqui.” [*Hola* everybody! Yo think the mayoría talk rumañol. In fact debería be an official language de los rumanos in Spain”, “*Hola* Rumañols! Hay alguien? Parece que no”, “Do not answer my *hola*”, “*Hola* everyone it’s kind of silencio on aqui.] (C1);
  - c) **Hasta luego**: “*Hasta luego*: plec la bar k trebuie să mai pun unele luminiuțe...” [*Hasta luego*: I go to the bar I have to put some lights...] (C2);
  - d) **Por favor**: “21 de ani, *por favor*!” [21, por favor!] (C2).
- exclamatory statements (e):
  - e) **Animo**: “Totul o să fie ok, o să vedeți... *Animo!*”; “Te pup și *animo!*” [Everything will be ok, you’ll see ... *Animo!*”; “Kisses and *Animo!*] (C3)
- colloquial words (f):
  - f) **Joder**: “*Hoder*, dada!”; “*Joder!* Câți ani ai?” [*Hoder*, yesyes!” “*Joder!* How old are you?] (C2)

An explanation of this phenomenon could be the rate of occurrence of these linguistic elements in the communication of the native Spanish, as well as the speaker’s level of familiarity with their usage.

## 5.2

Another variant of **code-switching, the inter-sentential**, is encountered when the same speaker alternates several sentences in the Romanian language with the Spanish language.

In our corpus, we have come across code-switching between different sentences or distinct complex-sentences: a sentence in Romanian alternates with another one in Spanish, in various situational contexts. We found four instances of achieving the code-switching at the sentential level:

- shifting of the code is performed by the same transmitter within the same line of a dialogue. A statement in the Romanian alternates with a short query sentence in Spanish (a):

- a) “Hola rumañolilor! *Hay alguien?* Parece que nu! [Hola rumañolilor! *Hay alguien?* Parece que no!] (C1)”.
- code-switching at the level of the reported speech. Direct speech from Spanish is inserted into the Romanian discourse (b), (c), (d):
    - b) “Personalul directiv - m-au lăsat fără cuvinte când au zis: *a ver si conseguimos que te guste y que te quedas para siempre*” [The managing staff - left me speechless when they said: *a ver si conseguimos que te guste y que te quedas para siempre*] (C3);
    - c) “Și îți mai zic: *yo me fio mucho de ti*” [And they’d add: *yo me fio mucho de ti*] (C3);
    - d) “Sunt triști și spun: *mi hija me ha dejado aqui porque no me quiere ver en la casa*” [They are sad and they are telling you: *mi hija me ha dejado aqui porque no me quiere ver en la casa.*] (C3).
  - switching is performed within the same line - the transmitter writes a sentence in Spanish, which, subsequently, he translates into Romanian (e):
    - e) “*Por fin alguien encontro una solucion rapida...!* În sfârșit cineva a găsit și o rezolvare rapidă...” [*Por fin alguien encontro una solucion rapida...!* Finally somebody found out a quick fix] (C3).
  - in a speech performed in the Romanian language, there are introduced quotations from laws or documents from Spanish, as in the examples (f), (g), (h), (i), (j):
    - f) “Pentru cei care locuiesc în Ontinyent [For those who live in Ontinyent]:  
*Reunion muy importante para toda la población inmigrante que no disponga de Tarjeta SIP:*  
*El miércoles 26/06/2013 a las 19:30 horas hay programada una reunión en el Centro Integral de Mayores (San Rafael) de Ontinyent para explicar el convenio firmado entre el Ayuntamiento de Ontinyent y la empresa Fisiomed para ofrecer asistencia gratuita a todo aquel colectivo de inmigrantes que quedan excluidos de la asistencia sanitaria pública. Es decir, con la reciente reforma de la Ley Sanitaria, muchos inmigrantes en situación administrativa irregular no tienen acceso al sistema sanitario público, por lo tanto, el Ayuntamiento de Ontinyent, concienciado con esta problemática social que se deriva de esta política, ha intentado movilizar todos los recursos existentes para intentar salvar esta discriminación.*  
*Muy importante que toda la población inmigrante que no disponga de Tarjeta SIP, és muy recomendable que acuda a esta reunión, ya que está abierta a la población en general.*  
 Vă rog să difuzați informația ca să ajungă la cât mai multă lume ce locuiește în Ontinyent” [Please disseminate this information to reach to as many people living in Ontinyent] (C3);

- g) “Ramona, uite ce am găsit în una din paginile afisate de tine [Ramona, have a look at what I discovered in one of the pages you posted]: „*La finalidad del presente Curso de Nivelación es facilitar, al mayor número de ATS posible, la convalidación académica de su Título de Ayudante Técnico Sanitario por el de Diplomado Universitario en Enfermería con el objetivo de actualizar los conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo a las necesidades y demandas, académicas y profesionales, en el actual contexto enfermero. El Curso de Nivelación está dirigido a todos los Ayudantes Técnicos Sanitarios en posesión del Título correspondiente o del resguardo acreditativo de haber abonado las tasas de expedición.*”  
deci încă se mai fac omologări” [so, approvals are still being done] (C3);
- h) “Fetelor, la condițiile cerute pentru prezentarea la convocatorii se cere printre altele [Girls, the conditions required for submission at roll call include]:  
*No haber sido separado del servicio, mediante expediente disciplinario, de cualquier servicio de salud o Administración pública en los seis años anteriores a la convocatoria, ni hallarse inhabilitado con carácter firme para el ejercicio de funciones públicas ni, en su caso, para la correspondiente profesión.*  
*En el caso de los nacionales de otros Estados mencionados en el párrafo a, no encontrarse inhabilitado, por sanción o pena, para el ejercicio profesional o para el acceso a funciones o servicios públicos en un Estado miembro, ni haber sido separado, por sanción disciplinaria, de alguna de sus Administraciones o servicios públicos en los seis años anteriores a la convocatoria.*  
Ce vrea să însemne asta?????????” [What should that mean?] (C3);
- i) “Am scris la Conselleria de Sanitat din Valencia să întreb dacă experiența profesională din țară punctează și mi-au raspuns asta [I wrote to the Conselleria de Sanitat from Valencia to ask if the country work experience scores some points and they said this]:  
“*Buenos días, le informamos que en el caso de que usted haya prestado servicios en Instituciones Sanitarias Públicas si se tendrá en cuenta en la baremación de puntos. Debe de acreditar que el lugar donde trabajó en Rumania es una Institución Pública.*”  
Acum nu stiu ce document” [Now I do not know what document] (C3).
- j) “Cam asta ar fi structura populației României [That’s about the population structure of Romania]:  
*11 millones en Rumanía, 9 millones en Castellón y Valencia y dos millones en España, más 3 millones de vampiros;*  
A ver..ce opinii aveți” [A ver..what are your opinions?] (C3).

### 5.3

The third type of **code-switching (the intra-sentential)** consists of mixing the two codes within the same sentence. In our materials, we noticed that within the communication in the Romanian language, Spanish syntactic groups are introduced:

- verbal groups (a), (b), (c), (d), (e), (f):
  - a) “*No has entendido* nimic de acest grup! *Cónoces el Spanglish* sau el franglais, sau el turkglish o el hinglish etc etc. *Esto se llama LIMBA HÍBRIDA!!!*” [*No has entendido* nothing by this group! *Cónoces el Spanglish* or franglais, or el turkglish or el hinglish etc etc. *Esto se llama HYBRID LANGUAGES!*] (C1);
  - b) ”*De fapt debería ser* o limbă oficială de los rumanos în Spania” [In fact *debería ser* an official languages of the rumanos from Spania] (C1);
  - c) “*Estáis bineveniți*” [*Estáis* welcome] (C1);
  - d) “*De unde eres?*” [Where *eres?*] (C1);
  - e) “*Eu acuma locuest* in Barcelona. Dar *vivi* aproape de Madrid la fel [Now I live in Barcelona. But *vivi* close to Madrid as well] (C1);
  - f) “*Soy* vorbitor de rumañol. Și *me encanta*” [*Soy* vorbitor de rumañol. And *me encanta*] (C1).
- nominal groups (g), (h), (i), (j), (k):
  - g) “*Yo* cred că *la mayoría* vorbim *rumaño*l” [*Yo* think that *la mayoría* speak *rumaño*l] (C1);
  - h) “*Liquidări și indemnizații (finiquito e indemnizaciones)*, dosare pentru pensie” [Liquidations and indemnizations (*finiquito e indemnizaciones*), retirement pension] (C3);
  - i) “*Caut informații* privind *oposiciones, cursos, convocatorias, meritos* etc.etc.... știți voi deja” [I am looking for information concerning *oposiciones, cursos, convocatorias, meritos* etc.etc.... you already know] (C3);
  - j) “*Vom* obtine și o *convalidacion academica*” [We will get also and o *convalidacion academica*] (C3);
  - k) “*Se* punctueaza la bolsa și notele f bune-*sobresalientes,matricula de honor*” [It scores also la bolsa and the very good grades -*sobresalientes,matricula de honor*] (C3).
- prepositional groups:
  - l) “*Si en rumaño*l cum es???” [And *en rumaño*l how es] (C1);
  - m) “*Eu* acum 2 ani am făcut un curs *de urgente de la asociacion de enfermeria Valencia*” [I made a course 2 years ago *de urgente de la asociacion de enfermeria Valencia*] (C3);
  - n) “*Șefii* se ocupau de hîrtii și *de atencion al cliente* dar *enfermera* controla toate celelalte” [The superiors handled he papers and *de atencion al cliente* but *enfermera* controlled all the others] (C3);

- o) “Nu este un loc de muncă *para toda la vida*” [No job is *para toda la vida*] (C3);
- p) “Când trebuie să le execuți parcă ai mintea *en blanco*” [When you must perform them it is as if your mind is *en blanco*] (C3).
- adjectival groups:
  - q) ”Sunt curios cam *cuantos* vorbitori de rumañol estamos?” [I am curious approximately *cuantos* vorbitori de rumañol estamos?] (C1).
- adverbial groups:
  - r) “Am diploma de asist la homologat dar că *mientras tanto* vreau să lucrez” [I have a diploma of asist for approving but *mientras tanto* I want to work] (C3);
  - s) “O să dureze până-î învăț pe toți, dar ... *poco a poco*” [It will take till I have taught all, but ... *poco a poco*] (C3);
  - t) “Este un fel de tarjetă de rezidență (*mas o menos*)” [This is a kind of tarjetă of residence (*mas o menos*)] (C3);
  - u) “Și eu am facut *mas o menos* același lucru ca tine” [And I made *mas o menos* the same thing with you] (C3);
  - v) “Cu aplicarea legislaturii spaniole mi se pare todo cam *mas o menos*, cel puțin în ceea ce ne privește pe noi” [With the enforcement of the Spanish legislation, I find it todo rather *mas o menos*, at least as far as I am concerned] (C3).

## 6 CONCLUSIONS

The analysis of the phenomenon of code-switching, as identified in the material that I recorded, draws attention to the following:

- code-switching phenomenon is a result of the Spanish-Romanian linguistic contact, caused by the economic migration of Romanians in Spain;
- code-switching is done at the intra- and inter-sentential level, with different frequencies and with different contextual motivations.

The emblematic switches are found in all the three parts of the corpus (C1, C2, C3), which means that this type can be considered a general trait of all the communicative situations within the discourse of the Romanian immigrants living in Spain. The inter-sentential code-switching is mainly encountered in the forum dialogues (C3), where the situational contexts such as reproducing of a direct speech or a quotation are more frequent. The intra-sentential switches are equally found in the forum conversations or Facebook posts. We have identified more switches of the verbal groups and adjectival groups level in C1 and a higher frequency of switches at the nominal, prepositional and adverbial groups level. The conclusion which arises from these facts is that the intra-sentential code-switching is used in more communicative situations and it is, therefore, encountered more often than the other two types analyzed in our study.

Permanent use of code-switching between official language (Spanish) and mother language (Romanian) is one of the characteristics of *Rumañol*, a variety of the Romanian language, full of significance as far as the Romanian “colonies” from Spain are concerned.

Based on the collected material, it can be distinguished between the *willful Rumañol*, intentionally used in communication and the one resulting from normal communication. The intended *Rumañol*, is characterized only by switching the linguistic code at the intra-sentential level, while in the case of the other structure, along with the shift in code, we can note other specific language contact phenomena such as lexical borrowing, loan translation, linguistic adaptation etc.

## REFERENCES

- ANWAR, Behzad, 2007: *Urdu-English Code-Switching: The Use of Urdu Phrases and Clauses in Pakistani English (A Non-native Variety)*, <http://www.esp-world.info> (cited 7. 08. 2010).
- BLOM, Jan-Petter, Gumperz, John J., 1986: Societal Meaning in Linguistic Structures: Code-Switching in Norway. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communications* (J. Gumperz, D. Hymes ed.). Oxford: Basil Blackwell, 407-434.
- COOK, Vivian, 1991: *Second Language Learning and Language Teaching*. Melbourne Edward Alford / Hodder Headline Group.
- DURAN, Luisa, 1994: Towards a Better Understanding of Code Switching and Interlanguage in Bilinguality: Implications for Bilingual Instruction. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. V. 14, 69 – 88, pe [www.esp.sube.com](http://www.esp.sube.com) (cited 8. VIII. 2010).
- GAFARANGA, Joseph, 2007: Code-switching as a conversational strategy. *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (P. Auer și L. Wei ed.). HAL 5. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 279 – 315.
- GROJEAN, Francois, 1982: *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press: Cambridge.
- GUMPERZ, John. J., 1982: *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JIEANU, Ioana, 2012: *Interferențe lingvistice româno-engleze*, Iași: Lumen.
- LIPSKI, John. M., 2005: Code-switching or Borrowing? No sé so no puedo decir, you know. *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics* (S. Lofti, M. Westmoreland ed.). MA Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 1 – 15.
- MANU, Magda Margareta, 2000: Dialogul în comunități plurilingve. Aspecte ale fenomenului de „code-switching” în discursul vorbitorilor germani din zona Sibiului, România. *Fonetica și dialectologie*. 19, 179 – 196.

- MYERS-SCOTTON, Carol, 1993: *Social Motivations for Code Switching Evidence from Africa*, New York: Oxford University Press.
- POP, Cristina, 2013: 'Rumañoles' en Madrid. *El Pais*. 9. Sept. 2013. [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/09/08/madrid/1378656667\\_361180.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/09/08/madrid/1378656667_361180.html) (cited 1.10.2013).
- POPLAK, Shana, 1980: Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: towards a typology of code-switching. *Linguistics*. 18. No. 7/8, 581 – 618.
- SKIBA, Richard, 1997: Code Switching as a Countenance of Language Interference. *The Internet TESL Journal*. III. 10, [www.iteslj.org/Articles/Skiba CodeSwitching.html](http://www.iteslj.org/Articles/Skiba%20CodeSwitching.html) (cited 4. II. 2010).
- STOICA, Gabriela, 2003-2004: Împrumut și schimbare de cod într-un grai aromân din Grecia. *Fonetică și Dialectologie*. XXII – XXIII. Editura Academiei Române.
- VINAGRA LARANJEIRA, Margarita, 2005: *El cambio del código en la conversación bilingüe: la alternancia de lengua*. Cuadernos de lengua española. 87. Madrid: Arco Libros.

## CORPUS

- <https://www.facebook.com/groups/106802239343519/> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/groups/gaabrielaritok/> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/pages/Romani-in-strainatate/428828277205858?fref=ts> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/arova?fref=ts> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/romaniadin.barcelona?fref=ts> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/romanul?fref=ts> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/groups/romanispania/?fref=ts> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/rumanos.enlarioja?fref=ts> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/SpaniaRomaneasca?fref=ts> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/radioromanul?fref=ts> (cited 10.10.2013).
- <https://www.facebook.com/romaniidinandalucia.spania?fref=ts> (cited 10.10.2013).
- <http://forum.spaniaromaneasca.com/index.php> (cited 10.10.2013).

## POVZETEK

### Aspekti kodnega preklapljanja iz romunščine v španščino

Prispevek *Aspekti kodnega preklapljanja iz romunščine v španščino* obravnava nekatere značilnosti jezikov v stiku, na primeru romunske skupnosti v Španiji. Pri tem se opira na jezikovne značilnosti obravnavanih jezikov: romunščine in španščine.

V študiji analiziramo jezikovni odnos romunskih priseljencev v internetni komunikaciji in predstavimo nekaj aspektov "rumañoła", sociolekta, ki je rezultat kombinacije romunskih in španjskih besed v istem diskurzu in je jezik romunske migracije v Španiji.



Pojavna oblika fenomena kodnega preklapljanja je prikazana na emblematični, nadpovedni ter povedni ravni. Opazili smo, da je povedno kodno preklapljanje namensko, nadpovedno kodno preklapljanje pa je odvisno od situacijskega konteksta v katerem se komunikacija odvija.

**Ključne besede:** emblematično kodno preklapljanje, povedno kodno preklapljanje, nadpovedno kodno preklapljanje, rumaniol, priseljenci, internetna komunikacija

## ABSTRACT

### **Aspects of Code-switching Concerning Spanish-Romanian Virtual Communication**

The paper *Aspects of Code-switching Concerning Spanish-Romanian Virtual Communication* reveals some characteristics of languages in contact phenomenon, in the case of the Romanian communities in Spain, starting from the characteristics of the languages involved in this process: Romanian and Spanish.

In our study, we analyze the linguistic attitude of the Romanian immigrants in Spain on internet communication and we present some aspects of *Rumañol*, the sociolect resulted from the combination between the Romanian and Spanish words within the same discourse, considered to be the language of Romanian migration in Spain.

The manifestations of code-switching phenomenon are presented at emblematic, inter-sentential and intra-sentential levels. We have observed that intra-sentential code-switching appears intently, and inter-sentential code-switching is determined by the situational context in which the communication takes place.

**Key words:** emblematic code-switching, intra-sentential code-switching, inter-sentential code-switching, Rumañiol, migration, internet communication.



# **KNJIŽEVNOST**



**Jure Požgan**

UDK 821.112.2(494).09Bärfuss L.:341.485(675.98)

Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani DOI: 10.4312/vestnik.5.37-55

jure.pozgan@fdv.uni-lj.si

## **DER ROMAN *HUNDERT TAGE* VON LUKAS BÄRFUSS: LITERARISCHER VERSUCH EINER KRITISCHEN AUSEINANDERSETZUNG MIT DER (SCHWEIZERISCHEN) POST-KOLONIALEN VERGANGENHEIT**

In seinem Debütroman *Hundert Tage* von 2008 befasst sich der Schweizer Dramatiker Lukas Bärfuss mit dem Genozid<sup>17</sup> in Ruanda aus dem Jahr 1994, einem der grausamsten Verbrechen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wo in nicht mehr als hundert Tagen ungefähr 800.000<sup>18</sup> ruandische Männer, Frauen und Kinder auf brutalste Art getötet wurden. Bärfuss' fiktive Darstellung eines der dunkelsten Kapitel der Nachkriegszeitweltgeschichte problematisiert einerseits die schizophrene Rolle der Weltgemeinschaft bei ihrem Engagement in den Entwicklungsländern, und andererseits die Ambivalenz beim Handeln einzelner Staaten, vor allem der Schweiz, zerspalten zwischen dem humanitären Engagement und der Verstrickung in Mitschuld für das Geschehene.

Der Ich-Erzähler und die Hauptfigur des Romans ist David Hohl, ein Angestellter der Schweizer Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit, der 1990 in die ruandische Hauptstadt Kigali kommt um an Entwicklungsprojekten in dem damals als 'afrikanische Schweiz' bezeichneten Land, zu arbeiten. Von idealisierten Vorstellungen über Zweck und Nutzen der Entwicklungshilfe seitens der westlichen Hilfsorganisationen geprägt, versucht er das Verantwortungsgefühl und die Rechtschaffenheit seines (professionellen und persönlichen) Handelns aufrechtzuerhalten. Doch mit der Zeit verfällt auch er dem Formalismus und der künstlichen Rationalität des 'normalen Betriebs' eines in Ruanda tätigen Entwicklungshelfers. Um die Kluft zwischen der ausländischen Elite, zu der David Hohl als Direktionsangestellter angehört, und den Einheimischen noch zu verdeutlichen, verstrickt Bärfuss seine Hauptfigur in eine Liebesgeschichte mit Agathe, einer 'europäisierten' Einheimischen. Obwohl die persönliche Nähe und Liebe zum Lokalen jedoch Fremden nicht zu der üblichen Vorgangsweise und dem Lebensstil eines Expats gehören, beginnt gerade damit Davids Umwandlung zu einem typischen, im Ausland lebenden Bürokraten.

17 Das Wort Genozid erscheint erstmals 1943/1944 in dem Buch *Axis Rule in Occupied Europe* von Raphael Lemkin als Folge seiner persönlichen Erfahrung mit dem Holocaust und der Tötung seiner 49 Familienmitglieder. Zuvor sprach Winston Churchill über dieses Phänomen als „das Verbrechen ohne Namen“. (Henham und Behrens 2007: xv).

18 Die Schätzungen über die Zahl der ermordeten Menschen variieren. Die Zählung der ruandischen Regierung in 2001 dokumentierte 1.074.017 Opfer des Konflikts in dem Zeitraum von 1990 bis 1994 (Lüdemann 2010: 2).

Der für David anfangs durchaus charakteristische kollektive Gerechtigkeitssinn fällt seiner egoistischen Liebe zu Agathe, d. h. der sexuellen Befriedigung und fremden Lust, zum Opfer. Er verlässt zu Beginn des Genozids Ruanda nämlich nicht zusammen mit anderen Direktionsangestellten, sondern versteckt sich hundert Tage im Haus Amsar. Das Endresultat dieser Verstrickung ist paradoxal – statt Annäherung und Emanzipation seines Handelns als Entwicklungshelfer, erfolgt völlige Entfremdung von seiner Arbeit und totale Resignation, als seine Geliebte am Ende des Romans stirbt, was letztendlich das Verhältnis der internationalen Gemeinschaft gegenüber dem ruandischen Genozid symbolisiert und reflektiert.

Die Auseinandersetzung mit den Themen Genozid und Krieg in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts ist keine Novität. In Allgemeinen wurde die Vergangenheitsbewältigung (vor allem in Deutschland) stark geprägt durch ihre Täterrolle in den zwei Weltkriegen, die Durchführung des Holocausts, die Aufhebung der deutschen Teilung und vorwiegend durch die globalen Veränderungen nach 1989 (Gansel und Kaulen 2011: 9–10). Symptomatisch für diese Zeit sind Themen und Vorgänge, die „über einen längeren historischen Zeitraum ausgeblendet, abgewiesen, abgemustert oder verworfen worden waren“ und eine „nachwachsende Generation von Autoren und Autorinnen, die den Krieg nicht mehr selbst als Teilnehmer oder Augenzeugen erlebt haben“ (Gansel und Kaulen 2011: 9). Laut Lützel (2009) sind gerade die Romane aus den deutschsprachigen Ländern erschütternde Darstellungen von den zeitgenössischen globalen Konflikten, die zudem auch die lokale (heimische) Perspektive schildern und polemisieren. Mit dem ruandischen Genozid befassten sich literarisch unter den deutschsprachigen Autoren bis heute allerdings nur Hans Christoph Buch in seinem Roman von 2001 *Kain und Abel in Afrika* und Lukas Bärfuss.

In den Rezensionen wird *Hundert Tage* als ein manifest politischer Roman eingeordnet, der als „eine kluge, differenzierte Darstellung des Versagens europäischer Politik, ein Scheitern des Gutgemeinten“ (Böttiger 2008) sich kritisch gegenüber der internationalen Entwicklungspolitik äußert, obwohl im Vordergrund grundsätzlich die Rolle und Mitverantwortlichkeit seines Heimatlandes an dem Völkermord in Ruanda polemisiert wird. „Die kritische Auseinandersetzung mit den Fehlern der Schweizer Entwicklungshilfe [sollte aber] nicht als ein Plädoyer gegen die Entwicklungshilfe [verstanden werden]“ (Bucheli 2008), sondern als ein Versuch „die Schweizer Tüchtigkeit und Entwicklungshilfe zu demaskieren“ (Süselbeck 2009) mit der „Bärfuss die moralische Dimension der Politik erkundet“ (Magenau 2008). Die Schizophrenie der westlichen (und schweizerischen) Entwicklungspolitik liegt nämlich darin, dass obwohl gut gemeint, diese nach Stockhammer (2005) zur Legitimierung der zweifellos diskriminierenden, sozialdarwinistischen und künstlichen, durch ehemalige Kolonialherren aufgedrängten, quasi ethnischen Kategorien der Bevölkerung auf Hutus und Tutsis geführt hat, die schließlich die Exekution der Massenmorde und den Genozid verursachte.

Obwohl die Verantwortung für den Genozid ganz bei denjenigen Ruandern liegt, die den Genozid organisiert und durchgeführt haben, versagte zugleich auch die interna-

tionale Gemeinschaft in ihren Versuchen den Genozid rechtzeitig zu identifizieren,<sup>19</sup> um den Ausbruch der Massentötungen zu verhindern oder den späteren Genozid zu stoppen. Vor allem dieser Kontext der internationalen Ignoranz, Unentschlossenheit und die Bedingungen der Nicht-Einmischung in die internen Angelegenheiten eines Staates werden in der Fachliteratur oft als die Gründe für das unvorstellbare Ausmaß und die Brutalität des Verbrechens identifiziert. Manche Autoren (Desforges 1999: 19–21; Dallaire 2003: 61) stellen deshalb auch die Frage der Mitverantwortung und der Mitschuld der internationalen Gemeinschaft an den Verbrechen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich diesbezüglich der Frage nach der Funktion, die eine solche literarische Thematisierung der Schuldproblematik in Bezug auf die Möglichkeit einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit der schweizerischen post-kolonialen Vergangenheit erfüllt. Diese erscheint sowohl auf der individuellen Ebene der handelnden Figuren als auch auf der kollektiven Ebene der schweizerischen bzw. internationalen Entwicklungshilfe als eine seitens des Autors durchaus gezielte und gut durchdachte manifeste Kritik des erneuten Versagens westlicher (post-)kolonialer Machtstrukturen. Spezifisch für die Literatur als Form des kulturellen Gedächtnisses ist deshalb die Problematisierung ihrer Funktion in der Gedächtnisbildung und -verarbeitung, die auf der Gerade zwischen Legitimation und Hinterfragung verläuft. Gansel und Kael (2011: 9)<sup>20</sup> erklären den Zusammenhang zwischen Kriegen und Literatur wie folgt:

Kriege führen zur Denormalisierung und können gesellschaftlich verbindliche Werte, Normen sowie Toleranzgrenzen eines ‘kollektiven Normalismus’ (J. Link) außer Kraft setzen. Literatur als Form der ‘Selbstbeobachtung von Gesellschaften’ (H. Böhme) wiederum stellt ein Medium dar, in dem die durch Kriege hervorgebrachten Störungszustände thematisiert werden können.

Prägend für diese Thematisierung war vor allem der Kontext des Holocausts als dem Archetyp des Genozids (Wevelsiep 2009: 10) und das danach formulierte Adorno Diktum: „Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“ (Fischer und Lorenz 2007: 38).<sup>21</sup> Diese These transzendiert laut Richardson (2005: 1–19) die Domäne der Literatur als solcher und befasst sich mit der allgemeineren Frage des Verhältnisses oder der Spannung zwischen Ethik/Moral und Ästhetik in der künstlerischen

---

19 Obwohl schon seit 1990 von genozidartigen Verbrechen in Ruanda berichtet wurde, war die internationale Gemeinschaft abgeneigt diese als Genozid zu benennen. Die Verwendung der Bezeichnung Genozid bedeutet im völkerrechtlichen Sinne die Verantwortung der internationalen Gemeinschaft bei genozidartigen Tätigkeiten eines Staates gegen diesen zu agieren (intervenieren) und die Zivilisten zu beschützen (Herik 2007: 75–95).

20 Vgl. Link (2006/2009) und Böhme (1998: 476–485).

21 Diese These wurde laut Maren Röger auf unzulässige Weise verkürzt und als Folge oft falsch interpretiert. Die ganze Passage lautet: „Kulturkritik findet sich der letzten Stufe der Dialektik von Kultur und Barberei gegenüber: nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben ist barbarisch, und das frißt auch die Erkenntnis an, die ausspricht warum es unmöglich ward, heute Gedichte zu schreiben“ (zit. nach Fischer und Lorenz 2007: 38). Vgl. Stein (1996: 485–508).

Produktion. Nach Adorno (1955: 6) repräsentiert die Kunst (Literatur) nämlich zwangsläufig auch die kulturellen Normen der (Täter-)Kultur und führt so zu ihrer Validierung und Ästhetisierung. Trotzdem sollte Adornos These nicht als ein Verbot oder eine Unmöglichkeit von Kunst nach 1945 verstanden werden, sondern mehr als eine Aporie oder als Zweifel an einer selbstreflexiven und aufklärenden Kunst.<sup>22</sup> In diesem Sinne, so Peter Stein (1996: 487), könnte man die These auch anders lesen, z. B. als „Kunst ist nicht mehr, es sei denn als barbarische.“

Jeder Schriftsteller war nach dem Holocaust mit einer „unlösbaren aporetischen Situation konfrontiert“, d. h. mit der moralischen Verantwortung ein Zeuge von genozidären Verbrechen zu sein und der Unmöglichkeit die Magnitude dieses Ereignisses literarisch darzustellen (Martin 2006: 1). Diese Banalität des Bösen war die Folge einer Legitimitätsfrage in der künstlerischen/ästhetischen Darstellung, die mit der (kognitiven) Unmöglichkeit das Geschehene zu begreifen und zu konzeptualisieren, geschweige denn zu kritisieren und zu verhindern auch zu einer ethischen bzw. gesellschaftlich-politischen Frage wurde.<sup>23</sup> Da die moderne Gesellschaft totalisiert wurde, reflektiert jede Form von Kultur/Kunst zugleich auch schon den wirtschaftlichen oder politischen Diskurs. Und weil jedes Kulturprodukt lediglich die Kontinuierung dieser Realität ist, hat Kunst kein Potenzial sich von dieser zu distanzieren oder sie zu verändern.<sup>24</sup>

Vor einer möglichen Indifferenz und „häufig auftretender Tendenz, das Urteilen überhaupt zu verweigern“ warnte dagegen Arendt (2010: 150) und sprach sich für ein Erzählbarkeitsgebot des Bösen aus, des Bösen aus zu mindestens in der Poesie (Arendt 2007: 266). Deshalb soll die Auseinandersetzung mit Schuldproblematik im post-kolonialen Kontext im vorliegenden Beitrag nicht *a priori* aus der Perspektive des Holocausts als dem Archetyp des Genozids versucht werden, sondern vor allem aus der Sicht einer möglichen Bewältigung der Vergangenheit, wo dieser Akt eines (literarischen) Zeugnisses als Grundlage für die Anerkennung und Verarbeitung von Trauma dient (Richardson 2005: 5). Das unterstützt auch Lützelers (2009: Kolophon) Beobachtung, wonach die Romanschriftsteller

durch das Erzählen individueller Schicksale differenzierte Einblicke in die persönlichen und gesellschaftlichen Katastrophen jener Konflikte vermitteln, und die gleichzeitig eine Ästhetik entwickeln, die die Schwierigkeit des Sprechens vom Krieg reflektiert. Es zeichnet sich dabei eine Poetik der Globalisierung ab, bei der historisches Wissen, politische Kritik und ästhetische Innovation durch ein Menschenrechtsethos miteinander verklammert werden.

22 „Was zu begreifen ist, ist nicht mehr zu begreifen.“ (Stein 1996: 487).

23 Damit eng verbunden war ein weiteres Problem für die Darstellung des Holocausts in der deutschsprachigen Literatur – das Problem des kontaminierten Mediums dieser Darstellung, d. i. der deutschen Sprache (Arendt 2010: 2). Vgl. Richardson (2005: 1).

24 Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommt Ryland (2006: 51–68).



Die grundlegende Frage bei der Literatur als Form des kulturellen Gedächtnisses ist deshalb wie evoziert man den Horror von Massenmord, Massenvergewaltigung und Verstümmelung (wie z. B. beim Genozid in Ruanda), ohne dabei diese zu legitimieren, und was passiert mit einer solchen ästhetisierten Repräsentation des Bösen bei der Vergangenheitsbewältigung?

Die literarische Darstellung des Genozids zielt nämlich auf Überwältigungspoetik und wirkt vor allem „durch Mut zur Geschmacklosigkeit“. Auf diese Weise wird „[d]er Leser mit literarischen Mitteln geradezu haptisch an die Vermessungsprozesse von den Leichen“ herangeführt (Martin 2006: 8). Adorno polemisiert die Angemessenheit solcher ‘Bilder’:

Die sogenannte künstlerische Gestaltung des nackten körperlichen Schmerzes, der mit Gewehrkölbem Niedergeknüppelten, enthält, sei’s noch so entfernt, das Potential, Genuss herauszupressen [...] Durchs ästhetische Stilisationsprinzip [...] erscheint das unausdenkliche Schicksal doch, als hätte es irgend Sinn gehabt; es wird verklärt, etwas von den Grauen weggenommen, damit allein widerfährt den Opfern Unrecht. (Martin 2006: 8)

Die Gefahr liegt dabei in der möglichen Stilisierung von Gewalt und Horror, mit der sinnlose (und absurde) reale Ereignisse mit der literarischen Form einen Sinn erhalten.<sup>25</sup> Somit wird die Ernsthaftigkeit und Bedeutung beim Nachempfinden des Horrors als einem Teil der Vergangenheitsbewältigung stark reduziert, wobei die Distanz zum Verbrechen und somit die eigene Verantwortung automatisch verringert und nicht polemisiert werden. Ferner wird die Repräsentation eines Verbrechens wie des Genozids meistens kollektiviert, da erst aus der Gesamtheit der individuellen Taten der ultimative Schrecken für die Leser sichtbar ist und eine Wirkung hat (Zimmerer 2005). Solche Darstellung ist wiederum ethisch umstritten, weil somit die Tat anstelle des Täters tritt, was „die Handlung abtrennt vom Menschen“ und den Anschein schafft, es gäbe „Handlungen, welche an sich gut oder schlecht sind“ (Nietzsche 1922). Den Nachteil dieser literarischen Methode für die Problematisierung der Mitschuld deutet auch Arendt (2010: 148) an:

Wir urteilen und unterscheiden Recht von Unrecht, indem wir in unserem Kopf eine zeitlich und räumlich abwesende Person oder einen Fall gegenwärtig haben, die zu Beispielen geworden sind. Es gibt viele derartige Beispiele [...] Sie müssen nicht geschichtlich wirklich sein.

Die Charakteristik der Bürgerkriegsromane, und ein solcher ist auch *Hundert Tage*, liegt nach Lützelner (2009) also darin, dass diese dem Leser implizit zum Nachschlagen

25 Adorno spricht hier von dem Prinzip einer ästhetischen Stilisierung (Martin 2006: 9).

auffordern um der Lektüre einen Sinn zu geben. Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommt auch Stockhammer (2010: 10) in seiner Theorie des Fiktionalen:

Der Grad, in dem fiktionale Prosatexte der Wirklichkeit entsprechen dürfen oder sollen, ist abhängig von den jeweils zur Debatte stehenden Ereignissen, ihrem Bekanntheitsgrad, den Funktionen der einzelnen Texte innerhalb eines Literatursystems sowie gegebenenfalls etwa im Falle des Holocaust, weiteren spezifischen Diskursregeln [...] Deswegen wird gerade von Romanen über Ruanda erwartet, dass sie auf präzisen Recherchen beruhen und dieses Wissen weiter an den Leser geben.

*Hundert Tage* fällt in das Genre der historischen Romane, wo für die Wirklichkeitsvermittlung eine zwiespältige Position zwischen historischer und literarischer Zeugenschaft kennzeichnend ist, da der Autor einerseits versucht die historischen Ereignisse detailliert und faktisch darzustellen, andererseits werden diese jedoch mit fiktiven Elementen der Narration kombiniert (Požgan 2013: 16). An dieser Stelle muss auch betont werden, dass fiktive Bücher kaum ein objektives Ziel verfolgen, sich an das Geschehene zu erinnern, sondern nur Teile des Geschehenen oder spezifische Sichtweisen hervorheben, womit die eigentliche Geschichte instrumentalisiert wird (Buch 2005/2006: 2).

Prägend für die Auseinandersetzung mit dem Motiv der Mitschuld im Roman ist, dass diese aus einer post-kolonialen Perspektive vollzogen wird, die das Erbe des Imperialismus und dessen Einfluss auf die Identitätsbildung in den unabhängig gewordenen Ländern kritisch untersucht (Lubrich 2010: 353). Dabei werden traditionelle Kulturbegriffe, Äußerungen, Stereotypen und hierarchische Haltungen, die unter europäischer Herrschaft entstanden sind und bis heute andauern, de-konstruiert (Roth 2011: 8–9). Im Vordergrund steht das gegensätzliche Verhältnis vom Eigenen (Schweiz) und Fremden (Afrika/Ruanda) bzw. Anderen (*Otherness*). Wie bereits Leskovec (2012: 167–168) in ihrer Analyse von Fremdheitserfahrung in *Hundert Tage* bemerkt, wird „Afrika [...] als Gegenstück zum europäischen Kontinent wahrgenommen“, jedoch auch zur „Projektionsfläche von [eigenen] Schuldgefühlen und Selbstanschuldigungen“ gemacht. Die Fremdheit bzw. Fremderfahrung schockiert und wird deswegen in „bestehende kognitive Muster zu schließen versucht“, wodurch Afrika stereotypisiert, klischeehaft und als unbegreiflich bzw. unvorstellbar dargestellt wird:

Wir sind nicht gemacht für diese Nächte, ich und alle anderen der Direktion, wir entstammen der Zone der Dämmerung. Wir bedürfen der Übergänge, des Zwielfichts, wir sind auf die Rhythmen des Lichts angewiesen, die unser Leben begleiten [...] Mir kam es manchmal vor, als läge ich im Innern der Erde, als säße ich in einem stinkenden Ungeheuer, das dann und wann einen Rülpsen von sich gibt, mit lauten Furz Verdauungsgase abließ, die all den verschlungenen Leichen entstiegen. (Bärfuss 2008: 12)

Dabei geht es „um bloßen Exotismus, um egozentrische Erfahrung des Fremden als Erweiterung des Eigenen“, was zu einer Instrumentalisierung der Fremdheitsdarstellung führt, wo Stereotype bestätigt werden, der Versuch das Fremde zu verstehen jedoch ein zwanghafter und „kolonialistisch anmutender Akt“ ist.<sup>26</sup> Dieser wird vor allem in dem Herrschaftsverhältnis und den den Machstrukturen zwischen Europa und Afrika (Ruanda) deutlich, wo der ersten die Eigenschaften des Männlichen zugeschrieben werden, der letzteren aber die Repräsentationsform des Weiblichen. In diesem gegensätzlichen Verhältnis wird dann das Weibliche in der literarischen Produktion des Westens über Afrika oft als das Abwesende oder Unterdrückte charakterisiert – das Fremde darf zwar faszinieren, erregen und anlocken, jedoch keine Eigendynamik entwickeln oder sich selbst präsentieren (Leskovec 2012: 178). Weil die Sprache als Medium der literarischen Vermittlung, durch die andauernden politischen, ökonomischen und kulturellen Abhängigkeiten, solche Verhältnisse (re-)produziert (Kirby 2006: 87), sollten die Konsequenzen des literarischen Rassismus in einer kritischen bzw. selbstreflexiven Auseinandersetzung offenbart werden (Spivak 2006: 332–335).

In *Hundert Tage* verläuft innerhalb der unvollständigen Rahmenerzählung,<sup>27</sup> die von einem unbenannten Ich-Erzähler wiedergegeben wird, ein Gespräch zwischen dem Rahmenerzähler und dem eigentlichen Protagonisten des Romans, David Hohl. Dadurch wird die Rahmenerzählung als eine linear-regressive Handlung aufgebaut, in der der Rahmenerzähler über das bereits Geschehene und die von David Hohl erzählte Geschichte berichtet und teils auch kommentiert. Die Geschichte wird von dem Zeugen des Zeugen wiedergegeben, womit sie einerseits authentischer wirkt, andererseits ermöglicht die doppelte Nacherzählung aber die Wiederauseinandersetzung mit dem Trauma sowohl auf der Ebene der Rahmenerzählung als auch auf der Ebene der Haupthandlung.

Der Rahmenerzähler verweist dabei auf das Selektionsverfahren des Zeugen in Bezug auf das Erzählte, wonach der eigentliche Zeuge (Ich-Erzähler), darüber entscheidet, was und was nicht erzählt wird. „Ich weiß, ich müsste nicht mutmaßen, denn er *ist* ein gebrochener Mann, muss einer sein, nach allem, was er erzählt und – was noch wichtiger ist – nach allem, was er mir verschweigt“ (Bärfuss 2008: 5). Die Möglichkeit zwischen Zeugenaussage und Falschaussage zu unterscheiden ist nach Stockhammer zusätzlich beschränkt, weil am ruandischen Genozid alle beteiligt waren (entweder als Opfer oder als Täter) und es folglich keine neutralen Beobachter mehr gibt. Damit wird jede Darstellung, aber auch jede Art von Kritik und Reflexion, als subjektiv und arbiträr verkündet, was die Gedächtnisbildung und Vergangenheitsbewältigung beeinflusst.<sup>28</sup>

Die Rahmenerzählung schafft zudem eine zeitliche und räumliche Distanz zum Geschehenen. Das Gespräch und die Nacherzählung finden nämlich Jahre nach dem Ge-

26 Diesbezüglich erweitert Leskovec (2012: 176–178) die ‘üblichen’ Reaktionen auf Fremdes, d. h. ignorieren, ablehnen oder ausschließen, mit der funktionalen Nutzung, wo es um die „Befriedigung eigener Bedürfnisse“ geht.

27 Die Rahmenerzählung wird nach Seite 20, innerhalb der voranschreitenden Binnenhandlung, ganz aufgegeben, so dass der Rahmenerzähler nicht mehr erscheint und die handelnde Person zur einzigen Erzählinstanz wird.

28 Stockhammer (2005: 74) spricht von einem „Entzug der Augenzeugenschaft“.

nozid in Ruanda statt, was einen Wissensvorsprung schafft und dem Erzähler bei der Formulierung und Beschreibung des Handelns und dem Protagonisten in Bezug auf seine Vorurteile und Stereotype die Möglichkeit gibt, diese zu relativieren, zu begründen oder zu kritisieren: „Ich sehe in seinen Augen, wie er sich erinnert, nur erinnert und nicht spricht, vielleicht, weil er keine Worte dafür hat, sie noch nicht gefunden hat und wohl auch nicht finden will“ (Bärfuss 2008: 5). Noch bedeutender sind Davids Kommentare und Wertungen von seinem ruandischen Selbst, durch welche er sich von seinen Handlungen distanziert und versucht eine Rechtfertigung abzugeben:

Wenn ich klug genug gewesen wäre, hatte ich die Lektion gelernt und meine Ideale und die Gründe, aus denen ich mich dieser Arbeit widmen wollte, in Zweifel gezogen. Aber ich war dumm, ich war blind, ich sah nur, was ich sehen wollte, und vor allem hatte ich kindliche Sehnsucht, mein Leben einer Sache zu widmen, die größer war als ich selbst. (Bärfuss 2008: 20)

Aus der Perspektive eines Europäers vermittelt David nicht nur die gefestigten und bereits vorhandenen Vorurteile und stereotypisierten Bilder über Afrika und Ruanda, sondern auch eine westlich-hegemoniale Sicht auf die Ereignisse vor und nach 1994. David wird seitens des Rahmenerzählers als einer, der ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden besaß, dargestellt: „Ich habe an das Gute geglaubt, ich wollte den Menschen helfen wie alle von der Direktion, und nicht nur, um einen Einzelnen aus der Misere zu ziehen, sondern um die Menschheit weiterzubringen.“ (Bärfuss 2008: 6). Dadurch wird der koloniale Diskurs, wo die Europäer ein universales Gerechtigkeitsempfinden besitzen und auf *Mission Civilisatrice*<sup>29</sup> sind um Afrika (Ruanda) zu retten, bestätigt. Roth (2011: 60) deutet in ihrer Analyse der postkolonialen Elemente im Roman darauf hin, dass gerade die stilisierte Selbstbeschreibung von David als Kämpfer für die Gerechtigkeit „genau die Kodierung zwischen Zivilisation bzw. westlicher Kultur und den afrikanischen Völkern [aufstellt], die seinem Selbstbild als aufgeklärter Europäer widerspricht“. Die Darstellung dieses asymmetrischen und hierarchischen Verhältnisses erfolgt zusätzlich aus einer monoperspektivischen Erzählweise des *männlichen* Protagonisten, wo die weibliche und nicht-europäische Perspektive im Roman nicht vorhanden sind. Aus postkolonialer Sicht werden somit die kolonialen hierarchischen und patriarchalen Haltungen der Europäer gegenüber Afrika bzw. Ruanda (‘dem Anderen’) auch auf die Ebene der Sprache bzw. der literarischen Darstellung übertragen und legitimiert.

Dieser unterdrückte Rassismus von David zeigt sich in zahlreichen Szenen im Text, die indirekt auf seine fragwürdige Moral verweisen. So hat David als Kooperant der schweizerischen Entwicklungshilfe das Gefühl, dass diese eine rassistische Administration unterstützt und keineswegs politisch neutral ist:

29 Französisch für Zivilisationsmission und bezeichnet die Versuche aus der Kolonialzeit um die nicht-europäischen Völker zu verwestlichen bzw. zu zivilisieren.

Sicherheit war wichtiger als Gerechtigkeit, jedenfalls war sie ihre Voraussetzung – und natürlich auch die Bedingung für unsere Entwicklungshilfe [...] uns genügten die Beteuerungen, dass nach der Verfassung kein Mensch durch seine Herkunft benachteiligt war. (Bärfuss 2008: 81)

An einer späteren Stelle im Roman (Bärfuss 2008: 5) gesteht David: „In den persönlichen Gesprächen ließen wir die [ruandischen] Beamten wissen, wen wir für diese Situation verantwortlich machten und auf welcher Seite wir standen.“

Die Voraussetzung des Genozids in Ruanda war nämlich die ethnische Differenzierung auf Tutsi und Hutu, die sich als Folge kolonialer Zuschreibungen und als ideologisches Konstrukt entwickelte und die durch die Einführung der Identitätskarte institutionalisiert wurde (Buch 2005/2006). Stockhammer (2010) kritisiert die Wahrnehmung dieser Unterschiede als natürlich und unterordnet sie ganz einer durch die Kolonisatoren erfundenen Rassentheorie und Bürokratisierung, die die Einführung des Rassenkonzepts in die Dokumente ermöglichte. Obwohl Bärfuss in *Hundert Tage* dieser Debatte auszuweichen versucht und der post-genozidären Politik der Tabuisierung solcher Unterschiede als ethnisch folgt, weicht er diesen nicht ganz aus. Folglich wird die Trennlinie zwischen Hutus und Tutsis mit der Teilung auf Lange und Kurze ersetzt, zugleich aber auch kritisch beurteilt und sogar in Frage gestellt (Bärfuss 2008: 80): „Und niemals fragten wir einen Menschen nach seiner Zugehörigkeit, wie wir es nannten, weil wir nicht wussten, was diese Gruppen streng genommen waren, Stämme, Ethnien oder Kasten.“

Zugleich problematisiert (und kritisiert) der Autor als Schweizer aber die konkrete Rolle bzw. die Mitschuld seines Landes im Konflikt und schildert das realpolitische (*quasi* neutrale) Handeln der schweizerischen Entwicklungshilfe in Ruanda. Nach Wevelsiep (2009) wird bei Bärfuss (2008: 81) trotzdem vor allem „die Semantik der Selbstanklage“ deutlich, womit das Motiv des Versagens bzw. der Handlungsunfähigkeit (allein zusehen und nicht handeln) zum Leitmotiv gemacht wird: „Natürlich fanden wir [Schweizer] die Unterdrückung der Langen ungerecht, aber wir entschuldigten sie, weil dieses Problem eine Büchse der Pandora war und jeder, der es im Namen der Gleichheit und der Brüderlichkeit lösen wollte, Mord und Totschlag riskierte.“

Der Autor zeigt sich diesbezüglich als ein affektierter und induzierter Erzähler, der immer wieder auf die doppelte Komplizenschaft einer solchen Perspektive verweist, da er als Schweizer und Mann Mitschuld am Genozid trägt (Süselbeck 2011). Symptomatisch dafür ist die Selbst-perzeption von David, dass er sich als Mitarbeiter der Schweizer Direktion als ein Teil des Mordhandwerks perzipiert und für „einen Verbündeten ihrer Sache, einen Mitarbeiter wie alle Schweizer in den dreißig Jahren zuvor, seit [sie] in dieses Land gekommen waren,“ hält (Bärfuss 2008: 14). Der Grund dafür war die besondere und historisch bedingte Rolle der Schweiz(er) in Ruanda, die im Roman wie folgt erklärt wird: „[Ruanda] war unser Land, es gehörte uns genauso, wie es den Einheimischen

gehörte. Wir waren ein Teil ihrer Geschichte, und sie waren Teil der unseren [...] Im Scherz nannten wir das Land unsere Kronkolonie“ (Bärfuss 2008: 51). Mitverantwortungs- und Schuldgefühle werden diesbezüglich als Folge dieser Verwicklung geschildert, wo die Schweizer den Ruändern die Demokratie und „die Verwaltung beigebracht hatten, das Wissen, wie man eine Sache von dieser Größe [Genozid] angeht, und es spielt keine wesentliche Rolle, ob man Ziegelsteine oder Leichen abtransportiert“ (Bärfuss 2008: 14). Dieses Motiv der Schuld wiederholt sich auch bei der Thematisierung des wichtigsten Entwicklungsprojekts der Direktion, d. i. bei der Gründung des Radios bzw. des Rundfunks, das den Ruändern zum Mordhandwerk verhalf:

Gut, es war nicht unsere Absicht gewesen, die Völkermörder das Handwerk zu lehren, es war gewiss nicht unsere Schuld, wenn sie das Radio zu einem Mordinstrument machten, aber irgendwie wurde ich trotzdem nie das Gefühl los, einem sehr erfolgreichen Projekt der Direktion zu lauschen. (Bärfuss 2008: 119)

Die geleistete schweizerische Entwicklungshilfe wird auf der Textebene insgesamt als ineffektiv bzw. nutzlos kritisiert, die statt Demokratisierung und Freiheit die Ruänder lehrte, wie man den Genozids schneller und effektiver vollzieht. Bei der Begründung, weshalb Hilfsprojekte zu Mordprojekten wurden, konzentriert sich David in seinen Überlegungen auf das fehlende Interesse der Entwicklungshelfer die eigentlichen Effekte der Projekte zu verfolgen: „Wir waren hier, um durch unsere Arbeit Spuren zu hinterlassen [...] und wenn die Zeit gekommen war und die Kooperanten auf einen anderen Posten versetzt wurden, blieb außer ihren Werken nichts von ihnen zurück“ (Bärfuss 2008: 45–46). Zusätzlich mangelte es auch am Interesse die Sprache bzw. das Bantuidiom der Einheimischen zu lernen: „Wir begriffen nicht, wie verführerisch die Angst ist, wir hatten keine Ahnung von ihrer rasenden Verbreitung, denn sie bewegte sich in diesem Bantuidiom“ (Bärfuss 2008: 123).

In Bezug auf die Verhütung des Genozids als einem Ziel der Entwicklungshilfe, verweist der Autor durch David auf die falsche Logik, das Selbstinteresse und auf die Naivität der internationalen Entwicklungsprojekte: „Wir liebten sie für jene Tugenden, die man die sekundären nennt, die für uns aber von erster Bedeutung waren: Ordentlichkeit. Sauberkeit. Ehrlichkeit. Und die wichtigste von allen: Der Fleiß“ (Bärfuss 2008: 121). Diese Selbstanklage kulminiert in der Offenbarung über die Verstrickung von Entwicklungshilfe und der eigentlichen Vollstreckung des Genozids: „[D]eshalb gaben wir ihnen den Bleistift, mit dem sie dann die Todeslisten schrieben, deshalb legten wir ihnen die Telefonleitung, durch die sie den Mordbefehl erteilten, und deshalb bauten wir ihnen die Straßen, auf denen die Mörder zu ihren Opfern führen“ (Bärfuss 2008: 134). Die Schlussfolgerung: „Nichts liebt das Böse mehr als den korrekten Vollzug einer Maßnahme“ (Bärfuss 2008: 169), erinnert stark an Arendts (2010) Auseinandersetzung mit dem Ausmaß von Holocaust in der Banalität des Bösen. Ähnlich wie Arendt kommt auch David zu der zwar übertriebenen

und zynischen Einsicht, dass die Direktion bei ihrem Handeln gar nicht gescheitert ist, weil: „[W]enn wir ihre Lehrer waren, so waren [Hutus] bestimmt keine schlechten Schüler [...] Hätten sie sich nicht an unsere Vorgaben gehalten, so hätten sie keine achthunderttausend Menschen umbringen können, nicht in hundert Tagen“ (Bärfuss 2008: 170). Die Banalität dieses Zitats zeigt sich darin, dass die Entwicklungshilfe eigentlich die Vorbedingung für den Genozid war, weil diese sich ganz auf den gelungenen Prozess fokussierte, wobei die langfristigen Ziele der Entwicklungshilfe vernachlässigt, ignoriert und sogar verletzt wurden, was schließlich zur Katastrophe bzw. zum Genozid führte:

Die physische Auslöschung des politischen Gegners war nicht nur unmoralisch, sondern inopportun und der eigentlichen Sache, der Entwicklung abträglich. Das sagten wir ihnen, und sie machten lange Gesichter und nickten betroffen, und dann gingen sie nach Hause, schrieben Mordaufrufe und bestellten hunderttausend geschliffene Macheten chinesischer Produktion. (Bärfuss 2008: 121–122)

Eine kritische(re) Auseinandersetzung mit der Schuld in *Hundert Tage* ist vorwiegend erst durch den Autor des Textes (Bärfuss) codiert, wo auf der individuellen Ebene der Mitschuld David als Symptom für die Welt steht, und welcher durch die Aufnahme des kolonialen Diskurses im Text auf der Metaebene einen Kontrapunkt zum Zynismus, Egozentrismus und zur Apathie des Geschehenen konstruierte. Eine beispielhafte Szene ist Davids Flucht aus Kigali, wo er sich, um seine Unschuld bzw. Neutralität auf der Flucht noch hervorzuheben und sich in der fliehenden Menschenmasse sichtbar zu machen, öffentlich für einen Schweizer deklarierte und „deshalb ein rotes Hemd mit einem großen weißen Kreuz an[zog]“ (Bärfuss 2008: 121–122). Die Schweizer-Fahne sollte in diesem Fall nicht nur seine Staatsangehörigkeit symbolisieren, sondern vor allem auch (politische) Neutralität bzw. die Politik der Nicht-Einmischung, wonach Schweiz keine Schuld bzw. Verantwortung für den ruandischen Konflikt (und Genozid) trägt: „Wäre ich ein Belgier gewesen, sie hätten mich ohne viel Federlesen totgeschlagen, aber diese Mörder, die jeden umbrachten, der in seiner Identitätskarte unter *Ubwoko* [Zugehörigkeit] die falschen drei Einträge gestrichen hatte, hielten mich für einen Verbündeten ihrer Sache“ (Bärfuss 2008: 14). Passend für Davids prekäre Lage gleicht die Schweizer-Fahne dem Symbol des Roten Kreuzes (rotes Kreuz auf weißer Fläche), weswegen er auf seiner Flucht mehrmals für einen Helfer gehalten wurde und nicht etwa einen Flüchtling, da ein weißer Flüchtling in Afrika für die Einheimischen (und auch für Hilfsorganisationen) nicht existiert.<sup>30</sup>

Diesbezüglich weist David auch auf die paradoxe Situation hin, wo die Differenzierung zwischen Opfer und Täter im Flüchtlingslager noch undeutlicher wird, „denn für die Hilfsorganisationen gehörten auch Mörder auf der Flucht zu ihrer Klientel, die Essen

<sup>30</sup> Diesbezüglich ist nach Arendt (2010) der Status eines weißen Flüchtlings »contradiction in terms«, d. h. etwas das nicht existiert, weil es unvorstellbar ist.

brauchte, Decken, ein Dach über dem Kopf [...] Ein Opfer war weder gut noch schlecht, es war einfach ein Opfer“ (Bärfuss 2008: 190). Dazu hat vor allem das Medienspektakel beigetragen, wo das Sterben und Leiden der Flüchtlinge vor laufenden Kameras in die Welt gesendet wurde um Spendengelder für Ruanda einzusammeln. David offenbart dieses Flüchtlingslagergeschäft: „Doch ihr [Täter] Glück war, vor den Augen der betroffenen Welt zu krepieren, und ein Tod vor laufender Kamera ist mehr wert als hundert ungesehene Tode“ (Bärfuss 2008: 190). Bärfuss übt so indirekt Kritik an der internationalen Presse, die sehr selektiv und populistisch aus Ruanda berichtete, wobei nicht das, was in der internationalen Presse gezeigt wurde, das Schlimmste war, sondern das, was nicht gezeigt wurde:

Die leblosen Körper, die man zu den Toten auf die Lastwagen warf, wo sie für einen Moment wieder zum Leben erwachten und versuchten, vom Leichenberg zu klettern, stürzten, zu Boden fielen und nun wirklich tot waren [...] die Helfer, die über diesen Slapstick des Todes in hysterisches Lachen ausbrachen [...] die Lastwagen mit den Hilfsgütern, die keinen anderen Weg fanden und über dürre Leichen rollten, die unter Rädern knackten wie brennendes Reisig. (Bärfuss 2008: 194)

Das umstrittene Verhältnis zwischen Opferstatus und Betraubarkeit bzw. Mitleid der westlichen Welt, wonach man live Bilder von einer Katastrophe braucht um (individuelle und kollektive) Abscheu zu erregen und Aufmerksamkeit anzuziehen, wird auch bei Bärfuss problematisiert. Das Medienspektakel wird somit zur Voraussetzung für die Intervention, die laut Lüdemann (2010: 23) folglich auch das Verhältnis zwischen Opfer und Täter neu definiert, weil erst

durch die schlechten Lebensbedingungen und die Tatsache, dass durch Cholera zehntausende Flüchtlinge starben, gesehen wurde, dass die Opfer ‘eindeutig unschuldig’ waren, während bei dem Völkermord ‘zunächst immer der Verdacht mit im Spiel [war], die toten Tutsi seien doch eigentlich Kriegspartei’.

Auf der anderen Seite wird die kollektive Mitverantwortung der internationalen Gemeinschaft vom Autor durch die Rolle der Schweizer Direktion in Ruanda und durch die Entlarvung der wirtschaftlich-politischen Gründe als der Vorbedingung für die Ereignisse, die zum Genozid führten, problematisiert. Damit kritisiert Bärfuss die Strategie der internationalen Gemeinschaft, die nach dem Prinzip ‘wir könnten lediglich zuschauen und nichts tun’ handelte. Das bekräftigt auch der anfängliche Widerstand der internationalen Gemeinschaft im Falle Ruandas die Massenmorde überhaupt als Genozid anzuerkennen oder ihn für die erforderliche, geschweige denn genügende Vorbedingung der (humanitären) Intervention zu bestimmen, weswegen also Menschen sterben mussten bevor die internationale Gemeinschaft 1994 intervenierte (Shaw 2012: 651).



Ähnlich geschieht es mit der Mitschuld-Problematisierung der manchmal umstrittenen Rolle der Direktion: „Die Direktion sah sich nicht als Behörde, wir begriffen uns als Unternehmen [...] und am meisten hassten wir die Politik. Für uns war sie eine Strategie des Teufels, um die Menschen von der tätigen Hilfe abzuhalten“ (Bärfuss 2008: 51–52). Jedoch machte die Direktion bei der Entwicklungsarbeit durchaus auch Politik, da die Schweizer in den dreißig Jahren nach der Dekolonisation deklariert an der Seite der Kurzen (Hutus) standen und die „Schweizerische Eidgenossenschaft der jungen Republik einen Berater bestellte“ (Bärfuss 2008: 84).

Obwohl der Zweck einer solchen Entwicklungshilfe politisch bedingt war, stand die Demokratisierung des Landes im Hintergrund und die Arbeit der Direktion orientierte sich auf die wirtschaftliche Entwicklung des Landes um „die Wirtschaft aus den Klauen der Imperialisten [zu] lösen und den Bauern [...] moderne Methoden der Landwirtschaft bei[zu]bringen“ (Bärfuss 2008: 51). Diese kolonialistische Haltung reflektiert nach Leskovec (2012: 179) aber keinen Altruismus, sondern ist lediglich ein Bestreben um „die Erschaffung eines schweizer Ruanda, die Etablierung der eigenen Ordnungsmuster und Vorstellungen“.

Die Verstrickung von politischer (Demokratie) und wirtschaftlicher Entwicklung wird deshalb seitens des Autors gezielt als eine ambivalente dargestellt, wonach Demokratie ohne Entwicklung nicht möglich ist, und umgekehrt Fortschritt in undemokratischen Systemen, wie dem ruandischen, nicht für alle zugänglich ist oder sogar ethnisch bedingt ist:

Für uns selbst wäre eine Diktatur natürlich nicht in Frage gekommen, aber wir waren der festen Überzeugung, Demokratie sei ein Vorrecht städtischer Eliten [...] Freie Wahlen hätten nichts gebracht außer Chaos, Gewalt und Elend und bevor man jemanden an der Politik teilhaben lassen konnte, musste er zuerst ein Bewusstsein entwickeln, und das ging nur, indem man seine Lebensumstände verbesserte. (Bärfuss 2008: 52–53)

Der Verweis auf die kollektive Tatenlosigkeit der internationalen Gemeinschaft bzw. auf ihre Unfähigkeit und ihren Widerstand einzugreifen, manifestiert sich in der Inkompetenz den Ruändern zu helfen: „Was würde es nützen, ein paar außer Landes zu schaffen, wo man doch die allermeisten würde zurücklassen müssen und unter tausend verlorenen Leben eines oder zwei oder zwanzig zu retten, das war kein Beweis für Redlichkeit, sondern nichts als Sentimentalität“ (Bärfuss 2008: 145). Die Perspektive der Selbstkritik, die bis jetzt auf David und die Direktion gerichtet war, wechselt diesbezüglich in eine unpersönlichere Kritik der internationalen Entwicklungshilfe, wo Ruanda sich an diese verkauft hat:

Die Hilfsorganisationen waren verrückt nach diesem Land, man trat sich gegenseitig auf die Füße, und es gab buchstäblich nicht einen Hügel ohne Entwicklun-

gsprojekt, keine Gemeinde, in der nicht die Schule reformiert wurde [...] und die zweihundertachtundvierzig verschiedenen Hilfsorganisationen übertrumpften sich gegenseitig mit immer neuen Entwicklungsprojekten. (Bärfuss 2008: 46)

Eine solche Darstellung kann als die Fortsetzung der Kolonialisierung mit anderen Mitteln bzw. Neo-Kolonialismus verstanden werden, mit welcher Bärfuss sich auf die Rassentheorie rückbezieht. Durch das Hervorheben der unkoordinierten und nutzlosen Entwicklungshilfe, als einer neuen Form des Neo-Kolonialismus, problematisiert er indirekt auch das Verhältnis von Europa und Afrika, das sich durch die kolonialen Rollen des Lehrers (Europa bzw. die Entwicklungsgemeinschaft) und Schülers (Afrika bzw. Ruanda) vollzieht. Dabei stehen die Interessen der internationalen Hilfsorganisationen klar im Vordergrund und werden entweder als der Kampf um die meisten Spendengelder dargestellt, da es „kaum ein Land [gab], das mehr Gelder erhielt, die Staaten rissen sich geradezu darum, diesem armen Bergland zu helfen“ (Bärfuss 2008: 54–55), oder als historisch bedingtes schlechtes Gewissen geschildert: „Wir fühlten uns verantwortlich für das Elend, das die Weißen über diesen Kontinent gebracht hatten, und wir arbeiteten hart daran, einen Teil dieser Schuld wiedergutzumachen“ (Bärfuss 2008: 46).

Die Rolle der internationalen Gemeinschaft wird am schärfsten bei der Darstellung der Intervention der Vereinten Nationen (UNO) bzw. ihres Handelns in Ruanda aus zwei Gründen kritisiert. Erstens, das Mandat der Mission war zu begrenzt, „sie dürften nicht eingreifen, nicht ihre Waffen benutzen, sie waren gezwungen, der Schlachtereizuzusehen und sich dabei ihre zarten, friedvollen Seelen zerstören zu lassen“ (Bärfuss 2008: 137). Zweitens, die UNO schickte „ausgerechnet Soldaten der verhassten Kolonialmacht [Belgien] als Friedenstifter“ nach Ruanda, die sich zudem noch unangemessen benahmen:

Wenn sie nicht gerade die Lobby in Mille Collines auseinandernahmen oder einen Politiker aus Agathes Partei zusammenschlugen [...] dann tranken sie in den Cabarets, bis man sie hinaustragen musste, prahlten damit, in Somalien ein paar hundert Zivilisten umgebracht zu haben, und betonten, dass sie wüssten, wie man diesen Neger den Hintern versohlt. (Bärfuss 2008: 136)

Diese Darstellung radikalisiert die bereits vorhandenen Vorwürfe bzw. Stereotypen von der Ineffektivität der UNO-Einsätze und die These, dass es sich bei der Entwicklungs- und humanitären Hilfe nur um die Fortsetzung der kolonialen Machtverhältnisse und die Aufrechterhaltung des *Status quo* (und nicht etwa um Konfliktregelung oder eigentliche Genozid-Prävention) handelt. Diesbezüglich reflektiert die UNO laut Bärfuss' Darstellung den westlichen (neo-kolonialen) Diskurs und die europäische Handlungsweise gegenüber Afrika bzw. Ruanda.

Ähnlich wie bei der Problematisierung der individuellen Mitverantwortung für den Genozid, wird auch die Frage nach der kollektiven Mitschuld am Genozid mit

der Darstellung von Resignation, Apathie und Machtlosigkeit der internationalen Entwicklungshilfe nur ersetzt und nicht etwa beantwortet. Bärfuss zeigt den Zerfall von David Hohl als Menschen, dieser ist aber symptomatisch für das Scheitern und die Stummheit der Weltgemeinschaft. In *Hundert Tage* werden deshalb falsche Ansprüche und eine Doppelmoral entlarvt, die zum Zusammenbruch eines Individuums, einer Gemeinschaft, eines Landes und letztendlich auch des internationalen Friedenseinsatzes führten. Auf der Meta-Ebene setzt sich Bärfuss gegen die eigentliche Bestätigung des Unsagbarkeitstheorems im Roman ein, wonach das Elend sprachlos macht und den Opfern bzw. den Davongekommenen das Weiterleben verhindert. Ein Symptom dafür ist auch Davids totale Resignation als Mensch am Ende des Romans, wo er als ein gebrochener Mann in die Schweiz zurückkehrt und „versucht jede Aufregung von [seinem] Leben fernzuhalten“ (Bärfuss 2008: 196), da es mit den Gewalttaten und Schuldgefühlen nicht leicht ist weiter zu leben. Bärfuss' Versuch einer kritischen und selbst-reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen bzw. Schweizer Vergangenheit sollte deshalb als ein Aufruf verstanden werden durch das Wieder-Erzählen das Geschehene nicht zu wiederholen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- ADORNO, Theodor W., 1955: *Prismen*. Kulturkritik und Gesellschaft. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ARENDDT, Hannah, 2007: *Eichmann v Jeruzalemu*. Ljubljana: Študentska založba.
- ARENDDT, Hannah, 2010: Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik, 4. Auflage. München: Piper Verlag.
- BÄRFUSS, Lukas, 2008: *Hundert Tage*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- BÖHME, Hartmut, 1998: Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft. *Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft*. 42. 476–485.
- BÖTTIGER, Helmut, 2008: *Afrika, der tierhafte Abgrund*. Zugriff: [http://www.buecher.de/shop/schweiz/hundert-tage/baerfuss-lukas/products\\_products/detail/prod\\_id/23322988/](http://www.buecher.de/shop/schweiz/hundert-tage/baerfuss-lukas/products_products/detail/prod_id/23322988/) (zit. 21. August 2013).
- BUCH, Hans Christoph, 2001: *Kain und Abel in Afrika*. Berlin. Verlag Volk und Welt.
- BUCH, Hans Christoph, 2005/2006: Ein nicht abgeschickter Brief. *Paraplui*. 2. Zugriff: <http://paraplui.de/archiv/zeugenschaft/ruanda/> (zit. 15. Juli 2013).
- BUCHELI, Roman, 2008: *Das Dilemma der guten Absicht*. Zugriff: [http://www.buecher.de/shop/schweiz/hundert-tage/baerfuss-lukas/products\\_products/%20detail/prod\\_id/23322988/](http://www.buecher.de/shop/schweiz/hundert-tage/baerfuss-lukas/products_products/%20detail/prod_id/23322988/) (zit. 2. Oktober 2013).
- DALLAIRE, Roméo, 2003: *Shake Hands with the Devil. The Failure of Humanity in Rwanda*. Toronto: Random House Canada.

- DALLAIRE, Romeo und Manocha, Kishan, 2007: The Major Powers and the Genocide in Rwanda. In: *The Criminal Law of Genocide: International, Comparative and Contextual Aspects* (Hrsg. Henham, Ralph und Behrens, Paul). Hampshire und Burlington: Ashgate. 61–71.
- DESFORGES, Alison, 1999: *Leave None To Tell The Story. Genocide in Rwanda*. Zugriff: <http://www.hrw.org/legacy/reports/1999/rwanda/> (zit. 1. August 2013).
- FISCHER, Torben und Lorenz, Matthias N. (Hrsg.) 2007: *Lexikon der „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutschland. Debatten und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*. Bielefeld: transcript.
- GANSEL, Carsten und Kaulen, Heinrich, 2011: Kriegsdiskurse in Literatur und Medien von 1989 bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts. In: *Kriegsdiskurse in der Literatur und Medien nach 1989* (Hrsg. Gansel, Carsten und Kaulen, Heinrich). Göttingen: V&R unipress. 9–12.
- HENHAM, Ralph und Behrens, Paul, 2007: Preface. In: *The Criminal Law of Genocide: International, Comparative and Contextual Aspects* (Hrsg. Henham Ralph und Behrens, Paul). Hampshire und Burlington: Ashgate. xv–xvi.
- HERIK, Larissa van den, 2007: The Schism between the Legal and the Social Concept of Genocide in Light of the Responsibility to Protect. In: *The Criminal Law of Genocide: International, Comparative and Contextual Aspects* (Hrsg. Henham Ralph und Behrens, Paul). Hampshire und Burlington: Ashgate. 75–95.
- KIRBY, Vicki, 2006: *Judith Butler, Live theory*. London und New York: Continuum.
- LESKOVEC, Andrea, 2012: Fremdheit und Fremderfahrung im Roman Hundert Tage von Lukas Bärfuss. *Text&Kontext*. 34. 167–187.
- LINK, Jürgen, 2006/2009: *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- LUBRICH, Oliver: Postcolonial Studies. In: *Literaturtheorien des 20. Jahrhunderts* (Hrsg. Ulrich Schmid). Stuttgart: Reclam. 351–376.
- LÜDEMANN, Lena, 2010: *Zwischen Geschichte und Fiktion. Literarische Auseinandersetzungen mit dem Völkermord in Ruanda. Am Beispiel von Hans Christoph Buchs Kain und Abel in Afrika. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Erläuterung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.)*. Hamburg: Universität Hamburg.
- LÜTZELER, Paul Michael, 2009: *Bürgerkrieg global. Menschenrechtsethos und deutschsprachiger Gegenwartsroman*. München: Wilhelm Fink.
- MAGENAU, Jörg, 2008. *Die Tageszeitung*. 13. März 2008. Zugriff: <http://www.perlentaucher.de/buch/lukas-baerfuss/hundert-tage.html> (zit. 2. Oktober 2013).
- MARTIN, Elaine, 2006: Re-reading Adorno. The ‘after-Auschwitz’ Aporia. *Fear and Terror*. 2. Zugriff: <http://www.forumjournal.org/site/issue/02/elaine-martin> (zit. 15. Juli 2013).

- NIETZSCHE, Friedrich, 1922: *Der Wille zur Macht. Nr. 292*. Zugriff: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/6029/17> (zit. 26. August 2012).
- POŽGAN, Jure, 2013: *Die Verhandlung von Genozid in der Literatur am Beispiel von Lukas Bärfuss' Roman Hundert Tage. Diplomsko delo*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- RICHARDSON, Anna, 2005: The Ethical Limitations of Holocaust Literary Representation. *eSharp, Borders and Boundaries*. 5. 1–19.
- ROTH, Daniela H., 2011: *Erzählen über Genozid in der neusten deutschsprachigen Afrikaliteratur am Beispiel von Lukas Bärfuss' Hunder Tage und Rainer Wocheles Der General und der Clown. A thesis presented to the University of Waterloo in fulfillment of the thesis requirement for the degree of Master of Arts in German*. Waterloo: University of Waterloo.
- RYLAND, Charlotte, 2006: ‚Wenn wir weiterleben wollen, muss dieser Satz widerlegt werden‘: Re–writing Adorno in the Debate on post–Holocaust Poetry’. *Focus on German Studies*. 13. 51–68.
- SHAW, Martin, 2012: From comparative to international genocide studies: The international production of genocide in 20th-century Europe. *European Journal of International Relations*. 18/4. 645–668.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty, 2006: *In other Worlds. Essays in cultural politics*. New York und London: Routledge.
- STEIN, Peter, 1996: Wiederruf eines Verdikts. Ein Zitat und seine Verkürzung. *Weimarer Beiträge*. 4. 485–508.
- STOCKHAMMER, Robert, 2005: *Ruanda. Über einen anderen Genozid schreiben*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- STOCKHAMMER, Robert, 2010: *'Literatur' nach einem Genozid. Äußerungsakte, Äußerungsformen, Äußerungsdelikte*. Aachen: Shaker Verlag.
- SÜSELBECK, Jan, 2011: Der erfrischende Machetenhieb. Zur literarischen Darstellung des Genozids in Ruanda, am beispiel des Romans „Hundert Tage“ von Lukas Bärfuss und seiner intertextuellen Bezüge zu Heinrich von Kleist *Verlobung in St. Domingo* (1811). In: *Kriegsdiskurse in der Literatur und Medien nach 1989* (Hrsg. Gansel, Carsten und Kaulen, Heinrich). Göttingen: V&R unipress. 183–201.
- SÜSELBECK, Jan, 2009: Daumen im Schnabel. *Literaturkritik.de*. 8. Zugriff: [http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php/public/rezension.php?rez\\_id=12135&ausgabe=200808](http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php/public/rezension.php?rez_id=12135&ausgabe=200808) (zit. 15. Juli 2013).
- WEVELSIEP, Christian, 2009: *Situation Hobbesienne: Über einen anderen Kampf der Kulturen*. Books on Demand.
- ZIMMERER, Jürgen, 2005: Genozidforschung. *Literaturen*. 9. 85.

## POVZETEK

**Roman *Hundert Tage (Sto dni)* Lukasa Bärfussa: Literarni poskus kritične obravnave švicarske postkolonialne preteklosti**

Članek proučuje literarno obravnavno genocida v Ruandi na primeru sodobnega romana *Hundert Tage (Sto dni)* švicarskega avtorja Lukasa Bärfussa. V ospredju analize je literatura kot oblika kulturnega spomina in vprašanje o njeni funkciji pri oblikovanju zgodovine oziroma samorefleksivnemu soočanju s švicarsko postkolonialno preteklostjo. Avtor poskuša namreč prek problematizacije vprašanja odgovornosti kritično ovrednotiti vlogo oziroma so-krivdo mednarodne skupnosti, posebno Švice, pri genocidu, kjer David, kot osrednji lik romana in prvoosebni pripovedovalec ter komentator, prek razmišljanja o lastni (individualni) in kolektivni krivdi, simbolizira odnos in pristop celotne mednarodne skupnosti. Bärfuss najbolj ostro kritiko ponudi prav na meta-ravni, kjer z mestoma pretirano reprodukcijo (post)kolonialnega diskurza oblikuje protipol glavnemu junaku in poda ironizirano ter kritično-refleksivno oceno razvojne pomoči kot pomoči *za* genocid in ne proti njemu. Vprašanje kolektivne odgovornosti za genocid tako ostane neodgovorjeno, saj ga nadomesti prikazovanje resignacije, apatije in nemoči mednarodne skupnosti vpricho največje humanitarne katastrofe po drugi svetovni vojni.

**Gljučne besede:** Afrika, vprašanje krivde, genocid v Ruandi, postkolonializem, razvojna pomoč

## ABSTRACT

***Hundert Tage (One Hundred Days)*, a novel by Lukas Bärfuss: A literary attempt of critical discussion of the Swiss postcolonial past.**

This article analyses the literary representation of the Rwandan genocide in the novel *Hundert Tage (One Hundred Days)* by Lukas Bärfuss, a Swiss author. It focuses on the literature as a form of cultural memory and the question of its function in the history formation, i.e. in a self-reflexive confrontation with the Swiss post-colonial past. Through the problematisation of shared responsibility for genocide the author attempts to critically evaluate the role and guilt-question of the international community, especially of Switzerland. David, the novel's main protagonist, narrator and commentator, constantly questions his individual and collective guilt; therefore he symbolically reflects the attitude and the approach of the international community. Thus Bärfuss delivers his sharpest critique at the meta-level narration, where the excessive reproduction of the post-colonial discourse in the novel represents a stark contrast to the protagonist itself and offers an ironised, critically-reflexive assessment of the development policy as a policy *for* and not against genocide. The question of collective responsibility for the genocide

remains unresolved and is merely compensated by the representation of resignation, apathy and helplessness of the international community in the presence of the largest humanitarian crisis after the Second World War.

**Keywords:** Africa, question of guilt, genocide in Rwanda, post-colonialism, development policy





Andreja Bole  
bole.andreja@gmail.com

UDK 821.112.2.09-992"15/16":930.85(47)  
DOI: 10.4312/vestnik.5.57-66

## PODOBE TUJEGA V IZBRANIH NEMŠKIH POTOPISIH 16. IN 17. STOLETJA

### 1 UVOD

Potopisi iz preteklih stoletij, še posebno po velikih odkritjih iztekajočega se 15. in 16. stoletja, veljajo za bogate zbirke tedanjega znanja o svetu. Pričajo namreč o tujih deželah, ljudstvih, navadah in običajih ter premikajo meje geografskega, kartografskega znanja in širijo obzorja tistim, ki ostajajo doma. Iz opisov tujega, pri čemer mislimo prvenstveno na kulturne, politične, verske in geografske značilnosti neke ciljni publiko neznane dežele, nastaja bolj ali manj kompleksen mozaik podob Drugega. V pričujočem prispevku velja pozornost podobi Rusije in Rusov v *Moscovii der Hauptstat in Reissen*<sup>31</sup> Sigismunda von Herbersteina in *Vermehrte Neue Beschreibung der Muscovitischen und Persischen Reyse*<sup>32</sup> Adama Oleariusa. Preden se posvetimo podobi Rusov v izbranih nemških zgodnjenovoveških in baročnih potopisih, je potrebno poskusiti sicer izmuzljivi pojem podobe teoretsko zamejiti.

#### 1.1 Podobe tujega v imagologiji

Imagologija je disciplina primerjalne književnosti, ki raziskuje podobe različnih narodov oz. etničnih skupin v določeni literaturi. Pojem podobe Daniel-Henri Pageaux opredeli kot:

predstav[o] kulturne resničnosti, s katero posameznik ali skupina, ki sta jo oblikovala (oziroma, ki jim je ta resničnost skupna ali ki skrbijo za njihovo širitev), razkrivata in izražata kulturni in ideološki prostor, v katerem sta. (Pageaux 2008: 20)

Podoba je torej razpeta med Drugim, tujo kulturno resničnostjo, ki jo avtor želi praviloma temeljito in verodostojno prikazati, in lastno (pogosto superiorno) pozicijo na

31 Po izjemnem odzivu leta 1549 izdanega, v latinščini napisanega potopisa *Rerum Moscoviticarum Commentarii*, Herberstein leta 1557 izda nemški prevod potopisa z naslovom *Moscovia der Hauptstat in Reissen*, okrajšano *Moscovia*. Pričujoči članek povzema in citira iz sinoptične izdaje z naslovom *Rerum Moscoviticarum Commentarii*, ki jo je s sodelavci uredil in leta 2007 izdal Frank Kämpfer. V prispevku uporabljam naslov *Moscovia*, ker želim poudariti, da se članek navezuje na nemško besedilo znotraj te izdaje, zaradi same preglednosti pa citate označujem z okrajšavo *RMC*.

32 V nadaljevanju bo *Vermehrte Neue Beschreibung der Muscovitischen und Persischen Reyse* zapisana v okrajšani obliki *VNB*.

kulturnem zemljevidu sveta. Kljub stremenju k objektivnemu prikazovanju podob tujih dežel in ljudstev v nemških zgodnjenovoveških in baročnih potopisih, jih je potrebno razumeti kot konstrukte znotraj literarnih meja, ki so le delni analogoni resničnosti. Imagoških podob ne smemo preprosto enačiti z resničnostjo, četudi so z njo povezane v referenčnem smislu, saj podoba Drugega ustreza neki že obstoječi ideji, shemi ali sistemu vrednot znotraj opazujoče kulture. Joep Leersen definicijo podobe, ki nastane *med dvema ognjema*, t.j. med lastnim in tujim, dopolni sledeče:

They are tropes, commonplaces, obtain familiarity by dint of repetition and mutual resemblance: and in each case this means that whenever we encounter an individual instance of a national characterization, the primary reference is not to empirical reality, but to an intertext, a sounding-board, of other related textual instances. (Leersen 2007: 26)

Podob v literarnem kontekstu ne moremo omejiti na splošno veljavne, empirično preverjene oznake, pač pa jih lahko razumemo kot skupek vtisov in mnenj opazujočega. Tudi takrat, ko se do opazovane kulture opredeljuje negativno in jo celo zanika, se nanjo navezuje. Kajti govoriti o tujem, pomeni govoriti o sebi (prim. Pageaux 2008: 23). Pri nastajanju podobe Drugega postavi opazujoči tudi sebe in svojo pozicijo v prostoru in času na ogled. Za imagologijo je dihotomija, ki gradi ali podira most med podobami lastnega (*self-images* ali *auto-images*) in Drugega (*hetero-images*), zgrajena na osnovi narodne pripadnosti (prim. Leersen 2007: 27). Če slednje konkretiziramo: Sigismund von Herberstein v *Moscovii* in Adam Olearius v *VNB* predstavita podobo različnih narodov, pri čemer se pričujoči prispevek osredotoča na podobo Rusa, hkrati pa ponudita nič manj kompleksno (in problematično) kategorijo Nemca. Ob bok narodni pripadnosti Stefan Deeg postavi še družinsko poreklo, stopnjo izobrazbe in poklic. Drugače povedano: pomembna sta socialni status in funkcija opazujočega v lastni kulturi (prim. Deeg 1992: 167). Tako Herberstein kot Olearius se na potovanje podata kot člana diplomatske odprave, z namenom vzpostaviti politične stike s tedanjimi ruskimi carji. Visoko izobražena, *civilizirana* in polna entuziazma se podata na pot v Rusijo<sup>33</sup>, ki je v evropskih krogih veljala za eksotično deželo. Zaradi specifične zgodovinskega trenutka so podobe in entitete, na katere se nanašajo, spremenljive, večpomenske in tako v različnih zgodovinskih kontekstih različno skonstruirane.

V danem zgodovinskem trenutku in v dani kulturi o drugem ni mogoče povedati ali napisati česar koli. Imagoška besedila delno sledijo nekemu programu, nekatera so celo enkodirana, tako da jih lahko bralstvo bolj ali manj

<sup>33</sup> Herbersteinov cilj je dvor ruskega carja Vasilija III., medtem ko je obisk pri carju Mihaelu Fedoroviču (Romanovu) za Adama Oleariusa le vmesni, a nujni postanek na poti do perzijskega šaha v Isfahanu.

neposredno tudi razume, saj govori o drugem niso brezštevilni, ampak je njihovo število, če se izrazimo kot zgodovinarji, določljivo in zaporedljivo v nize. (Pageaux 2008: 24)

Nemec ali Rus se tako v očeh francoskih piscev skozi čas precej spreminjata glede na politični, ekonomski in diplomatski zgodovinski trenutek, v katerem se nahajata. Da bi podobo Rusa, ki nastane v Herbersteinovi *Moscovii* in Oleariusovi *VNB*, čimbolj plastično prikazali, ne smemo spregledati dimenzij tujega znotraj literarnih meja.

## 1.2 Dimenzije tujega v potopisih

Imagološke podobe nastanejo v stiku lastne kulturne resničnosti z Drug(ačn)im, tujim; vendar se za vsakega potujočega tuje začne na drugi točki. Čeprav je meja med lastnim in tujim gibljiva, Stefan Deeg (1992) povzame glavne indikatorje za prehod meje v naslednje kategorije:

- jezik
- klima
- vera in izobraževanje
- kultura in tradicija kot zgodovinovtorni sili
- družbene norme
- vzorci obnašanja in življenjske navade
- politične strukture
- pridobivanje prostora in časovno doživetje.

Avtor navaja časovno in prostorsko oddaljenost od doma kot bistveni element zaznavanja tujega (prim. Deeg 1992: 164), pri čemer so mejniki geografskega prostora reke, vzpetine oz. vsi pojavi, ki terjajo zamenjavo prevoznih sredstev. Določanje meje v prostoru med lastnim in tujim v izbranih potopisih nazorno pokaže, da je zaznavanje meje vedno individualnega značaja in tesno prepleteno z ostalimi navedenimi indikatorji. Tako naša pozornost velja tudi jeziku, tradiciji kot zgodovinovtorni sili, izbranim družbenim normam in vzorcem obnašanja, ki skupaj tvorijo topološko osnovo za nastanek imagoloških podob tujega.

## 2 PODOBE RUSIJE IN RUSOV V MOSCOVII IN VERMEHRTE NEWE BESCHREIBUNG

Sigismund von Herberstein gradivo za leta 1549 izdan potopis *Rerum Moscoviticarum Commentarii* ter leta 1557 izdani nemški prevod *Moscovio* zbere na dveh potovanjih (1516–1518 in 1526–27), v sklopu katerih opravlja funkcijo poslanika Maksimilijana I. in Karla V., cesarjev Svetega rimskega cesarstva nemške narodnosti. V nasprotju z

večino piscev potopisov, ki Moskovčane prikažejo kot barbare in se iz njihovih slabosti ter lukenj v znanju norčujejo, je Herberstein previden in mil pri presoji njihovega življenjskega stila, moralnih vrednot in stopnje izobrazbe. Na ta način ostaja v stvarnem slogu pri podajanju podob Rusije (Moskve) za Oleariusa in druge avtorje potopisov dolgo nedosegljiv (prim. Leitsch: 162). Nemške zgodnjenovoveške in baročne potopise odlikuje prepletanje tradicije in inovacije: med strategije, brez katerih v potopisih predstavljene podobe tujega pri bralcih zagotovo ne bi doživele tako velikega odmeva in ki nadgradijo srednjeveško potopisno tradicijo, spadajo opisi dogodkov „iz prve roke“: taki torej, ki jih je Herberstein na lastne oči videl, slišal ali jih sam doživel:

[Videl sem] deželo in mesto Moskva, veliko njenih navad in običajev. Spomnim se jih ne iz ene, deset ali dvajsetih, pač pa iz mnogih izjav z obeh potovanj v Rusijo [...] Zato ne poročam zgolj po pripovedovanju, pač pa o tem, kar sem deloma sam videl. (RMC: 26, 56–62 / 68–71)<sup>34</sup>

Iz srednjeveške potopisne tradicije izvirajo zgodbe o nastanku nekega (tujega) ljudstva – njihov začetek potopisci najraje iščejo v mitološkem ali Božjem. Tudi Herberstein se dotakne izvora Rusov, ki jih na tem mestu sicer označi kot „Slavonisch volck“, kasneje pa oba pojma poistoveti: „O izvoru naroda ne vedo nič več kakor to, kar prikažejo potopisi naslednjih let in sicer, da Slovani (Rusi) pripadajo Jafetovemu ljudstvu in da so se naselili v Podonavju.“ (RMC: 35, 63–69)<sup>35</sup> Pri delitvi sveta v biblični tradiciji Jafetu pripada Evropa, zaradi česar se zdi, da Herberstein na osnovi sicer bornih zapisov Rusijo prišteva k evropski celini. Pri opisu ruskih kneževin pride do preobrata v umeščanju Rusije na geografsko karto sveta: „Če torej potegnemo črto od izvira do izliva Dona, bi lahko rekli, da leži Moskva v Aziji in ne v Evropi.“ (RMC: 228, 59–63)<sup>36</sup>. Vprašanje, ali je Rusija (Moskva) na tej strani meje ali onkraj nje, sproži razmislek o meji med lastno, evropsko resničnostjo in tedaj še eksotično Rusijo. Stefan Deeg navaja jezik kot prvi indikator vstopanja v tuj kulturni prostor. Ker pa se je Herberstein rodil v Vipavi in se je od malih nog učil slovenščine (tedaj windisch), ki mu je v stiku z Rusi prihranila marsikateri nesporazum, postane status jezika kot čuvaja meje med lastnim in tujim vprašljiv oz. potrdi ugotovitev, da je prehajanje meje odvisno od individualne situacije. Če slednjemu prištejemo še Herbersteinovo premišljenost pri podajanju podobe Rusov, ki se po videzu

34 Zaradi boljšega razumevanja slovenskemu prevodu vsakokrat v opombah sledi originalni citat v zgodnjenovoveški nemščini. „[Ich habe] *das Lamnd und Stat Mosqua und vil jrer sitten und gebreuch gesehen / gleichwol das merer / nit auß aines / zehen oder zwaintziger ansagen / Sunder auß viler inn baiden Raisen gleichförmig ansagen erjnnert und befunden [...]* Darumen ich nit allain von hören sagen / sunder als der es zum thail selbs gesehen hat / khundschaft geben mag.“ (RMC: 26, 56–62 / 68–71)

35 „*Von den anfang diser Nation haben sy nit anders dann wie die hernachvolgende jar beschreibungen anzaigen / Nemblich das Slavonisch volck sey auß der Nation Japhet / und hab sich bey der Donaw niedergelassen.*“ (RMC: 35, 63–69)

36 „*Darumb wan ain Liny von dem ursprung zu dem gmund des Tanais getzogen wurde / möcht man sagen / das die Mosqua in Asia und nit in Europa läge.*“ (RMC: 228, 59–63)

komaj razlikujejo od preostalih Evropejcev, a jih od slednjih loči obnašanje: "Ravnala sva se po nemški navadi, se zapletla v prijeten pogovor in se smejala. To je bilo Rusom tako tuje, da niso hoteli verjeti, da pred tem nisva imela nikakršnih stikov," (RMC: 370, 19-25)<sup>37</sup>, zaznamo njegovo dožemanje Rusov, ki jim je sproščena komunikacija tuja. Spoznavni pogovor z Nemcem Erichom Flamingom poda pozitivno sliko o nemških vzorcih obnašanja: sproščeno vzdušje, prijeten pogovor, ki ga spremlja smeh, kontrastira začudenje Rusov ob dejstvu, da je to prvo srečanje nemških govorcev. Kljub jeziku, morebitni geografski pripadnosti Evropi ter podobnemu videzu Rusi še vedno pripadajo tuji kulturni resničnosti. Le-ta ni več umeščena na rob ekumene in ni poseljena z ljudožerci in drugimi monstroznimi ljudstvi, kot jih prikazuje herefordska *mappa mundi* (prim. Münkler 2010: 40f), pač pa se pojavi tudi v mestnem okolju.

Dobro stoletje zatem (1634, 1636–39 in 1643) se v Rusijo v okviru treh diplomatskih misij poda tudi Adam Olearius. V vlogi tajnika in kasneje dvorskega matematika poleg opisov zgodovine, vere, pravne in finančne ureditve, klime in prebivalstva ponudi tudi podobe iz vsakdanjega življenja: stanovanjske razmere, prehrabene navade, zakonsko in družinsko življenje, osebnostne lastnosti in navade. Podobno kot Herberstein Rusijo sprva opiše kot „enega izmed skrajnih delov Evrope, ki meji na Azijo.“ (VNB: 143)<sup>38</sup> Navidezno dopušča torej možnost, da je Rusija pozicionirana znotraj evropskih meja in je tako del širše lastne kulturne resničnosti. Uwe Liszkowski slednje postavi pod vprašaj:

Olearius übernahm aus der westlichen Rußlandliteratur die Stereotypen über die autokratische Tyrannei, die Sklavennatur, die Äußerlichkeit des orthodoxen Glaubens und das rohe Barbarentum der Russen. (Liszkowski 1985: 223)

Podoba barbarske Rusije v nemških potopisih druge polovice 16. stoletja nastane na osnovi vojnih podob in predstave, da so Rusi aziatsko in barbarsko ljudstvo. Negativno prikazana podoba carja Ivana VI. Vasiljeviča Groznega še dodatno poskrbi za splošno veljavnost etikete, ki se v zadnjih desetletjih 16. stoletja dodobra zasidra v zahodnoevropski zavesti, četudi temelji na letakih in tekstih avtorjev, ki opisanega sami niso doživeli. Besedila take vrste so prihajala praviloma iz krogov vojnih sovražnikov Rusije in tako od vsega začetka zaznamovala podobo Rusije v zahodnoevropskih očeh. (prim. Brenner 1990: 95)

Adam Olearius naredi korak naprej h kritičnemu vrednotenju Rusije, a je hkrati še vedno z vsaj eno nogo v lastni kulturni resničnosti, ki Rusiji z negativno konotiranimi opisi nikakor ne prizanaša. Tako opiše odnos Rusov do tujcev:

37 *Wir hielten uns nach Teutschem gebrauch / khamen in freundlichs gespräch und gelächter / das den Moscovitern frembd / vnd sy wolten darumb nit glauben / das wir hievor nit solten khundschaftt miteinander gehabt haben.* (RMC: 370, 19–25)

38 *„einen von den eu[er]sten Theilen Europa an A[us]ien gränzend“* (VNB: 143)

Ker Rusi običajno ravnajo prekanjeno in zahrbtno in med njimi ni medsebojne zvestobe, z lahkoto ugotovimo, kako so naravnani do tujcev in koliko lahko računamo na njihovo zaupnost. (VNB: 189)<sup>39</sup>

Osebnostne lastnosti ruskega ljudstva omeji na pridevnike „prekanjen, zahrbtn, ošaben in ponosen“ in povzdigne enoplastne oznake v splošno sprejeta dejstva, stereotipe. Avtor v polni zavesti neke vrste univerzalne superiornosti (prim. Geier 2004: 83) barbarstvo Rusov podpre s podobami iz vsakdanjega življenja, kamor sodijo tudi družbene norme in prehrabene navade: “Kot še posebej pijača, ki se ji vdajajo, kot noben drug narod na svetu.” (VNB: 194)<sup>40</sup> Ne glede na stan, poklic in starost se Rusi predajajo žganju; najverjetneje v nasprotju s pričakovanji bralstva jih Rusinje v tem početju prekašajo: “Ko so opiti moški želeli domov, ženskam še vedno ni bilo dovolj in niso želele vstati ne glede na to, koliko zaušnic so dobile.” (VNB: 196)<sup>41</sup> Na tem mestu velja spomniti na topos pijači predanega Nemca, ki se od Tacitusa<sup>42</sup> dalje vedno znova pojavlja v umetnosti. Tako tudi t.i. „Völkertafel“, oljna slika anonimnega avtorja iz leta 1720/1730, ki prikazuje lastnosti različnih narodov (prim. Geier 2004: 9); Nemci se tu kratkočasijo s pijačo, Rusi pa prosti čas namenjajo spanju. Opisi so skopi, a prežeti z močno sporočilnostjo. Zamenjujejo bistvo s posploševalnimi pridevki in tako izoblikujejo stereotipe, za katere je značilno, da se nebitveni, kakovostni prilašek spremeni v bistvo in izražen v sedanjiku pridobi neko splošno veljavnost. (prim. Pageaux 2008: 25f)

Bolj prefinjeno se predanosti pijači loti Herberstein, ki Ruse označi kot mojstre pri nagovarjanju k nazdravljanju ob različnih priložnostih, bodisi na carjevo bodisi na cesarjevo zdravje. Fenomen predajanja pijači velja za kompleksno in trajno pomanjkljivost ruskega narodnega značaja, ki ga od začetka 16. stoletja zasledimo predvsem v neruskih zaznavah ruskih socialnih in kulturnih razmer (prim. Geier 2004: 10). Olearius nadaljuje tradicijo podobe pijanega Rusa, ki ga poleg pijančevanja zaznamuje tudi pomanjkanje bontona. Z ironično in mestoma hudomušno držo se loti ruskega vedenja pri mizi in ga poveže z njihovo divjo, barbarsko naravo: „Posebne vljudnosti in častivrednih navad pri njih ne gre iskati, so precej prikrite.“ (VNB: 192)<sup>43</sup>

Prav zaradi kontinuitete določenih podob, stereotipov, ki se pojavljajo v izbrani opazujoči kulturi in se vanjo trajno zasidrajo, lahko govorimo o scenariju. Daniel-Henri

39 „Weil dann die Ru[ss]en ihre Ver[s]chlagenheit vnd Hinterli[s]t in vielen Dingen zu gebrauchen p[fl]egen / vnd sich [elb]t vntereinander nicht getrew [eynd] / i[s]t leicht zu erachten was für Gemüther sie zu den Außl[ä]ndern haben / vnd wie man lich ihrer Vertrawligkeit ver[s]ichert wil[le]n kan.“ (VNB: 189)

40 „Wie auch in[s]onderheit die Trunckenheit / der [s]ie [so] [ehr] / als keine Nation in der Welt / ergeben.“ (VNB: 194)

41 „Als die Männer wol berau[s]chet wolten nach Hau[s]e gehen / war es den Weibern noch nicht gelegen / vnd wiewol [s]ie darüber Ohrfeigen bekamen / wurden [s]ie doch dadurch nicht bewogen auffzu[st]ehen.“ (VNB: 196)

42 VNB vsebuje katalog avtorjev, na katere se Olearius navezuje in med njimi najdemo tudi Tacitusa. Lahko si mislimo, da Oleariusu topos pijači predanega Nemca ni bil tuj.

43 „Gro[s]ße Höflichkeit vnd ehrbare Sitten darff man bey jhnen nicht [s]uchen / [s]eynd zimlich ver[s]teckt.“ (VNB: 192)

Pageaux ga definira kot težnjo k programiranemu zaporedju pripovednih sekvenc, takih, ki so nujne in ki jih bralci prepoznavajo (prim. Pageaux 2008: 39). Podobo barbarskega Rusa, ki so mu omika, zgodovina in znanost bolj kot ne tuja, uživa pa ob žlahtni kapljici, pozna opazujoča kultura z nemškega govornega območja že vsaj od Herbersteina. Sicer bistroumni in spretni vojaki se za zgodovino in znanost ne zanimajo pretirano, njihovi pogovori se večinoma vrtijo okrog škodoželjnega opravljanja, pohujšljivih tem: „Pripovedujejo najrazličnejše sramotne zgodbe in najboljši je tisti, ki pri tem uganja sramotne norčije z nespodobnimi kretnjami.“ (VNB: 192)<sup>44</sup> Poudarjena je ruska neotesanost in izrazito nezanimanje za vse, kar Nemci cenijo. Rusi niso samo opazovani, ampak so prisiljeni molčati. Takšno, pozitivno samopodobo in posledično superiorno držo v odnosu do tuje kulturne resničnosti, na katero izvorna kultura gleda zviška, Daniel-Henri Pageaux imenuje fobija. Slednja poleg manije, filije in težnje po poenotenju tvori temeljne odnose med dvema kulturima resničnostima (prim. Pageaux 2008: 41f). Zavračanje, podcenjevanje ruske kulturne resničnosti je toliko bolj zanimiv fenomen, če se spomnimo, da sta avtorja kot predstavnika vsak svoje nemške diplomatske odprave, ki želi z obiskom pri ruskem carju vzpostaviti gospodarsko-politične odnose med Svetim rimskim cesarstvom nemške narodnosti in Rusijo, s predstavniki slednje vsaj v enakovrednem, če ne podrejenem položaju.

### 3 ZAKLJUČEK

Izbrana potopisa veljata za mejnika raziskovanja Rusije: avtorja opravita pionirsko delo na kartografskem in etnografskem področju, ko zamajeta temelje Ptolemejeve predstave o svetu. Rusija še v Herbersteinovem času velja za eksotično, divjo deželo, ki jo je treba šele raziskati. Olearius Herbersteinov znanstveni pristop pri odkrivanju in opisovanju značilnosti Rusije in sosednjih področij nadgradi in tako kot prvi pravilno določi geografsko lego Kaspijskega jezera. Poleg naštetih kvalitativnih sta izbrana potopisa bogata s podobami ljudstev, ki jih avtorja na potovanjih srečata. V pričujočem prispevku so v ospredje stopile imagološke podobe Rusov, ki nastajajo v odnosu opazujočega nemškega izobraženca, poslanika, diplomata, čigar pogled na svet zaznamuje humanistična zahodnoevropska miselnost in divjega, barbarskega ruskega opazovanca, ki ga (so)oblikuje večstoletna mongolska oblast. Izpostavljene podobe Rusije, ki nastanejo v izbranih delih, so izsek iz ruske kulturne resničnosti, kot jo dojemata avtorja v skladu z lastnim duhovnozgodovinskim ozadjem. Geografska lega Rusije in videz približata Rusa evropski kulturni resničnosti, a ga odpor do tujcev, oholo obnašanje pri obedovanju, vsesplošna vdanost pijači ter prostaški

44 “[Sie] Erzählen allerhand [schandbare Fabeln / vnd wer die größte[n] Zotten vnd Schandpoll[en] darbey zurei[ss]en / vnd [sic] mit leichtfertigen Gebärden heraus zu la[ss]en weiß / der i[st] der beste vnd angenehm[ste].“ (VNB: 192)

pogovori omejujejo na barbarskega divjaka. Heteropodobe nastajajo nujno v odnosu – četudi prikritih – samopodob. Med kvalitete nemškega karakterja poleg zmernosti, strpnosti, prijaznosti in omikanosti šteje Adam Olearius tudi pozitivno naravnost in sposobnost tudi iz slabega izluščiti dobro:

Od tujih ljudstev se lahko, če le hočemo, naučimo kaj dobrega; njihovim krepostnim in hvalevrednim navadam in običajem upravičeno sledimo, če so ti sprijeni ali nespodobni, nas navdajo z odporom in storimo nasprotno. V takem primeru še bolj cenimo sebe in domovino. Tudi od barbarov in zlobnežev se torej lahko naučimo kaj dobrega. (VNB: 2)<sup>45</sup>

V izrekanju pozitivne samopodobe se avtor opre na knjižne in kulturne avtoritete; med drugim povzame Lipsiusovo misel, da le pogumni in plemeniti premorejo dovolj duha, da se osvobodijo zapečkarstva in se podajo na pot. Misel, ki jo Olearius uvodoma nameni bralcem, priča o recipročnem značaju imagoloških podob: govor o Drugem je govor o sebi.

## LITERATURA

### Primarna literatura

HERBERSTEIN, Sigismund von, 2007: *Rerum Moscoviticarum Commentari*. Synoptische Edition der lateinischen und der deutschen Fassung letzter Hand, Basel 1556 und Wien 1557. Unter der Leitung von Frank Kämpfer, erstellt von Eva Maurer und Andreas Fülberth. Redigiert und herausgegeben von Hermann Beyer-Thoma, München: Osteuropa-Institut.

OLEARIUS, Adam, 1994: *Vermehrte Neue Beschreibung Der Muscovitischen und Persischen Reyse*, Schleswig 1656. The Islamic World in Foreign Travel Accounts, Edited by Fuat Sezgin. Frankfurt/M.: Institut für Geschichte der Arabisch-Islamischen Wissenschaften.

### Sekundarna literatura

BELLER, Manfred/ Leersen, Joep (ur.), 2007: *Imagology*. The cultural construction and literary representation of national characters. A critical survey. Amsterdam/ New York, NY: Editions Rodopi B.V.

45 „Man kan von den frembden Völcckern allezeit / wenn man nur wil / etwas gutes lernen; Seynd jhre Sitten und Gebräuche tugendhafft und löblich / folget man jhnen billich / Seynd sie Lasterhafftig / oder stehent jhnen nicht wol an / sol man einen abchew darfür haben / daß Widerpiel thun / und sich und sein Vaterland in solchem fall glückseliger als Jene schätzen. Alßo kan man auch von Barbari[schen und bö]hen Leuten etwas gutes lernen.“ (VNB: 2)



- BRENNER, Peter J., 1990: *Der Reisebericht in der deutschen Literatur*. Ein Forschungsüberblick als Vorstudie zu einer Gattungsgeschichte. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, Sonderhefte. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- DEEG, Stefan, 1992: *Das Eigene und das Andere*. Strategien der Fremddarstellung in Reiseberichten. V: Paul Michel: *Symbolik von Weg und Reise*. Bern/ Berlin/ Frankfurt am Main/ New York/ Paris/ Wien: Lang. 163–192.
- GEIER, Wolfgang, 2004: *Russische Kulturgeschichte in diplomatischen Reiseberichten aus vier Jahrhunderten: Sigmund von Herberstein, Adam Olearius, Friedrich Christian Weber, August von Haxthausen*. Wiesbaden: Harrasowitz.
- LEITSCH, Walter, 1982: *Westeuropäische Reiseberichte über den Moskauer Staat*. V: Antoni Macak, Hans Jürgen Teuteberg (ur.): *Reiseberichte als Quellen europäischer Kulturgeschichte. Aufgaben und Möglichkeiten der historischen Reiseforschung*. Wolfenbüttel: Herzog August Bibliothek. 153–176.
- LISZKOWSKI, Uwe, 1985: *Adam Olearius' Beschreibung des Moskauer Reiches*. V: Mechthild Keller (ur.): *Russen und Rußland aus deutscher Sicht*. München: W. Fink Verlag. 223–247.
- MÜNKLER, Marina, 2010: *Die Wörter und die Fremden: Die monströsen Völker und ihre Lesarten im Mittelalter*. V: Michael Borgolte, Juliane Schiel, Bernd Schneidmüller, Anette Seitz (ur.): *Hybride Kulturen im mittelalterlichen Europa: Vorträge und Workshops einer internationalen Frühlingsschule*, Berlin: Akademie Verlag. 27–50.
- PAGEAUX, Daniel-Henri, 2008: *Imagološke razprave*. Ljubljana: ISH.

## POVZETEK

### Podobe tujega v nemških potopisih 16. in 17. stoletja

Pričujoči članek prikaže podobo Rusa v izbranih nemških potopisih 16. in 17. stoletja, ki je v očeh zahodnoevropskega izobraženega poslanika neotesan divjaški barbar ter tako ponazori nastanek podob v razmerju med lastno, civilizirano (tu nemško) in tujo, pogosto barbarsko (tu rusko) kulturno resničnostjo.

**Ključne besede:** podobe tujega / potopis / Herberstein, Olearius / Rusija 16. in 17. stoletja

## ABSTRACT

### Images of the Other in the German Travel Accounts of the 16th and 17th Century

This paper points out the image of the Russian in the selected German travel accounts of the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> century, through the eyes of the West European well-educated legate seen as a savage,

boorish Barbarian. The image of the Russian illustrates the importance of the relationship between the one's own, civilized (here German) and the other, often barbaric (here Russian) cultural reality.

**Key words:** Images of the Other / Travel Account / Herberstein, Olearius / Russia of the 16<sup>th</sup> and 17<sup>th</sup> Century.

## ZUSAMMENFASSUNG

### **Bilder des Fremden in deutschen Reiseberichten des 16. bis 17. Jahrhunderts**

Im vorliegenden Beitrag wird das Bild des Russen in ausgewählten deutschen Reiseberichten des 16. und 17. Jahrhunderts dargestellt. Der Russe als fleghafter Wilde in den Augen des westeuropäischen hochgebildeten Gesandten veranschaulicht die Entstehung der Bilder im Verhältnis zwischen der eigenen, zivilisierten (hier deutschen) und der fremden, oft barbarischen (hier russischen) Kulturrealität.

**Schlüsselwörter:** Bilder des Fremden / Reisebericht / Herberstein, Olearius / Russland des 16. bis 17. Jahrhunderts.

# **DIDAKTIKA TUJIH JEZIKOV**



Urška Sešek

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
urska.sesek@ff.uni-lj.si

UDK 81'24:378(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.5.69-79

## BRALNE IN PISALNE NAVADE ŠTUDENTOV JEZIKOV IN ŠTUDIJSKI USPEH

### 1 UVOD

Pismenost je danes v svetu izjemno pomembna zmožnost posameznika in temu ustrezna prioriteta, kar odseva tudi slovenska Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006). Kot poudarja Grosmanova (2010), pa je v vedno kompleksnejši družbi potrebno tudi bolj kompleksno pojmovanje pismenosti, saj ne gre več zgolj za branje in pisanje, temveč tudi za medijsko, tehnično itd. pismenost ter znanje tujih jezikov in medkulturno osveščenost. Evropska unija že več desetletij, sploh pa po izidu Skupnega evropskega okvira za jezike (Council of Europe, 2001) spodbuja večjezičnost, vključno z večjezično pismenostjo. Skupni evropski okvir za jezike med drugim opredeljuje tudi kompetence, ki so potrebne za uspešno branje in pisanje v kateremkoli jeziku. Seveda potrebujemo za branje ali pisanje v tujem jeziku določeno znanje besedišča, slovnice, pisave, besedilnih konvencij itd. tega jezika, vendar pa ima večina sporazumevalnih kompetenc tudi elemente, ki so bolj ali manj univerzalni ter zato prenosljivi med jeziki. Tako je npr. že leta 1980 Clarke dokazal prenos strategij razumevanja besedila z materinščine na tuj jezik, ko učenci dosežejo v tem jeziku dovolj široko besedišče. Podobno velja tudi za pisanje (gl. npr. Berman 1994). Prenos zmožnosti branja in pisanja z materinščine na tuj jezik je potrjen tako pri mlajših kot tudi pri starejših učencih (gl. npr. Roberts 1994), prav tako pa prihaja tudi do povratnega vpliva pismenosti v tujem jeziku na pismenost v materinščini (gl. npr. Bournot-Trites in Tellowitz, 2002).

Vsi vidiki prepletanja branja in pisanja v materinščini z branjem in pisanjem v tujem jeziku še niso povsem raziskani, je pa to prepletanje dejstvo, ki ga premalo upoštevamo tako v izobraževanju kot v raziskovanju (gl. npr. El-Koumy 1997). Za Slovence je prvi tuj jezik, v katerem se udejstvujemo tudi pisno, nedvomno angleščina, vendar do sedaj skorajda nimamo raziskav, ki bi obravnavale naše branje in pisanje v obeh jezikih.

Ker se pisanje in branje v vsaj enem tujem jeziku poleg materinščine danes v Sloveniji začneja že v nižjih razredih osnovne šole, moramo pri preučevanju naše pismenosti upoštevati še dejstvo, da sta branje in pisanje poleg poslušanja glavni dejavnosti v šoli na vseh ravneh in pri vseh predmetih, zato je stopnja pismenosti vsakega učenca eden ključnih dejavnikov izobraževalnega uspeha nasploh. V tujini je bilo opravljenih mnogo raziskav, ki

to potrjujejo (gl. npr. Culinan 2000), pri nas pa to za osnovnošolsko raven ugotavljajo Flere in sodelavci (2009). Pri tem je treba še opozoriti, da je šola sicer za šolajočo mladino res glavni kraj branja in pisanja, vendar pa smo danes vsi vsakodnevno v stiku z veliko večjo količino pisnih besedil, kot je bilo to značilno za prejšnje generacije. To pomeni veliko izpostavljenost priložnostim tako za branje kot pisanje tudi izven šole, in sicer tako v materinščini kot tudi v tujih jezikih, predvsem v angleščini. V tujini so bile opravljene že razne raziskave te izpostavljenosti oz. pisno-bralne dejavnosti izven šole tako za nižje ravni šolanja kot tudi za višje (gl. npr. Lone 2012, Lee 2005), pri nas pa takih raziskav skorajda ni. Flere in sodelavci (2009) zajamejo branje osnovnošolcev izven šole v svoji široki študiji kot eno od številnih manjših postavk, za višje ravni izobraževanja pa takih raziskav nimamo, čeprav bi njihove izsledke lahko koristno uporabili za učinkovitejše šolske pristope k razvijanju pismenosti. Učinek bi bil dvakraten: višja pismenost učencev, dijakov in študentov že v času šolanja bi vodila v kvalitetnejšo splošno in poklicno izobraženost, hkrati pa tudi v višjo stopnjo pismenosti za delovanje v družbi po končanem šolanju.

Prav gotovo so med tistimi družbenimi skupinami, pri katerih je razvijanje pismenosti najbolj pomembno, študirajoči na visokih šolah, še posebej pa to velja za tiste, ki bodo pismenost razvijali pri bodočih generacijah, torej učitelje, ter tiste, ki se bodo poklicno ukvarjali z jezikom (učitelji jezikov, prevajalci, pisci...). Zato smo v naši raziskavi analizirali branje in pisanje – v materinščini in angleščini kot prvem tujem jeziku – pri študentih dveh jezikovnih oddelkov Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, pri čemer nas je zanimalo tako njihovo branje in pisanje v okviru študija kot izven njega ter v omejenem merilu tudi povezanost le-tega z njihovim študijskim uspehom.

## 2 RAZISKAVA

V raziskavi smo zajeli 73 študentov angleščine na Filozofski fakulteti v Ljubljani, od tega 57 z Oddelka za anglistiko in 16 z Oddelka za prevajalstvo, 39 študentov 1. letnika in 34 študentov 3. letnika. Izpolnili so vprašalnik o količini, zvrsteh in okoliščinah njihovega branja in pisanja, in sicer v okviru študija ter v vsakdanjem življenju, ter tako v materinščini kot v angleščini kot tujem jeziku, ki je predmet njihovega študija. Poleg odgovorov na vprašalnike smo kot merilo študijskega uspeha pridobili še številčne ocene vseh udeleženih študentov pri predmetu, katerega glavni cilj je spodbujanje pisne in bralne zmožnosti v angleščini kot ciljnim jeziku. Odgovore na vprašalnike smo analizirali z deskriptivnimi statističnimi metodami, nato pa izračunali še Spearmanov koeficient korelacij, da smo dobili odgovor na vprašanje o potencialnih povezavah med bralnimi in pisnimi navadami študentov ter njihovim študijskim uspehom. Seveda bi bilo potrebno za zanesljivo sliko teh povezav vzeti več meril njihovega študijskega uspeha (npr. povprečna ocena v letniku, povprečna ocena ob koncu študija), pa tudi eksperimentalno dokazati morebitno vzročno-posledično povezavo, uporabljena metodologija pa zadošča, da na te povezave opozorimo.

Vprašalnik je obsegal naslednja vprašanja:

1. Koliko **bereš**: v slovenščini? \_\_\_\_\_, v angleščini? \_\_\_\_\_  
(Oceni približno število ur tedensko).
2. Katere zvrsti besedil najpogosteje bereš?
  - a) študijsko gradivo
  - b) dnevne časopise
  - c) tiskane revije
  - d) neleposlovne knjige
  - e) leposlovne knjige
  - f) spletne strani
  - g) drugo: \_\_\_\_\_
3. Ali uživaš v branju?
4. Kdaj najraje bereš?
5. Koliko **pišeš**: v slovenščini ? \_\_\_\_\_, v angleščini? \_\_\_\_\_  
(Oceni približno število ur tedensko).
6. Katere zvrsti besedil najpogosteje pišeš?
  - h) zapiske in povzetke za študij
  - i) eseje, seminarske naloge
  - j) članke (za bilten, revijo..)
  - k) osebni dnevnik
  - l) pisma (sorodnikom, prijateljem)
  - m) SMS
  - n) poslovna pisma
  - o) drugo: \_\_\_\_\_
7. Ali rad pišeš?
8. Kdaj najraje pišeš?
9. Ali dobiš kako povratno informacijo na svoje pisanje?
  - a) odgovore na pisma in komentarje učiteljev na pisne naloge
  - b) samo komentarje učiteljev
  - c) drugo: \_\_\_\_\_

### 3 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

Najprej bomo podali analizo odgovorov na vprašalnik, nato pa še primerjalno analizo teh odgovorov z izbrano mero študijskega uspeha udeležencev.

#### 1. *Koliko študentje berejo v slovenščini in koliko v angleščini?*

V slovenščini študentje 1. letnika v povprečju berejo 5,4 ure tedensko, študentje 3. letnika pa za spoznanje več, 6 ur. Pri tem ni bilo razlik med študenti prevajalstva in študenti anglistike, treba pa je poudariti velik razpon odgovorov, od 1 do 20 ur tedensko (SD za celotno množico je bila 4,8). Menimo, da so študentje pri odgovarjanju na to vprašanje večinoma imeli v mislih predvsem nekoliko zahtevnejše in ciljno usmerjeno branje, ne pa tudi t. i. prisilnega branja (npr. reklam med vožnjo po mestu) ter internetnih in SMS sporočil, s katerim se povprečen študent danes zagotovo ukvarja kar nekaj ur tedensko, vendar je to nekaj tako rutinskega, da se sploh ne zaveda, da bere. Zato je še toliko bolj vredno razmisleka, da se odgovori ‚1 ura tedensko‘ večkrat pojavljajo tudi v vzorcu študentov 3. letnika.

V angleščini študentje skupno berejo povprečno 7,9 ure na teden, razpon odgovorov pa je še večji kot pri branju v materinščini (od 1 do 40 ur, SD = 7,3). Pri tem je nekoliko razlike v povprečni količini branja v angleščini med študenti 1. in 3. letnika (prvi berejo v povprečju 8,6 ur tedensko, slednji 7,3). Glede na to, da odgovori na Vprašanje 2 (v nadaljevanju) potrjujejo, da je glavnina njihovega branja v angleščini študijsko branje, to morda pomeni, da študentom v višjih letnikih upade motivacija za študijsko delo. Enak kot pri branju v slovenščini pa je v obeh skupinah tudi pri branju v angleščini razpon odgovorov, saj nekateri študentje berejo zelo veliko, nekateri pa tudi zelo malo. Razlik med študenti anglistike in študenti prevajalstva ni.

Če pogledamo primerjalno, študentje tujih jezikov vsekakor berejo več v angleščini kot v materinščini, kar je posledica tega, da je njihovo glavno branje študijsko gradivo, pri čemer je to gradivo skoraj brez izjeme v ciljnem jeziku. Pri branju v angleščini je tudi manjša pogostost odgovorov, da posameznik bere le 1 ali 2 uri tedensko. Naša raziskava si sicer ni zastavila vrednostnega vprašanja, kolikšna količina branja je za dani kontekst malo, srednje ali veliko, namen je bil predvsem ugotavljati ‚stanje na terenu‘. Po razmisleku in analizi odgovorov pa lahko rečemo, da verjetno zgolj nekaj ur branja tedensko (posebej pri študentih, ki so odgovorili z nizko oceno števila ur v obeh jezikih) ni pozitiiven dejavnik študijskega napredka študentov nobene smeri, še posebej ne pri študiju jezikov, in sicer niti v smislu povečevanja generične bralne zmožnosti niti v smislu razvijanja specifičnih zmožnosti kot npr. leksikalne ali slovnične.

#### 2. *Katere zvrsti besedil študentje najpogosteje berejo?*

V tej postavki vprašalnik ni ločeval med branjem oz. pisanjem v materinščini in v tujem jeziku, da ne bi bil preobsežen in preveč podroben, poleg tega pa je mogoče že iz samega



konteksta oceniti, katere zvrsti besedil berejo in pišejo preučevani študentje v slovenščini in katere v angleščini. Tako npr., kot že omenjeno, študijsko gradivo za študenta angleščine skoraj v celoti pomeni branje v angleščini, medtem ko npr. pisanje pisem za slovenske študente v večini pomeni pisanje v slovenščini. Ta razmislek nam omogoča tudi neke vrste navzkrižno preverjanje njihovih ocen količine branja in pisanja tedensko. Če je študent npr. označil za svoje najpogostejše čtivo dnevno časopisje, hkrati pa povedal, da bere v angleščini veliko več ur tedensko kot v slovenščini, verjetno njegova ocena ni zanesljiva.

Večina udeležencev je izbrala s seznama ponujenih odgovorov po tri zvrsti besedil, kar je dalo skupno 221 odgovorov. Po pričakovanjih je najpogostejše branje študijskega gradiva (učbeniki, članki, gradiva, ki jih pripravijo profesorji...) (60 odgovorov), tesno na drugem mestu pa je branje spletnih strani (55 odgovorov). Pri tem se pojavi le majhna razlika med študenti 1. in 3. letnika, saj pri študentih 1. letnika bolj prednjači študijsko gradivo. Na tretjem in četrtem mestu pa so leposlovne knjige (ki jih berejo tako v angleščini kot v slovenščini) ter dnevno časopisje. V precej manjši meri študentje berejo neleposlovne knjige in tiskane revije ali druge zvrsti besedil, in tu ni bilo omembe vrednih razlik med študenti 1. in 3. letnika, pač pa je bila razlika med študenti anglistike in prevajalstva – študenti prevajalstva najpogosteje berejo spletne strani in dnevne časopise, šele nato sledi študijsko gradivo. Čeprav je bil vzorec majhen, iz tega lahko sklepamo, da na zvrsti branja študentov vpliva tudi sama narava študija, saj se pri študiju prevajalstva študentje srečujejo z večjim razponom različnih aktualnih in neleposlovnih besedil kot študentje jezika in književnosti neprevajalske smeri, verjetno pa jih njihovi učitelji tudi bolj spodbujajo k branju neleposlovnih besedil oziroma k branju v materinščini nasploh.

### ***3. in 4. Ali študentje radi berejo in v kakšnih okoliščinah najraje?***

Besedne odgovore študentov na vprašanje, ali radi berejo, smo prevedli v lestvico od 1 do 5 (od ‚ne, ne berem rad‘ do ‚zelo rad‘). Povprečje celotne množice je 4,4, in razpon pri tem vprašanju ni bil velik (79,5 % študentov je odgovorilo z ‚da‘, ‚zelo rad‘ ali ‚večinoma rad‘). Da študentje jezikov na splošno radi berejo, je seveda pričakovan odgovor, 20,5 % študentov, ki ne berejo radi, pa je morda vseeno podatek, vreden razmisleka. Pri analizi rezultatov sicer nismo upoštevali spremenljivke spola, vendar pa je bilo pri tem vprašanju opaziti, da so odgovori ‚ne berem rad‘, ‚včasih‘, ‚odvisno‘ in podobno pogostejši pri fantih kot pri dekletih. Pogostejši so bili tudi pri študentih prvega letnika, kar je do neke mere logično, saj tisti, ki ne berejo radi (mogoče tudi zato, ker nimajo dovolj razvite bralne zmožnosti ob začetku študija), zaradi tega težje uspešno opravljajo študijske obveznosti in ne napredujejo v višje letnike.

Na vprašanje številka 4 so študentje, po pričakovanjih, odgovarjali, da najraje berejo čtivo, ki ga izberejo sami, v svojem prostem času, ko jih tema zelo zanima, zvečer pred spanjem, ko so sproščeni in podobno.

### **5. Koliko študentje pišejo v slovenščini in koliko v angleščini?**

**V slovenščini** v skupnem povprečju študentje pišejo 5,3 ure tedensko, in sicer študentje 1. letnika manj, 4,5 ure tedensko ( $SD = 5,7$ ), študentje 3. letnika pa 6,9 ur ( $SD = 6,6$ ). To morda nakazuje, da se pri študentih jezikov v času študija razmerje med receptivno in produktivno jezikovno rabo postopoma spreminja v prid slednje in študentje postanejo bolj komunikacijsko aktivni. Lažje je pojasniti razliko v odgovorih med študenti anglistike in študente prevajalstva - slednji v povprečju pišejo v slovenščini 8,7 ur na teden, verjetno zaradi narave študija, ki sam po sebi vključuje analizo in produkcijo besedil v materinščini. Treba pa je poudariti, da, kot pri branju, tudi pri pisanju v celotni množici udeležencev vidimo velik razpon odgovorov, od 0 do 30 ur tedensko. Odgovor ‚nič ur‘ se je pri branju pojavil samo pri eni študentki, pri branju v slovenščini, a vseeno to ne more biti realen odgovor, vsaj ne če upoštevamo prav vse vrste in kontekste branja. Pri pisanju je morda nekoliko bolj verjetno, da posameznik oceni, da pisne zmožnosti v materinščini sploh ne prakticira (dva odgovora ‚nič‘ in dva odgovora ‚pol ure na teden‘), je pa vsekakor vredno razmisleka, zakaj je tako in kako to vpliva na razvoj pismenosti študentov na višji ravni.

**V angleščini** študentje skupno pišejo povprečno 7,9 ure na teden, razpon odgovorov pa je prav tako velik kot pri pisanju v slovenščini (od 0,5 do 30 ur,  $SD = 7,3$ ). Zanimiva je razlika v povprečni količini pisanja v angleščini med študenti 1. in 3. letnika - prvi pišejo v povprečju 9,3 ur tedensko, slednji pa manj, 6,7, morda na račun tega, da v času študija bolj razvijejo študijske strategije in delajo manj obsežne zapiske in izpiske, manj verzij in osnutkov pisnih nalog in podobno. Najmanj v povprečju pišejo v angleščini študentje prevajalstva (4,3 ure tedensko), verjetno zaradi narave njihovega študija, ki zahteva poleg ukvarjanja z angleščino tudi pisanje v materinščini in v tretjem tujem jeziku.

Če pogledamo primerjalno, študentje tujih jezikov, enako kot velja za branje, več pišejo v angleščini kot v materinščini, kar je povezano z njihovim študijem, ki poteka v ciljnem jeziku. Enako kot pri branju vidimo zelo velik razpon odgovorov, pri čemer je pri pisanju več odgovorov ‚nič‘ ali ‚skoraj nič‘. To je verjetno povezano z dejstvom, da je pisanje na drugačen način kot branje proaktivna komunikacijska dejavnost, ki večinoma vključuje osebno izpostavljanje ter motivacijo, da nekaj posredujemo in vplivamo na druge. Hkrati pa iz rezultatov vidimo, da sta v povprečju količina branja in pisanja pri udeleženi študentih praktično enaki, pa čeprav predvsem na račun študijskih dejavnosti, kar je pozitivno, saj naj študentje jezikov in intelektualni delavci verjetno ne bi bili zgolj sprejemniki informacij, temveč aktivni udeleženci v družbenih diskurzih.

### **6. Katere zvrsti besedil študentje pišejo v slovenščini in v angleščini?**

Kot pri vprašanju 2, ki se je tikalo zvrsti branih besedil, tudi tu iz istih razlogov nismo ločevali med pisanjem v materinščini in v tujem jeziku. Tudi tu je večina udeležencev izbrala s seznama ponujenih odgovorov po tri zvrsti besedil, kar je dalo skupno 202 odgovorov.

Na prvem mestu so seveda zapiski in povzetki za študij ter eseji in seminarske naloge (57 in 54 odgovorov), na tretjem pa je pisanje SMS sporočil (36 odgovorov). Na četrtem mestu (24 odgovorov) so druge zvrsti elektronskih besedil, največ spletni klepet in elektronska pošta, dva študenta sta navedla tudi pisanje v forume in bloge. Redki študentje pišejo tudi leposlovje (zgodbe, pesmi). Po pričakovanih študentje zelo malo pišejo članke in poslovna pisma, preseneča pa, da skoraj nihče od udeležencev ni odgovoril, da pogosto piše osebna pisma. V odgovorih skoraj ni bilo razlik med študenti 1. in 3. letnika, razen da je pri študentih 1. letnika nekoliko bolj pogosto pisanje osebnega dnevnika, izstopajo pa študentje prevajalstva, ki so v večini navajali tudi prevode kot besedilno zvrst, ki jo pogosto pišejo. Pri tem so nekateri posebej pojasnili, da ne gre za vaje v prevajanju kot študijsko aktivnost, temveč za honorarno prevajalsko delo.

Lahko povzamemo, da je za študente pisanje v največji meri obvezna študijska dejavnost, izven študija pa pišejo precej omejene zvrsti besedil, tako po dolžini kot vsebinsko. Predvsem prevladuje pisna komunikacija preko elektronskih in mobilnih medijev, za katero vemo, da je vedno bolj hibrid med pisnim in govornim diskurzom.

**Vprašanje št. 7. (ali udeleženci radi pišejo)** smo obdelali enako kot podobno vprašanje za branje, torej smo odgovore kvantificirali v lestvico od 1-5. Skupni povprečni rezultat je 4, povprečje študentov 3. letnika 4,2 (SD=1,19) in 1. letnika 3,9 (SD = 1,5), kar je podoben rezultat, kot smo ga videli tudi pri analizi odnosa do branja in ga lahko verjetno tudi interpretiramo enako; tisti študentje, ki raje pišejo (imajo pisno zmožnost bolj razvito že ob vstopu v študij ali pa jo uspešneje razvijajo tekom študija) tudi bolje napredujejo skozi študijski program. Razlika med študenti anglistike in prevajalstva je zanimiva, saj je razpon odgovorov pri slednjih manjši (SD = 1,3), skupno povprečje pa nižje (3,9), kar se ne sklada z dejstvom, da je poudarek v njihovem usposabljanju na pisnem prevajanju, torej produkciji pisnih besedil.

**Odgovori na vprašanje št. 8 (v kakšnih okoliščinah študentje najraje pišejo)** so zelo raznoliki in zanimivi, saj iz njih lahko razberemo celo paletu dejavnikov, ki vplivajo na proces pisanja in razvijanja pisne zmožnosti. Nekateri študentje so naštevali zvrsti besedil, ki jih najraje pišejo (presenetljivo, kar trikrat so našteali študijske zapiske, pa seveda spletni klepet, sms, dnevnik, en študent pa je izjavil, da najraje piše polemike). Po pričakovanih, podobno kot pri branju, je zelo pomembna tema (,zanimiva', ,me potegne', ,osebna' – 13 odgovorov) in ustrezen čas in prostor (18 študentov je odgovorilo, da najraje pišejo zvečer, popoldan, ponoči, med počitnicami in podobno). Pomen notranje motivacije je viden iz odgovorov *ko dobim navdih* (7), *ko hočem / imam kaj povedati* (4), *ko dobim dobro idejo*, zanimiv pa je tudi naslednji sklop: *ko nisem časovno omejena* (4), *ko sem razpoložena* (2), *ko sem sproščena* (3), *ko me ne silijo* (2), *ko rabim antistres*, *ko mi ni treba preveč misliti*, *ko je za zabavo*, *ko pišem samo zase*, *ko čutim potrebo*, *ko ni v zvezi s študijem*, *ko ni obvezno, če me ne ocenjujejo*. Glede na to, da smo spraševali tudi po pisanju v tujem jeziku, je zanimiv odgovor ene študentke: ,najraje pišem, ko mi ni

treba iskati besed', en študent pa je izpostavil, da raje piše na računalnik kot na roko. Trije študentje prevajalstva so odgovorili, da je njihova najljubša oblika pisanja prevajanje. Za tri študente je najpomembnejša motivacija za pisanje zavedanje učinka na bralca in povratna informacija: *ko dobim takoj fdbek, ko pišem kaj koristnega, ko vem, da bo moje delo na nekoga vplivalo*, kar se navezuje na zadnje vprašanje.

**Od koga dobite povratno informacijo na vaše pisanje?** Po pričakovanjih je najpogostejši odgovor ‚Dobim odgovore na pisma in komentarje učiteljev na pisne naloge.‘ (45 %), dokaj pogost pa je bil tudi odgovor ‚Samo od učiteljev.‘ (35 %), kar pomeni, da kar nekaj študentov izven študija praktično ne sodeluje v nobenem pisnem diskurzu (če ne štejemo SMS in podobnih oblik). 19 % študentov je odgovorilo, da jim poleg učiteljev dajejo komentarje na njihovo pisanje prijatelji ali sorodniki, bralci v spletnih forumih, na Facebooku ali blogu, študentje prevajalstva pa so omenjali tudi povratno informacijo s strani svojih delodajalcev.

V drugem delu raziskave smo iskali odgovor na vprašanje: **Ali obstaja povezava med branjem in pisanjem študentov ter njihovim študijskim uspehom?** Za izračun Spearmanovega koeficienta smo vzeli šest spremenljivk:

1. oceno vsakega sodelujočega študenta pri enem primerljivem študijskem predmetu, kjer je poudarek na bralni in pisni zmožnosti v ciljnem jeziku,
2. samooceno števila ur branja v slovenščini tedensko,
3. samooceno števila ur branja v angleščini tedensko,
4. samooceno števila ur pisanja v slovenščini tedensko,
5. samooceno števila ur pisanja v angleščini tedensko in
6. kvantificirano samooceno veselja do branja / pisanja (na lestvici od 1-5).

Rezultati za celotno množico, prikazani v spodnji tabeli, kažejo, da med temi spremenljivkami ni korelacij, saj je korelacijski koeficient v vseh primerih zelo majhen, p-vrednost, torej verjetnost tega rezultata ob ničelni hipotezi, da povezanosti ni, pa občutno prevelika.

*Preglednica 1: Korelacije med branjem in pisanjem ter študijskim uspehom*

Študijska ocena in količina branja v slovenščini	$\rho = -0,06$ , $p = 0,59$
Študijska ocena in količina branja v angleščini	$\rho = -0,05$ , $p = 0,69$
Študijska ocena in veselje do branja	$\rho = -0,21$ , $p = 0,08$
Študijska ocena in količina pisanja v slovenščini	$\rho = -0,05$ , $p = 0,70$
Študijska ocena in količina pisanja v angleščini	$\rho = -0,04$ , $p = 0,71$
Študijska ocena in veselje do pisanja	$\rho = 0,02$ , $p = 0,83$

Na prvi pogled je videti, da količina branja in pisanja pri študentih ni povezana s študijskim uspehom, vendar je tak rezultat lahko posledica več dejavnikov. Morda je v naši raziskavi upoštevana mera študijske uspešnosti premalo veljavna, morda so pridobljene

samoocene študentov, koliko časa dejansko porabijo za branje in pisanje na teden, premalo zanesljive, verjetno pa bi bilo potrebno zajeti poleg upoštevanih spremenljivk še kakovost njihovih pisno-bralnih dejavnosti. Nekdo lahko npr. za določeno dejavnost porabi zelo veliko časa, kar pa še ne pomeni, da uporablja prave strategije in je pri tej dejavnosti učinkovit. Tako lahko tudi študent, ki vsak teden preživi veliko ur v študijskem branju in pisanju nalog in zapiskov, to počne na način, ki ne vodi v izboljšanje njegovega branja in pisanja, temveč ostaja ves čas na isti ravni in zato tudi ne dobiva visokih študijskih ocen. Vprašanje je tudi, koliko prispevajo k pismenosti, ki se pričakuje na izpitih, najpogostejše prostočasne bralne in pisne dejavnosti študentov, če vemo, da med temi prevladujejo branje spletnih strani ter krajše in neformalne interakcije prek sodobnih medijev.

#### 4 ZAKLJUČEK

Z raziskavo smo želeli podati vpogled v bralne in pisne dejavnosti slovenskih študentov jezikovnih smeri, saj je to družbena skupina, pri kateri je pomen večjezične pismenosti še posebej izrazit. Pri tem smo želeli tudi preveriti, ali je količina njihovega branja in pisanja ter njihov odnos do teh dejavnosti povezan z njihovim študijskim uspehom. Iz rezultatov lahko povzamemo, da študentje tujih jezikov:

- v povprečju več berejo in pišejo v tujem jeziku kot v slovenščini, kar izhaja iz dejstva, da njihov študij poteka v ciljnem jeziku (v našem primeru v angleščini)
- je količina branja in pisanja v obeh jezikih skupaj zelo različna, od borih 5 ur do preko 70 ur tedensko,
- nekoliko manj in manj radi pišejo kot berejo,
- berejo in pišejo pretežno tiste zvrsti besedil, ki jih zahteva študij (učbenike, zapiske, seminarske naloge...), izven študija pa berejo predvsem spletne strani in leposlovje, pišejo pa kratka elektronska sporočila,
- imajo zelo različen odnos do branja in pisanja (proti pričakovanjem najdemo med njimi kar nekaj takih, ki ne berejo in pišejo preveč radi, predvsem fantje (kot so ugotovile Pečjakova in sodelavke (2010) tudi za slovenske osnovnošolce).

Odgovore na vprašanja o tem, kaj študente motivira za branje in pisanje, lahko s pridom uporabimo, če želimo spodbuditi študente k obsežnejšemu in učinkovitejšemu branju in pisanju v okviru študija, npr. tako, da jim damo več svobode pri izboru tem za urjenje branja in pisanja in bolj vključujemo njihova zanimanja, bolj spodbujamo branje in pisanje različnih besedilnih zvrsti, ter poskušamo preko študijskih dejavnosti vplivati tudi na njihov izbor zvrsti in strategij branja in pisanja izven študija.

S statistično analizo branja in pisanja študentov (količine in motiviranosti) v povezavi z njihovimi študijskimi rezultati smo ugotovili, da te spremenljivke niso jasno povezane, za

kar pa je več možnih vzrokov, ki nas vodijo predvsem v razmislek o pomenu kakovosti in strategij branja in pisanja poleg same količine, okoliščin in odnosa do teh dejavnosti.

Menimo, da so rezultati vsaj do neke mere posplošljivi na slovenske študente večine študijskih smeri, vsekakor družboslovnih, pa tudi na srednješolce ter odrasle, hkrati pa nudijo iztočnice za nadaljnje raziskovanje večjezične pismenosti v Sloveniji ter pisnih in bralnih zmožnosti na visokošolski ravni pri nas.

## VIRI

- BERMAN, Robert, 1994: Learners' Transfer of Writing Skills Between Languages. *TESL Canada Journal*. 12/1. 29 – 46.
- BOURNOT-TRITES, Monique, Tellowitz, Ulrike, 2002: *Report of Current Research on the Effects of Second Language Learning on First Language Literacy Skills*. Atlantic Provinces Educational Foundation. Dostopno na naslovu: <http://edinaschools.org/cms/lib07/MN01909547/Centricity/Domain/463/report1.pdf> (citirano 27. 9. 2013).
- CLARKE, Mark, 1980: The Short-Circuit Hypothesis: Or When Language Competence Interferes with Reading Performance. *Modern Language Journal*. 64. 203-209.
- Council of Europe, 2001: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CULINAN, Bernice, 2000: *Independent Reading and School Achievement*. Dostopno na naslovu: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent> (citirano 27. 9. 2013).
- EL-KOUMY, Abdel Salam, 1997: Exploring the Reading-Writing Relationship in NES and EFL Students. Dostopno na naslovu: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED413781> (citirano 27. 9. 2013).
- FLERE, Sergej in drugi, 2009: *Kdo je uspešen v slovenski šoli? Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na naslovu: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15\\_09\\_kdo\\_je\\_uspesen\\_v\\_slovenski\\_soli.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf) (citirano 27. 9. 2013).
- GROSMAN, Meta, 2010: Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika*. 1/2010. 16-27.
- LEE, Choonhwa, 2005: *Different Types of English to which Korean College Students are Exposed Outside the Class*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. Dostopno na naslovu: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490770.pdf> (citirano 27. 9. 2013).
- LOAN, Fayaz Ahmad, 2012: Reading Habits of Rural and Urban College Students in the 21st Century. *Library Philosophy and Practice*. Dostopno na naslovu: <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/loan.htm> (citirano 27. 9. 2013).

Ministrstvo za šolstvo in šport, 2006: Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Dostopno na naslovu: <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf> (citirano 27. 9. 2013).

PEČJAK, Sonja in drugi, 2010: Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? *Sodobna pedagogika*. 1/2010. 86-102.

ROBERTS, Cheryl, 1994: Transferring Literacy Skills from L1 To L2: From Theory to Practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. 13. 209-221.

## POVZETEK

### **Bralne in pisalne navade študentov jezikov in študijski uspeh**

Večjezična pismenost je v sodobni družbi pomembna zmožnost, še posebej za določene poklicne in izobrazbene skupine. V pričujoči raziskavi je 73 študentov tujih jezikov poročalo o svojem branju in pisanju v materinščini in v tujem jeziku v okviru študija in izven njega (količini, okoliščinah in motiviranosti), nato pa ugotavljamo še povezanost teh dejavnikov s študijskim uspehom. Rezultati kažejo, da razmerje med branjem in pisanjem v slovenščini in angleščini ter zvrsti besedil študentom predvsem narekuje njihov študij, po količini teh dejavnosti ter odnosu do njih pa se zelo razlikujejo. Izven študija berejo in pišejo predvsem v elektronskih medijih. Med branjem in pisanjem študentov ter izbrano mero njihovega študijskega uspeha se niso pokazale korelacije, razmislek o vzrokih pa odpre vprašanje kakovosti in strategij branja in pisanja. Rezultate raziskave lahko uporabimo za razmislek o izboljšanju razvijanja pismenosti na različnih ravneh našega izobraževanja in za nadaljnje raziskave večjezične pismenosti, ki jih pri nas primanjkuje.

**Ključne besede:** branje, pisanje, slovenščina, angleščina, študentje

## ABSTRACT

### **Reading and Writing Habits of University Language Students and Their Academic Success**

Multilingual literacy is an important competence in today's society, especially for some professional groups. In the present study, 73 university language majors reported on their reading and writing in the mother tongue and target language, within and outside of their studies (quantity, circumstances and motivation), and the data were tested for correlations with their academic success. Results show that the students' ratio of reading and writing in Slovenian vs. English and the text types are mostly dictated by their studies, but there are big differences in the quantity of these activities and the students' attitudes. In their free time, students mostly read and write in the electronic media. No correlations were found with the selected measure of academic success. The results of the study can be utilized for planning improvements in literacy development in the Slovenian educational system and for further research into multilingual literacy, which is currently not abundant.

**Key words:** reading, writing, Slovenian, English, university students





**Brigita Kosevski Puljić**Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
brigita.kosevskipuljic@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'243:[37.091.39:004]

DOI: 10.4312/vestnik.5.81-94

**Andreja Retelj**Gimnazija Novo mesto  
andreja.retelj@gmail.com

## VIZUALNI MEDIJI PRI POUKU TUJEGA JEZIKA

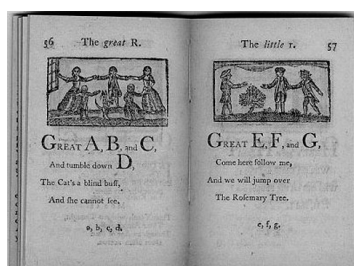
### 1 UVOD

Mediji imajo pri pouku tujih jezikov pomembno vlogo, saj omogočajo učinkovito posredovanje informacij v različnih besedilih preko različnih zaznavnih kanalov. Glede na zaznavanje razlikujemo vizualne, avditivne in taktilne učne tipe. Ker prevladuje pri ljudeh predvsem vizualni učni tip, je bistvenega pomena, da pouk opremimo tudi s slikovnim gradivom.

Slike so imele že od pradavnine v razvoju človeštva zelo pomembno vlogo. Stenske risbe iz paleolitika, mezolitika in neolitika dokazujejo, da je bila podoba pred pisavo. Antični govorniki so uporabljali tehnike pomnjenja (mnemotehnike) s pomočjo svojih miselnih predstav o poznanih krajih in tako vadili govore. Tako imenovana tehnika sob (Loci-tehnika) je pomagala tudi Ciceru pri njegovih govorih (povzeto po Schiffler 2012).

Ključnega pomena vizualizacije pri učenju jezika se je zavedal tudi veliki pedagog, filozof in teolog Jan Amos Comenius. V svojem učbeniku za mladino *Orbis sensualium pictus* je že leta 1658 z risbami ponazoril prevode besedil in ustvaril prve slikovne slovarje za učenje tujih jezikov. Tako je postal njegov učbenik eden prvih multimedijskih učbenikov. Comenius je zagovarjal učenje z vsemi čuti, vendar njegov pogled na učenje v tedanjih časih ni imel veliko posnemovalcev.

Slika 1: Strani iz učbenika *Orbis sensualium pictus*<sup>46</sup>



46 Vir slike: [wikimedia.org/wiki/File:Orbis-pictus-002.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Orbis-pictus-002.jpg) (Citirano 10.5. 2013).

V zgodovini metod učenja in poučevanja tujih jezikov se je kot zavrnitev slovnično-prevodne metode na prelomu 19. v 20. stoletje v Evropi in Ameriki uveljavila t. i. direktna metoda. Njena najpomembnejša didaktična principa sta bila učenje in poučevanje samo v ciljnem jeziku in nazornost v smislu vizualizacije pri učenju. Tako so učitelji uporabljali veliko slikovnega gradiva predvsem v obliki stenskih slik. François Gouin je poudarjal npr. poučevanje tujega jezika brez slovničnih pravil in prevodov, namesto tega naj bi bil v ospredju živ jezik, ki ga moramo ponazoriti s pomočjo asociacij in vizualizacij. Iz direktne metode sta izhajali tudi Berlitzeva metoda (ki je uveljavljena v Berlitzevih šolah še danes) in metoda učnih pisem za odrasle Toussaint-Langenscheidt. V Ameriki se je metoda razvila predvsem pod vplivom Henryja Smitha, ki je leta 1885 objavil pomembno delo s tega področja *The practical Study of Language* (Neuner in Hunfeld, 1993).

V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je pomembnost vizualizacije poudarjala avdio-vizualna metoda poučevanja tujega jezika, ki se je naslanjala na avdioligvalno metodo. Ker se se po načelih avdiolingvalne metode prav tako izogibali uporabi učenčevega prvega jezika in je pouk potekal v ciljnem jeziku, je raznovrstno slikovno gradivo pripomoglo k vizualizaciji jezika in s tem k boljšemu razumevanju. Vizualizacija pri pouku tujih jezikov se je pozneje še bolj utrdila in ima danes pomembno vlogo predvsem v sodobnih medijih in njihovi uporabi pri pouku.

## 1.1 Vizualno podprt pouk

Vizualizacija na splošno pomeni ponazoritev, pri poučevanju in učenju pa ciljno uporabo vizualnega čutnega kanala, preko katerega uporabljamo vizualna gradiva, ki jih odvisno od učnega cilja in posredovanih informacij učitelj predhodno ustrezno didaktizira. Zaznavanje podob je aktivni proces, kar pomeni, da možgani objektivne informacije intenzivno obdelujejo. Še posebej je to pomembno pri razlagi abstraktnih vsebin (npr. slovničnih struktur) pri pouku tujega jezika. Pri pouku lahko uporabimo različne vizualne tehnike, npr. miselni vzorec, možgansko nevihto, skico, za razvijanje in usvajanje vseh jezikovnih zmožnosti (Kosevski 2003).

Osrednjo vlogo pri vizualizaciji ima slika, ki velja večinoma za razumljivejše komunikacijsko sredstvo kot besedilo. Je konkreten ali abstrakten prikaz neke, za učni proces smiselne, realnosti. Glavne funkcije slike pri pouku tujega jezika so prikaz situacije ali vsebine besedila, informacija, razlaga, spodbuda za govor ali pisanje, slika pa je lahko tudi osnova za jezikovno nalogo oz. vajo. Pri delu s slikami lahko uporabimo različne tehnike: slikovne izrezke (učenci postanejo radovedni, kaj se skriva še za tem), celotne slike, določanje naslova sliki, izpolnjevanje oblačkov, tvorjenje dialoga npr. med dvema figurama na sliki, ustno ali pisno opisovanje, komentar k sliki, risbi, zgodbo v slikah, kolaže ipd.

Zakaj je uporaba vizualne podpore pri pouku in še zlasti pri pouku tujih jezikov danes spet bolj v ospredju? Vzrokov za to je več. Prvič. Razvoj znanosti, ki so povezane z vizualizacijo, potrjuje koristnost le-te za učenje in poučevanje, saj je dokazano, da že

po naravi komuniciramo pretežno vizualno, torej večina ljudi sprejema informacije iz okolja najbolj intenzivno po vizualnem zaznavnem kanalu. Drugič. Vizualno sporočilo je postalo v času sodobnih medijev spet najpomembnejša oblika sporazumevanja. Tretjič. Vizualni sistem je naš najpomembnejši čutni organ, ker so slike oz. podobe minimalno kodirane, jezik in slikovna podoba pa praviloma vodita k različnim zaznavnim kvaliteta in k močnejšemu sidranju informacij.

Sauer (2001) in Niehl (2002), ki sta raziskovala raznolike možnosti implementacije slikovnega gradiva pri pouku tujega jezika in drugih predmetov, sta našla kar 28 tehnik dela s slikami, ki segajo od motivacije za učenje do jezikovne produkcije. Ker so slike večpomenske, omogočajo različne interpretacije in tako spodbujajo govor in pisanje. Pri uporabi slik moramo razen kakovosti tiska upoštevati tudi ustreznost gradiva glede na starost učencev.

S pomočjo slike in ostalih vizualnih medijev se prenese resničnost in avtentičnost ciljnega jezika neposredno v učno okolje. Storch (1999: 276) meni: »Vizualni mediji, npr. plakati, fotografije ali risbe so vedno predstavljali pomemben povod za izražanje pri pouku. V razred prinesejo delček tujejezične resničnosti, le-ta pa spodbuja k opisovanju, komentiranju, primerjanju ali tvorjenju hipotez.«

Vizualni mediji vplivajo tudi na motivacijo, ker zbujejo pozornost učencev, ponazorijo vsebine pouka in poskrbijo za raznolikost. Slike lahko glede na vsebino in način prikaza stimulirajo govorne reakcije na konkretne teme, pri tujejezičnem pouku pogosto tudi na medkulturne. Zaradi vseh omenjenih lastnosti in funkcij lahko vizualna gradiva uvrščamo med tehnike za pomnjenje, kot jih poimenuje Gasser (2008: 139), kamor spadajo tudi semantične mreže z diagrami, tabelami in asociogrami (gl. npr. Roche 2008).

## 1.2 Vizualizacija pouka s pomočjo sodobne tehnologije

Vizualna sredstva so del sodobne izobraževalne tehnologije in zato sestavni del učnega procesa. Njihova pravilna uporaba vpliva na večjo motivacijo in aktivnost učencev. S pomočjo kakovostne uporabe medijev lahko izboljšamo poučevanje in učenje (Duarte, 2008). Seveda je stopnja učenčeve motivacije odvisna od učiteljeve usposobljenosti za delo z sodobnimi mediji in njegovo stopnjo zavedanja o pomenu vizualne podpore pri poučevanju in učenju tujega jezika. Govorimo torej tudi o vizualni kompetenci tako pri učiteljih kot pri učencih.

Spodbuda za našo raziskavo temelji na ugotovitvi, da kljub razširjenosti uporabe sodobne tehnologije pri pouku tujega jezika skorajda ni raziskav, ki bi ciljno ugotavljale način uporabe sodobnih vizualnih medijev in predvsem razpon možnosti, ki jih imajo učitelji za interaktivno uporabo vizualnih medijev pri pouku tujega jezika. V raziskavi smo se posvetili vplivu vizualne podpore s pomočjo interaktivne table, ki je v zadnjih nekaj letih novost v naših šolah.

Smith in drugi (2005: 92) strnejo ugotovitve različnih avtorjev, ki kot prednosti uporabe interaktivne table pri pouku z vidika učiteljev navajajo naslednje: fleksibilnost, raznolikost, multimedijsko in multimodalno prikazovanje, učinkovitost, podporo načrtovanju, razvijanje

e-kompetenc, interaktivnost in večjo sodelovalnost. Z vidika učencev ugotavljajo, da številni avtorji poročajo o višji motivaciji za učenje in večji interakciji pri pouku (prav tam). Nekatere raziskave (Retelj 2005) kažejo na to, da lahko z ustrezno izbiro nalog, ki jih učenci rešujejo s pomočjo i-table, prispevamo tako k aktivnejšemu delu kot tudi k razvijanju metaučenja.

## 2 RAZISKAVA

### 2.1 Opis problema

Namen raziskave je ugotoviti, kako učitelji nemščine izkoriščajo sodobno tehnologijo (splet in programe interaktivnih tabel) za vizualno podporo pri pouku. Da bi lahko poustvarili kar se da jasno in nazorno sliko realnega stanja, smo si zastavili naslednja vprašanja:

- Kako učitelji izkoriščajo spletne možnosti in interaktivno tablo za vizualno podprt pouk?
- Kakšne učne cilje uresničujejo z uporabo vizualnih pripomočkov interaktivne table?
- Ali novi vizualni pripomočki spreminjajo vlogo učenca pri pouku?

### 2.2 Metodologija

#### 2.2.1 Udeleženci v raziskavi

V raziskavi je sodelovalo 130 učiteljic nemščine, ki poučujejo nemščino v osnovnih in srednjih šolah ter na fakultetah. Učitelji moškega spola na anketni vprašalnik žal niso odgovorili, kar nam onemogoča primerjalno analizo po spolu, vendar menimo, da to ne okrne naših izsledkov, kajti večina učiteljev nemščine v Sloveniji je ženskega spola.

Več kot polovica učiteljic poučuje v gimnazijah, približno četrtina v osnovnih in srednjih tehničnih šolah, najmanj učiteljic pa je iz poklicnih šol in drugih šol ter fakultet.

*Tabela 1: Delež in število vseh učiteljic glede na vrsto šole.*

Vprašanje 1: Kje poučujete?	f%	f
a. osnovna šola	18,4	24
b. poklicna šola	6,1	8
c. srednja tehnična šola	19,2	25
d. gimnazija	52,3	68
e. fakulteta	0,7	1
f. drugo	3,0	4
<i>Skupaj</i>	<i>100 %</i>	<i>130</i>

Od 130 učiteljic interaktivno tablo (nadalje i-tabla) kot didaktično orodje uporablja 57 učiteljic, kar predstavlja 44 %. Kot najpogostejši vzrok, da i-table ne uporabljajo, navajajo

pomanjkanje i-tabel v razredih, sledijo odgovori »pomanjkanje gradiv za predmet« in »i-tabla je nepotreben didaktični pripomoček«. Večina učiteljic, ki i-tablo pri pouku uporabljajo, poučuje nemščino v gimnazijah ( $f=45$ ), nekaj je osnovnošolskih učiteljic ( $f=7$ ), nekaj učiteljic pa poučuje tudi v srednjih tehniških šolah ( $f=5$ ). Pri nadaljnji obdelavi rezultatov smo upoštevali samo tiste udeleženko ( $f=57$ ), ki imajo i-table v razredih in jih uporabljajo.

*Tabela 2: Delež in število učiteljic, ki pri pouku uporabljajo i-tablo.*

<b>Vprašanje 2: Ali pri pouku nemščine uporabljate interaktivno tablo?</b>	<b>f%</b>	<b>f</b>
DA	44	57
NE, ker _____	56	73
<i>Skupaj</i>	<i>100 %</i>	<i>130</i>

Ker je uporaba sodobne tehnologije v šoli lahko povezana tudi s starostjo učiteljev, nas je zanimalo, koliko izkušenj imajo učiteljice, ki poučujejo nemščino. Večina učiteljic ima manj kot 20 let prakse v učiteljskem poklicu. Prevladujejo učiteljice, ki poučuje med 10 in 20 let, sledijo učiteljice s prakso v šoli, ki presega 20 let, učiteljic, ki poučujejo manj kot 5 let ali med 5 in 10 let, je približno enako. Glede na leta poučevanja v šoli ugotavljamo, da je učiteljska populacija dovolj vitalna, da inovacije, povezane s tehnologijo, ne bi smele predstavljati problemov.

*Tabela 3: Delež in število učiteljev glede na leta prakse v šoli.*

<b>Vprašanje 3: Koliko let poučujete?</b>	<b>f%</b>	<b>f</b>
a. do 5 let	17,8	10
b. od 5 do 10 let	15,7	9
c. od 10 do 20 let	38,5	22
d. več kot 20 let	26,3	15
<i>Skupaj</i>	<i>100 %</i>	<i>57</i>

## 2.2.2 Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo septembra 2012. Za namene raziskave smo razvili vprašalnik, v katerega smo poskušali vključiti ključne točke, za katere menimo, da dajejo odgovore o rabi slikovnega gradiva na i-tablah. Anketni vprašalnik, ki ga sestavlja 13 vprašanj, smo v spletni obliki poslali na elektronske naslove učiteljev nemščine. Vprašalnik smo zasnovali tako, da je bila zagotovljena popolna anonimnost sodelovanja in da je lahko vsak anketiranec svoje odgovore posredoval zgolj enkrat. Po enem tednu smo vprašalnik zaprli in analizirali podatke.

## 2.3 Rezultati in interpretacija

V šolah se je raba interaktivnih tabel razširila v času projekta e-šolstvo, ki je potekal v obdobju 2008–2013. Učitelji so se v sklopu izobraževanj »e-kompetentni učitelj« učili uporabljati i-table kot didaktični pripomoček v okviru svetovanj in seminarjev. Povpraševanje po seminarjih je bilo med učitelji zelo veliko, zato smo si zastavili vprašanje, kakšne izkušnje imajo učitelji nemščine z uporabo i-table. Velika večina učiteljic nemščine uporablja i-tablo kot didaktični pripomoček pri pouku od enega do treh let, tri učiteljice jo uporabljajo pri pouku več kot tri leta, približno četrtnina jo uporablja manj kot eno leto, sedem učiteljic pa jo šele začenja uporabljati.

*Tabela 4: Delež in število učiteljic glede na čas uporabe i-table.*

<b>Vprašanje 4: Koliko časa že uporabljate interaktivno tablo?</b>	<b>f %</b>	<b>f</b>
a. šele začenjam uporabljati tablo	12,2	7
b. manj kot leto	28,0	16
c. 1 do 3 leta	54,3	31
d. več kot 3 leta	5,2	3

I-tabla lahko služi kot koristen didaktični pripomoček le takrat, ko zares dobro poznamo možnosti programske opreme in smo dovolj spretni, da lahko hitro in brez tehničnih zapletov didaktični pripomoček učinkovito integriramo v pouk. Odgovori učiteljic kažejo na to, da večina svoje znanje in spretnosti uporabe i-table na petstopenjski lestvici od 1 do 5 ocenjuje z ocenami 3, 4, in 5, po čemer lahko sklepamo, da programsko opremo dokaj dobro poznajo in da uporabljajo naprednejše možnosti, ki jih interaktivne table nudijo.

*Tabela 5: Delež in število učiteljic glede na samooceno kompetentnosti rabe i-table.*

<b>Vprašanje 5: Kako bi ocenili vašo kompetentnost na lestvici od 1 do 5, kjer je 1 začetnik in 5 napredni uporabnik?</b>	<b>f %</b>	<b>f</b>
a. 1	3,5	2
b. 2	8,7	5
c. 3	29,8	17
d. 4	43,8	25
e. 5	14,0	8

Odgovori na šesto vprašanje kažejo na to, da i-tabla pri pouku nemščine ne služi zgolj občasni popestritvi pouka, kajti večina učiteljic i-tablo redno uporablja pri pouku. Vsako uro jo uporablja 5 učiteljic, 20 učiteljic jo uporablja skoraj vsako uro in 26 učiteljic i-tablo uporablja vsaj pri eni uri na teden. Samo 6 učiteljic je izbralo odgovore, ki kažejo na to, da i-tabla ni redno prisotna pri izvajanju aktivnosti v razredu.

*Tabela 6: Delež in število učiteljic glede na pogostost rabe i-table pri pouku.*

<b>Vprašanje 6: Koliko ur na teden uporabljate interaktivno tablo pri pouku?</b>	<b>f %</b>	<b>f</b>
a. vsako uro	8,7	5
b. skoraj vsako uro	35,0	20
c. vsaj pri eni uri na teden	45,6	26
d. samo za specifične teme	3,5	2
e. enkrat mesečno	5,2	3
f. redko	1,7	1

Središče našega zanimanja predstavlja uporaba slikovnih gradiv na i-tabli, zato smo želeli izvedeti, kako pogosto učitelji pouk vizualno podpirajo s pomočjo i-table. Več kot polovica učiteljic, tj. 57 % navaja, da slikovno gradivo zelo pogosto integrirajo v prosojnice na i-tabli, odgovor »pogosto« je izbralo 10 učiteljic, odgovor »včasih« pa 11 učiteljic. Slikovno gradivo redko uporabljajo na i-tabli le 3 učiteljice, nikoli pa i-table za slikovno gradivo ne uporablja zgolj ena učiteljica. Ugotovljamo, da je slikovno gradivo pri večini učiteljic prisotno na prosojnicah i-table, ki jih uporabljajo pri pouku.

*Tabela 7: Delež in število učiteljic glede na pogostost rabe slikovnega gradiva na i-tabli.*

<b>Vprašanje 7: Kako pogosto uporabljate slikovno gradivo na interaktivni tabli?</b>	<b>f %</b>	<b>f</b>
a. zelo pogosto	54,3	31
b. pogosto	17,5	10
c. včasih	19,2	11
d. redko	5,2	3
e. nikoli	3,5	2

Slikovno gradivo lahko vključujemo v različne faze učne ure. Z osmim vprašanjem smo želeli ugotoviti, v kateri fazi učne ure učitelji najpogosteje uporabljajo slikovno gra-

divo na i-tablah. Največ učiteljic ( $f=19$ ) slikovna gradiva na i-tablah vključuje z namenom motiviranja učencev za nadaljnje delo, 15 učiteljic uporablja slikovno gradivo kot podporo pri razlaganju nove snovi. V fazi utrjevanja in ponavljanja je slikovno gradivo na i-tabli najpogosteje uporabljeno pri 11 učiteljicah. Le ena učiteljica pa najpogosteje s pomočjo funkcij programa i-table preverja znanje.

*Tabela 8: Delež in število učiteljic glede na uporabo slikovnega gradiva v različnih fazah pouka.*

<b>Vprašanje 8: V kateri fazi pouka najpogosteje uporabite slikovno gradivo na i-tablah?</b>	<b>f %</b>	<b>f</b>
a. faza motivacije	33,3	19
b. faza razlaganje nove snovi	26,3	15
c. faza utrjevanja	19,2	11
d. faza ponavljanja	19,2	11
e. faza preverjanja	1,7	1
f. faza ocenjevanja	0	0

Z uvajanjem informacijske in komunikacijske tehnologije v pouk so se pojavile tudi nove možnosti ne samo prikaza slikovnega gradiva, ampak tudi vrste slikovnega gradiva, ki ga je bilo brez tehnologije težje ali domala nemogoče uporabiti v razredu. Interaktivne učne karte, animirane slike ali izdelava interaktivnega plakata so brez prisotnosti i-table namenjene zgolj opazovanju, ne omogočajo pa prilagajanja gradiva, dodajanja in spreminjanja besedil glede na aktualne učenčeve potrebe pri učni uri.

Odgovori na vprašanje o vrsti slikovnih gradiv, ki jih učitelji vnašajo v pouk, kažejo na to, da učitelji v veliki meri ne izkoriščajo potencialov, ki jih i-tabla omogoča. Iz podanih odgovorov ugotavljamo, da učiteljice izbirajo med statičnimi slikovnimi gradivi, najpogosteje fotografijami in grafi. Izjema so le animirane slike.

Veliko manj učiteljic pri pouku uporablja interaktivne učne karte, interaktivne plakate ali sestavljanke. Razlag za to je lahko več. Po eni strani je izdelava tovrstnega slikovnega gradiva bistveno bolj zahtevna kot izbira ustrezne fotografije ali katerega koli drugega statičnega gradiva. Po drugi strani je tudi časovno veliko bolj zamudno ustvariti takšno gradivo tako za učitelja, če gradivo pripravlja doma, kot tudi za učence, če takšna gradiva sestavljajo v okviru različnih drugih dejavnosti pri pouku.

Če želimo ustvarjati ali ohraniti dejavnostno naravnani pouk in pouk, osredinjen na učenca, tudi s pomočjo i-table, je nujno vključevati učence v sam proces nastajanja gradiva med poukom in seveda vključevati interaktivna gradiva, ki svoj namen lahko dosežejo šele, če jih uporabljamo in sooblikujemo skupaj z učenci.



Tabela 9: Delež in število učiteljic glede na vrsto slikovnega gradiva, ki ga uporabljajo pri pouku.

<b>Vprašanje 9: Kakšno slikovno gradivo uporabljate? Izberete lahko več odgovorov.</b>	<b>f %</b>	<b>f</b>
a. fotografije	82,4	47
b. stripe	26,3	15
c. karikature	47,4	27
d. umetniške slike	36,8	21
e. izrezki	50,8	29
f. grafe	52,6	30
g. skice	29,8	17
h. ilustracije	50,8	29
i. animirane slike	40,3	23
j. interaktivne učne karte - flashcards	14,0	8
k. fotokolaže	7,0	4
l. sestavljanke – puzzle (Wordle ...)	14,0	8
m. interaktivni plakati (ppt ali pdf z animacijami ...)	8,7	5
n. drugo	5,2	3

Nadalje nas je zanimalo, katere cilje želijo učitelji z uporabo slikovnega gradiva na i-tabli doseči. Učitelji so lahko izbirali med več možnostmi. Za najpogostejše cilje, ki se uresničujejo s pomočjo i-table, so izbrali predstavitev teme (92 %) in podporo razlagi (91 %). Oba odgovora potrjujeta našo domnevo, da učitelji i-tablo uporabljajo predvsem kot pripomoček za prikazovanje gradiva in manj za ustvarjanje interaktivnega pouka, kjer bi spodbujali dejavnosti učencev, obenem pa vemo, da so najpogostejši cilji tujejezičnega pouka z vidika učenja razvijanje govorne zmožnosti (73 %) in pridobivanje ali razvijanje leksikalnega znanja (61 %). Vsi višji oziroma kompleksnejši cilji pa so prej izjema kot pravilo.

Tabela 10: Delež in število učiteljic glede na namen uporabe slikovnega gradiva na i-tabli.

<b>Vprašanje 10: Kakšen je vaš namen uporabe slikovnega gradiva na interaktivni tabli pri pouku? Izberete lahko več odgovorov.</b>	<b>f %</b>	<b>f</b>
a. asociacije – možganska nevihta	68,4	39
b. predstavitev teme	92,9	53
c. podpora razlagi	91,2	52
d. zavzemanje stališč	12,2	7

<b>Vprašanje 10: Kakšen je vaš namen uporabe slikovnega gradiva na interaktivni tabli pri pouku? Izberete lahko več odgovorov.</b>	<b>f %</b>	<b>f</b>
e. motivacija – spodbuda za nadaljnje delo	64,9	37
f. spodbujanje kreativnosti	36,8	21
g. argumentiranje	28,7	16
h. refleksija	15,7	9
i. celostno učenje	24,5	14
j. dejavnostno učenje	8,7	5
k. pogovor ob iztočnici	73,6	42
l. opisovanje procesov	26,3	15
m. prepoznavanje objektov na sliki	61,4	35
n. primerjava podatkov	24,5	14
o. opazovanje sprememb	21	12

Nekatere raziskave poudarjajo, da raba i-table bistveno spreminja pouk tujih jezikov v smeri bolj dinamičnega, interaktivnega in bolj dejavnostno naravnane pouka. Vizualna podpora pri tujejezičnem pouku s pomočjo i-table lahko zaradi možnosti manipulacije gradiv omogoča številne aktivnosti v podporo razvijanja govornih in tudi pisnih zmožnosti. Želeli smo izvedeti, kaj učenci s slikovnim gradivom, ki ga učitelji pripravijo za pouk, počnejo.

Učiteljice so izbirale odgovore na petstopenjski lestvici od 1 do 5, kjer 1 pomeni nikoli in 5 zelo pogosto. Razpon povprečnih vrednosti obsega vrednosti od 2,56 do 4,52. Najnižja povprečna vrednost pripada poimenovanju posameznih elementov slikovnega gradiva in najvišja vrednost opisovanju slikovnega gradiva. Poleg opisovanja slikovnega gradiva učenci zelo pogosto izdelujejo fotogalerijo, ki jo predstavljajo pri govornem nastopu. Ugotavljamo, da aktivnosti, ki jih učitelji na i-tabli pripravljajo za učence, praviloma ne spreminjajo pouka nič bolj, kot če bi ta gradiva uporabili brez tega pripomočka.

*Tabela 11: Dejavnosti s slikovnim gradivom, ki jih izvajajo učenci.*

<b>Vprašanje 11: Kaj učenci pri pouku počnejo na interaktivni tabli s pripravljenim slikovnim gradivom? Izberite stopnjo, kjer 1 pomeni nikoli in 5 zelo pogosto.</b>	<b>Povprečna vrednost</b>
a. opisujejo slikovna gradiva	4,52
b. sestavljajo celoto iz posameznih delov	3,73
c. poimenujejo posamezne elemente slikovnega gradiva	2,56
d. razvrščajo slikovno gradivo k ustreznemu besedilu	2,93

<b>Vprašanje 11: Kaj učenci pri pouku počnejo na interaktivni tabli s pripravljenim slikovnim gradivom? Izberite stopnjo, kjer 1 pomeni nikoli in 5 zelo pogosto.</b>	<b>Povprečna vrednost</b>
e. ugotavljajo pravilne ali nepravilne trditve k slikovnemu gradivu	3,28
f. izdelujejo fotogalerijo na temo in jo predstavljajo kot govorni nastop	4,49
g. primerjajo različna slikovna gradiva med seboj	3,26
h. kronološko razporejajo slikovno gradiva	3,91
i. pišejo ob dani slikovni iztočnici	3,13
j. govorijo ob dani slikovni iztočnici	2,69
k. drugo	1,01

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti, katera gradiva učitelji najpogosteje izbirajo, ko se odločajo, da bodo pri pouku uporabljali i-tablo. Največ učiteljic uporablja lastne materiale (71,9 %), sledi prikaz različnih spletnih strani (56,1 %), najmanj učiteljic uporablja gradiva, pripravljena v projektu E-šolstvo (22,8 %) in druga (7 %).

*Tabela 12: Delež in število učiteljic glede na vrsto materialov za rabo pri pouku.*

<b>Vprašanje 12: Katere druge materiale uporabljate na interaktivni tabli? Izberete lahko več odgovorov.</b>	<b>f %</b>	<b>f</b>
a. prikaz spletnih strani, ki niso neposredno pripravljene za pouk	56,1	32
b. material, ki ga nudijo učbeniške založbe	35,5	20
c. spletne aplikacije za pouk	43,8	25
d. delovne liste iz spleta za pouk predmeta	33,3	19
e. E-gradiva iz projekta E-šolstvo	22,8	13
f. lastne materiale v pripadajoči programski opremi table in druge lastne materiale	71,9	41
g. drugo	7,0	4

Uporabnikom i-table se pogosto očita, da se je s tem pripomočkom v razredu ponovno okrepilo frontalno poučevanje. Želeli smo preveriti, ali tudi učitelji nemščine, ki i-tablo uporabljajo, večino časa ta pripomoček uporabljajo sami ali ga morda integrirajo v pouk tako, da so učenci tisti, ki so dejavni pri svojem učenju. Ugotavljamo, da učiteljice nemščine, ki so sodelovale v raziskavi, žal niso izjema. Večina učiteljic navaja, da učenci uporabljajo i-tablo le občasno (42 %) ali redko (26 %), zelo pogosto samo 17,5 %. Tudi tu kažejo odgovori na to, da ta pripomoček ni izkoriščen za aktivnosti dijakov.

Tabela 13: Delež in število učiteljev glede na čas, ki ga namenjajo učencem za delo na i-tabli.

Vprašanje 13: Kako pogosto so učenci aktivni uporabniki interaktivne table?	f %	f
a. ves čas	1,7%	1
b. zelo pogosto	17,5%	10
c. občasno	42,0%	24
d. redko	26,3%	15
e. nikoli	10,5	6

## 2.4 ZAKLJUČEK

S prispevkom smo želeli predstaviti pomembne funkcije vizualizacije v učnem procesu ter argumente, ki govorijo v prid uporabi vizualnih sredstev pri pouku tujega jezika. Vizualna sredstva so del sodobne izobraževalne tehnologije in sestavni del učnega procesa. Njihova uporaba ne izhaja samo iz potreb in zahtev sodobne psihologije, didaktike in pedagogike, temveč tudi didaktike tujih jezikov. Vizualizacija je smiselna zaradi lažjega sidranja informacij, boljše koncentracije in nasploh uspešne podpore pri pomnjenju. Pri tem ima pomembno vlogo nagovarjanje več čutnih zaznav, saj raziskave na tem področju kažejo, da si zapomnimo več informacij, če so le-te posredovane preko vidnega in slušnega kanala, kot pa če informacije samo preberemo ali samo slišimo.

Ker vizualna sredstva vplivajo na večjo motivacijo in aktivnost učencev pri pouku, nas je zanimalo, kaj in kako učitelji pri pouku tujega jezika uporabljajo vizualizacijo. Pri tem smo se osredotočili na uporabo vizualnih spodbud s pomočjo interaktivne table. Namen interaktivne table je predvsem motivirati in aktivirati učence. Te table niso samo platna za projiciranje, saj lahko učence sistematično vključimo v aktivno sodelovanje. Posledično to pripelje do večje motivacije in boljšega doseganja učnih ciljev.

Če učitelj dela z interaktivno tablo samo frontalno, torej če je aktiven samo on, potem tabla ne služi svojemu namenu in pouk ni interaktiven. Pri tem seveda ne gre zanemariti, da vizualne medije uporabljamo vedno ciljno. Vizualizacija mora vsebovati in poudariti bistvene elemente obravnavane snovi in jo na svoj način ponazoriti, pojasniti, približati učencem.

Na podlagi raziskave ugotavljamo, da je vizualizacija pouka s pomočjo i-table močno prisotna. Učitelji i-tablo v večini uporabljajo za prikazovanje slikovnega gradiva ali kot pripomoček pri prikazovanju projekcij oziroma za prikaz internetnih strani. S pomočjo slikovnega gradiva želijo predvsem motivirati učence za delo, i-tablo pa uporabljajo za podporo svoji razlagi. Ugotavljamo, da je i-tabla večinoma orodje, ki je izkoriščeno

tako, da lajša delo učiteljem. Učenci na drugi strani opisujejo, prepoznavajo in poimenujejo slikovno gradivo ali uporabljajo i-tablo pri govornih nastopih.

Z vidika učencev lahko zaključimo, da i-tabla ni orodje, s katerim bi učenci dosegali višje cilje, ampak je v večini primerov le modernejše nadomestilo za preživel diaprojektor. Hkrati prihajamo tudi do zaključkov, da novi vizualni mediji ne prinašajo bistvenih sprememb pri vlogi učenca. Celo nasprotno, ugotavljamo, da so le-ti v večini primerov precej pasivni gledalci in manj akterji in soustvarjalci učnega procesa. Ključna ugotovitev naše raziskave je, da je i-tabla pri večini učiteljev zgolj pripomoček za poučevanje in ne pripomoček za učenje.

Da bi tudi mi lahko dosegali rezultate, kot jih i-tablam pripisujejo nekatere raziskave, bi morali biti učitelji usposobljeni, da učencem ne samo posredujejo vizualno gradivo in jih poučujejo o razumevanju le-tega, ampak bi morali obvladati tudi kompetenco za vizualizacijo, kar pomeni, slikovno gradivo glede na učne cilje uporabiti oz. pripraviti tako, da je učencem v pomoč in da pozitivno vpliva ne zgolj na motivacijo, ampak tudi na nadaljnji razvoj učenja in usvajanja tujega jezika.

## VIRI

- BECTA, 2004: *Getting the most from your interactive whiteboard. A guide for primary schools*. Dostopno na naslovu: <http://www.dit.ie/lrtc/media/ditlrtc/documents/gettingthemost.pdf> (citirano 10. 10. 2013).
- DUARTE, Nancy, 2008: *slide:ology – The Art and Science of Creating Great Presentations*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- JAN AMOS COMENIUS: *Orbis Sensualium Pictus*. Dostopno na naslovu: <http://www.imaginarymuseum.org/OPR/OPRWAAGE.HTM> (citirano 10.10. 2013).
- GASSER, Peter, 2008: *Neuropsychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens*. Bern: hep verlag ag.
- KOSEVSKI, Brigita, 2003: *Sozvočje prostega in vodenega. Pisanje pri pouku (tujih) jezikov*. Ljubljana: DZS.
- NEUNER, Gerhard, Hunfeld, Hans, 1993: *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Kassel, München, Tübingen: Langenscheidt.
- NIEHL, Franz, 1992: *Damit uns die Augen aufgehen. Über den Umgang mit Bildern im Religionsunterricht*. Trier: Katechetisches Institut des Bistums Trier.
- RETELJ, Andreja, 2011: Kako s pomočjo interaktivne table razvijati učne strategije za kakovostnejše in učinkovitejše učenje besedišča v tujem jeziku? *Vestnik za tuje jezike*, Let. 3, št. 1-2, 151-166.
- ROCHE, Jörg, 2008: *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen in Basel: UTB basics, Franke Verlag.

- SAUER, Michael, 2001: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze: Kallmeyer.
- SMITH, Heather in drugi, 2005: Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning* 21, 91–101.
- STORCH, Günther, 1999: *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Fink Verlag.

## POVZETEK

### Vizualni mediji pri pouku tujega jezika

Avtorici predstavljata vlogo vizualno podprtega pouka tujih jezikov v dobi sodobne tehnologije. Predstavljata empirično študijo, ki sta jo izvedli med učiteljicami nemščine, da bi ugotovili, kako uporabljajo interaktivno tablo za razvijanje tujejezične zmožnosti s pomočjo vizualnih pripomočkov. Njune ugotovitve kažejo, da večina učiteljev uporablja interaktivno tablo kot pripomoček za poučevanje in ne kot pripomoček za učenje. Avtorici predlagata, da se načrtuje pouk tujega jezika s pomočjo sodobne tehnologije dejavnostno, osredinjeno na učni proces in na učenca, da se bo le-ta lažje in bolj smiselno učil, in naj se tehnologija ne uporablja zgolj za privlačnejši pouk.

**Gljučne besede:** vizualizacija, vizualni mediji, interaktivna tabla, aktivna vloga učencev

## ABSTRACT

### Visual Media in Foreign Language Class Room

In this article authors discuss the role of visual media in the context of foreign language teaching and learning in the era of modern technology. They describe the study they carried out with teachers of German language in order to see how they use the interactive whiteboard to enhance the language development through the visual media presented on this equipment. Their findings indicate that most of the teachers use interactive whiteboard as a tool to support teaching and not as a tool that supports the process of learning. The authors suggest more learner-centered and task-based approaches to teaching in order to achieve easier and meaningful learning instead of using technology only to make the lessons more attractive and up to date.

**Key words:** visualization, visual media, interactive whiteboard, active role of learners

Anamarija Lah Šuster

OŠ Milana Šuštaršiča, Ljubljana

anamarija\_lah@yahoo.de

UDK 81'243:373.3

DOI: 10.4312/vestnik.5.95-113

## **UČENJE TUJEGA JEZIKA V OTROŠTVU – STOPNJA OSEBNOSTNE RAZVITOSTI IN RAZVITOST STRATEGIJ V 2. TRIADI OŠ**

### **1 UVOD**

V drugo izobraževalno obdobje (nadalje 2. VIO) sodijo otroci od 9. do 11. leta starosti. Glede na uveljavljeno terminologijo je poučevanje tujih jezikov v tem obdobju označeno kot poučevanje v poznem otroštvu (Pižorn 2009: 9). V tem prispevku bo učenje tujih jezikov med 9. in 11. letom starosti označeno kot poučevanje tujih jezikov v otroštvu, saj bo v ospredju samo druga triada, zato natančnejša zamejitev ni potrebna. Ob tem je potrebno poudariti, da različne študije o tem obdobju (npr. Harley, Hart, Lampkin v Brumen 2003) nakazujejo, da se lahko poučevanje prvega tujega jezika pomakne v prvo izobraževalno obdobje, kar so v preteklosti posamezne osnovne šole že počele v skladu s svojimi finančnimi in kadrovskimi zmožnostmi. Zato je bilo v različici Zakona o osnovni šoli (april 2011) predvideno, da se bo v šolskem letu 2012/13 poučevanje prvega tujega jezika premaknilo v prvo triado.

Prav tako se po posameznih osnovnih šolah razlikuje uvajanje drugega tujega jezika. Ponovno je odvisno od posamezne šole, da se odloči, kdaj in v kakšnem obsegu ga bo ponudila, saj v 2. VIO drugi tuji jezik konkurira kot izbirni predmet še s športom, računalništvom, umetnostjo in tehniko, ob čemer je potrebno opozoriti, da sta za jezik predvideni dve uri, kar je celotno število predvidenih ur za izbirne predmete (Zakon o osnovni šoli, 2012).

### **2 ZAKAJ POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA V OTROŠTVU**

V strokovni literaturi se o poučevanju tujega jezika v otroštvu pojavljajo najrazličnejša dognanja (npr. Brumen 1995, Čok, 1999; Ellis, Vilke, Vrhovac v Brumen 2003), ki govorijo temu v prid ali svarijo pred tovrstnim obremenjevanjem učenca. Zato je primerno, da se naredi kratek pregled argumentov za poučevanje tujega jezika v otroštvu in proti temu.

Pomislek (ob predpostavki, da so finančna in kadrovska sredstva prisotna), ki vodi k različnemu lotevanju poučevanja tujega jezika (nadalje TJ), je predvsem ta, da je dodatni predmet nova obremenitev za učenca in da poučevanje TJ v otroštvu negativno vpliva na usvajanje maternega jezika. Leta 1974 je Burstall v Angliji opravil obsežno longitudinalno študijo na temo poučevanja TJ v otroštvu. Ta je v grobem podala dve glavni spoznanji: prvič, učenje TJ v otroštvu nima škodljivega vpliva na učenje drugih predmetov, in drugič, pri učencih se dolgoročno poznajo prednosti pri slušnem razumevanju in govoru (v Brumen 2003: 22). Ob tem so študije (v Brumen 2003, Harley, Hart, Lampkin 1990), ki govorijo v prid poučevanju TJ v otroštvu, ugotovile, da »v začetnih fazah odrasli ljudje in starejši otroci hitreje pridobivajo oz. se hitreje učijo drugega tujega jezika, tudi morfologijo ali sintakso pridobivajo hitreje kot mlajši otroci. Vendar je pridobivanje TJ, če se začne že v otroštvu in je izpostavljeno »naravnemu, celostnemu pridobivanju ciljnega jezika«, sčasoma pri vseh dispozicijah (ne samo pri izgovarjavi) mnogo boljše kot pri učencih, ki se začnejo učiti jezika kot odrasli.« (Brumen 2003: 22).

Na področju nevropsihologije so odkrili, da si učenci, ki so odrasli v dvojezičnem okolju, pridobijo dodatne kognitivne spretnosti, in so tako uspešnejši tudi na drugih področjih. Brumnova zato v svojem delu *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu* (2003) predlaga, da se poskuša mlajše učence poučevati v obliki, ki bi bila najbližje naravnemu usvajanju jezika, v t. i. jezikovni kopeli. Ta se lahko izvaja v trdi ali mehki obliki. Trda oblika predstavlja pristop, ki so ga že pred desetletji uvedli v Kanadi in temelji na *poučevanju jezika prek komunikacije* (Skela v Pižorn 2009: 57) – v TJ se poučujejo drugi predmeti (npr. matematika, družba, naravoslovje ...). Mehka oblika jezikovne kopeli ima več pojavnih oblik. Najpogostejša temelji na medpredmetnem povezovanju, kjer se snovi iz določenih predmetov povezujejo in nadgrajujejo pri pouku tujega jezika (Skela v Pižorn 2009: 57, Brumen 2003).

Kar se tiče vpliva na materni jezik, je študija iz leta 1990 prinesla rezultate, ki izpodbijajo predsodek, da ima lahko TJ negativni vpliv na materni jezik (Harley, Hart, Lampkin 1990, v Brumen 2003). Dognali so, da zgodnje uvajanje TJ zviša slovnične zmožnosti v maternem jeziku. Prednosti se kažejo v miselni fleksibilnosti, mentalni sposobnosti, učenci so kognitivno bolj prilagodljivi in metakognitivno naprednejši (po Bloomovi taksonomiji pri analizi, sintezi in vrednotenju, kar je v naših učnih načrtih opredeljeno kot zmožnosti, ki se uvrščajo med višje standarde znanja).

Naslednje področje, ki zagovarja zgodnje učenje TJ, je teorija, ki jo je 1967 postavil Lenneberg. Preučeval je plastičnost možganov in kako se do konca pubertete možganski polovici lateralizirata, s čimer upade plastičnost možganov in njihova sposobnost usvajanja jezika. Sicer so kasnejše študije omajale njegovo *hipotezo kritičnega obdobja*, ostajajo pa spoznanja, ki so temeljna za poučevanje TJ v otroštvu. Dejstvo je, da mlajši učenci jezik pridobivajo s posnemanjem, torej bližje naravnemu, celostnemu učenju jezika, ne zdrži pa njegova trditev, da učenje jezika po puberteti ni več mogoče. Starejši učenci so



kognitivno razvitejši, s tem pa imajo tudi bolj razvite strategije za učenje jezika. Učenje je torej možno, spremeni se le način (Skela v Pižorn 2009).

Naslednji argument, ki podpira poučevanje TJ v otroštvu, je, da z zgodnjim poučevanjem jezika razbremenimo pouk na kasnejši stopnji, saj je temeljno spoznavanje z značilnostmi jezika že opravljeno in učenci lahko hitreje preidejo na vsebine, ki so njihovi starosti primerne (Brumen 2003: 18). Hitreje torej preidejo iz faze senzibilizacije v fazo iniciacije v jezik.

### 3 RAZVOJNA STOPNJA OTROK V DRUGEM IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

Pri poučevanju tujega jezika v 2. VIO moramo upoštevati učenčevo razvojno stopnjo. Piaget (1953, 1954) je v svoji kognitivni teoriji razdelil človekov mentalni razvoj na štiri obdobja. Učenci v 2. VIO sodijo po tej delitvi v obdobje *konkretno-logičnega mišljenja*. V tem obdobju se učenci odpirajo v svet in ob tem jih zaznamujejo socializacijske izkušnje. Mentalno so že zmožni analize, zbiranja informacij ter tega, da si s sklepanjem organizirajo mišljenje. Njihov proces organizacije se razteza od zaznavanja, pomnjenja, uzaveščanja védenja, sprejemanja rešitev, do načrtovanja ravnanja. Učenec na tej stopnji zmore ločiti predmetno od simboličnega in posamezno od splošnega, zna ubesediti predmetnost in se tega zavedati. V šolskem okolju (tudi glede na učne načrte) začne spoznavati jezik kot sistem in s tem prične razmišljati o jeziku. Ravno to obdobje, ko se je učenec sposoben zavedati jezika kot sistema, je tisto, ki je po prepričanju Lada najprimernejše obdobje za poučevanje TJ (v Čok 1999: 16).

Ob pregledu tez, kdaj je najprimernejše obdobje za začetek poučevanja TJ, je najprej treba pomisliti na razvitost maternega jezika. Z vstopom v šolsko okolje (pri šestih letih) začne jezik zoreti in miselne operacije učenca se dopolnjujejo. Po Ladovem prepričanju (v Čok 1999) učenje TJ tako dopolnjuje sistem maternega jezika, saj se je učenec primoran zavedati svojega prvega jezika in ga primerjati s ciljnim jezikom<sup>47</sup>.

Ob sami razvitosti jezika je treba upoštevati še druge lastnosti, ki so značilne za učenca te starosti (glej Brumen 1998). Glede na količino vnosa TJ se ga uči vsekakor počasneje, kot se je učil maternega. Na to vplivajo tako njegovi interesi, ki so razvejani po različnih področjih, kot tudi dejstvo, da je, ko se je učil materni jezik, dobival za vsak poskus podkrepitev iz svojega okolja (in to ne samo od ene osebe), v razredu pa se za pozornost in pohvalo učitelja poteguje tudi do 30 učencev.

Učenec je na tej razvojni stopnji zelo egocentričen, kar pomeni, da morajo biti naloge osredinjene na otroka (na njegove potrebe in interese). Glede metod, ki so primerne v tem obdobju, je potrebno upoštevati, da je učenec v tej starosti zelo vedoželjen in spon-

47 Pojavlja se celo teorija, da se je primerno začeti učiti TJ, ko je sistem maternega jezika razvit do te mere, da lahko otrok v njem sporoča in se sporazumeva v svojem okolju (Anderson, Titone idr. v Čok 1999, 165).

tan, ima željo po nastopanju in še nima trdno oblikovane predstave o svetu, kar pomeni, da ga določeni kulturni predsodki ne omejujejo pri učenju jezika. Ob tem se lahko sklicujemo na teorijo Lenneberga, ki pravi, da, njegovi možgani še niso zaključili lateralizacije, kar pomeni, da je dober posnemovalec govora in tudi dejanj (Brumen 2003: 29). Učenec v tem obdobju hitro avtomatizira jezikovne strukture in tako usvoji slovnično pravilnost, ki jo lahko »koristi« v višjih razredih, ko se mu začne jezik natančneje predstavljati kot sistem. Metode, ki jih v tem obdobju priporočajo za poučevanje, so: igra, popolni telesni odziv (ang. *Total Physical Response*), pravljice itd.

Sočasno z visoko vedoželjnostjo učenec v tem obdobju hitro pozablja. Zato so potrebne raznolike vaje, večja količina ponavljanja in aktivnosti, ki se med seboj hitro menjujejo. Učencu je potrebno stimulirati vseh pet čutov in se izogibati abstraktnemu govorjenju o jeziku (t. i. metajeziku). Jezik se mora poučevati v jasnem kontekstu, s poudarkom na celostnem poučevanju jezika (Brumen 2003).

#### 4 UČENJE IN ZNANJE

Učenje, ki bi naj kot končni rezultat prineslo znanje, Marentič Požarnik definira takole: »**Učenje** je vsaka sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, ki je trajna in ki je ne moremo pripisati fizični rasti ali razvoju podedovanih vedenjskih vzorcev.« (2000: 10). Učenje je torej neka trajna sprememba v našem vedenju, prinesla pa naj bi **znanje**, ki bi ga lahko opisali kot skladiščene podatke v dolgoročnem spominu, ki so namenjeni naši aktivni rabi glede na situacijo. Znanje Čokova (1999) deli na štiri osnovne vrste: najprej sta deklarativno in proceduralno znanje, temu pa sledita strateško in metajezikovno znanje.

Deklarativno in proceduralno znanje bi se lahko izpostavilo kot samostojna skupina, saj se je s tema dvema tipoma znanja v okviru kognitivne psihologije ukvarjalo že pred tem (npr. Anderson). Deklarativno znanje je poznavanje podatkov, dejstev, informacij, pravil in poznavanje teorij, ki so spravljene v obliki spominskih okvirov ali shem. Podatki so torej med seboj povezani pojmi in v grobem odgovarjajo na vprašanje KAJ. (Anderson v O'Mally, Chamot 1995, Čok 1999) Povezave so odvisne od formalnega učenja. Sheme lahko z novim znanjem razširjamo ali popravljamo, ob čemer vedno gradimo na že obstoječem znanju. (Čok 1999: 18). Na področju jezikoslovja spada v to kategorijo poznavanje splošnih jezikovnih pravil. Za to znanje ni nujno, da je verbalno, saj zavzame pozicijo abstraktnih propozicij. Deklarativno znanje ob tem še časovno pravilno razvršča dogodke v našem spominu in nam daje mentalne slike (npr. videz živali). Predvsem pa razvršča besede v medsebojne odnose v izjavah (ang. *propositional representation*) (O'Mally, Chamot 1995: 21). Deklarativno znanje tako omogoča, da s pomočjo poznavanja odnosov med besedami znotraj konteksta razumemo novo besedišče (prav tam).

Drugi tip znanja je proceduralno znanje in po Bloomu predstavlja znanje višjega standarda. Proceduralno znanje nam odgovarja na vprašanje KAKO oz., kot je opredelil Anderson, je to znanje o vzroku in posledici, saj odgovarja na korelacijo dogodkov ČE–POTEM (Anderson v O`Mally, Chamot 1995). Proceduralno znanje je torej znanje o tem, kako kaj narediti. Sestavljeno je iz enostavnih in zapletenih fizičnih ter miselnih procesov, spravljenost v spominu v obliki produkcijskih sistemov (sistem, ki ga sestavljata pogoj in dejanje). V jezikoslovju se proceduralno znanje kaže v sposobnosti razumeti in oblikovati jezik ter uporabiti poznavanje pravil (O`Mally, Chamot 1995: 24). Dostop do tega znanja ni tako hiter kot pri deklarativnem, usvoji se sčasoma, ob mnogih priložnostih za vajo. Znotraj proceduralnega znanja je Anderson (v O`Mally, Chamot 1995) definiral *produkcijski sistem*. Anderson je mnenja, da ima um skupen kognitivni sistem (za razliko od drugih, kot npr. Chomsky, ki so trdili, da sta jezikovni in numerični sistem ločena). V produkcijskem sistemu so vsa kompleksna dejanja razgradljiva na razmerje ČE–POTEM (ang. *condition and action*). Anderson je raziskoval, kako pridemo prek deklarativnega znanja, ki je uporabljeno v produkcijskem sistemu, do avtomatizirane rabe pravil, in tako razvijemo proceduralno znanje. Razvil je 3-stopenjsko teorijo, kako usvojimo določeno spretnost (ang. *skill*):

1. Kognitivna stopnja – Na tej stopnji se učencem pokaže, kako se naloga izvede. Ti opazujejo, kako jo izvajajo strokovnjaki oz. način izvedbe preučujejo samostojno. Potrebujemo deklarativno znanje in zmožnost sklepanja. Svoja dejanja na tej stopnji kontrolirajo, so torej zavestna, deluje njihov delovni spomin<sup>48</sup>.
2. Asociativna stopnja – Deklarativno znanje se pretvori v proceduralno. Učenci z vajo odpravijo napake v deklarativnem znanju in povežejo komponente, ki so potrebne za izvajanje določene spretnosti.
3. Avtonomna stopnja – Produkcija se avtomatizira. Naloge učenci opravljajo brez napora, s tem se manj vklaplja delovni spomin (npr: pišemo in hkrati poslušamo narek), v ospredju je delovanje dolgoročnega spomina<sup>49</sup>, saj so dejanja avtomatizirana. (v O`Mally, Chamot 1995: 24–26).

Proceduralno znanje se torej pridobiva z vajo smiselno sestavljenih postopkov. Ko učenci obvladajo strategije, lahko to znanje prenesejo v novo situacijo in iz tega se razvije še strateško (kondicionalno) znanje. To znanje učencu pove, kdaj in za kaj lahko uporabi proceduralno in deklarativno znanje (Marentič Požarnik 2008, Woolfolk 2002). Kar nekaj učencev ima težave pri strateškem znanju, saj poznajo dejstva in postopke, vendar svojega znanja ne uporabijo pravilno.

Zadnji tip je metakognitivno znanje (tj. sposobnost spoznavanja lastnih spoznavnih procesov) oz. preprosteje poimenovano »znanje o lastnem znanju«. Zavest o lastnem

48 V delovnem oz. kratkoročnem spominu poteka selekcija informacij ter njihovo kodiranje za ohranitev v dolgoročnem spominu.

49 V dolgoročnem (dolgotrajnem) spominu so skladiščeni podatki, ki jih ni možno več izgubiti.

znanju je prvi korak na poti k višjim oblikam učenja, med katerimi je tudi reševanje problemov. Ta zavest omogoča tudi ponovno uporabo strategij, ki so se že izkazale kot uspešne. (Čok 1999: 19).

V šoli je še vedno najbolj poudarjeno deklarativno znanje, pri nekaterih predmetih tudi proceduralno (npr. naloge pri matematiki: prevajanje odlomkov iz enega jezika v drugega ...). Vendar je vprašljivo, v kolikšni meri in kako se spodbuja strateško in metakognitivno znanje. Ti dve kategoriji bi namreč omogočili učencu kar se da veliko samoiniciativnost in samostojnost pri učenju, kar je tudi eden od dolgoročnih ciljev izobraževalnega sistema.

#### 4.1 Strateško in metakognitivno znanje

R. Oxford je v svoji knjigi *Language learning strategies: what every teacher should know* (1990) razdelila strategije na 6 osnovnih skupin: spominske, kognitivne, kompenzacijske, metakognitivne, afektivne in socialne strategije. Čeprav je kasneje doživela nekaj popravkov in kritik, je njena delitev ostala osnova za razumevanje in testiranje uporabe strategij. Razpredelnica prikazuje, katere strategije lahko urimo znotraj določene skupine. Ob tem je potrebno opozoriti, da je Oxfordova metakognitivno znanje klasificirala kot eno od šestih strateških skupin.

Razpredelnica strategij po R. Oxford (1990)<sup>50</sup>:

SPOMINSKE STRATEGIJE	
<b>A</b> <b>ustvarjanje miselnih povezav</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grupiranje oz. skupinjenje</li> <li>• asociiranje oz. povezovanje</li> <li>• uporaba novih besed v sobesedilu</li> </ul>
<b>B</b> <b>uporaba slikovnih in zvočnih podob</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tvorba slikovne podobe besed</li> <li>• miselni vzorci</li> <li>• uporaba ključnih besed</li> <li>• pomnjenje zvočne podobe besed</li> </ul>
<b>C</b> <b>ponavljanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strukturirano ponavljanje</li> </ul>
<b>Č</b> <b>uporaba dejavnosti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uporaba telesnega odziva ali zaznave</li> <li>• uporaba mehanske tehnike</li> </ul>

50 Pri prevajanju terminologije sem se opirala na prevode Marjane Šifrar Kalan, ki je o strategijah pisala v delu Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse.

<b>KOGNITIVNE STRATEGIJE</b>	
<b>A</b> <b>vaja/urjenje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ponavljanje</li> <li>• vaje za izgovarjavo in pisanje</li> <li>• prepoznavanje in uporaba formul ter vzorcev</li> <li>• rekombinacija/prerazvrščanje</li> <li>• vaja v naravnem okolju</li> </ul>
<b>B</b> <b>sprejemanje in oddajanje sporočil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hitro ugotavljanje bistva</li> <li>• uporaba virov za prejemanje in oddajanje sporočil</li> </ul>
<b>C</b> <b>analiziranje/razčlenjevanje in sklepanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deduktivno razmišljanje</li> <li>• analiziranje/razčlenjevanje izrazov</li> <li>• kontrastivno razmišljanje/protislovno razčlenjevanje</li> <li>• prevajanje</li> <li>• transfer</li> </ul>
<b>Č</b> <b>ustvarjanje struktur za vnos in uporabo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oblikovanje zapiskov</li> <li>• povzemanje</li> <li>• poudarjanje/označevanje</li> </ul>

<b>KOMPENZACIJSKE/NADOMESTNE STRATEGIJE</b>	
<b>A</b> <b>inteligentno ugibanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uporaba jezikovnih ključev/namigov</li> <li>• uporaba drugih ključev/namigov</li> </ul>
<b>B</b> <b>premostitev omejitev v govoru in pisanju</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uporaba maternega jezika</li> <li>• prošnja za pomoč</li> <li>• uporaba mimike in gest</li> <li>• izogibanje komunikaciji; delno ali v celoti</li> <li>• izbiranje teme</li> <li>• prilagoditev oz. izdelava približka sporočila</li> <li>• kovanje/ustvarjanje novih besed</li> <li>• uporaba sopomenk ali parafraziranje</li> </ul>

<b>METAKOGNITIVNE STRATEGIJE</b>	
<b>A</b> <b>osredinjenje učenja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• povezava novih informacij z znanimi</li> <li>• usmerjanje pozornosti</li> <li>• odlog govora zaradi poslušanja</li> </ul>
<b>B</b> <b>razvrščanje in načrtovanje učenja jezika</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• učenje o učenju jezika</li> <li>• organizacija učenja</li> <li>• postavljanje ciljev in namenov</li> <li>• odkrivanje namena jezikovne naloge (namensko poslušanje/branje/govorenje/pisanje)</li> <li>• načrtovanje pristopa k nalogi</li> <li>• iskanje priložnosti za vajo</li> </ul>
<b>C</b> <b>vrednotenje svojega učenja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• samoopazovanje</li> <li>• samovrednotenje</li> </ul>

AFEKTIVNE/ČUSTVENE STRATEGIJE	
<b>A</b> <b>manjšanje tesnobe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uporaba tehnik sproščanja</li> <li>• uporaba glasbe</li> <li>• uporaba smeha</li> </ul>
<b>B</b> <b>samospodbujanje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tvorba pozitivnih trditev</li> <li>• razumno/modro tveganje</li> <li>• samonagrajevanje</li> </ul>
<b>C</b> <b>merjenje svoje čustvene temperature</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poslušanje lastnega telesa</li> <li>• uporaba kontrolnega seznama</li> <li>• pisanje dnevnika o učenju jezika</li> <li>• pogovarjanje o svojih čustvih</li> </ul>

SOCIALNE/DRUŽBENE STRATEGIJE	
<b>A</b> <b>zastavljanje vprašanj</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prošnja za pojasnilo ali potrditev</li> <li>• prošnja za popravljanje napak</li> </ul>
<b>B</b> <b>sodelovanje z drugimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sodelovanje v paru</li> <li>• sodelovanje z dobrimi govorniki tujega jezika</li> </ul>
<b>C</b> <b>sočustvovanje z drugimi (vživljanje v druge)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razvoj razumevanja drugih kultur</li> <li>• razumevanje mišljenja in čustvovanja drugih</li> </ul>

## 5 TIPI VAJ PRI VSEBINSKEM POUČEVANJU

Pri zgodnjem poučevanju TJ je predvsem pomembno, da se poučujejo vsebine, ki so umeščene v kontekst, s katerim se lahko učenec identificira. Cummins je leta 1981 razdelil tipe nalog glede na umeščenost v kontekst in glede na njihovo zahtevnost (Brumen 2003: 49) Za naloge je priporočljivo, da so kognitivno manj zahtevne, saj za učence že sama tvorba predstavlja velik napor. Kognitivno nezahtevne naloge so namenjene razvijanju osnovnega besedišča. Učenci se urijo v upoštevanju navodil, igrajo enostavne igre, sodelujejo pri dejavnostih umetnostne, glasbene, telesne vzgoje, sodelujejo v medosebni interakciji, urijo govorno sporočanje v skladu s sporočilnimi nameni, odgovarjajo na vprašanja nižje taksonomske ravni (Čok 1999: 88) – torej na vprašanja, pri katerih morajo aktivirati svoje deklarativno znanje. Vsebinsko poučevanje je le del t. i. *celostnega pristopa* k učenju. Namen pristopa je, da se poučuje ob stimulaciji vseh petih čutov in vseh zaznavnih stilov (vidnega, slušnega, kinestetičnega, vonjalnega in okušalnega). Na tej točki je pomembno omeniti Atkinsona (1987), ki je predlagal, da se pri pouku TJ v otroštvu uporablja 5 % materinščine in 95 % ciljnega jezika (v Čok 1999: 166). Tako se spodbuja avtentičnost jezika in konteksta pri pouku, hkrati pa prek slušnega kanala tudi razvoj besedišča in fonetike.

Prav tako je smiselno izvajati vaje, ki niso umeščene v kontekst, te so: sodelovanje v predvidljivih telefonskih pogovorih, razvijanje začetnih spretnosti branja<sup>51</sup>, branje in pisanje za osebne namene (beležke, sezname, recepti), branje in pisanje za operativne namene (navodila, formularji), pisni odgovori na vprašanja nižje ravni. Kako je s posredovanjem snovi pri nas, bomo prikazali v drugem delu prispevka.

Iz predstavljenega se na prvi pogled zdi, da v 2. VIO proceduralno znanje ni toliko v ospredju. Vendar se ravno pri pouku TJ zelo pogosto uri. Chamot in O'Mally sta zagovarjala tezo, da so avtomatizirane učne strategije proceduralno znanje, saj je povezava deklarativnega znanja z učnimi strategijami kompleksen proces (prav tako Marentič Požarnik 2008 in Woolfolk 2002). Proceduralno znanje razdelita na pet postopkov, ki jih učenci pri pouku TJ izvajajo:

1. recepcijske postopke, ko učenec s pomočjo inference razvozla pomen,
2. produkcijske/tvorbne postopke, ko učenec načrtuje govorno situacijo (se pripravi na govorni nastop),
3. konverzijske/govorne postopke, ko učenec upošteva načelo koherence in uporabi najrazličnejše pripomočke, da dokonča pogovor,
4. komunikacijske/pogovorne postopke, kjer učenec rešuje težave pri razumevanju povedanega,
5. učne postopke, kjer učenec razvija medjezikovno znanje s postavljanjem hipotez, njihovim testiranjem in imitiranjem slišane/videne/zapisane (O'Mally, Chamot 1995: 58).

## 5.1 Cilji poučevanja tujega jezika v otroštvu

Vsakršna izbira načina poučevanja je odvisna od ciljev, ki jih želimo doseči. Cilje poučevanja TJ v otroštvu lahko po Čokovi (1999) delimo na splošne cilje in cilje, ki se udejanjijo s poučevanjem. Med splošnimi cilji se pojavi postavka, da razvijajo *zmožnost socialnega učenja in samostojnost*. Hkrati je med cilji, ki se uresničujejo med samim poučevanjem, navedena alineja, da se *spodbuja učence k odkrivanju in razvijanju lastnih učnih strategij*. V obeh primerih je govora o učnih strategijah (socialno učenje je po delitvi Oxfordove (1990) ena od kategorij učnih strategij), ki so po delitvi Chamota in O'Mallyja proceduralno znanje.

Ker živimo v informacijski družbi, ki zahteva pomnjenje vedno večje količine podatkov, je pomembno, da že mlajše učence sistematično poučujemo, kako jih učinkovito procesirati. Dilema, ki jo bom poskusila razsvetliti, je, v kolikšni meri se učenci zavedajo svojih učnih strategij, ki jih uporabljajo pri učenju jezika, kdo jih jim posreduje in kakšno vlogo po njihovem mnenju odigrajo pri tem učitelji.

51 Branje, kjer iščejo učenci specifične informacije (ang. *bottom-up*) ali kjer »preletijo« besedilo in povzamejo bistvo (ang. *top-down*).

## 6 OPIS ANKETIRANEGA VZORCA

V drugi triadi ene od ljubljanskih osnovnih šol<sup>52</sup> je bilo kot raziskovalna tehnika izvedeno anketiranje o razvijanju in uporabi učnih strategij, načinu poučevanja nove snovi, o lastnostih dobrega učenca in težavah, ki jih vidijo učiteljice pri samostojnem delu učencev (kar je po Čokovi (1999) eden od splošnih ciljev poučevanja TJ). Za večjo veljavnost in zanesljivost je kot osnutek služil anketni vprašalnik, ki ga je sestavila R. Oxford za odkrivanje razvitosti strategij. Ta je bil razširjen in prirejen za potrebe ankete. Veljavnost podatkov se je dodatno preverjala tako, da so podobno anketo prejeli učenci in učiteljice, ki poučujejo v 2. VIO, pri čemer je bil vprašalnik za učence prirejen njihovi starostni stopnji (izpuščena so vprašanja o strategijah, ki jih uporablja odrasla oseba – npr. da spremlja poročila v TJ). Na vprašanja je odgovarjalo 80 od 111 učencev, kar predstavlja 72 % generacije 2. VIO na šoli. V 4. razredih je odgovarjalo 59 %, v 5. razredih 55 % in v 6. razredih 83 % učencev.

Sočasno so anketo izpolnile učiteljice razrednega pouka, ki poučujejo 4. in 5. razred, ter učiteljice angleščine in nemščine. V vzorec so bile zajete 4 učiteljice razredne stopnje in 4 učiteljice TJ, pri čemer se ena ni udeležila ankete. V prispevku bodo zaradi prostorske zamejitve predstavljeni le rezultati ankete, ki so jo rešile učiteljice.

Neodvisne spremenljivke pri anketi so, da so vse anketirane osebe ženskega spola in da imajo razredne učiteljice in ena od učiteljic angleščine, ki poučuje pretežno 6. razred, nad 30 let delovne dobe. Učiteljici angleščine in nemščine, ki poučujeta učence v 4., 5. in 6. razredu, imata 6–10 in 11–15 let delovne dobe.

### 6.1 Rezultati ankete učiteljev

Na prvo vprašanje, katere so tri ključne lastnosti dobrega učenca, so kljub starostni razliki vse učiteljice odgovarjale podobno, čeprav so vprašalnik reševale individualno in brez predhodnega pogovora o vsebini ankete: ima željo po znanju, je aktiven pri pouku in je samostojen pri svojem delu, kar so opisovale kot delovne navade, prizadevnost, zna uporabljati še dodatne vire pri učenju.

Rubinova je v 70-ih s sodelavci pri preiskovanju učnih navad strnila spoznanja o uspešnem učencu. Njena klasifikacija se navezuje predvsem na učenje jezika in ni v prvi vrsti splošna klasifikacija uspešnega učenca. Se pa vseeno iz seznama da povzeti lastnosti, ki so jih navedle anketirane učiteljice. Podobne lastnosti uspešnega učenca navajata tudi Ellis in Sinclair v svoji raziskavi 1989 (Skela 2008: 38). V obeh študijah se izpostavlja učenčeva motiviranost za delo in razvite strategije, kako se lotiti učenja/spoznavanja nove snovi, kar se povezuje z odgovori anketiranih učiteljic.

52 Ime šole je znano uredništvu.



### 6.1.1 Poučevanje s celostnim pristopom

Kot zagovarja Brumnova (1993), je najučinkovitejše za razvoj znanja na taksonomsko višji ravni, če obravnava poteka v nekem smiselnem kontekstu in učitelji uporabljajo avtentični material. Pri pouku v 2. VIO se pojavlja predlog o poučevanju s celostnim pristopom, kar je učenje z besedo, gibom, ritmom, glasbo in sliko. O načinih poučevanja nove snovi so učiteljice obkrožale dane možnosti na 3-stopenjski lestvici nikoli (0), občasno (1), vedno (2). Do načinov, ki so specifični za pouk tujega jezika (in so v seznamu označene z J), se razredne učiteljice niso opredeljevale.

V razpredelnici so predstavljeni odstotki, kako pogosto uporabljajo posamezno obliko dela:

<b>Oblike poučevanja nove snovi</b>	<b>Odstotek</b>
Novo besedišče poučujem ob slikah.	71 %
Poslušamo pravljice.	50 %
Igramo pravljice.	50 %
Pojemo pesmi.	64 %
Spoznavamo praznike in običaje drugih narodov.	79 %
Učenci naloge rešujejo v skupinah in jih nato predstavijo pred razredom.	57 %
Novo snov razložim, učenci jo nato prepisejo s table.	50 %
Novo snov razložim, nato učenci samostojno rešujejo učne liste.	57 %
Snov najprej razložim, nato skupaj z razredom oblikujemo tabelsko sliko.	93 %
Učenci morajo memorirati novo besedišče.	50 %
Učenci morajo poznati jezikovna pravila.	79 %
Učenci ob učnih listih urijo novo snov tako, da v besedilo vstavljajo novo besedišče.	50 %
Učenci urijo snov tako, da pisno odgovarjajo na vprašanja odprtega tipa.	43 %
J Vprašanje postavim v tujem jeziku, učenec mi lahko odgovori v slovenščini.	75 %
J Dam navodilo v tujem jeziku, učenci lahko odgovorijo s popolnim telesnim odzivom (ang. TPR).	75 %
J Dialoge v tujem jeziku večkrat vadimo v paru.	100 %
J Beremo besedila v tujem jeziku.	50 %

Prve štiri trditve se navezujejo na poučevanje s celostnim pristopom. Glede na to, da Brumnova (2003) povzema spoznanja didaktikov za zgodnje učenje TJ in priporoča to obliko poučevanja pri mlajših učencih, je dramatizacija v anketirani skupini preredko prisotna, saj daje možnost za analizo, sintezo in vrednotenje (po Bloomu taksonomske dejavnosti, ki sodijo med višje standarde in so del proceduralnega znanja) pri najrazličnejših predmetih.

Spoznavanje praznikov in običajev drugih narodov sodi na področje medkulturne senzibilizacije, ki se, glede na rezultate, ne odvija pohvalno samo pri pouku TJ, temveč tudi v sklopu rednega pouka, kar kaže na dobro medpredmetno povezanost.

Pri delu v skupinah, individualnem ali frontalnem, se je pojavil zelo visok odstotek frontalnega načina poučevanja (93 % za skupno oblikovanje tabelske slike). Učiteljice učence po frontalni razlagi sicer aktivno vključujejo pri oblikovanju zapiskov, vendar to še vedno poteka vodeno, tako da je njihova končna oblika zapisa snovi narejena po predstavi učitelja. Na tej točki bi se bilo smiselno vprašati, ali ne bi k večji samostojnosti pripomoglo, če bi učenec moral prevzeti večjo odgovornost za svoje zapiske, namesto da se ga popolnoma vodi pri zapisovanju ključnih podatkov nove snovi. Na ta način bi jih lahko prilagodil svojemu načinu grupiranja podatkov (torej svojemu spoznavnemu stilu), hkrati pa se uril v samostojnosti in odgovornosti za svoje znanje. Naloga učitelja bi na tej točki prešla iz posredovanja snovi v organizacijo zapiskov/snovi pri posameznem učencu, kar učitelju gotovo prinaša več dela (zagotovo v 2. VIO). Eden od pomislekov, ki učitelje vodi v vodeno oblikovanje zapiskov, je gotovo ta, da ne more biti prepričan, ali bo na koncu učenec imel izdelek, iz katerega se bo lahko kasneje doma učil (oz. iz katerega bodo kasneje znali starši razbrati bistvene podatke in jih učencu pomagali memorirati).

Prav tako je presenetljivo visok odstotek poznavanja jezikovnih pravil. Rezultat pomeni, da učitelji ob celostnem pristopu že na zgodnji stopnji dejansko začenjajo predstavljati jezik kot sistem, ki ima svoje zakonitosti. Glede na odstotek, je zahteva prisotna tudi pri razrednih učiteljicah, s čimer pripomorejo k bolj zavestnemu usvajanju TJ in vzpostavljanju korelacij med maternim in tujim jezikom. Učiteljice s svojimi odgovori tako potrjujejo, da se držijo predpisanega učnega načrta za 2. VIO. Prav tako zagovarja Piaget (1953), da so otroci v 2. VIO jezik že sposobni spoznavati na ta način. Pri tem pa se pojavi vprašanje, kakšen pomen dajejo učiteljice poznavanju jezikovnih pravil pri ocenjevanju.

43 % pri reševanju nalog odprtega tipa ne govori v prid spodbujanju učencev k samostojnosti pri delu. Naloge odprtega tipa so ravno namenjene razvijanju proceduralnega znanja, odstotek pa kaže, da se šolski sistem vse preveč opira na posredovanje deklarativnega. Pred tem svari že Brumnova, ko predstavlja ugotovitve Curtaina in Pesole (1994), ki poudarjata, da so za razvoj višje ravni znanja potrebne naloge za spodbujanje miselne sposobnosti – naloge, ki zahtevajo ugotavljanje, domnevanje, spominjanje, primerjanje/razločevanje, analiziranje, povzemanje, odločanje, reševanje problemov, utemeljevanje (Brumen, 2003, 52).

Pri pouku TJ se je izkazalo, da učenci v skladu s komunikacijskim pristopom vadijo komunikacijske sklope (100 %; žal anketni vprašalnik ne raziskuje dodatno, v kolikšni meri dialoge urijo znotraj nekega konteksta). Učenci na tej razvojni stopnji brez težav in zavor ponavljajo zvoke in različne jezikovne formule (Brumen 2003, Čok 1999), ki dolgoročno pozitivno vplivajo na razvoj ostalih spretnosti. S spodbujanjem komunikacijskih sklopov je pouk osredinjen na dejavnost, ki med drugim dolgoročno razvija učne

strategije, saj sodelovanje v paru sodi po Oxfordovi (1990) med socialne strategije, ki jih je priporočljivo razvijati na zgodnejši razvojni stopnji otroka - razvoj učnih strategij pa sodi med proceduralna znanja.

### 6.1.2 Razvoj učnih strategij

6 od 7 učiteljic je tudi odgovorilo, da pri pouku spodbujajo učne strategije. Ob tem se vse strinjajo, da je razvijanje učnih strategij v prvi vrsti naloga učitelja in nato staršev. Nobena ni bila mnenja, da bi za to bila odgovorna svetovalna služba, kar kaže na to, da ne čutijo razvoja učnih strategij kot globalno nalogo šole, temveč kot individualno nalogo posameznika. Učenja učnih strategij se na 4-stopenjski lestvici od nikoli do vedno lotevajo s povprečjem 2,5, kar pomeni, da se jih polovica tega loteva občasno in polovica pogosto. Glede na to, da razvoj učnih strategij zagovarja tudi učni načrt, bi lahko bil odstotek višji.

Ker razvite učne strategije vplivajo na samostojnost in samoiniciativnost učenca pri delu in učenju (kar so učiteljice navajale kot eno od lastnosti uspešnega učenca), je bilo naslednje vprašanje, kje vidijo glavne pomanjkljivosti pri samostojnem učenju. Učiteljice opažajo največje napake v tem, da se učenci *učijo* »na pamet«, brez razumevanja snovi, se učijo kampanjsko, so preveč odvisni od pomoči staršev in učitelja. Učenci torej nimajo razvitih strategij organiziranja dela, kar po Oxfordovi sodi med metakognitivne strategije oz. po Čokovi v metakognitivno znanje, ki predpostavlja uspešno rabo strategij. Neuspešnost učencev se giblje torej v krogu med neuporabo učnih strategij, ki vodijo k višji uspešnosti v šoli, in priremanja neučinkovitih načinov učenja, ki ne omogočajo razvoja strategij.

Šifrar Kalan v zborniku *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (2008) ugotavlja, da se je o učnih strategijah začelo razmišljati, ko je osredinjenost prešla z učitelja na učenca. Učiteljeva naloga je, da učencu predstavi čim več strategij, med katerimi učenec lahko izbira in se odloči, kako uspešno opraviti nalogo. Cilj takšnega poučevanja je, da postane učenec čim bolj samostojen. Zato je bilo naslednje vprašanje, katere strategije predstavljajo učencem in kako jih urijo pri pouku. Učiteljice so najpogosteje navedle, da jih učijo spoznavanja snovi od lažjega k težjemu oz. od znanega k neznanemu. Učiteljice jim torej usmerjeno predstavljajo način pridobivanja deklarativnega znanja, kot ga je že opisoval Anderson. Ob tem jih urijo v oblikovanju povzetkov in zapiskov, najpogosteje v obliki miselnega vzorca – torej v poglobljenem razumevanju snovi, kar sodi med kognitivne strategije strateškega znanja (Oxford 1990), ki so na tej stopnji že primerne za razvijanje. Samostojnost dela pa spodbujajo z delom v manjših skupinah ali parih, kar pa je strategija, ki sodi po Oxfordovi v skupino socialnih strategij. Zanimivo je, da ne omenjajo učenja organizacije dela (metakognitivne strategije), čeprav opažajo, da se učenci učijo kampanjsko in brez pravega razumevanja snovi.

Na razvoj učenčevih strategij vpliva razvitost strategij pri učitelju, ki jih posreduje. Mateja Dagarin Fojkar navaja Moona (2000), ki je pri svojih raziskavah oblikoval seznam učiteljevih strategij, ki pomagajo pri razvoju učenčevih (2008, 285). Njegov seznam se v

veliki meri povezuje z odgovori učiteljev na vprašanje, katere so tri bistvene lastnosti učitelja: da je *dober didaktik, dober strokovnjak in da ima posluh za učenčeve potrebe (dober poslušalec, dober opazovalec, je potrpežljiv, ima občutek za individualne potrebe učencev)*.

V drugem delu anketnega vprašalnika so učiteljice ovrednotile trditve o razvijanju različnih strategij na lestvici od 1 do 5, glede na to, kako pogosto posamezno strategijo spodbujajo. Ker je v anketnem vprašalniku seznam trditev zelo obsežen, bodo predstavljene trditve (in s tem strategije), ki izstopajo kot zelo spodbujane ali kot zanemarjene.

Med spodbujane strategije so uvrščene tiste, ki jih spodbujajo v 80 % primerov ali več. Sem sodijo:

<b>Trditvev</b>	<b>Odstotek</b>
Učenci me lahko vedno vprašajo, če česa ne razumejo.	100 %
J Učenci lahko preverijo pravilnost svoje izjave v tujem jeziku pri meni ali sošolcu.	100 %
Učence spodbujam, da se, kljub strahu pred napakami, aktivno udeležujejo aktivnosti pri pouku.	97 %
Novo besedišče poučujem znotraj konteksta.	91 %
Učence spodbujam, da si ob poslušanju podčrtujejo ključne podatke oz. besede, ki jih ne razumejo.	91 %
J Učence naučim določene formule in fraze, ki jih lahko uporabljajo v najrazličnejših situacijah.	90 %
Učence navajam na postopek pred govorno produkcijo: razmislijo o temi, pregledajo besedišče, ki ga že poznajo in poiščejo manjkajoče informacije.	86 %
Učence usmerjam v to, naj bodo med poslušanjem zbrani in naj ignorirajo moteče dejavnike.	86 %
Učencem dajem natančna navodila, kako, kdaj in koliko je potrebno snov ponavljati.	83 %
Učence urim v samoocenjevanju.	83 %
Učence spodbujam, da si za novo besedišče ustvarijo mentalno sliko.	80 %
Učence spodbujam k branju revij, gledanju filmov in poslušanju glasbe v tujem jeziku.	80 %
Učence spodbujam, k samostojnemu delu s slovarji in internetom.	80 %
Učence spodbujam, da so ob poslušanju pozorni na mimiko in gestiko govorca, saj nam že ta veliko pove o sami vsebini.	80 %
Učence spodbujam, da izkoristijo vsako priložnost in govorijo v nemščini/angleščini.	80 %
J Učence spodbujam, da si besedišče prevedejo v slovenščino.	80 %
J Učenci lahko manjkajoče izraze opišejo oz. povedo s sinonimom.	80 %

Glede na rezultate ankete imajo učenci najvišje razvite socialne strategije na področju zastavljanja vprašanj. Na tretjem mestu je afektivna strategija samospodbujanja,

natančneje strategija razumnega tveganja. Poučevanje novega besedišča v kontekstu sodi med spominske strategije, kjer se pri takšni obliki poučevanja ustvarjajo miselne povezave. Prav tako sodi iskanje ključnih podatkov med spominske strategije, kjer se uporablja slikovna in zvočna podoba za boljše pomnjenje podatkov. Visoko ovrednotena je tudi kognitivna strategija iz skupine strategij za vajo: poznavanje ustaljenih formul in fraz, ki jih lahko uporabljajo v najrazličnejših situacijah. Nad 80 % uporabe odkrijemo metakognitivne strategije za usmerjanje pozornosti, načrtovanje učenja in vrednotenje svojega dela. Spodbujanje načrtovanja učenja se pokriva s primanjkljajem, ki ga učiteljice na tem področju opažajo pri učencih. Zanimivo je, da so to strategijo visoko ovrednotile na seznamu, jo pa izpustile pri vprašanju odprtega tipa, katere strategije najpogosteje spodbujajo pri učencih.

S prikazanim seznamom spodbujanih strategij so pokrite skoraj vse skupine strategij, kar pomeni, da učiteljice vrste strategij poučujejo uravnoteženo. Ob tem je treba poudariti, da sta najvišje uvrščeni ravno strategiji iz socialne in čustvene skupine strategij, ki jih je v tem obdobju najbolj priporočljivo poučevati.

V drugo skupino so razvrščene strategije, ki so zanemarljive; dosega 55 % in manj.

Strategija	Odstotek
Učence opozarjam, naj pred začetkom učenja in delanja nalog pregledajo, kaj in koliko jih čaka tisti dan.	54 %
V razredu imamo kartice z novim besediščem/snovjo, s katerimi lahko učenci samostojno ponavljajo.	43 %
Učence učim tehnike sproščanja (npr. globoko dihanje).	43 %
Učenci pred uro ali po njej tvorijo sezname o svojih vtisih in občutkih pri uri.	40 %
Pri tvorbi spodbujam učence, da samostojno prosijo za korekturo povedanega/napisanega.	40 %
Učence učim, da si pred težjo nalogo tvorijo spodbudne izjave.	37 %
Učence med poukom sproščam s pomirjajočo glasbo.	34 %
Učence spodbujam, da pišejo dnevnik o pouku in svojih občutkih pri usvajanju nove snovi.	29 %

Anketirane učiteljice sicer zelo spodbujajo, da se učenci, kljub strahu, da bodo odgovorili napačno, aktivno udeležujejo pouka in vprašajo, če česa ne razumejo, po drugi strani pa je spodbujanje prošnje za korekturo doseglo le 40 %. Na podlagi teh izključujočih rezultatov domnevam, da sicer vedno odgovorijo na vprašanja učencev, vendar samo tistih, ki so po naravi ekstravertirani in iščejo pomoč pri učitelju. Čuta lastne odgovornosti za svoje znanje torej ne spodbujajo globalno v razredu.

Najnižje vrednosti v anketi so dosegle strategije, ki sodijo v skupino čustvenih. Spodbujanje lastne introspekcije, razvijanje strategij za umiritev anksioznosti so strategije, ki bi jim bilo treba v prihodnosti dati večji poudarek. Ravno nepoznavanje teh strategij

vodi do splošnega občutka preobremenitve, ki se v zadnjem času pojavlja kot krilatica, ki opisuje osnovnošolski sistem.

Zanimivo je tudi, da se nikjer ne pojavljajo kompenzacijske strategije. Te potemtakem zavzemajo neko osrednje, nevtralnno mesto – učence se sicer uči, kako premostiti primanjkljaj besedišča in kljub temu nadaljevati komunikacijo, vendar se jih ne spodbuja tako zavestno, kot bi bilo morda primerno pri učencih, ki so začetniki pri spoznavanju TJ.

## 7 ZAKLJUČEK

Način poučevanja, ki ga učitelj izbere za posredovanje nove snovi, odločilno vpliva na to, katera vrsta znanja se bo pri učencu razvijala. Rezultati ankete kažejo, da je velik poudarek na deklarativnem znanju in da se proceduralno in celostni pristop spodbuja redkeje, kot bi se lahko (npr. uporaba dramatizacije v Brumen 2003). Učiteljice v odgovorih ob tem izražajo, da jim je frontalna oblika dela blizu, čeprav se trudijo v tak način pouka vključiti tudi učenca. Ob tem jih usmerjeno vodijo k temu, kako se oblikuje in povzema snov. Samostojno delo načrtneje urijo z delom v skupinah ali dvojicah. Pomislek, ki se na tem mestu pojavi, je, ali znajo učenci načine povzemanja iz vodene situacije prenesti na uporabno raven, saj same opažajo, da se učijo vse preveč na pamet. Prav tako so učenci šibki pri organizaciji učenja, saj učiteljice opažajo trend kampanjskega učenja. Odgovori, kako jim na tem področju pomagajo, so preveč izključujoči, da bi nam lahko dali pravi rezultat.

Ker se učitelji zavedajo odprtosti meja Evrope in s tem spodbujanja odprtosti duha, se pojavlja velik poudarek pri predstavljanju značilnosti in običajev drugih narodov. Glede na rezultat ankete ta cilj ne ostaja le naloga učiteljic TJ, temveč se s tem ukvarjajo tudi učiteljice razredne stopnje. S tem pripomorejo k uresničevanju enega od ciljev zgodnjega učenja TJ, da učenci »razvijajo zanimanje za tuji jezik in pridobivajo dolgoročno motivacijo ter pripravljenost za učenje tujega jezika v šoli in zunaj nje«, kar posledično ugodno vpliva na usvajanje maternega jezika (Čok 1999: 61). Ob tem se učence sooča s kulturno raznolikim okoljem in se spodbuja večja odprtost do nam drugačnih družb.

Prav tako sodi med cilje zgodnjega poučevanja TJ strateško znanje, ki nastaja na osnovi proceduralnega. Tudi tega razvijajo ne samo učiteljice TJ, temveč tudi učiteljice razredne stopnje, in glede na rezultate odgovorov imajo kljub drugačnim vsebinam dokaj podoben pristop. V skladu s priporočili za to starostno obdobje spodbujajo socialne strategije, posamezno čustveno, mnogo metakognitivnih, kognitivne in spominske strategije. Strategije, ki ostajajo nekoliko bolj ob robu, so čustvene strategije za samospodbujanje, merjenje čustvene temperature in pa uravnavanje anksioznosti. Glede na to, da učiteljice odgovarjajo, da je naloga poučevati strategije primarno učiteljeva in nato naloga staršev, rezultati ne prese-nečajo. Že Chamot in O'Mally poudarjata, da je najbolj učinkovito eksplicitno poučevanje strategij, kjer vsi vpleteni akterji odigrajo aktivno vlogo (O'Malley, Chamot 1995: 57). Ču-

stvene strategije, ki so dosegle najnižje rezultate, praviloma predstavlja učencem socialna služba. Ravno na tem področju bi bilo priporočljivo, da se svetovalna služba vključi najkasneje v trenutku, ko se pojavi numerično ocenjevanje, saj predstavlja ta trenutek iz leta v leto večji stres za vse udeležene (učence, starše in učitelje), ki se počutijo vedno bolj nemočne pri spopadanju s pričakovanji, ki jih imajo učenci sami do sebe, in pričakovanji okolja.

## LITERATURA

- BRUMEN, Mihaela, 1998: Igra kot spodbuda za zgodnje učenje tujega jezika. *Pedagoška obzorja*. 5–6. 251–257.
- BRUMEN, Mihaela, 2003: *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: Priročnik za učitelje; teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- COHEN, Andrew D., 1998: *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.
- ČOK, Lucija/Janez Skela, Berta Kogoj, Cveta Razdevšek-Pučko, 1999: *Učenje in poučevanje tujega jezika; Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- DAGARIN FOJKAR, Mateja, 2008: Strategije za razvijanje govornega sporazumevanja pri zgodnjem učenju angleščine. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram.
- KONDRIČ HORVAT, Vesna in drugi, 2000: *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Nemščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- LIGHTBOWN, Patsy M, Spada, Nina, 1993: *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- O'MALLEY, J. Michael, Chamot, Anna, 1995: *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L., 1990: *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- PIŽORN, Karmen, *Assessing young learners*. [http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/file.php/1095/Zgodnje\\_ucenje\\_tujih\\_jezikov/vrednotenje\\_in\\_ocenjevanje\\_TJ\\_na\\_zgodnji\\_stopnji/Assessing\\_young\\_learners\\_Pizorn.ppt#256,1,Assessing\\_young\\_learners](http://e-ucenje.ff.uni-lj.si/file.php/1095/Zgodnje_ucenje_tujih_jezikov/vrednotenje_in_ocenjevanje_TJ_na_zgodnji_stopnji/Assessing_young_learners_Pizorn.ppt#256,1,Assessing_young_learners) (citirano 12. avgust 2010).
- PIŽORN, Karmen (ur.), 2009: *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- POŽARNIK MARENTIČ, Barica, 2000: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- PIAGET, Jean, 1953: *The origins of intelligence in children*. London: Routledge & Kegan Paul.

- PIAGET, Jean, 1954: *The construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- RAZDEVŠEK-PUČKO, Cveta, 2008: Transfer učnih strategij. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram.
- RUBIN, Joan, 1975: *What the »Good Language Learner« Can Teach Us*. <http://www.jstor.org/pss/3586011> (citirano 15. januar 2012)
- ŠIFRAR KALAN, Marjana, 2008: Učne strategije pri učenju tujega jezika. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram.
- WOOLFOLK, Anita, 2002: *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Zakon o osnovni šoli* (april 2011)  
<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201187&stevilka=3727> (citirano 2. julij 2013)
- Zakon o osnovni šoli* (2012)  
<http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201240&stevilka=1700> (citirano 2. julij 2013)

## POVZETEK

### **Učenje tujega jezika v otroštvu – stopnja osebnostne razvitosti in razvitost strategij v 2. Triadi oš**

Pri poučevanju tujega jezika v drugem izobraževalnem obdobju je treba upoštevati učenčevo razvojno stopnjo. Članek prinaša predstavitev učenčevih zmožnosti v tem starostnem obdobju, priporočila za način poučevanja, tipe znanj, ki naj bi jih učenci usvojili, in podrobnejšo razčlenitev strateškega znanja po tipologiji R. Oxford. V drugem delu so predstavljeni rezultati ankete, ki je bila izvedena med učiteljicami v drugem izobraževalnem obdobju, o načinu poučevanja in stopnji spodbujanja različnih strategij. Rezultati prinašajo potrditev nekaterih ustaljenih smernic dela v šoli, hkrati pa dajejo priporočila za nadalje delo na področju čustvene samoregulacije učenca.

**Ključne besede:** drugo izobraževalno obdobje, deklarativno znanje, proceduralno znanje, učne strategije, tipi nalog

## ABSTRACT

### **Early Foreign Language Learning – the Level of Personal Development and the Development of Strategies in The Second Three-Year Primary School Period**

When teaching foreign languages to children aged between 9 and 11 it is necessary to consider the stage of their mental development. The article outlines an introduction to their abilities at this age, recommendation on how to teach them, stages of knowledge they are able to acquire and a detailed presentation of strategy knowledge according to R. Oxford. The second part of the article focuses



on the results of a survey on teaching methods and the level to promote different types of strategies. The results affirm some of the established approaches and stimulating strategies, but also deliver further recommendations for future work with children in the field of emotional self-regulation.

**Key words:** declarative knowledge, procedural knowledge, age 9-11 years, learning strategies, types of exercises



David Krašovec  
davidkrasovec@yahoo.fr

UDK 821.133.1.09:[37.091.3:75]  
DOI: 10.4312/vestnik.5.115-130

## ENSEIGNER LA LITTÉRATURE AVEC DES IMAGES: VISUALISER LE CONTEXTE ET L'IMAGINAIRE DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

L'interpénétration des œuvres littéraires et des beaux-arts est une évidence pour tous et se manifeste à plusieurs niveaux : les beaux-arts s'inspirent souvent des œuvres littéraires, la littérature utilise souvent la figure de style de l'hypotypose, de nombreux créateurs sont à la fois peintres et écrivains.

Cette relation entre écrivains et peintres est bien étudiée dans le très beau livre *Peintures et dessins d'écrivains* (Fauchereau 1991), il y a des connivences créatrices profondes ; cependant ces deux domaines ne s'interpénètrent vraiment qu'à partir de la fin du XVIIIe s., d'abord dans les cultures anglaise et allemande.<sup>53</sup>

Pourtant, d'un point de vue didactique de l'enseignement de la littérature, ce lien est peu mis en valeur ; bien qu'on trouve des illustrations dans les manuels scolaires, l'enseignant n'utilise pas le potentiel des images pour expliquer les textes. Dans notre réflexion, nous voulons montrer que l'enseignant a tout à gagner à utiliser ce potentiel : non pour simplement illustrer un texte (cela sous-tend que l'image est soumise au texte), mais comme véritable outil didactique. Cela permet de montrer la complexité d'un contexte, la richesse et la profondeur d'une époque, de faire revivre la nouveauté de chaque texte. Et de mettre en application des méthodes d'analyse de manière différente.

De plus, cette forme d'enseignement est attrayante pour l'apprenant, elle dynamise le cours et motive l'attention, elle permet de mobiliser rapidement un savoir général bénéfique à tout le cursus scolaire.<sup>54</sup>

### 1 ECRIRE, LIRE, TRADUIRE, ILLUSTRER : OU LES ALÉAS DES CHEMINEMENTS DE LA CULTURE LITTÉRAIRE

Avant de comprendre ce qu'implique « illustrer » un texte ou une explication de texte, il faut avoir conscience qu'un texte parvient au lecteur en passant par plu-

53 Pour sonder les liens encore plus profonds entre les images et la littérature, on peut suivre les activités de l'unité de recherche LIRE du CNRS, UMR 5611 : Textes littéraires et arts de l'image.

54 Nos propos s'appuient sur notre expérience de l'enseignement de la littérature française en Slovénie, principalement au lycée, mais aussi au collège et à l'université. Par commodité, dans cet article nous ne parlons que de lycéens, mais les collégiens et les étudiants sont tout autant concernés.

eurs médiums et qu'un texte n'est pas seulement affaire de « lire » et d'« écrire ». Pourtant, la plupart des approches pédagogiques pour aborder un texte, ou travailler d'autres tâches annexes à partir d'un texte (lecture à voix haute, récitation de poésie, jeu théâtral, écriture d'invention) découlent seulement de la lecture et de l'écriture. Ce constat n'est pas une lapalissade, il masque une réalité bien plus complexe.

En effet, l'écrivain cherche souvent à faire intervenir l'imaginaire et la culture visuelle du lecteur. Or comment le lecteur d'aujourd'hui peut-il se sentir concerné si il ne peut s'identifier au lecteur auquel pensait l'écrivain ? Allons plus loin : comment faire comprendre à l'apprenant qu'il fait partie intégrante du texte, que l'existence même du lecteur influe sur la technique d'écriture, qu'il est le récipiendaire final du texte achevé ? Dans les analyses littéraires classiques, l'une des pierres angulaires est le démêlement des trois voix que contient chaque texte, celle de l'écrivain, celle du narrateur du texte et celle du lecteur. Il en découle tout un système de narration que l'écrivain sait manipuler et que l'apprenant doit comprendre avec subtilité pour être un bon lecteur au plein sens du terme (et non simplement de bons élèves qui savent décortiquer un texte). La tâche n'est pas facile si l'on en croit Jorge Luis Borges qui disait que « les bons lecteurs sont des oiseaux rares encore plus ténébreux et singuliers que les bons auteurs ».<sup>55</sup>

On élude souvent cette question épineuse en invoquant le caractère « universel » de tel ou tel texte, mais ce ne sera qu'un aspect plus identifiable du texte, non une exégèse. Il y a donc ici une double problématique, celle du décalage diachronique et celle de la culture générale, que les méthodes classiques d'analyse résolvent en adjoignant des introductions de culture générale ou de présentation biographique d'un auteur. Donc, aborder un texte uniquement d'un point de vue de l'« écrire » et du « lire » comporte des carences – il faut recréer le monde de l'écrivain et du lecteur qu'il avait à l'esprit. L'utilisation d'images s'impose alors naturellement. Dit autrement : on ne peut « lire » un texte et en saisir toutes les nuances si on ne maîtrise pas toute la métaculture qui entoure l'écrivain ; et la perception visuelle est le moyen le plus rapide d'entrer dans ce monde.

Cela peut être bien plus qu'un palliatif : plus que la restitution d'un contexte donné, c'est aussi l'occasion de fournir aux apprenants des outils d'analyse performants. Il en découle donc qu'utiliser des images pour analyser des textes littéraires et bien plus qu'une simple « illustration » et que l'image ne doit pas être considérée comme un document. Car faire de l'image une illustration est très réducteur, c'est sous-entendre que le point commun entre l'image et le texte tient au récit ou à une péripétie, alors que les points de rencontre sont à chercher dans la réflexion sur les modes de

55 “Los buenos lectores son cisnes aun más tenebrosos y singulares que los buenos autores” (Borges, 1957) ; sur le rapport entre les auteurs, les lecteurs et la force des images – et l'entremêlement de ces voix et perceptions, cf. Deschamps (1972, 167–175).

création ; et comprendre comment un artiste et un écrivain mobilisent des ressources (des « figures de styles », un « langage », une « rhétorique ») pour lier des formes et des contenus, cela permet d'affiner la capacité de lecture.

Enfin, avant de passer à un exemple concret, celui de Baudelaire et Delacroix, clarifions encore la situation du « traduire » dans l'enseignement scolaire. La traduction, autant que le texte ou l'image, est un médium ; c'est un véhicule entre l'écrivain et le lecteur qui fait intervenir le talent d'une tierce personne (le traducteur), qui ajoute une dimension interprétative – et en enlève d'autres. Cette étape, faite d'interprétations et de choix pour rendre un texte intelligible au lecteur, est bien plus que le passage d'une langue à l'autre : c'est un mode de réflexion qui fait le passage entre différents modes de création ou de compréhension. Ainsi, un écrivain peut vouloir « traduire » l'émotion que provoque une peinture, l'illustrateur veut « traduire » une œuvre littéraire et non simplement l'illustrer, l'un et l'autre veulent « traduire » un monde sensible et intellectuel pour mieux atteindre le lecteur.

En France, pour des élèves français, le problème de la traduction n'est pas courant, l'immense majorité des œuvres étudiées sont francophones, et seules les œuvres médiévales ou de la Renaissance passent par une adaptation de l'orthographe. Pourtant, les concepteurs de manuels sont conscients que ce processus « dénature » en partie l'œuvre originale, il est par exemple courant que Rabelais soit « bilingue », c'est-à-dire en français du XXe siècle puis du XVIe siècle. Tandis qu'en Slovénie, beaucoup d'œuvres non slovènes sont au programme, et les apprenants les abordent uniquement dans leur traduction. Même quand le texte est étudié en français, les apprenants slovènes font une opération mentale de traduction pour organiser leur réflexion.

En s'aidant d'images, on peut alors sensibiliser l'apprenant aux enjeux de la traduction, non seulement en comparant deux langues, mais en traitant du problème du transfert du message de l'œuvre et de la forme choisie. En effet, la perception des œuvres est également influencée par les illustrations des textes – soit celles de l'édition originale, soit celles ajoutées plus tard dans un manuel scolaire. Eloignant le texte de lui-même en l'attirant dans une autre sphère, cet ajout d'illustrations intervient donc au même titre que la traduction, bien que les éditeurs en complètent leurs manuels dans un but louable. Cela introduit pourtant une voix supplémentaire, qui vient s'ajouter au triangle de l'analyse littéraire auteur-narrateur-lecteur, il faut que l'apprenant (et l'enseignant) ait bien à l'esprit qu'il s'agit de deux modes d'expression distincts, complémentaires, mais pas analogiques. D'où l'idée d'utiliser des images en cours pour aussi les considérer avec sens critique – et exercer son sens critique quant à la seule analyse littéraire, il ne faut pas craindre de sortir des sentiers battus.

## 2 ENTR'ACTE : BAUDELAIRE ET DELACROIX

Avant d'aller plus loin dans nos propos, montrons comment ces considérations trouvent leur application dans un cours. Par exemple, Charles Baudelaire (1821-1867) et la Fin de siècle sont au programme dans les lycées slovènes. Le poète s'est d'abord fait connaître comme critique d'art, et il était un fervent défenseur et ami d'Eugène Delacroix (1798-1863). Dans une séquence qui présente *Les Fleurs du Mal* (1857), on commence par montrer la *Liberté guidant le peuple* de Delacroix (1831) et on demande *qui voit-on*. Ce qui est une évidence, « une femme », est pourtant erroné : sur ce tableau il n'y a aucune femme, uniquement des hommes ! Le personnage au sein nu est une allégorie. Cela amène plusieurs réflexions également applicables à la littérature : se méfier des apparences, dissocier intentions de l'auteur, personnages exposés et idées développées. Accessoirement, cela introduit un thème qui traverse tout le XIXe siècle : celui de la perception et de la représentation de la femme, nous y reviendrons.

On enchaîne ensuite sur la *Mort de Sardanapale* (1827), pour montrer l'attention portée aux étoffes, aux attributs du luxe et de la volupté : cela permet de montrer plus directement ce qui lie Baudelaire à Delacroix et nous conduit donc directement aux *Fleurs du Mal*. Pour mieux faire comprendre certaines caractéristiques de l'écriture de Baudelaire (les ambiances, la richesse des évocations furtives) on peut opposer Delacroix à l'une des nombreuses odalisques d'Ingres : le premier mélange les couleurs sur la toile, peintre au plein sens du terme, tandis qu'Ingres dessine d'abord puis applique les couleurs, il est le tenant d'une certaine tradition. A première vue, Delacroix et Ingres ne sont pas très dissemblables, mais l'apprenant perçoit vite des différences fondamentales. Dans sa quête artistique, on comprend vite ce que Baudelaire a de commun avec Delacroix et un apprenant peut vite percevoir des différences entre écrivains selon leur traitement du style – bien que le sujet soit le même. Dans cet exemple, on montre « visuellement » certaines problématiques du style, puis l'apprenant est capable de transférer ces outils à l'analyse littéraire. Tout en comprenant à quels imaginaires l'écrivain se rattache. Baudelaire et Delacroix constituent aussi une bonne introduction à une technique classique de l'analyse littéraire : la recherche de l'expression (ou non) des cinq sens dans un texte,<sup>56</sup> sachant que Baudelaire a redéfini l'odorat en littérature et développé le sens tactile.<sup>57</sup>

56 Cette approche se fait généralement au niveau du champ lexical, elle permet à l'apprenant de saisir la richesse d'un texte, ou les non-dits!, en recherchant systématiquement ce qui se rapporte à la vue, à l'ouïe, à l'odorat, au goût et au toucher. Cela permet de tirer de nombreuses conclusions indépendamment du sens du texte.

57 L'odorat est bien sûr présent bien avant, mais n'a pas la place d'honneur que lui accorde Baudelaire ; c'est même un topos dans la littérature française, dès le XVIIIe siècle, que de dire que l'Afrique est le continent des odeurs, contrairement à l'Europe, et cela aura une grande influence sur les écrivains voyageurs (Baudelaire, Flaubert, Fromentin, Nerval, etc.)

*Eugène Delacroix, La Liberté guidant le peuple, 1831.*



*Eugène Delacroix, La Mort de Sardanapale, 1827.*



*Jean-Auguste-Dominique Ingres, L'Odalisque à l'esclave, 1839-1840.*



Suit la lecture du poème *Harmonie du soir*, en français, dont voici le dernier quatrain  
 Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,  
 Du passé lumineux recueille tout vestige !  
 Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige  
 Ton souvenir en moi luit comme un ostensor !

Dans la traduction slovène nous avons :<sup>58</sup>  
 Rahlo, nežno srce, ki je strah ga noči,  
 zvesto hrani vsak sled svetle najine sreče!  
 Sonce v mlakah krvi je utonilo vse rdeče;  
 kot monštranca spomin tvoj se v meni blešči.

S'il faut faire des rapprochements avec ce qui a été dit auparavant, les élèves se focalisent sur l'idée de passé/vestige, et relèvent ce qui se rapporte à la peinture, c'est-à-dire les contrastes d'éclairage et les couleurs. Ils surinterprètent cependant le mot « rouge », absent chez Baudelaire mais introduit par le traducteur pour les besoins de la rime ! Tandis que « noir » devient « nuit ». Cela permet une double distanciation critique : celle par rapport à la traduction (et donc on travaille avec les élèves sur ce thème), et par rapport à la peinture, il faut que l'élève intègre que la confrontation texte/

<sup>58</sup> Harmonija večera, traduction de Božo Vodušek, dans *Branja* 2 (2001, 399).



image n'est qu'un outil et a des limites. Baudelaire lui-même regrettait cette limite et l'impuissance du texte à vraiment pouvoir décrire les images.<sup>59</sup> Finalement, l'analyse littéraire doit garder son autonomie.

### 3 LA PLACE DE L'ILLUSTRATION DANS LES MANUELS DE LITTÉRATURE ET DU POINT DE VUE DE LA THÉORIE DE L'ENSEIGNEMENT

Ayant brièvement vu comment on peut confronter un texte à des images pour en améliorer la perception par des élèves ou des étudiants, interrogeons-nous sur la présence d'illustrations dans les manuels. Sont-elles là pour les raisons que nous venons d'évoquer, fournir d'autres outils d'analyse ? Non, et même si leur présence peut être bénéfique à la compréhension d'un texte, leur potentiel est sous-utilisé.

En France, un grand effort est mis en œuvre par les éditeurs pour faire de beaux manuels et mettre en adéquation textes et images. Cela répond d'abord à un impératif éditorial : parmi les manuels agréés par le Ministère de l'Éducation nationale, l'offre est large et ce sont les enseignants qui choisissent les ouvrages qu'ils vont utiliser en classe. L'éditeur se doit donc d'être attrayant et ne doit négliger aucun détail de présentation. Et la littérature est perçue dans son sens le plus large, c'est-à-dire celui de culture générale : ainsi, il y a de nombreux encarts sur l'art ou l'histoire. Cela permet aussi à l'élève de faire le lien avec d'autres matières, l'histoire et l'histoire de l'art, ces trois matières sont chronologiquement coordonnées dans leur programme.

En Slovénie, un seul ouvrage est en usage, *Branja* (2001), en quatre volumes correspondants aux quatre années du lycée.<sup>60</sup> Il est bien illustré, mais il n'y a pas d'encarts de culture générale et les images occupent une place limitée. Dans les deux pays on observe cependant qu'un principe important est respecté : les images choisies sont contemporaines des textes. Relevons enfin qu'en Slovénie il n'y a pas de parallèle avec l'histoire de l'art dans le programme scolaire. L'utilisation d'images dans un cours de littérature ne va donc pas de soi.

Cela va-t-il de soi en France ? L'aspect des manuels le laisse supposer, dans la pratique cela est laissé à l'appréciation des enseignants. Il y a ces derniers temps plus de tentatives assumées pour lier beaux-arts et littérature, soit dans les lieux artistiques, et c'est alors plutôt la poésie qui est mise à contribution (Poli 2008 : 163-172) ; soit dans des cours de français à l'étranger car trop d'aspects de la culture françaises sont nouveaux pour les apprenants, citons le cas de Budapest (Ravet 2008). Mais ces tentatives sont trop rares. Si l'on s'en tient aux directives du Ministère de l'Éducation ou aux études théoriques sur

59 Le Musée d'Orsay a mis en ligne sur internet une très bonne fiche de visite pédagogique, très documentée : Baudelaire critique d'art ; le second chapitre (« Le rapport texte-image ») est d'une grande utilité pour tout enseignant de lettres.

60 Et non trois comme en France.

la didactique de la littérature, cet aspect est négligé (Narcy-Combes 2006) ; bien qu'une porte soit toujours entr'ouverte lorsqu'on se demande quelles sont les limites de la littérature – et les passages entre art et littérature sont particulièrement fluides en France depuis les calligrammes d'Apollinaire et les œuvres des surréalistes.<sup>61</sup> Pourtant, l'expérience avec des lycéens français (pour les préparer au baccalauréat) a montré qu'une heure entière consacrée à la littérature mais uniquement au travers d'images permet mieux que toute explication basée sur des textes à situer les écrivains entre eux, selon leurs styles ou leurs thèmes de prédilection. Dans le cas de lycéens français, ce n'est pas un travail en aval, mais en amont pour consolider et organiser des connaissances parcellaires ; même l'élève appliqué qui a une vaste culture a parfois du mal à faire le lien entre des textes éloignés, et des images judicieusement choisies sont un bon support pour révéler le monde des écrivains.

#### 4 POUR QUELS PUBLICS ? QUELQUES RECOMMANDATIONS PRATIQUES

Cela nous amène à faire une dernière précision : à quels publics s'adresse cette démarche ? Bien sûr à tous les publics ; la pratique montre néanmoins qu'il existe bien des résistances, principalement dues à la formation des enseignants qui ne se sentent pas à l'aise avec cet outil pédagogique. C'est pour cela que certains professeurs préfèrent faire appel à un autre professeur, ce qui est facilité dans les lycées slovènes par l'adaptabilité des cursus selon deux modus : la « journée à thème » et la « collaboration entre matières »<sup>62</sup> lorsque plusieurs professeurs travaillent ensemble autour d'un projet commun, pour une journée, ou pour une heure. Un enseignant peut choisir d'être seul face à ses élèves ou travailler en duo avec un collègue.

Cette démarche, « heure de motivation » comme l'appelle certains enseignants, s'intègre à deux matières : en Slovène, langue maternelle, dans le cadre de l'histoire de la littérature (en Slovénie, de nombreux auteurs français sont au programme). Mais aussi en Français langue étrangère, car la littérature et la culture françaises sont explicitement au programme ; malheureusement, cet aspect est souvent en retrait par rapport à l'apprentissage de la langue, et les manuels de FLE n'accordent que peu de place aux questions de civilisations (généralement déléguées aux élèves chargés de faire des exposés).

Pour les enseignants qui veulent enrichir leur palette pédagogique, on peut faire quelques recommandations élémentaires :

- n'utiliser que des images chronologiquement proches des œuvres ou des auteurs, cela signifie se méfier des illustrations postérieures (c'est souvent lors de rééditions bien ultérieures qu'on se décide à rajouter des illustrations, mais ces images traduisent alors une autre époque, une autre perception).

61 Pour une vue d'ensemble, avec une bonne bibliographie, cf. Daunay (2007).

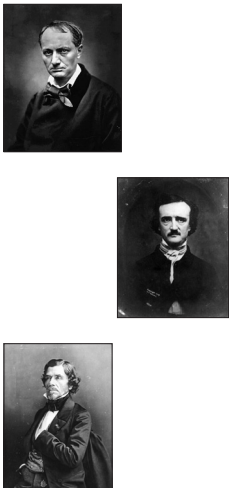
62 Respectivement « projektni dan » et « medpredmetna poveza », démarches pédagogiques encouragées par le Ministère slovène de l'Éducation pour faciliter l'interpénétration des savoirs.

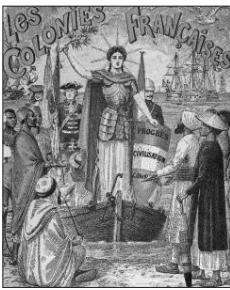

- varier le matériel iconographique (c'est pour cela que nous n'avons pas précisé le terme « image » jusqu'à présent) : tableaux (de grands et petits maîtres), affiches, manuscrits, journaux, caricatures, etc. Autant que possible montrer tous les chemins par lesquels la culture se transmet.
- pour ce qui est des films, on peut montrer un court extrait (ou simplement une image), à condition que ce soit chronologiquement vraiment justifié ; on se défiera des « films biographiques » ou « d'après un roman » tournés plus tard, ils vieillissent généralement mal et sont rarement fidèles car le réalisateur doit faire trop de choix.

## 5 PREMIÈRE ESQUISSE DE SÉQUENCE : L'ESTHÉTIQUE DE BAUDELAIRE ET LES CHANGEMENTS DU XIX<sup>e</sup> SIÈCLE

Passer aux exemples concrets est plus évocateur. Nous faisons ici le choix d'esquisser une séquence d'après notre propre expérience devant des étudiants, ou des lycéens, en mettant en valeur les thèmes qui reviennent le plus souvent ou ceux qui sont le plus susceptibles de proposer des ouvertures sur d'autres thématiques.

Si l'on revient à l'exemple de Baudelaire et Delacroix, montrons comme cela peut s'intégrer à une séquence plus longue. Dans le tableau synthétique ci-dessous, nous en proposons quelques points forts et des élargissements possibles, nous avons donc ici réduit le rôle de Baudelaire au minimum.

Images		Ouvertures possibles	Thèmes abordés
	<p>Photographie de Baudelaire par Etienne Carjat, c. 1862 ; daguerréotype d'Edgar Allan Poe par W. S. Hartshorn, 1848, daguerréotype ; photographie d'Eugène Delacroix par Félix Nadar, 1858.</p>	<p>Biographie de Charles Baudelaire ; sa découverte de l'œuvre d'Edgar Poe et sa connaissance de l'anglais ; critique d'art et ami d'Eugène Delacroix.</p>	<p>Rapports entre les littératures de langue anglaise et française ; triangle Paris-Bruxelles-Londres comme refuges politiques (Victor Hugo, Paul Verlaine, Arthur Rimbaud, Oscar Wilde) ; évocation de Stéphane Mallarmé, traducteur et professeur d'anglais.</p>

	<p>Lavis de Victor Hugo : La Planète, 1862 ; La Légende des siècles, 1860.</p> 	<p>Victor Hugo auteur de plus de 3000 dessins ; sa réforme de la métrique du vers ; son amour des mots et des pays exotiques.</p>	<p>La dimension de l'homme dans la littérature : soumis au destin mais force démesurée ; l'artiste visionnaire.</p>
	<p>G. Dascher, Les Colonies françaises, 1900 ; portrait de Jeanne Duval, maîtresse métisse de Baudelaire, dessin par lui-même, 1865.</p> 	<p>Découverte de nouvelles contrées et civilisations ; idéologie du colonialisme ; Charles Baudelaire provocateur dans ses amours ; l'évocation de la femme dans ses poèmes.</p>	<p>Œuvres d'artistes voyageurs : Gérard de Nerval, Eugène Fromentin, Gustave Flaubert, etc... Le rôle des Expositions universelles (construction de la tour Eiffel, découverte des cultures africaines par Claude Debussy et Pablo Picasso).</p>
	<p>Illustrated London News, Les Fumeurs d'opium, 1874.</p>	<p>Charles Baudelaire, <i>Les Paradis artificiels</i>, 1857.</p>	<p>Le thème du rêve et de l'évasion en littérature ; opposition Bacchus et Apollon ; l'inspiration de l'artiste ; Thomas de Quincey (Angleterre) et l'annonce de Charles Dickens et Emile Zola.</p>
 <p>Anonyme, Concert dans les catacombes de Paris, 1897.</p>	<p>Derrière la moralité bourgeoise, une société avec ses côtés obscurs ; le spiritisme (dont même Victor Hugo est adepte).</p>	<p>L'ambiance fin de siècle ; les symbolistes ; le pessimisme d'écrivains et d'artistes (à opposer à l'optimisme des impressionnistes).</p>	

	<p>Gustave Courbet : Autoportrait, 1843-1845 ; portrait de Baudelaire, c. 1848.</p>	<p>Amitié entre les deux (Abe 1966) ; Gustave Courbet qui refuse l'étiquette de « réaliste » ; Courbet et le sens de la provocation.</p>	<p>Etre critique envers les expressions « romantisme », « réalisme » : Baudelaire et Courbet inclassables ; même prudence avec Flaubert, Zola et le « naturalisme ».</p>
 <p>G. Courbet, Un Enterrement à Ornans, 1849-1850.</p>		<p>La critique de la société et la place du spectateur (ici le spectateur est debout au centre un peu en dessous du tableau, il est donc physiquement dans la tombe !)</p>	<p>La place du lecteur dans un récit littéraire et les différents procédés (interpellation, distanciation, points de vue, etc.)</p>
	<p>Villecholle, <i>Colonne Vendôme</i>, 1871 (la colonne a été mise à bas en présence de Courbet) ; place de l'Etoile.</p>	<p>Révolte des écrivains et des artistes, révolte du peuple : la Commune, 1871. Nécessité militaire de percer des avenues à Paris, le baron Haussmann.</p>	<p>Zola témoin des changements de Paris (La Curée) ; les impressionnistes, chantres d'un monde nouveau (motifs des ponts et des gares).</p>

Evidemment, pour chaque thème ici évoqué il y a de très nombreuses images disponibles, un enseignant les trouve généralement rapidement sans trop d'efforts.




## 6 SECONDE ESQUISSE DE SÉQUENCE : MADAME BOVARY

Mais nous pouvons traiter la même époque de façon très différente. La seconde séquence que nous esquissons concerne Flaubert et Madame Bovary, car Baudelaire comme

Flaubert se sont retrouvés devant les tribunaux en 1857 pour outrages aux bonnes mœurs. Ceci n'est qu'un tableau synthétique indicatif, nous n'y plaçons donc pas toute l'iconographie qui représente Flaubert lui-même et les lieux qu'il a habité, nous insistons sur la perception de la femme :<sup>63</sup>

Images		Thèmes abordés
	<p>Adrien Moreau, illustration de <i>La Femme de trente ans</i> (Balzac, 1842), 1901</p>	<p>Un roman sur la sexualité de la femme bien plus audacieux que <i>Madame Bovary</i> ; mais le dénouement moral et religieux sauve le roman de la censure. Cette illustration montre un homme d'Eglise qui recueille la confession et les regrets de la « pénitente ».</p>
	<p>Mariage d'Emma Bovary, illustration d'Alfred de Richemont, 1905.</p>	<p>Quels que soient les défauts d'Emma Bovary, Flaubert évoque les désirs et choix d'une femme prisonnière des pesanteurs de la société. Dans le roman, madame Bovary ne fait pas allégeance à l'Eglise et se suicide (l'un des pire péchés).</p>
	<p>Photographie de Georges Sand par Félix Nadar, 1864 ; A. Lemot, Flaubert disséquant Madame Bovary, 1869.</p>	<p>Exploration par Flaubert de la psychologie féminine, dans un réel souci de donner à la femme la place qui lui est due. Il est très proche de Georges Sand et ils se sont échangés plusieurs milliers de lettres. La bisexualité de ces deux auteurs changent la perspective interprétative du fameux « Madame Bovary c'est moi ! ».</p>

63 Certaines des causes historiques et politiques rendant difficile de représenter la femme sont en partie expliquées par Agulhon (1976) ; cette étude jette une lumière nouvelle sur l'époque et permet d'introduire une réflexion en littérature sur la valeur et la force de certaines allégories ou « fables » (par exemple dans la *Vénus d'Ille* de Prosper Mérimée, 1837).

	<p>Caricature de Charles Albert d'Arnaud contre le Saint Antoine de Flaubert, 1874.</p>	<p>La fausse prudence de l'époque et l'hypocrisie de la société bourgeoise. La violence des attaques des journaux, mieux assumée au XIX<sup>e</sup> siècle qu'au XX<sup>e</sup>.</p>
	<p>J.-L. Gérôme, <i>Phryné devant l'Aéropage</i>, 1861.</p>	<p>Paradoxe du tableau de Jean-Léon Gérôme : quand la « sorcière » est montrée nue devant les hommes qui l'ont condamnée, elle est graciée ; les visages montrent néanmoins l'effroi. Tableau qui dénonce le regard hypocrite de l'homme sur la femme ; et il montre la beauté de la femme à ceux qui refusent de la voir pour des raisons « morales ».</p>
	<p>J.-L. Gérôme, <i>Pollice verso</i>, 1872.</p>	<p>Evocation des autres œuvres de Flaubert, pleines d'exotisme, <i>La Tentation de Saint Antoine</i> et <i>Salammbô</i>. Mais aussi Bouvard et Pécuchet, thème « banal » pour lequel Flaubert a consulté 5000 ouvrages : il partage avec Gérôme la même obsession du détail exact et vérifié.</p>
	<p>F. Bac et G. Lemoine, illustration de <i>Bel-Ami</i> (Maupassant, 1885), 1901.</p>	<p>Flaubert a ouvert la brèche et évoquer le baiser d'une femme et de son amant n'est plus réprimé par la censure ; on peut même le représenter ! Vie et œuvre de Guy de Maupassant ; rapports quasi filiaux entre Flaubert et Maupassant.</p>

Relevons que le peintre Gérôme illustre à merveille certains aspects de la créativité de Flaubert, a priori peu perceptibles si on s'en tient à ses textes ; tandis que pour Baudelaire Gérôme était le représentant du mauvais goût en peinture. Heureusement, ce peintre commence à être compris et réhabilité.

## 7 ENVOI

Ce qu'il faut retenir de cette approche didactique, c'est sa finalité : aider les apprenants à mieux aborder la richesse de la littérature. Pour cela il faut donc les intéresser et les plonger dans l'actualité des œuvres présentées : ils n'étudient pas de « vieux » textes, mais des textes modernes, ou en avance sur leur temps au moment de leur création, qui ont donc apporté leur contribution au monde dans lequel nous vivons. *In fine*, la culture générale est indispensable pour réfléchir à des problèmes contemporains, sociaux ou politiques.

De plus, pour les apprenants étrangers, il est également important de trouver des points de contact entre la culture française et la leur, montrer la richesse des œuvres dans le contexte d'autres cultures, que ce soit de façon directe ou indirecte ; l'apprenant peut ainsi mieux comprendre son environnement immédiat.

Car une œuvre n'est jamais isolée, l'intérêt de toute production intellectuelle est de relier des mondes différents, parfois dans des rapports inattendus. Et ce sont ces rapports-là que nous voulons rendre évidents.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABE, Yoshio, 1966 : Baudelaire et la peinture réaliste. *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*. 18. 205–214.
- AGULHON, Maurice, 1976 : Un usage de la femme au XIXe siècle : l'allégorie de la République. *Romantisme*. 6/13–14. 143–152.
- BORGES, Jorge Luis, 1957 : *Manual de zoología fantástica*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- DAUNAY, Bertrand, 2007 : Etat des recherches en didactique de la littérature. In : *Revue française de pédagogie*. 159. *Politique et rhétoriques de l'« Ecole juste » avant la Cinquième République*.
- Collectif, 2001 : *Branja 1-4: Berilo in učbenik*. Ljubljana : DZS.
- DESCHAMPS, Nicole, 1972 : Borges et l'oiseau rare. *Etudes françaises*. 8/2. 167–175.
- Fauchereau, Serge, 1991 : *Peintures et dessins d'écrivains*. Paris : Belfond.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise, 2006 : Littérature et didactique. In : *Les Cahiers de l'Acedle*. 2. *Actes du colloque de l'Acedle Recherches en didactique des langues (juin 2005)*.



- POLI, Marie-Sylvie, 2008 : L'effet didactique de textes poétiques dans une exposition de peinture. *Synergies Espagne*. 1. 163–172.
- RAVET, David, 2008 : Une méthodologie interartistique pour étudier les rapports entre œuvres littéraires, peintures et films. *Le Langage et l'Homme*. 43/1.

### Crédits photographiques

1. Eugène Delacroix, *La Liberté guidant le peuple*, 1831, huile sur toile, Louvre-Lens, Lens.
2. Eugène Delacroix, *La Mort de Sardanapale*, 1827, huile sur toile, Musée du Louvre, Paris.
3. Jean-Auguste-Dominique Ingres, *L'Odalisque à l'esclave*, 1839-1840, huile sur toile, Fogg Art Museum, Cambridge (USA).
4. Etienne Carjat, *Charles Baudelaire*, c. 1862, photographie.
5. W. S. Hartshorn, *Edgar Allan Poe*, 1848, daguerréotype.
6. Félix Nadar, *Eugène Delacroix*, 1858, photographie.
7. Victor Hugo, *Planète*, c. 1866, encre et lavis, Bibliothèque Nationale de France, Paris.
8. Victor Hugo, *La Légende des siècles*, 1860, encre, lavis, fusain, aquarelle et gouache, Maison Victor Hugo, Paris.
9. G. Dascher et L. Geisler, couverture du livre *Les Colonies Françaises*, 1900.
10. Charles Baudelaire, *Portrait de Jeanne Duval*, 1865, encre, Musée du Louvre, Paris.
11. Illustrated London News, *Opium smokers in the East End of London*, 1.8.1874.
12. Anonyme, *Concert dans les catacombes de Paris*, 1897.
13. Gustave Courbet, autoportrait dit *Le Désespéré*, 1843-1845, huile sur toile, Collection privée.
14. Gustave Courbet, *Portrait de Charles Baudelaire*, c. 1848, huile sur toile, Musée Fabre, Montpellier.
15. Gustave Courbet, *Un Enterrement à Ornans*, 1849-1850, huile sur toile, Musée d'Orsay, Paris.
16. François Gobinet de Villecholle (Franck), *Colonne Vendôme* (de l'album *les Ruines de Paris*), 1871, photographie.
17. *Place de l'Etoile*, photographie de la Ville de Paris.
18. Adrien Moreau, illustration de *La Femme de trente ans* (Balzac, 1842), 1901.
19. Alfred de Richemont, illustration de *Madame Bovary* (Flaubert, 1857), 1905.
20. Félix Nadar, *Georges Sand*, 1864, photographie.
21. A. Lemot, *Flaubert disséquant Madame Bovary*, La Parodie 5-12.12.1869.
22. Charles Albert d'Arnoux (Bertall), *Saint-Antoine par M. Flaubert*, L'Illustration 2.5.1874.

23. Jean-Léon Gérôme, *Phryné devant l'Aéropage*, 1861, Hamburg Kunsthalle, Hamburg.
24. Jean-Léon Gérôme, *Pollice verso*, 1872, huile sur toile, Phoenix Art Museum, Phoenix.
25. Ferdinand Bac et G. Lemoine, illustration de *Bel-Ami* (Maupassant, 1885), 1901.

#### POVZETEK

##### **Poučevanje književnosti s slikami: vizualizacija konteksta in podob književnih del**

Književnost in umetnost vplivata ena na drugo, vendar njun medsebojni vpliv le redko izkoristimo pri poučevanju književnosti. Učitelj lahko z uporabo umetnostnih predlog veliko pridobi, saj jih lahko izkoristi ne le kot sredstvo za ilustracijo besedila, pač pa kot pravi didaktični pripomoček. Njihova uporaba omogoči, da pokažemo kompleksnost konteksta, bolje spoznamo aktualnost književnega dela in uporabimo drugačna sredstva za analizo.

**Ključne besede:** didaktika književnosti, umetnost in književnost, literarni kontekst

#### ABSTRACT

##### **Teaching Literature With Pictures: Visual Representations of the Context and Imagery in Literary Works**

Literature and art influence each other reciprocally, but it is rarely used in the teaching of literature. And the teacher has everything to gain by using this potential: not just to illustrate a text, but as a true didactic tool. Thus, it's possible to show the complexity of the context, to immerse themselves in his actuality. And implement analytical methods differently.

**Key words:** didactic of literature, art and literature, literary context

#### RÉSUMÉ

##### **Enseigner la littérature avec des images: visualiser le contexte et l'imaginaire des oeuvres littéraires**

La littérature et l'art s'influencent réciproquement, mais cela est rarement utilisé dans l'enseignement de la littérature. Et l'enseignant a tout à gagner à utiliser ce potentiel : non pour simplement illustrer un texte, mais comme véritable outil didactique. Cela permet de montrer la complexité d'un contexte, de se plonger dans son actualité; et de mettre en application des méthodes d'analyse de manière différente.

**Mots clés :** didactique de la littérature, art et littérature, contexte littéraire

Florence Gacoin Marks

UDK 821.133.1.09-31Flaubert G.:791Chabrol C.

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

DOI: 10.4312/vestnik.5.131-144

florence.gacoin-marks@guest.arnes.si

## LE TRAITEMENT DU DISCOURS INDIRECT LIBRE FLAUBERTIEN DANS LE FILM DE CLAUDE CHABROL *MADAME BOVARY*

L'étude des relations unissant l'œuvre cinématographique et l'œuvre littéraire lui ayant servi de base s'inscrit dans l'étude plus générale des relations entre la littérature et les autres arts.<sup>64</sup>

Le plus souvent, ces études sont essentiellement thématiques et s'attachent à comparer l'œuvre littéraire et le scénario du film auquel s'ajoutent ou, du moins, devraient s'ajouter des éléments purement filmiques tels que le jeu des acteurs, les décors et les mouvements de caméra. Ici, nous nous proposons de tenter une étude très limitée portant non pas sur un motif ou un autre élément thématique, mais sur un procédé stylistique propre à l'écriture romanesque : le discours indirect libre (DIL).<sup>65</sup> Pour ce faire, nous avons choisi de nous intéresser à *Madame Bovary*, œuvre de Gustave Flaubert où le romancier a abondamment eu recours au DIL, ainsi qu'à l'adaptation cinématographique à laquelle cette œuvre a donné lieu.<sup>66</sup>

Grand classique du roman français traduit dans de très nombreuses langues et même à plusieurs fois dans bon nombre d'entre elles,<sup>67</sup> *Madame Bovary* a inspiré également de nombreux autres artistes, à commencer par les illustrateurs qui, dès le XIX<sup>e</sup> siècle, en dépit de la répugnance que Flaubert avait témoignée de son vivant pour ces pratiques, se sont ingénies à représenter les personnages et scènes du grand livre sur les « mœurs de province ». Par la suite, à partir de 1932 jusqu'à nos jours, *Madame Bovary* a donné lieu à plus de dix adaptations cinématographiques, dont trois films français réalisés respectivement par Jean Renoir (1933), Pierre Cardinal (1974) et Claude Chabrol (1991). Dans le présent article, nous nous intéresserons au troisième, l'adaptation française la

64 Comme l'écrit Gérard Genette, « [à] l'horizon d'une démarche littéraire comparatiste s'inscrit [...] une réflexion sur l'interaction des différentes formes d'art » (Genette, 1982: 8).

65 Rappelons quelques abréviations déjà couramment utilisées par les chercheurs et dont nous ferons usage dans la suite du texte : DIL, discours indirect libre ; DN, discours narratif ; DD, discours direct, DI, discours indirect. Nous y ajouterons l'abréviation DSD pour désigner le « discours semi-direct », la forme slovène du monologue narrativisé.

66 Rappelons que l'idéal de Flaubert était d'écrire « un livre sur rien, un livre sans attache extérieure, qui se tiendrait de lui-même par la force interne de son style » (lettre à Louise Colet du 16 janvier 1852) et que, pour cette raison, le romancier a mis cinq ans à écrire *Madame Bovary*.

67 Il existe, entre autres, dix-neuf traductions de ce roman en anglais et à peu près autant en allemand.

plus récente de *Madame Bovary*, c'est-à-dire l'adaptation ayant vu le jour à une époque où les recherches concernant l'écriture romanesque en général et plus spécifiquement le style de Flaubert se sont multipliées et ont pu éclairer le réalisateur dans son travail. Les déclarations de ce dernier dans divers entretiens semblent en effet montrer que le cinéaste se sent proche du romancier, souhaite rester fidèle à son œuvre et n'a certainement pas négligé son style dans l'élaboration de son adaptation de *Madame Bovary* à l'écran.<sup>68</sup>

## 1 LE DISCOURS INDIRECT LIBRE, UNE FORME DE DISCOURS SPÉCIFIQUEMENT LITTÉRAIRE

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, le DIL ne s'est imposé comme procédé narratif dans le roman français qu'à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, avec Flaubert qui en fait un usage permanent. Dès lors, comme le constate déjà Thibaudet en 1935, il se généralise, « entre dans le courant commun du style romanesque, abonde chez Daudet, Zola, Maupassant, tout le monde » (1935 : 248).

La description que la linguiste Laurence Rosier propose du DIL dans son récent ouvrage de synthèse consacré au discours rapporté en français, nous permet de nous faire une première idée de la complexité de ce phénomène discursif :

Le marquage minimal du DIL se réalise, en français contemporain, par la présence conjointe d'un verbe à l'imparfait et/ou au conditionnel avec une troisième personne, généralement accompagnée d'une modalité décalée qui peut porter sur le verbe même (auxiliaire modal), sur la forme de la phrase (interrogative, surassertion), sur un complément de l'énonciation (adverbial). Cette modalité décalée fait entendre la voix d'une autre, de façon plus (DIL mimétique) ou moins discordante (DIL narratif) avec le contexte narratif (2008 : 90).

Le DIL se définit donc par son hybridité tant au niveau strictement grammatical qu'énonciatif. Ainsi, d'un point de vue grammatical, le DIL est bel et bien un discours hybride alliant deux éléments apparemment très distincts, voire incompatibles : d'un côté, la troisième personne et la concordance des temps propres au DI et, de l'autre, le lexique, les tournures syntaxiques et les coordonnées spatio-temporels déictiques du DD. Par ailleurs, ne se distinguant pas grammaticalement du DN à l'imparfait, le DIL est par nature difficilement identifiable et permet d'instaurer une ambiguïté énonciative ouvrant la porte à

<sup>68</sup> Ainsi, le réalisateur a, entre autres, déclaré : « Ce que la littérature peut vraiment apporter au cinéma, ce n'est pas tant un réservoir de sujets intéressants qu'un certain sens du récit. Ce qui compte, c'est de dégager le film du spectacle pour le rapprocher de l'écriture ». Cette citation a été publiée dans *Cinéma et Roman* (in *La revue des Belles Lettres*, Paris-Caen, 1999, n°36-38, p. 67) et citée par Gilles Visy (2004). Nous aurons l'occasion de revenir sur les caractéristiques de l'adaptation élaborée par Claude Chabrol.

la polyphonie.<sup>69</sup> De manière générale, et tout particulièrement chez Flaubert, seul le co(n) texte peut éventuellement permettre de trancher si le discours est pris en charge par le narrateur ou par le personnage. L'ambiguïté des temps, à laquelle s'ajoute la polyvalence du lexique, crée dans certains cas une sorte de terrain flou, de *no man's land* où cohabitent les voix du narrateur et celle du personnage. Bien souvent, c'est aussi dans cet entre-deux que se loge la fameuse « ironie flaubertienne », procédé reposant sur la discordance entre ce que le personnage dit et ce que le narrateur en pense.

Ainsi, quand Flaubert rapporte en DIL les rêves de voyages d'Emma, nous pouvons entendre au premier plan les pensées de l'héroïne :

C'est là qu'ils s'arrêteraient pour vivre ; ils habiteraient une maison basse, à toit plat, ombragée d'un palmier, au fond d'un golfe, au bord de la mer. Ils se promèneraient en gondole, ils se balanceraient en hamac ; et leur existence serait facile et large comme leurs vêtements de soie, toute chaude et étoilée comme les nuits douces qu'ils contemperaient (Flaubert 1951 : 470).

Cependant, l'énumération de clichés exotiques (palmier, gondoles, hamacs, vêtements de soie) et romantiques (la contemplation des nuits douces) laisse aussi entendre la voix de Flaubert qui s'ingénue à miner les rêves d'Emma en en dénonçant la facticité.<sup>70</sup> C'est ainsi qu'on peut qualifier ce passage en DIL de polyphonique ou, du moins, de diphonique.

En raison de cette complexité, le DIL est une forme de discours spécifiquement littéraire qui a suscité un intérêt constant chez les critiques et les chercheurs tant en linguistique qu'en littérature qui, par des approches variées, ont tous tenté de percer le secret de son efficacité.<sup>71</sup>

## 2 LE PROJET CINÉMATOGRAPHIQUE DE CLAUDE CHABROL

Il est parfois difficile d'obtenir des documents et témoignages fiables concernant les projets cinématographiques des scénaristes-réalisateurs ayant décidé d'adapter une œuvre littéraire au cinéma. Les intervieweurs n'ont souvent pas les connaissances en littérature suffisantes pour poser des questions réellement pertinentes ; par ailleurs, l'espace réservé à ce type d'entretiens est rarement propice à une réflexion approfondie. Dans le cas

69 Ce concept a été introduit par Mikhaïl Bakhtine dans les années 1960 et repris par certains chercheurs dans les années 1980 pour renouveler l'étude du DIL français.

70 Flaubert reprend ensuite en charge la narration en montrant que cette vie rêvée, ne permettra pas à Emma d'échapper à l'ennui que lui procure toute situation paisible et routinière.

71 Comme le constate Laurence Rosier, « l'arrivée du DIL dans la réflexion linguistique repose à nouveau la question du *discours rapporté* dans son rapport au littéraire et au style, hors des sentiers grammaticaux (1999, 42). Dorrit Cohn (1981), Claudine Gothot-Mersch (1983), Oswald Ducrot (1984) et Jacqueline Authier-Revuz (1992), pour ne mentionner que quelques noms dont les écrits assez récents ont fait date, se sont succédé pour examiner la question du DIL de points de vue très différents.

précis, nous avons la chance de disposer de deux longs entretiens accordés par Chabrol à Pierre-Marc de Biasi, l'un des plus grands spécialistes de Flaubert actuels, en décembre 1990, donc peu de temps avant la sortie du film.<sup>72</sup>

Bien que souhaitant être le plus fidèle possible au roman de Flaubert et respecter au plus près la structure tripartite de l'œuvre, Chabrol a été contraint, en raison du cadre temporel restreint de son film, d'opérer des coupes dans l'histoire et le texte. Ainsi, son film commence par la première rencontre des futurs époux Bovary (chapitre 2) et s'achève pour ainsi dire avec la mort d'Emma (on passe directement de sa mort à la dernière page du roman). Le réalisateur s'en explique ainsi : « [J]e suis parti du principe que Madame Bovary, c'est avant tout l'histoire d'Emma » (Boddaert-De Biasi 1991 : 32). Cela induit la disparition de passages assez longs : l'évocation de l'enfance et de la jeunesse de Charles (qui permet pourtant de mieux comprendre le personnage) ainsi que la scène où Charles découvre l'infidélité passée de sa femme et rencontre son rival au village. À l'intérieur de la vie d'Emma, certaines scènes ont été supprimées ou, plus souvent, simplifiées. En revanche, contrairement à ce que nous pouvons constater dans la majorité des autres adaptations de *Madame Bovary* à l'écran, Chabrol n'invente rien, ne rajoute aucune scène et reste extrêmement proche de l'œuvre littéraire qu'il adapte. Les écarts les plus importants consistent en des déplacements et modifications de certaines scènes. Par exemple, la scène où madame Bovary mère réprimande sa belle-fille concernant sa gestion du ménage a lieu plus tôt, immédiatement après le retour d'Emma des trois jours passés à Rouen. De plus, dans le film, c'est Emma qui propose de détruire la procuration et Charles qui s'interpose (la procuration n'est pas détruite par la belle-mère et Emma n'a pas de crise de nerfs, ce qui donne d'elle la vision d'une femme plus forte psychologiquement que dans le roman).

En écrivant son scénario, Chabrol revient en quelque sorte à un état antérieur du roman. En effet, il est connu que Flaubert établissait lui-même de façon schématique le déroulement de l'intrigue et des scènes avant de passer au travail de rédaction de son roman. Pour Chabrol, « [c]e travail de Flaubert [...] ressemble exactement à ce que serait la façon de procéder d'un scénariste de génie » (Boddaert-De Biasi 1991 : 76). Ainsi, comme le fait remarquer Pierre-Marc de Biasi dans l'entretien avec Claude Chabrol déjà mentionné, le travail du scénariste s'apparente à « une plongée dans la genèse même du texte de Flaubert » (Boddaert-De Biasi, 1991, 76). Naturellement, le « scénario » flaubertien étant trop long, Chabrol a dû opérer des choix, mais il n'a pas eu besoin d'inventer. Pour ce qui est de la représentation visuelle des scènes élaborées par Flaubert, Chabrol a pu, là aussi, suivre les indications de l'écrivain. Comme le note Gilles Visy, « [l]es descriptions de Flaubert sont d'une telle acuité visuelle que le Septième Art n'a plus qu'à cueillir les mots pour les mettre en mouvements » (2004).

72 Les deux entretiens ont été réunis sous le titre « Un scénario sous influence. Entretien avec Claude Chabrol par Jean-Marc de Biasi » dans le recueil de documents *Autour d'Emma. Madame Bovary, un film de Claude Chabrol avec Isabelle Huppert* (voir bibliographie), pp. 23-109.

L'une des caractéristiques du récit flaubertien est de jouer sur les différents points de vue des personnages. Ainsi, par exemple, la scène du bal au château de la Vaubyessard est en grande partie observée du point de vue d'Emma. S'ajoutent à son regard celui de Charles, qui n'a d'yeux que pour sa femme, et celui du narrateur omniscient, qui lit dans les pensées des personnages. Ici, Chabrol met les procédés cinématographiques au service de la focalisation multiple voulue par Flaubert. Comme le remarque Gilles Visy, le réalisateur « se fonde à travers les trois points de vues, la caméra devient la perception de tous ces foyers » (2004).

En réalité, l'écart le plus délicat entre le film et le roman est peut-être la réduction des passages narratifs confiés par Chabrol à une voix extérieure (voix *off*). Bien que faisant mine de lire le roman, la voix opère dans le texte des coupes qui lui ôtent beaucoup de sa précision et de sa saveur. Ainsi, par exemple, comme le remarque Pierre-Marc de Biasi, la dernière page du roman, que la voix *off* fait mine de lire *in extenso*, est fortement tronquée, réduite à moins de la moitié. Entre autres, le récit de la mort de Charles (avec toute l'ironie qui le caractérise) disparaît totalement. Chabrol justifie à nouveau son choix par le minutage du film, tenant comme parfaitement impossible d'imposer à ses spectateurs un récit long de trois minutes et demie (Boddaert-De Biasi 1991: 50-54).

### 3 TRAITEMENT DU DIL DANS LE FILM DE CLAUDE CHABROL

Claude Chabrol a recours à deux stratégies distinctes pour traiter le DIL flaubertien. Son choix semble se faire en fonction du scénario élaboré. Si les propos peuvent être intégrés dans un dialogue, il les place dans la bouche des personnages en présence (DD) ; dans le cas contraire, il a recours à une voix *off*.

#### 3.1. Le DIL transformé en DD (pris en charge par les personnages)

Le plus souvent, Claude Chabrol choisit de transformer le DIL en DD pris en charge par le personnage étant le plus vraisemblablement l'énonciateur du discours. C'est notamment le cas lorsque le DIL fait suite à une phrase comportant un verbe d'énonciation :

Alors Léon, pour faire le dilettante, se mit à parler musique. Il avait vu Tamburini, Rubini, Persiani, Grisi ; et à côté d'eux, Lagardy, malgré ses grands éclats, ne valait rien (Flaubert 1951 : 500).

Léon : Ils ont l'air satisfaits. Mais quand on a vu un Rubini ou Grisi, Lagardy, malgré ses grands éclats, ne vaut pas grand-chose (Chabrol 1991 : 1h 31mn 43s – 1h 31mn 50s).

Dans ce cas, le passage du DIL au DD est sans conséquence. C'est un simple changement de catégorie discursive sans conséquence sémantique. En revanche, quand

le DIL suit une phrase comportant un verbe de pensée, le passage du DIL au DD est plus délicat.

Bovary, pendant ce temps-là, n'osait bouger de sa maison. Il se tenait en bas, dans la salle, assis au coin de la cheminée sans feu, le menton sur sa poitrine, les mains jointes, les yeux fixes. Quelle mésaventure ! pensait-il, quel désappointement ! Il avait pris pourtant toutes les précautions imaginables. La fatalité s'en était mêlée. N'importe ! si Hippolyte plus tard venait à mourir, c'est lui qui l'aurait assassiné. Et puis, quelle raison donnerait-il dans les visites, quand on l'interrogerait ? Peut-être, cependant, s'était-il trompé en quelque chose ? Il cherchait, ne trouvait pas. Mais les plus fameux chirurgiens se trompaient bien. Voilà ce qu'on ne voudrait jamais croire ! on allait rire, au contraire, clabauder ! Cela se répandrait jusqu'à Forges ! jusqu'à Neufchâtel ! jusqu'à Rouen ! partout ! Qui sait si des confrères n'écriraient pas contre lui ? Une polémique s'ensuivrait, il faudrait répondre dans les journaux. Hippolyte même pouvait lui faire un procès. Il se voyait déshonoré, ruiné, perdu ! Et son imagination, assaillie par une multitude d'hypothèses, ballottait au milieu d'elles comme un tonneau vide emporté à la mer et qui roule sur les flots (Flaubert 1951 : 459-460).

Charles : J'ai pris toutes les précautions, pourtant. C'est la fatalité ! Si ce pauvre Hippolyte venait à mourir, c'est moi qui l'aurais assassiné. Tout va se savoir. Je vais être déshonoré !

Emma : Assieds-toi, tu m'agaces (Chabrol 1991 : 1h 15mn 42s – 1h 15mn 58s).

Dans ce cas, par exemple, le passage du DIL au DD a pour effet de modifier la scène décrite par Flaubert. En effet, les réflexions de Charles exprimées en DIL ne sont plus des pensées intérieures, non exprimées, mais des justifications adressées à sa femme. Tandis que, dans le roman, la communication entre les époux Bovary est inexistante, ici Emma est témoin de l'angoisse de son mari, ce qui rend son indifférence et son animosité encore plus cruelles.

Le passage du DIL au DD est aisé également lorsque le discours du personnage est signalé, à l'intérieur du DIL, par l'emploi de l'italique :

Charles se traînait à la rampe, les genoux lui rentraient dans le corps (Flaubert 1951 : 340).

Emma : Qu'est-ce que tu fais ?

Charles : Oh, j'enlève mes bottes. Mes genoux me rentrent dans le corps (Chabrol 1991 : 22mn 36s – 22mn 00s).



Cependant, dans certains cas, l'usage de l'italique est ambigu et ne permet pas de déterminer qui est l'énonciateur des propos cités :

Charles entra dans la salle. M. Boulanger lui présenta son homme, qui voulait être saigné parce qu'il éprouvait *des fourmis le long du corps* (Flaubert 1951 : 407).

Rodolphe : Merci de me recevoir, monsieur. Voici mon valet qui voudrait être saigné parce qu'il éprouve des fourmis tout le long du corps (Chabrol 1991 : 48mn 46s).

S'agit-il de l'expression employée par le valet en style direct (première hypothèse), de l'expression du valet rapportée par Rodolphe (deuxième hypothèse) ou de l'expression choisie par Rodolphe lui-même pour expliquer au médecin de quoi souffre son valet (troisième hypothèse) ? Dans le film, le valet aurait pu lui-même prendre la parole ou être cité par Rodolphe qui aurait signalé la citation par une légère inflexion de la voix de l'acteur jouant son rôle. Or, Chabrol a opté pour la troisième solution en mettant l'expression dans la bouche de Christophe Malavoy (Rodolphe) qui la prononce sans inflexion particulière.

Dans d'autres cas, l'ambiguïté énonciative a été résolue à l'aide d'un dialogue entre les deux personnages potentiellement auteurs des propos rapportés :

Charles, naïvement, lui demanda d'où venait ce papier.

— De M. Guillaumin.

Et, avec le plus grand sang-froid du monde, elle ajouta :

— Je ne m'y fie pas trop. Les notaires ont si mauvaise réputation ! Il faudrait peut-être consulter... Nous ne connaissons que... Oh ! personne.

— À moins que Léon..., répliqua Charles, qui réfléchissait.

Mais il était difficile de s'entendre par correspondance. Alors elle s'offrit à faire ce voyage (Flaubert 1951 : 524).

Charles : Et d'où vient-il ce papier ?

Emma : De monsieur Guillaumin. Je ne m'y fie pas trop. Les notaires ont si mauvaise réputation ! Il faudrait demander l'avis de quelqu'un de compétent. Mais nous ne connaissons personne.

Charles : Mais si. On pourrait demander à Léon.

Emma : Ah oui ! C'est une bonne idée. Mais il va falloir aller à Rouen.

Charles : Je peux lui écrire.

Emma : Charles, ces choses-là ne se traitent pas par correspondance. Non, puisqu'il le faut, j'irai.

Charles (l'embrassant) : Comme tu es bonne (Chabrol 1998 : 1h 43m, 22s – 1h 44mn 00s).

Ici, la scène est composée d'un passage en style direct, d'une phrase en DIL (la phrase soulignée) et d'une phrase en discours narratif. La phrase en DIL permet la transition entre le discours direct et le discours narratif, mais qui est l'auteur des propos rapportés ? Est-ce Emma, désireuse de montrer la nécessité du déplacement à Rouen, ou Charles, ennuyé de traiter ses affaires par correspondance. Chabrol a opté pour la première hypothèse qu'il a développée et explicitée sous la forme d'un dialogue entre les deux époux Bovary. Dans ce cas, Chabrol prend parti et explicite ce qui n'était que suggéré chez Flaubert.

Le recours au dialogue entre les deux personnages est également utilisé par le réalisateur dans un autre cas où il s'avère extrêmement efficace :

On les regardait. Ils passaient et revenaient, elle immobile du corps et le menton baissé, et lui toujours dans sa même pose, la taille cambrée, le coude arrondi, la bouche en avant. Elle savait valser, celle-là ! Ils continuèrent longtemps et fatiguèrent tous les autres (Flaubert 1951 : 339-340).

Charles : Elle sait valser, celle-là !

Emma : Elle ne doit pas manquer d'occasions de s'entraîner ! (Chabrol 1998 : 21mn 46s – 21mn 50s.)

Ici, l'énonciateur de la phrase exclamative n'est pas précisé. Le lecteur l'attribuera aisément à Emma qui, venant de valser avec le vicomte, compare avec envie sa propre danse avec celle, beaucoup plus experte, de la jeune noble qui lui succède au bras de son cavalier. Pour rendre audible cette réflexion intérieure et lui donner tout son sens, Chabrol décide de la placer dans la bouche de Charles et d'inventer une réplique d'Emma explicitant ce qui reste suggéré chez Flaubert : l'amertume d'Emma face à cette jeune femme pour qui le faste et les fêtes semblent être choses quotidiennes. Cette interprétation est renforcée par le ton sur lequel la réplique d'Emma est prononcée.

### 3.2. Le DIL transformé en DN (pris en charge par le narrateur / la voix off)

À plusieurs reprises, Claude Chabrol choisit de faire intervenir une voix *off*, celle d'un narrateur semblant lire littéralement le texte de Flaubert.<sup>73</sup> Le réalisateur s'en explique ainsi : « J'ai utilisé une voix off à cinq ou six reprises parce qu'il y avait des choses qui en soi étaient sublimes – qui étaient sublimes par la langue et le pouvoir d'évocation – et il n'y avait vraiment pas d'autre façon de les dire » (Boddaert-De Biasi 1991: 50). La difficulté provient du fait que, là encore, le réalisateur doit opérer un choix et rompre l'ambiguïté instaurée par le DIL en le plaçant dans la bouche d'un narrateur, ce qui revient à transformer le DIL en DN.

<sup>73</sup> En réalité, comme le constate Jean-Marc de Biasi, le texte est considérablement simplifié. Seules quelques phrases ou membres de phrases sont repris textuellement, sonnante comme des vestiges de la narration flaubertienne.

Ainsi, si la dernière page du roman peut sans difficulté être imputée à un narrateur, voire à Flaubert lui-même, d'autres passages peuvent être interprétés de diverses manières. C'est le cas de ce célèbre passage de la première partie décrivant Charles :

La conversation de Charles était plate comme un trottoir de rue, et les idées de tout le monde y défilaient dans leur costume ordinaire, sans exciter d'émotion, de rire ou de rêverie. Il n'avait jamais été curieux, disait-il, pendant qu'il habitait Rouen, d'aller voir au théâtre les acteurs de Paris. Il ne savait ni nager, ni faire des armes, ni tirer le pistolet, et il ne put, un jour, lui expliquer un terme d'équitation qu'elle avait rencontré dans un roman (Flaubert 1951 : 328).

Ces quelques phrases peuvent être attribuées soit à un narrateur extérieur soit à Emma. Flaubert efface les frontières entre les différents types de discours, laissant ainsi au lecteur l'impression de pénétrer dans les âmes sans perdre le fil de la narration. Dans son film, Claude Chabrol fait le choix de réduire ce passage à une seule phrase confiée à la voix *off*, tout en intercalant deux phrases banales inventées par le scénariste et mise dans la bouche de Charles pour illustrer ce que le narrateur entend par « conversation plate comme un trottoir de rue » :

Le narrateur : La conversation de Charles était plate comme un trottoir de rue, (*Charles : Il va pleuvoir.*) et les idées de tout le monde y défilaient dans leur costume ordinaire, sans exciter d'émotion, de rire ou de rêverie. (*Charles : Enfin, je crois.*) (Chabrol 1991 : 14mn38s – 14mn 51s).

Dans la troisième partie du roman, Emma constate que ses amours extraconjugales ne lui apportent pas le bonheur auquel elle aspire. Le passage doit manifestement être attribué à Emma (la ponctuation et le style empreint d'oralité montrent que nous avons affaire au DIL). Cependant, comme souvent chez Flaubert, l'écrivain glisse des éléments qui lui sont propres et expriment une prise de distance par rapport au personnage. Ainsi, la description de l'amant idéal, tout en correspondant aux rêveries amoureuses d'Emma, sonne, par sa longueur et l'abondance des clichés, comme un commentaire ironique sorti tout droit de l'esprit amusé de l'écrivain lui-même : « un être fort et beau, une nature valeureuse, pleine à la fois d'exaltation et de raffinements, un cœur de poète sous une forme d'ange, lyre aux cordes d'airain, sonnante vers le ciel des épithalames élégiaques » (Flaubert 1951 : 550). Il est donc surprenant de constater que Claude Chabrol, au moment de reprendre ce passage, décide de l'écourter pour ne garder que les phrases qui sont indubitablement imputables à Emma mais qu'il place pourtant dans la bouche de la voix *off*.

N'importe ! elle n'était pas heureuse, ne l'avait jamais été. D'où venait donc cette insuffisance de la vie, cette pourriture instantanée des choses où elle

s'appuyait ?... Mais, s'il y avait quelque part un être fort et beau, une nature valeureuse, pleine à la fois d'exaltation et de raffinements, un cœur de poète sous une forme d'ange, lyre aux cordes d'airain, sonnante vers le ciel des épithalames élégiaques, pourquoi, par hasard, ne le trouverait-elle pas ? Oh ! quelle impossibilité ! Rien, d'ailleurs, ne valait la peine d'une recherche ; tout mentait ! (Flaubert 1951 : 550)

Le narrateur : Qu'importe ! elle n'était pas heureuse, ne l'avait jamais été. Rien, d'ailleurs, ne valait la peine d'une recherche ; tout mentait ! (Chabrol 1991 : 1h 49mn 57s – 1h 50mn 7s).

Ce choix s'avère très efficace. En effet, ce contraste entre l'oralité des deux phrases et la voix *off* qui les prononce permet de faire entendre, dans une certaine mesure, les deux voix du DIL, celle d'Emma et celle du narrateur.

Dans l'exemple suivant, le texte commence par une réflexion en DI (introduite par le verbe « songer » postposé) qui rapporte les pensées du personnage. Vient ensuite un membre de phrase en DIL ambigu (« Elle ne haïssait personne, maintenant »), suivi d'un passage clairement pris en charge par le narrateur (Emma est le sujet du dernier membre de phrase et le passage comporte une métaphore et une comparaison). Pourtant, dans le film de Claude Chabrol, ce passage est entièrement confié à la voix *off* :

Elle en avait fini, songeait-elle, avec toutes les trahisons, les bassesses et les innombrables convoitises qui la torturaient. Elle ne haïssait personne, maintenant ; une confusion de crépuscule s'abattait en sa pensée, et de tous les bruits de la terre Emma n'entendait plus que l'intermittente lamentation de ce pauvre cœur, douce et indistincte, comme le dernier écho d'une symphonie qui s'éloigne (Flaubert 1951 : 582).

Elle en avait fini, songeait-elle, avec toutes les trahisons, les bassesses et les innombrables convoitises qui la torturaient. Elle ne haïssait personne, maintenant ; une confusion de crépuscule s'abattit en sa pensée, et de tous les bruits de la terre Emma n'entendait plus que l'intermittente lamentation de ce pauvre cœur, douce et indistincte, comme le dernier écho d'une symphonie qui s'éloigne (2h 10mn 22s – 2h 10mn 45s).

Ici, ce choix peut paraître de prime abord beaucoup moins efficace que précédemment. En cessant de raconter l'histoire pour lire littéralement le roman de Flaubert, la voix *off* fait sortir le film de l'art cinématographique pour le ramener à ses origines littéraires. En même temps, par son unité sonore, elle simplifie la structure narrative du texte. Cependant, les éléments visuels viennent compenser cette faiblesse apparente : le regard songeur d'Emma agonisante et sa caresse sur la tête de Charles exploré permettent

en quelque sorte de lire les réflexions prises en charge par la voix *off* dans les yeux et l'attitude de l'actrice. Ainsi, à la confusion ou communion des instances narrative, trait caractéristique du texte original, le réalisateur substitue la communion de la voix et du regard, procédé propre à l'art cinématographique.

Plus rare, la transformation du DIL en discours pris en charge par une voix extérieure (voix *off*) n'est donc pas un traitement cinématographique moins efficace que la transformation du DIL en DD. À défaut de pouvoir conserver l'ambiguïté dans laquelle se loge parfois l'ironie flaubertienne, il permet parfois d'instaurer un certain degré de polyphonie s'en rapprochant.

### 3.3 Le DIL, discours traduisible par des éléments non verbaux ?

Le dernier procédé que le réalisateur aurait pu utiliser pour transcrire les passages où le DIL exprime les pensées des personnages plus qu'un discours effectivement prononcé est le recours à des images présentées comme les images mentales des personnages. Par exemple, le long passage en DIL (deuxième partie, chapitre 12) où le lecteur est introduit dans les pensées les plus intimes de Charles et d'Emma, totalement opposées les unes aux autres, aurait pu être conservé dans le film sous la forme d'images muettes plus ou moins explicites semblant extraites de l'esprit des personnages ou, au moins, par un plan sur un regard expressif de chacun des deux acteurs susceptible d'éveiller l'imagination du spectateur. Or, ce n'est pas le cas. Ce passage si célèbre est totalement absent du film où nous passons directement de la phrase « Jamais M<sup>me</sup> Bovary ne fut aussi belle qu'à cette époque » (Flaubert 1951 : 469) à la visite d'Emma à Monsieur Lheureux. Pas de traces de ces rêves et pensées non plus dans les autres scènes précédant la rupture entre Emma et Rodolphe. Ainsi, dans le film de Chabrol, le contenu du DIL est exprimé soit sous la forme d'un discours direct pris en charge par un ou plusieurs personnages soit sous la forme d'un discours narratif confié à une voix *off*. Son rôle de transmetteur des pensées et rêves intérieurs des personnages disparaît complètement.

## 4 CONCLUSION

Comme nous avons pu le voir, dans le film de Claude Chabrol, le discours indirect libre (DIL), l'un des procédés narratifs très usités par Flaubert, doit faire l'objet d'un traitement minutieux où le réalisateur aura recours à des procédés très divers. Pour résumer, nous pouvons dire qu'il doit être converti soit en discours direct (DD) soit en discours narratif (DN). Les procédés visuels, par lesquels sont rendues de nombreuses descriptions, ne sont que très peu utilisés pour transcrire les passages en DIL, ce qui semble montrer que le réalisateur perçoit ce dernier comme relevant essentiellement du discours et devant comme tel être attribué soit à un ou plusieurs personnages soit

au narrateur (voix *off*). Bien que Claude Chabrol ait fait preuve d'une grande finesse et d'une compréhension parfaite du style flaubertien, le passage du roman à l'écran aboutit inmanquablement à des simplifications et déformations de l'œuvre littéraire. C'est ce qui se produit avec la transposition du DIL où la disparition presque entière de l'ambiguïté énonciative semble inévitable.

En dehors de la simplification de l'intrigue à laquelle Chabrol a été contraint par la nécessité de ne pas dépasser le cadre temporel d'un long métrage ordinaire, nous aurions pu également parler du devenir à l'écran d'autres éléments tels que les images poétiques (métaphores, comparaisons) ou l'ironie flaubertienne. Toutes les analyses montrent bien – si tant est qu'il soit nécessaire de le prouver – que l'adaptation de l'œuvre littéraire à l'écran n'équivaut pas à un roman illustré et que, de son côté, l'œuvre littéraire n'est pas un mauvais film sans images, contrairement à ce que semblent souvent le penser les lycéens et étudiants du début du XXI<sup>e</sup> siècle. Ce sont deux formes d'art distinctes, au fonctionnement narratif très différent, qui ont toutes deux leur intérêt propre et ne sont en aucun cas interchangeables. C'est pourquoi, il ne paraît pas toujours très opportun de les confondre en les enseignant ensemble à l'aide des adaptations cinématographiques des œuvres littéraires. Seul un public avisé d'élèves ayant appris à lire une œuvre littéraire et à apprécier une œuvre cinématographique pourra se former une opinion éclairée concernant la transposition d'un art dans l'autre. Une confrontation anticipée ne peut mener qu'à la confusion des genres et à une approche superficielle de la littérature comme du film.<sup>74</sup>

## BIBLIOGRAPHIE

### 1.

CHABROL, Claude [réalisateur], 1991 : *Madame Bovary*. [Long métrage disponible en DVD ou en dix parties sur Youtube.]

FLAUBERT, Gustave, 1951 : *Madame Bovary*. In : Œuvres, tome I, Paris : Gallimard, coll. La Pléiade.

### 2.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline, 1992 : « Repères dans le champ du discours rapporté ». *L'Information grammaticale*, n° 55, 38-42, n° 56. 10-15.

---

74 En ce sens, nous sommes en désaccord avec Gilles Visy, spécialiste des relations entre la littérature et le cinéma, qui préconise l'utilisation des adaptations pour rapprocher les œuvres littéraires du public scolaire. Plus exactement, nous pensons qu'il convient d'adopter une attitude pragmatique en fonction des caractéristiques des œuvres littéraires concernées. Si Balzac peut être avantageusement présenté à l'aide des adaptations cinématographiques de ses œuvres, un grand styliste comme Flaubert, lui, ne pourra que souffrir de cette présentation qui placera l'intrigue au premier plan et passera sous silence le style, élément fondamental chez ce romancier.

- BODDAERT, François / De Biasi, Pierre-Marc et al., 1991 : *Autour d'Emma. Madame Bovary, un film de Claude Chabrol avec Isabelle Huppert*, Paris : Hatier.
- CERQUIGLINI, Bernard, 1984 : « Le style indirect libre et la modernité ». *Langages*, n° 73. 7-16.
- COHN, Dorrit, 1981 : *La Transparence intérieure. Modes de représentation de la vie psychique dans le roman*. Paris : Seuil.
- DUCROT, Oswald, 1980 : *Le Dire et le Dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- GENETTE, Gérard, 1982 : *Palimpsestes*. Paris : Seuil.
- GOTHOT-MERSCH, Claudine, 1983 : « La parole des personnages ». Gérard Genette, Tzvetan Todorov [dir.], *Travail de Flaubert*. Paris : Seuil. 199-221.
- HAILLET, Pierre Patrick, 2002 : *Le conditionnel en français : une approche polyphonique*. Paris : Ophrys.
- ROSIER, Laurence, 1999 : *Le discours rapporté: histoire, théories, pratiques*. Bruxelles-Paris : Duculot.
- VISY, Gilles, 2004 : « Emma & Chabrol. Adaptation et dérision d'un bovarysme très bourgeois ». Cadrage mars/avril 2004. Disponible en ligne : <http://www.cadrage.net/dossier/bovary.htm>
- VISY, Gilles, s. a. : « Le cinéma comme stratégie didactique de la perception du roman balzacien ». De la plume à l'écran, site internet sur l'adaptation de la littérature au cinéma créé par Gilles Visy ([http://gvisy.free.fr/article.php3?id\\_article=48](http://gvisy.free.fr/article.php3?id_article=48)).
- ROSIER, Laurence, 2008 : *Le discours rapporté en français*. Paris : Ophrys.
- THIBAUDET, Albert, 1935 : *Gustave Flaubert*. Paris : Gallimard.
- ULLMANN, Stephen, 1964 : *Style in the French Novel*. New-York : Barnes & Noble.

## POVZETEK

### **Obravnava Flaubertovega polpremega govora v filmu *Madame Bovary* Clauda Chabrola**

V članku avtorica preučuje obravnavo Flaubertovega polpremega govora v filmu *Madame Bovary* Clauda Chabrola. Pretvorba polpremega govora bodisi v premi govor bodisi v pripoved zunanjega pripovedovalca (z glasom v offu) je neizbežna, a je posebej delikatna, kadar je polpremi govor dvoumen oz. večglasen. V teh primerih je francoski filmski ustvarjalec pogosto našel učinkovite rešitve, s katerimi se je s filmskimi sredstvi približal Flaubertovemu slogu. Kljub temu pa ostaja jasno, da vodi vsaka priredba literarnih mojstrov in v osiromašenje predloge. Zato morajo učiteljji učencem jasno povedati, da gledanje filmske priredbe vrhunskega romana nikakor ne more nadomestiti branje samega literarnega dela. Literatura in film sta različni umetnosti, ki ju je treba predstavljati neodvisno ena od druge. V tem kontekstu filmske priredbe literarnih del morda niso najbolj primeren pedagoški material.

**Ključne besede:** Gustave Flaubert, Claude Chabrol, Madame Bovary, polpremi govor, literatura in film

## ABSTRACT

**Transformation of Flaubert's Free Indirect Speech in Film Adaptation *Madame Bovary* by Claude Chabrol**

The paper deals with the transformation of Flaubert's free indirect speech in the film *Madame Bovary* by Claude Chabrol. Conversion of free indirect speech into direct speech or into narration by an external narrator (voice-over) cannot be avoided, it does, however, pose many problems because of the potential ambiguousness (polyphony) of free indirect speech. In such cases, Chabrol often finds effective solutions which bring the film closer to Flaubert's style. Nevertheless, it remains clear that film adaptations of literary masterpieces entail serious losses. Therefore teachers must convince students that film adaptations of high-quality literature can never replace literary works themselves. Literature and film are two different media, based on distinct types of artistic expression, and should be presented as such to students. As a consequence, film adaptations of literary masterpieces should not uncritically be considered as the most suitable material in all teaching contexts.

**Key words:** Gustave Flaubert, Claude Chabrol, *Madame Bovary*, free indirect speech, literature and film



**Lucía Ramallo Cuesta**  
Instituto Cervantes Ljubljana  
lucia.ramallo@gmail.com

UDK [811.134.2'243:316.7]:37.091.3  
DOI: 10.4312/vestnik.5.145-164

## **INTERCULTURALIDAD Y CONCIENCIA SOCIAL EN EL AULA DE E/LE COMO SOLUCIÓN A LOS CONFLICTOS, AL PREDOMINIO DE UNAS CULTURAS SOBRE OTRAS**

Cuando dos personas de distintas culturas se encuentran y utilizan una lengua que para uno de ellos es la nativa y para el otro, extranjera, corren el riesgo de estar hablando los dos en una lengua y pensando cada uno en la suya. (Miquel, 2004: 2).

### **1 INTRODUCCIÓN**

El proceso de la globalización económica, cultural, social y tecnológica que experimentamos a nivel mundial, con más intensidad durante las últimas décadas, conlleva unas transformaciones que importan una homogeneización general, según afirma L. Hidalgo, contradictoria al futuro de diversidad y pluralidad que deberíamos perseguir. Esta incongruencia justifica una propuesta intercultural, ya que en el actual entorno internacional en el que nos encontramos, afortunadamente también gozamos de mayor sensibilización hacia la pluralidad cultural, somos más conscientes de las desigualdades e injusticias existentes y, en consecuencia, agentes responsables de su evolución. Si consentimos que perdure o se acreciente el predominio de unas culturas sobre otras, implícitamente aceptamos la inferioridad de las más perjudicadas, contribuimos a que se acentúe el distanciamiento entre ellas y toleramos, en cierto modo, las consecuencias negativas de este predominio, como la violencia, el desprecio, el racismo, la xenofobia o la discriminación, por nombrar alguna de ellas.

En Yugoslavia, por ejemplo, convivían diferentes culturas, y aún hoy, después de su desintegración, sigue habiendo tensiones de diversa índole entre los diferentes pueblos que la formaron.

En primer lugar hemos de reconocer la diversidad cultural, y ello supone reconocer asimismo los abusos de poder y todos los conflictos que surgen, pues sólo así podremos combatirlos. A continuación, debemos analizar y valorar la riqueza que esa convivencia entre diferentes culturas nos aporta, así como fomentar el respeto como núcleo básico de las relaciones interculturales.

## 2 INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

La interculturalidad es una relación que se mantiene entre diferentes culturas, por ello, hemos de definir en primer lugar a qué nos referimos con el término *cultura*, que sería el conjunto de formas de expresión que incluye, además de la expresión artística, unos hábitos adquiridos, unas pautas de conducta, una manera de concebir el mundo, de hablar, de comunicarse, de comportarse, de sentir. Por ende, todos los individuos somos cultura, la hacemos y la transmitimos. Los estudiantes de una lengua extranjera necesitan conocer la cultura en la que esa lengua se ve inmersa para poder desenvolverse con éxito en la sociedad en cuestión, deben contar con un conocimiento de esas pautas para poder interpretar las conductas y descifrar los significados que les son, por defecto, ajenos.

El trabajo de N. Sans y L. Miquel (2004: 4-5) diferencia entre tres tipos de culturas:

- La *Cultura con mayúsculas* engloba aspectos como la historia, el sistema político, las instituciones, el arte o el folklore.
- La *cultura a secas* abarca todo lo pautado, lo que no se ha dicho, se refiere al conocimiento operativo del que disponen los nativos para orientarse en situaciones concretas y para desenvolverse adecuadamente en prácticas culturales cotidianas.
- La *kultura con k* se relaciona con la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente de manera adecuada y adaptándose a él.

L. Hidalgo diferencia claramente los términos pluriculturalismo, multiculturalismo e interculturalismo. La *pluriculturalidad* define a una región en la que confluyen diferentes culturas, pero no se refiere a las relaciones que los diferentes colectivos mantienen entre sí. La *multiculturalidad* sí señala un respeto entre los diversos grupos culturales que conviven, pero no denota el fomento de la relación entre dichos grupos, ya que ese respeto no se traduce necesariamente en un esfuerzo por reducir las desigualdades sociales de quienes sufren injusticias. Es más, puede representar la tolerancia a prácticas o tradiciones que atenten contra los derechos humanos, como por ejemplo, la condena a la lapidación. La *interculturalidad*, al igual que la pluriculturalidad o la multiculturalidad, supone el reconocimiento y el respeto de la diversidad, pero además implica el establecimiento de un diálogo dentro de esa sociedad diversa, busca fomentar una conducta activa, favorecer un intercambio que nos enriquezca como individuos y como sociedades, partiendo de la base de una igualdad indiscutible de todos los seres humanos. No persigue únicamente la tolerancia y el respeto hacia lo diferente, ni pretende reducir las diferencias entre culturas, sino que va más allá. La interculturalidad a la que nos referimos aboga por dejar muy claras las diferencias entre unos y otros colectivos; a través del diálogo intercultural y del desarrollo de la conciencia social se desea desintegrar las injusticias que sufren las culturas más desfavorecidas, eliminar todo signo de desigualdad, discriminación, marginación, separación o asimilación. Uno de sus pilares básicos es que afronta el conflicto como un hecho positivo real, no lo niega,

sino que lo considera un necesario motor de cambio. Todas las culturas deberían convivir en igualdad de condiciones, algo que, lamentablemente, dista mucho de la realidad actual.

La interculturalidad, por tanto, debe ser un objetivo, un:

proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales, en un intento por romper con la historia hegemónica de una cultura dominante. (C. Walsh, en L. Hidalgo).

Si como seres humanos tenemos una gran responsabilidad, mayor aún es la que nos otorga nuestra condición de educadores. No podemos ignorar el carácter cultural de nuestra profesión; enseñar una lengua extranjera debe, ineludiblemente, favorecer el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes.

Como algunos teóricos han definido, la competencia intercultural es la habilidad para actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas vinculadas a personas de otras culturas, es la habilidad necesaria para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz y acorde a las múltiples identidades de los participantes.

La cultura es una conducta aprendida, adquirida, ello significa que se puede enseñar y aprender. No debemos olvidar que el conocimiento del mundo se adquiere según los parámetros de la lengua materna, y no por defecto con los parámetros de una segunda lengua o una lengua extranjera; este aspecto es el que hace necesario su tratamiento en el aula como un elemento más del currículo. Para lograrlo, los alumnos deben ver favorecida su curiosidad por lo desconocido, deben gozar de la oportunidad de desarrollar estrategias de observación y reflexión, tanto de su mundo interior como del que los rodea.

La observación y el análisis de sí mismos se relacionan con su propia identidad; es imprescindible que conozcan su identidad cultural, que la acepten, que la valoren, que no la rechacen, que estén orgullosos de ella, que la defiendan y que se sientan libres de compartirla. La observación y el análisis de los demás se relacionan con la convivencia, con la interacción con otras personas, con el reconocimiento del otro, también llamado *alteridad*. La identidad propia se extrapola consecuentemente a una identidad grupal compartida, y el refuerzo de esta última es especialmente esencial para los componentes de las culturas más perjudicadas.

Cuando estas bases están bien fijadas, es el momento de abrirse a otras identidades culturales, conocidas o desconocidas, evitando caer en juicios de valor por el mero hecho de ser diferentes.

Conocer en profundidad al otro nos ayuda a desmontar los estereotipos, nos obliga a plantearnos interpretaciones alternativas, en definitiva, nos invita a cambiar, a mirar el mundo desde sus ojos, desde otras perspectivas posibles e igual de respetables.

La interculturalidad no es un concepto que abarque únicamente el ámbito académico. Evidentemente, para obtener efectos palpables con un cambio en el enfoque educativo, este debe ir acompañado de un cambio social y político.

### 3 LA COMPETENCIA CULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Con el término de *competencia lingüística*, en los años setenta N. Chomsky quiso hacer frente al enfoque conductista de la adquisición del lenguaje, explicándolo como el saber lingüístico que tienen todos los hablantes de su propia lengua y gracias al cual pueden combinar el léxico, la morfología y la sintaxis para producir y comprender oraciones con sentido.

Este concepto se reducía al ámbito lingüístico, y por ello H. Hymes, a finales del s.XX, -partiendo de estudios antropológicos, sociológicos, etnográficos y psicolingüísticos, entre otros- propuso el concepto de la *competencia comunicativa*, que se ampliaba a elementos contextuales incidiendo en la pragmática, en el conocimiento de las reglas de uso de la lengua. Empleando este concepto, los lingüistas determinaron la lengua como elemento integrado en la sociedad y en la cultura de las comunidades, la necesidad de conocer el uso de la lengua además de su gramática para lograr una comunicación eficaz en diferentes contextos, ya que los hablantes disponen de un conocimiento compartido y de unos códigos de conducta según los cuales efectúan sus intercambios comunicativos. Todas estas conclusiones derivaron en lo que se conoce como el *enfoque comunicativo*.

Ya en 1980, M. Canale y M. Swain disgregaron la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Así se produjo una revolución en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, ya que había que replantearse qué contenidos y qué destrezas debían aprender los estudiantes. Estas subcompetencias han seguido ampliándose con el paso de los años, y actualmente el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, redactado por el Consejo de Europa en 2001, hace referencia a la competencia comunicativa, que engloba un componente lingüístico, uno sociolingüístico y uno pragmático. La define siguiendo parámetros socioculturales de la siguiente manera:

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia. (Consejo de Europa, 2002: 13/14).

Las conclusiones señalan que la competencia sociocultural o intercultural se hace imprescindible en la enseñanza de lenguas. Un error gramatical es perdonable, se achaca a un desconocimiento lingüístico concreto; sin embargo, un error sociocultural es más difícil que sea reconocido como tal y puede generar malentendidos que dificulten las relaciones, ya que puede ser erróneamente interpretado, relacionado con patrones de conducta que no encajan adecuadamente en un contexto comunicativo concreto.<sup>75</sup>

A. van Hoof, H. Korzilius y B. Planken definen la conciencia intercultural como la capacidad de reconocer la existencia de diferencias y analogías entre la propia cultura y las culturas de otras gentes y pueblos, conciencia que se manifiesta a través de la habilidad de “descentrarse” y abandonar una perspectiva etnocentrista y ser capaces de acercarse a la perspectiva de los otros interlocutores, de la otra cultura (relativismo cultural).

Según M. Galindo, esta habilidad se aborda de manera insuficiente en la docencia de lenguas extranjeras, a pesar de tener, en ocasiones, más relevancia en la comunicación que el propio dominio del sistema gramatical. Por lo general, se presta especial atención a la Cultura con mayúsculas en detrimento de aspectos muy importantes como las presuposiciones, los sobreentendidos y otras pautas de conducta que definen los intercambios comunicativos dentro de cada comunidad de habla.

#### 4 DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA Y PILOTAJE

El desarrollo paralelo de la competencia intercultural es un proceso largo y constante que ineludiblemente acompaña al aprendiente en los contactos que va manteniendo con la lengua meta. Es por ello que, como profesores de lengua extranjera, no debemos descuidar la atención a esta realidad y sí ejercer un rol mediador, favorecer el desarrollo de nuevas estrategias para que nuestros alumnos logren ser hablantes interculturales.

El aprendizaje más efectivo de todos, el que no se desvanece con el paso del tiempo, es aquel que se basa en el reconocimiento de la intencionalidad comunicativa del emisor, el que exprime y disfruta esa curiosidad por acercarse a lo desconocido. Para lograrlo, los docentes deben procurar que las situaciones comunicativas presentadas en clase sean

<sup>75</sup> Por ejemplo, si un español tutea a un desconocido en Eslovenia, esto será seguramente interpretado como una falta de respeto, ya que el esloveno lo puede interpretar con sus códigos de conducta y no con los del hablante nativo de español, quien probablemente tiene la intención de demostrar cierta cercanía con su interlocutor o mera informalidad, y este choque generará una frustración innecesaria e incómoda para el hablante no competente interculturalmente. Lo mismo ocurre si un extranjero le da dos besos a un esloveno desconocido en el acto de presentación; aunque esto suceda en un contexto informal, el choque cultural para ambos, si estos son desconocedores del rito de las presentaciones en ambas sociedades, podría ser incómodo o traumático, ya que serán incapaces de descifrar las verdaderas intenciones de su interlocutor. Si por el contrario han desarrollado estrategias y cuentan con la apertura de miras que implica la interculturalidad, la situación puede ser incluso divertida, y se hará un esfuerzo por conocer las costumbres desconocidas para llegar a una correcta interpretación o descodificación de las intenciones y de los significados.

muy naturales, que sean o pudieran ser reales; de esta manera, acercamos el mundo real a los alumnos, quienes así tienen la oportunidad de observarlo, de interactuar con él y, por consiguiente, de aprenderlo.

A continuación, presento una unidad didáctica que pretende llevar toda esta teoría a la práctica, un proyecto que busca despertar en los alumnos de E/LE el interés por el desarrollo de las habilidades interculturales y de la conciencia social. Se llevó a cabo en el Instituto de Secundaria Jože Plečnik de Liubliana en mayo de 2008.

#### **4.1 Justificación**

La unidad que fue programada y puesta en práctica trata la diversidad cultural de las sociedades y propone la interculturalidad como solución a los conflictos que inevitablemente aparecen entre las minorías culturales y la mayoría dominante.

Este fue el tema elegido por varios motivos. En primer lugar, porque durante el siguiente curso escolar se llevaría a cabo un proyecto con financiación de la Unión Europea, proyecto cuyo eje central sería el concepto de interculturalidad y que intentaría despertar la conciencia social de los alumnos así como su reflexión sobre su propia conducta en relación con dicho asunto. Por otro lado, aunque Eslovenia sea un país joven y de pequeña superficie, engloba una considerable diversidad social, ya presente en la antigua Republica Federal Socialista de Yugoslavia dada su naturaleza, diversidad que también quedaba reflejada en el centro de estudios donde se llevó a cabo el proyecto. Además, hay ocasiones en las que las diferencias culturales crean conflictos en detrimento de la conciencia grupal, aspecto que también se intentó mejorar tras la reflexión propuesta en esta unidad.

La unidad traspasó las fronteras de la asignatura de Español como lengua extranjera y se desarrolló de forma interdisciplinar junto a las asignaturas de Esloveno y Sociología. Esta decisión radicó, por un lado, en la necesidad de profundizar en los conocimientos que tienen los alumnos sobre su propia identidad cultural y sobre la realidad social en la que están inmersos, y por otro, en el deseo de extrapolar los beneficios que reportaría la consecución de los objetivos a otros campos, otorgando así un carácter de amplitud y relevancia a todo el proceso de reflexión.

Como tarea final se eligió la redacción de un texto argumentativo por ser esta práctica una de las que les creaba mayores problemas a los alumnos del grupo meta. Al finalizar el cuarto curso, las pruebas que deberían superar para acceder a la universidad también incluyen la redacción de un texto escrito en varias asignaturas. Los alumnos del grupo meta no estaban acostumbrados a escribir redacciones en español; por un lado, eran muy imaginativos y capaces de reunir numerosas e interesantes ideas, pero por otro, aún no habían desarrollado sus estrategias de escritura en cuanto a la selección y esquematización de dichas ideas y no tenían en cuenta los criterios con los que sus textos eran evaluados. Por ello sus escritos eran, en general, bastante confusos y desor-

denados y no reunían los requisitos mínimos esperados, ni los textos que producían en español ni los que producían en esloveno.

En la última fase de la unidad se les propusieron varios títulos relacionados con la interculturalidad para que eligiesen el que deseaban desarrollar.

En el proceso de desarrollo de la tarea final, los propios alumnos fueron quienes evaluaron la primera versión de los textos que escribieron sus compañeros. Con la retroalimentación y las sugerencias justificadas que cada alumno recibió de uno de sus compañeros, pudieron reformular su texto e intentar conseguir una mejor adecuación a los criterios de evaluación que se les facilitaron, después de lo cual tuvieron la oportunidad de autoevaluar su trabajo siguiendo esos mismos criterios. Además, pudieron realizar una evaluación de su actuación y de la práctica docente durante el desarrollo de toda la unidad, así como de las actividades realizadas y las dinámicas propuestas y de los materiales empleados. Con ello se pretendía, por un lado, incrementar la autonomía de los alumnos en el proceso de aprendizaje y su responsabilidad sobre el mismo, desmitificando la figura del profesor como único posible evaluador del proceso y del resultado, y por otro, que el propio profesor pudiera reflexionar sobre la adecuación de sus decisiones e intentar obtener información útil para su evolución profesional.

Considerando las necesidades y los intereses del grupo meta, y con el beneplácito de su profesora habitual de Español, decidí unir ambas cuestiones: la reflexión sobre la realidad social y sobre su actuación en relación con ella y la correcta redacción de un texto escrito, para la cual se trabajó el desarrollo de las estrategias de escritura.

Al finalizar la unidad, como postarea se propuso la creación de una revista que reuniese tanto sus textos finales como otras posibles ideas que ellos mismos decidieran.

## **4.2 Descripción del grupo meta y marco institucional**

El grupo al que fue dirigida la unidad programada estaba formado por 30 estudiantes eslovenos, de 16 y 17 años, que cursaban el tercer año de la enseñanza secundaria. Asistían a 3 sesiones semanales de 45 minutos, sumando un total de 105 horas anuales. Al finalizar el tercer curso se esperaba que hubieran alcanzado un nivel entre A2 y B1 (la educación secundaria eslovena aún no delimita claramente estos límites). Además de español, todos los alumnos del grupo meta estudiaban también inglés.

En ese curso académico, 2007-2008, el sistema se preparaba para una reforma educativa que, entre otras novedades, proponía el desarrollo de una enseñanza interdisciplinaria; por ello se procuraba, siempre que fuera posible, diseñar unidades didácticas en las que confluyeran varias asignaturas en torno a un tema común. Los alumnos, por tanto, ya estaban familiarizados con esta práctica, aunque los proyectos interdisciplinarios que habíamos desarrollado hasta entonces no se habían prolongado más de una o dos sesiones.

### 4.3 Planificación y desarrollo

#### 4.3.1 Objetivos generales

- Motivar a los alumnos para que participen en las situaciones de comunicación en español que se les proponen.
- Facilitar el desarrollo de sus estrategias de escritura.
- Fomentar el autoanálisis, tanto de su actuación como alumnos como de su actitud personal dentro y fuera del aula.
- Dar al alumno autonomía tanto para detectar algunas de sus carencias estratégicas y los logros que ya han alcanzado como para analizar sus propias necesidades y preferencias, haciéndose así responsable de su proceso de aprendizaje. Con este objetivo, se pretende además dar autoridad al alumno para autoevaluarse y evaluar a sus compañeros, descentralizando la figura del profesor.
- Reconocer el valor del aprendizaje en grupo y la función que desempeñan los compañeros y el profesor en el proceso.

#### 4.3.2 Contenidos

##### 4.3.2.1. Lengua y comunicación. Contenidos funcionales:

- a) Expresar conocimientos, opinión, argumentos y conclusiones sobre:
  - La cultura eslovena vista desde distintas perspectivas: la literatura, la música, las costumbres, las características personales más comunes, etcétera.
  - La diversidad cultural en España.
  - Las relaciones entre personas de diferentes culturas y las características, los orígenes y las causas de los conflictos que suelen aparecer entre mayorías y minorías culturales que conviven en un mismo lugar.
  - Su relación con personas de otras culturas, tanto en Eslovenia como en el extranjero.
  - Su conocimiento del mundo.
- b) Sentimientos, deseos y preferencias:
  - Expresar gustos y preferencias en relación con otras culturas y justificarlos.
- c) Planificación, organización, revisión y evaluación del discurso escrito:
  - Desarrollar una lluvia de ideas previa.
  - Seleccionar las ideas que se quieren incluir en el texto.
  - Organizarlas y desarrollar un esquema previo.
  - Redactar un primer borrador considerando los criterios de evaluación y otros aspectos.
  - Relacionar elementos y partes del discurso argumentativo: algunos conectores argumentativos.



- Evaluar el trabajo de un compañero, comentar con él nuestras conclusiones y la justificación de la evaluación en cada apartado. Conocer la evaluación que otro compañero realizará de nuestro texto y la justificación de la misma.
- Redactar una nueva versión del texto teniendo en consideración, si lo desean, los comentarios del compañero.

#### 4.3.2.2. Lengua, cultura y sociedad. Contenido temático:

- a) La cultura eslovena. La influencia de nuestra cultura en nuestras creencias.
- b) La realidad cultural de la sociedad en la que viven.
- c) La diversidad cultural en España.
- d) La necesidad de adaptación a la nueva realidad multicultural y posibles maneras de hacerlo.

#### 4.3.2.3. Lengua y aprendizaje. Contenido pedagógico:

- a) Desarrollo del proceso de aprendizaje:
  - Conexión de los nuevos conocimientos con los anteriores.
  - Control y autoevaluación del proceso de aprendizaje.
  - Búsqueda de ocasiones de práctica del idioma.
  - Asunción de riesgos en la práctica del idioma.
  - Actitud positiva ante la presencia del error.
- b) Desarrollo de la cooperación en el aprendizaje:
  - Realización conjunta de tareas de comunicación.
  - Realización conjunta de análisis de comportamientos y expresión de opiniones.
- c) Planificación del estudio:
  - Fijación y negociación de los objetivos de las distintas actividades que se realizan en clase.
  - Identificación y negociación de las técnicas y de los procedimientos más efectivos.
- d) Autoevaluación de los objetivos fijados y de las estrategias que se utilizan.
- e) Comprensión y asimilación del sistema formal:
  - Contrastar los rasgos del español con los de la lengua propia.

### 4.3.3 Muestra de sesiones y actividades

A continuación, ofrezco la enumeración de las sesiones que se mantuvieron y sus objetivos generales y socioculturales. Dentro de ellas, he seleccionado sólo algunas de las actividades propuestas que describo brevemente<sup>76</sup>, y reflejo únicamente los objetivos socioculturales perseguidos con cada una.

<sup>76</sup> Algunas de las actividades son adaptaciones de materiales propuestos en la unidad didáctica *Somos iguales, somos diferentes*. (Grupo de profesores de Educación Compensatoria de la Subdirección territorial Madrid/Oeste).

## **1ª SESIÓN. INTRODUCCIÓN AL TEMA: “LA INTERCULTURALIDAD”**

*Objetivos generales y socioculturales:* Presentar la realidad intercultural en el mundo. Reflexionar sobre la interculturalidad de la sociedad española y de la sociedad eslovena. Motivar su participación activando los conocimientos que ya tenían sobre la sociedad española, dándoles la oportunidad de reflexionar sobre su propia actuación ante personas de otros países u otras culturas y sobre la conducta de los eslovenos en general. Reflexionar sobre las ventajas de aprender la lengua del país en el que se está. Presentar la música de Manu Chao y su preocupación por la marginación y la discriminación de muchas de las minorías culturales. Presentar la realidad intercultural española y hacerles conscientes de las características de su sociedad. Reflexionar sobre los aspectos que nos atraen de otras culturas y lo enriquecedor que resulta conocerlas.

### **Audición de la canción “Clandestino” de Manu Chao y visualización simultánea de una presentación con imágenes que la ilustraban**

*Objetivos:* Motivar visualmente a los alumnos para llevarlos a la reflexión sobre la enorme diversidad de razas y culturas en el mundo e introducir o repasar algunos conceptos relacionados con la inmigración y la desigualdad social (*papeles, pena, ley, clandestino, ilegal, etcétera*).

### **Lectura de un texto que presentaba la realidad social y el pluralismo sociocultural histórico español**

*Objetivos:* Activar los conocimientos previos de los alumnos, sensibilizarlos sobre la realidad multicultural, tanto a nivel mundial como en España, y favorecer la reflexión sobre la existencia de conflictos entre mayorías y minorías. Contextualizar algunos de los conceptos aparecidos en las actividades previas, como *conflicto, cultura dominante, convivencia, mestizaje, solidaridad, mutuo, barreras, etcétera*.

### **Reflexión y debate**

*Objetivos:* Poner en práctica los conceptos presentados, expresar su opinión en relación con el tema y conocer la opinión de los demás compañeros.

Trabajaron en grupos de 3 o 4 alumnos; uno de ellos asumía el papel de coordinador y planteaba las preguntas, mientras otro resumía las ideas principales que posteriormente expondría el grupo al resto de la clase. Ambos, además, participaban activamente en el debate. Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

*¿Qué sabes de la interculturalidad en España?*

*¿Hay muchas culturas en Eslovenia? ¿Cuáles? ¿Cómo conviven?*

*¿Conoces a alguien de otra cultura? ¿En la clase? ¿Y en la escuela? ¿Y en tu familia?  
¿Cómo convivís?  
¿Cómo reaccionas ante los inmigrantes?  
¿Cómo reaccionan otras personas ante la inmigración? ¿Y la sociedad?  
¿Es fácil para los extranjeros vivir en Eslovenia? ¿Por qué? ¿Para todos igual? ¿Por qué?  
Los extranjeros que viven aquí, ¿hablan esloveno?  
¿Te parece interesante conocer otras culturas? ¿Por qué?  
¿Qué costumbre te gustaría adoptar de otra cultura?*

## **2ª SESIÓN. REFLEXIÓN SOBRE LA IDENTIDAD CULTURAL Y LAS DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN DE LOS INMIGRANTES**

*Objetivos generales y socioculturales:* Facilitar la reflexión sobre las diferentes dificultades a las que se enfrentan los extranjeros en Eslovenia y los eslovenos en el extranjero, sobre su propia actuación ante personas de otros países o de otras culturas, sobre las características de su propia cultura y sobre cómo intentarían mantener su identidad cultural en una hipotética estancia duradera en el extranjero.

### **Breve expresión escrita**

Para invitar a los alumnos a reflexionar sobre su propia identidad cultural, se les propuso que respondieran por escrito a las siguientes cuestiones:

*Como esloveno en Eslovenia y perteneciente a la cultura mayoritaria del país, ¿qué puedo hacer para mejorar la integración de los extranjeros?*

*Imaginate que consigues un puesto importante en la Comisión Europea en Bruselas. El contrato laboral es indefinido y decides ir a vivir allí con tu familia. ¿Cómo intentarías mantener tu identidad cultural?*

*¿Qué aspecto/s de nuestra cultura nos diferencia/n a los eslovenos de las demás culturas?*

### **Proyección de un documental**

**Objetivos:** Presentar experiencias ajenas para que tomasen consciencia de la magnitud de las dificultades de integración de miembros de una cultura minoritaria en la sociedad de la cultura dominante.

Se trata de un vídeo en el que hablan de sus experiencias en otros países diferentes personas, entre las cuales figuran: un esloveno, antiguo estudiante del instituto que se fue a vivir a Inglaterra y un chico bosnio que, durante la guerra en su región natal, emigró con su familia a Eslovenia. Además, sociólogos expertos explican las diferentes posibilidades

que acompañan a la convivencia de culturas distintas (*asimilación, marginación, integración, etcétera*) y las dificultades de todo tipo a las que se enfrentan los inmigrantes en Eslovenia, dificultades laborales, económicas, burocráticas, etcétera.

### **3ª SESIÓN. REFLEXIÓN SOBRE LAS DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN DE LOS INMIGRANTES Y SOBRE LOS VALORES MORALES QUE RIGEN NUESTRA CONDUCTA**

*Objetivos generales y socioculturales:* Repasar las características de las diferentes actitudes posibles frente a la diversidad cultural y que los alumnos fueran capaces de identificarlas en casos concretos y emitir juicios de valor al respecto.

#### **Clasificación de conceptos**

Objetivos: Identificación de valores que favorecen el conflicto y de valores que favorecen la solución, que nos ayudan a comprender el mundo y a enfrentarnos a sus desafíos.

Conceptos propuestos: *Tolerancia, racismo, interculturalidad, convivencia, pacifismo, fanatismo, fundamentalismo, amabilidad, respeto, xenofobia, generosidad, marginación, integración, derechos humanos, diálogo, minoría, abuso, violación, justicia, igualdad, acuerdo.*

#### **Audición de testimonios de inmigrantes en España**

Objetivos: Presentar distintas dificultades con las que se encuentran algunos inmigrantes en España y las circunstancias que les rodean. Escuchar distintas pronunciations de hablantes no nativos de español. Comparar con la situación en Eslovenia.

En una plantilla recibieron un listado de declaraciones con el cometido de marcar si habían sido pronunciadas en la audición o no. Al terminar se abrió un pequeño debate relacionado con la situación de los inmigrantes en España y en Eslovenia. Algunas de las declaraciones del listado fueron:

*Lo más duro es abandonar a los hijos.*

*La mayoría tiene que hipotecar su casa y vender sus cosas de valor para poder pagar el viaje.*

*Hay menos trabajo para las mujeres inmigrantes que para los hombres.*

*Por tener un acento diferente tienen problemas adicionales.*

*Los inmigrantes les quitan el trabajo a las personas de la cultura dominante.*

*Todos los marroquíes empiezan a trabajar en las alfombras.*

*Los que emigran, lo hacen porque están muriéndose de hambre.*

*Los papeles son muy importantes.*

## Reconstrucción del puzle de los valores culturales dominantes

Objetivos: Analizar las características de las posibles respuestas ante la diversidad cultural y repasar algunos de los conceptos trabajados que ya habían aparecido en el documental de la sesión anterior.

Conceptos: *identidad cultural, costumbres, relaciones, marginación, integración, indiferencia, separación, asimilación.*<sup>77</sup>

## Valoración de las declaraciones del ex Primer Ministro australiano

Objetivos: Proponer un caso real para reflexionar sobre las características de una conducta concreta e intentar clasificarla primero y emitir un juicio argumentado después.

En 2007, debido a la sospecha de ataques terroristas, este mandatario se dirigió contundentemente a los musulmanes que pretendían vivir en Australia bajo la ley sharia con enunciados como:

No estoy en contra de la inmigración ni en contra de alguien que busca una vida mejor viniendo a Australia. Pero los australianos tenemos nuestra propia cultura, nuestra propia sociedad, nuestra propia lengua y nuestro propio modo de vivir. Nuestra cultura tiene más de doscientos años. Hablamos principalmente inglés: ni libanés, ni árabe, ni chino, ni japonés, ni ruso, ni ninguna otra lengua. Por lo tanto, si usted desea ser parte de nuestra sociedad, ¡aprenda inglés! [...] Si nuestro Dios le ofende, entonces puede irse a vivir a otra parte del planeta. Aceptamos sus creencias y no le hacemos preguntas, pero suponemos que usted acepta las nuestras y busca vivir en paz con nosotros. Somos felices con nuestra cultura y no tenemos ningún deseo de cambiarla. (Texto adaptado).

## 4ª SESIÓN. IDENTIDAD CULTURAL

*Objetivos generales y socioculturales:* Reflexionar sobre su propia identidad cultural en relación con varios temas propuestos, como *estereotipos, lengua, música, literatura o historia.*

### Debate: Las características de la cultura eslovena y sus porqués

Objetivos: Reflexionar sobre diferentes aspectos de la cultura eslovena y sobre las percepciones que los extranjeros tenemos de ella.

Se formaron pequeños grupos y cada uno eligió un sobre que contenía un aspecto distinto a debatir. Los temas propuestos fueron: *las fiestas nacionales; la música tradicional y moderna; la historia de Eslovenia, su diferencia con la historia española y en*

<sup>77</sup> Material disponible en el Anejo 1.

*qué medida el contexto histórico influye en las características de los eslovenos; peculiaridades de la literatura eslovena y su percepción por los extranjeros; las costumbres alimenticias eslovenas, sus platos preferidos y sus dotes culinarias; aspectos positivos y negativos del carácter del ciudadano esloveno, orígenes y razones de dicho carácter; el paisaje de Eslovenia, la arquitectura y el arte.*

Además de estos aspectos específicos, cada grupo reflexionó sobre tres cuestiones: *¿Por qué la lengua materna es importante para cada individuo? ¿Por qué le enseñarían su lengua a sus hijos si vivieran con ellos en el extranjero? ¿Es necesario el mantenimiento del dual o debería eliminarse para acercar el esloveno a otras lenguas que no lo conocen?*

## **5ª SESIÓN. VEAMOS EL MUNDO DESDE OJOS AJENOS**

*Objetivos generales y socioculturales:* Ver el mundo desde ojos ajenos presentando diferentes versiones de una misma historia. Reflexionar sobre las razones de los prejuicios. Analizar su tolerancia individual y las opiniones de otros alumnos de su edad sobre la problemática que surge con la diversidad cultural.

### **El cuento de Caperucita contado por el Lobo Bueno**

**Objetivos:** Tomar conciencia de las distintas perspectivas posibles sobre una misma historia a través de una posible deconstrucción del clásico cuento de “Caperucita roja”.

En esta actividad, adopté el rol del Lobo Bueno y conté la verdadera historia de lo que sucedió con Caperucita, quien, en realidad, tras esa apariencia angelical esconde una personalidad perversa y malvada; todos hemos oído hablar muy bien de Caperucita, pero eso sólo se debe a que se apresuró a contar una versión distorsionada de la realidad y a manchar mi imagen.

A continuación reflexionaron sobre a quién debían creer más y por qué, y comentaron qué similitudes encontraban entre esa situación ficticia de injusticia y la realidad.

### **Debate: Los prejuicios**

**Objetivos:** Reflexionar sobre la influencia de los prejuicios en nuestras creencias, sobre la importancia de hacer juicios derivados de nuestra propia experiencia y sobre la importancia de intentar ponerse en la piel ajena para comprender las diferencias.

### **Test: ¿Soy una persona tolerante?**

**Objetivos:** Determinar su nivel de tolerancia según un cuestionario, tomando como referencia su comportamiento y sus reacciones en los debates propuestos hasta entonces.

Los enunciados en los que debían analizar si su actuación quedaba reflejada o no fueron:

*Cuando hablaba otro, yo escuchaba.*

*Esperaba mi turno para hablar.*

*No interrumpía el discurso de los otros.*

*No imponía mis criterios, sólo los exponía.*

*Escuchaba con respeto, incluso cuando no compartía sus ideas.*

*Defendía mis ideas con firmeza, pero no me acaloraba en las discusiones.*

*No gritaba para vencer, hablaba para convencer con mis razones.*

*He colaborado con atención tomando, incluso, algunas notas.*

*He participado en la puesta en común aportando mis propias ideas.*

*Cuando no estaba de acuerdo, mostraba claramente mi desacuerdo, sin sentirme disgustado.*

*Me gustaba que otros compartieran mis ideas, pero no me sentía adversario o enemigo de quienes pensaban lo contrario.*

*Mi opinión personal es que estos temas nos interesan a la mayoría.*

## **Reflexiones ajenas sobre la problemática social**

Objetivos: Analizar cómo otras personas enfocan, describen y juzgan una situación.

Se les entregaron unas breves reflexiones de alumnos de primaria para que pudieran elegir un concepto con el que las asociasen. Por ejemplo: *“El racismo es una manera de no aceptar al que tienes al lado, al que convive contigo. ¿Y para qué?, no te sirve para nada, no te ayuda ni siquiera a comprender tus propios problemas, porque los tienes y muy serios.”*

Además, se plantearon las siguientes frases para que pudieran relacionar cada una con una de las reflexiones anteriores: *Somos iguales, somos diferentes. Dale una oportunidad para ser libre. Solidaridad: un respeto. La uniformidad me aburre, viva la diversidad. Tu indiferencia te hace cómplice. Sólo una raza, la raza humana.*

## **Ventajas de la interculturalidad**

Objetivos: Resumir y reflexionar sobre las ventajas de la interculturalidad.

Recibieron una lista que podían completar con otras ventajas no incluidas y se les propuso que las ordenaran por orden de importancia según sus creencias. Ventajas anotadas: *Recoge el interés por las minorías del asimilacionismo y el respeto por la diferencia de la multiculturalidad.*

*Hace que exista un espacio y un tiempo común para todas las culturas, es decir, favorece no sólo el contacto, sino también el encuentro.*

*Engloba a las minorías, pero junto a la gran mayoría, y por tanto incide en las discriminaciones personales, familiares e institucionales del conjunto social.*

*Promueve el conocimiento de las distintas culturas que conviven aceptando las diferencias culturales como algo positivo y enriquecedor del entorno social y ambiental.*

*Favorece la toma de conciencia de un mundo global e interdependiente, accediendo a las claves de desigualdad económica y a la necesidad de solucionar las desventajas.*

*Enseña a afrontar los conflictos de forma positiva, no negando el conflicto, que existe y es real, pero estimando que puede ser motor del cambio a mejor.*

En este punto de la unidad, los alumnos ya habían recibido, procesado y debatido numerosa información sobre la diversidad cultural y la necesidad imperante de una interculturalidad bien enfocada. Por ello, a partir de aquí nos centramos en el proceso de elaboración de textos escritos argumentativos aprovechando las ventajas de la escritura cooperativa. Al final lograron redactar unos discursos que fueron, en mi opinión, maravillosos, tanto en forma como en contenido.

## 5 CONCLUSIÓN

La sociedad de hoy en día favorece un contacto intercultural constante e intenso debido a la globalización, a los intercambios comerciales, al turismo, a los movimientos migratorios, etcétera. Para evitar conflictos y garantizar que los intercambios comunicativos se adecúen a las situaciones y no sean sólo gramaticalmente correctos, resulta imprescindible el desarrollo de la competencia intercultural.

Aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que “formar hábitos” o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero. (G. Neuner en I. Iglesias, 1).

La interculturalidad concebida en su plenitud implica una modificación sociopolítica del entorno internacional actual, y supone para los profesores un ambicioso proyecto de cambiar la educación para que su reflejo cause efecto en la sociedad. Los alumnos no son objetos pasivos a quienes transmitimos conocimiento, sino seres que deben pensar por sí mismos, desarrollar estrategias para sentir y actuar en consecuencia, involucrarse en el mencionado proceso de cambio. Y para que el proceso de la interculturalidad sea en realidad permanente y en realidad efectivo, necesitamos cultivar esa actitud crítica hacia la injusticia, tenemos que tomar conciencia de nuestra responsabilidad como seres humanos que compartimos el mundo entre muy numerosas y muy diversas culturas. Ignorar los conflictos o presentar una actitud pasiva ante ellos nos hace, de alguna manera, cómplices de su existencia. La ausencia de una conciencia intercultural deriva en el etnocentrismo, y este, en miedos, conflictos e injusticias.



Como concluye L. Hidalgo, “todo esto puede quedarse en un prolongado discurso o puede empezar a convertirse en práctica, lo que suceda dependerá estrictamente de nosotros”.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A., 2002: “La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo”. En *Actas del XIII Congreso ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, ASELE. Murcia: Universidad de Murcia, 120-129.
- Consejo de Europa, 2001: “*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*”. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. 13/14.
- GALINDO, M., 2005: “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”. En *Interlingüística*. 16, 431-441. [http://www.academia.edu/767381/La\\_importancia\\_de\\_la\\_competencia\\_sociocultural\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_segundas\\_Lenguas](http://www.academia.edu/767381/La_importancia_de_la_competencia_sociocultural_en_el_aprendizaje_de_segundas_Lenguas) [Consulta: 17 de mayo de 2008]
- GIOVANNINI, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T., 1996: *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- HIDALGO, L.: “Educación e interculturalidad: entre la diversidad y la desigualdad”. En *Aula Intercultural*. <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article3382> [Consulta: 25 de agosto de 2013].
- IGLESIAS, I., 1997: “Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación”. En *Actas del VIII Congreso ASELE. La enseñanza del E/LE: del pasado al futuro*, ASELE. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 463-472.
- MARTÍN PERIS, E., 2001: “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” En *RedELE 0*. <http://www.mec.es/redele/revista/martin.shtml>. [Consulta: 20 de agosto de 2013].
- MIQUEL, L. y Sans, N., 2004: “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. En *RedELE 0*. Reedición del artículo original que fue publicado en la desaparecida revista Cable en 1992. [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9) [Consulta: 26 de agosto de 2013].
- MIQUEL, L., 2004: “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”. En *RedELE 2*. Revisión del artículo original que fue publicado en la revista Frecuencia-L 5 (1997). [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_02/2004\\_redELE\\_2\\_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_11Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0673b) [Consulta: 26 de agosto de 2013].

- SAMANIEGO, M., 2010: "Ciudadanía, reconocimiento e identidad en la construcción de la educación intercultural". Ponencia en el *1<sup>er</sup> Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, <http://biblioteca.congresointerculturalidad.net/> [Consulta: 17 de mayo de 2008].
- SANZ, M., 2008: "El papel de la literatura en el aula de E/LE". Materiales de trabajo en el *III Encuentro Internacional de Profesores de E/LE*, Instituto Cervantes de Liubliana. 8.
- SEGURA, A., 2010: "El aprendizaje cooperativo intercultural en ELE a la luz del cine y la literatura latinoamericanos". Comunicación en el *1<sup>er</sup> Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. 5-9. <http://biblioteca.congresointerculturalidad.net/> [Consulta: 17 de mayo de 2008].
- VAN HOOFT, A., Korzilius, H. y Planken, B., 2002: "La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural?". En *Actas del XIII Congreso ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. ASELE. Murcia: Universidad de Murcia, 52-77.
- VVAA. Grupo de profesores de Educación Compensatoria de la Subdirección territorial Madrid/Oeste. Coordinador: Manuel Méndez. "Unidad didáctica: Somos iguales, somos diferentes". [http://www.aulaintercultural.org/article.php?id\\_articulo=480](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_articulo=480)
- ZANON, J. (coord.), 1999: *La enseñanza de español mediante tareas*. Edinumen.

## POVZETEK

### **Medkulturnost in družbena zavest pri pouku španščine kot tujega jezika - rešitev za konflikte zaradi prevlade ene kulture nad drugimi**

Današnja družba iz različnih razlogov spodbuja intenziven medkulturni stik; ti razlogi so na primer globalizacija, mednarodna trgovina ali migracije. Če želimo preseči medkulturne konflikte in zagotoviti, da se komunikacija popolnoma prilagaja svojemu kontekstu, je nujno, da učenci tujih jezikov razvijejo močne medkulturne kompetence. Poleg tega želimo skozi medkulturni dialog in razvoj socialne zavesti razbiti krivice, ki jih trpijo kulture, ki jim družba ni naklonjena. Če dovolimo, da ena kultura prevlada nad drugo, smo implicitno sokrivi za negativne posledice, ki jih tako početje prinaša, na primer diskriminacijo ali ksenofobijo.

Kot človeška bitja imamo zato veliko odgovornost, kot učitelji pa zaradi kulturne narave našega poklica še toliko večjo in prav zaradi tega mora poučevanje tujega jezika neizogibno spodbujati razvoj medkulturne zavesti pri učencih.

Članek predlaga rešitve za prehod iz teorije v prakso pri pouku španščine kot tujega jezika.

**Ključne besede:** medkulturnost, medkulturna sposobnost, medkulturna zavest, kulturni šok, pridobivanje tujega jezika

## ABSTRACT

**Interculturality and Social Awareness in a Spanish-as- a- Foreign- Language Classroom - a Solution to Conflicts Stemming From the Predomination of One Culture**

The society of today promotes intense intercultural contact due to factors such as globalization, trade or human migration. To overcome cultural conflicts and ensure that communication exchange is completely adequate to its context, it is imperative that foreign language learners develop intercultural competence. Through intercultural dialogue and the development of social consciousness we strive to disintegrate the injustices suffered by most deprived cultures. If we allow the dominance of one culture over the other, we are implicitly accomplices to negative consequences such as xenophobia or discrimination.

If human beings have a great responsibility, greater still is our responsibility as educators, given the cultural character of our profession; teaching a foreign language must inevitably favor the development intercultural speakers.

This article proposes solutions to put theory into practice in the classroom of Spanish as a foreign language.

**Key words:** interculturality, intercultural skill, social consciousness, cultural shock, foreign language acquisition

## RESUMEN

**Interculturalidad y conciencia social en el aula de e/le  
Como solución a los conflictos, al predominio de unas culturas sobre otras**

La sociedad actual favorece un contacto intercultural intenso debido a factores como la globalización, los intercambios comerciales o los movimientos migratorios. Para superar los conflictos culturales y garantizar que los intercambios comunicativos se adecúen plenamente a sus contextos, es imprescindible que los aprendientes de lenguas extranjeras desarrollen la competencia intercultural. A través del diálogo intercultural y del desarrollo de la conciencia social se desea, además, desintegrar las injusticias que sufren las culturas más desfavorecidas. Si consentimos el predominio de unas sobre otras, somos, implícitamente, cómplices de consecuencias negativas como la xenofobia o la discriminación.

Por ello, si como seres humanos tenemos una gran responsabilidad, mayor aún es la que nos otorga nuestra condición de educadores. Dado el carácter cultural de nuestra profesión, enseñar una lengua extranjera debe, ineludiblemente, favorecer el desarrollo hablantes interculturales.

El presente artículo propone soluciones para llevar la teoría a la práctica en la clase de español como lengua extranjera.





**Palabras clave:** interculturalidad, competencia intercultural, conciencia social, choque cultural, adquisición de una lengua extranjera

ANEJO 1

**Valores culturales dominantes**

Normalmente transmitimos los valores de la cultura dominante a la que pertenecemos. Estos valores culturales están en nuestra forma de ser y de pensar, y la costumbre nos impide ser conscientes de ellos.

Completa el cuadro con las respuestas posibles ante la diversidad cultural:

<p>O 1. <u>Indiferencia.</u></p> <p>o ...</p>	 <p>Si se buscan y valoran las relaciones positivas:</p>	 <p>Si no se buscan ni se valoran las relaciones positivas:</p>
 <p>Si se conservan la identidad cultural y las costumbres:</p>	<p>2. _____</p>	<p>3. _____</p>
 <p>Si no se conservan ni la identidad cultural ni las costumbres:</p>	<p>4. _____</p>	<p>5. _____</p>

\_\_ MARGINACIÓN    \_\_ INTEGRACIÓN    1 INDIFERENCIA    \_\_ SEPARACIÓN    \_\_ ASIMILACIÓN

Lucija Križaj  
l.krizaj@gmail.com

UDK 811.112.2'373.7:37.091.3  
DOI: 10.4312/vestnik.5.165-182

## PHRASEME BEIM DAF-UNTERRICHT

### 1 EINLEITUNG

Phraseme sind *das Salz in der Suppe* bei jeder Kommunikation. Sie verschönern die Sprache – sowohl die geschriebene wie auch die gesprochene. Jeden Tag „stößt man auf“ die expressive Wirkung von Phrasemen – auf der Straße, im Café oder Fernsehen, in Zeitungsartikeln wie auch in der Literatur. Mit wenigen Worten kann man viel sagen. Die Verwendung von Phrasemen in einer fremden Sprache ist viel schwieriger, als man am Anfang denkt. Zuerst muss man die Sprache kennen, das Phrasem lernen und beherrschen und letztens eine passende Gelegenheit finden und sein Wissen zeigen. Der Weg zum Gebrauch ist nicht leicht, man sollte *die Flinte aber nicht ins Korn werfen*.

Dieser Artikel ist eine Zusammenfassung meiner Diplomarbeit *Phraseme beim DaF-Unterricht*.

### 2 PHRASEM, PHRASEOLOGIE UND PHRASEMERWERB

Nach dem Wörterbuch lexikalischer Termini (Bräuer *et al.* 1979: 67) ist **Phraseologie** eine Teildisziplin der Lexikologie, deren Untersuchungsobjekt Phraseme sind. Unter dem Begriff **Phrasem** (früher: Phraseologismus) versteht man eine feste Verbindung von Wörtern, die ihre eigene Bedeutung aufgeben. Sie bilden im Zusammenhang mit den anderen lexikalischen Bestandteilen eine neue und unikale Bedeutung. Es geht um eine „Bedeutungsisolierung“ lexikalischer Elemente einer phraseologischen Verbindung (*jemandem ein Buch mit sieben Siegeln sein*). Phraseme „glänzen“ mit Hilfe der Stabilität des phraseologischen Modells. Sie sind Wortgegenwerte, mehrfach durch andere Lexeme ersetzbar und haben viele phraseologische Synonyme: *kein Blatt vor dem Mund nehmen, reinen Wein einschenken, jemandem ein Licht aufstecken, die Karten auf den Tisch legen und mit offenen Karten spielen* sind phraseologische Benennungen für die Offenheit und Ehrlichkeit. Unter dem stilistischen Aspekt ist es wichtig, dass sich Phraseme durch Bildhaftigkeit, Ausdrucksverstärkung und Potenz ulkiger Effekte (*jemandem fällt das Herz in die Hose*) hervortun können.

Man unterscheidet verschiedene Gattungen der Phraseme, je nachdem, aus welcher Perspektive man sie betrachtet.

Die „wichtigsten“ Phraseme sind:

- **Sprichwörter** (*Morgenstund hat Gold im Mund*),
- **Idiome** (*der Hahn im Korb sein*),
- **Kinegramme** (*die Stirn runzeln*),
- **Kollokationen** (*blondes Haar vs. blondes Haus*),
- **Zwillingsformeln** (*mit Kind und Kegel*) und
- **geflügelte Worte** (*Der Würfel ist gefallen*).

Nach Burgers (2010: 12) Erklärung sind Phraseme unterschiedlich lang, aber bestehen aus mehr als einem Wort. Sie haben unterschiedliche syntaktische Funktion und innere Form (z. B. ein ganzer Satz oder eine Nominalphrase), einige von ihnen handeln morphosyntaktisch wie beliebige Verbindungen von Wörtern (man kann nicht alle konjugieren/deklinieren oder die Reihenfolge verändern: Nominalphrase vs. Sprichwort). Mit Phrasemen bezeichnet man Gegenstände, Personen, Vorgänge der Welt oder Sachverhalte.

Die Entwicklung des Spracherwerbs ist ein komplexes Verfahren. Dieser Prozess erfolgt in der Interaktion zwischen eigenen Kenntnissen und dem Textinhalt, mit Hilfe unterschiedlicher Verstehens- und Motivierungsstrategien. (vgl. Hallsteinsdóttir 2011) Der Prozess vom Erwerben der Phraseme in der Muttersprache fängt relativ früh an: „die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz folgt der allgemeinen kognitiven Entwicklung“ und erfolgt gleichzeitig zur Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenz, erklärt Jesenšek (2007: 19). Die Kinder verstehen die Phraseme schon im Kindergartenalter, sie können sie auch verwenden. Das geschieht direkt, nicht bewusst nachvollziehbar – die Phraseme werden so wie die Wörter in natürlichen Sprachsituationen erworben und gelernt. Das bedeutet, dass der fremdsprachliche Phrasemerwerb parallel mit dem Erlernen einzelner Wörter ablaufen sollte.

### 3 (FREMDSPRACHLICHE) PHRASEODIDAKTIK

Ettinger (2007: 894) definiert die **Phraseodidaktik** als den „Teilbereich der Phraseologie, der sich mit der systematischen Vermittlung von Phrasemen im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht befasst.“ Phraseodidaktik ist noch immer unterrepräsentiert, teilweise wird sie in einigen Werken überhaupt nicht erwähnt. Die bedeutendsten Begründer und Anfänger der Phraseodidaktik sind Kühn und Lüger: **Kühn** bemühte sich um ein didaktisch praktikables Lehrverfahren beim DaF-Unterricht, **Lüger** erforschte die Phraseodidaktik und schrieb den grundlegenden Beitrag *Anregungen zur Phraseodidaktik* (1997).

Ettinger (2007: 893) betont, dass das Erkennen, Erlernen, Einüben, Behalten und die situationsangemessene Anwendung von Phrasemen beim Fremdsprachenunterricht im Vordergrund stehen sollten. Im Unterricht sollte die Lehrperson die Theorie und Praxis verbinden, um ein positives Resultat zu bekommen. Über Vermittlung, Übungen, Lernziele und Lernprobleme der Phraseme wurde in den letzten Jahren schon viel geschrieben. In folgenden Kapiteln werde ich versuchen alles, was wichtig für eine „positive“ Vermittlung und Verwendung von Phrasemen ist, *unter einen Hut zu bringen*.

Die Phraseme im Fremdsprachenerwerb und im Fremdsprachenunterricht hat man am Anfang meist mit Lernschwierigkeiten und Fehlern verbunden und die phraseologischespezifischen Besonderheiten häufig als ein spezielles Problem behandelt. Lange galt es, dass die Phraseme in der fremdsprachigen Kommunikation nicht notwendig seien. Einige Forscher sind noch heute der Meinung, dass bestimmte Typen von Phrasemen nur für fortgeschrittene Lerner relevant sind. (vgl. Hallsteinsdóttir 2011)

Die fremdsprachliche Phraseologie ist eine wichtige Norm der fremdsprachlichen Kompetenz: das Lernen der Phraseme kann als eine wesentliche Bedingung der Sprachbeherrschung betrachtet werden. Hallsteinsdóttir (2011) legt bei der Sprachkompetenz großen Wert auf Phraseme: „Je mehr Phraseme ein Fremdsprachler kennt, desto besser ist seine fremdsprachliche Sprachkompetenz.“

#### 4 LERNZIELE UND PHRASEOLOGISCHE KOMPETENZ

Beim Phrasemerwerb im Fremdsprachenunterricht stehen andere **Lernziele** im Vordergrund. Es stehen viele Diskussionen zur Zielsetzung, zur Definition einiger Begriffe, darunter auch zur **phraseologischen Kompetenz**.

Die Lernenden sollten zuerst die verschiedenen Typen von Phrasemen erkennen und differenzieren, die Bedeutung der Phraseme bestimmen und sie situations-, textsorten- und adressatengerecht verwenden. Aufgrund dieser Lernziele wurde für den Fremdsprachenunterricht der phraseodidaktische Dreischritt (Kühn, 1994) gefordert: entdecken, entschlüsseln, verwenden.

Einige Sprachwissenschaftler fragen sich, ob die phraseologische/idiomatische Kompetenz überhaupt existiert. Die phraseologische Kompetenz ist eine zusammengesetzte Kenntnis. Hallsteinsdóttir (2011) betont die Rolle der **Muttersprache** beim Phrasemerwerb: eine bedingte Entsprechung zwischen der Mutter- und Zielsprache wird in der Phraseologie benötigt. Das Wissen der Muttersprache und die muttersprachliche phraseologische Kompetenz spielen deshalb eine wichtige Rolle: die Lernenden reflektieren ihre Muttersprache ständig mit, beim Erwerb von Phrasemen werden muttersprachliche Kenntnisse auf die fremdsprachlichen übertragen und damit bildet sich eine Grundlage für die Rezeption. Die muttersprachliche phraseologische Kompetenz wird „bewusst

oder unbewusst auf fremdsprachliche Phraseologismen übertragen<sup>78</sup> und bildet damit eine „Grundlage für das Verstehen fremdsprachlicher Phraseologismen“<sup>79</sup>. Wenn bei einem unbekanntem fremdsprachlichen Phrasem eine muttersprachliche Entsprechung existiert, wird das Phrasem durch muttersprachlichen Transfer mühelos begriffen.

Die Phraseme sollten nicht in einzelnen, abgeschlossenen Lerneinheiten vermittelt werden, sondern, wie Lüger (2004: 159) erklärt, soll die Vermittlung „eher punktuell, in wechselnden Abständen und mit häufigen Wiederholungen“ anhand situationspassender Textmaterialien erfolgen, wobei es auch zum selbstständigen Lernen kommt. Das Hauptziel ist zweifellos die Erweiterung des Wortschatzes, aus welchem sich ein übergeordnetes Ziel „entwickelt“: „das Kennenlernen von Möglichkeiten und Verfahren des selbstständigen Weiterlernens.“ (Lüger *ibid.*)

## 5 VERMITTLUNGSFORM: „PHRASEODIDAKTISCHER VIERSCHRITT“

Der phraseodidaktische Dreischritt von Kühn (1994), *entdecken – entschlüsseln – verwenden*, ist, meines Erachtens nach, die wichtigste „Erfindung“ beim Erlernen fremdsprachlicher Phraseme. Das war der erste Versuch, wie Phraseme beim Unterricht vermittelt, bearbeitet, gelernt und gebraucht werden sollten. Die Basis für diesen Dreischritt hat Kühn aus praktischen Unterrichtserfahrungen und theoretischen Auffassungen entwickelt.

Dieses Lernverfahren für fremdsprachlichen Phrasemerwerb nach Kühn (1994) enthält drei Phasen: **entdecken – entschlüsseln – verwenden** und nach Lüger (1997) vier: eine zusätzliche Phase *festigen* wurde zwischen der zweiten und der dritten Phase eingeschoben, weswegen hier die Rede vom „*phraseodidaktischen Vierschritt*“ ist.

Der erste Schritt ist das **Entdecken/Erkennen** einer Wortverbindung im Text als phraseologische Einheit und die Unterscheidung des Phrasems von anderen sprachlichen Strukturen. Die Lernenden, die Deutsch als Fremdsprache lernen, müssen in dieser Phase sensibilisieren, ob in einem Text ein Phrasem versteckt ist oder nicht. Die Lernenden erkennen auch die wichtigsten Merkmale der Phraseme. Es kommt zu mehreren Entdeckungsprozeduren. Eine wichtige Rolle beim Erkennen spielt die Idiomatizität.

Der zweite Schritt ist das Phrasem durch Assoziationen, Bilder, Nachschlagen im Wörterbuch/Internet oder durch den Kontext zu **entschlüsseln**. Wenn die Lernenden in einem Text ein Phrasem erkannt haben, folgt dieser folgende Lernschritt, wo es sich um das Verstehen und Erklären des Phrasems handelt. Kühn (1994: 425) beschreibt die Bedeutung dieser Phase und betont, dass es wichtig ist, „möglichst selbstständig die Bedeutung eines Phraseologismus durch nichtphraseologische Ersatzproben über den Kontext

78 Hallsteinsdóttir (2011).

79 Ebd.



zu entschlüsseln und unter Rückgriff auf die situationstypische, textsortenspezifische und adressatenbezogene Verwendung pragmatisch zu beschreiben“.

Das didaktische Konzept des phraseologischen Dreischritts spielt bei der Entwicklung von Übungen und von neuem Unterrichtsmaterial eine große Rolle. Lüger (1997: 102) bearbeitet in seiner Übungstypologie Kühns Dreischritt und fügt zwischen die zweite und dritte Phase die Phase **Festigen** hinzu und meint, dass „die auf einen produktiven Gebrauch abzielenden Arbeitsschritte [...] nur auf einen Teil des phraseologischen Ausdruckbestands angewandt werden“ sollten. In dieser Phase kommen zahlreiche Übungen vor, wo, wie Valenčič-Arh (2000: 124) erklärt, „die morphosyntaktischen Strukturen und die stabilen lexikalischen Komponenten samt ihren variablen Formen gefestigt“ werden.

Nach dem Erwerben des Phrasems von Form und Bedeutung und nach der Wiederholung und Festigung folgt die vierte Phase: kreatives **Verwenden** und **Gebrauch** von Phrasemen. In diesem Schritt, betont Kühn (1994: 425), spielt die strikte Kontextualisierung von allen Übungen eine entscheidende Rolle: die Lernenden können nur dann ein Phrasem korrekt verwenden, wenn sie die Verwendungssituation kennen und wenn das Phrasem einer bestimmten Kommunikationssituation angepasst wird. Das Beziehen der Phraseme auf nachvollziehbare Situationen und Kontexte ist daher notwendig, weil es eng mit aktivem Gebrauch verbunden ist.

## 6 ÜBUNGSTYOLOGIE

Für die Festigung von Phrasemen stehen der Lehrperson viele verschiedene Übungen zur Verfügung. Lüger (1997: 94) ist der Meinung, dass das Angebot von Übungen nicht an der traditionellen Wortschatzdidaktik orientiert werden kann. Phraseme können, unter Bezug auf Gebrauchs- und Verstehensbedingungen, nicht mit freien Wortverbindungen verglichen werden. Eine allgemeine Übungsabfolge soll parallel mit der „Entwicklung von stark gelenkten zu freieren Arbeitsaufgaben“ (Lüger, 1997: 100) ablaufen, was mit dem phraseodidaktischen Dreischritt von Kühn (1994) zusammenfällt. Bei der Planung von Übungen für den fremdsprachlichen Phrasemerwerb müssen nach Lüger (ibid.) folgende Lernaspekte berücksichtigt werden: Festigung des Komponentenbestandes, Erkennung struktureller Besonderheiten, Kennenlernen möglicher Einschränkungen bei der Texteinbettung, Erfassung ganzheitlicher Bedeutung und Fähigkeiten den semantisch-pragmatischen Mehrwert einzuschätzen.

Es stehen folgende Übungen zur Auswahl: **Ergänzungs-, Einsetzungsübungen** (dienen zur Erkennung und Abstimmung spezieller sprachlicher Merkmale, die Lernenden müssen fehlende Funktionswörter einsetzen), **Kombinationsübungen** (helfen bei der Festigung und/oder bei der Kontrolle, z.B. *phraseologischer Salat*), **Korrekturaufgaben** (bieten einen bestimmten Übergang zur Bedeutungserfassung von Phrasemen, obwohl sie

nicht situationsgebunden sind), wo das Ziel dieser Übungen die Festigung und Prüfung einzelner Phraseme bzw. die Beherrschung von Wendungen ist. (Babillon, 2001: 107)

Die folgenden kurzen kontextfreien Übungen beziehen sich auf das Verstehen von Phrasemen: **Korrektur falscher Bedeutungsangaben, Zuordnung des Phrasems – Bedeutungserklärung** (die Zuordnungsübungen werden häufig von Bilddarstellungen abgeleitet und oft kritisiert (Lüger, 1997: 110), dass sie „oft nur auf Wiedererkennungseffekte beschränkt bleiben oder zu einer oberflächlichen Bedeutungszuschreibung verleiten“): **Bild zu Phrasem, Zuordnung von Synonymen** (die Lernenden müssen die passenden Phraseme an den jeweiligen Stellen einsetzen). Bei der **Paraphrasierung** geht es um die Erklärung der Bedeutung ausgewählter Phraseme in der Zielsprache.

**Übersetzungsübungen, Ergänzungs-/Einsetzungsübungen** (die Lernenden sollten ein angemessenes Phrasem für einen Kommunikationszusammenhang finden und es in die entsprechende Form setzen) und Übungen zur **Textproduktion (Dialogübungen, Aufgaben zur Situationsbeschreibung, zur Personencharakterisierung oder zur Ereigniswiedergabe)** beziehen sich auf die Textproduktion. Wie Babillon (2001: 117) betont, sind solche Übungen als Vorbereitungen auf die Phrasemverwendung in der Alltagskommunikation sehr hilfreich.

Eine große Bedeutung bei diesen Übungen hat das bildliche Material: Bilder, Karikaturen, Comics usw.

## 7 PHRASEME BEIM DAF-UNTERRICHT

Phraseme können bei jeder Unterrichtsstunde bzw. bei jedem Thema hinzugefügt und behandelt werden: sie können mit dem Unterrichtsthema oder mit der Unterrichtseinheit anhand ihrer Bedeutung oder ihrer Komponenten, die sich auf ein bestimmtes Thema beziehen, verbunden werden. Das Phrasem *im siebten Himmel sein* kann z.B. bei dem Unterrichtsthema *Wetter, Umwelt* (das Wort *Himmel*) oder bei einer Unterrichtseinheit, die sich auf *Beziehungen, Liebe* (die Bedeutung des Phrasems) bezieht, verwendet werden.

Die Unterrichtsthemen und deren Wortschatz sind aus dem Lehrwerk *Studio d* für das *B1* Niveau genommen. Dieses Kursbuch ist für die dritte und/oder vierte Klasse der Gymnasialbildung bestimmt. Jede Unterrichtsvorbereitung bezieht sich auf fünf (5) didaktische Unterrichtsphasen: (1) Vorentlastung, (2) Abhandlung und Aneignung neuen Unterrichtsstoffs, (3) Üben, (4) Wiederholung und (5) Nachprüfen und Beurteilung und folgt dem phraseodidaktischen Dreischritt von Kühn (1994) bzw. dem ergänzten von Lüger (1997): *entdecken – entschlüsseln – festigen – verwenden*.

Die Unterrichtsentwürfe beziehen sich auf folgende Einheiten: (1.) *Zeitpunkte*, (3.) *Männer – Frauen – Paare*, (5.) *Schule und Lernen*, (6.) *Klima und Umwelt* und (7.) *Peinlich? – Peinlich!*

Die Behandlung der Phraseme muss in den Unterricht integriert sein, was mit der Stufe des Wissens, Wortschatzes, Alters und des behandelten Unterrichtsthemas verbunden sein muss. Der Anfang jeder Phrasembehandlung ist ein Text mit Phrasemen. Diesen Ausgangstext muss die Lehrperson allen oben genannten Faktoren anpassen.

Die Lernenden suchen im Text die Phraseme. Danach folgt der zweite Schritt, *Entschlüsseln*: das Phrasem wird mit dem Einsatz verschiedener Hilfsmittel (Tabellen, Bilder, Wörterbuch, Internet) erklärt. Bei dem *Festigen* kommen verschiedene Übungen vor (vgl. Hessky *et al.* 1997 und Babillon 2001): von den einfachen zu komplexeren, die letztendlich auch zum letzten Schritt, *Verwenden*, führen.

### a. Die Zeit vergeht, die Liebe bleibt





Nach der Vorentlastungsphase ([http://www.youtube.com/watch?v=o\\_FJUL45kNM](http://www.youtube.com/watch?v=o_FJUL45kNM)) bekommen die Lernenden die Ausgangstexte: sie lesen den Text durch und versuchen neun Phraseme zu entdecken. (Jede/r Schüler/in liest den Text allein, die Phraseme suchen sie zu zweit.)





Michael war gestern mit seinen Freunden in ihrem Lieblingsklub. Die Freunde haben, wie immer, getanzt, gelacht und viel Spaß gehabt. Dieses Mal war aber eine Sache anders: Michael hat sein Herz an ein Mädchen verloren. Der Klub war so voll wie noch nie, aber trotzdem hat er sie in der Menschenmenge erblickt und gleich ein Auge auf sie geworfen. Er hat sie zum Rendezvous am nächsten Tag eingeladen. Isabel hat ihn nicht im Stich gelassen und ist pünktlich zur Verabredung gekommen. Schon nach fünf Minuten wusste Michael, dass sie zusammen ein Herz und eine Seele sind. Isabel war der gleichen Meinung – Michael hatte bei ihr einen Stein im Brett. Vom ersten Tag an, hatte Michael einen Narren an seine Freundin gefressen. So gingen die Tage vorbei. Isabel hatte Michael jeden Tag mehr lieb und schon nach ein paar Wochen war sie bereit ihre Hand für ihn ins Feuer zu legen. Michael und Isabel waren das glücklichste Paar der Welt.

Nach zwei Jahren hat Isabel einen Hund und eine Katze als Geburtstagsgeschenk von Michael bekommen. Jedem Tier wurde ein Brief hinter das Halsband gesteckt: der Hund trug „*Wir sind nicht wie Hund und Katze ... deshalb: ...*“, und die Katze: „*... würdest du mit mir durch dick und dünn gehen?*“. Als Isabel ein lautes „Ja“ geschrien hat, ist sofort ein Diamantring auf ihrem Finger gelandet.

Bei der Bedeutung und *Entschlüsselung* der Phraseme steht die untere Tabelle mit Bildern bzw. mit möglicher Herkunftsangabe jedes Phrasems als Hilfsmittel zur Verfügung:

Tabelle 1: Bedeutung und Entschlüsselung der Phraseme mit Bildern (bzw. mit Herkunftsangabe des Phrasems) zum Thema Die Zeit vergeht – die Liebe bleibt. (Križaj 2013)

Phrasem	Bedeutung 1	Bedeutung 2	Slowenische Äquivalente / Bedeutung
			
			
			
	<p>Die Redewendung geht auf die Vorstellung zurück, dass derjenige, der wahnsinnig und verrückt in jemanden verliebt ist, einen kleinen Narren in seinem Inneren (=gefressen) hat.</p>		
			













			
			
	 <p><b>mögliche Herkunft:</b>  ein Ritter wurde von seinen Kampfgenossen beim ritterlichen Turnier im Stich des Feindes, in Lebensgefahr gelassen.</p>		
			

Wir überprüfen die Phraseme, die im Text stehen: die Lehrperson schreibt diese Phraseme an die Tafel:

- *sein Herz an jemanden verlieren*
- *ein Auge auf jemanden werfen*
- *jemanden im Stich lassen*
- *ein Herz und eine Seele sein*
- *bei jemandem einen Stein im Brett haben*
- *einen Narren an jemandem/ etwas gefressen haben*
- *für jemanden die Hand ins Feuer legen*
- *wie Hund und Katze*
- *mit jemandem durch dick und dünn gehen*

Die Lernenden ergänzen die Tabelle (individuell): jedes Phrasem muss zum passenden Bild bzw. zur passenden Beschreibung eingeordnet werden.

Die Bedeutung und Erklärung des Phrasems machen wir zusammen, mit Hilfe von verschiedenen Fragen (z.B. *Bedeutet das etwas Positives oder Negatives? Die Bedeutung im Zusammenhang zum Bild? Sagen wir es auch so oder ähnlich auf Slowenisch? Haben wir ein Phrasem mit diesen Wörtern?*) und PowerPoints (Križaj 2013):

<p><b>wie Hund und Katze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verfeindet</li> <li>• Hund und Katze sind gewöhnlich miteinander verfeindet, so dass ihr Dauerstreit seit der Antike sprichwörtlich ist</li> </ul> <p>• <i>kot pes in mačka</i></p> 	<p><b>einen Narren an jemandem / etwas gefressen haben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jemanden / etwas sehr mögen / bevorzugen / kritiklos schätzen</li> <li>• Die Wendung geht auf die Vorstellung zurück, dass derjenige, der wahrhaftig und verrückt in jemanden verliebt ist, einen kleinen Narren in seinem Inneren (=gefressen) hat.</li> </ul> <p>• <i>biti nor na nekoga</i></p> 	<p><b>für jemanden die Hand ins Feuer legen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• volles Vertrauen zu jemandem haben; für jemanden bürgen / geradestehen / haften</li> </ul> <p>• <i>za nekoga dati roko v ogenj</i></p> 
<p><b>ein Auge auf jemanden werfen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jemanden beobachten / begehren; flirten; an jemandem Gefallen finden</li> </ul> <p>• <i>vreči oko na nekoga</i></p> <p>Ich hab' ein Auge auf Dich geworfen.</p> 	<p><b>mit jemandem durch dick und dünn gehen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gemeinsam gute und schlechte Zeiten erleben; solidarisch / treu sein</li> </ul> <p>• <i>iti skozi / deliti dobro in slabo</i></p> <p>I'll stay with you through thick and thin, but preferably thin.</p>  	<p><b>jemanden im Stich lassen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jemanden verlassen; jemanden seinem Schicksal überlassen; jemanden alleinlassen; jemanden in einer Notituation keine Hilfe leisten;</li> <li>• <b>mögliche Herkunft:</b> ein Ritter wurde von seinem Kampfgewissen beim ritterlichen Turnier im Stich des Feindes, in Lebensgefahr gelassen.</li> </ul> <p>• <i>puščiti nekoga na cedilu</i></p> 
<p><b>bei jemandem einen Stein im Brett haben</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jemandem sympathisch sein; jemandes Wohlwollen genießen</li> </ul> <p>• <i>uživati naklonjenost koga</i></p>  	<p><b>sein Herz an jemanden verlieren</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sich verlieben</li> </ul> <p>• <i>Zaljubliti se, nekomu dati svoje srce</i></p>  	<p><b>ein Herz und eine Seele sein</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sehr eng verbunden / die besten Freunde sein</li> </ul> <p>• <i>biti ena duša v dveh telesih</i></p> 

Danach folgt das *Festigen* bzw. die *Übungen*: die Lernenden bekommen die Arbeitsblätter mit verschiedenen Übungen:

## 1. Wie lautet der Satz richtig?

*Wir sind schon 17 Jahre verheiratet, wir haben schon manches erlebt-mit ihm bin ich \_\_\_\_\_gegangen!*

- über dick und dünn
- aus dick und dünn
- durch dick und dünn

*Ich kann nicht glauben! Warum seid ihr immer wie \_\_\_\_\_ ? Warum könnt ihr nicht Freunde sein?*

- a. Hund und Katze
- b. Maus und Katze
- c. Hund und Wolf

*Sie ist sehr beliebt in ihrer Klasse, aber einen dicken \_\_\_\_\_ hat sie bei Michael.*

- a. Stein im Bauch
- b. Stein im Baum
- c. Stein im Brett

*Jetzt sei ernst – bist du sicher, dass er dich nicht betrogen hat-würdest du für ihn \_\_\_\_\_ ?*

- a. die Finger ins Feuer geben
- b. die Hand ins Feuer legen
- c. den Arm ins Feuer legen

*Sie sind so harmonisch – wirklich \_\_\_\_\_ .*

- a. wie echte Geschwister
- b. zwei Seelen in einem Körper<sup>80</sup>
- c. ein Herz und eine Seele

*An Inline-Skating hat der Anhänger neuer Sportarten \_\_\_\_\_ .*

- a. einen Narren gefressen
- b. einen Narren gegessen
- c. einen Narren getrunken

*Du hast ihn wieder \_\_\_\_\_ gelassen? Das ist sehr gemein von dir!*

- a. im Sieb
- b. im Regen
- c. im Stich

*Hat sie wieder ihr \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ einen Halunken (\*baraba, falot) \_\_\_\_\_ ?*

- a. Kopf an .... verloren
- b. Herz an .... verloren
- c. Auge an .... verloren

<sup>80</sup> Ab und zu sollte die Lehrperson bei den Übungen bewusst *falsche Freunde* hinzufügen.

Sie hat \_\_\_\_\_ auf ihren Nachbar \_\_\_\_\_, aber er ist schon lange in einer Beziehung.

- ein Herz ..... gelassen
- ein Kopf ..... geworfen
- ein Auge ... geworfen

## 2. Welche Sätze gehören zusammen?

Tabelle 2: Übung 2 zum Unterrichtsentwurf *Die Zeit vergeht – die Liebe bleibt* (Križaj 2013)

1. Wenn sie nicht wie Hund und Katze wären,	a. weil ich für ein Jahr ins Ausland gehe.
2. Sie legt noch immer die Hand ins Feuer für ihn,	b. ich werde dann mein Herz an jemanden dann verlieren, wenn ich es am wenigsten erwarte.
3. Jetzt brauche ich wirklich nicht, ein Auge auf jemanden zu werfen,	c. dass wir ein Herz und eine Seele werden!
4. Warum bist du so traurig?	d. Stein im Brett bei mir haben!
5. Er wird für immer einen	e. sind ihre Leistungen bei der Arbeit sehr gering geworden.
6. Obwohl sie viel im Leben erlebt haben und durch dick und dünn gegangen sind,	f. würde ihr Leben nicht so stressig und unruhig sein.
7. Am liebsten würde ich jemanden finden, der zu mir perfekt passen würde und	g. Hat sie dich wieder im Stich gelassen?
8. Meine Mutter hat immer gesagt,	h. obwohl er sie schon mehrmals angelogen hat.
9. Seitdem Marie an ihrem neuen Mitarbeiter einen Narren gefressen hat,	i. hat er sie nach 20 Jahren verlassen

Nachdem die Lernenden die Aufgaben gelöst haben, werden die Lösungen überprüft. Danach lesen wir die Anweisungen für die **Hausaufgabe**<sup>81</sup>: *Schreiben Sie einen Liebesbrief und verwenden Sie (mindestens) fünf (5) Phraseme aus dieser Einheit.*

### b. Er macht ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter!

Die Vorentlastungsphase fängt mit einem Videoausschnitt (<https://www.youtube.com/watch?v=RrQ99eSdt4U>) und Denkmuster an: *Was war im Video mit dem Wetter verbunden?*

81 Die letzte, vierte Phase **Verwenden**, wird am häufigsten zu Hause geübt: die Lernenden haben genug Zeit um in Ruhe nachzudenken. Es können verschiedene Aufgaben vorkommen, wo die Lernenden die behandelten Phraseme verwenden können: die Lernenden schreiben *Kommentare zum Leserbrief, Geschichten zum Bild/Foto/zur Karikatur/ usw., Gedichte oder Liebesbriefe*, usw.



Die Lehrperson schreibt das Unterrichtstema bzw. den Unterrichtstitel an die Tafel: *Er macht ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter-Phraseme zum Thema WETTER* und erklärt die Bedeutung des Phrasems.

Nach dieser Phase fängt die Abhandlung und Aneignung neuen Unterrichtsstoffs an. In dem Ausgangstext handelt es sich um eine Liebesgeschichte, die aus verschiedenen Phrasemen besteht. Die Komponenten dieser Phrasemen beziehen sich auf Umwelt und Wetter. Die Lernenden lesen den Text durch und versuchen im Text sieben Phraseme zu entdecken (zuerst zu unterstreichen).

Peter war im siebten Himmel, als er Sabine kennenlernte. Er war so verliebt, dass er ihr die Sterne vom Himmel holen würde. Wie ein Blitz aus heiterem Himmel trennte sie sich von ihm ohne einen Grund zu nennen. Er fiel aus allen Wolken, weil er so etwas nicht erwartet hätte. In Windeseile setzte er Himmel und Hölle in Bewegung, aber das half ihm nicht, Sabine zurück zu bekommen. Erst nach ein paar Monaten wusste er, woher der Wind wehte.

Die Lehrperson schreibt die Lösungen bzw. die Phraseme an die Tafel (welche die Lernenden aufzählen):

- *im siebten Himmel sein*
- *die Sterne vom Himmel holen*
- *wie ein Blitz aus heiterem Himmel*
- *aus allen Wolken fallen*
- *(etwas) in Windeseile (tun)*
- *Himmel und Hölle in Bewegung setzen*
- *wissen, woher der Wind weht*

Die Lernenden lösen die Tabelle, wie das Beispiel zeigt:


*Tabelle 3: Lösungsschema (Križaj 2013)*

Phrasem	Bedeutung	Slowenische Äquivalente / Bedeutung
<i>ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter machen</i>	traurig, deprimiert, verdrießlich (nezadovoljen), unzufrieden sein;	gledati kot tri (/sedem) dni dežja; biti žalosten, nezadovoljen, tečen, nadležen;

Bei jedem Phrasem versuchen wir zusammen die Bedeutung und die slowenischen Äquivalente, falls es die gibt, oder die Bedeutung zu entschlüsseln. Am Ende überprüfen wir die Lösungen mit Hilfe von **Power Point** (Križaj 2013):


**im siebten Himmel sein**

- sehr glücklich / verliebt / voller Freude / naiv sein
- biti v sedmih nebesih – biti zaljubljen, vesel, naiven



**die Sterne vom Himmel holen**

- bereit sein, für jemanden alles zu tun (z.B. aus Liebe)
- objubljati zvezde z nebes




**wie ein Blitz aus heiterem Himmel**

- plötzlich; überraschend; unvorbereitet; schlagartig; blitzartig; grundlos; unerwartet
- kot strela z jasnega



**aus allen Wolken fallen**

- völlig überrascht sein; ernüchtert werden; plötzlich mit der Wirklichkeit konfrontiert werden
- pasti na trdna tla




**etwas in Windeseile tun**

- sehr schnell machen
- bliskovito



**Himmel und Hölle in Bewegung setzen**

- alles tun, um etwas zu erreichen; sich einsetzen; sich anstrengen; für etwas kämpfen
- sprožiti prav vsa sredstva



**wissen, woher der Wind weht**

- Bescheid wissen / "Ich verstehe, wer hier schuldig ist"
- vedeti, od kod veter veje / piha



Nach dem *Entschlüsseln* folgen die Übungen:

**1. Phraseologischer Salat: Bilden Sie aus folgendem Wortmaterial fünf Phraseme**

in Windeseile	im siebten	wie	Er setzt	zu finden
Die Nachricht	Sie hat	Sie ist	als ich die Rechnung.	
Himmel und Hölle	schon wieder	Ich fiel aus	über ihre Schwangerschaft	
gelesen habe	den Test	um den Mörder seines Sohnes	aus heiterem Himmel	

- / Himmel /
- / ein Blitz/
- / in Bewegung, /
- / allen Wolken, /
- / getan /

**2. Finden Sie ein passendes Phrasem für die Situation und setzen sie es ein.**

- a. Das britische Kreditinstitut Standard Chartered galt bislang als eine der solidesten britischen Großbanken. \_\_\_\_\_ schlägt nun der Vorwurf der New Yorker Finanzaufsicht ein, die Bank habe illegale Milliardenengeschäfte mit Kunden im Iran gemacht.
- b. Sie telefonieren, schreiben Briefe, \_\_\_\_\_, um Kindern mit Krebs oder anderen schweren Erkrankungen ihren Herzenswunsch zu erfüllen.
- c. Ich kenne diese Seite meines Mannes nicht und \_\_\_\_\_, als die Polizei vor der Tür stand.
- d. So verlieren Sie \_\_\_\_\_ an Gewicht: Eine schnelle und leichte Gewichtsreduktion ist der Wunsch vieler unsportlicher und übergewichtiger Menschen. Allzu oft haben diese Menschen den Jojoeffekt kennengelernt und sind mit einem Ernährungsplan nach dem anderen gescheitert. Der Wunsch nach einem endlich erfolgreichen Ernährungsplan ist demnach sehr groß.
- e. Sie hat so lange in Unwissenheit gelebt. Ich wollte ihr nicht sagen, was das Problem war, ich wollte, dass sie das selbst erfahren würde. Es hat zwei Jahre gedauert, aber endlich: jetzt \_\_\_\_\_ sie \_\_\_\_\_.
- f.

**Sterne und Träume**

Weißt Du noch, wie ich Dir \_\_\_\_\_ wollte,  
um uns einen Traum zu erfüllen?

Aber Du meintest, sie hingen viel zu hoch ...!

Gestern streckte ich mich zufällig dem Himmel entgegen,  
und ein Stern fiel in meine Hand hinein.

Er war noch warm und zeigte mir,  
dass Träume vielleicht nicht sofort in Erfüllung gehen;  
aber irgendwann ...?!

- Markus Bomhard<sup>82</sup> -

- g. Ich \_\_\_\_\_ als ich den Test bestand. (Zeit!)

**3. Welche Sätze gehören zusammen?**

*Tabelle 4: Übung 3 zum Unterrichtsentwurf Er macht ein Gesicht wie drei Tage Regenwetter. (Križaj 2013)*

1. Ich würde Himmel und Hölle in Bewegung setzen,	a. kam nicht wie ein Blitz aus heiterem Himmel.
2. Er holt auch um zwei Uhr in der Nacht einen Erdbeersaft aus der Tankstelle für sie, wenn sie sich einen wünscht,	b. als sie Tobias zum ersten Mal sah.

82 [http://www.gedichte.vu/?sterne\\_und\\_traeume.html](http://www.gedichte.vu/?sterne_und_traeume.html). (Zugriffsdatum: 14. 02. 2013)

3. Emma war im siebten Himmel,	c. fällt sie aus allen Wolken.
4. Frau Präsidentin, das, was sich jetzt in Albanien abspielt,	d. Erst bei der fünften Untersuchung wusste sie, woher der Wind weht.
5. Nach einer Stunde sagte sie: „Das Zimmer ist sauber!“	e. nur um bei Dir zu sein.
6. Als Liz erfährt, dass sie die glückliche Gewinnerin ist,	f. er würde die Sterne vom Himmel für sie holen!
7. Nach der ersten Untersuchung wusste sie nicht, warum sie so starke Kopfschmerzen hat.	g. Ich muss jetzt überprüfen, ob sie wirklich alles erledigt hat. Ich kann nicht glauben, dass sie in Windeseile das ganze Zimmer aufgeräumt hat.

Die Lernenden lösen die Übungen individuell. Danach werden die Lösungen überprüft.

Als **Hausaufgabe** ersetzen die Lernenden alle Phraseme im Ausgangstext mit nicht-phraseologischen Ausdrücken und bei der zweiten, lassen die Lernenden ihrer Phantasie freien Lauf und versuchen ein Gedicht mit (3) Phrasemen zu verfassen.

Das Lehren von Phrasemen erstreckt sich auf zwei Fachdisziplinen: Phraseologie und Didaktik. Im Unterricht gilt die Regel *von der Theorie zur Praxis*. Deswegen soll man zuerst die Grundlage der Phraseologie erlernen und kennenlernen: Grundbegriffe, Klassifikation, Terminologie, Eigenschaften und Besonderheiten. In diesem Zusammenhang sind auch die Lesarten der Phraseme wie auch Phraseologie im Spracherwerb von großer Bedeutung. Muttersprachlicher Phrasemerwerb erfolgt parallel zur Aneignung eines komplexeren Wortschatzes, weshalb der Phrasemerwerb beim DaF-Unterricht nicht bedenklich und außer Fragen stehen sollte.

Phraseme sind alltägliche Redewendungen, die man in jeder Situation finden und verwenden kann, deswegen meine ich, dass das Lehren von fremdsprachlichen Phrasemen in der Schule nicht vernachlässigt werden sollte. Ich bin der Ansicht, die Lernenden lernen mit der Phrasemverwendung vor allem die Kultur der Zielsprache kennen.

## LITERATURQUELLEN

- BABILLON, Laurence, 2001: Übungstypologie zur Phraseologie des Französischen. In: *Phraseologie und Phraseodidaktik* (hrsg. von Lorenz Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut). Wien: Edition Präsenz. 105–124.
- BRÄUER, Rolf/Bartels, Gerhard, 1979: *Wörterbuch lexikalischer Termini*. Greifswald: Ostsee-Druck Rostock.
- BURGER, Harald, 2010: *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- ETTINGER, Stefan, 2007: Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In: *Phraseologie: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An international Handbook of Contemporary Research* (hrsg. von. Burger, Harald/Dobrovolskij Dmitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R.). Berlin/New York: Walter de Gruyter. 893–908.
- FUNK, Hermann u. a., 2007: *Studio d B1, Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- HALLSTEINSDÓTTIR, Erla, 2011: Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online* 47, 3/2011 [On-line]. URL: [http://www.linguistik-online.de/47\\_11/hallsteinsdottir.html](http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html) (Zugriffsdatum 13. Dezember 2013).
- HESSKY, Regina/Ettinger, Stefan, 1997: *Deutsche Redewendungen: ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- JESENŠEK, Vida, 2007: Lehr- und Lerngegenstand Phraseologie. In: *Phraseologie kontrastiv und didaktisch: neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung* (hrsg. von Jesenšek Vida/Fabčič, Melanija). Maribor: Slavistično društvo: Filozofska fakulteta. 17–26.
- KRIŽAJ, Lucija, 2013: *Phraseme beim DaF-Unterricht. Frazemi pri pouku nemščine kot tujega jezika*. Diplomsko delo. Ljubljana
- KÜHN, Peter, 1994: Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik. In: *Europhras 92: Tendenzen der Phraseologieforschungen* (hrsg. von Sandig, Barbara). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. 411–428.
- LÜGER, Heinz-Helmut, 1997: Anregungen zur Phraseodidaktik. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 31. 69–120.
- LÜGER, Heinz-Helmut, 2004: Idiomatic Competenz – ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. In: *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 7. 121–169.
- VALENČIČ ARH, Urška, 2000: Phraseologismen als Herausforderung für den Unterricht. In: *Vestnik*. 34, 1–2. 117–132.

## POVZETEK

### Frazemi pri pouku nemščine kot tujega jezika

Frazemi so vsakdanje fraze, ki se pojavljajo na vsakem koraku, zato menim, da poučevanje tujejezičnih frazemov v šolah ne bi smeli zanemarjati. Članek je povzetek diplomskega dela z istim naslov (*Frazem pri pouku nemščine kot tujega jezika*). Cilj diplomske naloge je bil sestaviti pet učnih priprav za poučevanje frazemov pri pouku nemščine kot tujega jezika.

Priprava na poučevanje frazemov ni tako lahka kot poučevanje snovi iz učbenika: potrebne so drugačne priprave, znanja ter spretnosti. Učne priprave se nanašajo na učbenik za gimnazijsko izobraževanje *Studio d B1*. Pri vsaki učni uri se obravnava najmanj pet (5) frazemov, ki so posre-

dno ali neposredno povezani s temo iz učbenika. Osnova vsake učne priprave je „štiristopenjski frazeodidaktični korak“: (1) iskanje frazema v besedilu, (2) razumevanje frazema preko besedila, slike, slovarja ali asociacij, (3) utrjevanje s pomočjo različnih nalog ter (4) uporaba frazemov.

Menim, da dijaki s poznavanjem in z uporabo frazemov spoznajo tudi kulturo ciljnega jezika ter se tako jeziku kulturološko približajo.

**Ključne besede:** frazem, frazeodidaktika, frazeodidaktični korak, poučevanje, učni načrt.

## SUMMARY

### Teaching Idioms in German as a Foreign Language Lesson

I strongly believe that idioms which appear in everyday phrases should not be neglected when it comes to teaching a foreign language in schools. This article is a summary of my college diploma (with the same title: *Teaching Idioms in German as a foreign language lesson*). The aim of my thesis was to draw up five different learning examples for comprehending idioms while teaching German as a foreign language.

There are crucial differences in the process idioms are taught, far more complex than teaching material in the textbook; different preparation, knowledge, and skills are needed. Lesson plans are based on a textbook for High School education *Studio d* for the *B1* level. Each individual lesson contains at least five (5) phrases that are directly or indirectly related to the theme in the textbook. The basis of every lesson plan consists from so-called „phraseodidactic four-step“: (1) searching for phrases in given text, (2) an understanding of phrases through text, images, or predictive associations, (3) consolidation through a variety of tasks, and (4) the use of idioms. In my opinion that is how, with sufficient knowledge and use of idioms, students also get to know and learn about the culture of the target language - which by itself culturally connects them closer to the language.

**Key words:** phrase, phraseodidactic, phraseodidactic step, teaching, lesson plan.

**Kaja Katarina Brecej**

UDK [811.131.1'34:811.163.6'34]:37.091.3

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani DOI: 10.4312/vestnik.5.183-199

brecejkk@gmail.com

## **DIFFICOLTÀ DI PRONUNCIA DEI PARLANTI SLOVENI NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA**

### **1 INTRODUZIONE**

Il presente lavoro nasce dal desiderio di approfondire le conoscenze nel campo fonetico e fonologico e soprattutto di capire il motivo di certe difficoltà di pronuncia che presentano i parlanti sloveni nell'apprendimento della lingua italiana.

Durante il processo dell'insegnamento ho avvertito alcune irregolarità che si manifestavano in modo persistente nella pronuncia italiana da parte dei parlanti sloveni. Senza una pre conoscenza del sistema fonetico e fonologico della lingua italiana e slovena è stato difficile capire la vera natura di queste anomalie, che sono spesso la causa di una pronuncia con un "accento" straniero. Lo scopo del mio lavoro è stato quello di individuare, in base all'analisi del sistema fonetico e fonologico delle due lingue, le maggiori difficoltà di pronuncia presenti nell'apprendimento dell'italiano da parte dei parlanti sloveni e quali di queste difficoltà sono prevedibili.

Il presente articolo parte delle problematiche esposte sopra e s'articola in sette capitoli. I primi quattro capitoli sono dedicati alla parte teorica in cui si offre una breve analisi fonetica e fonologica della lingua italiana e slovena, con la descrizione dei fonemi e della loro produzione. Il capitolo seguente fornisce nozioni sulla posizione e funzione dell'accento nonché alcuni fenomeni fonetici e fonologici propri della lingua italiana. La parte operativa comprende l'analisi delle registrazioni svolte su diversi parlanti sloveni per individuare le maggiori difficoltà che questi possono presentare. La parte empirica presenta l'analisi di tre registrazioni.

### **2 SISTEMA VOCALICO E CONSONANTICO NELLA LINGUA ITALIANA**

Di seguito si vedrà una breve analisi fonologica dei vari suoni vocalici e consonantici presenti nella lingua italiana<sup>83</sup>.

83 Per la presentazione del sistema vocalico e consonantico nella lingua italiana mi sono basata sull'analisi di Canepari (1999: 51-128).

## 2.1 Vocali

L'italiano neutro presenta sette fonemi vocalici che sono rappresentati da cinque segni grafici dell'alfabeto italiano. Proprio la discrepanza tra il numero dei fonemi e quello dei grafemi provoca una delle maggiori difficoltà nell'ortografia italiana.

Nell'alfabeto italiano i timbri vocalici (chiusi o aperti) di *e* e *o* in sillaba accentata sono distinti solo tramite l'accento grave e acuto: *é* /e/, *è* /ɛ/, *ó* /o/, *ò* /ɔ/. Per il loro uso ci sono alcune norme che dipendono direttamente dalla trasformazione del vocalismo dal latino.

### 2.1.1 Il dittongo e lo iato nella lingua italiana

La grafia induce alla concezione errata che nelle parole italiane ci sia un accumulo d'elementi vocalici, anche se questi in realtà non vengono pronunciati come tali (*lieto* [l'jɛ:to]).

Dal punto di vista fonetico lo iato è la sequenza di qualsiasi vocoide non accentato e da un altro accentato o semiaccentato, [V<sup>1</sup>V, V<sub>1</sub>V]: *paura* [pa'u:ra].

Sempre dal punto di vista fonetico i veri dittonghi sono le sequenze di due vocoidi di cui il primo può essere accentato ([<sup>1</sup>a'i, 'ai, ai, ai; 'i'a, 'ia, ia, ia]). In questi dittonghi, chiamati tradizionalmente, "discendenti", il primo vocoide, se accentato, ha un allungamento un po' ridotto, segnato con il semicrono [ː]: *farai* [fa'ra:i]. I cosiddetti dittonghi "ascendenti" sono formati da un fonema consonantico (approssimante, palatale) [j] o (velolabiale) [w] seguito da un vocoide ([jɛ, ja, wa, wɔ, ...]): *piano* /'pjano/, *uomo* /'wɔmo/ e pertanto non sono più dittonghi ma semplicemente delle sequenze -CV-.

È importante sottolineare che nel dittongo ambedue gli elementi vanno pronunciati in modo distinto, il che significa che cominciano e terminano esattamente nei punti articolatori delle singole vocali che li compongono.

## 2.2 Consonanti

Il sistema fonologico italiano ha 23 fonemi consonantici e altri 5 foni che s'identificano in base al modo d'articolazione, il punto d'articolazione e il tipo di fonazione (Tabella 1).

I fonemi nasali (/m, n, ŋ/) in posizione preconsonantica, escluso il palatale che non ricorre in tali occasioni, sono soggetti alla coarticolazione (sia all'interno di parola sia nella frase), ossia prendono il luogo d'articolazione della consonante che segue. Questo significa che se la consonante che segue è un labiodentale (/f, v/), anche il nasale è labiodentale (*inferno* [im'fer:no]); se la consonante che segue è postalveopalatolabiale (/tʃ, dʒ, ʃ/), il nasale è postalveopalatale (*angelo* ['aŋ:ðelo]); se la consonante che segue è velare (/k, g/), il nasale è velare (*anche* ['aŋ:ke]). In posizione prevocalica troviamo tutti e tre i fonemi nasali: bilabiale /m/ (*mano* /'mano/), alveolare /n/ (*nano* /'nano/) e palatale /ɲ/ (*gnomo* /'ɲɔmo/), esattamente secondo la stessa distribuzione che hanno nell'ortografia. Per quanto riguarda invece il fonema nasale palatale /ɲ/, esso corrisponde al gruppo ortografico -gn-, e, se si trova in posizione postvocalica, è sempre lungo: *ragno* /'raɲno/.



Tabella 1. Le consonanti dell'italiano neutro.

bilabiali	labiodentali	dentali	alveolari	postalveopalatali	postalveopalatalabiali	palatali	velari	velolabiali	sonorità	
m	[m]	[n]	n	[ɲ]		ɲ	[ŋ]		+	nasali
p		t					k		-	occlusivi
b		d					g		+	
		ts			tʃ				-	semioclusivi
		dz			dʒ				+	
		s			ʃ				-	costrittivi solcati
		z							+	
	f								-	costrittivi non-solcati
	v								+	
						j		w	+	approssimanti
			r						+	vibranti vibrati
			[r]						+	
			l			ʎ			+	lateral

Riassumendo possiamo dire che in italiano, oltre ai tre fonemi nasali /m, n, ŋ/, ci sono anche tre realizzazioni fonetiche importanti [m̥, n̥, ŋ̥] che però non sono distintive ma sono dovute al fenomeno d'assimilazione progressiva.

I fonemi occlusivi sono: /p/ (*pane* /'pane/), /b/ (*bene* /'bene/), /t/ (*topo* /'tɔpo/), /d/ (*dopo* /'dɔpo/), /k/ (*cane* /'kane/), /g/ (*gare* /'gare/).

Una delle particolarità da segnalare sui costrittivi (/f, v, s, z, ʃ/) riguarda i dentali /s/ e /z/. In italiano queste consonanti sono distribuite secondo alcune regole precise:

- in posizione iniziale di parola, seguita da vocale (sV-) la pronuncia è sempre non sonora /s/: /'sandalo/, mai \*/'zandalo/
- in posizione postconsonantica (-Cs-), la pronuncia è sempre non sonora /s/: /'korso/, /'perso/, mai \*/'korzo/, \*/'perzo/
- se l's è lunga o geminata la pronuncia è sempre non sonora /s/: /'passo/, mai \*/'pazzo/.
- in posizione preconsonantica (-sC-), la pronuncia dipende dalla sonorità della consonante che segue. Dunque si avrà:
  - /s/ quando la consonante che segue non è sonora: /s'pinto/, /s'konto/;
  - /z/ quando la consonante che segue è sonora: /zlo'veno/, /z'dejpo/;
- in posizione intervocalica (tra due vocali o tra vocale e approssimante /j, w/) (-VsV-), la pronuncia varia a seconda della provenienza geografica. Tendenzialmente al centro sud si pronuncia non sonoro /s/ al nord sonoro /z/: *casa* /'kasa/ al centro sud e /'kaza/ al nord. La pronuncia neutra e moderna tende (a eccezione dei casi di composizione) verso l'assunzione generalizzata del fonema costrittivo dentale sonoro /z/ in posizione intervocalica. Per quanto riguarda il fonema postalveopalatolabiale solcato non sonoro /ʃ/ che troviamo nella parola *sci* /'ʃi/, esso corrisponde alla grafia (-*sci*-, (-*sce*-). La sua particolarità è che in posizione postvocalica la sua pronuncia è sempre rafforzata: *lasciare* /la'ʃare/, *coscia* /'kɔʃʃa/.

Gli occlucostrittivi dentali /ts/ e /dz/, corrispondenti al grafema (-)z-, hanno due particolarità:

- in posizione iniziale di parola, poco tempo fa, si alternavano a seconda della provenienza regionale del parlante: trovavamo tendenzialmente /ts/ al centro sud e /dz/ al nord, *zucca* /'tsukka/ e /'dzukka/. Oggi, invece, la pronuncia sonora prevale in gran parte dell'Italia, salvo in Toscana.
- in posizione postvocalica la pronuncia neutra dei due foni dentali è sempre rafforzata: *azione* /ats'tsjone/, *azienda* /adz'dzjenda/. Questa regola di pronuncia è valida sempre, indipendentemente dal fatto che nella grafia si registrino una o due zeta (*polizia* /polits'tsia/, *pazzo* /'patstso/).

In quanto agli semioclusivi postalveopalatolabiali /tʃ/ e /dʒ/ l'unica particolarità da segnalare è che spesso nella grafia sono seguiti da una -i- che però non viene effettivamente pronunciata: *giusto* /'dʒusto/, ma serve a distinguerli da /k/ e /g/: *gusto* /'gusto/.

In italiano i fonemi approssimanti sono due, palatale e velolabiale: /j, w/. Il fonema palatale /j/ spesso appare al posto del grafema *-i-* quando questo si trova nella stessa sillaba seguito da una vocale: *ieri* /<sup>h</sup>jeri/. Similmente avviene con il grafema *-u-* che nella stessa posizione può essere realizzato non più come una vocale /u/ ma come l'approssimante velolabiale /w/: *uomo* /<sup>h</sup>womo/<sup>84</sup>.

In italiano vi è un solo fonema vibrante alveolare sonoro /r/: *rane* /<sup>h</sup>rane/ e un fono vibrato alveolare [r] (*raro* [ˈra:ro]) che ricorre in pronuncia neutra in sillaba non accentata.

I fonemi laterali sono: /l/ e /ʎ/. La particolarità del laterale palatale /ʎ/, corrispondente al gruppo ortografico (-)gl-, è che in posizione postvocalica anch'esso è sempre lungo: *sbaglio* /z'baʎʎo/.

### 3 SISTEMA VOCALICO E CONSONANTICO NELLA LINGUA SLOVENA

Di seguito si vedrà una breve descrizione dei vocoidi e contoidi presenti nella lingua slovena che non differiscono notevolmente da quelli nella lingua italiana<sup>85</sup>.

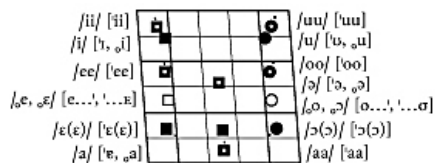
#### 3.1 Vocali

Nello sloveno standard ci sono:

- cinque grafemi vocalici: *a, e, i, o, u*
- otto fonemi vocalici: /i, e, ε, a, ɔ, o, u, ə/<sup>86</sup>

Come illustra la figura 1, anche in sloveno, l'articolazione dei suoni vocalici è determinata dai gradi d'elevazione e d'avanzamento/arretramento del dorso della lingua e dalla posizione delle labbra.

Figura 1. Le realizzazioni fonetiche dei fonemi vocalici dello sloveno tradizionale<sup>87</sup>.



84 In pronuncia lenta o enfatica si possono avere pronunce: /<sup>h</sup>ieri/ e /<sup>h</sup>womo/.

85 Per la presentazione del sistema vocalico e consonantico nella lingua slovena mi sono basata sull'analisi di Toporišič (2000: 37-101).

86 Peter Jurgec (2011: 243) afferma: «... lo sloveno ha 9-invece di 8-vocali. La vocale aggiuntiva è la vocale semi-bassa [ʌ].» [traduzione italiana: K. K. Brecej].

87 Canepari (2006: 333). Le forme dei segnali indicano la posizione delle labbra.

In sloveno si può notare la differenza di durata (vocali lunghe e brevi), ma anche di timbro (vocali chiuse e aperte); le vocali lunghe sono sempre in sillaba accentata, mentre quelle brevi possono trovarsi in sillaba accentata o non accentata:

- /e, o/ in sillaba accentata non sono mai brevi;
- /a, ε, i, ɔ, u / possono essere lunghe o brevi, quest'ultime sia in sillaba accentata o non accentata;
- la vocale (schwa) /ə/ è sempre breve, in sillaba accentata o non accentata.

La durata e il timbro delle vocali vengono denotati tramite tre accenti grafici:

segnale grafico	nome	denota		
´	accento acuto	posizione dell'accento	lunghezza	e, o chiusa
ˆ	accento circonflesso	posizione dell'accento	lunghezza	e, o aperta
`	accento grave	posizione dell'accento	brevità	e, o aperta

### 3.1.1 O ed e aperte (/ɔ, ε/) o chiuse (/o, e/)

Una delle maggiori caratteristiche dei parlanti sloveni (salvo quelli della Gorenjska e di Ljubljana) è la distribuzione delle *o* ed *e* aperte (/ɔ, ε/) o chiuse (/o, e/). I due fonemi hanno valore distintivo, come mostrano le coppie minime, e non possono essere previsti dal parlante, ma vengono appresi: *lèv* (*leone*) /'lɛu/, *lév* (*spoglia*) /'leeu/. Nella maggior parte dei casi i parlanti conoscono la loro esistenza, ovvero percepiscono la loro presenza, però non ne realizzano una corretta articolazione. Nelle parlate regionali (es. Štajerska e Primorska) di solito i fonemi vocalici lunghi e aperti (*ê, ô*) vengono sostituiti da quelli lunghi e chiusi (*é, ó*): es. *téta* al posto di *têta*, *rôka* al posto di *rôka*. Nello stesso modo anche i fonemi vocalici chiusi vengono sostituiti con quelli aperti: es. *Kôper* al posto di *Kóper*. Nella maggior parte della Slovenia è presente la dittongazione fonologica dei fonemi chiusi (*é→ei, ie; ó→ou (u), uo*). Soprattutto nei dialetti occidentali e sudorientali la dittongazione dei fonemi in questione avviene regolarmente se questi sono seguiti dal fonema consonantico /r/: *miera* al posto di *méra*<sup>88</sup>.

### 3.1.2 Il problema della vocale (schwa)

Nello sloveno lo schwa non ha un proprio segno grafico e se non si trova nel morfema della radice viene spesso eliso. Nella lingua parlata, soprattutto quella lubianese, la vocale (/ə/) viene frequentemente sostituita con la *e* aperta (*ê*): /'mɛɛgla/ al posto di /mə'gla/.

88 Tivadar (2003).

### 3.1.3 Le sequenze vocaliche nello sloveno

Nello sloveno le sequenze vocaliche sono molto rare e instabili<sup>89</sup> perché il sistema linguistico e fonologico tende a ridurle o addirittura a eliminarle. Il fenomeno maggiormente presente nelle sequenze vocaliche è lo iato, la divisione di due vocali in due sillabe: *ocean* [ɔtse'aan]. Sono presenti anche fenomeni di riduzione che hanno influito sulla grafia provocando l'inserimento di varianti ridotte anche nel sistema lessicale. Quando la sequenza vocalica non è accentata si può avere la scomparsa completa della seconda vocale: es. *poizkus* [poi'sku:s]<sup>90</sup>, [po'sku:s], *poskus* [po'sku:s]. Meno presente è il fenomeno della monottongazione, ovvero l'assimilazione di due vocali in una. Nello sloveno ciò accade nel caso di vocali identiche: *vakuum* [ʷaakum]<sup>91</sup>.

Il fenomeno contrario a quello della riduzione è l'inserimento di un elemento consonantico (più specificamente dell'approssimante palatale /j/) all'interno della sequenza vocalica. Questo fenomeno è teoricamente prevedibile poiché è presente soprattutto nella sequenza -iV- e in parole di origine greco-romanza<sup>92</sup>. Tra le vocali, appartenenti a due sillabe diverse, viene intercalato l'approssimante /j/ che diventa testa della seconda sillaba: *pacient* [patsi'jent]. La sequenza -iV- può subire addirittura la trasformazione in -jV-: *riviera* [ri'vjɛɛra].

L'inserimento del fonema approssimante palatale /j/ si ha anche quando la sequenza vocalica si trova alla fine della parola: *gea* ['geeja], *aloea* ['alooja]. Anche in questi casi la pronuncia ha influenzato talmente la grafia che oltre alla parola *gea* è stata inserita nel vocabolario anche la parola *geja*.

Sono molto rare le sequenze:

- -Vi- e -Vu-
- -/ə/V-
- -VVV-

## 3.2 Consonanti

Come in italiano anche in sloveno le consonanti s'identificano in base al modo d'articolazione, il punto d'articolazione e il tipo di fonazione (Tabella 2).

89 Le sequenze vocaliche sono maggiormente presenti nelle parole composte e in quelle straniere.

90 È più frequente nella pronuncia lenta o enfatica.

91 Jurgec (2004).

92 Slovenski pravopis (2001: 80).

Tabella 2. Le consonanti dello sloveno neutro.

bilabiali	labiodentali	dentali	alveolari	postalveopalatali	postalveopalatolabiali	palatali	velari	velolabiali	sonorità	
m	[m]		n			[ŋ]			+	nasali
p		t				k			-	occlusivi
b		d				g			+	
		ts [dz]		tʃ dʒ					-	semioclusivi
		s z		ʃ ʒ					-	costrittivi solcati
	f v					x			-	costrittivi non-solcati
						j			+	approssimanti
			[r] r						+	vibranti
			l						+	vibrati
									+	lateral

### 3.2.1 Particolarità della pronuncia consonantica

Nella lingua parlata i fonemi occlusivi sonori /d, b/ vengono sostituiti da quelli non sonori /t, p/ quando si trovano, oltre che davanti a una pausa o a una consonante non sonora, anche alla fine della parola, seguiti da una vocale o approssimante. D'altra parte, è presente un'assimilazione di sonorità per consonanti non sonore difoniche (cioè quelle in coppie di sonorità: /t/d, s/z, ʃ/z/, ecc.) seguite da consonanti sonore o da un fonema sonoro: *sad ostane* [sato'staane], *sad je* [sat'jɛ], *nadpovprečen* [natpou'preetʃən], *odhod* [ot'xot], *odpadek* [ot'paadek].

Al contrario dell'italiano l'*s* in posizione iniziale, davanti a *C* sonora non si sonorizza, si articola come non sonora: *sladoled* [slado'leet]. In alcuni casi postvocalici, invece, può diventare sonora /z/: *glasba* /'glazba/.

Lo sloveno ha solo un fonema vibrante (alveolare sonoro) o meglio vibrato, poiché si ha una sola rapida occlusione che produce un "monovibrante" /r/. In parole composte la sequenza di due *r* (es. *superračunalnik*) si pronuncia come un unico fono vibrante (alveolare sonoro) [r]: [suuperatʃu'naalnik].

## 4 L'ACCENTO E LE SUE FUNZIONI DISTINTIVE NELLA LINGUA ITALIANA<sup>93</sup>

In italiano si distingue l'accento fonetico e l'accento grafico. Quest'ultimo ha la funzione di contrassegnare la chiusura e l'apertura delle vocali:

accento grave (vocale aperta)		accento acuto (vocale chiusa)	
à	<i>già</i>	é	<i>perché</i>
è	<i>caffè</i>	í	<i>cosí</i>
ò	<i>però</i>	ú	<i>piú</i>

In italiano l'accento fonico piú frequente è quello sulla penultima sillaba (parole penultimali /ka'dere/). Seguono le parole con l'accento sulla terzultima sillaba (parole terzultimali /'fatʃile/). Meno frequenti sono invece le parole ultimali in cui l'accento si posa sull'ultima sillaba (/veri'ta/). Le parole quartultimali o quintultimali sono ancora meno frequenti. Molto piú frequenti sono invece i monosillabi, perlopiú non accentati (a seconda del collocamento nella catena parlata). Alcune parole, piú specificamente quelle polisillabiche, oltre alla sillaba con accento principale, possono avere anche accenti secondari che fondamentalmente hanno la funzione d'interrompere sequenze troppo lunghe di sillabe deboli, che sarebbero impronunciabili e incomprensibili (/pastaf'ʃutta/). Si ha

93 Per l'analisi dell'accento mi sono attenuta all'analisi di Canepari (1999: 149).

quindi un'alternanza ritmica di sillabe deboli e semiforti, risalendo verso l'inizio della parola a partire dalla sillaba forte. Un elemento molto importante nella realizzazione fonetica è il cosiddetto *gruppo accentuale*, ovvero le sillabe che sono semanticamente unite sotto un unico accento primario (*non te lo dico* [nontelo'di:kɔ]). Il gruppo accentuale ha solo un accento forte e la sillaba ha una durata maggiore [ː]<sup>94</sup>.

In italiano l'accento ha un valore distintivo, fonemico, e la sua posizione può determinare il significato della parola: *ancora* [ˈaŋkoːra], [aŋˈkoːra].

#### 4.1 Durata fonemica e fonetica

Nei casi in cui un segmento è maggiormente prolungato, ovvero la sua durata supera quella normale, i simboli fonetici sono seguiti dal crono [ː] o semicrono [ˑ]. Questo tipo di durata ha valore distintivo ed è specifico dei fonemi consonantici. I due simboli sono indicati solo nelle trascrizioni fonetiche, infatti abbiamo: *nono*, *nonno* /ˈnɔno, ˈnɔnno/ [ˈnɔːno, ˈnɔnːno]).

S'è già menzionato che cinque consonanti (/ʃ, ɲ, ʎ, ts, dz/) in posizione postvocalica assumono una durata maggiore (sono geminate) anche se la grafia non lo evidenzia (*pesce* /peʃːʃe/). Canepari riassume (1999: 163): “Quindi, dei 23 fonemi consonantici dell'italiano neutro, 8 hanno durata prevedibile dal contesto fonico, mentre gli altri 15 possono essere semplici (o scempi, /C/) oppure geminati (o lunghi, /CC/), con valore fonemico, distintivo. Questi 15 fonemi geminabili sono: /p b, t d, k g, tʃ dʒ, f v, s, m n, l r/; i 5 autogeminanti sono /ʃ, ɲ, ʎ, ts, dz/; e i 3 ageminabili (foneticamente sono sempre brevi) sono /z, j, w/”.

La durata fonetica, oltre ai 15 fonemi geminabili e ai 5 autogeminabili, è una caratteristica anche dei vocoidi e dei contoidi in determinati contesti. Nella sillaba semplice (in cui il nucleo è formato da una sola vocale) accentata, l'allungamento (fonetico, non grafico) avviene nel suo segmento terminale, che nel caso di sillaba non caudata è vocalico e nel caso di sillaba caudata è consonantico. Nella pronuncia neutra, però, la sillaba semplice non caudata accentata finale dell'enunciato non viene allungata. Nella sillaba composta accentata (il nucleo è composto da due vocali), sia non caudata sia caudata, è presente un semiallungamento del primo vocoide ([ˈmaːno] in tonia). Quando queste parole fanno parte d'un gruppo accentuale che si trova prima della fine della frase la durata è ridotta (segnata con il semicrono [ˑ]) rispetto alla posizione in tonia ed è segnata col crono pieno [ː] ([ˈmaːno] in protonia).

La cogeminazione o rafforzamento sintattico avviene tra una parola “attivante” che terminante in vocale è semanticamente, morfo sintatticamente, prosodicamente legata alla parola seguente che comincia per consonante semplice geminabile /p b, t d, k g, tʃ dʒ, f v, s, m n, l r/ in posizione di fono-sillaba, come in: /ˈsale/, se preceduta dalla congiunzione /e/ cogemina: /esˈsale/. Se, invece, la seconda parola comincia con più consonanti

94 Per ulteriori approfondimenti si veda Canepari: cit., 156.



distribuite in sillabe diverse la cogeminazione non avviene: è strano /es'trano/. Per quanto riguarda i fonemi autogeminanti /š, ɲ, ʎ, ts, dz/ sono sempre lunghi in posizione postvocalica, sia all'interno di parola sia nella frase: *gli gnocchi* /kɫɨ'ɲɔkki/.

## 5 L'ACCENTO NELLA LINGUA SLOVENA<sup>95</sup>

Lo sloveno ha due tipi d'accento: intensivo e tonale. Nel primo la fono-sillaba viene pronunciata con una maggiore forza, nell'accento tonale, invece, con un tono alto o basso. I due tipi d'accento non sono equivalenti perché non hanno un valore distintivo in tutte le pronunce regionali. A differenza dell'italiano lo sloveno non prevede accenti grafici, eccetto in testi prettamente linguistici oppure in funzione distintiva.

### 5.1 L'accento tonale

L'accento tonale è conosciuto solo in alcune parti della Slovenia, più specificamente ne fanno uso gli abitanti della Zgornja Soča nad Tolminom, della Gorenjska (salvo la Poljanska dolina, Škofja Loka e dintorni), di Ljubljana, di Horjul, della Dolenjska (eccetto il dialetto di Posavje) e parte della Bela Krajina. Come spiega Toporišič (2000: 63) questo tipo d'accento viene “acquisito nell'infanzia” e s'impara difficilmente in età avanzata poiché gli stessi parlanti (che lo realizzano) non lo sentono e/o non ne percepiscono il valore anche se nella *Grammatica slovena* (Toporišič 2000: 73) l'accento intensivo e tonale sono presentati come equivalenti. L'uso corretto dell'accento tonale non è obbligatorio poiché non determina un atto comunicativo efficace.

### 5.2 Posizione dell'accento

In sloveno l'accento è “libero”, cioè può trovarsi su qualsiasi sillaba e la sua sede è difficilmente prevedibile. È detto distintivo in quanto la sua diversa collocazione può comportare differenze di significato come nel seguente esempio: *kolo* ['koolo], [ko'loo].

Di solito si parla di quattro posizioni dell'accento. È da notare che molte parole hanno l'accento sulla penultima o sull'ultima sillaba. Spesso i sostantivi nelle loro forme di caso mantengono l'accento sulla radice morfemica, o l'accento può anche spostarsi sul morfema alla sua destra. Nelle parole composte l'accento può trovarsi su entrambe le basi.

#### 5.2.1 La durata delle vocali accentate

Nella sillaba accentata le vocali possono essere sia brevi sia lunghe. Le parole ultimate, ovvero quelle che si trovano alla fine della frase, hanno nell'ultima sillaba una vocale

95 Per l'analisi dell'accento mi sono attenuta soprattutto all'analisi di Toporišič (2000: 63).

lunga o corta; altri tipi di parole (es. penultimali, terzultimali), invece, hanno nella maggior parte dei casi una vocale lunga.

Le ricerche (Tivadar 2003: 140) hanno però dimostrato che la durata delle vocali accentate è strettamente legata al significato della parola in cui la vocale si trova e di conseguenza anche alla posizione della parola nella frase. Nei casi in cui la parola è isolata l'accento è completamente "programmato", ovvero i fonemi vocalici sono artificialmente allungati o abbreviati e di conseguenza spesso non conformi alla pronuncia neutra. Perciò è necessario trattare l'accento, e con questo anche le vocali, in un contesto più ampio poiché la realizzazione sia delle sillabe accentate sia di quelle non accentate in un testo spesso non corrisponde a ciò che prevede il sistema fonetico e fonologico.

## 6 ALCUNE DIFFICOLTÀ DI PRONUNCIA DEI PARLANTI SLOVENI NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA

Nel seguente capitolo verrà esposta la parte operativa, da me svolta, con l'obiettivo di analizzare le difficoltà di pronuncia dei parlanti sloveni nell'apprendimento della lingua italiana.

Sono partita da una serie d'ipotesi elaborate in base al confronto delle caratteristiche fonetiche e fonologiche (analizzate nei capitoli precedenti) delle due lingue in questione. I presupposti erano i seguenti: i parlanti sloveni dovrebbero presentare difficoltà nell'impostazione di timbri vocalici intermedi di "e, o". Si prevede che i parlanti sloveni intercalino all'interno dei gruppi vocalici un'approssimante palatale /j/, che dividano i gruppi vocalici in due sillabe o addirittura che riducano le sequenze vocaliche. Il vibrante [r] dovrebbe essere sostituito dal "monovibrante" /r/. Particolarmente problematica sarà la pronuncia dei dittonghi "ascendenti" (es. /wɔmo/) e delle sequenze consonantiche [kw, gw] che saranno pronunciate come [ku, gu]. Le difficoltà si presenteranno nell'articolazione dell'*s* iniziale, seguita da una consonante sonora, e nel mantenimento di sonorità delle occlusive finali. Altri ostacoli potrebbero mostrarsi nella posizione dell'accento che in entrambe le lingue non è prevedibile. Di conseguenza in casi di parole sconosciute il parlante sloveno rafforzerebbe la penultima sillaba poiché questa è più frequentemente accentata nella lingua slovena. Si prevede un'assenza di durata fonetica e fonemica e di cogeminazione.

Per verificare queste ipotesi sono ricorsa alle registrazioni realizzate con l'aiuto di alcuni parlanti sloveni (più specificamente di Ljubljana, quindi consapevoli dell'esistenza e dell'uso di timbri vocalici sopra nominati) appartenenti a livelli di conoscenza diversi dell'italiano. Per le registrazioni è stata scelta la lettura di un breve testo tratto dal libro *Scoprire l'Italia... con una caccia al tesoro*, provvisto di materiale audio per rendere maggiormente obiettiva l'analisi fonetica e fonologica svolta in seguito.

Per la trascrizione fonetica sono stati adottati i simboli dell'alfabeto internazionale (IPA) completati con alcuni simboli del <sup>can</sup>IPA. Quest'ultimi per ragioni tecniche sono stati molto limitati, senza segni diacritici speciali, ma comunque utili per una trascrizione indicativa a fini contrastivi.

## 6.1 Analisi delle registrazioni

### 6.1.1 Registrazione 1: pronuncia neutra

*Cari lettori, prima di iniziare questa breve storia, vogliamo presentarvi Mark, un ragazzo con molti interessi. Ha 20 anni, è alto, ama lo sport e la lettura e ha un carattere allegro.*

*Da qualche mese studia l'italiano a Firenze, in una scuola di via Ghibellina. Nella sua classe ci sono ragazzi e ragazze di tutte le nazionalità: ci sono due ragazzi svizzeri, una ragazza coreana, una francese, due giapponesi e tre americani.*

*Tutto questo è molto eccitante e utile per il nostro studente, che può così scoprire tante cose nuove. Con tutti Mark si sforza di parlare italiano. Spesso gli studenti si scambiano idee, consigli o ricette. Ormai sono diventati amici e talvolta vanno al cinema insieme.*

[karillet'to:ri·| ,prima dinnits'tsja:re ,kwesta 'brɛ've s'tɔ:rja·| voʎ'ʎamo prezen'tarvi· , "mark·| unra'gats:tso kon"mol:ti inte,rɛs'si·|| °avven'ta:nni·. E'alto· , ,ama los'pɔrt-elallet'tu'ra·. ,eaunka'rat'tere al'le'gro·|| da(k),kwalke'me:ze ,studja lita'lja:no affi'rentse·| in,una s'kwɔ:la di,via gibel'lina·.|| nella,sua'klas:se tʃi,ssono ra'gats'tsi era'gats:tse di'tut'te lenatsjonali'ta·| tʃi"ssono duera,gats'tsi 'zvitstseri· unara'gatstva kɔ're'a:na·. una fran'tʃe:ze·. °due tʃappo'ne:zi· etre ameri'ka:ni·.||

,tutto'kwesto em,mɔ'lto ɛtʃi'tante 'eu:tile peril'nɔstro stu,dente·. ke(p)'pwo ko'zi skop,ri're· tante,kɔze 'nwo:ve·|| kon'tutti 'ma:rk sis,fortsa dipar'la're ita'lja:no·| 'spesso ʎistu,denti si'ska:mbjano i,dɛɛ· kon'siʎ'ʎi ori'tʃet:te·| or,mai,sonodiven'tati a'mitʃi ettal'vɔl:ta· ,vannoal'tʃinema in'sjeme·.|||]

### 6.1.2 Registrazione 2: Polona /po'loona/<sup>96</sup>

[,karilet'oori·| prima di initsjaare ,kvesta ,breve s'tɔ:rjaa·| vo,ljaamo prezen'taarvi· 'maark·| unra'gatsokon'moolti inte,ressi·.|| ,aventi'anii·. 'Ealto· ,ama los'poort-elene'turaa·. ,eaunkara'teere a'le'gro·.|| da,kval'kee ,meze ,studja lita'ljaano afi'rentsee·| in una s'kwɔlaa di,via gibe'lina·.|| nela,sua'klassee tʃi,sono ra'gaatsi era'gaatsee di,tute ,lenatsjonali'ta·| tʃi'sono duera'gaatsi svits'tseri·. unara'gatstva kɔ're'anna·. unafran'tʃe:ze·. duezapo'neezi·. etre ameri'kanni·.||

,tuto'kwesto E,moltoo ɛtʃi,tantee eu'tiile peril'nɔstro stu,dentee·. ke'puo 'kozi skop,ri-re· tante,kɔze 'nwo:ve·.|| kon,tuti 'mark sis,fortsa dipar'laare inita'ljaano·. | ,spezoʎistu,dentii· si skim'bjano ideje· stson'silji ori'tʃetee·. | or,mai,sonodiven'taati amitʃii· eetal'voolta-vano al'tʃinema in'sjemee·.|||]

96 Livello: principiante.

### 6.1.3 Registrazione 4: Tea /'teea/<sup>97</sup>

[,kaari le'tōri·] ,prima diini'tsjaare ,kwesta ,breve s'toorja·] uo'laamo prezen'taarvi· ,maark·] unra'gaatso kon,molto inte,resi·.|| a ,venti anni·. 'Ealto·. ,ama los'poort·. e lale'tuura· ,eaunkara'teere a'legro·.|| da,kwalke'meeze ,studja lita'ljaano afi'rentse·] in- una s'kwōla di, via gibbel'linna·.|| ,nellasua 'klaase tʃi,sono ra'gaatsi era'gaatse di,tutte ,lenatsjionali'ta·] tʃi,sono duera'gatsi 'zvitstseri-unara'gatsa kōre'aanna·. una fran'tʃeεze·. due tʃapo'neezi·. etre ameri'kaanni·.||

,tutto'kwεesto E,molto εtʃtʃi,taante·. eu'tiile·. peril,nōstro stu,dente·. ke'puo ko'zi skop'riire·. ,tante'kōze ,nōve·.|| kon,tut'i 'maark sis,fōrtsa dipar'laare ita'ljanno·.] ,spes- so kistu'deenti si,skambjano idε· kon'siilji· ori'tʃete·.] or,mai ,sonodiven'taati a'mitʃi- etal'ʊolta·.] ,vano al'tʃiinema in'sjeeme·.||]

### 6.1.4 Registrazione 3: Meta /'meeta/<sup>98</sup>

[,kariilet'tōori·] ,primadiini'tsjaare ,kwesta ,breve s'tōorja·] uo,laamo prezen'taarvi· ,maark·] unra'gaatso kon'moolti inte,ressi·.|| a uen'taanii·. ,ealto·. ,ama los'poort- elale'tuura·. ,eaunka'raatere a'legro·.|| da,kwalke'meeze·. ,studja lita'ljaano afi'rentse- inuna s'kwōla di, via gibel'lina·.|| nella,sua'klaase tʃi,sono ra'gaatsi era'gaatse di'tut'e lenatsjionali'ta·] tʃi,sono duera,gatsi 'svitstseri·. una ra,gatsa kōre'aana·. una fran'tʃeεze·. due tʃapo'neezi· etreameri'kaani·.||

,tuto'kwesto E'moolto εtʃtʃi,taante e,utile peril'nōstro stu'deente· ke'puo ko'zi skop,ri- re· "taante,kōze 'nōvōve·.|| kon,tut'i 'maark sis,fōrtsa dipar,laare ita'ljaano·. ,spesso kistu- denti si,skambjano idε· kon'si'li· ori'tʃette·.] or,mai ,sonodiven'taati a,mitʃi· etal'ʊolta· ,vanoal'tʃtʃinema in'sjeeme·.||]]]

## 6.2 Le difficoltà di pronuncia emerse dall'analisi

In base alle trascrizioni fonetiche appena viste è possibile tracciare le seguenti conclusioni: nella pronuncia italiana dei parlanti sloveni c'è una forte presenza di vocali lunghe in sillabe accentate di qualsiasi tipo. La posizione dei timbri vocalici [e, ε, o, o] è spesso inadeguata (*sorpresa* [sor'prεεza]). Nell'articolazione di sequenze vocaliche è presente un'evidente interferenza della madrelingua che induce il parlante a intercalare l'approssimante [j] tra due vocali (*idea* [i'deje])<sup>99</sup> o addirittura a pronunciarne solo una (*nuove* ['nōve])<sup>100</sup>. I contoidi, propri dell'italiano neutro, sono spesso sostituiti da "varianti" slovene, cioè [ʎ] può essere sostituito dalla sequenza [lj]. Il fonema vibrante alveolare [r] è automaticamente sostituito dal vibrato [r̄] in sillaba accentata e no, come

97 Livello: intermedio.

98 Livello: intermedio-avanzato.

99 Questo fenomeno è spesso presente nella pronuncia dei principianti.

100 È interessante notare che il fenomeno di elisione vocalica è presente anche a un livello intermedio.

[v] dal fonema semicostrittivo [v]. L'*s* iniziale, seguita da una consonante sonora spesso viene erroneamente pronunciata come non sonora. In alcuni casi la sequenza [kw] viene sostituita da [kv] (*qualcosa* [kval'kooza]). Non poche difficoltà si presentano anche nella collocazione degli accenti che in casi d'incertezza vengono posizionati sulla penultima sillaba (*utile* [u'tiile]), anche se la sua posizione è contrassegnata dall'accento grafico (così [k'kozi]). La geminazione spesso non è prodotta (salvo in alcuni casi in cui il parlante appartiene a un livello più alto di competenza linguistica), ancora più raramente viene prodotta l'autogeminazione dei fonemi consonantici /ʃ, ɲ, ʎ, ts, dz/ in posizione postvocalica. È completamente assente il rafforzamento sintattico delle consonanti geminabili (all'inizio di parola) precedute da una vocale. È interessante notare un rafforzamento infondato del fonema nasale [n] nelle parole *coreana*, *americani* ([kɔre'anna], [ameri'kanni]).

## 7 CONCLUSIONE

Mettendo a confronto i sistemi fonetici e fonologici delle due lingue si possono prevedere certe anomalie che i parlanti sloveni possono presentare durante l'apprendimento dell'italiano. Le maggiori difficoltà si presentano nella produzione di gruppi vocalici, nella distinzione dei timbri vocalici e nella produzione di alcuni fonemi consonantici non caratteristici dello sloveno. È presente una persistente assenza di fenomeni fonologici, come la sonorizzazione dell'*s*, la geminazione, la cogeminazione e l'autogeminazione, caratteristici della lingua italiana. È comprensibile la collocazione dell'accento sulla penultima sillaba in caso di incertezza, lo è meno quando permane la stessa collocazione dell'accento anche se questo è graficamente contrassegnato sull'ultima sillaba. Alcune irregolarità, come ad es. la cogeminazione del fonema consonantico in posizione intervocalica, sono imprevedibili e per adesso inspiegabili.

Questa ricerca oltre a rispondere al quesito precedentemente espresso: "Il perché di certe difficoltà di pronuncia?", ha cercato di constatare, mettendo a confronto il sistema fonetico e fonologico delle due lingue, che certe irregolarità possono essere prevedibili e così precluse da parte dell'insegnante sin dalle prime lezioni, altre rimangono quesiti ancora da risolvere.

## 8 BIBLIOGRAFIA

- CANEPARI, Luciano, 1999: *Manuale di Pronuncia Italiana, con 2 audiocassette*. Bologna: Zanichelli.
- CANEPARI, Luciano, 1999: *Dizionario di pronuncia italiana (D'PI)*. Bologna: Zanichelli.
- CANEPARI, Luciano, 2006: *Pronunce straniere dell'italiano*. München: Lincom.

- JURGEC, Peter, 2003: *Samoglasniški nizi v knjižni slovenščini*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (tesi di laurea).
- JURGEC, Peter, 2003: "Drago Unuk, Zlog v slovenskem jeziku". *Jezikoslovni zapiski* 9/2, 153-159.
- JURGEC, Peter, 2004: "Antihiatki pojavi v knjižni slovenščini". *Jezikoslovni zapiski* 10, 125-144.
- JURGEC, Peter, 2005: *Samoglasniški nizi v slovenščini: Fonološko-fonetična analiza*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije, Rokus.
- JURGEC, Peter, 2011: Slovenščina ima 9 samoglasnikov. *Slavistična revija* 59: 243-268. *Slovenski pravopis*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni center SAZU, Založba ZRC, 2007 *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1991.
- TIVADAR, Hotimir, 1999 Fonem /v/ v slovenskem govornem knjižnem jeziku. *Slavistična revija* 43/3, 341-361.
- TIVADAR, Hotimir, 2002: Fonetične vaje pri pouku slovenščine. *Slovenščina v šoli*, 11-18.
- TIVADAR, Hotimir, 2003: *Govorjena podoba slovenskega knjižnega jezika-pravorečni vidik*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani (tesi di master).
- TIVADAR, Hotimir, 2003: Podoba govornega slovenskega knjižnega jezika v Slovenskem pravopisu 2001. *Slavistična revija* 51/2, 203-220.
- TIVADAR, Hotimir, 2004: Fonetično-fonološke lastnosti samoglasnikov v sodobnem knjižnem jeziku. *Slavistična revija* 52/1, 31-48.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1978: *Glasovna in naglasna podoba slovenskega jezika*. Maribor: Založba Obzorja.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1995: Besedilna skladnja. *Slavistična revija* 43/1, 13-23.
- TOPORIŠIČ, Jože, 1995: Pogovorni jezik. *Enciklopedija Slovenije*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 35-36.
- TOPORIŠIČ, Jože, 2000: *Slovenska slovnica*. Maribo: Založba Obzorja.

#### Registrazioni

- CIANTI, Sara, Gavelli, Simona, 1999: *Scoprire l'Italia... con una caccia al tesoro*, con audiocassetta, Genova: Cideb Editrice.

#### POVZETEK

#### **Težave pri izgovarjavi slovenskih govorcev med učenjem italijanskega jezika**

Fonetika igra na področju glotodidaktike pomembno vlogo, saj omogoča razvoj natančne in zave-stne izgovarjave, učitelju pa pomaga preprečevati nekatere nepravilnosti študentove izgovarjave. V prispevku poskušam ugotoviti katere fonetične in fonološke težave, ki se pojavljajo pri izgovarjavi slovenskih govorcev med učenjem italijanskega jezika, so najbolj pogoste in katere od njih

predvidljive. V teoretičnem delu je opisano italijansko in slovensko pravorečje, kratka fonetična in fonološka analiza obeh jezikov z opisom fonetičnih zvokov in njihovega proizvajanja, položaj in funkcije naglasa ter nekateri fonetični in fonološki pojavi, značilni za italijanski in slovenski jezik. Empirični del je sestavljen iz analize zvočnega zapisa treh slovenskih govorcev s ciljem ugotavljanja morebitnih težav.

**Ključne besede:** fonetika, fonologija, izgovarjava, italijanščina, slovenščina

## ABSTRACT

### **Difficulties of Pronunciation of Slovenian Speakers in Learning Italian Language**

Phonetics plays an important role in the field of language teaching since it not only facilitates the development of an accurate and conscious pronunciation but is also helpful to the teacher as it prevents the pronunciation difficulties students might encounter. The aim of this article is to find an answer to the question why Slovenian speakers learning Italian experience particular phonetic and phonological difficulties. The theoretical part presents the orthoepic situation of Slovenian and Italian, a brief phonetic and phonological analysis of the two languages with the description of speech sounds and their production, the position and function of accent, as well as some phonetic and phonological phenomena of Italian and Slovenian languages. The practical part consists of an analysis of audio recordings of three Slovenian speakers with the aim of identifying possible major difficulties.

**Key words:** phonetics, phonology, pronunciation, Italian, Slovenian

## RIASSUNTO

### **Difficoltà di pronuncia dei parlanti sloveni nell'apprendimento della lingua italiana**

La fonetica assume un ruolo importante nel campo glottodidattico poiché non facilita solo lo sviluppo d'una pronuncia accurata e consapevole ma aiuta l'insegnante a prevenire alcune difficoltà di pronuncia. Nel presente articolo cerco di constatare quali difficoltà fonetiche e fonologiche, che i parlanti sloveni manifestano durante l'apprendimento della lingua italiana, sono più frequenti e quali di esse sono prevedibili. Nella parte teorica s'illustra la situazione ortoepica della lingua italiana e quella slovena, una breve analisi fonetica e fonologica delle due lingue in questione, con la descrizione dei suoni fonetici e della loro produzione, la posizione e la funzione dell'accento nonché alcuni fenomeni fonetici e fonologici propri della lingua italiana e slovena. La parte empirica comprende l'analisi delle registrazioni svolte su tre parlanti sloveni per individuare le loro maggiori difficoltà.

Parole chiave: fonetica, fonologia, pronuncia, italiano, sloveno





**Darja Mertelj**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
darja.mertelj@ff.uni-lj.si

UDK 811.131.1'243:37.091.276

DOI: 10.4312/vestnik.5.201-216

**Daša Stanič**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
dasa.stanic@ff.uni-lj.si

## **REPUBLIŠKO TEKMOVANJE IZ ITALIJANŠČINE KOT DRUGEGA IN KOT TUJEGA JEZIKA: PERCEPCIJA USPEŠNOSTI MED OSNOVNOŠOLCI IN DIJAKI**

### **1 UVOD**

Nekdaj republiška, v zadnjih 20 letih pa državna tekmovanja iz tujih jezikov imajo v Sloveniji resnično dolgo, več desetletij trajajočo tradicijo,<sup>101</sup> s čimer se Slovenija nedvomno uvršča med države, ki so v evropskem okviru bolj svetla izjema kot pravilo. Tekmovanja, do 2006 v organizaciji Društva za tuje jezike in književnosti (do 2007), zatem pa v domeni društev za posamične tuje jezike, so bila praviloma vedno organizirana s podporo in v sodelovanju z veleposlaništvu in kulturnimi inštituti držav,<sup>102</sup> katerih jezik je bil predmet tekmovanja, in te ustanove so praviloma prispevale nagrade za najboljše tekmovalce, med katerimi so bila predvsem v preteklosti najbolj zaželena daljša učna bivanja v tujini (npr. poletni tečaji jezika).

Državno tekmovanje iz italijanščine nadaljuje svojo več kot tridesetletno tradicijo, sicer na obrobju javnega interesa, toda s sodelovanjem med učitelji, šolami, sekcijo za italijanistko Oddelka za romanske jezike in književnosti ter Oddelkom za prevajalstvo na Filozofski fakulteti in Italijanskim kulturnim inštitutom v Slovenji goji in vzdržuje italijanščino kot drugi in pomemben tuji jezik v Sloveniji.

Zdi se, da se je v preteklih desetih letih navdušenje učencev in njihovih učiteljev na tem področju, najverjetneje v luči mnogoterih družbenih sprememb, nekoli-

---

101 Tekmovanje iz tujih jezikov se je pričelo razvijati v sedemdesetih letih v času nekdanje Jugoslavije, na pobudo skupine učiteljev angleščine, vendar se je zelo kmalu razširilo tudi na druge tuje jezike, ki so se poučevali v javnih šolah. To takrat prestižno tekmovanje je obdržalo svojo neprekinjeno tradicijo tudi po razpadu Jugoslavije, tako tudi v Sloveniji, kjer se je, podobno kot v ostalih nekdanjih republikah, dodatno razdelilo na tekmovanja v organizaciji posamičnih Društev.

102 V primeru italijanščine osnovnošolci in dijaki postanejo prejemniki zlatih, srebrnih in bronastih priznanj ter nagrad (slovarji, leposlovne knjige, CDji, DVDji in poletni tečaji v Italiji), ki jih že vrsto let pripravi Italijanski kulturni inštitut, ki želi s tem prispevati k vidnemu položaju italijanščine kot tujega in drugega jezika v RS.

ko zmanjšalo ali morda zgolj le ne pride več tako močno do izraza spričo številnih podobnih možnosti, ki jih ponujajo založniške hiše (npr. raznovrstna tekmovanja za bralne značke v posamičnih tujih jezikih) ali možnosti učnih izmenjav s šolami v tujini. Kljub temu večina društev vztraja pri ohranjanju vsakoletnega republiškega tekmovanja iz tujih jezikov: angleščine, nemščine, francoščine, italijanščine, španščine, ruščine, itd.

Pričujoči prispevek prvenstveno predstavlja specifično situacijo italijanščine, ki ima za razliko od ostalih tujih jezikov v Sloveniji, poseben položaj, saj nima samo položaja tujega jezika, pač pa tudi jezika okolja. To DUIS-u, Društvu učiteljev italijanščine v Sloveniji, nalaga dodatne naloge, ki izhajajo iz specifičnih potreb in zahtev glede na položaj italijanščine v šolskih kurikulumih. Prilagajanje tem posebnostim oz. postopno uvajanje več kategorij poteka že nekaj let, predvsem z namenom, da se ohrani motivacija za učenje italijanščine kot tujega jezika, saj je prav njegov status, tj. položaj 'izbirnosti' tako v osnovnošolskem kot srednješolskem izobraževanju nekoliko zaskrbljujoč. Društvo učiteljev italijanščine v Sloveniji (DUIS) v sodelovanju z italijanistiko na Oddelku za romanske jezike deluje v prid italijanščine že vrsto let.

## 1.1 Državno tekmovanje v italijanščini

Letošnjega državnega tekmovanja v znanju italijanščine kot tujega in kot drugega jezika,<sup>103</sup> ki je potekalo v soboto, 16. aprila 2013, na srednješolskem centru v Kopru v organizaciji DUIS, se je udeležilo kar 76 tekmovalcev, ki so se (tako kot na predhodnih šolskih tekmovanjih) pomerili v štirih kategorijah, dveh za osnovnošolce devetih razredov in dveh za srednješolce:<sup>104</sup> na ravneh A1 in A2 je tekmovalo po 15 osnovnošolcev, na ravneh B1 in B2/C1 pa 25 oz. 20 srednješolcev. Naj poudarimo, da gre v vseh štirih kategorijah za nadpovprečno uspešne učence, saj se državnega tekmovanja udeležijo najboljše uvrščeni s šolskih tekmovanj.

Na ravni znanja A1 po SEJO tekmujejo devetošolci, ki se italijanščine učijo kot izbirni predmet v zadnjem triletju osnovne šole in imajo za seboj približno 180 ur učenja italijanščine (od skupno 200 ur po učnem načrtu), na ravni A2 pa tekmujejo devetošolci iz osnovnih šol slovenskega dvojezičnega območja republike Slovenije, ki imajo za seboj približno 600 ur (od 620 ur po učnem načrtu).

Srednješolci, predvsem dijaki zadnjih letnikov gimnazijskih oddelkov,<sup>105</sup> tekmujejo na ravneh B1 in B2/C1: prva kategorija se uči italijanščine kot drugega ali celo tretjega tujega

103 V prispevku uporabljava izraz 'državno tekmovanje', v italijanskih prispevkih na to temo pa se kot najustrežnejši izraz uporablja 'concorso nazionale' in ne 'competizione' ali 'gara' (prim. Kenda 2006).

104 Visoka številka udeleženih razveseljuje, saj kaže, da je italijanščina kot tuji ali drugi jezik področje, kjer se želijo dijaki izkazati.

105 Tekmujejo lahko tudi dijaki tretjih letnikov, če so pričeli z učenjem italijanščine kot drugega tujega jezika v 1. letniku, če pa pričnejo z italijanščino v 2. letniku, tekmujejo v zadnjem letniku srednje šole. Vsekakor je odločitev odvisna od njihovih učiteljev, ki jih prijavljajo glede na opredelitve v statutu Društva.

jezika v t. im. 'kontinentalnih' srednjih šolah<sup>106</sup> in imajo ob tekmovanju za seboj približno 350 ur učenja italijanščine (številni so se predhodno učili italijanščine tudi kot izbirnega predmeta v zadnjem triletju devetletke), t. im. 'obalni' srednješolci pa imajo za seboj obvezno osnovnošolsko učenje italijanščine kot jezika okolja in zatem še štiri leta učenja italijanščine z enakim statusom v gimnaziji, torej skupaj približno 1200 ur pouka italijanščine, kar je tudi razlog, da nekatere naloge presegajo raven B2 in dosega raven C1.

Letošnje štiri testne komplete za državno tekmovanje so pripravili člani DUIS-a s Sekcije za italijanistiko Oddelka za romanske jezike in književnost in Oddelka za prevajalstvo Filozofske fakultete. Tekmovanje poteka tradicionalno v dveh delih, najprej preizkusi posamičnih zmožnosti (45 min) in po odmoru še pisni sestavek (45 min). Tudi tokrat so bili kompleti torej sestavljeni iz dveh delov, vendar je bil prvi del z nekoliko drugačno razporeditvijo deležev za posamične zmožnosti kot prej, in sicer:

- 1) bralno razumevanje,
- 2) besedišče,
- 3) slovnica,
- 4) 'komunikacija' (pogovorna italijanščina, toda pisno<sup>107</sup>),
- 5) medkulturne vsebine in
- 6) prosti pisni sestavek (z možnostjo izbire med dvema temama/naslovoma).<sup>108</sup>

## 1.2 Vidiki vprašanj v anketnem vprašalniku

Ker je bilo glede na pretekla leta vpeljanih nekaj sprememb v testnih kompletih (gl. Kenda 2006, Stanič, v pripravi), predvsem pa zato, ker se doslej še nismo analitično ukvarjali z najuspešnejšimi učenci italijanščine kot drugega ali kot tujega jezika, smo se odločili, da bi se s kratkim vprašalnikom približali uvidu v manj racionalne in bolj čustvene vidike odnosa tekmovalcev do tekmovanja. Uvodno vprašanje, ki ni tema pričujočega prispevka, se je dotikalo osnovnih motivacijskih vzgibov (Mertelj, v pripravi), v ostalih treh pa smo se skušali približati vidikom občutkov uspešnosti pri posamičnih zmožnostih, in sicer nas je zanimalo:

- 1) pri katerih treh delih preizkusa so imeli tekmovalci občutek, da so se lahko uspešno izkazali s svojim znanjem italijanščine,
- 2) pri katerih treh delih so imeli občutek, da se niso mogli uspešno izkazati,
- 3) kateri trije deli preizkusa so jim bili všeč, ne glede na občutke (ne)uspeha ob reševanju.

106 S poimenovanjem 'obalne' vs. 'kontinentalne' šole v prispevku razlikujemo med šolami 'na dvojezičnem območju RS' in 'šolami v preostalem delu RS': na teh dveh področjih je položaj italijanščine zelo različen.

107 Ta razdelek ('komunikacija') je bil letos uveden kot novost, vendar iz organizacijskih razlogov ni bil izpeljan kot prvotno zamišljeno: letos smo se omejili na naloge, ki preverjajo razumevanje zapisane 'pogovorne' italijanščine (tj. razumevanje značilnih, deloma idiomatskih govornih dejanj, značilnih za sodobno govorjeno italijanščino), v prihodnje pa načrtujemo, da bi npr. učenci z zapisovanjem celotnih govornih dejanj v italijanščini dokazali tudi svoje produktivno znanje pogovorne italijanščine.

108 Testi in rešitve za 2013 so na voljo pri Jani Kenda (Jana.Kenda@ff.uni-lj.si).

Kratke vprašalnike so izpolnili po zaključku pisanja celotnega preizkusa. Namenoma nismo izbrali stopenjske lestvice (npr. stopenjske Likertove lestvice, ki bi podaljšala izpolnjevanje in morda v preveliki meri omejila izražanje občutkov takoj po reševanju preizkusa), pač pa so morali tekmovalci izbrati pri vsakem vprašanju določeno število možnosti (vsaj eno ali največ tri zmožnosti pri vsakem od treh vprašanj). Z vsakim od vprašanj smo želeli pridobiti vpogled v večji ali manjši občutek uspešnosti tekmovalcev pri posamičnih zmožnostih oz. sklopih nalog in njihovo zadovoljstvo s svojim znanjem ob posamičnih sklopih tekmovalnega kompleta. Cilj, da bi preverili povezanost tudi med objektivnimi rezultati, občutki uspešnosti udeležencev in tipi nalog, uporabljenih za preverjanje posamične zmožnosti, presega okvire tega članka; možne povezave med tipi nalog in občutki uspešnosti bodo omenjeni pri prikazu izsledkov posamičnih kategorij.

S tretjim oz. zadnjim vprašanjem tega sklopa pa smo želeli ugotoviti, katere tri naloge oz. preverjanje zmožnosti so učencem ugajale, ne glede na občutke (ne)uspešnosti. Vsekakor je bil tu implicitni cilj tudi nekoliko primerjati odgovore na vsa tri vprašanja, ugotoviti tendence in te deloma upoštevati v prihodnje pri pripravi tekmovalnih preizkusov, saj je državno tekmovanje oblika preverjanja, ki ne sodi nujno med formalno in strukturno vnaprej določene tipe preverjanja znanja; zaradi tega bi se lahko vneslo še dodatne spremembe, s poudarki, ki bi zadovoljili tudi najboljše učence iz italijanščine v Sloveniji, npr. več neposredne sporazumevalne in kreativne uporabe jezika, npr. po zgledu državnega tekmovanja iz tujih jezikov v Nemčiji (gl. več avtorjev 2013a in 2013b).

## 2 REZULTATI IN DISKUSIJA

Pred obravnavo izsledkov anket bi želeli izpostaviti, da v strokovnih krogih prevladuje mnenje, da so občutki uspešnosti pogosto tesno povezani z objektivno doseženimi rezultati ter da ne gre izključiti vrste osebnih dejavnikov, ki tudi vplivajo na posameznikov občutek uspešnosti. Ker ti niso bili predmet vprašalnika, ki je bil usmerjen zgolj na en vidik, namreč področja oz. posamične zmožnosti, kjer so se pojavili občutki (ne)uspešnosti, se v nadaljevanju omejujemo na predstavitev le-teh.

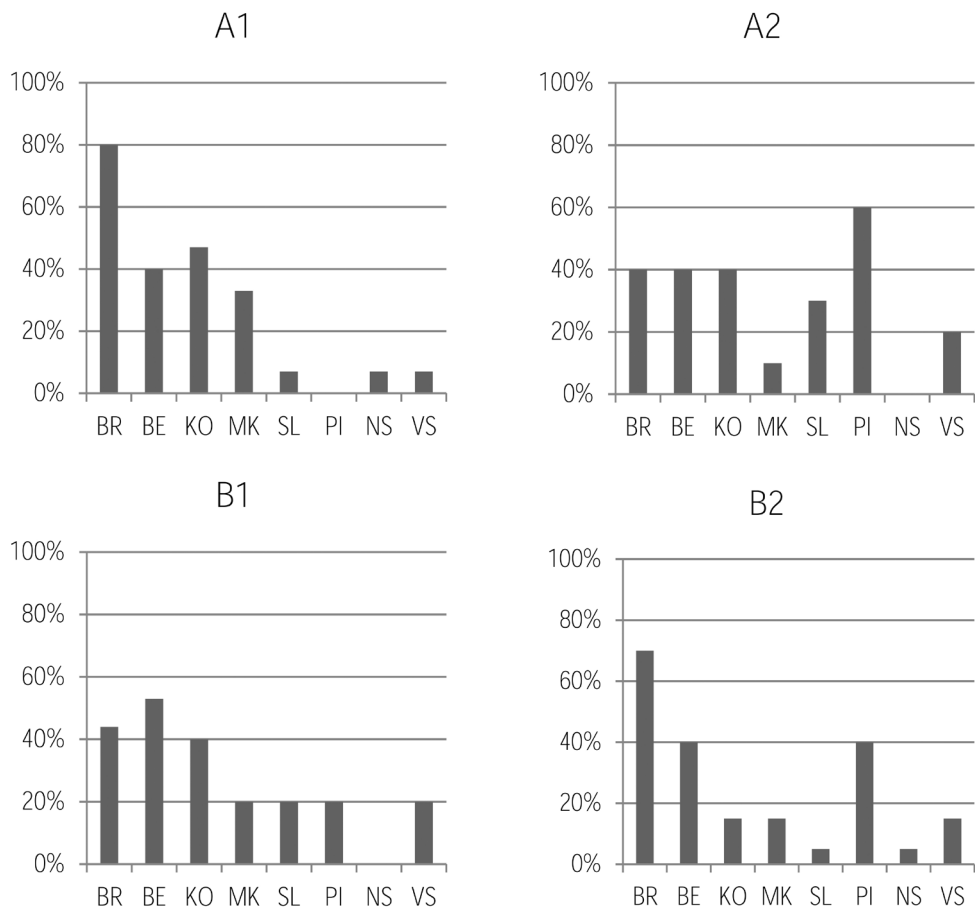
### 2.1 Občutki uspešnosti

Z vprašanjem *Kateri trije sklopi na tekmovalnih polah so bili taki, da meniš, da si se prav pri njih lahko izkazal s svojim znanjem italijanščine?* smo skušali dobiti vpogled v področja, kjer so se učenci in dijaki počutili uspešni, s poudarkom na osebni ravni, tj. 'da so se lahko izkazali'. Z vprašanjem smo bili (nenamenoma) nekoliko nenatančni, saj bi morali predpostaviti, da sposobni učenci, kot so tekmovalci na republiškem tekmovanju, razlikujejo med objektivnimi lastnostmi posamičnih nalog in torej vedo, da so določene vrste nalog dejansko bolj objektivni pokazatelji njihovega znanja italijanščine. Deloma se je to tudi (najverjetneje)

odrazilo v odgovorih, kar pomeni, da smo z odgovori dobili izraženo poleg občutkov uspešnosti, verjetno v marsikaterem primeru tudi njihovo 'oceno' tipa naloge, vendar po presoji celokupne slike na osnovi vseh treh vprašanj ocenjujemo, da velikih odstopanj vendarle ni.

Izmed tekmovalcev v vseh štirih kategorijah so le dijaki na ravni na ravni B1 in B2 označili, da so se počutili uspešni v vseh šestih kategorijah. Na teh dveh ravneh se je generalno uspešnih počutilo kar približno 20 % dijakov (tj. 5 od 25 na ravni B1 in 3 od 20 pri B2, gl. Prikaz 1).

*Prikaz 1: Rezultati pri vprašanju glede občutkov uspešnosti pri posamičnih zmožnostih*



*Legenda: BR – bralno razumevanje BE – besedišče KO – komunikacija MK – medkulturni vidiki SL – slovnica, PI – pisno izražanje NS – pri nobenem sklopu VS – pri vseh sklopih*

Pri ravni A1 oz. med devetošolci z italijanščino kot TJ daleč prevladuje občutek uspešnosti pri bralnem razumevanju (ki je bilo morda letos nekoliko preveč enostavno zastavljeno, saj je uspešnih počutilo kar 12 od 15 tekmovalcev, gl. Prikaza 1 in 2), ter v

približno enaki meri tudi na področju besedišča, komunikacije in medkulturnih vsebin. Občutek uspešnosti je bil zelo nizko izražen pri nalogah slovničnih struktur in pri pisnem izražanju, kot se bo pokazalo v nadaljevanju (gl. 2.2 Občutki neuspešnosti<sup>109</sup>).

V okviru ravni A2 so 'obalni' devetošolci najvišje izrazili občutek uspešnosti pri pisnem sestavku (gl. Prikaza 1 in 2),<sup>110</sup> zatem pa pri bralnem razumevanju, besedišču in komunikaciji (40 %, v vseh treh primerih je šlo za naloge receptivnega tipa, gl. Stanič, v pripravi). Najmanj uspešno so se počutili pri medkulturnih vsebinah: običajno se učitelji zanašamo na to, da naj bi to znanje učenci pridobili 'izven šole' in s prenosom od drugih predmetov, vendar kaže, da se niti boljši učenci, ki so praviloma sposobni smiselnega (šolskega medpredmetnega in zunajšolskega) povezovanja znanj, tu niso počutili uspešni.<sup>111</sup>

Pri ravni B1 so gimnazijski letniki z italijanščino kot TJ precej 'napolnili' graf (gl. Prikaza 1 in 2), kar kaže, da so se številni pri veliko sklopih počutili uspešne: da se lahko izkažejo, je še posebej visoko izraženo pri prvih treh sklopih tekmovalne pole: bralnem razumevanju, besedišču in komunikaciji (tudi tu je šlo za naloge receptivnega tipa, gl. Stanič, v pripravi).<sup>112</sup> Več kot polovico manjši je občutek uspešnosti pri ostalih treh sklopih (slovnica, poznavanje medkulturnih vsebin in pisni sestavek), vendar vseeno izražen pri petini vseh tekmovalcev na tej ravni.<sup>113</sup>

Na ravni B2, pri obalnih gimnazijcih z italijanščino kot jezikom okolja, je najbolj od vseh štirih tekmovalnih skupin v ospredju zadovoljstvo z uspešnostjo pri bralnem razumevanju (gl. Prikaza 1 in 2). Prepričani smo, da gre za vpliv kombinacije med vsebino besedila (tem učencem čustveno in izkustveno blizu) in jasnostjo sporočila, ne vemo pa, kako visoki so bili objektivni rezultati, saj naloge niso bile enostavne (in bi bila zanimiva primerjava z dejansko uspešnostjo pri tem sklopu).

109 Oboje je razumljivo in do precejšnje mere pričakovano, saj v komaj 180 šolskih urah prek le treh let obiskovanja izbirnega predmeta ni mogoče razviti solidne slovnične pravilnosti in pisne tekočnosti, vsaj ne take, ki bi dajala dober občutek sicer uspešnim devetošolcem. Kljub temu oziroma prav zato je pri ravni A1 predvidena pomembnost pisnega izražanja zgolj 20 % končnega seštevka točk.

110 Pregledovalci prostih pisnih sestavkov so menili, da so bili letos naslovi primerno izbrani. Ne moremo torej izključiti, da je tudi ta vidik pomembno vplival na občutek uspešnosti, saj so očitno pisali z veseljem in v prepričanju, da se zmorejo uspešno izražati.

111 Kljub temu je imel ta del tekmovalne pole letos kar 17% delež, saj menimo, da je temu vidiku pomembno nameniti eksplicitno pozornost, najverjetneje bo pa primerno in potrebno pripraviti gradiva z medkulturnimi vsebinami, morda celo za samostojno spoznavanje teh področij: nadpovprečno uspešni in zainteresirani učenci bodo to zmogli ob minimalni podpori učiteljev, obenem pa pri tekmovanju ne bomo 'prikrajšali' učencev, ki so sicer poznavalci medkulturnih vidikov, vendar morda ne ravno teh, ki so bili letos naključno izbrani za tekmovalno polo. Tako pripravljene naloge bodo vsebovale tudi vidike medkulturne vzgoje, katere poznavanje je poleg poznavanja dejstev tudi smiselno preveriti.

112 Zanimivo in smiselno bi bilo ugotavljati korelacijo z objektivnimi rezultati, vendar lahko domnevamo, da so pri teh treh sklopih receptivnih nalog bili tekmovalci uspešni bolj kot pri produktivnih in se zato tudi počutili nadpovprečno uspešni.

113 Ocenimo lahko, da gre za nekoliko nižje ravni veselja in zadovoljstva pri produktivnih zmožnostih in medkulturnih vsebinah na podlagi dejstva, da je učni načrt za italijanščino na tej ravni morda prezahteven ali preveč zgoščen (oz. neustrezno interpretiran s strani učiteljev italijanščine kot TJ) in je zahteva po strmi porasti znanja, potrebnega za produktivne zmožnosti, nujno občutena kot napor. Verjetno bi kazalo razmisliti o razbremenitvi gimnazijskih učnih načrtov glede italijanščine kot TJ, kar pa je v nasprotju z maturo iz italijanščine (zanjo se pripravlja kalibracija na SEJO in učitelji si obetajo, da bi prišlo do razlikovanja med maturami iz italijanščine kot drugega in kot tujega jezika, kar naj bi vplivalo tudi na vsebine učnih načrtov za obe situaciji učenja/poučevanja italijanščine).

Občutek uspešnosti je bil visok (8 od 20 tekmovalcev, tj. 40 %) tudi pri nalogi za preverjanje besedišča in pri prostem pisnem sestavku; pri slednjem ponovno ugotavljamo, da so bili naslovi očitno posrečeno izbrani. Sklopa za preverjanje komunikacijskih struktur in medkulturnih vidikov sta bila v veselje in zadovoljstvo po trem tekmovalcem od 20, slovnični sklop pa je bil očitno prezahteven in je zadovoljstvo izrazil le en tekmovalec.

*Prikaz 2: Najpogostejši odgovori glede občutkov uspešnosti pri posamičnih zmožnostih*

<b>na ravni A1</b> –	1) <b>bralno razumevanje</b> ,	2) ' <u>komunikacija</u> ', <b>besedišče</b>
<b>na ravni A2</b> –	1) prosti pisni sestavek	2) <b>bralno razumevanje</b> , <b>besedišče</b> , ' <u>komunikacija</u> '
<b>na ravni B1</b>	1) <b>besedišče</b>	2) <b>bralno razumevanje</b> , ' <u>komunikacija</u> '
<b>na ravni B2</b>	1) <b>bralno razumevanje</b>	2) <b>besedišče</b> , prosti pisni sestavek

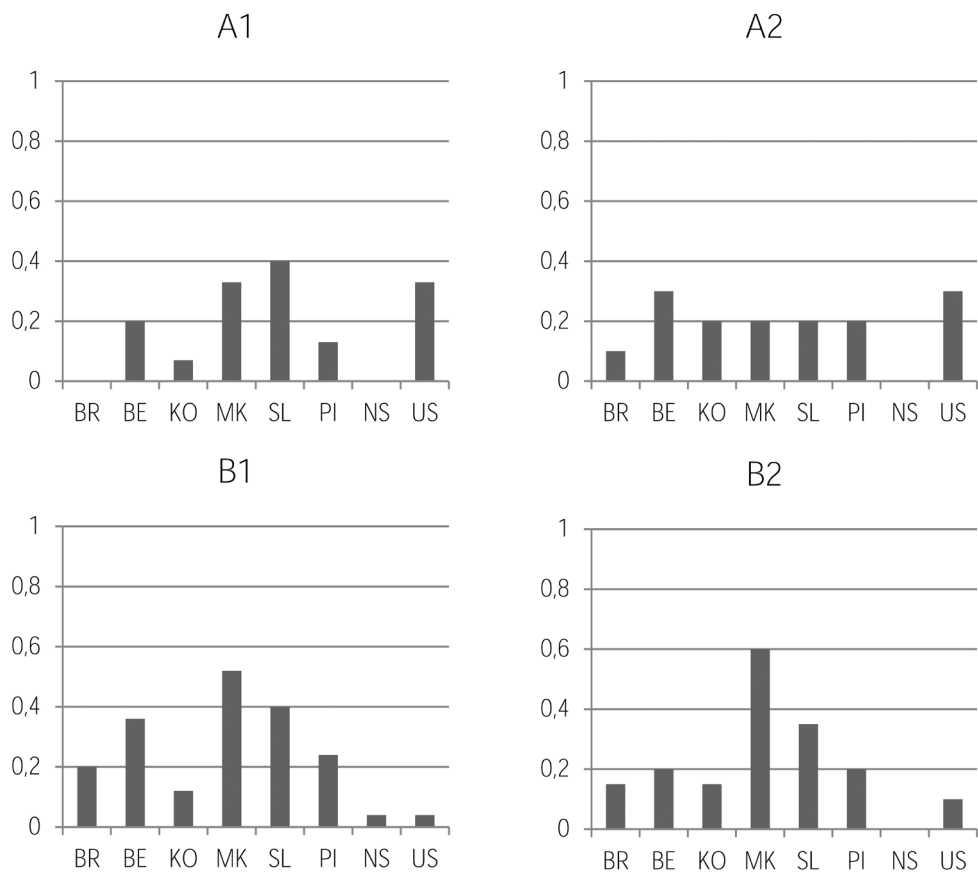
Če povzamemo najpogostejše izražene občutke uspešnosti (gl. Prikaz 2), lahko vidimo, da se torej na prvem in drugem mestu najpogosteje pojavljajo a) bralno razumevanje in besedišče (v vseh štirih kategorijah), zatem 'komunikacija' (v treh kategorijah od štirih) in pri obeh <obalnih> ravneh prosti pisni sestavek. Vsekakor ni dvoma, da pri učencih prevladuje občutek uspešnosti pri receptivnih zmožnostih oz. pri nalogah takega tipa (gl. Stanič, v pripravi), čeprav jim učitelji (najverjetneje) pogosto povedo, da šele nadgradnja z aktiviranjem produktivnih zmožnosti dokazuje polno obvladanje jezika na določeni ravni.

## 2.2 Občutki neuspešnosti

Tudi pri vprašanju *Kateri trije (3) sklopi na tekmovalnih polah so bili taki, da meniš, da se pri njih nisi mogel izkazati s svojim znanjem italijanščine?*, s katerim smo skušali dobiti vpogled v področja, pri katerih so dijaki čutili, da se niso mogli uspešno izkazati, velja podoben dvom kot pri 2.1. *Občutki uspešnosti* (predpostaviti bi bili morali, da so učenci na republiškem tekmovanju sposobni razlikovati med objektivnimi lastnostmi posamičnih nalog). Razmislek gre v tem primeru še morda nekoliko močnejše v smeri, da se je to do neke mere odrazilo v odgovorih, kar pomeni, da smo z odgovori dobili izraženo poleg občutkov neuspešnosti, verjetno v marsikaterem primeru tudi njihovo 'oceno' tipa naloge.<sup>114</sup> Šele presoja vseh treh anketnih vprašanj utrjuje naše mnenje, da večjih odstopanj ni.

<sup>114</sup> Med mnogimi učitelji in učenci prevladuje (sicer ne povsem utemeljeno) mnenje, da so receptivne naloge 'manj zahtevne' oz. pokažejo zgolj razumevanje (tujega oz. drugega jezika), naloge produktivnega tipa pa 'bolj zahtevne', saj pokažejo sposobnost uporabe tujega oz. drugega jezika'. V tem smislu so verjetno anketirani tekmovalci tudi odgovarjali.

Prikaz 3: Rezultati pri vprašanju glede občutkov neuspešnosti pri posamičnih zmožnostih



Legenda: BR – bralno razumevanje BE – besedišče KO – komunikacija MK – medkulturni vidiki SL – slovnica, PI – pisno izražanje NS – občutek neuspešnosti pri vse sklopih, VS – občutek uspešnosti pri vseh sklopih

Kot lahko vidimo, je na splošno (gl. Prikaz 3) komaj en tekmovalec (raven B1) izrazil, da se je počutil neuspešen pri vseh sklopih (morda gre za tekmovalca, ki ni bil primerno pripravljen za raven nalog ali ima do sebe previsoka pričakovanja). Pri vseh ostalih treh kategorijah velja nasprotno: ponovi se (do neke mere v povezavi s predhodnim vprašanjem, vendar ni popolnega ujemanja), da je kar precejšnje število devetošolcev in dijakov označilo, da se niso počutili pri reševanju kompletov neuspešni.

Na ravni A1, kot kaže (gl. Prikaza 3 in 4), povzročajo največje preglavice oz. vzbujajo občutke neuspešnosti naloge, ki preverjajo slovnico in medkulturne vsebine; tako neuspešnost je izrazila tudi petina tekmovalcev pri nalogi z besediščem. Pri skupini na ravni A2 (,obalni‘ devetošolci) je razveseljivo, da je v splošnem zelo nizko izražen občutek neuspešnosti pri vseh delih tekmovalne pole, v povprečju je 20 % posameznikov občutilo neuspešnost pri posamični zmožnosti tekmovalne pole.



Pri nižji srednješolski ravni B1 ('kontinentalni' dijaki) lahko v splošnem vidimo (gl. Prikaz 2), da so ti dijaki pogosteje od ostalih treh tekmovalnih kategorij izrazili, da se tako ali drugače niso mogli izkazati. Kar polovica se je počutila neuspešne zaradi nepoznavanja medkulturnih vidikov (kjer je očiten primanjkljaj znanja). Visok je tudi delež tistih, ki so jih z občutki neuspešnosti navdale naloge za preverjanje besedišča in slovničnih struktur, izkazali pa naj bi se pri bralnem razumevanju in pisanju prostega sestavka.

Pri 'obalnih' gimnazijcih (raven B2/C1, (gl. Prikaza 3 in 4) je tudi področje medkulturnih vsebin tisto, ki jih je navdalo z občutkom neuspešnosti (tako je pri več kot polovici tekmovalcev), precej pa tudi naloge za preverjanje slovničnih struktur (7 od 20 dijakov). Pri ostalih sklopih tekmovalne pole pa izrazitejši občutki neuspešnosti niso bili izkazani.

*Prikaz 4: Najpogostejši odgovori glede občutkov neuspešnosti pri posamičnih zmožnostih*

<b>na ravni A1 –</b>	1) <b>slovnica,</b>	2) <u>medkulturne vsebine</u>
<b>na ravni A2 –</b>	1) besedišče,	2) različno
<b>na ravni B1</b>	1) <u>medkulturne vsebine,</u>	2) <b>slovnica</b>
<b>na ravni B2</b>	1) <u>medkulturne vsebine,</u>	2) <b>slovnica</b>

Če tudi tu povzamemo najpogostejše izražene občutke neuspešnosti (gl. Prikaz 4), lahko vidimo, da se na prvem in drugem mestu najpogosteje pojavljajo a) medkulturne vsebine in b) slovnica (tako v treh kategorijah od štirih), pri čemer je nujno pripomniti, da so se znanja s teh dveh področij preverjala z nalogami, ki so terjale 'produktivno' znanje (ne zgolj razumevanja in prepoznavanja) (gl. Stanič, 2013, v pripravi). Do določene mere je potrebno izsledke interpretirati tudi z uvodoma navedenim pomislekom, namreč da so določeni tekmovalci zgolj navedli, da pri teh nalogah niso mogli izkazati svojega znanja italijanščine, saj gre pri slovnici po naravi snovi za necelostni vpogled v sposobnost slovnične pravilnosti pri izražanju (tak je sicer del ocene pri prostem pisnem sestavku), pri medkulturnih vsebinah pa pri letošnjem tekmovanju zgolj za poznavanje določenih podatkov, ne pa za dokazovanje jezikovnega znanja (razen samega razumevanja vprašanj).<sup>115</sup>

Če pa privzamemo, da so tekmovalci v veliki meri vendarle izražali nelagodje oz. neuspešnost pri slovnici, želimo izpostaviti dvoje: a) to nelagodje ni presenetljivo pri obeh 'kontinentalnih' kategorijah, kjer je v minimalnem številu ur težko razvijati v prvi vrsti slovnično pravilnost, kar se pri tovrstnih nalogah nujno pokaže, in so se učenci po našem mnenju upravičeno počutili neuspešni; in b) pojav je presenetljiv pri 'obalnih' gimnazijcih (raven B2/C1), saj bi pri tako velikemu obsegu ur (pribl. 1200 v 13 letih) vendarle pričakovali, da se je slovnično pravilnost tudi enakomerno in sistematično razvijalo ter da pri najboljših dijakih ni razlogov za občutke neuspešnosti.

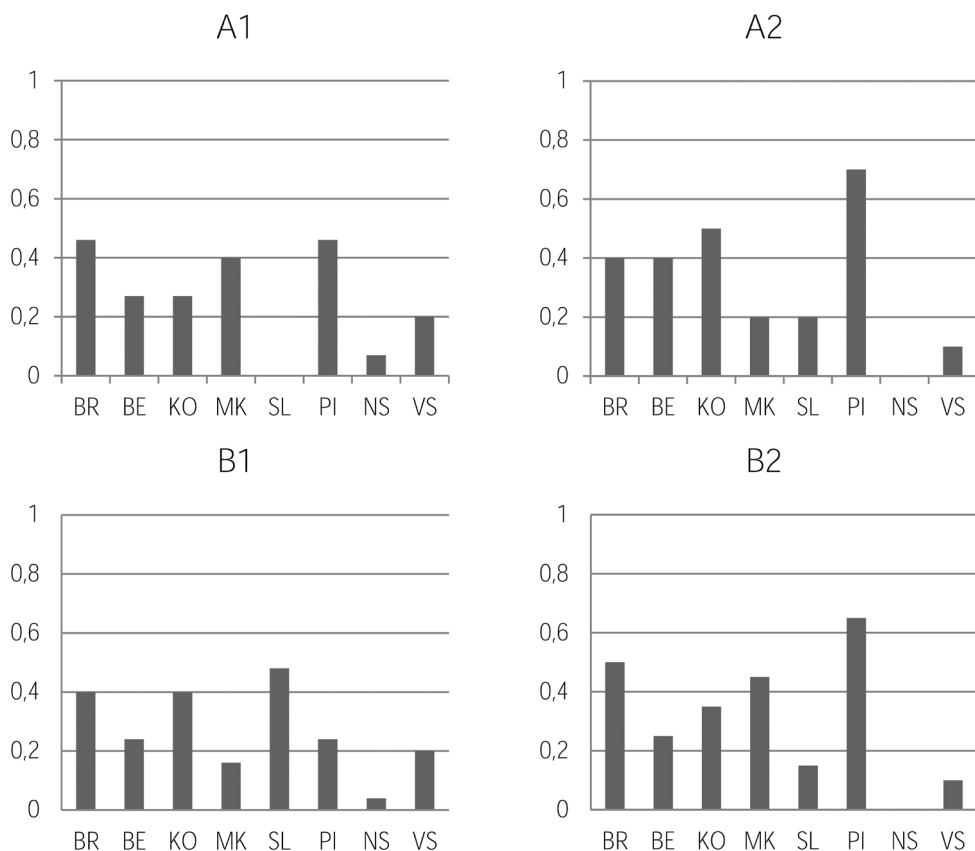
<sup>115</sup> Tu moramo upoštevati, da ne gre le za tip nalog, ampak tudi za dvom, ali sploh in kaj je vključeno v pouk od medkulturnih vsebin in vzgoje k med- ali celo k transkulturnosti.

### 2.3 Vprašanje o vsečnosti posamičnih sklopov

Z vprašanjem *Kateri 3 sklopi na tekmovalnih polah so ti bili všeč, in to ne glede na to, ali so ti šli dobro ali manj dobro od rok?* smo skušali dobiti podatke o tem, katere so preference glede posamičnih zmožnosti med tekmovalci, ki sodijo v kategorijo uspešnejših, verjetno tudi nadarjenih učencev, pri čemer upoštevajo (ali pa tudi ne) svoje občutke večjega ali manjšega uspeha pri reševanju posamičnih nalog.

V splošnem lahko ugotavljamo, da je bil/a v vseh 4 kategorijah zgolj en/a tekmovallec/ka, ki je izjavil/a, da mu/ji tekmovalne naloge v celoti niso bile všeč, po drugi strani pa so razmeroma številni tekmovalci, ki so, ne glede na svoje občutke glede uspeha, kot 'všečne' označili tekmovalne pole v celoti. Iz anket izhaja (gl. Prikaza 3 in 5), da so tekmovalci v precejšnji meri označevali 'všečnost' posamičnih nalog ne glede na svoje občutke uspešnosti (npr. množičen občutek neuspešnosti pri medkulturnih vsebinah, ki nasprotuje množični in visoki všečnosti teh nalog).

Prikaz 5: Rezultati pri vprašanju glede všečnosti, ki ni povezana z občutkom uspešnosti



Legenda: BR – bralno razumevanje BE – besedišče KO – komunikacija MK – medkulturni vidiki SL – slovnica, PI – pisno izražanje NS – noben sklop mi ni bil všeč, VS – vsi sklopi so mi bili všeč

Raven všečnosti je v splošnem visoka, pri nekaterih posamičnih nalogah jo zaznamo približno pri polovici tekmovalcev (npr. pisno izražanje na ravneh A2 in B2), pri nekaterih pa pri tretjini (npr. besedišče na ravneh A1 in B1). Posamični sklopi pri vseh štirih kategorijah, ki niso bili pretirano všečni, so slovnične naloge, pri katerih bi nadaljnja analiza pokazala, da je šlo v večini za naloge aktivne uporabe slovničnih struktur v danem kontekstu, ki so v testnih polah dejansko prevladovale (gl. Stanič, v pripravi).

V okviru ravni A1 ('kontinentalni' devetošolci) so bili tekmovalcem najbolj všeč bralno razumevanje, medkulturne vsebine in pisni sestavek, dokaj všeč sta jim bila sklopa o besedišču in komunikaciji, nikomur pa nista bili všeč nalogi s slovničnimi strukturami. 'Obalne' devetošolce (raven A2) je očitno tema za prosto pisno izražanje najbolj pritegnila, približno polovici so bile všeč naloge za bralno razumevanje, besedišče in komunikacijo, slovnični in medkulturni skop pa sta bila všeč res redkim.

Pri srednješolcih na ravni B1 ('kontinentalni' dijaki) je primerjava s predhodnim prikazom (gl. Prikaza 4 in 6) najbolj zanimiva, saj so množično izražali občutke neuspešnosti pri posamičnih sklopih tekmovalne pole, pri tem vprašanju pa so potem kljub temu navedli, da so jim bile naloge same po sebi všeč, tako glede bralnega razumevanja kot komunikacije. V nekoliko manjši meri (v obsegu pribl. 25 % udeležencev) so bile všečne tudi naloge za besedišče, slovnico in pisni sestavek. Tudi 'obalni' dijaki (raven B2/C1) so izražali visoko mero všečnosti glede številnih posamičnih sklopov tekmovalne pole (npr. pisno izražanje in bralno razumevanje) in tudi oni so, kot dijaki na ravni B1, glede besedišča in slovnic enotno izrazili nekoliko nižjo raven všečnosti.

*Prikaz 6: Najpogostejši odgovori glede všečnosti, brez navezave na občutek uspešnosti*

<b>na ravni A1</b>	1) <b>bralno razumevanje</b> ,	2) <u>medkulturne vsebine</u> , prosti pisni sestavek
<b>na ravni A2</b>	1) prosti pisni sestavek,	2) 'komunikacija'
<b>na ravni B1</b>	1) <u>medkulturne vsebine</u> ,	2) <b>bralno razumevanje</b> , besedišče
<b>na ravni B2</b>	1) prosti pisni sestavek,	2) <b>bralno razumevanje</b> , <u>medkulturne vsebine</u>

Razlika med skupinama je pri prostem pisnem sestavku, kjer je bil tip naloge ali tema očitno zelo všečen 'obalnim' dijakom', manj pa 'kontinentalnim' (ker med naslovi za obe ravni ni neke konceptualne razlike, menimo, da je manjša všečnost povezana z jezikovno zahtevnostjo naloge in ne z naslovom). Zanimivo je, da so bila tudi srednješolcem v obeh kategorijah vprašanja o medkulturnih vsebinah zelo všeč, čeprav vemo od predhodnega vprašanja, da se jim ni zdelo, da so bili pri reševanju uspešni. Z različnih vidikov so rezultati tudi predvidljivi, toda vseeno se je pri vprašanju o všečnosti pokazalo nekaj jasnih tendenc (gl. Prikaz 6):

- 1) V treh kategorijah (od štirih) je bralno razumevanje na prvem ali drugem mestu, kar kaže, da je avtorjem očitno uspelo izbrati najstnikom primerna besedila in pripraviti naloge, ki so bile tekmovalcem všeč.
- 2) Prav tako v treh kategorijah (od štirih) so bile učencem všeč naloge o medkulturnih vsebinah. Naloge naj ne bi bile pretežke, saj so želele preveriti le poznavanje nekaj temeljnih družbeno-zgodovinskih in kulturnih podatkov o Italiji in v manjši meri o Sloveniji (in njeni povezanosti z Italijo).
- 3) V najvišji meri so nas presenetili rezultati, ki zadevajo prosti pisni sestavek.<sup>116</sup> Pisni sestavek naj bi veljal za podpovprečno priljubljeno obliko aktivnosti v šoli in/ali doma (kot domača naloga), po drugi strani pa vendarle niso presenetljivi: produktivno znanje je namreč za uspešnejše učence resnična potrditev smisla učenja tujega jezika, poleg tega pa predstavlja sporočanje svojih izkušenj, čustev, stališč ipd. večji izziv kot marsikaj drugega ter vključuje tudi kreativno izkušnjo pisanja. Očitno je, da so se jih tekmovalci lotili srčno, zagnano in z veliko veselja ob izzivu naslovov.

### 3 ZAKLJUČKI IN GLOTODIDAKTIČNE IMPLIKACIJE

V splošnem so rezultati tekmovalnih pol pokazali, da gre za tekmovalce z več kot solidnim znanjem italijanščine glede na kategorijo oz. raven. Ob nalogah tekmovalnih pol so tekmovalci pokazali nadpovprečne sposobnosti pri reševanju zahtevnejših nalog glede jezikovnih zmožnosti, pa tudi, da znajo razvijati misli ob temah, ki so predpostavljale primerno raven zrelosti.

Analize vprašanj v anketi med tekmovalci iz italijanščine so pokazale nekaj implicitnih motivacijskih vidikov, predvsem pa odnos tekmovalcev in njihove občutke pri posamičnih delih tekmovalnih pol, kjer so se preverjala predvsem funkcionalna znanja italijanščine. Glede na vse, kar je bilo predhodno pokazano (gl. 2. REZULTATI), lahko o tekmovalcih, najboljših slovenskih učencih italijanščine kot tujega ali kot drugega jezika, zaključimo naslednje:

- 1) počutijo se bolj uspešni oz. imajo občutek, da so se lahko bolje izkazali s svojim znanjem pri tistih delih, ki se nekako ujemajo z njihovo ravno znanja: na ravneh A1 in B1 prevladujejo boljši občutki pri nalogah receptivnega tipa (kjer zadostuje razumevanje), tekmovalci z Obale pa se počutijo najbolje pri izkazovanju produktivnih zmožnosti;
- 2) ne glede na raven se niso počutili uspešne pri nalogah za preverjanje slovničnih struktur (zahtevale so produktivno znanje) in pri medkulturnih vsebinah (ki verjetno niso del sistematičnega šolskega dela) ter pri besedišču (čeprav so bile naloge pretežno receptivnega tipa);

<sup>116</sup> Sposobnost pisnega izražanja predpostavlja dovolj časa in predvsem pozitivnih izkušenj s pisanjem, ne pa ‚storilnostnega pritiska‘ v obliki visokega deleža točk: zaradi tega je bilo pisanju namenjenih zgolj 20 % vseh točk (pri obeh osnovnošolskih kategorijah), pri ostalih dveh pa po 30 %. Tudi glede na izsledke te analize bi bilo verjetno smiselno točke razporediti tudi drugače: dati pisnemu izražanju manjšo težo pri italijanščini kot TJ in večjo pri italijanščini kot J2.

- 3) izrazili so svoje preference, *neodvisno* od občutkov svoje večje ali manjše uspešnosti, za naloge za preverjanje bralnega razumevanja, medkulturnih vsebin in pisnih zmožnosti.

Nekateri zaznani pojavi so, splošno gledano, verjetno posledica premajhnega števila ur (ali morda neugodno razporejenih ur) v marsikateri (manjši) šoli, pa tudi morda še pomanjkljive systemske podpore učiteljem, ki poučujejo t. im. izbirne predmete in imajo v svojih skupinah sposobne in jezikovno nadarjene učence, ki se jih sicer 'registrira', vendar le zelo šibko systemsko podpira pri njihovem razvijanju. Zagnani (čeprav systemsko nenagrajeni) učitelji omenjeno pomanjkljivost dopolnjujejo s svojim aktivnim in kakovostim delom, kar se odrazi tudi pri rezultatih 'njihovih' učencev na državnem tekmovanju. Tekmovalci so v anketi vsekakor nakazali, s tem da so pisno izrazili svoje prijetne občutke in manj prijetno 'neuspešnosti' ter tudi ustno omenjali (neformalno), da bi si želeli (še) več systemske podpore pri medkulturnih vsebinah, slovnici, besedišču in pisanju spisov (vsekakor iz različnih osebnih razlogov in namenov).<sup>117</sup>

Nadalje se je pri ravni B1 pokazalo, da so učenci nekoliko odklanjali oz. izražali občutek neuspešnosti pri produktivnih nalogah v splošnem in pri medkulturnih vsebinah, kar je mogoče pripisati temu, da je učni načrt za italijanščino v tem segmentu morda preveč 'zgoščen', saj matura dejansko predvideva raven B2, ki pa naj bi jo gimnazijci dosegli v komaj 350 kontaktnih urah in potem še v dodatnih urah za pripravo na maturo.<sup>118</sup>

Močan in strm porast vsebin, ki se ga predvideva v splošnih gimnazijah, sploh ko gre za produktivne zmožnosti in slovnično/jezikovno pravilnost, ne morejo nujno zagotavljati uravnoteženega razvijanja jezika in verjetno povzročajo nelagodje številnim učencem/gimnazijcem, celo najuspešnejšim (ki bi bili morda še bolj zainteresirani), toliko bolj pa to velja za srednje-višje zainteresirane, ki se sicer ne uvrstijo na državno tekmovanje. Možna glotodidaktična implikacija bi bila, da se (pri tekmovanju) prav pri obeh 'kontinentalnih' kategorijah dosledno uporabi naloge, ki ne presegajo ravni, obenem pa se v sam proces vključuje raznolikost v okviru predvidenih ravni, saj se večina učencev vendarle ne odloča za maturo iz italijanščine, obenem pa to ne pomeni, da jih znanje italijanščine ne zanima.

### 3.1 Zaključne misli glede slovnice in pisnega sestavka

Nadaljnje področje, ki je bilo izpostavljeno, so slovnične naloge, in sicer pri vseh štirih kategorijah: slovnične strukture so se preverjale 'komunikacijsko', kontekstualizirano

117 Člani DUIS-a bodo o možnostih bolj systemske priprave tekmovalcev na omenjenih področjih razpravljali in morebitne spremembe načrtno vključili v sistem republiškega tekmovanja iz italijanščine kot TJ in kot J2.

118 Nedvomno bi bilo smiselno omejiti učni načrt za italijanščino v srednjih šolah oz. se vsaj oddaljiti od zahtev za italijanščino na maturi, ki je v praksi 'naravnana' na »obalne« srednješolce z italijanščino kot jezikom okolja. Ta proces jeseni 2013 prične potekati v okviru Državnega izpitnega centra, v okvirih projekta »Umestitev izpitov tujih jezikov v Skupni evropski jezikovni okvir«.

in z nalogami produktivnega tipa, vendar kljub prevladujoči 'uporabnosti' niso vzbujale prijetnih občutkov. Morda je vendarle šlo za prezahtevne naloge, ki so 'frustrirale' vse tekmovalce in so zato tako množično navajali, da se pri teh nalogah ne počutijo uspešni in se niso mogli izkazati. Njihov odnos bi kazalo morda še nekoliko nadalje raziskati, saj je poznavanje slovnice in predvsem sposobnost 'znati uporabiti zakonitosti' pomemben pokazatelj obvladovanja jezika, zlasti natančnosti v izražanju. Ali gre zgolj za splošen odpor do slovnice ali zgolj za premalo zavesti o njeni pomembnosti ali zgolj za naloge, ki so bile za opredeljeno raven prezahtevne? Vsekakor bi si želeli, da se v pouk vnese, ne le zaradi najboljših učencev ali zgolj zanje, več raznolikih slovnicih nalog, ter revalorizira slovnico znanje, seveda v okviru predvidene ravni za določeno kategorijo. Ključnega pomena pri tem je, kakšen odnos do slovnice izražajo in s tem posredujejo učitelji.

Nenazadnje pa je pomembno sporočilo ankete tudi to, da so glede pisnega sestavka, sicer pogosto navedenega kot najzahtevnejši preizkus (gl. Djorović in drugi 2008), slovenski učenci pokazali tudi nasprotno: 'obalni' učenci so se prav pri tem delu tekmovalne pole počutili najbolje oz. imeli občutek, da so se lahko izkazali. Imejmo ta izsledki ankete kot pomembno sporočilo (in spodbudo) nam učiteljem v splošnem, da si učenci želijo okrepljenega razvijanja pisne zmožnosti v šoli, in sicer ne iz nuje, pač pa iz veselja in zadovoljstva. Tako notranjo motivacijo je nujno podpirati (morda vsaj z elementi individualizacije in diferenciacije), saj prav prek pisne zmožnosti učenci napredujejo od osnovnega znanja (angl. basic interpersonal communicative skills, BISC) proti višjemu, izobražencem primernemu jezikovnemu znanju (angl. cognitive academic language proficiency, CALP, gl. Cummins 1984, navedeno v Serragiotto 2003: 5).

Na področju tipologije nalog so tudi državno tekmovanje, maturitetni preizkus iz italijanščine – že samo njihova prisotnost in tudi spremembe pri zasnovi testnih pol – številnim učiteljem spodbuda k premisleku in uravnavanju smeri svojega poučevanja, za 'v razred' vs. 'za doma', pri čemer naj bi to ostalo uravnoteženo »in sicer tako, da motivacija boljših učencev ne bi pomenila frustracije šibkejših. Tekmovanje ima v bistvu smisel le, če s sabo prinaša izziv, da se dvigne raven znanja celotnega razreda« (ital. »*in modo che la motivazione dei primi non comporti la frustrazione dei secondi. Il concorso, in pratica, ha senso solo se porta con sé la sfida di alzare il livello di una classe*«, Djorović in drugi 2008).

## LITERATURA

COUNCIL OF EUROPE, 2001, slov. izdaja 2011: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.

- DJOROVIĆ, Danijela, ZAVIŠIN, Katarina, GUGLIELMI, Lorenzo, 2008: »Il concorso nazionale di lingua italiana in Serbia: analisi di un percorso e prospettive«, *Bollettino Itals, Supplemento alla rivista ITALIS, Settembre 2008*, letnik VI, št. 26. Dostopno na naslovu: [http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page\\_id=440](http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=440) (citirano: 10. junij 2013).
- KENDA, Jana, 2005: »Gara nazionale di lingua italiana per alunni degli istituti e scuole superiori 2005 : analise e commento dei lavori di italiano«, *Vestn. - Druš. tuje jez. književ.*, letn. 39, št. 1/2. 53–65.
- MERTELJ, Darja, 2006: »Državno tekmovanje v znanju italijanskega jezika 2006«, *Vestn. - Druš. tuje jez. književ.*, letn. 40, št. 1/2. 205–213.
- MERTELJ, Darja, (v pripravi): *Spunti motivazionali e percezioni di soddisfazione in una competizione di italiano L2 / LS*.
- SERRAGIOTTO, Graziano, 2003: *CLIL Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Guerra: Perugia.
- STANIČ, Daša, (v pripravi): »Receptivno in produktivno znanje tujega in drugega jezika - analiza nalog na tekmovanju iz italijanščine«, *Vestnik za tuje jezike*.
- Več avtorjev, 2013a: <http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/> (citirano 10. junij 2013).
- Več avtorjev, 2013b: *Campionato Nazionale delle Lingue, 3a edizione*, anno scolastico 2012–2013, <http://www.uniurb.it/cndl/> (citirano 10. junij 2013).
- VUČO, Julijana, 2007: »Diffusione e insegnamento dell'italiano in Serbia e in Montenegro«, v Botta F. in drugi (ur.), *La questione adriatica e l'allargamento dell'Unione Europea*. Firenze: Francoangeli.

## POVZETEK

### **Republiško tekmovanje iz italijanščine kot drugega in kot tujega jezika: percepcija uspešnosti med osnovnošolci in dijaki**

Namen prispevka je predstaviti, po kratkem pregledu zgodovine tekmovanja iz tujih jezikov in sestavi sedanjega državnega tekmovanja iz italijanščine kot tujega in kot drugega jezika, izsledke na podlagi vprašalnika med učenci osnovnih in srednjih šol, ki so se letos udeležili državnega tekmovanja. Gre za vprašanja, namenjena njihovim občutkom (ne)uspeha pri posamičnih sklopih tekmovalne pole, in preferencam teh nadpovprečno uspešnih učencev do posamičnih segmentov jezikovnega znanja, ki so bili sestavni del tekmovalnih pol: bralno razumevanje, besediščem slovnica, medkulturne vsebine, zapisana ustna 'komunikacija', pisni sestavek.

**Ključne besede:** italijanščina, tuji/drugi jezik, ocenjevanje, uspešni učenci, zaznavanje uspeha.

## ABSTRACT

**Perception of success among participants to the national contest in Italian as a foreign and as second language**

The paper aims, first, to offer a brief sketch of the history of the national foreign- language competition in Slovenia, and, second, to describe the structure of the competition in Italian as a foreign and second language. In the main part of article, some results of the questionnaire given to the participants of the 2013 competition are presented and discussed, focusing specifically on the perceptions of success (or lack of it) in relation to the participants' performance in the following areas: reading comprehension, vocabulary, grammar, intercultural knowledge, oral communication (in written form) and written composition.

**Key words:** Italian, foreign/second language, language testing, successful learners, perception of success.

## RIASSUNTO

**Percezioni di successo tra i partecipanti al concorso nazionale in italiano come lingua straniera e seconda**

Il contributo si prefigge, in primo luogo, di presentare una breve rassegna della storia e della strutturazione attuale del concorso nazionale di conoscenza dell'italiano come lingua straniera/seconda in Slovenia. In seguito vengono esaminati i risultati dell'inchiesta svolta tra i partecipanti dell'edizione 2013 sulle ragioni e motivazioni per la partecipazione a questa competizione, ma in primo luogo sulla percezione del proprio successo (o meno) e sulla soddisfazione. In base all'analisi è stato possibile presentare le preferenze dei partecipanti per le singole abilità verificate nelle prove: lettura, lessico, grammatica, aspetti interculturali, comunicazione orale (per iscritto), tema scritto.

**Parole chiave:** l'italiano, lingua straniera/seconda, valutazione, migliori apprendenti, percezione di successo



**Darja Mertelj**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
darja.mertelj@ff.uni-lj.si

UDK 811.131.1'367:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.5.217-238

**Mirjam Premrl**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
mirjam.premrl@ff.uni-lj.si

## **VEČSTAVČNA SKLADNJA PRI POUKU ITALIJANŠČINE – UČENCI MED POZITIVNIM TRANSFEROM IN INTERFERENCO**

### **1 UVOD**

Ne glede na to, kako je v nas – zavedno ali nezavedno – potekala pot učenja tujega jezika (odslej TJ) od »grobih« do »bolj natančnih« stopenj, se nam, uporabnikom italijanščine kot tujega jezika, zaradi slovenske jezikovne osnove pojavljajo težave. Že razmeroma zgodaj se pri učenju namreč pričnejo negotovosti glede pravilnega prepoznavanja časovnosti, dobnosti, modalnosti in vidskosti, ki se v italijanščini signalizirajo na drugačen način kot v slovenščini. Pri tem igrajo vlogo glagolske oblike, ki so v italijanščini pogostejše kot v slovenščini odvisne tudi od glagolskih časov/naklonov v sobesedilu in v sosednjih stavkih ter od veznih elementov.

Gre za pojave, ki nikakor ne zadevajo zgolj t. im. višjih ravni učenja TJ, so pa v (nujni) povezavi z večstavčno skladnjo, ki je prisotna v besedilih od vključno začetnih ravni dalje (SEJO 2001, 2011), v okviru komunikacijskega poučevanja po zmožnostih. V tem procesu je nujno razvijati tudi jezikovno zavest, tudi na osnovi kontrastivnih vpogledov v jezikovne sisteme. Namen pričujočega članka je, v okviru začetniških ravni učenja in poučevanja italijanščine kot TJ, nakazati nekaj težavnih mest, prikazanih s primeri iz konkretnega (izvirnega) besedila, primerne za obravnavanje na višji začetniški ravni (A2) ali srednji ravni (B1), odvisno od ciljev (receptivno oz. produktivno obvladanje).

Dejstvo je, da pri poučevanju (tudi) italijanščine kot tujega jezika učitelji do precejšnje mere (zlasti na začetnih stopnjah, kjer je deloma to tudi nujno predpostavljati) računajo na to, da bodo učenci iz materinščine prenašali svoje intuitivno jezikovno vedenje in védenje (Mertelj 2005). Možnost pozitivnega transfera daje namreč kar nekaj opore: pogosto imajo glagolski časi/nakloni v neodvisnih in nadrednih ter nekaterih podrednih stavkih enakovredno funkcijo v obeh jezikih, npr. slovenski *sedanjik*, *prihodnjik*, *pogojnik* imajo svoje ustreznice npr. tudi v italijanskih *presente indicativo*, *futuro semplice*, *condizionale semplice*:

1. slov. Sprašujem se, če/ali / bi želela / želim / bom želela študirati medicino.  
ital. Mi chiedo se / vorrei / ho voglia di / avrò voglia di studiare medicina.

Čeprav številne jezikoslovne študije dokazujejo, da je transfer oz. laično poimenovanje z izrazi »ustrezniki« in »ujemanje« pri rabah slovenskih in italijanskih glagolskih časov/naklonov pravzaprav »nekaj zgolj navideznega« (npr. Miklič 1986, 2000, 2001), ne moremo povsem zaobiti tudi dejstva, da so npr. nekatere funkcije slovenskega sedanjika enake funkcijam italijanskega glagolskega časa *presente indicativo* in da bi o »pravi« paralelnosti lahko govorili tudi pri marsikateri drugi rabi.<sup>119,120</sup>

V jezikoslovnih študijah pogostnost rabe najčese ne igra vloge, je pa ta seveda ključna pri odločitvah glede poučevanja TJ na različnih ravneh. Ne moremo posploševati, vendar so razmeroma številna »ujemanja«, ki so jezikoslovno morda manj zanimiva, v glotodidaktičnem smislu lahko pomembna opora pri odločitvah na nižjih ravneh usvajanja, učenja in poučevanja italijanščine TJ. Pri tem se bo lahko učitelj, ki ima tudi soliden jezikoslovni pregled in upošteva učni načrt, šele ustrezno odločil, kaj vključiti v pouk in česa ne.

Sicer dobrodošli in tvorni transfer je potrebno zaradi temeljne drugačnosti italijanščine glede rabe glagolskih časov/naklonov primerno zgodaj relativizirati. Na začetnih ravneh, ko v jeziku učbenikov in učitelja seveda prevladujejo prosti (pogosto enoglagolski) stavki in dvodelno sestavljene priredne in podredne povedi, ki tak avtomatizem podpirajo, dejansko lahko pride v jezikovni zavesti do bolj obsežnega naslanjanja na pozitivni transfer glede rab glagolskih časov/naklonov, kot je to ustrezno glede na jezikovno realnost italijanščine. Vsekakor ne zadostuje le učiteljeva zavest o tem pojavu, postopoma naj bi njihovi stopnji primerno glede tega pri pouku ozaveščal svoje učence, npr. z izpostavljanjem tudi takih povedi, ob katerih gimnazijci uzavestijo, da pozitivni transfer glede rabe glagolskih časov/naklonov »ne more vsakič delovati«.

To naj bi bilo na receptivni ravni primerno in možno že od začetnih stopenj dalje, zlasti ko pri poučevanju pričenemo dodajati rabam glagolskih časov/naklonov v časovni sferi nepreteklosti še rabe glagola v časovni sferi preteklosti (tudi v večstavčnih, priredno in podredno grajenih povedih). Takrat naj bi predhodne učenčeve generalizacije o ujemanju rab slovenskega in italijanskega glagola (na podlagi npr. *sedanjik* = *presente indicativo* in *pogojnik* = *condizionale*) pridobile dodatno kakovost v zavedanju o različnih principih rabe slovenskih in italijanskih glagolskih časov/naklonov.

119 Mnoge paralelne rabe najdemo v celotni sferi nepreteklosti, v razširjeni sedanjosti in v zunajčasovnosti, v preteklosti pa pri prikazovanju dejanj s historičnim pripovednim postopkom. Paralelnost v rabi glagolskega časa/naklona v odvisnem stavku je mnogokrat opazna tudi v primeru časovne nevezanosti, tj. tedaj, ko je dejanje v nadrednem stavku umeščeno v preteklost, dejanje v odvisniku pa je še vedno aktualno (prim. Miklič 1992, 1998, 2000), nikakor pa ne sodi k 'ujemanju' npr. izražanje istodobnosti v časovni sferi preteklosti, saj se v slovenščini uporabi *sedanjik*, v italijanščini pa nikakor ne *presente*. Za navedbo opredelitev s področja časovnosti in dobnosti gl. nadaljevanje članka.

120 Vendar je neuzaveščenost glede 'paralelnosti' lahko problematičen vidik, kot izpostavljajo predvsem anglosaški glotodidaktični strokovnjaki, saj ne moremo privzeti, da rabe, ki se prekrivajo, ne povzročajo težav. Pri učenju/poučevanju se je namreč pogosto pokazalo, da prav številna 'ujemanja' povzročajo 'močne' generalizacije, ki jih učenci potem 'premočno' posplošujejo.

V italijanščini je namreč za ubesedovanje pomenskih različic nekega logično-semantičnega odnosa na voljo petnajst (15) glagolskih časov in naklonov, v slovenščini pa pet (5),<sup>121</sup> kar povzroča napake in negotovost oz. izogibanje uporabi (gl. Mertelj, 2008b). Da bi ubesedil neko logično-semantično vsebino, učenec<sup>122</sup> pri izboru italijanskega glagolskega časa/naklona zagotovo ne bo mogel izhajati zgolj iz svojih intuitivnih generalizacij in/ali transfera iz slovenščine, da bi bil ta izbor ustrezen (gl. Ožbot 2009: 25–27).

Pri poskusu natančnega razumevanja in pravilnega tvorjenja povedi oz. besedil bo slovenski učenec seveda skušal s pridom uporabiti strategijo transfera: iz svoje materinščine in tudi iz TJ, ki ga najbolj pozna (to je danes običajno angleščina). Prenašal bo jezikovne zakonitosti, ki jih (predvsem) intuitivno obvlada v materinščini: zgradba povedi, vrstni red stavčnih členov, izbor veznih elementov in raba glagolskih časov/naklonov. Upošteva dejstvo, da so logično-semantični odnosi univerzalija in da jih tako ali drugače ubesedujejo vsi jeziki, se konkretno slovenščina in italijanščina do neke mere ujemata tudi glede naslednjega:

- zgradba eksplicitnih odvisnikov je v slovenščini in italijanščini podobna,
- zakonitosti vrstnega reda stavčnih členov v odvisniku so lahko dovolj primerljive, da do omogočajo pozitiven transfer (v nasprotju z npr. nemščino),
- raba glagolskih časov/naklonov je do neke mere »prenosljiva«.

Na primeru kratkega, za mlajše in starejše najstnike aktualnega besedila o žepnici bomo skušali prikazati, da so italijanska besedila sestavljena iz številnih podrednih skladenjskih vzorcev, implicitnih in eksplicitnih, kjer mora učenec uporabiti kar nekaj znanja, da jih lahko pravilno razume, še precej več pa, da bi pisno ali ustno predstavil svoje izkušnje in mnenja na isto temo, še zlasti, če želi ubesediti *svoje* izvirne misli in ne zgolj za svoje potrebe prirediti kar povedi iz besedila.<sup>123</sup>

V pričujočem krajšem intervjuju (gl. besedilo v nadaljevanju članka, sken originala je v prilogi), ki v okviru dialoga združuje različne besedilne sekvence (opisno, pripovedno, utemeljevalno, gl. Lah 2012), naletimo na kar 27 podrednih stavkov (19 eksplicitnih in 8 implicitnih odvisnikov, ki so v spodnji transkripciji besedila oštevilčeni, vezniki pa

121 Široko uporabljanih slovenskih glagolskih časov je pet (5) (prim. Miklič 1992): *sedanjik, prihodnjik, preteklik, pogojnik, velelnik (predpreteklik in pretekli pogojnik se uporabljata redko)*, med njimi ni železnika, ki v slovenski slovnici ne sodi med glagolske čase ali naklone (gl. Toporišič, 2004, 520); italijanskih glagolskih časov in naklonov pa je petnajst (15): Pr = *il presente indicativo*, Pr' = *il presente congiuntivo*, F = *il futuro*, FF = *il futuro composto*, PP = *il passato prossimo*, PP' = *il passato del congiuntivo*, TP = *il trapassato dell'indicativo*, TP' = *il trapassato del congiuntivo*, IM = *l'imperfetto dell'indicativo*, IM' = *l'imperfetto del congiuntivo*, PR = *il passato remoto*, TR = *il trapassato remoto*, C = *il condizionale*, CC = *il condizionale composto*, Imp! = *l'imperativo*.

122 V prispevku se uporablja krovni izraz 'učenec', čeprav je v primeru tega področja mišljen v prvi vrsti gimnazijec. V okviru drugih vrst šol in kurikulumov so cilji nekoliko drugačni in ne vključujejo toliko eksplicitnih in/ali implicitnih slovnčnih znanj.

123 Po obravnavanju takega besedila pri pouku učenci pogosto dobijo domačo nalogo, da opišejo svojo situacijo in/ali svoje poglede na temo, obravnavano pri pouku, in učitelji dejansko pričakujejo (implicitno ali eksplicitno), da bodo učenci aktivirali transfer najrazličnejših vrst, vsekakor tudi skladenjskega tako za enostavne kot za večstavne povedi (gl. Mertelj 2005).

podčrtani). V celotnem besedilu je 40 povedi, kar pomeni, da skoraj tri četrtine besedila predstavljajo podredno zgrajene povedi.

## 2 MOŽNOSTI POZITIVNEGA TRANSFERA

Če pogledamo na besedilo v luči predmetne didaktike italijanščine (TJ / J2), lahko glede razumevanja večstavčne skladnje ugotovljamo, da nekatere skladenjske značilnosti same po sebi nematernemu govorniku ne morejo povzročiti težav pri razumevanju in potencialno pri tvorjenju, saj so primerljive s podobno tvorbo v slovenščini. Učenec jih lahko intuitivno pravilno prenaša med slovenščino in italijanščino, ne da bi to povzročilo napako pri razumevanju ali ubesedovanju, do znatne mere to velja zlasti glede veznih elementov (gl. 2.1) in tudi glagolskih časov/naklonov v sferi nepreteklosti (gl. 2.2).

### CI SONO TROPPI SOLDI IN TASCA AI NOSTRI FIGLI?

**I ragazzi la chiedono, i genitori la temono. La paghetta è importante, dice il cardinale Tonini. (01) Purché non trasformi il denaro in un dio.**

La maggior parte dei bambini e degli adolescenti italiani riceve una paghetta settimanale (02) che va dai 5 ai 20 euro, e non li spende tutti. Soprattutto i più piccoli sono risparmiatori. Lo dice una ricerca di Telefono Azzurro. Ma i genitori non sono tranquilli. E si chiedono (03) se i loro figli non abbiano troppi soldi in tasca.

“I bambini e i ragazzi non devono diventare consumisti,” dice il cardinale Ersilio Tonini. “Ma una paghetta può aiutarli (04) a capire il valore del denaro.”

**Cardinale, fanno bene i genitori (05) a dare ai figli una mancia settimanale?**

“Certo. Anch’io (06) che vengo da una famiglia povera, ricevevo qualche lira tutte le domeniche.”

**Un’esperienza positiva?**

“Sì, con gli spiccioli mi compravo una bibita o un frutto. Mio padre non voleva (07) che io e i miei fratelli ci sentissimo in inferiorità rispetto ai nostri coetanei, e ci insegnava anche (08) a essere responsabili. Mia madre, poi, il lunedì controllava nelle nostre tasche (09) se era rimasto qualche soldo. E (10) visto che non ne trovava mai, ci chiedeva (11) come li avessimo spesi.”

**Ma era giusto tanto controllo?**

“Sì, era giusto. E lo è anche oggi. L’adolescenza è un’età complicata: (12) se i ragazzi hanno troppi soldi, pensano (13) di poter fare e avere tutto. E rischiano (14) di sviluppare un senso di onnipotenza. Soprattutto (15) se sono di una famiglia benestante.”

**Perché?**

“(16) Perché il denaro da potere. E i ragazzi possono convincersi (17) di valere più degli altri proprio grazie ai soldi (18) che possiedono. Un errore (19) che può segnarli per sempre.”

**Ne farà dei prepotenti a vita?**

“Sì. Non è bella la vita (20) di chi ha come proprio dio il denaro.”

**I ragazzi di oggi hanno anche una richiesta insistente: il cellulare.**

“Santa Teresa diceva (21) che i piccoli vorrebbero sempre tutto. (22) Se una madre di 5 figli va per negozi, (23) per accontentare i suoi bambini dovrebbe indebitarsi fino al collo. Insomma, il senso del limite va insegnato, anche con severità (24) se occorre.”

**Niente cellulare, allora?**

“No, non è necessario! Il telefono dovrebbe servire solo per le emergenze. Capisco (25) che molti genitori lo trovino comodo (26) per sapere sempre (27) dove si trova il figlio. Però non dovrebbe diventare un salasso.”

Adattato da: *Donna moderna*, no. 49, 2003

**2.1 Vezni elementi**

Vozlišča med nadrednim in podrednim stavkom se pogosto pojavljajo kot pomensko enoznačne oblike: *se* = če, *perché* = ker, *dove* = kje, npr.:

- |    |       |                                                                             |
|----|-------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 2. | ital. | [...] <u>SE</u> i ragazzi <b><i>hanno</i></b> troppi soldi, pensano [...]   |
|    | slov. | [...] <u>ČE</u> <b><i>imajo</i></b> najstniki preveč denarja, mislijo [...] |
| 3. | ital. | <u>PERCHÉ</u> il denaro <b><i>da</i></b> potere.                            |
|    | slov. | <u>KER</u> denar <b><i>da/daje</i></b> moč.                                 |
| 4. | ital. | [...] per sapere sempre <u>DOVE</u> <b><i>si trova</i></b> il figlio.       |
|    | slov. | [...] da vedno vedo, <u>KJE</u> <b><i>se nahaja</i></b> otrok.              |

**2.2 Raba glagolskih časov/naklonov**

Raba glagolskih časov/naklonov v sferi nepreteklosti<sup>124</sup> (v primeru istodobnosti, prave in razširjene sedanjosti ter zunajčasovnosti) je tudi v nekaterih eksplicitnih odvisnikih v

<sup>124</sup> V prispevku je privzeta razdelitev po Miklič (prim. 1992, 2001 oz. celoten opus avtorice) na časovne sfere: preteklost, nepreteklost (z razlikovanjem med pravo in razširjeno sedanjostjo) in zunajčasovnost, ter v njihovem okviru nadalje še parameter dobnosti (istodobnost, preddobnost, zadobnost, stičnost), v članku sta omenjena še vidika vidskosti in modalnosti.

italijanščini predmet pozitivnega transfera (gl. Premrl 2009): *presente indicativo, passato prossimo, futuro semplice* in *condizionale semplice* se v teh situacijah pretežno<sup>125</sup> »ujemajo« s *sedanjikom, preteklikom, prihodnjikom* ali *pogojnikom* v slovenščini. Iz besedila navajamo dva primera<sup>126</sup> za razširjeno sedanost:

5. ital. [...] SE i ragazzi **hanno** troppi soldi, pensano [...]  
slov. [...] ČE **imajo** najstniki preveč denarja, mislijo, [...]<sup>127</sup>

in tri primere za zunajčasovnost (v zgledu 6<sup>128</sup> je dejanje v nadrednem stavku preteklo (*diceva*), medtem ko je dejanje v odvisniku zunajčasovno (*vorrebbero*); odnos med obema je časovna nevezanost, saj dejanji pripadata različnima časovnima sferama):

6. ital. Santa Teresa diceva CHE i piccoli **vorrebbero** sempre tutto.  
slov. Sveta Terezija je govorila, DA **bi** otroci želeli vedno vse.

Menimo sicer, da za srednješolsko pedagoško rabo razlikovanje med razširjeno sedanostjo (ponavljajoče se navade) in zunajčasovnostjo (splošno veljavne resnice) ni nujno. Če pa se zanj vseeno odločimo, zagotovo ne bo prezahtevna obremenitev za učence, saj se ti s podobnimi koncepti srečujejo že pri pouku angleščine.

Ko govorimo o pozitivnem transferu na področju rabe glagolskih časov/naklonov v sferi preteklosti pa je vprašanje ujemanja še bolj zapleteno, saj je poleg parametra časovnosti treba upoštevati še aspektualnost: čeprav bi analogijo med obema jezikoma našli v dejstvu, da je neko dejanje obakrat izraženo s preteklostno glagolsko paradigmo, ta pogosto ni »popolna«, saj parameter vidskosti v slovenščini (raba dovršnika in nedovršnika) ne deluje po enakem principu kot izbiranje med perfektivnima paradigmapa *passato prossimo* (PP) oz. *passato remoto* (PR) in imperfektivno paradigmo *imperfetto* (IM). Ker gre za dva različna parametra, o prenosu zakonitosti torej ne moremo govoriti. Zato v zgledu 7 lahko opredelimo kot pozitivni transfer le to, da se uporabita dva glagolska časa (italijanski *imperfetto* in slovenski *preteklik*) kot možni izrazili za izražanje preteklih dejanj/stanj.

7. ital. E VISTO CHE **non ne trovava** mai, ci **chiedeva** [...]  
slov. IN KER ga (=denarja, op. p.) **ni** nikdar **našla**, nas **je spraševala**, [...]

125 Na višjih stopnjah poučevanja (od vključno B2 dalje) se mora taki informaciji nujno dodati a) vidik italijanskih konjunktivov v vseh časovnih sferah, za katere v slovenščini nimamo ustreznice in ki se v slovenščini lahko izrazijo z vsemi petimi glagolskimi časi, ter b) vidik italijanskih implicitnih konstrukcij, ki se razvežejo v odvisnike z različnimi slovenskimi glagolskimi časi.

126 Niso navedeni vsi primeri povedi iz besedila, le po nekaj ilustrativnih za vsako kategorijo.

127 Drugi tak primer iz besedila je:

ital. *Capisco che molti genitori lo trovano comodo per sapere sempre dove si trova il figlio.*  
slov. *Razumem, da se zdi mnogim staršem priročno, da vedno vedo, kje se nahaja otrok.*

128 Ostala dva primera iz besedila sta za sfero nepreteklosti:

ital. [...] *Non è bella la vita DI CHI ha come proprio dio il denaro.*  
slov. [...] *Ni lepo življenje TISTEGA, KI ima denar za svojega boga.*  
in: ital. *PERCHÉ il denaro da potere.* / slov. *KER denar da/daje moč.*

Ob tem zgledu pa lahko tudi razmeroma malo poučenega uporabnika italijanščine TJ zmoti, da se italijanski *imperfetto* izrazi v slovenščini z dovršnim glagolom v pretekliku (ki ga učenci sicer intuitivno radi povezujejo z ital. *passatom prossimom*). Nimamo sicer raziskovalnih izsledkov ali statističnih podatkov, vendar se po ocenah iz učiteljske prakse približno sto najpogosteje rabljenih glagolov v govorjeni italijanščini večinoma<sup>129</sup> uporablja v situacijah, kjer se vzpostavlja pozitiven transfer (npr. raba *passata prossima* in raba dovršnika pri slovenskem *pretekliku* se ujemata), kar bi bilo koristno, predvsem glotodidaktično, raziskati, saj naj bi se približno toliko glagolov učenci naučili razumeti, pol pa uporabljati v okviru ciljev ravni do vključno B1<sup>130</sup> (gre za oceno situacije na podlagi prakse z učbeniki za te ravni).

Zaradi takih, sicer pavšalnih, ocen položaja učitelji pogosto izrazijo mnenje, da je obravnavanje aspektualnosti in vidskosti nepotrebna obremenitev učencev in pouka. Toda situacijsko preprostih situacij, kjer prihaja do neujemanja, le ni tako malo (prim. Miklič 2001, 2007). Tak primer je že *Hai già letto questo romanzo?* (PP) – *Ali si že bral ta roman?* (nedovršnik, ne pa dovršnik: ... *si že prebral* ...), podobno pa tudi situacije z glagolom *biti* (prim. Miklič 1992b), ki ima v slovenščini le nedovršno obliko, medtem ko sta v italijanščini možnosti dve: če je preteklo dejanje prikazano delno, IM (kar pomeni pozitiven transfer); če je prikazano v celoti, PP/PR (negativni transfer).<sup>131</sup> Po drugi strani pa lahko v slovenščini prav za ponavljajočo se situacijo/navado (ki ni zajeta v celoti) uporabimo dovršnik, medtem ko je v italijanščini potrebna imperfektivna paradigma (tako tudi v zgledu 7) (prim. Miklič 2007).

Iz prakse vemo tudi, da učenci intuitivno radi povezujejo perfektivne paradigme in dovršni vid tudi zato, ker so prvi, preprosti primeri rab za *passato prossimo* in za *imperfetto* v razredu taki, da res ustrezajo »paralelizmu« s slovenskim dovršnim oz. nedovršnim vidom. Vsekakor bi bilo to področje potrebno glotodidaktično podrobneje raziskati. Raziskati bi bilo potrebno tudi, kako bi učinkovalo, če bi z učenci obravnavali glavne skupine sicer pogostih rab, kjer ni prej omenjenega »ujemanja« (tj. med dovršnostjo in perfektivnostjo ter med nedovršnostjo in imperfektivnostjo).

Glede skladnje večstavčnih povedi se lahko učenci torej s pridom oprejo na materinščino pri eksplicitnih odvisnikih (zgradba), marsikaterem (pogosto rabljenem) veznem elementu in deloma (prim. Miklič 1992, 2000, 2001, 2002) tudi pri rabi glagolskih časov/naklonov, ko gre za »ujemanje« oz. pozitiven transfer pri izražanju dejanj/stanj v sferi zunajčasovnosti, nepreteklosti (prava in razširjena sedanost) ter v sferi preteklosti (pri uporabi historičnega pripovednega postopka), v številnih drugih primerih pa ne.

129 Posebna pozornost bi bila vsekakor potrebna za najosnovnejše, zelo uporabljane glagole, kot so npr. *essere* in *avere* in modalni glagoli (*dovere*, *potere*, *volere*), ki pa se v aspektualnem pogledu pogosto drugače uporabljajo kot slovenski *biti* in *imeti* ipd.

130 Raven B1 je smiselni cilj glede na učni načrt, ki obsega pribl. 350 kontaktnih ur v okviru srednješolskega poučevanja.

131 Tako npr. učiteljica ob pogledu na žaljiv napis, ki je nastal med odmorom, učencev ne bo vprašala *Chi era?*, ampak *Chi è stato?*. Ravno tako bomo uporabili PP v naslednjem zgledu: *Enorme è stata la sua delusione quando gli amici non hanno voluto aiutarlo*.

### 3 INTERFERENCA

Negativni transfer (interferenca) oz. odsotnost možnosti pozitivnega transfera povzroči pojav napak oz. neustreznega izbora jezikovnih sredstev. Nekatere skladenjske značilnosti v italijanščini (npr. implicitni odvisniki in posebne oblike veznikov) že same po sebi praviloma povzročijo nematernemu govorcju težave pri razumevanju in še znatno večje pri tvorjenju, saj niso primerljive z analogno tvorbo v slovenščini (gl. Lenassi 2004).

#### 3.1 Interferenca pri implicitnih oblikah odvisnikov

Italijanske implicitne oblike podrednih stavkov lahko v slovenščini ubesedimo predvsem z razvezavo v ustrezen slovenski podredni stavek. Prevodi naslednjih italijanskih povedi z implicitnimi odvisniki v slovenščino naj bi ponazorili,<sup>132</sup> da se italijanske implicitne oblike odvisnikov izrazijo v slovenščini predvsem z eksplicitnim odvisnikom, pri zgledu 8 pa je kot primer z \* pokazan princip, kako slovenski učenci tvorijo povedi oz. odvisnike po analogiji s slovenščino, tj. eksplicitno:

##### a + INF.<sup>133</sup>

8. ital. [...] e ci insegna anche a essere responsabili.  
 slov. [...] in nas je učila tudi, da moramo biti odgovorni.<sup>134</sup>  
 \* [...] e ci insegna anche che dobbiamo essere responsabili.

##### di + INF.<sup>135</sup>

9. ital. E rischiano di sviluppare un senso di onnipotenza.  
 slov. In tvegajo,<sup>136</sup> da se jim bo razvil občutek vsemogočnosti.

##### per + INF.<sup>137</sup>

10. ital. [...] per accontentare i suoi bambini dovrebbe indebitarsi fino al collo.  
 slov. [...] da bi ugodila željam svojih otrok, bi se morala zadolžiti do vratu.

132 Niso navedeni vsi primeri povedi iz besedila, le po nekaj ilustrativnih za vsako kategorijo.

133 Nadaljnji tovrstni primer iz besedila je:

ital. *Ma una paghetta può aiutarli a capire il valore del denaro.*

slov. *Toda žepnina jim lahko pomaga, da razumejo vrednost denarja.*

Enako sprejemljiv bi bil tudi nominalni prevod: *Toda žepnina jim lahko pomaga razumeti vrednost denarja.*

134 Enako sprejemljiva bi bila prevoda: [...] *in nas je učila tudi, da naj postanemo odgovorni*. ALI [...] *in nas je učila tudi, da bi postali odgovorni*.

135 Nadaljnji tovrstni iz besedila je:

ital. [...] *pensano di poter fare e avere tutto*. / slov. [...] *mislijo, da lahko počnejo in imajo vse*.

136 Alternativa za glavni stavek: *In se spravlja v nevarnost, da se jim bo razvil občutek vsemogočnosti*.

137 Nadaljnji tak primer iz besedila je:

ital. *Capisco che molti genitori lo trovino comodo per sapere sempre dove si trova il figlio.*

slov. *Razumem, da se zdi mnogim staršem priročen, da lahko vedno vedo, kje se nahaja otrok.*



Najverjetneje z razumevanjem skladenjske vloge implicitnih odvisnikov ne bi bilo večjih težav, tudi če gimnazijci še ne bi poznali teh skladenjskih struktur. Učitelji poročajo (gl. Mertelj, 2005), da učenci ob primerjanju s slovenskim pomenom (najpogosteje ob razvezavi v eksplicitni slovenski odvisnik) pravilno dojemajo njihov pomen, vendar jih ne znajo tudi sami tvoriti oz. jih tvorijo po analogiji s slovensko skladnjo z eksplicitnimi odvisniki. Da bi vendarle uporabljali ustrezna italijanska jezikovna sredstva, nujno potrebujejo dodatne informacije ali primerjavo z drugimi tujimi jeziki (kjer jim je ta vidik že bolj domač), predvsem pa tvorjenje jezika ob ustreznih besedilnih modelih (ob katerih s posnemanjem *ne* prihaja do skladenjskih napak oz. je ta možnost zmanjšana na minimum).

### 3.2 Interferenca pri veznih elementih

Da bi lahko prihajalo do interferenčnih napak pri izbiranju veznikov, se zdi morda nemogoče, vendar pa gre za znan pojav med izkušenimi učitelji italijanščine: učenci so na začetnih ravneh (A1, A2) v materinščini seveda veliko bolj kompetentni kot v tujem jeziku, zlasti bolj zainteresirani pa se želijo čim prej izražati tudi s podredno sestavljenimi povedmi, kar pomeni, da si jih sami iščejo v priročnih slovarjih in slovnica, pri tem pa naletijo v italijanščini na precej bolj številčen nabor možnosti, kot jih ima slovenščina (ali njihov idiolekt). Tako so npr. vezni elementi, ki v italijanščini uvajajo vzročne podredne stavke (*poiché, perché, siccome, visto che, dato che, dal momento che, giacché, in quanto*) večinoma vsi pogosto rabljeni, čeprav so nekateri slogovno in kontekstualno pogojeni, v slovenščini pa je nabor možnosti veliko manjši, saj bi s *ker* /tudi glede na to, spričo tega/ izrazili vse predhodne italijanske vezne elemente, npr. v obravnavanem besedilu:

11. ital. E VISTO CHE non ne *trovava* maj, ci *chiedeva* [...]  
slov. In KER ga (=denarja, op. p.) *ni* nikdar *našla*, nas *je spraševala*, [...]

Do nekaj (pogosto šele skozi prakso predvidljivih) težav pa lahko pride pri po obliki podobnih veznih elementih, npr. med pogojnim *purché* (kot v zgledu 12) in *perché* (ki je lahko vzročni, namerni ali vsebinski), do zamenjav lahko pride tudi med časovnim *finché* in namernim *affinché* ipd.

12. ital. La paghetta è importante, [...]. PURCHÉ non *trasformi* il denaro in un dio.  
slov. Žepnina je pomembna, [...]. ČE LE *ne spremeni* denarja v boga.

Praviloma gre za po pomenu oz. po skladenjski vlogi različne vezne elemente, ki povzročajo težave takrat, ko učenci nimajo vpogleda v celo najbolj osnovne vezne elemente, in sicer tako pri svoji materinščini, kot pri vseh jezikih, ki se jih učijo: »guglanje» in priročni slovarčki niso ravno v dobro pomoč. Nelagodje, dvomi in iskanje pa se zmanjšajo (oz. do njih pride le manjši meri), če učitelji težave predvidijo in v pouk vključujejo obravnavanje veznih elementov (gl. Mertelj 2005).

V nadaljevanju je nekaj primerov iz besedila (gl. zgleđa 13 in 14 in nadaljnje), kjer se nelagodje npr. pojavi, če učenci (še) niso uzavestili, da se v slovenščini lahko uporabljata dve različni obliki (bolj pogovorni *če* ali bolj zborni *ali*) pri navajanju indirektnega odločevalnega vprašanja,<sup>138</sup> poljubna izbira med dvema oblikama je tudi v angleščini (*if* ali *whether*), v italijanščini pa je možna le ena oblika, tj. *se*, ki pa je obenem, kot pri angleščini *if*, lahko tudi vezni element pri hipotetični periodi oz. pri pogojnih odvisnikih:

**(13) vsebinski *če* oz. *ali* / ital. *se* vs. (14) pogojni *če* / ital. *se***

13. ital. E si chiedono SE i loro figli ***non abbiano*** troppi soldi in tasca.  
slov. In se sprašujejo, ČE / ALI njihovi otroci ***nimajo*** preveč denarja v žepu.

vs.

14. ital. SE i bambini ***hanno*** troppi soldi in tasca possono sentirsi superiori ai coetanei.  
slov. ČE *imajo* otroci preveč denarja v žepu, se lahko pričnejo imeti za nekaj več od ...

Podobne, sicer običajno hitro »rešljive« zadrege se pojavljajo tudi pri najpogostejšem in najbolj polifunkcijskem italijanskem veznem elementu *che* (ki ima poleg vezniške še druge jezikovne funkcije), kjer je na začetnih ravneh nujno (ali vsaj priporočljivo) nameniti nekaj pozornosti primerjavi med slovenščino kot materinščino in italijanščino kot TJ ter morebiti drugimi tujimi jeziki.

**(15) vsebinski *da* / ital. *che* vs. (16) oziralni *ki* / ital. *che***

15. ital. Mio padre non voleva CHE io e i miei fratelli ***ci sentissimo*** in inferiorità [...]  
slov. Moj oče ni želel, DA *bi se* jaz in moji bratje ***počutili*** manjvredni [...]

vs.

16. ital. Mio padre CHE ***era*** molto sensibile ai nostri bisogni non voleva [...]  
slov. Moj oče, KI *je imel* veliko razumevanja za naše potrebe, ni želel [...]

Tudi marsikateri drugi pogosti vezni elementi povzročajo negotovost na začetnih stopnjah, zlasti kjer ima ista italijanska oblika več vezniških (in ostalih) jezikovnih funkcij, npr.

138 Samo odločevalno vprašanje pa se bodisi ne uvaja z vprašalnico, bodisi se ga uvaja zgolj z *ali*.

**(17) vsebinski *kako* / ital. *come* vs. (18) načinovni *kot* / ital. *come***

17. ital. [...] ci chiedeva COME li avessimo spesi.  
slov. [...], nas je spraševala, KAKO smo jih porabili.

vs.

18. ital. Abbiamo speso i nostri soldi COME fanno i bambini: per caramelle e gelato.  
slov. Porabili smo svoj denar, KOT to storijo otroci: za bonbone in sladoled.

Z navedenimi primeri smo skušali pokazati, da so interferenčne težave, tudi v obliki dvomov in negotovosti, nepotrebne in da je nujno zavestno delovati na področju vzniških oblik, poleg seveda ostalih vidikov večstavčne skladnje, od vključno začetnih stopenj dalje.

### 3.3 Interferenca pri glagolskih časih/naklonih v odvisnikih

Da bi gimnazijcem lahko približali pravilno razumevanje glagolskih časov/naklonov v odvisnikih in jih osvestili glede tega, da v marsikaterem primeru ne morejo prenašati mehanizmov rabe slovenskih glagolskih časov/naklonov na področje rab italijanskih, saj to ne more biti logično že spričo različnega nabora možnosti v slovenščini in italijanščini (5 slovenskih vs. 15 italijanskih glagolskih paradigem, izvzete so neosebne glagolske paradigme), je nujno, da se pri pouku obravnavajo parametri (prim. Miklič 1997), ki vplivajo na izbor določenega glagolskega časa/naklona v italijanščini, za katero v slovenščini pravzaprav ne obstaja posebna oblikovna, pač pa le pomenska ustreznica. Ti parametri so prvenstveno časovnost, dobnost in modalnost.

#### 3.3.1 Časovnost

Pričakovali bi, da s poučevanjem/učenjem prepoznavanja in (vsaj intuitivnega) pravičnega razumevanja časovnosti v italijanščini ne bi smelo biti večjih težav. Vendar se sposobnost prepoznavanja izraženih dejanj/stanj v luči njihove časovnosti pri poučevanju/učenju TJ (in materinščine) med slovenskimi učenci običajno omejuje na (stereotipne) predstave o tem, da npr. *sedanjik* izraža dejanje v sedanosti, *preteklik* v preteklosti, *prihodnjik* pa dejanja v prihodnosti ipd. Analogno naj bi bili torej npr. italijanski *presente* (Pr) in *congiuntivo presente* (Pr') signala za nepreteklost, *imperfetto* (IM) ali *passato prossimo* (PP) pa npr. signala za preteklost.

To stališče je predmet utemeljene kritike (prim. Miklič 1986, 2001); dejansko se na začetnih stopnjah italijanščine kot tujega jezika učitelji na take (napačne oz. vsaj

zavajajoče) razlage naslanjajo in npr. italijanski *futuro* poimenujejo kar *prihodnjik* ali italijanski *passato prossimo* kar *preteklik*. Vzroki so vsaj deloma glotodidaktični: učitelji izhajajo iz tega, kar je učencem bolj znano, bližje, preprostejše, manj abstraktno, in postopoma prehajajo k manj znanemu, manj preprostemu, bolj abstraktnemu.

Ob povedih ali krajših besedilih lahko učence naučimo razvijati občutek za časovnost (razlikovanje med sferama nepreteklosti in preteklosti ter zunajčasovnosti) in dobnost (pred-, isto- in zadobnost ter časovna nevezanost in stičnost dveh dejanj<sup>139</sup>). Tako poučevanje je usmerjeno na zavestno obravnavanje pri pouku in ima za cilj uzaveščanje glede sistemskosti pri zakonitostih rabe glagolskih časov/naklonov (gl. Premrl 2009). Tako naj bi učenci razlikovali med skupinama glagolskih rab za »nepreteklost« (sedanjost, razširjena sedanjost, zunajčasovnost, gl. zgled 19<sup>140</sup>) in za »preteklost« (gl. zgled 20<sup>141</sup>):

19. ital. La paghetta è importante, [...] PURCHÉ non trasformi il denaro in un dio.  
slov. Žepnina **je** pomembna, [...]. ČE LE ne spremeni denarja v boga.

vs.

20. ital. Mio padre **non voleva** CHE io e i miei fratelli **ci sentissimo** in inferiorità [...]  
slov. Moj oče **ni želel**, DA bi se jaz in moji bratje **počutili** manjvredni [...]<sup>142</sup>

»Predstavo o ujemanju« slovenskih glagolskih časov *sedanjik* in *preteklik* z italijanskima *presente* (Pr) in *imperfetto* (IM) bi glagoli v glavnih stavkih navedenih povedi (zgleda 19 in 20) lahko potrdili. Nadaljnje potrditve take (intuitivne) hipoteze »o uje-

139 Primera, ki ponazarjata pomensko razliko med stičnostjo in istodobnostjo v preteklosti, sta: *Quando ho ricevuto la lettera sono stata / sono rimasta molto sconvolta*. VS. *Quando ho ricevuto la lettera ero molto sconvolta*. V prvem zgledu (stičnost) je v prejemu in verjetno v vsebini pisma razlog, ki je osebo pretresel: dejanji si torej sledita. V drugem zgledu pa je bila oseba ob prevzemu pisma že pretresena in je to čustveno stanje povzročil neki predhodni neomenjeni dogodek: dejanji v drugem zgledu sta torej istodobni.

140 Nadaljnji zgled iz besedila je:

ital. E si chiedono SE i loro figli non abbiano troppi soldi in tasca.  
slov. In se sprašujejo, ČE / ALI njihovi otroci nimajo preveč denarja v žepu.

141 Ostala dva tovrstna zgleda iz besedila sta:

ital. [...] il lunedì controllava nelle nostre tasche SE era rimasto qualche soldo.  
slov. [...] ob ponedeljkih **je preverjala** po naših žepih, ČE / ALI je ostal kakšen drobiž.  
in  
ital. [...],ci chiedeva COME li avessimo spesi. /  
slov. [...],nas **je spraševala**, KAKO smo jih porabili.

Seveda pa bi pri obratni nalogi, tj. pri tvorjenju italijanskega besedila želel za sporočilo, *spraševala nas je, kako smo jih porabili*« uporabiti po analogiji s slovenskim preteklikom *passato prossimo*: \**come li abbiamo spesi*.

142 V tem delu prispevka ob teh zgledih nista omenjena vidika dobnosti in modalnosti, zanju gl. 3.3.2 in 3.3.3.

manju« bi učenec dobival tudi iz glagolskih časov/naklonov v odvisnikih: *congiuntivo presente* (Pr<sup>+</sup>) se »ujema« s *sedanjikom*, konjunktivni in indikativni *trapassato* (TP<sup>-</sup>, TP) ter indikativni *imperfetto* (IM) se »ujemajo« s *preteklikom* (gl. tudi zgleda in komentar v opombi 22).

Zgolj v okvirih navedenega bi sicer lahko govorili o podobnih oz. prenosljivih mehanizmih rabe med slovenščino in italijanščino (in/ali nekaterimi tujimi jeziki, ki se jih učijo slovenski gimnazijci: angleščina, nemščina, francoščina, španščina), vendar pa je vprašljiv dolgoročnejši učinek že v časovnem razponu gimnazijskega šolanja, še toliko bolj pa na daljši rok.

Učitelji pri poučevanju sicer radi izrabljamo »ujemanje«, ki v okvirih omejenega števila rab glagolskih časov/naklonov nedvomno obstaja. Vendar če učencem ne prikažemo, da pri številnih vsakodnevnih rabah »ujemanje« ne obstaja, učenca s tem dolgoročno zavajamo: sam sebi bo še naprej potrjeval nepravilne hipoteze in bo kasneje moral vložiti več napora, da jih »prečisti«, kot bi ga porabil za nekaj sprotnega eksplicitnega učenja o zakonitostih rabe italijanskih glagolskih časov/naklonov.

### 3.3.2 Dobnost

Dobnost deloma zaobseže sosledica časov (lat. *consecutio temporum*, ang. *sequence of tenses*), vendar je v učnih prikazih prepogosto omejena na zglede z vsebinskimi odvisniki, dejansko se parameter dobnosti v italijanščini analogno uporablja v večini odvisnikov (prim. Miklič 1992). Glede učenja dobnosti gimnazijci ne bi smeli imeti (resnejših) težav, še zlasti ne zgolj pri prepoznavanju dobnosti. Izražanje dobnosti z glagolskim časom (preddobnost, istodobnost, zadobnost, stičnost) je značilno za oba jezika, čeprav deluje po različnih principih (prim. Miklič 1992), uporaba jezikovnih sredstev pa se razlikuje predvsem glede uporabe glagolskih časov/naklonov, še posebej pri poročanju o preteklosti (pripovedovanje, opisovanje, utemeljevanje, poročanje govora itd.).

Za izražanje dobnosti v slovenskih vsebinskih odvisnikih v obeh časovnih sferah (preteklost in nepreteklost) uporabljamo iste glagolske čase/naklone, kot jih sicer uporabljamo tudi v neodvisnih ali nadrednih stavkih, in nam služijo kot signali za določanje časovnosti, npr. *sedanjik* je obenem znak za nepreteklost in za istodobnost v nepreteklosti in preteklosti, *preteklik* signalizira preteklost in obe preddobnosti (v nepreteklosti in preteklosti), *prihodnjik* pa je znak za nepreteklost in obenem za zadobnost v obeh časovnih sferah. Pri relativnih in nekaterih prislovnih odvisnikih (vzročni, dopustni) opisana situacija velja le za sfero nepreteklosti, medtem ko se v sferi preteklosti tako za preddobnost kot za nepreddobnost uporablja preteklik (prim. Miklič 2000).

Tudi v italijanščini se glagolske paradigme uporabljajo za izražanje časovnosti in dobnosti, nekatere pa še predvsem za signaliziranje dobnosti (npr. TP, TR, FF), s čimer pa slovenščina ne razpolaga. Večina italijanskih glagolskih časov/naklonov ima torej v

luči parametrov časovnosti in dobnosti »spremenljive vloge« in v različnih kontekstih različne vrednosti,<sup>143</sup> npr. *imperfetto* (IM) kot znak za sfero preteklosti *ali* kot znak za istodobnost v preteklosti *ali* kot znak za irealni pogoj v nepreteklosti.<sup>144</sup>

Temeljni problem slovenskega učenca glede dobnosti<sup>145</sup> je torej, da se v slovenščini uporablja isti nabor glagolskih časov/naklonov tako za signaliziranje časovnosti kot za signaliziranje dobnosti v obeh glavnih časovnih sferah (preteklost in nepreteklost), v italijanščini pa se del glagolskih časov uporablja na enak način kot v slovenščini, tj. signaliziranje časovnosti in dobnosti v sferi nepreteklosti, npr. istodobnost dejanja/stanja v odvisnem stavku, glede na glavni stavek:<sup>146</sup>

21. ital. E *si chiedono SE* i loro figli *non abbiano* troppi soldi *in tasca*.  
slov. In *se sprašujejo*, ČE / ALI njihovi otroci *nimajo* preveč denarja v žepu.

Za sfero preteklosti pa se uporablja drugačen nabor glagolskih časov/naklonov, npr. *trapassato* ali konjunktiv *trapassata* pri preddobnosti dejanja v odvisnem stavku glede na glavni stavek, v slovenščini pa spet – *preteklik*, npr.<sup>147</sup>

22. ital. [...] *ci chiedeva COME* li *avessimo spesi*.  
slov. [...] nas *je spraševala*, KAKO smo jih *porabili*.

Prav tako je tudi v sferi preteklosti, in sicer pri zadobnosti dejanja v odvisnem stavku glede na dejanje v glavnem stavku, prisotna »nekompatibilnost« obeh sistemov, v tem primeru konjunktiv imperfekta (konjunktiv v vsebinskem odvisniku je uporabljen glede na izraženo železnost oz. volitivnost v glavnem stavku, obenem pa imperfekt glede na istodobnost v sferi preteklosti):

23. ital. Mio padre *non voleva CHE* io e i miei fratelli *ci sentissimo* in inferiorità [...]  
slov. Moj oče *ni želel*, DA bi se jaz in moji bratje *počutili* manjvredni [...]

Če se vprašamo, kako bi učence naučili prepoznavanja dobnosti in aplikacije pri njihovem tvorjenju jezika, je prepuščanje intuitivni analogiji s slovenščino slaba izbira.

143 Zgolj v luči spremenljivosti vlog sta si v tem pogledu italijanščina in slovenščina podobni, npr. slov. *preteklik* je lahko znak za preteklost ali za preddobnost, v oziralnih odvisnikih pa je lahko znak za preddobnost, istodobnost ali zadobnost v preteklosti (prim. Miklič 2000, 1992).

144 V kompleksnejših situacijah pa vidimo, da se IM in tudi TP uporabljata v vseh časovnih sferah, prvi za signaliziranje istodobnega dejanja z neko točko, ki je preddobna na centralno dejanje, drugi pa za signaliziranje preddobnosti druge stopnje glede na centralno dejanje (prim. Miklič 2002).

145 V tem delu prispevka ob zgledih nista omenjena vidika časovnosti in modalnosti, zanju gl. 3.3.1 in 3.3.3.

146 Zgled ni najboljši, saj gre v celotni povedi, ne le v odvisniku, za razširjeno sedanost oz. zunajčasovnost, ne pa za dejansko istodobnost dveh dejanj/stanj. Prav tako je nujno izpostaviti, da gre za t. im. ustreznice med slov. sednjikom in ital. konjunktivom prezenta (v zgledu 21), zatem pa še med slov. preteklikom in konjunktivom *trapassata* (v zgledu 22): gre za ujemanje glede dobnosti, ne pa glede modalnosti.

147 Še en primer iz besedila je:

ital. [...] *il lunedì controllava nelle nostre tasche SE era rimasto qualche soldo*.  
slov. [...] ob ponedeljkih *je preverjala* po naših žepih, ČE / ALI je ostal kakšen drobiž.

Bolje je delovati v smer, da takoj po prepoznavanju časovnosti (tj. meje med sferama nepreteklosti in preteklosti) učenec izve tudi, da je zavestno prepoznavanje časovnosti potrebno, da bo lahko ustrezno izbiral glagolske čase/naklone na naslednji stopnji, pri dobnosti, ter da bo na tem področju v izogib napakam potreben (vsakokrat) jezikovni samonadzor oz. «monitor» (gl. Krashen 1985).

### 3.3.3 Modalnost

Za signaliziranje modalnosti v italijanščini služijo štirje nakloni: indikativni, konjunktivni, kondicionalni in imperativni. V slovenščini nimamo posebnih »ustreznice« za italijanske konjunktive, poleg tega so v italijanščini ostali trije nakloni (povedni, pogojni, velelni) zastopani s po več glagolskimi časi/nakloni (dva kondicionala, več indikativnih paradigem, oblike velelnika sovpadajo tako z indikativnimi kot konjunktivnimi oblikami).

Pri dojemanju modalnosti v italijanščini nekega intuitivno osnovanega samodejnega razumevanja med začetniki z italijanščino kot tujim jezikom ne moremo privzeti, npr. dejanja, ki so v slovenščini izražena s *pogojnikom*, se (ob sočasnem upoštevanju časovnosti in dobnosti) v italijanskih nerealnih pogojnih ali nerealnih primerjalnih odvisnikih izrazijo s konjunktivom (IM' ali TP'), samo v nadrednem stavku pogojnega odvisnika pa s kondicionalom (C ali CC). V izbranem besedilu takih primerov ni (oz. le realni pogojni stavki z indikativom), lahko pa raznolikost v izražanju modalnosti opazimo v zgledih 24–27 (različnost *rab* je odvisna od časovnosti in dobnosti, zanju gl. 3.3.1 in 3.3.2).

Parameter italijanske modalnosti je za slovenske učence težaven, saj vključuje odvisnost glagolskega naklona v odvisniku od (včasih subjektivnega) semantičnega vidika glavnega stavka. Če ta izraža arbitrarnost (mnenje in/ali čustveni odnos), kar je mogoče pri vsebinskih odvisnikih, je *raba* konjunktiva (skoraj) nujna izbira, npr.: *presente del congiuntivo* (zgled 24) ali *imperfetto del congiuntivo* (zgled 25) ali *trapassato del congiuntivo* (zgled 27) v italijanščini, pri čemer so slovenske »ustreznice« zgoj sedanjik, pogojniki ali pretekliki:

24. ital. Capisco CHE molti genitori lo *trovino* comodo per sapere sempre [...]<sup>148</sup>  
slov. Razumem, DA se zdi mnogim staršem priročen, da lahko vedno vedo [...]
25. ital. Mio padre *non voleva* CHE io e i miei fratelli *ci sentissimo* in inferiorità [...]  
slov. Moj oče *ni želel*, DA bi se jaz in moji bratje *počutili* manjvredni [...]

Nujna pa je uporaba ustrezne konjunktivne oblike v primerih, ko gre za italijanske

148 Nadaljnji istovrstni zgled iz besedila je:

ital. *E si chiedono SE i loro figli non abbiano troppi soldi in tasca.*

slov. *In se sprašujejo, CE/ALI njihovi otroci nimajo preveč denarja v žepu.*

odvisnike, vpeljane z določenimi vezniki, kjer so konjunktivne oblike obvezne; slovenska ustreznica se tu razlikuje od odvisnika do odvisnika (glede na dobnost, sfero, tip odvisnika in vsebino bomo izbirali med pogojnikom, sedanjikom, preteklikom ali prihodnjikom). V zgledu 26 (pogojni odvisnik, uveden s *če le*) ni razlogov, da bi modalnost v slovenščini kakorkoli signalizirali še z glagolskim časom/naklonom in je torej »ustreznica« kar sedanjik:

26. ital. La paghetta è importante, [...]. PURCHÉ non trasformi il denaro in un dio.

slov. Žepnina je pomembna, [...]. ČE LE ne spremeni denarja v boga.

27. ital. [...] ci chiedeva COME li avessimo spesi.

slov. [...] nas je spraševala, KAKO smo jih porabili.

V številnih skladenjskih okoliščinah pa »ujemanje« obstaja tudi glede modalnosti, in sicer od začetnih stopenj učenja dalje (npr. glede uporabe nesestavljenega pogojnika in imperativa), nekoliko bolj kočljivo je pri pomenih modalnih glagolov (gl. Ožbot 2009, 41–42). (S)poznavanje in upoštevanje časovnosti, dobnosti in modalne komponente obenem je po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (2001, slov. 2011) rezervirano za višje ravni poučevanja in znanja TJ / J2, a v primeru italijanščine je to precej vprašljivo, saj se tu rabe indikativnih, konjunktivnih in kondicionalnih oblik pogosto neločljivo prepletajo.<sup>149</sup>

Vseeno so zaradi poenostavitve konjunktivne in kondicionalne oblike v učbenikih »odstranjene« iz besedil do srednjih in višjih stopenj, izjeme so razmeroma redke. V nekaterih učbenikih skušajo doseči kompromis med živo rabo jezika in jezikom, ki je prilagojen stopnji znanja učenca, s tem, da se nekatere rabe v besedilih »neopazno« pojavijo bolj zgodaj, s čimer se doprinese k višji ravni avtentičnosti jezika, »ciljna« pozornost pa se jim nameni v kasnejših učnih enotah.<sup>150</sup>

Vsekakor je nujno izpostaviti poglobitni razlog za tako postopanje: italijanščina razpolaga ne le v teoriji, pač tudi v praksi z velikim številom glagolskih časov/naklonov in v glotodidaktiki je običajno, da se te spoznavajo zaporedno, kot pač narekuje linearnost poučevanja v času. Ta princip pa povzroči sorazmerno pozno obravnavanje nekaterih v jeziku sicer precej prisotnih glagolskih paradigem in njihovih rab.

Čeprav se to zdi sicer pedagoško upravičeno in logično, bi spričo razlik v številu glagolskih časov v italijanščini verjetno kazalo razmisliti o striktnih razmejitvah med receptivnim in produktivnim obvladanjem italijanskih glagolskih časov ter receptivno raven poma-

149 V prispevku ni obravnavan vidik veletnosti, ker a) tega v pričujočem besedilu ni in b) ker bi to terjalo daljšo obravnavo, tako v glotodidaktični kot jezikoslovni luči (več v Mertelj 2008a).

150 Učbeniki italijanščine za TJ / J2 se praviloma že dve desetletji večinoma proglašajo za 'komunikacijske', vendar v resnici še vedno (precej tradicionalistično) dajejo velik poudarek spoznavanju in tvorjenju oblik nekega glagolskega časa samega po sebi (npr. *congiuntivo imperfetto* ali *condizionale composto*), sistematično spoznavanje zakonitosti rab, tesno navezanih na vidike časovnosti, dobnosti in modalnosti, pa je potisnjeno v ozadje oz. prepuščeno iznajdljivosti učenca in/ali učitelja.



kniti na precej bolj zgodnje stopnje učenja italijanščine,<sup>151</sup> kar bi učencem omogočilo, da se kmalu seznanijo ne le z večjim številom glagolskih časov/naklonov, ampak tudi z večjim številom podrednih stavkov in veznikov, s tem pa z bolj avtentičnimi besedili.

#### 4 ZAKLJUČKI IN GLOTODIDAKTIČNE IMPLIKACIJE

Ob eksplicitnih in implicitnih odvisnikih kratkega in jezikovno sorazmerno preprostega besedila (intervju o mladih in žepnini) smo nakazali nekaj možnosti, kjer imajo učenci možnost izrabljati pozitivni transfer med italijanščino in slovenščino, pa tudi opozorili, da naj bi se v izogib napak učitelji zavedali potencialnih interferenc in v skladu s tem skušali ustrezno preventivno ali korektivno ravnati. Primeri iz besedila kažejo, na kakšna konkretna težavna mesta naleti slovenski učenec z italijanščino kot tujim jezikom, ki bi ga zanimalo obvladati tako besedilo (pravilno razumeti razmerja med stavčnimi vzorci, vezniškimi besedami in glagolskimi paradigmami) ter tudi pisati in govoriti na podobni zahtevnosti ravni (kar razvija ob ustrezni tipologiji nalog, gl. Mertelj 2006).

Za ta namena je potrebno, da učenci zmorejo priklicati zakonitosti, ki narekujejo določen način ubesedovanja misli v tujem jeziku. Pogoji za priklic tega znanja je, da so bili o zakonitostih predhodno primerno poučeni, ali pa, da so jim izkušnje z jezikom potrjevale (pravilne) intuitivne hipoteze o neki jezikovni strukturi v zadostni meri, da so jo preoblikovale v ustrezno zakonitost. Za slednje menimo, da je področje večstavčne skladnje v italijanščini prekompleksno, in je torej ustrezna opcija v sistematičnem, eksplicitnem<sup>152</sup> razvijanju zavesti o jeziku.

Srž kompleksnosti podrednih stavčnih vzorcev v italijanščini je

- deloma (v manjši meri) v vezniških oblikah, saj tako slovenščina kot italijanščina premoreta več različnih vezniških besed za uvajanje/navajanje posameznega odvisnika, pri čemer so italijanski nabori v splošnem vendarle številčnejši;
- deloma (v večji meri) na področju rabe glagolskih časov/naklonov: v danem stavčnem vzorcu in celo ob »neproblematičnem«<sup>152</sup> veznem elementu se v luči časovnosti, dobnosti in/ali modalnosti vsebine izražajo prek različnih zakonitosti rabe glagolskih paradigm (v različnih jezikovnih sistemih, v našem primeru slovenščina vs. italijanščina).

151 Na receptivni ravni bi bili lahko učenci že veliko bolj zgodaj kot običajno, morda celo od začetnega obdobja učenja italijanščine dalje, zgolj seznanjeni z vsemi italijanskimi glagolskimi časi/nakloni, vključno z modalnimi (oba kondicionala, velelnik, štirje konjunktivi). Te bi vódeno primerjali s slovenščino in opazovali razlike v rabi glagolskih časov/naklonov (v okvirih istih parametrov in enakovrednih stavčnih vzorcev). Opazovanje in uzavešanje podobnosti in razlik bi omogočalo možnost pravilnejšega razumevanja izvirnih besedil. Obenem bi tudi soustvarjalo podlago, ki bi bila bolj zavirajoča za prenašanje neustreznih mehanizmov rab iz slovenščine v italijanščino, zlasti glede parametrov dobnosti in modalnosti.

152 Zavestno upoštevanje zakonitosti sicer praviloma upočasni razumevanje in tvorjenje zahtevnejših jezikovnih struktur in tudi takih skladenjskih vzorcev (npr. ubesedovanje logično-semantičnih odnosov s podredno zgrajenimi večstavčnimi povedmi), vendar pa omogoča več pravilnosti pri razumevanju in več natančnosti pri izražanju. Naučne zakonitosti torej pri tvorjenju (delov) besedil služijo kot 'monitor' (gl. Krashen 1985).

V procesu učenja (zlasti v gimnazijah) naj bi se ustvarilo učno okolje, kjer bi se ob besedah ali izpostavljanju primerom jezikovne rabe učence usmerilo v oblikovanje predstave o posebnostih večstavčne skladnje in o rabi italijanskih glagolskih časov, ki se v veliki meri ne »ujemajo« s slovenskimi rabami. Ta cilj naj bi dosegli, upoštevajoč naslednjih sedem tez o poučevanju skladnje od vključno začetne stopnje dalje, ki so obenem tudi glotodidaktične implikacije tega prispevka:

1. znanja na področju večstavčnih povedi od vključno začetne ravni dalje, ki so deloma receptivna in deloma produktivna, je potrebno razvijati sistematično in dosledno;
2. obvladanje omenjenega področja bo možno na osnovi solidno razvite zavesti o jeziku, ki vključuje tudi poznavanje ustreznih kontrastivnih vidikov o značilnostih več jezikovnih sistemov: materinščine, ciljnega jezika, angleščine kot globalnega jezika), pri čemer učenci pridobijo uporabno znanje o skladenjskih »ujemanjih« in razlikah;
3. znanje naj se dosega prek aktivnega dela učencev (angl. *learning by doing*), pri katerem učenci uporabljajo zakonitosti za to, da razumejo besedila drugih in tvorijo svoja, pri čemer del učnega gradiva (nize nalog) opravijo kot samostojno učenje (angl. *autonomous learning*);
4. za razvijanje receptivnega znanja večstavčne skladnje, je nujno uporabljati kontrastivne primerjave posamičnih struktur in zaznavanje le-teh v kontekstih (to izvajajo učenci sami, vendar pod vodstvom učitelja oz. ustrezno pripravljenih nizov nalog);
5. za razvijanje produktivnega znanja večstavčne skladnje, naj učenci postopoma napredujejo prek nadaljnjega niza nalog za razvijanje produktivnega znanja, v razponu od več do manj vodenja;
6. receptivno znanje večstavčne skladnje pomeni, da učenci natančno razumejo tipe povedi in odvisnikov, vezniške besede in rabo glagolskih časov v neznanem besedilu (glede na jezikovno raven);
7. produktivno znanje večstavčne skladnje pomeni, da učenci uporabljajo tipe povedi in odvisnikov, vezniške besede in rabo glagolskih časov v nalogah, ki to preverjajo (glede na jezikovno raven) in v prostih pisnih sestavkih.

Učitelj naj bi, v kolikor bi želel upoštevati te teze, ukrepal tako, da v učnem okolju omogoča take spodbude (priprava specifičnih gradiv, vodenje učencev pri opazovanju jezika in sklepanju o slovničnih zakonitostih, urjenje rabe ob tvorjenju besedil), da se učenec sam nauči prepoznavati povezavo med pomeni in jezikovnimi sredstvi ter ta spoznanja uporabljati (gl. Mertelj 2006).

Čeprav vemo, da učitelja k temu učni načrt ne zavezuje eksplicitno, naj bi bil učenec v skladu z učnim/i načrtom/i (gl. Šečerov in Zorman 2008) ob zaključku srednješolskega obdobja sposoben, da vsaj do neke mere izmenjava ideje, izraža odnose, stališča, domneve, primerjave ter jih utemeljuje. V ta namen naj bi razvil tudi izražanje z bolj kompleksnimi večstavčnimi povedmi, saj je nekatere logično-seman-

tične odnose mogoče najenostavneje izraziti samo na tak način. Gre torej za to, da bi v srednjem šolstvu ne zanemarili eksplicitnega poučevanja skladnje večstavčnih povedi, s čimer bi se učencem (zlasti gimnazijcem) omogočilo tudi razvijanje takih učnih strategij, ki pomenijo prispevek k dinamičnemu procesu vseživljenjskega učenja tujega jezika.

## BIBLIOGRAFIJA

- COUNCIL OF EUROPE, 2001, slov. izdaja 2011: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ČOK, Lucija, 1999: "Medjezikovni transfer in zavest o jeziku" v Čok et al. (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Pedagoška fakulteta v Ljubljani in Znanstveno-raziskovalno središče RS v Kopru. 49–52.
- KRASHEN, Stephen D., 1985: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- LAH, Meta, 2012: *Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika: vloga tipa in avtentičnosti besedila (Zbirka Razprave FF)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- LENASSI, Nives, 2004: "Implicitne glagolskih konstrukcije: problem njihovega poučevanja v okviru poslovnega italijanskega jezika". *Vestnik* (Društvo za tuje jezike in književnosti), letnik 38, št. 1/2, 173–195.
- MERTELJ, Darja, 2005: "Učitelji in poučevanje skladnje". *Vzgoja in izobraževanje*, letnik 36, št. (1), 44–51.
- MERTELJ, Darja, 2006: "Urjenje večstavčnih povedi pri pouku italijanščine kot drugega/tujega jezika". *Vestnik* (Društvo za tuje jezike in književnosti), letnik 40, št. 1/2, 49–62.
- MERTELJ, Darja, 2008a: "Frasì all'imperativo in italiano: aspetti glottodidattici di forma, intonazione, cortesia ed interculturalità". *Linguistica*, letn. 48, 121–135.
- MERTELJ, Darja, 2008b: "Ravni znanja večstavčne skladnje pri učencih z italijanščino kot tujim/drugim jezikom" v Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 348–369.
- MIKLIČ, Tjaša, 1986: "Strutturazione del testo tramite forme verbali (analisi contrastiva)". *Scuola nostra*, št. 17–18, 120–163.
- MIKLIČ, Tjaša, 1992: "La consecutio temporum in italiano: alcune osservazioni". V: A. G. Mocciano e G. Soravia (ur.), *L'Europa linguistica: contatti, contrasti, affinità di lingue: atti del XXI Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana, Catania, 10-12 settembre 1987*, 189–218.

- MIKLIČ, Tjaša, 1992b: "Tendenze nella scelta delle forme verbali italiane in testi prodotti da apprendenti sloveni: in cerca di spie dell'interferenza". V: Moretti B. et al. (ur.), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo: atti del XXV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (Lugano, 19-21 settembre 1991)*, 475–492.
- MIKLIČ, Tjaša, 1997: "Segnalazione della temporalità nel testo: che cosa aiuta il ricevente a collocare le azioni sull'asse temporale." V: L. Agostini e al. (ur.), *Atti del Terzo convegno della Società internazionale di linguistica e filologia italiana: Perugia, 27-29 giugno 1994. Vol., II*, 477–505.
- MIKLIČ, Tjaša, 2000: "Skladnja: (sintaksa glagola)", "Odnosi med glagolskimi oblikami glavnega in odvisnega stavka: sosledica časov (concordanza dei tempi / consecutio temporum)", "Kontrastiranje: primerjanje rab slovenskih glagolskih oblik z italijanskimi". V: več avtorjev, *Italijanski jezik: slovnične strukture, besedje, kontrastiranje: Dodatek k predmetnemu izpitnemu katalogu za maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center, 91–121, 209–232.
- 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, 2002: "Su alcuni usi tempo-aspettuali dei paradigmi verbali italiani trapassato prossimo e imperfetto". *Linguistica*, letn. 42, 47–64.
- MIKLIČ, Tjaša, 2007: "Metafore o načinih gledanja na zunajjezikovna dejanja v obravnavanju glagolskega vida". *Slavistična revija: časopis za jezikoslovje in literarne vede*, letn. 35, št. 1/2, 85–103.
- OŽBOT, Martina, 2009: "Nekaj kontrastivnih zabeležk o italijanščini in slovenščini in nekaj opažanj o jezikovni produkciji pri govorcih italijanščine v Italiji", *Jezik in slovstvo*, letn. 54, št. 1, 26–47.
- PREMRL, Mirjam, 2009: "Commento delle scelte delle forme verbali nei cloze degli studenti di Italianistica e di Traduzione: identificazione dei punti critici e confronto tra i gruppi". *Linguistica*, letn., 49, št. 2, 161–203.
- SKELA, Janez, 1999: "Vloga slovnice pri učenju/poučevanju tujega jezika" v Čok et al. (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Pedagoška fakulteta v Ljubljani in Znanstveno-raziskovalno središče RS v Kopru. 126–132.
- ŠEČEROV, Neva in Anja ZORMAN, 2008: *Učni načrt : gimnazija : italijanščina kot tuji in kot drugi jezika na narodno mešanem območju Slovenske Istre*. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, [http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_italijanscina\\_tuji\\_drugi\\_jezik\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_italijanscina_tuji_drugi_jezik_gimn.pdf).
- TOPORIŠIČ, Jože, 2004: *Slovenska slovnica*. Maribor, Založba Obzorja.

## POVZETEK

**Večstavčna skladnja pri pouku italijanščine - učenci med transferom in interferenco**

Pri poučevanju italijanščine kot tujega/drugega jezika, je možno zelo zgodaj opaziti negotovost učencev pri uporabi vezniških besed in glagolskih časov. Časovnost, dobnost in modalnost so v jezikovnem sistemu italijanščine izražene v precejšnji meri drugače, v marsikaterem primeru pa gre za le navidezni paralelizem. Vsekakor, 'prave' podobnosti izrabljamo v procesu učenja na osnovi pozitivnega transfera, dozdevne podobnosti in razlike s slovenščino pa je potrebno razjasniti oz. uzavestiti, da se skuša preprečiti pojave negativnega transfera (interference). V tem procesu je nujno razvijati jezikovno zavest za dotične jezike, tudi na osnovi kontrastivnih vpogledov v jezikovne sisteme. Nekaj težavnih mest je prikazanih na primeru konkretnega besedila, primerneza za raven B1, povezanih s pripravo niza nalog, ki naj razvijajo znanje o večstavčni skladnji in zavest o jeziku.

**Gljučne besede:** italijanščina, tuji/drugi jezik, večstavčna skladnja, transfer, jezikovno uzaveščanje

## ABSTRACT

**Complex Clause Syntax in the Italian Classroom – the Learners Between Transfer and Interference**

When teaching Italian as a foreign language, learners' insecurities about using conjunctions and tenses in subordinate clauses can be noticed very early. Temporality, relative temporality and modality are signalled by Italian verb forms which function in a largely different (or apparently similar) way in comparison to Slovene. If 'true' similarities can be exploited in the process of teaching/learning by means of a positive transfer, apparent 'similarities' and 'differences' between the two language systems should, on the other hand, be clarified to avoid negative transfer (interference). During the whole learning process language awareness should be developed, also through contrastive insights into the linguistic systems concerned. Taking as a starting point a text suitable for level B1, some problematic points are presented, for which a series of tasks can be suggested with the aim of helping the learner master complex clause syntax and develop language awareness.

**Key words:** Italian, foreign/second language, complex clause, syntax, transfer, language awareness

## RIASSUNTO

**Sintassi della frase complessa in classe d'italiano – Apprendenti tra transfer e interferenza**

Nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, ben presto si possono notare le insicurezze degli apprendenti per quanto concerne l'uso dei connettivi e dei tempi verbali nelle subordinate. Temporalità, temporalità relativa e modalità vengono segnalate da forme verbali italiane in modo differente o solo apparentemente simile rispetto al sistema della lingua slovena. Certamente, le 'vere' similitudini si sfruttano nel processo dell'insegnamento/apprendimento con l'obiettivo di attivare il transfer positivo, mentre le 'somialianze' e 'correlazioni' apparenti, e le

differenze tra le due lingue vanno chiarite per prevenire lo sviluppo del transfer negativo (interferenza). Nel processo di apprendimento, la consapevolezza linguistica va sviluppata costantemente, anche su base contrastiva. Partendo da un testo di livello B1, vengono presentati alcuni punti problematici, per i quali si potrebbero preparare dei materiali didattici mirati a sviluppare la conoscenza della sintassi della frase complessa e a rafforzare la consapevolezza linguistica.

**Parole chiave:** l'italiano, lingua straniera/seconda lingua, sintassi, frase complessa, transfer, consapevolezza linguistica

**Daša Stanič**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
dasa.stanic@ff.uni-lj.si

UDK 811.131.1'243:37.091.276

DOI: 10.4312/vestnik.5.239-257

## **RECEPTIVNO IN PRODUKTIVNO ZNANJE TUJEGA IN DRUGEGA JEZIKA – ANALIZA NALOG NA TEKMOVANJU IZ ITALIJANŠČINE 2013**

### **1 UVOD**

Vsako leto poteka v Sloveniji, v organizaciji *DUIS* (Društva učiteljev italijanščine v Sloveniji), *Državno tekmovanje iz italijanščine* za osnovnošolce in srednješolce.<sup>153</sup> Tekmovanje je le eno izmed mnogih tekmovanj iz tujih jezikov, ki jih vsako leto organizirajo društva za posamezne jezike na področju Republike Slovenije.

Ker je italijanščina predvsem na nekaterih področjih tudi jezik okolja, je samo tekmovanje organizacijsko nekoliko bolj kompleksno oz. se mora odvijati na različnih ravneh. Na tovrstnih tekmovanjih, predvsem pa na višjih ravneh in pri učencih, ki prihajajo iz dvojezičnega območja RS, morajo izpitne pole oz. naloge, ki jih sestavljajo:

- preverjati ne le, ali posameznik jezik razume, temveč predvsem, ali ga zna uporabljati glede na sporočanski položaj (pomemben je torej delež produktivnih nalog v odnosu do deleža receptivnih nalog),
- biti sestavljene tako, da z njimi lahko identificiramo razlike v znanju tudi med najboljšimi,
- biti privlačne za osnovnošolce in dijake.

Sestavljanje testov, ki bi se tem ciljem približali, se zdi na prvi pogled morda lahka naloga, pa vendarle ni tako. Problematika, s katero se srečamo pri sestavi takšnih kompletov, je zelo široka: od vprašanj glede vsebine in obsega posamičnih sklopov do tipov nalog in vrednotenja. Pričujoči prispevek ne bo obravnaval celotne problematike, ampak bo usmerjen na obseg posameznih sklopov testnih pol in še posebej na tipologijo nalog. Osredotočil se bo torej na analizo končnega izdelka, in sicer nalog v vseh štirih tekmovalnih kompletih letošnjega tekmovanja iz znanja italijanskega jezika z namenom, da izsledki analize omogočijo vpogled v tipologijo uporabljenih nalog, kar naj bi služilo kot pomoč pri sestavi kompletov v naslednjih letih. Vsekakor se zdi smiselno, da bi bilo na tovrstnem tekmovanju tudi razmerje med receptivnimi in pro-

153 V prispevku se večinoma uporablja izraz 'učenec' kot nadpomenka za osnovnošolce in srednješolce.

duktivnimi nalogami skrbno načrtovano. Pričakovala sem, da bo analiza pokazala, da delež produktivnih nalog v tekmovalnih kompletih ne bo nižji od 50%, pa tudi, da bo ta delež nekoliko večji pri tistih dveh kompletih, ki so namenjeni učencem in dijakom z dvojezičnega področja (A2 in B2). Za sklop »komunikacija«, ki je bil letos prvič uveden namesto »ustnega izražanja«, je bilo pričakovano, da bo glede na svojo naravo zajemal večinoma naloge produktivnega tipa.

## 2 RECEPTIVNE IN PRODUKTIVNE ZMOŽNOSTI TER NALOGE ZA NJIHOVO PREVERJANJE

Ko govorimo o receptivnih in produktivnih zmožnostih, s tem mislimo na *slušno in bralno razumevanje* (receptivni zmožnosti) ter *ustno in pisno izražanje* (produktivni zmožnosti), *bralno razumevanje in pisno izražanje*. Pri učenju tujega jezika imajo nekakšno »naravno« prednost receptivne pred produktivnimi zmožnostmi, saj prve predstavljajo »vrata« za jezikovni vnos. Žal nekateri učitelji prvim dajejo prednost na začetnih stopnjah in je v praksi pogosto tako, da je razvijanje produktivnih zmožnosti nekoliko zapostavljeno. Kljub temu sodobni pristopi k poučevanju tujega jezika poudarjajo, da je pomembno v poučevanje od vsega začetka integrirati vse zmožnosti ter vključiti tudi naloge za učenje in preverjanje produktivnih zmožnosti.

Med slednjimi Mezzadri (2003: 113) kot izjemno pomembno izpostavi ustno komunikacijo. Le redko se namreč v realni situaciji zgodi, da je nekdo izpostavljen samo slušnemu ali bralnemu razumevanju, torej situaciji, v kateri bo lahko uporabil oz. bo zadostovalo, da uporabi samo receptivne zmožnosti. V večini situacij se receptivne in produktivne sposobnosti prepletajo in ta preplet tvori komunikacijo, ki je izjemno kompleksna.

Med nalogami, ki naj bi preverjale receptivno znanje učenca, tj. njegovo razumevanje tujega/drugega jezika, ki se ga uči, najdemo naloge, kjer učenci opazujejo, prepoznajo in razvrščajo, izbirajo in povezujejo, pretvarjajo ali dopolnjujejo povedi, prevajajo (kot učna tehnika) iz tujega jezika v materinščino.

Med nalogami, ki naj bi preverjale produktivno znanje učenca, tj. njegovo sposobnost, da neko misel ustno ali pisno izrazi, pa so po drugi strani take, ki torej preverjajo (ali vstavi pred »preverjajo« rabo (ob upoštevanju ustrezne jezikovne pravilnosti), saj se mora učenec jezikovno izkazati glede na glede na sporočanjski položaj, v katerem se v posamični nalogi »nahaja«. Vrste produktivnih nalog (povzeto po Mertelj 2003: 137) so tako:

- dopolnjevanje besedil z ustrezno/imi sestavino/ami (slovničnimi strukturami, besedami, vprašanji, itd), s pomenskimi iztočnicami,
- tvorjenje daljših besedil (npr. daljši dialogi v igri vlog ali v simulaciji),



- učno prevajanje iz materinščine v tuji/drugi jezik,
- tvorjenje povedi po iztočnicah v materinščini/slovenščini,
- »kreativne« naloge, tudi v smislu prostega pisnega sestavka na določeno temo ali sporazumevalni (ustni ali pisni) sestavek, npr. v dialogu.

Mertelj (2011: 182) navaja, naj bi se pri reševanju produktivnih nalog učenec preizkušal na področju tekočnosti izražanja in uporabljal stavčne vzorce za samostojno tvorjenje besedil.

Ne le, ko govorimo o procesu učenja in poučevanja tujega/drugega jezika, tudi ko govorimo o preverjanju znanja, je torej vprašanje receptivnih in produktivnih zmožnosti pomembno. Učitelji in sestavljavci testov bi se morali vprašati, katere zmožnosti je smiselno preverjati in katere zmožnosti pravzaprav preverjajo naloge, ki jih vključijo v teste in druge oblike preverjanja znanja. Porcelli (2006) v opozorilo navaja, kot opozarjajo številni učitelji praktiki (in tudi drugi strokovnjaki), da je vse več učencev, ki znajo zapolniti prazne črte in narediti križce, ne vedo in ne sprašujejo pa se, kaj besedila ali povedi, v okvirih katerih nekaj rešujejo, pomenijo. Torej rešujejo naloge, ki jih ne razumejo, velikokrat celo z na videz dobrimi rezultati, kar pa ne more predstavljati realne ocene znanja jezika.

Takšna testna situacija je zelo daleč od realne situacije, v kateri ne delamo križcev, ne vnašamo manjkajočih besed in ne povezujemo, ampak se pogovarjamo, beremo, odgovarjamo na pisma in druge oblike sporočil, prevajamo, povzemamo, itd. Prav zaradi vseh teh dejstev se je treba nenehno, na katerikoli ravni poučevanja tujega/drugega jezika, tudi pri ocenjevanju znanja, usmeriti *tudi* na produktivno znanje, torej sestaviti preverjanje tako, da je vanj vključen ustrezen delež nalog, ki preverjajo produktivno znanje. Za takšna preverjanja velja, da preverjajo sposobnost razumevanja in tvorjenja besedil, ter da so torej bolj veljavna kot preverjanja, sestavljena iz nalog, ki preverjajo zgolj receptivno znanje (Porcelli: 2006).

Glede na taka glotodidaktična stališča se zdi smiselno analizirati tudi tekmovanje oz. tipe nalog pri njem, ki je namenjeno najboljšim osnovnošolcem in dijakom v Sloveniji. Želeli bi ugotoviti, ali vsebuje primerno število nalog produktivnega tipa, predvsem v tistih delih posamičnega tekmovalnega kompleta, kjer je to sicer smiselno in možno, in sicer pri delih *slovnica*, *besedišče*, *medkulturni vidiki* in *komunikacija*, vendar se tradicionalno preverjajo z nalogami za preverjanje receptivnega znanja. Tako predmet naše analize ne bo naloga za preverjanje pisnega izražanja, saj predstavlja sama po sebi uporabo oz. preverjanje produktivnega znanja, prav tako pa tudi ne analiza bralnega razumevanja (ki ga preverjamo z značilnimi nalogami za preverjanje te receptivne zmožnosti).<sup>154</sup>

154 Seveda gre opozoriti na to, da naj bi bilo naloge produktivnega tipa težje ocenjevati, še posebej pri preverjanjih naše vrste, kjer je popravljalec za isto nalogo več.

### 3 TEKMOVANJE IZ ZNANJA ITALIJANSKEGA JEZIKA 2012 – UDELEŽENCI IN RAZDELITEV PO RAVNEH

#### 3.1 Tekmovanje 2013<sup>155</sup>

Zadnjega državnega tekmovanja iz italijanščine, ki je potekalo 16. 3. 2013, se udeležilo 76 učencev in dijakov, ki so se na to tekmovanje uvrstili na šolskih tekmovanjih. Sodelovali so torej predvsem učenci OŠ in dijaki SŠ, ki so pri pouku italijanščine zelo uspešni, mnogi med njimi celo razmišljajo o študiju italijanščine. Slednje je bilo ugotovljeno z anketo, ki so jo izpolnili takoj po tekmovanju.

Med najpogostejšimi razlogi za udeležbo na omenjenem tekmovanju namreč navajajo naslednje razloge (navedeni so po vrstnem redu pomembnosti): *ker sem bil zelo uspešen pri pouku italijanščine, ker me italijanščina zelo zanima in jo bom morda študiral ter da bi se prav posebej preizkusil v tem jeziku* (Mertelj 2013). Takšne vrste tekmovanje je torej za številne učence in dijake pomembno tudi z motivacijskega vidika in lahko predstavlja spodbudo za nadaljnje učenje italijanščine in ohranitev stika s tem jezikom tudi po tem, ko se ga ne bodo več obvezno ali izbirno učili v šoli in/ali bodo razmišljali o študiju.

Državno tekmovanje iz italijanskega jezika poteka v štirih različnih kategorijah, ki segajo od ravni A1 do B2 (nekateri dijaki dvojezičnega območja RS dosegajo celo raven C1) po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (2001, slov. izdaja 2011). Tekmovalci se delijo na osnovnošolce in srednješolce, vsako od obeh skupin pa se razdelimo še na učence in dijake, ki prihajajo z dvojezičnega področja in tiste, ki živijo v drugih predelih Slovenije. Razporeditev skupno 76 dijakov po ravneh je bila naslednja: 18 učencev na ravni A1, 15 učencev na ravni A2, 20 dijakov na ravni B1 in 23 dijakov na ravni B2. Delitev na štiri ravni je naslednja:

#### 1. Osnovna šola, nižja raven (pribl. A1 po SEJO)

Raven, namenjena devetošolcem, ki imajo italijanski jezik kot izbirni predmet v zadnjem triletju osnovne šole. Za seboj imajo približno 180 ur učenja italijanskega jezika.

#### 2. Osnovna šola – višja raven (pribl. A2 po SEJO)

Raven A2 je namenjena devetošolcem osnovnih šol slovenskega dvojezičnega območja. Ti imajo za seboj približno 680 ur italijanskega jezika.

#### 3. Srednja šola – nižja raven (pribl. B1 po SEJO)

Raven B1 je namenjena srednješolcem, ki imajo italijanski jezik kot drugi ali tretji tuji jezik v srednjih šolah in ne prihajajo z dvojezičnega območja. Za sabo imajo od 350 do 400 ur učenja italijanskega jezika.

<sup>155</sup> Več o samem tekmovanju si lahko preberete v članku D. Mertelj in D. Stanič (2013) *Občutki uspešnosti med tekmovalci iz italijanščine kot drugega in kot tujega jezika*.

#### 4. Srednja šola – višja raven (pribl. B2 po SEJO)

Raven B2 je namenjena srednješolcem dvojezičnega območja, ki se italijanščine učijo kot obvezni predmet v osnovni šoli ter kasneje tudi v srednji šoli in so deležni pribl. 1200 kontaktnih ur učenja italijanskega jezika. Nekateri izmed njih dosegajo tudi raven C1 po SEJO (2001, 2011).

### 3.2 Tekmovalne pole 2013 – analiza

#### 3.2.1 Deli in sklopi tekmovalnih pol

Tekmovanje iz italijanščine je bilo na vsaki ravni sestavljeno iz dveh delov:

#### 1. Poznavanje in raba jezika (60 minut)

- 1a. Bralno razumevanje
- 1b. Slovnica
- 1c. Besedišče
- 1d. Komunikacija
- 1e. Medkulturne vsebine

#### 2. Pisno izražanje (45 minut)

Učenci so na vsaki ravni izbirali med dvema naslovoma.

Tekmovalne pole ne vključujejo (izključno zaradi izvedbe in organizacije) slušnega razumevanja in ustnega izražanja. Gre za sklope, ki so v okviru izpitov iz jezika (certifikati, matura, itd...) sicer vedno prisotni, vendar bi bili v danih okoliščinah<sup>156</sup> republiških tekmovanj iz tujih jezikov organizacijsko komaj izvedljivi.

Medtem ko smo se odločili, da slušnega razumevanja tudi v tekmovalne pole 2013 ne vključimo, je bil letos poskusno uveden sklop *komunikacija*, ki naj bi (sicer pisno) preverjal »pogovorno oz. govorjeno« italijanščino. Na ta način smo želeli vsaj delno nadomestiti predvsem preverjanje *ustnega izražanja*. V testne pole je bil pomembno vključen tudi sklop *medkulturne vsebine*. Kulturno civilizacijski in medkulturni aspekti pri poučevanju/učenju/poznavanju tujega jezika naj bi bili že več let pomemben del poučevanja tujih/drugih jezikov in obsegajo po eni strani kulturne in tehnično-znanstvene dosežke, po drugi pa načine vsakodnevnega življenja in sporazumevanja, torej vsebine, ki kažejo na to, kako posamezniki neke kulture delujejo in se medsebojno sporazumevajo (gl. Porcelli, 2002).

Pomemben del poznavanja in učenja antropološkega dela kulture se tako poudari, saj je njegov namen, da bodo posamezniki, ki se nekega jezika učijo, le-tega uporabljali prav

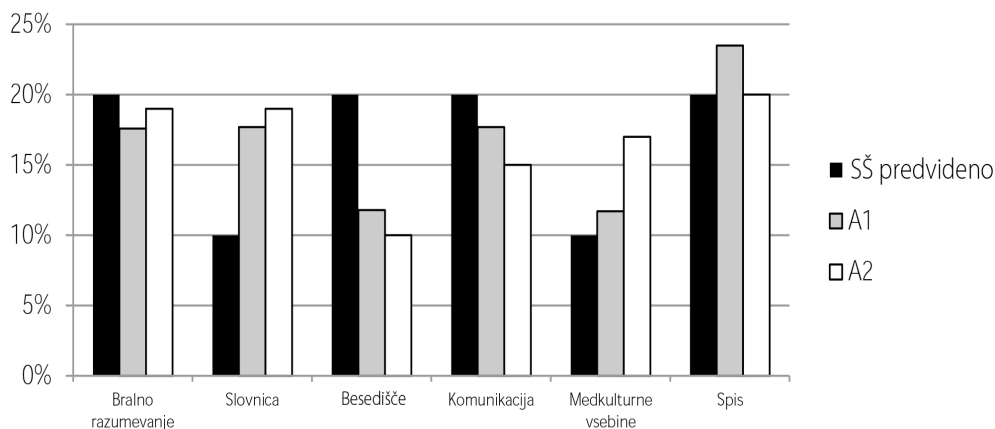
<sup>156</sup> Člani posameznih društev za tuje jezike sodelujejo pri sestavi in popravljanju testov ter organizaciji tekmovanja prostovoljno.

s tistimi posamezniki, ki se izražajo v tem jeziku. Poznavanje navad (ital. *usi, costumi, abitudini*) in socialne ureditve (ital. *organizzazione sociale*) nekega naroda nam omogoča, da ne razumemo samo, kaj nekdo reče, ampak tudi, kaj s tem misli. Prav zaradi tega smo želeli dati temu sklopu pomembno vlogo tudi v naših kompletih. Tudi republiška tekmovanja iz drugih jezikov večinoma zajemajo ta sklop (Lah 2006: 285, Lah 2002: 82, Vogrinec Hribar 2006: 113).

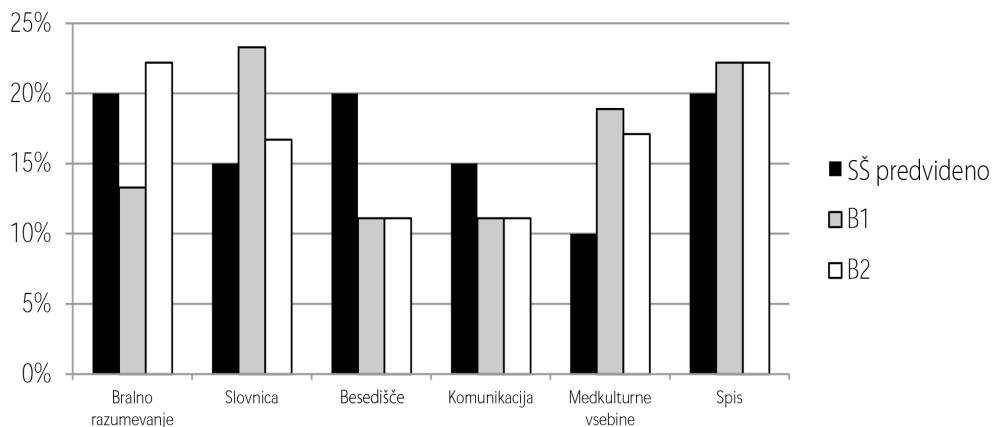
### 3.2.2 Analiza šestih sklopov v tekmovalnih kompletih

Tekmovalne komplete sem analizirala najprej po sklopih, in sicer tako, da sem ugotovila, kolikšen delež je zajemal vsak sklop v posameznem kompletu in ta delež primerjala z deleži, ki so bili vnaprej določeni.

Graf 1. Predvidena in dejanska zastopanost sklopov na ravneh A1 in A2.



Graf 2. Predvidena in dejanska zastopanost sklopov na ravneh B1 in B2.



Z *Grafovi 1 in 2* sta razvidni predvidena in dejanska zastopanost sklopov po ravneh. Podatki kažejo, da se je marsikje njihov delež razlikoval od načrtovanih. Po predhodnem dogovoru je bil namreč vsakemu sklopu namenjen določen delež glede na celotni komplet (razviden v grafih kot »OŠ predvideno« in »SŠ predvideno«), vendar smo se sestavljavci sklopov med sestavljanjem pol odločili, da bomo obsege nekaterih sklopov nekoliko spremenili glede na izbrana besedila in realne možnosti, ki jih ta nudijo za pripravo nalog.

Izsledki analize kažejo, da sta najbolj enakomerno na različnih ravneh zastopana sklopa »besedišče« ter »pisni sestavek«, ostali sklopi pa so zastopani nekoliko bolj neenakomerno. Izstopa predvsem prostor, ki je namenjen »bralnemu razumevanju« na ravni B2, »slovnici« na ravni B1 in »medkulturnim vsebinam« na ravneh A2, B1 in B2. Ta je namreč precej večji od predvidenega.

Nekoliko manjši od načrtovanega je obseg »komunikacije« ter »besedišča« na vseh štirih ravneh. Medtem ko bi bilo smiselno obseg komunikacije v prihodnje obdržati na predvidenih 20% oziroma 15%, se zdi, da bi bil lahko odstotek, namenjen besedišču, tudi nekoliko nižji kot smo predvidevali, torej dejansko takšen, kakršen je bil v realiziranih verzijah. Samo besedišče namreč implicitno preverjamo znotraj testne pole tudi pri drugih sklopih, še posebej pri »bralnem razumevanju« (receptivno znanje besedišča) in pri »pisnem sestavku«, kot primeru za preverjanje produktivnega znanja (tudi) besedišča.

Na ravni A1 se zdi uravnoteženost letošnjega kompleta precej dobra in precej blizu zastavljenim ciljem. »Pisni sestavek«, ki je obsegal sicer kar 23,5% celotnega obsega, bi lahko imel glede na raven (popolni začetniki) nekoliko manjši obseg, saj imajo učenci za seboj resnično majhno število ur italijanskega jezika, pisni sestavek, ki od njih zahteva dokaz produktivnega znanja, pa je pa ob tako nizkem številu ur resnično težka naloga, ki smo ji v 2013 namenili preveč pomembnosti.

Na ravni A2 sta sklopa »slovnica« ter »medkulturne vsebine« tista, ki najbolj odstopata v obsegu glede na prvotne cilje, saj obsegata skoraj dvakrat večji delež od prvotno načrtovanega, predvsem na račun »besedišča« in »komunikacije«. V bodoče bi bilo smiselno nekoliko zmanjšati njun obseg in tega nameniti sklopu »komunikacija«, kar bi omogočalo boljši vpogled v produktivno znanje jezika in hkrati verjetno naredilo samo preverjanje tudi nekoliko bolj privlačno za tekmovalce – za učence je vsekakor uporaba v smiselnih in konkretnih situacijah precej bolj privlačna od nalog za preverjanje slovnčnih struktur. Poleg tega bi sklop »komunikacija« tudi pokazal raven znanja tako slovnice kot besedišča.

Pri testni poli na ravni B1 je situacija precej podobna kot pri ravni A2: sklopoma »slovnica« in »medkulturne vsebine« je namenjenega več prostora, kot je bilo predvideno in tudi nekoliko preveč glede na celotni tekmovalni komplet. Slovnčni del obsega kar 23 % točk celotnega tekmovanja, kar je precejšen odstotek, sploh če pomislimo, da je slovnica prisotna tudi pri pisnem izražanju. To pomeni, da je bila od šestih sklopov, slovnici namenjena skoraj četrtnina celotnega obsega tekmovanja, kar je precej visok delež

glede na to, da so testne pole sestavljene iz šestih sklopov in se slovnica preverja produktivno tudi znotraj »pisnega sestavka«. V kompletih za naslednje tekmovanje bi bilo torej smiselno nekoliko zmanjšati obseg omenjenih dveh sklopov in povečati obseg sklopov »komunikacija« ter tudi sklopa »pisno izražanje«. Na ravneh B1 in predvsem B2 imajo namreč dijaki za seboj že toliko ur italijanščine, da je primerno, da se pisnemu sestavku in komunikaciji nameni nekoliko več prostora oz. višji delež točk.

Na ravni B2 izstopa precejšen obseg sklopov »bralnega razumevanja« in »medkulturnih vsebin«. Ker gre pri bralnem razumevanju le za preverjanje receptivnega znanja, produktivno znanje dijakov dvojezičnega območja pa je resnično precejšnje (kar se pri ravni B2/C1 tudi pričakuje, glede na družbeni položaj tega jezika in glede na učne načrte s kar 1200 urami pouka v OŠ in SŠ), saj so vsakodnevno v stiku z italijanščino, bi bilo treba obseg tega sklopa v bodoče nujno nekoliko zmanjšati in povečati obseg sklopa »komunikacija«, pisna ali ustna (čeprav le »zapisana ustna«).

### 3.2.3 Analiza nalog po sklopih

Naloge sem analizirala tako, da sem najprej v štirih kompletih za vsako nalogo posebej določila, ali gre za receptivno ali produktivno nalogo. Na osnovi te analize in števila točk, ki jih je imela posamezna naloga, sem lahko določila razmerje med receptivnimi in produktivnimi nalogami za vsakega od štirih kompletov ter tudi za posamezne sklope vsakega kompleta posebej.

#### 3.2.3.1 Bralno razumevanje

##### **A1**

Bralno razumevanje je na ravni A1 zajemalo krajše besedilo in tri naloge. Prva naloga je bila izbirnega tipa in sicer so učenci morali izbrati pravilno izmed dveh trditev, in sicer tisto, ki se je nanašala na posamezni odstavek v prebranem besedilu. Druga naloga je bila tipa »vero/falso«, torej so morali učenci označiti, ali so trditve pravilne ali napačne. V zadnji nalogi so morali učenci poiskati vse tiste odstavke besedila, ki so govorili o neki določeni temi.

##### **A2**

Sklop bralnega razumevanja je bil tudi na ravni A2 sestavljen iz treh nalog. Pri prvi nalogi so morali v besedilu poiskati besedo, ki se nanaša na določeno definicijo, v drugi so morali odgovoriti na vprašanja, ki so se nanašala na informacije iz besedila, v tretji pa so morali nekoliko spremenjeno besedilo smiselno dopolniti z informacijami iz besedila.

##### **B1**

Na ravni B1 je bilo bralno razumevanje sestavljeno iz ene naloge, ki je vsebovala šest vprašanj, ki so se nanašala na besedilo, ter pet trditev, za katere so morali povedati, ali so »pravilne ali napačne«.

##### **B2**

Bralno razumevanje je bilo na ravni B2 sestavljeno iz dveh nalog izbirnega tipa (pri prvi je bilo tudi vprašanje ter trditev pravilno/nepravilno). Prva naloga se je nanašala na vsebinske vidike, druga pa je bila nekoliko bolj slovnično usmerjena, saj je preverjala, na katere samostalnike iz besedila se nanašajo izbrani zaimki.

## Analiza

Pri vseh ravneh so bile kot naloge bralnega razumevanja uporabljene značilne naloge za preverjanje receptivnega znanja, kot je bilo tudi načrtovano. Bralno razumevanje spada med receptivne zmožnosti in pri še tako raznovrstnih oblikah preverjanja se naloge nanašajo na to, ali posameznik besedilo razume. V tem delu je bilo torej pričakovati takšno tipologijo nalog.

Zaradi »receptivnosti znanja« pa bi bilo pri tem sklopu treba razmisliti predvsem o njegovem obsegu. Na ravneh A2 in tudi B2 je ta sklop zajemal kar 19 % oz. 22 % celotnega tekmovanja, preveč predvsem z vidika, da gre za učence in dijake dvojezičnega področja. Pri teh dveh ravneh bi morali sestavljavci testov dati več prostora nalogam za dokazovanje produktivnega znanja. Nenazadnje so to sporočili tekmovalci teh dveh ravni sami, v krajši anketi, v kateri so najvišje občutke zadovoljstva in uspešnosti navedli prav za pisni sestavek (gl. Mertelj, Stanič 2013). Omenjena anketa je nakazala tudi, da so bile morda tudi naloge bralnega razumevanja na ravni A1 in B1 nekoliko preveč enostavne.

### 3.2.3.2 Slovnica

#### A1

Slovnični sklop nalog zajema na ravni A1 dve nalogi. Pri prvi morajo učenci uporabiti ustrezno glagolsko obliko (izbirajo med dvema glagolskima oblikama), druga naloga pa je izbirnega tipa (kateri stavek je pravilen). Obe nalogi sta po svoji naravi receptivni.

#### A2

Gre za dve nalogi, ki predstavljata 19 % točk celotnega tekmovanja. Pri prvi nalogi so morali učenci dopolniti stavke z manjkajočo besedo (manjkajoče besede so bili predlogi, zaimki in členi), v drugi pa besedilo dopolniti z ustreznimi glagolskimi oblikami (v navodilih ni navedeno, katere naj bi te bile). Obe nalogi sta produktivnega tipa, saj učenci dopolnjujejo stavke oz. besedila z ustrezno slovnično strukturo brez podanih možnosti oz. rešitev, med katerimi bi zgolj izbirali.

#### B1

Na tej ravni so bile uporabljene tri dopolnjevalne naloge produktivnega tipa. Pri prvi nalogi je bilo treba v stavke vnesti ustrezno glagolsko obliko, pri drugi dopolniti stavke glede na pomen s predlogi, vezniki, zaimki, v tretji pa so morali dopolniti besedilo z manjkajočo besedo (predlog, veznik ali zaimek). V drugi in tretji nalogi v navodilu ni bilo navedeno, kaj vstaviti v vrzeli. Obe nalogi sta istega tipa. Preverjata sicer isto vrsto znanja, a v dveh različnih sobesedilih. V prihodnje bi bilo verjetno smiselno uporabiti en tak tip naloge in dodati tretjo nalogo z drugačnim ciljem.

#### B2

Na tej ravni sta bili dve nalogi, obe enakega tipa, in sicer za preverjanje produktivnega znanja slovnice: v besedilo je bilo treba vnesti pravilno slovnično obliko sicer že podanih glagolov, si čimer učenci niso bili dodatno »pomensko« obremenjeni. Nalogi sta bili dobro zasnovani, vendar obe preverjata rabo le glagolskih oblik. Morda bi bilo v bodoče smiselno preverjati na tej ravni še sposobnost uporabe drugih slovničnih struktur, zlasti takih, za katere predvidevamo, da jih ne morejo izkazati pri pisnem sestavku, kjer »jezikovna oz. slovnična pravilnost« predstavlja pomemben delež končnega števila točk.

### Analiza

Slovične naloge so dobro zastavljene in dejansko skoraj vse preverjajo produktivno znanje v danih besedilih oz. kontekstih. To se je izkazalo tudi v anketi (gl. Mertelj, Stanič, 2013), saj so učenci pri teh nalogah občutili največjo mero neuspešnosti. Pri tem sklopu bi bilo v bodoče bolj kot o tipologiji nalog smiselno razmisliti o samem obsegu, ki naj ne bi presegal dogovorjenih 10 % na ravneh A1 in A2 ter 15 % na ravneh B1 in B2.

#### 3.2.3.3 Besedišče

##### A1

Sklop »lessico« je bil na ravni A1 sestavljen iz ene naloge receptivnega tipa, in sicer so morali učenci dopolniti prazne prostore v dialogu z manjkajočimi besedami oz. izbrati med možnostmi: za vsak prazen prostor so imeli pod besedilom podane štiri možnosti, izmed katerih so morali izbrati pravilno.

##### A2

Sklop je tudi na ravni A2 sestavljen iz ene same naloge, pri kateri so morali učenci dopolniti sestavek z besedami, za katere so bile pod besedilom navedene definicije. Naloge ne moremo opredeliti kot povsem produktivne, saj definicije vendarle olajšajo odločitve učencev glede manjkajočih besed.

##### B1

Sklop »lessico« je bil na ravni B1 sestavljen iz prav takšne naloge, kot jo srečamo na ravni A2, vendar je bila njena težavnost nekoliko večja, saj je šlo za manj pogoste leksikalne izraze. Učenci so morali dopolniti besedilo z besedami, za katere so imeli pod besedilom definicije. Naloga ne preverja povsem produktivnega znanja, saj imajo dijaki pri iskanju pravilne besede pomoč.

##### B2

Na ravni B2 je sklop za besedišče obsegal eno nalogo (receptivnega tipa), pri kateri so morali dijaki dopolniti dano besedilo z manjkajočimi besedami, ki so jih izbrali med ponujenimi. Za vsako besedo ki so jo morali vstaviti, so imeli na voljo štiri podane odgovore, torej so morali le prepoznati pravilnega.

### Analiza

Besedišče obsega v vseh polah po približno 10 % celotnega obsega točk. To je nekoliko manj od predvidenega, vendar pa se ne zdi, da bi bilo besedišču namenjenega premalo prostora, saj se vendarle preverja tudi »produktivno« v okviru *pisnega izražanja* ter deloma v sklopu *komunikacija*, receptivno pa tudi v vseh ostalih sklopih. Dejstvo pa je, da naloge na vseh ravneh večinoma preverjajo receptivno znanje (razumevanje) besedišča. Te bi bilo smiselno v naslednjih tekmovanjih zamenjati z več nalogami produktivnega tipa, še posebej na višjih ravneh.



### 3.2.3.4 Komunikacija

#### **A1**

Na ravni A1 je ta sklop obsegal dve nalogi. Pri prvi so morali učenci napisati vprašanja na dane odgovore (ki so se nanašali na osnovne informacije pri spoznavanju nekoga), pri drugi pa povezati vprašanja in odgovore, ki so se nanašali na različne situacije pri naročanju hrane v restavraciji. Prva naloga je produktivnega tipa, druga pa receptivnega.

#### **A2**

Tudi na tej ravni A2 je sklop sestavljen iz dveh nalog. Pri prvi nalogi so morali učenci povezati vprašanja/trditve in odgovore/odzive na trditve, v drugi pa so morali dopolniti dialog tako, da so tvorili vprašanja na dane odgovore v dialogu. Tematsko se nalogi navezujeta na potovanja. Medtem ko je prva naloga receptivnega tipa, je druga produktivna.

#### **B1**

Na ravni B1 obsega sklop »komunikacija« tri naloge. Prva je izbirnega tipa in v njej posamezniki med dvema rešitvama izbirajo ustrezno, tj. tisto, ki vsebinsko ustreza odebeljenim besedam v danem dialogu. V drugi nalogi, ki je tudi izbirnega tipa, so morali dijaki označiti nadaljevanje dialoga. Tretja naloga je bila povezovalnega tipa, v njej so morali posamezniki povezati vprašanja/trditve z odgovori/odzivi na neke trditve. Vse tri naloge so receptivnega tipa: gre za preverjanje razumevanja komunikacije.

#### **B2**

Na ravni B2 obsega sklop dve nalogi. Prva je povezovalnega tipa – dijaki so morali povezati vprašanja in odgovore oziroma trditve in odzive. Druga pa je bila izbirnega tipa - dijaki so morali izbrati pravilno rešitev. Obe nalogi sta receptivnega tipa.

### **Analiza**

Sporazumevanje je, kot smo videli, različno zastopano na različnih ravneh in obsega od 11 % na ravneh B1 in B2 do skoraj 18 % na ravni A1. Morda je zastopanost na ravni A1 nekoliko prevelika, na ravneh A2, B1 in B2 pa premajhna, vendar je moteče predvsem to, da se preverja komunikacija večinoma z receptivnimi nalogami razumevanja komunikacije in ne tvorjenja jezika (v našem primeru zapisovanja govornih dejanj). Komunikacija poteka namreč v realnosti v smislu izmenjavanja »receptije« (slišim in razumem) in »produkcije« jezika (se odzovem), česar pa naše naloge niso dovolj upoštevale.

Odločitev za naloge pretežno receptivnega tipa pri tem sklopu je bila sprejeta zato, ker je popravljanje produktivnih nalog odprtega tipa zahtevnejše in potencialno neenakomerno vrednoteno pri različnih popravljalcih. Pravilnih odgovorov je lahko več, predvsem na višji stopnji so se učenci sposobni odzvati na neko vprašanje ali trditev na različne načine, zato ne moremo privzeti samo enega pravega odgovora. To pa otežuje popravljanje<sup>157</sup>.

V bodoče bi lahko v sklopu »komunikacija«, če želimo z njim nekako nadomestiti »ustno izražanje«, predvideli predvsem naloge za preverjanje produktivnega znanja, pro-

<sup>157</sup> Same pole je namreč ocenjevalo več učiteljev in tako ni bilo možno na drugačen način v takšni izvedbi zagotoviti objektivnega ocenjevanja.

blem ocenjevanja pa bi lahko rešili z določitvijo dvojice izkušenejših ocenjevalcev, ki bi ta del na osnovi istih kriterijev in medsebojnega sodelovanja skupno ocenila. Le tako bi lahko preverjali produktivno znanje pri vsakdanji komunikaciji v italijanskem jeziku.

### 3.2.3.5 Medkulturne vsebine

Ko govorimo o medkulturnih vsebinah, je nujno vzeti poimenovanje »preverjanje produktivnega znanja« s pridržkom (zato so v tem sklopu poimenovanja tipov nalog med navednicami): učenci s priklicem in zapisom določenega izraza v italijanščini pokažejo zgolj poznavanje pomena pojma. Medkulturni cilji naj bi segali precej dlje, kot zgolj poznavanje pojmov ali podatkov ter seveda italijanskih izrazov zanje, kar bi bilo možno tudi doseгти z ustreznimi nalogami, ki pa bi (časovno in vsebinsko) presegle okvire tekmovalnih pol, izvedljive pa bi bile lahko npr. v okviru preverjanja pisnega izražanja ob določenih naslovih oz. temah.

#### **A1**

Sklop je vseboval štiri naloge. Pri prvi so morali učenci dopolniti stavke s podatki o Italiji, pri drugi so morali povezati imena praznikov z ustreznim prevodom v slovenščini, pri tretji prevesti v italijanščino imena treh praznikov in pri četrti napisati imena znamenitosti na fotografijah. Vse naloge, razen druge, so »produktivnega« tipa.

#### **A2**

Medkulturne vsebine na tej ravni so se preverjale s tremi »produktivnimi« nalogami. Pri prvi so morali učenci napisati po dve zahtevani italijanski znamki avtomobila, reki, jedi, itd. Pri drugi in tretji pa so morali prevesti v italijanščino imena praznikov.

#### **B1**

Na tej ravni sta bili ponujeni v reševanje dve nalogi, obe »produktivni«. Pri prvi so morali dijaki prevesti v italijanščino nekaj geografskih imen (s področja Italije in Slovenije), ki so bila podana v slovenščini. Pri drugi pa so morali odgovoriti na vprašanja, ki so se nanašala na italijanske znamenitosti, geografijo, zgodovino, praznike in značilne italijanske izdelke.

#### **B2**

Obalni dijaki so reševali tri »medkulturne« naloge. Prva je bila izbirnega tipa in dijaki so morali izmed treh možnih odgovorov izbrati pravi. Vprašanja so se nanašala na kulturne vsebine (slikarji, film, pisatelji ipd.). Druga naloga, »produktivnega« tipa, pa se je nanašala na antropološke vsebine. Pri tretji nalogi so morali dijaki dopolniti štiri italijanske pregovore. Medtem ko je prva naloga »receptivnega« tipa, sta drugi dve »produktivnega« tipa.

### **Analiza**

Naloge so se nanašale na nekatere temeljne vidike življenja v Italiji in visoke italijanske kulture ter tudi medkulturne vsebine, ki jih državi imata »v stiku«. Večina nalog je »produktivnega« tipa. Vsekakor je na višjih ravneh zastopanost tega sklopa prevelika, saj zajema na treh ravneh kar 17 % ali celo 19 % točk celotne tekmovalne pole, kar je v nasprotju s predvidenim in se zdi pretirano kljub temu, da smo mnenja, da imajo kulturno civilizacijske vsebine velik pomen pri poučevanju in učenju tujega/drugega jezika.

### 3.2.3.6 Pisno sporočanje – spis

Pisni sestavek tisti, ki najbolje pokaže raven znanja in ločuje »boljše« od »slabših« (manj uspešnih) učencev. Gre namreč za izjemno zapleten proces, ki zajema več dejavnikov: razmišljanje o vsebini, izražanju, obliki, slovnični in pravopisni pravilnosti ter preverjanje napisanega (Lah 2002). Medtem ko je cilj prvega dela tekmovanja preveriti razumevanje ciljnega jezika in rabo jezika ob različnih krajših besedilih (ki se jih uporabi za različne slovnične in besediščne cilje, ter letos prvič: za »sicer zapisano ustno sporazumevanje« ter poznavanje nekaterih medkulturnih vsebin, s pisnim sestavkom preverjamo, ali znajo učenci/dijaki v sestavku jezikovno ustrezno in smiselno pripovedovati, opisovati in utemeljevati v italijanščini. Ko govorimo o pisnem sestavku, govorimo o nalogi, ki preverja produktivno znanje. Na vsaki stopnji so imeli učenci/dijaki na voljo po dva naslova, izmed katerih so izbrali enega:

#### A1

- Sono un adolescente: voglio vivere a modo mio!?
- Il computer: il mio migliore amico?

#### A2

- I ragazzi devono imparare a controllare il loro comportamento e il proprio linguaggio, per non diventare volgari e rozzi?
- Ma perché gli adulti non ci capiscono? Davvero non si ricordano di come erano alla nostra età?

#### B1

- Gli eroi del nostro tempo - gli eroi che tu e i tuoi coetanei "cercate" sono portatori di valori positivi o negativi?
- C'è chi ha fede in Dio, chi crede nel destino, chi ha ideali morali, chi è superstizioso - e tu, in che cosa credi?

#### B2

- La vita animale deve essere protetta e custodita con la stessa fermezza come la vita umana, o gli animali possono e devono essere impiegati e anche uccisi per l'interesse umano?
- Le vite virtuali su varie applicazioni dell'internet fanno la parte del leone della tua vita sociale, o ti impegni (anche) per una vita sociale a contatto fisico con gli altri, proponendola come un valore?

### 3.2.4 Analiza razmerja med produktivnimi in receptivnimi nalogami

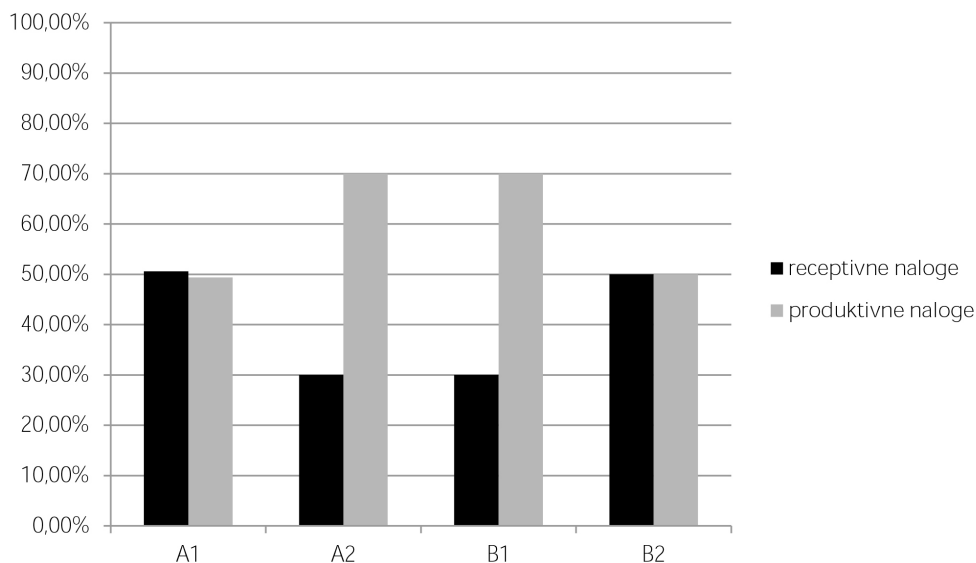
Delež nalog za preverjanja receptivnega in produktivnega znanja lahko znotraj konteksta tekmovanja iz italijanščine obravnavamo z dveh vidikov.

Ker gre za najboljše učence in dijake v Sloveniji, bi lahko complete sestavili tako, da bi bil v vseh delež nalog za preverjanje produktivnega znanja večji od nalog za preverjanje receptivnega znanja (npr. dve tretjini nalog produktivnega tipa in ena tretjina nalog receptivnega tipa). V tem primeru lahko interpretiramo letošnje complete kot dobro urav-

notežene na nivoju A2 in B1, na nivojih A1 in B2 pa bi morali v bodoče vnesti nekoliko več nalog za preverjanje produktivnega znanja.

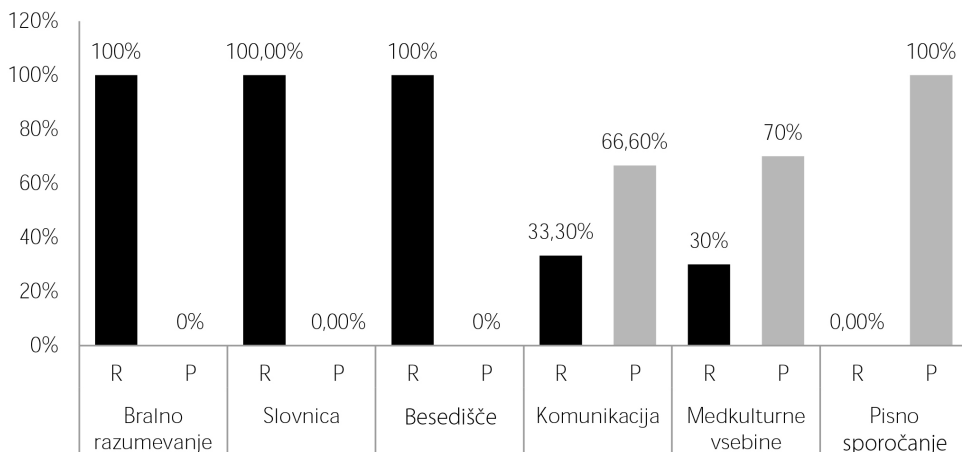
Drugi vidik pa bi zajemal dva kriterija, in sicer bi upoštevali, da gre za nadpovprečne učence (torej delež produktivnih nalog ne bi smel biti manjši od polovice), ter dodatno tudi delitev na učence, ki prihajajo iz dvojezičnega območja, in ostalimi. Tako bi kompleti, ki so namenjeni učencem in dijakom, ki prihajajo iz dvojezičnega območja (A2 in B2), vsebovali dve tretjini produktivnih in eno tretjino receptivnih nalog, kompleti, ki niso namenjeni dvojezičnemu območju (A1 in B1) pa polovico receptivnih in polovico produktivnih nalog. Na osnovi tega vidika, ki se zdi zaradi bistveno različnih učnih kontekstov obeh kategorij učencev ustrežnejši kot prvi, bi lahko na osnovi *Grafa 3* rekli, da bi bilo treba v naslednjih letih nekoliko znižati delež produktivnih nalog na ravni B1 ter povečati njihov delež na ravni B2. Tako bi po našem mnenju ob upoštevanju dveh kriterijev lahko sestavili optimalne testne komplete.

*Graf 3. Delež nalog, glede na preverjanje receptivnega vs. produktivnega znanja, po ravneh.*



Splošna slika pa nam da samo nekaj podatkov. Za načrtovanje tekmovanja v naslednjem šolskem letu je smiselno podrobneje pogledati razporeditev znotraj sklopov.

Graf 4. Delež nalog, glede na preverjanje receptivnega vs. produktivnega znanje, raven A1.

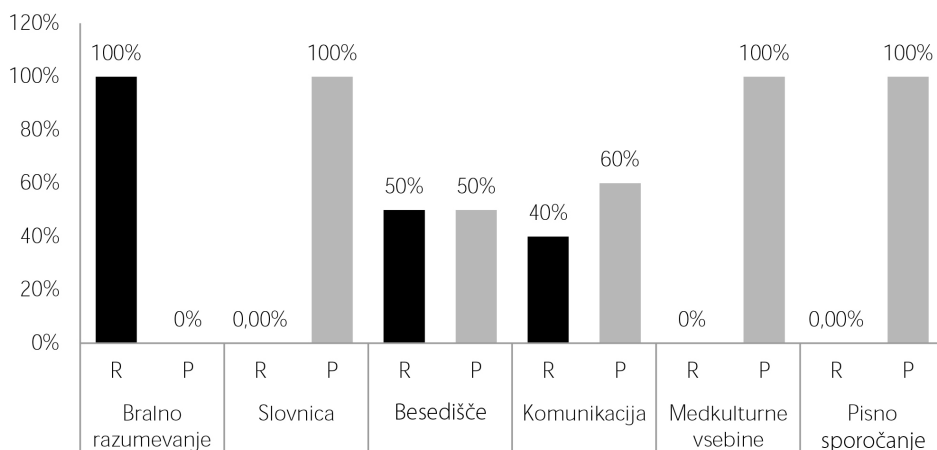


R – receptivne naloge, P – produktivne naloge

Na ravni A1 so naloge bralnega razumevanja, slovnice in besedišča receptivnega tipa, pri ostalih treh sklopih pa prevladujejo naloge za preverjanje produktivnega znanja. V bodoče bi bilo smiselno vnesti vsaj delež produktivnih nalog tudi v sklopa besedišče in slovnica. Pri komunikaciji bi lahko delež produktivnih nalog pustili ali tudi povečali, medtem ko bi pri sklopu mekulturne vsebine deleža enega in drugega tipa nalog lahko izenačili.

Čeprav so bile naloge za »slovnico« receptivne, so se pri reševanju teh učenci počutili najmanj uspešne, prav tako se niso čutili uspešnih pri »pisnem sporočanju«, kar je na tej ravni in glede na nizko število ur pričakovano (gl. Mertelj, Stanič 2013).

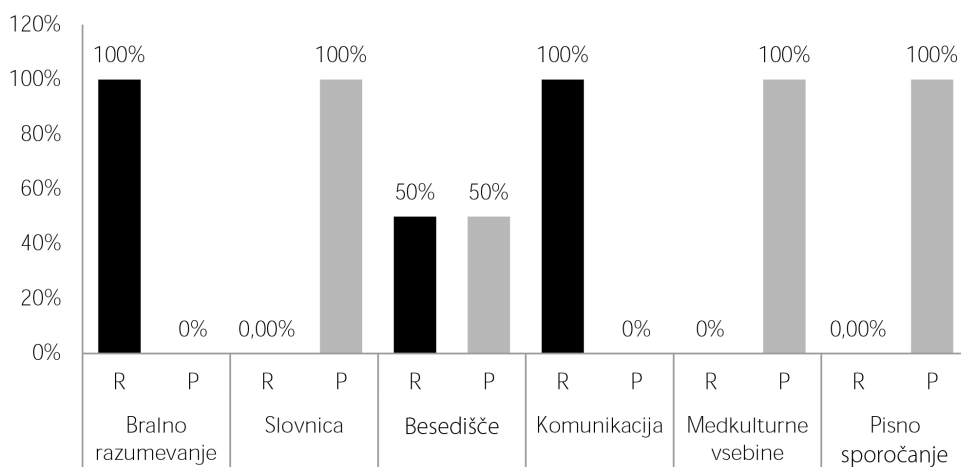
Graf 5. Delež nalog, glede na preverjanje receptivnega vs. produktivnega znanje, raven A2.



R – receptivne naloge, P – produktivne naloge

Na ravni A2 je razmerje receptivne – produktivne naloge precej dobro razporejeno. Skoraj v vsakem sklopu prevladujejo naloge produktivnega tipa, razen pri »bralnem razumevanju«. V bodoče bi bilo morda smiselno vključiti kakšno produktivno nalogo več v sklop »komunikacija«. »Slovnica« in »medkulturne vsebine«, torej oba sklopa, ki sta zajemala izključno naloge produktivnega tipa, sta bila z vidika učencev tista, pri katerih so se lahko najmanj izkazali oz. pri katerih so se počutili najmanj uspešni (gl. Mertelj, Stanič 2013).

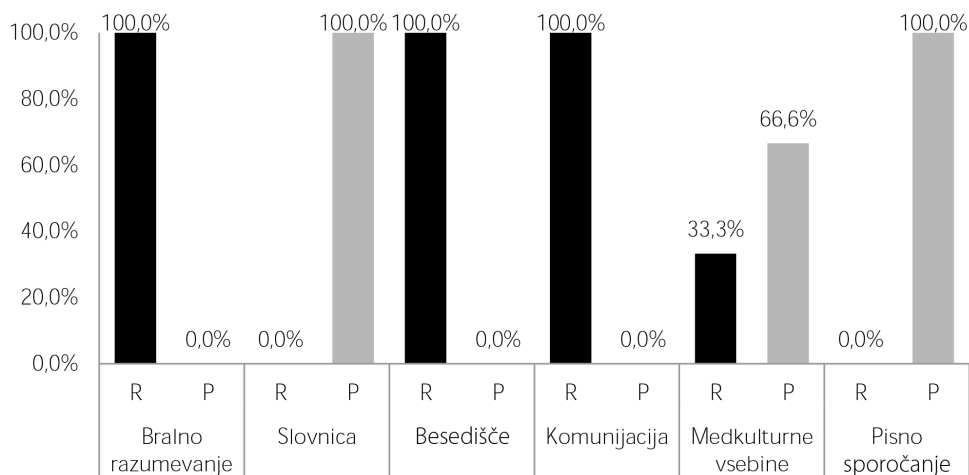
Graf 6. Delež nalog, glede na preverjanje receptivnega vs. produktivnega znanje, raven B1.



R – receptivne naloge, P – produktivne naloge

Na ravni B1 oz. iz *Grafa 6* vidimo, kar se tiče razmerja receptivne – produktivne naloge, da je pri vseh sklopih pravzaprav večji delež produktivnih nalog, izstopa le sklop »komunikacija«, kjer so vse naloge receptivne, ter seveda bralno razumevanje, kjer so naloge pričakovano receptivne. Naloge sklopa »komunikacija« bi bilo smiselno v naslednjih letih zamenjati predvsem s produktivnimi nalogami. Na sklopih »slovnica« in »medkulturne vsebine« pa bi lahko, glede na to, da ne gre za učence dvojezičnega področja, dodali kakšno nalogo receptivnega tipa. Prav pri sklopih z nalogami produktivnega tipa, so se dijaki počutili najmanj uspešne (gl. Mertelj, Stanič 2013).

Graf 7. Delež nalog, glede na preverjanje receptivnega vs. produktivnega znanje, raven B2.



R – receptivne naloge, P – produktivne naloge

Graf 7 kaže, da je prav na ravni B2 morda razmerje med receptivnimi in produktivnimi nalogami najslabše, če primerjamo vse testne pole, saj prevladujejo naloge receptivnega tipa. Pri »bralnem razumevanju« je pričakovati takšno vrsto nalog, pri sklopih »besedišče« in »komunikacija« pa bi bilo nujno vključiti naloge produktivnega tipa. Znanje italijanščine dijakov, ki prihajajo iz dvojezičnega okolja, je namreč toliko večje, da bi morali njihovo znanje preverjati predvsem v smislu preverjanja produktivnega znanja. Le tako bi lahko dobili dejansko sliko, kdo italijanščino najboljše zna.

To lahko podkrepimo tudi z anketami, v katerih so učenci, ki prihajajo z dvojezičnega področja, odgovarjali, da so se lahko najbolj oz. najraje izkazovali pri pisnem sporočanju (to jim namreč ne povzroča težav po tolikšnem številu ur italijanskega jezika ter glede na vsakdanjo izpostavljenost, tako receptivno kot produktivno, italijanskemu jeziku), tisti, ki ne prihajajo s tega področja, pa so svoje občutke večje uspešnosti in zadovoljstva povezovali z receptivnim tipom nalog (Mertelj 2013).

#### 4 SKLEPNE MISLI

Pri podrobnem pregledu tipologije nalog vidimo, da je bilo razmerje med produktivnimi in receptivnimi nalogami na nekaterih ravneh dobro zastavljeno, na nekaterih pa bi bilo treba to razmerje v prihodnjih tekmovalnih polah popraviti. Medtem ko so na ravneh A2 in B1 produktivne naloge zajemale večji del testne pole, je bilo na ravneh A1 in B2 razmerje receptivnih in produktivnih nalog približno enako.

Kljub vnaprejšnjim načelnim dogovorom glede koncepta tekmovanja, analiza nalog kaže, da bi bilo treba koncepte še dodatno premisliti in poenotiti, kar se tiče produktivnih in receptivnih nalog, predvsem glede na to, s katerega področja prihajajo učenci (dvojezičnega ali ostale Slovenije). V bodoče velja razmisliti o vključitvi več produktivnih nalog predvsem na raven B2. Sklope, ki so v realni situaciji tipično produktivni, kot je na primer »komunikacija«, bi bilo treba tudi preverjati produktivno. Prav tako bi veljalo dati na višjih ravneh nekoliko več prostora »pisnemu izražanju«. Kulturno civilizacijske vsebine ter slovnica so bile dobro zastavljene, vendar je bil njihov obseg na nekaterih ravneh prevelik.

Lahko bi tudi že vnaprej določili ne le obseg sklopov, ampak tudi delež receptivnih in produktivnih nalog znotraj sklopov, za produktivne naloge odprtega tipa pa bi lahko določili, kot je bilo že omenjeno, enega ali več ocenjevalcev, ki bi bili zadolženi za to, da na čim bolj objektivni način ocenijo naloge.

## LITERATURA

- MEZZADRI, Marco, 2011: *I ferri del mestiere: (auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra.
- LAH, Meta, 2002: Državno tekmovanje srednješolcev v znanju francoščine 2002 –Analiza za napak. *Vestnik - Društvo za tuje jezike in književnosti*, 36/1-2. 81-89.
- LAH, Meta; 2006: Pisna kompetenca pri tujem jeziku: primer slovenskih dijakov francoščine. *Vestnik*, 40/1-2. 23-34.
- MERTELJ, Darja, 2013: *Spunti motivazionali e percezioni di soddisfazione in una competizione di italiano L2/LS*, Neobj.
- MERTELJ, Darja, 2011: Some aspects and case studies about teaching Italian complex-clause syntax o Slovenian learners. *Filolog: časopis za jezik, književnost i kuture* 2/3. 179-191
- MERTELJ, Darja, 2003: Naloge za urjenje slovnčnih struktur v učbenikih italijanščine kot tujega jezika. *Vestnik - Društvo za tuje jezike in književnosti*, 37/1-2, 131- 147.
- MERTELJ, Darja, Stanič Daša, 2013: Občutki uspešnosti med tekmovalci iz italijanščine kot drugega in kot tujega jezika. ?
- PORCELLI, Gianfranco, 2002: *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET.
- PORCELLI, Gianfranco, 2006: Verifiche comode e verifiche valide. *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*. (ur. Jafrancesco, Elisabetta). Roma: Edilingua.
- VOGRINEC HRIBAR, Helena, 2005: Regionalno in državno tekmovanje srednješolcev v znanju angleškega jezika 2005. *Vestnik - Društvo za tuje jezike in književnosti*, 39/1-2. 291- 314.



## POVZETEK

**Receptivno in produktivno znanje tujega in drugega jezika – analiza nalog na tekmovanju iz italijanščine 2013**

Namen prispevka je analiza sklopov in nalog Tekmovanja iz italijanščine kot drugega in tujega jezika 2013, pri čemer sta nas posebej zanimala struktura testnih kompletov glede na zastopnost sklopov ter razmerje med receptivnimi in produktivnimi nalogami znotraj kompletov in tudi znotraj posameznih sklopov. Pri analizi sklopov je bilo ugotovljeno, da so bili v nekaterih testnih kompletih neenakomerno zastopani. Pri podrobnejši analizi nalog smo glede razmerja med receptivnimi in produktivnimi nalogami ugotovili, da sta bila ravni A1 in A2 primerno uravnoteženi, ravni B1 in B2 nekoliko slabše. Medtem ko je bilo na ravni B1, ki je namenjen učencem, ki ne prihajajo iz dvojezičnega območja, kar dve tretjini produktivnih nalog, je bila na ravni B2 pa le polovica takšnih nalog. Poleg tega je bil sklop »komunikacija« na vseh ravneh večinoma preverjan skoraj izključno z nalogami receptivnega tipa.

V bodoče bi bilo treba nekoliko podrobneje razmisliti o razmerju med receptivnimi in produktivnimi nalogami, predvsem glede na dva kriterija: ker gre za najboljše učence, se delež produktivnih nalog ne bi smel spustiti pod 50%, poleg tega pa bi bilo treba upoštevati pri odločitvah o tipologiji nalog tudi, ali posamezniki prihajajo iz dvojezičnega območja ali ne.

**Gljučne besede:** italijanščina, tuji/drugi jezik, preverjanje znanja, receptivne naloge, produktivne naloge

## ABSTRACT

**The Receptive and Productive Knowledge of a Foreign and Second Language - Analysis of the 2013 Italian Language Competition Tasks**

The purpose of this paper is to analyze the subsets and the tasks of the competition in Italian as a foreign and second language in 2013. We were particularly interested in the share of the subsets and in the balance of receptive and productive tasks in the exams as well as in each particular subset. With the analysis of the subsets, it was found that in some of the four exams the subsets were unevenly represented. With a more detailed analysis of the tasks regarding the balance of receptive and productive tasks it was discovered that at levels A1 and A2 the exams were appropriately balanced, whereas at levels B1 and B2 the balance was not so good. While there were as many as two-thirds of the tasks in the exam for the level B1, which is intended for students that do not come from a bilingual area, productive, there were such only half of the tasks in the exam for the level B2, intended for students living in the bilingual area. In addition, the subset „communication“ consisted of almost exclusively receptive tasks.

In the future, the shares of the sections and the balance of receptive and productive tasks will need some further consideration regarding two criteria: the students competing in the competition are the best students in Italian so the share of productive tasks should not fall below 50% and in addition, the difference between students coming from bilingual area and the others should be taken into account.

**Key words:** Italian, foreign / second language, testing, receptive tasks, productive tasks.



**IZ PRAKSE ZA PRAKSO**



Katarina Paternost  
katarinapaternost@gmail.com

UDK 811.133.1'243:[374.7:373.3]  
DOI: 10.4312/vestnik.5.261-274

## PRIMERJAVA MOTIVACIJE IN POTEKA POUKA PRI POUČEVANJU FRANCOŠČINE OTROK IN ODRASLIH

### 1 UVOD

Namen pričujočega članka<sup>158</sup> je primerjati tipe motivacij, ki jih uporablja učitelj francoščine pri pouku predšolskih otrok, osnovnošolcev in odraslih slušateljev. Brez dvoma je uspešnost učenja tujega jezika zelo odvisna od interesa posameznika, njegove želje in potrebe. K uspešni izvedbi pouka pa veliko pripomore tudi učitelj, ki s kakovostnim učnim programom, motivacijo in učnimi sredstvi usmerja slušatelja. Predvsem je učiteljeva vloga zelo pomembna pri otrocih, saj se za razliko od odraslih slušateljev jezik učijo iz popolnoma drugačnih razlogov.<sup>159</sup> Učenje tujega jezika je zaradi svoje socialne narave povsem drugačno od učenja ostalih predmetov. »Poleg usvajanja jezikovnih vsebin in spretnosti vključuje tudi spremembe samopodobe in privzemanje novih družbenih ter kulturnih vzorcev vedenja.« (Čok in drugi, 1999: 28) Vendar pa moramo vedeti, da je vsak učenec samosvoja in edinstvena osebnost. Nekateri izmed njih imajo izjemen interes za učenje tujega jezika, drugi malo manjšega, tretji pa prav nikakršnega. Glede na izkazan interes nekateri učenci potrebujejo manj motivacije, drugi več. Zelo pomembno je, da je učenec konstantno vključen v pouk. To velja za predšolske otroke, za osnovnošolce in tudi za odrasle slušatelje. Motivacija, ki je namenjena učenju tujega jezika in nastaja pri pouku, se pojavlja tudi v vsakdanjem življenju (gledanje televizije, poslušanje radia, pogovor s starši, igra z vrstniki ...). Osnova učne motivacije izhaja iz tako imenovane naravne motivacije, ki nastaja na osnovi volje. Naravno motivacijo je preučeval Lev Vygotsky, ki je dejal, da se pri usvajanju materinščine ta volja izkazuje po nenehni potrebi pri sporočanju (Čok in drugi, 1999). Pri pouku tujega jezika je izjemno pomembno, da je sporočanjskih izmenjav veliko; učitelj naj predvsem z učenci igra različne dialoge, dejavnosti in situacije iz vsakdanjega življenja. Igra spodbuja motivacijo, saj se učenci radi igrajo in sodelujejo z vrstniki. Tako je učiteljeva naloga, da izbere zanimive teme, ki bodo učence spodbudile k razmišljanju, pravilni uporabi jezika in sodelovanju. Zelo pomembne so

158 Članek je nastal po zaključku aplikativne naloge pri Pedagoško-andragoškem programu, ki sem ga zaključila leta 2013 in temelji na mojih osebnih izkušnjah pri poučevanju.

159 Največ predšolskih otrok k pouku francoščine vpišejo starši, bodisi zaradi francosko govorečih družinskih članov bodisi zaradi želje staršev; otroci namreč v tako zgodnjem obdobju redko kažejo interes.

učiteljeve spodbude, pohvale in predvsem dobra didaktična strategija. Učitelj mora vedeti, da je vsak učenec nekaj posebnega in edinstvenega. Nekateri so bolj plahi, drugi bolj živahni. Prav tako mora učitelj neprestano skrbeti za zanimiva gradiva. Pri odraslih tečajnikih mora upoštevati njihove želje glede obravnavanih tematik. Veliko odraslih se namreč uči tuj jezik zaradi službe, kjer potrebujejo prav določene teme, s katerimi se srečujejo vsak dan. Ugotovili smo, da je pri poučevanju odraslih občasno zaznati prav nasproten učinek motivacije kot pri otrocih; nekateri zaradi sramu ne želijo sodelovati pri fonetičnih in govornih vajah. Tako so občasno celo težje učljivi kot otroci. Odraslega človeka na tečaju tujega jezika nikakor ne moremo prisiliti, da se bo vključil v igranje določenega dialoga, če tega ne želi.

Glede na vse zabeležene raziskave pa se nam še vedno pojavlja vprašanje, na katerega ne moremo popolnoma odgovoriti, namreč, ali je uspeh tisti, ki vpliva na motivacijo, ali pa je motivacija tista, ki vpliva na uspeh. Vsekakor je za učitelja pomembna razlaga, da igra učenčeva motivacija pri uspešnem učenju odločilno vlogo. Če strnemo vse našete smernice, ki se navezujejo na motivacijo, mora učitelj na učenca delovati celostno, s svojo celotno osebnostjo, ki se kaže tudi v dejavnostih in organizaciji ter vodenju samega pouka, v odnosu z učenci v razredu, z učiteljevim optimizmom in tudi grajo, kadar je seveda potrebna in upravičena. Čeprav se učitelj še tako trudi, se mu zgodi, da nehote naredi napako; lahko se odzove jezno, prestrogo, prehitro, ima premalo posluha za učence, ne vidi, da je lahko določena snov pretežka in povzroča težave pri razumevanju, ipd. Vsak učenec odreagira drugače in učitelj mora biti previden, sploh pri predšolskih otrocih, ki so precej občutljivi. Poleg tega pa se je treba zavedati, da je poučevanje francoščine kot interesne dejavnosti drugačno od poučevanja jezika v šoli, saj so za to dejavnost potrebni dodatni finančni izdatki. Temu primerno tečajniki želijo kakovosten pouk in predvsem rezultat. Učitelj v takšnem primeru nosi veliko odgovornost, saj bodo ob nezadovoljstvu in nedoseganju zelenega rezultata starši, oziroma udeleženci tečaja hitro s prstom pokazali prav nanj.

## 1.1 Oblike motivacij in njihova pomembnost

Na temo motivacije je v literaturi mogoče zaslediti veliko različnih pojmovanj. V knjigi *Učenje in poučevanje tujega jezika* se avtorji najbolj nagibajo k razlagi Požarnikove, ki je dejala, da je učna motivacija prav vse, kar daje pobudo za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost in trajanje. Dejala je tudi, da je učna motivacija produkt medsebojnega delovanja razmeroma trajnih osebnostnih potez učenca samega in značilnosti učne situacije. Motivacija je torej proces, ki spreminja poučevanje v učenje. (Čok in drugi, 1999: 30)

Motivacija vsekakor ni tako zelo preprosta beseda, kot se sliši. Učitelj mora vložiti kar veliko truda, da motivacija traja vsaj polovico učne ure. Uvodna motivacija mora biti zelo močna, učitelj pa jo mora med uro neprestano krepiti z vprašanji in z ostalimi

metodami, kot sta vzbujanje interesa in želje po dobrem rezultatu, ter z uporabo dodatnih gradiv. Obstaja veliko oblik motivacije, med pomembnejše pa štejemo integrativno in instrumentalno motivacijo. Ti dve postaneta zelo razširjeni, če jima dodamo še notranjo in zunanjo motivacijo. Pri integrativni motivaciji gre predvsem za učenčevo zanimanje za kulturo, torej bolj, kot ga ta zanima, večje bo tudi zanimanje za učenje jezika. Instrumentalna motivacija pa se nanaša na dejstvo, da se učenec uči jezik zato, ker mu bo prišel prav v šoli in v življenju nasploh. Ugotovljeno je bilo, da velika večina tega ne počne samoiniciativno, ampak so tu prisotni zunanji motivatorji, natančneje starši. Redko kateri učenec je pri svojih letih tako zrel, da zna presoditi, kaj mu bo koristilo v življenju in kaj bi ga veselilo. Pravzaprav bi bilo to nemogoče pričakovati. Lahko pa ga k učenju spodbudimo, če mu povemo, da bo lahko imel veliko prijateljev po celem svetu, saj bo z njimi lahko komuniciral v različnih jezikih. Kar zadeva oblike motivacije, je bilo ugotovljeno, da je zelo težko ločiti motivacijo zgolj na zunanjo in notranjo. Učitelj predvsem skrbi za zunanjo motivacijo, notranja motivacija pa se razvija pri samih otrocih, pri nekaterih manj, pri drugih bolj. Zelo pomembna je tudi pozitivna samopodoba učenca in določena samozavest, ki jo učitelj spodbuja v stavkih, kot so: „poskusi, saj bo šlo“, „nič hudega, če narediš napako, bo pa naslednjič bolje“ ipd. Takšni spodbudni stavki učencem zelo pomagajo pri pridobivanju samozaupanja, da nekaj zmorejo in da so v določeni zadevi dobri.

Ugotovili smo torej, da med motivacijami ni čistih vzorcev. Večina otrok se danes uči angleščino že v vrtcu, in to prav gotovo ne izvira iz želje po kulturi in skupnosti ciljnega jezika. Poleg omenjenih motivacij Brown navaja tudi tri ravni motivacije; globalno motivacijo, ki prikazuje splošno usmerjenost učenca k učenju tujega jezika, situacijsko motivacijo, ki se nanaša na določeno situacijo, v kateri se učenec znajde, in motivacijo na ravni učenčeve dejavnosti, ki se je učenec loti v danih okoliščinah (Čok in drugi, 1999). Prav tretja motivacija je tista, pri kateri učitelj vloži največ truda, saj želi narediti nalogo čim zanimivejšo in privlačnejšo, da se bodo učenci z veseljem odzvali na njegov predlog. Če učitelj izbere zanimive dejavnosti, je vsekakor večja možnost, da se bo učenec nekaj naučil, saj bo z zanimanjem sprejel nalogo. Velik pomen pripisujemo tipu nalog, ki jih ima učenec rad; nekdo ima raje naloge odprtega tipa, medtem ko kdo drug raje rešuje naloge zaprtega tipa. Motivacija na zgodnji stopnji, kot je na primer vidna pri francoskih igralnih uricah, je v tem primeru malce drugačna. Učitelj mora upoštevati otrokov intelektualni razvoj, govor, izražanje, ali otrok sploh obvladuje svoj materni jezik, kakšen tip otroka je učenec, ali rad nastopa ipd. Pri takšnem tipu učenja tujega jezika se je treba izogibati pravilom, učitelj mora vpeljati igre in snov, ki jo otrok potrebuje v tem trenutku in za katero tudi kaže interes. Učitelj mora paziti na raven koncentracije, saj jo imajo otroci veliko manj kot odrasli. Opaženo je bilo, da jim snov postane hitro dolgočasna, kar vodi v težave z disciplino in motivacijo.

## 2 PRIMERJAVA POUKA IN MOTIVACIJE-PREDŠOLSKI OTROCI (5 LET), UČENCI (14 LET) IN ODRASLI

Glavna tema je poučevanje francoščine predšolskih otrok, starih približno pet let, osnovnošolcev, starih štirinajst let, in odraslih slušateljev, zato smo se odločili primerjati, kako poteka pouk, kakšen tip motivacije je prisoten ter kakšne naloge uporabljamo pri omenjenih skupinah. Predvsem pa me je zanimalo, kako vzdrževati motivacijo, kaj narediti, ko ta pade, in kakšen tip nalog izbrati, ko gre za slovnico, besedišče ali slušno razumevanje.

### 2.2 Francoske igralne urice, predšolski otroci v Pionirskem domu

V program Francoskih igralnih uric se lahko vpišejo otroci od četrtega leta dalje. Program temelji na usvajanju jezika skozi igro in na ostalih dejavnostih, ki so načrtovane za čim kakovostnejše učenje francoščine. Pri predšolskih otrocih gre predvsem za fazo senzibilizacije. Senzibilizacija je celostno spoznavanje tujega jezika v uvajalnem obdobju otroka. Izhodišče programa igralnih uric je stopnja čustvenega, fiziološkega, psihološkega, socialnega in miselnega razvoja predšolskega otroka. Otroci te starosti so odlični posnemovalci, imajo dobro razvito intuicijo in bujno domišljijo. Potrebujejo pester program in veliko gibanja, obenem pa ustaljen potek učne urice (zberemo se v kotičku, lutka nas prešteje ...) in uporabe določenih kotičkov za določene dejavnosti (mizice in stolčki za ročne spretnosti, blazinice za zgodbe, lutkovno gledališče za lutkovne predstave ...), kar jim da občutek varnosti in zaupanja vase. Dobijo osnovo (glasovi, ritem, intonacija) in veselje za poznejše učenje jezika. Igralne urice potekajo enkrat tedensko po šestdeset minut. Ura mora biti zelo raznovrstna, razgibana in natančno zasnovana. V letošnji skupini so trije otroci, dvojčici, stari pet let, in deklica, stara štiri leta. Na dvojčici je potrebno biti zelo pozoren, saj sta zelo povezani, aktivni in živahni, hkrati pa se lahko med njima v trenutku pojavi velik spor, ki se po navadi konča z jokom.

#### 2.1.1 Potek pouka igralnih uric

Ura poteka v posebej prilagojeni učilnici za igralne urice, kjer se nahajajo različni predmeti, igrače, družabne igre in drugi rekviziti. Učilnica je prostorna, svetla in zelo prijetna. Otroci lahko tečejo, skačejo in se prosto gibajo, kar je za strukturo ure zelo pomembno, saj so majhni in ne morejo sedeti celo uro pri miru. Uro po navadi začnemo s kakšno igrico; deklice zelo rade igrajo »Un, deux, trois soleil«, kjer ena deklica miži, in ko izreče že omenjen stavek, se drugi dve premakneta proti njej. Ko se obrne, morata biti drugi dve pri miru, v nasprotnem primeru se vrneta nazaj. Zmaga tista, ki pride prva do deklice, ki ponavlja stavek Un, deux, trois soleil. To igro igramo približno pet minut, nato se usedemo za mizice ter ponovimo besede in snov, ki smo jo obravnavale



pri prejšnji uri. Deklice znajo v francoščini šteti do petnajst, poimenovati barve, živali, nekaj oblačil, člane družine in vreme. Znajo tudi nekaj besed, povezanih z božičem, novim letom, pustom. Ponavljanje traja vsaj petnajst minut, saj jih moram vmes spodbuditi in šteti točke, da sodelujejo. Ena izmed deklic v razpredelnico na tabli piše točke, ki si jih vsaka prisluži z znanjem kakšne besede. Če vse deklice znajo neko besedo, dobi vsaka po eno točko. Zbiranje točk kar učinkovito deluje. Zelo dobra spodbuda je tudi stampiljka; če so pridne, dobijo stampiljko, ki si jo lahko same izberejo. Tako nekako poteka prva polovica ure. Potem pa nam ostane še nadaljnje pol ure za novo snov, ki vključuje barvanje, risanje, oblikovanje iz plastelina, lepljenje na določeno temo. Tako veliko sledim različnim dejavnostim za otroke, ki jih najdem na spletu, na Francoskem inštitutu ali pa preprosto izberem igre, ki jih otroci že poznajo (Črni Peter, Domine, Spomin ...). Veliko je tudi petja francoskih otroških pesmic, branja francoskih pravljič in igranja pantomime.

Da ura poteka tako, kot je opisano zgoraj, je potrebna natančna in zelo močna motivacija, ki je seveda občasno ni mogoče vzdrževati celo uro. Dejstvo je, da se deklice niso same odločile za obiskovanje francoščine, ampak so jih spodbudili starši. Nekateri zgolj zaradi zanimanja za francoščino, drugi zaradi družinskega člana, ki je povezan s francoščino, tretji zaradi službe v tujini. Pri uri poučevanja je prisotna globalna motivacija, torej v določenem trenutku ure poskušam otroke motivirati, da dosežemo nek cilj, na primer sami morajo na listu poiskati predmete, ki predstavljajo zimski čas in jih izrezati. Nato jih pobarvamo in ponavljamo besede v francoščini. Pri učenju števil imamo napisano številko, deklice pa zelo rade pobarvajo toliko predmetov, kolikor jih predstavlja napisano število. Tako ponavljamo števila in tudi barve v francoščini. Ugotovila sem, da moram pri družabnih igrah zelo paziti na dvojčici, saj neprestano tekmujeta med seboj, vseeno pa sta zelo prizadevni za učenje, kar je pri učenju tujega jezika velika prednost. Vsekakor se zavedam, da je tujejezikovni pouk za tako majhne otroke naporen in da lahko hitro postane nezanimiv, zato še posebej spodbujam notranjo motivacijo in veliko stvari obrnem na šalo. Pri deklicah moram biti pozorna, da v šestdesetih minutah vključijo vseh pet čutov, ne le vizualnega in slušnega, obvezno moram vključiti tudi igralne in fizične dejavnosti. Na pouku je bilo ugotovljeno, da deklice zelo rade nastopajo, kar je izjemno pomembno, saj jim ni nerodno pri izgovarjanju besed, petju in igranju, kar je po navadi težava pri starejših učencih. Ker imamo v Pionirskem domu večkrat letno nastop v Festivalni dvorani, kjer mora vsak tuji jezik predstaviti krajšo igro, dialog ali pesem v tujem jeziku, je želja po nastopanju učencev izjemno dobrodošla. Prav tako je zelo dobra vaja za izgubo treme, ki učencem koristi tudi v šoli. Pri pouku si veliko pomagamo tudi z učbenikom *Allons au cirque*, ki temelji predvsem na prvih besedah v tujem jeziku. Izberemo teme, ki deklice zanimajo in kjer je veliko barvanja, striženja in povezovanja. Ker seveda še ne znajo pisati, celoten učbenik še ni primeren za to starost.

## 2.2 Skupina učencev, starih štirinajst let, ki se učijo francoščino več kot pet let v Pionirskem domu (Francoščina 7, opravljena stopnja DELF A2 junior)

Skupino učencev, starih štirinajst let, letos sestavlja pet učencev. Tečaj poteka enkrat tedensko po dve šolski uri. V skupini se je skozi vsa leta zamenjalo kar nekaj učencev, saj se v tej skupini učijo francoščino več kot pet let. Večina se je začela učiti ob vpisu v osnovno šolo. Tako so najprej začeli z učbenikom *Allons au cirque*, sledili so *Grenadine 1*, *Grenadine 2* in *Mag 1*, zdaj pa smo na polovici *Mag 2*. Ustrežnejši za pouk se mi zdi učbenik *Amis et compagnie*, vendar ga takratni koordinator ni predpisal in je predhodno predvidel *Mag*. Učbenik *Mag 2* je pri tej skupini osnovni učbenik, vendar zahteva veliko dodatnega materiala, saj je v primerjavi z *Grenadine Mag* tip učbenika, ki je precej šibek na področju besedišča in tudi slovnice. Narejen je zelo strukturirano in ne dopušča veliko odklona od osnovne strukture. Naloge so pri vsaki lekciji enako sestavljene. Tako se učenci navadijo na en in isti tip naloge, kar pa ni cilj pri učenju francoščine. Zato pri pouku uporabljamo tudi material iz ostalih učbenikov, francoskih revij in spleta. Učenci so se veliko besed in slovnice naučili že v prejšnjih letih, zato je treba besedišče širiti v povezavi s slovnico in veliko graditi na komunikaciji. Tekom zadnjih dveh let je bilo ugotovljeno, da je obdobje pubertete v skupini močno prisotno, zato so ure precej naporene in zelo natančno strukturirane. Pri takšnih interesnih dejavnostih, kot je učenje francoščine, ki za učence niso obvezne ter niso v sklopu šole, je občasno zelo težko delati. Učenci vedo, da ni enakih pravil kot v šoli, ozračje je bolj sproščeno in seveda ni groženj s spraševanjem in ocenami. Tako smo z nekaterimi problematičnimi učenci sklenili dogovor, ki temelji na tem, da morajo imeti narejeno domačo nalogo vsakih štirinajst dni. V primeru, da je ne naredijo, dobijo dvakrat toliko domače naloge. Na podlagi predlagane zadeve, je bilo ugotovljeno, da se je učeneci držijo. Domača naloga je načeloma narejena v dogovorjenem terminu. Nekateri učenci pa način učenja v Pionirskem domu sprejemajo kot prostovoljno dejavnost in so zelo motivirani. Nekaj je tudi takih, ki ne delajo ničesar in se jim popolnoma nič ne ljubi. Zanimata jih le gledanje filmov in poslušanje glasbe. Takoj ko je treba na primer dopolniti besedilo francoske pesmi z manjkajočimi besedami, jim postane vse dolgočasno. To je tudi obdobje, ko učencev nikakor ne moreš spodbuditi h kakršnimkoli igram, nastopanju, petju, kar je seveda še dodatna težava. Motivirati najstnike, ki jim je francoščina trenutno bolj v breme kot v veselje, ni posebej zabavno. Tako jih skušam pogosto motivirati s tem, da v francoščini naredimo predstavitev na aktualno temo. Za Prešernov praznik smo letos naredili plakat na temo Franceta Prešerna, ki ga obtožijo, da je ponaredil himno in mora v parlament. Ta tema je učence zelo spodbudila, saj smo se zabavali in naredili resnično kakovosten plakat, ki je dobil velike pohvale. Lansko leto smo naredili skeč na temo reklame jogurta Activia in jo preimenovali v Fractivia, saj nam je bila tako nadležna, da smo se odločili malce ponorčevati po francosko. Na takšen način se učence le uspe spodbuditi in jim jezik narediti zanimiv.

### 2.2.1 Potek pouka skupine Francoščina 7 (opravljena stopnja DELF A2 junior)

Pouk poteka dve šolski uri, vmes imajo učenci pet minut odmora. Uro začnemo ob 18.15, kar je malce pozno, saj so učenci po prvi šolski uri že kar precej utrujeni in uri primerno razposajeni. Vendar zaradi ostalih interesnih dejavnosti, ki jih imajo, žal pouka francoščine ne moremo začeti prej. Uro začnemo tako, da vedno pregledamo domačo nalogo, saj je sicer skoraj nihče ne bi naredil. Po pregledani nalogi sledimo učbeniku, poleg tega pripravim dodatne delovne liste, veliko pa tudi poslušamo. Zanimivo je opazovati, kako imajo učenci raje ene tipe nalog kot druge. Zelo neradi rešujejo naloge, pri katerih morajo sami sestaviti stavke, brez pomoči besed in glagolov. Najraje povezujejo stavke s sličicami, zelo radi poslušajo in obkrožajo pravilne odgovore. Med poukom skušam čim manj govoriti v slovenščini in čim več v francoščini, vendar je to občasno zelo težko, ker moram zaradi discipline miriti učence. Velike težave skupini povzročajo že omenjeni, ki nenehno motijo pouk, govorijo v slovenščini in razlagajo zgodbe. Tako jih je treba neprestano opominjati; največkrat jih zaposlim tako, da veliko berejo iz učbenika, nato pa jih v francoščini sprašujem stvari, za katere predpostavljam, da bi jih zanimale. Ostali učenci niso problematični in načeloma radi sodelujejo. Motivacijo ohranjam z besedili o športu, filmih, kinu in o najstniških tematikah. Veliko si pomagam tudi s francoskimi revijami *Écoute*, *Allons y* in *Ça va*. Večina je motivirana tudi zaradi izpita DELF,<sup>160</sup> saj so letos opravljali stopnjo A2 junior in so se zelo dobro izkazali. Pogosto uporabljam tudi družabne igre Eli<sup>161</sup> za tuje jezike, ki jim imamo v Pionirskem domu in vsebujejo različne naloge, kot so na primer spreganje glagolov, postavljanje vprašalnic glede na slikico, ugotavljanje poklicev v francoščini. Družabne igre tako mlajši kot starejši učenci zelo radi igrajo. Začetek padanja motivacije je v skupini približno pol ure pred koncem pouka, saj je že precej pozno za kakšno večjo koncentracijo. Ko učenci začnejo gledati na uro, je potrebno hitro poiskati nekaj zanimivega, da jih motiviram še za preostale pol ure. Po navadi izberem eno izmed iger, pesem, križanko ali pa beremo za bralno značko. Vsekakor zaznam pri tej skupini največ težav z motivacijo, saj je polovica učencev zainteresirana za učenje, polovica pa popolnoma nič in jih žene zgolj zunanja motivacija, najverjetneje starši, ki so jih vpisali na francoščino.

### 2.3 Skupina odraslih slušateljev, stopnja Francoščina 3 na jezikovni šoli Panteon College

Za zanimivejšo primerjavo motivacije in poteka tečaja pri skupinah v Pionirskem domu sem pod drobnogled vzela še skupino odraslih slušateljev, ki jih poučujem tri leta na jezikovni šoli Panteon College. Skupino sem si izbrala predvsem zaradi primerjave, saj tečaj poteka v andragoškem ciklusu, ki je pri odraslih slušateljih precej drugačen kot pri

<sup>160</sup> Diplôme d'études en Langue Française je mednarodno priznano potrdilo o znanju francoskega jezika, ki sledi evropski referenčni lestvici od A1 do B2.

<sup>161</sup> Italijanska založba Eli, ki s svojimi interaktivnimi in družabnimi igrami omogoča zanimivo učenje tujega jezika.

učencih. Andragoški cikel predstavlja model za načrtovanje, izpeljavo in evalviranje v izobraževanju odraslih (Govekar-Okoliš in drugi, 2008: 49). Jezikovni tečaji na Panteon Collegeu vključujejo 60 ur pouka, tečaj pa poteka dvakrat tedensko po dve šolski uri. Večina je splošnih tečajev, kar pomeni, da zajemajo teme za vsakdanjo uporabo francoščine. Panteon College nudi tudi individualne tečaje, tečaje poslovne francoščine, konverzacijo in tudi bolj specifične tipe tečajev. Ko posameznik ugotovi, kakšen tip tečaja bi bil zanj najprimernejši, se ga testira na podlagi uvrstitvenega testa in se mu določi skupino glede na stopnjo znanja francoščine. Z jezikovno šolo Panteon College sodelujem že od samega začetka in sem zelo zadovoljna z njihovim načinom, saj učitelju dopuščajo veliko svobode pri vodenju tečaja. Učbenik je seveda predpisan; predelalo naj bi se določeno število strani, ostale dejavnosti pa so popolnoma svobodne in jih določi učitelj. Celoten načrt za tečaj naredi učitelj sam, osnovni okvir pa mu predstavlja obvezna literatura. Na koncu tečaja sledi evalvacija, kar je končni test, ki zajema slovnčni del, besedišče in ustni del. Če slušatelj zbere najmanj 60 % na testu, prejme certifikat, da je uspešno opravil določeno stopnjo francoskega jezika. V vseh letih poučevanja sem si nabrala veliko izkušenj, saj sem poučevala veliko diplomatov, ki jih je pot odnesla v Bruselj in ki sem jim morala sama pripraviti učni program. Tako sem sledila politiki, ekonomiji in pravu v francoščini ter se tudi sama naučila ogromno novih stvari. Poleg tega sem morala za vsakega posameznika sestaviti učni program, ki se je držal faz andragoškega cikla.

### 2.3.1 Potek pouka Francoščina 3 na Panteon College (stopnja A2/1)

Če se vrnem k skupini odraslih, ki sem si jo izbrala za model primerjave v članku, sta se ji letos pridružili še dve srednješolki, ki sta si francoščino izbrali za maturo iz francoščine. Skupina Francoščina 3 je resnično nekaj specifičnega, saj v vseh letih poučevanja še nisem imela takšnega tipa skupine. V skupini je od samega začetka pet pravnikov, ki so izjemno natančni, dosledni in usmerjeni predvsem v francosko slovnico. Pri izvajanju tečaja ne dopuščajo nikakršne spontanosti, vsaka malenkost, ki jim v hipu ni jasna, jih popolnoma preplaši. Glede na to, da so v skupini sami odrasli tečajniki, so se seveda za obisk tečaja odločili sami; zaradi lastnega zanimanja, potrebe pri delu ali pa preprosto zaradi veselja do francoskega jezika. Prav zaradi vseh naštetih dejstev so tudi izjemno motivirani. Žene jih želja po znanju in napredovanju. Velik pomen dajejo tudi certifikatu, ki ga prejmejo na koncu tečaja. Predpisan učbenik je *Scénario*, ki je strukturiran kar logično in je precej usmerjen v slovnico, kar je glede na tip slušateljev v skupini zelo priročno. Načeloma na šestdesetnem tečaju predelamo dva modula, torej med petdeset in šestdeset strani. Poleg učbenika jim ponujamo tudi video in avdio vsebine ter precej slikovnega materiala, kar jih na urah spodbudi, da govorijo, sestavljajo dialoge in na splošno komunicirajo. Glede na to, da se je zaradi prevelike natančnosti slušateljev pri snovi na urah dogajalo, da smo bili v zaostanku, sem se odločila, da jim bom po elektronski pošti pošiljala video vsebine, saj so za vsako besedo, ki je niso razumeli, zadevo tako zelo zakomplicirali, da bi potrebovali

več ur za razlago. V skupino je izjemno težko vnesti kakršnokoli novost, saj se vsi učijo francoščino popolnoma enako, razen srednješolk, ki sta veliko bolj spontani in nista usmerjeni le v učenje slovnice. Zelo zanimivo je tudi, da je to edina skupina, s katero vedno pregledamo domačo nalogo. Žal se nam zaradi tega zgodi, da nam zmanjkuje časa za ostale dejavnosti, ki so zelo pomembne (komunikacija, branje, spontano tvorjenje stavkov, igranje dialogov). Kar zadeva motivacijo, ta skupina ni problematična, saj je izjemno motivirana. Problem je predvsem, da ne dopuščajo nikakršnih sprememb na tečaju, kar je za zanimivost in pestrost ur francoščine precej neproduktivno. To je skupina, ki bi celotni dve uri zapisovala v zvezek in izpisovala nove besede, čim manj pa komunicirala. V učbeniku *Scénario* je kar nekaj slušnih in govornih vaj, kar mi je zelo všeč, saj lahko popestrimo vzdušje v razredu. Velikokrat prinesem tudi slikovni material iz revij in poskušamo čim več govoriti, kar pa je pri tej skupini precej težko. Govorijo eni in isti slušatelji, tisti, za katere bi bilo govorenje bolj smiselno, pa raje pišejo in gledajo v zvezek. Želijo si zapisati vsako besedo, kar me resnično preseneča. Motivacija je, kar zadeva slovnični del in pisanje, na vrhuncu, tudi kakovost francoščine je pri tečajnikih zelo dobra. Kar zadeva govorni del, sem na trenutke kar precej razočarana, saj se že tri leta trudim, tečajniki pa, razen dveh, govorijo počasi in slabo. Tudi izgovarjava ni najboljša. Na podlagi ugotovljenih dejstev, sem se letos jeseni odločila, da bomo več govorili in se manj ukvarjali s slovnico. Vendar se je zadeva hitro zataknila, saj so se začeli pritoževati, da premalo ponavljamo slovnico in delamo premalo slovničnih vaj. Dolgo časa sem premlevala in se spraševala, kaj narediti in kako bi spremenila ta način. Vendar sem zaključila z dejstvom, da so očitno tečajniki zadovoljni s takšnim načinom, torej je namen tečaja dosežen. Kot zanimivost bi omenila tudi nezainteresiranost tečajnikov za računalniške vsebine. Panteon College ima namreč svoj spletni portal [panteon.tv](http://panteon.tv), kamor učitelji shranjujemo članke, video vsebine, naloge in vaje. Vse učbenike in delovne zvezke imamo od lanskega leta tudi na USB ključku, kar je zelo priročno. Imamo tudi posebno učilnico, kjer imamo LCD televizor, kjer lahko gledamo video vsebine. Seveda je vsaka učilnica opremljena tudi z računalnikom, cd predvajalnikom in projektorjem. Na razpolago je veliko dodatnih možnosti za učenje francoščine, ki tečajnikom omogočajo bolj kakovostno in zanimivo učenje, ne pa le klasično metodo, ki sledi zgolj učbeniku. Slušne vsebine so pri učenju francoščine nujne, saj so edina pot do pravilne izgovorjave in tekočega branja. Video vsebine so med slušatelji zelo priljubljene, saj omogočajo tako vizualno kot tudi slušno usvajanje jezika na področju slovnice in besedišča. Predvsem pa so zelo pomembna oblika motivacije med poukom, saj prekinemo monotonost učbenika.

### 3 PRIMERJAVA UVAJANJA SLOVNICE IN BESEDIŠČA

Kar zadeva slovnični del, pri skupini odraslih slušateljev uporabljam neposredno (eksplicitno) poučevanje slovnice, čeprav poskušam velikokrat uporabiti implicitno obliko

ter slušatelje naučiti določeno slovnično strukturo skozi poslušanje. Takrat je poudarek predvsem na dejavnosti, iz katere se lahko slušatelji veliko naučijo, slovnica pa je v ozadju. Implicitno oziroma posredno poučevanje slovnice pa uporabljam predvsem pri učencih v Pionirskem domu, saj jih klasično poudarjanje, razlaganje pravil dolgočasi in jim s tem seveda hitro pada stopnja motivacije. Ko govorimo o pristopu poučevanja, lahko govorimo tako o induktivnem kot o deduktivnem. V Pionirskem domu se vsekakor pouk vrtil okoli induktivnega pristopa, saj bolj spominja na naravno usvajanje jezika, kjer pravila usvajamo podzavestno. Takšen način veliko bolj spodbuja učenčevo motivacijo, saj učenec odkriva pravila, ne da bi mu jih posredoval že učitelj. Pri skupini odraslih na Panteon Collegeu pa je ravno obratno, čeprav se zelo trudim uporabljati induktivni model poučevanja. Če se osredotočim na tip nalog, pri učencih v Pionirskem domu zelo pogosto uporabljam naloge, ki posnemajo resnične življenjske situacije, in vstavljanje pravilnih oblik, ali slovničnih ali tistih, ki se nanašajo na področje besedišča. Pri sestavi testa veliko uporabljam naloge izbirnega tipa.<sup>162</sup> Uporabljam tudi nalogo razvrščanja,<sup>163</sup> saj imajo takšen tip naloge učenci zelo radi. Veliko nalog izberem tudi iz vsakdanjih situacij, saj se s tem resnično najlažje prikaže potreba jezika v določenih situacijah (vprašati za smer, kje je določena zadeva, v trgovini, v banki, na letališču ...). Pri odraslih slušateljih sem opazila, da imajo radi naloge, kjer je treba na prazno črto vstaviti manjkajočo besedo (predlog, pridevnik, prislov). Zdaj ko je tudi njihovo znanje francoščine boljše, so takšne naloge tudi veliko bolj smiselne.

Pomembno je, da se zavedamo dejstev, ki jih omenja tudi Janez Skela v knjigi *Učenje in poučevanje tujega jezika*, kjer pravi, da dobro znanje slovnice samo po sebi ni tako pomembno za komunikacijo (Čok in drugi, 1999). Tako znanje je namreč brez vrednosti, če ne poznamo besede, s katero bi radi nekaj povedali. Veliko pomagajo tudi asociacije, ki nudijo lažji pristop k učenju besedišča. Tako z različnimi asociacijami povežemo besedo; če kdo zna italijansko in seveda pozna besedo v italijanščini, mu bo to koristilo pri francoščini. Je pa res, da mu pri pisanju prav to znanje včasih povzroči veliko težav, saj lahko veliko stvari preprosto zameša.

### 3.1 Primerjava rabe bralnega razumevanja pri pouku

Pri primerjavi slovničnega dela s tipom nalog, kot je bralno razumevanje, lahko ugotovimo, da imajo vse skupine zelo rade takšen tip nalog. Izjema so otroci, ki obiskujejo igralne urice in seveda še ne znajo brati in pisati. Z njimi veliko beremo pravljice, nato pa jih sprašujem, kaj so razumeli in katere besede so slišali izmed tistih, ki jih že poznajo. Pri tako majhnih otrocih gre pogosto za prepoznavanje glasov, saj slišijo določeno besedo, ki jo prepoznajo v francoščini. Pri igralnih uricah pa velikokrat uporabljam naloge izbirnega

<sup>162</sup> Učenci izberejo enega izmed več nanizanih odgovorov, za katerega mislijo, da je pravilen.

<sup>163</sup> Besede, ki so nanizane in jih je treba dati v pravilni vrsti red.

tipa, povem na primer dve besedi, ki se podobno slišita, otroci pa morajo ugotoviti, katera ustreza sličici. Tukaj uporabljam ogromno slikovnega materiala, ki zelo pomaga in omogoča, da otroci pridejo do pravilne rešitve.

Večina učencev in odraslih slušateljev rada bere besedila in rešuje naloge, pri katerih je treba izbrati eno izjavo ali pa ugotoviti, ali je izjava pravilna ali napačna (vrai/faux). Radi tudi samostojno odgovarjajo na vprašanja, če seveda niso pretežka. Večina ima tudi zelo rada tipe nalog, kot sta obkroževanje in izbira enega odgovora izmed štirih. Ker sta branje in izgovor besed v francoščini zelo pomembna, poskušam pri pouku vse udeležence čim bolj motivirati za branje. Ko je poudarek na izgovorjavi, večino časa beremo glasno, če pa je poudarek na reševanju nalog, beremo tiho. Učenci skupine Francoščina 7 imajo radi besedila o športu, glasbi, filmu, medtem ko imajo odrasli slušatelji radi aktualne teme iz časopisov in revij ter besedila, povezana s hrano, potovanji, kuhinjo, poklici in turizmom.

### 3.2 Primerjava rabe slušnega razumevanja pri pouku

Slušno razumevanje je tip naloge, ki je večini učencev in odraslih zelo všeč. Radi poslušajo, če je seveda posnetek razumljiv in razločen, drugače pa lahko predstavlja precej problematično nalogo. Ker pa tudi v vsakdanjem življenju ljudje govorijo hitro, se morajo slušatelji srečati tudi s težjim slušnim razumevanjem. Slušno razumevanje se veliko uporablja; na igralnih uricah imamo veliko pesmic in izštevank (Allons au cirque, Lili, la petite grenouille, Grenadine ...). Otroci si zelo veliko zapomnijo skozi petje pesmic. Kakovostno in učinkovito sredstvo je tudi diktafon, vendar to metodo lahko uporabim le pri individualnem tečaju. Vse besede sproti posnamem na diktafon, otrok pa ponavlja in posluša posnete besede. Učenje z diktafonom učinkovito deluje predvsem, če je tudi doma prisotna spodbuda staršev. Pri skupini Francoščina 7 je zadeva precej drugačna. Ne marajo peti, ne marajo nastopati. Motivirati jih uspe le s kakšno aktualno pesmijo francoskih izvajalcev, kot so Zaz, Benabar, Calogero, Sexion d'Assaut. Ker smo se že lansko leto udeležili izpitov DELF, smo poslušaliveliko slušnih vaj, ki so narejene prav za pripravo na te izpite. Takšen tip slušnih vaj imajo učenci zelo radi. Radi imajo tudi vajo, pri kateri je treba zapisati telefonsko številko ali kaj podobnega. To jim predstavlja kar velik izziv, celo tistim, ki niso tako navdušeni nad učenjem francoščine. Tudi odrasli slušatelji na Panteon Colleagu radi poslušajo različne vaje. V učbeniku *Scénario* je pod rubriko *Écoute* v vsakem modulu kar obsežna naloga slušnega razumevanja in nato še slušna naloga na koncu vsakega modula. Vsako vajo poslušamo dvakrat, če je slušna vaja pretežka, pa trikrat. Nato naredimo še ustni povzetek vaje. Odrasli slušatelji na Panteon Colleagu radi gledajo in poslušajo tudi krajše dokumentarne filme ter oddaje. Zelo radi imajo oddajo *Epicerie fine* in *7 jours sur la planète* na TV5 Monde. To je krajša oddaja o kuhanju, na podlagi videnega in slišanege pa jim sestavim vprašanja, na katera morajo odgovoriti. Radi tudi dopolnjujejo besedišče pri poslušanju kakšne izmed

francoskih pesmi, vendar ne prav pogosto, saj se jim zdi, da je bilo v osnovi premalo slovnice. Tako je treba pri skupini pravnikov bolj težiti k slovničnim vajam in manj k slušnemu razumevanju.

#### 4 ZAKLJUČKI

Pri primerjavi vseh treh skupin je med njimi mogoče opaziti kar precej razlik, ki se nanašajo na motivacijo in na sam potek pouka francoščine. Seveda so to skupine popolnoma različnih starosti, kjer uporabljam tudi povsem drugačne metode poučevanja. Ravno to dejstvo me je pripeljalo do pisanja slednjega članka. Ko sem pričela z učenjem otrok na francoskih igralnih uricah, sem bila prijetno presenečena nad govorjenjem, sodelovanjem in nastopanjem otrok, medtem ko je bilo pri odraslih tečajnikih potrebno zelo veliko volje in spodbude, da se je odigralo skromen dialog ali pa zapelo pesem v francoščini. Pri primerjavi izbranih skupin, smo ugotovili tudi kreativnost in inovativnost učencev ob izboru zanimive teme, pri kateri so se lahko sproščeno zabavali in uporabljali svoje znanje. Prav tako smo ugotovili, da je uporaba multimedijskih vsebin pri vseh izbranih skupinah zelo pomembna, saj razgiba pouk, hkrati pa omogoča kakovostno slušno in vizualno sprejemanje slovničnega in slušnega dela jezika. Igralnih uric si brez vizualnega materiala praktično ne moremo predstavljati, saj le ta otrokom omogoča, da veliko hitreje najdejo besedo v francoščini. Obnove video vsebin, ki jih morajo odrasli slušatelji narediti po ogledu, krepijo njihovo besedišče in omogočajo hitrejše usvajanje jezikovnih struktur. Kljub različnim tipom motivacije in metodam, ki jih uporabljam pri pouku, lahko zaključimo z ugotovitvijo, da je za kakovosten tečaj francoskega jezika, oziroma igralnih uric potrebna ravno prva mera različnih motivacij, slušnega dela, slovnice, besedišča, bralnega razumevanja, multimedijskih vsebin in predvsem učiteljeve potrpežljivosti ter pozitivne naravnosti.

#### BIBLIOGRAFIJA

- ČOK, Lucija in drugi, 1999: *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije Koper.
- GOVEKAR – OKOLIŠ, Monika, Ličen, Nives, 2008: *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- URBANC, Drago in drugi, 2004: *Kako se učimo tuje jezike?* Kranj: Založba Modita.



## POVZETEK

**Primerjava motivacije in poteka pouka pri poučevanju francoščine otrok in odraslih**

Vprašanje, kako najučinkovitejše motivirati učenca pri poučevanju tujega jezika, je eno izmed ključnih vprašanj, ki si jih zastavlja učitelj tujega jezika. Odgovor na to vprašanje odločilno vpliva na kakovost poučevanja in seveda tudi usvajanja znanja vsakega učenca.

Kot učiteljica francoščine tako otrok kot odraslih sem si v sedmih letih poučevanja na različnih jezikovnih šolah in institucijah pridobila veliko izkušenj, ki mi pomagajo pri vsakodnevem poučevanju. Ker pa na jezikovnih šolah ni ustaljenega učnega programa, kot obstaja na osnovnih in srednjih šolah, mora učitelj ponavadi sam sestaviti učni načrt in program posameznega tečaja. Tako mora izbrati literaturo, teme, ki se bodo obravnavale na tečaju, pripraviti vse gradivo in tudi koordinirati tečaj. Učitelj mora biti pri vseh naštetih stvareh zelo natančen in pozoren, saj se njegovo delo odraža na slušateljih, ki obiskujejo tečaj. Če slušatelji z izvajanim tečajem niso zadovoljni, se na naslednjo stopnjo prav gotovo ne bodo vpisali oziroma jih ne bodo vpisali starši. Zaradi vsega naštetega ostaja večno vprašanje, kako motivirati tečajnike, da bodo dosegli zelene rezultate. Tako je namen pričujočega članka primerjava motivacije in poteka pouka pri skupini predšolskih otrok, pri učencih, ki jih poučujem v Pionirskem domu, ter pri odraslih slušateljih na jezikovni šoli Panteon College. V članku bomo natančneje videli, da se tipi motivacije in potek pouka precej razlikujejo glede na to, ali gre za otroke, učence ali pa odrasle tečajnike. Pri poučevanju izbranih skupin se torej uporablja popolnoma različne pristope motivacije in različne tipe nalog.

Menim, da je poučevanje in učenje brez motivacije in brez raznovrstnih načinov podajanja znanja učencem skozi različne tipe nalog popolnoma neučinkovito. Je precej kratkoročna rešitev, ki skoraj zagotovo ne bo obrodila sadov in navdušila posameznikov, da se bodo odločili za učenje francoščine.

**Ključne besede:** motivacija, pouk, slovnica, bralno razumevanje, slušne vaje

## ABSTRACT

**A Comparison of Motivation and the Process of Teaching in French Language Classes for Children and for Adults**

Motivation of pupils and the question of how to motivate them seems to be the main issue of language teachers.

As a French language teacher of both, children and adults, I have acquired quite some experiences in the past seven years of teaching in different language schools. These experiences are a great help in preparing my courses. However, as there is no established curricula in the language schools, which is quite a difference in comparison to public elementary and high schools, every teacher is expected to create his or her particular curriculum. This means literature, topics and matters that course will cover have to be selected by the teacher, and the teacher prepares all the handouts.

If the level of satisfaction differs from the expectations of the pupils, they will most likely refuse to participate in the future. Because of that the question of motivation remains one of the main issues in terms of language teaching.

The aim of the article is the comparison of the methods of raising motivation among the pupils I teach in two different language schools. The first group is mainly focused on children and the second group is focused on adults.

**Key words:** motivation, course, grammar, reading comprehension, listening comprehension

Vanja Šepec  
vanjasepec@gmail.com

UDK 811.133.1'243:37.091.39  
DOI: 10.4312/vestnik.5.275-289

## UPORABA VEČČUTNEGA POUČEVANJA PRI POUKU TUJIH JEZIKOV

### 1 UVOD<sup>164</sup>

V naših šolah prevladuje poučevanje, ki se osredotoča le na en čut – sluh (frontalna oblika predavanja). Pri tem učitelji največkrat pozabljamo, da imamo ljudje pet notranjih in pet zunanjih čutov. Svoje čute namreč uporabljamo navzven, ko sprejemamo informacije in zaznavamo svet, in navznoter, ko sprejete informacije predelujemo, o njih razmišljamo, podoživljamo izkušnje in si ustvarjamo svojo predstavo o dejanskem stanju stvari in dogodkov okoli nas. V pričujočem prispevku obravnavam sodobna spoznanja na področju čutnega zaznavanja v učnih procesih ter predstavljam vaje oziroma igre, ki jih za aplikacijo spoznanj o veččutnem učenju uporabljam v svoji praksi poučevanja francoskega jezika. Ob zgolj na sluh usmerjenemu poučevanju, ki je uveljavljeno v našem prostoru, se namreč v sodobni pedagoški praksi vse bolj uveljavlja t. i. »veččutno poučevanje«, ki si v procesu prenašanja znanja – z namenom bolj celostne in različnim skupinam učencev prilagojene učne izkušnje – prizadeva nagovarjati več čutov. Primeri rabe takšnih načinov poučevanja, ki prihajajo s področja poučevanja tujih jezikov, so še posebej dragoceni, saj sta ravno pri tovrstnem pouku zaradi začetnega nepoznavanja jezika pri učencih začetnikih, čutni kanal, ki ga običajno najpogosteje nagovarjamo – t.j. sluh – in njegova povezava s spominskimi centri, okrnjena.

### 2 TEORIJA ZAZNAVNIH SISTEMOV

Načini sprejemanja, shranjevanja in kodiranja podatkov v možganih (vid, sluh, otip, vonj in okus) se imenujejo zaznavni sistemi. Zaznavni sistemi so razdeljeni po principu VAKOG, ki ljudi deli na: vizualne (vid), avditivne (sluh), kinestetične (otip), olfaktorne (vonj) in gustatorne (okus) tipe. Kljub temu, da je čutil pet, pa je sodobna literatura olfaktorni in gustatorni tip priključila kinestetičnemu, tako da večinoma ne govorimo o zaznavnem sistemu VAKOG, temveč o zaznavnem sistemu VAK.

<sup>164</sup> Prispevek se naslanja na spoznanja in primere, ki sem jih obravnavala v aplikativni nalogi z naslovom »Veččutno poučevanje«, predstavljeni septembra 2013 v sklopu programa Predagoško-andragoškega izobraževanja na Oddelku za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete UL.

Ljudje okolja seveda nikoli ne zaznavamo zgolj skozi eno čutilo, vendar pa postane ponavadi z leti en izmed naših čutov prevladujoč – nanj se začnemo bolj zanašati. in tako zaznavanje sveta prek tega čutila postane naš dominantni oz. primarni zaznavni način.

Če svet okoli nas zaznavamo in dojemamo v glavnem skozi slike in podobe oziroma imamo zelo razvite vidne predstave, smo vizualni tip človeka, če to počnemo v glavnem prek slušnega kanala, zvokov, tonov – če se nam v spomin bolj vtisne tisto, kar slišimo, smo avditivni tip, če svet dojemamo predvsem prek tipa, čutenja, imamo občutek, da moramo biti vseskozi v gibanju in da se najlaže naučimo ročnih spretnosti – smo kinestetični. Tisti, ki svet zaznavajo primarno prek voha in se osredotočajo predvsem na vonjave, so olfaktorni tipi, tisti, ki informacije intenzivno sprejemajo prek okusa in okušanja, pa so gustatorni tipi. (Tomić 1999: 23 in naprej).

Primarni oziroma prednostni zaznavni sistem uporabljamo tudi pri učenju. V njem smo razločnejši in natančnejši, mu bolj zaupamo in z njegovo pomočjo znanje hitreje usvajamo.

Tomić (1999: 73) zapiše, da raziskave kažejo, da je, ko gre za učenje:

- 35 % ljudi vidnih (vizualnih) učencev – zanje je pomembno slikovno gradivo, uporaba medijev, grafično oblikovanje gradiva, video, film, realno okolje itn.,
- 25 % ljudi slušnih (avditivnih) učencev – zanje so pomembne razlage, razprave, zgodbe, metafore itn.,
- 40 % ljudi je čustveno gibalnih (kinestetičnih) učencev – zanje so pomembne vaje, zapiski, preizkušanja, predmeti za prijemanje, demonstracije, delo v skupinah itn.

Vsekakor pa so ocene o zastopanosti posameznih zaznavnih tipov precej različne, saj nekatere izmed njih upoštevajo tudi možnost kombinacije dveh prednostnih zaznavnih tipov - pri tovrstni razporeditvi še vedno prevladuje vizualni tip (30 %), sledi mu avditivni (25 %) in kinestetični (15 %) – vendar pa naj bi bilo med učenci kar 30 % takih, ki se učijo prek kombinacije zaznavnih tipov.

Ne glede na dejansko statistično stanje bi za učitelje bilo zaželeno, da bi med poučevanjem nagovarjali več čutov, saj bi s tem zadovoljili potrebe in pričakovanja celotne skupine, ki jo poučujemo. Učenje in usvajanje snovi oz. novih informacij bi bilo za skupino tako prijetnejše, manj naporno in enostavnejše, zapomnitev trajnejša in uspehi v povprečju veliko boljši.

Različni učni tipi potrebujejo različne učne tehnike – tako lahko na primer vizualnemu tipu učencev pomagamo s slikovnim gradivom (npr. če se učimo besedišče »sadje«, učno uro opremimo s slikovnim gradivom sadja (banana, hruška, jabolko ...); kinestetu lahko pomagamo tako, da prinesemo v učilnico sadje, ki se ga lahko dotakne, ipd.

Preferencam v uporabi zaznavnih sistemov pa niso podvrženi zgolj učenci. Tudi učitelji imajo svoje primarne zaznavne sisteme. Če je učitelj izrazito pripadnik enega tipa, v tem tipu tudi govori, razlaga, podaja informacije (npr. v »avditivščini« ali »kinestetščini«),

a se tega najpogosteje ne zaveda. To zna biti v razredu precej neprijetno za učence, ki niso učiteljevega zaznavnega tipa. Pri učenju tujih jezikov pa naletimo še na dodatno težavo, saj učenci – predvsem začetniki – ne glede na to, kateri je njihov primarni zaznavni tip, zaradi nepoznavanja jezika učiteljeve razlage ne znajo oziroma ne morejo poslušati, kar pomeni, da je sprejemanje in pomnjenje prek avditivnega kanala močno okrnjeno.

Pri učenju nihče ne sprejema informacij le slušno. Vsak ima svojo kombinacijo načinov, vsi učenci pa največ pridobijo, če v učenje vključimo vse čute. Učitelji največkrat nezavedno učijo tako, kot ustreza njihovemu načinu zaznavanja. Žal pa njihov način ne ustreza večini učencev. (Tomić 1999: 73).

Pogosto se namreč zgodi, da učenec ni nesposoben, pač pa vlada preveliko neskladje med učiteljevim načinom poučevanja in učenčevim načinom učenja oziroma zaznavanja. To pogosto lahko privede do nesoglasij med učiteljem in učencom, pomanjkanja samozavesti pri učencu, padca motivacije in posledično do neznanja snovi. Učitelj bi moral biti tisti mojster, ki bi znal uskladiti načine poučevanja z načini zaznavanja. Veččutno poučevanje ima veliko prednost pred klasičnim enočutnim poučevanjem predvsem zaradi ugotovitev stroke, da si zapomnimo ali usvojimo:

- 10 % od tega, kar beremo
- 20 % od tega, kar slišimo
- 30 % od tega, kar vidimo
- 50 % od tega, kar slišimo in vidimo
- 70 % od tega, kar sami rečemo
- 90 % od tega, kar sami naredimo.

Veččutno poučevanje v literaturi nastopa tudi pod imeni »celostno«, »globalno« ali »integrirano« poučevanje, saj gre za poučevanje s pomočjo besednega, predstavnega in gibalnega načina. Predvsem slednji način je v šolah zelo redek pojav, čeprav je dejansko zelo učinkovit, saj pri njem uporabljamo vse načine učenja.

Cilj izobraževanja pa je, da bi se bili vsi ljudje sposobni lahkotno pomikati iz enega zaznavnega sistema v drugega in vedno uporabljati najprimernejšega za posamezno nalogo. (Tomić, 1999: 24)

V literaturi lahko zasledimo, da naj bi bili učitelji predvsem kinestetični tipi, njihovi učenci pa vizualni. »Dober učitelj« bi moral svoj način dela prilagajati različnim učnim stilom učencev ter na ta način tudi učence seznaniti z različnimi zaznavnimi kanali, kar bi lahko pri učencih povzročilo večjo prilagodljivost, odprtost in menjanje zaznavnih kanalov med samim učenjem. »Tudi pri stilu učenja in razmišljanja se je pokazalo, da je boljše, če so učenci prožni pri uporabi različnih poti, s pomočjo katerih pridejo do cilja.« (Požarnik 1995: 176)

### 3 ZAZNAVNI TIPI IN NJIHOVE ZNAČILNOSTI

#### 3.1 Prepoznavanje posameznih tipov učencev

Pri prepoznavanju posameznih tipov učencev si lahko za začetek pomagamo z Grinderjevo tabelo indikatorjev vedenja oziroma obnašanja (prim. Grinder 1992):

*1. prikaz: Grinderjeva tabela indikatorjev vedenja posameznih tipov učencev*

Vizualni tip učenca	Avditivni tip učenca	Kinestetični tip učenca
ima pregled	se pogovarja sam s seboj	odziva se na materialne nagrade
čist in urejen	hitro ga zmoti hrup	dotika se drugih, išče bližino
pozoren	premika ustnice pri branju, vokalizira	je fizično naravnčan
bolj miren	zna dobro ponoviti	se veliko giblje
zunanj vid je pomemben	slabši pri matematiki in pisanju ali: matematika in pisanje sta zanj težja	močnejše telesne reakcije
bolj preudaren	zna dobro govoriti	zgodnji močan razvoj mišic
dober pravopis	govori ritmično	uči se z dejanji/delom
zapomni si slike	rad ima glasbo	nauči se na pamet, medtem ko hodi in si kaj ogleduje
manj odsoten pri hrupu	padec tona, višino glasu, barvo zvena lahko posnema	pri branju kaže na tekst
slabo se spomni ustnih navodil	uči se s poslušanjem	bogata gestikulacija
raje si prebere sam, kot da mu berejo drugi	stvari si zapomni postopno, po vrstnem redu	reagira s telesom
<b>GLAS</b> brada vzdignjena, visok glas	glas je izrazit/modulacija glasu, tempo, sprememba višine glasu	brada navzdol, glas je bolj ali manj močan
<b>UČENJE</b> potrebuje pregled, cilj, slikovno predstavo detajlov; pozoren, ni mu vse jasno	uporablja interni in zunanji dialog; preizkusi alternative najprej verbalno/besedno	uči se s preizkušanjem in z dejavnostjo oz. z delom/dejanji
<b>SPOMIN</b> spomni se tistega, kar je videl	spomni se tega, kar je slišal	spomni se celotnega vtisa
<b>POGOVOR</b> potrebuje popolno sliko; detajli so pomembni	od vseh tipov najzgovornejši, rad diskutira, pogovor si prisvoji, nagnjen je k miselnim preskokom in obširnim razlagam	jedrat, se vživi, veliko gest in gibanja; uporablja besede, ki opisujejo aktivna dejanja

Vizualni tip učenca	Avditivni tip učenca	Kinestetični tip učenca
<b>PRAVOPIS</b> najbolj natančen od vseh tipov; vidi besede in jih zna črkovati; zmede se pri besedah, ki jih še ni videl	pravopis po posluhu; črkuje ritmično	črke prenese v telesno gibanje in jih preveri s telesnim občutkom
<b>BRANJE</b> zelo dobro, uspešno, hitro	dobro se znajde pri novih besedah, rad bere glasno in rad posluša; pogosto bere počasi, ker sočasno govori	rad ima knjige, v katerih se veliko dogaja, zgodovino spremlja z gibanjem telesa
<b>ROKOPIS</b> lepa pisava je pomembna, z lahkoto se nauči lepo pisati	boljši je pri govoru, kot pri pisanju, rad govori pri pisanju	široka, krčevita pisava, ne tako čitljiva kot pri drugih tipih
<b>USTVARJALNA DOMIŠLIJA</b> živahna, slikovita; vidi možnosti pred sabo, poudarek je na detajlih, primeren za dolgoročna načrtovanja	sliši tone in glasove	predstavo pogosto ponazori z rokami; želi jo preigrati; močno intuitiven, šibak pri detajlih

### 3.2 Posamezni tipi učencev in njim ustrezajoče metode poučevanja

V nadaljevanju bom izpostavila značilnosti, ki določajo učne stile posameznih zaznavnih tipov učencev ter primere metod in postopkov, s katerimi lahko pri učencih glede na njihov primarni tip zaznavanja spodbudimo zanimanje in motivacijo za učenje ter jim olajšamo dojetje in pomnjenje novih informacij.

#### 3.2.1 Vidni oz. vizualni tip učenca

##### Splošne značilnosti vizualnega tipa učenca

Vizualni učenci želijo videti, da se lahko učijo. Vizualne tipe učencev lahko razdelimo na verbalizirane in vizualizirane tipe. Prvi se lažje učijo, če vidijo besede in besedilo, ki ga imajo pred sabo, drugi pa imajo raje slike in filme. Vizualni tip učencev hoče vedeti, zakaj je nekaj takšno, kakršno je. Berejo raje tiho, kot da jim kdo besedilo prebere. Želijo najprej razlago, nato predstavitev in šele nato želijo narediti kaj tudi sami. Na predavanjih želijo takšni učenci imeti delovni list, predstavitev na plakatu ali na tabli (video, fotografije, diagrame, barve, miselne vzorce). Prav tako pa so jim blizu fantazijska potovanja, niso pa preveč navdušeni nad primeri, zgodbami, delom v paru, predvsem pa ne marajo presenečenj (Grötzebach 2006).

Vizualni tip učenca si posebno dobro zapomni grafično gradivo. Besede spozna po obliki črk in besed, zapomni si obraze, ima žive predstave. Moti ga nered, je zelo preudaren, sistematičen, pri zapisovanju skicira, upošteva bolj podrobnosti kot celoto.

Vizualna oseba bo svoje razumevanje izrazila z naslednjimi frazami:

»To mi je jasno.«, »Vidim, kaj misliš.«, »Si lahko to predstavljáš?«, »To hočem videti še z druge perspektive.«, »Poskusiva se na to osredotočiti.«, »Zdaj se mi svita.«, »Zdi se mi.«, »Ujeti pogled; jasno videti; zamegljen pogled; iz oči v oči; meglena ideja; v luči; osebno; glede na; videti je; mentalna slika; lepa kot slika; kratkovidno ...«, ipd. (prim. Brooks 1996, Tomić 1999).

Vizualni učenci radi govorijo, radi imajo spreminjajoče se slike, teme in barve. So hitri, impulzivni, občutek imajo, da vse vedo, čeprav se pogosto motijo. Imenujemo jih tudi »hitri vizualci«, saj so hitri, včasih nepremišljeni, zaradi česar naredijo veliko napak.

### Stili učenja vizualnega tipa učenca

Raznobarvno podčrtovanje, jasne strukture zapisovanja, skice, simboli, zemljevidi, slike, demonstracije, poskusi, filmi, miselni vzorci, učna kartoteka.

### Pregled lastnosti vizualnega tipa učenca in njemu ustrežajočih metod poučevanja

(Povzeto po Gradivu za interno uporabo avtorice Ingrid Assmann za pridobitev licence za učitelje pospešenega učenja in Mulej 1993).

2. prikaz: Tabela značilnosti vizualnega tipa učenca in njemu ustrežajočih pristopov k poučevanju

Značilnosti vizualnega tipa učenca	Najustreznejši načini poučevanja
<b>Glas</b> Govori hitro. Monoton govor.	Govorite hitro. Ne uporabljajte globokega glasu. Uporabljajte besede, ki so vizualne, npr. : »No, poglej.«; »Vidiš, če pogledaš ...«
<b>Fokus/osredotočenost</b> Obrnjen vase. Osredotočen. Neodvisen od učitelja.	Predstavite modele. Ne postavljajte preveč vprašanj. Podajajte vizualne napotke.
<b>Drža telesa</b> Glava in telo sta pri miru. Brada spuščena proti prsim. Spremembe na področju okrog oči/dotikanje teh delov obraza. Ohranja razdaljo do sogovorca in drugih.	Glava in telo naj bosta pri miru. Brada naj bo spuščena proti prsim. Ne dotikajte se rame osebe ali njegovih stvari, ko oseba dela, saj bi tako lahko »uničili« njegove slike (s tem mislim podobe, ki si jo zapomni).
<b>Pogled/smer pogleda</b> Navzgor. Išče očesni stik.	Očesni stik je zaželen. Ko govorite, stojte/sedite pravokotno glede na učenca, da vas ta vidi s profila.
<b>Obnašanje</b> Sistematično, organizirano in načrtovano.	Navedite primer, pravilo in podajte razlago.
<b>Pomnjenje</b> Hitro. Poljuben vrstni red. Desna ali leva hemisfera.	



### 3.2.2 Slušni oz. avditivni tip učenca

Avditivni tipi so zelo interaktivni in se učijo tako, da poslušajo sebe in govorijo zato, da lahko razmišljajo. Hitro jih zmotijo moteči dražljaji iz okolice. Posledično pri pouku uporabljamo naslednje načine in oblike poučevanja ter metode: delo v parih, skupinsko delo, postavljanje sokratskih vprašanj, na katere odgovarjajo učenci, spodbujanje razvoja diskusije, spodbujanje učencev, da z drugimi besedami ponovijo naučeno, uporaba pregovorov in rim, posnetkov, igranje vlog ter delo na simulacijah in dialogih. Avditivni tipi so v veliki meri multimodalni. (Grötzebach 2006).

#### Značilnosti avditivnega tipa učenca

Večino snovi se nauči ob poslušanju – pogosto že ob pouku ali predavanju. Potrebuje pogovor, raje odgovarja ustno kot pisno. Opira se na ustna navodila, rad ima dialog, besede dojema po zvenu. Zpomni si imena, pozabi obraze, motijo ga šumi. Bolj upošteva celoto kot podrobnosti.

#### Stili učenja avditivnega tipa učenca

Delo v dvojicah in v skupini, poslušanje kaset, polglasno branje, igra vlog, dramatizacija.

#### Pregled značilnosti avditivnega tipa učenca in njemu ustrežajočih metod poučevanja

(Povzeto po Gradivu za interno uporabo avtorice Ingrid Assmann za pridobitev licence za učitelje pospešenega učenja in Mulej 1993).

3. prikaz: Tabela značilnosti avditivnega tipa učenca in njemu ustrežajočih pristopov k poučevanju

Značilnosti avditivnega tipa učenca	Najustreznejše poučevanje
<b>Glas</b> Ritmičen govor. Razmišlja na glas in si na tak način zapomni stvari. Premika ustnice. Izbira besede, ki so avditivne.	Uporabljajte ritmičen govor, različen govor glede na jakost glasu, višino, hitrost. Učitelj pove eno besedo, ki jo skupaj z učencem ponovita, učenec prebere besedo z ustnic učitelja in učenec jo glasno pove.
<b>Fokus/osredotočenost</b> Osredotočenost navzven. Učenca moteči dejavniki hitro zmotijo. Govori, vendar ne posluša. Odvisen od učitelja.	Poskrbite, da je v prostoru čim manj motečih dejavnikov. Namesto, da povedano ponovite, pustite, da jo učenec pove z drugimi besedami, postavljajte veliko vprašanj. Naučite učenca tehnik vizualizacije.
<b>Drža telesa</b> Premikanje okrog ust in ušes/dotikanje teh delov obraza. Ritmični, simetrični gibi. Gibanje glave: navzgor in vstran; ko posluša je glava rahlo nagnjena.	Gibi telesa naj bodo ritmični, z rokami »dirigirajte«. Premikajte glavo navzdol in vstran.

Značilnosti avditivnega tipa učenca	Najustreznejše poučevanje
<b>Pogled/smer pogleda</b> Vstran ali levo navzdol.	Ta učenec ne potrebuje očesnega stika.
<b>Obnašanje</b> Zelo vesele narave in prijazen. Sogovorca večkrat pri govoru prekine in govori, ne da bi ga poslušal. Govorjenje pomiri možgane.	Z osebo vzpostavite harmoničen odnos. Avditivni tipi otrok naj v razredu ne sedijo skupaj. Prispodobе, zgodbe, pregovori, glasba, glasno branje.
<b>Pomnjenje</b> Zaporedno. Od začetka do konca. Je levo in desnohemisferičen.	Kažite s prsti, ko naštevate – prvič, drugič, tretjič. Postavite pravila po točkah. Predstavitve organizirajte po korakih.

Avditivna oseba se bo izražala na sledeči način:

»Povej, kako ti to ugaja.«, »Se lahko pogovoriva?«, »Slišiš, kaj hočem reči?«, »To mi dobro zveni ... « (Brooks 1996) oz.: »Samo ušesa so me; jasno izraženo; do podrobnosti opisati; nabritih ušes; slišati glasove; skrito sporočilo; govoriti tjavdan; jasno in glasno; brez dlake na jeziku; govoriti resnico; (ne)uglašen; prigrasiti mnenje; znotraj slišnosti.« (Tomić 1999).

Slušnemu tipu učencev gre na živce govorjenje; za zapomnitev potrebujejo melodijsko, ritem (učitelj mora govoriti v različnih ritmih, tonih, frekvencah) – pomembne stvari jim na primer lahko povemo zelo potihlo.

### 3.2.3 Kinestetični tip učenca

Kinestetični tip učenca se najraje uči tako, da stvari najprej preizkusi sam, čemur sledi refleksija na to dejanje. Snov želi dojeti, se predmetov dotakniti, jih otipati, čutiti, doživeti, preizkusiti, ti učenci so radi v gibanju. Ponavadi niso dobri govorniki, se ne zanimajo za abstraktne teme, ne želijo vedeti, zakaj je nekaj takšno, kot je, temveč jih zanima, kako lahko nekaj naredijo.

Takšnim učencem pri uri omogočite, da se čim več gibljejo, da izdelajo modele, se učijo s kartami, prek igre, se izrazijo z gibanjem ali se med učenjem gibljejo. Kinestetični tip učenca uživa v zgodbah, primerih, presenečenjih in čustvih (Grötzebach 2006).

#### Značilnosti kinestetičnega tipa učenca

Kinestetični tip učenca potrebuje telesno gibanje, zato mora imeti dovolj svobode. Stvari mora preizkusiti, uporabiti, se jih dotakniti.

#### Stili učenja kinestetičnega tipa učenca

Sprehajanje ali ritmična hoja med učenjem, skiciranje, upravljanje z učnimi pripomočki, učenje z učno kartoteko, raznobarvno podčrtovanje.

**Pregled značilnosti kinestetičnega tipa učenca in njemu ustrežajočih metod poučevanja** (Povzeto po Gradivu za interno uporabo avtorice Ingrid Assmann za pridobitev licence za učitelje pospešenega učenja in Mulej 1993).

4. prikaz: Tabela značilnosti kinestetičnega tipa učenca in njemu ustrežajočih pristopov k poučevanju

Značilnosti kinestetičnega tipa učenca	Najustreznejši pristopi pri poučevanju
<b>Glas</b> Govori počasi in glasno.	Govorite počasi s pretiranimi poudarki Uporabljajte besede, ki so kinestetične – npr. pojdi, začni, izberi, poišči ...
<b>Fokus/osredotočenost</b> Osredotočenost navzven.	Bodite odločni in jasni. Poskrbite, da je v prostoru čim manj motečih dejavnikov. Naučite učenca tehnik vizualizacije.
<b>Drža telesa</b> Gestikuliranje. Asimetrični gibi. Oseba drži roke stran od telesa. Izraziti telesni in čustveni odzivi. Razdalja med osebo in sogovornikom je majhna.	Gestikulirajte (pretirano). Vaši telesni in čustveni odzivi naj bodo izraziti. Telesni stik.
<b>Pogled/smer pogleda</b> Pogled v desno navzdol.	Ne vzpostavljajte očesnega stika. Ko govorite, stojte/sedite poleg učenca.
<b>Obnašanje</b> Želi si pogovora, razvedrila, »akcije«. Želi si stika z drugimi in prijateljstva. Neodvisen in samovoljen in pogosto ne razume, da se vede neprimerno.	Pretiravajte. Pokličite to osebo kot prostovoljca. Z osebo vzpostavite harmoničen odnos. Naj vas takšna oseba poišče sama. Ne sprašujte jih, zakaj, temveč osebo vprašajte, kako bo to naredila naslednjič.
<b>Pomnjenje</b> Mišični spomin. Učenje z aktivnostmi. Desnohemisferičen. Usmerjen v domišljijo, nerealističen.	Asociacije, krajevne asociacije. Barve, predmeti, igra vlog, zgodbe, prispevke. Absurdnost = globalno razumevanje. Razlaga, ki jo spremljajo živahne kretnje, skice, demonstracije, gibanje.

Kinesteti se izražajo približno takole:

»Čutim nekje v želodcu.«, »Vznemirjen sem, ko te poslušam.«, »Ustreza mi.« ... (Brooks 1996), oz.: »Izpran; zavreti; soočiti se; lebdeti v oblakih; visoko leteti; nizko padati; spoprijeti se z; biti na tleh; obdržati se; vročekrvnež; položiti karte na mizo; oster kot britev; uiti iz spomina; začeti iz nič; povzdigovati glas.« (Tomić 1999)

Kinestetični učenci so pogosto videti nezainteresirni, lahko celo poležavajo, imajo neurejene zvezke, ne znajo delati zapiskov, ne delajo domačih nalog, vendar na koncu naredijo vse, kar se od njih pričakuje. Potrebno jih je zaposliti. Imenujemo jih tudi »notranji kinesteti«, saj so počasni, premišljeni, »obrnjeni vase« in reagirajo počasi, vendar naredijo prav.

## 4 VAJE

V nadaljevanju bom opisala nekaj v praksi preizkušenih vaj oziroma iger, ki jih dobro sprejemajo posamezni zaznavni tipi učencev. Učenci si novo snov hitreje zapomnijo, oziroma obravnavano snov bolj utrdijo, če je podkrepljena z vajami, ki so jim pisane na kožo. Pri poučevanju francoskega jezika tovrstne vaje oziroma igre uporabljam za utrjevanje besedišča, slovničnih struktur in črkovanja.

### 4.1 Vizualne vaje/igre

#### 4.1.1 Miselni vzorec

Obravnavali smo tematski sklop zunanjega opisa in značaja človeka.

Na tablo sem narisala miselni vzorec, ki je bil osnova za voden pogovor.

#### 4.1.2 Kartončki

Na kartončku formata A5 imam s piktogrami izrisane podatke posameznih oseb (ime, priimek, spol, poklic, narodnost, hobi). Kartončke razdelim med učence, ki morajo osebo opisati na podlagi vizualnih iztočnic. To vajo uporabljam pri ponavljanju tvorbe glagola biti in pravih glagolov v sedanjiku, pri tvorbi moških in ženskih oblik pridevnikov ...

#### 4.1.3 Tombola

Med učence razdelim lističe za tombolo, na katerih so narisana različna oblačila, enemu izmed učencev pa dam vse kartončke z narisanimi oblekami. Učenec, ki vodi »tombolo«, mora poimenovati kos oblačila, njegovi sošolci pa pokrivajo slike izrečenih oblačil. Zmagovalec je tisti, ki prvi v celoti prekrije svoj listič.

#### 4.1.4 Film

Z učenci si ogledamo kratek film, ki je vsebinsko vezan na snov, ki jo obravnavamo. Na primer kratki film *Foutaises* Jean-Pierra Jeuneta ob obravnavanju glagola »aimer« (imeti rad) ali pa *Cliché! la France vue de l'étranger* Cédrica Villaina ob pogovoru o medkulturnih razlikah in stereotipih.

### 4.2 Avditivne vaje/igre

#### 4.2.1 Sprehod po mestu

Pri učni uri smo vadili orientacijo v prostoru. Učencem sem razdelila liste, na katerih je bilo s ptičje perspektive narisano mesto. Označeno je bilo, od kod do kam mora turist priti. Dodala sem še zvočno kuliso – različne zvoke mesta (hupanje, speljevanje avta, zaviranje, zvok avtobusa, vlaka, sirena, ...).

Učenci so ob poslušanju zvočne kulise sosedu na glas opisovali pot, ki jo je prehodil turist.

#### 4.2.2 Gluhi telefon

Glui telefon pogosto uporabljam pri ponavljanju novih besed ali slovničnih struktur (na primer »l'imparfait« in »le passé composé«). Učencu na uho zašepetam besedo/stavek, ki ga mora on na uho zašepetati sosedu zraven njega, ta sosedu dalje ... in tako do zadnjega v vrsti. Zadnji učenec, ki je besedo prejel po »gluhem telefonu«, to pove na glas. Če je beseda/stavek enaka besedi/stavku, povedanemu prvemu učencu, ga zapišemo na tablo. Če ni, gluhi telefon ponovimo.

V naslednjem krogu je prvi na vrsti učenec, ki je bil v prvem krogu drugi.

#### 4.2.3 Zvočni posnetki

Učencem predvajam zvočne posnetke pogovorov ali francoskih pesmi, katerih besedila se nanašajo na obravnavano tematiko.

### 4.3 Kinestetične vaje/igre

#### 4.3.1 Bon appétit

Pri obravnavi zdrave prehrane, prehranjevalnih navad, besedišča, povezanega s prehrano, sem v šolo prinesla različno sadje, oreščke, suho sadje. Med pogovorom o zdravem prehranjevanju smo pojedli sadje. Odziv je bil neverjeten. Učenci so besedišče hitro usvojili, ob tem pa so bili tudi izredno motivirani za pogovor.

#### 4.3.2 Pisanje na hrbet

Igro sem uporabljala pri začetnikih (A1), ki so poznali že kar nekaj besed in seveda abecedo. Uporabljala sem jo tudi v skupinah, kjer je bilo znanje že konkretnjše (B1-B2), za utrjevanje besedišča.

Primer vaje: na kartončke napišem besede, ki smo jih obravnavali pri določeni lekciji. Kartončke dam v platneno vrečo. Učenci sedijo v parih (A-B, C-D, E-F, ...). Učenec A izvleče npr. 3 besede (prav tako pa tudi učenca C in E in vsi ostali ...). Učenec A učencu B na hrbet napiše besedo, ki je na listku. Učenec B vsako napisano črko izgovori. Na koncu na glas izgovori besedo, ki jo je učenec A napisal na njegov hrbet. Potem vlogi zamenjata.

#### 4.3.3 Vreča presenečenja

V vrečo zložim različne predmete, povezane s tematiko, ki jo obravnavamo. Izbrani učenec seže v vrečo in poskuša glede na otip opisati predmet, ki ga drži v roki. Ostali učenci ugibajo, za kateri predmet gre.

#### 4.3.4 Peka palačink

Vajo sem izvedla v skupini treh starejših žensk, ki so se učile francoščino in jih je zanimala tudi francoska kultura, kar seveda povezujemo tudi s kulinariko. Ko smo obravnavale velebnik, sem izbrala recept za palačinke. V šolo sem prinesla vse potrebne sestavine in učence so po receptu pripravile maso za palačinke in jih spekle. Učna ura in velebnik so nam vsem ostali v trajnem spominu.<sup>165</sup>

#### 4.4 Vaja za vsa čutila: Nakup oziroma prodaja hiše

Za to igro potrebujemo največ deset učencev, ki jih razdelimo v pare. Če poučujemo v velikem razredu, so ostali učenci, ki niso razdeljeni v pare, poslušalci in ugibajo, kateri čutni kanal nagovarja določen par. Parom razdelim fotografijo hiše. En učenec je prodajni agent, drugi kupec. Vsak par opiše hišo na način, ki izraža zaznavanje in doživljanje okolja skozi določen čutni kanal.

Primeri pogosto uporabljenega besedišča za posamezni čutni kanal:

»Vizualščina«:

- videti, opazovati, gledati,
- svetloba, tema, senca, sonce, barve,
- oblike – dolgo, kratko, oglato, koničasto,
- okno, slika, slikovitost, estetika, razgled, ogledalo,
- prepleskane stene, obnovljena fasada, pisan parket, moderno pohištvo,
- čisto okolje, zelena trava, pisano cvetje.

»Aviditivščina«:

- slišati, poslušati, škripati, šumeti,
- tiho, glasno, pok, vrtni stroj, šumi, šepet(anje),
- odlična akustika, glasba, inštrumenti, Bach, Beatles, klavir,
- promet, dobra izolacija,
- ptičje petje na vrtu, šelestenje dreves, žuborenje reke, reganje žab.

»Kinestetščina«:

- vse vrste gibanja, tek(anje), hoja, premikanje, telovadba, tipanje, otip,
- čustva: žalost, sreča, veselje, ljubezen, strah, pričakovanje,
- prijetno, toplo, mrzlo, trdo (trd, trpežen parket), mehko (mehko sedežno pohištvo), kamin (ogelj), prostor za meditacijo, jogo,
- veter, voda, zelenje, mehak travnik, iglavci.

<sup>165</sup> Če na šoli ni mogoče peči palačink, lahko vajo izvedemo na primer z navodili za kuhanje čaja (zavrite vodo, vzemite skodelico, vanjo položite čajno vrečko ...).

## »Olfaktorščina«:

- vonj(ave), dišave, parfumi,
- vonj novega pohištva, lesene obloge, peka kruha v kuhinji, dim iz kamina, zatohlo podstrešje,
- lipa, cvetje, pokošena trava, izpušni plini, zeliščni vrt.

## »Gustatorščina«:

- okušati, brbončice, slano, kislo, pekoče, sladko, grenko, hrana,
- kuhati, potica iz krušne peči, uživanje čipsa na fotelju v dnevni sobi, pitje piva na verandi,
- jagode in borovnice na vrtu, češnje, sadje ...

## 5 ZAKLJUČEK

Veččutno učenje je način podajanja znanja, ki bi si ga vsi lahko le želeli – tako učitelji kot učenci. V vlogi učiteljev imamo možnost opazovati učence in njihove zaznavne stile oziroma načine, s katerimi si laže in hitreje zapomnijo učno snov. Ravno opazovanje je tisto, ki lahko učiteljem pri delu velikokrat pomaga izbrati pravilen pristop do posameznega učenca. Spoznanjem, ki jih učitelji pridobivamo skozi svojo vsakodnevno prakso, pritrjuje tudi stroka, ki se veččutnega učenja in značilnosti posameznih zaznavnih tipov učencev loteva z vidika osebnosti ter na osnovi teh ugotovitev podrobneje razvija in preučuje uspešne metode poučevanja.

Žal je v današnjem šolskem sistemu še vedno premalo posluha za takšne prijeme, saj se vse preveč pozornosti namenja količini predane snovi, veliko premalo pa kakovosti usvojenega znanja. Prepričana sem, da na to ne bi smeli pristati ne učitelji ne učenci, sploh pa ne starši učencev – vendar po drugi strani razumem, da so v razredih s po tridesetimi učenci možnosti za kreativno učenje znotraj čvrsto vzpostavljenega sistema pičle, če ne celo neobstoječe. Učitelji, ki delujemo izven omejitev državno reguliranega šolskega sistema, imamo sicer več možnosti, da poskusimo učencem znanje prenesti na njim prijazen in učinkovit način – kar veččutno učenje brez dvoma je, vendar pa mislim, da tudi systemske omejitve niso nepremostljiva ovira, ki bi učiteljem v celoti onemogočale, da bi v svoje učne ure vnesli vsaj nekaj kreativnosti.

V prispevku predstavljene vaje oz. igre, ki nagovarjajo in spodbujajo razvoj posameznih zaznavnih kanalov, olajšajo delo v razredu in učence dodatno motivirajo, da si novo snov laže zapomnijo. Osnovni cilj teh vaj je, da učenci boljše izkoristijo učno uro in hitreje dosegajo boljše rezultate. Poleg tega pa te igre oziroma vaje služijo tudi za popestritev učnih ur in sprostitve učencev ter s tem prispevajo k boljšemu vzdušju v razredu in pestrejšemu učnemu procesu.

## VIRI

- ASSMANN, Ingrid: *Gradivo za interno uporabo za pridobitev licence za učitelje*.
- BEADLE, Phil, 2011: *Kako učiti*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- BEYER, Maria, 1995: *Možganija. Mind mapping v akciji*. Založba Glotta Nova.
- BEYER, Günther, 1992: *Urjenje spomina in koncentracije: kreativno učenje, superučenje, učenje v sprostitvi*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- BROOKS, Michael, 1996: *Zbližanje in ujemanje*. Kranj: Založba Ganeš.
- DOBRILA, Vesna in drugi, 2009: *80 iger za učenje tujih jezikov: Priročnik za učitelje*. Radovljica: Didakta.
- GARDNER, Howard, 1995: *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Ljubljana: Tangram.
- GLASSER, William, 1998: *Učitelj v dobri šoli*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.
- GLASSER, William, 2001: *Vsak učenec je lahko uspešen*. Radovljica: Mca.
- GRINDER, Michael, 1992: *NLP für Lehrer: ein praxisorientiertes Arbeitsbuch*. Freiburg im Breisgau: Verlag für Hugewandte Kinesiologie.
- GRÖTZEBACH, Claudia, 2006: *Trainieren mit Herz und Verstand*. Offenbach: Gabal.
- ISRAEL, Lana; in drugi, 1993: *Moč možganov za otroke: kako se v hipu preleviš v genija*. Artur.
- KRALJIĆ, Dragica, 2001: *Mojster, kako si se tega naučil?: učenje zaznavanja skozi igro*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- LYNN, Dhority, 1992: *Ustvarjalne metode učenja. Umestnost uporabe strategij za celostno učenje*. Ljubljana: Alpha center.
- MARENTIČ-POŽARNIK, Barica in drugi, 1995: *Izziv raznolikosti. Stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
- MENNEN, Patricia, 1999: *Kako to lepo diši: odkrivati svet z vsemi čuti*. Radovljica: Didakta.
- MULEJ, Nada, 1993: *Spodbude za učenje*. Žalec: Sledi.
- O'CONNOR, Joseph in drugi, 1996: *Spretnosti sporazumevanja in vplivanja: uvod v nevrolingvistično programiranje*. Žalec: Sledi.
- PATERSON, Kathy, 2003: *Kako lahko poučujem*. Ljubljana: Rokus Klett.
- PATERSON, Kathy, 2005: *55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv: preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- SMITH, Jim, 2012: *Iznajdljivi učitelj: kako se vaši učenci naučijo več, medtem ko ste sami obremenjeni manj*. Ljubljana: Rokus Klett.
- TOMIČ, Ana, 1999: *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.



## POVZETEK

### **Uporaba veččutnega poučevanja pri pouku tujih jezikov**

Veččutno učenje je metoda, s katero se približamo učenčevemu zaznavnemu načinu in s tem olajšamo usvajanje znanja tujega jezika. Tovrstno poučevanje je v našem šolskem sistemu še precej neizkoriščeno, zato v pričujočem prispevku obravnavam sodobna spoznanja na področju čutnega zaznavanja v učnih procesih ter predstavljam vaje oziroma igre, ki jih za aplikacijo spoznanj o veččutnem učenju uporabljam v svoji praksi poučevanja francoskega jezika.

**Ključne besede:** veččutno poučevanje, VAKOG, prilagajanje poučevanja posameznim tipom učencev

## ABSTRACT

### **Multisensory Teaching of Foreign Languages**

Multi sensory teaching techniques stimulate learning by engaging students on multiple levels and help them to learn a new language through using a variety of senses.

Those techniques are hardly ever used in Slovenian school system and the below article focuses on presenting the latest findings in regards to benefits that sensory perception can have in learning processes. The article also outlines useful tools and various sensory and perception classroom activities used in teaching French as a second language.

**Key words:** multisensory teaching, VAKOG, adapting teaching methods to a specific learning type of students



# RECENZIJE



**Metod Čepar**

DOI: 10.4312/vestnik.5.293-296

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC SAZU

metod.cepar@zrc-sazu.si

**RUMJANA KONEVA: IVAN ŠIŠMANOV I OBEDINENA EVROPA**

Rumjana Koneva: *Ivan Šišmanov i obedinena Evropa* (Ivan Šišmanov in združena Evropa), Sofija 2011, IK »Gutenberg«, 234 strani, ISBN: 978-954-617-120-7, 25 €.

Monografija prof. Rumjane Koneve predstavlja življenje in delo bolgarskega učenjaka iz časa prehoda 19. v 20. stoletje, Ivana Šišmanova.

Vsebina monografije se poleg uvoda, zaključka in povzetka v nemščini ter kazal deli na tri večje sklope, ki smiselno zaobjemajo vse Šišmanovo življenje od rojstva v bolgarskem Svištovu do smrti v norveškem Oslu: *Požgani 1918* (»Izgoreni 1918«), *Poslanstvo in prostovoljno izgnanstvo* (Poslaničestvo i dobrovolno izgnaničestvo), *Ne sovraštvu* (»Ne« na omrazata).

Prvi sklop, *Požgani 1918* se deli na pet podpoglavij: *Prva srečanja z odpirajočim se svetom* (Pārvi srešti s otvarjaštija se svjat), *Srečanje z božanstvom* (Srešta s edno »božestvo«), *Predfreudska sklepanja* (Predfrojdiski obobštenija), *Institucionalizacija in integracija bolgarske kulture* (Institucionalizacija i integracija na bālgarska kultura), *Prva institucionalna zedinjena zveza* (Pārvi institucionalen obedinitelen sājuz).

Drugi sklop, *Poslanstvo in prostovoljno izgnanstvo* (Poslaničestvo i dobrovolno izgnaničestvo) se deli na 7 podpoglavij: *V domovini Tarasa Ševčenka* (V rodinata na Taras Ševčenko), *Nedelegirano poslanstvo* (Nedelegirano poslaničestvo), *Vila Krasni kot* (Vila »Krasiv āgāl«), *Zadnje pismo Vazovu* (Poslednoto pismo na Vazova), *Slovanski svet* (»Slavjanskijat svjat«), *Muzejsko društvo* (Muzejnoto družestvo), *Slovo od Schwarzwalda* (*Sboguvane s Švarcvald*).

Tretji sklop ima naslov *Ne sovraštvu* (»Ne« na omrazata) in je sestavljen iz devetih podpoglavij: *Od nacionalne konsolidacije do evropske integracije* (Ot nacionalna konsolidacija do evropejska integracija), *Panevropa – nek predlog* (»Panevropa – edno predloženie«), *Dunajski kongres 1926* (Vienskijat kongres 1926 g.), *Nazaj v našo staro duhovno domovino, nazaj v Evropo* (»Obratno kām našata stara duhovna rodina, obratno kām Evropa!«), *Vsa Evropa je izgubila vojno* (»Cjala Evropa e zagubila vojnata«), *Vse-evropska univerza v Ženevi* (Obštovropejski universitet v Ženeva), *Bolgarska sekcija Panevropske zveze* (Bālgarskata sekcija na Panevropejskija sājuz), *Ulica Šipka št. 11* (Ul. »Šipka« No 11) in *Priloga* (Priloženie).

Že sama struktura sklopov poglavij smiselno zaokroža Šišmanovo pot od rojstva v bolgarskem Svištovu do smrti v Oslu in naprej do njegovih idej o združenih Evropi. Ivan Šišmanov (1862–1928) je bil bolgarski učenjak na prehodu iz 19. v 20. stoletje. Po srednjem šolanju na Dunaju, študiju v Jeni in Ženevi je bil v Sofiji minister za izobraževanje, predaval je na sofijski univerzi, univerzi v Freiburgu. Navezoval je stike z vsemi narodi Evrope, zagovarjal je ideje sožitja med narodi, mirnega reševanja konfliktov. Skupaj z grofom Kalergijem je bil najbolj zagret Panevropjec ter osnovec idej združene Evrope.

Monografija vsebuje mnogo objektivnih podatkov ter citatov iz Šišmanovega osebne dnevnika. Na tak način so objektivno predstavljena dejstva prikazana tudi na subjektiven, Šišmanov način. Stališče avtorice monografije, prof. dr. Rumjane Koneve, je vseskozi razvidno; nad Šišmanovim in njegovim delom je navdušena. Mnenja pa bralcu ne vsiljuje, saj je prikazano preko objektivnih podatkov, ki si jih lahko tolmači vsak po svoje. V uvodu in zaključku pa je predstavljen kratek povzetek vsebine in razlogi, zakaj se je prof. Koneva odločila pisati o Šišmanovu.

Monografija je pisana v bolgarskem jeziku in za Bolgare, kar je razvidno iz samega načina podajanja dejstev. Nekateri znane bolgarske osebnosti tistega časa bi morale biti za Nebolgara bolj natančno predstavljene, saj Nebolgar ali nebolgarist ne more vedeti, kateri intelektualci so bili prisotni v bolgarskem prostoru na prehodu iz 19. v 20. stoletje. Za Bolgare pa je tak način zelo dober in privlačen, ker lahko tako Ivana Šišmanova umestijo med znane osebnosti. Namen monografije je torej spodbuditi Bolgare, da bi bili ponosni na svojega rojaka, Ivana Šišmanova.

Kot je razvidno iz vsebine monografije je Šišmanov sodeloval tudi s Slovenci. Podrobnejših podatkov o tem seveda v monografiji ni, je pa očitno, da je Ivan Šišmanov poznal tudi Slovence in slovenščino.

Izpostavil bi nekaj poudarkov iz monografije, ki bi lahko bili bolj zanimivi tudi za slovenski prostor.

Na koncu prvega podpoglavja (Koneva, 2011, 29) je citirana njegova pesem iz obdobja šolanja na Dunaju, kjer so omenjeni tudi Slovenci. Napisal jo je ob 1000. obletnici misijonarjenja Cirila in Metoda. Prva kitica se glasi:

»I rusin, čeh, slovenec, moravec, sārbin i hārvat, i bālgarin, slovak, rutenec, dnes več sa kato brat sās brat«. Kar bi se po slovensko glasilo: »In Rus, Čeh, Slovenec, Moravec, Srb in Hrvat, in Bolgar, Slovak, Rutenec, so danes že kot brat in brat.«

Torej je Šišmanov med svojim šolanjem na Dunaju gotovo spoznal tudi kakega Slovence. Zanimivo bi bilo vedeti, s katerimi Slovenci je stopal v stik in kak vpliv so imeli na njega. Pri tem mislim predvsem na Miklošiča, ki je takrat še predaval na univerzi in ga je Šišmanov verjetno osebno poznal. Glede na ideje, ki jih je zastopal, je velika verjetnost, da je imel Miklošič nanj velik vpliv.

Nagovorila me je tudi Šišmanova izjava iz jeseni 1914, ko se je začela prva svetovna vojna. Takrat je izjavil, da ni prav, da se koljemo med sabo in sovražimo. Kar bo rešilo

Evropo je povezovanje, sodelovanje, sožitje med narodi. Ta njegova izjava presenetljivo spominja na sedmo kitico Prešernove Zdravljice, našo državno himno. Pomenljivo je njegovo retorično vprašanje: Mar lahko Bolgarija večno živi s sovraštvom v srcu? (»Nima Bālgarija može da živee večno s omraza v dušata« (Koneva, 2011, 143). To bi veljalo tudi za Slovence: Mar lahko Slovenija večno živi s sovraštvom v srcu? Ali nismo samostojnosti in blaginje dosegli tako, da smo presegli notranje razprtije?

Zanimiva je zgradba njegovih predavanj Slovanski svet (die slawische Welt), ki so bila vpisana v spisek predavanj (Vorlesungsverzeichnis) v Freiburgu, s čimer je Šišmanov postal prvi bolgarski profesor, ki je redno predaval v Nemčiji: 1. Uvodno predavanje; 2. Rasa; 3. Geopolitika, Götte in Herder, nemški vplivi na Tolstoja Dostojevskega ... panslavizem, boljševizem, nihilizem; 4. Šafarik, Jagić, Masarík, Šahmatov; 5. Jezik, indoevropska prakultura, nemški toponimi; 6. Rasa, narod, jezik, psihologija naroda; 7. Jezik, folklor ... mitologija, Ciril in Metod, pismenost, Bizanc in Slovani; 8. Srbi, Hrvati, Slovenci, Čehi, Poljaki, Lužiški srbi; 9. Slovanska umetnost, organizacija, pravo, filozofija; 11. Zaključno predavanje (Koneva, 2011, 117–118). Predstavljen je tudi slovanski vpliv na Nemce ter slovanska ideja kot integralana kulturna komponenta v evropskem prostoru. Trudil se je prikazati, da je strah pred Slovani neutemeljen. Zavzemal se je za poznavanje, povezovanje in mir med narodi, za sožitje – dejansko za idejo združene Evrope. V strukturi predavanj se očitno odraža duh tistega časa (dvajseta leta 20. stoletja), kjer se je že porajal nemški nacionalizem. Očitno je bilo splošno razmišljanje takratnega človeka naravnano na večvrednost ali manjvrednost kakega naroda, rase ... Zanimivo bi bilo izvedeti, kaj je predaval o Slovencih.

Dalje me je pritegnil opis zastave Evrope iz tretjega podpoglavja, kot so si ga oktobra 1926 na Dunajskem kongresu zamislili Panevropci: rdeč križ na modri podlagi, obsijan z zlatim soncem. Na tem kongresu so se zavzeli za združenje držav ne proti drugim ampak za sožitje z drugimi državami po svetu. Omenjala se je ista valuta, odprte meje, torej to kar se je uresničilo več deset let kasneje v EU.

Zanimivo bi bilo vedeti, kakšen je bil medsebojen vpliv med slovenskim in bolgarskim panevropskim gibanjem. Na dunajskem kongresu 1926. leta je bil namreč tudi Anton Korošec z delegacijo iz Slovenije.

Monografije, kot je *Ivan Šišmanov i obedinena Evropa* so gotovo dobrodošel prispevek za celoten evropski prostor. V današnjih nemirnih časih nas opominjajo, da je edini pravi način reševanja problemov po mirni poti in z medsebojnim sodelovanjem.

AHLIN, Martin, idr., 1997: *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Elektronska izdaja. Ljubljana: ZRC SAZU.

ANDREJEVIČ, Ljudmil, idr., 2006: *Bālgarski tālkoven rečnik. Četvāрто izdanie*. Sofija: Nauka i izkustvo

KONEVA, Rumjana, 2011: *Ivan Šišmanov i obedinena Evropa*. Sofija: IK »Gutenberg«.

Slovensko panevropsko gibanje. Dostopno na naslovu [http://www.panevropa.si/old/o\\_gibanju.htm](http://www.panevropa.si/old/o_gibanju.htm) (vpogled 20. 5. 2013).

TOPORIŠIČ, Jože idr., 2001: *Slovenski pravopis*. Elektronska izdaja. Ljubljana: ZRC SAZU.



Urška Valenčič Arh

DOI: 10.4312/vestnik.5.297-299

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

urska.valencicarh@ff.uni-lj.si

## **BERNSTEIN, NILS: „KENNEN SIE MICH HERREN/MEINE DAMEN UND HERREN“. PHRASEOLOGISMEN IN MODERNER LYRIK AM BEISPIEL VON ERNST JANDL UND NICANOR PARRA.**

Bernstein, Nils (2011): „*kennen sie mich herren/meine damen und herren*“. *Phraseologismen in Moderner Lyrik am Beispiel von Ernst Jandl und Nicanor Parra*. Würzburg: Königshausen&Neumann. ISBN: 978-3-8260-4699-5, mehka vezava, 262 strani, 38,00 EUR

Im Mittelpunkt der Dissertation von Nils Bernstein steht die Phraseologie in der modernen Lyrik des österreichischen Autors Ernst Jandl und des chilenischen Autors Nicanor Parra unter literaturwissenschaftlichen und poetologischen Aspekten. Seine Arbeit ist ein Beitrag zur Erforschung der Rolle von Phrasemen in moderner Lyrik.

Nicanor Parra und Ernst Jandl gelten als zwei zentrale Vertreter moderner Lyrik der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in der jeweiligen Literatur ihres Kulturraumes, die Affinitäten zur Avantgarde und zur klassischen Moderne aufweisen. Beide Dichter brechen mit Normen und zielen auf Entautomatisierung eingefahrener Wahrnehmungsweisen.

Unter Phrasemen werden hier graduell feste Mehrwortverbindungen, die teilweise semantisch transformiert wurden, verstanden. Bernstein bevorzugt den Terminus *Phraseologismus* zugunsten des Begriffes *Phrasem*, der sich aber wegen der leichteren internationalen Verwendbarkeit langsam durchzusetzen scheint. Der Gebrauch von Phraseologie wird auf innovative Verfahren lyrischer Produktion hin untersucht. Beide Dichter zeichnet nicht nur hohe Sprachsensibilität, sondern auch ein innovativer Umgang mit dem phraseologischen Sprachmaterial aus. Im Gegensatz zu den existierenden Interpretationsansätzen, die das Phraseologische bei Parra als ein charakteristisches Merkmal und die bei Jandl oft vorkommenden verfremdeten Mehrwortverbindungen als Wortspiele nicht weiter differenzieren, hat die zu rezensierende Arbeit zum Ziel, allgemeingültige Funktionshypothesen über die Verwendung der Phraseme in moderner Lyrik abzuleiten und damit Sprach- und Literaturwissenschaft zusammenzuführen. Durch eine phraseologisch geschulte Lesart wird ein interpretationserweiternder Zugang zu moderner Lyrik mit heuristischem Interesse verschafft.

Nach Vorstellung der Fragestellung und der Forschung über Phraseme in der Literatur sowie bei Jandl und Parra im Kap. 1 folgt ein Überblick über den Stand der phraseologischen Forschung. Dabei geht es zunächst um die Fragen der Terminologie und schließlich der Klassifikation von Phrasemen im Kap. 2. Poetologische Konzepte Jandls „I'm not / a concrete pot“ und Parras ‚Antipoesia‘ sowie Verknüpfungspunkte zwischen zwei Dichtern aus unterschiedlichen Kulturräumen, dem lateinamerikanischen und dem westeuropäischen, die in bibliographischer als auch werkkonzeptioneller Hinsicht nicht zu übersehen sind, sind die weiteren Themen im Kap. 3.

Im Kap. 4 über Wirkungsweisen von Phrasemen in der Lyrik von Jandl und Parra zeigt Nils Bernstein am phraseologischen Sprachmaterial deutlich und anschaulich, wie kontextuelle Verfremdung, Erweiterung und Remotivierung ein sprachkritisches Konzept reflektieren. In den beiden Werken stellt der Autor exemplarisch sieben Wirkungsweisen von Phrasemen fest. Die analysierte themenentfaltende Funktion (Kap. 4.1) veranschaulicht, welchen Reiz Phraseme auf die Autoren ausüben, sodass einzelne Strophen oder ganze Gedichte thematisch von der wörtlichen oder übertragenen Lesart eines Phrasems bestimmt sind. Mittels kommunikativer Phraseme wie Routineformeln (Kap. 4.2) verstoßen die beiden Autoren gegen Normen der Lyrik, wenn z. B. ein Gedicht mit einem für die Ansprache üblichen kommunikativen Phrasem beginnt oder endet. Der Bruch mit lyrischen Konventionen durch den gehäuften Gebrauch von Routineformeln steht laut Bernstein im Zusammenhang mit der Herstellung von Unmittelbarkeit und mündlicher Authentizität durch Phraseme und dient als Annäherung an die Alltagssprache (Kap. 4.3). Die beiden Autoren gleichen sich in der Arbeitsweise, indem sie pragmatisch feste Phraseme in einem neuen Kontext verwenden. Bei Parra dient die Annäherung an die Alltagssprache in erster Linie dem Bruch mit Erwartungshaltungen. Im Kap. 4.4 stellt Bernstein fest, dass Geflügelte Worte religiösen Ursprungs bei den beiden untersuchten Autoren Mittel für die autobiographische Imagination darstellen und in die eigene familiäre Sozialisation eingearbeitet werden. Wenn Phraseme auf ihren Wortinhalt geprüft und remotiviert werden, wird in Parras und Jandls Werken die sprachkritische Methode (Kap. 4.5) demonstriert. Sehr häufig dienen modifizierte Phraseme den vielfältigen Ausformungen des Komischen (Kap.4.6). Die Frage nach phraseologisierbaren Wendungen im Werk der beiden Autoren (Kap. 4.7) beantwortet Bernstein mit der Aufzählung von vier Eigenschaften, die Phraseologisierung beeinflussen: eine breite Rezeption, die Bildhaftigkeit zur Gewährleistung einer geringeren Opazität und erhöhten Motiviertheit, die Gestaltung nach rhetorischen Mustern zur Gewährleistung der Memorierbarkeit sowie die Treffsicherheit und Originalität einer Formulierung, die einen Sachverhalt in konziser Weise ausdrückt. Außer des ersten Kriteriums lassen sich aus der Lyrik von Jandl und Parra zwei zentrale Beispiele finden, für die die oben aufgezählten Kriterien belegbar sind: Jandls Gedicht *lichtung* (Behauptung: »lechts und rinks kann man nicht verwechseln«) und Parras *Artefacto* (Modifikation vom Geflügelten Wort: »La izquierda y la

derecha unidas/ jamás serán vencidas«). Im Kap. 5 folgt eine detaillierte Zusammenfassung mit Ausblick auf weitere wünschenswerte Untersuchungen zu Jandl und Parra. Im Abbildungsverzeichnis im Kap.6 werden fünf Abbildungen hinzugefügt. Das Literaturverzeichnis umfasst 35 Seiten.

Eine große Stärke der Interpretation von Nils Bernstein besteht darin, Erkenntnisse der Phraseologie praktisch, jedoch hochsensibel mit den Poetizitätskonzepten moderner Lyrik systematisch zu verbinden. Es lohnt sich, die Interpretation Bernsteins aufzunehmen und sie an vielen anderen literarischen Werken anzuwenden, aber nicht nur, weil Untersuchungen zum Gebrauch von Phrasemen in moderner Literatur, vor allem in moderner Lyrik, zu den Desiderata der Phraseologieforschung gehören, sondern deshalb, weil das Buch eine Einladung zur Eröffnung weiterer literaturwissenschaftlich relevanter Fragestellungen durch die Augen der phraseologisch geschulten Lesart darstellt.



Daša Stanič

DOI: 10.4312/vestnik.5.301-306

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
 dasa.stanic@ff.uni-lj.si

## **NUOVO MAGARI B2 IN NUOVO MAGARI C1/C2**

De Giuli, A., Guastala C., Naddeo, C. M. (2013) *Nuovo Magari B2*. Firenze: Alma. (128 strani, 16.90 EUR)

De Giuli, A., Guastala C., Naddeo, C. M. (2013) *Nuovo Magari C1/C2*. Firenze: Alma. (288 strani, 24.90 EUR)

Pri glotodidakično ugledni založbi Alma (Firenze), ki že desetetja izdaja številna učna gradiva za poučevanje/učenje italijanščine kot tujega in drugega jezika, je v letošnjem letu izšla nova, prenovljena izdaja učbenika *Magari* z naslovom *NUOVO Magari*,<sup>166</sup> in sicer tokrat kot dva ločena zvezka za dvoje različnih ravni znanja, z naslovoma *NUOVO Magari B2* in *NUOVO Magari C1/C2*. Oba zvezka sta namenjena posameznikom, ki italijanščino že precej dobro obvladajo, in sicer je prvi namenjen za razvijanje oziroma doseganje ravni B2 (glede na *Skupni evropski jezikovni okvir* 2001, slov. izdaja 2011), drugi pa obsega besedila in naloge na ravneh C1 in C2.

Ena vidnejših sprememb letošnje izdaje je tudi sprememba glede določitve ravni, ki naj bi jih učbenik razvijal. Nova verzija, ki se sicer v marsičem razlikuje od starejših, vendar pa ne tematsko, vsebinsko in po težavnosti, je letos označena kot višja raven od obeh starejših izdaj, in sicer od B2 do C2 (starejše izdaje pa od B1 do C1). Nedvomno so k temu doprinesle tako učne izkušnje učiteljev in uporabnikov ter verjetno posledični (sicer vedno težavni) razmislek o tem, kakšno znanje je pravzaprav zajeto v opisnikih SEJO (2001, 2011), italijanščina kot tuji oziroma drugi jezik je namreč glotodidaktično bistveno manj raziskovana in raziskana kot npr. angleščina.

V Sloveniji je učbenik primeren za dvojezično območje slovenske Obale, lektorske vaje na fakulteti<sup>167</sup> ter za nekoliko zahtevnejše tečaje italijanščine na omenjenih ravneh, nenazadnje pa tudi za katerega koli uporabnika, ki ima srednje visoko znanje italijanščine

166 Prva verzija učbenika je izšla leta 2008. Združevala je oba zvezka v enem in je bila namenjena ravnem B1 do C1 po *Skupnem evropskem jezikovnem okvirju*. Druga izdaja je izšla 2010 in je zajemala posebej učbenik in delovni zvezek, namenjena je (bila) prav tako kot prva ravnema B1 do C1 po *Skupnem evropskem jezikovnem okvirju*.

167 Na Filozofski fakulteti UL se starejši verziji učbenika že nekaj let uporabljata pri predmetih *Italijanske lektorske vaje 1* in *Italijanske lektorske vaje 2*.

in ki se želi ob besedilih (ljubitelsko ali poklicno) poučiti o različnih vidikih italijanske družbe. Oba prenovljena dela, ki vključujeta v enem zvezku tako učbeniški del kot razdelek z učnimi nalogami (delovni zvezek), omogočata, da uporabniki razvijajo italijanščino na različnih področjih jezikovnega znanja: urijo bralno in slušno razumevanje, ustno in pisno sporazumevanje, slovnico, besedišče ter se obenem seznanjajo z italijansko kulturo in drugimi pojavi družbene stvarnosti. Oba zvezka imata na novo dodan sklop »attività video«, zvezek za ravni C1/C2 pa tudi dva posebna dodatka (poimenovana »extra«), kjer se dejavnosti in naloge navezujejo na odlomke književnih del nekaterih italijanskih avtorjev.

## VSEBINA IN STRUKTURA GRADIVA

Učbenika NUOVO Magari B1 in NUOVO Magari C1/C2 imata podobno strukturo. Kazalu sledijo učne enote, priloge, razdelek z nalogami ob video posnetkih (ki so sestavni del tega učbeniškega kompleta), sklop z vajami (ki dopolnjujejo učne enote), testi za ponavljanje in utrjevanje, slovnična razlaga obravnavanih vsebin ter rešitve vaj razdelka »delovni zvezek«.

**Kazalo** je pregledno in podrobno: za vsako enoto navede najprej slovnične strukture in temo ozirom besedišče, temu sledita seznama besedil in posnetkov (za bralno in slušno razumevanje) ter navedki glede kulturno civilizacijskih elementov.

Učbenika sestavlja skupaj **21 učnih enot** (v prvem zvezku enote od 1 do 9, v drugem pa od 10 do 21). Vseh enaindvajset enot se deli v **pet tematskih sklopov**, in sicer: geografija, umetnost, zgodovina, družba in jezik. Tematskim sklopom ni namenjen enoten obseg strani: geografiji sta posvečeni dve poglavji (Ue1 in Ue11)<sup>168</sup>, zgodovini tri (Ue4, Ue14, Ue20), družbi štiri (Ue3, Ue7, Ue12 in Ue16), jeziku štiri (Ue8, Ue15, Ue18 in Ue22) ter umetnosti sedem (Ue2, Ue6, Ue9, Ue10, Ue13, Ue17 in Ue19). Vsaka enota je tematsko zaokrožena in vsebinsko povezana v celoto, vključno s ponavljalnimi vajami ter z razdelkom »attività video« (za vsako Ue je na voljo po en krajši posnetek). Tematsko je učbenik pravzaprav bogata knjiga o italijanski sodobnosti, kulturi, zgodovini in geografiji, ki se navezuje tudi na aktualne družbene teme (Ue2 in Ue7), ki od učenca oziroma uporabnike knjige (tj. zainteresiranega posameznika), predpostavlja ne le (s)poznavanje jezika samega po sebi v okviru posamične teme, temveč tudi refleksijo in aktivno sodelovanje v diskusijah.

Največ prostora so avtorji namenili temi »umetnost« (»Arti«), ki pa je v učbeniku zastavljena v širokem pomenu in zajema raznolika besedila: od besedil o največjih italijanskih muzejih, o slikarstvu, filmu, literaturi in sodobni umetnosti, pa vse do razglabljanja o tem, kaj sploh umetnost je.

V primerjavi s starejšo izdajo je največja vsebinska sprememba na področju zgo-

<sup>168</sup> Okrajšava Ue se nanaša na »učno enoto«.

dovinskih tem. V novi verziji so avtorji zamenjali dve Ue s področja bližnje zgodovine oziroma družbene stvarnosti in ju nadomestili z dvema drugima, časovno precej starejšima zgodovinskima temama: tako so Ue4 *Tangentopoli* (v starejših verzijah) zamenjali z Ue4 *Rinascimento*, Ue9 z naslovom *L'era di Berlusconi* pa so nadomestili z Ue10 *Stari Rim*, s čimer so sicer zmanjšali družbeno-aktualni vidik o italijanski družbi, vsekakor pa dodali izjemno pomembni obdobji, ki sta zaznamovali ne le Apeninski polotok, pač pa tudi Sredozemlje in Evropo v celoti. Ostale tematike in vsebinske enote so pri novi izdaji ostale nespremenjene.

**Učne enote** so sestavljene po podobni organizacijski shemi: po uvodni nalogi sledi večinoma besedilo, ki predstavlja osrednji del učne enote ter, ne nujno v omenjenem vrstnem redu, naloge za bralno in slušno razumevanje, slovnične naloge ter naloge za učenje besedišča. Veliko prostora je namenjenega tudi nalogam oziroma spodbudam za govorno in pisno sporazumevanje, deloma tudi v obliki učnih iger (v dvojicah ali v skupinah). Z vsako učno enoto so tematsko povezani tudi ostali deli knjige: »video aktivnosti«, vaje ter predstavitev slovnice.

Na začetku vsake lekcije je »aktivni« **uvod** (»Introduzione«), sestavljen iz ene ali več nalog za učence, večinoma dobro premišljen, saj uporabnika uvede v temo učne enote. Večinoma gre za uvajanje tematike preko izvajanja predhodnega poznavanja teme, marsikdaj pa zahteva od posameznika, da izpostavi tudi svoje mnenje o njej. Naloge uvodnega dela so raznovrstne: služijo za razvijanje slušnega razumevanja (posnetkov dialogov, odlomkov iz filmov, itd.), dodatna vprašanja na tematiko Ue, vprašalniki, dodatna krajša besedila, vaje za dopolnjevanje, aktivnosti za delo v dvojicah, pa tudi naloge ob obravnavanju pesmi in učne igre, redkeje pa slovnične strukture.

Prvemu delu Ue praviloma sledi **besedilo** (ali več krajših besedil iz različnih virov), ki zavzema osrednje mesto učne enote. Besedila so glede na raven in temo dobro izbrana, skoraj vsa so avtentična (le nekatera so delno prilagojena) ter zelo raznovrstna: časopisni članki, intervjuji, biografije, letaki, reklame, odlomki literarnih besedil, itd. Vsa besedila, ki so po navodilih avtorjev namenjena tihemu branju, so izhodišče za spremljajoče aktivnosti in naloge (opisane v nadaljevanju recenzije). Bralnemu razumevanju večinoma sledita tudi »analisi lessicale« in »analisi grammaticale«.

Utrjevanje in učenje **slovnice** je v knjigi zasnovano predvsem tako, da učenci poznajo in opazujejo slovnične strukture, njihove funkcije in rabo v konkretnih (realnih) situacijah (znotraj besedila in dialogov). Učne enote niso sestavljene tako, da bi bila neka slovnična struktura v celoti obravnavana znotraj ene enote, ampak se iste slovnične strukture pojavljajo v različnih enotah, in s tem torej v različnih kontekstih (s čimer je zadoščeno vidiku cikličnosti glede obravnavanja slovničnih struktur). Tako se recimo »sestavljene pogojnik« (ital. *condizionale composto*) obravnava v Ue2 v navezavi z (nestavljene) pogojnikom (ital. *condizionale semplice*), v Ue3 je obravnavana njegova raba za izražanje neuresničljive želje, kasneje se obravnava tudi v okviru sosledice časov

(Ue17) in v pogojnih stavkih (Ue20).

**Besedišče** je obravnavano glede na kontekste (slušnih in bralnih besedil), večinoma se utrjuje z nalogami za njegovo rabo v nalogah, ki razvijajo (pisno in ustno) sporazumevanje. Veliko pozornosti avtorji namenijo tudi frazeološkim enotam, ki so pomemben pokazatelj poznavanja jezika, še posebej na višjih ravneh.

Obravnavanje slovničnih struktur in besedišča v kontekstu, usmerjenost na opazovanje funkcij in pomena znotraj konteksta ter zahteva po aktivnem sodelovanju posameznika, ki utrjuje ali se nadalje uči italijanščine kot tujega/drugega jezika, je zgolj ena od številnih pozitivnih lastnosti učbenika *Nuovo Magari*.

Prednost učbenika so tudi naloge za razvijanje **komunikacijskih spretnosti** v zelo različnih situacijah. Vemo, da je (pisna ali ustna) komunikacija učinkovita še zlasti takrat, ko zmore posameznik v določeni situaciji ustrezno uskladiti jezikovno in kulturno-civilizacijsko znanje. Aktivnosti za razvijanje sporočanja so različno (kognitivno) zahtevne: pri nekaterih je učenec precej voden, drugje je zelo prost. Predvsem drugi zvezek (za ravni C1/C2) vsebuje naloge z oznako »analisi della conversazione« in »analisi del discorso«, ki so namenjene opazovanju in pravilni uporabi intonacije, pavz, naglasov ter besedilnih označevalcev. Uporaba slednjih je pokazatelj dobrega znanja jezika, saj imajo pragmatično vlogo: organizirajo potek diskurza, ga povezujejo, kažejo na odnos do sogovornika, itd. in so kot taki pomemben del vsakdanjega pisnega in ustnega sporazumevanja.

Večina posnetkov, namenjenih **slušnemu in »vizualnemu« razumevanju**, je avtentičnih in zelo raznolikih (radijske oddaje, intervjuji, monologi, odlomki iz filmov, pa tudi pesmi in odlomki dramskih del), mnogi od njih soočijo učenca z različnimi italijanskimi narečji oziroma z narečno izreko. Video posnetki so praviloma izhodišče za niz/e nalog predvsem produktivnega tipa, ki se pridružujejo še ostalim nalogam, namenjenim **pisnemu izražanju** (sicer prisotnimi v vsaki enoti), ob katerih učenci na bolj ali manj voden način pišejo o temi učne enote

V knjigi skoraj ni nalog, ki bi bile namenjene *izključno kulturno civilizacijskim vsebinam* oziroma uravnoteženemu vzgajanju k vrednotam medkulturnosti, saj je ta vidik sam po sebi povezovalna rdeča nit učbenika in z njim so prepletene številne naloge in dejavnosti. Lahko rečemo, da posameznik oziroma učenec *stalno* spoznava (ali utrjuje predhodno poznavanje) kulturno civilizacijskih vsebin, pri čemer je vzgojni vidik impliciten oziroma se razkrije, ko te vidike učenec vključuje v svoje pisno ali ustno sporočanje glede obravnavane teme (pri čemer se pričakuje, da uporablja obravnavane slovnične strukture in besedišče, kar daje temu učbeniku posebno vrednost). Oba učbenika tako delujeta kot celota, skozi katero nas avtorji preko kulturno civilizacijskih aspektov vodijo k učenju jezika in njegovih različnih vidikov in funkcij.

V učbeniku C1/C2 sta tudi dve dodatni lekciji, imenovani »extra 1« in »extra 2«. Gre za učni enoti, ki jih starejši izdaji knjige nista vsebovali in katerih osnovna besedila pred-



stavlja odlomki znanih del italijanskih pisateljev, ki seznanijo študenta s še dodatnimi kulturno civilizacijskimi elementi in služijo za utrjevanje besedišča, slovničnih struktur ter komunikacije.

»Attività video« so tudi novost prenovljene verzije učbenika. Za vsako enoto so na koncu učnih enot prisotne naloge, ki se nanašajo na nek posnetek. Posnetki so različno dolgi (od tri do štirinajst minut) in so, kot besedila in slušni posnetki, avtentični in kot taki predstavljajo dodatno »dodano vrednost« učbenika. Njim namenjene naloge se nanašajo na razvijanje različnih zmožnosti (slušno razumevanje, pisno izražanje, ustno izražanje,...). So obenem značilen in zato odličen »posnetek« italijanske družbe in kulture ter hkrati prikaz uporabe italijanskega jezika, s poudarkom na frazeologiji ter pogovornem jeziku.

V vsaki enoti so umeščene tudi »pillole« in »box informativi«, ki v večini predstavljajo neko dodatno informacijo v zelo zgoščeni obliki. Gre za kratke zgodovinske preglede ali dodatne zanimivosti (biografije avtorjev, katerih odlomki so v knjigi, različne zanimivosti o Italiji, Italijanih in italijanskem jeziku, itd.). Nekateri »box informativi« so namenjeni tudi krajšim razlagam slovnice.

**Delovni zvezek** (v zadnjem delu knjige) ima enako število enot kot učbenik, nudi številne naloge za razvijanje receptivnih in produktivnih znanj (razumevanje in tvorjenje jezika), pri čemer gre večinoma za naloge s primarnim ciljem utrjevanja slovničnih struktur (povsem v ospredju je urjenje rab glagolskih oblik), nalog za utrjevanje besedišča je precej manj. Delovnemu zvezku sledita še dva testa, namenjena lahko tako samopreverjanju kot dodatni ponovitvi snovi.

Na koncu vsakega zvezka sta še razdelka s slovničnimi pregledom in rešitvami nalog (»Grammatica« in »Soluzioni«). V prvem so na kratko razložene slovnične strukture, obravnavane v Ue (vrstni red je glede na Ue v učbeniku) v drugem pa rešitve nalog delovnega zvezka in obeh testov.

Učbenika sta privlačna tudi na pogled in organizacijsko prijazna (tj. pregledna) do uporabnikov. Delujeta kot obsežnejša revija, vsebujeta veliko slikovnega materiala in sta zelo barvita, vendar z nevsiljivim slogom. Preglednost je pomembna odlika, npr. daljša besedila imajo oštevilčene vrstice (kar je v veliko pomoč pri delu v razredu), naloge za dopolnjevanje tabel so smiselno umeščene v Ue, s čimer se zagotavlja učenčevo aktivno sodelovanje tudi pri urejanju snovi, v duhu sistematičnosti in preglednosti.

## ZAKLJUČEK

Omenjena učbenika predstavljata za učitelje italijanščine in za posameznike, ki se italijanščine učijo, izredno dober, pregleden in privlačen pripomoček za poučevanje/učenje italijanščine na ravneh B2 do C1, saj obsega vse tisto, kar naj bi dober učbenik tujega jezika obsegal. Visoko vrednost in uporabnost mu določajo nenehna smiselna prepletenost

oziroma povezanost razvijanja štirih zmožnosti s kulturno civilizacijskimi vsebinami, učenje slovnice in besedišča v kontekstu, poudarek na komunikaciji ter tudi obe novi učni enoti ter dopolnitve v izdaji 2013.

**Nataša Žugelj**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
natasa.zugelj@guest.arnes.si

DOI: 10.4312/vestnik.5.307-308

## **MOJCA JARC: *LE FRANÇAIS POUR LES SCIENCES SOCIALES***

Jarc, Mojca (2013): *LE FRANÇAIS POUR LES SCIENCES SOCIALES I*. Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani. ISBN: 978-961-235-644-6. Mehka vezava, 197 strani, 13 EUR.

Učbenik *Le français pour les sciences sociales* avtorice mag. Mojce Jarc obsega 197 strani. Namenjen je študentom Fakultete za družbene vede, ki že imajo solidno predznanje francoskega jezika.

Členjen je na sedem poglavij:

- Observer la société,
- Observer un pays,
- Observer la langue,
- Observer la population,
- Entre l'identité nationale et la réalité supranationale,
- Observer les réalités européennes,
- Observer la culture.

Teme so izbrane glede na potrebe ciljne publike in pokrivajo področja, na katera bodo študentje lahko naleteli v poklicnem življenju. Vsako od poglavij je smiselno členjeno na manjše enote. Večino le-teh uvaja citat neke znamenite osebnosti, ki vabi k prvem razmisleku o obravnavani tematiki.

Na začetku vsakega od poglavij se uporabnik najprej seznani s cilji, ki jih bo dosegel in si prebere katera znanja in spretnosti bo usvojil, potem ko bo predelal posamezno poglavje.

V vsaki od enot najdemo raznovrstne tipe nalog, ki se opirajo na avtentične dokumente. To so tako članki iz tiskanih in elektronskih medijev, kot odlomki iz priročnikov, slovarjev in uradnih francoskih spletnih strani, pa razno slikovno gradivo in grafi, najdemo pa tudi spletne povezave do videov in spletnih strani. Avtoričina izbira, da uporabnikom ponudi raznovrstna besedila, je vsekakor pohvalna, saj vemo, da taka besedila delujejo motivacijsko in jih odlično pripravijo na besedišče in situacije, s katerimi bodo v francosko govorečem okolju prišli v stik. V vsaki enoti najdemo tudi naloge namenjene osvežitvi nekaterih slovničnih poglavij.

Učbenik pomaga razvijati vse štiri jezikovne zmožnosti. Na prvo mesto se uvrščajo besedila za bralno razumevanje, ki omogočajo izpeljevanje številnih dejavnosti vključno z bogatjenjem besedišča in katerim avtorica namenja še posebej velik poudarek. Naloge bralnega razumevanja so zasnovane od anticipacije in tvorjenja hipotez, preko globalnega razumevanja, pa vse do podrobnega razumevanja besedila.

Slušno razumevanje je v učbeniku podprto z nalogami, ki jih uporabnik rešuje med poslušanjem in po poslušanju posnetkov iz spleta.

Tudi spodbud za pisno sporočanje je dovolj, največkrat se opirajo na odkrivanje raznega pisnega in ustnega gradiva na spletu. Gre tako za produkcije besedil pripovednega tipa kot je pisanje obnove in podobno.

Govorno sporočanje in sporazumevanje temeljita tako na pisnih dokumentih kot video posnetkih, ki služijo za iztočnico za razprave in predstavitve. Od uporabnika zahtevajo sposobnosti analize in sinteze dokumentov.

V učbeniku najdemo tudi nekaj navodil za izvedbo raznih opravil, kot je na primer izvedba ankete in ki temeljijo na sodobnem akcijskem pedagoškem pristopu.

Nasploh se naloge produktivnega tipa nahajajo na koncu posameznih enot, tako da lahko uporabnik pri njih s pridom uporabi predhodno usvojeno besedišče in osveženo slovnično znanje.

Učbenik *Le français pour les sciences sociales* je vsekakor dragocen učni pripomoček za poglobljanje znanja iz francoščine za študente družbenih ved. Ker so posamezna poglavja zasnovana dovolj široko, sovpadajo s podobnimi poglavji v drugih splošnih učbenikih za stopnji B2 in C1 po Evropskem skupnem okviru za jezike. Zahvaljujoč temu dejstvu, bodo marsikaj uporabnega v njem našli tudi drugi uporabniki, ki se francoščine učijo na omenjenih stopnjah.

Meta Lah

DOI: 10.4312/vestnik.5.309-310

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
meta.lah@ff.uni-lj.si

## **MOJCA SCHLAMBERGER BREZAR, GREGOR PERKO, ADRIANA MEZEG: LA SYNTAXE DU FRANÇAIS – APPROCHE CONTRASTIVE**

Mojca Schlamberger Brezar, Gregor Perko, Adriana Mezeg (2013): *La syntaxe du français – approche contrastive*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. ISBN 978-961-237-598-0, mehka vezava, 247 strani, 22,90 €

Učbenik *La syntaxe du français – approche contrastive*, ki so ga napisali avtorji Mojca Schlamberger Brezar, Adriana Mezeg in Gregor Perko, v rokopisu obsega 247 strani.

Tema učbenika je obravnava francoske skladnje. Učbenik obsega tri večje sklope:

- Uvod v skladenjsko analizo: v njem avtorji uvedejo osnovne pojme skladenjske analize;
- Osnovne strukture povedi (Les structures fondamentales de la phrase): vrste povedi, pripovedna poved, vprašalna poved, vzključna poved, zanikanje in poudarjanje);
- Zložena poved (la phrase complexe): sovedje in priredje, podredje; indirektne vprašalne in vzključne povedi; različne vrste odvisnikov: dopolnjevalni, oziralni, prislovni, časovni, namerni, vzročni, posledični, pogojni, dopustni in protivni; stopnjevanje.

Avtorji k obravnavani tematiki pristopajo metodološko ustrezno, saj gredo od preprostega h kompleksnemu oz. od znanega k manj znanemu. Ciljna publika učbenika so zlasti študentje dveh oddelkov Filozofske fakultete, prevajalstva in romanistike, ki osnove skladnje do neke mere že poznajo, potrebujejo pa poglobljen pristop, ki jim bo pomagal strukture bolje uzavestiti. Menim, da bo pristop ustrezen za študente obeh oddelkov; prevajalcem in tistim francistom, ki se bodo ukvarjali s prevajanjem, bo s kontrastivnim pristopom zlasti koristil pri prevajanju; študentom pedagoške smeri pa bo učbenik pomagal podrobneje razumeti slovnična poglavja in jih s tem tudi bolje prenesti učencem ali dijakom v šolah oz. slušateljem v jezikovnih šolah. Učbenik bo primeren tudi za zahtevnejše slušatelje jezikovnih šol, ki se francoščine učijo na visoki stopnji zahtevnosti.

Posamezno poglavje se začne z razlago, ki je pregledno členjena in ponavadi precej obširna. Avtorji učbenika k delu načrtno vpeljejo uporabnika učbenika – posebna ikona študenta opozarja, da bo moral sam nadaljevati z raziskovanjem. Pohvalno je, da je tudi

v tem delu uporabljen kontrastivni pristop in se študente navaja na primerjanje obeh jezikov; sodobni didaktični pristopi tak pristop priporočajo zlasti pri kompleksnejših in težjih poglavjih. Občasno avtorji uporabnika učbenika napotijo tudi k drugim virom, na primer spletnim stranem (npr. navodilo na str. 14).

Razlagi v vsakem poglavju sledijo vaje. Tipologija uporabljenih vaj je pestra, kar je smiselno. Določene vaje – zlasti tiste, ki so namenjene utrjevanju struktur – so precej enostavne, mehanične in spominjajo na strukturalne vaje. Za vajo oblik in pomnjenje so take vaje smiselne. Avtorji uporabijo tudi zahtevnejše vaje, med drugim takšne, pri katerih bo študent moral samostojno napisati celoten odstavek. Tudi pri vajah sledijo načelu od lažjega k težjemu, kar je vsekakor dobro. Zelo všeč sta mi zadnji dve vaji, pri katerih gre za daljša odlomka besedil sodobnih avtorjev, od študentov pa se pričakuje poznavanje in poglobljena analiza vseh usvojenih struktur.

Pozitivno je tudi to, da so v vajah uporabljeni kulturni in civilizacijski elementi (osebe iz književnih del, odlomki teh del, omembe tipične hrane, ipd.). Čeprav učbenik ni namenjen obravnavanju takšnih tem, bodo uporabniki nehote usvojili nekatere izraze; tisti bolj radovedni pa bodo sami raziskovali naprej in poiskali dodatne elemente razlage.

Predloženi učbenik je, po mojem védenju, po učbeniku mag. Elze Jereb, ki je izšel v osemdesetih letih, šele drugi učbenik slovenskih avtorjev, namenjen obravnavi francoske skladnje. Smiselno nadgrajuje določena poglavja Francoske slovnice po naše, ki jo je prav tako napisala E. Jereb. Dejstvo, da so učbenik napisali slovenski avtorji je posebej pomembno, saj so se kot rojeni govorniki slovenščine lahko posvetili tistim poglavjem, ki prav Slovencem v francoščini povzročajo največ težav.

Kar bi se zdelo smiselno dodati, so rešitve nalog – lahko tudi v posebnem snopiču – tako bi bil učbenik uporaben tudi za tiste, ki se francoščine učijo s samostojnim delom.

Iz vsega povedanega sledi, da učbenik *La syntaxe du français – approche contrastive* predstavlja nujno potrebno novost na slovenskem tržišču in bo zelo uporaben za različne vrste publike.

**POROČILA**





**Darja Premrl**

DOI: 10.4312/vestnik.5.313-314

Gimnazija, elektro in pomorska šola Piran  
darjapremrl@gmail.com

**Jana Zidar Forte**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
jana.zidarforte@ff.uni-lj.si

## **POROČILO O DOKTORSKEM SEMINARJU »APPROPRIATION ET TRANSMISSION DES LANGUES ET DES CULTURES DU MONDE«**

Od 20. do 22. septembra 2012 je v Londonu potekal Mednarodni doktorski seminar z naslovom »Appropriation et transmission des langues et des cultures du monde« (Usvajanje in prenašanje jezikov in kultur sveta) in podnaslovom «Au-delà de la compétence linguistique dans un monde globalisé: action, interaction et médiation interculturelle« (Onkraj jezikovne kompetence v globaliziranem svetu: medkulturno udejstvovanje, interakcija in posredovanje), ki sta ga organizirala francoska inštituta PLIDAM (Pluralité des langues et des identités: didactique, acquisitions, médiations, Paris) in INALCO (Institut national des langues et civilisation orientales, Paris) v sodelovanju z ustanovo gostiteljico SOAS (School of Oriental and African Studies, University of London, department of Linguistics, Centre for language Pedagogy).

Na seminarju so doktorski študentje iz devetih držav predstavili teme in področja svojega znanstvenega raziskovanja: učenje in poučevanje tujih jezikov in kultur, jezikovna politika, medkulturna komunikacija, sociologija, socialna antropologija, kontrastivna jezikoslovje, psiholingvistika in sociolingvistika, prevajanje in tolmačenje, leksikografija, terminologija, razvoj digitalnih virov in multimedijskega okolja. Predstavili so bodisi idejne zasnove, delno opravljene raziskave ali doktorske naloge v zaključni fazi. Na seminarju so med 38 mladimi raziskovalci svoje delo predstavile tudi tri doktorske študentke iz Slovenije. Pod mentorstvom Mojce Schlamberger Brezar Nadja Dobnik z Ekonomske fakultete v Ljubljani, ki je pripravila prispevek z naslovom Aperitiv ob koncu obroka – Analiza napak, ki so jih študentje naredili pri prevajanju (Apéritif à la fin du repas – Analyse d'erreurs dans les traductions des étudiants) in Jana Zidar Forte z Oddelka za prevajalstvo Filozofske fakultete v Ljubljani z idejno predstavitevijo raziskave Razvoj strategij simultanege prevajanja pri podiplomskih študentih (Développement des

stratégies d'interprétation simultanée chez les étudiants MA). Pod mentorstvom Mete Lah je Darja Premrl z Oddelka za romanistiko Filozofske fakultete v Ljubljani predstavila raziskavo Vloga učitelja pri motivaciji učencev in dijakov za učenje francoščine v Sloveniji (Le rôle du professeur pour la motivation des élèves pour qu'ils apprennent le français). Predstavitve in razprave so potekale v francoskem in angleškem jeziku.

V okviru seminarja so bila organizirana tudi štiri predavanja priznanih strokovnjakov s širšega jezikoslovnega področja. Claire Kramsch (University California at Berkeley) je predstavila različne pristope k večjezičnim dejavnostim v okviru enojezičnega poučevanja tujega jezika (Multilingual practices for the monolingual foreign language classroom). Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg) je podala svoje razmišljanje o konceptu standardiziranih jezikovnih kompetenc (Beyond standardized competences: which approaches when knowledge and know-how are dissociated?). Jean-Marc Dewaele (Birkbeck, University of London) je pripravil razgibano in hudomušno predavanje o večjezičnosti in čustvih (Multilingualism and emotion), Monika Szirmani z Japonske (Hiroshima International University) pa zanimivo predstavitev o pragmatiki in učenju francoščine z vidika govorcev japonščine (Who is who? Pragmatics and Language Teaching).

Namen seminarja in srečanja doktorskih študentov je bil, da udeleženci spoznajo področja raziskovanja svojih kolegov, ki delujejo v širšem evropskem prostoru, predvsem pa, da dobijo priložnost, da širši strokovni javnosti predstavijo temo, s katero se ukvarjajo, in raziskave, ki so jih naredili ali jih načrtujejo.

Seminar je potekal v več sklopih. Oblikovanih je bilo 10 strokovnih tričlanskih komisij, vsaki od njih pa se je predstavilo od tri do pet študentov. Po zaključku vseh predstavitev so člani komisije podali strokovno mnenje in odprli debato za ostale udeležence v dvorani. Poleg izkušnje javnega akademskega nastopa smo študentje po predstavitvi od priznanih strokovnjakov, raziskovalcev in profesorjev s področja didaktike in tudi od svojih kolegov dobili konstruktivne povratne informacije, komentarje in priporočila glede izvedbe raziskave, pa tudi namige za novo literaturo, kar je dragocena popotnica za dodaten razmislek o nadaljnjem delu. Poleg tega pa je doktorski seminar predstavljal odlično priložnost tudi za neformalno izmenjavo informacij med študenti in mentorji, kar je prav tako dobro za orientacijo in motivacijo pri študiju in raziskovalnem delu.

## Navodila avtorjem

*Vestnik za tuje jezike* je interdisciplinarna znanstvena periodična publikacija, ki objavlja izvirne znanstvene članke, pregledne znanstvene članke in strokovne članke s področja jezikoslovja, književnosti, didaktike tujih jezikov in jezikov stroke. Vsi članki so dvakrat slepo recenzirani. Objavljamo tudi recenzije reprezentativnih del in poročila o odmevnih dogodkih s teh področij.

Prispevki so lahko napisani v slovenščini, angleščini, francoščini, hrvaščini, italijanščini, makedonščini, nemščini, ruščini, srbščini in španščini. Avtorji so sami dolžni poskrbeti za lektoriranje svojih prispevkov.

Poslani naj bodo v formatu .doc ali .rtf, enojni razmik, pisava Time New Roman, velikost, 12. Vsaka prva vrstica odstavka z izjemo prvega odstavka poglavja oziroma razdelka naj bo zamaknjena. Ob avtorjevem imenu in priimku naj bo navedena institucija, ki ji avtor pripada, in njegov elektronski naslov. Prispevke pošljite **do 30. junija** tekočega leta glavni urednici po elektronski pošti na naslov:

meta.lah@guest.arnes.si.

Oziroma na naslov :       Meta Lah  
                                  Filozofska fakulteta  
                                  Oddelek za romanske jezike in književnosti  
                                  Aškerčeva 2  
                                  SI-1000 Ljubljana  
                                  Slovenija

Urednik bo avtorja v najkrajšem možnem času obvestil o ustreznosti prispevka in morebitnih popravkih, spremembah ali dopolnitvah, ki jih je po mnenju recenzentov pred objavo potrebno vnesti. Urednik se z avtorji ne bo spuščal v razpravo o prispevkih, za katere bodo recenzenti ocenili, da niso primerni za objavo.

### Članki

Dolžina članka naj praviloma ne bi presegala 42.000 znakov (skupaj s povzetki in bibliografijo). Članek naj bo opremljen s povzetkom v angleščini (do 150 besed) in petimi ključnimi besedami v slovenščini in angleščini. Če je članek pisan v tujem jeziku, mora imeti tudi povzetek v slovenščini. Članki, pisani v slovenščini, imajo lahko povzetek tudi v tujem jeziku, ki je relevanten za obravnavano problematiko.

### **Recenzije**

Dolžina recenzij naj ne bi presegala 10.000 znakov. Leto izdaje recenziranega dela ne sme biti starejše od 6 let. Poleg avtorja (ali avtorjev oziroma urednikov), polnega naslova, letnice izdaje, mesta in založbe naj avtorji navedejo tudi število strani, ISBN in kataloško oziroma prodajno ceno recenziranega dela.

### **Poročila o dogodkih**

Dolžina poročil naj ne bi presegala 7.000 znakov. Dobrodošle so tudi napovedi prihajajočih dogodkov.

### **Urejanje in način citiranja**

Za podrobnejša navodila o urejanju in načinu citiranja se obrnite na glavno urednico.



Univerza v Ljubljani  
FILOZOFSKA  
FAKULTETA

Letnik: V Številka: 1–2

ISSN: 1855-8453

# VESTNIK ZA TUJE JEZIKE

Ljubljana, 2013