



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

**VESTNIK
ZA TUJE JEZIKE**

Letnik: VI Številka: 1

ISSN: 1855-8453

Ljubljana, 2014

Vestnik za tuje jezike VI/1

ISSN : 1855-8453

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

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

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2014. Vse pravice pridržane.

© University of Ljubljana, Faculty of Arts 2014. 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, Hrvatska
Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Tehnično urejanje in prelom/Graphic design and type setting: 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>Tomislav Frleta</i> : Un essai sur la personne en diachronie : comment la perte de la flexion verbale change le point de vue sur la personne.....	9
<i>Anita Pavić Pintarić</i> : Upwards Intensifiers in the English, German and Croatian Language	31
<i>Mladen Rieger</i> : Prevod na pogled (prima vista) – od popestritve klasičnega pouka prevajanja do lakmusovega papirja za prevajalske probleme.....	49
<i>Ana Zwitter Vitez</i> : Les moyens stratégiques pour prendre la parole en français et en slovène.....	63

Književnost

<i>Patrizia Farinelli</i> : Il novecentismo: »Un'impresa contro il diavolo«. note sul progetto culturale ed estetico bontempelliano.....	81
<i>Ignac Fock</i> : Več kot predgovor: »urednik« <i>Pepite Jiménez</i>	95
<i>Miša Glišič</i> : Die Authentizität in Maja Haderlaps Roman <i>Engel des Vergessens</i>	107

Didaktika

<i>Simona Cajhen</i> : Odnos učiteljev francoščine do poučevanja slovnice	125
<i>Meta Frank</i> : Teorija komunikacijskega tujejezičnega izobraževanja.....	143
<i>Ioana Jieanu</i> : La poésie dans l'apprentissage du roumain langue étrangère	163
<i>Manca Kladnik, Mateja Dagarin Fojkar</i> : Poučevanje angleščine na zgodnji stopnji po metodi Helen Doron	177
<i>Sonia Montero Gálvez</i> : Los números, ¿con o sin artículo?	195
<i>Sabina Mulej, Tanja Županek</i> : Uporaba avtentičnih besedil pri predavanjih in vajah iz tujega strokovnega jezika na tehniških fakultetah.....	211
<i>Andreja Retelj</i> : Pouk nemščine v gimnazijah skozi prizmo metod in pristopov k poučevanju	221

Recenzije, poročila, pogovori

<i>Vesna Kondrič Horvat</i> : „Die Fenster meiner Poesie sind weit geöffnet zur Strasse“. Ein Gespräch mit Roger Perret über seine Anthologie <i>Moderne poesie in der Schweiz</i>	237
<i>Mitja Skubic</i> : Dragocen prispevek k poznavanju kontrastivnosti med romanskim in slovanskim jezikovnim svetom	253
<i>Gemma Santiago Alonso</i> : Pregelj, Barbara: Leo, Leo: priročnik motiviranja branja za šolsko leto 2014/2015	261
<i>Darja Mertelj</i> : <i>Magica Italia</i>	265
<i>Darja Mertelj</i> : <i>Amici d'Italia</i>	273
<i>Darja Mertelj</i> : <i>Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok</i>	279
<i>Daša Stanič</i> : <i>Spazio Italia</i>	283

UVODNIK

Pred vami je nova številka Vestnika za tuje jezike. Tudi tokrat vam ponujamo pester nabor člankov s področja jezikoslovja, književnosti in didaktike tujih jezikov.

V razdelku *Jezikoslovje* boste našli članke z različnih področij in z različnimi tematikami: od diahrone obravnave izgube glagolskega pregibanja, ki jo v svojem članku obravnava Tomislav Frleta do sodobnejših tem, analize govornega diskurza Ane Zwitter Vitez, analize izrazov za izražanje jakosti v treh različnih jezikih Zrinke Frleta in Anite Pavić in prevajalske teme, opisa in razmisleka o metodi prevoda na pogled Mladena Riegerja.

Članki iz razdelka *Književnost* posegajo na področje treh jezikov, italijanščine, nemščine in španščine. Obravnajo avtorje iz različnih časovnih obdobij. Patrizia Farinelli v svojem članku opisuje novecentizem in Bontempellijev pogled na projekt kulturne prenove v začetku 20. stoletja. Tema prispevka Ignaca Focka je roman *Pepita Jiménez*, ki ga je konec 19. stoletja napisal španski pisatelj Juan Valera. Miša Glišič pa analizira roman sodobne koroške pisateljice Maje Haderlap *Angel pozabe*.

Tako kot v preteklih letih je tudi tokrat najbolj zastopan razdelek *Didaktika tujih jezikov*. V njem Simona Cajhen predstavlja odnos učiteljev francoščine do poučevanja slovnice, Meta Frank za slovenski prostor zelo zanimivo teorijo poučevanja tujega jezika Jefima Izrailjeviča Passova, Andreja Retelj pa metode in pristope k poučevanju nemščine na gimnazijah. Bolj praktično so naravnani ostali članki v tem razdelku. Prispevek Sonie Montero Gálvez bo dragocen za učitelje španščine, pa tudi drugih romanskih jezikov, saj se ukvarja z uporabo člena. Sabina Mulej in Tanja Županek pišeta o uporabi avtentičnih besedil pri pouku tujega jezika na fakulteti. Manca Kladnik in Mateja Dagarin Fojkar predstavljata poučevanje angleščine po metodi Helen Doron; članek bo pritegnil predvsem tiste bralce, ki se zanimajo za poučevanje na zgodnji stopnji. Ioana Jieanu pa v prispevku, napisanem v francoščini, opisuje izkušnjo s pisanjem poezije pri pouku tujega jezika in navaja nekaj konkretnih besedil, ki so jih napisali njeni študentje pri učenju romunščine.

Precej obsežen je letos del, namenjen recenzijam in poročilom. Letos prvič objavljamo tudi intervju; pogovor z zelo zanimivim švicarskim avtorjem Rogerjem Perretom, ki ga je v nemščini pripravila Vesna Kondrič Horvat. Gemma Santiago Alonso piše o priročniku, namenjenem motiviranju branja Barbare Pregelj. Darja Mertelj je napisala dve recenziji učbeniških kompletov, namenjenih učenju italijanščine in recenzijo monografije o razvoju osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok, Daša Stanič prav tako recenzijo učbeniškega kompleta za učenje italijanščine, Mitja Skubic pa predstavlja učbenik portugalskega jezika, prvi v slovenskem merilu.

Meta Lah

Oddelek za romanske jezike in književnosti
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

JEZIKOSLOVJE

Tomislav Frleta
Sveučilište u Zadru
tfrleta@unizd.hr

UDK 811.133.1'36-112
DOI: 10.4312/vestnik.6.9-30

UN ESSAI SUR LA PERSONNE EN DIACHRONIE : COMMENT LA PERTE DE LA FLEXION VERBALE CHANGE LE POINT DE VUE SUR LA PERSONNE

1. INTRODUCTION

On peut envisager la notion de *personne* sous de nombreux points de vue : philosophique, sociologique, économique, linguistique, juridique... Les expressions telles que *PC (personal computer)*, *voiture personnelle*, *opinion personnelle*, *personne morale* etc. témoignent de son omniprésence dans différents domaines de la vie humaine. En linguistique on ne manque pas de termes liés à la personne : pronoms personnels, *il im/unipersonnel*, la personne omniprésente, sphère personnelle et autres.

Il n'est presque pas nécessaire de discuter de l'importance de la personne en linguistique. Il suffit de se rappeler le fameux tableau de la prédicativité de Moignet (1981 : 26) et de voir que « le pilier central de l'édifice de la prédicativité » (Ibid. 16) qui est le substantif contient obligatoirement la catégorie de la **personne**. Ainsi, selon Moignet, « la personne est le support de tout l'édifice formel de cette partie de la langue (du substantif, T. F.) » (Ibid. : 17).

Tandis que pour Moignet, le substantif occupe la place centrale de tout système linguistique, pour Tesnière (1988 [1959]), c'est le verbe. Mais leurs positions ne sont pas incompatibles. Dans la phrase *Alfred parle*, Tesnière ne voit pas deux éléments (le nom et le verbe) mais plutôt trois éléments : il introduit le terme de *connexion* qui sert de liaison entre le nom et le verbe. Cette connexion n'est autre que la personne qui se trouve dans le nom et dans le verbe en même temps. Si on change le rang de la personne dans un de ces deux éléments, il faut le changer aussi dans l'autre élément. Ainsi **Alfred parlons*. **Alfred et Pierre parle.*, ne sont pas des phrases attestées.

De ces exemples on peut conclure que ni le nom ni le verbe ne peut se trouver seul au centre du système langagier. Il leur faut la catégorie de la personne.

En ce qui concerne la catégorie de la personne en linguistique au sens plus strict (traditionnel), on peut la trouver dans plusieurs parties de langue : pronom personnel, déterminant possessif¹, pronom possessif, adjectif possessif, verbe et même dans l'article selon

1 On trouve aussi d'autres appellations pour les déterminants possessifs tels que : *article personnel* chez Desseintes (1964) ou *déterminant relationnel* chez Heinz (2003).

certain linguistes (par ex. Guéron, 1983). Nous sommes particulièrement intéressés ici de voir comment, à travers les différentes périodes de la langue française, la catégorie de la personne, contenue dans son système, peut influencer sur la conception de la personne humaine.

2. SPHÈRE PERSONNELLE / INALIÉNABILITÉ

Dans son article de 1926, Bally introduit le terme de *sphère personnelle* et le définit de la manière suivante : « La sphère personnelle comprend, ou peut comprendre, les choses et les êtres associés à une personne d'une façon habituelle, intime, organique (p. ex. le corps et ses parties, les vêtements, la famille, etc.). Tout élément constitutif de la sphère est considéré, non comme une simple propriété, mais comme une partie intégrante de la personne ». (Ibid. 68) Et quelques lignes plus loin il ajoute : « La notion de sphère personnelle est purement subjective; rien n'empêche l'imagination collective d'attribuer au *moi* des choses ayant leur existence propre, ou inversement, de détacher ce qui ne peut réellement en être séparé (...). L'extension de la sphère personnelle est déterminée par les idées traditionnelles de chaque groupe linguistique; ces limites peuvent varier de langue à langue, varier aussi dans une même langue au cours de son évolution. » (Ibid. 68-69).²

Cette définition si vague qu'elle soit renvoie quand même très nettement à la problématique de la conception de la personne dans une société et dans une langue. En d'autres termes elle renvoie indirectement à l'interdépendance des faits inter et extralinguistiques. La conception de la personne dans une société se reflète dans sa langue et la langue par ses mécanismes influe sur la mentalité de cette société.

Aujourd'hui on ne parle plus tellement de la sphère personnelle mais plutôt de l'inaliénabilité (traditionnellement appelée *possession inaliénable*).

L'inaliénabilité est étroitement liée à la conception de la personne dans une société et dans la langue elle se caractérise par l'emploi d'une morphosyntaxe particulière, qui est différente de la morphosyntaxe de la possession. L'inaliénabilité est le rapport établi (déterminé auparavant) entre la personne et certaines notions considérées comme faisant partie de la personne. L'aliénabilité ou la possession est la relation qu'on établit entre la personne et n'importe quel autre concept qui ne fait pas partie de la personne. L'inaliénabilité, tout comme la sphère personnelle, porte sur les parties du corps, vêtements, famille, outils mais aussi sur toute autre notion par laquelle on définit une personne dans une société donnée. Dans certaines langues mélanésiennes, comme le dit Lévy-Bruhl, la notion de la personne embrasse aussi l'ombre, les restes d'aliments, les meubles, les armes, la maison... En grec et en latin la sphère de la personne s'étendait aux armes et à l'équipement (casque, javelot, lance, flèches, bouclier, selle), aux bateaux, aux chevaux, au peuple, même au roi...³

2 Comparer aussi l'article de Lamiroy et Delbecq, « The possessive dative in Romance and Germanic languages » (1998).

3 Cf. Frei, (1939), « Sylvie est jolie des yeux », p. 191

La morphosyntaxe particulière de l'inaliénabilité veut dire qu'il y a des langues qui ont développé des morphèmes particuliers qui signifient « l'inaliénable »⁴, ce qui est un cas assez rare parmi les langues, et qu'il y en a d'autres qui ont développé une syntaxe un peu plus particulière (des constructions applicables seulement aux notions considérées comme inaliénables). Dans les langues indo-européennes et dans les langues romanes surtout, on parle de constructions telles que le datif de l'inaliénabilité (trad. *datif possessif*), l'accusatif de l'inaliénabilité (*double accusatif*) et autres :

1. *Je me lave les mains.* Vs **Je lave mes mains.* Vs *Je lave ma voiture.*
2. *Il m'a pris par la main.* Vs **?Il m'a pris par ma main.*

Autrement dit, l'inaliénable et l'aliénable se différencient dans l'emploi des constructions implicites et explicites. Le datif de l'inaliénabilité représente la construction implicite typique tandis que le déterminant possessif est le signe de l'aliénable.⁵

3. LE LATIN ET LA SPHÈRE PERSONNELLE / L'INALIÉNABLE

Si l'on veut parler de la conception et de l'expression de la personne dans la langue française, il faut faire un pas en arrière et voir comment étaient les choses dans sa langue mère, le latin.

Le latin, à la différence du français, n'employait pas tellement le possessif. Au moins c'est ce qu'on peut conclure des exemples suivants :

Français		Latin
3. <i>Pilate se lava les mains.</i>		3'. <i>Pilatus manos lavavit.</i>
4. <i>Il leva la main en signe de protestation.</i>		4'. <i>In signum interpellationis manum sustulit.</i>
5. <i>Il salua sa mère et son père et se mit en route.</i>		5'. <i>Matre et patre salutato iter ingressus est.</i>
6. <i>Auparavant il parla avec son frère de son départ en France.</i>		6'. <i>Ante hanc rem de profectioe ad Galliam cum fratre locutus est.</i>
7. <i>Il mit son/un pull/T-shirt/tunique et sortit de la/sa chambre.</i>	Vs	7'. <i>Tunicula vestita camera egressus est.</i>
8. <i>Il le saisit par le cou et le jeta au sol.</i>		8'. <i>Faucibus comprehensis ad pavimentum eum iacuit.</i>
9. <i>Il dégaina son épée et lui trancha la gorge.</i>		9'. <i>Gladio e vagina educto iugulum ei praecisit.</i>
10. <i>Il jeta son bouclier à terre et aida son ami à se relever.</i>		10'. <i>Scuto ad pavimentum iacto amico exsurgere succurrit.</i>
11. <i>Il grimpa sur son cheval et partit.</i>		11'. <i>In aequum ascenso iter ingressus est.</i>

4 Les langues telles que le kati (Matasović, 2002) ou le tunica (Benveniste, 1966).

5 Il y a aussi des constructions qui exprimaient l'inaliénabilité mais qui ont disparu au fil de temps: *li fils li roi, l'escu Lancelot*. Herslund (1977) parle de cette construction implicite et l'appelle *construction N1N2*

Lehmann (cf. 2005 : 38-39), en parlant de l'évolution du pronom possessif (déterminant possessif, T. F.), trouve trois façons différentes pour exprimer la possession en latin (au moins en ce qui concerne les notions appartenant à la sphère personnelle) :

A. Le possesseur reste sans expression :

12 a. *optimo iure infringatur aula cineris in caput*

« à juste titre il faudrait casser un pot à cendres dans ta tête » (Pl. Am. 1034d)

12 b. *Leonida, curre obsecro, patrem iuc orato ut ueniat*

« Leonidas, cours s'il te plaît, supplie mon père de venir » (Pl. As. 740)

B. Le possesseur est exprimé au *dativus sympatheticus* ou *possessivus* :

13 a. *capiam coronam mi in caput*

« je me mettrai une couronne (dans la tête) » (Pl. Am. 999)

13 b. *patrem atque matrem uiuerent uellem tibi*

« je souhaiterais que ton père et ta mère étaient encore en vie » (Pl. Poen. 1066)

C. Le possesseur est exprimé par le pronom possessif. Celui-ci est porteur d'emphase et met le possesseur en évidence par rapport à d'autres possesseurs potentiels :

14 a. *em, méum caput contemples, si quidem ex er consultas tua*

« tiens, regarde ma tête, si tu veux des conseils pour ton bien » (Pl. As. 538)

14 b. *immo suom patrem illic perdidit*

« bien au contraire, c'est lui qui a ruiné son propre père » (Pl. Most. 979)

Dans les exemples de Lehmann on peut voir que le type A (le possesseur reste sans expression) ne s'est pas conservé en français et que dans de telles situations le français emploie obligatoirement le déterminant possessif. Lehmann explique le non emploi du possessif dans ces cas par le contexte qui, au moins en latin, renvoie clairement à « ta tête » (ex. 12 a.) et à « mon père » (ex. 12 b.). Dans nos exemples, mentionnés plus haut, il ne s'agit pas du contexte mais nombreux linguistes ici parlent plutôt des noms relationnels. D'après eux, on pourrait classer dans le groupe des noms relationnels les mots suivants de nos exemples : *mains*, *mère*, *père*, *frère*, *épée*, *bouclier*, *cheval* mais aussi *ami*, *pull/T-shirt/tunique* et *chambre*. C'est du moins ce qu'on peut conclure sur base des exemples français où l'on a le déterminant possessif. Ou en d'autres termes, on peut dire que la notion de la personne en latin comprenait les parties du corps, la famille, les vêtements, les armes, l'armure, la maison et les personnes telles que : amis, voisins...

Dans les exemples où en latin on emploie le *dativus possessivus*, en français on a respectivement l'emploi du datif de l'inaliénabilité avec la partie du corps (ex. 13 a.) et le déterminant possessif avec les termes de parenté (ex. 13 b.)

Dans les exemples 14 a. et b., les deux langues emploient le possessif.⁶

6 Certes, il y a d'autres façons d'exprimer la relation entre la personne et les notions qui s'y rattachent normalement comme : *Mihi nome est...* (« Mon nom est... ») ou *Mihi sunt capilli nigri*. (« J'ai les cheveux noirs »). De même, il faudrait mieux analyser la tournure avec le datif de l'inaliénabilité en français qui ne s'employait pas en latin : *Il se lave les mains* « Manus lavat ». Dans l'exemple 13 b. le *dativus possessivus* a été employé à cause de la préposition

Lehmann (2005 : 39) ajoute « Tandis que toutes les occurrences du pronom possessif chez les dénominations de parties du corps sont emphatiques, chez les termes de parenté on peut trouver plus d'exemples » comme c'est le cas en 14. b.

15. ubi amans adulescens scortum liberet clam suom patrem
« où le jeune amant rachète sa maîtresse dans le dos de son père » (Pl. Cap. 1032)

Selon Lehmann (cf. 2005 :43-45), le possessif ne s'emploie pas avec les noms relationnels sauf si l'on veut mettre en relief le rapport entre le possesseur et sa partie du corps ou un des membres de sa famille.⁷ En d'autres termes, le possessif n'est employé que dans le cas de l'emphase ou si le contexte ne suffit pas pour l'identification du possesseur. Il conclut que cette caractéristique⁸ du latin (et d'autres langues indo-européennes) est un principe syntaxique hérité du proto-indo-européen.

4. L'ANCIEN FRANÇAIS ET LA SPHÈRE PERSONNELLE / L'INALIÉNABLE

« When we come to the period of Old French, we find that the use of the Poss.⁹ (Possessive, T. F.) has increased a hundred-fold.¹⁰ », dit A. G. Hatcher dans son article « Il tend les mains vs. il tend ses mains » et fournit les exemples suivants : *baisser, torner sun chef; torner sun vis, sa teste; ancliner sa chiere; tendre ses braz...* (1944 :477-479):

16. Dunc met **sa** main en sa chalce vermeille,
Si traist defors un enseigne de paille
Ch. de Wilalme 316-7 (cité d'après Hatcher, 1944 :479)
17. Mes sire Yvains, et par le frein
Menoit le cheval an **sa** main
Por ce que il li voloît randre
Yv. 2269-70 (cité d'après Hatcher, 1944 :479)
18. Li empereres tent (...) **ses** mains vers Deu,
Baisset **sun** chef, si cumencet a penser.¹¹
Ch. de Roland 137-8

in, et dans l'exemple *Mihi nome est...* le nom qui représente une notion inaliénable se trouve en position du sujet. De même pour l'exemple 13 b.

⁷ « le pronom possessif est généralement absent des substantifs relationnels et il est employé, avec eux, pour l'emphase. » (Lehmann, 2005:43)

⁸ L'absence étendue du pronom possessif des substantifs relationnels.

⁹ Avec les noms appartenant au groupe de parties du corps. (T. F.)

¹⁰ Trad. (T. F.) « Quand on arrive à la période de l'Ancien français, on constate que l'emploi du possessif augmente énormément » (par rapport au latin (T. F.))

¹¹ Traduction en français moderne (G. Moignet, *La chanson de Roland*, Univers des lettres/Bordas):

« L'empereur tend les mains vers Dieu,
il baisse la tête, il commence à méditer. »

19. Li empereres en tint **sun** chef enclin¹²
Ch. de Roland 139

Sa constatation n'est que partiellement acceptée par les historiens du français. Dans les grammaires de l'ancien français on ne parle pas souvent de l'alternance entre l'article et le possessif employés avec les parties du corps ou les termes de parenté. Ce n'est que dans le *Manuel du français du moyen âge (Syntaxe de l'ancien français)* de Ph. Ménard qu'on peut trouver une confirmation partielle pour la constatation de Hatcher.¹³ Mais pour Ménard, l'emploi du possessif avec les parties du corps n'est qu'une des particularités de l'ancien français : « Pour les parties du corps humain où le rapport de possession est suffisamment clair, alors que le FM se contente de l'article défini, l'AF emploie parfois l'adjectif possessif.

Tendi sa main. (Chanson de Guillaume, 1166)

«Il tend la main.» »

Il faut noter que là où Ménard parle plutôt d'une des particularités de l'ancien français, Hatcher voit une norme dans l'usage du possessif,

« In Old French the procedure of alternation between the two constructions¹⁴ was, from the point of view of distribution, exactly the reverse of that which prevails today: in the older language the norm was the Possessive. » (Hatcher, 1944a:477).¹⁵

En outre, Hatcher croit à une alternance entre l'emploi et le non emploi du possessif avec les parties du corps, qui change régulièrement d'une époque de la langue à l'autre¹⁶ :

« If we go back still farther to Latin, we find again a different situation: In the Classical language and even with Plautus the Poss. was almost unknown. And, if we *could* go back to pre-historic Latin, it is quite likely that we would find that the Poss. was the original construction » (ibid. 477).¹⁷

Revenons pour l'instant encore une fois sur la thèse de Lehmann (2005) dans son article sur l'évolution du pronom possessif. Selon lui, le passage du latin au français (et en

12 Traduction en français moderne (G. Moignet, *La chanson de Roland*, Univers des lettres/Bordas) :
 « L'empereur tient la tête inclinée. »

13 Comparer aussi Brunot (1953:152-155).

14 Avec le possessif ou avec l'article défini (T. F.).

15 Trad. (T. F.) « En Ancien français la procédure de l'alternance entre les deux constructions, du point de vue de la distribution, était exactement l'inverse de la procédure actuelle : dans la période de l'Ancien français la norme était le possessif. »

16 Comparer quand même ce que Lehmann (2005) dit à propos du possessif en proto-indo-européen.

17 Trad. (T. F.) « Si nous remontons encore plus loin, jusqu'au latin, la situation est encore différente: dans la langue classique, même chez Plaute, le possessif était presque inconnu. Si nous pouvions remonter au latin préhistorique, nous constaterions très vraisemblablement que le possessif était la construction d'origine. »

général aux langues romanes), c'est-à-dire de l'époque « sans » à l'époque « avec » possessif, se caractérise par la simple grammaticalisation de l'emploi du pronom possessif. L'emphase du pronom possessif latin se perd, il devient plutôt neutre et on l'emploie de plus en plus dans les relations possessives prototypiques.¹⁸ Si l'on veut insister sur l'emphase, il faut employer l'adjectif *propre* (lat. *proprius*). La neutralisation du possessif, selon Lehmann, a pour conséquence la diminution de l'emploi du datif possessif et l'emploi régulier du pronom possessif dans les relations mentionnées plus haut, ce qui apparaît plus clairement dans les constructions avec les termes de parenté. Dans une certaine mesure, ici coïncident les thèses de Hatcher et de Lehmann, du moins en ce qui concerne la norme et l'emploi du possessif avec les termes de parenté (cf. Lehmann : 45-46).

Ajoutons quand même que Lehmann ne mentionne presque pas l'emploi du datif de l'inaliénabilité avec les parties du corps. Sa seule remarque se trouve dans la note en bas de page : « Pour les parties du corps, par contre, on dit en français (...) encore aujourd'hui comme en latin : *baisser les yeux, se casser la jambe.* » (Ibid. 46)

Notons encore une fois qu'il faudrait mieux analyser la construction avec le datif de l'inaliénabilité en ancien français et surtout qu'il faudrait voir quand elle apparaît pour la première fois dans les textes du Moyen Âge et avec quels concepts. Et encore une remarque en passant, en latin on dit *pedem frangere* (**sans** le pronom réfléchi).

Il faut évoquer ici encore une théorie sur l'emploi de l'article et du possessif en français, celle d'André Rocchetti. En comparant l'évolution de l'article et son emploi avec les concepts de la sphère personnelle en français et en italien, Rocchetti indique, à juste titre, que la personne se trouvant dans le verbe et dans le nom, y joue le rôle principal. La présence de la personne dans le verbe italien et la perte de la personne dans le verbe français (dans les trois premiers rangs du singulier) déterminent la différence principale dans l'emploi de l'article ou du possessif avec des différents concepts.

D'une part, le nom français est devenu « Notion pure, détachée de toute fonction, dégagée de tout lien avec la personne et indépendante de toute quantité » (1987:124) tandis que l'italien a partiellement conservé les catégories qui se trouvaient dans le nom latin. C'est ce qui permet de dire en italien : *Gli è morto il padre*, une construction dans laquelle en français on doit obligatoirement employer le possessif: *Son père est mort.* (**Il lui est mort le père.*)¹⁹

D'autre part, la personne se trouvant dans la flexion verbale « suggère tout un ensemble de choses qui lui sont normalement attribuées: aliments, habits, logement, parents proches, outils, instruments, moyens de locomotions, etc. Ces choses ou ces êtres sont en quelque sorte prédéterminés par leur appartenance à la sphère de la personne. » (Rocchetti, 1987:125)

18 D'après les exemples de Lehmann il est évident que la relation possessive prototypique comprend les parties du corps et les termes de parenté.

19 Pourtant il existe une expression semblable mais archaïque: *Il lui est né le fils/la fille.*

L'italien en tant que langue qui a conservé la personne dans la conjugaison n'a pas besoin d'employer le possessif dans nos exemples (5, 6, 7, 9, 10, 11) :

Français		Italien
5. <i>Il salua sa mère et son père et se mit en route.</i>	Vs.	5". <i>Salutò la madre ed il padre e partì.</i>
6. <i>Auparavant il parla avec son frère de son départ en France.</i>		6". <i>Prima di ciò, parlò con il fratello della partenza per la Francia.</i>
7. <i>Il mit son/un pull/T-shirt/tunique et sortit de la/sa chambre.</i>		7". <i>Indossò la maglietta e uscì dalla stanza.</i>
9. <i>Il dégaina son épée et lui trancha la gorge.</i>		9". <i>Estrasse la spada e gli tagliò la testa.</i>
10. <i>Il jeta son bouclier à terre et aida son ami à se relever.</i>		10". <i>Lasciò cadere lo scudo [a terra] ed aiutò l'amico ad alzarsi.</i>
11. <i>Il grimpa sur son cheval et partit.</i>		11". <i>Montò a cavallo e andò via.</i>

5. LA PERTE DE LA FLEXION VERBALE EN ANCIEN FRANÇAIS ET SES CONSÉQUENCES POUR LA SPHÈRE PERSONNELLE

On peut décrire la phase de l'ancien français comme une période mixte au moins en ce qui concerne l'alternance dans l'emploi du possessif et de l'article défini avec les concepts appartenant à la sphère personnelle ou inaliénables. On peut trouver les mêmes concepts dans des constructions identiques où les concepts inaliénables sont tantôt employés avec le possessif tantôt sans lui. De même il y a des cas où des concepts considérés aujourd'hui comme aliénables apparaissent soit avec soit sans possessif.

Comparons les exemples suivants :²⁰

Article		Possessif
20. Quant le vit Guenes, mist la main a l'espee <i>Ch. de Roland 443</i>	Vs.	21. Li arcevesque ne poet muer n'en plurt, Lievet sa main , fait sa b[en]jeiçun <i>Ch. de Roland 2193-4</i>
22. Pur ses pecchez Deu (reclimet) en puroffrid lo guant . ²⁰ <i>Ch. de Roland 2365</i>		23. Si l'en enveiet sun bastun e sun guant . <i>Ch. de Roland 2727</i>
24. Quant l'oït Guenes, l'espee en ad branlie; <i>Ch. de Roland 499</i>		25. Desuz lui met s'espee e l'olifan <i>Ch. de Roland 2359</i>

La question centrale est de voir pourquoi et comment on est arrivé à l'emploi du possessif avec les inaliénables, c'est-à-dire avec les noms qui en latin ont été employés sans possessif, et qui sont considérés comme appartenant à la sphère personnelle. Ce moment

²⁰ Traduction en français moderne (G. Moignet, La chanson de Roland, Univers des lettres/Bordas):
« pour ses péchés il tend vers Dieu son gant. »

nous paraît très important non seulement pour l'explication de l'emploi du possessif avec différents concepts (peu importe s'ils appartiennent ou pas à la sphère personnelle) mais aussi pour la catégorie de la personne en général ainsi que pour le système du pronom personnel en particulier.

On sait que la période de l'ancien français est une période de bouleversement dans le système du français. D'une part, on a des changements sur le plan nominal : la déclinaison est en train de disparaître, le nom devient une notion pure (Rocchetti), on assiste à l'apparition de l'article, on introduit le possessif avec les noms inaliénables... D'autre part, sur le plan verbal, on rencontre aussi des changements significatifs. La conjugaison se perd (partiellement), ce qui a pour conséquence directe l'introduction obligatoire et systématique du pronom personnel détaché et antéposé au verbe.

Cela peut sembler étrange, mais pour les concepts inaliénables, l'étude de la personne du verbe est plus importante que l'étude de la personne dans le nom. En effet le nom garde la catégorie de la (troisième) personne tandis que le verbe la perd.

Revol dit que « L'étude des désinences de l'indicatif présent est essentielle pour l'ensemble du système morphologique du verbe » (2005 : 125). Nous sommes tout à fait d'accord avec son avis sauf que nous l'élargissons aussi à l'étude de la personne.

La différence entre les trois premières personnes du singulier dans tous les groupes verbaux disparaît et le système verbal commence à perdre en clarté (au moins à l'oral). De l'importance de ce fait témoignent les phrases suivantes : « Les désinences s'étaient bien conservées jusqu'à la fin du XIII^e siècle parce que leur fonction informative était importante dans une langue, où la présence du pronom personnel n'était pas obligatoire. Aujourd'hui, de nombreuses formes d'indicatif présent sont confondues à l'oral... mais la présence du pronom, de plus en plus systématique à partir du XIII^e siècle, vient compenser cette faiblesse du système. » (Revol, 2005 : 127-128)

Le *-s* de la première personne et le *-t* de la troisième personne se trouvent sporadiquement dans les textes du XII^e et du XIII^e siècle mais dès ce temps-là elles ne sont plus prononcées et sont en train de disparaître. Le *-s* final de la deuxième personne ne s'est conservé que dans la graphie.

Tout cela fait que le système devient de moins en moins compréhensible et la nouvelle situation force le système à réagir. Le remède est vite trouvé. Et il est bien logique. A la disparition de la personne de la conjugaison verbale du présent de l'indicatif (les trois premières personnes) la langue « répond » par l'introduction obligatoire du pronom personnel qui au fur et à mesure devient la partie obligatoire du syntagme verbal.

Mais le processus ne s'arrête pas là. Il serait faux de conclure simplement que l'introduction du pronom personnel et son emploi obligatoire devant le verbe signifient la fin des changements dans le système verbal qui concernent la personne et le pronom personnel.

En effet, il y a une très grande différence entre la personne conservée dans la désinence du verbe et celle qui en est détachée.

Le verbe exprime une action ou un procès. C'est ce qui se trouve dans son radical. Dans sa désinence se trouve l'indication du temps et de la personne. Le français garde cette indication pour tous les temps sauf pour l'indicatif du présent. En effet, cette action se déroule au moment de la parole, et pour cela elle est immédiatement reconnue comme actuelle, c'est-à-dire comme faisant partie du (temps) présent. Pourtant la perte de la personne doit être « compensée ».

La connexion entre le verbe et la personne dans une forme synthétique fait de cette personne un actant agissant, participant immédiatement à l'action exprimée par le verbe. Ce fait lui donne la possibilité d'agir et d'élargir son influence sur son entourage. C'est pour cette raison que le latin n'avait besoin ni du pronom personnel (pour indiquer qui exerce l'action), ni non plus du déterminant possessif (pour indiquer à qui appartient l'objet se trouvant dans la phrase). Rappelons que plus ou moins la même chose vaut pour l'italien (comp. plus haut la citation de Rocchetti sur les aliments, habits, logement, parents proches...).

Reprenons encore une fois nos exemples n° 5 et 10 :

Français		Latin	Italien
5. <i>Il salua sa mère et son père et se mit en route.</i>	Vs	5'. <i>Matre et patre salutato iter ingressus est.</i>	5". <i>Salutò la madre ed il padre e partì.</i>
10. <i>Il jeta son bouclier à terre et aida son ami à se relever.</i>		10'. <i>Scuto ad pavimentum iacto amico exurgere succurrit.</i>	10". <i>Lasciò cadere lo scudo [a terra] ed aiutò l'amico ad alzarsi.</i>

La personne dans le verbe (appelons-la *la personne intraverbale*) indique immédiatement qui est le porteur de l'action exprimée par le verbe. A la différence de cette personne intraverbale, la personne détachée du verbe (*la personne extraverbale*) doit indiquer explicitement qui est porteur de l'action, et en plus, elle doit lier cette personne avec le verbe.²¹ Elle fait une (ou même deux) action en plus par rapport à la personne intraverbale. Cette caractéristique affaiblit son impact et son influence sur son entourage, et elle devient une sorte de personne non-expressive. Cette personne non-expressive est liée à la fonction de représentation du porteur de l'action du verbe. Elle n'a pas ni l'autonomie ni le pouvoir qu'avait la personne intraverbale. Sa capacité d'influer sur son entourage se perd dans le processus de rattachement au verbe, et elle devient tellement faible qu'il faut introduire des éléments explicites (le déterminant possessif) pour indiquer à qui appartient l'objet de la phrase, même s'il n'y a qu'une seule personne dans la phrase. Il faut renforcer cette personne affaiblie suite à la perte de la flexion verbale, par l'introduction du possessif qui conserve la catégorie de la personne :

21 Comp. l'exemple *Alfred parle. vs *Alfred parlons.* ou pour mieux visualiser la problématique de la personne, changeons le nom par le pronom : *Il parle. vs *Ils parlons.*

26. Par amistiet l'en baisat en la buche,
Si l'en dunat s'espee e s'escarbuncle.
Ch. de Roland 1530-1
27. Sur l'erbe verte s'i est culcet adenz,
Desuz lui met s'espee e l'olifan;
Ch. de Roland 2358-9

Pourquoi, alors, n'y a-t-il pas de possessif avec les parties du corps ?

Avec les parties du corps la situation est juste un peu différente. Au début de ces changements sur le plan verbal on a commencé à employer les possessifs avec les parties du corps (d'où le « hundred-fold » de Hatcher). Brunot dit que : « En a. f. on trouve le plus souvent le possessif à sa place normale... Toutefois l'article était déjà commun avec les noms des parties du corps... La différence entre article et possessif est si faible qu'on les voit alterner... Desuz **le frunt** li buillit la cervelle... Desur **sun piz**... » (1953 : 153-154)²².

Dans un certain sens, le système devient instable car il autorise deux possibilités : l'article ou/et le déterminant possessif avec les parties du corps. D'un côté, le verbe perd la personne dans la conjugaison et on commence à introduire le possessif (pour renforcer la personne affaiblie) comme le signe normal de la possession, mais de l'autre côté, les parties du corps **sont la personne**. D'où la confusion et l'alternance entre l'article et le possessif avec les parties du corps en ancien français. Il se posait la question s'il fallait employer un élément explicite comme le possessif pour marquer le rapport entre la personne et ses parties. Rappelons ici les paroles de Lévy-Bruhl qui dit : « Quand je parle de ma tête, je ne veux pas dire qu'elle est à moi, mais qu'elle est moi. » (1916 : 98). Les parties du corps ont en eux-mêmes la prédétermination naturelle d'être inaliénables. C'est notre conception de la personne, née avec ses parties du corps. Ce fait a été décisif et les parties du corps²³ sont restées le seul concept avec lequel on n'employait normalement pas le possessif.

Donc, la personne intraverbale exerce plus facilement une influence sur son entourage (sur sa sphère personnelle) tandis que la personne extraverbale est moins forte et perd sa force en se rattachant au verbe. Son premier rôle est d'indiquer le lien avec verbe.

C'est pour cette raison que la personne extraverbale ne peut influencer que sur les parties du corps. Elle est affaiblie de telle façon, que pour tous les autres concepts, il faut renforcer l'influence de la personne en introduisant le déterminant possessif (élément explicite de la possession) pour qu'il rétablisse la relation entre le possesseur et le possédé.

Tout ce bouleversement sur le plan verbal, personnel et pronominal perdure jusqu'à plus ou moins la fin du XIII^e siècle quand on arrive au moyen français, une période de relative stabilisation.

22 Voir aussi les exemples 20 et 21.

23 Et d'autres concepts considérés comme faisant partie intégrante de la personne: *vie, idées, voix, température...*

6. LE MOYEN FRANÇAIS, LE FRANÇAIS CLASSIQUE ET LA SPHÈRE PERSONNELLE / L'INALIÉNABLE : VERS UNE STABILISATION ?

On sait que la langue change perpétuellement et que d'un point de vue diachronique on peut toujours parler d'une phase de la langue (qui change). Pendant la période du moyen français, on favorise la fixation du pronom sujet, on remplace le CR *li* par *lui*, on substitue aux possessifs féminins non expressifs *m'*, *t'*, *s'* devant une voyelle les formes masculines *mon*, *ton*, *son*, on « rationalise » le marquage désinentiel : on a quatre formes pour les verbes du premier groupe...

Bien que la situation en moyen français ne soit pas encore complètement stabilisée, on voit, quand même, une tendance vers la normalisation de l'emploi de l'article et du possessif dans les syntagmes avec les parties du corps. Dans de telles situations on commence à préférer l'article.

28. L'infante.

Mets **la** main sur mon cœur, (Corneille, *Le Cid*: I,2)

29. Don Rodrigue.

Cette ardeur que dans **les** yeux je porte, sais-tu que c'est son sang ? Le sais-tu ? (Corneille, *Le Cid* : II,2)

30. Félix

Donne **la** main, Pauline. (Corneille, *Polyeucte*, VI)

C'est l'époque où les premières règles commencent à apparaître. Il faut passer la Manche pour lire dans la grammaire de John Palsgrave (*L'esclaircissement de la Langue Françoise*, 1530) une règle sur l'emploi de l'article avec les parties du corps : «For where as we (les anglophones, T. F.) say: he hurteth my hande; I cut my finger; she dyd put out her eie; they (les francophones, T. F.) say: he me hurteth the hande; I me cut the finger; she her dyd put out the eie.» (cité d'après Spanoghe, 1995 : 73).²⁴

Il est clair que l'auteur explique la différence dans l'emploi de l'article devant une partie du corps en français et l'emploi obligatoire du possessif dans les mêmes situations en anglais.

En France, il faut attendre l'œuvre posthume de Vaugelas, *Nouvelles remarques de M. de Vaugelas sur la langue françoise* (1690), pour indiquer que le possessif dans le syntagme avec une partie du corps « est mal parler » : « *Un loup enleva un enfant sans entamer sa peau*. Je dis que c'est mal parler, & qu'il faut dire *Un loup enleva un enfant sans luy entamer la peau*. » (cité d'après Heinz, 2003 : 74). Un peu plus loin quand il s'agit des habits on lit : « *Un loup enleva un enfant sans luy entamer la peau & sans déchirer*

24 La règle de Palsgrave: „**Regula prima**: Whan we expresse dymynisshyng or hurting or generally any acte to be done to any parte of a man or beestees body, in all such sentences, they resolve the pronoune deryvatyve in to his primytyve, usynge the article **le** int he place where the pronounerederyvatyve was used in our tonge... *The hangman dyd fyrst bynde his eyes and after dyd cutte of his heed: le bourreau primier luy benda les yeulx et puis luy couppa la teste*“ (cité d'après Spanoghe, 1995 : 73).

ses habits, & non-pas sans luy déchirer les habits. » L'explication qui suit (qu'*habits* n'est point équivoque et qu'il ne convient qu'à *l'enfant*) nous paraît quand même un peu superficielle. Même si on passe très souvent sous silence que l'emploi du possessif avec les concepts autres que les parties du corps devient la règle, il faut mentionner ici que la tournure *se déchirer les habits* ne se dit pas même si le contexte n'est pas moins clair comme le disait Vaugelas. En effet, la tendance était de ne pas employer le datif de l'inaliénabilité (qui est une sorte d'adaptation du *dativus possessivus* latin en ancien français) avec les vêtements. Le datif de l'inaliénabilité paraît comme une certaine réinvention de la réflexivité avec les parties du corps. En outre, la forme réfléchie avec les vêtements a été très rare en ancien français. On trouve le plus souvent les exemples de type :

31. Fiert l'amiraill de l'espee de France,
L'elme li freint o li gemme reflambent,
[T]renchet la teste pur la cervele espandre
Ch. de Roland 3615-7

Après la période du moyen français, et du français classique surtout, on aura d'une part une quasi stabilisation de l'emploi de l'article avec les parties du corps, du moins en ce qui concerne la norme. Mais d'autre part, il semble que les auteurs classiques ont eu un goût particulier pour le possessif. Dans deux éditions du *Bon Usage* (10^e et 13^e) on trouve des exemples : *Il frotte SES mains* (La Bruyère); *Il étend SES bras* (Diderot); *J'ay beau froter MON front, j'ay beau mordre MES doigts* (Boileau). Tandis que dans la 13^e édition on ne trouve aucune explication, dans la 10^e édition on explique ce phénomène par la volonté de souligner la personnalisation de celui dont il s'agit (LBU¹⁰ : §427 a) Remarque).

Selon Brunot (1953 : 154) « Autour de 1600, l'usage normal était déjà de considérer l'article comme suffisant quand il s'agissait des diverses parties du corps ». Pourtant le goût pour le possessif chez les classiques est, selon lui, la conséquence de la non publication du dudit livre de Vaugelas²⁵ et l'ignorance des règles rigides proscrites par les grammairiens du XVII^e siècle (ou la résistance à celles-ci).

Pourtant, on stabilise par ailleurs l'emploi du possessif avec tous les autres concepts qui jadis faisaient partie de la sphère personnelle :

32. Jean Lyon tout premier, monté sur un cheval morel; et mit tantôt pied à terre, et prit **sa hache** en sa main. (Jehan Froissart, *Chroniques*, Livre Second, chapitre LVI)
33. Parquoy le serviteur desguaina **son espée** et... (Plutarque, *Antonius*, p. 415, trad. par Jacques Amyot)
et on trouve rarement des exemples de type
34. Quant l'oït Guenes, l'espee en ad branlie;
Ch. de Roland 499

25 Qui n'est apparu que 40 ans après sa mort.

7. LE FRANÇAIS MODERNE ET LA SPHÈRE PERSONNELLE / L'INALIÉNABILITÉ

Quand on vient à la période du français moderne, on trouve une grande quantité de règles sur l'emploi de l'article ou du possessif avec les parties du corps (et les facultés de l'esprit). De nouveau, on ne trouve pas de règles qui concernent les autres concepts. On sous-entend, paraît-il, qu'il faut les employer avec le possessif.

Ces règles sont trop nombreuses pour qu'on les énumère ici mais mentionnons seulement que Sandfeld (1965) dans sa *Syntaxe du français contemporain* cite 5 règles principales qui se divisent en plusieurs sous règles. Hatcher (1944) parle de 6 types de phrases où l'on peut employer soit l'article soit le possessif. Brunot (1953 [1926]) y consacre un chapitre, Heinz (2003) plusieurs chapitres, Spanoghe (1995) le livre entier.

Soulignons quand même que les linguistes citent souvent une différence cruciale dans l'emploi de l'article et du possessif avec les parties du corps : l'article est le signe du neutre (normal), le possessif est le signe de l'emphase. Cette différence correspond presque tout à fait à la thèse de Lehmann pour l'emploi du possessif avec les termes de l'inaliénabilité en latin.

Pourtant il est très difficile de donner une règle pertinente puisqu'il semble que dans de nombreuses situations l'emploi dépende du goût de l'auteur/locuteur ou des raisons pragmo-sémantiques. Heinz (2003 :103) trouve six façons différentes pour dire une seule chose²⁶ :

35.

- a) croiser les bras sur sa poitrine
- b) croiser ses bras sur sa poitrine
- c) croiser les bras sur la poitrine
- d) croiser ses bras sur la poitrine
- e) se croiser les bras sur la poitrine
- f) se croiser les bras sur sa poitrine

Les explications sont souvent de type : « Le geste est décrit comme une attitude... le mouvement n'a que peu d'importance... Les gestes sont présentés comme figés... 'sa poitrine' est alors ressenti comme pléonastique... les deux parties du corps impliquées dans le geste sont estompées... »

A côté de ces raisons Brunot voit encore « les caprices de langue : j'y perdrai la vie, la raison ; j'y perdrai mes cheveux » ainsi qu'un usage libre d'écrivains : « Ainsi Lamartine a écrit : La biche impatiente au vent tendait sa tête » (1953 :155). Hatcher parle d'une affinité particulière pour l'article ou pour le possessif chez certains auteurs : « Indeed this author [Martin du Gard] seems to have a particular affinity for the article, as Flaubert had for the Poss. » (1944 :471-472, note 19).²⁷

26 Ses exemples sont tirés de la base FRANTEXT.

27 Trad. (T. F.) « En effet, il semble que cet auteur (Martin du Gard) avait le goût de l'article, tout comme Flaubert avait celui du possessif. »

On peut ajouter ici aussi que les traductions des textes peuvent varier d'un traducteur à l'autre (ou peut-être d'un siècle à l'autre). Ainsi dans la traduction de *La Bible (Le Nouveau Testament)* de Martin (1744) on trouve que :

36. Pilate... prit de l'eau, et lava ses mains... (Mathieu 27:24)

tandis que dans les traductions de Darby (1859) et de Louis Segond (1910) on trouve que:

37. Pilate... prit de l'eau, se lava les mains... (Mathieu 27:24)

On voit que les traductions plus récentes (Darby XIX^e siècle, Louis Segond XX^e siècle) sont plus conformes aux règles prescrites par les grammairiens sur l'emploi du datif de l'inaliénabilité avec les parties du corps, et que dans la traduction de Martin (XVIII^e siècle) on trouve toujours le possessif.

Toutes ces règles sur l'emploi ou non de l'article, qui se rapportent plus ou moins exclusivement aux parties du corps, nous mènent à conclure que la sphère personnelle en français s'est rétrécie au cours de l'histoire au seul corps humain (avec une extension vers les facultés d'esprit ; *se torturer l'esprit* (Bally, 1926 :77)). Dans un certain sens elles confirment les paroles de Bally : « Ainsi le français d'aujourd'hui restreint le domaine du moi subjectif au corps et à l'esprit du sujet. » (1926 :77). Frei (1939 :191-192) explique ce rétrécissement du moi (de la personne) par le changement de la mentalité : « A cause du rétrécissement de la notion de personne, nos langues, le français du moins, ne peuvent pas dire « agité de casque », « fameux de lance », « brillant de selle »... » comme c'était le cas en grec. « L'application différente de la règle de convertibilité²⁸, aujourd'hui et dans le passé, suggère donc un changement de mentalité ». (Ibid. 192)²⁹

Ajoutons que tout cela contribue aussi à l'idée de Bally qui rattache la sphère personnelle exclusivement à la vie organique c'est-à-dire aux seuls êtres humains ou aux choses personnifiées.

Mais il n'est pas pourtant ainsi, au moins en français moderne. Ni la sphère personnelle n'est limitée aux parties du corps, ni les êtres vivants (humains ou animaux)³⁰ ne bénéficient pas du droit d'avoir l'exclusivité pour la sphère personnelle.

Si l'on admet que le datif de l'inaliénabilité est un bon signe de la sphère personnelle (de l'inaliénable) il faut noter qu'on trouve des exemples de datif de l'inaliénabilité avec d'autres concepts : vêtements, accessoires, famille... Ces exemples sont beaucoup moins nombreux que ceux avec les parties du corps, mais cela ne diminue pas leur importance.

28 C'est-à-dire la possibilité d'employer la construction implicite.

29 Pour le changement de la mentalité Frei cite un exemple de Ronsard:

„Je te salue, ô terre plantureuse,
Heureuse en peuple et en princes heureuse,“

et il ajoute que „il y a quelque chose qui ne semble pas en règle. C'est que, pour un moderne, la terre et le peuple qui l'habite, le sol et les rois qui le possèdent ne sont pas conçus comme identique de substance.“ (1939 : 192)

30 Voir note en bas de page n° 16. **Regula prima...** any acte to be done to any parte of a **man or beestees body...**

Vêtements :

38. Au passage, les branches des groseilliers sauvages **nous** agrippaient par **la manche**. (*Le Grand Meaulnes* : 227)
39. il **s'**est mouillé **les chaussures**. (Herslund, 1983)

Accessoires :

40. Ils **nous** fouillent dans **les sacs**.
41. Il met à nu Durendal, sa bonne épée (...)
Lui brise **le heaume**³¹
Ch. de Roland 1324-6

Famille :

42. Il **lui** est née **la** fille (arch.)

Dans tous ces exemples, on sent que la personne est fortement impliquée dans l'action du verbe. C'est toujours la personne qui est en question. Les autres concepts ne sont là que pour aider à décrire l'état où se trouve la personne. Ainsi, ce n'est pas la manche ou le col qui est pris mais plutôt la personne qui les porte. Les sacs qui sont fouillés sont portés par les personnes (qui veulent entrer par exemple à la Sorbonne). Dans le dernier exemple nous avons le verbe *naître* qui normalement n'exige pas un complément indirect, ce qui fait que la personne au datif (*lui*) est vue comme une mise en évidence.

De manière similaire, d'autres concepts peuvent avoir leur sphère personnelle, toujours exprimée par le datif de l'inaliénabilité :

43. «Celui-là, disait-elle, les Prussiens **lui** ont cassé **les anses**, en soixante-dix, parce qu'ils ne pouvaient pas l'emporter». (*Le Grand Meaulnes* : 212 ; *lui* = vase, n. m.)
44. Si l'arbre s'étend trop, vous devez **lui** tailler **les branches**. (Borillo 1999:66, note 9)
45. ...parasites qui **lui** grimpent jusqu'**au** bout **des** ailes. (A. Daudet, *Lettres de mon moulin* : 9 ; *lui* = moulin, n. m.)
46. Notre voiture eut à souffrir (...) tantôt **lui** crevait **deux pneus**. (*Express* 1840.55, le 17.10.86)³²

On peut voir que la sphère personnelle peut être appliquée aux concepts non vivants et que dans nos exemples ils ne sont guère personnifiés.

31 Traduction en français moderne (G. Moignet, *La chanson de Roland*, Univers des lettres/Bordas). On trouve aussi la version avec le possessif : *Il lui brise son heaume*.

32 Cité d'après Herslund, 1983

8. CONCLUSION

Dans notre travail nous avons essayé de montrer comment la notion grammaticale de la personne influe sur la conception de la personne dans une langue. Nous avons également fourni une explication possible de l'emploi du possessif avec les concepts autres que les parties du corps qui jadis faisaient partie de la sphère personnelle.

On est parti du latin qui n'employait presque pas le possessif avec les termes faisant partie de la sphère personnelle : parties du corps, famille, armures, vêtement... pour arriver à l'époque du français moderne qui a rétréci la notion de la personne à ses seules parties du corps. A travers les différentes phases de la langue française on a essayé de montrer comment on est arrivé à ce stade de l'emploi surabondant du possessif et d'une relative stabilisation de l'emploi de l'article avec les parties du corps.

La période la plus importante, selon nous, était celle de l'ancien français et des changements sur le plan nominal et surtout sur le plan verbal. La perte de la conjugaison et en même temps de la personne se trouvant dans la flexion verbale a exercé une grande influence sur le système du verbe mais aussi sur celui de la personne. Quand on est passé de la phase où la personne faisait partie du verbe (la personne intraverbale) à la phase où la personne en était détachée (la personne extraverbale) on a noté deux faits : premièrement, le pronom personnel devient l'élément obligatoire de tout syntagme verbal et deuxièmement, on emploie systématiquement le possessif avec tous les autres concepts sauf les parties du corps. Ces faits sont la conséquence directe de l'affaiblissement de l'influence de la personne qui se trouvait dans la flexion verbale lors de son passage à l'extérieur du verbe où elle ne pouvait plus exercer son influence sur les notions se trouvant dans la phrase (contexte).

Après cette période de bouleversement on est arrivé à la période où l'on a commencé à fixer les premières règles sur l'emploi de l'article avec les parties du corps. Malgré les 500 ans de tradition de fixation des règles, il faut avouer qu'on peut toujours se poser des questions quand on se trouve devant des syntagmes tels que : *(se) croiser les/ses bras sur la/sa poitrine*. Des explications de l'emploi de l'article ou du possessif tiennent toujours compte de la situation ou du contexte pragmo-sémantique.

D'un côté, l'alternance entre l'article et le possessif avec les parties du corps, et de l'autre côté, l'emploi du possessif avec les termes qui jadis faisaient partie de la sphère personnelle, ont eu une conséquence générale : à travers les siècles la notion du *moi* (de la personne) s'est rétrécie aux parties du corps et aux facultés de l'esprit (malgré le fait qu'on peut trouver des exemples (beaucoup moins nombreux) avec d'autres concepts). Les uns y voient le changement de la mentalité de l'homme moderne (Frei), les autres parlent de la grammaticalisation de l'emploi du possessif (Lehmann), Hatcher voit l'alternance régulière dans l'emploi du possessif qui change d'une phase de la langue à l'autre (latin pré-historique +Poss → latin classique -Poss → ancien français +Poss →

français moderne -Poss). Rocchetti parle de l'implication de la personne dans le système nominal et verbal.

Notre position est plus proche de celle de Rocchetti et nous avons essayé de montrer que c'est le changement sur le plan verbal qui a eu pour conséquence la perte (partielle) de la personne, qui a mené « au rétrécissement » du *moi* moderne.

Mais il semble que l'emploi du possessif s'est tellement répandu qu'aujourd'hui on l'emploie dans presque n'importe quelle situation. Voici quelques exemples :

47. *Tu as fait ta (la) vaisselle.*
48. *Tu vois, tu ne diras jamais ça à ton (un) professeur.*
49. *Luc a acheté son (un) costume.*
50. *Ce ticket sera exigé pour reprendre votre réparation.*
51. *Trouvez facilement votre (un) logement.*
52. *a) Introduisez votre (la) monnaie. b) Composez votre (le) numéro sur le clavier. c) Prenez votre (la) monnaie, si vous n'avez pas fait l'appoint. d) Dégustez votre (le) produit.*

Dans ces cas on pourrait parler d'un certain abus du possessif, mais c'est déjà une autre histoire.³³

BIBLIOGRAPHIE

- BALLY, Charles (1926) L'expression des idées de sphère personnelle et de solidarité dans les langues indo-européennes, in *Festschrift Louis Gauchat*, Aarau Sauerlander, V. von H.R., p. 68-78.
- BANNIARD, Michel (1997) *Du latin aux langues romanes*, Paris : Nathan.
- BENVENISTE, Emile (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Paris : Gallimard.
- BORILLO, Andrée. (1999) Partition et localisation spatiale : les noms de localisation interne. *Langages*, n°136, 53-75.
- BRUNOT, Ferdinand (1953³) *La pensée et la langue*. Paris : Masson et C^{ie}.
- CASTEX, Pierre-George/Paul SURER /George BECKER (1967) *Manuel des études littéraires françaises, Moyen Age*. Paris : Hachette.
- CATACH, Nina (1998⁸) *L'orthographe. (Que sais-je?)*. Paris : PUF.
- CERQUIGLINI, Bernard (1993²) *La naissance du français. (Que sais-je?)* Paris : PUF.
- DAUZAT, Albert (1956) *Les étapes de la langue française. (Que sais-je?)* Paris : PUF.

33 Je tiens à remercier Samir Bajrić de m'avoir fourni les exemples 47 – 50. Egalement, mes remerciements vont aux personnes suivantes pour leurs traductions : Robert Lejāk (latin), Angelo Malangone (italien), Anthony Nichols (anglais), Julien Hintzy et Régis Pavat (français). Je tiens à exprimer mes remerciements les plus profonds à Jean-François Brackman pour ses traductions en français et surtout pour le temps qu'il a mis de lire, relire et de rédiger ce texte.

- FOULET, Lucien (1970³) *Petite syntaxe de l'ancien français*. Paris : Librairie Honoré Champion.
- FREI, Henri (1939) Sylvie est jolie des yeux, *Mélanges de linguistique offerts à Charles Bally*, Genève : Librairie de l'Université, 185-192.
- FRLETA, Tomislav (2007), Quelques termes concernant l'inaliénabilité, *Actes du 4^{ème} Colloque sur les études françaises en Croatie* E. Le Calvé-Ivičević (éd.). Zagreb : Artresor naklada, 81-89.
- GREVISSE, Maurice (1993) *Le bon usage*. (13^{ème} édition, refondue par André Goosse) Paris : Duculot.
- GREVISSE, Maurice (1975) *Le bon usage*. (10^{ème} édition) Paris : Duculot, Gembloux.
- GUÉRON, Jacqueline. (1983) L'emploi 'possessif' de l'article défini en français. *Langue française* 58, 23-35.
- HATCHER, Anna Granville. (1944) Il tend les mains vs. Il tend ses mains. *Studies in Philology* 41, 457-481.
- HEINZ, Michaela (2003) *Le possessif en français: Aspects sémantiques et pragmatiques*. Bruxelles : De Boeck.Duculot.
- HERSLUND, Michael (1983) Le datif de la possession inaliénable en français. (M. Herslund, O. Mørdrup, F. Sørensen, eds). *Revue romane* 24, u *Analyses grammaticales du français. Etudes publiées à l'occasion du 50^e anniversaire de Carl Vikner*. Copenhague : Etudes Romanes de l'Université de Copenhague 24, Copenhague, Akademisk Forlag, 99-115.
- HERSLUND, Michael (1977) L'expression de la "possession inaliénable" en ancien français. L. Carlsson (ed.). *Actes du 6^e Congrès des Romanistes Scandinaves, Studia Romanica Upsaliensia* 18, 125-134.
- HUCHON, Mireille (2002) *Histoire de la langue française*. Québec : Librairie Générale Française.
- LAMIROY, Beatrice/Nicole DELBECQUE (1998) The possessive dative in Romance and Germanic languages. W. Van Langendonck, W. Van Belle (eds) u *The dative*, vol 2: *Theoretical and contrastive studies*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 29-74.
- LANCELOT, Claude (2000) *Port-Royal: Opća i obrazložena gramatika (Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*, trad. en croate par Vojmir Vinja). Zagreb : Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- LEHMANN, Christian (2005) Sur l'évolution du pronom possessif. S. Kiss, L. Mondin, G. Salvi (éds.), *Latin et langues romanes. Etudes de linguistiques offertes à Jozsef Herman à l'occasion de son 80^{ème} anniversaire*. Tübingen : M. Niemeyer.
- LEVY-BRUHL, Lucien. (1916) L'expression de la possession dans les langues mélanésiennes. *Mémoires de la société linguistique de Paris* 19, 2, 96-104.
- MATASOVIĆ, Ranko (2002) Otudiva i neotudiva posvojnost u hrvatskome jeziku. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 28, 151-160.

- MÉNARD, Philippe (1973) *Manuel du français du moyen âge, 1. Syntaxe de l'ancien français*. Bordeaux : Sobodi.
- MOIGNET, Gérard (1973) *Grammaire de l'ancien français, morphologie, syntaxe*. Paris : Editions Klincksieck.
- MOIGNET, Gérard (1981) *Systématique de la langue française*. Paris : Klincksieck.
- REVOL, Thierry (2005) *Introduction à l'ancien français*. Paris : Armand Colin.
- ROCCHETTI, André (1987) Théorie de l'article en vue d'une étude contrastive italien/français. *Chroniques italiennes* 11/12, 105-151.
- SANFELD, Kristian (1965) *Syntaxe du français contemporain*. Paris : Droz.
- SPANOGHE, Anne-Marie (1995) *La syntaxe de l'appartenance inaliénable en français, en espagnol et en portugais*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- TESNIÈRE, Lucien (1988 [1959]) *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Editions Klincksieck.
- ZINK, Gaston (2000^s) *L'ancien français*. (Que sais-je ?). Paris : PUF.
- ZINK, Gaston (1990) *Le moyen français* (Que sais-je?). Paris : PUF.

Textes dépouillés

- ALAIN-FOURNIER (1971) *Le Grand Meaulnes*. Paris : Librairie Fayard.
- CHRÉTIEN DE TROYES (1936) *Œuvres choisies*. Paris : Classiques Larousse.
- CORNEILLE, Pierre (1967) *Le Cid*. Paris : Bordas.
- CORNEILLE, Pierre (1965) *Polyeucte*. Paris : Bordas.
- DAUDET, Alphonse (1979) *Lettres de mon moulin*. Paris : Gallimard.
- FROISSART, Jehan *Chroniques*. Livre Seconde, source internet : <http://users.skynet.be/antoine.mechelynck/chroniq/froiss/F0.htm#F2>.
- HENRY, Albert (1953) *Chrestomathie de la littérature en ancien français, textes*. Bern : Francke Verlag.
- HENRY, Albert (1953) *Chrestomathie de la littérature en ancien français I ; notes ; glossaire ; table des noms propres*. Bern : Francke Verlag.
- VON TROYES, KRISTIAN (1966) *Yvain*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- La Bible (Le Nouveau Testament)*, Darby bible (1859), source internet : <http://sainte-bible.com/matthew/27-24.htm>.
- La Bible (Le Nouveau Testament)*, Louis Segond Bible (1910), source internet : <http://sainte-bible.com/matthew/27-24.htm>.
- La Bible (Le Nouveau Testament)*, Martin Bible (1744), source internet : <http://sainte-bible.com/matthew/27-24.htm>.
- LACROIX, Daniel/ Philippe WALTER (1989) *Tristan et Iseut*. Québec : Librairie Générale Française.
- MOIGNET, Gérard (1969) *La chanson de Roland*. Paris : Editions Bordas.
- PLUTARQUE (1802) *Les vies des hommes illustres, (Antonius)*, traduit par Jacques Amyot. Paris : Imprimerie de Cussac.

RABELAIS (1936) *Gargantua ; Pantagruel*, (livre second, extraits). Paris : Classiques Larousse.

VILLON, François (1992) *Poésies*. Paris : GF- Flammarion.

RÉSUMÉ

Un essai sur la personne en diachronie : comment la perte de la flexion verbale change le point de vue sur la personne

Dans le présent article, l'auteur essaie de montrer, dans une perspective diachronique, comment la disparition de la flexion verbale a influé sur l'emploi (excessif) des possessifs en français moderne. En partant du latin où l'emploi du possessif avec les notions relevant de la sphère personnelle était plutôt rare, voire exceptionnel, il suit, à travers l'évolution de la langue française, l'apparition du possessif dans les syntagmes relatifs aux parties du corps, aux vêtements et à la famille. Il montre qu'à un moment donné de l'histoire du français, l'emploi du possessif dans ces syntagmes coexistait avec l'emploi de l'article défini. L'auteur explique que cela a résulté de la perte (partielle) de la personne du système verbal.

Mots-clés : flexion verbale, personne, sphère personnelle, inaliénabilité, possessif, article

ABSTRACT

An Essay on the Person in Diachrony: how the Loss of Verbal Inflections changes the Point of View on the Person

In the present article the author, seeks to show how the loss of the verbal inflection influences, from the diachronic point of view, the use of the possessive in contemporary French. Starting with Latin, in which the use of the possessive with concepts from the personal sphere was rather rare, even exceptional, the present article follows, through the different periods of the French language, the appearance of the possessives in constructions involving body parts, clothes and the family. It is shown that, in one specific moment in the history of the French, there was simultaneous use of the possessive and the article for the concepts in question. The author justifies that phenomenon as the consequence of the (partial) loss of the person from the French verbal system.

Keywords: verbal flexion, person, personal sphere, inalienability, possessive, article

POVZETEK

Oseba z diahronnega gledišča : kako izguba glagolskega pregibanja vpliva na dojetanje osebe

V pričujočem članku skuša avtor z diahronnega stališča prikazati, kako je postopno izginjanje glagolskega pregibanja vplivalo na (pretirano) rabo svojilnih zaimkov v moderni francoščini. Raba

izhaja iz latinščine, kjer je bila uporaba svojilnih zaimkov za označevanje pojmov, pripadajočih osebni sferi, precej redka ali celo izjemna, nadaljuje s pregledom razvoja francoščine in opiše, kako se svojilni zaimki vedno pogosteje pojavljajo v imenskih zvezah, ki se nanašajo na dele telesa, oblačila in družino. V članku pokaže, da je v določenih obdobjih francoščina dovoljevala uporabo obeh, tako svojilnih zaimkov kot določnega člena. Avtor pojav razloži kot (delno) izgubo osebe iz glagolskega sistema.

Ključne besede: glagolsko pregibanje, oseba, osebna sfera, svojilni zaimki, člen

Anita Pavić Pintarić
Sveučilište u Zadru
anita.pintaric@unizd.hr

UDK 81'362:81'367.624
DOI: 10.4312/vestnik.6.31-48

Zrinka Frleta
Sveučilište u Zadru
zfrleta@unizd.hr

UPWARDS INTENSIFIERS IN THE ENGLISH, GERMAN AND CROATIAN LANGUAGE

1 INTRODUCTION

“Intensity¹ is the quality of language which indicates the degree to which the speaker’s attitude² toward a concept deviates from neutrality” (Bradac, Bowers, Courtright 1979: 258). Due to the fact that intensity is a complex cognitive and language phenomenon, it can be quite challenging to differentiate between degrees of intensity. Intensity is usually divided into two spheres: alleviation (-intensity) and amplification (+intensity) (cf. Edel 1992: 602). The criterion for this division is usually the deviation from the norm,³ which means that intensity is described as a phenomenon upwards or downwards of the norm.⁴ However, it is further possible to distinguish between various degrees within both, the higher and the lower intensity. Studies, e.g. on evaluation, have shown that “upward direction and location seems to be more differentiated” (Seiler 1991: 53).⁵ This is the reason why we chose to investigate intensifiers of the upwards direction.

1 Intensity is sometimes referred to in linguistics as “grading”, used to represent linguistic results of the process of comparison.

2 The attitude is based on a conscious or unconscious comparison, which has a certain scale. The degree of intensity depends on the position of objects on the scale (cf. Tafel 2001). More about scales in Van Os (1989: 23ff).

3 The norm of a feature is set by the society and culture. According to Livnat and Sovran (2001: 303) “human actions can be qualified, among other things, by the effort or intention invested in them; they can be situated in various circumstances and can also be judged according to certain norms” (authors give the following examples. *almost finished, properly arranged, met secretly, answered seriously*).

4 Grading below the norm in German linguistic literature is called “Abwärtsgraduierung” (cf. Jachnow, Norman, Suprun 2001, Wingender 2005).

5 Seiler (1991: 53) mentions Ebert’s evidence from Chamling (Kiranti, Nepal) and the proposition of the tentative generalization that all languages have designations for ‘up’, ‘above’ but not for ‘down’, ‘below’.

2 BACKGROUND AND METHODOLOGY

Intensifiers are used in different types of discourse as modifying elements. Their function is “to reinforce or attenuate a variable feature in the element it applies to” (Paradis 1997: 41). This means that they occur in certain collocations with adjectives, adverbs, verbs, sometimes also nouns. Which element will be intensified “depends on the degree of intensification, the dimension they refer to, syntactic restrictions and specific lexical restrictions of collocation” (Dressler, Merlini Barbaresi 1994: 417). Due to the fact that there are many lexical items which can function as intensifiers, Van Os (1989: 83f) deals with them not as a word class but as a function class. He distinguishes between eight areas of intensity in the German language: absolute degree, approximative degree, extremely high degree, high degree, moderate degree, diminishing degree, minimal degree, negative degree. Although there have been numerous studies of intensifiers (e.g. Van Os 1989, Kammerer 2001, Jachnow 2001, Oebel 2012), their representation in German and Croatian grammars is still inadequate. They are represented or only mentioned among particles without describing possible degrees of intensity they express, their syntactic function or items they can be combined with (collocates). English grammars (e.g. Biber 1999, Gelderen 2010) deal with intensifiers as modifiers (adverbs together with adjectives). German grammars scarcely deal with intensifiers and mainly among particles as a subclass of grading particles (Gradpartikeln, cf. Duden 2009). Croatian grammars only list some intensifiers as adverbs among particles.

In this paper we aim to give the typology of adverb intensifiers in the German and Croatian language based on English as the starting point. We will investigate whether the differentiation of degree types is possible among adverbs of expressing the upwards intensity (for the easier understanding we refer to them as intensifiers in this paper) in the English, German and Croatian language. In the analysis, the framework of collocates suggested by Paradis (1997), Kammerer (2002)⁶ and the framework of syntactic functions suggested in Quirk, Greenbaum (1976) will be used in order to model the typology, and argue that (1) adverb intensifiers can be classified according to the degree of intensity in the three languages, (2) adverb intensifiers can be classified according to their function, (3) adverb intensifiers can be classified according to the semantic field of their collocates.

Intensifiers were excerpted from parallel corpora of the modern youth novels about Harry Potter (*Harry Potter and Philosopher's Stone*, *Harry Potter and Chamber of Secrets*⁷). We compared the original text with the translations into German and Croatian.

6 Kammerer (2001) described intensifiers (Amplifikans) in the German language and gave a few suggestions for typology according to semantic and syntagmatic features, word-formation, etymology, syntactic functions.

7 Ever since the first novel *Harry Potter and Philosopher's Stone* (1997) appeared, Harry Potter has been the topic of different researches and with different critique (both positive and negative). The novels have been translated in more than 50 languages which makes them a great material for contrastive linguistic analysis.

These books were chosen because they deal with the fantastic world with many descriptions. It was expected that there would be many evaluative contexts in which intensifiers are used. Parallel corpora were chosen in order to find similarities and differences between intensifiers within the same context.

Many lexical means can be used for expressing intensity, but it is necessary to establish a clear criterion how to choose between different possible means of intensifying at hand. The corpus showed the necessity of extracting the intensifiers according to the following model proposed by Pavić Pintarić (2010, 2012): a) in the first step, meaning explications were taken into consideration in order to substitute upwards intensifiers with their hyperonyms, b) intensifiers and the elements they modify were determined in the text, c) after determining the corpus, intensifiers were analyzed descriptively according to their morphosyntactic traits and functions, d) the method of semantic fields was used in order to determine which collocates are modified with intensifiers.

Although intensifiers have been studied to a great extent in the English language, the terminology still varies (cf. Quirk, Greenbaum 1976, Paradis 1997). In this paper we propose the distinction based on the paraphrase of the meaning of intensifying adverbs. Accordingly, we distinguish between three semantic classes of upwards intensifiers: maximizers, boosters and moderators. Adverbs can be related to these classes according to the paraphrase of their meaning. Maximizers mean ‘to the greatest extent’, i.e. the intensity is expressed on the furthest upper part of the scale. Boosters mean ‘to a great extent’, i.e. the intensity of a property is on the upper part of the scale. Moderators denote the approximate range on the scale (Paradis 2000: 3) and mean ‘to a considerable extent’, i.e. the intensity moves upwards from the norm but not to a great extent (e.g. *ziemlich* in German or *prilično* in Croatian, cf. Pavić Pintarić 2012).

Adjective collocates found with intensifiers can be classified according to Paradis (1997), as scalar, limit and extreme adjectives. Scalar adjectives are modified by moderators and boosters. Extreme and limit adjectives are found with maximizers. Scalar adjectives are fully gradable, extreme ones denote the ultimate point of the scale, whereas limit adjectives are not associated with a scale and are not gradable (do not build comparatives and superlatives).⁸

Each language was analyzed separately, and in the end the results were compared.

⁸ In this respect, Livnat and Sovran (2001: 310) apply the inherent semantic relation between the so called immanent adverbs and the modified verbs: “Immanent adverbs modify the verb by explicitly highlighting some of its meaning components. Such adverbs have close semantic ties to the meaning frames of their modified kernels.” Radden and Dirven (2007: 151) give the following explanations: “Adjectives denoting complementary properties are less freely or not gradable and intensifiable, such as antonyms *full* and *empty*, *dead* and *alive*, adjectives of shape such as *round* and *square*, as well as the adjectives *faithful* and *safe*. We seldom or never speak of *a fuller glass*, *the emptiest bottle*, or *a very dead man* because these adjectives denote extreme or absolute properties. We may, however, want to express degrees between two extremes and make use of subset quantification, as in *half (full)*, *almost (round)*, *completely (dead)*.”

3 ADVERBS⁹ AS MEANS OF INTENSIFYING

There are many lexical means of intensifying. Bolinger (1972) wrote about adjectives, adverbs, nouns and verbs as “degree words“ in the English language. He distinguishes between four types according to their position on the intensifying scale: boosters (upper part of scale), moderators (middle of the scale), diminishers (lower part of the scale), minimizers (lower end of the scale). Quirk and Greenbaum (1976: 214) distinguish between three semantic classes of intensifiers: emphasizeers (e.g. *definitely*), amplifiers and downtoners. The latter two can be further divided into subclasses. Maximizers (e.g. *completely*) and boosters (e.g. *very much*) belong to amplifiers. Downtoners comprise moderators (e.g. *kind of*), diminishers (e.g. *partly*), minimizers (e.g. *hardly*), approximators (e.g. *almost*).¹⁰ For van Gelderen (2010: 15–16) adjectives and adverbs are semantically very similar because they modify another element: adjectives modify nouns, adverbs modify verbs and adjectives. These adverbs are called “degree adverbs”. He also distinguishes “degree markers” (2010: 39), i.e. adverbs *very*, *too*, *extremely*, *really*, which always modify an adverb or adjective, never a verb. Radden and Dirven (2007: 151) mention intensifiers as modifiers when discussing “qualifying things”, and go on to describe increasing degrees on the scale of intensity expressed by adverbs such as *pretty*, *very*, *extremely*, *terribly*, and *awfully*.

These intensifiers have largely lost their lexical meanings – they have been semantically bleached. However, the original meanings of these grammaticalised forms are still recoverable: they relate to notions such as 'sincerity' of the speaker (*very* goes back to Latin *verus* 'true' and thus means 'truly'), 'excess' (*extremely*, *exceedingly*), and 'fear' (*terribly*, *awfully*). Thus intensity too tends to be understood metaphorically.” (Radden and Dirven 2007: 151)

In German grammars degrees are mentioned in the context of grading adjectives as well as within the class of adverbs of manner. Erben (1961: 107-122) describes adjectives and adverbs as “das charakterisierende Beiwort” (characterising epithet) which denote the degree of the element next to them. Beside inflectional forms he mentions word formation (e.g. *abgrund-tief*, *bild-schön*) as well as “gradierende Beiwörter“ (grading epithets) (*ganz/sehr/außerordentlich/überaus/unbeschreiblich schön*) as means of grading. Grading is possible in the downward direction (“Begriffsminderung“) with *weniger* and *wenigst*, e.g. *das ist weniger mühsam*. The same principle can be found in Engel (1988: 561) with *kaum* and *wenig(er)* as alleviation, e.g. *kaum (überzeugend)*, *weniger*

9 In the German language there are no formal differences between adjectives and adverbs (in the English language adverbs are derived from adjectives by adding the suffix *-ly*, a in the Croatian language with the suffix *-o*).

10 In general, intensifiers in English grammars are described in the sections about adverbs (of degree). See Biber et al. (1999), Eastwood (1996³), Leech (1989), Quirk et al. (1985)

(*empfehlenswert*). Götze, Hess-Lüttich (2005: 294-295) deal with intensifying adverbs as a subclass of adverbs of manner, e.g. *beinahe, besonders, teils*.

Croatian grammars pay attention foremost to synthetic forms of grading. Barić et al. (1990) describe grading adjectives with positive, comparative and superlative. Word formation is also mentioned in examples of amplified adjectives (*nov-novcat, pun-puncat*) and diminutives (*crn-crnkast, pun-punačak*). Silić and Pranjković (2007: 255) give a list of “comparing (grading) particles“, actually adverbs, which modify adjectives and adverbs, e.g. *veoma, dosta, gotovo, skoro, jedva*, etc.¹¹

4 UPWARDS INTENSIFIERS IN THE NOVELS ABOUT HARRY POTTER

The corpus consists of 264 sentences with intensifiers in the English language, 229 sentences in the German language and 227 sentences in the Croatian language. The sentences containing intensifiers were excerpted from each novel according to the model described in the introduction of this paper. The following subgroups of intensifiers were established: maximizers (comprising intensifiers with the meaning ‘to the greatest degree possible’, e.g. *completely*¹²; we denote them as the absolute degree), boosters (meaning ‘very’, e.g. German *furchtbar*¹³; we denote them as high degree), moderators (meaning ‘considerably’, e.g. Croatian *poprilično*¹⁴; we denote them as considerable degree).

4.1 The English language

There are 27 intensifiers in the English corpus. Seven intensifiers belong to the group of maximizers, denoting the greatest possible degree: *absolutely* (found in 2 sentences), *completely* (13), *entirely* (2), *fully* (4), *perfectly* (11), *thoroughly* (3), *utterly* (2). The following 18 intensifiers belong to boosters: *awfully* (2), *deadly* (3), *deeply* (4), *extremely* (13), *furiously* (10), *greatly* (1), *grievously* (1), *heartily* (1), *highly* (4), *horribly* (3), *immensely* (3), *madly* (7), *really* (28), *so* (13), *very* (96), *violently* (2), *wildly* (10), *worryingly* (1). These numbers show that most intensifiers belong to boosters, which reflects the fact shown in previous research that this degree type is most creative and has emotional/expressive connotations (cf. Simon-Vandenberg 2008: 1530).

11 The term *intensifier* in the sense of “the adverb of degree“ is not common in Croatian grammars. Grammars and dictionaries deal with the term such as *intensifying particle/word (pojačajna riječ/čestica)* but the content is rather different.

12 *Completely* means “to the greatest degree possible; totally“.

13 *Furchtbar* means “sehr, überaus, besonders“ and is used to amplify adjectives and verbs.

14 *Poprilično* means “u znatnoj mjeri, dosta; dobro“.

Among them, *very* is the commonest intensifier, together with *really*¹⁵ and *so*. Expressive intensifiers *wildly*, *extremely* and *furiously* are used quite often, which obviously depends on the topic and adventures in the novels. Among the group of moderators in our corpus, only *quite* (23) and *pretty*¹⁶ (2) are used. These intensifiers are specific, since they can belong to all three degrees on the upwards intensity scale. Thus, *quite* can be found in English dictionaries with the following meaning explications: “to a degree, to some degree, fairly, pretty, rather“, or “actually, really“ but also “to the greatest extent, completely, absolutely, entirely“.¹⁷

4.1.1 Collocates

Collocates are important when analysing intensifiers, because they may imply the restrictions in the usage of intensifiers. Intensifiers mostly modify adjectives, which is not surprising, since “adjectives represent the category whose semantics lends itself best to gradation. For the same reason, adjectives are also the prototypical base for comparative and superlative” (Dressler, Merlini Barbaresi 1994: 417), and can be viewed, in our opinion, as the base for the intensification process. According to Nevalainen and Rissanen (2002: 362), intensifiers are “prototypically associated with gradable clause elements, adjectives and adverbs“.

The maximizers in the corpus modify adjectives, verbs and adverbs. There are further possible groupings related to the collocate, the first one depending on the word-class of the collocate. *Absolutely*, *fully*, *utterly* modify only adjectives, *completely* and *thoroughly* intensify verbs and adjectives, *entirely* modifies a verb, whereas *perfectly* modifies adjectives and an adverb.

The boosters modify adjectives and verbs. Adjectives are intensified with *awfully*, *deadly*, *deeply*, *extremely*, *grievously*, *highly*, *immensely*, *quite*, *pretty*, *so* verbs with *furiously*, *madly* and *wildly*. Both adjectives and verbs are intensified with *horribly*, whereas *very* modifies adjective, verbs and adverbs, *really* with adjectives and adverbs.

The moderators modify adjectives and adverbs: *quite* modifies adjectives and adverbs and *pretty* only adjectives. From the examples in the corpus, it is obvious that *quite* and *pretty* can be moderators and boosters, depending on the modified element. When the collocate is the adjective *excellent* it functions as a booster, since the meaning of the adjective refers to an outstanding quality or superior merit.

15 *Really* is, together with *actually*, are among the most frequently occurring *-ly* adverbs in the spoken part of the *British National Corpus* (BYU-BNC; Davies 2004) (cited from Gray 2012: 151).

16 Nevalainen and Rissanen (2002: 360) consider *fairly* and *pretty* as partial synonyms - they stem from “at least similar source domains, and hence historically parallel paths of adverbialization for the two central members of the moderator class, *fairly* and *pretty*“.

17 See for example *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2005⁷). In that dictionary it is specified that *quite* is “not used with negative“ meaning.

Adjective collocates can be distinguished into scalar, limit and extreme adjectives. The boosters modify scalar adjectives, as is obvious in the following examples: *extremely easy / ugly / talkative / valuable / mean / dirty / strict / valuable, deadly dull / serious / quiet, very / pleased / funny / small / interested / large / happy / bad / fortunate / old / late / late / impressive, really upset / boring, perfectly friendly / normal / confident / happy / cheerful, truly awake*. *Very* is used most often and can have a whole range of different collocates. The maximizers modify scalar adjectives: *still, sick, happy*. However, boosters are an open group, they have different collocations since they are used more often than intensifiers of other degree types.¹⁸

Some collocates co-occur with different intensifiers, which shows the possibility of overlapping of intensity degrees (depending on the expressivity and the meaning): *very/really/pretty good; very/really bad, boring, funny; utterly/completely still; extremely/heartily/violently sick; perfectly/so/quite happy; quite/so angry; really/quite excellent*.

Table 1. Word classes modified by intensifiers

Collocates	Maximizers	Boosters	Moderators
adjectives	absolutely, completely, fully, perfectly, quite, thoroughly, utterly	awfully, deadly, deeply, extremely, grievously, highly, horribly, immensely, pretty, so, very	quite, pretty
Verbs	completely, entirely, thoroughly	furiously, horribly, madly, very, wildly	
Adverbs	perfectly	very	quite

The collocates belong to various semantic fields, as is represented in Table 2. Most adjective collocates belong to human psychic life (e.g. *angry, brave, disgusted, stupid, surprised*), physical state (e.g. *injured, painful, sick*), evaluation (e.g. *bad, excellent, good*), appearance (e.g. *polished, ugly, well*), weight and length (e.g. *heavy, long*), light (e.g. *clear*). Adverbs refer to spatial relations (e.g. *deeply, tightly*), movement (e.g. *fast, slowly*), sound (e.g. *quietly*), time (e.g. *early, late*). The verbal collocates refer to psychic life (*get to know, hate, miss, think, upset*), movement (*bang, swing, nod, thud, tilt*), seeing (*look*). This analysis shows that mostly emotions and reaction to other people's behaviour or appearance were modified in our corpus.

18 Compare also Altenberg (1991).

Table 2: Semantic fields of collocates modified by intensifiers in the English language

Semantic fields of collocates	Maximizers	Boosters	Moderators
Psychic life	absolutely, completely, perfectly, thoroughly	awfully, deadly, deeply, extremely, furiously, heartily, highly, really, so, very	
Physical state	completely, fully, utterly	deadly, extremely, grievously, so, very, violently	
Evaluation	perfectly	extremely, greatly, horribly, immensely, quite, really, very	quite, pretty
Appearance	completely	extremely, highly, really, very	
Movement		horribly, madly, violently, wildly	
Weight and length		immensely, too, very	
Spatial relations		horribly, really, very	
Time		very,	quite
Sound		madly	
Light and shadow			quite

4.1.2 Syntactic functions of intensifiers

Intensifiers as degree modifiers “operate at the level of constituents rather than at the clause level“ (Nevalainen/Rissanen 2002: 361). Intensifiers of the three subgroups function as parts of attributes, parts of predicates, parts of adverbials with an adjective or an adverb and as adverbials with a verb. The maximizers function as part of attributes (1), part of predicates (2), part of adverbials (3), and as adverbials (4). They mostly occur in preadjectival and postverbal position.

- (1) Nevertheless, Harry was determined to find out more about Riddle, so next day at break, he headed for the trophy room to examine Riddle’s special award, accompanied by an interested Hermione and a *thoroughly unconvinced* Ron, who told them he’d seen enough of the trophy room to last him a lifetime. (CS, 234)
- (2) “The moment they start trying to move into each other’s pots, we’ll know they’re *fully mature*,” she told Harry. (CS, 251)
- (3) Hermione lay *utterly still*, her eyes open and glassy. (CS, 257)
- (4) He pulled the cloak over his head and his reflection *vanished completely*. (PS, 201)

The boosters function as part of attributes (5), part of predicates (6, 7 and 8). They occur in preadjectival position.

- (5) Professor Binns, glancing up in the middle of a *deadly dull* lecture on the International Warlock Convention of 1289, looked amazed. (CS, 148/149)
- (6) This hat was patched and frayed and *extremely dirty*. (PS, 117)
- (7) He entered, looking *deadly serious*, and was followed by a second, very odd-looking man. (CS, 200)
- (8) Percy was *deeply disapproving* of this behavior. (CS, 210)

The moderators function as part of attributes (9), part of predicates (10 and 11). They occur in the preadjectival position.

- (9) Reckon he had a *pretty good* idea we were going to try, and instead of stopping us, he just taught us enough to help. (PS 302)
- (10) So with one thing and another, Harry was *quite glad* to reach the weekend. (CS, 104)
- (11) They stood still, their heads inclined toward Filch's voice, which sounded *quite hysterical*. (CS, 229)

4.2 The German language

There are 32 intensifiers in the German corpus which express upwards intensity in three subgroups. Eight intensifiers belong to the group of maximizers: *durchaus* (found in 4 sentences), *ganz* (41), *gänzlich* (1), *höchst* (3), *total* (1), *völlig* (16), *vollkommen* (9), *vollständig* (1). The following 23 intensifiers express the high degree and belong to boosters: *allzu* (1), *auffallend* (1), *ausgesprochen* (5), *außerordentlich* (1), *äußerst* (6), *besonders* (8), *echt* (1), *einfach* (1), *furchtbar* (1), *fürchterlich* (5), *hellauf* (1), *herzlich* (1), *recht* (16), *richtig* (6), *sehr* (65), *so* (3), *tief* (2), *ungemein* (4), *ungewöhnlich* (2), *unglaublich* (4), *unheimlich* (6), *wahrhaft* (2), *wirklich* (8). Only one moderator, *ziemlich* (16) is found in the corpus.

4.2.1 Collocates

The maximizers modify adjectives, verbs and adverbs. The intensifier *durchaus* modifies only verbs, *vollkommen* intensifies verbs and adjectives, *total* and *völlig* modify adjectives, *ganz* modifies adjectives and adverbs. Boosters modify adjectives, verbs and adverbs. Adjectives are intensified with *auffallend*, *ausgesprochen*, *außerordentlich*, *äußerst*, *besonders*, *echt*, *einfach*, *furchtbar*, *hellauf*, *herzlich*, *höchst*, *recht*, *so*, *ungewöhnlich*, *unglaublich*, *wahrhaft*, *wirklich*, verbs and adjectives with *fürchterlich*, *richtig*. The intensifier *sehr* modifies adjectives, verbs, adverbs and *allzu* only adverbs. The moderator *ziemlich* modifies adjectives. Some collocates co-occur with different

intensifiers, e.g. *richtig/sehr/ganz/echt/besonders/wahrhaft gut, recht/sehr dunkel, recht/ganz einfach, fürchterlich/ganz falsch, besonders/ganz laut, wirklich/einfach genial, ziemlich/völlig erschöpft*.

Table 3. Word classes modified by intensifiers

Collocates	Maximizers	Boosters	Moderators
adjectives	ganz, total, völlig, vollkommen	auffallend, ausgesprochen, außerordentlich, äußerst, besonders, echt, einfach, furchtbar, fürchterlich, hellauf, herzlich, höchst, recht, richtig, sehr, so, ungewöhnlich, unglaublich, wahrhaft, wirklich	ziemlich
verbs	durchaus, vollkommen	fürchterlich, richtig, sehr	
adverbs	ganz	allzu, sehr	

Most intensifiers modify human psychic life (e.g. *dumm, enttäuscht, hassen, stolz, traurig*), evaluation (e.g. *einfach, schlecht, wertvoll*), appearance (e.g. *bläss, fett, schön*), physical state (e.g. *erschöpft, hungrig, krank*), spatial relations (e.g. *vorn, hinten, nahe*), time (e.g. *selten*), weather (e.g. *sonnig*), light and shadow (e.g. *dunkel*), size (e.g. *groß, klein*), length (e.g. *lange*), sound (e.g. *laut*). Although the German examples are actually translations of the English text, the tables show a difference in the usage of intensifiers and their collocates. The number of intensifiers modifying psychic life and evaluation as well as the overall number of upwards intensifiers are more numerous in the German text, which could lead to the conclusion that there are a bit more possibilities to express the upwards intensity in the German language.

Table 4: Semantic fields of collocates modified by intensifiers in the German language

Semantic fields of collocates	Maximizers	Boosters	Moderators
Psychic life	durchaus, ganz, total, völlig, vollkommen	ausgesprochen, außerordentlich, äußerst, besonders, furchtbar, fürchterlich, hellauf, höchst, recht, richtig, sehr, so, tief, ungewöhnlich, unglaublich, wirklich	ziemlich
Physical state	ganz, vollkommen	fürchterlich, richtig, sehr, wirklich	ziemlich
Appearance	ganz, vollkommen	auffallend, besonders, fürchterlich, sehr	

Semantic fields of collocates	Maximizers	Boosters	Moderators
Evaluation		besonders, echt, einfach, fürchterlich, recht, richtig, sehr, wirklich	Ziemlich
Light and shadow		recht, sehr, ungewöhnlich	
Weight and quantity		herzlich, unglaublich	
Time		allzu, recht	Ziemlich
Movement	durchaus		
Weather		sehr	
Size and length		recht	

4.2.2 Syntactic function

Intensifiers of the three degrees function as parts of attribute, parts of predicate, parts of adverbials and as adverbials. The maximizers function as part of predicates (12) and as part of adverbials (13):

(12) Harry allerdings war *vollkommen ratlos*. (CS, 21)

(13) »O nein, Sir, nein ... Dobby wird sich *ganz fürchterlich* bestrafen müssen, weil er zu Ihnen gekommen ist, Sir.« (CS, 18)

The boosters function as part of the attributes (14), part of predicates (15), part of adverbials (16):

(14) Ron hockte da, als ob ihm schlecht wäre, und Hermine schien in *recht kicheriger* Stimmung. (CS, 245)

(15) Und es wär *echt gut*, wenn ich eins von dir hätte -« er sah Harry flehentlich bittend an »-, vielleicht könnte dein Freund es schießen und ich stelle mich neben dich? (CS, 101)

(16) Und nicht besser war es drinnen im Schloss, wo die Dinge so *fürchterlich falsch* liefen. (CS, 274)

The moderators functions as part of the attributes (17), part of predicates (18), part of adverbials (19):

(17) »Einmal in zehn Jahren vielleicht«, sagte Griphook mit einem *ziemlich gemeinen* Grinsen. (PS, 85)

(18) Bist wohl *ziemlich hungrig*? (PS, 113)

(19) Als sich Onkel Vernon am Sonntagmorgen an den Frühstückstisch setzte, sah er müde und *ziemlich erschöpft*, aber glücklich aus. (PS, 48)

4.3 The Croatian language

The Croatian corpus consists of 33 intensifiers, which express upwards intensity in three groups. Five maximizers were found in the corpus: *dozlaboga* (found in 1 sentence), *krajnje* (1), *posve* (2), *potpuno* (26), *sasvim*¹⁹ (5), *totalno* (1). As in the previous two languages, 24 boosters build the most numerous class: *bjesomučno* (1), *doista* (2), *duboko* (2), *grdno* (3), *izrazito* (1), *jako* (23), *neobično/neuobičajeno* (6), *odveć/odviše* (4), *ozbiljno* (2), *pošteno* (1), *pretjerano* (1), *previše* (2), *silno* (4), *smrtno* (1), *snažno* (1), *strašno* (3), *stvarno* (4), *tako* (6), *upravo* (2), *užasno* (1), *vraški* (1), *vrlo* (68), *zaista* (1), *zbilja* (17). The following 3 intensifiers belong to moderators: *kudikamo* (8), *poprilično* (5), *prilično* (3).

4.3.1 Collocates

The maximizers modify adjectives, verbs and adverbs. Intensifiers *dozlaboga*, *krajnje*, *posve*, *totalno* modify adjectives, *sasvim* modifies adjectives and adverbs, *potpuno* modifies adjectives, verbs and adverbs.

The boosters modify adjectives, adverbs and verbs. Adjectives are modified with *duboko*, *odveć*, *smrtno*, *tako*, *vraški*, *zaista*. Intensifiers *doista*, *pretjerano* modify adverbs, *izrazito*, *neobično*, *previše*, *stvarno*, *vrlo*, *zbilja* modify adjectives and adverbs. Verbs are modified with *bjesomučno*, *grdno*, *ozbiljno*, *pošteno*, *snažno*, *užasno*, whereas *silno* modifies verbs and adjectives, *jako* and *strašno* modify verbs, adjectives and adverbs.

The moderators modify adjectives, adverbs and verbs. Adjectives and verbs are modified with *poprilično*, adverbs and adjectives are modified with *prilično*, whereas *kudikamo* modifies comparatives.

The following collocates co-occur with different intensifiers: *potpuno/posve budan*; *jako/stvarno/zbilja/vraški dobro*; *strašno/zbilja glup*; *potpuno/sasvim normalno*; *dozlaboga/strašno/jako/silno smiješno*.

Table 5. Word classes modified by intensifiers

Collocates	Maximizers	Boosters	Moderators
adjectives	dozlaboga, krajnje, posve, potpuno, sasvim, totalno	duboko, izrazito, jako, neobično, odveć, previše, silno, smrtno, strašno, stvarno, tako, vraški, vrlo, zaista, zbilja	kudikamo, poprilično, prilično
verbs	potpuno	bjesomučno, grdno, jako, ozbiljno, pošteno, silno, snažno, strašno, užasno	poprilično
adverbs	potpuno, sasvim	doista, izrazito, jako, neobično, pretjerano, previše, strašno, stvarno, vrlo, zbilja	prilično

¹⁹ *Sasvim* has the meaning of completeness but in collocations with positive evaluation *good* (*dobro*) it can be classified as a moderator.

The collocates belong to various semantic fields, as shown in Table 6: psychic life (e.g. *glup, iskren, lud, preplašeni, razočarana*), physical state (e.g. *namučiti se, ukočiti se, umoran*), evaluation (e.g. *dobro, jednostavno, vrijedan*), appearance (e.g. *debela, lijepo, zgodna*), spatial relations (e.g. *duboko*), weight (e.g. *teško*), length (e.g. *dugačak*), size (e.g. *veliko*), light and shadow (e.g. *smračiti se*), sounds (e.g. *glasan, tiho*), quantity (e.g. *mnogo*), colour (e.g. *bijel, crven*), time (e.g. *rijetko*). The number of upwards intensifiers modifying the physical state is the highest in the Croatian language, which could lead to the conclusion that the class of boosters seems to be most accessible for new adverbs.

Table 6: Semantic fields of collocates modified by intensifiers in the Croatian language

Semantic fields of collocates	Maximizers	Boosters	Moderators
Psychic life	dozlaboga, krajnje, posve, potpuno, totalno	duboko, grdno, izrazito, jako, neobično, odviše, ozbiljno, pretjerano, previše, silno, smrtno, snažno, strašno, stvarno, tako, užasno, vrlo, zaista, zbilja	kudikamo, poprilično, prilično
Physical state	posve, potpuno, sasvim	doista, grdno, pošteno, silno, vraški, vrlo	
Evaluation	potpuno, sasvim	doista, jako, silno, vraški, vrlo, zbilja	poprilično
Appearance	potpuno	jako, neobično, vrlo	
Weight and length		jako, vrlo, zbilja	kudikamo
Sounds	sasvim	vrlo	
Time		vrlo	poprilično
Spatial relations		vrlo	poprilično
Colour	posve	neobičajeno	
Quantity		strašno	
Light and shadow	potpuno		
Size		zbilja	

4.3.2 Syntactic function

Upwards intensifiers function as parts of predicate, parts of attribute, parts of adverbials and as adverbials. The maximizers function as parts of attributes (20), as parts of predicates (21), parts of adverbials (22):

- (20) Jedan čovječuljak u cilindru razgovarao je sa starim, *potpuno ćelavim* pipničarom... (PS, 58)
- (21) Ona je možda korektnija od Snapea, ali je *krajnje stroga*. (CS, 67)
- (22) „A sad ćemo se *sasvim tiho* popeti na kat“, reče Fred... (CS, 31)

The boosters function as parts of attributes (23), as parts of predicates (24), parts of adverbials (25), as adverbials (26):

(23) „I to, bome, *vraški dobar* čarobnjak, reko bi, kad se malo izvještiš.“ (PS, 44)

(24) Eh, Dumbledore je *zbilja strašan*. (PS, 239)

(25) „Društvo, danas idemo u staklenik broj tri!“ reče profesorica Sprout, koja nekako nije djelovala veselo kao obično, nego *izrazito kiselo*. (CS, 76)

(26) Nema smisla uznemiravati suprugu jer se ona *strašno uzruja* kad god joj se spomene sestra. (PS, 9)

The moderators function as parts of attributes (27), as parts of predicates (28), parts of adverbials (29):

(27) Ron je imao *kudikamo teže* probleme. (CS, 80)

(28) Premda je ovo po mnogo čemu bio velik napredak, Harry je bio *poprilično potišten*. (PS, 73)

(29) Harry spazi da se ostali profesori *prilično ukočeno* smješkuju. (PS, 103)

5 CONCLUSION

In this paper parallel corpus was used in order to show the typology of upwards intensifiers in three languages: English, German and Croatian. Although these languages belong to different language families, the typology of intensifiers proved to be very similar. Upwards intensifiers can be divided into three subgroups in the three languages according to the degree of intensity: maximizers (denoting the absolute degree), boosters (the high degree) and moderators (denoting the considerable degree), which can all be determined by hyperonyms. Most intensifiers in all the three languages belong to the high degree meaning “very“, which can lead to the conclusion that boosters can take on new adverbs most easily.

Intensifiers always modify another lexical item, a collocate, in this corpus adjectives, adverbs and verbs. Boosters in the Croatian language show the most possible modifying combinations with all three word classes.

Distinguishing collocates according to various semantic fields shows that the three languages mostly use upwards intensifiers to modify contents from the field of human psychic life, i.e. different intellect traits and emotional states. Boosters of the three languages are found in all semantic fields, and the Croatian language shows a bit more classification possibilities of semantic fields as well as the use of maximizers and moderators in more fields than the other two languages.

Intensifiers which modify adjectives function as parts of attributes, adverbials and predicates. Those with verbs function as adverbials, and those with adverbs function as parts of adverbials and predicates.

The results of this analysis show a high degree of similarity between the English, German and Croatian language. Since intensity belongs to main human cognitive categories, further comparisons with other languages would be welcome in order to improve the description and inclusion of intensifiers in grammar books and thus in foreign language teaching.

LITERATURE

- ALTENBERG, Bengt (1991). Amplifier Collocations in spoken English. Stig Johansson / Anna-Brita Stenström (eds.), *English Computer Corpora: Selected Papers and Research Guide*.
- BARIĆ, Eugenija et al. (1990) *Gramatika hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- BIBER, Douglas, et al. (1999) *Grammar of spoken and written English*. Harlow, Essex: Longman.
- BOLINGER, Dwight (1972) *Degree words*. The Hague / Paris: Mouton.
- BRADAC, James J./John W. BOWERS, John A. COURTRIGHT (1979) Three Language Variables in Communication Research: Intensity, Immediacy, and Diversity. *Human Communication Research* 5/3, 257-269.
- DRESSLER, Wolfgang U./ Lavinia MERLINI BARBARESI (1994) *Morphopragmatics: diminutives and intensifiers in Italian, German, and other languages*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- DUDEN (2009) *Die Grammatik*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- GELDEREN, Elly van (2010) *An Introduction to the Grammar of English*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- EASTWOOD, John (1996³) *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- EDEL, Marion (1992) Russische und bulgarische Ausdrucksmittel für Intensität auf wortbildender, lexikalischer und Phrasemebene. *Zeitschrift für Slawistik* 37, 601-609.
- ENGEL, Ulrich (1988) *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- ERBEN, Johannes (1961) *Abriss der deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- GÖTZE, Lutz/Ernest W.B. HESS-LÜTTICH (2005) *Grammatik der deutschen Sprache*. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Institut.
- GRAY, Mark (2012) On the interchangeability of *actually* and *really* in spoken English: quantitative and qualitative evidence from corpora. *English Language and Linguistics* 16/1, 151-170.
- JACHNOW, Helmut/Boris NORMAN, Adam E. SUPRUN (eds.) (2001) *Quantität und Graduierung als kognitiv-semantische Kategorien*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 457-482.

- KAMMERER, Matthias (2001) Verstärkungsbildungen im Deutschen. Versuch einer phänomenologischen Bestimmung. Andrea Lehr, Matthias Kammerer, Klaus-Peter Konerding, Angelika Storrer, Caja Thimm, Werner Wolski (eds.) *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik*. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 293-319.
- LEECH, Geoffrey (1989) *An A-Z of English Grammar and Usage*. Harlow, Essex: Longman.
- LIVNAT, Zohar/Tamar SOVRAN (2001) Creativity vs. Meaningfulness in Adverbial Derivation. *Folia Linguistica* 35/3-4, 299-312.
- NEVALAINEN, Terttu/ Matti RISSANEN (2002) Fairly pretty or pretty fair? On the development and grammaticalization of English downtoners. *Language Sciences* 24, 359-380.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- PARADIS, Carita (1997) *Degree Modifiers of Adjectives in Spoken British English*. Lund: Lund University Press.
- PARADIS, Carita (2000) It's well weird. Degree modifiers of adjectives revisited: the nineties. J. Kirk (ed.), *Corpora galore: Analyses and techniques in describing English, Language and computers* 30. Amsterdam: Rodopi, 147-160.
- PAVIĆ PINTARIĆ, Anita (2010) *Frazeološki izrazi za 'malo' / 'slabo' i 'puno' / 'jako' u njemačkom i hrvatskom jeziku*. Sveučilište u Zadru (doktorska disertacija).
- PAVIĆ PINTARIĆ, Anita (2012) Verstärkung von Adjektiven in der deutschen und kroatischen Sprache der Mode. Guido Oebel (ed.), *Intensivierungskonzepte bei Adjektiven und Adverbien im Sprachvergleich / Crosslinguistic Comparison of Intensified Adjectives and Adverbs*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 269-292.
- QUIRK, Randolph/Sidney GREENBAUM (1976) *A University Grammar of English*. Longman.
- QUIRK, Randolph et al. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman.
- RADDEN, Günter/René DIRVEN (2007) *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- SEILER, Hansjakob (1991) The dimension of oppositeness: Universal and typological aspects. *Akup* (Arbeiten des Kölner Universalien-Projekts) 84.
- SILIĆ, Josip/Ivo PRANJKOVIĆ (2007) *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i vi-soka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- SIMEON, R. (1969) *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva (A-O)*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- SIMON-VANDENBERGEN, Anne-Marie (2008) Almost certainly and most definitely: Degree modifiers and epistemic stance. *Journal of Pragmatics* 40, 1521-1542.

- TAFEL, Karin (2001) Zum Wesen von Graduierung und deren Bedeutung für die menschliche Gemeinschaft. Helmut Jachnow, Boris Norman , Adam E. Suprun (eds.), *Quantität und Graduierung als kognitiv-semantische Kategorien*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 20-38.
- VAN OS, Charles (1989) *Aspekte der Intensivierung im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- WINGENDER, Monika (2005) Wesen und Funktion der Graduierung in der Sprache. Helmut Jachnow, Aleksandar Kiklevič, Nina Mečkovskaja, Boris Norman, Monika Wingender (eds.), *Kognition, Sprache und phraseologische / parömiologische Graduierung*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 42-57.

Sources

- ROWLING Joanne K. (1998) *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury.
- ROWLING Joanne K. (1997) *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.
- ROWLING Joanne K. (1999) *Harry Potter und die Kammer des Schreckens*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- ROWLING Joanne K. (1998) *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Hamburg: Carlsen Verlag.
- ROWLING Joanne K. (2000) *Harry Potter i kamen mudraca*. Zagreb: Algoritam.
- ROWLING Joanne K. (2001) *Harry Potter i odaja tajni*. Zagreb: Algoritam.

ABSTRACT

Upwards Intensifiers in the English, German and Croatian Language

This paper investigates the upwards intensifiers (adverbs of intensifying) in the English, German and Croatian language. Intensity as an important human cognitive category, and language expressivity is differently treated in grammars and dictionaries of all three languages, especially with respect to different degrees of intensity. In this paper we argue that it is possible to model a typology of upwards adverb intensifiers in the three languages, according to their morphosyntactic and semantic aspects. When it comes to intensifiers, it is necessary to describe which collocates are modified by intensifiers and which semantic fields the collocates belong to. The results of the corpus analysis based on Harry Potter novels show that all the three languages express the category of the upwards intensity in the same way: the number of intensifiers is similar, the collocates mostly belong to the same semantic fields and word classes, they have similar syntactic functions.

Keywords: intensifiers, collocates, semantic fields, syntactic functions.

POVZETEK**Izražanje visoke stopnje jakosti v angleškem, nemškem in hrvaškem jeziku**

V članku avtorici preučujeta izražanje visoke stopnje jakosti (prislove jakosti) v angleškem, nemškem in hrvaškem jeziku. Jakost je pomembna kognitivna kategorija, sredstva za izražanje jakosti pa so različno obravnavana v slovnica in slovarjih omenjenih treh jezikov, še zlasti kar zadeva različne stopnje jakosti. Avtorici menita, da je mogoče izdelati tipologijo prislovov za izražanje jakosti v vseh treh jezikih, ob upoštevanju njihovih morfosintaktičnih in semantičnih aspektov. Ko govorimo o prislovih za izražanje jakosti, je potrebno opisati, katere kolokacije spremljajo prislovi za izražanje jakosti in katerim semantičnim poljem te kolokacije pripadajo. Rezultati analize korpusa – romanov o Harryju Potterju – pokažejo, da se jakost v vseh treh jezikih izraža na enak način, število prislovov je podobno, kolokacije večinoma pripadajo istim semantičnim poljem in imajo podobne sintaktične funkcije.

Ključne besede: prislovi za izražanje jakosti, kolokacije, semantična polja, sintaktične funkcije

Mladen Rieger

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
mladen.rieger@ff.uni-lj.si

UDK 81'25:378.147

DOI: 10.4312/vestnik.6.49-62

PREVOD NA POGLED (PRIMA VISTA) – OD POPESTRITVE KLASIČNEGA POUKA PREVAJANJA DO LAKMUSOVEGA PAPIRJA ZA PREVAJALSKE PROBLEME

1 UVOD

Študentke in študenti medjezikovnega posredovanja na Oddelku za prevajalstvo se s prevajanjem v nematerni jezik (L1-L2) srečajo prvič v tretjem letniku prve bolonjske stopnje. To pa ne pomeni, da so popolni prevajalski začetniki. Za njimi je prevajalska propedevtika, ki zajema predavanja in vaje (razumevanje besedil, prepoznavanje besedilnih vrst, predvsem pa povzemanje daljših besedil) in dva semestra prevajalskih vaj v materni jezik (L2-L1). A razkorak med znanim in novim je vseeno velik in zahteva drugačne pristope, prilagojeno progresijo, postavljanje ožjih didaktičnih ciljev, ki omogočajo hkratno razvijanje prevajalskih kompetenc in zagotavljajo jezikovno sprejemljivost prevodov, prevajalskih vaj pa ne spreminjajo v jezikovni pouk.

Na tej stopnji se najpogostejše napake pojavljajo na besedilni ravni kot bolj ali manj izražene jezikovne pomanjkljivosti na področju morfologije in skladnje, na pragmatični ravni, pogosto pri prevajanju kulturno specifičnih elementov, sledijo pa jim napake, ki izhajajo iz nerazumevanja ali neupoštevanja prevodnega naročila in se kažejo kot funkcijska (zato tudi vsebinska) neustreznost prevoda kot celote. Če za odpravo jezikovnih napak poskrbita tako jezikovni pouk kot prevajalske vaje, je analiza in odprava pragmatičnih oz. prevodnih napak v domeni prevajalskih vaj.

V članku želimo teoretično in empirično pokazati, da prevodne napake in funkcijsko neustrezni prevodi nastajajo tudi zaradi pomanjkljive ali celo izpuščene priprave na prevodni proces.

2 PREVODNI PROCES IN VLOGA PREVODNO USMERJENE BESEDILNE ANALIZE

V idealnem primeru prejme prevajalec od naročnika izhodiščno besedilo s spremljajočim prevodnim naročilom. Njegovo delo poteka tako, da prevodno naročilo in izhodiščno

besedilo prebere, nato sledi besedilna analiza, ki jo pogojuje prevodno naročilo, opravi potrebne raziskave (slovarji, strokovna literatura, internet, ...), potem povzame ciljno besedilo, ga šele nato prevede in ustrezno oblikovanega pošlje naročniku. Naštete aktivnosti in njihova intenzivnost se spreminjata glede na izkušnost prevajalca in zahtevnost izhodiščnega besedila, vendar vsak, ki želi prevajati konstruktivno, potrebuje načrt, saj morajo prevajalke in prevajalci vedeti, kaj počnejo (Hönig 1997: 40).

Pri študentih prevajanja smo v zadnjih letih s pomočjo priloženega vprašalnika in z oddaljenim dostopom do uporabniškega monitorja opazovali potek prevajalskega procesa med testi in izpiti. Analiza je pokazala, da večina najprej odpre urejevalnik besedil, internetni brskalnik, spletni slovar, redkeje naložen slovar in vse pogosteje Google Prevajalec. Po uvodnem branju in redkih zaznamkih v izhodiščnem besedilu (predvsem podčrtovanje) sledi neposredno prevajanje s pomočjo urejevalnika, drugih pripravljalnih faz ni zaznati. V študijskem letu 2009/10 so študenti po izpitnem roku odgovorili na vprašalnik o predpripravah. Nihče od anketiranih ni analiziral izhodiščnega besedila, kot najpogostejši razlog so navedli pomanjkanje časa.

Predvsem polprofesionalnim¹ prevajalcem, to poimenovanje uporabljamo popolnoma nevtralnno, torej nekomu, ki je na pol poti svoje izobraževalne kariere, nudi prevodno usmerjena besedilna analiza potreben metodološki okvir in smernice (načrt), ki zaradi ponovljivosti in preverljivosti na različnih besedilnih vrstah neizkušenemu prevajalcu posredujejo občutek varnosti in gradijo samozavest. Kautz (2002: 88) vidi zato največjo dodano vrednost besedilne analize pri pouku in doda, da lahko bodoči prevajalci z njeno pomočjo bolje razvijejo prevajalske kompetence kot pa s prevajanjem še tako velike količine besedil. Tudi Kußmaul (2007: 60) pripisuje pripravljalni fazi velik pomen, saj se prevajalec prav takrat odloča o morebitnih prilagajanjih izhodiščnega besedila ciljni kulturi.

Nord (2009) in Hönig (1997) zagovarjata primerljiv model besedilne analize. Prva ga približa prevodnemu procesu oz. postopku (*übersetzungsrelevante Textanalyse*), drugi prevajalcu (*übersetzerrelevante Textanalyse*), oba pa imata v mislih besedilno analizo kot predpripravo na prevajanje. Pri obeh poteka analiza na dveh ravneh, bodisi kot zunaj- in znotrajbesedilna analiza po Nordovi, ali pa kot makro- in mikroanaliza po Hönigu. Če se v prvi fazi prevajalka ali prevajalec sprašuje, ali je razumel/a izhodiščno besedilo, o njegovem učinku na ciljno publiko, komunikativni funkciji, členitvi besedila, o tem, kako bi izhodiščno besedilo delovalo na ciljnojezično publiko, če bi ne bilo kodirano v tujem jeziku, kaj povezuje s temo besedila in kakšne spremembe bi bile potrebne v ciljnim besedilu, dobi v drugi fazi odgovore na vprašanja kje, kdo, komu, čemu, kdaj, kako (s kakšnimi strukturami), zakaj in po katerem kanalu (prim. Hönig 1997: 55-56, Kautz 2002: 82-87, Nord 2009: 41-144).

1 V nemški prevodoslovni literaturi se je uveljavil izraz „*semiprofessioneller Übersetzer*“ za študentke in študente višjih semestrov.

Za našo raziskavo je zanimiv model prevodnega procesa, ki ga je razvil Höning (1997: 50-63) in poteka v nadzorovanem (mikrostrategije) in nenadzorovanem (makrostrategije) delovnem prostoru. Polprofesionalni prevajalci se najraje gibljejo v nadzorovanem prostoru, ki ga razumemo kot kopičenje jezikovnih in prevajalskih pravil ter zakonitosti. Zanašanje izključno na mikrostrategije daje polprofesionalnemu prevajalcu občutek lažne varnosti, hkrati pa je vzrok prevajalčevih frustracij, saj se odločitve v nadzorovanem delovnem prostoru sprejemajo vse prej kot načrtno. V prevodnem procesu sicer pomembna samoevalvacija, ki zagotavlja, da se dobre prevodne rešitve ne izgubijo (Kušmaul 2007: 80), lahko, če temelji zgolj na naučenih pravilih in zakonitostih, deluje kontraproduktivno in zavira ustvarjalni proces. Polprofesionalni prevajalci v labirintu mikrostrategij (prim. Höning 1997: 50) neustrezne prevodne rešitve pogosto posplošijo, ustrezne ali celo kreativne² pa zavržejo. Pomemben didaktični cilj prevajalskih vaj v nematerni jezik, kjer je odvisnost od pravil in zakonitosti večja, je usmerjanje študentk in študentov k makroanalizi, torej proti nenadzorovanemu delovnemu prostoru in šele v naslednji fazi približevanje nadzorovanemu delovnemu prostoru. Pri prevajanju, kot piše Höning (ibid.: 50), namreč ne obstajajo absolutna pravila in zakonitosti, le relativno uporabna.

V nenadzorovanem delovnem prostoru si prevajalec nadzorovano postavlja vprašanja, ki smo jih opisali zgoraj kot prvo fazo prevodno usmerjene besedilne analize. Lahko bi jo poimenovali tudi kreativno razumevanje izhodiščnega besedila (prim. Kušmaul 2007: 60-70), kjer s pomočjo prizorov (*scenes*) in okvirov (*frames*) ter t. i. top-down-procesov³ fokusiramo osnutek ciljnega besedila. Z metaforo prizorov in okvirov se naslanjamo na semantično šolo, ki pravi, da je naš dolgoročni spomin organiziran v obliki uokvirjenih mentalnih podob, pri čemer je prehod med prizorom in okvirjem tekoč. Z drugimi besedami, makroanaliza usmeri prevajalčevo pozornost na funkcionalen prevod, ki je skladen s prevodnim naročilom, hkrati pa omogoči ekonomično izrabo sredstev (čas) in prevajalskih pripomočkov (slovarji, strokovna pomoč, ...) Ker se omenjeni procesi odvijajo v nenadzorovanem delovnem prostoru, jih je nemogoče verbalizirati in empirično dokazati, lahko pa jih interpretiramo s pomočjo protokolov glasnega razmišljanja, tako da analiziramo zapis neposredno pred in po premorih (prim. Kušmaul 2007 in Höning 1997). Za Höninga (1997: 58) je usvajanje in uporaba prevajalskih kompetenc odvisna prav od tega, kako so se prevajalke in prevajalci naučili delovati v nenadzorovanem in nadzorovanem delovnem prostoru in ali so sposobni usklajevati procese, ki jih generirata oba prostora. V svoji misli gre celo dlje in trdi (ibid.: 62), da lahko s pomočjo makrostrategije prevajalec prevaja tako dobro, kot mu to omogočajo njegove asociativne zmožnosti. Poudariti velja, da so prevajalske kompetence pridobljene, asociativne zmožnosti pa prirojene.

2 Kreativne prevajalske rešitve so nove, a hkrati smiselne, prilagojene realni situaciji ali uporabne (Kušmaul: 2007: 12).

3 „Top-down-procesi“ izhajajo iz že usvojenih védenj, spretnosti, vrednot in nazorov, ki vplivajo na razumevanje in interpretacijo izhodiščnega besedila. Pretok novih informacij od ciljnega besedila do prevajalca imenujemo „bottom-up-procesi“.

3 DIDAKTIČNI PRISTOP

Prevodoslovje je imelo v preteklosti ambivalenten odnos do prevodne didaktike. Od tega, da se z didaktiko sploh ni ukvarjalo, ker je prioriteto gradilo lastno teoretsko podstat (prim. Kautz 2002: 138), preko zanikanja potencialnega razvoja splošnega prevodno-didaktičnega sistema (Wilss 1992: 186) in močno izražene skepse, da bi spodbude iskalo in našlo pri tujejezični didaktiki (ibid.: 188), pa vse do učinkovitih, funkcionalistično navdahnjenih pristopov, ki preizkušeno delujejo pri urah prevajanja (glej npr. Hönig in Kußmaul 1991, Kautz 2002, Nord 2009, Kußmaul 2010).

Če izhajamo iz prepričanja, da je vsak pedagoški izbor oseben (Dufeu 1996: 182) in da je naloga prevodne didaktike izbrati tiste izsledke prevodoslovja, ki bodo ugodno vplivali na sistematizacijo in strukturiranje prevajalčevega delovanja (Wilss 1992: 195) ter hkrati upoštevamo specifični jezikovni par (slovenščina - nemščina), bomo izbrali didaktične pristope, ki jih lahko podkrepimo s funkcionalistično teorijo prevajanja. Nemška funkcionalistična šola je ponudila največ didaktično uporabnih vsebin, ki spodbujajo in urijo različne prevajalske spretnosti (za posamezne spretnosti glej Kautz 2002: 142-143).

Prevajanje kot izrazito ciljno (produktno) naravnana dejavnost upravičeno нареkuje ciljno usmerjen pouk, saj naj bi temeljil na dejanskem poteku prevajalskega⁴ procesa (ibid.: 138), vendar bi bilo neučinkovito, če bi pouk prevajanja - predvsem na vseh začetnih stopnjah, še posebej pa v nematerni jezik - omejili zgolj na izdelavo prevodov. Razvoj prevajalskih kompetenc lahko uspešno razvijamo le tako, da poudarimo prevajalski proces, to pa pomeni, da načrtno in ločeno utrjujemo posamezne spretnosti (za posamezne vaje glej ibid.: 159-267).

Ugotovili smo, da mora uspešna pedagoška praksa poleg ciljne naravnosti upoštevati tudi prevajalski proces, ki ga lahko razložimo s pomočjo akcijsko usmerjenega pristopa kot ga pozna dramapedagogika. Za Tselikas (1999: 13) je dramapedagogika pristop, ki uporablja gledališka sredstva v pedagoški namen. V ospredje ne postavlja rezultata, torej produkcije gledališke igre, temveč proces učenja v vseh njegovih dimenzijah. Dramatičnost nastane, ko *želja* naleti na *oviro*, za uspešen razplet pa priskoči na *pomoč* neki tretji element. Z malce domišljije lahko v želji prepoznamo prevodno naročilo in marljivega prevajalca, ki se bori (ovira) z izhodiščnim besedilom tako, da upošteva vse zakonitosti makro- in mikroanalize, pri tem pa mu pomagajo prirojene asociativne zmožnosti. Za lažje premagovanje ovir mu priskočijo na pomoč prevajalski pripomočki, ki lahko med poukom oživijo in dobijo podobo učitelja ali sošolca s fakultete. Lahko pa razumemo vse tri elemente kot Dufeu (1996: 147) in dobimo zgodbo dveh mladih zaljubljenecv iz Verone. Gledališko načelo rituala in rizika (prim. Tselikas 1999: 27) lahko enostavno prenesemo

4 Želimo razlikovati med prevodnim (prvo branje, besedilna analiza, izbira strategije, sinteza, ubeseditev v ciljnem jeziku) in prevajalskim (dodatno še: prvi stik z naročnikom, prevzem izhodiščnega besedila, morebitna predpriprava besedila za delo z urednikom besedil, pogajanja o honorarju, priprava besedila za tisk, ...) procesom.

v prevajalsko učilnico. Ritual bomo zapolnili z mikrostrategijami in ostalimi bottom-up-procesi in tako napolnili dvorano, a oder bo ostal še vedno prazen, dokler ga ne oživimo z makrostrategijami in top-down-procesi. Tselikas (ibid.: 28) primerja gledališko načelo rituala in rizika s procesom usvajanja tujega jezika, kjer se učenci prebijajo skozi zapletene oblikoslovne in skladijske sisteme, torej rituale in pravila (prim. mikrostrategije pri procesu prevajanja), ki jim dajejo potreben občutek varnosti, hkrati pa želijo povedati nekaj novega, kreativnega in spontanega – torej tako, kot bi se pogovarjali v maternem jeziku (za posamezne drapapedagoške vaje pri pouku tujih jezikov glej Tselikas 1999: 57-134). Spontano in kreativno jezikovno delovanje predstavlja največji riziko v procesu usvajanja tujega jezika (prim. makrostrategije pri prevajanju). Pouk tujega jezika je uspešen, ko nam uspe povezati spontano izražanje z upoštevanjem jezikovnih pravil. Podobno velja za prevajanje. Usklajevanje makro- in mikroanalize izhodiščnega besedila je primerljivo s še enim gledališkim načelom, s paradoksom gledališke distance. Jennings (1998: 116) trdi, da se gledalec in igralec prav zaradi neresnične situacije, torej gledališke distance, zblížata, nazorneje se izrišejo teme, podobe, metafore in podpomeni. Pri prevajanju poskrbi za distanco prevodno naročilo, ki prevajalca „oddalji“ od izhodiščnega besedila in avtorja, da bi ga z ustrezno prevodno usmerjeno besedilno analizo in izbiro primernih makrostrategij približalo funkcionalnemu prevodu. Če je v gledališkem prostoru pomembna spremenljivka režiser, postane pri funkcionalističnem pristopu k prevajanju to naročnik, saj postane izhodiščno besedilo in njegova funkcija spremenljiva glede na zahteve ciljne publike (Kocijančič Pokorn 2003: 154).

4 RAZISKAVA

Izhodišče raziskave temelji na Kußmaulovi (2007: 79) trditvi, da so lahko že procesi razumevanja prevodni procesi, rezultati besedilne analize pa pogosto že prevodi. Izbrana empirična metoda mora torej dokumentirati predvsem tisti del prevodnega procesa, ki se nanaša na nenadzorovani delovni prostor. Za opazovanje prevodnega procesa se je uveljavila metoda protokola glasnega razmišljanja, ki je izšla iz psihologije in jo Wilss (1992: 208) pojmuje kot postopek samokonfrontacije, seveda brez posega psihologa. Ker lahko med introspekcijo ubesedimo le zavestne procese, neposrednega opisa dogajanja v nenadzorovanem prostoru tako ne moremo pričakovati, lahko pa analiziramo vse, kar je bilo izgovorjeno neposredno pred in po premorih, ki nastajajo kot mentalne blokade, ko naletimo na prevajalski problem (prim. Kußmaul 2007: 71).

Drugo izhodišče je bilo didaktično motivirano in povzema načelo dramapedagogike, ki ponuja takšne vsebine, ki pri učečih se ustvarjajo jezikovne stiske (*Sprachnotsituationen*), rešljive z jezikovnim delovanjem (prim. Tselikas 1999: 29). Tak pristop nam je približal prevajalsko delo, ki ga imenujemo prevajanje na pogled (*prima vista*,

Stegreif-Übersetzen), a smo ga prilagodili potrebam raziskave tako, da smo nalogi dodali izhodiščno branje izvirnika. Izbrana oblika dela omogoča postavitev restriktivnega časovnega okvira, ki poskusnim osebam povzroča časovno stisko in tako omogoča osredotočanje na prevodni proces, omeji moteče zunanje in notranje dejavnike, hkrati pa spodbuja scensko vizualizacijo, ki po Kußmaulovem (2007: 158) prepričanju ugodno vpliva na prevod.

Namen raziskave je z neobičajno obliko dela usmeriti prevajalčev fokus iz (ne)varnega nadzorovanega delovnega prostora v nenadzorovan prostor, kar bo pospešilo aktivacijo top-down-procesov. Zanima nas, ali bo poskusna oseba, kljub subjektivno težki nalogi, vseeno ustvarila sprejemljiv prevod in uspešno prepoznala večino kulturno specifičnih elementov v izhodiščnem besedilu.

4.1 Metoda zapisovanja

Za kasnejšo obdelavo podatkov protokola glasnega razmišljanja je potrebno izbrati metodo zapisovanja, ki omogoča prosti pretok informacij in korpusov med posameznimi sorodnimi vedami, ki lahko rezultate uporabijo za nadaljnje raziskave, ima jasno strukturirana pravila zapisovanja, je ekonomična in enoznačna, zapis mora biti hitro berljiv in ga je možno rekonstruirati s poznavanjem majhnega števila pravil, hkrati pa mora biti uporaben na različnih računalniških sistemih, ker ne zahteva posebnega formatiranja besedila in znakov (prim. Göpferich 2005: 4). Eden od transkripcijskih sistemov, ki ustreza zgornjim zahtevam je t. i. GAT (*Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem*), ki se je uveljavil v nemškem raziskovalnem prostoru. GAT pozna osnovno in napredno sintakso (*Basistranskript*, *Feintranskript*), ki ju lahko po potrebi kombiniramo. Prednost sistema je natančnost zapisa, ki z minimalnimi tipografskimi sredstvi upošteva celo besedni naglas (akCENT, ak!CENT!), spremembe višine tona (prišel je?/, /-;/./), podaljševanje vokalov (ja:, ja::) spremembe glasnosti in hitrosti govora (<<all> tole moram preveriti v slovarju>), čustva (<<presenečeno> brki so spet moderni?>) in celo dolžino glasnega dihanja (.h, . .h) (za natančna pravila glej Göpferich 2005). GAT ima izdelana tudi pravila citiranja, kar olajša delo v znanstvenih in strokovnih publikacijah. Njegova slabost je časovna intenzivnost, kar pa bi lahko označili kot splošno značilnost transkripcije govornih interakcij.

4.2 Izvedba poskusa in zunanji dejavniki

V protokolih glasnega razmišljanja je sodelovalo deset poskusnih oseb. V vseh primerih so bili udeleženi polprofesionalni prevajalci in prevajalke, torej s prevajalskimi, ne pa tudi tolmaškimi izkušnjami. Poskusne osebe so imele dobro tujejezično znanje (bralno razumevanje: C1 – C2, pisno in ustno izražanje: B2+ – C1), odlično znanje maternega jezika in primerljive prevajalske izkušnje, ki so jih pridobile med študijem

prevajanja. Prevod je potekal v slovenščino, ki je bila za osem oseb materni, za dve poskusni osebi pa nematerni jezik. Cilj raziskave ni bil preveriti jezikovne (ne)ustreznosti prevodov, temveč analizirati upoštevanje prevodnega naročila, prilagoditve izhodiščnega besedila in prepoznavanje kulturno specifičnih elementov. Posamezni protokoli glasnega razmišljanja so bili posneti z video napravo in kasneje transkribirani po metodi GAT. Med poskusom je bil na voljo osebni računalnik z elektronskimi slovarji in dostop do interneta. Slovarji v knjižni obliki zaradi postavljenega časovnega okvira niso bili na voljo.

Pred začetkom poskusa so poskusne osebe dobile naslednje prevodno naročilo: „Čez nekaj trenutkov boste sodelovali v preskusu protokola glasnega razmišljanja. Predstavljajte si, da ste zaposleni kot prevajalec/ka v nekem podjetju, kulturni ustanovi ali predstavništvu, kjer je čas in njegova učinkovita izraba vrednota. Med delovnim časom običajno samostojno prevajate in prevode oddajate v pisni obliki po elektronski pošti. Občasno pa dobite besedilo, ki ga morate ustno prevesti takoj. Imate približno 10-15 minut časa, da se pripravite. Od vas se pričakuje, da v ustni obliki predstavite funkcijsko prilagojen prevod. Lepo vas prosimo, da simulirate zgoraj opisano situacijo in pri tem vse vaše misli glasno verbalizirate. Cilj preskusa ni ocenjevati vaših prevajalskih rezultatov, temveč analiza razmišljanja med procesom prevajanja! Hvala za sodelovanje!”

Kriterij za izbor besedil pri pouku prevajanja mora med drugim upoštevati relevantnost besedila v ciljni kulturi, zato so npr. satirična besedila in podlistki manj primerni pri pouku prevajanja (Kautz 2002: 148-149), a smo se skladno z namenom poskusa načrtno odločili za gloslo, ki tematizira večje število kulturno specifičnih elementov, besednih iger in okazionalizmov, in ki je sicer med poukom prevajanja ne bi ponudili. Zaradi značilnosti besedilne vrste, ki skriva poanto običajno na koncu, nas je zanimalo, če in kako bodo poskusne osebe funkcionalno prilagodile izhodiščno besedilo.

4.3 Splošna analiza in interpretacija protokola

Potek protokola glasnega razmišljanja lahko razdelimo na dva dela. V prvem delu poskusne osebe berejo izvorno besedilo, oblikujejo načrt dela, ugotavljajo prevajalske probleme in iščejo ustrezne prevodne rešitve, jih ocenjujejo, komentirajo prevajalsko delo in besedilo ter uporabljajo prevajalske pripomočke. V drugem delu prevladuje “čisti” prevod, pa tudi posamezni komentarji prevajalskega dela in besedila, celo ugotavljanje problemov pri prevajanju in ponovno branje izvornika.

Osebe, katerih materni jezik je slovenščina, uporabljajo skoraj izključno ciljni jezik. Le redko ugotavljajo prevodne probleme zaradi ekvivalence, večino transkripta prvega dela predstavlja verbalizacija prevodnih rešitev, čustven odziv na ponujeno besedilo je majhen. Skupina je odkrila večino (75%) kulturno specifičnih elementov in jih ustrezno razložila, vendar nihče od njih ni izpostavil avtorja, ki je v nemškem

kulturnem prostoru splošno znan, njegov slog pisanja pa prepoznan. Visok odstotek prepoznanih kulturno specifičnih elementov dokazuje, da prevajalci z odličnim poznavanjem družbe in kulture izhodiščnega jezika uspešno tekmujejo s prevajalci, ki so materni govorci. Poskusne osebe iz te skupine so pri prevajanju pogosteje uporabljale funkcijske ustreznice, saj se zavedajo, da povprečen slovenski naslovnik nima natančnega vpogleda v nemški kulturni prostor.

Poskusni osebi, katerih materni jezik je nemščina, sta se naloge lotili sprva bolj sistematično. Začeli sta z glasnim interpretativnim branjem izvirnika, ki pa sta ga prekinjali z napovedjo in spremembo načina dela, pogosto sta se ustavljali in iskali slovenske ustreznice, tudi s pomočjo prevajalskih pripomočkov. Slovenščino uporabljata le, ko najdeta prevodno rešitev. Čustven odziv na besedilo je velik. V enem primeru so bili izpostavljeni vsi kulturno specifični elementi, drugič je ponovno manjkala omemba in vloga avtorja izvirnika. Povzetek oz. prevod na pogled je izražen v ciljnem jeziku z občasnimi ekskurzi v nemščini.

Največ napak je bilo zaradi neustreznosti prevoda. Izvirnik na satiričen način predstavi dva primera (*prizor*), ki nimata navidezno nikakršne povezave, nato pa ju s poanto (*okvir*) poveže v celoto. Za funkcijsko ustrezen prevod smo ocenili nesatirične povzetke:

- ki so upoštevali vpetost izvirnika v nemški kulturni prostor,
- ki so v uvodu opozorili na specifiko besedilne vrste in pisateljev slog,
- ki so v ospredje postavili povezovalno ključno misel (*prizor*), primera pa postavili ob rob (*okvir*).

Pričakovali smo torej, da bodo poskusne osebe izhodiščno besedilo ponovno uokvirile (*Neurahmung*) (prim. Kußmaul 2007: 166-158).

Vse poskusne osebe so ciljno besedilo sicer uspešno skrajšale in razložile kulturno specifične elemente med povzemanjem, vendar nihče povzetkov ni pospremil z ustreznim uvodom, ki bi olajšal razumevanje ciljnega besedila. Prav tako ni noben prevod ponudil ponovnega uokvirjanja. Zaključimo lahko, da so bili prevodi le delno funkcionalni, saj nihče ni opravil makroanalize izhodiščnega besedila, kar dokazujejo pogoste spremembe načrta dela in končni prevodi.

4.4 Analiza in interpretacija izbranih delov protokola

Poskusna oseba bere celotno besedilo tiho, pri tem neslišno premika ustnice. Že med prvim branjem poskuša simultano tolmačiti, vmes se ustavlja, občasno komentira, dokler ne pride do konca izhodiščnega besedila (→ 11), naredi štiri daljše premore (→ 11, 12), nakar neposredno nadaljuje s končnim povzetkom (→ 13). Protokol nam nazorno pokaže, da je makroanaliza izpuščena. Tudi če predpostavljamo, da ni bila verbalizirana, bi zanjo ostalo le 29 sekund. Poskusna oseba sicer zazna nujo po uvodu (→ 13, 14), vendar ga ne ubesedi dovolj natančno.

Primer 1:

01 oke; <<tiho bere> (---)> mh; oke; <<tiho bere> (7.0)> skratka
 02 bomo (--> besedilo je o: <<tiho bere> (4.0)> o brkih oziroma
 03 o: (--> o nekem globjem pomenu tega a::m <<tiho bere> (6.0)>
 04 oke; <<p> vodje razstave (--> documenta> <<presenečeno> ma
 05 brke?> <<tiho bere> (8.0)> kar je po=politično-este::(-)tska
 06 <<tiho bere> (12.0)> oke; očitno so brki spet moderni e::m
 07 (.) kar označuje neko novo: (--> ero
 (...)
 08 no in tle nam pove da on sam nosi: e brke že (---) od leta
 09 tisoč devetsto sedemdeset (.) torej da (-) em (3.0)
 10 očitno je zvest tem brkom <<all> ne glede na globalizacijo
 --> 11 oziroma ne glede na to kaj je moderno in kaj ne> (5.0) zdaj pa
 --> 12 recimo če bi celoten tekst (6.0) <<p> povzela> (13.0) oke; (5.0)
 --> 13 <<f> oke; zdaj celoten tekst se mi zdi zlo navezan na nemško
 --> 14 kulturo zaradi treh tem (--> em najprej zaradi=zaradi voditelja
 15 znane nemške televizijske oddaje

Preskočena besedilna analiza se lahko pokaže tudi kot pogosto spreminjanje oblike dela ali kot napovedane, a ne izvršene oblike dela (→ 01, 07). Poskusne osebe so bile sicer časovno omejene, vendar bi lahko z ustrezno makroanalizo natančno določile prevodne strategije in potreben čas za preverjanje v slovarjih ali na internetu (prim. Hönig: 1997: 89). Poskusna oseba se zaveda, da potrebuje načrt, ki bi ga morala določiti že na začetku prevodnega procesa, zato se k njemu vrača, ta pa se vse bolj oddaljuje. Oddaljevanje od načrta lahko opazimo tudi v pogosti rabi pogojnika, ki je zamenjal prihodnjik (→ 01, 04, 10). Diskusija o načrtu in izvedbi dela je celo sestavni del končnega prevoda oz. povzetka (→ 10). V protokolih se potrди Hönigova (ibid.: 57) teza, da prevajalčeve frustracije izhajajo iz zavedanja kompleksnih mentalnih procesov pri prevajanju, ki pa se jim poskuša izogniti predvsem z zanašanjem na pravila (glej primer 3!).

Primer 2:

--> 01 ich werde mir jetzt schon während des lesens (-) die vokabel
 02 aufschreiben
 (...)
 03 wenn ich das ja nur äh kurz zusammenfasse so abschnittsmäßig
 --> 04 also (.) äh (.) der inhalt eines absatzes (-) den würd ich
 05 wahrscheinlich in=in relativ einfachen worten dann (.)
 06 wiedergeben
 (...)
 --> 07 ich würd mir jetzt wahrscheinlich stichworte machen nur noch
 08 jeden absatz in=in nur noch vielleicht einen satz zu jedem
 09 absatz schreiben damit ich die inhalte hab
 (...)
 --> 10 normalerweise wenn ich jetzt noch fünf minuten hätte würd ich
 11 jetzt diese zeit nutzen um diese vokabeln nachzuschauen

Omenili smo, da se polprofesionalni prevajalci radi zanašajo na pravila, ki so jih ponotranjili med izobraževalnim procesom. Pravila in zakonitosti, ki so del nadzorovanega delovnega prostora, pogosto posplošujejo, kar pa zavira ustvarjalni proces in interakcijo z nenadzorovanim delovnim prostorom. V našem primeru se je poskusna oseba naučila, da mora anglicizme, ki se sicer pogosto pojavljajo v njenem maternem jeziku (nemščini), zamenjati s slovenskimi ustreznici (→ 03). Posledica posplošenega pravila je mentalna blokada ne le pred anglicizmi, temveč pred vsako tujko v izhodiščnem besedilu.

Primer 3:

```
01 das mit dem !DO!ping (.) ist auch wieder vokabel(-) schwierigkeit
02 wie man jetzt (4.0) doping auf slowenisch sagt keine
--> 03 ahnung=gerade bei diesen anglizismen wo man auf deutsch einfach
04 schön alles in neudeutsch irgendwie hat (-) ähm muss man sich
05 oft auf slowenisch irgendwie zu so einem spagat begeben dass man
06 ja (-) wie man da jetzt zu diesem englischen wort das man auf
07 deutsch so einfach verwendet (.) dann auf slowenisch sagt
```

Zanimiv je obraten primer: za besedo *der Leiter (der Kunstausstellung Documenta)* poskusna oseba spontano najde dve prevodni rešitvi. Oseba se je naučila, da *vodja* in *voditelj* v slovenščini nista zamenljiva, zato se refleks spremeni v refleksijo. Ker ni prepričana, katera rešitev je pravilna, se odloči za tretjo možnost - *šef*. Seveda bi bil *umetniški vodja* najustreznejši izraz, a poskus pokaže ustvarjalne poti iskanja prevodnih rešitev, ki jih ne ovirajo posplošena in ponotranjena pravila.

Primer 4:

```
01 ähm der leiter (.) ist das jetzt vodja oder voditelj?=<<rall>
02 das all diese schönen wörter wo ich dann nicht genau weiß was
03 angebracht ist> ähm !ŠEF! ich sag einfach nur šef
```

Poskusne osebe niso imele težav s prepoznavanjem kulturno specifičnih elementov v izhodiščnem besedilu ali s prenosom v ciljni jezik. Ugotovljale in komentirale so jih med prvim branjem (→ 01, 06) in v ustnem prevodu (→ 11). Izpostaviti velja primer, ko poskusna oseba iz nemško govorečega prostora kot kulturno specifični element prepozna temo, ki bi jo prej prišteli splošni razgledanosti (→ 17).

Primer 5:

```
--> 01 harald martenstein das ist doch der der diese kolumne hat da in
02 (--) was ist das die zeit (-) der (.) das mit dem zwiebelischen
03 glaub ich der mit dieser sprachkolumne ja oke ähm
```

Primer 6:

```
04 no potem ko je bi:l (---) ko je pač pregledoval=ko je surfal po
05 internetu je zasledil (--) em komentar (---) michel friedmana,
--> 06 (--) em (-) to je: (---) ((kašelj)) (-) voditelj (--) em (.)
07 oziroma je bil (.) bivši voditelj talkshowa (--) <<dim>
08 političnega (--) em v nemčiji> (2.0) to je pač treba razložiti
```

09 (.) tle jaz ne vidim neke primerjave z::=s slovenskim kulturnim
10 prostorom

Primer 7:

--> 11 članek govori tudi o:: michelu friedmanu ki je znan em
12 televizijski voditelj i:n em o aferi: (---) dopinga ki se je
13 zgodilo pred leti e::m v kolesarstvu o=mislil da je bil
14 predvsem em tuki mišljen (--) nemška ekipa na touro de france
15 kjer je prišlo pač do priznanja ko je: em (-) kolesar priznal da
16 je=da je (-)jemal doping

Primer 8:

--> 17 die kunstaussstellung documenta (.) das ist glaub ich in basel;
18 müsste ich später auch nachschauen vor allem das müsste man ja
19 vielleicht sowieso in einer slowenischen übersetzung erklären
20 (.) kamma nicht davon ausgehen dass das sofort jeder kennt ahm

V protokolih izstopa odziv poskusnih oseb ob besedi „Ukrainerinnen“. Tri poskusne osebe, ki prihajajo iz slovenskega kulturnega prostora, so besedo takoj povezale s pomenom prostitutke, čeprav prva omemba v besedilu eksplicitno ne nakazuje te konotacije. Predvidevamo lahko, da imajo poskusne osebe dober vpogled v dnevno dogajanje v nemškem kulturnem prostoru, ali pa ima beseda v slovenskem prostoru močan asociativni naboj.

Primer 9:

01 njega so namreč v=v hotel(-)ski so(.)bi od(-)kril s kokainom in
02 ukrajinskimi prostitutkami

Odziv poskusne osebe, ki prihaja iz nemško govorečega prostora, ni bi tako enoznačen:

Primer 10:

01 außerdem war da diese unschöne sache mit den ukrainerinnen?
03 <<presenečeno> den ukrainerinnen?=oje> (.) was hat der denn noch
04 angestellt dieser schlimme finger? das <<smejoče> weiß ich jetzt
05 gar nicht>

5 SKLEP

Prevajalske vaje, ki se osredotočajo predvsem na prevod, ne urijo vseh spretnosti, ki naredijo dobrega prevajalca. Predvsem na začetni stopnji prevajalskega izobraževanja moramo ponuditi takšne aktivnosti, ki bodo spodbujale posamezne prevajalske kompetence in samozavest. Poglavitni cilj prevodne didaktike je torej pokazati na mentalne procese, ki se odvijajo med prevajanjem in ponuditi vzvode, s katerimi jih lahko usmerjamo.

Prevodno usmerjena besedilna analiza je poleg doživetega branja izvirnika prvi korak k funkcionalnemu in ustvarjalnemu prevodu. Z njeno pomočjo lahko prevajalec uspešno usklajuje zavestne in nezavedne procese, izkoristi prirojen prevajalski potencial, določi načrt in predvidi časovne in organizacijske okvire.

V naši raziskavi, v kateri smo združili uveljavljeno empirično metodo protokola glasnega razmišljanja in metodo dela prevajanja na pogled, smo preverili, kako se polprofesionalni prevajalci znajdejo pri prevajanju kulturno specifičnih besedil v materni in nematerni jezik, ali pri tem upoštevajo rezultate besedilne analize in kako udejanjajo prevodno naročilo. Metodo prevajanja na pogled in protokol glasnega razmišljanja smo izbrali, ker smo prepričani, da lahko z njima zmanjšamo pomen nadzorovanega delovnega prostora in ker ju lahko z manjšimi prilagoditvami kasneje uporabimo pri pouku. Analiza raziskave je potrdila naša pričakovanja, da poskusne osebe ne bodo imele večjih težav pri prepoznavanju in pojasnjevanju kulturno specifičnih elementov, saj je pri takih nalogah transfer pridobljenih znanj pomembnejši od jezikovnih kompetenc. Zaključimo lahko, da je tip naloge spodbujal top-down-procese poskusnih oseb in jih motiviral za nadaljnje delo. Drugačne rezultate je pokazala analiza upoštevanja prevodnega naročila in besedilne analize. Vse poskusne osebe so ciljno besedilo skrajšale in s tem delno upoštevale spremenjeno funkcijo prevoda. Transkripti in končni povzetki pa so pokazali, da nihče ni izdelal ustrezne prevodno usmerjene besedilne analize. Zaradi izpuščene makroanalize so se poskusne osebe pri verbaliziranju svojega dela vedno znova vračale k načrtu dela, ga dopolnjevale in spreminjale ter ga tematizirale celo v povzetku. Sklepamo lahko, da se polprofesionalni prevajalci premalo zavedajo pomena predpriprave in da jih konvencionalne oblike prevajalskega pouka ne spodbujajo k poglobljenemu razmišljanju o svojem delu. Prevajanje na pogled in protokol glasnega razmišljanja sta sprožila samorefleksijo prevajalskega dela in poskrbela za občutek nelagodja, ki je bil posledica slabo opravljene predpriprave.

Upamo, da bodo rezultati raziskave spodbudili razpravo o delu in didaktičnih pristopih z začetniki ter spodbudili učitelje, da v svoje ure vključijo nekonvencionalne metode, ki bodo urile naslednje prevajalske spretnosti: prevodno usmerjeno besedilno analizo, razumevanje besedil in prepoznavanje in analizo besedilnih vrst. V študijskem letu 2014/15 bomo prilagojeno metodo prevoda na pogled in protokola glasnega razmišljanja vpeljali v redni pedagoški proces (prevajanje v nemščino) v obliki krajših pisnih osebnih protokolov, ki bodo spremljali vsak prevod.

LITERATURA

- DUFEU, Bernard (1996) *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- GÖPFERICH, Susanne (2005) *Praktische Handreichungen für Studien mit lautem Denken und Translog* (2000 und 2006). <http://www.susanne-goepferich.de/Handreichung.pdf> (citirano 05.04.2013).
- HÖNIG, Hans G./Paul KUßMAUL (1991) *Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HÖNIG, Hans G. (1997) *Konstruktives Übersetzen*. 2. izd. Tübingen: Stauffenburg.
- JENNINGS, Sue (1998) *Introduction to Dramatherapy: Theatre and Healing. Ariadne's Ball of Thread*. London in Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- KAUTZ, Ulrich (2002) *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. 2. izd. München: Iudicum Verlag.
- KOCIJANČIČ POKORN, Nike (2003) *Misliti prevod: Izbrana besedila iz teorije prevanja od Cicerona do Derridaja*. Ljubljana: Študentska založba.
- KUßMAUL, Paul (2007) *Kreatives Übersetzen*. 2. izd. Tübingen: Stauffenberg.
- KUßMAUL, Paul (2010) *Verstehen und Übersetzen: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. izd. Tübingen: Narr.
- NORD, Christiane (2009) *Textanalyse und Übersetzen: Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 4. izd. Tübingen: Julius Groos Verlag.
- TSELIKAS, Elektra I. (1999) *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- WILSS, Wolfram (1992) *Übersetzungsfertigkeit: Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

ABSTRACT

Prima Vista Translation – From the Diversification of the Classical Teaching of Translating to the Litmus Paper for Translation Problems

When students first become acquainted with translating, especially into non-mother tongue, the gap between the known and the unknown is large, demanding different approaches, adapted progress and the setting of narrower didactic objectives which enable the development of translation competences as well as ensure the linguistic admissability of translations, but at the same time do not turn the exercises in translation into linguistic studies.

Our survey which combined the well-established empirical method of the think-aloud protocol and the method of the prima vista translation aimed to examine how students find their way around translating culturally specific texts into their mother and non-mother tongue, whether they

take into account the results of the textual analysis and how they put the translation order into practice. The analysis has shown that the tested persons managed to adequately identify the culturally specific elements and found culturally acceptable equivalents, but they produced functionally unacceptable translations due to the insufficient or left-out translation-targeted textual analysis.

Keywords: prima vista translation, think-aloud protocol, translation-targeted textual analysis, culturally specific texts

POVZETEK

Prevod na pogled (prima vista) – od popestritve klasičnega pouka prevajanja do lakmusovega papirja za prevajalske probleme

Ko se študenti/ke prvič srečajo s prevajanjem, še posebej v nematerni jezik, je razkorak med znanim in novim velik in zahteva drugačne pristope, prilagojeno progresijo, postavljanje ožjih didaktičnih ciljev, ki omogočajo hkratno razvijanje prevajalskih kompetenc in zagotavljajo jezikovno sprejemljivost prevodov, prevajalskih vaj pa ne spreminjajo v jezikovni pouk.

V naši raziskavi, v kateri smo združili uveljavljeno empirično metodo protokola glasnega razmišljanja in metodo dela prevajanja na pogled, smo preverili, kako se študenti/ke znajdejo pri prevajanju kulturno specifičnih besedil v materni in nematerni jezik, ali pri tem upoštevajo rezultate besedilne analize in kako udejanjajo prevodno naročilo. Z analizo smo pokazali, da so poskusne osebe sicer ustrezno prepoznale kulturno specifične elemente in poiskale kulturne ustreznice, hkrati pa so zaradi pomanjkljive ali izpuščene prevodno usmerjene besedilne analize nastajali funkcij-sko nesprejemljivi prevodi.

Ključne besede: prevod na pogled, protokol glasnega razmišljanja, prevodno usmerjena besedilna analiza, kulturno specifična besedila

Ana Zwitter Vitez

Fakulteta za humanistične študije,
Univerza na Primorskem
Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Ana.zwitter@guest.arnes.si

81'322.5:[811.133.1+811.163.6]

DOI: 10.4312/vestnik.6.63-77

LES MOYENS STRATÉGIQUES POUR PRENDRE LA PAROLE EN FRANÇAIS ET EN SLOVÈNE

1. INTRODUCTION

Dans la conversation quotidienne, il arrive souvent que deux locuteurs veuillent prendre la parole au même moment. Il s'agit d'un phénomène si fréquent qu'on ne se rend même pas compte des moyens utilisés dans cette lutte pour la prise de la parole. Sans investissement réflexif, les interlocuteurs se servent de diverses structures linguistiques combinées de manière très complexe afin d'atteindre leurs buts communicatifs. S'il paraît assez facile de dire si un locuteur a été efficace ou non dans la prise de la parole, la tâche d'identifier les moyens stratégiques est plutôt complexe.

Le défi principal de la contribution sera de répondre à la question suivante : pourquoi, dans un échange oral spontané, lorsque deux locuteurs parlent en même temps, l'un garde la parole tandis que l'autre l'abandonne ? Nous allons essayer de répondre à cette question à l'aide des analyses antérieures réalisées sur le français et d'une analyse détaillée de conversations orales spontanées en slovène.

2. CADRE THÉORIQUE

Si la production orale se retrouve exclue du courant structuraliste qui la considère comme un imbroglio impropre à toute analyse rigoureuse (Saussure 1916), elle attire un intérêt croissant ces dernières décennies. Ce succès est probablement dû à la grande valeur applicative des analyses du discours oral dans les domaines de l'enseignement, des technologies du langage et de la traduction.

Plusieurs théories et approches d'analyse de l'oral ont été élaborées sur les fondements posés par le schéma classique de la communication (Jakobson 1963). Ainsi, Émile Benveniste formule la théorie de l'énonciation (1974: 80) : « *L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.* » La linguistique de

l'énonciation aborde les traces que le sujet parlant laisse dans son discours et analyse les éléments concrets de la situation de l'énonciation : le locuteur, l'interlocuteur, le lieu et le moment de leur échange.

Le discours oral est exploré aussi par l'approche pragmatique (Moeschler 1985) qui se propose non pas d'analyser la signification de la proposition, mais la fonction de l'acte de langage réalisé par l'énoncé. L'approche conversationnelle (Sacks 1970) analyse à partir d'enregistrements audio et vidéo la structure et les mécanismes principaux qui gèrent l'interaction verbale et l'alternance des tours de parole. L'approche macrosyntaxique met les données prosodiques en relation avec des unités de macro-syntaxe, parce que la syntaxe de la phrase et des propositions « *ne suffit pas à rendre compte de certaines organisations de la langue parlée* » (Blanche Benveniste 1997).

Les recherches sur le slovène oral portent sur des structures différentes : le discours quotidien (Toporišič 1970), l'intonation phrastique (Vitez 1995), les connecteurs discursifs (Schlamberger Brezar 2000), les genres discursifs (Smolej 2006), l'acquisition du langage (Kranjc 1997) et les éléments de spontanéité en fonction des technologies du langage (Verdonik 2007).

Les théories et les recherches présentées ont tour à tour contribué à l'élaboration de cette étude. D'abord, elles ont indiqué les pistes de recherche qu'il faut encore réaliser et, ensuite, une fois l'objet d'analyse déterminé, elles ont facilité le choix d'une méthodologie optimale.

2.1 La théorie du paragraphe oral

La théorie sur laquelle repose le cadre méthodologique de la présente étude est fondée par Mary-Annick Morel et Laurent Danon-Boileau et publiée dans leur ouvrage *Grammaire de l'Intonation* (1998). Elle est issue de l'approche énonciative d'Émile Benveniste et de son idée que tout sujet parlant laisse dans son discours des traces de sa subjectivité. Les auteurs partent du postulat que, dans l'échange oral spontané, l'intonation représente un moyen stratégique important qui joue un rôle crucial dans la construction d'unités cohérentes du discours.

Dans la méthodologie de Morel et de Danon Boileau (1998), l'intonation englobe quatre indices suprasegmentaux : la fréquence fondamentale (F0), l'intensité, la durée et les pauses. Chacun d'entre eux se voit accorder une valeur iconique de base. La valeur de la *hauteur mélodique* permet d'attirer l'attention sur un fragment du discours, l'*intensité* indique la façon dont le locuteur gère son tour de parole, la *durée* relative d'une syllabe indique l'état de la formulation des idées que le locuteur s'apprête à exposer, et la *pause silencieuse* indique le tournant au sein d'un cadre déjà constitué.

Selon la méthodologie de Morel et de Danon Boileau (1998), la prise en compte du droit à la parole et l'anticipation d'une revendication de la parole sont donc liées au rôle

stratégique de l'intensité. Les variations de l'intensité indiquent l'attitude du locuteur par rapport à la prise de la parole :

- si le locuteur se situe dans la continuité, il assure son droit à la parole en maintenant une intensité constante,
- s'il anticipe une prise de parole imminente du colocuteur et qu'il veut manifester qu'il tient à conserver son tour de parole, il va donner plus de force à l'intensité,
- s'il se prépare à céder son droit à la parole, par exemple à la fin d'une question totale, ou s'il n'a aucune appréhension à se le voir revendiquer, il va laisser chuter l'intensité.

Comme dans un échange oral spontané les indices intonatifs opèrent en interaction mutuelle, il faut prendre en considération la conjoncture régulière de plusieurs indices : quand le locuteur veut attirer l'attention de l'autre et en même temps garder la parole, il va monter simultanément la fréquence fondamentale et l'intensité. En revanche, quand il ne veut plus garder l'attention de celui qui l'écoute ni garder le droit de la parole, il va baisser simultanément les deux indices, le F0 et l'intensité. Cette chute conjointe et rapide de l'intensité et de F0 représente l'indice fiable de la fin de l'unité de l'oral, appelée le **paragraphe oral**.

Si le paragraphe oral et sa cohésion intérieure peuvent être délimités par les indices prosodiques, les constituants qui le composent sont identifiables par les critères morphosyntaxiques et discursifs. Un paragraphe comprend au moins un rhème (*elle est décapotable*), précédé d'un ou de plusieurs préambules qui sont des segments à valeur thématique et modale (*mais c'est bon*). Le rhème peut, sous certaines conditions, être suivi d'un postrhème (exemple (1)) :

(1)

mais c'est bon / elle est décapotable / la bagnole

(Morel, Danon Boileau 1998 : 22)

La structure type du paragraphe oral en français est résumée ci-dessous :

paragraphe oral type = préambule + rhème + postrhème.

Le préambule constitue l'élément initial du paragraphe oral. En français, le préambule est extrêmement décondensé, formé de plusieurs éléments juxtaposés sans marque de fonction syntaxique. Le premier élément du préambule est le ligateur qui précise le lien de ce qui va se dire avec ce qui a déjà été dit ; suivent les indices de modalité exprimant le point de vue et donnent à ce qui va se dire une valeur épistémique ou appréciative, le cadre délimitant une zone de sens et le support lexical disjoint qui place un objet de discours dans cette zone.

Les constituants du préambule se suivent dans l'ordre suivant :

préambule = ligateur + point de vue + modus dissocié + cadre + support lexical disjoint

Dans le discours oral spontané, il arrive rarement que tous les constituants soient présents dans un seul paragraphe, il peut y en avoir un ou deux seulement (exemple (2):

(2)

préambule

ligateur	modus	cadre	cadre	sld
parce que	c'est vrai qu'	souvent	dans notre courrier	on a des gens

rhm

qui disent ah oui je suis à la retraite je ne sais pas quoi faire je m'ennuie je m'embête
(Morel, Danon Boileau 1998 : 24)

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Tout en suivant le schéma théorique de Morel et de Danon Boileau (1998), nous avons essayé d'identifier l'ensemble des moyens linguistiques les plus efficaces lors de la lutte pour la parole. Pour ce faire, nous avons examiné en détail trois conversations orales spontanées en slovène aux niveaux prosodique, morphosyntaxique et discursif en observant ensuite l'effet des structures utilisées dans la suite de l'échange oral.

3.1 Corpus

Le corpus comporte trois conversations réalisées par six locuteurs qui se connaissent très bien entre eux. Chaque conversation consiste des locuteurs représentant une classe d'âge : de 20 à 34 ans, de 35 à 59 ans, de 60 à 80 ans. Afin d'atteindre le degré de spontanéité optimal, nous avons d'abord installé les microphones et les caméras, ensuite nous avons demandé aux locuteurs de patienter quelques minutes pour des raisons techniques. Pendant qu'ils « attendaient » le début de l'enregistrement, ils ont tous entamé une conversation sans savoir qu'ils étaient déjà enregistrés.

Le tableau (1) représente les données quantitatives des quatre conversations analysées : la longueur (en secondes), le nombre de mots produits par chacun des locuteurs et le nombre total de mots produits dans chaque conversation.

Tableau (1) : Données quantitatives du corpus.

Conversation	Duree (sec)	Locuteur	Nb de mots/loc.	Σ Nb mots
1Mon	81	A	223	223
1	115	A	106	427
		B	321	
2	225	C	621	902
		D	281	
3	178	E	310	574
		F	264	

3.2 Transcription et préparation des données

Les segments analysés ont été transcrits à l'aide du logiciel Praat (Figure (1)) qui permet de visualiser la transcription et les courbes prosodiques indiquant l'intensité, la hauteur mélodique et la durée des segments transcrits.

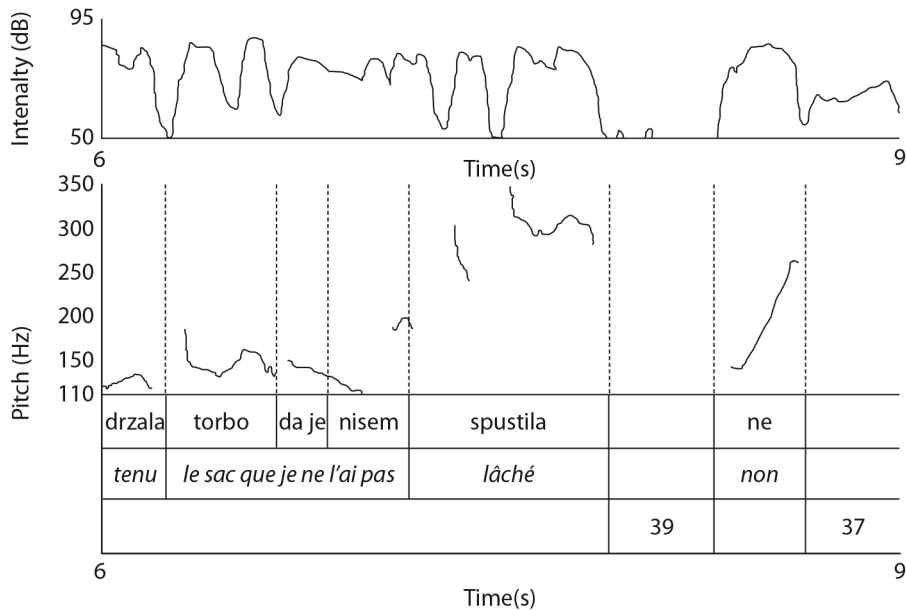


Figure (1) : Transcription dans le logiciel Praat.

En vue d'une lecture simplifiée, nous avons transporté les unités de mesure absolues (dB pour l'intensité et Hz pour la hauteur mélodique) en niveaux relatifs d'intensité (Tableau (2)) et de hauteur mélodique (Tableau (3)).

Tableau (2) : Les degrés relatifs de l'intensité.

Convers.	Locuteur	Forte	Moyenne	Basse
1 mon	A	50 – 63	64 – 76	77 – 90
1	A	50 – 63	64 – 76	77 – 90
	B	60 – 71	72 – 83	84 – 95
2	C	45 – 58	59 – 71	72 – 85
	D	40 – 53	54 – 66	67 – 80
3	E	40 v 53	55 – 66	68 – 80
	F	35 – 48	49 – 61	50 – 75

Tableau (3) : Les niveaux relatifs de la hauteur mélodique.

Convers.	Locuteur	Niveau H1	Niveau H2	Niveau H3	Niveau H4
1 Mon	A	110 – 170	171 – 230	231 – 290	291 – 350
1	A	90 – 137	138 – 185	186 – 232	233 – 280
	B	140 – 195	196 – 250	251 – 305	306 – 360
2	C	90 – 115	116 – 140	141 – 165	166 – 190
	D	110 – 152	153 – 194	195 – 236	237 – 280
3	E	70 – 100	101 – 130	131 – 160	161 – 190
	F	60 – 94	95 – 128	129 – 162	163 – 195

3.3 Conventions de transcription

Les enregistrements sont transcrits à l'aide de principes de transcription orthographique adaptée à l'image acoustique du mot. Elle comporte les marques suivantes :

- § : chevauchement de paroles
- §§ : fin de chevauchement de paroles
- { } : pause
- (h) : pause remplie par une inspiration audible
- \ : rupture dans la construction syntaxique
- : : allongement d'un son
- MAJ : prononciation appuyée ; accent d'insistance
- <r> : rire

4 ANALYSE

L'analyse a été effectuée aux niveaux prosodique, morphosyntaxique et discursif.

4.1 Prosodie

D'abord, nous avons comparé la forme prosodique de la production des six locuteurs au moment où ils s'efforcent, chacun à son tour, de reprendre la parole à l'interlocuteur (Figures 2, 3 et 4).

Figure 2 : *Prosodie dans la conversation 1.*

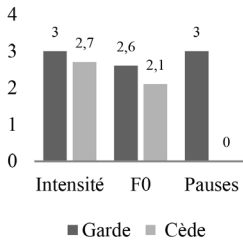


Figure 3 : *Prosodie dans la conversation 2.*

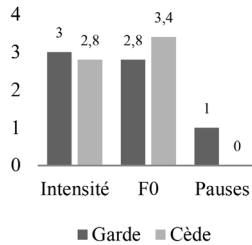
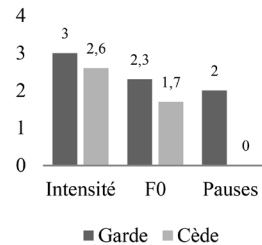


Figure 4 : *Prosodie dans la conversation 3.*



Les résultats montrent que, dans les trois conversations, le locuteur qui garde la parole fait monter l'intensité au niveau très élevé (le niveau 4 dans les trois situations). Pourtant, le locuteur qui cède la parole semble, lui aussi, hausser l'intensité à un niveau assez élevé (3,7 dans la conversation 1, 3,8 dans la conversation 2 et 3,6 dans la conversation 3).

Au niveau des pauses, les locuteurs qui gardent la parole font tout compris 6 pauses tandis que ceux qui la cèdent n'en font aucune. L'exemple (3) montre la fonction de la pause dans l'annulation de ce qui a déjà été dit :

(3)

LOC C

...

sej je bil šter leta z njo al kok ne {}

en tout cas il est resté quatre ans avec elle ou combien hein {}

pa tošpod težkimi pogoji nešš

et ça šdans des conditions difficiles heinšš

LOC D

šni to\ {} mislm {} }šš ni to prov

šce n'est pas\ {} je veux dire {} }šš ce n'est pas bien

da da {} a veš

que que {} tu sais

L'exemple (1) montre que la locutrice D abandonne la construction syntaxique *ni to* (*ce n'est pas*), fait une pause et repart de nouveau par le ligateur *mislm* (*je veux dire*), fait encore une pause et recommence par une intensité très forte la construction *ni to prov da da {} a veš* (*ce n'est pas bien que que {} tu sais*), et le locuteur C cède la parole.

En ce qui concerne les moyens prosodiques, nous pouvons conclure que les locuteurs qui produisent des énoncés avec une intensité très forte et annulent les opérations précédentes par les pauses semblent être très efficaces quand ils veulent garder ou prendre la parole à leur interlocuteur.

4.2 Morphosyntaxe

Le deuxième niveau d'analyse est représenté par les structures morphosyntaxiques. Cette catégorie nécessite une explication plus détaillée parce que l'analyse du discours enregistré a changé d'une manière radicale les critères d'analyse prévus. En effet, l'unité d'analyse de l'oral et ses sous-parties étant tellement différentes de la syntaxe de l'écrit, les catégories morphosyntaxiques traditionnelles n'ont pas beaucoup d'importance lorsqu'on veut analyser l'efficacité des locuteurs essayant de prendre ou de garder la parole.

Au contraire, il semble que les moyens les plus efficaces dans la lutte pour la parole soient représentés par des éléments directement issus du phénomène de la production spontanée de l'oral où le locuteur n'a pas le temps de planifier consciemment sa production verbale. Ces phénomènes sont regroupés en trois catégories :

- principes paradigmatiques sur l'axe syntagmatique (répétition, autocorrection, construction abandonnée),
- spécificités sur l'axe syntagmatique (ordre de mots changé, présence de pronom personnel avant la forme verbale, actualisateurs textuels comme *ta (ce)*, *un (ce)*, *en (un)*, adresse directe de l'interlocuteur) et
- tournures au niveau textuel (questions imprévisibles).

Les Figures 5, 6, et 7 montrent les structures de spontanéité repérées lors de la lutte pour la parole.

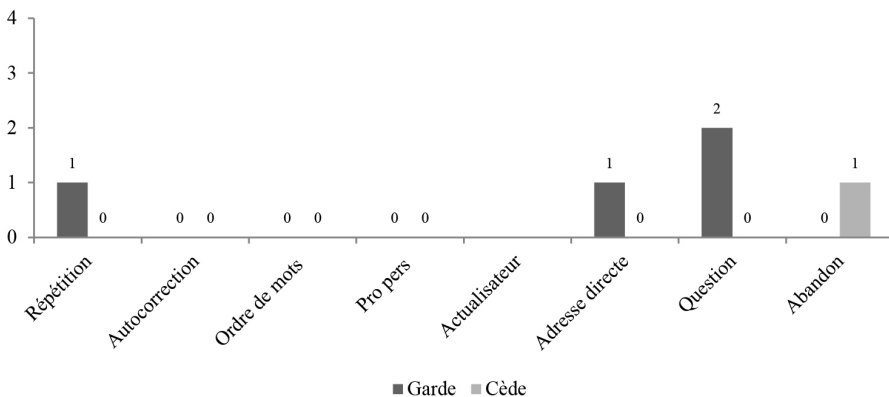


Figure 5 : Spécificités morphosyntaxiques dans la conversation 1.

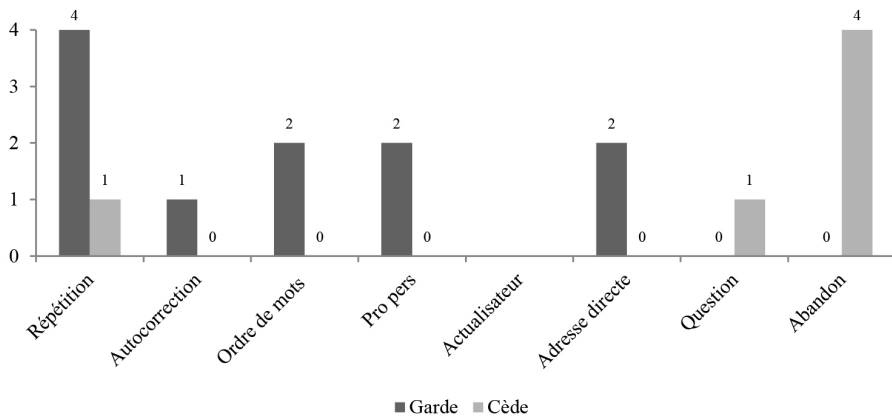


Figure 6 : Spécificités morphosyntaxiques dans la conversation 2.

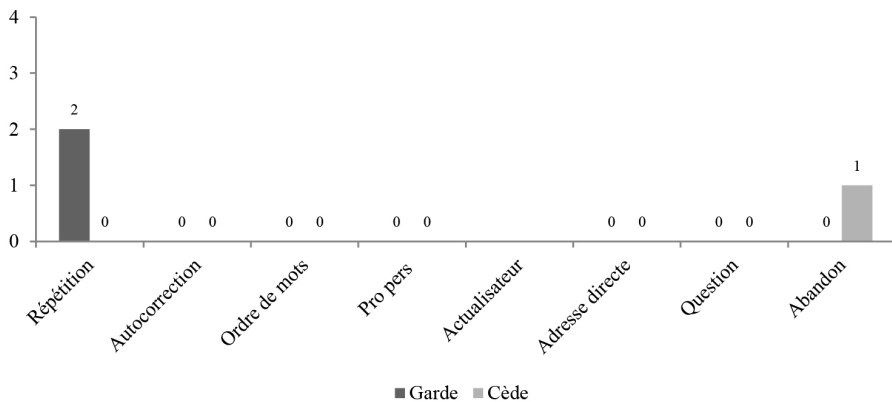


Figure 7 : Spécificités morphosyntaxiques dans la conversation 3.

Dans les trois conversations, les participants emploient des structures qui divergent de la langue standard. Il semble que les locuteurs qui gardent la parole ont tendance à produire plus de répétitions et d'autocorrections, ce qu'illustre l'exemple (4) :

(4)

...

LOC D

a razumeš §si {} skenslaš enga in pol\§§

tu comprends §tu te débarasses de qqn et puis\§§

LOC C

§pa sej to ni pa sej kaj pa je to slabga§§

§mais en tout cas ce n'est pas mais en tout cas qu'est-ce qu'il y a de mal§§

Le locuteur C répète d'abord une partie de la structure *pa sej to ni* (*mais en tout cas ce n'est pas*) par *pa sej* (*mais en tout cas*), ensuite, il démarre de nouveau par la question *kaj pa je to slabga* (*qu'est-ce qu'il y a de mal*). La locutrice D, à son tour, abandonne la parole. Le phénomène de construction abandonnée est donc prévisiblement présent chez les locuteurs qui cèdent la parole.

Le deuxième phénomène remarqué, l'altération de l'ordre des mots, semble diverger aussi de descriptions morphosyntaxiques traditionnelles. Si l'ordre de mots le plus fréquent en slovène est *sujet + verbe + complément*, il apparaît que, dans la situation de la lutte pour la parole, certains locuteurs utilisent un ordre de mots atypique (exemple (5)) :

(5)

...

LOC C

sej je bil šter leta z njo al kok ne {}

en tout cas il est resté avec elle quatre ans ou combien hein {}

pa tošpod težkimi pogoji nešš

et ça šdans des conditions difficiles heinšš

LOC D

šni to\ {} mislam {} }šš ni to prov

šce n'est pas\ {} je veux dire {} }šš ce n'est pas bien

da da {} a veš

que que {} tu sais

...

L'exemple ci-dessus montre que la locutrice D, qui garde la parole, répète la construction *ni to\ ni to prov* (*ce n'est pas\ ce n'est pas bien*) et utilise l'ordre non typique pour la langue slovène (*ni to* au lieu de *to ni*). Il semble qu'en utilisant cette structure, la locutrice réussit à accentuer davantage la portée de la négation qu'elle produit.

L'utilisation du pronom personnel accompagnant la forme conjuguée du verbe semble avoir l'effet d'accentuer le rôle de l'énonciateur et de grader l'effet de ce qui est dit (exemple (6)).

(6)

...

LOC C

in to je šun {} } ž u r o d\ šš

et c'estš cette {} fête de\šš

LOC D

šja **jaz** ne vem zdej kašn problemšš točno ma **on** a veš a al on\ {}

šbon moi je ne sais pas là quel problèmešš il a lui exactement tu sais si lui\ {}

L'adresse directe de l'interlocuteur semble elle aussi avoir pour effet l'attention de l'interlocuteur (exemple (7)) .

(7)

LOC C

štko dašš

alors

LOC D

ampak što grešš loh v nedogled uroš

mais ça peut aller à l'infini uroš

La dernière catégorie de structures orales spontanées, question interrompant la production orale du premier locuteur, est liée au moment inattendu de sa production dans l'échange oral (exemple (8)) :

(8)

LOC B

(h) je v bistvu lahko švsak večer noteršš

(h) en fait tous les soirs il pouvait à l'intérieur

LOC A

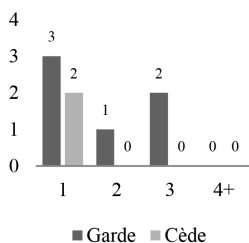
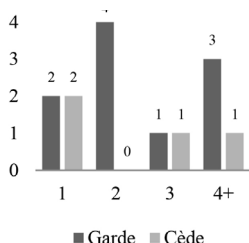
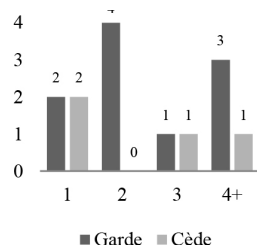
(h) šti {} **ob kašnem času šš je blo to pri vam vzeto ob kašnem času {}**

(h) šécoute {} quand est-ce quešš cela s'est passé chez vous quand {}

L'exemple montre la force de la question de la locutrice A accompagnée de l'adresse directe de l'interlocutrice qui surgit lors de sa narration fluide. La locutrice B abandonne la parole et continue la narration dans le rythme imposé par la question de son interlocutrice.

5 DISCOURS

Le cadre théorique (Morel, Danon Boileau 1998) a montré que le paragraphe oral est constitué de plusieurs sous-parties (préambule, rhème et postrhème en français). Comme le préambule représente l'élément typique de la production spontanée du discours oral, nous avons analysé la structure et la longueur du préambule. L'analyse a porté sur le nombre de constituants discursifs (1, 2, 3 ou 4 constituants) produits par le locuteur qui garde la parole et par celui qui la cède (Figures 8, 9 et 10).

Figure 8: *Préambule dans la conversation 1.*Figure 9: *Préambule dans la conversation 2.*Figure 10: *Préambule dans la conversation 3.*

Les locuteurs qui gardent et qui cèdent la parole produisent un nombre plus ou moins équivalent de préambules courts (à un constituant). La différence devient apparente à partir des préambules à 2, 3 ou 4 constituants qui sont plus fréquemment utilisés par les locuteurs qui gardent la parole. L'exemple (9) illustre le rapport entre la longueur du préambule et l'efficacité du locuteur :

(9)

...

LOC D

jaz mislm §da to ni prov da morš bit\§§

moi je pense §que ce n'est pas bien qu'il faut être\§§

LOC C

§okej mogoče zdej v tem primeru\§§\} mogoče v primeru jerneja\}

§ok peut être là dans ce cas-là\§§ \} peut-être dans le cas de jernej \}

La locutrice D introduit son discours par un point de vue et un modus *jaz mislm* (*moi je pense*) et continue son énonciation par le rhème *da to ni prov* (*que ce n'est pas bien*), où intervient le locuteur C par un ligateur *okej* (*ok*), un modus *mogoče* (*peut-être*), un nouveau ligateur *zdej* (*maintenant*) et un cadre *v tem primeru* (*dans ce cas-là*), ce qui suffit pour que son interlocutrice abandonne la parole.

Ces résultats mènent à la conclusion que les locuteurs produisant plus d'éléments de préambule semblent garder la parole plus fréquemment que ceux qui formulent des préambules courts.

6 SYNTHÈSE

Les combinaisons les plus fréquentes de moyens stratégiques utilisés lorsque les deux locuteurs veulent prendre la parole au même moment sont condensées par le tableau (4) et englobent les niveaux prosodique, morphosyntaxique et discursif.

Tableau (4) : *Structures stratégiques pour garder et pour céder la parole.*

	Locuteur qui garde la parole	Locuteur qui cède la parole
Prosodie	nombreuses pauses	pauses peu nombreuses
Msy	répétition, autocorrection ordre de mots changé verbe précédé de pronom personnel adresse directe de l'interlocuteur question à un moment de conversation imprévisible	structures abandonnées
Discours	préambule long (ligateur, modus, cadre)	préambule court

Le tableau (4) montre que les locuteurs qui ont gardé le droit à la parole ont produit un nombre important de pauses, de répétitions et d'autocorrections, ils ont souvent utilisé un ordre de mots atypique et le verbe précédé de pronom personnel pour accentuer l'importance de ce qu'ils disent. Leur production orale se caractérise par des préambules très longs. Les locuteurs qui ont cédé le droit à la parole ont produit peu de pauses et des préambules plutôt courts.

7 CONCLUSION

En vue de répondre à la question de savoir pourquoi, dans un échange oral, un locuteur prend la parole et l'autre l'abandonne, nous avons étudié les analyses réalisées sur le français et examiné trois conversations spontanées en slovène aux niveaux prosodique, morphosyntaxique et discursif.

Au niveau prosodique, l'analyse du corpus révèle les résultats prévus par les analyses du français : les locuteurs dont la production verbale est marquée par une forte intensité et par une fréquence importante de pauses vont, dans la plupart des cas, garder la parole. En ce qui concerne les structures morphosyntaxiques, des phénomènes comme la répétition, l'autocorrection et l'ordre de mots atypique se révèlent des moyens stratégiques efficaces pour garder ou prendre la parole. Au niveau discursif, les locuteurs qui produisent des préambules longs avec beaucoup de ligateurs, de modus et de cadres se révèlent plus efficaces que ceux qui en utilisent moins.

Les résultats de l'étude montrent que les structures traditionnellement traitées comme des faiblesses rhétoriques (intensité très forte, répétition, autocorrection, ordre de mots atypique, préambule long) semblent être très efficaces lorsque deux locuteurs veulent prendre la parole en même temps. Malgré tout, une piste de recherche reste ouverte ; celle qui permettrait de préciser le rapport entre la capacité de garder la parole et l'impression laissée auprès de ses interlocuteurs.

RÉFÉRENCES

- BENVENISTE, Emile (1966) *Problèmes de linguistique générale, tomes 1 et 2*. Paris : Gallimard
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1991) *Le français parlé. Études grammaticales*, coll. Sciences du langage. Paris : Éditions du CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1997) *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- CULIOLI, Antoine (1999) *Pour une linguistique de l'énonciation, Tome 3*. Paris : Ophrys.
- JAKOBSON, Roman (1996) *Lingvistični in drugi spisi*. Ljubljana : Studia Humanitatis.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1998) *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- LACHERET-DUJOUR, Anne/Bernard VICTORRI (2002) La période intonative comme unité d'analyse pour l'étude du français parlé : modélisation prosodique et enjeux linguistiques. *Verbum*, 24/1-2, 55-73.
- MOESCHLER, Jacques (1985) *Argumentation et conversation*. In : *Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier.
- MOREL, Mary Annick/Laurent DANON-BOILEAU (1998) *Grammaire de l'intonation*. Paris : Ophrys.
- SACKS, Harvey (1995) *Lectures on Conversation*. Victoria : Blackwell Publishing.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1972) *Cours de linguistique générale*, édition critique préparée par Tullio De Mauro. Paris : Payot.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2000) Les connecteurs en combinaison avec les marqueurs modaux : l'exemple du français et du slovène. *Linguistica XL/2*, Ljubljana, 273-282.
- SMOLEJ, Mojca (2012) *Besedilne vrste v spontanem govoru*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske Fakultete.
- TOPORIŠIČ, Jože (1970) Slovenski pogovorni jezik. *Slavistična revija* 18, 55-70.
- VERDONIK, Darinka (2007) *Jezikovni elementi spontanosti v govoru*. Maribor : Slavistično društvo Maribor.
- VITEZ, Primož (1995) Analyse contrastive de l'intonation phrastique en français et en slovène. *Linguistica XXXV*, 2, Ljubljana, 257-274.
- ZWITTER, Ana (2002) Les stratégies intonatives à l'échange oral en slovène et en français. *Linguistica XLII*, Ljubljana, 121-130.

RÉSUMÉ

Les moyens stratégiques pour prendre la parole en français et en slovène

Le défi principal de la contribution est d'identifier les moyens stratégiques les plus efficaces lorsque deux locuteurs veulent prendre la parole au même moment. Nous avons examiné les études antérieures sur le français et analysé aux niveaux prosodique, morphosyntaxique et discursif trois conversations orales spontanées en slovène. Les résultats montrent que les locuteurs qui ont gardé leur droit à la parole produisent de nombreuses pauses, répétitions et autocorrections ainsi que des préambules plus longs que les locuteurs qui ont cédé leur droit à la parole.

Mots clés : oral spontané, prise de la parole, moyens stratégiques, pragmatique

ABSTRACT

Strategic Structures for Turn-taking in French and Slovene

The main challenge of the contribution was to identify the most effective strategic structures when two speakers want to speak at the same time. We reviewed state-of-the-art studies for French and analyzed three spontaneous conversations in Slovene from prosodic, morpho-syntactic and discourse perspective. The results show that speakers who were efficient in taking their turn produced many pauses, repetitions and auto-corrections as well as longer discourse preambles than the speakers who were less successful in taking (or keeping) their turns.

Keywords: spontaneous speech, turn-taking, strategic structures, pragmatics

POVZETEK

Strateška sredstva za prevzem besede v francoščini in slovenščini

V raziskavi smo želeli opredeliti najučinkovitejša strateška sredstva, ki jih uporabljajo govorniki, ko se borijo za prevzem besede. Preučili smo sodobne študije govornikov francoščine in na prozodični, oblikoskladenjski in diskurzivni ravni analizirali tri spontane govorne izmenjave v slovenščini. Rezultati kažejo, da so govorniki, ki so bili bolj učinkoviti pri prevzemanju besede, tvorili številne premore, ponavljanja in samopopravke, pa tudi bistveno daljše diskurzivne preambule kot govorniki, ki so besedo prepustili.

Ključne besede: spontani govor, prevzemanje besede, strateška sredstva, pragmatika

KNJIŽEVNOST

Patrizia Farinelli

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
patrizia.farinelli@ff.uni-lj.si

UDK 821.131.1.09Bontempelli M.

DOI: 10.4312/vestnik.6.81-93

IL NOVECENTISMO: »UN'IMPRESA CONTRO IL DIAVOLO«. NOTE SUL PROGETTO CULTURALE ED ESTETICO BONTEMPELLIANO

1 LINEE DI UN RINNOVAMENTO ARTISTICO-CULTURALE

Massimo Bontempelli fu capace di rimettersi più volte in gioco nella sua vita rivedendo le proprie posizioni in fatto di scrittura e critica culturale oltre che di politica¹. Qui ci si soffermerà sulle linee socioculturali e poetologiche che improntano la sua attività tra la metà degli anni Venti e la fine degli anni Trenta ovvero nella fase in cui lavorò all'elaborazione e difesa di quella tendenza di rinnovamento culturale che fu il Novecentismo. L'intento è di evidenziare le caratteristiche salienti delle posizioni abbracciate in quegli anni, compresi i nodi che vi emergono. Lo faremo sulla scorta de *L'avventura novecentista* (1938), la silloge di scritti teorici, critici e polemici in cui lo scrittore raccolse articoli, lettere e note varie, fra cui gli articoli programmatici sul Novecentismo che aveva pubblicato sui *Cahiers du "900"* (1926-1929) riproponendoli in traduzione italiana assieme ad alcuni interventi di ragguaglio e commento². Nel loro insieme quei testi, ordinati secondo un criterio tematico, permettono di seguire sia i presupposti in cui si concretizzò la teorizzazione del Novecentismo, sia la difesa di tali posizioni negli anni successivi all'esperienza della rivista mettendo così in luce il disegno di fondo della riflessione estetica e culturale di questo intellettuale in uno dei periodi più decisivi della sua attività³.

Il discorso affrontato ne *L'avventura novecentista* è ora polemico, ora analitico, ora programmatico e, sebbene intenda avere una portata generale, nasce dal bilancio dell'esperienza estetica dell'autore delineandone a posteriori anche la personale poetica⁴.

1 A lungo Bontempelli credette nella capacità innovativa del fascismo, come testimoniano la sua adesione al partito e la difesa d'iniziative culturali fasciste. Ciò non gli precluse, tuttavia, ancora prima di passare all'opposizione, di esprimere giudizi critici e assumere posizioni di rifiuto verso determinate richieste (in primo luogo di propaganda) avanzate da funzionari politici. Rende conto di quella svolta anche il volumetto di scritti critici *Dignità dell'uomo* (Bontempelli, 1946).

2 La rivista era stata fondata nel 1926 assieme a Malaparte e i primi cinque numeri uscirono in francese. Già la sola scelta di lingua indicava l'intenzione dei redattori di aprirvi un dibattito letterario di respiro europeo.

3 A segnalare quanto le tesi sostenute negli interventi saggistici degli anni Venti e Trenta stiano in collegamento con posizioni difese già prima della guerra, è l'inserzione nel volume, quale lettera prefatoria, di uno scritto del 1914 in cui si lamenta lo stato di stagnazione della letteratura contemporanea.

4 La presenza di figure di candidi in diverse opere stilate prima del '26 mostra che una prospettiva capace di stupore e meraviglia sulle cose fu centrale della poetica bontempelliana ancor prima della formulazione teorica del realismo magico.

Dietro la voce plurale che talvolta affiora in quelle pagine, ad esempio negli articoli già usciti sui *Cahiers*, a delinearsi è la prospettiva di un io, e precisamente di un io sicuro di restituire con le proprie osservazioni e i propri giudizi di valore un'immagine centrata dei problemi della cultura italiana del tempo. Bontempelli nomina con reticenza perfino i collaboratori ai *Cahiers*, si pensi ad esempio a Nino Frank, che fu la sua spalla forte nel lavoro di preparazione e lancio della rivista⁵, ed è anche poco disponibile a riconoscere i meriti di altri intellettuali contemporanei impegnati a sviluppare esperienze artistiche innovative; vi fanno eccezione pochi, fra cui Pirandello, Savinio, De Chirico.

Quanto alle scelte discorsive, non può sfuggire il tono esortativo talvolta presente negli scritti del volume, il che evidenzia quanto il loro autore recuperasse suo malgrado, anche a livello retorico, elementi dell'esperienza avanguardista e nella fattispecie modalità espressive del genere del manifesto⁶. Ma il linguaggio adottato tiene conto anche della scrittura giornalistica; ciò non è casuale considerando il favore che Bontempelli le accordava, al punto da ritenere che questa avrebbe avuto molto da insegnare anche ai narratori. Attraverso un registro linguistico colloquiale ed espressioni incisive, prive di smussature, spesso addirittura irriverenti e sempre orientate a far presa sul lettore, in quegli scritti egli combatte, da una parte, una battaglia per lo svecchiamento della cultura italiana e difende, dall'altra, la specificità dell'ambito letterario. Un ambito che concepisce – con precisa sensibilità novecentesca – nella sua piena autonomia, ma senza che ciò implichi la tesi di una separatezza della realtà estetica da quella storica e sociale. Tutt'altro. Nel volume s'individua, infatti, una viva attenzione anche per precisi aspetti socioculturali così che le due prospettive, estetica e sociologica, restano continuamente intrecciate⁷ nonostante l'autore tenti di circoscrivere le riflessioni su fatti di costume in un capitolo specifico, dedicato a interventi polemici su alcuni mali tipici della società italiana. In quel capitolo denuncia, tra altri aspetti, la tendenza degli italiani a fare del poverismo una virtù, il loro abbarbicarsi ad abitudini e codici culturali anacronistici, l'insistenza a valorizzare la lettura di testi sorpassati, fra cui quella »immoralissima« di *Cuore* (De Amicis, 1886),⁸ e polemica di conseguenza sull'esistenza di istituzioni – famiglia, scuola e università – diseducanti. Scriveva ad esempio: »[q]uanto alla famiglia, in generale il giovane universitario esce da famiglie borghesi, la cui cultura è fatta tutta sulla *Domenica del Corriere* e sulla *Settimana enigmistica*.«⁹

Il solo fatto che Bontempelli, anticipando posizioni che sarebbero circolate in diverse teorie letterarie del XX secolo, assumesse l'opera d'arte come una forma comunicativa

5 La centralità di Frank nell'impresa dei *Cahiers* è evidenziata nel carteggio Alvaro, Bontempelli, Frank, 1995.

6 Lo ricorda anche Sandra Milanko nella sua recente monografia »È indubbio che questa arte di fare i manifesti è stata una grande lezione per tutti i seguaci o non del fondatore del futurismo, non solo nei termini stilistici, ma anche nella stessa scelta dei termini o immagini di stampo futurista che sarebbero stati adottati per esempio da un Papini o riciclati negli anni Venti dallo stesso Bontempelli [...]«. Milanko, 2014, 13.

7 Cfr. AN, 50–52.

8 Cfr. AN, 151.

9 AN, 156.

e v'individuasse una portata politica, indica il nesso sussistente, nel suo orizzonte di pensiero, fra arte e società, fra opera e ricettori. Osservava al proposito: »[L]'arte è comunicazione, è linguaggio. Perciò essa presuppone l'uomo consociato. Perciò l'arte ha sempre una portata politica. Un'opera d'arte, se ha valore artistico, ha implicitamente anche valore politico.«¹⁰

I fini che guidano le due battaglie appena segnalate, difendere cioè la specificità e autonomia dell'arte e della letteratura da istanze poetologicamente normative e da pressioni di potere, e tenere conto allo stesso tempo del contesto socioculturale in cui si realizzano, in particolare quello di una realtà di massa, possono forse apparire poco conciliabili fra loro; trovano tuttavia plausibilità se si considerano i presupposti del progetto utopico di rinnovamento culturale in cui s'inseriscono, che è la lettura proposta da Buonanno in un convincente articolo di qualche anno fa¹¹. Di quelle frizioni, o piuttosto sfide, daremo nel seguito qualche esempio.

La necessità di un rinnovamento culturale è in effetti la parola d'ordine di Bontempelli. La sua spina nell'occhio era un mondo intellettuale che vedeva arroccato su dei valori e delle concezioni estetiche sorpassate oltre che cieco di fronte al nuovo pubblico. Oggetto di rifiuto era un'arte giudicata infeconda, tardoromantica e tardoverista¹². A contrastarla avrebbe dovuto essere un'attività artistica e letteraria intesa come rischio, da affrontarsi con senso di avventura¹³ in termini antitetici a quelli cari allo spirito borghese¹⁴. Di fronte all'opera d'arte, scriveva, bisognerebbe: »[t]emere sempre che non si tratti d'ispirazione, ma di trucco. Tanti saluti ai bei comodi del realismo, alle truffe dell'impressionismo.«¹⁵ La sua arringa contro residui romantici nell'orizzonte culturale italiano, e nella fattispecie in quello letterario, andava a colpire non solo l'immagine romantica dello scrittore come genio e della scrittura come ispirazione, ma implicitamente anche la corrente dell'espressionismo e del frammentismo lirico, rappresentata in Italia soprattutto dai vociani. Questi si erano impegnati per un costruttivo rinnovamento della critica e della letteratura, ma da una prospettiva che lasciava uno spazio centrale a quella soggettività che Bontempelli invece combatteva¹⁶. Non mancano, in tale polemica contro una cultura inadeguata al nuovo secolo, delle note provocatorie secondo cui gli autori avrebbero dovuto affidarsi ai consigli dei librai. Il che indica non solo un interesse di questo intellettuale per il rapporto fra letteratura e mercato, ma anche una concezione

10 AN, 314.

11 Cfr. Buonanno, 2003. Su certi concetti problematici presenti nella riflessione teorica bontempelliana, in particolare quello di mito, si veda anche l'istruttivo articolo di Airolti Namer (1975). Per un bilancio storico del Novecentismo resta ancora utile Falqui (1953, 73–130).

12 Cfr. la lettera prefatoria e gli interventi »Avanzi di una polemica«, AN, 264–265.

13 Cfr. AN, 36.

14 Cfr. AN, 136.

15 AN, 19.

16 Per la nuova impronta che *La Voce* ebbe a partire dal dicembre del '14 sotto la direzione di De Robertis, cfr. Falqui, 1967.

dell'attività letteraria come lavoro, ben lontana da quella difesa, tra l'altro, dall'estetica crociana. »Bisogna ricordarci« scriveva »che la materia prima della poesia è il mestiere: *l'arte è un mestiere mediante il quale si raggiunge qualche volta la poesia [...]*«¹⁷

Pensate come inadeguate ai tempi, e fatte oggetto di critica e d'ironia, erano tanto le posizioni dei futuristi, quanto quelle di letterati del primo Novecento non avanguardisti e propugnatori di un concetto puro dell'arte e del linguaggio. Era in altri termini una distanza dalle posizioni degli intellettuali che Brioschi ne la *Critica della ragion poetica* avrebbe indicato rispettivamente come difensori del criterio della »Purezza« e difensori del criterio del »Nuovo« (o con più esattezza del nuovo per il nuovo)¹⁸. Dei primi, individuabili nei rondisti, Bontempelli rifiuta la difesa di una lingua pura¹⁹ e l'impermeabilità verso il grande pubblico²⁰, dei futuristi non lo convince la retorica, il soggettivismo e il persistere nell'imporre regole formali di scrittura. Riconosce tuttavia la positiva funzione di »sgomberamento« che ebbero nell'ambiente culturale italiano del primo Novecento²¹.

La capacità di considerare senza pregiudizi la produzione artistica per il largo consumo e la rivalutazione delle arti applicate lo avvicinano tuttavia ai futuristi anche nella sua fase novecentista e più di quanto egli fosse stato disposto ad ammettere in quegli anni. Dietro alla comune difesa di svecchiamento culturale, le modalità e gli strumenti d'intervento individuati erano comunque ben diversi: non si trattava, tra l'altro, di far piazza pulita del passato, ma al contrario di rivalutare la grande lezione dei classici.

Mosso da un'esigenza costruttiva di rinnovamento che trapela anche nella ricerca d'immagini e di un lessico tratti dall'architettura²², egli traccia dunque nei *Cahiers*, tra il 1926 e il 1929, le linee di un progetto per l'arte e la letteratura che avrebbe voluto essere adeguato ai tempi. E su quel progetto sarebbe tornato anche in seguito con delle precisazioni e integrazioni di cui rendono conto appunto diversi articoli de *L'avventura novecentista*. Dall'arte pretendeva innanzitutto trasfigurazione²³, capacità comunicativa, anonimità, autonomia rispetto al terreno di crescita. Tali caratteristiche non indicavano, però, solo il profilo richiesto al prodotto artistico per il nuovo secolo: erano pensate pure in termini sovraepocali come peculiari dei classici. E allora, in una dinamica a doppio

17 AN, 74, corsivo nel testo.

18 Cfr. Brioschi, 2002, 31.

19 »Ho una gran diffidenza verso l'aggettivo "puro", di cui i soccorritori fanno un grande abuso, e che non vuol proprio dir niente.« AN, 50.

20 In un articolo degli anni Trenta afferma: »[...] oggi il pericolo non è nella "letteratura", ma nel suo contrario. [...] La protezione politica favorisce involontariamente il più mediocre diletterantismo, e la schiera degli orecchianti e dei faciloni se ne ingrossa.« AN, 299.

21 Cfr. AN, 35–40, versione it. dell'articolo »Analogies« apparso sul nr. IV dei *Cahiers*.

22 Vi ha già richiamato l'attenzione Piscopo (2001, 207–214) osservando come Bontempelli non fosse del resto solo nella difesa del »canone dell'architettonicità«.

23 Bontempelli è ben attento a non confondere »trasfigurazione« con »deformazione«. In una nota su De Chirico scriveva: »[...] verità suprema dell'arte [...] è la trasfigurazione (non la »deformazione« come molti s'ostinano a dire)«. Bontempelli, 2006, 22. La nota compare in una recente antologia a cura di E. Pontiggia di scritti sul realismo magico comprendente alcuni articoli dei *Cahiers* e altri brevi interventi bontempelliano di estetica.

senso, l'opera novecentista assurgeva al piano dei classici e i classici a loro volta erano misurati col metro del Novecentismo. Bontempelli non si stancava di ripetere che l'*Odissea* aveva avuto la capacità di parlare a tutti²⁴.

Nella sua riflessione, gli autori di opere che tennero nel tempo erano state in grado di dire l'universale attraverso il fatto singolo, di svincolarsi dal contingente proiettandosi verso il nuovo. Si precisa così anche il modo in cui egli intendeva sia la storia letteraria (lo sviluppo della quale poggiava a suo avviso su dinamiche interne, sulla capacità dei grandi autori di assorbire quanto tramandato per andar oltre), sia la tradizione, il cui motore funzionerebbe, a seguire il suo ragionamento, grazie al connubio di continuità, innovazione, indipendenza: »Perché la tradizione c'è, sì, non è vero che sia una invenzione: ma è fatta della *continuità intima, profonda, tra manifestazioni di inaspettata novità*. Ognuno degli autori che la tradizione accoglie, è un ribelle all'aspetto immediatamente precedente di essa: era uno che della tradizione santissimamente se ne infischia.«²⁵ I testi assurti a classici rappresentavano ai suoi occhi i valori del sovratemporale, sovraspaziale, sovra individuale, tutti valori che si augurava potessero imporsi come distintivi di un Novecento da lui ritenuto, alle soglie degli anni '20, non ancora veramente cominciato. È in essi che cercava esempi autorevoli di fondamento alla nuova letteratura²⁶.

In una simile concezione estetica emerge allora un idealismo (di origine romantica, più che platonica)²⁷, secondo cui l'arte è impossibilitata a mantenere una forma definitiva. »[L]'arte ha per natura fondamentale di non ritrovare mai, di inventare continuamente la forma nuova.«²⁸ Tale posizione portava Bontempelli a esprimere considerazioni attualissime in quegli anni – e centrali fra l'altro in quell'ambiente formalista ancora del tutto ignoto al mondo culturale occidentale – sull'opportunità di guardare allo sviluppo dell'arte e della letteratura a partire da dinamiche interne di rinnovamento. Nel contesto novecentista la *poiesis* avrebbe dovuto concepirsi come rischio, come trasgressione rispetto al già consolidato, come continua ricerca di rinnovamento. Tali posizioni non precludevano tuttavia, come già osservato, la difesa di un'arte e di una letteratura popolari, nello specifico di una narrativa capace di contaminarsi con il cinema, con la cronaca e con generi letterari considerati meno alti come il romanzo poliziesco. E qui emerge appunto quello scopo duplice, difficilmente conciliabile, tra l'idea di un'arte capace di aprirsi al nuovo, tesa a evitare percorsi consolidati, straniante, per assumere la categoria proposta da Šklovskij (*Iskusstvo kak priëm/L'arte come procedimento*, 1917), e la richiesta che fosse popolare. Scopo difficilmente realizzabile perché, come noto, un'arte e una letteratura tese a cercare se stesse, pronte a oltrepassare i risultati raggiunti

24 Cfr. AN, 145, 155, 298.

25 AN, 34, corsivo nel testo.

26 AN, 39.

27 »[L]'arte non è se non un riflesso di quella raggiunta attuazione dell'uno col tutto [...].« AN, 320.

28 AN, 331. La perfezione raggiunta appare a Bontempelli come irrigidimento ed esaurimento: »[...] come stile non c'è mai da imparare dai più perfetti, ma se mai al contrario dai più semplici e grossolani e *iniziali* [...].« AN, 59, corsivo nel testo.

rimettendosi in discussione e sperimentando il nuovo, tendono a tradire le attese del grande pubblico e si rendono facilmente impopolari. Lo coglieva chiaramente Ortega y Gasset all'altezza dello stesso periodo (1925) ne *La deshumanización del Arte e Ideas sobre la novela* osservando appunto (anche a proposito della pittura) per quali ragioni l'arte contemporanea, con la sua tendenza all'astrattismo, non potesse essere accolta che da *élites*²⁹.

Il realismo magico, che è la poetica o piuttosto (con termine preferito dal suo teorico) la "tendenza" perseguita entro l'utopia culturale del Novecentismo, poggia sulla coscienza che l'arte non può essere mimesi. Compito dello scrittore e dell'artista sarebbe stato elaborare, attraverso l'immaginazione, situazioni tratte dalla realtà fenomenica, per mostrare il doppio fondo di quella realtà³⁰. In tal senso l'arte era intesa come una sorta di magia³¹. Era in gioco la difesa di un fare artistico e di una visione del mondo capaci di valorizzare lo stupore esperibile anche in situazioni quotidiane, in momenti capaci di lasciare immaginare una dimensione ulteriore. Era richiesta, con ciò, quell'attitudine a staccarsi dal contingente che Bontempelli riconosceva essere il carattere basilare della poesia³². Una simile posizione solleva la questione del rapporto tra letteratura e attualità, questione che egli affrontò tra l'altro in uno scritto di obiezione alle richieste agli scrittori da parte dell'ambiente fascista. Vi sostiene che all'artista spetti rappresentare il proprio tempo in maniera indiretta. »La "rappresentazione del tempo" che più o meno artificiosamente sogliamo trovare nei poeti, è sempre ottenuta in modo indiretto.« E ribadiva ancora: »La "glorificazione" di una condizione storica contemporanea non può essere il tema di un'opera d'arte [...]«³³ La portata politica e morale di un'opera d'arte, osservava ancora in un altro contesto, è lungi dal trovarsi nell'esplicita trattazione di un tema politico o morale. »Ecco il solito grossolano errore. Il più o meno di moralità d'uno scritto, si crede consista nelle idee *esposte*, nei costumi *raccontati*; no: esso sta tutto in quel senso ineffabile che è l'arte, senso di umanità, profondità, naturalità, aura religiosa, che è dato come ho detto dal tono, e che solo costituisce la vera sola efficace portata morale dell'arte.«³⁴ L'esigenza di »inaderenza«, di una distanza rispetto al presente (raggiungibile non da ultimo attraverso l'ironia)³⁵ e la necessità di uno sguardo nuovo sul mondo, da primitivi, erano centrali entro il progetto novecentista³⁶. Altrettanto basilare era la richiesta che l'opera letteraria lasciasse spazio alla fantasia e all'inverosimile,

29 Ortega y Gasset, 1997.

30 Giustamente Airoldi Namer (1975, 266) fa osservare che tale realtà è pensata talvolta come altra, talvolta come intrecciata a quella fenomenica.

31 Nel capitolo »Lettre d'Italie« (1945) Contini ridimensiona la portata che quel concetto assume nell'opera dello scrittore: »[...] la prétendue magie de Bontempelli a son origine dans la trouvaille d'une *agudeza*, d'une «pointe».« Contini, 1972, 280.

32 Cfr. AN, 304 e 331.

33 AN, 309 e 312.

34 AN, 325–326, corsivo nel testo..

35 »L'ironia è la forma artistica del pudore al cospetto dei nostri sentimenti, è un modo di allontanarci dal contingente, di liberarci da un'aderenza troppo minuta con le superfici delle cose.« AN, 27.

36 In un articolo del '38 intitolato »Primitivi d'un'epoca« si legge: »Quello e non altro era poesia: popolare il mondo di creature immaginate, in cui le esperienze quotidiane si siano trasformate e risolte.« AN, 304.

s'incentrasse sull'intreccio³⁷ e, in analogia ai miti antichi, consistesse di »favole e personaggi« che potessero »correre il mondo«³⁸ uscendo alleggerita dal peso d'istanze autoriali³⁹. Al soggettivismo Bontempelli contrapponeva, infatti, l'anonimità dissuadendo gli scrittori dal trasporre nei propri testi delle esperienze personali. »L'ideale supremo di tutti gli artisti dovrebbe essere: *diventare anonimi*.«⁴⁰ In un altro contesto scriveva: »[...] *il poeta non può rendere se non sentimenti che non prova*.«⁴¹ Analogamente rifiutava un tipo di critica mirante a cercare nelle opere i sentimenti dell'autore. Ne rende conto fra l'altro un articolo del 1933: »[v]orrei una critica che dimenticasse nel modo più perfetto l'autore e le sue intenzioni. Che considerasse ogni opera *come un oggetto*, come valore a sè [SIC] stante e assoluto.«⁴² Ed è una posizione che lo avvicina di nuovo enormemente a quelle difese dai formalisti. In ragione di un rifiuto della soggettività, arrivava perfino a escludere la poesia lirica dal quadro progettuale di una nuova letteratura. Posizione per certi versi poco comprensibile considerando l'ottima tenuta di quel genere e la profonda capacità di rinnovamento che proprio la poesia in Italia aveva mostrato negli anni che precedettero e seguirono la prima guerra mondiale.

Da anticrociano, Bontempelli lottava contro la cesura fra arte pura e applicata, fra arte alta e popolare. Riteneva necessario o l'abbandono di forme artistiche che avevano ormai esaurito la propria funzione o il loro radicale rinnovamento attraverso stimoli rinvenibili anche in generi di consumo.⁴³ A partire da tali posizioni intravedeva, ad esempio, nel teatro di varietà e perfino nei grandi incontri sportivi dei possibili sostituti a quel teatro di prosa che a suo giudizio non aveva saputo rinnovarsi perdendo il suo elemento specifico: la capacità d'imporsi come »spettacolo«. Con simili argomenti, in cui emerge senza dubbio un'intuizione lungimirante sul futuro del mondo dello spettacolo, egli finiva tuttavia per sminuire anche le esperienze teatrali più sperimentali avutesi in Italia negli anni Venti, fra cui quelle di Campanile, di Antonelli e di Pirandello, prima di tutte, oltre che le proprie, le migliori delle quali, assai innovative, risalgono al periodo compreso fra il 1919 e il 1928⁴⁴. In merito a quella fase del teatro italiano Bontempelli scriveva: »C'era stata una vampata, subito spersa.«⁴⁵ Anche in questa critica radicale al teatro ci sembra di

37 Cfr. AN, 28.

38 »[N]oi cerchiamo l'arte d'inventare favole e persone talmente nuove e forti, da poterle far passare attraverso mille forme e mille stili mantenendo quella forza originaria; appunto come avvenne dei miti e dei personaggi delle due ere che ci hanno preceduto.« AN, 39.

39 »Anzi la vera e suprema forma poetica, direi che non è *la esaltata descrizione del proprio stato d'animo* (quale è di solito intesa la poesia lirica) ma appunto *la creazione di miti*.« AN, 169, corsivo nel testo.

40 AN, 32 (dall'articolo apparso nel '27 col titolo »Conseils« sul III *Cahier*), corsivo nel testo.

41 AN, 317, corsivo nel testo

42 AN, 92, corsivo nel testo.

43 Cfr. AN, 30–32. Negli stessi anni Savinio constatava che il suo romanzo *Angelica o la notte* reggeva su principi tratti dal cinema.

44 *Siepe a nordovest*, 1919; *La guardia alla luna*, 1920; *Nostra Dea*, 1925; *Minnie la candida*, 1928.

45 AN, 376. E di sé afferma: »Come scrittore [...] non sono mai stato nemmeno approssimativamente quello che si chiama "uomo di teatro".« AN, 373.

scorgere un nodo problematico nella visione estetica dello scrittore poiché in nome di una tesi, per il resto convincente, come quella della basilare inadeguatezza del teatro italiano del primo Novecento a rispondere alle esigenze dell'epoca e del nuovo pubblico, egli finisce per togliere importanza anche a qualitative esperienze innovatrici.

Il Novecentismo contempla l'utopia di un'epoca radicalmente nuova, la terza agli occhi di Bontempelli dopo quelle classica e romantica, e tale progetto tocca evidentemente gli ambiti etico, esistenziale ed epistemologico⁴⁶. In base a quei presupposti avrebbe dovuto imporsi, infatti, un nuovo tipo d'individuo, non più soggetto disorientato, esposto al contingente e confuso con la massa, bensì cosciente del proprio destino e dei propri compiti. Sarebbe stato urgente altresì perseguire una nuova temporalità e una nuova spazialità, capaci di fronteggiare le visioni contingenti e relative di spazio e tempo⁴⁷. Solo qualche anno prima, all'altezza del lavoro sui due antiromanzi *La vita intensa* e *La vita operosa* (1919–1921) l'operazione bontempelliana volta a porre un argine al relativismo non sembrava ancora così urgente. L'esigenza era piuttosto farlo straripare, il relativismo, portarlo all'assurdo con ironia e con una volontà di denuncia⁴⁸ e sperimentazione⁴⁹. Di fatto le opere stese dallo scrittore tra il primo dopoguerra e la metà degli anni Venti mostrano un'originale elaborazione di *inputs*, anche formali, accolti dalle avanguardie e rendono conto di esigenze condivise negli ambienti letterari europei più innovatori. Si pensi solo all'uso di manichini e burattini come attanti, a numerosi fenomeni di sorpresa, come l'uso straripante della digressione, alla pratica della metalessi fra piano testuale ed extratestuale o ancora alle situazioni surreali di molti testi, ottenute fra l'altro attraverso la decontestualizzazione di oggetti e situazioni, l'animarsi dell'oggettuale o l'oggettivarsi dell'animato. È appunto di quel periodo (siamo nella prima metà degli anni Venti) il Bontempelli che maggiormente s'avvicina ai surrealisti, per quanto il suo surrealismo non abbia certo i tratti di quello teorizzato dai francesi risultando meno straniante oltre che privo di finalità politicamente eversive⁵⁰. Ed è altresì quello il Bontempelli che sta in più stretto rapporto di empatia con Pirandello, nonostante le diverse strategie abbracciate. Un cambiamento nel modo d'intendere la funzione della narrativa, col conseguente

46 Riaffiora nella considerazione dei concetti di «classico» e «romantico» la tradizione schlegeliana. Bontempelli vede quelle due epoche contraddistinte rispettivamente da uno sguardo esteriore e interiore sulla realtà. Per quanto concerne la sua tripartizione delle ere culturali, Airoldi Namer (1975, 255) ipotizza vi abbia pesato la filosofia di Vico, tornata in auge in quegli anni anche per merito di Croce.

47 «Il compito più urgente e preciso del secolo ventesimo, sarà la ricostruzione del tempo e dello spazio [...]. Quando potremo credere di nuovo in un Tempo e in uno Spazio oggettivi e assoluti, che si allontanano dall'uomo verso l'infinito [...] potremo con sicurezza affrontare il secondo compito, che sarà il ritrovamento dell'individuo, sicuro di sè [SIC], sicuro d'essere sè, di essere sè e non altri, sè con alcune certezze e alcune responsabilità, con le sue passioni particolari e una morale universale: e in cima a tutto ritroveremo forse un Dio, da pregare o da combattere.» AN, 17 (versione it. d'un passo di «Justification» con cui si apriva il I dei *Cahiers*).

48 Saccone (1979, 30) rileva ad esempio nel protagonista de *La vita operosa* (figura di letterato/reduce non integrabile nel tessuto economico-sociale) la difesa di una non omologazione, una «resistenza sottile, quasi anarchica, alla pianificazione, alle esigenze dell'apparato produttivo».

49 Sulle strategie discorsive di quei due lavori cfr. Mascia Galateria, 1977; su *La vita intensa* cfr. Guglielmi 1996.

50 Fontanella (1983, 142) parla al proposito di un «surrealismo razionalizzato».

raggiustamento delle strategie retorico-discorsive, ha luogo sul finire degli anni Venti. Agisce in tale metamorfosi, il tentativo, ben registrabile in interventi di riflessione e polemica, di reagire in modo costruttivo al relativismo quale causa della malattia del proprio tempo, di cui coglieva l'origine nel peso eccessivo che era stato assegnato alla soggettività, come chiariva nell'articolo del gennaio del '28, dal titolo »Spazio e tempo«. »L'orgia metafisica dell'io come misura unica del mondo, prima, poi come unica verità, portava fatalmente l'individuo a non credere più nemmeno a se stesso, cioè spingeva l'umanità al suicidio morale.«⁵¹ Nello stesso contesto menzionava alcuni fenomeni di quell'età »decadente«, collegati all'imporsi della misura unica dell'io: dall'estetismo e impressionismo nell'arte, alla tesi che criterio di giudizio artistico sia l'intuizione individuale (con riferimento esplicito all'estetica crociana), al freudismo, tendenza volta a fare dell'umanità »una dispersione di larve vaganti dietro le pallide spinte di frammenti di immagini di sogni«, fino a un concetto deleterio di spirito democratico, inteso come »immaginaria libertà« astratta »da qualunque legge superiore«⁵². In una postilla a tale articolo, risalente al febbraio del 1929, anch'essa riportata nell'*Avventura novecentista*, Bontempelli riasumeva la sua diagnosi e la sfida che si apriva:

Il diavolo ha bisogno che l'uomo non creda a sé stesso e al mondo [...]. Per qualche tempo la cosa gli è riuscita per mezzo del materialismo e poi del suo luogotenente il positivismo; quando non li ha più potuti tenere in piedi, ha dovuto ricorrere al relativismo [...]. La nostra dunque è *un'impresa contro il diavolo*⁵³.

La preoccupazione che motivava tale impresa era quella dell'intellettuale del tardo moderno, ben cosciente del disorientamento concettuale indotto da un pensiero basato sulla soggettività e dunque sulla relatività di ogni verità e giudizio e sull'ambivalenza dei valori. Bontempelli non faceva che condividere un disagio diffuso fra la stragrande maggioranza dei letterati del modernismo. Come rilevato da Peter Zima, la tendenza ben visibile in narratori attivi tra fine Ottocento e inizio Novecento era allora quella di cercare, ma senza troppe illusioni, un'ultima *chance* nella salvaguardia dei valori dell'identità, della coerenza e dell'autenticità⁵⁴. Esprimendo preoccupazione rispetto a un relativismo esasperato, Bontempelli si mostra intellettuale del proprio tempo. Tuttavia il *ductus* utopico con cui affronta il problema, il tono apodittico che usa nell'argomentazione, la consequenzialità con cui applica le sue tesi nella produzione letteraria matura e, più in generale, la fiducia che lo porta a credere si possa mettere davvero riparo a quella tendenza di pensiero e inaugurare una temporalità svincolata dal contingente e dal soggettivo, fanno di lui un caso isolato.

51 AN, 45.

52 *Ivi*.

53 AN, 46, corsivo nostro.

54 Cfr. Zima, 1991.

L'intenzione di ridare saldezza a concetti ontologici trova attuazione, nella prassi letteraria, anche in una revisione della figura del personaggio: quello con attitudine interrogante delle sue opere dei primi anni Venti, sia esso scaltro oppure al contrario candido e disorientato, tende a perdersi negli anni successivi, in concomitanza con la teorizzazione del Novecentismo e oltre, per lasciare spazio a una figura più salda che combatte una battaglia contro il tempo contingente. Paradossalmente il personaggio bontempelliano si disumanizza non nella fase in cui lo scrittore fa agire nelle sue opere anche burattini e manichini, oltre che figure calate in situazioni fuori dal mondo, ma nel momento in cui farà vivere al suo *homo fictus* vicende da cronaca, attribuendogli tuttavia i tratti di un'umanità superiore⁵⁵. Tale trasformazione è esplicitata anche in alcune note critiche, confluite poi nell'*Avventura novecentista*, in cui si esprime appunto la volontà di contrapporre l'eroe alla figura d'inetto dei romanzi francesi tedeschi e austriaci. Riferendosi nella fattispecie alla narrativa di Céline, Bontempelli affermava: »L'uomo di debole volontà, preda dei suoi più facili istinti, incapace di ogni risoluzione, antivirile, è il tipo prediletto messo di moda da questi detriti del più basso romanticismo europeo.«⁵⁶ In quel contesto (si tratta di una lettera del 1934 a Bompiani) scriveva in termini di obiezione: »L'arte narrativa che si vuole imporre all'Italia è un'arte di disfacimento. Noi sentiamo il romanzo come poema, il personaggio come eroe. Eroe del bene o del male.«⁵⁷ A condurlo a quella svolta poetologica non c'era solo il bisogno di riproporre in ambito narrativo un personaggio che rappresentasse un soggetto integro e orientato, ma vi giocava un ruolo centrale anche una preoccupazione etica. E però nel perseguire un simile intento nella propria attività di narratore, egli avrebbe finito per scrivere dei testi meno carichi di quel senso dell'ambiguo riscontrabile nelle sue opere dei primi anni Venti risultando meno convincente.

Volendo trarre un breve bilancio, il progetto ideologico-culturale novecentista di superamento del relativismo appare, specie se letto a posteriori tenendo presente gli sviluppi del pensiero e delle lettere dagli anni Trenta in poi in Occidente, una lotta persa in partenza. Verrebbe da dire che Bontempelli aveva sottovalutato la forza del »diavolo«. Il relativismo e con esso la crisi d'identità e la perdita di salde categorie ontologiche non sarebbero stati fenomeni arrestabili, tali da essere contrastati. Restano tuttavia innegabili la straordinaria lucidità con cui egli individuò l'essenza della modernità novecentesca e il convinto e coerente impegno adoperato nella ricerca di una *poiesis* capace di corrisponderle.

55 Luciana, nel romanzo *Il figlio di due madri* (1929), o Adria, in *Vita e morte di Adria e dei suoi due figli* (1930), o ancora le figure delle nipoti, in *Gente del tempo* (1937), adempiono in modo conseguente il destino che incombe su di loro.

56 AN, 265.

57 »Quella gente [coloro che vorrebbero imporre "un romanzo di disfacimento"] vede il romanzo sotto la sola specie di trattato di storia naturale, e non sa trattarvi l'uomo che come fosse un coleottero, i costumi degli uomini come la vita d'un formicaio. Non voglion ch'esistano "persone" [...] c'è tra i romanzieri una morbosa corsa al materiale umano più basso.« *Ivi*.

BIBLIOGRAFIA

- (abbreviazione) AN = BONTEMPELLI, Massimo (1938) *L'avventura novecentista*. Firenze: Vallecchi.
- ALVARO Corrado, BONTEMPELLI Massimo, FRANK Nino (1985) *Lettere a "900"*, a cura di Marinella Mascia Galateria, Roma.
- BONTEMPELLI, Massimo (1946) *Dignità dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- BONTEMPELLI, Massimo (1978)⁵ *Opere scelte, a cura di Luigi Baldacci*. Milano: A. Mondadori.
- BONTEMPELLI, Massimo (2006) *Realismo magico e altri scritti sull'arte, a cura di Elena Pontiggia*. Milano: Abscondita.
- AIROLDI NAMER, Flavia (1975) *Gli scritti teorici di Massimo Bontempelli nei «Cahiers du 900» e la ricostruzione mitica della realtà*. (Studi novecenteschi IV, 12). 248–269.
- BRIOSCHI, Franco (2002) *Critica della ragion poetica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- BUONANNO, Errico (2003) *Il novecento immaginario di massimo Bontempelli*. (Studi novecenteschi, 30, 66), 239–262.
- CONTINI, Gianfranco (1972) *Altri esercizi*. Torino: G. Einaudi.
- FALQUI, Enrico (1953) *Il Futurismo, Il Novecentismo*. Torino: Edizioni Radio italiana.
- FALQUI, Enrico (1967) *Introduzione a: Giuseppe De Robertis, Scritti vociani*, a cura di Enrico Falqui. Firenze: F. Le Monnier.
- FONTANELLA, Luigi (1983) *Il surrealismo italiano*, Roma: Bulzoni.
- FONTANELLA, Luigi (1992) Bontempelli tra mito e metafisica, in *Massimo Bontempelli, scrittore e intellettuale*. Atti del Convegno (Trento, 18-20 aprile 1991), a cura di Corrado Donati e Fulvia Airoidi Namer, Roma, 99–112.
- FONTANELLA, Luigi (1997) *Storia di Bontempelli*, Ravenna: Longo.
- GUGLIELMI, Guido (1996) Un romanzo manifesto, in: Id., *La prosa italiana del Novecento. Umore, metafisica, grottesco*, Torino: Einaudi. 198–210.
- MASCIA GALATERIA, Marinella (1977) *Tattica della sorpresa e romanzo comico di Massimo Bontempelli*. Roma: Bulzoni.
- MILANKO Sandra (2014) *Bontempelli, l'avanguardia, il pubblico: dal futurismo alla pittura metafisica*. Tesi dottorale, Università degli studi di Trieste; consultabile online: www.openstarts.units.it/xmlui/bitstream/handle/10077/10152/tesi%20sandra%20milanko.pdf?sequence=1 (1.11.2014).
- ORTEGA Y GASSET, José (1997) *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid: Revista de Occidente.
- PISCOPO, Ugo (2001) *Massimo Bontempelli. Per una modernità dalle pareti lisce*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.

SACCONI, Antonio (1979) *Massimo Bontempelli, Il mito del '900*. Napoli: Liguori.

ZIMA, Peter (2001) *Das literarische Subjekt. Zwischen Spätmoderne und Postmoderne*. Tübingen–Basel: Francke.

SOMMARIO

Il Novecentismo: »Un'impresa contro il diavolo«. Note sul progetto culturale ed estetico bontempelliano

Nel presente contributo, sulla scorta degli interventi teorici e polemici raccolti ne *L'avventura novecentista* (1938) si ripercorrono le posizioni di Bontempelli legate al progetto di rinnovamento culturale (il Novecentismo) di cui questo intellettuale fu promotore negli anni Venti. Vi si segnalano le battaglie difese e la lungimiranza delle vedute, ma anche i nodi problematici o piuttosto le sfide che quel progetto lanciava. E qui rientrano l'utopica battaglia contro il relativismo, la difesa dell'autonomia dell'arte assieme alla contemporanea richiesta di una sua apertura alle esigenze del proprio tempo, la ricerca di conciliare un fare estetico orientato alla rottura di norme e attese con un concetto di arte e letteratura popolari.

Parole chiave: Novecentismo, realismo magico, rinnovamento culturale, autonomia dell'arte, superamento del relativismo.

ABSTRACT

Novecentism: Battle Against the Devil. Notes about Bontempelli's Cultural and Aesthetic Project.

This article, with reference to theoretical and polemical essays collected in *L'Avventura novecentista* (1938), retraces Bontempelli's perspective on the project of cultural renewal (the Novecentism), which he himself promoted in the 1920's. This article presents not only the battles he sustained and his farsightedness, but also the problems or rather the challenges of this project. Along these challenges came the utopian battle against relativism, the tendency to defend the autonomy of art and the contemporary requirement that this autonomy be open to the necessities of that time, as well the attempt to conciliate an artistic work, inclined to break the norms and expectations, with a concept of popular literature and art.

Keywords: Modernism, magic realism, cultural renewal, autonomy of art, overcoming of relativism.

POVZETEK

Novocentizem: Boj z mlini na veter. Nekaj beležk o Bontempellijevem kulturnem in estetskem projektu

Pričujoči prispevek s pomočjo teoretskih in polemičnih spisov, zbranih v delu *L'avventura novecentista* (1938), osvetljuje Bontempellijevo stališče do projekta kulturne preнове, ki jo je v dvajsetih letih minulega stoletja sam spodbujal. V članku so predstavljeni njegovi kulturni boji in daljnovidnost pogledov, pa tudi težave – ali bolje rečeno izzivi, ki jih je projekt sprožil.

Sem sodijo utopični boj proti relativizmu, težnja po zaščiti avtonomije umetnosti skupaj s sočasno zahtevo, da se ta odpre zahtevam in izzivom tistega časa, prav tako pa tudi poskus združitve estetskega dela, usmerjenega h kršenju norm in pričakovanj, s konceptom ljudske umetnosti in književnosti.

Ključne besede: Novocentizem, magični realizem, kulturna prenova, avtonomija umetnosti, boj proti relativizmu.

Ignac FockFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
ignac.fock@ff.uni-lj.si

UDK 821.134.2.09-31 Valera J.

DOI: 10.4312/vestnik.6.95-106

VEČ KOT PREGOVOR: »UREDNIK« *PEPITE JIMÉNEZ*

1 UVOD

Kadar prozno delo – še posebej pa roman – zelo očitno, morda celo shematično postavlja v ospredje določeno temo, idejo ali konflikt, to stori v prvi vrsti preko *zgodbe*¹ oziroma je zgodba tista, ki najprej pritegne pozornost in po kateri bo bralec hlastal v pričakovanju razpleta. Šele na drugem mestu sta *pripoved* in *pripovedovanje*, torej literarno besedilo v taki obliki, kot je zapisano, natisnjeno in dano bralcu v roke, ter postopki in okoliščine, v katerih je dobilo takšno, enkratno obliko.

Španski pisatelj Juan Valera je svoj prvi in po mnenju kritike najboljši roman *Pepita Jiménez* objavil leta 1874. Delo je doživelo izjemen uspeh in bilo kmalu prevedeno v mnoge jezike, preseneča pa, da je sicer preprosta, dokaj banalna zgodba z eno samo tematsko in idejno linijo povedana na sila zapleten način ter da si jo na pičlih sto petdesetih straneh podaja pet pripovedovalcev. Gre za pisemski roman, katerega podoba vsaj splošna ustreza zgradbi tega žanra, kot se je ustalila v 18. stoletju: v predgovoru »urednik« pove, da samo objavlja korespondenco, ki mu je prišla pod roke prej kot ne po naključju, in razloži, da je razdeljena v tri sklope. Sprašuje se tudi, ali ni morda vse skupaj »nekaj romanu podobnega«, vendar sklene, da gre za avtentična pisma, zato bo v izogib morebitnim nevšečnostim spremenil imena oseb (Valera 2011: 135–137).

V pisemskih romanih se fiktivni urednik predstavlja v številnih vlogah – najditelj rokopisa, izdajatelj, korektor, prevajalec, komentator, etc. –, njegova naloga pa je kot ekstraprediegetični pripovedovalec zagotoviti avtentičnost zgodbe v očeh nakazanega bralca. Toda v romanu *Pepita Jiménez*, ki ga s predgovorom resda »uvede« urednik, slednji razpne bistveno kompleksnejši okvir, saj ne le daje in jemlje besedo ostalim, intradiegetičnim pripovedovalcem, pač pa posega v pripoved tudi in predvsem izven paratekstualnega. Namen pričujočega prispevka je pokazati, da je urednik *Pepite Jiménez* kot

1 Ker kot glavno (in nasploh edino obstoječe) teoretsko izhodišče v primeru literarnega predgovora jemljem Gérarda Genetta, se tudi pri osnovnih pojmih glede teorije pripovedi poslužujem njegovih terminov. *Zgodba* (fr. *histoire*) označuje zaporedje dogodkov oziroma dogodke same po sebi; predstavlja dejansko, faktografsko vsebino literarnega dela. *Pripoved* (fr. *récit*) je literarno besedilo, tekst oziroma diskurz, v katerega avtor sestavi zgodbo in je njegov umetniški »izdelek«. *Pripovedovanje* (fr. *narration*) pa je pripovedovalni akt, torej avtorjevo delo, katerega »izdelek« je pripoved, v širšem pomenu pa označuje tudi resnične in fiktivne okoliščine, v katerih pripovedovanje poteka (Genette 1972: 72 in nadalj.).

pisemskega romana v vlogi ekstradiegetičnega pripovedovalca kontradiktoren, saj s posegi v pripoved izniči pripovedne učinke lastnega predgovora.

2 PEPITA JIMÉNEZ: NE KAJ, PAČ PA KAKO, IN KDO

2.1 Vprašanje zgradbe

Vsebina *Pepite Jiménez* je preprosta: semeniščnik don Luis de Vargas, ki naj bi bil v kratkem posvečen za duhovnika, obišče rodni kraj, kjer se zaljubi v mlado vdovo Pepito, ki tudi sama prične gojiti čustva do njega. Don Luis o peripetijah v pismih poroča stricu, dekanu katedrale v mestu, kjer se je šolal za duhovnika. Zaradi skorajšnjega vstopa v duhovniški stan si don Luis vztrajno zanika prepovedano ljubezen, še dodatno pa jo mora skrivati, ker je Pepitin najresnejši snubec Luisov oče don Pedro de Vargas, premožen veleposestnik. Konec je predvidljiv: don Luis in Pepita se poročita, izvemo pa tudi, da sta bila don Pedro in njegov brat dekan takšen razplet pričakovala oziroma celo načrtovala od vsega začetka.

Zgodba izpostavlja dvojje vsebinskih osi. Prva je vsekakor možnost – in vsečnost – psihološkega poglobljanja v (polifonem) pisemskem romanu, ki je morda ne gre tako zelo pripisovati avtorjevi zavesti o modernizaciji,² pač pa njegovim bralnim preferencam, začevši z *Wertherjem* (Romero 2011: 67). Druga pa je v širše družbeno-politične okoliščine tedanje Španije vpeta dilema med ljubeznijo do boga in posvetno ljubeznijo. Literarna kritika navedenega obdobja je razprave o recepciji postavljala predvsem v okvir sopostavljanja realizma in idealizma,³ in sicer tako kar zadeva umetniško dovršenost kot tudi ideološko podstat. Juan Valera se je nehote znašel v polemikah glede ideoloških in moralnih namenov svojega romana, glavni razlog za to pa Leonardo Romero (Ibid. 82) pripisuje njegovi kompleksni zgradbi, s pomočjo katere se pripovedovalci ves čas menjajo in izmikajo.⁴ Toda obe izhodiščno tematski vprašanji sta, vsaj posredno, vprašanji pripovedi in pripovedovanja: prvo zadeva pisemski žanr, drugo pripovedno strukturo dela.

Tradicijo samorefleksivnosti kot skupne značilnosti španske proze 19. stoletja nekateri, predvsem nešpanski, teoretiki razumejo kot *a priori* logično dediščino *Don Kihota* (npr. Turner 2003: 94), spet drugi pa v konkretnem primeru *Pepite Jiménez* poudarjajo, da je čisto tehnično vprašanje pripovedovalca predpogoj za ustrezno razumevanje

2 Poleg tega o pisemskem romanu, ki bi ga lahko videli kot *pastiche* Sterna, Fieldinga, Marivauxa ali Rousseauja, leta 1874 stezka govorimo kot o »modernem«, razen če tudi »modernost« vidimo kot *pastiche*: epigraf *Pepite Jiménez* se namreč glasi »Nescit labi virtus«, razplet zgodbe pa nenavsezadnje nosi prav sporočilo o »virtue rewarded«.

3 Cf. Sherman Eoff, *The Spanish Novel of Ideas: Critical Opinion (1836-1880)*, PMLA, 55, 1940; str. 531–558, in še posebej Gifford Davis, *The Spanish Debate over Idealism and Realism before the impact of Zola's Naturalism*, PMLA, 84, 1969, str. 1649–1656.

4 Na tem mestu bi bilo mogoče razpravljati tudi o zastiranju moralne presoje s pripovedno tehniko, o čemer razpravlja Wayne C. Booth (2005: 306–307).

tematskih vprašanj: »Vsakršen podatek o tem, kdo je v romanu pripovedovalec, je bralcu pomemben, v *Pepiti Jiménez* pa še posebej. [...] Kako naj, če ne vemo, kdo pripoveduje, ujamemo bogastvo in odtenke ironije v njegovih komentarjih?« (Ruano de la Haza 1984)

V našem primeru je razumevanje in razlikovanje pripovednih glasov še toliko pomembnejše, saj je temelj problemskega vprašanja, na katero raven pripovedi nas postavljajo ter ali na tej ravni kot pripovedovalci ohranjajo avtonomijo in avtentičnost. Ne nazadnje je za vsakršen sklep o vlogi (literarnega) predgovora najprej treba opredeliti njegovega avtorja kot pripovedovalca.⁵ S tem namenom v nadaljevanju podajam oris strukture pripovedovalcev v romanu *Pepita Jiménez*.

2.2 Pripovedovalci v *Pepiti Jiménez*

2.2.1 Identiteta pripovedovalcev

Kot omenjeno, se v obravnavanem delu izmenjuje pet (5) pripovedovalcev, sestavljeno pa je iz štirih (IV) delov. Predgovor (I), ki je edino koherentno delo fiktivnega urednika-pripovedovalca (1) in zato ključnega pomena, obravnavam ločeno. Prvi del najdenega rokopisa oziroma svežnja nosi naslov »Pisma mojega nečaka« (II), v njem pa so zbrana pisma, ki jih je protagonist, don Luis (2), pošiljal dekanu. Drugi del svežnja ima naslov »Paralipomena« (III) in ni pisemski: gre za linearno pripoved neznanega pripovedovalca, ki ga vpelje »urednik« in ga poimenuje »s čisto vsem seznanjeni osebek« (3), četudi je v predgovoru prišel do sklepa, da je avtor tega dela najbrž sam dekan, ki je bil pač dopolnil zgodbo z dogodki, ki jih korespondenca ne popisuje (Valera 2011: 135–137).⁶

Tod opazimo prva neujemanja v pripovedni strukturi. Znotraj dela »Paralipomena« se »urednik« kljub začetni obljubi, da bo ostal zvest rokopisu, čuti dolžnega posredovati: ne le s še enim kratkim predgovorom oziroma *medgovorom* (Ibid. 293–295), marveč s številnimi vmesnimi komentarji, ki pogosto niso grafično nedvoumno ločeni od diegetične pripovedi (Ibid. 318–322, 323). Poleg njega kot pripovedovalca – avtorja vsak po enega pisma, ki ju don Pedro znotraj pripovedovanja »s čisto vsem seznanjenega osebk« prebere don Luisu – posredujeta še don Luisov oče don Pedro (4) (Ibid. 337) in dekan (5) (Ibid. 338).

5 Cf. Genette 1987: 199 – k temi se podrobneje vračam v nadaljevanju, prav tako v nadaljevanju povzemam osnovno razlikovanje, in sicer med ektradiegetično in (intra)diegetično ravno (Genette, 1972) ter predgovorom kot *pragom* med njima.

6 Ruano de la Haza (1984) ugotavlja, kdo je – glede na podatke, ki jih o njem dobimo od »urednika«, pa tudi od samega Juana Valere – ta »z vsem seznanjeni osebek«. Ne glede na trditve urednika, da bi bil to lahko gospod dekan kot (samo še en) intradiegetični pripovedovalec, in pa tudi pisatelja, ki v predgovoru k četrti izdaji *Pepite Jiménez* (1875) eksplicitno in samoumevno dodeli nakazano avtorstvo tega nepisemskega dela intradiegetičnemu pripovedovalcu (cf. Juan Valera v: Ruano de la Haza 1984), znanstvenik na podlagi faktografskih indicev trditev ovrže. Med drugom navaja, da je »z vsem seznanjeni osebek« sposoben zelo podrobno opisati tako Pepito Jiménez kot tudi notranjost njenega doma ter da ton, stil in razmišljanje ne ustrezajo človeku na njegovem položaju niti dekanu-pripovedovalcu, kakršnega spoznamo v pismih. Ker je moj namen umestiti pripovedovalca v tipologijo, ne pa nedvoumno ugotoviti njegovo identiteto, vprašanje slednje v nadaljevanju razrešujem izključno z določljivo pripovedne ravni, ki ji pripada.

Tretji del svežnja, in s tem zadnji del (IV) romana, ima naslov »Epilog. Pisma mojega brata.« Po ponovnem posredovanju s še enim kratkim uvodom (Ibid. 345) urednik pred nami razprostre pisma, ki jih je dekan od don Pedra prejel po poroki Pepite in don Luisa. Za razliko od pisem don Luisa, ki jih urednik da natisniti zares neokrnjena, je delna korespondenca med dekanom in don Pedrom utrpela kar nekaj uredniških posegov. Skoraj vsa pisma so skrajšana, opuščene so vse časovne reference; urednik jih posreduje bralcem zgolj zato, da bi, po razpletu, pojasnil še razsnovo zgodbe in hkrati dopolnil povedano z nekaj ključnimi podatki o stranskih likih.

2.2.2. Tipologija pripovedovalcev

Pri določanju tipov pripovedovalcev sledim Genettovi terminologiji in osnovnima kriterijema, na podlagi katerih je oblikoval tipologijo.⁷ Ta nas pripelje do zaključka, da sta korespondenta, oče in sin, intradiegetična pripovedovalca, saj njuno pripoved vpelje urednik. Don Luis de Vargas je kot lik v lastni zgodbi tudi homodiegetični pripovedovalec, oziroma natančneje avtodiegetični, saj je protagonist lastne zgodbe.⁸ Enako paradigmo intradiegetičnega homodiegetičnega pripovedovalca vidimo pri don Pedru. »S čisto vsem seznanjeni osebek«, ki ga uvede urednik, je pripovedovalec na intradiegetični ravni. Glede njegove (ne)udeležbe v zgodbi se, opiraje se na predhodne raziskave, sicer lahko zatečemo k ugotavljanju njegove identitete, toda treba je poudariti, da se pri zamejitvi tipa pripovedovalca sklicujemo samo na tisto, kar je razberljivo iz pripovedi in pripovedovanja – gre namreč za vprašanje »kdo pripoveduje?«, in ne »kdo vidi?«. ⁹ Posledično je »s čisto vsem seznanjeni osebek« heterodiegetični pripovedovalec. Intradiegetični pripovedovalec je tudi dekan, ko s komentarjem posreduje v delu romana »Paralipomena«, vendar pa je njegova pripoved, ko se v taisti del vključi drugič kot avtor pisma, ki ga prebere don Pedro, na metadiegetični ravni. Je homodiegetični pripovedovalec, saj je literarna oseba v zgodbi, čeprav se eksplicitno nikoli ne pojavi in celo kot intradiegetični pripovedovalec deluje »iz ozadja«.

Urednik pa je ekstradiegetični pripovedovalec; na zunanjo raven se postavi s paratekstualnim okvirom, katerega prvi, a kot bomo videli v nadaljevanju, še zdaleč ne edini indic je predgovor. Obenem je heterodiegetični pripovedovalec, saj ni lik v zgodbi,

7 Cf. Genette, *Figures III* (1972). Prvi kriterij je pripovedna raven: ekstradiegetični pripovedovalec je »krovni« pripovedovalec začetne, okvirne zgodbe, znotraj katere je lahko ena ali več (intra)diegetičnih pripovedi. Pripoved, umeščena znotraj diegetične (torej zgodba v pripovedovani zgodbi), pa je pripoved na metadiegetični ravni. Drugi kriterij je prisotnost pripovedovalca v zgodbi, ki jo pripoveduje. Če pripovedovalec ni del zgodbe, gre za heterodiegetično pripoved, če pa je (implicitno ali eksplicitno) navzoč v njej, je pripoved homodiegetična. Zadnji tip pozna svojo »močnejšo« različico, avtodiegetično pripoved, kadar je pripovedovalec tudi protagonist in ne le pripovedovalec-priča.

8 Omenimo sicer lahko, da je epizoda o odpravi k izvirov »El pozo de la Solana«, ki jo znotraj intradiegetične ravni – torej lastne korespondence s stricem, dekanom – vključi v zgodbo, na metadiegetičnem nivoju: zgodba znotraj zgodbe.

9 Informacije, s katerimi razpolaga pripovedovalec, in stališče oziroma gledišče njegove pripovedi sodijo, v skladu z uporabljenim metodologijo (cf. Genette 1972), v drugo kategorijo: *mode*, in ne *voix*.

ki jo pripoveduje, čeprav nekatere od njegovih izjav nakazujejo na možnost drugačne interpretacije.¹⁰ Vsekakor pa je urednika v tem delu treba gledati iz dveh zornih kotov: na eni strani predstavlja tip pripovedovalca, čigar navzočnost je v pisemskem romanu še toliko pomembnejša, čeprav je ravno predpostavljena shematična vloga fiktivnega urednika pisemskega romana tista, ki ga kot pripovedovalca napravi oksimoroničnega, kar bomo videli v nadaljevanju. Na drugi strani pa njegova navzočnost pomembna sama po sebi, kajti literarni predgovor je tipična praksa vzbujanja občutka avtentičnosti literarnega dela.

3 UREDNIK PEPITE JIMÉNEZ

Tilmann Altenberg opaža specifične poteze *Pepite Jiménez* kot pisemskega romana in prav tako razčlenjuje njegovo pripovedno strukturo. Preseneča pa, da v njej urednika obravnava le na mestih, kjer se ta vplete v diegetično pripoved, izključuje pa ga kot pripovedovalca v predgovoru (2003: 245). Tak pristop, tudi če se ne sklada z našim, olajša razumevanje problematike izključno tega predgovora, če ga kot diskurz osamimo in poskušamo določiti njegov(e) namen(e). Raziskovanja romaneskne iluzije v pisemskem romanu se na podoben način loti tudi Frédéric Calas, ki avtorja literarnega predgovora *a priori* loči od diegetične pripovedi: »Glas, ki ni ne pripada ne avtorju ne kateri od oseb, niti to ni tisti, ki naj bi pripovedoval zgodbo; gre torej za glas, ki je povsem zunaj fikcije in se skriva za masko urednika, da bi predstavil objavljeno delo in včasih tudi njegovo nastajanje« (2011: 48). Toda ker se delo urednika v Pepiti Jiménez nikakor ne omejuje na predgovor, ga je nemogoče obravnavati ločeno, torej kot ekstradiegetičnega pripovedovalca, ki, denimo, komentira dogajanje v osrednjem delu »Paralipomena«, in pa tistega – istega, a drugega urednika, ki je avtor predgovora.

3.1 Urednik in predgovor

»Paratekst je tisto, kar iz besedila napravi knjigo,« zapiše Gérard Genette (1987: 7) v uvodu k razpravi, ki ugotavlja in razčlenjuje vmesno ali napol raven literarnega besedila, ki se slednjemu pripaja, hkrati pa terja posebno, četudi ne od »krovnega« besedila neodvisno obravnavo; ime avtorja, naslov, posvetilo, epigraf, opombe, etc., predstavljajo nekakšen *prag*¹¹ na poti k besedilu samemu. Med paratekste Genette uvršča tudi predgovore, ki jih poimenuje z generičnim izrazom »préfaces«, in sicer gre za vsakršno obrobno

¹⁰ S tem merim predvsem na določen angažma v odnosu do zgodbe in likov, ki so mu, kar zadeva pripovedno raven, podrejeni: »Pepito imamo silno radi; pa vendar je resnica na prvem mestu, in moramo jo povedati, četudi utegne škoditi naši junakinji.« (Valera 2011: 294). Dejstvo je, da je te komentarje bolj kot poseganje v zgodbo moč razumeti kot spogledovanje z bralcem, kar je del pripovednega, romaneskega pakta in tako pravzaprav ena ključnih nalog urednika.

¹¹ Kar je tudi naslov omenjenega dela: *Seuils* (fr. *Pragovi*), gl. bibliografijo.

oz. liminarno besedilo, najsi bo delo avtorja samega ali pa tretje osebe, na temo besedila, pred katero je umeščeno (Ibid. 164).

Predgovor »določa delo, katero uvaja, ga uvršča v kategorijo, ki odgovarja točno določenim pričakovanjem,« meni Calas (2011: 61), ki v poimenovanju urednikovega predgovora v pisemskem romanu sledi Genettu (1987: 188): po eni strani je »crypto-auctorial«, ker se avtor-urednik k njemu zateče, da bi zakril ali zanikal avtorstvo, po drugi strani »pseudo-allographe«, saj se avtor-urednik poskuša izogniti vsakršni odgovornosti v zvezi s knjigo razen tisti, ki pritiče predgovoru samemu.

Predgovor k *Pepiti Jiménez* tej shemi ustreza.

Gospod Dekan katedrale v ..., preminul le nekaj let tega, je med svojimi listinami zapustil sveženj, ki je, potem ko je prehajal iz rok v roke, pristal v mojih, in pri tem se po čudnem naključju ni izgubil niti eden od dokumentov, ki so bili v njem. [...K]er se dandanes vse objavlja, sem se jih odločil objaviti tudi sam, brez nadaljnjih poizvedb, spremenil sem le imena oseb, da se te, v kolikor so še med živimi, ne bi znašle v romanu, ne da bi bile tako želele ali v to privolile. (Valera 2011: 135–137)

Četudi je v retoričnem smislu glavni cilj pridobiti pozornost in naklonjenost bralca, *captatio benevolentiae*, pa je učinek pristnosti oziroma verodostojnosti dvojen: proces avtentifikacije poteka na diegetični, pa tudi na ekstradiegetični ravni; predgovor poudarja avtentičnost pisem, in posledično zgodbe, ter seveda tudi urednika in njegovega dela.¹²

Drugi vidik, ki je prav tako usmerjen k (»naklonjenemu« ali »bistroumnemu«) bralcu, pa je posredno celo (kvazi)literarnoteoretski, a še vseeno pričakovan in tipski posebno v 18. stoletju, ko je paratekst tudi pomemben vir informacij o izoblikovanju romanesknega žanra.¹³

Vse je zapisano v isti pisavi, za katero je mogoče sklepati, da pripada gospodu Dekanu. In ker je kot celota nekaj romanu podobnega, četudi brez kakršnega koli zapleta, sem si spočetka predstavljal, da je morda gospod Dekan hotel preizkusiti svoj talent in ga je snoval v prostem času; a ko sem si stvar podrobneje ogledal, in ker v slogu opažam naravno preprostost, se zdaj že bolj nagibam k misli, da to sploh ni roman, marveč so pisma prepis resničnih pisem, ki jih je gospod Dekan raztrgal, zmetal v ogenj ali pač vrnil pošiljateljem, in da je edinole osrednja pripoved, z bibličnim naslovom Paralipomena, delo gospoda Dekana, njen namen pa dopolniti zgodbo s pripetljaji, ki jih pisma ne omenjajo. (Valera 2011: 136)

12 V smislu fikcije gre za dve ravni, ob predpostavki resničnosti oziroma avtentičnosti pa meja med ekstra- in intradiegetičnim izgine, saj naj ne bi govorili o dveh ravneh resničnosti.

13 Npr. Choderlos de Laclos, *Nevarna razmerja*.

3.2 »Paralipomena«: urednik in »z vsem seznanjeni osebek«

Kljub že omenjeni, samoumevni povezavi urednika-pripovedovalca samo z literarnim predgovorom je bistveno odstopanje od te sheme v *Pepiti Jiménez* prav to, da si urednik dopušča veliko več svobode, predvsem pa je njegov ekstrapdiegetični pripovedni okvir bistveno širši. Njegovo »urednikovanje« pomeni ne le izpuščanje določenih pisem – logično je namreč, da dekan svojih pisem ni mogel imeti v posesti – temveč njihovo krajšanje, za kar tovrstne praktične razlage ni (*cf.* Altenberg 2003: 230): gre za pisma iz tretjega dela, »Epiloga«.

Ključno pa tu ni razočaranje bralca, ker ga je urednik prikrajšal za del pripovedi, temveč dejstvo, da trditvam o avtentičnosti – »Že omenjeni rokopis, ki mu tisk zvesto sledi, pa gre takole.« (Valera 2011: 137) – ni več moč verjeti. Prvič urednik to obljubo prelomi v delu »Paralipomena«.

Dekan, intradiegetični pripovedovalec, je, kot izhaja iz predgovora, očitno prepisal pisma svojega nečaka; vlogo prepisovalca sicer Calas podeljuje prav uredniku (Calas 2007: 52 in nadalj.). Toda dodal je tudi nekaj komentarjev k delu »Paralipomena« in te je urednik samovoljno odstranil: »ker komentirani in glosirani romani niso v modi in ker bi bilo [sicer] to delce preobsežno« (Valera 2011: 231). Zato pa komentiranja ne odreka sebi, torej je njegov poseg v diegetično pripoved dvojen. »Urednik presoja delo, korespondente, moralno ali literarno vrednost objavljenih pisem. Na ta način legitimira besedilo skozi metadiskurzivno utemeljevanje. [...] Specifičnost takšnega diskurza je njegova dvojna dimenzija: anonimnost in fiksijskost.« (Calas 2007: 55) Sicer se Calasova opažanja nanašajo izključno na vlogo urednika v formalno ločenem predgovoru, a jih lahko razumemo tudi širše, torej v odnosu do vseh, čeravno nepredvidenih urednikovih posegov, in kot dodaja Calas, ima ta postopek »neposreden vpliv na samo branje dela, katerega smoter je pogosto moralna korist« (Ibid.).

Da je poseg urednika v del »Paralipomena« oksimoroničen, opozarja tudi Ruano de la Haza (1984), kajti v kratkem uvodu k delu »Paralipomena« urednik zapiše: »Razen teh, ki smo jih prepisali, drugih pisem don Luisa de Vargasa ni. Nikdar torej ne bi izvedeli, kako se je razpletla ta ljubezen, in ta preprosta in strastna zgodba bi nikoli ne dobila konca, če ne bi neki z vsem seznanjeni osebek napisal pripovedi, ki sledi.« (Valera 2011: 247) Vendar te besede, kakor tudi trditve o avtentičnosti pisem iz predgovora, izgubijo vso težo, ko urednik ponovno skoči v besedo »z vsem seznanjenemu osebk« in tako v bralcu spet zaseje (morda že pozabljeni) dvom o verodostojnosti korespondence ter posledično zgodbe, pa tudi o identiteti skrivnostnega »z vsem seznanjenega osebk« (Ruano de la Haza 1984).

Na tej točki ne moremo drugega kot opozoriti na avtentičnost pričujoče zgodbe ter se čuditi nad vestnostjo in natančnostjo osebe, ki jo je zapisala. Kajti če bi bilo v »Paralipomenih« karkoli izmišljenega, tako kot v romanu, ni nobenega dvoma,

da bi v tako pomembnem in zvenečem pogovoru, kot je ta med Pepito in don Luisom, naleteli na bolj prefinjene izraze od tule uporabljenih. (Valera 2011: 293)

Če odmislimo še en trop, sicer značilno prvino predgovorov, ki avtentičnost dokazujejo s slabim slogom (za razliko od izmišljenega, »romanesknega« besedila, ki naj bi ga odlikoval, celo opredeljeval ravno dober slog!), lahko urednika *Pepite Jiménez* razumemo tako kot Carmen Bobes Naves, ki v določenem tipu pripovedovalca vidi »soredje diskurzov«. Ustvarja ga »figura pripovedovalca, čigar glas se lahko zasliši v vsakem trenutku in obvladuje glasove oseb tako, da jim včasih odstopi katero od svojih vlog« (Bobes Naves, 1998: 30). Kot dodaja avtorica, se namreč vloga takšnega pripovedovalca ne omejuje na pripovedovanje, temveč njegovo (v našem primeru) urednikovanje preraste v montažo, hkrati pa je lahko komentator, glas v *offu*, ki sme s pojasnili dopolnjevati tako pripoved kot tudi *zgodbo* (Ibid.). In naš urednik si dovoli tudi to: »Morda pa bi naša junaka, če bi šla vnovič na izlet po podeželju, presenetila strašna nevihta. [...] Morda bi naša junaka padla v roke razbojniški tolpi, ki bi ji nato pobegnila po zaslugi trezne presoje in hrabrosti don Luisa.« (Valera 2011: 293)

3.3 Epilog

Zadnji del romana je, s stališča pripovedne tehnike, najbolj dvoumen. Andrés Amorós meni, da bi bil Juan Valera drugače težko uravnotežil kompozicijo (1989: 24), s čimer najverjetneje meri na diskrepanco med prvim, pisemskim delom in pa proznim delom »Paralipomena«. Altenberg dodaja, da »se korespondenca med bratoma izkaže kot ključna za razplet zgodbe, pa tudi prikrievanje njene vsebine do določenega trenutka v 'Paralipomenih', da bi nas pripoved bolj pritegnila« (2003: 230). »Epilog« namreč sestoji iz pisem med dekanom in njegovim bratom, don Pedrom, toda posegi urednika, ki zgradbo sicer pojasni, so tu najizrazitejši: »Epilog sestavlja samo nabor pisem, ki jih je don Pedro de Vargas pošiljal svojemu bratu dekanu, in sicer skozi štiri leta od dneva sinove poroke. Brez datumov, a v časovnem zaporedju bomo tule predočili le nekaj kratkih odlomkov iz omenjenih pisem, pa pa konec besedi.« (Valera 2011: 345)

Kljub številnim prikrojitvam pa se urednik ogiba sleherni odgovornosti: »Ta epilog je odveč, toda bil je pač v dekanovem svežnju.« (Ibid.) Naposled sklene pripoved z besedami, ki sklenejo tudi predgovorni pakt – zdi se celo, da ta postaja zgovornejši in pristnejši od tistega, kar je urednik nakazal v silno predvidljivem in shematičnem predgovoru – »Tako bi lahko nadaljevali v nedogled, če se ne bi bali, da bomo dolgočasili bralce. Za konec bomo torej prepisali le še nekaj malega iz enega zadnjih pisem.« (Ibid.)

Navsezadnje je neobičajno tudi spremno besedilo k epilogu, ki sam po sebi dopušča interpretacijo kot liminarno besedilo, torej kot sklep ekstrapredietičnega okvira, ki se odpre s predgovorom.

4 AVTENTIČNOST ROKOPISA, VERODOSTOJNOST PRIPOVEDI

Naposled ugotovimo, da roman *Pepita Jiménez* združuje veliko število pripovednih praks, ki jih je mogoče metodološko zamejiti, da pa kompleksnost izvira iz njihovega udejanjanja v besedilu razmeroma majhnega obsega. Če je urednik, kot ga opisuje Genette, na primeru pisemskega romana pa podrobneje Calas, shematična figura oziroma pripovedovalec, Valera to shemo poruši, ko ga v večji meri vplete v potek zgodbe in s tem zabriše mejo med funkcijami ekstradiegetičnega in intradiegetičnega pripovedovalca, čeprav s tem ne poseže v razlikovanje med pripovednima ravnema. Obravnava vlog urednika v predgovoru je torej v našem primeru odvisna od ostalih urednikovih pojavljanj v pripovedi, čeprav je kot ekstradiegetični in heterodiegetični pripovedovalec umeščen (kot je videti najprej: izključno) v predgovor.

Zagotavljanje avtentičnosti Calas vidi kot skupni imenovalac vseh devetih vlog,¹⁴ ki jih prisodi uredniku pisemskega romana (Calas 2007: 52). Velja pa poudariti že omenjeni proces dvojne »avtentifikacije«, ki se začne na ekstradiegetični ravni: urednik lahko trdi, da je vsebina pisem resnična, le v kolikor od bralca pričakuje, da ga ima za verodostojnega, torej resničnega, kar pomeni, da je avtentično tudi besedilo, v katerem se predstavlja kot urednik, oziroma, da *to* (kar bralec drži v rokah, ne le pripoved v pismih) *ni roman*. Česa takega urednik ne trdi, njegove besede:

Kakor koli že, priznam, da ni bilo utrujajoče, prej bi rekel, da je bilo prebiranje teh listin celo zanimivo; in ker se dandanes vse objavlja, sem se jih odločil objaviti tudi sam, brez nadaljnjih poizvedb, spremenil sem le imena oseb, da se te, v kolikor so še med živimi, ne bi znašle v romanu, ne da bi bile tako želele ali v to privolile. (Valera 2011: 137)

pa nas napeljejo na natančejše razumevanje njegove »odgovornosti«, saj se, čeprav nas o avtentičnosti pisem poskuša prepričati, izmika tozadevni odgovornosti, medtem ko odgovornost, kar zadeva urejanje in izdajo, seveda sprejema.

Glede na pravkar povedano, zlasti pa problematično vpletanje urednika zunaj predgovora, lahko pritrdimo Altenbergu, ki opaža: »V oči bode, da se tradicionalna, fikcijska vloga pripovedovalca-urednika, ki naj bi zagotavljal avtentičnost rokopisa, v *Pepita Jiménez* izrodi. Daleč od tega, da bi jo zagotavljal, pripovedovalec-urednik kvečjemu seje dvome na njen račun.« (Altenberg 2003: 235) Enako meni Ruano de la Haza (1984): »Urednik se zaveda težave, težave glede verodostojnosti; toda namesto da bi jo rešil, zgolj bralca prepusti dvomu. [...] Učinek konvencionalne rabe tega literarnega postopka ni brezpogojno prepričanje o verodostojnosti povedanega, temveč ravno nasprotno, skepticizem [...]«

¹⁴ »Odkritelj rokopisa« – praviloma »po naključju«; vloga »obveščevalca«, ki pojasni predzgodbo in se tako še najbolj približa konceptu prologa v starogrški dramatik; »izdajatelj«; »kopist«; »prevajalec«; »korektor«; »urednik« – ta vloga je komplementarna prejšnji, gre za redakcijsko delo z besedilom; »pisec opomb«; »komentator«.

Tehnično gledano gre seveda prav za to, za kontraproduktivno avtentifikacijo pripovedi v nasprotju s pričakovano vlogo pripovedovalca-urednika, toda v resnici pripovedni pakt z implicitnim bralcem in pridobivanje njegove naklonjenosti nista stvar dejanskega, temveč s strani bralca *želenega* »speljevanja na led«. Ne gre toliko za neoporečno verodostojnost, temveč za namig na potrebo po verodostojnosti; Genette *captatio benevolentiae* razume dvojno: glavna naloga predgovora je »besedilu zagotoviti dobro/ustrezno branje«, vendar sestoji iz dveh, ne nujno samoumevnih stopenj: »(sploh) zagotoviti branje«, in pa »zagotoviti, da bo to branje dobro/ustrezno« (Genette 1987: 200). Tudi netipično navzočnost in posege urednika moramo potemtakem pri Valeri videti kot izpostavljanje, ne pa razreševanje problema avtentičnosti, ki – vsaj v primeru *Pepite Jiménez* – očitno ni in ne more biti dialektične narave.

5 SKLEP

Za konec lahko potrdimo, da se pripovedovalec-urednik v *Pepiti Jiménez* oddalji od arhetipske vloge, ki mu jo je v prejšnjem stoletju dal pisemski roman, in to celo na oksimoroničen način. Problem verodostojnosti in avtentičnosti se izraža po eni strani zaradi specifične pripovedne tradicije pisemskega romana, najbrž pa predvsem zaradi želje pisatelja, da bi preko umetelne pripovedne tehnike v ta problem usmeril pozornost. Opazujemo torej v tek spravljenjo pripovedno kolesje, ob katerem se je nemogoče ogniti razmisleku o avtentičnosti, čeprav slednja, po Valerinem mnenju, ni nujno stvar umetnosti: »Postavil se je nad romanekni svet, pa ne da bi ga zaničeval ali ga izmaličil, kakor v *esperpantu*, pač pa da bi v njem epikurejsko užival,« je o njem zapisal Pedraza Jiménez (1983: 489). Vprašanje avtentičnosti ima v *Pepiti Jiménez* dva vidika oziroma je na pol poti med željo po ustvarjanju romanekne iluzije in pa estetičnimi nazori avtorja, ki pripovedovalcu raje kot verodostojnost vdihne – intuitivnost.

BIBLIOGRAFIJA

- ALTENBERG, Tilmann (2003) La 'epistolaridad' de Pepita Jiménez de Juan Valera. *Estrategias narrativas y construcciones de una 'realidad': Lecturas de las 'Novelas contemporáneas' de Galdós y otras novelas de la época*. Hartmut Stenzel, Friedrich Wolfzettel (ur.). Gran Canaria: Ediciones del Cabildo de Gran Canaria, 227–248.
- AMORÓS, Andrés (1989) Introducción. J. Valera, *Pepita Jiménez* (ed. de Andrés Amorós). Madrid: Espasa Calpe.
- BOBES NAVES, María del Carmen (1998) *La novela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- BOOTH, Wayne C. (2005) *Retorika pripovedne umetnosti*. Ljubljana: LUD Literatura.

- CALAS, Frédéric (2007) *Le roman épistolaire*. Paris: Armand Colin.
- GENETTE, Gérard (1972) *Figures, III*. Paris: Seuil.
- GENETTE, Gérard (1987) *Seuils*. Paris: Seuil.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B./Milagros RODRÍGUEZ CÁCERES (1983): *Manual de literatura española. VII. Época del Realismo*. Navarra: Cénlit Ediciones.
- ROMERO, Francisco (2011) Introducción. J. Valera: *Pepita Jiménez* (ed. de Francisco Romero). Madrid, Cátedra.
- RUANO DE LA HAZA, José María (1984) La identidad del narrador de los ‘Paralipómenos’ de *Pepita Jiménez*. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, VIII, 3: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-identidad-del-narrador-de-los-paralipmenos-de-pepita-jimenez-0/html/ffc51600-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html#I_1_ (20. oktober 2014)
- TURNER, Harriet (2003) *The Realist Novel*. H. Turner, A. López de Martínez: *The Cambridge Companion to the Spanish Novel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALERA, Juan: *Pepita Jiménez* (ed. de Francisco Romero, 2011). Madrid: Cátedra.

ABSTRACT

More than a Preface: the »Editor« of *Pepita Jiménez*

The present article analyses the narrative structure of Spanish author Juan Valera's first and best novel, *Pepita Jiménez*, and specificities regarding its alleged (fictional) “editor”. Published in 1872, this epistolary work shows numerous traits of its eighteenth-century predecessors, namely French and British. However archetypical in the beginning, the novel, surprisingly short for having a complex structure of five narrative voices, reveals a unique figure of extradiegetic narrator – fictional editor, who not only wrote a (fictional) preface but also intervened in the narrative discourse on various occasions. Moreover, his comments often contradict his own preface which has (had) one major function: to assure the letters’ authenticity and the veracity of discourse. The author applies Genette’s theory of narrative voices (*Figures III*, 1972) and paratexts (*Seuils*, 1987) to prove that the editor’s preface and extradiegetic role is not so much to authenticate as to underline the *process* of authentication, and that in this case, the question of veracity is by no means dialectical.

Keywords: narratology, epistolary novel, paratext, *Pepita Jiménez*, Juan Valera

POVZETEK

Več kot predgovor: »urednik« romana *Pepita Jiménez*

Pričujoči članek analizira pripovedno strukturo romana *Pepita Jiménez*, prvega in najboljšega dela španskega pisatelja Juana Valere, ter posebnosti njegovega domnevnega (fiktivnega) urednika. Leta 1872 objavljeni pisemski roman kaže številne poteze zlasti francoskih in britanskih predhodnikov iz 18. stoletja. Čeprav je njegov začetek dokaj arhetipski, pa to delo, ki je kljub zapleteni zgradbi in petim pripovedovalcem presenetljivo neobsežno, razkriva edinstveno figuro ekstradietiškega pripovedovalca-fiktivnega urednika, ki ni le napisal (literarnega) predgovora, temveč je tudi večkrat posegel v pripoved. Vrh vsega so njegovi komentarji pogosto v protislovju z njegovim lastnim predgovorom, katerega glavni namen je (bil) zajamčiti avtentičnost pisem in verodostojnost pripovedi. Avtor skozi aplikacijo Genettove teorije o pripovedovalcu (*Figures III*, 1972) ter paratekstu (*Seuils*, 1987) dokaže, da v tem primeru bistvo urednikove prefacialne in ekstradietiške vloge v prvi vrsti ni avtentifikacija, pač pa usmerjanje pozornosti na *proces* avtentifikacije, ter da vprašanje verodostojnosti v romanu nikakor ni dialektične narave.

Ključne besede: naratologija, pisemski roman, paratekst, *Pepita Jiménez*, Juan Valera

Miša Glišič

Študentka Oddelka za germanistiko
 Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru
 glisic.misa@gmail.com

UDK 821.163.6(436.5).09-31Haderlap M.

DOI: 10.4312/vestnik.6.107-122

DIE AUTHENTIZITÄT IN MAJA HADERLAPS ROMAN *ENGEL DES VERGESSENS*

1 EINLEITUNG

Maja Haderlap schafft in ihrem Romandebüt *Engel des Vergessens* eine soziohistorische Distanz, die durch zwei Kulturen geprägt ist. Dabei darf man nicht vergessen, dass die Sprache ein wichtiger Teil der Kultur ist. Der Roman wurde auf Deutsch geschrieben, obwohl die Muttersprache der Autorin Slowenisch ist. Darin werden nicht nur die Unterschiede des Zusammenlebens von verschiedenen Kulturen, sondern auch kulturelle und historische Konflikte deutlich gemacht. Im Zentrum des Geschehens steht der interkulturelle Konflikt zwischen Slowenen und Österreichern/Deutschen zur Zeit des Zweiten Weltkriegs in Kärnten: Die Hauptfigur ist ein Mädchen, das im Laufe des Romans zu einer jungen Frau heranwächst, die sich mit zwei Ländern und Kulturen verbunden fühlt und doch nirgends wirklich heimisch ist. Die Erinnerungen, Gedanken und Gefühle des Kindes sind noch immer lebendig. Die Schriftstellerin muss selbst als Tochter am eigenen Leib erfahren, dass die tiefen Spuren des Zweiten Weltkriegs in der Bevölkerung geblieben sind. Die Ich-Erzählerin erfährt Wärme und Geborgenheit vor allem durch die Liebe der Großmutter.¹ In den Vordergrund tritt auch die Emanzipation des Denkens, wodurch die Befreiung aus gesellschaftlichen Abhängigkeiten und der Gewinn von Autonomie deutlich werden. Der Text kann auch als ein kollektives Bewusstsein der Gesellschaft bzw. der Kärntner Slowenen betrachtet werden: die diachrone Ebene konzentriert sich auf die historischen Ereignisse. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch das Unterbewusstsein. Die Bedeutung der *Charakterisierung* der Figuren kann durch psychoanalytische Deutung entschlüsselt werden. Die „Stickigkeit“ des Lepena-Grabens in der Nähe von Eisenkappel, wo der Roman hauptsächlich spielt, hat einen großen Einfluss auf die Umgebung und die Bewohner. Das literarische Werk von Maja Haderlap drückt die ganze Dualität der schriftstellerischen und menschlichen Identität, zugleich aber auch die

1 Nach der Philosophie von Immanuel Kant wird der Mensch erst durch Liebe, Empathie und moralische Sensibilität kultiviert und erst dadurch auch zur Bildung fähig (Winkel, Reiner, 2005: Am Anfang war die Hure. Baltmannsweiler).

Besonderheiten des interkulturellen Dialogs in dem Gebiet des österreichischen Kärntens aus. Dadurch entsteht im Werk eine ausdrückliche Authentizität, mit der wir uns im Weiteren befassen werden.

2 DAS FREMDE

Der Roman *Engel des Vergessens* spricht über die Familiengeschichte und das Leben der Kärntner Slowenen, die als Figuren im Roman komplex erscheinen. *Engel des Vergessens* ist die Erinnerung an die Grausamkeiten des Nationalsozialismus in Österreich. Der Roman bietet einen tiefen Einblick in das Leben der Kärntner Slowenen, die im Zweiten Weltkrieg Opfer des Totalitarismus waren.²

Die heutigen Kulturen seien innerlich durch Pluralisierung der Identitäten und äußerlich durch die Überschreitung der eigenen Grenzen gekennzeichnet. Homi K. Bhabha weist auf die Kategorien des Eigenen und Fremden hin (Bhabha, Homi. K., 1994: *The Location of Culture*. Routledge). Bhabha spricht sich für eine Hybridität aus, in der die Differenz zwar aufrechterhalten bleibt, jedoch ohne eine vorausgesetzte Hierarchie. Auch im Bereich von individueller Mehrsprachigkeit entstehen hybride Sprachformen. In unserem Roman steht die slowenische Sprache im Bezug zu der deutschen Sprache.

Alois Wierlacher stellte fest, dass die Beziehungen zwischen Eigenem und Fremdem zu berücksichtigen sind. Das Fremdverstehen geht immer aus unserer Selbsterkenntnis hervor (Wierlacher, Alois, 1985: *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München). Wenn wir uns selbst nicht verstehen, können wir auch andere nicht verstehen. Wierlacher spricht von Fremdheit als einem Interpretament der Andersheit, die vom Betrachter immer durch den Filter eigenkultureller Vorverständnisse gesehen wird. Die Protagonistin lernt das Eigene besser auf der Folie des Fremden verstehen, das jedoch erst durch die Begegnung sichtbar wird. Selbst die individuelle, scheinbar unmittelbare Wahrnehmung des Anderen als Fremden ist soziokulturell geprägt.

Das Eigene bildet in dem Roman die Zugehörigkeit der Erzählerin zu den Kärntner Slowenen und das Fremde die deutsche Sprache und das, was mit dieser Sprache hervorgebracht wird. Die Ich-Erzählerin kommt automatisch durch den Besuch des Gymnasiums in Klagenfurt mit der deutschen Sprache in Berührung. Dadurch wird der Zwiespalt der Protagonistin deutlicher. Es kommt zur Kulturverflechtung. Bei der Auswahl der deutschen Sprache wird das Fremde in seiner trennenden und vereinigten Andersheit erkennbar gemacht. Das Fremdverstehen führt letztendlich zur Introspektion

2 Autobiografische Züge sind das bedeutsamste Merkmal des Romans. Die Autorin wollte keine Fiktion schreiben, sondern durch ihre eigene Geschichte zur größeren Authentizität des literarischen Werks beitragen, was ihr sehr gut gelungen ist.

der Protagonistin. Die Schulbibliothek erhält über die Bereitstellung von Büchern und damit die Vermittlung von Historie und Kultur auch eine weitere Bedeutung für die Ich-Erzählerin. Durch den Kontakt mit der deutschen Sprache, Literatur und Kultur wird die Bildung des Individuums ermöglicht:

Ich gehe durch die Schule der Minderheitenfeststellung in Kärnten und begreife die Aussage der Parole, die auf den Plakaten prangt: **Wähle Deutsch, wenn du kein Slowene sein willst!** Das Slowenische ist also etwas Unerwünschtes im Land, denke ich und entscheide mich für das öffentlich Geringgeschätzte, weil es in meinen Augen und in den Augen der Menschen, mit denen ich lebe, eine Bedeutung hat und weil ich das erste Mal begreife, was mit dem Wort Zugehörigkeit gemeint sein könnte. (EdV, 143) ³

Dieses Zitat belegt, dass die Sprache ein Ausweis der Identität eines jeden Menschen ist. Sie lässt den Menschen sich selbst und die anderen finden. Die Grenzen zwischen objektiver und fiktionaler Realität verschwinden und die literarischen Darstellungen im Werk, dazu gehört auch die Repräsentation von Fremdheit, werden vom Leser als wirklich existent angesehen.

3 DIE FRAGE DER IDENTITÄT UND DER MULTIKULTURALITÄT

Die multikulturelle Kommunikation findet oft auf der interlingualen Ebene statt und ist Folge der ständigen Präsenz von mehreren Kulturen im Leben des Menschen. Das Vorhandensein von mehreren Kulturen kann jedoch nicht isoliert betrachtet werden; zwischen den Kulturen entstehen verschiedene Kontakte, wie auch Konflikte. Diese äußern sich im Gefühl der Entfremdung als Ergebnis des entfremdeten Verhältnisses einer Kultur im Bezug auf die andere, in der unerwünschten Verflechtung der Elemente von verschiedenen Kulturen, in der zunehmenden Hybridität und in dem Eindringen von unerwünschtem Fremden in die eigene Kultur (Grosman 2004: 17 ff.). Besonderes Interesse erwecken die interlingualen Kontakte, weil der Gebrauch der Sprache die Kultur und ihre Erhaltung verkörpert. In Bezug auf die Realität können wird das am folgenden Beispiel aus dem Roman sehen:

In der Vergangenheit ist meine Familie zu einer national handelnden Familie geworden, als sie sich gezwungen sah zu reagieren, weil sie durch ihre Zugehörigkeit gefährdet war, weil es um ihr physisches Überleben ging. Entweder

3 Maja Haderlap: *Engel des Vergessens*. Roman. Göttingen: Wallstein 2011. Im Folgenden EdV und Seitenangabe.

die Sprache und die Kultur vergessen und im Deutschen aufgehen, oder sich wehren und die verheerenden Folgen ertragen. (EdV, 221)

Moderne Literaturtheorie erforscht die Verhaltensweise der Macht und verschiedene Rollen der Literatur der neuzeitlichen nationalen Minderheiten, die ihre Lebensweise geändert haben und im „Fremden“ leben. Es geht um die Erforschung von „hybriden Identitäten“, einer Art von „Patchwork“ (Hoffmann 2006: 13).

Mehrsprachigkeit hat einen großen Einfluss auf die hybride Identitätsbildung. Sie sorgt für die Entstehung sogenannter kodierter, komplexer Identitäten, die die Literatur thematisiert und die in Form einer symbolischen Sprache im Kanon zu finden sind. Maja Haderlap erzählt kühl analytisch und doch achtsam von einer Gemeinschaft, die stolz ist auf ihre Eigenart und auf die Tragödien der Vergangenheit – und zugleich verbittert über ihr Los, ausgeschlossen zu sein.

Im Roman *Engel des Vergessens* können wir besondere Formen der schriftstellerischen Auseinandersetzung mit der eigenen doppelten persönlichen Identität betrachten. Maja Haderlap verweist auf die Multikulturalität, die sich in der traumatischen Kriegsgeschichte der Kärntner Slowenen zeigt. Das Phänomen der Multikulturalität in der Literatur haben schon Strutz und Zima beschrieben. Sie sind zur Erkenntnis gekommen, dass individuelle Autoren mit dem Gebrauch von Sprache, die nicht ihre Muttersprache ist, oft versuchen, sich von einer Art von Besessenheit mit der Muttersprache zu befreien (Strutz, Zima 1996). Wie Maja Haderlap sagt, hält sie die deutsche Sprache auf Distanz zum Schmerz (Mayer, Norbert, 2012: Haderlap: „Deutsch hält mich auf Distanz zum Schmerz“. In: Die Presse.com). Sie hat ihren Roman auf Deutsch verfasst, weil sie wollte, dass sich die Mehrheit der Bevölkerung mit dem Spiegelbild der historischen Ereignisse von zwei Kulturen und Sprachen in einem bestimmten geographischen Gebiet auseinandersetzt. Somit erhoffte sie sich eine Reflexion über die geschichtliche Diskriminierung der Kärntner Slowenen. Auch Silvija Borovnik sieht die Wahl der deutschen Sprache als eine Möglichkeit, dass die vernachlässigte Geschichte auch denen zugänglich wird, für die sie bestimmt ist – in der slowenischen Sprache würde sie aber wahrscheinlich vergessen bleiben (Borovnik 2012: 198).

Jedoch baut die Erzählerin ihre Identität zunächst auf der slowenischen Sprache auf. Die Familienmitglieder sind religiös, singen katholische Lieder auf Slowenisch und kommunizieren miteinander in slowenischer Sprache; die intimsten Beziehungen werden durch die slowenische Sprache geprägt. Davon zeugen auch Zitate in der slowenischen Sprache, die einen besonderen Stellenwert im Vergleich zum deutschen Text haben:

Mutter betet mit mir sveti angel varuh moj, bodi vedno ti z menoj, stoj mi dan in noč ob strani, vsega hudega me brani, amen und sagt, dass Engel in die Seele eines Menschen blicken und ihre geheimsten Gedanken lesen können. (EdV, 13)

Die Sprache ihrer Bildung war Deutsch, die Sprache ihrer Kindheit ist aber Slowenisch geblieben. Dieser Roman ermöglichte ihr nicht nur eine andere persönliche, sondern auch eine andere sprachliche Identität. Verschiedene Forscher, die sich mit dem Phänomen der literarischen Polyphonie beschäftigen, behaupten, dass der Gebrauch mehrerer Sprachen und der Ausdruck mehrerer Kulturen im literarischen Werk nicht nur die Koexistenz der Vielfalt, sondern auch die historischen und multikulturellen Konflikte zum Ausdruck bringt.

4 DIE ROLLE DER FRAU UND DIE SUCHE NACH SICH SELBST

Im Roman tritt auch die Rolle der Frau in den Vordergrund, vor allem in der Figur der Großmutter. Ihre Geschichte hat eine besondere und entscheidende Bedeutung im Verlauf des Romans und auch ihre assoziative Erzählweise hat einen großen Einfluss auf das Enkelkind:

Großmutterns Schlafzimmer ist ein Gedächtnisort, eine Königszelle, in der alles in eine milchige Flüssigkeit eingetaucht scheint, eine Brutzelle, in der ich mit Großmutterns Nährflüssigkeit gefüttert werde. In dieser Keimzelle werde ich, wie ich erst Jahre später begreifen werde, geformt. (EdV, 117)

Die Kriegsgeschichte wird aus der Perspektive der Frau erzählt und veranschaulicht. Die Großmutter hat die Rolle einer einfachen Frau auf dem Lande, der Mutter und ist zugleich Zeugin der diachronen Geschehnisse. Durch ihr Erzählen können wir eine Empathie für die Frauen, die in das Konzentrationslager in Ravensbrück deportiert wurden, entwickeln. Die Frauen wurden misshandelt, beleidigt, gequält, ausgehungert, ermordet und von ihren Kindern getrennt:

So wenig Brot gab es zu essen im Lager, so wenig, deutet sie mit dem Daumen und dem Zeigefinger die Größe der Brotstücke an, die den Häftlingen zugeteilt wurden. Es musste reichen für einen Tag, manchmal für zwei. Später bekamen wir nicht einmal das, sagt sie, und haben das Brot fantasiert. Ich blicke sie an. Sie sagt, wie sie immer sagen wird, je bilo čudno, es war befremdend, sagt sie und meint, es war schrecklich, aber grozno fällt ihr nicht ein. (EdV, 10)

Das Bild der Großmutter wird durch ihre innere Stärke und ihren Stolz geprägt. Das Durchhaltevermögen lernt das Kind vor allem in der Beziehung zur Großmutter; die Ich-Erzählerin ist eine selbstständige, vollkommen emanzipierte Frau, die ihren eigenen Weg geht und ihre Ziele verfolgt. Die Mutter des Kindes dagegen verfolgt die sogenannte

„3K-Regel“ – die Frau wird durch kochen, Kinder und die Kirche definiert. Die Geschichte im Roman ist dadurch nicht mehr nur die Geschichte der Männer und des Krieges, sondern zugleich die Geschichte der Emanzipation der Frau und des alltäglichen Lebens. Die Großmutter ist eine psychisch außerordentlich starke Frau. Sie erzählt realistisch über die Vergangenheit, die in Verbindung zu ihrer detaillierten Geschichte mit vielen von ihren Erlebnissen steht:

Sie sagt, sie habe auch Essen gestohlen für sich und die anderen, sie habe nach jeder Kartoffelschale gesucht, nach allem, was essbar schien, damals, als sie die Kessel gewaschen hat, das war noch ein Glück, sagt sie, dass sie dahin gekommen sei, in die Küche, im Lager, ich weiß. (EdV, 6)

Sie spricht über die Gewalt des Faschismus, dessen Opfer die slowenischen Familien in der Nähe von Eisenkappel waren. Sie erinnert sich an die Internation der Nachbarn, die Brandstiftungen der Häuser und die Ermordung vieler Familien. Sie sorgt für die Menschen und nimmt sie in Schutz. Die Großmutter zählt die Geschichten von Frauen, die nicht nach Hause zurückkehren konnten, auf (Haderlap, Maja, 2012: Engel des Vergessens. Roman. Göttingen. S. 120 – 130). Die Frauen wurden gezwungen, die Männerarbeit zu übernehmen und ihre Männer und Söhne zu ersetzen. Die Frauen waren einer kontinuierlichen Gefahr ausgesetzt, weil die Nationalsozialisten ihre Machtlosigkeit und ihre fragile Natur ausgenutzt haben. Die Frauen wurden von Tag zu Tag stärker, entschlossener und mutiger. Viele Frauen von der Umgebung halfen und boten den Partisanen Hilfe an.

Die Großmutter verbringt viel Zeit mit ihrer Enkelin und ist zugleich ihre Autorität. Die Mutter dagegen wird als eine unglückliche und verzweifelte Frau beschrieben. Auch die Religion der Großmutter wird als Gegensatz zur Religion der Mutter dargestellt:

Den Glauben an Gott müsse man im Herzen tragen, sagt Großmutter, es genüge nicht, ihn in der Kirche zur Schau zu stellen. Auf die Kirche sei kein Verlass, findet sie, man könne ihr nicht trauen. (EdV, 27)

5 DIE EMOTIONALITÄT

Der Roman ist komplex, viele Phänomene werden illustriert und unter die allgemeinsprachlichen Begriffe der Gefühle und Emotionen subsumiert. Die Protagonistin ist ein Instinkt-Wesen mit Empfindungen, Leidenschaften, Phantasmen und Affekten. Die Liebe der Großmutter zur Erzählerin, das Interesse bzw. die Zuneigung zur Landschaft, die Freundschaft und die Selbsterkenntnis geben dieser Literatur einen besonderen Wert. Auch die Beschreibungselemente, die Dejan Kos in seiner *Theoretischen*

Grundlage der empirischen Literaturwissenschaft einführt, nämlich die Komponenten, bzw. Ordnungsfaktoren, stabile Interaktionsmuster zwischen den Systemkomponenten sowie die Funktionen (vgl. Kos 2003, 46 – 57.) lassen sich in verschiedenen Forschungsfeldern, auch dem der Emotionen, konkretisieren. Diese Komponenten werden sowohl synchron wie auch diachron kulturell kodiert. Diese Theorie bestätigt sich auch in dem hier behandelten Roman.

Die Protagonistin erkennt schon als Kind sofort, wenn es der Großmutter schlecht geht und sie zu emotional wird. Mit der Beobachtung ihrer Körpersprache dekodiert das Kind „die Geheimnisse der Sprachzeichen“. Die Vergangenheit hat einen Einfluss auf das Kind und auf die gegenwärtige Situation, was das folgende Beispiel bestätigt:

Meine Sinne werden Großmutter's Vibrationen auf die Welt übertragen und die Möglichkeit der Zerstörung in allem sehen. (EdV, 27)

Die Authentizität des alltäglichen Lebens wird durch verschiedene Funktionen sichtbar. Im Roman können didaktische und hedonistisch-emotionale Funktionen der Literatur erforscht werden. Ein Beispiel für die didaktische Funktion wäre die religiöse Erziehung der Mutter. Die Kinder mussten regelmäßig die Kirche besuchen und einen sieben Kilometer langen Weg zu Fuß gehen. Die hedonistische Funktion ist bei dem Kind, das von Süßigkeiten schwärmt, zu sehen. Das Essen von Süßigkeiten verbindet die Erzählerin mit Freude und Glück: *Wie ein klebriger Lichtbrei strömt der Honig über meinen Gaumen und erfüllt mich mit Entzücken.* (EdV, 23)

Die emotionale Funktion wird im Verhältnis Kind – Großmutter sichtbar. Das Kind wohnt bei der Großmutter und schläft bei ihr im Bett. Das Kind verfolgt sie auf Schritt und Tritt. Die Antworten auf seine vielen Fragen bekommt das Kind immer von der Großmutter. Ihre Beziehung wird am besten mit dem folgenden Zitat beschrieben:

Kaum setzt sie sich in Bewegung, folge ich ihr. Sie ist meine Bienenkönigin und ich bin ihre Drohne. Ich habe den Duft ihrer Kleidung in der Nase, den Geruch nach Milch und Rauch, einen Hauch von bitteren Kräutern, der an ihrer Schürze haftet. Sie gibt mir den Rundtanz vor und ich tänzle ihr nach. Ich passe meine kleinen Schritte ihren schleppenden an, ich summe eine zarte Melodie aus Fragen und sie spielt den Bass. (EdV, 7)

Sie kämten sich gegenseitig die Haare und sind lieb zueinander. Durch die Großmutter lernt die Protagonistin nützliche Dinge über das Leben. Man muss immer offen für Gäste sein und immer ein Stück Brot zu Hause haben und das Essen nicht verschwenden. Die Menschen muss man respektieren und ihnen zuhören. Die Großmutter bringt dem Enkelkind bei, dass man an die Sprache glauben müsse und sie respektieren sollte. Die körperliche Liebe ist ein Bestandteil des Verhältnisses. Das

Kind wird liebevoll behandelt, gestreichelt, umarmt und mit Süßigkeiten verwöhnt. Geheim darf es aus dem Fläschchen trinken, obwohl es schon zu groß ist. Auch das Leben mit den Tieren auf dem Hof hat bestimmte Konnotationen, die eine emotionale Bedeutung haben.

6 HISTORISCHE FIKTION

In Roman *Engel des Vergessens* können Typologie und Poetik des historischen Erzählens nachgewiesen werden. Die dominante Heteroreferentialität bzw. der ausgeprägte Wirklichkeitsbezug wird bei den Briefen, die ein bestimmtes Datum zeigen und die die Großmutter aufbewahrt hat, deutlich:

9. 3. 1946, Liebe Mitzi! Besten Dank für deine lieben Zeilen, freut mich sehr, dass du so gut nach Hause gekommen bist [...] (EdV, 130)⁴

Bei der Relationierung und Gestaltung der Erzählebenen gibt es einen hohen Grad an Explizität der erzählerischen Vermittlung. Der Text kann als Traum, Märchen, Mythos und Historie angesehen werden. Bei der Einfühlung in die Vergangenheit ist der Text ein Geflecht aus Träumen, Erinnerungen und Gedanken. Die Auswirkung der Erinnerungen ist bei der Großmutter zu sehen, als sie ein nervöser Hunger überkommt, wenn sie über die Vergangenheit im Lager erzählt und die Essensrationen erwähnt.

In Roman gibt es zwei wichtige geografische Gegensätze. Wien als Studienort wird als eine Art von Befreiung aus dem Graben und als das intellektuelle Zentrum für die weitere Ausbildung angesehen und die Umgebung von Eisenkappel wird detailliert als Belastung bzw. als eine Grabenfalle beschrieben:

Die heimatlichen Hügel haben sich in eine Falle verwandelt, die jeden Sommer nach mir greift und zuschnappt. Ich kann meinen Geburtsort immer weniger mit meinem Leben in Verbindung bringen und überlege, mir Notsteige zu bauen, um meine Zuversicht aus dem Graben schmuggeln zu können. Noch versuche ich in der Landschaft Trost zu finden, einen Lebensort in ihr aufzuspüren, der mich nicht bedroht. (EdV, 190)⁵

4 Dass der Roman auf wirklichen Geschehnissen beruht, bestätigen die Aufzeichnungen der Großmutter, die die Autorin als Basis für das Entstehen des Romans verwendet hat. Mit dem Roman erfasste Maja Haderlap die Vergangenheit ihrer Familie. Sie fühlte sich verantwortlich für das Nacherzählen der Geschichten ihrer Großmutter.

5 Im Zentrum stehen die Familienverhältnisse und das Nacherzählen der Geschichten ihrer Großmutter, die eine große Auswirkung für das weitere Leben hatten.

Beim Zeitbezug findet man eine dominante Vergangenheitsorientierung und eine linear-chronologische Anordnung des Geschehens. Bei den Vermittlungsformen werden die Figuren als Beobachter historischer Ereignisse betrachtet. Der Vater war als Kind ein Beobachter der historischen Ereignisse, denn er hatte zugesehen, wie seine eigene Mutter ins Konzentrationslager deportiert wurde. Die Partisanen sind im Gedächtnis der Bevölkerung verankert. Maja Haderlap hat der Geschichte der Kärntner Partisanen eine Stimme gegeben, meinte die österreichische Literaturwissenschaftlerin und Jurorin Daniela Strigl, die Haderlap für den Bachmann-Wettbewerb vorgeschlug. Sie meint, dass Maja Haderlap darüber bedächtig, mit großer Genauigkeit und ohne Hass geschrieben hat (ORF Kärnten, Tage der deutschsprachigen Literatur, Ingeborg-Bachmann-Preis 2011). Das bestätigt sich in der Erzählweise der Autorin, die die Geschichte der Erinnerungen ohne Beschuldigung und Polemik erzählt.

Beim Zeitbezug beobachten wir das Oszillieren zwischen Vergangenheits- und Gegenwartsorientierung. Die Protagonistin begibt sich mehrfach in ihre Kindheit und hört ihre innerlich bekannte Stimme, die sie in die Gegenwart begleitet. Es gibt eine linear-chronologische Anordnung des Geschehens. Bei den Vermittlungsformen werden die Figuren als Opfer des historischen Geschehens betrachtet.⁶ Die Folgen des Krieges sind am besten bei dem Vater zu sehen. Der Raum dient als Schauplatz geschichtlicher Ereignisse. Figuren werden auch als historische Akteure angesehen. Die Großmutter und der Vater haben aktiv am Krieg teilgenommen. Der Mensch wird somit von der soziologischen Perspektive in seinem Handeln bestimmt. Die Zeitungen, Reisepässe und Tagebücher sind der Beweis, dass die Geschichtsdarstellung als Medium kultureller Erinnerungen dargestellt wird.

Bei der Pluralität und Relativität der Zeiten geht es um reale und fiktive Zeit. Das sehen wir aus den Träumen. Träume haben meistens eine Fluchtfunktion. Wenn die Protagonistin träumt, geht es um fiktive Ereignisse, und wenn sie aufwacht, kehrt sie wieder in die Realität zurück:

Ich bin zur Gruppe angewachsen und träume einen Traum, in dem ich in der ersten Reihe einer Prozession von Slowenen gehe. Ich kenne die Menschen, aber sie scheinen mich nicht zu sehen, obwohl ich nackt bin. Im Moment, in dem ich meine Nacktheit bemerke, denke ich, es kann mir nichts mehr geschehen, weil ich tot bin, niemand kann mir etwas anhaben, denn ich bin unsichtbar geworden. (EdV, 143)

Auch der Mythos des christlichen Glaubens ist im ganzen Werk präsent. Die Symbolik des Engels ist eine Art Schutz und Verinnerlichung für die Protagonistin. Wir sehen,

⁶ Authentizität der historischen Ereignisse ist noch heute zu sehen. Die Auswirkungen der Erfahrung von Verfolgung und Internierung während der NS-Zeit prägen bis heute das Leben der Kärntner Slowenen, und sie geben die erlittenen Traumatisierungen bewusst und unbewusst an ihre Kinder und Kindeskiner weiter.

dass die Literatur ein Ausdruck der menschlichen Psyche ist. Die Ausdrucksformen des Unbewussten sind im literarischen Werk zu erschließen. Literatur ist das Ergebnis von Sublimierung einer Wunscherfüllung. Die Ich-erzählerin kämpfte mit ihrer Kindheit und ein Gefühl der Schuld hat sie immer begleitet, weil sie als Kind den Tod als allgegenwärtig gesehen hatte. Die Erinnerungen stellen gewisse Szenen in den Vordergrund und verblässen andere. Die Menschen werden wegen der ständigen Verdrängung verzweifelt und verschlossen. Das Leben ist für sie nicht mehr lebenswert. In der Umgebung werden sie „krank“. Sie können das Erlebte nicht vergessen und spüren den Schmerz der Opfer des Krieges und der Nachkriegszeit. Sie sind nicht in der Lage sich vom Erlebten zu befreien. Zwischen den entgegengesetzten Zeitaltern, also zwischen der Vergangenheit und der (historischen) Gegenwart besteht ein Zeitkonflikt. Der Wald ist ein Symbol für die grausamen Geschehnisse, die man noch jetzt spüren kann. Die Natur dagegen wird revisionistisch beschrieben:

In den Wald zu gehen hieß eben »nicht nur Bäume zu fällen, zu jagen oder Pilze zu sammeln«. Es hieß, sich zu verstecken, zu flüchten, sich den Partisanen anzuschließen und Widerstand zu leisten. Wem die Flucht nicht gelang, dem drohten Verhaftung, Tod, Konzentrationslager. (EdV, 75)⁷

Die Geschichte der Kärntner Slowenen wird im Roman auch privatisiert. Die Ich-Erzählerin fühlt sich mit der Geschichte verbunden. Diese hat einen großen Einfluss auf sie und bildet zugleich einen Teil von ihr.⁸ Im literarischen Werk ist auch die Pluralisierung von Geschichte zu sehen. Der Roman bietet ein Geschichtsbild über Kärnten und die KZ-Lager. Auch die Klarheit in der Gliederung ist zu sehen. Im Roman gibt es eine klare Struktur und Absätze sowie einen logischen linearen und chronologischen Ablauf der Ereignisse. Bei der zeitlichen Linearität sind Sprünge bedeutsam. Dazu gehören die Erzählungen der Großmutter über die Vergangenheit. Der Tod der Großmutter wird schon als zukünftiges Geschehen beschrieben.

Die Geschichte wird auch aus der Perspektive der Ernsthaftigkeit betrachtet. Sie greift auf die geschichtlichen Ereignisse zurück, die Realität der Protagonistin prägten. Die autobiographische Spurensuche umfasst drei Zeitebenen: die Zeit des Partisanenkampfs während des Zweiten Weltkrieges, die Kindheit und Jugend der Ich-Erzählerin in den 60er und 70er Jahren und die in der Gegenwart zu verortende Ebene des Erzählens. Als Intellektuelle setzte sich die Autorin mit der Tatsache auseinander, dass in Österreich niemand etwas über die Geschehnisse während des Krieges wusste. Sie beschäftigte sich mit Kontexten, die in der Öffentlichkeit keine Geltung hatten. Für sie

⁷ Mit einem Ausschnitt aus diesem Roman (Seite 75 – 91) hat die Autorin den Ingeborg-Bachmann-Preis 2011 gewonnen.

⁸ Die Autorin wuchs mit den Geschichten ihrer Familie und Nachbarn auf, die sie die ganze Zeit beunruhigt haben. Sie ist mit dem Gefühl aufgewachsen, ihre Existenz in der gesamten Zeit bestätigen zu müssen.

waren das Dinge, die sie zum Nachdenken und zur Reflexion ermutigten. Ihr Zweck war es, poetisch über die Geschichte zu schreiben und ihre breiteren sowie tieferen Dimensionen zu untersuchen.

Im Werk konnten fünf geschichtsphilosophische Konzepte entschlüsselt werden. Bei der zyklischen Wiederholung sind das Geheimnis der Bedrohtheit des Menschen und der Einfluss der Erinnerungen aus der Kindheit bedeutsam. Die Protagonistin fühlt eine innerliche Unruhe in sich und glaubt darüber mit niemandem reden zu können. Dieser Teil von ihr macht ihre Intimität aus, die schmerzhaft ist. Auch das Konzept der Einzigartigkeit und der Unwiederholbarkeit der Geschichte ist für das Werk von großer Bedeutung. Martina Wunderer, Doktorandin der Vergleichenden Literaturwissenschaft, ist der Meinung, dass die politischen Verhältnisse in Kärnten auf das private, persönliche Leben eine Auswirkung haben. Konkret wird das im Roman durch das Leiden der slowenischen Minderheit und die Familiengeschichte der Erzählerin thematisiert. Hierbei sind die Reformen im Schulsystem in Kärnten, die Problematik der Ortstafelfrage und der Grenze zu erwähnen:

Ist der Friede sichtbar geworden? Kann ein slowenischer Ortsname neben einem deutschen Ortsnamen stehen, mehrdeutiger als eine Friedenstaube, ein Regenbogen, ein Monument? (EdV, 220)

Das Problem der Grenze und der Zugehörigkeit in Verbindung mit der Sprache wird ebenso problematisiert:

Der Grenze wegen, die in den Augen der Mehrheit in unserem Lande nur eine nationale und so sprachliche Grenze sein kann, muss ich mich erklären und ausweisen. Wer ich bin, zu wem ich gehöre, warum ich Slowenisch schreibe oder Deutsch spreche? (EdV, 220)⁹

Die Geschichte kann auch als Parabel betrachtet werden, weil es eine gleichnishaft beherrschende Erzählung für den Leser ist. Der Leser lernt viel über das alltägliche Leben der Kärntner Slowenen, z. B. dass es der Bevölkerung nicht möglich war, das slowenische Fernsehen offiziell zu empfangen. Auch das Sich-Vertrautmachen mit dem Fremden ist der Schlüssel zu der wahren Erkenntnis der Geschichte. Dazu gehören die Kriegsgeschichten der Großmutter. Eine davon war die Rückkehr der Frauen nach Hause. Der Roman bietet auch einen Blick auf die Bildung und Lehre der Großmutter, sowie auf die moralische, religiöse und irrationale Geschichtsdeutung. Ein Beispiel für die Irrationalität wäre, wenn die Großmutter über die Nacht

9 Bei der Untersuchung der Geschichte ihrer Familie faszinierte sie das Bedürfnis nach Erhaltung der slowenischen Identität, vor allem der slowenischen Sprache (Vrščaj, Tina: *Angel pozabe Maje Haderlap. Smrt, ki se kratkočasi na Koroškem*. In: *Pogledi.si*. 2012)

eine Schale Milch auf den Tisch für die Toten stellt. Die Erinnerungen an die Zeit des Krieges stehen in Verbindung mit Angst, Hunger und Tod. Die Geschichte kann auch als Parodie gedeutet werden. Als komisch-satirisch wirkt die Aufbewahrung ... und die Erinnerung an den Großvater.

7 SCHLUSSFOLGERUNG

„Die Literatur ist schon immer die wirksamste Waffe für die Überwindung der politischen und ideologischen Grenzen gewesen. Sie hat sie immer besiegt. Aber jetzt kommt es zu einem neuen Phänomen. Bemerkbarer werden Autoren, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, oder die Sprache der Mehrheit. Vorher hat die nationale Literatur dominiert. Jetzt öffnen sich diese Räume. Deswegen müssen sie anders interpretiert und offener bewertet und betrachtet werden,“ meint Maja Haderlap (Soban, Branko, 2014: *Angel pozabe na Manhattanu*. In: *Delo*, Nr. 52). Sie hat mit ihren poetischen Erinnerungen an die Kindheit und das Erwachsenwerden die verschwundene und archaische Welt, die nicht nur von der Modernität, sondern mehr von der Assimilation bedroht ist, beschrieben.

Die Geschichte ist eine authentische Erzählung einer erwachsenen Frau, die sich in ihre Kindheit begibt und sie, ausgestattet mit dem Wissen von heute, als Gegenwart erlebt. Die Ich-Erzählerin können wir mit der Autorin verbinden. Die Problematik ist die Diskriminierung der Kärntner Slowenen. Die Minderheit wurde schlecht behandelt und hatte keine Rechte. Eindringlich, poetisch, mit einer bezaubernden Unmittelbarkeit fand die Autorin eine Sprache dafür. Ausgerechnet der unbedingte Ausdruckswille und das Bemühen um poetische Dichte führen gegen Ende zu einer überbordenden, präntiösen Bildhaftigkeit, die Walter Benjamins Thesen zum Begriff der Geschichte entlehnt ist (Struck, Lothar, 2011: *Ein immergültiges Denkmal*. In: *Glanz & Elend. Magazin für Literatur und Zeitkritik*):

Der Engel der Geschichte wird über mich geflogen sein. Seine Flügel werden einen Schatten auf das Lagergelände geworfen haben. Ich habe sein entsetztes Antlitz im Halbdunkel nicht sehen können, nur kurz geglaubt, einen Flügelschlag gehört zu haben, einen Windstoß mit seinen Engelsflügeln vernommen zu haben, in denen sich die Stürme des Kommenden verfangen. (EdV, 286)

In diesem Beispiel zeigt sich die Intertextualität, die die Vermittlung der grausamen Geschehnisse zu übertönen versucht. Es geht um die Relevanz der historischen und politischen Realität, die man als Fiktion ausschildert. Die individuelle Lebensgeschichte

wird durch Gefühle, Erinnerungen und Traumsequenzen geprägt. Es ist ein wichtiges Buch, weil es zum einen die historische und reale Verankerung von fiktionalen Gefühlswelten anzeigt, die aus dem individuellen sowie kollektiven Gedächtnis entstehen und Selbst- und Fremdbilder prägen, und zum anderen die Mühen und Herausforderungen der Versprachlichung von Gewaltgeschichte veranschaulicht. Maja Haderlap gelingt es mit ihrem *Engel des Vergessens* das kollektive Gedächtnis der Kärntner Slowenen in den Vordergrund zu stellen.

Das Buch ist ein literarisches Denkmal für die slowenische Minderheit. Maja Haderlap hat eine literarische wie politische Stimme, die durch *Engel des Vergessens* zu den wichtigsten der Literatur-Landschaft Österreichs gehört.

LITERATURVERZEICHNIS

- BHABHA, Homi. K (1994) *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- BOGATAJ, Matej. (2013) Maja Haderlap, Angel pozabe. *Mladina* 35,72.
- BORLONI, Bergit (2012) Eine Geschichte gegen das Vergessen und über das Nachwirken von Traumata. (*Belletristik-couch.de.*: <http://www.belletristik-couch.de/maja-haderlap-engel-des-vergessens.html>, letzter Zugriff: 12. September 2014).
- BOROVNIK, Silvija (2012) Dvojezičnost slovenske književnosti v Avstriji kot odraz dvojne identitete. *Individualna in kolektivna dvojezičnost*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 437 – 448.
- BOROVNIK, Silvija (2012) Dvojna identiteta slovenske književnosti v Avstriji in roman Maje Haderlap Angel pozabe (2011). *Večno mladi Htinj: ob 80- letnici Janka Čara*. Hg. Marko Jesenšek. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta, 187 – 199.
- GEPPERT, Vilmar Hans (1976) *Der »andere« historische Roman. Theorie und Strukturen einer diskontinuierlichen Gattung*. Tübingen: Niemeyer.
- GEPPERT, Vilmar Hans (2009) *Der Historische Roman: Geschichte umerzählt von Walter Scott bis zur Gegenwart*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- GLAZ, Agata (2014) Tema nasilja totalitarnih režimov v literarnih besedilih nekaterih slovenskih pisateljic in publicistk. *Jezik in Slovtvo*, 59, 43 – 52.
- GREINER, Ulrich (2011) Gerechtigkeit für die Slowenen. (*Zeit Online*. 20. September 2014. <http://www.zeit.de/2011/30/L-Haderlap#>,).
- GROSMAN, Meta (2004) *Književnost v medkulturnem položaju*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- HADERLAP, Maja (2011) *Engel des Vergessens*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- HELL, Cornelius (2011) *Der Engel des Vergessens. Romandebüt von Maja Haderlap*. (*OE1.ORF*. 12. September 2014. <http://oe1.orf.at/artikel/283580>).

- HÖBEL, Wolfgang. (2011) Im Keller summen die Bienen. *Der Spiegel* 29, 125.
- HOFMANN, Michael (2006) *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn: W. Fink UTB Verlag.
- HORVAT, Marjan (2011) Maja Haderlap: »Rasla sem z občutkom, da moram ves čas dokazovati svojo eksistenco«. (Mladina. 12. September 2014. <http://www.mladina.si/86695/maja-haderlap-rasla-sem-z-obcutkom-da-moram-ves-cas-dokazovati-svojo-eksistenco/>).
- HUMPHREY, Richard (1986) *The Historical Novel as Philosophy of History. Three German Contributions: Alexis, Fontane, Döblin..* (Bithell Series of Dissertations, 10). London: Institute of Germanic Studies (University of London).
- JEZERNIK, Jerneja (2011) *Angel pozabe je postal moja pripoved*. (Pogledi.si. 21. September 2014. <http://www.pogledi.si/ljudje/angel-pozabe-je-postal-moja-pripoved>).
- KONDRIČ HORVAT, Vesna (2000) Fiktionalisierung der eigenen Biographie durch Sprachexperimente zu Erica Pedretti. *Acta neophilologica*, 33. 35 – 47.
- KONDRIČ HORVAT, Vesna (2012) Transkulturelle Aspekte in Erica Pedrettis Roman Engste Heimat. Hg. Meike Penkwitt, *Die Erinnerungstexte der Autorin Erica Pedretti*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 131-142.
- KOS, Dejan (2003) *Theoretische Grundlage der empirischen Literaturwissenschaft*. Maribor: Slavistično društvo Zora.
- MAYER, Norbert (2012) Haderlap: Deutsch hält mich auf Distanz zum Schmerz. (Die Presse.com. 12. September 2014. http://diepresse.com/home/kultur/literatur/743059/Haderlap_Deutsch-haelt-mich-auf-Distanz-zum-Schmerz).
- MÜLLER, Harro (1988) *Zwischen Kairos und Katastrophe. Historische Romane im 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Athenäums Monographien Literaturwissenschaft.
- NÜNNING, Ansgar (1995) *Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion. Teil I: Theorie, Typologie und Poetik des historischen Romans*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- NÜNNING, Ansgar (2001) *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl.* Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- ORF KÄRNTEN (2011) 35. *Tage der deutschsprachigen Literatur*. (Bachmannpreis. 12. September 2014. <http://bachmannpreis.eu/de/information/3696>).
- RACHINGER, Johanna (2012) *Engel des Vergessens – Von Maja Haderlap*. (Kurier. 12. September 2014. <http://kurier.at/kultur/engel-des-vergessens-von-maja-haderlap/810.686>).
- ŠLIBAR, Neva (2009) *RundUm Literatur I. Der literarische Text*. Ljubljana: Znanstvena založba.
- ŠLIBAR, Neva (2012) Gefühlswelten und Emotionsdiskurse in Literatur und Literaturdidaktik. *Gefühlswelten in der fremdsprachlichen Didaktik*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- SOBAN, Branko. (2014) *Angel pozabe na Manhattnu. Delo 52.*
- STRUCK, LOTHAR (2011) *Ein immergültiges Denkmal.* (Glanz & Elend. Magazin für Literatur und Zeitkritik. 12. September 2014. http://www.glanzundelend.de/Artikel/abc/h/maja_haderlap.htm).
- STRUTZ, Johann/Peter ZIMA V. (1996) *Literarische Polyphonie. Übersetzung und Mehrsprachigkeit in der Literatur.* Tübingen: Günter Narr Verlag.
- VRŠČAJ, Tina (2012) *Angel pozabe Maje Haderlap. Smrt, ki se kratkočasi na Koroškem.* (Pogledi.si. 21. September 2014, <http://www.pogledi.si/knjiga/smrt-ki-se-kratkocasi-na-koroskem>)
- WALLSTEIN, Verlag (2011) *Maja Haderlap. Engel des Vergessens.* (<http://www.wallstein-verlag.de/9783835309531-maja-haderlap-engel-des-vergessens.html>. 12. September 2014).
- WIERLACHER, Alois (1985) *Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik.* München, 51 – 80.
- WINKEL, Reiner (2005) *Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung oder: Eine Reise durch die Geschichte des Menschen - in seinen pädagogischen Entwürfen.* Baltmannsweiler: Schneider- Verlag Hohengehren.

ABSTRACT

Authenticity in *Engel des Vergessens* (*Angel of Oblivion*), a novel by Maja Haderlap

This article analyses the authenticity of memories in the second half of the 20th century in Carinthia. The segmentation of historical authenticity is visible in the historical reminiscence of traumatic historical events in relation to social interaction. The combination of social, political and cultural elements affects the divergent experience of individuals in determined environment. The complexity of the novel is seen in the inner feelings, which characterization relates to emotions and the subconscious of the population. The article focuses on the female perspective as well as on the role of women in the story. The author proves with her experience of unconsciously the unsolved problematic of her own literalizing of history. The personality of the writer is shown in the examples of double literary, personal and lingual identity.

Keywords: literalizing of history, the role of women/ multiculturalism/ the search for identity/ the question of minority

POVZETEK

Avtentičnost v romanu Maje Haderlap *Angel pozabe*

Članek poskuša na podlagi romana *Angel pozabe* pisateljice Maje Haderlap prikazati avtentičnost spominov doživljanja dogodkov na avstrijskem Koroškem v drugi polovici dvajsetega stoletja. Segmentacija zgodovinske avtentičnosti je vidna v obujanju travmatičnih doživetij, ki imajo sledove v preteklosti in medosebnih odnosih. Preplet socialnih, političnih ter kulturnih elementov vpliva na različne izkušnje posameznikov v determiniranem okolju. Kompleksnost romana je vidna v notranjih občutkih figur, katerih karakterizacija se navezuje na emocije in podzavest prebivalstva. Roman je obravnavan iz perspektive ženske zgodbe in proučuje vlogo ženske v romanu. Avtorica preko svojega umetniškega besedila s pridihom poetičnosti in svojim podzavestnim doživljanjem dokazuje nerazrešenost problematike lastne literarizacije zgodovine. Osebnost pisateljice se izkazuje v primerih dvojnih literarnih, osebnih in jezikovnih identitet.

Ključne besede: literarizacija zgodovine, vloga ženske, multikulturalnost, iskanje identitete, vprašanje manjšine

DIDAKTIKA

Simona Cajhen
Zavod RS za šolstvo
simona.cajhen@zrss.si

UDK 811.133.1'36:373.5(497.4)
DOI: 10.4312/vestnik.6.125-141

ODNOS UČITELJEV FRANCOŠČINE DO POUČEVANJA SLOVNICE

1 UVOD

Namen tega prispevka je predstaviti pomen in vlogo, ki jo učitelji francoščine na slovenskih srednjih šolah in gimnazijah pripisujejo slovnici pri svojem poučevanju. V prispevku najprej opredelimo pojem slovnice ter orišemo njen položaj v različnih metodologijah, od slovnično-prevajalne metode do akcijsko usmerjenega poučevanja. Na odnos do slovnice in njene vloge pri učenju in poučevanju jezikov je precej vplival tudi dokument Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (CECRL 2000; SEJO 2011).

Pomen slovnice pri pouku francoščine je opredeljen v dveh učnih načrtih, v Učnem načrtu za francoski jezik iz leta 1998 ter v Učnem načrtu iz leta 2008, ki je danes ključni dokument za učitelja pri načrtovanju in izvajanju pouka.

Spreminjanje vloge slovnice je predstavljeno skozi primerjavo dveh shem maturitetnega izpita na osnovni ravni (OR) za francoščino (iz leta 2007 in iz leta 2010), s shemo francoske diplome DELF, kjer se je pod vplivom sodobnih smernic poučevanja precej zmanjšal tudi delež slovnice.

V nadaljevanju prispevka je predstavitev zasnove raziskave in rezultatov empiričnega dela raziskovalne naloge. Želeli smo ugotoviti, kakšen pomen pripisujejo slovnici naši učitelji francoščine na srednjih šolah, zato smo v skladu s tem oblikovali raziskovalno vprašanje. Iz tega vprašanja smo izpeljali dve predpostavki, ki smo ju preverili v dveh med seboj smiselno povezanih pedagoških raziskavah: naredili smo analizo treh učbenikov ter izvedli spletni anketni vprašalnik, ki je vseboval štiri različne vsebinske sklope.

Ker je empirični del naloge precej obširen, v tem prispevku predstavljamo rezultate anketnih vprašalnikov, ki so relevantni za naše raziskovalno vprašanje.

2 TEORETSKA IZHODIŠČA

Slovnico je težko jasno in enoznačno opredeliti, saj se problem pojavi že pri opredelitvi izraza slovnica, ki je polisemičen. Podobna raznolikost se pojavi tudi pri poimenovanju

različnih vrst slovnice. Poleg tega je bilo področje slovnice pri pouku jezikov z uveljavitvijo komunikacijskih pristopov precej zapostavljeno, kljub temu da je bilo področje tujejezikovnega učenja in poučevanja pogosto izpostavljeno različnim spremembam glede pristopov in metod.

Največ dilem v zvezi s poučevanjem slovnice se je pojavljalo na področju govornega sporočanja, precej več kot pri pisnem sporočanju (Germain in Séguin 1998: 35).

Slovnico, ki je osrednji predmet naše raziskave, smo zato poimenovali »šolska slovnica«, saj je povezana z učenjem in poučevanjem francoščine. V zvezi s poučevanjem slovnice se pojavljata dve ključni vprašanji in sicer vprašanje zaporedja (*fr. progression*) ter vprašanje izbire (*fr. sélection*) (Germain in Séguin 1998: 109) slovnicih struktur. Poleg tega si učitelji v zvezi s slovnico zastavljajo različna vprašanja o tem, kaj vpliva na slovnico progresijo pri pouku, o dodatnih metodah poučevanja za celostno razvijanje sporazumevalne zmožnosti, o izbiri ustreznih tipov nalog itd.

Vloga slovnice se je v različnih metodologijah, ki odsevajo različen odnos do poučevanja slovnice, močno spreminjala. Skela (2008: 185) navaja, da se je šele v 19. stoletju v večini evropskih dežel začelo res sistematično poučevanje tujih modernih jezikov.

Prav tako so se zaradi večjega razmaha poučevanja tujih jezikov začela porajati vprašanja glede izbire ustreznih metodologij za poučevanje.

Koncept slovnice danes razumemo predvsem kot pravila uporabe in rabe jezika (*fr. l'usage et l'emploi*) v okviru nekega jezikovnega konteksta. S sodobnimi didaktičnimi smernicami postaja slovnica spet enakovreden element med ostalimi sestavinami sporazumevalne zmožnosti in tujejezikovni pouk že vsaj dve desetletji ni več sinonim za poučevanje slovnice (Germain in Séguin 1998: 41).

2.1 Slovnica skozi zgodovino

Slovnica je imela zelo pomembno vlogo v srednjem veku in v obdobju renesanse. Poučevala se je predvsem s tehnikami prevajanja, na ekspliciten način ter vključevala deduktivno učenje. V 18. stoletju je slovnico prevajalna metoda deloma prešla v intenzivno branje z analizo besedišča (Vučo 2012: 213). Svoj vrhunec je dosegla v 19. stoletju, ko so se z Gouinovo metodo in direktno metodo že začela pojavljati prva prizadevanja po drugačnih načinih poučevanja s poudarkom na govornem sporočanju.

Tradicionalna slovnico-prevajalna metoda je še danes kritizirana zaradi popolne odsotnosti sporazumevalne spretnosti. Vučo (2012: 236-237) tudi navaja, da je temelj induktivnemu učenju slovnice postavil Wilhelm Vietor.

Muster (2008: 384) pravi, da so že pri direktni metodi izhajali iz predpostavke, da naj bi se učenci jezika učili podobno kot materinščine in slovnico usvajali intuitivno oz. nezavedno.

Direktno metodo so zaradi številnih ovir nadomestile različne druge metode, ki so postopoma sooblikovale temelj današnjemu komunikacijskemu pristopu (Skela 2008: 179-180).

Za avdio-lingvalno metodo, ki se je pojavila med drugo svetovno vojno in je temeljila na principih strukturalističnega jezikoslovja in behaviorizma, je bila značilna predstavitev slovničnih struktur v dialogih. Prisotna je bila torej implicitna slovnica, brez razlage.

V strukturo-globalni avdiovizualni metodologiji, ki se je pojavila po letu 1950 (*fr. Méthode structuro-globale audiovisuelle*), je bila vloga slovnice predvsem v omogočanju razumevanja sporočilnosti jezika. V ospredju te metode so bili prozodični elementi, vendar brez slovničnih opisov in razlag (Boyer in drugi 1990: 203-204).

Posledično Skela (1999: 176-177) ugotavlja, da je komunikacijsko poučevanje jezikov skupek pristopov, ki so nastali v nasprotju s strukturalizmom in situacijskimi metodami v 60. letih in temeljijo na načelu, da sta pomembna tako tvorjenje slovnično pravih stavkov kot konkretna uporaba jezika pri izpeljavi nalog. V ospredju je sporazumevanje v tujem jeziku in ne teoretično znanje ter poznavanje metajezika.

Miquel (2007: 232) verjame, da se je torej komunikacijski pristop v zvezi s poučevanjem slovnice izkazal za bolj stimulativnega, saj je jezikovna vprašanja umeščal v konkreten, življenjski kontekst.

Zaključimo lahko torej z ugotovitvijo, da komunikacijski pristop ne zavrača učenja in poučevanja slovnice, celo vključuje jo in poudarja njeno pomembno vlogo pri učenju jezika, vendar na drugačen, bolj osmišljen način.

In nazadnje, akcijsko usmerjeni pristop je nadgradnja komunikacijskega pristopa, vendar z večjim poudarkom na opravilih (*fr. tâches*), ki jih učenec oziroma dijak opravlja v ciljnem jeziku v različnih kontekstih ter v vsakdanjem življenju. Tudi v dokumentu SEJO (2011: 31) je zapisano, da je pri sporazumevanju in učenju tujega jezika potrebno izvajanje opravil, ki niso zgolj jezikovna.

2.2 Slovnica v učnem načrtu za francoščino

V učnem načrtu za francoščino za gimnazije (1998: 11) je slovnica opredeljena tako: »Za uspešno ustno in pisno komunikacijo v francoščini dijak [...] jezikovne strukture prepozna, razume njihov pomen in jih zna uporabiti.« V zvezi z načinom poučevanja slovnice pa je eksplicitno zapisano, da učenje slovničnih struktur in besedišča ne more biti samo sebi namen. Pristop k poučevanju slovničnih struktur je kognitiven, še zlasti naj dijaki slovnične strukture usvajajo na induktivni način s primerjanjem, postavljanjem hipotez in lastnim odkrivanjem slovničnih pravil, pri tem pa jih usmerja učitelj z ustreznimi vajami, vprašanji in nalogami (prav tam; 40).

Avtorji posodobljenega učnega načrta, ki je izšel leta 2008, postavljajo v ospredje t. i. spiralni model učenja slovnice, kar pomeni, da se dijak k posameznim slovničnim vprašanjem večkrat vrača in jih smiselno nadgrajuje. Slovnica se poučuje predvsem induktivno, poučevanje pa naj temelji na opazovanju primerov.

»Induktivni način poučevanja slovnice dijakom predstavlja večji izziv, saj slovnična pravila z opazovanjem primerno izbranih primerov v čim večji meri odkrijejo sami.

Vendar tak način poučevanja zahteva veliko časa, zato v razredu menjamo induktivni in deduktivni način poučevanja slovnice.« (UN 2008: 25-26). V dokumentu je tudi zapisano, da naj učitelj pri preverjanju in ocenjevanju znanja slovnice glede na cilj uporabi različne vaje, in če je le mogoče, preverja jezikovno znanje v kontekstu (prav tam; 37).

Skela (1999: 130) ugotavlja, da je induktivni pristop z izobraževalnega vidika iz številnih razlogov bolj zaželen, med drugim tudi zato, ker spominja na naravno usvajanje jezika in spodbuja učenčevo notranjo motivacijo itd.

2.3 Spremenjena vloga slovnice pri maturi in francoski diplomi DELF in DALF

V skladu s sodobnimi smernicami poučevanja tujih jezikov se je opazno spremenila prvotna vloga slovnice tudi na področju standardiziranega vrednotenja znanja. Slovnica je postala enakovreden del med drugimi elementi sporazumevalne zmožnosti. Komunikacijski pristop učenja in poučevanja jezikov je prešel v akcijski pristop poučevanja, v katerem slovnica nima več osrednje vloge, saj dijaki opazujejo jezik v neposredni rabi in v procesu rabe pridobivajo védenja o pojmih jezikovnega sistema (Cajhen 2013: 36).

Osnovni cilj maturitetnega izpita iz francoščine je, da dijaki pokažejo pričakovano raven sporazumevalne zmožnosti na višji in osnovni ravni zahtevnosti. Maturitetni izpit je zgrajen iz dveh delov. V pisnem delu so naloge za preverjanje različnih vsebin in spretnosti, katere del je tudi poznavanje in praktična raba slovničnih struktur in besedišča. Ustni del je namenjen izključno preverjanju govornega sporočanja in sporazumevanja. Slovnične strukture mora kandidat prepoznati in razumeti ter jih znati uporabiti v ustreznem kontekstu, ustno ali pisno. Nekatere slovnične strukture pa mora le prepoznati (PIK 2010: 21-34).

S posodobljenim Predmetnim izpitnim katalogom za splošno maturo pri francoščini, ki je bil v veljavi do leta 2012, se je zmanjšal delež ocene za jezikovni del, ki za razliko od prejšnjega kataloga (PIK SM 2007), znaša le 15 % skupne ocene. Izpitna pola 1 B – Poznavanje in raba jezika je namreč v prejšnjem katalogu predstavljala kar 20 % deleža ocene.

Predmetni izpitni katalog za splošno maturo Francoščina (2007) temelji na Učnem načrtu za francoščino iz leta 1998, Predmetni izpitni katalog za splošno maturo Francoščina iz leta 2010 pa izhaja iz smernic posodobljenega Učnega načrta za francoščino v gimnazijah iz leta 2008. Izhodišča za oba izpitna kataloga so poleg obeh učnih načrtov in sklepov Državne predmetne komisije za splošno maturo tudi učbeniška gradiva in priročniki, ki jih učitelji uporabljajo pri pouku in so bili potrjeni na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje.

V nadaljevanju bomo predstavili primerjavo med shemo izpita na osnovni ravni (OR) za pisni del od leta 2009 dalje ter shemo izpita prav tako na osnovni ravni (OR) iz leta 2012, ki temelji na posodobljenem Učnem načrtu za francoščino v gimnazijah in na sklepih Državne komisije za maturo (*Prikaz 1*).

Prikaz 1: Shema izpita (OR) – pisni del (2009) in shema izpita (OR) – pisni del (2012)

Izpitna pola	Naslov	Delež pri oceni	Izpitna pola	Naslov	Delež pri oceni
1 A	Bralno razumevanje	20 %	1 A	Bralno razumevanje	20 %
1 B	Poznavanje in raba jezika (različni jezikovni problemi v kontekstu)	20 %	1 B	Poznavanje in raba jezika (različni jezikovni problemi v kontekstu)	15 %
2	Slušno razumevanje	10 %	2	Slušno razumevanje	15 %
3	Pisno sporočanje		3	Pisno sporočanje	
3 A	Krajši vodeni spis v eni od stalnih oblik sporočanja	10 %	3 A	Krajši vodeni spis v eni od stalnih oblik sporočanja	10 %
3 B	Daljši pisni sestavek na določeno temo	20 %	3 B	Daljši pisni sestavek na določeno temo	20 %
	SKUPAJ	80 %		SKUPAJ	80 %

(PIK SM 2007: 9; PIK SM 2010: 8)

Primerjava obeh shem maturitetnih izpitov (*Prikaz 1*) kaže na to, da se je delež točk pri izpitni poli 1 B, ki preverja poznavanje in rabo jezika, zmanjšal za 5 % in iz tega lahko sklepamo, da se je pri maturitetnem izpitu iz francoščine v skladu s sodobnimi smernicami učenja in poučevanja francoščine zmanjšal obseg nalog, ki eksplicitno preverjajo znanje slovnice.

Vloga slovnice se je v zadnjih letih tudi pri obeh mednarodno veljavnih diplomah DELF in DALF opazno spremenila in danes ne obstaja več kot posebna kategorija znanja, ki bi jo ta diploma vključevala. Sporazumevalna zmožnost se vrednoti na vsaki ravni skozi štiri področja sporazumevanja: slušno razumevanje, govorno sporočanje, bralno razumevanje in pisno sporočanje, kjer pa je slovnična pravilnost nedvoumno vključena za vrednotenje obeh produktivnih zmožnosti.

V ospredju je vrednotenje različnih ravni sporazumevanja v francoščini, ne pa ločeno preverjanje znanja slovnice, besedišča in francoske kulture. Koncept izpitov je na vseh ravneh usklajen s sodobnimi pristopi in smernicami, zato so nekatere kategorije, ki so imele v preteklosti večji pomen in med katerimi je tudi slovnična zmožnost, odstopile svoje mesto drugim kategorijam (Miquel 2007: 30). Že pri sami obliki izpita DELF lahko opazimo večji poudarek na govornem sporočanju ter sporazumevanju in le manjši delež nalog, ki preverjajo jezikovno pravilnost, ustreznost besedišča, izgovorjavo in intonacijo (*Prikaz 2*).

Prikaz 2: Shema izpita DELF

	Trajanje	Ocena
Slušno razumevanje (3–4 zvočni posnetki, 4 naloge)	20 minut	/25
Bralno razumevanje (odgovori na vprašanja, 4–5 besedil)	30 minut	/25
Pisno sporočanje (izpolnjevanje obrazcev, zapis kratkih povedi)	30 minut	/25
Govorno sporočanje (voden pogovor, izmenjava informacij, simulacija)	5–7 minut	/25

(Centre international d'études pédagogiques, april 2013)

1.4 Izbira gradiv za poučevanje francoščine

Pri pouku tujega jezika je poleg uporabe ustreznih metod in načinov poučevanja zelo pomembna izbira ustreznega konteksta, v katerega se umesti poučevanje slovnice, tudi z upoštevanjem predznanja, zanimanja in posebnosti učencev ter dijakov. Različne metode poučevanja in njihova ustreznost se zagotovo najbolj jasno odslikavajo skozi različna gradiva, ki so jih v preteklosti oziroma jih danes učitelji uporabljajo pri svojem pouku.

Cuq in Gruca (2009: 281) ugotavljata, da objava učbenikov in drugih gradiv omogoča številne možnosti za metodološke raziskave, saj vsebuje vsak pedagoški material sledove iz preteklosti in hkrati spodbuja reakcije v sedanjosti.

Muster (2008: 384) je tudi prepričana, da mora učitelj izbrani učbenik pred uporabo najprej dobro proučiti ter ugotoviti povezavo med jezikovnim delom, govorom in vsebinskim branjem.

Vsekakor so tudi jezikovne naloge učinkovitejše takrat, kadar so vgrajene v ustrezen kontekst, pri čemer lahko učitelju, kot ugotavlja Lah (2008: 305–306), pomagajo tudi učbeniki, ki nudijo različne tipe vaj. Prav tako je prepričana, da imajo pri razumevanju in predstavljanju besedila pomembno vlogo tudi tipi besedil, ki so vključeni v gradiva.

Če je slovnica predstavljena na začetku vsake enote v učbeniku in dialog služi zgolj kot model slovnčnih struktur, potem je ta učbenik izrazito nekomunikacijski. Značilnost nekomunikacijskih učbenikov je tudi, da vsebujejo vaje, usmerjene v posamezno slovnčno strukturo, in mini dialoge, ki niso naravni (Courtyllon 2003: 114–115) (gl. *Primer 1*).

Primer 1: Zgled nenaravnega dialoga

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Pierre arrive à la gare? • Non, il arrive à l'aéroport. |
|--|

(Courtyllon 2003: 115)

Cuq in Gruca (2009: 276–277) sta kot sredstvo za sistematičen pregled in ustrezno izbiro učbenika uporabila preglednico, ki jo je oblikovala Bertolletti (*Prikaz 3*), v kateri vidimo, da slovnica nikakor ni izpuščena.

Prikaz 3: Pet referenčnih področij učbenika

- A. Predstavitev učbenika (naslovnica, dodatno gradivo, predgovor itd.)
- B. Podporni dokumenti (besedila, slike, slušni posnetki)
- C. Jezikovne vsebine (besedišče, fonetika, slovnica, vaje za fonetiko, morfo-sintaksa, semantika in izražanje)
- D. Pomenska vsebina in tematika
- E. Testi in evalvacija

(Cuq 2009: 276-277)

Slovnične vaje, ki so v sodobnih učbenikih za učenje francoščine, niso namenjene izključno učenju slovnice, temveč lahko z osmišljeno rabo pri pouku tudi spodbujajo razumevanje jezikovnega sistema, vključno z maternim jezikom in omogočajo konceptualizacijo, razvrščanje jezikovnih znanj, pomnjenje ter hranjenje jezikovnih oblik (Girardet 1988: 6).

Treba se je zavedati, da je učbenik zgolj gradivo za poučevanje jezika in da mora pouk potekati v skladu s sodobnimi smernicami, ki so zapisane v učnem načrtu.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 Uvod v empirični del

Omenili smo že, da je slovnico težko enoznačno opredeliti, zato smo v naši raziskavi izhajali iz opredelitve sporazumevalne zmožnosti po SEJO (2011: 132). Prav tako smo se oprli na tradicionalno opredelitev slovnice, ki slovnico deli na oblikoslovje in skladnjo. Naša raziskava pa je bila usmerjena v t.i. šolsko slovnico. Najprej smo oblikovali raziskovalno vprašanje o pomenu, ki ga pripisujejo učitelji francoščine slovnici na slovenskih gimnazijah in srednjih šolah. Oblikovali smo dve predpostavki, ki smo ju skozi raziskavo preverili in sicer:

Predpostavka 1: Slovenski učitelji francoščine pripisujejo slovnici velik pomen pri svojem pouku.

To predpostavko smo najprej preverjali z analizo treh najbolj uporabljenih učbenikov po časovni osi za obdobje dvajsetih let in nato še v osrednji raziskavi z analizo vprašalnikov, v katerih sta bili dve poglavji usmerjeni izključno v učna gradiva ter v slovnico pri pouku francoščine.

Predpostavka 2: Učitelji, ki pripisujejo slovnici večji pomen, uporabljajo učbenike, kjer je več slovnčnih vaj.

Tudi predpostavko 2 smo preverjali z analizo treh učbenikov in anketnih vprašalnikov. Prav tako smo ugotavljali povezave med obema raziskavama, med dobljenimi rezultati analize učbenikov in odgovori anketirancev.

3.2 Metodologija

Uporabili smo dve metodi pedagoškega raziskovanja: a) analizo gradiv, s katero smo želeli preveriti delež jezikovnih vaj v treh najpogosteje uporabljenih učbenikih za obdobje preteklih dvajsetih let in b) kvantitativno metodo anketiranja. Ker se analiza gradiv redko uporablja kot samostojna tehnika raziskovanja, smo jo nadgradili še z osrednjo raziskavo, ki smo jo izpeljali z uporabo vprašalnika in jo bomo predstavili v nadaljevanju našega prispevka.

Za pridobitev kvantitativnih podatkov o pomenu slovnice za srednješolske učitelje francoščine smo uporabili anketni vprašalnik. Cilj te raziskave je bil preveriti in določiti vlogo slovnice ter pomen teoretičnih jezikovnih znanj pri pouku francoščine v slovenskih srednjih šolah s perspektive učiteljev. Poleg tega smo skušali ugotoviti, katerim didaktičnim smernicam sledijo naši učitelji pri svojem pouku, ali je delež slovnice v učnih gradivih, ki jih uporabljajo, ustrezen, katere tipe vaj uporabljajo za preverjanje slovnice, kateri način poučevanja slovnice (induktiven, deduktiven) se jim zdi bolj primeren.

Vprašalnik je bil anketirancem na voljo v papirnati in spletni obliki. Spletni vprašalnik smo oblikovali v spletni aplikaciji 1ka. Vprašanja so bila v obeh vprašalnikih identična in so bila večinoma zaprtega tipa, razen treh zaključnih vprašanj v zadnjem sklopu. Vprašalnik je bil razdeljen na štiri različne vsebinske sklope:

- vprašanja o osnovnih podatkih učiteljev francoščine,
- vprašanja o poučevanju francoščine,
- vprašanja o učbeniških gradivih pri pouku francoščine,
- vprašanja o slovnici in njenem pomenu.

3.3 Opis vzorca

Na anketni vprašalnik se je odzvalo 40 učiteljev francoščine, in glede na podatke (Zavod RS za šolstvo), ki govorijo o tem, da je na srednji šoli oziroma gimnaziji v povprečju en učitelj, ki poučuje francoščino kot drugi ali tretji tuji jezik, bi lahko sklepali, da smo dobili odgovore od učiteljev francoščine s 40 različnih slovenskih gimnazij in srednjih šol.

Na osnovi seznama vseh srednjih šol s poukom francoščine, ki smo ga prejeli s strani Ministrstva za izobraževanje znanost in šport, smo iz celotne populacije vseh slovenskih učiteljev francoščine (N=46) prejeli odgovore od 40 učiteljev in na podlagi tega lahko sklepamo, da se je na naš vprašalnik odzvalo 87 % učiteljev.

Kljub temu pa moramo biti pri posploševanju rezultatov anketnega vprašalnika previdni, saj je možno, da je na vprašalnik odgovoril tudi kakšen učitelj, ki v šolskem letu 2012/2013 ni poučeval francoščine ali sploh nobenega predmeta.

3.4 Rezultati in interpretacija

Zaradi obsežnosti raziskovalne naloge predstavljamo v tem prispevku samo osrednji del raziskave z vprašalniki, ki vsebuje rezultate povezane z obema izbranima, zgoraj navedenima predpostavkama.

Prve predpostavke, ki predvideva, da slovenski učitelji francoščine pripisujejo slovnici velik pomen pri svojem pouku, ne moremo popolnoma potrditi, saj so povprečja pri posameznih spremenljivkah glede vloge slovnice nekoliko nižja, kot smo pričakovali. Vendar pa lahko na osnovi vrednosti posameznih spremenljivk, ki so nad povprečjem, zaključimo z ugotovitvijo, da se anketiranim učiteljem francoščine slovnica zdi pomembna in po njihovem mnenju predstavlja enakovreden element med vsemi drugimi sestavnimi elementi sporazumevalne zmožnosti.

Iz rezultatov je tudi razvidno, da so njihova mnenja o pomenu slovnice nekoliko manj enotna, kadar so poleg slovnice navedene še druge komponente tujejezikovnega pouka. Večja dilema se pri učiteljih pojavi tudi takrat, ko se vprašanje navezuje na izbiro ustreznih in učinkovitih didaktičnih pristopov k poučevanju slovnice.

V nadaljevanju predstavljamo rezultat vprašanja, pri katerem so anketirani učitelji označili, kako pogosto poleg drugih petih pristopov vključujejo v svoje poučevanje slovnični pristop (*Prikaz 4*).

Prikaz 4: Slovnični pristop pri poučevanju

Q 7 Način poučevanja	N	Min.	Maks.	Povprečje	St. odklon
Q 7 a Razvijanje sporazumevalnih spretnosti (slušno, bralno, govorno, pisno)	40	3	5	4,3	0,65
Q 7 b Na nalogah temelječ pristop	40	2	5	4,0	0,85
Q 7 f Slovnični pristop	40	2	5	3,4	0,74
Q 7 d Poučevanje s pomočjo tehnologije – IKT	40	2	5	3,3	0,72
Q 7 e Poučevanje nejezikovnih vsebin v francoščini (recimo medpredmetno povezovanje)	40	1	4	2,7	0,79
Q 7 c Projektni pristop	40	1	4	2,6	0,71

Rezultat njihovih odgovorov o pogostosti vključevanja slovničnega pristopa v pouk kaže na to, da učitelji večkrat ali pogosto vključujejo ta pristop, vendar je po pomembnosti šele na tretjem mestu in malo nad povprečjem uporabe vseh ostalih šestih predlaganih pristopov. Standardni odklon je pri slovničnem pristopu večji (0,74) kot pri drugih pristopih, kar kaže na manjšo usklajenost med mnenji anketiranih učiteljev.

Pri naslednjem vprašanju Q 9 so učitelji označili, koliko se strinjajo s trditvami, ki se nanašajo na didaktične smernice pri poučevanju francoščine (*Prikaz 5*).

Prikaz 5: Poudarek na jezikovni zmožnosti in pravilnosti

Q 9	N	Min.	Maks.	Povprečje	St. odklon
Q 9 f Pri poučevanju se omejim na določeni specifični področji sporazumevalne zmožnosti: jezikovno zmožnost in jezikovno pravilnost.	40	1	4	3,0	0,90

Učitelji se s trditvijo, da se pri poučevanju omejujejo na določeni specifični področji sporazumevalne zmožnosti, niti ne strinjajo niti je ne zavračajo, zato imata ti dve specifični področji povprečno vrednost 3,0. Tudi pri tej spremenljivki je standardni odklon višji (0,90) kot pri drugih spremenljivkah, kar pomeni, da so mnenja učiteljev glede vključevanja izključno jezikovne zmožnosti in jezikovne pravilnosti v pouk zelo deljena.

V nadaljevanju sledi prikaz o tem, kako so anketirani učitelji označili vlogo slovnice pri pouku francoščine (*Prikaz 6*).

Prikaz 6: Pomembnost slovnične zmožnosti pri pouku

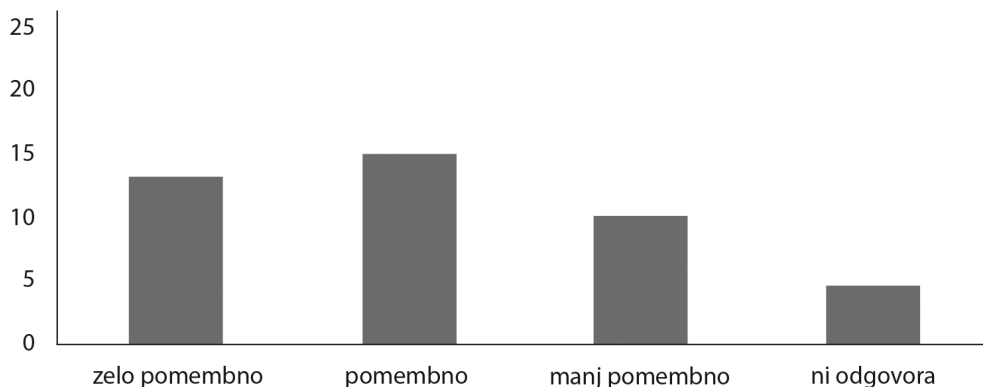
Q 10 Trditev	N	Min.	Maks.	Povprečje	St. odklon
Q 10 b – Leksikalna zmožnost (besedišče)	40	4	5	4,6	0,50
Q 10 d – Fonološka zmožnost	40	3	5	4,4	0,63
Q 10 f – Učne strategije (učenje učenja)	40	2	5	4,3	0,76
Q 10 e – Medkulturna ozaveščenost	40	2	5	4,3	0,72
Q 10 a – Slovnična zmožnost (slovnica)	40	3	5	4,1	0,59
Q 10 c – Pravopisna zmožnost	40	3	5	3,9	0,57

Kljub temu, da se slovnična zmožnost glede na povprečne vrednosti po mnenju anketirancev umešča po pomembnosti šele na peto mesto, ima precej visoko povprečno vrednost (4,1), iz česar lahko sklepamo, da se učiteljem zdi slovnična zmožnost pomembna. Poudariti je treba, da so njihova mnenja precej bolj usklajena (standardni odklon 0,59) kot pri spremenljivki Q 7, ki se je nanašala na slovnični pristop.

Učiteljem se zdi slovnična zmožnost za znanje tujega jezika pomembna, kljub temu pa se pri svojem poučevanju v povprečju redko omejijo izključno na jezikovno zmožnost in jezikovno pravilnost, kar smo lahko opazili že v prej predstavljenih rezultatih za spremenljivki Q 7 f (Slovnični pristop) in Q 9 f (Omejitev na dve področji sporazumevalne zmožnosti).

Še več, iz odgovorov anketiranih učiteljev je mogoče sklepati, da največ učiteljev (37,5 %) označuje slovnico kot pomembno, 30 % jo označuje kot zelo pomembno in 25 % kot manj pomembno. V nadaljevanju sledi še grafični prikaz (*Prikaz 7*).

Prikaz 7: Prikaz pomena slovnice za učitelje francoščine



Zadnji sklop vprašanj v vprašalniku so bila odprta vprašanja o poučevanju slovnice, o posebnostih ter pomenu znanja slovnice. Iz odgovorov učiteljev lahko sklepamo, da se dijakom zdi slovnica manj pomembna kot učiteljem. Rajši imajo deduktivno poučevanje slovnice, saj je po njihovem mnenju tak način učenja jezika manj zahteven.

Učiteljem pa se zdi učenje francoske slovnice pomembno, saj je po njihovem mnenju eno izmed osnovnih orodij za sporazumevanje. So tudi mnenja, da mora potekati učenje slovnice v kontekstu in osmišljeno ter z veliko dodatnih vaj, zato dijake pogosto spodbujajo k samostojnemu razmišljanju in odkrivanju jezikovnih zakonitosti.

Iz njihovih odgovorov je tudi razvidno, da učitelji uporabljajo induktivno metodo poučevanja ob prvem opazovanju in tvorbi jezikovnih oblik, deduktivno pa predvsem za sistematičen prikaz le-teh. To pomeni, da naši učitelji kombinirano uporabljajo oba načina poučevanja, deduktivnega in induktivnega.

Druga predpostavka v tej raziskavi predvideva, da tisti učitelji, ki pripisujejo slovnici večji pomen, uporabljajo učbenike, kjer je več slovničnih vaj.

V nadaljevanju članka sledijo rezultati raziskave, na osnovi katerih lahko v celoti potrdimo to predpostavko. Že v prvem delu raziskave, kjer smo analizirali tri najpogosteje rabljene učbenike za obdobje dvajsetih let, smo ugotovili, da se je delež slovničnih vaj v zadnjem sodobnem učbeniku *Scénario 1* zmanjšal skoraj za polovico. V tem učbeniku je poudarjena induktivna metoda učenja slovnice in skoraj ena četrtnina vaj od vseh slovničnih vaj je zasnovanih tako, da spodbujajo dijake k opazovanju in razmišljanju o delovanju jezikovnega sistema. Sodobni učbeniki, kot sta *Scénario 1* in *Panorama 1*, so tudi bolj komunikacijski in nekoliko manj sistematični.

Izvedli smo korelacijo med štirimi spremenljivkami (Q 11 i, Q 11 k, Q 12 b in Q 12 c), na osnovi katere smo želeli ugotoviti, ali se tistim anketiranim učiteljem, ki pri pouku uporabljajo komunikacijsko usmerjena učbenika *Panorama 1* in *Scénario 1*, zdi razlaga slovničnih pravil in količina slovničnih vaj v obeh učbenikih, ustrežna in zadostna (Prikaz 8).

Prikaz 8: Ustreznost razlage in količina jezikovnih poglavij

	Učbenik	N	Povpr.	St. odklon	Min.	Maks.
Q 12 b Jezikovna poglavja so v učbeniku ustrezno razložena.	Q 11 i: <i>Panorama 1</i> (leto potrditve: 2008)	5	3,0	1,00	2 – Ne strinjam se.	4 – Strinjam se.
	Q 11 k: <i>Scénario 1</i> (leto potrditve: 2009)	9	3,1	0,93	2 – Ne strinjam se.	4 – Strinjam se.
Q 12 c V učbeniku je dovolj nalog, ki razvijajo jezikovna znanja (naloge, ki izrecno preverjajo slovnicična znanja).	Q 11 i: <i>Panorama 1</i> (leto potrditve: 2008)	5	2,2	0,45	2 – Ne strinjam se.	3 – Niti se ne strinjam niti se strinjam.
	Q 11 k: <i>Scénario 1</i> (leto potrditve: 2009)	9	2,7	0,87	2 – Ne strinjam se.	4 – Strinjam se.

Na osnovi rezultatov v preglednici je mogoče sklepati, da tisti anketirani učitelji, ki uporabljajo učbenika *Panorama 1* in *Scénario 1*, niso opredeljeni glede ustreznosti razlage jezikovnih poglavij, morda se k ustreznosti glede slovnice nekoliko bolj nagibajo uporabniki učbenika *Scénario 1* (Prikaz 8). Ker pa je st. odklon visok, to pomeni, da njihova mnenja o ustreznosti razlage jezikovnih poglavij v obeh učbenikih, *Panorama 1* in *Scénario 1* niso usklajena. Menijo tudi, da je v obeh učbenikih premalo vaj in nalog, ki bi bile namenjene poglobljenemu razvijanju jezikovnih znanj. V učbeniku *Scénario 1* je delež jezikovnih vaj po njihovem mnenju večji kot v *Panorama 1*, vendar še vedno pod povprečjem pričakovanj anketiranih učiteljev.

Učitelji francoščine niso opredeljeni glede ustreznosti razlage v sodobnih učbenikih, kjer prevladuje induktivni način poučevanja slovnice. Kot smo že zgoraj omenili, se sami namreč nagibajo bolj h kombinirani metodi poučevanja, večina anketiranih učiteljev uporablja pri slovnici kombinacijo obeh načinov poučevanja slovnice, deduktivni in induktivni način. Skupno pa jim je mnenje, da v nobenem od obeh sodobnih učbenikov ni dovolj slovnicičnih nalog.

Učbenik se jim sicer zdi pomembno gradivo, vendar le ta zaradi premajhnega števila slovnicičnih vaj in nekoliko tudi zaradi manj ustrezne razlage, po njihovem mnenju ne zadošča za razlago slovnice in urjenje slovnicičnih oblik, zato za razlago in urjenje jezikovnih oblik dodajajo še druga gradiva (Prikaz 9), kar počne večina učiteljev.

V nadaljevanju sledi prikaz treh spremenljivk, katerih vrednosti pomenijo, da učitelji v večini pri razlagi slovnice uporabljajo poleg učbenika še druga dodatna učna gradiva.

Prikaz 9: Mnenje o gradivih za poučevanje francoščine

Q 12 Trditev	N	Min.	Maks.	Povprečje	St. odklon
Q 12 g Za razlago slovnice uporabljam še druga gradiva.	40	4	5	4,6	0,50
Q 12 a Učbenik se mi zdi pomembno učno gradivo za delo v razredu.	40	3	5	4,2	0,66
Q 12 b Jezikovna poglavja so v učbeniku, ki ga uporabljam, ustrezno razložena.	40	1	4	3,0	0,89

Menijo tudi, da nekatera jezikovna poglavja v učbenikih, ki jih uporabljajo, niso dovolj razložena, v učbenikih tudi ni dovolj slovničnih vaj in da tudi pripadajoči delovni zvezek ne zadošča za uspešno ponotranjenje jezikovnih pravil. Tudi iz tega lahko sklepamo, da se učiteljem zdi slovnica pomembna in da v povprečju največ učiteljev uporablja dodatna gradiva za razlago jezikovnih pravil in tudi standardni odklon, ki je tu najnižji, kaže na precejšno usklajenost njihovih mnenj.

V zadnjem sklopu vprašalnika, ki je vseboval tri odprta vprašanja in se je navezoval izključno na poučevanje slovnice, je bilo vprašanje o tipih vaj in nalog, ki jih učitelji pri pouku najpogosteje uporabljajo za urjenje jezikovnih struktur (*Prikaz 10*). Anketirani učitelji so med trinajstimi predlaganimi tipi nalog označili pet, ki pri njihovem pouku prevladujejo.

Prikaz10: Tipi vaj za preverjanje znanja slovnice

Q 13 Katere tipe nalog uporabljate za preverjanje znanja slovnice? Označite 5 najpogostejših tipov nalog, ki pri vašem pouku prevladujejo.	Pogostost	Delež
Naloge vstavljanja	31	77,5 %
Nadomeščanje kategorij (recimo sedanjik/preteklik, ednina/množina)	25	62,5 %
Tvorjenje stavkov po danem vzorcu	24	60,0 %
Naloge dopolnjevanja	23	57,5 %
Kratki odgovori	18	45,0 %
Naloge povezovanja	16	40,0 %
Povezovanje in združevanje povedi (recimo nominalizacija)	16	40,0 %
Naloge za urjenje oblik	15	37,5 %
Naloge izbirnega tipa	13	32,5 %
Naloge alternativne izbire	12	30,0 %
Prevajanje stavkov iz J 1 (materni jezik) v J 2 (tuji jezik)	9	22,5 %
Narek	6	15,0 %
Naloge korekcije (popravljanje napak v stavkih ali besedilu)	6	15,0 %
Drugo: tvorba vprašanj glede na dani odgovor	1	2,5 %
SKUPAJ	40	100 %

Opazimo lahko (*Prikaz 10*), da učitelji v svoj pouk vključujejo raznolike naloge, občasno tudi prevajanje stavkov, narek ter naloge za popravlanje napak v stavkih ali besedilih. Iz rezultatov je razvidno, da za utrjevanje jezikovnih/slovničnih oblik največ uporabljajo naloge vstavljanja (77,5%), naloge nadomeščanja kategorij (62,5%), tvorjenje stavkov po danem vzorcu (60,0%), naloge dopolnjevanja (57,5%) in naloge s kratkimi odgovori (45,0%).

4 ZAKLJUČEK

Namen prispevka je bil predstaviti vlogo slovnice pri pouku francoščine na slovenskih gimnazijah in srednjih šolah. Najprej smo slovnico opredelili in predstavili teoretične ugotovitve o njenem pomenu v različnih metodologijah, v obeh učnih načrtih za francoščino ter orisali njeno spremenjeno vlogo pri eksternih preverjanjih danes.

V osrednjem empiričnem delu smo predstavili raziskovalno vprašanje ter dve eksplisitno izraženi predpostavki. V raziskavi smo sicer uporabili dve metodi pedagoškega raziskovanja, vendar smo se v tem prispevku osredotočili predvsem na tisti del raziskave, ki je temeljila na anketiranju srednješolskih učiteljev francoščine.

Anketni vprašalnik je bil sestavljen iz štirih vsebinskih sklopov, med katerimi se je zadnji sklop navezoval izključno na poučevanje slovnice. Odgovori anketiranih učiteljev kažejo na to, da ima slovnica pri njihovem poučevanju francoščine sicer pomembno vlogo, vendar njihov pouk poteka tako, da dijaki samostojno odkrivajo jezikovne posebnosti ter urijo slovnične strukture ob komunikacijsko osmišljenih nalogah in dejavnostih.

Večina učiteljev francoščine uporablja za razlago slovnice in za urjenje oblik dodatna gradiva, saj menijo, da v učbenikih in pripadajočih delovnih zvezkih ni dovolj slovničnih vaj. V poučevanje večinoma vključujejo oba pristopa poučevanja, učenje s sklepanjem in razlago jezikovnih pravil z dodatnimi vajami, kar smo v raziskovalni nalogi poimenovali kombinirana induktivno-deduktivna metoda učenja in poučevanja slovnice.

Rezultati raziskave so pokazali, da se učiteljem slovnica zdi pomembna, vendar v svoj pouk vključujejo različne pristope za razvijanje vseh sporazumevalnih spretnosti. Po njihovem mnenju je razvijanje jezikovne zmožnosti le en element tujejezikovnega pouka, zato se anketirani učitelji pri pouku le redko omejijo izključno na jezikovno zmožnost in pravilnost.

V nasprotju s predhodnimi metodami poudarja komunikacijski pristop (Tagliante 2006: 61) predvsem zaznavne sposobnosti »višjega« reda, kot so opazovanje, razmišljanje in analiza jezikovnih struktur, ki se nahajajo v nekem besedilu. Učenje naj temelji na besedilih oziroma primerih, na katerih dijaki proučujejo in odkrivajo pravila za določeno jezikovno vprašanje.

Sodobni učbeniki za francoščino so komunikacijsko usmerjeni in mnogi med njimi temeljijo na akcijskem pristopu poučevanja. Slovnica je obravnavana v tematskem kontekstu, čeprav določena jezikovna poglavja v sodobnih učbenikih niso predstavljena na celovit način in tako sistematično kot v preteklosti.

Na osnovi vseh ugotovitev lahko zaključimo s predlogom, da je pri poučevanju francoske slovnice smiselno upoštevati in slediti smernicam, ki jih ponuja učbenik kot temeljno učno gradivo, v smiselno zaokroženih tematskih sklopih in v skladu s smernicami predpisanega učnega načrta, tudi zato, da dijakom zagotovimo sistematično nadgradnjo znanj pri učenju jezika. Poleg tega pa naj se v pouk vključuje poleg dodatnih vaj za

urjenje jezikovnih oblik in sistematične razlage, tudi naloge in opravila, ki bodo usmerjena v celostno razvijanje vseh prvin sporazumevalne zmožnosti. Smiselno je, da se učitelj pri svojem poučevanju omeji in odloči, katera področja slovnice jezika in pravila bo poučeval in jih vgradi v ustrezen kontekst.

Ob zaključku tega prispevka naj omenimo tudi številne možnosti nadaljnjih raziskav o vprašanih na področju poučevanja slovnice, ki so se skozi naše raziskovalno delo pojavile. Zanimivo bi bilo na primer ugotoviti, ali induktivno učenje in poučevanje slovnice res prinaša trajnejše in bolj kakovostno znanje jezikovnih struktur in posledično višjo raven znanja jezika, npr. v primerjavi s prevladujočim deduktivnim pristopom.

LITERATURA

Učbeniki

- DOMINIQUE, Philip/ Jacky GIRARDET/Michèle VERDELHAN/Michel VERDELHAN (1988) *Le nouveau sans frontières 1*. Pariz: CLÉ International.
- DUBOIS, Anne-Lise/Fabienne GALLON/Martine LEROLLE (2008) *Scénario 1*. Pariz: Hachette.
- GIRARDET, Jacky/ Jean-Marie GRIDLING (2004) *Panorama de la langue française 1*. Pariz: CLÉ International.

Drugi viri

- BOYER, Henry/Michèle BUTZBACH/Michèle PENDANX (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Pariz: CLÉ International.
- CAJHEN, Simona in drugi (2011) *Sporazumevalna zmožnost pri pouku francoščine*, Cajhen S., Kante, Z. (ur.), Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Francoščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 33-38.
- CAJHEN, Simona (2013) *Poročilo o uvajanju in spremljanju uvajanja posodobljenih učnih načrtov v izobraževalnem programu gimnazija. Predmet: Francoščina kot 2. tuji ali 3. tuji jezik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Neobjavljeno delovno gradivo.
- CAJHEN, Simona (2013) *Vloga slovnice pri poučevanju francoščine kot tujega jezika*: magistrska naloga. Univerza v Ljubljani.
- COURTILLON, Janine (2003) *Élaborer un cours de FLE*. Pariz: Hachette.
- CUQ, Jean-P./Isabelle GRUCA (2009) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Predmetni izpitni katalog za splošno maturo francoščina* (2010) Državna predmetna komisija za splošno maturo za francoščino. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Predmetni izpitni katalog za splošno maturo francoščina* (2007) Državna predmetna komisija za splošno maturo za francoščino. Ljubljana: Državni izpitni center.

- GERMAIN, Claude/Hubert SEGUIN (1998) *Le point sur la grammaire*. Pariz: CLÉ International.
- GIRARDET, Jacky (1988) *Le nouveau sans frontières 1*. Le livre du professeur. Pariz: CLÉ International.
- LAH, Meta (2008) *Vloga tipa besedila pri razvijanju bralne zmožnosti v tujem jeziku*, Skela, J. (ur.), Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse. Ljubljana: Tangram, 305-320.
- LAH, Meta/Simona CAJHEN/Zdravka KANTE/Hilda ZALOKAR (2008) *Učni načrt. Gimnazija. Francoščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- MIQUEL, Claire (2007) *La grammaire bien tempérée V: Le français dans le monde, Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français*. Pariz: CLÉ International, 30-32.
- MUSTER, Ana-M. (2008) *Slovnica pri pouku nemškega jezika*, Skela, J. (ur.), Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse. Ljubljana: Tangram, 383-391.
- SKELA, Janez (ur.) (2008) *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem. Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- SKELA, Janez (2008) *Nazaj v prihodnost: Teorija, praksa in politika poučevanja tujih jezikov v Sloveniji*, Ivšek, M. (ur.), *Jeziki v izobraževanju (zbornik prispevkov konference)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 175-196.
- SKELA, Janez (1999) *Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov*, Čok, L. (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije, 176-177.
- SKELA, Janez (1999) *Vloga slovnice pri učenju/poučevanju tujega jezika*, Čok, L. (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije, 126-133.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (SEJO); ang. CEFR; fr. CECRL: Cadre européen commun de référence pour les langues (2000) *Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Divisions des politiques linguistiques.
- TAGLIANTE, Christine (2006) *La classe de langue*. Pariz: CLÉ International.
- VUČO, Julijana (2012) *O učenju jezikov: Pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Oddelek za romanske jezike in književnosti.
- Internetni vir: Učni načrt. Gimnazija. Francoščina (2008) 25. november 2014. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_FRANCOSCINA_gimn.pdf.
- Internetni vir: *Francoščina. Predmetni katalog – učni načrt. Gimnazija* (1998) 25. november 2014. <http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2003/programi/gimnazija/gimnazija/francoscina.htm>.

ABSTRACT

Attitude of French Teachers towards Teaching Grammar

The present article is concerned with presenting the importance and role which is given to grammar by Slovenian teachers of the French language in secondary schools. Firstly the concept of grammar is defined and its position throughout history and in both curricula for the French language in Slovenian secondary schools is presented. Furthermore the changing role of grammar in the external exams is presented.

The main part of this article is related to the presentation of the research work and its results, in which we focused mostly on the questionnaire results' presentation.

On the basis of the obtained results we can assume that Slovenian teachers consider grammar as a very important element of teaching, although they make use of different approaches in their teaching in order to develop all components of communicative competence.

They think that linguistic competence is only one element of communicative language competence, therefore they are rarely limited only to linguistic competence and accuracy.

Key words: French lessons, grammar, communication approach, the opinion of teachers, textbooks.

POVZETEK

Odnos učiteljev francoščine do poučevanja slovnice

Namen prispevka je predstaviti pomen in vlogo, ki ju učitelji francoščine na slovenskih srednjih šolah in gimnazijah pripisujejo slovnici pri svojem poučevanju. Najprej je opredeljen pojem slovnice in njena vloga skozi zgodovino ter v obeh učnih načrtih za poučevanje francoščine na gimnazijah. Spreminjanje vloge slovnice je predstavljeno skozi perspektivo eksternih preverjanj znanja.

V osrednjem delu prispevka je predstavitev raziskave in rezultatov empiričnega dela raziskovalne naloge, v katerem smo se zaradi obsežnosti omejili zgolj na predstavitev rezultatov anketnih vprašalnikov, ki so relevantni za naše raziskovalno vprašanje.

Na osnovi rezultatov lahko sklepamo, da se učiteljem francoščine slovnica zdi pomembna, vendar v svoj pouk vključujejo različne pristope za razvijanje vseh sporazumevalnih spretnosti. Menijo, da je razvijanje jezikovne zmožnosti le en element tujejezikovnega pouka, zato se pri poučevanju le redko omejijo izključno na jezikovno zmožnost in pravilnost.

Ključne besede: pouk francoščine, slovnica, komunikacijski pristop, mnenje učiteljev, učbeniki.

Meta Frank

doktorska študentka Filozofske fakultete UL
metafrank@gmail.com

UDK 81'243:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.6.143-161

TEORIJA KOMUNIKACIJSKEGA TUJEJEZIČNEGA IZOBRAŽEVANJA

1 UVOD

Jefim Izrailjevič Passov je ruski pedagog in didaktik, avtor več kot dvajsetih znanstvenih monografij in priročnikov ter ustvarjalec učbenikov za učenje različnih tujih jezikov (angleščine, nemščine, francoščine in ruščine). Passov je princip komunikativno zasnovane pouka tujega jezika predstavil že leta 1969, in sicer na I. kongresu MAPRJAL (rus. МАПРЯЛ) – Mednarodne zveze učiteljev ruskega jezika in literature – v Moskvi. Njegova metodična šola je na področju komunikacijskega pristopa pri učenju tujih jezikov tako ena izmed prvih glasnic omenjenega načina obravnave, ki pa je v zahodnem (anglosaksonskem) svetu skorajda povsem neznana, tudi v slovenskem prostoru se teorija ruskega didaktika praktično ne omenja. Teorija Passova je svoj razmah in močan vpliv na poučevanje tujih jezikov v sovjetskih šolah doživela predvsem v letih 1980–1989 z reorganizacijo srednjega in višjega šolstva. V omenjenem obdobju so v proces poučevanja tujih jezikov uvedli komunikacijski pristop (I. A. Zimnjaja, E. I. Passov) in t. i. metodo aktivizacije (G. A. Kitajgorodskaja), začela so se izdajati dela o metodah poučevanja tujih jezikov, na novo so se oblikovali programi in učbeniki. Na podlagi omenjenih novih pristopov so se spremenili tudi skupni izobraževalni koncepti in dokumenti, ki se nanašajo na poučevanje tujih jezikov (npr. leta 1981 je nastal dokument Teoretične osnove metodike poučevanja tujih jezikov v srednjih šolah, leta 1982 pa Metodika poučevanja tujih jezikov v srednjih šolah). Po letu 1990 ostaja v ruskih šolah glavni cilj poučevanja tujih jezikov doseganje komunikacijske kompetence ob upoštevanju koncepta komunikacijskega tujejezičnega izobraževanja, ki ga je utemeljil ravno E. I. Passov. (Afanas'eva, 2012)

Leta 2010 je Passov skupaj s Kuzovljevo N. E. ustvaril obsežni monografiji – *Urok inostrannogo jazyka* in *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inozazyčnogo obrazovaniya* – v katerih je predstavljena teorija t. i. tujejezičnega izobraževanja Passova in konkretni napotki, nasveti, učne oblike ter navodila za izdelavo različnih didaktičnih pripomočkov za pouk tujega jezika, pri oblikovanju katerih je sodelovala tudi N. E. Kuzovljeva.

V prispevku bomo podrobneje razložili nekatera teoretična izhodišča komunikacijske teorije Passova.

2 TUJEJEZIČNO IZOBRAŽEVANJE

Razumevanje poučevanja tujega jezika kot komunikacijskega procesa je svoj razcvet doživelo v 20. stoletju, vendar lahko korenine, iz katerih izhaja teorija Passova, najdemo že v funkcionalni (direktni, naravni) metodi iz konca 19. stoletja. Funkcionalne metode težijo k praktični uporabi jezika v položajih, pomembnih za sporazumevanje. Jezika se učimo z rabo, ne pa z učenjem slovnice in slovnčnih pravil, zato ima pri omenjenih metodah prednost govorjeni jezik in njegova praktično-funkcionalna raba. Vendar pa Passov v svoji teoriji ne izhaja iz predpostavke, po kateri se je tujega jezika mogoče naučiti tako hitro kot maternega, poleg tega se tujega jezika ne učimo s posnemanjem, ampak preko sistematično strukturiranega pouka, ki zajema principe situacijskosti, funkcionalnosti, individualizacije, novosti ter govorno-miselne dejavnosti.

Nekatere značilnosti teorije komunikacijskega tujejezičnega izobraževanja Passova izhajajo tudi iz neobehaviorističnih pogledov, ki med drugim temeljijo na sopostavljanju maternega in tujega jezika ter vključevanju kulturno-civilizacijskega znanja.

Potrebo po sporazumevanju ter povezovanju tujega jezika s čim resničnejšimi življenjskimi položaji oz. situacijami sta poudarjali tudi oralna in avdiovizualna metoda. (Vučo 2012)

Passov je vsa omenjena izhodišča nadgradil s konkretnimi napotki za delo v razredu (izdelava tabel in opor), z upoštevanjem spoznavnega, razvojnega, vzgojnega in učnega vidika, razumevanjem logike pouka tujega jezika ter s svojo humanistično usmerjenostjo, ki upošteva tujejezično kulturo, medkulturnost in oblikovanje celovite, duhovne osebnosti učencev. To pa so tudi izhodišča, ki jih upošteva *Skupni evropski okvir smernic za učenje in poučevanje jezikov*.

Passov v svojo komunikacijsko teorijo uvede nekaj novih pojmov, in sicer postavi jasno ločnico med pojmom 'učenje' (rus. обучение) in 'izobraževanje' (rus. образование). Učenje zajema posredovanje znanja, zmožnosti uporabnika jezika, da izvaja jezikovne dejavnosti (govor, branje, pisanje, poslušanje), medtem ko izobraževanje vključuje poleg omenjenega tudi razvojno in vzgojno plat pouka. Izobraževanje stremi k oblikovanju človeka, ki ga Passov imenuje 'duhovni individuum'. V procesu izobraževanja je učenec subjekt, ki aktivno sodeluje pri usvajanju novega znanja (v procesu učenja je učenec objekt). Passov zato predlaga, da namesto besedne zveze *učenje tujih jezikov* uporabljamo termin *tujejezično izobraževanje* (rus. иноязычное образование). Cilj omenjenega izobraževanja je človek sam, razvoj njegove duhovnosti, sposobnosti, moralna vzgoja ipd. Vsebina takšnega izobraževanja je kultura, sestavljena iz štirih komponent: vedeti – znati – ustvarjati – želeli delovati. Zadnji dve komponenti sta najpomembnejši, kar principialno loči učenje, ki poudarja znanje in s tem spoznavni vidik, od tujejezičnega izobraževanja. (Passov, Kuzovleva 2010)

Tujejezično izobraževanje vsebuje štiri vidike, ki med seboj niso ločeni in jih ne smemo razumeti kot samostojne enote, ampak so med seboj tesno prepleteni. Omenjeni štirje vidiki so:

- **spoznavni vidik**, ki zajema vedenje o tuji kulturi in jeziku ter dialog med kulturama;
- **razvojni vidik**, pri katerem gre za razvoj sposobnosti in veščin, ki jih učenec potrebuje za govorno produkcijo, komunikacijo, učenje in druge dejavnosti;
- **vzgojni vidik**, ki predstavlja oblikovanje nravnstvenih lastnosti učencev in vrednot, kot so duhovnost, multikulturalnost, humanizem, patriotizem, etika in estetika ter
- **učni vidik**, pri katerem se učenec nauči govoriti, poslušati, brati in pisati v tujem jeziku.

Pri načrtovanju posamezne ure tujega jezika morajo biti opredeljeni vsi štiri vidiki izobraževanja. (Passov, Kuzovleva, 2010b: 10)

2.1 Spoznavni vidik

Učenec pri pouku tujega jezika spoznava ciljni jezik in kulturo. Brez kulture ni mogoče spoznati jezika. Zavedati se je potrebno, da sta jezik in kultura nedeljiva dela iste celote, zato mora biti tudi tuja kultura, katere del je tuji jezik, vključena v izobraževanje. Kulturo kot cilj izobraževanja Passov razume kot individualno usvojen sistem duhovnih vrednot. Učenec mora preko različnih dejavnosti spoznavati tujejezično kulturo in na takšen način razvijati svojo osebnost ter duhovnost.

Kulturo in njene vrednote, s pomočjo katerih poteka primarna socializacija, je potrebno razumeti kot izhodišče, na katerem raste zavest in znanje o maternem jeziku. Omenjeno je potrebno upoštevati ter prenesti tudi v pouk tujega jezika, saj je eden od ciljev tujejezičnega izobraževanja oblikovanje duhovnega človeka. Učenje tujega jezika torej ni le sprejemanje novega znanja, ampak mora nuditi tudi pogoje za osebno rast učencev. Kultura (dejstva o kulturi in zgodovini naroda) je sestavni del vsebine izobraževanja, jezik pa njen neločljivi del (npr. angleški čas *Present Simple* je potrebno razumeti kot dejstvo kulture). Podatke, povezane s ciljno kulturo, učenec pri pouku tujega jezika usvaja ob uporabi jezika (govorne produkcije), hkrati pa na osnovi usvojenih dejstev izboljšuje svoje jezikovno znanje. Vsebinsko spoznavnega potenciala lahko pri učni uri posredujemo na različne načine, in sicer (Passov, Kuzovleva 2010b; 15-16):

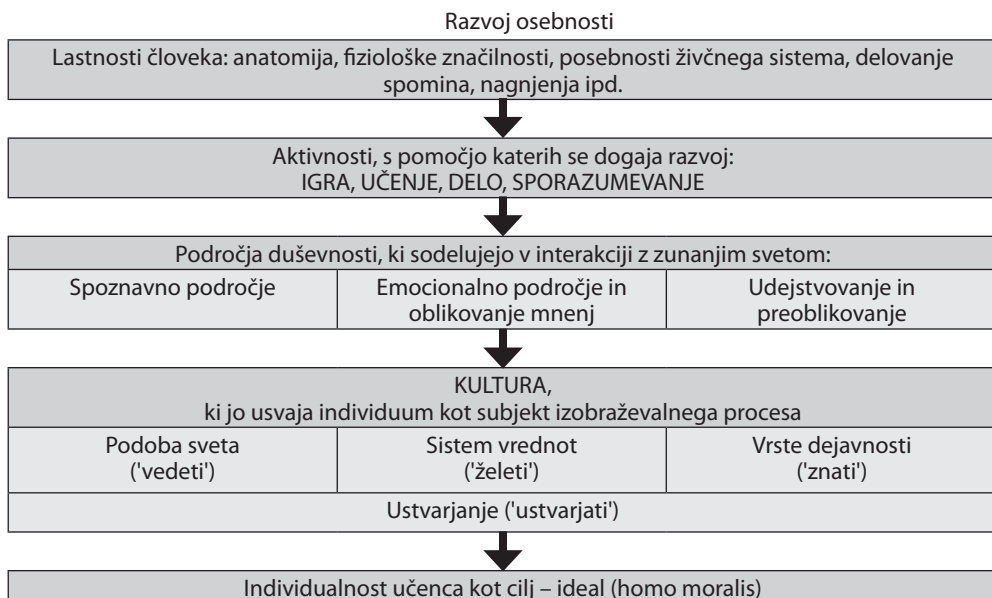
1. preko prikazovanja dejanske resničnosti, predstavljene predmetno (fotografije, ilustracije, risbe, sheme, plakati, dokumentarni filmi ...),
2. preko prikazovanja dejanske resničnosti, predstavljene predmetno-verbalno v obliki tekstov (televizijski programi, gledališke vstopnice, deklaracije na različnih izdelkih, ankete, meniji, ceniki, recepti ipd.),
3. preko posredovanja dosežkov umetnosti (slike, reprodukcije, plakati, spomeniki ...),
4. preko književnosti, s katero posredujemo običaje in tradicije določenega naroda,
5. s pomočjo priročnikov, enciklopedij, znanstvene literature ipd. (zemljevid podzemne železnice, načrti, vodniki ...),
6. preko množičnih medijev (televizijske in radijske oddaje, časopisi, revije ...),

7. preko besedil oz. tekstov (avtentični teksti in izjave nositeljev jezika o svoji kulturi, odnosu do kulture ipd.),
8. preko sporazumevanja z učiteljem kot prenašalcem in interpretatorjem tuje kulture,
9. preko tujega jezika kot sestavnega dela kulture (znanje o jezikovnem ustroju).

2.2 Razvojni vidik

Učenci v osnovnih in srednjih šolah so velikokrat nemotivirani in nezainteresirani za učenje tujih jezikov. Učenje tujega jezika je za takšnega učenca prisila, nepotrebna obveznost, pridobljeno znanje pa povsem brez smisla. Razvojni vidik vključuje tudi osebnostni razvoj učencev. Delo v razredu mora potekati v skladu z osebnostnimi značilnostmi učencev. Pri pouku je potrebno obravnavati življenjsko aktualne teme in izražati mnenje ter odnos do njih. Učenec mora začutiti, da je spoštovan, zato morata biti učenec in učitelj pri pogovoru v enakovrednih položajih. Pouk tujega jezika, kot ga razume Passov, je pouk, ki temelji na sporazumevanju oz. komunikaciji. Preko različnih sredstev sporazumevanja učenec spozna kulturne vrednote tujega naroda, vendar vedno v dialogu z izhodiščno (materno) kulturo. Vstop v svet tuje kulture pomembno prispeva k razvoju osebnosti učenca kot subjekta izhodiščne kulture. Razvojni vidik predstavlja razvoj sposobnosti učenca (osmišljanje prejetega, slušna in vizualna dieferenciacija, razvoj pozornosti, reproduktivnih in produktivnih dejavnosti, izražanje mnenj, čustev ipd.) ob spoznavanju tuje kulture. Z razvojem sposobnosti razvijamo učenčevo osebnost ter ga pripravljamo na samostojno učenje.

Prizkaz 1: Razvoj osebnosti učencev v procesu tujejezičnega izobraževanja (Passov, Kuzovleva, 2010: 73).



2.3 Vzgojni vidik

Tudi vzgojni vidik je povezan z usvajanjem kulture in ga je potrebno razumeti kot proces, pri katerem se bogati in izpopolnjuje duhovni svet človeka. S spoznavanjem in osmišljanjem nove kulture, ki potekata v dialogu z izhodiščno kulturo, bogatimo duhovnost učencev.

Vzgojni vidik se razkriva v vsebini učnega gradiva, mnenjih učitelja, v samem načinu sporazumevanja. Učitelj mora pri svojem delu upoštevati etična načela in vzgajati duhovnega človeka. Duhovnega človeka Passov opredeli z naslednjimi značilnostmi (Passov, Kuzovleva 2010b: 30):

- pozitivno gleda na domovino (patriotizem in aktivna udeležba pri razvoju države),
- spoštuje življenje kot vrednoto (želja po reševanju konfliktov, kriz, spoštljiv odnos do narave),
- sprejema svetovno kulturo kot vrednoto (razvijanje čustva internacionalizma),
- spoštuje človekove svoboščine in pravice (osebno dostojanstvo, pravičnost),
- komunicira in sodeluje (razume drugačne poglede, izraža željo po doseganju konsenzov in kompromisov).

Med učencem in učiteljem mora potekati t. i. pedagoško sporazumevanje (rus. педагогическое общение), ki poudarja enakovreden odnos vseh udeležencev v komunikaciji, poleg tega pa mora posnemati realni proces sporazumevanja.

2.4 Učni vidik

Učni vidik obsega vse štiri jezikovne dejavnosti (branje, pisanje, poslušanje, govor), komunikacijske veščine ter znanja o tem, kako se učiti. Vse naštetu se v komunikacijski teoriji Passova podreja skupnemu cilju, tj. uspešnemu sporazumevanju v drugi kulturi. Proces oblikovanja jezikovnih navad in razvoj jezikovnih veščin je proces, ki sodi v širši kontekst razvoja celostnega jezikovnega mehanizma, ta pa predstavlja hkrati tudi proces razvoja osebnosti. (Passov, Kuzovleva, 2010: 86)

Vsebina tujejezičnega izobraževanja je kultura, ki jo Passov imenuje tujejezična kultura (rus. иноязычная культура) in je del splošne kulture človeštva. Učenec jo usvaja v procesu komunikacijskega tujejezičnega izobraževanja v skladu z opisanimi štirimi vidiki. Tujejezično kulturo moramo razumeti kot sredstvo, s katerim dosegamo zastavljene izobraževalne cilje (izoblikovanje duhovnega človeka, dialog kultur). Usvojitev tujejezične kulture je osnovano na integraciji štirih osnovnih načel (Passov, Kuzovleva, 2010b: 43):

1. znanje o tuji kulturi moramo uporabiti v dialogu z materno kulturo (spoznavni vidik);
2. pri sporazumevanju moramo uporabljati različne sposobnosti (razvojni vidik);
3. realizirati moramo npravstveni potencial tujejezičnega izobraževanja (vzgojni vidik);
4. znati se moramo sporazumevati z uporabo vseh jezikovnih dejavnosti (učni vidik).

Integracija omenjenih načel omogoča dolgotrajni dialog kultur, saj je skupni cilj izobraževanja t. i. homo moralis, cilj tujejezičnega izobraževanja pa razvoj individualnosti učencev kot moralnih osebnosti, ki bodo pripravljeni na dialog med različnimi kulturami. (Passov, Kuzovleva 2010b: 49)

3 METODIČNA VSEBINA URE TUJEGA JEZIKA

Metodična vsebina ure tujega jezika, kot jo imenuje Passov, je skupek znanstvenih tez, ki opredeljujejo posebnosti, strukturo, logiko in način dela. Pouk tujega jezika je potrebno organizirati tako, da bo kar se da podoben realnemu medkulturnemu sporazumevanju oz. dialogu kultur. Pri tem je potrebno upoštevati nekaj osnovnih principov, ki pomagajo učitelju pri organizaciji in vsebini učnega procesa. (Passov, Kuzovleva 2010b: 51)

3.1 Princip organizacije izobraževalnega procesa kot modela sporazumevanja

Pedagoško sporazumevanje je takšno sporazumevanje učitelja z učenci, ki ustvarja najboljše pogoje za njihov razvoj, sprejemanje kulturnih vrednot, ustvarjalno delo in prijetno klimo v razredu. Pri interakciji z učenci so izražene tudi osebne lastnosti učitelja.

Pri pouku tujega jezika je potrebno komunicirati. Učenci so enakovredni partnerji v procesu sporazumevanja. Učitelj mora sestopiti s svojega nadrejenega položaja in postati učencem enakovredni komunikacijski partner. Učitelj daje replike, ki govorijo o njegovem odnosu do obravnavanega problema in spodbujajo komunikacijo. Napak med samim sporazumevanjem ne popravljamo neposredno, ampak s pomočjo parafraz ipd. Sporazumevanje mora imeti osebno noto, ne sme biti le igranje vlog. Učitelj mora v učencu videti osebnost, govoriti mora naravno in vztrajati v tem pristopu, upoštevati interese sogovornika, biti iskren, upoštevati mora mimiko, geste, intonacijo, biti dobronameren (ne sme se posmehovati učencem zaradi storjenih napak, uporabljati grobih besed ali privzdigovati glas), poleg tega pa mora spreminjati položaje v razredu (stati, sedeti, se gibati). Da lahko učitelj postane učencem v procesu komunikacije enakovredni partner mora imeti: a) perceptivne komunikacijske veščine (upoštevanje psihičnega stanja učencev, vzdušja v razredu, zmožnost videti posameznika in hkrati celotno skupino, biti pozoren na šibkosti posameznikov ...) in b) produktivne komunikacijske veščine (ustvariti komunikacijsko prijetno vzdušje, vzpostaviti stik z učenci ipd.). (Passov, Kuzovleva 2010b)

Pri vzpostavljanju modela sporazumevanja je zlasti pomembno, kako začnemo šolsko uro. Začetek posamezne šolske ure je uvod v atmosfero tujejezičnega sporazumevanja, z njim povečamo motiviranost učencev. Pri tem morajo biti vprašanja in stavki, ki jih uporablja učitelj, kar se da naravni, torej takšni, kakršne uporabljamo pri vsakodnevni komunikaciji.

3.2 Princip individualizacije

Individualnost učenca Passov razdeli na tri podvrste, in sicer na: individualizacijo individuuma (temperament, potrebe organizma ...), individualizacijo subjekta (učne strategije, pristopi ...) in individualizacijo osebnosti (učenčevi interesi, želje, čustva ...).

Z individualizacijo individuuma učitelj razvija učenčeve sposobnosti in pri tem upošteva oz. uporablja (Passov, Kuzovleva 2010b: 79–81):

- dodatno pomoč za slabše učence,
- različne vrste pripomočkov in mnemotehničnih sredstev,
- posebni vrstni red vprašanj (najprej zastavi vprašanje najboljšim, šele nato slabšim učencem ali obratno),
- čas za pripravo odgovora (slabšim učencem ponudi več časa za pripravo odgovora),
- individualno zasnovane naloge (slabšim učencem pomaga z za to posebej pripravljenimi pripomočki, ki jim omogočajo hitrejše usvajanje gradiva),
- naloge različnih težavnostnih stopenj (npr. različno zahtevne domače naloge),
- dodatno gradivo za boljše učence,
- pomoč dobrih učencev, ki snov razložijo slabšim (teh večšin se morajo pri pouku priučiti),
- pogosteje sprašuje slabše učence,
- dodatne naloge za tiste, ki imajo težave na specifičnem področju.

Ker se sposobnosti posameznika neprestano razvijajo, je uspeh možen le z rednim delom. Za učence, ki imajo težave in so slabo motivirani, lahko učitelj pripravi dodatne vaje, ki jim bodo neposredno pomagale, da se pripravijo na naslednjo uro. Učenci bodo zato lažje sodelovali, ne bodo (negativno) izstopali, poleg tega pa se bo njihova motiviranost izboljšala.

Pri uri tujega jezika modeliramo realno komunikacijsko situacijo, v kateri so vsi udeleženci enakovredni. Še zlasti je pomembno, da v omenjeni proces pritegnemo slabše učence, ki ponavadi ostajajo tiho.

Z drugim tipom individualizacije – z individualizacijo subjekta – učitelj podaja metajezikovno znanje o učenju in navaja učence na samostojno učenje.

Z individualizacijo osebnosti, ki je za Passova najpomembnejša, pa učitelj splošne vrednote spreminja v osebne in s tem znanje tujega jezika spreminja v osebno vrednoto. Posameznega učenca je potrebno razumeti kot samostojno osebnost, z lastnimi interesi, izkušnjami in željami. Priporočljivo je, da pred začetkom nove teme učitelj izvede kratko anketo, ki mu bo omogočila, da bo v nalogah upošteval značilnosti posameznika in tako vzdrževal visoko komunikacijsko motiviranost. Izvedba omenjene ankete, ki je povezana z novim vsebinskim sklopom, vzame 10–15 minut, učenci lahko odgovorijo na vprašanja v šoli, in sicer nekaj ur pred uvedbo omenjene nove teme, ali pa anketo rešijo v obliki domače naloge. Če je naslednji tematski sklop povezan s

potovanji, lahko anketa vsebuje vprašanja, kot so: Ali si že bil/a v Londonu?, Kako si pripotoval/a v London?, Ali si si že ogledal/a kakšno oddajo, posvečeno Londonu?, O čem je govorila?, Ali poznaš kakšno londonsko znamenitost?, Katero? ... Podatki, pridobljeni s pomočjo anket, so učitelju v veliko pomoč pri izbiri vsebine jezikovnega materiala, ki ga bodo uporabljali učenci v komunikacijskem procesu, ter pri pripravi potrebnega gradiva (slike, teksti ...), s katerim bo spodbujal komunikacijo in motivacijo. K motivaciji pomembno prispevajo tudi dogodki, povezani s tujim jezikom ali tujejezično kulturo, ki se odvijajo izven razreda. Učencem moramo z dejstvi, torej konkretno, predstaviti, zakaj je znanje tujega jezika pomembno pri njihovi nadaljnji poklicni karieri in osebni rasti.

3.3 Princip govorno-miselne dejavnosti (rus. речемыслительная активность)

Pri učenju morajo biti učenci aktivni, ustvarjalni in samostojni. Pri produkciji govora je potrebno poudariti miselno delo (ne zgolj ponavljanje za učiteljem), ki se izvaja kot notranja aktivnost. Učenec je notranje aktiven, ko v svoji notranjosti misli in govori. To pomeni, da je učenec aktiven, čeprav je tiho. Da bi učitelj tujega jezika omogočil notranjo miselno aktivnost učencev, mora natančno in konkretno določiti cilje posamezne ure in uporabljenih nalog, gradivo, namenjeno spodbujanju govorne produkcije, različne pristope k obravnavani snovi, lastne čustvene odzive ipd.

Glavni stimulator govorno-miselne aktivnosti je t. i. govorno-miselna naloga (rus. речемыслительная задача), pri kateri je najpomembnejše, to da učenec razloži svoj odnos do obravnavane stvari ali problema. Učitelj je tisti, ki s svojimi vprašanji, izzivanjem in izjavami učence pripravi do tega, da želijo izraziti svoje mnenje o zadevi (primer naloge – *Včeraj sem izvedela, da vaš sošolec ni hotel razložiti sošolcu, ki je bil cel teden odsoten, nove snovi in mu pomagati pri reševanju nalog. Kaj menite o tem?*) Oblikovanje takšnih nalog ni enostavno, pa tudi njihovo reševanje za učence ni preprosto. Z uporabo omenjenih nalog razvijamo produktivno stran razmišljanja. Na takšen način postane učenec subjekt v procesu učenja.

Govorno-miselna dejavnost zahteva intelektualni trud učencev, ki spodbuja tudi samostojno razmišljanje in izražanje lastnega mnenja. Govorno-miselno aktivnost je potrebno razvijati in vaditi. Učenec mora aktivno uporabljati tuji jezik. Najbolj učinkovito sredstvo za razvoj in oblikovanje tujejezičnega govora je njegova neposredna uporaba na osnovi govorno-miselne dejavnosti. Govorno-miselna dejavnost je torej lahko: a) zunanja (ko učenec dejansko govori) in b) notranja (učenec sicer molči, vendar v sebi vzpostavlja odnos do predstavljene govorno-miselne naloge). Pri uri tujega jezika lahko govori naenkrat samo en učenec, ostali pa morajo biti notranje aktivni. Učitelj mora kar se da pogosto spodbujati govorno-miselno aktivnost učencev ob pomoči komunikacijskih nalog. Proces sporazumevanja v razredu mora biti v največji možni meri preslikava takšnega procesa

v realnem svetu (ne pa lekcij iz učbenika), zato moramo pri komunikacijskih nalogah uporabljati vsebine, ki se uporabljajo v realni komunikaciji.

Za razvoj govorno-miselnih dejavnosti učencev je pomembno zlasti:

- redno spodbujanje govorne produkcije na osnovi govorno-miselnih nalog,
- vsako posamezno govorno dejanje mora biti motivirano in naravnano tako, da govorac z njim vpliva na ostale udeležence v komunikaciji;
- posamezna ura tujega jezika mora biti zamišljena, organizirana in izvajana kot ura tujejezičnega govora. (Passov, Kuzovleva, 2010b: 108)

3.4 Princip funkcionalnosti

Princip funkcionalnosti določa učne dejavnosti, ki jo izvajajo učenci in učitelj, ter oblike in vsebine omenjenih dejavnosti. Razumemo ga lahko v skladu z naslednjimi vidiki (Passov, Kuzovleva, 2010b):

1. **Funkcionalnost kot osnova modeliranja govornega materiala** (učitelj modelira, tj. izbere in organizira govorno gradivo – ustvari sistem govornih sredstev, ki je poenostavljen do te mere, da ga učenci lahko usvojijo in hkrati omogoča realizacijo osnovnih govornih funkcij v procesu sporazumevanja; npr. učitelj razloži/uporabi le tiste oblike izražanja začudenja v tujem jeziku, ki jih bodo učenci s trenutnim znanjem razumeli in zmogli uporabljati);
2. **Funkcionalnost in govorne enote** (učitelj opredeli konkretne govorne enote, ki so del prej omenjenega sistema govornih sredstev, torej besede, besedne zveze, fraze ipd.);
3. **Funkcionalnost pri izboru in organizaciji gradiva** – obravnavati in izbrati je potrebno gradivo, ki se uporablja pri komunikaciji (npr. če učbenik, namenjen prvemu letu učenja tujega jezika, vsebuje samo razlago in uporabo sedanjika/ov, je potrebno premisliti, ali je to umestno in ali se lahko sporazumevamo brez uporabe preteklika in prihodnjika);
4. **Funkcije govornih enot in prenos navad** – govorne navade je mogoče uspešno razvijati z uporabo govorno-miselnih nalog in principa situacijskosti;
5. **Funkcionalna povezanost vseh treh elementov govorne aktivnosti** – govorna aktivnost vsebuje leksikalno (semantično), gramatično (strukturno) stran in izgovor. Vse tri komponente morajo delovati povezano. Besede, besedne zveze, fraze ipd. je potrebno usvajati z vseh treh vidikov hkrati kot govorne enote.
6. **Funkcionalnost in usvajanje** – po mnenju Passova je vrstni red, pri katerem najprej razložimo slovnična pravila (teorijo) in nato njihovo uporabo (navade), nepravilen. Slovnična pravila morajo poudarjati funkcionalnost uporabljenih govornih sredstev v procesu sporazumevanja. Učitelj mora pri podajanju snovi uporabljati za to posebej oblikovana pravila oz. navodila (rus. правила-инструкции), ki jih učencem posreduje v procesu oblikovanja govornih navad. Omenjena navodila so operativna, posplošena in funkcionalna (npr. *Če želiš pripovedovati o svojih prihodnjih načrtih, uporablaj obliko ...* ali *Če pripovedujete o tem, kaj običajno delate, glagol dobi končnico ...*). Za

vsako govorno enoto je potrebno posebej določiti, katera pravila oz. navodila bomo uporabili, njene posebnosti, pojavljanje v različnih situacijah, podobnosti/razlike z maternim jezikom ipd. Razlage in navodila se učencem posredujejo postopoma.

7. **Funkcionalnost in prevod** – materni jezik moramo pri pouku tujega jezika uporabljati kot pripomoček in tako ozaveščati razlike in podobnosti med izhodiščnim in tujim jezikom. Pri učenju tujega jezika ne uporabljamo nalog prevajanja, saj sta prevajanje in govor povsem različni dejavnosti. Prevajanje je zahtevno, vzame veliko časa, učenci naredijo pri tem veliko napak, vse omenjeno pa preprečuje, da bi pri učencih učinkovito razvijali govorne navade in veščine.

3.5 Princip situacijskosti

Vaje in teksti, ki jih uporabljamo pri pouku tujega jezika, velikokrat vključujejo osebe, predmete in vsebine, ki jih v realnih komunikacijskih situacijah redko srečamo. Komunikacijska situacija pomeni sistem medsebojnih odnosov, ki se ustvarijo med udeleženci v določeni situaciji. Učitelji tujih jezikov poznajo primere, ko učenci poznajo besede, ravno tako tudi njihove slovnične lastnosti, ne zmorejo pa omenjenega znanja izraziti v govoru. Znanja ne zmorejo prenesti v govor, ker jim manjka prožnosti (rus. гибкость). Prožnost pa se oblikuje le v situacijskih pogojih, tj. ob uporabi govornih enot v več podobnih situacijah. (Passov, Kuzovleva 2010b)

Ob upoštevanju medosebnih odnosov v procesu komunikacije se realizira strategija, taktika govorečega in govorna produkcija. V takšni komunikacijski situaciji je mogoča govorna samostojnost učenca (brez uporabe dodatnih pripomočkov in opor). Tako razumljena situacijskost vključuje tudi individualizacijo osebnosti.

3.5.1 Situacija kot osnova učnega procesa

Po mnenju Passova je situacija stvar osebnega dožemanja in odnosa do določene vsebine. Situacija je hkrati prostor, v katerem se dogaja medosebna komunikacija. Situacijo je potrebno organizirati kot aktivnost, pri kateri se rešuje govorne naloge (npr. prositi nekoga za pomoč ...). Situacija je dinamična in se z vsako repliko v komunikacijskem procesu spreminja ter tako napreduje v nekaj neponovljivega. Passov definira situacijo kot dinamični sistem odnosov med udeleženci v komunikaciji, ki v njihovi zavesti porodi in vzdržuje osebno potrebo po dejavnosti, ki je usmerjena k cilju, tj. k reševanju govorno-miselnih nalog. (Passov, Kuzovleva 2010b: 130)

Odnosi med udeleženci so lahko različni, zato Passov opredeli štiri tipe komunikacijskih odnosov, ki so med seboj tesno prepleteni (Passov 2010b: 131–133):

- a) statusni odnosi, pri katerih je poudarjen socialni status subjektov v komunikaciji (npr. kmet, študent ...) – situacije, v katerih uporabljamo statusne odnose imenujemo situacije socialno-statusnih odnosov;

- b) igra vlog – igro vlog lahko uporabimo pri formalnem in neformalnem sporazumevanju (npr. šef-podrejeni, sporazumevanje med vrstniki ...);
- c) odnosi, ki se vzpostavijo pri skupni aktivnosti (npr. skupina učencev skuša prepričati drugega učenca, da gre z njimi v kino);
- č) npravstveni odnosi – ker sporazumevanje poteka med osebami, je v procesu komunikacije vedno prisotna moralna komponenta.

V procesu sporazumevanja se situacija kot sistem medosebnih odnosov ne vzpostavi sama, ampak kot rezultat celotnega spleta objektivnih in subjektivnih dejavnikov, ki jih Passov imenuje situacijska pozicija (rus. ситуативная позиция). (Passov, Kuzovleva 2010b)

Situacijska pozicija je integracija objektivnih in subjektivnih komponent, prisotnih v procesu sporazumevanja, ki se kažejo kot rojevanje in aktualizacija odnosov med subjekti. (Passov, Kuzovleva 2010b: 135) Situacijsko pozicijo sestavlja več elementov, ki jih moramo razumeti kot elemente realnega procesa sporazumevanja (vrsta dejavnosti, področje dejavnosti, oblika dejavnosti, tema, moralni odnosi, socialni status subjekta, dogodek, kraj, čas, morebitne tretje osebe, komunikacijska naloga ipd.). Medosebni odnosi subjektov v komunikaciji povezujejo situacijske pozicije subjektov v situacijsko celoto. Situacijsko pozicijo lahko razumemo kot sistem dejavnikov pri posameznem subjektu komunikacije, več takšnih pozicij pa vzpostavlja situacijo. Učitelj mora opredeliti elemente situacijske pozicije, ki bodo služili za oblikovanje določene situacije v učnem procesu. Glede na vrsto situacije učitelj izbere različne komponente in opredeli njihovo pomembnost. Posameznim učencem razložimo določene situacijske pozicije, nato pa se ob interakciji omenjenih pozicij vzpostavi situacija. Omenjeni način dela omogoča vnaprejšnje načrtovanje potrebnih ali želenih situacij pri pouku.

Situacija je univerzalna oblika delovanja sporazumevalnega procesa, ki obstaja kot integrativni dinamični sistem različnih odnosov med subjekti v komunikaciji (socialno-statusni odnosi, igra vlog, skupne dejavnosti, odnosi pri skupnih aktivnostih, npravstveni odnosi), se kaže v njihovi zavesti in se vzpostavlja na osnovi vplivanja ene situacijske pozicije na drugo. (Passov, Kuzovleva 2010b: 136–137)

3.5.2 Situacija kot osnova za izbor in organizacijo jezikovnega gradiva

Za izbor in organizacijo govornega materiala so ponavadi odgovorni avtorji učbenikov. Passov pri tem opozarja na pomembnost komunikacije. Učbeniki so običajno tematsko razdeljeni, zato resnična komunikacija ostaja šele na drugem mestu. Vsebina gradiva mora pozornost preusmeriti na komunikacijske situacije.

3.5.3 Situacija kot način predstavljanja gradiva

Učencem je potrebno novo snov, material ali gradivo predstaviti v situacijskih pogojih. Prvi stik z novim gradivom je izredno pomemben. Nove vsebine morajo delovati v

govoru. Primarna mora biti funkcionalna stran novega, torej njegova uporaba, prikazana v situaciji – situacijska predstavitev (rus. ситуативная презентация). Govorne enote, ki niso del situacije, se ne ohranijo v spominu. Četudi si jih bo učenec zapomnil, omenjenih enot ne bo sposoben uporabiti, ker ne omogočajo asociativnih zvez s situacijo.

3.5.4 Situacija kot pogoj za oblikovanje navad

Kot rečeno, se prenos znanja iz sprejemanja v produkcijo zgodi ob upoštevanju situacijskosti. Učitelj mora poskrbeti za raznovrstne govorne situacije, v katerih bodo učenci uporabljali neko govorno enoto. Z uporabo v različnih situacijah bodo učenci začeli govorno enoto uporabljati avtomatizirano.

3.5.5 Situacija kot pogoj za razvoj veččin

Situacije, uporabljene v razredu, morajo biti kar najtesneje povezane z dejanskimi dogodki in vsebinami iz zunanjega sveta. Zato je potrebno pri pouku tujega jezika vzpostaviti kontekst resničnosti. Tu si učitelj lahko pomaga s posebnimi kratkimi nekajminutnimi filmi, ki predstavljajo dogodek/ke, so vsebinsko zanimivi, usmerjeni k razvijanju komunikacije ipd. Takšen film si učenci ogledajo pred začetkom novega tematskega cikla, dogodki iz filma pa služijo učitelju kot osnova za oblikovanje situacij v razredu. Gradivo, ki ga pri pouku tujega jezika beremo, ne sme biti cilj, ampak sredstvo za obvladovanje govora. Besedila naj se opirajo na vsebino filmov, jo razširjajo, poglobljajo in razvijajo.

Situacijskost kot element metodične vsebine pouka tujega jezika lahko opredelimo z naslednjimi glavnimi značilnostmi:

- komunikacijska situacija je lahko vzpostavljena le, če izhaja iz medosebnih odnosov udeležencev v procesu sporazumevanja;
- vsaka fraza, uporabljena pri pouku tujega jezika, mora biti situacijska, torej v skladu z medsebojnimi odnosi udeležencev v sporazumevalnem procesu;
- situacijskost je pogoj za razvoj govorne produkcije in igra pomembno vlogo v procesu oblikovanju navad. (Passov, Kuzovleva, 2010b: 141)

3.6 Princip novosti

Passov pri učenju tujega jezika nasprotuje veliki količini pomnjenja pravil in novih besed ter uporabi nalog, kot so *Naučite se naslednje besede* ali *Preberite in obnovite zgodbo*. Po njegovem mnenju je učinkovitejša t. i. nehotena zapornitev (rus. произвольное запоминание).

Pri nehoteni zapornitvi je snov podana v sklopu aktivnosti. Pri tem učencu niso posredovana navodila o tem, kaj točno si mora zapomniti. Pomnjenje je stranski produkt dejavnosti z gradivom (besedami, tekstom ipd.). Učencu dajemo naloge, ki

obravnavano gradivo osvetlijo z različnih pozicij (npr. *Poišči fraze/besede, ki opredeljujejo ...*, *Kaj je najbolj značilno za ...*). Gradivo, predelano na takšen način, je vedno operativno, do njega učenec hitro dostopa v različnih komunikacijskih situacijah. Ponavljanje snovi pri pouku tujega jezika ne sme biti namenjeno samemu sebi. Snov, ki se ponavlja, mora biti vključena v strukturo pouka, torej v nov kontekst, v novo situacijo, v nove kombinacije. Na takšen način učenci ne samo ponavljajo, ampak hkrati tudi izpopolnjujejo znanje. Takšno ponavljanje je pred učenci skrito, vendar se neprenehoma dogaja. Vsaka posamezna šolska ura je, kot pravi Passov, ponavljanje brez ponavljanja. (Passov, Kuzovleva, 2010b: 149)

Pri učenju govora je potrebno upoštevati tudi princip novosti, ki ga uvedemo z različnimi govornimi situacijami, zamenjavo elementov situacijskih pozicij ipd. Na takšen način pripravimo učence na sporazumevanje v dejanskih komunikacijskih situacijah. Sporazumevanje je po svoji naravi hevristično, zato moramo omenjeno lastnost upoštevati pri govornih nalogah (možnost različnih kombinacij v različnih situacijah), predmetu sporazumevanja (prehajanje od ene teme k drugi), vsebini sporazumevanja (posamezni predmet sporazumevanja je lahko predstavljen na različne načine), obliki izjav (v procesu sporazumevanja vedno znova uporabljamo in oblikujemo nove izjave v skladu z dano situacijo) ter pri ostalih udeležencih v procesu komunikacije (pobudnik govora je lahko ena oseba, lahko pa je iniciativa gibljiva in prehaja z ene na drugo osebo).

Novost, vključena v vsebino učnega materiala, v nove oblike in načine dela v razredu, spodbudi in ohranja motivacijo učencev. Element novosti pri pouku tujega jezika mora biti posredovan redno, v zmernih količinah ter v vseh elementih učnega procesa.

Passov opredeli pet vidikov novosti, ki jih je potrebno upoštevati pri pouku tujega jezika.

3.6.1 Novost kot osnova za gibčnost navad

Govorne navade vsebujejo elemente, ki se spreminjajo, in tiste, ki se ne (invariante). Da bi ustvarili govorne navade, ki jih bo možno prenesti (bodo fleksibilne) v nove situacije, moramo v procesu avtomatizacije uporabljati določeno količino variantnega govornega materiala, ki bo zadostovala za oblikovanje invariantnega, tj. posplošenega govornega modela. (Passov, Kuzovleva, 2010: 150)

3.6.2 Novost kot osnova za dinamičnost veččin

Delo v razredu mora biti organizirano, tako da omogoča variantnost situacij in kombinacij. V govorni situaciji lahko spreminjamo govorno nalogo, dogodek, ki vpliva na odnose med udeleženci, število udeležencev, njihovo sestavo, posamezne okoliščine ter lastnosti posameznika. Nobena situacija ni ponovljiva. Različne variante razvijajo dinamičnost govorne produkcije. Za razvoj govora je potrebno neprestano variirati s komunikacijskimi situacijami, saj se tako ustvarja dinamika govora.

3.6.3 Novost, spomin in mišljenje

Pri pouku tujega jezika je potrebno upoštevati nehoteno pomnjenje, ki se zgodi ob vzpostavitvi odnosov (med učenci ali med učenci in materialom) pri reševanju nalog v komunikacijskih situacijah. Nehoteno pomnjenje je boljše, če nas kaj moti ali nam kaj pomaga pri doseganju želenih rezultatov. Material, ki ga uporabljamo za razvoj govora, si učenec zapomni tako, da ga ponovno uporabi pri reševanju različnih govorno-miselnih nalog, torej nehote.

3.6.4 Novost kot osnova za produkcijo govora

Pri pouku tujega jezika mora imeti glavno vlogo mišljenje (produktivna dejavnost) in ne spomin (reprodukcija). Variantnost govornih situacij omogoča razvoj zmožnosti parafraziranja in kombiniranja. Variiranje govornih situacij in nadzor nad uporabo govornega materiala v omenjenih situacijah sta glavni sredstvi za uspešno govorno produkcijo. (Passov, Kuzovleva, 2010b: 155)

3.6.5 Novost kot osnova motivacije

Da bi motivirali učence, je potrebno princip novosti uporabljati neprestano, in sicer pri več elementih:

- novosti v vsebini materialov, problemov, njihovo variiranje in kombiniranje,
- nove oblike pouka (diskusije, tiskovne konference) in metode dela,
- variiranje govornih situacij in njihovih elementov,
- novosti v uporabi različnih tehničnih pripomočkov, vizualni predstavitvi ipd.

Za razvoj govora je potrebno v pouk tujega jezika redno vnašati elemente novosti, in sicer v vse njegove sestavne elemente. (Passov, Kuzovleva, 2010b: 156)

4 LOGIKA POUKA TUJEGA JEZIKA

Logika pouka tujega jezika je povezana s strukturo, tj. notranjim bistvom pouka. Passov logiko pouka razloži s pomočjo štirih vidikov, ki morajo biti pri pouku tujega jezika vedno prisotni.

4.1 Usmerjenost k cilju

Vse, kar se pri pouku tujega jezika počne, mora biti podrejeno določenemu cilju, ki ga je potrebno natančno definirati.

Prikaz 2: Shema ure, ki ustreza vidiku usmerjenosti k cilju (Passov, Kuzovleva, 2010b: 159–160)

Tema ure: pravljica

Cilj ure: učni – razvoj govornih veščin (naloge: razvoj logičnosti pripovedi; pripovedovanje po vnaprej pripravljenem načrtu); vzgojni – razvoj pozitivnega odnosa do branja

Potek ure:

1.	5 minut	Govorna vaja v obliki vprašanj in odgovorov (npr. Imaš rad pravljice?, Kakšne pravljice so ti všeč?, Čigave pravljice bereš? ...). Vprašanja morajo biti zastavljena tako, da odgovori učencev vsebujejo vsaj dva stavka (npr. Zelo rad berem pravljice. Še posebej so mi všeč ruske pravljice.).
2.	6 minut	Ogled kratkega filma – pravljice. Učitelj na tablo zapiše 4–5 za razumevanje najpomembnejših besed.
3.	6 minut	Izjave učencev (iz 2–4 stavkov) o tem, kar so videli, o njihovem odnosu do junakov in dogodkov. Kot pomoč za učence (odgovarjajo npr. trije učenci) pri odgovarjanju in pripovedovanju lahko učitelj pripravi posebne kartice z začetki stavkov (npr. <i>Nekoč ...</i> , <i>Tam ...</i> , <i>Enkrat pa ...</i>).
4.	10 minut	Učitelj predstavi princip izdelave domače naloge, in sicer se sestavi načrt obnove prebranega besedila (5–6 točk), ki se ga zapiše na tablo.
5.	5 minut	Učenje o tem, kako povzeti kratko vsebino poljubne pravljice (po želji) z uporabo na tabli zapisanega načrta in kartic.
6.	13 minut	Nekateri učenci pripovedujejo pravljico, drugi ugibajo njen naslov in predstavijo svoj odnos do povedanega.

Iz zgornje sheme je razvidno, da je 39 minut namenjenih neposrednemu doseganju zastavljenega cilja, naloge pa so izbrane tako, da spodbujajo razvoj logičnosti pripovedovanja.

4.2 Celostnost

Komponenta je strukturna enota pouka, ki vsebuje osnovne značilnosti učnega procesa kot takšnega, tj. usmerjenost k določenim dejanjem in določenim rezultatom omenjenih dejanj. Celostnost pomeni upoštevanje pravilnega vrstnega reda omenjenih komponent. Komponente je potrebno definirati in opredeliti način njihove medsebojne povezanosti.

Pouka tujega jezika ne moremo razdeliti na znane faze (npr. model P-P-P), učenci morajo izvajati posamezne aktivnosti s pomočjo nalog. Tudi domača naloga ni element pouka tujega jezika, ker se izvaja izven učnega procesa. Namesto pojma 'faza' (rus. этап) je po mnenju Passova primernejša uporaba besede 'enota' (rus. звено) ali 'učna situacija' (rus. учебная ситуация). Naloge, ki jih izvajajo učenci, morajo biti podrejene cilju šolske ure. Določena količina govornega materiala, ki jo morajo učenci usvojiti, mora biti vpeta v vse komponente šolske ure. Pri vsaki naslednji enoti pouka je isti material usvojen na višji ravni. Strukturna enota/komponenta pouka je t. i. naloga (rus. упражнение),

ki ima vse lastnosti učnega procesa. Pri reševanju naloge se izvršujejo dejanja, ki vodijo k cilju, doseženi rezultati pa se preverijo. Naloga je torej najmanjša enota šolske ure, ki ima samostojen pomen.

Izvajanje samo ene naloge še ne vodi do višje ravni obvladovanja snovi. Naloge, podobnega tipa, imenuje Passov 'blok nalog'. Naloge in bloki morajo biti ustrezno povezani s fazami usvajanja materiala (tj. s fazami oblikovanja navad in fazami razvoja veščin).

Ura tujega jezika mora poleg spremenljivih komponent vsebovati tudi element, ki je invarianten, in sicer ustvarjanje atmosfere tujejezičnega sporazumevanja. Uspešnost oblikovanja takšne atmosfere, ki bo izzivala učence h govoru, je odvisna od osebnostnih lastnosti učitelja, njegovega stika z učenci, komunikacijskih veščin ...

Pri pouku tujega jezika stremimo k zastavljenim ciljem, ki jih skušamo doseči preko različnih aktivnosti, in sicer s pomočjo različnih nalog in blokov nalog.

Struktura šolske ure tujega jezika vsebuje tri obvezne invariantne elemente, ki se nekoliko razlikujejo glede na pozicijo učitelja in učenca. (Passov, Kuzovleva, 2010b: 172)

Prikaz 3: Invariantni elementi v strukturi šolske ure tujega jezika

Invariantni elementi s pozicije učitelja	Invariantni elementi s pozicije učenca
1. Ustvarjanje atmosfere tujejezičnega sporazumevanja.	1. Vstop v atmosfero tujejezičnega sporazumevanja.
2. Prikaz funkcioniranja in uporabe materiala, ki se usvaja.	2. Ozaveščanje materiala in načinov njegove uporabe.
3. Vodenje procesa obvladovanja materiala.	3. Doseganje potrebne ravni obvladovanja materiala.

Predstavljene invariante ne smemo razumeti kot tri zaporedne enote pouka, ampak kot dele različnih komponent, ki so pri pouku tujega jezika vedno prisotne.

Strukturo pouka lahko opredelimo kot mehanizem, v skladu s katerim glede na cilj organiziramo tri osnovne invariante ter komponente. Celota ure je takšno sobivanje oz. sorazmerje komponent, ki omogoča optimalno doseganje zastavljenih ciljev. (Passov, Kuzovleva, 2010b: 172)

4.3 Dinamika

Dinamika ure je odvisna predvsem od pravilnega zaporedja komponent (nalog). Učitelj mora glede na učne situacije pravilno izbrati vaje v procesu oblikovanja navad in glede na znanje učencev.

4.4 Povezanost

Povezanost, ki je zadnja od lastnosti logike pouka tujega jezika, lahko razdelimo na tri podvrste, in sicer na:

- **lingvistično povezanost** (nova slovnica ali nove besede morajo biti uporabljene v vseh govorno-miselnih nalogah);
- **formalna povezanost** (izvedba pouka, metode dela in način poučevanja morajo biti povezani z notranjo vsebino pouka, tj. z emocionalno in miselno napetostjo);
- **verbalna povezanost** (učiteljeve povezave med posameznimi vajami ali bloki vaj).

5 ZAKLJUČEK

Passov je pri učenju tujega jezika oblikoval komunikacijski pristop, pri katerem ne govorimo o *učenju tujih jezikov*, ampak o *tujejezičnem izobraževanju*, ki vključuje štiri vidike, in sicer spoznavni, razvojni, vzgojni ter učni vidik. Cilj tujejezičnega izobraževanja je oblikovati *duhovnega človeka*, čigar bistvo se ne skriva v njegovih kompetencah, ampak v njegovi zmožnosti obvladovanja *dialoga kultur*. Vsebina tujejezičnega izobraževanja pa je *tujejezična kultura* kot posebna integrativna duhovna substanca, ki vpliva na oblikovanje individualnosti učenca kot subjekta v dialogu kultur.

Učitelj mora izobraževalni proces oblikovati kot model sporazumevanja, ki odslikava realni proces komunikacije v tuji kulturi. Pri tem so učenci in učitelj kot udeleženci v komunikacijskem procesu v enakopravnih odnosih (pedagoško sporazumevanje). Pri načrtovanju šolske ure tujega jezika mora učitelj upoštevati tudi princip individualizacije, s katerim razvija učenčeve sposobnosti in spodbuja motivacijo, ter principa funkcionalnosti in situacijskosti, princip novosti ter govorno-miselne naloge. S pomočjo slednjih učence navajamo na samostojno razmišljanje in oblikovanje lastnega mnenja, kar je iz naših šol velikokrat izključeno.

Logika učne ure tujega jezika je povezana s strukturo pouka in zajema štiri temeljne vidike: naravnost k cilju, celostnost, dinamiko in povezanost.

Komunikacijska teorija Passova poudarja pomembnost govora pred ostalimi jezikovnimi zmožnostmi (pisanje, branje, poslušanje). Govorna produkcija mora biti vedno postavljena v določeno situacijo (kontekst), ki je model realnega procesa sporazumevanja. S pomočjo govorno-miselnih nalog morajo učenci izražati (govorno) svoja mnenja in stališča do obravnavanega problema. Učenec mora pri tem poznati določeno število besed, tvoriti stavke ipd., zato omenjeni pristop ni najprimernejši na začetnih stopnjah učenja tujega jezika. Passov ne upošteva in ne omenja t. i. tihega obdobja, v katerem učenci sicer usvajajo snov in izvajajo določene aktivnosti, niso pa še sposobni govorne produkcije. Na tem mestu se zastavlja tudi vprašanje o tem, kako naj učitelj zagotovi notranjo aktivnost vseh učencev (učenec vzpostavlja odnos do predstavljenega problema) in kako je lahko prepričan v to, da so učenci res notranje aktivni, ko so v resnici tiho.

Nekoliko poenostavljena se zdi razlaga o prenosu znanja iz faze sprejemanja novega gradiva v fazo uporabe, torej govora. Omenjeni proces se po mnenju Passova

zgodí ob upoštevanju principa situacijskosti. Jezikovni material (besede, fraze ipd.) si bo učenec nehotno zapomnil, če bo omenjeni material uporabljen v različnih situacijah. Nizka stopnja motivacije, odklonilen odnos in ne nazadnje nizke sposobnosti preprečujejo takšno nehotno pomnjenje, poleg tega poznamo primere priseljencev, ki več let živijo v tuji kulturi, se znajdejo v številnih raznovrstnih situacijah, pa ne zmorejo/nočejo govoriti v tujem jeziku.

Ruski didaktik razume učenje in poučevanje tujega jezika kot širši proces – kot t. i. tujejezično izobraževanje – pri katerem učenec spozna tujo kulturo in jezik. Učiteljeva naloga je, da pri pouku uporablja pedagoško sporazumevanje, v katerem so vsi udeleženci komunikacijskega procesa (vključno z učiteljem) v enakovrednih položajih, ter skrbno pripravi načrt in gradivo za posamezno uro v skladu s predstavljenimi principi, vidiki in logiko učne ure. Vse omenjeno ne spodbuja le govorne produkcije učencev, ampak tudi njihovo individualno rast ter razvoj večšin za samostojno učenje.

Teorijo komunikacijskega tujejezičnega izobraževanja lahko učitelji tujega jezika s pridom uporabijo zlasti pri razvijanju govornih navad, pripravi materialov in organizaciji šolske ure, spodbujanju motivacije in aktivnem sodelovanju učencev. Kot pomembna in hkrati v sodobnem svetu nujno potrebna pa se zdi humanistična plat teorije Passova, ki pouk tujega jezika razume kot oblikovanje duhovnega oz. moralnega človeka, ki zna upoštevati tako domačo kot tujo kulturo in z dialogom med obema stranema razvija svojo lastno osebnost.

BIBLIOGRAFIJA

- AFANAS'EVA, O. V. (2012) *Metodičeskaja škola E. I. Passova i ee ispol'zovanie v so-vremennoj škole*. Meždunarodnyj-gumanitarnyj lingvističeskij institut g. Moskva. <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4604-2012-11-08-16-43-28>.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerstvo obrazovanja in nauki Rossijskoj Federaciji, Negosudarstvennoe obrazovatel'noe učreždenie vyššego professional'nogo obrazovanja »Novyj gumanitarnyj institut« (2011) *Metodičeskie rekomendacii po podgotovke k itogovomu ekzamenu po discipline »Teorija obučenija inostrannym jazykam«* <http://www.noungi.ru/methodical%20advices.htm>.
- Novyj slovar' metodičeskikh terminov i ponjatij (teorija in praktika obučenija jazykam)*. Moskva: Ikar, 2009.
- PASSOV, E. I./KUZOVLEVA, N. E. (2010) *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inojazyčnogo obrazovanja: metodičeskoe posobie dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij jazyk. Kursy.
- PASSOV, E. I./KUZOVLEVA, N. E. (2010b) *Urok inostrannogo jazyka. Glossa-Press*. Moskva: Feniks. Rostov-na-Donu.

- TOMIĆ, Ana (1997) *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- VEDEL', G. E. (2001) *Metody obučeniya inostrannym jazykam i ih metodologičeskaja osnova*. Vestnik VGU. Serija lingvistika i mežkul'turnaja komunikacija. B. 1. C. 85–91. Voronež. http://www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/Voronezh/lin/2001-01/lin0101_10.pdf
- VUČO, Julijana (2012) *O učenju jezikov. Pogled v zgodovino glotodidaktike: od pradavnine do druge svetovne vojne*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

ABSTRACT

Theory of communicative foreign language education

The paper presents the theoretical starting points of the theory of communicative foreign language education developed by a Russian educator and didactician E. I. Passov and presented in a monograph entitled *Urok inostrannogo jazyka*. The article describes the aspects of foreign language education (cognition, development, learning and training), methodical content of a foreign language lesson and elements of the “logic” of foreign language classes which teachers should take into account in order to effectively encourage the language abilities of students.

Keywords: foreign language education, foreign language culture, communication situation, oral and thinking assignment, logic of a foreign language lesson, communication in education.

POVZETEK

Teorija komunikacijskega tujejezičnega izobraževanja

V prispevku so predstavljena teoretična izhodišča teorije komunikacijskega tujejezičnega izobraževanja ruskega pedagoga in didaktika E. I. Passova, predstavljena v monografiji *Urok inostrannogo jazyka*. Članek opisuje vidike tujejezičnega izobraževanja (spoznavni, razvojni, vzgojni in učni), metodično vsebino učne ure tujega jezika ter prvine t. i. logike pouka tujega jezika, ki naj jih upošteva učitelj za učinkovito spodbujanje govorne zmožnosti pri učencih.

Ključne besede: tujejezično izobraževanje, tujejezična kultura, komunikacijska situacija, govorno-miselna naloga, logika učne ure tujega jezika, pedagoško sporazumevanje.

Ioana Jieanu

Filozofska Fakulteta, Univerza v Ljubljani

Faculté des Lettres et Sciences, Université de Ploiești (UPG)

jieanui@ff.uni-lj.si

UDK 811.135.1'243:378.147

DOI: 10.4312/vestnik.6.163-175

LA POÉSIE DANS L'APPRENTISSAGE DU ROUMAIN LANGUE ÉTRANGÈRE

1. ASPECTS INTRODUCTIFS

Conformément à la thèse de Brindley (1980 : 1), les allusions littéraires, les références culturelles et historiques, le langage allusif et métaphorique ne peuvent être compris par les locuteurs non-natifs d'une langue : „Poems often deal with geographical or social settings alien to the students' experience. Perhaps the greatest barrier to understanding poetry, however, is its elliptical, metaphorical, and highly allusive language”.

Ainsi, la poésie a été perçue, à travers le temps, comme une forme sophistiquée d'expression littéraire et linguistique (Finch 1998 : 29), comme « modalité de la littérature qui exprime le message artistique à l'aide d'images expressives, d'un langage concentré, de la rime, du rythme » (NODEX 2002) et ne peut être utilisée dans l'apprentissage du Roumain Langue Etrangère (RLE) qu'à un niveau avancé.

Dans notre travail, nous comprenons par poésie « l'ensemble des compositions en vers d'un poète, d'un courant littéraire, d'un peuple,... » (NODEX 2002), « une forme d'écriture dans laquelle les mots sont utilisés pour leur beauté et leur son, disposés avec précaution, souvent dans des vers qui ont un rime » (CCELD 1987 : 849). Donc, à travers la poésie, nous ne faisons pas seulement référence à la compréhension métaphorique, culturelle ou éthique des évocations ni même à la correction grammaticale, à la structure métrique ou à la succession logique des idées, mais également aux chansons pop-rock, aux poésies ludiques, aux haikus, aux chansons folk / populaires.

En mettant l'accent sur le plaisir offert par la poésie à l'étudiant, par des méthodes qui déterminent son implication et son intérêt dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère (Brindly 1980 : 1), nous considérons que la poésie peut faciliter l'apprentissage d'une langue ; les apprenants qui se trouvent dans n'importe quel stade de connaissance d'une langue étrangère peuvent utiliser la poésie afin d'exprimer leurs sentiments et tout ce qu'ils vivent.

Malgré le fait que l'étude et la création d'une poésie soient considérées comme des activités individuelles, dans notre travail, nous mettrons en évidence la manière dont, pendant les cours de RLE, les poésies peuvent être aussi bien utilisées comme

moyen d'expression individuelle que d'activité collective, dès lors qu'elles nous présentent la manière dont la création littéraire – l'écriture des textes poétiques – peut constituer un exercice amusant, complexe et bénéfique dans le processus d'apprentissage du roumain.

En incitant les étudiants à se retrouver dans la poésie „to be in the poem” (Moore 2002: 44), à réciter des poésies dans de petits groupes ou en pairs, à créer des idées ensemble, la poésie peut devenir une partie intégrante des cours de RLE, une modalité efficiente d'investigation des expériences, des choses vécues, des attitudes et du milieu des apprenants.

2. LE BUT ET LA MÉTHODE DE RECHERCHE

Sans nier l'importance que l'étude des textes littéraires a dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, dans le présent travail nous nous proposons de présenter la façon dont la création littéraire – l'écriture de textes poétiques – peut constituer un exercice amusant, complexe et bénéfique dans le processus d'apprentissage du roumain.

Les activités qui seront présentées ont été développées pendant les cours de RLE, dispensés dans les locaux de la Faculté de Lettres de l'Université de Ljubljana, pendant l'année universitaire 2012-2013, durant le second semestre.

Trente étudiants (parmi lesquels 14 ont été actifs) ont suivi des cours de langue roumaine au niveau A1 et A2 pendant l'année universitaire 2012-2013, à l'Université de Ljubljana. Ces étudiants ont été répartis en trois groupes : deux groupes étudiaient le roumain à raison de quatre heures hebdomadaires pendant un semestre, et un groupe qui étudiait le roumain au rythme de deux heures par semaine et ce, pendant l'ensemble de l'année universitaire.

Les groupes dans lesquels nous avons expérimenté les possibilités d'écrire des poésies ont été ceux qui ont étudié le roumain pendant quatre heures par semaine et leur niveau de connaissance du roumain était A2+. L'un de ces groupes était formé de cinq étudiants et l'autre de trois. Tous parlaient au moins quatre langues étrangères (le serbo-croate, l'anglais et deux langues romanes : le français, l'espagnol, le portugais, et/ou l'italien).

3. L'ÉCRITURE DES POÉSIES PENDANT LES COURS DE LANGUE ROUMAINE

En partant des poésies étudiées pendant les cours de roumain ou du thème de la leçon, nous avons demandé aux apprenants, à plusieurs reprises, de rédiger des textes poétiques

– des calligrammes, des acrostiches, des poésies « des sens » (des poésies symboliques), des poésies dadaïstes. Ces activités ont été considérées comme très relaxantes par les étudiants et les résultats ont été appréciés tant par l'enseignant que par les autres apprenants.

3.1. Les calligrammes / Picture poems

Les calligrammes / Picture poems sont des poésies dans lesquelles on emploie « une manière spéciale de disposition des vers, qui a pour but la représentation graphique des symboles ou des suggestions d'une poésie » (DEX 2009).

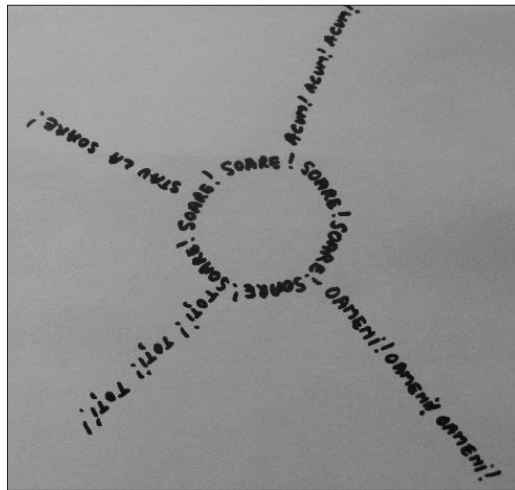
La représentation graphique des symboles a été réalisée de deux façons:

A. La disposition des vers sur la page a fait apparaître l'objet décrit. La structure de la poésie, dans ce cas, est donnée par la forme de l'objet décrit et les étudiants doivent agencer les mots au sein des vers, de manière à ce qu'ils soient adaptés à la forme.

Plouă! Plouă!
E frig și tot plouă!
Dar e primăvară!
Și soarele
Vine!¹

La poésie ci-dessus a la forme d'une goutte de pluie. La première partie est extraite de la poésie *Rar* de George Bacovia, étudiée pendant un des cours de roumain.

B. Un autre type de calligramme, réalisé pendant les cours de RLS, est celui dans lequel les mots forment le contour de l'objet qui est décrit :



1 Il pleut!/ Il pleut! Il pleut!/ Il fait froid et il continue de pleuvoir!// Mais c'est le printemps!// Et le soleil!// Arrive!.

La poésie *Soare* a été écrite à partir de la poésie *Rar* de G. Bacovia. Les étudiants ont remplacé les répétitions des premiers et des derniers vers de chaque strophe par leurs antonymes. Ainsi, les vers : *Toți! Toți! Toți!// Soare!Soare!soare!// Stau la soare!// Acum! Acum! Acum!// Oameni! Oameni! Oameni!*² sont construits par opposition aux vers de Bacovia: *Singur, singur, singur.../ Plouă, plouă, plouă.../ Nimeni, nimeni, nimeni.../ Tremur, tremur, tremur.../ Veșnic, veșnic, veșnic...*³

3.2. Les poésies construites selon certains modèles

Les poésies construites selon certains modèles peuvent être réalisées à tout niveau d'apprentissage d'une langue étrangère. Elles se sont avérées très pertinentes pendant les cours de RLE, parce qu'elles peuvent être utilisées dans plusieurs buts : afin de travailler une structure grammaticale, afin de récapituler le vocabulaire appris récemment, l'acrostiche et la « poésie des sens » s'inscrivent dans cette optique. Bien qu'elles soient assez faciles à rédiger, les poésies écrites selon ces modèles renforcent les connaissances des étudiants, tout en les incitant, en même temps, à partager leurs sentiments et leur vision du monde avec les autres.

A travers ces poésies construites selon un modèle défini, les étudiants :

- Jouent en utilisant des mots, afin de trouver le terme adéquat dans un certain contexte;
- Créent une poésie dans une période très brève de temps et se réjouissent de partager le résultat avec les autres apprenants;
- Pratiquent l'orthographe;
- Utilisent un vocabulaire commun;
- Découvrent de nouveaux mots;
- Pratiquent les structures spécifiques du roumain (le sujet, ordre des mots, temps verbaux, le pluriel des noms);
- Développent leur confiance en eux ;
- Développent leur créativité, en permettant de laisser libre cours à leur imagination. (Finch 2009 : 36)

L'acrostiche – « poésie ou strophe où les lettres initiales des vers, citées verticalement, composent un mot ou une proposition » (DEX 2009) – a été utilisé pour que les étudiants consolident leurs connaissances acquises pendant la leçon sur la santé, à la suite de la discussion concernant le fait de garder une bonne santé à l'aide de l'alimentation.

2 Tous! Tous! Tous!// Soleil! Soleil! Soleil!// Je reste au soleil!// Maintenant! Maintenant! Maintenant! Gens! Gens! Gens!

3 Seul, seul seul.../ Il pleut, il pleut, il pleut.../ Personne, personne, personne.../ Je tremble, je tremble, je tremble.../ Pour l'éternité, pour l'éternité, pour l'éternité...

Usturoiul

Unde este usturoiul sănătos?
 Stă în vacanță cu
 Tatăl lui, în lume, departe.
 Unde sunt iubitele lui?
 Roșu nu este capul său
 Obosit nu este niciodată
 Iese din pământ toamna.
 Umblă prin țara noastră când este în vacanță cu
 Lalele.⁴

Vitaminele

Vitaminele
 dIn țuica de
 Anul trecut
 M-au
 Însoțit în
 Norvegia.
 Este o țară
 La nord și
 Extraordinară⁵

Portocalele

Portocalele sunt ca
 Ochii. Sunt
 Rotunde și
 Tare bune. Au
 O culoare portocalie.
 Când
 Avem nevoie de mâncare
 Luăm o portocală.
 Este foarte bună!!!
 (Al) Lor gust
 Este nemaipomenit de dulce.⁶

4 OÙ est le bon ail?/ Il est en vacances avec/ Son père, loin, dans le monde./ OÙ sont ses fiancées?/ Rouge n'est pas sa tête/ Fatigué il ne l'est jamais/ Il sort de la terre en automne/ Il se promène dans le pays quand il est en vacances avec les/ Tulipes. (*L'ail*)

5 Les vitamines/ De l'eau de vie de/ L'année dernière/ M'ont accompagné en/ Norvège/ C'est un pays/ Au nord et/ C'est extraordinaire. (*Les vitamines*)

6 Les oranges sont comme les/ Yeux. Ils sont/ Ronds et/ Très bons. Ils ont/ Une couleur orange/ Quand/ Nous avons faim/ Nous prenons une orange/ C'est très bon!!!/ Leur goût/ Est incroyablement doux. (*Les oranges*)

Morcoveață

de Multe

Ori

Rămân

Cuvintele

Orice lucru

Vechi

pe care Eu

l-Am

Ținut

Acolo.⁷**Miere de albină**

Miere

Iei.

Este cea mai bună.

Rămâne întotdeauna dulce ca el.

Este mâncarea mea preferată.

Dureri

Eu un am.

Am văzut

La o albină

Buna

Inimă.

Nu e rea

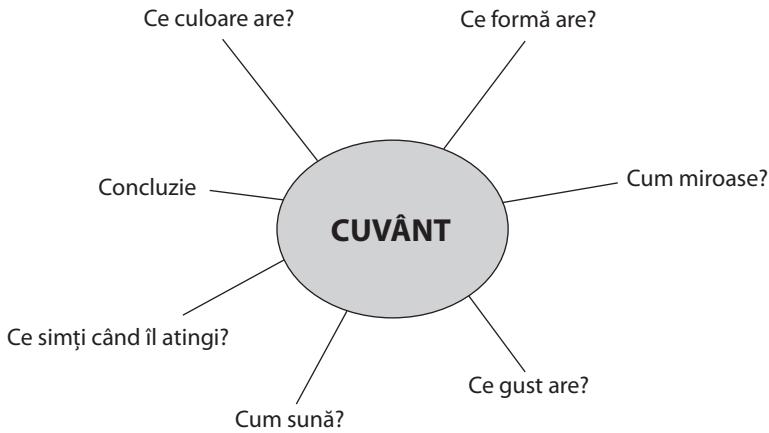
Albina.⁸

Une autre expérimentation pendant les classes de RLE est celle basée sur l'exploitation des sens. Les étudiants ont été priés d'écrire, sur une feuille, quatre mots (les premiers qui leur passaient par la tête), pendant une minute. De ces quatre mots, chacun en a choisi un, qu'il a écrit au centre d'une feuille blanche. Le mot choisi a représenté le thème de la poésie qui a été écrite tout en répondant, successivement, à une série de questions⁹. Après la réponse de chaque étudiant aux questions (chacun a eu droit à une minute pour chaque question), on a laissé cinq minutes aux étudiants pour corriger leur poésie.

7 Plusieurs/ Fois/ Restent/ Les mots/ Toute chose/ Ancienne/ Que j'y/ Ai/ Gardé. (*Poil de carotte*)

8 Du miel/ On en prend./ Il est le meilleur./ Il reste toujours doux comme lui./ C'est mon plat préféré./ Des douleurs/ Je n'en ai pas./ J'ai vu/ Chez une abeille/ Un bon/ Coeur./ Elle n'est pas méchante/ L'abeille. (*Miel d'abeille*)

9 Quelle est sa couleur?/ Que sent-on lorsqu'on le touche?/ Comment l'entend-on?/ Quel est son goût?/ Comment sent-il?/ Quelle est sa forme?/ Conclusion.



Vis

Are culoare de ocean.
 Are formă de cer.
 Miroase a zână.
 Are gust de curcubeu.
 Sună a melodii care ciripesc în natură.
 Simt pace de lună.¹⁰

Visele

Visele sunt în flori care
 Au formă de cer.
 Visele sunt îndrăgostite de curcubeu
 Și au culoare de ocean.
 Visele miros a zâne și
 Sună a melodii care ciripesc în natură.
 Simt pace de lună
 Când vântul doarme.¹¹

Dragostea

Dragostea noastră este o joacă
 Care sună a melodii de Vivaldi.
 Are formă de tei
 Când miroase a tine.

10 Il a la couleur de l'océan./ Il a la forme du ciel./ Il sent la fée./ Il a le goût de l'arc-en-ciel./ Cela ressemble à des chansons qui gazouillent dans la nature./ Je sens la paix de lune. (*Rêve* – première version)

11 Les rêves sont des fleurs qui/ Ont la forme du ciel./ Les rêves sont amoureux de l'arc-en-ciel/ Et ont la couleur de l'océan./ Les rêves sentent les fées et/ Cela ressemble à des chansons qui gazouillent dans la nature./ Je sens la paix de lune./ Quand le vent dort. (*Les rêves* – deuxième version)

Are culoare de vară
Cu gust de căpșune.
Când atingi dragostea
Simt noi.¹²

Mărul

Mărul are culoarea albastră, iar gustul sărat.
Forma lui e infinită.
Sună a vorbărie și miroase a vânt.
Când îl ating, simt bucurie.
Hai să mergem la mare.¹³

Lalele, lalele, lalele

Lalelele au culoarea la fel ca lacrima
Cu o formă diferită, o formă de cer
Lalelele miroase (miros) a dimineață proaspătă
și are (au) gust de zăpadă
călcată, un gust de iarbă tăvălită.
Lalelele este (sunt) ca o melodie de speranță liniștită
Și simt un verde și noaptea de lângă.¹⁴

Albastru

Are culoarea la fel ca cer (cerul).
Are forma abstractă.
Miroase a apă.
Are gust de mare.
Este o melodie de păsări.
Simt o mătase –
Este foarte proaspăt.¹⁵

3.3. La poésie dadaïste

Pendant le dernier cours de roumain, en tant qu'activité de groupe, j'ai proposé la restitution de l'expérience dada. Après avoir lu une partie du manifeste dada en roumain,

12 Notre amour est un jeu/ Qui ressemble à des chansons de Vivaldi/ Notre amour est un jeu/ Il a la forme du tilleul/ Quand il sent comme toi./ Il a la couleur de l'été/ Avec un goût de fraise./ Quand on touche l'amour/ Je sens nous. (*L'amour*)

13 La pomme a la couleur bleue et le goût du sel./ Sa forme est infinie./ Cela ressemble à la causerie et cela sent le vent./ Quand je la touche, je ressens de la joie./ Allons à la mer. (*La pomme*)

14 Les tulipes ont la couleur de la larme/ Avec une forme différente, une forme de ciel/ Les tulipes sentent le matin frais/ Et ont le goût du beige/ Sur lequel on a marché, un goût d'herbe sur laquelle on a marché dessus./ Les tulipes sont comme/ Une chanson d'espoir tranquille/ Et je sens le vert et la nuit à côté. (*Tulipes, tulipes, tulipes*)

15 Il a la couleur du ciel./ Il a une forme abstraite./ Il sent l'eau./ Il a le goût de la mer./ Ce sont des chants d'oiseaux./ Je sens la soie-c'est/ Frais. (*Bleu*)

nous avons décidé, en accord avec les étudiants, de reprendre seulement une partie des concepts proposés par les dadaïstes. Afin de stimuler la créativité des étudiants, les mots n'ont pas été pris dans un article de journal, mais ils ont été proposés par les étudiants eux-mêmes. De cette façon, chaque étudiant a écrit, sur des papiers distincts : sept noms, cinq adjectifs, trois verbes, trois pronoms ou adjectifs pronominaux, deux adverbes.

Les papiers ont été pliés, introduits dans une boîte, mélangés et, par la suite, extraits, un à un, par chaque étudiant. Chaque étudiant a dû mettre le mot à la forme adéquate (articuler les noms en fonction du contexte, accorder le nom et l'adjectif déterminé, accorder le sujet et le verbe et utiliser les prépositions). L'enseignant écrivait au tableau ce que les étudiants lui avaient dicté.

Afin de donner au texte une certaine logique et continuité, on a introduit, excepté les mots sur les papiers, deux autres verbes: *remercier* et *aboyer*.

Poésie dada

Sunt tânăr și rapid.
Apa din geantă vrea
O carte frumoasă a mea
Să o vadă bine și mai interesant.

Obositele lalele se plimbă
Prin țara unde sunt cireșe
Bolnave.

Marea citește despre vite.

În mijlocul meu, joacă prânzul mâine.
Repede, pixul vesel ca fructele ne mulțumește.

Câinele ușii gri
Vă latră vesel și scump:
Câte dintre ale tale și ale noastre?

Unde-i tema și muzica?

Poți să cânti leneș
Azurul morcovilor și
Zăpada orașului.¹⁶

16 Je suis jeune et rapide./ L'eau de mon sac veut / Un beau livre qui m'appartient/ Pour le voir bien et avec plus d'intérêt./ Les tulipes fatiguées se promènent/ Dans le pays où les cerises sont/ Malades./ La mer lit sur le bétail./ Dans mon intérieur joue le déjeuner demain./ Vite, le stylo gai comme les fruits nous remercie./ Le chien de la porte grise/ Aboie vers vous joyeux et cher:/ Combien des tiennes et des nôtres?/ Où est le thème et la musique?// Tu peux chanter avec beaucoup de paresse/ Le bleu des carottes et/ La neige de la ville.

4. LES CHANSONS

Les chansons pop-rock sont fréquemment utilisées pendant les classes de langues étrangères et ce, pour plusieurs raisons. Cependant, elles semblent rarement être examinées en tant que textes poétiques ou que modèles de composition.

Au début du cours, nous avons utilisé les chansons afin de travailler la compréhension orale, en faisant des exercices divers : remplir les espaces libres, travailler les problèmes de grammaire étudiés pendant les cours (les modes et les temps verbaux, le genre et le nombre des adjectifs, le pronom au nominatif, accusatif et datif, etc.), réviser le vocabulaire (des exercices avec des synonymes et des antonymes), apprendre de nouveaux mots, etc.

Parmi les chansons écoutées pendant les cours de RLE, nous rappellerons: *Mi-e sete de tine (J'ai soif de toi)* – Roșu și Negru (des exercices avec des synonymes, la répétition de la construction du pronom personnel au datif, le verbe prädicatif *être* et le sujet), *Nu mai e timp (Il n'y a plus de temps)* – Holograf et Angela Gheorghiu (le présent du verbe et la négation), *Cine iubeste și lasă (Qui aime et quitte)* – Maria Tănase (le génitif des noms), *Ca la 20 de ani (Comme à 20 ans)* – Voltaj (adjectifs; adverbess), *Dragostea din tei (L'amour du tilleul)* – Ozon (exercices lexicaux), *Hotel* – Dj Project (le verbe – présent, parfait composé, subjonctif, le pronom personnel), *Ploaie în luna lui marte (Pluie pendant le mois de mars)* - Paula Seling (le pronom), *O mie (Mille)* – Aliona Moon (le participe, les temps: le présent et le passé composé, le nombre, les antonymes).

Les vers des chansons pop-rock sont une source très importante d'information culturelle contemporaine et représentent des modèles authentiques de roumain. En partant de cette idée et en postulant que les étudiants attendent avec impatience l'écoute d'une nouvelle chanson roumaine, nous avons essayé, chaque semaine ou une semaine sur deux, pendant le dernier quart d'heure du cours, de choisir une chanson roumaine pour l'écoute, en fonction du thème des cours de la semaine en question et en fonction des problèmes de grammaire étudiés.

Les vers des chansons, ainsi que les idées qui en ressortent ont constitué, parfois, des points de départ afin de rédiger des textes. Nous prendrons comme exemple la chanson interprétée par Aliona Moon dans la finale de l'Eurovision 2013, *O mie (Mille)*. Dans la première strophe, on répète la structure « mille + nom + adjectif » ou « mille + nom + verbe ». En partant de la forme de la chanson, les étudiants ont exprimé leurs propres idées, en réalisant et, ultérieurement, en interprétant, une nouvelle variante de la première strophe :

Version originale de la chanson *O mie (Mille)*:

O mie de-apusuri pierdute în mare, pierdute în noi,

Pe gene o mie de raze de soare aduceau dimineți pentru doi

O mie de stele arzând căzătoare priviri ne-au furat,

În ceruri o mie de nopți seculare s-au tot spulberat. Noi am rezistat.¹⁷

17 Mille couchers de soleil perdus dans la mer, perdus en nous./ Sur nos sourcils mille rayons apportaient des matins pour les deux/ Mille étoiles filantes en feu ont volé nos regards./ Dans les cieus mille nuits éternelles se sont dissipées./ Nous avons résisté.

Version réalisée par les étudiants pendant le cours de RLE :

*O mie de flori adunate în câmp, adunate de noi
Pe dealuri o mie de nori foarte negri au adus ploii pentru doi
O mie de fluturi albaștri pe cer au zburat
O mie de oameni au tot dansat. Noi am cântat.*¹⁸

5. PROBLÈMES DANS LA RÉDACTION DES POÉSIES

En analysant les textes rédigés du point de vue de l'orthographe, nous observons que manquent, parfois, les signes diacritiques ; en général, *î* est remplacé par *i*, et du point de vue phonétique, on remarque la confusion *oa* > *ua*, dans des mots tels que: *nuapte*, *frumuasă* (nuit, belle).

Au niveau morphologique, on constate la préférence des étudiants pour l'emploi de l'article défini au lieu de l'indéfini : *Au o culoare portocalie*¹⁹ ; l'absence de l'article défini du deuxième terme de la comparaison : *Culoare la fel ca lacrimă/ la fel ca cer*²⁰ ; l'emploi des verbes au singulier au lieu du pluriel-le non-respect de l'accord entre sujet et verbe: *Lalelele miroase, are gust, este o melodie*²¹ ; l'expression de la possession par l'emploi de la préposition *de* : *culoare de ocean, formă de cer, gust de curcubeu, pace de lună, gust de zăpadă, gust de căpșune, melodie de păsări*²².

Au niveau syntaxique, nous retenons l'emploi de la préposition *în* (dans) au lieu de *din* (du) selon le modèle anglais : *vitaminele în țuică*²³ et au niveau sémantique, nous remarquons seulement un calque de l'anglais: *I feel us* > *Simt noi* (Je sens nous). Toujours un résultat de l'influence de l'anglais sur le roumain employé par les étudiants slovènes dans l'écriture des textes en roumain est le fait de placer le possessif avant le nom déterminé : *lor gust*²⁴.

6. CONCLUSIONS

Ce travail a essayé de démontrer comment les poésies et les activités liées à la poésie peuvent être incluses avec succès dans le processus d'apprentissage du roumain aux

18 *Mille fleurs cueillies dans le champ, cueillies par nous/Sur le collines mille nuages très noirs ont apporté des pluies pour deux/ Mille papillons bleus ont volé dans le ciel/ Mille gens ont continué de danser. Nous avons chanté.*

19 *Ils ont la couleur orange.*

20 *Couleur de larme/ de ciel.*

21 *Les tulipent sent, a goût, c'est une chanson.*

22 *couleur d'océan, forme de ciel, goût d'arc-en-ciel, paix de lune, goût de neige, goût de fraise, chanson d'oiseaux.*

23 *Les vitamines dans l'eau de vie.*

24 *Leur goût.*

niveaux A1 et A2. Nous avons mis en évidence le fait que l'attention accordée à la beauté des chansons et l'utilisation de ces chansons par les étudiants dans des contextes différents mènent à la création de certains textes pleins de significations poétiques, tout en respectant, en même temps, les normes grammaticales et syntaxiques étudiées.

La capacité de jouer avec le roumain pendant les activités d'écriture créative représente un indicateur du niveau de connaissance du roumain, ainsi que des compétences multiples des étudiants slovènes participant aux cours de roumain.

BIBLIOGRAPHIE

DEX. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București : Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009.

BRINDLEY, D.-J. (1980) « Breaking the Poetry Barrier: Towards Understanding and Enjoying Poetry ». *Paper presented at the Annual Meeting of the International Conference on the Teaching of English in Sydney, Australia*.

CCELD. *Collins Cobuild English Dictionary for Advanced Learners*. Glasgow: Harper Collins, 2001.

FINCH, Andrew (2009) Using poems to teach English. *English Language Teaching* 15/2, 29-45. Le 15 février 2014. <http://www.finchpark.com/arts/Poems.pdf>.

MOORE, J.-N. (2002) Practicing Poetry: Teaching To Learn and Learning To Teach. *English Journal* 91/3, 44-50.

NODEX. *Noul dicționar explicativ al limbii române*. București: Editura Litera Internațional, 2002.

ABSTRACT

Second Language Acquisition through Poetry Study – Romanian Language Case Study

Our research elaborates upon the possible effects of using poetry in the process of learning the Romanian language: cultural awareness, and developing a sense of language, as well as observation and comparison of poetic language.

For this purpose, we analyze how poetry and the poetic language were introduced in the Romanian language course. A total of 12 students participated in our research, all of whom speak at least four foreign languages, including two Romance languages.

The Romanian poetic language acquired during poem reading or song listening was reconsidered in follow-up creative writing activities, either individual (the picture poems, the symbolist poetry, the acrostic) or collective (the Dadaist poetry).

Keywords: Poetry, poetic language, second language acquisition, picture poems, acrostic, Dadaist poetry

POVZETEK

Usvajanje tujega jezika preko učenja poezije – študija primera na osnovi romunskega jezika

Cilj naše raziskave je ugotoviti, kakšen vpliv lahko ima uporaba poezije na učenje romunščine kot tujega jezika: kulturna ozaveščenost, razvoj smisla za jezik, opazovanje in primerjava pesniškega jezika s tujim jezikom oz. tujimi jeziki, ki jih študent pozna. S tem namenom smo analizirali, na kakšen način sta bila poezija in poetični jezik vključena v učenje romunskega jezika.

V raziskavi je sodelovalo 12 študentov, izmed katerih vsi govorijo najmanj štiri jezike, od tega dva romanska jezika. Študentje so poetični jezik usvojili z branjem in s poslušanjem romunskih pesmi in ga nato uporabili tako pri individualnem (kaligrami, simbolična poezija), kot tudi pri kolektivnem kreativnem pisanju (dadaistična poezija).

Ključne besede: pesniški jezik, romunščina kot tuji jezik, kaligrami, simbolična poezija, dadaistična poezija.

Manca Kladnik

Oš Jakoba Aljaža, Kranj
manca.kl@gmail.com

UDK 811.111'243:373.3

DOI: 10.4312/vestnik.6.177-193

Mateja Dagarin Fojkar

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani
Mateja.Dagarin@guest.arnes.si

POUČEVANJE ANGLEŠČINE NA ZGODNJI STOPNJI PO METODI HELEN DORON

1 UVOD

Živimo v času, ko se naša vsakodnevna komunikacija odvija v večkulturnem in večjezičnem svetu. Ohranjanje in spodbujanje večjezičnosti je tudi eno izmed temeljnih načel Evropske unije. Zaželeno formulo znanja jezikov se glasi 1 + 2, po kateri naj bi vsak Evropejec obvladal svoj materni jezik in dva tuja (Pižorn 2009). Tudi v Sloveniji stremimo k tej formuli. V letošnjem šolskem letu (tj. 2014/2015) se je pričelo postopno uvajanje prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. Poleg formalnega učenja angleščine v šoli pa v Sloveniji obstaja več jezikovnih centrov za poučevanje angleščine, med katerimi so tudi jezikovni centri *Helen Doron Early English*. V njih poteka poučevanje angleščine na (zelo) zgodnji stopnji po metodi *Helen Doron Early English* (v nadaljevanju HDEE).

Metoda HDEE je v Slovenijo prišla leta 2011, ko se je odprl njihov prvi jezikovni center v Ljubljani (www.helendoron.si). Glavna posebnost te metode (v primerjavi z ostalimi) je, kot pravi nosilka metode Helen Doron (www.helendoron.com), da so bili prvi, ki so začeli poučevati angleščino za otroke in dojenčke kot materni jezik na sistematičen način (ang. *systematic mother-tongue methodology*). Popularnost metode se kaže v njeni razširjenosti; več kot 750 jezikovnih centrov Helen Doron je v več kot 30 državah po vsem svetu, obe številki pa se iz leta v leto povečujeta (Doron 2010). V Sloveniji se je od leta 2011 odprlo že sedem jezikovnih centrov (www.helendoron.si).

Zanimivo je, da so vsi viri o tej metodi in o metodah na katerih sloni, večinoma dostopni le na spletu. Edina knjiga, iz katere sva lahko črpali informacije, je *The Music of Language* (2010), ki jo je napisala nosilka metode Helen Doron.

Kljub trditvam Doronove, da je metoda drugačna od ostalih metod za zgodnje poučevanje tujih/drugih jezikov (TJ/J2), pa izhaja iz povsem temeljnih načel za zgodnje poučevanje TJ/J2, ki se uspešno uporabljajo tudi v šolah in ostalih jezikovnih centrih. Metoda

tako potrjuje temeljna načela o zgodnjem poučevanju, ki so v strokovnih krogih že znana, empirična raziskava v drugem delu članka pa jih prikaže tudi s praktičnega vidika.

2 VPLIVI NA METODOLOGIJO

Helen Doron se je že v družinskem okolju naučila veliko, kar ji je kasneje pomagalo pri razvoju metodologije. Dedek je bil dober poslovnež, mati učiteljica angleščine, od očeta pa je prevzela predvsem empatijo do vsega živega (Doron 2010).

Odraščala je v Londonu, kjer je obiskovala Montessori vrtec, nato pa so jo starši vpisali v zasebno šolo z zelo progresivnim programom. Učenje je potekalo v majhnih skupinah, učno okolje je bilo prijazno in spodbudno, otroci pa so lahko napredovali po lastnem tempu. Na tej šoli se je Helen pri sedmih letih začela učiti francoščino in latinščino. Pri petih letih se je začela učiti tudi klavir. Pri enajstih letih se je morala zaradi slabšega finančnega stanja družine prepisati na Henrietta Barnett Grammar School. Tam ji način poučevanja ni ustrezal, tako je videla, kakšen vpliv na otroka ima lahko sistem poučevanja (prav tam).

Študij je nadaljevala na Reading University, kjer se je vpisala na program francoščine in angleške literature. Kasneje jo je navdušil tudi predmet jezikoslovje in na koncu je diplomirala iz jezikoslovja in francoščine. Del študija jezikoslovja je bil tudi predmet usvajanje jezika pri otrocih, ki je postal osnova za kasnejši razvoj metodologije za HDEE.

Doron v svoji knjigi opisuje tudi druge, manjše vplive na njeni življenjski poti, ki so pripomogli k razvoju metodologije. Eden od teh je vegetarijanstvo in transcendentalna meditacija. V tej metodi in načinu življenja je Helen našla svoj notranji mir. Tudi njeno šibko zdravje v mladostniških letih je posredno vplivalo na razvoj metode. Pravi, da se je pozdravila s pomočjo homeopatije. Tako v njenem zasebnem življenju, kot tudi v metodah HDEE lahko opazimo naklonjenost alternativam. V HDEE npr. opazimo naklonjenost živalim, saj v didaktičnih materialih ni angleških izrazov povezanih z mesom kot hrano. Prav tako pa, kot homeopatija in transcendentalna medicina, tudi HDEE gleda na celega človeka, torej uporablja holistični pristop (prav tam).

Celostni pristop je temeljni pristop zgodnjega poučevanja TJ/J2, ki upošteva celostni razvoj otroka in ki ga poudarjajo mnogi strokovnjaki (med drugim tudi Brewster, Ellis in Girard 2002, Brumen 2003, Čok 1999, Pevec Semec 2013 in drugi).

2.1 Vpliv metode Glenna Domana

Glenn Doman je fizioterapevt in kot pravi sam, pionir razvoja otroških možganov. Leta 1955 je ustanovil *The Institutes for the Achievement of Human Potential* (Inštitut za dosežke človeškega potenciala – v nadaljevanju IAHP). Inštitut je mednarodno znan po tem, da je eden prvih, ki so se posvečali razvoju otroških možganov. V njem so

razvili programe, ki pomagajo otrokom s poškodbami možganov. Od leta 1960 je inštitut IAHP začel ponujati programe, namenjene pospeševanju razvoja možganov pri zdravih otrocih. Doman vidi otrokov potencial v tem, da se možgani razvijajo z uporabo. Hitreje kot kadarkoli v življenju se razvijajo v prvih šestih letih. Poudarja tudi, da otroka lahko naučimo česarkoli, če mu to predstavimo na iskren, stvaren in radosten način. Mati in oče sta po njegovem mnenju najboljša učitelja, kar jih otrok lahko ima. Pravi, da bi se morali otroci branja učiti doma, ne v šoli. Učenje je namreč otrokova pravica, ki jim je dana z rojstvom. Zelo majhni otroci, celo dojenčki, so že pripravljene za branje, ker je branje naravno in zabavno (The Institutes for the Achievement of Human Potential).

Metoda Glenna Doman je tako inovativna kot tudi provokativna. Starost, ko naj bi dojenčka začeli učiti brati, je po njegovem namreč 10 mesecev. Glavna metoda za učenje branja je uporaba slikovnih kartic (ang. *flashcards*) (prav tam).

Na spletu lahko preberemo veliko kritik in tudi veliko navdušenja glede Domanove metode. Strokovni članki pogosto kritizirajo Domanove metode zaradi premalo strokovnega ozadja ter oglaševanja dobrih rezultatov brez dokazov (Committee on Children with Disabilities 1999). To velja tako za otroke z okvarami na možganih kot za otroke, ki jim želijo »pospešiti kognitivni razvoj«. Kritiki poudarijo tudi, da starši v teh programih življenje celotne družine posvetijo le programu ter s tem zanemarijo ostale člane družine. Polega tega pa imajo starši previsoka pričakovanja in so zato preveč razočarani ob otrokovem neuspehu (prav tam).

Nekatera izmed Domanovih načel se delno ujemajo s hipotezo o kritičnem obdobju učenje jezika (ang. *The Critical Period Hypothesis*), ki trdi, da se otroci do pubertete učijo jezik lažje in hitreje kot odrasli, ker se predel za učenje jezika v človeških možganih do pubertete še oblikuje, potem pa zakrknje. Dokazi, ki govorijo v prid hipotezi o kritičnem obdobju, so nastali na podlagi opazovanj ljudi z možganskimi poškodbami, ki jih je raziskoval nevrofiziolog Penfield (1959), in redkih primerov otrok, ki niso bili deležni običajne vzgoje in učenja jezika. Lenneberg (1967) je hipotezo razširil tudi na učenje TJ/J2. Svojo tezo je podprl s trditvijo, da se to obdobje ujema z lateralizacijo, to je s postopnim premikom jezika na eno stran možganov, navadno levo. Predvideval je, da je po tem obdobju učenje novega jezika veliko težje in tako poimenoval to dobo biološko kritično za učenje jezika. Kasnejše študije so pokazale, da se Lenneberg delno moti – lateralizacija se pojavi zelo zgodaj v življenju, mogoče celo ob rojstvu in še ne pomeni izgube kakršnihkoli sposobnosti (Krashen 1975 v Stern 1983: 362).

2.2 Vpliv metode Suzuki

Največji vpliv na razvoj in začetek metodologije HDEE je metoda dr. Shinichi Suzukija, imenovana metoda Suzuki (ang. *the Suzuki Method*). Ko je bila njena hčerka Ella stara štiri leta, jo je Helen želela vpisati na ure učenja glasbe. Našla je učenje violine po

metodi Suzuki. Ko je prisostvovala pri prvi uri in bila priča filozofiji ter metodologiji ustanovitelja metode, dr. Shinichija Suzukija, je bila popolnoma navdušena in takoj prebrala vse knjige o njem ter njegovi metodologiji (Doron 2010).

Še preden je Suzuki začel s svojim delom z otroki, ga je fasciniralo dejstvo, da vsi otroci že pri petih ali šestih letih tako dobro obvladajo materinščino (v tem primeru japonsščino), celo nekatere težke dialekte, kako dobro razlikujejo odtenke in obvladajo izgovarjavo nekaterih težkih besed. Tako je razvil »metodo materinščine« (ang. *Mother Tongue Method*) (Suzuki 1981). Metoda materinščine je torej najboljša, podzavestna metoda za učenje jezika. Suzuki pa je dalje raziskoval in ugotovil, da bi to metodo lahko uporabili tudi na drugih izobraževalnih področjih. Sklenil je, da bi se otroci na tak način lahko naučili tudi glasbe, če bi se poučevala z ljubeznijo in predanostjo. Njegov cilj je bil zajeti celotnega otroka, mu gojiti ljubezen do glasbe in razvoj dobrega karakterja in ne samo učenje glasbenega inštrumenta (<http://www.suzukimusic.org.au/suzuki.htm#history>).

Z idejo, da sta učenje TJ/J2 in usvajanje MJ podobna procesa se je ukvarjalo že veliko jezikoslovcev, med drugimi tudi Stern (1983 v Skela in Dagarin Fojkar 2009) s svojo hipotezo identičnosti (ang. *identity hypothesis*), ki temelji na predpostavki, da sta usvajanje MJ in TJ/J2 istovetna procesa, ki ju usmerjajo iste zakonitosti in mehanizmi. Podobno sta Krashen in Terrell (1983) razvila hipotezo o razliki med učenjem in usvajanjem jezika (ang. *learning – acquisition hypothesis*), s katero sta trdila, da se usvajanje jezika odvija na podzavestni ravni in je podobno otrokovemu usvajanju MJ, iz česar sta povzela, da če želimo tuji jezik tekoče govoriti, samo zavestno učenje ni dovolj, ampak ga moramo tudi usvojiti. Iz teh hipotez se je razvilo kar precej *naravnih metod* učenja jezikov, katerih glavna predpostavka je bila, da bi moralo učenje TJ potekati na podoben način kot usvajanje materinščine. Kljub nekaterim podobnostim med tema dvema procesoma pa so učni pogoji še vedno zelo različni, npr. učno okolje, motivacija ter izpostavljenost jeziku.

3 KRITIKA TRADICIONALNEGA UČENJA TUJEGA JEZIKA

Doron (2010) zelo kritizira javni šolski sistem in pravi, da kljub temu, da se mnoge države zavedajo pomembnosti angleščine, se že v šolskem kurikulumu pojavi osnovna napaka. Od učencev se pričakuje, da sočasno obvladajo vse vidike jezika (branje, pisanje, govor, razumevanje, slovnico in glasoslovje). Otrok, ki je star 10 let, mora v šoli naenkrat sprejemati vse te informacije, vključno z abstraktnimi slovničnimi pravili, ki jih težko razume.

Učenci nimajo dovolj časa za individualni govor v tujem jeziku. V številčnih razredih večinoma lahko delajo le v skupinah in nimajo dovolj časa za individualni govor. Izpostavi še problem, da običajno »boljši« učenci večkrat pridejo do besede, bolj plahi pa ostanejo tiho in tako nimajo možnosti se preizkusiti v konverzaciji.

Prav tako po njenem mnenju učenci ne dobijo dovolj neposredne povratne informacije. Doron (prav tam) zopet izpostavi problem števila učencev na enega učitelja, ki naj ne bi mogel dati dovolj povratnih informacij. Opozori nas, naj to primerjamo z vsemi odzivi, ki jih dojenček dobi od staršev pri učenju maternega jezika. Zapiše celo, da se v tako velikih razredih učenec lahko več let uči jezika, ne da bi kdajkoli dosegel minimalni nivo aktivnega znanja.

Razlog za naslednji neuspeh je slaba izgovorjava učiteljev. Problem, kot pravi Doron (prav tam), je v pomanjkanju učiteljev, ki so domači govorci.

Tradicionalni model poučevanja se osredotoča na popravljanje napak. Doron pravi, da je v zahodnih državah povratna informacija največkrat popravljanje napak, naj bo to pri konverzaciji, domači nalogi ali testih (prav tam). Helen Doron utemeljuje, da je svojo metodologijo razvila kot odziv na zgoraj zapisane kritike tradicionalnega sistema (prav tam).

Doronova je v svoji kritiki zajela slabosti britanskega javnega šolstva in jih posplošila na ves svet. Šolski sistemi po svetu so si zelo različni, prav tako so se pristopi k zgodnjemu poučevanju tujih jezikov v zadnjih letih korenito spremenili. Na začetku procesa učenja je le-to osredotočeno na razvijanje poslušanja in govora v TJ, šele kasneje se poučuje tudi branje in pisanje. Z dejavnostmi, prilagojenimi mlajšim učencem, imajo sedaj učenci več možnosti za rabo jezika v razredu, tudi učitelji TJ, ki niso domači govorci, imajo dobro izgovorjavo, saj so večinoma vsakodnevno izpostavljeni angleščini, prav tako se učenje že nekaj časa ne osredotoča več na popravljanje napak.

4 METODOLOGIJA HDEE

»Če se lahko glasba poučuje na način maternega jezika, zakaj potem nimamo tudi poučevanja tujega jezika na način učenja maternega jezika?« (Doron 2010: 27). Iz tega je izpeljala: »Če Suzuki uči »jezik glasbe« (ang. *the language of music*), zakaj nimamo učenja »glasbe jezika« (ang. *the music of language*),« (prav tam). Ta ideja se ji je zdela še posebej vznemirljiva, posebno tudi z vidika, da je to tudi snov predmeta, ki ji je bil med študijem zelo blizu, tj. jezikovni razvoj otroka.

Začetna točka je bila torej Suzukijeva metoda, vrnila pa se je tudi k metodi Glenna Domana (glej poglavje 2.1.). Helen Doron poudarja, da so mnoge raziskave pokazale, da človekova intelektualna zmožnost ni odvisna le od genetike, ampak tudi od zelo zgodnje stimulacije možganov, ki vodi v razvoj novih nevrlnih poti. Ko se te poti razširjajo, nastane prostor za shranjevanje novih informacij. Poudarja, da človeški možgani v starosti do enega leta rastejo najbolj intenzivno. To so osnove za kasnejše miselne zmožnosti, ki bodo določale mnogo stvari, npr. uspeh v šoli, kako bodo kot odrasli sprejemali svojo službo ipd. Kot trden dokaz za nujnost zgodnjega jezikovnega razvoja poda primer volčjih otrok (prav tam), ki je služil tudi kot osnova Penfieldove hipoteze o kritičnem obdobju učenja jezika (glej tudi 2.1.).

Helen Doron svojo metodologijo povezuje oz. pojasnjuje predvsem z zgodnjim stimuliranjem in s tem razvijanjem možganov s pomočjo zgodnjega usvajanja jezika, kar bo otrokom omogočilo boljši razvoj možganov in boljše možnosti za življenje. V najpomembnejšem, zgodnjem obdobju malček že pasivno sprejema zvoke okolja. In že takrat možgani aktivno analizirajo jezik in ga pripravljajo na prihodnji razvoj. Ustvarijo se povezave med glasom in pomenom, konkretnim samostalnikom ali konceptom. V naravnem okolju imerzije, tj. popolne jezikovne kopeli, od otroka ne pričakujejo učenja slovnic, jezikovnih struktur, učenja branja in pisanja kot v formalnem šolanju. Helen Doron pravi, da je popolna imerzija edini način, da se otroci tako dobro naučijo angleščine, kot bi bila njihov materni jezik. To pa tudi sicer na področju poučevanja tujih jezikov ni novost. Izrazi in sintagme imerzija, jezikovna kopel, tudi jezikovna potopitev (*immerse*, *Immersion*, *Sprachbad*) poimenujejo eno izmed uspešnih, strokovno najbolj podkovanih in empirično raziskovanih metod učenja tujega jezika. V slovenskem jezikovnem prostoru se je vzporedno z imerzijo pojavil tudi izraz jezikovna kopel. Tudi Brumnova (2000) izpostavi to metodo, kot učinkovito metodo »naravnega« zgodnjega pridobivanja tujih jezikov. Jezikovna kopel se nanaša na obliko dvojezičnega poučevanja oziroma učenja tujih jezikov in je lahko popolna ali delna (Jazbec, 2008).

Pomemben podatek je, da otroci zvočne podatke vpijajo, kot goba vpija vodo. Vendar Doron (prav tam) poudari, da je učenje jezika veliko bolj kompleksno od samega sprejemanja zvočnih podatkov. Nadaljuje s tem, da so najmlajši otroci ali dojenčki navadno izpostavljeni pretirani artikulaciji, intonaciji in obrazni mimiki. Odrasli pri pogovorih z otroki velikokrat padejo v otroški govor (ang. *baby talk*), ki je poln čustev, upočasnen in s pretirano obrazno mimiko. To otroke stimulira in pritegne njihovo pozornost. Zato je zatem odrasli nagrajen z veseljem otroka in velikim nasmehom. Vsa ta stimulacija igra veliko vlogo pri tem, da otrok že zgodaj začne ustvarjati povezave. Otroci, ki so prikrajšani za vizualne stimulacije, pravi Doron (prav tam), lahko kasneje doživijo razvojne motnje.

V svoji knjigi Doron (2010: 47) opisuje, da se dojenčki šest ravni maternega jezika (tj. prozodija, glasoslovje, fonologija, morfologija, sintaksa, semantika) naučijo sočasno v starosti do enega leta. Doron (prav tam) piše, da je bilo v zadnjem času več raziskav o tehnikah, ki jih dojenčki uporabljajo za analizo maternega jezika (ali več maternih jezikov, če so dojenčki večjezični). Ta koncept tvori eno od osnov metodologije HDEE. Metodologija sloni na štirih temeljnih principih (prav tam: 49):

- **Domače poslušanje posnetkov v angleščini:** posnemanje usvajanja maternega jezika z ustvarjanjem imerzije. Ker se posnetki vrtijo le kot zvočna kulisa, je otrokova pozornost na posnetek nezavedna. In ker je otrok v stiku z jezikom nezavedno, se ta vgradi v dolgotrajen spomin in ustvarja mrežo usvajanja jezika.
- **Pozitivna spodbuda (ang. *positive reinforcement*):** spodbujati in podpirati ves otrokov trud. Otroci se maternega jezika naučijo tudi zato, ker so starši navdušeni vsakič, ko nekaj povedo.

- **Učenje je zabava:** ustvariti prijazno in spodbudno okolje. Učenje s pomočjo pesmi in iger je ključna sestavina.
- **Graditi na uspehu:** ustvariti dovolj postopnih izzivov, da otroci ostanejo motivirani in gradijo na uspehu. Prav otrokov uspeh ustvarja motivacijo za učenje. Otrok pa ve, da je uspešen, kadar prejme pozitivno spodbudo.

Principi metodologije HDEE se ujemajo s principi zgodnjega poučevanja TJ/J2, o katerih obširneje pišejo Brewster idr. 2002, Brumen 2003, Cameron 2001, Murphy 2014, Pinter 2006 in drugi.

Vključenost staršev je pomemben element metodologije HDEE. Doron (2010) v svoji knjigi opisuje, da so nekateri starši že avtomatično vključeni v otrokovo izobraževanje. Pregledujejo jim naloge in jim pomagajo, kadar potrebujejo pomoč. Nekateri starši pa imajo pristop »roke stran« (ang. *hands off*) in izobraževanje otrok prepuščajo institucijam. Tem je treba dopovedati, da je domače poslušanje posnetkov zelo pomemben del programa HDEE in da otrok brez tega ne bo tako užival med urami ter napredoval, kot bi moral. In pri domačem poslušanju so starši tisti, ki nosijo odgovornost za njegovo izvajanje. Poleg tega so v programu tudi določeni materiali, ki staršem omogočajo sodelovati pri otrokovem učenju. Ti pa, nasprotno kot pasivno poslušanje posnetkov, staršem omogočajo aktivno sodelovanje. Vendar lahko starši, kot je Doron (prav tam) že večkrat omenila, s prepogostim popravljanjem ali kritiziranjem otroka naredijo več škode kot koristi. Zato morajo biti starši pravilno poučeni in usposobljeni, da lahko ponovijo spodbudno okolje, kakršno je v HDEE.

5 USPOSABLJANJE UČITELJEV

Učitelj v HDEE lahko postane vsakdo, ki ima rad otroke in dobro znanje angleškega jezika. To je pravzaprav osnova, da se kandidat lahko prijavi na usposabljanje (Doron 2010). Tako so kandidati, ki prihajajo na tečaj, pogosto posamezniki, ki imajo izkušnje z otroki, kot npr. varuške ali starši. Druga vrsta kandidatov pa prihaja z izkušnjami v javnem šolstvu oz., kot se Helen malo cinično izrazi, *'proper' education*. Za te kandidate pa metodologija HDEE, pravi Doron (prav tam), predstavlja drugačne, včasih celo zastrašujoče izzive. Učitelj se mora namreč po njenem mnenju osvoboditi ideje klasičnega razreda, zato usposabljanje za učitelje vsebuje aktivne delavnice, kjer kandidati igrajo igrice, izvajajo skeče, igrajo igro vlog, se plazijo po tleh ... Vse to, da izgubijo zadržke in se znebijo mišljenja avtoritativnega učitelja. (Doron 2010).

Usposabljanje učiteljev lahko traja 5, 6, ali 7 dni, odvisno od tega, kje se izvaja. Usposabljanje za učitelje poteka v dveh fazah. Prva dva dneva sta uvodna in služita ocenjevanju primernosti kandidatov. Kandidati si lahko približje ogledajo materiale in

metodologijo, medtem ko vodje usposabljanja lahko ocenijo primernost kandidatov. Kandidati za učitelja, ki so ocenjeni kot primerni za HDEE, lahko začnejo z drugim delom usposabljanja, kjer se naučijo metodologije ter spoznajo učne komplete in vodnike za učitelje ter vadijo, kako voditi učne ure. Kandidati, ki zadostijo HDEE-standardom pri praktičnih prikazih učnih ur, pisnih zadolžitvah in splošnem odnosu, dobijo potrdilo o uspešno opravljeni licenci za učitelja HDEE. Vsi kandidati prejmejo komplete za poučevanje, ki vsebujejo učbenike in zvočne zapise, vodnike za učitelje, slikovne kartice in druge učne pripomočke, poleg tega pa še promocijska orodja, kot so datoteke za oglaševanje in medijski paket ter praktične informacije o tem, kako voditi lasten posel (www.helendoron.si).

Usposabljanja za učitelje, ki jih izvajajo v HDEE so zelo podobna usposabljanjem, ki se izvajajo na fakultetah za zgodnje poučevanje tujih jezikov. Tudi tu je pomembna teoretična osnova o razvojnih značilnostih otrok, o didaktiki zgodnjega poučevanja TJ ter o delu z razredom na splošno. Tudi na fakultetah se morajo študenti postaviti v vlogo učencev in praktično preizkušajo dejavnosti, ki jih kasneje izvajajo v razredu. V primerjavi z usposabljanjem za HDEE učitelja, pa imajo učitelji na fakulteti večletno izobraževanje, saj se je didaktike zgodnjega poučevanja težko naučiti v nekaj dneh.

6 REZULTATI HDEE

Doron (2010) v svoji knjigi in tudi na mnogih videoposnetkih opisuje 25-letni uspeh HDEE. Pravi, da je vsaka metodologija, ki odstopa od običajne prakse, le zanimiva teorija, dokler se ne vključi v prakso. In tudi s praktičnim izvajanjem traja več let, preden so učinki lahko ovrednoteni. Avtorica metode trdi, da bi bilo zanimivo slediti napredku učencem, vendar do sedaj še niso izvedli takšne raziskave. Kljub temu pravi, da so tu tudi drugi pokazatelji, ki kažejo na uspešnost metode (prav tam: 59):

- otroci se vračajo iz leta v leto,
- starši vpisujejo tudi druge otroke, ko se njihove družine povečajo, in
- HDEE je največji mednarodni center za poučevanje angleščine na svetu.

7 RAZISKAVA

Na spletu nisva našli nobene neodvisne empirične raziskave o metodi HDEE, zato sva opravili manjšo empirično raziskavo v ljubljanskem učnem centru *Helen Doron Early English*. Ker sva želeli sistematično analizirati in predstaviti posamezen primer – poučevanje angleščine po metodi Helen Doron v jezikovnem centru *Helen Doron Early English* v Ljubljani, sva kot raziskovalno metodo izbrali kvalitativno raziskavo, študijo primera.

Cilj raziskave je podrobno raziskati metodo za poučevanje angleščine v zgodnjem obdobju, *Helen Doron Early English* in preveriti, kako delujejo njeni principi v praksi na osnovi ene institucije. To pomeni, da je treba raziskati, kako poteka poučevanje, kakšni so didaktični pristopi, pripomočki, metode, tehnike, kako sodelujejo otroci, kakšna je razredna klima, aktivnost učencev, kako so zadovoljni starši ... Glavni cilj pa je ugotoviti, ali in zakaj je metoda uspešna in če se praksa ujema s teoretičnimi načeli.

Nekaj glavnih raziskovalnih vprašanj sva si zastavljali že pred raziskovanjem. Med raziskovanjem pa so se postavljala tudi nova raziskovalna vprašanja. Ta vprašanja so bila tudi vodilo pri izbiri tehnik raziskovanja. V članku bova tudi analizo predstavili glede na glavna raziskovalna vprašanja.

Uporabili sva štiri tehnike raziskovanja: strukturirano opazovanje z udeležbo (3 opazovanja), intervjuje s starši (4 intervjuje), intervju z učiteljico, intervju z zastopnico HDEE za Slovenijo in direktorico ljubljanskega centra, Nino Žerjal.

8 INTERPRETACIJE IN SKUPNA ANALIZA KATEGORIJ GLEDE NA POMEMBNEJŠA RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

V članku bova predstavili analizo po kategorijah glede na glavna raziskovalna vprašanja. V posamezni kategoriji sva združili in analizirali podatke, ki sva jih dobili s različnimi raziskovalnimi tehnikami – z analizo literature, z opazovanjem ur izvajanja in z intervjuji s starši, učiteljico ter direktorico centrov.

8.1 Učenje je zabava

Eno izmed temeljnih načel HDEE metodologije je, da je učenje zabavno. K temu sicer stremijo tudi druge metode zgodnjega poučevanja jezikov, saj se otrokom prav z igro in na zabaven način najlažje približa tuj jezik. To sva videli tudi med opazovanjem vseh opazovanih ur v HDEE. Učenci so se med aktivnostmi vidno zabavali in tudi aktivno sodelovali. Tudi ko sva o tem povprašali starše, so odgovorili, da se otroci med urami zabavajo in da radi hodijo na tečaj. Tudi vse učiteljice so rekle, da se zelo trudijo, da bi se otroci zabavali in sodelovali ter da se po njihovem mnenju to dogaja vsako uro.

8.2 Popolna imerzija

Helen Doron (2010) pravi, da je popolna imerzija edini način, da se otroci tako dobro naučijo angleščine, kot bi bila njihov materni jezik. Tudi direktorica pravi, da se samo tako lahko dobro naučijo angleščine – na način maternega jezika –, torej da tisto uro vse poteka v angleščini. Tudi intervjuvana učiteljica je podobnega mnenja. Pravi, da je pri najmlajših

to sploh dobro, saj so navodila tako preprosta, da jih zelo lahko razloži samo v angleščini. Malo več je težav pri starejših, kjer je treba razložiti kakšne zakonitosti jezika. Za to se porabi več časa in otroci včasih ne razumejo čisto vsega. Med opazovanimi urami so otroci razumeli večino navodil kljub temu, da so bila samo v angleščini (tudi s pomočjo kretenj, mimike). Mnenja staršev so glede tega različna. Staršu 1 in 2 se to zdi prednost (eden od njihju pravi, da zato, ker popolnoma zaupa metodi). Starš 3 je glede tega neopredeljen, starš 4 pa ni zadovoljen s popolno imerzijo. Čim večjo rabo TJ pri zgodnjem poučevanju poudarjajo tudi drugi strokovnjaki (npr. Brewster idr. 2002), ki se strinjajo s tem, da se z rabo mimike, slikovnih gradiv in ostalih načinov podajanja snovi da omejiti rabo MJ v razredu.

8.3 Učni cilji

Vsi intervjuvanci (starši, učiteljica in direktorica centrov) so povedali, da so staršem cilji na začetku leta predstavljeni ter da se ob koncu vsake enote naredi povzetek, kako otrok napreduje glede na cilje. Pri starejših otrocih se ob koncu vsake enote izvajajo posebna preverjanja. Helen Doron pa v svoji knjigi (2010) odločno nasprotuje preverjanju otrok, zato naju je ta podatek kar malo presenetil. Ko sva o tem vprašali direktorico, nama je pojasnila, da imajo v HDEE čisto posebno preverjanje, ki ni podobno klasičnemu. Glede cilja 660 besed za tečaj FWF (Fun With Flupe za starost 2 – 6 let), ki je zapisan na internetni strani, sva dobili zelo različne odgovore. Starši so odgovorili, da za ta cilj niti ne vedo, le eden od njih je rekel, da se nekaj spomni z internetne strani. Ko sva jim povedali, da je ta cilj zapisan na spletni strani, so se strinjali, da je ta cilj za tako majhne otroke pretiran. Pravijo, da morda na tečaju zares slišijo oz. obravnavajo toliko besed, vendar njihov otrok jih toliko gotovo ne pozna. Tudi učiteljica nama je odgovorila, da za ta cilj niti ni vedela. Pojasnila nama je, da besedišče pri tečaju FWF obsega 660 besed, vendar pravi, da je cilj poznati vse te besede za to starost otrok nekoliko pretiran. Pravi, da je verjetno zapisan bolj v promocijske namene. Tak občutek sva dobili tudi sami, zato naju je s svojim odgovorom zelo presenetila direktorica. Takoj ob vprašanju je vedela, kje je ta cilj zapisan, in pravi, da za njim trdno stoji. Z nama se je strinjala, da je številka za to starost visoka, vendar pravi, da je realna. Pojasni, da ne znajo vsi otroci, ki obiskujejo ta tečaj, izgovoriti 660 besed, jih pa gotovo poznajo. Nekateri pa jih znajo tudi izgovoriti. Pravi, da k temu pripomorejo tudi avdioposnetki, ki jih morajo otroci vsak dan poslušati doma. Helen Doron zase pravi, da je velika zagovornica znanstvenosti. Tu lahko izpostavimo, da kljub vsem tem njenim trditvam in oglaševanju ni bilo empirične raziskave, ki bi potrdila ta cilj.

8.4 Metoda HDEE – v čem se razlikuje od drugih

Helen Doron tako v svoji knjigi kot tudi na predstavitvenih posnetkih na spletu kar precej kritizira »tradicionalno učenje tujega jezika«. Tudi učitelje javnega šolstva je opisala kot stroge učitelje, ki otroke preveč popravljajo in delajo z njimi samo frontalno ter se ne

znajo spustiti na njihov nivo (glej 3. in 5. poglavje). Vendar Doron v svoji knjigi opisuje tradicionalni model učenja in poučevanja v javnih šolah, kakršen je bil pred reformami, ki so jih prinesla novejša spoznanja o naravi učenja. Ta se navezujejo na konstruktivistično, izkustveno in inovativno učenje, ki približajo učni proces življenju in pripravljajo učenca na reševanje teoretičnih ter praktičnih vprašanj (Marentič Požarnik, 1998).

Doron (2010) pravi, da je učitelje iz sistema težko »preobraziti« za to metodo. Pravi, da je metodologijo razvila kot odziv na vse te napake. Metodologija HDEE temelji na štirih temeljnih dejavnikih: domače poslušanje posnetkov, pozitivna spodbuda, učenje je zabava, graditi na uspehu. Sicer pa Helen Doron (prav tam) pravi, da se njihova metoda od drugih razlikuje predvsem v svoji edinstvenosti in zelo zgodnjem začetku. Ob opazovanju ur sva opazili vse štiri dejavnike, na katerih naj bi metoda temeljila. Kar se tiče samih tehnik učenja, so uporabljene splošne metode in tehnike za poučevanje angleščine na zgodnji stopnji, ki se uporabljajo tudi v šolah, na drugih tečajih: slikovne kartice, gibalne igre, ples, igra, poučne pesmice ... Pri izvajanju vseh dejavnosti v HDEE je zelo pomembno dejstvo, da so skupine zelo majhne, ureditev prostora pa je primerna izvajanju dejavnosti. Tako se učitelj lahko posveti vsakemu otroku brez posebnega truda in ni izgubljanja časa z ureditvijo prostora za posamezno dejavnost.

Če potegneva vzporednice s šolo, lahko poveva, da Doron v svojih kritikah opisuje zares tradicionalen, zastarel način poučevanja. Tudi intervjuvana učiteljica je rekla, da je med študijem na opazovanju pouka angleščine v nižjih razredih opazila veliko podobnosti s HDEE, vendar pravi, da je v šoli veliko odvisno od učiteljice. Pri HDEE so programi sestavljeni tako, da so preprosti za izvajanje in nihče ne more delati po svoje, torej so cilji zagotovo izpolnjeni. Direktorica je na to vprašanje odgovorila podobno kot Helen Doron. Pravi, da kar je drastično drugačno od drugih načinov poučevanja, je celotna HDEE-metoda ter da tečaj že od začetka vključuje vse prvine jezika in jih nato samo nadgrajuje. Poleg tega so tu pomembni še poslušanje domačih posnetkov in skrbno pripravljene učni načrti ter materiali, ki so enostavni za izvajanje. Izpostavi tudi delo na tleh in dejstvo, da se v metodi dolgo ne piše, da otrok najprej usvoji druge prvine, kot sta poslušanje in govor, kar je, kot sva že omenili, temeljno načelo tudi v drugih metodah zgodnjega poučevanja TJ.

8.5 Leksikalno znanje

Helen Doron (2010) v svoji knjigi daje velik poudarek leksikalnemu znanju in pravi, da je tudi na svojih otrocih videla, kako jezikovni razvoj vpliva na razvoj kognitivnega mišljenja, zato je tudi v metodi HDEE veliko leksikalnega znanja. Pri opazovanju ga sicer ni bilo, vendar sta nama tako učiteljica kot tudi direktorica potrdili, da ga uporabljajo. Učiteljica iz izkušenj pove, da predvsem najmlajši otroci sploh nimajo problemov s tem, da se namesto besede roža ob sliki neke rože to rožo okliče za orhidejo. Pravi, da so starejši otroci na začetku malo zmedeni, vendar se navadijo. Še bolj prepričljivi pa so

bili odgovori direktorice, ki je poleg teoretične razlage dodala še, da rezultate razvijanja leksikalnega znanja videva dnevno in da zares deluje. Leksikalno znanje je Helen Doron, kot tudi mnogo drugih načel svoje metode, povzela po Glennu Domanu.

8.6 Starši in domače delo

O domačem delu sva med raziskavo dobili kar nekaj različnih vidikov. Doron (2010) v svoji knjigi piše, da sta dve vrsti domačega dela in da je vključenost staršev pomemben del metode. Eno je obvezno vsakodnevno poslušanje posnetkov, drugo pa je material, ki omogoči tudi aktivno sodelovanje staršev pri učenju angleščine. Tudi ostali pristopi za poučevanje tujega jezika poudarjajo, da je pomemben čim večji vnos jezika (npr. komunikacijski pristop). Helen Doron to realizira (tudi) s poslušanjem posnetkov. V knjigi Doron piše tudi o dveh vrstah staršev, in sicer starši, ki želijo aktivno sodelovati pri otrokovem izobraževanju, in starših, tipa »hands off« (roke stran), ki izobraževanje prepustijo institucijam. Pomembno je prepričati starše, ki so bolj na način »hands off«, da otrokom zares vsakodnevno predvajajo posnetke. Med raziskavo sva v vseh intervjujih glede domačega delo slišali le o obveznem delu – poslušanju posnetkov. Tako direktorica kot tudi učiteljica sta povedali, da je to poslušanje posnetkov zares ključno in da so vse starše pred tečajem o tem podučili. Obe sta govorili tudi o nekaj primerih, ko starši otrokom niso vsakodnevno predvajali posnetkov in je bil otrok v velikem zaostanku. V teh primerih so se s temi starši pogovorili. O takšnih primerih in takšnem ukrepanju je govorila tudi Helen Doron (prav tam). Tudi sami sva med intervjuji staršev opazili, da se starši ne zavedajo, kako pomemben del metode je to. Starši druge vrste domačega dela niso poznali, trije od njih so menili, da je domače delo samo poslušanje posnetkov, starš 4 pa je dejal, da po občutku z otrokom poslušata obvezne posnetke in da po občutku kdaj pogledata tudi ostali material. Prav tako so vsi starši dejali, da pred začetkom obiskovanja tečaja z otroki niso delali nič za učenje angleščine, le en starš je dejal, da včasih pogledajo kakšno angleško risanko s tem namenom. Torej lahko zaključiva, da so intervjuvani starši bolj na način »hands off« (roke stran), kot je napisala Helen Doron v svoji knjigi. Prav tako pa tudi v intervjujih z učiteljico in direktorico nisva zasledili, da bi jim predlagali še kakšno drugo domače delo. V vseh intervjujih so vprašani povedali, da zaupajo metodi in se jim zdi to dovolj.

8.7 Najprimernejši začetek učenja tujega jezika

Odgovori so bili kar pričakovani. Vsi so večinoma odgovarjali v smislu »čim prej, tem bolje«. Starši so to povezali tudi s svojimi slabimi izkušnjami, saj so sami učenje tujega jezika povezovali s težavnostjo, zato želijo, da se njihovi otroci jezik naučijo preko igre. Najprimernejša starost se jim zdi 2–3 leta. Tudi učiteljici se zdi najprimernejša starost za začetek 3 leta. Poudarila je, da je zelo zgodaj dobro za otroka predvsem zato, da se ob učenju zabava ter da še ni obremenjen z učenjem. Direktorica je rekla, da je najprimernejša

starost za začetek 3 mesece. Kot prednost zgodnjega učenja je izpostavila to, da se otroci ne ustrašijo tuje govorečega človeka. Zanimivo je, da Doronova pomena zgodnjega učenja ni podkrepila s katero od uveljavljenih znanstvenih metod in raziskav. Lightbown in Spada (2013: 204) sta v svojih raziskavah namreč ugotovili, da je načelo »čim prej, tem bolje« odvisno od več dejavnikov. Če je cilj čim bolj približati se znanju domačega govorca, potem je priporočljivo začeti čim prej z učenjem jezika, da je otrok dalj časa izpostavljen jeziku, a izpostavljenost jeziku 1-2 uri na teden ne bo učinkovita. Tako naj bi bil učenec čim večkrat v stiku s tujim jezikom, prav tako pa je pomembna kontinuiteta učenja. Če pa je cilj osnovna komunikacijska sposobnost, potem so starejši začetniki na zgodnji stopnji učinkovitejši kot mlajši otroci, saj jih odlikujejo boljše miselne sposobnosti.

8.8 Uspeh otrok, zadovoljstvo z metodo

Vsi intervjuvani starši so skozi intervjuje kazali zadovoljstvo z metodo in popolno zaupanje v metodo. Staršu 1 in staršu 2 se zdi za to starost dovolj že uživanje v aktivnostih v angleščini, staršu 3 se zdi, da se otroci ob tem ogromno naučijo, starš 4 pa je izpostavil, da bo konkretno znanje pokazal čas. Sami sva med opazovanjem videli velik interes otrok za sodelovanje v vseh aktivnostih in tudi kar nekaj uporabe znanja angleščine med temi aktivnostmi. Videlo se je, da aktivnosti že dobro poznajo, vendar so vmes pokazali tudi konkretno znanje (npr. poznavanje besedišča). Tudi učiteljica je zadovoljna z uspehom otrok in tudi ona poudari, da je velik uspeh in zadovoljstvo videti otroke, kako uživajo ob angleških aktivnostih, starejši pa pokažejo tudi kar veliko znanja. Tako direktorica, kot tudi Helen Doron, poudarjata neverjeten uspeh otrok v tej metodi. Pri tem lahko izpostavi tudi zaupanje v cilj 660 besed na tečaju FWF, ki se marsikomu, tudi staršem in učiteljici, zdi malo previsok za to starostno obdobje. Vendar direktorica trdno stoji tudi za tem ciljem. Ko sva jo povprašali o empiričnem dokazu, pove, da se tega ne da preveriti ter da to tudi ni del metodologije HDEE. Pravi, da so rezultati vidni in da se starši zato vračajo, kar je dovolj dober dokaz.

Mlajši učenci se na splošno radi učijo TJ, kar je pokazala tudi raziskava Juriševičeve (2009), saj je kar 79 % slovenskim učencem prvega triletja osnovne šole pouk tujega jezika zelo všeč, 19 % pa je srednje všeč (N = 591) in kar 84 % učencev se ga rado uči, 14 % pa srednje rado, kar kaže na to, da je učenje tujega jezika mlajšim otrokom všeč tudi v osnovni šoli.

9 ZAKLJUČEK

Cilj raziskave je bil podrobneje raziskati metodo HDEE, in sicer najprej metodološko osnovo, nato pa tudi, kako se teorija odraža v praksi ter zakaj je metoda tako uspešna po vsem svetu. Zanimalo naju je tudi, v čem se metoda tako zelo razlikuje od drugih

načinov poučevanja, kar rada poudari nosilka metode. Že med prebiranjem literature sva namreč ugotovili, da lahko potegnemo veliko vzporednic med »tradicionalnimi« metodami za poučevanje angleškega jezika na zgodnji stopnji (primerjaj Skela in Dagarin Fojkar 2009) ter metodo Helen Doron. Ena večjih prednosti metode je prav gotovo zgodnji začetek. Vendar, za nekatere je kot zgodnji začetek mišljena starost 3–6 let, za Helen Doron pa 3 mesece. Pomembna vzporednica med metodo HDEE in ostalimi načini poučevanja angleščine na zgodnji stopnji obstaja tudi pri metodah dela ter strategijah poučevanja. Ker Helen Doron poudarja posebne strategije poučevanja, sva bili na njih med opazovanjem posebej pozorni. Lahko zaključiva, da uporabljene oblike, tehnike, dejavnosti in naloge v večji meri sovpadajo s tistimi, ki jih uporabljajo v ostalih kvalitetnih oblikah zgodnjega poučevanja angleščine (javna šola, drugi tečaji). V naslednjih odstavkih bova povzeli ugotovitve glede uspešnosti metode.

Direktorica pravi, da se odgovor skriva v celotni metodi. Tudi sami sva prišli do podobnega zaključka. Pravzaprav metoda vsebuje vse, kar je najbolj primerno za zgodnje usvajanje tujega jezika. Ker so učenci mlajši ob začetku učenja, temelji pristop na igri in na razvijanju poslušanja in govora, tako kot pri usvajanju maternega jezika. Tehnike, strategije in dejavnosti se pri metodi HDEE ne razlikujejo od drugih načinov poučevanja angleščine na zgodnji stopnji, vendar, kot se je izrazila intervjuvana učiteljica, je pri HDEE vse še bolj »hands on« (konkretno). Ker so skupine zelo majhne, je vse lahko zelo konkretno, vsak učenec ima možnost delati z raznovrstnim didaktičnim materialom, učitelj pa se lahko posveti vsakemu učencu. Majhne skupine omogočajo tudi, da učitelj vsakega otroka spodbuja h govoru. Velik plus so tudi učni načrti, ki so zelo dodelani, torej tudi učitelj brez izkušenj lahko dokaj kvalitetno izpelje uro. Tudi sicer je vse v HDEE zelo standardizirano – tako načini poučevanja kot tudi oprema prostorov, didaktični pripomočki idr. V metodi HDEE se morajo učitelji in franšizorji strogo držati vseh pravil HDEE. Večkrat sva prebrali, da Helen Doron poudarja, da je najpomembnejši izbor master franšizorja. V vseh pogovorih z zastopnico za Slovenijo sva začutili veliko pripadnost metodi in popolno zaupanje vanjo. Helen Doron Educational Group (HDEG), ki skrbi za razvoj metode, materialov, nadgradnjo programov, izvajanje seminarjev, tudi skrbi za veliko medijsko prepoznavnost. Na internetu je veliko posnetkov, kjer Helen Doron predstavlja metodo ali posamezne prvine metode. Za prepoznavnost v posamezni državi izvajajo predstavitve na raznih otroških sejmih, v trgovskih centrih, reklame lahko opazimo v nekaterih revijah.

Lahko zaključiva, da je metoda vsekakor dobra, saj vsebuje vse prvine kvalitetnega zgodnjega poučevanja tujega jezika, ne razlikuje pa se v večji meri od ostalih pristopov k zgodnjemu poučevanju tujih jezikov. Prav tako bi pričakovali, da bi se v vseh letih izvajanja metode izvedla objektivna longitudinalna empirična raziskava, ki bi potrdila njeno uspešnost.

LITERATURA

- BREWSTER, J./G. ELLIS, D. GIRARD (2002) (2. izd.) *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- BRUMEN, M. (2000) Razvoj sporazumevalne zmožnosti in učenja tujega jezika na razredni stopnji osnovne šole v programu jezikovne kopeli. I. Štrukelj (ur.), *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.
- BRUMEN, M. (2003) *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu*. Ljubljana: DZS.
- CAMERON, L. (2001) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Committee on Children with Disabilities. *The treatment of neurologically impaired children using patterning*. Pediatrics 104: 1149–1151, 1999. <http://web.archive.org/web/20030130115642/members.carol.net/~ndsc/doman.html/>.
- ČOK, L. (1999) Načela pouka tujega jezika. L. Čok, J. Skela, B. Kogoj, C. Razdevšek – Pučko (ur.), *Učenje in poučevanje tujega jezika. Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana in Koper: Pedagoška fakulteta in ZRS RS, 59–60.
- DORON, H. (2010) *The Music of Language*. Israel: Helen Doron Educational Group. Helen Doron. 5. september 2014. <http://www.helendoron.com/>.
- Helen Doron English Slovenija. 5. september 2014. <http://www.helendoron.si/>.
- JAZBEC, S. (2008) *Sporazumevanje v tujih jezikih – Uvajanje tujega jezika in medkulturnega/medjezikovnega uzaveščanja v 1. VIO v OŠ*. Maribor: Filozofska fakulteta Maribor. 18. november 2014. http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20%C4%8Dlanki%20in%20prevodi/projekt_zgodnje_ucenje_sasa_jazbec_28_08.2008.pdf/.
- JURIŠEVIČ, M. (2009) Zaznavanje pouka tujega jezika v prvem obdobju osnovne šole in motiviranost učencev za učenje. K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 97–115.
- KLADNIK, M. (2014) *Poučevanje angleščine na zgodnji stopnji po metodi Helen Doron*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (diplomsko delo).
- KRASHEN, D. S./T. D. TERRELL (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, California: Alemany Press.
- LENNEBERG, E. H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Academic Press.
- LIGHTBOWN, P. M./N. SPADA (2013) (4. izd.) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

- MARENTIČ POŽARNIK, B. (1998) Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenovе. *Sodobna pedagogika*, 49/3, 244–261.
- MURPHY, V. A. (2014) *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- PENFIELD, W./L. ROBERTS (1959) *Speech and brain mechanisms*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- PEVEC SEMEC, K. (ur.), (2013) *Učni načrt. Program Osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- PINTER, A. (2006) *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- PIŽORN, K. (2009) Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 12–25.
- Prof. H. Boettger study of Helen Doron English students in Germany. 10. september 2014. https://www.youtube.com/watch?v=zNJfB_8E-Os/
- SKELA, J./M. DAGARIN FOJKAR (2009) Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 26-63.
- STERN, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SUZUKI, S. (1981) *Ability development from age 0*. Secaucus N.J.: Suzuki Method International.
- Suzuki method. 15. september 2014. <http://www.suzukimusic.org.au/suzuki.htm#history/>.
- The Institutes for the Achievement of Human Potential. 10. september 2014. <http://www.iahp.org/>.

ABSTRACT

Teaching Early English by Following the Method of Helen Doron

Plurilingualism is taking a leading role on the threshold of the 21st century; at the level of the world, Europe, the European Union and Slovenia as well as at the level of each individual. As a result, more and more language institutions are being established all over the world. The article focuses on the Helen Doron Early English method with its own worldwide centres for learning English. The most important influences on the development of the methodology are described in detail; the Glenn Doman method and, the most influential one, the Suzuki method. The article furthermore encompasses Helen Doron's criticism of the traditional school system, teacher training and the results of the Helen Doron Early English. A qualitative research (a case study) is described in the empirical part, which was administered in the Ljubljana Helen Doron Early English Centre. The results of the analysis are presented through research questions. The

conclusion comprises the main features of the method and a proposition for upgrading the research with an objective longitudinal empirical research.

Keywords: early foreign language learning, methods and strategies for learning English, Helen Doron Early English method, Glenn Doman method, Suzuki method.

POVZETEK

Poučevanje angleščine na zgodnji stopnji po metodi Helen Doron

Pojem večjezičnost ima na pragu 21. stoletja vse večjo vlogo na vseh ravneh; na ravni sveta, Evrope, Evropske unije, Slovenije, posameznika. Posledično nastaja tudi vedno več jezikovnih institucij po vsem svetu. V članku je podrobneje predstavljena metoda za učenje angleščine *Helen Doron Early English* z lastnimi jezikovnimi centri za učenje angleščine po celem svetu. Opisana sta najpomembnejša vpliva na razvoj metodologije; metoda Glenna Domana in Suzukijeva metoda. Članek zajema tudi Doronino kritiko tradicionalnega šolskega sistema, usposabljanje učiteljev ter rezultate *Helen Doron Early English*. V raziskovalnem delu je opisana kvalitativna raziskava (študija primera), ki je bila opravljena v ljubljanskem centru *Helen Doron Early English*. Rezultati analize so predstavljeni po posameznih raziskovalnih vprašanjih. V zaključku so povzete glavne lastnosti metode in predlog za nadgraditev raziskave z objektivno longitudinalno empirično raziskavo o rezultatih metode.

Ključne besede: zgodnje poučevanje tujega jezika, metode in strategije za poučevanje angleščine, metoda Helen Doron Early English, metoda Glenna Domana, Suzukijeva metoda

Sonia Montero Gálvez
Columbia University
sm3667@columbia.edu

UDK 811.134.2'243'36:37.091.3
DOI: 10.4312/vestnik.6.195-210

LOS NOMBRES, ¿CON O SIN ARTÍCULO?

1. INTRODUCCIÓN

Como se sabe, el uso del artículo en español es uno de los contenidos gramaticales más difíciles de abordar en la enseñanza de E/LE debido al desajuste que hay entre la infinidad de dudas que suele generar a los alumnos o aprendientes y la escasa atención que se le presta en la mayoría de los programas de enseñanza (conocidos como «syllabi» o «currículos»), los manuales o libros de texto y los materiales didácticos a los que tiene acceso el profesorado. Esta falta de atención que encontramos en el tratamiento del artículo se percibe en lo que parece ser una tendencia generalizada a limitar la complejidad del asunto a un único contraste – el que hay entre *el/la/los/las* y *un/una/unos/unas* -, y a obviar otros contrastes posibles, como son los que hay entre las expresiones nominales introducidas por un artículo (sea determinado o indeterminado) y las constituidas por los llamados «nombres escuetos» (es decir, sin artículo ni determinante), o los que hay entre el artículo *un/una/unos/unas* y el cuantificador indefinido *algún/alguna/algunos/algunas*. Es por eso que cualquier profesor que se haya enfrentado a esta cuestión habrá advertido la falta de recursos didácticos que respondan adecuadamente a las necesidades de los alumnos o aprendientes en las distintas fases de aprendizaje.

En realidad, la cuestión que nos ocupa es sumamente compleja y, por eso, requiere un tratamiento gradual y continuo a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje en el que se tengan en cuenta las distintas necesidades que corresponden a cada nivel. En la propuesta didáctica que presentamos aquí nos centraremos en las necesidades que, a nuestro juicio, corresponden a un nivel inicial o elemental de E/LE.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los principales presupuestos teóricos que fundamentan la propuesta que presentamos aquí son los mismos que caracterizan la tesis doctoral en la que se basa. Se trata, por un lado, de la apuesta por la necesidad de abordar los contenidos gramaticales de forma explícita y desde una perspectiva cognitiva en el aula y, por otro lado, de la convicción

acerca de los beneficios que puede aportar la aplicación de un enfoque contrastivo en la didáctica de segundas lenguas. A continuación, intentaremos explicar con más detalle qué implicaciones tiene la adopción de estos presupuestos en la propuesta teórica en la que se fundamenta nuestro trabajo.

2. 1. Propuesta teórica desde una perspectiva cognitiva

En la corriente de la **gramática cognitiva**, todo elemento gramatical se entiende como una forma engarzada a su significado de manera que, para explicar y comprender el funcionamiento de una determinada forma (por ejemplo, el artículo *el/la/los/las*), es necesario identificar y comprender su significado¹. Este significado puede ser extremadamente abstracto y, por eso, difícil de identificar a simple vista (por ejemplo: ¿qué significa *el/la/los/las*?); pero, una vez identificado, suele resultar fácilmente comprensible debido a su relación con procesos de cognición generales a todo ser humano. Teniendo en cuenta que el funcionamiento de cada forma (e, incluso, el de cada categoría) gramatical depende casi exclusivamente de su significado, consideramos enormemente rentable aplicar esta perspectiva cognitiva en el tratamiento de los contenidos gramaticales que nos ocupan.

En relación con el nombre como categoría léxica, Langacker señala que “a noun is the name of a thing” (Langacker, 2008: 93). Esta idea puede resultar extremadamente obvia, pero de ella se deriva otra idea de enorme relevancia y es que, en el nivel discursivo, toda expresión nominal designa una cosa como referente y, por tanto, tiene un carácter referencial. Según Langacker, en el paso que va del nombre en tanto categoría léxica (ejemplo: *casa*) a la expresión nominal de carácter referencial (ejemplo: *Tenemos {una/la/mi/esta/alguna} casa*) interviene un fenómeno que llama «nominal grounding»². La propuesta teórica en la que se basa el presente trabajo se nutre de las aportaciones que hace Langacker en relación con los llamados «grounding elements», es decir, el conjunto de elementos que aportan valor referencial al nombre, entre los que el autor incluye los artículos determinado e indeterminado, los determinantes demostrativos y posesivos, los cuantificadores indefinidos y universales y, también, el operador \emptyset que interviene con frecuencia en el caso de los nombres plurales y continuos³. Ahora bien, puesto que el planteamiento de Langacker se refiere

1 Langacker insiste en la idea de que “grammar is meaningful” (Langacker, 2008: 3).

2 Langacker distingue el «nominal grounding» (propio de las expresiones nominales) del «clausal grounding» (propio de las expresiones verbales conjugadas): “The term «ground» is used in CG [Cognitive Grammar] to indicate the speech event, its participants (speaker and hearer), their interaction, and the immediate circumstances (notably, the time and place of speaking). A grounding element specifies the status vis-à-vis the ground of the thing profiled by a nominal or the process profiled by a finite clause. Through nominal grounding (e.g. *the, this, that, some, a, each, every, no, any*), the speaker directs the hearer’s attention to the intended discourse referent, which may or may not correspond to an actual individual. Clausal grounding (e.g. *-s, -ed, may, will, should*) situates the profiled relationship with respect to the speaker’s current conception of reality. In this way grounding establishes a basic connection between the interlocutors and the content evoked by a nominal or a finite clause. If left ungrounded, this content has no discernible position in their mental universe and cannot be brought to bear on their situation. It simply floats unattached as an object of idle contemplation” (Langacker, 2008: 259).

3 Vid. Langacker, 1991: 96-141 y 2008: 259-296.

al sistema del inglés, no todas sus ideas pueden aplicarse al sistema del español. Es por eso por lo que también tenemos en cuenta las aportaciones que se han hecho en el panorama hispanico con respecto a las expresiones nominales en español y, especialmente, con respecto a los llamados «nombres escuetos» y los artículos determinado e indeterminado.

A continuación, presentamos el esquema general de nuestra propuesta teórica, donde se presenta el uso de cada tipo de expresión nominal asociado a un valor semántico (es decir, a un significado esencial):

- a) El uso de los **nombres (plurales o incontables) sin artículo** se asocia a las expresiones de **cantidad indeterminada**.⁴⁵

- Los **nombres incontables** pueden² expresar **CANTIDAD INDETERMINADA**.

Ej. *En la playa hay arena.*



(= cantidad indeterminada de arena)

- Los **nombres plurales** pueden³ expresar **CANTIDAD INDETERMINADA**.

Ej. *En la autopista hay coches.*



(= cantidad indeterminada de coches)

NOTA IMPORTANTE: Normalmente, los nombres que expresan cantidades indeterminadas no funcionan como sujetos sintácticos.

- b) El uso de **un/una/(unos/unas)** se asocia a la expresión de **unidad**:

- Los **nombres contables en singular** necesitan **el artículo un/una** para expresar **UNIDAD**.

Ej. *Necesitamos una piña*

Ej. *Necesitamos ~~piña~~*

- Con determinados nombres que designan o pueden designar **parejas** (*pantalones, tijeras, gafas*, etc.), también podemos usar **unos/unas** para expresar **UNIDAD**:

Ej. *Necesito unos zapatos (=un par de zapatos)*

4 Decimos “pueden” porque estos nombres no siempre expresan cantidad indeterminada. Por ejemplo, en *pendientes de oro* la expresión subrayada no significa “cantidad indeterminada de oro” sino que funciona como un adjetivo.

5 Decimos “pueden” porque estos nombres no siempre expresan cantidad indeterminada. Por ejemplo, en *juego de niños* la expresión subrayada puede significar “de una cantidad indeterminada de niños” en algunos contextos, pero en otros contextos puede funcionar como un adjetivo de sentido similar a “infantil”.

c) El uso de *el/la/los/las* se asocia tanto a **expresiones específicas** como a **expresiones genéricas**:

- La diferencia entre las expresiones específicas y las expresiones genéricas depende del contexto:

Ej. *Me gusta **la cerveza***

- Es una **expresión específica** si hablo de una cerveza específica.
- Es una **expresión genérica** si hablo de toda la cerveza en general.

Ej. ***Los pingüinos** necesitan temperaturas muy bajas*

- Es una **expresión específica** si hablo de un conjunto específico de pingüinos como, por ejemplo, los que hay en el zoo de mi ciudad.
- Es una **expresión genérica** si hablo de todos los pingüinos en general.

Ej. *Me gusta ir a **la playa***

- Es una **expresión específica** si hablo de una playa específica, concreta y material.
- Es una **expresión genérica** si no hablo de una playa concreta sino de la clase de lugar que llamamos “playa” en general.

Como se habrá observado, la propuesta que presentamos aquí no ofrece un significado esencial para las expresiones nominales introducidas por el artículo *el/la/los/las* sino, en todo caso, dos posibles significados: por un lado, como expresiones específicas y, por otro, como expresiones genéricas. Ello se debe al hecho de que el significado – de carácter inclusivo – que aglutina ambos tipos de expresiones es tan abstracto que no nos parece conveniente presentarlo en una propuesta dirigida a aprendientes de nivel inicial o elemental. Por la misma razón, tampoco se aborda el significado esencial – de carácter exclusivo – de las expresiones nominales introducidas por *un/una/unos/unas*, sino que se apuesta por presentarlas provisionalmente como sinónimo de «unidad». De hecho, en la propuesta no se trabaja el contraste entre *el/la/los/las* y *una/una/unos/unas*, pues este contraste no es otro que el que hay entre el valor inclusivo de las primeras formas y el valor exclusivo de las segundas, lo cual nos parece un contenido algo más complejo y, por eso, apostamos por introducirlo en un nivel más avanzado⁶.

Por último, en lo que se refiere a los llamados «nombres escuetos», quisiéramos clarificar que sólo destacamos los casos que consideramos verdaderas expresiones

6 El contraste entre el carácter inclusivo de *el/la/los/las* y el carácter exclusivo de *un/una/unos/unas* fue planteado por Hawkins (1978), y está estrechamente relacionado con el contraste entre «definitud» e «indefinitud» que plantea Leonetti. De hecho, es el propio Leonetti quien reconoce que Hawkins “sostiene que la propiedad central de la definitud es la «referencia inclusiva», es decir, la referencia a la totalidad de los objetos que satisfacen el contenido descriptivo del sintagma en el conjunto pragmático relevante. Los indefinidos se caracterizan, en cambio, por la «referencia exclusiva», que excluye siempre a algunos de los objetos descritos; es la razón por la que es incorrecto decir **Se golpeó una nariz*, ya que la nariz es única en cada individuo y no puede ser objeto de referencia exclusiva con un (salvo en interpretaciones que no sean de posesión inalienable)” (Leonetti, 1999a: 792).

nominales de carácter referencial, las cuales se corresponden con lo que Laca llama “lecturas parti-genéricas”⁷ y, según nuestra propuesta, se caracterizan por estar constituidas por nombres plurales o continuos que expresan cantidades indeterminadas⁸. De hecho, conviene tener en cuenta que, como se advierte en notas a pie de página, no todos los nombres continuos y plurales escuetos funcionan como verdaderas expresiones nominales de carácter referencial. En este sentido, destacan las aportaciones que hace Bosque con respecto a los nombres escuetos constituidos por discontinuos singulares, pues señala que en estos casos el nombre tiende a integrarse en lo que llama un «predicado complejo», de manera que no funciona como expresión nominal referencial sino como parte de una expresión verbal, adjetival o adverbial⁹.

2. 2. Las implicaciones del enfoque contrastivo

Como ya hemos anunciado, la propuesta se basa en un **enfoque contrastivo** en la medida en que se tienen muy en cuenta las principales diferencias que distinguen el uso y significado de las expresiones nominales en el sistema del español y el uso y significado de sus equivalentes en otras lenguas para determinar los aspectos que deben tratarse en un primer acercamiento a los contenidos que nos ocupan. Esto es así porque pensamos que, para los aprendientes de E/LE, la principal dificultad para adquirir el dominio de un determinado contenido gramatical reside en las particularidades que caracterizan y diferencian este contenido con respecto a su/s equivalente/s en la lengua nativa o materna del aprendiente (o en cualquier otra lengua que éste domine o conozca). Por eso, la presente propuesta intenta ofrecer herramientas suficientes que permitan a los aprendientes gestionar adecuadamente estas problemáticas diferencias.

Nosotros destacamos dos grandes diferencias:

- a) Por un lado, la que distingue el sistema del español (y el resto de lenguas con artículo definido o determinado) de todas aquellas lenguas que carecen de esta categoría gramatical. Para hablantes nativos de estas últimas lenguas, esta diferencia es la más alarmante pues, a sus ojos, el artículo *el/la/los/las* resulta absolutamente innecesario o gratuito. Es por eso que consideramos necesario introducir este nuevo elemento a través de los contextos donde su uso es obligatorio (es decir, en las expresiones genéricas) y contrastar este uso con el uso de los nombres sin artículo como expresión de cantidades indeterminadas.

7 Vid. Laca, 1996: 241-268 y 1999: 891-928.

8 En este caso, nosotros apostamos por la intervención del «artículo Ø».

9 A continuación ofrecemos algunos de los ejemplos que ofrece Bosque, donde la expresión subrayada funciona como: a) una expresión verbal: *Estoy buscando piso* (Bosque, 1996: 35), *Tenia casa en la montaña* (Bosque, 1996: 41); b) una expresión adverbial: *Se tomó la sopa con cuchara* (Bosque, 1996: 51), o c) una expresión adjetival: *barco de vela* (Bosque, 1996: 55). Vid. Bosque, 1996: 13-119.

- b) Por otro lado, la que distingue los sistemas de lenguas germánicas como el inglés o el alemán donde, a diferencia del español, los nombres escuetos (es decir, sin artículo ni determinante) no sólo pueden expresar cantidades indeterminadas sino que también pueden constituir expresiones genéricas¹⁰.

A la luz de estas diferencias se observa cuál es el foco donde debemos dirigir nuestra atención a la hora de introducir el uso del artículo en los primeros niveles de E/LE: el contraste entre el uso de los **nombres escuetos** como expresión de **cantidades indeterminadas** y el uso de los nombres introducidos por el **artículo *el/la/los/las*** en expresiones de **carácter genérico**.

Sin embargo, también conviene tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Puesto que el **artículo *el/la/los/las*** puede servir tanto para producir **expresiones de carácter genérico** como **expresiones de carácter específico**, consideramos oportuno introducir mínimamente este contraste, pues favorece la comprensión del carácter genérico, el cual es uno de los principales focos de la propuesta.
- Puesto que sólo los nombres plurales y continuos o incontables pueden funcionar sin artículo ni determinante como expresiones de cantidad indeterminada, nos parece conveniente visibilizar el contraste entre los **nombres continuos (o incontables)** y los **discontinuos (o contables)**.
- Y, puesto que los nombres discontinuos (o contables) en singular no pueden expresar por sí mismos ni cantidades indeterminadas ni unidad, consideramos adecuado introducir el uso de ***un/una/unos/unas*** como expresión de **unidad**. De esta manera, además, se resalta la importancia del **concepto de “CANTIDAD”**, el cual también está presente tanto en el caso de los nombres escuetos como expresión de cantidades indeterminadas como en el caso de las expresiones genéricas en tanto expresión de la totalidad de clase.

3. OBJETIVOS

El **PRINCIPAL OBJETIVO** de la propuesta es **favorecer la comprensión del uso de los distintos elementos a partir de la identificación de su valor (o significado)**. En consecuencia, estos valores (o significados) de carácter abstracto son y deben ser el principal foco de atención.

Por tanto, conviene que el vocabulario presentado en los diferentes ejercicios sea un vocabulario más o menos conocido por los alumnos o aprendientes para evitar que su atención se distraiga en exceso y para permitirles concentrarse en el verdadero foco de

¹⁰ Tanto Bosque como Laca inciden en esta cuestión, y ofrecen algunos ejemplos del inglés: *Iron is harder than lead = El hierro es más duro que el plomo* (Laca, 1999: 896) o *Doctors are smart = Los doctores son inteligentes* (Bosque, 1996: 71). Por otro lado, Radden y Dirven ofrecen una visión reveladora de las expresiones genéricas en inglés. *Vid.* Radden y Dirven, 2007: 106-111.

cada ejercicio. De ello se deduce que el **SEGUNDO OBJETIVO** de la propuesta es la **consolidación de vocabulario conocido** a través de la práctica.

Como se verá, el material didáctico que se presenta está dividido en diferentes apartados (I-VI). El objetivo de cada apartado es focalizar la atención del estudiante en los aspectos que se indican en el título de cada apartado, los cuales pueden referirse bien a un tipo particular de expresión nominal (sean los nombres sin artículo, los introducidos por *un/una/ unos/unas* o los introducidos por *el/la/los/las*), bien a uno de los contrastes que merecen ser atendidos (expresiones genéricas/específicas, expresiones de cantidad indeterminada/ expresiones genéricas, expresiones genéricas con singulares concretos/ abstractos).

4. EL PAPEL DEL ALUMNO O APRENDIENTE

La propuesta presentada está diseñada para llevarse a cabo en el aula, y exige que el alumno o aprendiente adopte un **papel activo** a la hora de interpretar los diferentes valores (o significados) planteados. De hecho, ninguno de estos valores se presenta de forma explícita de antemano, pues se intenta que sean los alumnos o aprendientes quienes, a partir de diferentes ejemplos, vayan descubriendo por sí mismos cada uno de los valores e identificando los distintos contrastes de forma inductiva.

5. OTRAS CONSIDERACIONES

Todos los ejemplos y muestras de lengua que se ofrecen en este trabajo son de autoría propia salvo los que se incluyen en las notas a pie de página, donde siempre se indica la fuente de la que proceden.

Puesto que se trata de una propuesta didáctica para el aula, consideramos que las conclusiones deben extraerlas quienes se animen a ponerla en práctica. Por nuestra parte, sólo podemos indicar que su aplicación en el aula nos ha dado siempre buenos resultados; pero, por desgracia, no disponemos de ningún estudio o trabajo empírico que pueda demostrarlo.

6. LA PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1. Los nombres sin artículo

1. Los siguientes nombres, ¿mencionan cosas **contables (c)** o **incontables (i)**?

<i>restaurante</i>	<i>cerveza</i>	<i>gente</i>	<i>mesa</i>	<i>pez</i>	<i>coche</i>
<i>agua</i>	<i>árbol</i>	<i>naranja</i>	<i>barco</i>	<i>zumos</i>	<i>hielo</i>
<i>silla</i>	<i>nieve</i>	<i>tienda</i>	<i>pizarra</i>	<i>banco</i>	<i>fresa</i>
<i>pingüino</i>	<i>vino</i>	<i>museo</i>	<i>piña</i>	<i>papelera</i>	<i>café</i>
<i>bolígrafo</i>	<i>galleta</i>	<i>leche</i>	<i>dinero</i>	<i>arena</i>	<i>libro</i>

Ej. *restaurante (c)*; *agua (i)*

2) *Si tienes que escribir algo, ¿cuántos bolígrafos necesitas?*

a) necesito bolígrafo b) necesito un bolígrafo c) necesito dos bolígrafos

3) *Si está lloviendo mucho y todos dejan sus paraguas en el suelo, ¿qué dices?*

a) hay agua en el suelo b) hay un agua en el suelo c) hay dos aguas en el suelo

5. Introduce el artículo **un/una** cuando es necesario:

Ej. *Tenemos que comprar naranjas, fresas, manzanas y {una} piña*

a) *Para el desayuno de mañana tenemos que comprar leche, café y galletas.*

b) *¿Tienes bolígrafo?*

c) *No tengo dinero.*

d) *Central Park es parque muy famoso que está en Nueva York.*

e) *En nuestra clase hay papelera.*

f) *Librería es tienda que vende libros.*

g) *Mi padre quiere comprar nuevo coche.*

h) *Hoy vamos a ver película muy interesante.*

NOTAS IMPORTANTES:

- Si usamos *un/una* con nombres incontables, los convertimos en contables.

Ej. *Quiero una cerveza*



(= una clase o una botella de cerveza)

- Y si usamos un nombre contable singular sin artículo, lo convertimos en incontable para expresar una cantidad indeterminada de materia o sustancia.

Ej. *Yo no como cerdo.*



(= cantidad indeterminada de carne de cerdo)

6.3. El uso del artículo determinado (*el/la/los/las*) en expresiones genéricas y específicas

6. ¿Qué significa “la cerveza” en las siguientes situaciones?, ¿hablamos de **una cerveza específica** o de **toda la cerveza en general**?

- Situación A:
Alberto.- *¿Qué hay en el frigorífico?*
Isabel.- *Hay una cerveza y una Coca-Cola. ¿Qué prefieres?*
Alberto.- *Prefiero beber la cerveza, gracias.*
- Situación B:
Carmen.- *¿Quieres una cerveza?*
Luis.- *No, gracias.*
Carmen.- *¿Por qué?, ¿es que no te gusta la cerveza?*
Luis - *Sí, sí. A mí me encanta la cerveza, pero ahora no quiero beber alcohol porque esta tarde tengo que estudiar mucho.*

7. ¿Qué significa “las naranjas” en los siguientes enunciados?, ¿hablamos de **un conjunto específico de naranjas** o de **todas las naranjas en general**?
- a) *¿Puedes ayudarme a llevar las naranjas, por favor? Es que pesan mucho...*
- b) *Las naranjas tienen mucha vitamina C.*

CONCLUSIÓN: En español necesitamos **el artículo determinado (el/la/los/las)** para las **expresiones específicas** y, también, para las **expresiones genéricas**.

- Las **expresiones genéricas** de cosas incontables se expresan en singular.

Ej. *Me gusta la cerveza.*



(=toda la cerveza en general)

- Las **expresiones genéricas** de cosas contables se expresan normalmente en plural:

Ej. *Las naranjas tienen mucha vitamina C.*



(= todas las naranjas en general)

8. **[Práctica de expresiones genéricas]** Pregunta a tu compañero si le gustan estas cosas:

cerveza	vino blanco	Coca-Cola	naranja	fruta
pescado	té	tomate	café	chocolate
pizza	hamburguesa	carne	perrito caliente	donut

Ej. 1 *¿Te gusta la cerveza?*

Ej. 2 *¿Te gustan las naranjas?*

6.4. El contraste entre las expresiones genéricas y las expresiones de cantidad indeterminada

9. Observa:

a) Las naranjas tienen mucha vitamina C.



(= todas las naranjas en general)

b) Tenemos que comprar naranjas.



(= cantidad indeterminada de naranjas)

10. Identifica las **expresiones genéricas** y corrígelas introduciendo el artículo adecuado:

Ej. Yo como pasteles todos los días ☹ [= cantidad indeterminada]



Ej. Pasteles tienen mucho azúcar ☹ [Los pasteles = expresión genérica]



- ¿Tú bebes alcohol?
- Alcohol es malo para la salud.
- ¿Tienes dinero?
- No hay que dar mucha importancia a dinero.
- En el zoo de mi ciudad hay pingüinos.
- Pingüinos necesitan temperaturas muy bajas.
- Normalmente, en museos siempre hay baños públicos.
- En Madrid quiero visitar museos.
- Normalmente, cerveza tiene alcohol.
- ¿Tienes cerveza en el frigorífico?

6.5. El contraste entre las expresiones genéricas y las expresiones específicas con nombres contables singulares concretos

11. A veces no es fácil distinguir las **expresiones genéricas** de las **expresiones específicas**, pues todo depende de la información que tenemos del contexto:

a) *Los pingüinos necesitan temperaturas muy bajas.*

- Si hablamos del conjunto de pingüinos que hay en el zoo, es una expresión específica.
- Si hablamos de todos los pingüinos en general, es una expresión genérica.

b) *El pingüino necesita temperaturas muy bajas.*

- Si hablamos de un pingüino concreto es una expresión específica.
- Si hablamos de la clase de animal que llamamos “pingüino” (es decir, de todos los pingüinos en general) es una expresión genérica.

CONCLUSIÓN: Con “*el/la + nombre contable en singular*” también podemos producir **expresiones genéricas**.

Ej. *El pingüino necesita temperaturas muy bajas.*



(=la clase de animal que llamamos “pingüino”, es decir, todos los pingüinos en general)

Ej. *La naranja tiene mucha vitamina C.*



(= la clase de fruta que llamamos “naranja”, es decir, todas las naranjas en general)

Nota: En estos casos, “el pingüino” y “la naranja” tienen un **sentido abstracto de clase** porque no se refieren a ejemplares concretos, materiales y específicos sino a toda la clase en general. Por eso, son expresiones genéricas.

12. Señala qué expresiones mencionan ejemplares concretos, materiales y específicos y qué expresiones tienen o pueden tener un sentido abstracto (y genérico) de clase:

Ej. *Voy a la playa que está cerca del hotel*



[Es una playa concreta y material]

Ej. *En verano me gusta ir a la playa.*



[No es una playa concreta. Es la clase de lugar que llamamos “playa”]

- ¿Dónde está la guitarra? No la veo...
- ¿Sabes tocar la guitarra?
- ¿Nos vemos esta noche en el cine que está en la C/ Mediterráneo?
- A nosotros nos gusta mucho ir al cine.
- ¡Tienes que cambiar las sábanas de la cama!
- Esta noche mis compañeros y yo tenemos que ir pronto a la cama.
- Todos los niños del mundo tienen que ir a la escuela.
- Hoy voy a ir a la escuela para hablar con los maestros de mi hijo.

6.6. El contraste entre las expresiones genéricas y la expresión de cantidades indeterminadas con nombres abstractos

13. Los siguientes nombres, ¿son **concretos** o **abstractos**?

amor	consejo	música	estrés	balón
salud	teléfono	deporte	dinero	baloncesto
corazón	vida	libro	mochila	gimnasia

14. Observa:

Los nombres abstractos:

- Pueden expresar **cantidades indeterminadas sin artículo**:

Ej. Por las tardes escucho música.



(= cantidad indeterminada de música)

Ej. Necesito consejos para resolver este problema.

(= cantidad indeterminada de consejos)

- Con el artículo determinado **el/la**, pueden tener un **sentido específico**:

Ej. No me gusta la música que escuchas.

O un **sentido genérico de clase**:

Ej. ¿Te interesa la música?



(= la clase de arte que llamamos "música", es decir, toda la música en general)

15. Identifica las expresiones genéricas y corrígelas, introduciendo el artículo adecuado:

- *Hago gimnasia todos los días.* ☺ [= cantidad indeterminada]
- *Gimnasia es una clase de deporte.* ☹ ["la gimnasia" = expresión genérica]
- *Los estudiantes tienen estrés a menudo.*
- *En este libro hay consejos para combatir estrés.*
- *Los fines de semana practico baloncesto.*
- *Baloncesto es mi deporte favorito.*
- *¿Te interesa deporte?*
- *¿Con qué frecuencia haces deporte?*
- *¿Qué es más importante en vida?*
- *Yo creo que salud es más importante que dinero.*
- *Yo tengo salud y dinero. Ahora sólo necesito amor.*

BIBIOGRAFÍA

- BOSQUE, I. (1996) Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados. Repaso y balance. I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor Libros, 13-119.
- LACA, B. (1999) Presencia y ausencia de determinante. I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. I. Madrid: Espasa-Calpe, 891-928.
- LACA, B. (1996) Acerca de la semántica de los plurales escuetos en español. I. Bosque (ed.), *Op. cit.*, 241-268.
- LANGACKER, R. (2008) *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press (EE.UU.).
- LEONETTI, M. (1999) El artículo. I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Op.cit.*, 787-890.
- RADDEN, G./ R. DIRVEN (2007) *Cognitive English Grammar*. Amsterdam (Holanda)/ Philadelphia (EE.UU.): John Benjamin Publishing Company.

RESUMEN

Los nombres, ¿con o sin artículo?

El presente trabajo constituye una propuesta didáctica pensada para ser llevada al aula en un nivel inicial o elemental de E/LE. El objetivo de la propuesta es presentar el uso y significado de tres tipos de expresiones nominales: a) las constituidas por nombres (plurales y continuos) sin artículo como expresión de cantidad indeterminada, b) las introducidas por *un/una/unos/unas* como expresión de unidad y c) las introducidas por *el/la/los/las* como expresiones de carácter específico o de carácter genérico.

La propuesta se basa en los planteamientos que se presentan en una tesis doctoral que todavía está en proceso de desarrollo, y trata de ofrecer una visión cognitiva de los citados contenidos gramaticales. Además, adopta un enfoque contrastivo con el fin de determinar los aspectos más relevantes en los que debe focalizarse una primera introducción a las expresiones nominales.

Puesto que la citada tesis doctoral todavía no ha sido finalizada, conviene advertir que tanto el presente trabajo como la tesis en la que se basa constituyen propuestas que todavía no han sido validadas o legitimadas por la comunidad científica y académica. Sin embargo, nos atrevemos a presentar aquí esta pequeña muestra porque consideramos que puede resultar útil en la enseñanza y aprendizaje de E/LE.

Palabras clave: nombres contables/incontables, singular/plural, nombres abstractos/concretos, expresiones específicas/genéricas, cantidad indeterminada, unidad, sentido abstracto de clase, nombres sin artículo, artículo indefinido o indeterminado (*un/una*), artículo definido o determinado (*el/la/ los/las*).

ABSTRACT

Noun phrases: with or without an article

The present work is a didactical proposal designed to be implemented in the classroom at an initial or elementary level of Spanish as a Second Language. This proposal aims to introduce the use and meaning of three types of noun phrases: a) the bare nouns (plurals and mass nouns) as referential expressions of unspecified amounts; b) the noun phrases introduced by the indefinite article (*un/ una/unos/unas*) as referential expressions of single units, and c) the noun phrases introduced by the definite article (*el/la/los/las*) as generic or individuating references.

This proposal is based on a cognitive approach to the extent that not only it's nourished by the contributions of Cognitive Grammar regarding nominal expressions in English, but it attempts to offer a cognitive vision of the issues in Spanish, highlighting an essential meaning for each type of noun phrases. Furthermore, it's supported by a contrastive approach in order to identify the most relevant aspects on which an introduction to the mentioned grammatical issues should be focused.

The proposed approaches and suggestions are in line with those proposed in a doctoral thesis that is currently in progress. Therefore, we should take into account that both this didactical proposal as well as the doctoral thesis on which it is based are not legitimised yet by the academic and scientific community. However, we are venturing to share this work because it may be helpful in the teaching and learning of Spanish as a Second Language.

Keywords: mass/count nouns, singular/plural, abstract/concrete nouns, individuating/generic reference, unspecified amount, unit, abstract sense of class, bare nouns, indefinite article, definite article.

POVZETEK

Samostalniki - s členom ali brez njega?

Pričujoči prispevek je zasnovan kot priporočilo za učitelje; uporabijo ga lahko pri poučevanju španščine kot tujega jezika, na začetni ali osnovni ravni. Avtorica vpelje tri vrste samostalniških izrazov: a) samostalnike (množino in izraze za količino) kot izraze za nedoločeno količino; b) izraze, uvedene z nedoločnim členom (un/una/unos/unas) kot izraze za posamezne enote in c) samostalniške izraze, uvedene z določnim členom (el/la/los/las) kot generične ali specifične reference.

Članek je zasnovan na kognitivnem pristopu k problemu, saj izhaja iz izsledkov kognitivne slovnice v angleščini in poskuša ponuditi podobno obravnavo problemov v španščini, tako da osvetli pomen vsakega od različnih tipov nominalnih stavkov. Za prepoznavanje najpomembnejših vidikov problematike avtorica predlaga tudi kontrastiven pristop.

Pristopi in predlogi izhajajo iz doktorske raziskave, ki je v teku, zato naj bralec upošteva, da pristopov še ni prepoznala znanstvena in akademska javnost. Kljub temu bo tematika uporabna za poučevanje in učenje španščine kot tujega jezika.

Ključne besede: števni/neštevni samostalniki, ednina/množina, abstraktni/konkretni samostalniki, individualna/generična poimenovanja, nedoločena količina, enota, abstraktna poimenovanja, nedoločni člen, določni člen.

Sabina Mulej

Fakulteta za gradbeništvo, Univerza v Mariboru
sabina.mulej@um.si

UDK 81'243'276.6:378.147

DOI: 10.4312/vestnik.6.211-220

Tanja Županek

Fakulteta za strojništvo, Univerza v Mariboru

UPORABA AVTENTIČNIH BESEDIL PRI PREDAVANJIH IN VAJAH IZ TUJEGA STROKOVNEGA JEZIKA NA TEHNIŠKIH FAKULTETAH

1 UVOD

Branje je osnova za izobraževanje, saj morajo študenti razumeti besedilo, da bi lahko prišli do določenih informacij in znanja. Toda raziskave PISE (Programme for International Student Assessment, 2012) kažejo, da so naši srednješolci pri matematični pismenosti v povprečju dosegli 501 točko, kar je enako kot leta 2009, ko so se uvrstili na 31. mesto. Pri bralni pismenosti pa so dosegli 481 točk, kar je nižje od povprečja OECD, ta rezultat se ni bistveno spremenil od leta 2009. Najvišje bralne kompetence dosega samo 0,3% slovenskih dijakov in dijakinj, v OECD pa 1,1%. Pojavi se tudi razlika med spoloma, saj temeljne bralne kompetence izkazuje 89% učenk in 70% učencev. Zgovorna je tudi ugotovitev: »Rezultati kažejo, da interes za branje s starostjo učencev pada.« (Munda, 2010: 7) Z realnostjo teh podatkov se srečujemo na univerzah in se hkrati zavedamo, da je pri študiju treba poseči predvsem po pisnih virih.

Da bi pri predmetu tujega jezika stroke na tehniških fakultetah pripomogli k razvijanju bralne pismenosti, na predavanja in vaje umeščamo avtentična strokovna besedila. Žal se je število kontaktnih ur v bolonjskih programih Univerze v Mariboru, Fakultete za strojništvo in Fakultete za gradbeništvo (1. STOPNJA (UN) STROJNIŠTVO) znatno zmanjšalo v primerjavi s starimi programi, prav zato pa je bralna pismenost še toliko pomembnejša, ker so študenti primorani več časa nameniti samostojnemu delu. Z avtentičnimi besedili jih želimo tudi opozoriti, da se pisana besedila nahajajo povsod okoli nas in jih je potrebno razumeti v širšem kontekstu.

V pričujočem prispevku navajava konkretne primere, kako avtentična strokovna besedila uporabimo v praksi, kako pripomorejo k boljši bralni pismenosti in katere kompetence razvijamo z nalogami.

2 STROKOVNA AVTENTIČNA BESEDILA

Jezik je živ organizem in se dokaj hitro spreminja, pojavljajo se nove besedne zveze, nekatere pa se komajda še uporabljajo. Ob hitrem prilivu novih besed oziroma idiomov klasični učbeniki hitro zastarajo. Cvetek (2011) trdi, da so globalni učbeniki za poučevanje tujega jezika dobri, kljub temu pa se zdijo tako učencem kot tudi učiteljem nezanimivi. Dodaten problem pri jeziku stroke pa je seveda tudi ta, da primernega učbenika ne moremo najti. Zato posegamo po strokovnem avtentičnem gradivu. Zaradi njegove aktualnosti z njim lažje motiviramo študente in uspešneje razvijamo jezikovne zmožnosti. Dobri materiali pa niso primerni samo za učenje, ampak tudi za spodbudo k učenju. Prav tako pomagajo pri organizaciji celotnega procesa poučevanja in učenja. (Hutchinson, Waters, 1994: 107)

Članke lahko definiramo kot neliterarna besedila in del neodvisne publikacije (časopis, revija), ki obravnavajo določeno področje oziroma temo (politika, znanost, umetnost...). Za bodoče inženirje so najprimernejša besedila s področja tehnike, tehnologije, naravoslovja in aplikativne znanosti. V današnjem globaliziranem svetu lahko najdemo obilico primerov povsod, največ se uporabljajo časopisi, televizijski programi, revije, svetovni splet, filmi, pesmi, brošure in podobno. (Martinez, 2002)

Strokovni članki vsebujejo veliko zvrsti besedil in jezikovnega sloga, ki ga ne moremo najti v učbenikih. Običajno tudi spodbujajo branje, saj vsebujejo teme, ki so študentom zanimive, sploh če jim damo možnost, da jih sami izberejo. Izbira bralnega gradiva namreč vpliva tako na »kompetentnost, kot tudi na interes in prepričanje o pomembnosti branja« (Pečjak, 2009: 97). Strokovna avtentična besedila lahko vključimo v učni proces oziroma v vaje, kadar želimo vnesti nekaj svežega, trenutno aktualnega, primernega za diskusijo ali samo kot zanimivo informacijo, ki osvetljuje trenutne znanstvene dosežke.

3. UPORABA STROKOVNIH AVTENTIČNIH BESEDIL PRI USVAJANJU TUJEGA JEZIKA STROKE

3.1 Izbira besedila

Strokovne članke lahko izbiramo glede na vsebino, dolžino, na število študentov, število kontaktnih ur in predznanja. Odločimo se za novejše strokovne in poljudnoznanstvene članke iz revij, dnevnega časopisja ali z interneta. Lektor lahko izbere krajše ali daljše članke po lastni presoji glede na skupino, s katero dela, lahko pa tudi študenti sami poiščejo ustrezno besedilo. Delo z avtentičnimi besedili je primerno tako za manjše kot za veliko število študentov, saj lahko vsak aktivno sodeluje. Da bi lahko aktivno sodelovali pri delu, morajo študentje obvladati srednješolsko znanja tujega (splošnega) jezika, najmanj na ravni B2. Pomembna je tudi aktivna povezava s strokovnim znanjem v slovenskem jeziku. Ta pripomore k premoščanju neznanja in olajša vstop v obravnavano temo.

3.2 Umeščanje strokovnih avtentičnih besedil v učni proces

Seveda ni dovolj, da lektor prinese članke v predavalnico, jih razdeli študentom, ti jih pa samo berejo. Lektor lahko članek izbere po lastni presoji, še bolj pa je, da se posvetuje s strokovnjaki oziroma predavatelji z določenega področja (npr. pri temah kot so motorji, varstvo okolja, pasivna gradnja...). Za lažje razumevanje strokovnega besedila oziroma teme lahko lektor poskrbi tako, da aktivira že obstoječe znanje študentov z metodami kot so brainstorming, mind-mapping, razgovori o temi, simulacije. Lahko tudi pripravi ustrezne vaje z odgovarjajočim besediščem, primernimi slovničnimi strukturami in izpostavi strokovne termine. Pri predavanjih iz tujega jezika imamo opraviti s študenti, ki so bivši dijaki različnih srednjih šol, od gimnazij do poklicnih šol, zato so odstopanja v znanju zelo velika. Naš učni cilj je predvsem usvojitev strokovne terminologije, saj gre za predavanja iz tujega jezika stroke. Zaradi tega začnemo z osnovnim besediščem stroke, pri čemer ne pozabimo poudariti nekaterih specifičnosti strukture tehniških besedil (npr. pogostejša uporaba pasiva v angleškem in nemškem jeziku v primerjavi s slovenskim). Šele ko smo usvojili in utrdili osnovno strokovno terminologijo oziroma njene strukture in ko že bolje poznamo sposobnosti naših študentov, lahko začnemo delati s strokovnimi članki.

3.3 Primeri uporabe avtentičnih besedil v predavalnici

A) Individualno delo

Kot uvod v temo napišemo naslov članka na tablo ali računalnik. Vprašamo študente, kaj pričakujejo od članka s tem naslovom. Po pogovoru isti članek razdelimo vsem študentom z navodilom, da ga preletijo in napišejo glavno temo, o kateri se na kratko pogovorimo. Potem članek pazljivo preberejo še enkrat, se odločijo, katere tri postavke so zanje najpomembnejše in izpišejo:

- a) 1. podrobnost,
- b) 2. podrobnost,
- c) 3. podrobnost.

Upoštevamo vse podrobnosti in jih med seboj primerjamo. Študenti na kratko utemeljijo svoj izbor.

Prednost te naloge je, da nanjo ni preprostega, očitnega odgovora, ampak sili študente, da skrbno pregledajo besedilo in razmislijo o različnih možnostih, da bi se lažje odločili (Grellet, 1994: 21, 22).

B) Delo v parih (dva kratka članka za vsak par)

Vsak študent v paru dobi svoj članek, ga prebere in iz njega izpiše tri strokovne termine, ki se mu zdijo najpomembnejši in jih preveri s pomočjo slovarja. Nato pove sosedu naslov in kratko vsebino svojega članka. Poslušalec mu lahko zastavi nekaj vprašanj, potem

vlogi zamenjata. Eden od študentov (ali lektor) napiše na tablo vse strokovne besede, ki so mu jih posredovali kolegi. Neznane termine razložimo, na koncu študentje tvorijo stavke z novim besediščem.

Pri tej nalogi morajo študenti dobro razumeti besedilo in ga povzeti. Novo besedišče na koncu utrdijo še z novimi, smiselnimi povedmi. Tako spodbujamo aktiven proces učenja jezika, pri katerem je potrebno informacije organizirati v smiselno mrežo znanja (Hutchinson in Waters, 1994: 128).

C) Skupinsko delo (en daljši članek za vsako skupino)

Glede na število študentov v predavalnici, študente razdelimo na približno enake skupine tako, da skupino tvorijo vsaj štirje člani. Vsaka skupina dobi svoj članek, ki se razlikuje od člankov ostalih skupin in je razrezan na toliko smiselnih delov kot je študentov. Vsak študent prebere svoj del in na list napiše strokovne termine, ki so se pojavili v njegovem tekstu. Ostalim pove vsebino svojega odlomka. Na koncu se študenti dogovorijo za vrstni red odlomkov in napišejo glavne točke za kratko obnovo. Eden od študentov poroča ostalim skupinam.

Rezultat takega načina je sodelovanje prav vseh študentov. Vaja iz komunikacije, ko se morajo dogovarjati za vrstni red v besedilu, primora študente k uporabi komunikativnih strategij. Pri tem spodbujamo t.i. socialno učenje (Biechele in Padros, 2003: 119).

D) Skupinsko delo z miselnimi vzorci - mind-mapping (en daljši članek za vsako skupino, število skupin mora ustrezati številu študentov v skupini, npr. če je skupin pet, mora biti v vsaki pet študentov)

Vsaka skupina dobi drugo strokovno besedilo, ki ga preberejo vsi študenti v skupini, na sredo večjega lista papirja napišejo naslov, okoli njega pa glavne iztočnice. V vsaki skupini naj ima vsak študent svojo črko (v skupini petih torej od A do E); vsi, ki imajo črko A, se zberejo okoli prve mize, vsi B-ji okoli druge itd. Študent, ki iz iztočnic prepozna svoj članek, le-tega predstavi ostalim. Potem se presedejo k naslednji mizi, kjer članek predstavi drug študent.

Študenti se najprej spopadejo z vsebino članka, pri čemer gre za intenzivno branje, ki vključuje natančno branje (Grellet, 1994: 21, 4). Potem nastopajo v manjših skupinah, kjer niso preveč izpostavljeni, zaradi česar lažje uporabljajo in razvijajo komunikativne kompetence.

E) Skupinsko delo z oglasnimi sporočili

Študentom razdelimo reklamna besedila s fotografijami, ki jih nabereмо iz raznih revij in časopisov v ciljnem jeziku. Izberemo reklame, kjer bo potrebno uporabiti nekaj več strokovnih terminov. Vsak v skupini (3 do 4 študenti) si izbere svojo reklamo. Predstavljajo si, da delajo v oglaševalni agenciji in morajo predstaviti svoj izdelek ostalim članom v

skupini. Na koncu se morajo odločiti, katero oglasno sporočilo najbolje doseže svoj namen in pritegne morebitnega kupca. Za najslabše oglase na novo napišejo tekst.

Avtonomija študentov in njihove jezikovne kompetence se kažejo pri izbiri reklam, načinu, kako predstaviti svoj izdelek in tudi pri pisanju novega oglasa.

F) Razdelitev študentov na dve skupini (pro/contra)

Študentom razdelimo isti članek, ki ga naj večkrat preberejo in zavzamejo stališče do obravnavane teme. Nato se odločijo, kateri skupini se bodo priključili, ali tisti, ki poudarja prednosti obravnavane teme ali pa bodo zagovarjali nasprotno stališče. Tako formiranim skupinam pustimo nekaj časa, da zapišejo glavne oporne točke in določijo predstavnika skupine, ki bo zagovarjal stališča svoje skupine.

Pri tej nalogi lahko pride do živahne interakcije, študenti morajo uporabljati pravilne komunikacijske strategije za argumentiranje in vodenje pogovora.

G) Članki kot domače delo

Študentom naročimo, da do naslednjega predavanja doma obdelajo članek

- a) po lastni izbiri
- b) na določeno strokovno temo; lektor sam priskrbi gradivo (tuje revije, časopisi) ali pa študentom pusti možnost lastne izbire.

Pri naslednjih predavanjih poročajo o prebranem in tako predstavijo članke ostalim študentom, ki imajo možnost, da študentu postavijo še vprašanje v povezavi s člankom.

S tem spodbujamo »notranjemotivacijsko usmerjenost v branje« (Pečjak, 2009: 98), razvijamo motivacijske dejavnike, pomembne za študij in pomagamo študentom, ki imajo težave pri motivaciji za branje (Pečjak, 2009: 98).

4 PREDNOSTI AVTENTIČNIH MATERIALOV

Delo s strokovnimi avtentičnimi besedili pri predavanjih oziroma vajah iz tujega jezika stroke sodi k aktivnemu učenju, aktivno učenje pa je praktično in vključujoče. Lastna dejavnost in avtonomno učenje so ravno pri predavanjih iz tujega strokovnega jezika faktorji, ki jih ne gre zanemariti in ki vzpodbujajo motivacijo in samostojnost študentov. Branje strokovnih avtentičnih besedil in opravljanje nalog v skupini pomeni sodelovanje z ostalimi študenti. Kot član skupine študent razvija in si deli skupen cilj, prispeva k razumevanju problema, išče rešitve in odgovore. Vsak študent šteje, ima svojo vlogo, noben ni izključen, vsak posameznik je odvisen od ostalih članov skupine in oni so odvisni od njega. Drug drugemu lahko pomagajo, s čimer se krepi tudi sociološki vidik pripadnosti skupini. Na ta način se poglobljajo medosebni odnosi med študenti (Jurkovič,

2006). Jezikovno šibkejši se na ta način znebijo nepotrebnega strahu pred nastopanjem in izražanjem svojega mnenja v tujem jeziku. Lektor naj študenta ne sili k izražanju, bolje, da se sam prijavi k besedi, ko se čuti dovolj sposobnega. S pomočjo avtentičnih materialov lahko uporabimo različne učne strategije, ki jih prilagodimo aktualnim skupinam študentov z ozirom na predznanje, motivacijo in sposobnosti. Strategije naj bodo čim bolj usmerjene k spodbujanju študentovega kreativnega razmišljanja, da jih lahko uporabi tudi sicer pri študiju strokovnih predmetov in pripravah na izpite.

Te strategije so lahko (npr. Grellet, 1994, Wallace, 1992):

- a) hitro preleteti besedilo, kadar iščemo samo določene informacije (vrednosti, odstotke ipd.),
- b) povzeti glavno problematiko,
- c) natančno prebrati besedilo in izpostaviti posebnosti,
- d) podčrtati in označiti bistvene podatke,
- e) izpisovati dognanja,
- f) napraviti miselni vzorec,
- g) postaviti ustrezna vprašanja.

S strokovnimi avtentičnimi besedili razvijamo bralno razumevanje, če jim dodamo ustrezne vaje (npr. Grellet, 1994, Wallace, 1992):

- a) vprašanja in kratki odgovori,
- b) izberi odgovor pravilno/neppravilno,
- c) multiple-choice odgovori,
- d) daljši odgovori,
- e) tabele,
- f) prevod,
- g) urejanje po zaporedju odlomkov,
- h) primerjava strokovnih terminov v tujem in maternem jeziku,
- i) povezava strokovnih besed s pomenom.

Naloge, ki so strokovno, vsebinsko in intelektualno primerne, ciljajo na recepcijo in produkcijo oziroma reprodukcijo in tako vodijo k samostojni jezikovni dejavnosti ter razvijajo pisne in komunikativne kompetence.

Kadar imajo študentje pred seboj avtentično besedilo, lahko sami določajo tempo dela (kako hitro bodo vaje reševali in po kakšnem vrstnem redu, koliko časa bodo porabili za analizo besedila in kolikokrat se bodo vrnili na isto mesto v besedilu). Ta način dela omogoča tudi določeno mero anonimnosti, saj študentje ne izpostavljajo svojih napak ali neznanja pred drugimi. Hkrati pa mora vsak študent biti aktiven.

Delo z avtentičnimi materiali pri predavanjih in vajah omogoča interdisciplinarni pristop, saj so študentje bolje obveščeni o dosežkih na področju njihove stroke, torej

imajo članki tudi izredno izobraževalno vrednost in tako zagotavljajo korelacijo s strokovnimi predmeti. Poleg lingvističnih spretnosti poskrbimo tudi za razvoj praktičnih oziroma kognitivnih spretnosti.

Namen avtentičnih besedil pa ni samo usvajanje besedišča in razvijanje bralne zmožnosti, takšna besedila so izvrstna iztočnica za govor. Z njihovo pomočjo lahko razvijamo govorne sposobnosti študentov in jih korak za korakom pripravljamo na daljše ustne predstavitve kot so na primer predstavitve seminarske naloge, raziskovalne naloge, izsledkov raziskav, diplomske naloge ali kasneje na predstavitev določenega izdelka, programa ali svojega dela.

5 SLABOSTI AVTENTIČNIH BESEDIL

Kljub vsem zgoraj naštetim prednostim pa obstaja pri delu z avtentičnimi besedili nekaj slabosti. Tako imajo na primer jezikovno šibkejši študentje težave pri razumevanju. V strokovnih avtentičnih besedilih se pojavlja veliko kratic in novih pojmov, ki jih študenti ne poznajo.

Kadar delamo z veliko skupino študentov, moramo računati s tem, da bo učni proces občasno moten, saj v predavalnici ne bo tiho, pa tudi vsi študenti niso enako motivirani. Precejšen vpliv na motiviranost lahko imajo za delo bolj zavzeti študentje, ki pritegnejo ostale, kakor tudi dovolj zanimiva tematika člankov.

Pogosto nas preganja čas, saj se je število ur predavanj tujega jezika stroke v bolonjskih programih večinoma zelo skrčilo, a tu gre že za drug problem. Delo z avtentičnimi besedili pa dostikrat omogoča, da se iznajdljivi in manj delovni študentje »skrijejo« in ne sodelujejo. Pri jezikovno šibkejših in karakterno bolj zadržanih študentih lahko opazimo tudi strah pred nastopanjem oziroma izpostavljanjem pred sovrstniki.

Dodatna slabost so tudi urniki, ki so sestavljeni tako, da se ure tujega strokovnega jezika izvajajo v prvem letniku v zimskem semestru, saj so takrat študentje še premalo seznanjeni s stroko in je torej korelacija slaba. Za lektorja predstavlja ta razporeditev dodatno težavo, saj ni niti strokovno izobražen niti kompetenten za razlago stroke, pri čemer pa se mora učinkovito odzivali na problematične in nepredvidljive situacije v predavalnici. Lektor pa mora tudi ves čas iskati nov material, sestavljati nove naloge, ker besedila hitro zastarajo in niso več primerna, kar je dokaj zamudno.

6 ZAKLJUČEK

Z avtentičnimi strokovnimi besedili in z ustreznimi nalogami učinkovito razvijamo jezikovne kompetence, saj študentom pomagajo pri ustnem in pisnem izražanju v tujem

jeziku, tako v stroki kot pri vsakdanjem jeziku. Seveda pa ne smemo pozabiti na vlogo lektorjev, ta se namreč pri delu s članki spremeni. Lektorji nismo več v središču učnega procesa, ampak postanemo opazovalci oziroma poslušalci, občasno pomagamo z razlago, če jo študentje potrebujejo. Lektor s tem nauči študente, da se v podobnih situacijah znajdejo tudi sami. Takšno delo je osredotočeno na študente z različnimi potrebami in interesi, kar pomembno vpliva na njihovo motivacijo in na učinkovitost študija (Hutchinson in Waters, 1994: 8).

Lektorji za delo izberemo takšna avtentična besedila, ki so v realnem odnosu do stroke in njene vsebine. Teksti morajo študente usposobiti, da razumejo tipične oblike besedil, ki so značilne za jezik stroke. Avtentična nepredelana besedila izkazujejo vse strukturne značilnosti strokovnega jezika in omogočajo nešteto možnosti predelav in prilagoditev. Isto avtentično besedilo lahko uporabimo v različnih okoliščinah oziroma jih primerno posodobimo ali dodamo nove informacije in drugačne naloge. Strokovnih člankov ne moremo uporabljati na vsakih vajah, so pa koristna in tudi prijetna popestritev učnega procesa ter so lahko dosegljiva.

VIRI

- STOPNJA (UN) STROJNIŠTVO. 27. september 2011. <http://www.uni-mb.si/povezava.aspx?pid=1412>.
- BIECHELE, Markus/Alicia PADROS (2003) *Didaktik der Landeskunde*. München: Goethe-Institut Inter Nationes.
- CVETEK, S. (2011) Teorija kaosa in (tujejezično poučevanje). *Didactica Slovenica pedagoška obzorja*, letnik 26. Ljubljana: Litera picta d.o.o., 78-91.
- GRELLET, F. (1994) *Developing reading skills: a practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- HUTCHINSON, T./A. WATERS (1994) *English for Specific Purposes*. Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.
- JURKOVIĆ, Violeta (2006) Vocabulary Learning Strategies in an ESP Context. http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2006_1/Jurkovic.html (citirano 8.1.2011).
- MARTINEZ, Alejandro G. M.A. (2002) Mexico City: Authentic Materials: An Overview. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html> (citirano 24. 11. 2010).
- MIZŠ (PISA 2012: Znani rezultati raziskave PISA 2012). 4. marec 2014. http://www.mizs.gov.si/nc/si/medijsko_sredisce/novica/article/55/8447/.
- MUNDA, Ksenija (2010) *Bralne navade učencev tretjega triletja v občini Ormož* (diplomsko delo).
- PEČJAK, S. (2009) Bralna motivacija učencev in dejavnosti pri pouku. *Didactica Slovenica pedagoška obzorja*, letnik 24. Ljubljana: Litera picta d.o.o., 97-116.

PEDAGOŠKI INŠTITUT. 4. marec 2014. http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO%20mediji.pdf.

WALLACE, C. (1992) *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

ZUSAMMENFASSUNG

Verwendung der authentischen Texte bei Vorlesungen und Übungen aus den Fachfremdsprachen an technischen Fakultäten

Lesekompetenz ist bei jedem Studium eine gute Grundlage, leider lässt sie aber nach, was die neuesten Ergebnisse der PISA-Studie beweisen. Je schwächer die Lesefähigkeit, desto größere Lernprobleme kommen vor, und zwar auf allen Bildungsebenen – von der Grundschule bis zur Fakultät. Um Lesekompetenz an den technischen Fakultäten zu verbessern, kann man bei den Vorlesungen und Seminaren Arbeit mit authentischen Texten einführen. Die ausgewählten Fachartikel sollen solche Themen behandeln, die für Studenten interessant sind, denn auf diese Weise wird Lesen motiviert. Die Artikel sind authentisches Material und sind im Vergleich mit Textbüchern oft aktueller und zeitgemäßer - Fachgebiet und Wissenschaft machen nämlich fast täglich große Fortschritte. Die Artikel (meistens Fachartikel) eignen sich sowohl für kleinere als auch für größere Studentengruppen. In unserem Beitrag werden einige Beispiele, wie Artikel bei der Arbeit mit Studenten und Studentinnen eingesetzt werden können, beschrieben, und zwar bei Einzel-, Gruppen- und Paararbeit. Solche Art von Arbeit motiviert nicht nur die Sprachkompetenzen, sie sorgt auch für den soziologischen Aspekt, weil sie Zusammenarbeit und Kommunikation der Studenten fördert. Der Lehrer oder die Lehrerin entscheidet über die entsprechende Strategie, bzw. Kombination mehrerer Strategien, wie der Text bearbeitet wird. Die Thematik der Texte bietet auch einen ausgezeichneten Ausgangspunkt für mündliche Kommunikation, denn die Studenten und Studentinnen müssen darüber reden. Wie auch immer, bei großen Gruppen oder bei den Studenten und Studentinnen mit schlechteren Vorkenntnissen kann es sein, dass die Resultate nicht optimal sind. Trotz allem sollen die Fachartikel die Studenten vorbereiten, typische Textformen zu verstehen, die in der Fachsprache oft vorkommen, und dieses Wissen in ähnlichen Situationen zu gebrauchen. Authentische, unbearbeitete Texte erweisen alle Struktureigenschaften der Fachsprache. Außerdem bietet ein interessanter Text viele Möglichkeiten zur Bearbeitung. Derselbe Artikel kann bei der Auswahl verschiedener Aufgaben in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden. Authentische schriftliche Texte sind relativ einfach zu finden, sie können schnell aktualisiert werden, wobei neue Informationen dazugegeben und Daten gewechselt werden können.

Schlüsselwörter: Authentische Fachtexte, Lesekompetenz, Lernstrategien, Sprachkompetenzen

ABSTRACT

Implementation of Authentic Texts in Lectures and Seminars of Foreign Language for Specific Purposes at Technical faculties

A high level of reading literacy is required for successful studies. Unfortunately, the surveys show that it has become worse at all study levels. In foreign language lectures and seminars, we want to improve it by occasional work with authentic materials such as technical articles. Such materials are convenient for bigger as well as for smaller student groups and are authentic. They encourage linguistic, practical and cognitive skills, creative thinking, cooperation among students and productive team work. By working with technical articles, students gain language and discipline-related knowledge. This kind of approach is student-centred, the role of the language teacher is changed; he/she is more of an observer, listener and facilitator than lecturer. The articles can be dealt with in many ways, using different strategies. Applying authentic materials is a relatively easy and convenient way of improving not only your students' discipline-related knowledge and skills but also their confidence in a real situation.

Keywords: authentic technical texts, reading literacy, learning strategies, language competence
POVZETEK

Uporaba avtentičnih besedil pri predavanjih in vajah iz tujega strokovnega jezika na tehniških fakultetah

Za uspešnost pri vsakem študiju je prav gotovo zelo pomembna bralna pismenost, ta pa glede na najnovejše raziskave upada. Pri slabši bralni pismenosti je na vseh ravneh izobraževanja tudi učenje oteženo in daje slabše rezultate. Da bi izboljšali bralno pismenost na tehniških fakultetah, lahko pri predavanjih in vajah iz tujega jezika stroke uvedemo delo z avtentičnimi besedili. Strokovni članki vsebujejo teme, ki so študentom zanimive in tako vzpodbujajo branje. So avtentično gradivo in so dostikrat v primerjavi z učbeniki aktualnejši, saj se stroka oziroma znanost hitro razvijata. Primerni so tako za delo z večjimi kot z manjšimi skupinami študentov. V prispevku navajava nekaj primerov uporabe člankov pri predavanjih oziroma vajah iz tujega strokovnega jezika: individualno delo, delo v parih in skupinsko delo. Delo z avtentičnimi besedili pa ne razvija samo jezikovnih kompetenc, ampak ima tudi sociološki vidik, saj spodbuja sodelovanje med študenti, kadar ti delajo v skupinah. Lektor se odloči za najprimernejšo strategijo pri obravnavi besedila oziroma kombinacijo le-teh. Pomembno je, da bralno razumevanje utrjujemo z izborom ustreznih vaj. Tematika besedil je tudi izvrstna iztočnica za govor. Pri takšnem delu pa se lahko zgodi, da bodisi zaradi prevelike skupine študentov ali zaradi dejstva, da jezikovno šibkejši študenti težje sledijo, ne dosežemo optimalnih rezultatov. Lektorji za delo izberemo takšne članke, ki so v realnem odnosu do stroke in njene vsebine. Avtentični teksti morajo študente usposobiti, da razumejo tipične oblike besedil, ki so značilne za jezik stroke in da so sposobni to znanje praktično uporabiti v podobnih situacijah. Avtentična nepredelana besedila izkazujejo vse strukturne značilnosti strokovnega jezika in omogočajo veliko možnosti predelav in prilagoditev. Isti članek lahko uporabimo v različnih okoliščinah, če pripravimo različne naloge. Za predavanja oziroma vaje so avtentična pisna besedila za določeno stroko lahko dosegljiva in jih je moč hitro posodobiti, dodati nove informacije in/ali spremeniti podatke.

Ključne besede: avtentična strokovna besedila, bralna pismenost, učne strategije, jezikovne kompetence

Andreja Retelj

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
andreja.retelj@gmail.com

UDK 811.112.2'243:373.5(497.4)

DOI: 10.4312/vestnik.6.221-234

POUK NEMŠČINE V GIMNAZIJAH SKOZI PRIZMO METOD IN PRISTOPOV K POUČEVANJU

1 UVOD

Didaktiko tujih jezikov že od nekdaj zaznamuje nenehno iskanje po najboljših in najuspešnejših metodah, ki bi hitro in s kar se da malo napora, pripeljale do visoke ravni znanja tujih jezikov. Vsaka nova metoda je poskušala odpraviti slabosti in pomanjkljivosti prejšnje, vendar se nobena izmed številnih preizkušenih metod ni uveljavila kot univerzalna metoda, ki bi vsakega učenca, ne glede na njegove osebnostne lastnosti in kontekst učenja ter jezikovne cilje, uspela pripeljati do željenega cilja. Prabhu (1990) razmišlja, da je nesmiselno in zgrešeno razglabljati o tem, katere metode so dobre in katere slabe, saj ima vsaka metoda pozitivne in negativne plati, poleg tega pa je uspeh posamezne metode odvisen od številnih dejavnikov, ki pogojujejo učni kontekst. Izbiro najboljših metod Prabhu pogojuje z učiteljevo strokovno usposobljenostjo (ang. *Teacher's plausibility*) oziroma z njegovo avtonomno odločitvijo, kdaj, kako in zakaj izbrati posamezno metodo.

Kumaravadivelu (1994, 2003) opisuje dogajanje na področju poučevanja tujih jezikov kot postmetodično stanje, ki ga zaznamujejo iskanje alternative metodam poučevanja, učiteljeva avtonomija in načelni pragmatizem. Neuspeh metod, ker »ne izhajajo iz prakse v razredu in eksperimentov, ampak so umetno prenešene v razred« (Kumaravadivelu 1994: 29), lastno raziskovanje učiteljeve prakse in učiteljeva samorefleksija poučevanja so izhodišča, na katerih je avtor osnoval svoj »strateški okvir za poučevanje drugega [oziroma tujega] jezika« (prav tam), ki obsega 10 makrostrategij, izpeljanih iz teoretičnega, empiričnega in pedagoškega znanja povezanega z učenjem/poučevanjem J2. Kumaravadivelu jih definira z maksimizacijo priložnosti za učenje, poenostavitvijo vodene interakcije, minimalizacijo napak pri razumevanju, aktivacijo raziskovalnega učenja, spodbujanjem jezikovnega zavedanja, kontekstualizacijo jezikovnega vnosa, integracijo jezikovnih spretnosti, spodbujanjem učenčeve avtonomije, povečanjem kulturne zavesti in družbenim pomenom naučenega.

Tudi Brown (2002) je prepričan, da mora poučevanje po različnih metodah zamenjati tak pristop k poučevanju, za katerega je značilno, da je po svoji naravi dinamičen, se spreminja skupaj z učiteljem, sloni na principih in je usmerjen k ugotavljanju učenčevih

potreb, ustreznemu zadovoljevanju teh potreb ter naposled k ugotavljanju učinkov poučevanja, ki jih kažejo učenčevi rezultati. Brown tako predstavi nov pristop, ki ga poimenuje »pristop k jezikovni pedagogiki« (2002: 11) in ga opredeli z 12 načeli. To so: avtomatičnost, smiselno učenje, potrditev pričakovanj, intrinzična motivacija, strateški vložek v učenje, jezikovni ego, samozavest, pripravljenost na riziko, jezikovno-kulturna povezava, vloga materinščine, metajezik in komunikativna kompetenca. Tako kot Prabhu tudi Kumaravadivelu in Brown stavita na učiteljevo teoretično in praktično znanje, organizacijske in druge sposobnosti ter spretnosti in mu zaupata, da bo znal načrtovati in izvesti pouk tujega jezika tako, da bo pri izbiranju najučinkovitejše metode znal presoditi, ali je v določenem kontekstu resnično najprimernejša.

Da bi bili učitelji kos tej nalogi, ki ni samo težka, ampak nosi tudi izjemno veliko odgovornost, potrebujemo v prvi vrsti kvalitetno izobraževanje učiteljev tako v času šolanja bodočih učiteljev kot tudi kasneje pri njihovem delu. Peklaj s sodelavci (2009: 14) ugotavlja, da »[z]ačetno izobraževanje učiteljem ne more zagotoviti znanja in spretnosti, ki jih potrebujejo za poučevanje v celotni poklicni karieri, ampak je pridobivanje novega znanja učiteljeva vseživljenjska naloga, ki potrebuje ustrezne vire in sistemsko podporo na nacionalni ravni.«

Izbiri krovnega pristopa k poučevanju nemščine v Sloveniji določa Učni načrt za nemščino za gimnazije (2008) (dalje učni načrt), ki priporoča komunikacijski pristop. Prav tako učni načrt predlaga, vsebinsko obogateno poučevanje, medpredmetne in kroskurikularne povezave, ki v Evropi nastopajo pod imenom pristop CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*). Učitelja pri poučevanju nemščine učni načrt s smernicami in priporočili usmerja, vendar mu ne zapoveduje, kako naj poučuje. Pri izbiri metod je učitelj zato avtonomen in po lastni presoji uvaja metode, ki jih pozna in izbira glede na specifične jezikovne in druge cilje pouka tujega jezika. Ker v veliki meri vodijo izbiri metod in pristopov k poučevanju subjektivne teorije o poučevanju in izkušnje, ne moremo zgolj na podlagi smernic učnega načrta sklepati, kako metodično pester je pouk nemščine pri nas.

Učni načrt odseva temeljne principe Skupnega evropskega referenčnega okvirja (dalje SEJO), ki ga je Svet Evrope izdal leta 2001 in je postal eden poglobitnih dokumentov, ki opredeljujejo učenje, poučevanje in vrednotenje tujejezikovnega znanja. Slovenski prevod smo dobili leta 2011. Učni načrt predpisuje med drugim splošne cilje pouka nemščine, specifične jezikovne cilje, ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, sporazumevalne kompetence in pričakovane dosežke. Prav tako predlaga učne teme, medpredmetne povezave in daje didaktično-metodične napotke za pouk po načelih komunikativnega pristopa. Kompetenten učitelj nemščine naj bi v skladu s priporočili učnega načrta in dosedanjimi teoretičnimi dognanji poučeval tako, da bi si dijaki pridobili trajnostno in kvalitetno ter uporabno znanje tujega jezika, ki bi lahko uporabili za izražanje svojih sporazumevalnih namer (SEJO, 2011).

2 RAZISKAVA

2.1 Opis problema

S pričujočo raziskavo smo želeli izvedeti, katere metode in pristopi k poučevanju dejansko zaznamujejo pouk nemščine v slovenskih gimnazijah. Ker je komunikacijski pristop, ki ga predlaga učni načrt, izrazito eklektičen po svoji naravi, lahko učitelji pod okriljem tega pristopa vpeljujejo različne metode, nihče pa pravzaprav ne ve, katere. Da bi izvedeli, kako dobro učitelji nemščine v Sloveniji poznajo različne metode in v kakšnem deležu jih uvajajo v pouk, smo izvedli anketo med gimnazijskimi učitelji nemščine.

2.2 Metodologija

2.2.1 Instrumenti

Za potrebne raziskave smo razvili anketni vprašalnik, ki je sestavljen iz devetih vprašanj. V prvem delu vprašalnika smo si pridobili nekaj splošnih podatkov o anketirancih, v drugem delu smo učitelje spraševali o pomenu teorije za njihovo vsakdanje delo in načinu pridobivanja strokovnega znanja, v tretjem delu vprašalnika pa so učitelji ocenili, kako pogosto uvajajo v pouk posamezne metode in pristope ter kaj še vpliva na njihov pouk. Podatke smo obdelali na ravni deskriptivne statistike in jih izrazili s frekvenca (f, f%), aritmetičnimi sredinami (M) in standardnimi odkloni (σ).

2.2.2 Udeleženci v raziskavi

Na osrednjem študijskem srečanju gimnazijskih učiteljev nemščine, ki je potekalo avgusta 2011 v Novem mestu, smo razdelili 92 anketnih vprašalnikov in dobili 64 v celoti izpolnjenih vprašalnikov, ki smo jih nato analizirali. Vzorec tako predstavlja 64 učiteljev nemščine, ki poučujejo v gimnazijah.

2.3 Rezultati in interpretacija

Najprej podajamo analizo prvega dela vprašalnika, kjer smo si pridobili podatke o spolu, številu let dela v šoli in modulih, v katerih učitelji poučujejo. Sledi analiza drugega dela vprašalnika, ki podaja sliko o vlogi poznavanja teoretskih dognanj za učiteljevo vsakdanje delo v šoli. Zaključujemo z analizo tretjega dela vprašalnika, s pomočjo katerega poskušamo interpretirati, kakšna je realna slika implementacije metod in pristopov v pouk nemščine v gimnazijah.

Anonimni anketni vprašalnik je rešilo 60 učiteljic in 4 učitelji, skupaj 64 anketirancev, ki učijo nemščino v gimnazijah (glej tabela 1). Ker je delež moških tako majhen, smo se odločili, da v nadaljevanju pridobljenih podatkov ne bomo ločevali po spolu.

Tabela 1: Delež in število sodelujočih glede na spol

Vprašanje 1: Spol anketirancev	f	f %
Ženske	60	94
Moški	4	6
Skupaj	64	100

Tabela 2 prikazuje naš vzorec učiteljev glede na čas zaposlitve v šoli. Manj kot eno leto izkušenj imajo večinoma učitelji pripravniki, ti predstavljajo 3 %. Sledijo učitelji začetniki, ki poučujejo do 3 leta. Teh je 6 %. 14 % učiteljev poučuje od 4 do 10 let. Največji delež predstavljajo učitelji, ki poučujejo med 11 in 15 let. Teh je 33 %. Sledijo učitelji, ki poučujejo od 16 do 25 let in predstavljajo 32 %. Več kot 25 letne izkušnje ima 13 % anketirancev. Ugotovimo lahko, da imamo le majhen delež učiteljev, ki imajo manj kot 3 leta delovnih izkušenj in morda pri vpeljevanju raznolikih metod in samorefleksiji še niso zelo suvereni. Manjši del učiteljev, 13 %, je pred upokojitvijo in morda niso najbolj naklonjeni spreminjanju svoje dolgoletne prakse. Velika večina učiteljev torej sodi v skupino, za katero domnevamo, da je suverena pri vpeljevanju različnih metod in da tako na podlagi teoretičnih dognanj kot izkušenj iz prakse, znajo in so pripravljeni preizkušati različne metode pri svojem pouku.

Tabela 2: Delež in število učiteljev glede na delovni stalež v šoli

Vprašanje 2: Koliko let poučujete nemščino?	f	f %
manj kot eno leto	2	3
1-3	4	6
4-10	9	14
11-15	21	33
16-25	20	32
Več kot 25	8	13
Skupaj	64	100

Ker lahko na izbiro pristopov in metod pri pouku nemščine vplivajo tudi znanja, ki si jih učitelji pridobivajo na izobraževanjih iz drugih predmetnih področij, smo želeli izvedeti, ali poučujejo tudi druge predmete. Tabela 3 prikazuje, da velika večina učiteljev poučuje samo nemščino (f=50). Tisti učitelji, ki so izbrali odgovor DA, poučujejo še angleščino (f=8), zgodovino (f=1), sociologijo (f=1), slovenščino (f=2), ruščino (f=1) in zgodovino (f=1). Ker večina učiteljev poučuje samo nemščino, sklepamo, da na pristope k poučevanju nemščine znanja specialnih didaktik drugih predmetov in posledično izobraževanja, ki se jih učitelji udeležujejo v okviru študijskih skupin za posamezne predmete, nimajo pomembnega vpliva.

Tabela 3: Delež in število učiteljev glede na poučevanje predmetov v šoli

Vprašanje 3: Ali poučujete kakšen tudi drug predmet na šoli?	f	f %
Da, (navedi)	14	22
Ne	50	78
Skupaj	64	100

Večina sodelujočih učiteljev poučuje nemščino kot drugi tuji jezik ($f=39$), le manjši delež učiteljev poučuje nemščino samo kot prvi tuji jezik ($f=2$), nemščino kot prvi in kot drugi tuji jezik hkrati poučuje tretjina učiteljev ($f=23$).

Tabela 4: Delež in število učiteljev glede na modul poučevanja nemščine

Vprašanje 4: Nemščino poučujem kot	f	f %
Prvi	2	3
Drugi	39	61
Oboje	23	36
Skupaj	64	100

V drugem delu vprašalnika smo učitelje spraševali o pomenu poznavanja teoretskih dognanj za njihovo vsakdanje delo in kako ter kje se dodatno usposabljujejo in izobražujejo. Ker na izbiro učiteljevega pristopa k poučevanju v veliki meri vpliva poznavanje teoretskih ozadij, zato smo želeli ugotoviti, kakšno vlogo učitelji nemščine pripisujejo poznavanju teorije iz področja didaktike tujih jezikov. Učitelji so na Likertovi lestvici od 1 do 5 ocenjevali pomen teorije za njihovo delo. Ugotavljamo, da 48 % učiteljev poznavanju teorije pripisuje srednje pomembno vlogo, 38 % zelo pomembno, 11 % učiteljev navaja, da ima teorija komajda pomen za njihovo delo, 4 % pa ji ne pripisujejo nobenega pomena. Na podlagi odgovorov sklepamo, da se večina učiteljev pri delu v praksi zaveda pomena poznavanja teorije za kakovostno poučevanje.

Tabela 5: Delež in število učiteljev glede na pomen poznavanja teorije

Vprašanje 5: Ocenite na lestvici od 1 do 5, kako pomembno je poznavanje teorije iz področja didaktike za vaše delo.	f	f %	M	σ
1 (nepomembno)	2	4	3,20	0,75
2	7	11		
3	31	48		
4	0	0		
5 (zelo pomembno)	24	38		
Skupaj	64	100		

Nadalje nas je zanimalo, kje so si učitelji teoretično znanje pridobili. Iz tabele 6 je razvidno, da si je največ anketirancev teoretično znanje pridobilo že v času študija in nato na seminarjih Zavoda RS za šolstvo, Filozofske fakultete, Ministrstva za šolstvo in drugih seminarjih. Ta podatek pove, da učitelji nemščine svoje teoretsko znanje, ki so ga pridobili na fakulteti, obnavljajo in nadgrajujejo tudi v času zaposlitve ter sledijo novostim na strokovnem področju. Nekaj učiteljev ($f=13$) si je teoretično znanje pridobil samo v času študija. Nihče od udeležencev ni izbral možnosti, da si teoretske podlage ni pridobil. Ugotavljamo torej, da se učitelji nemščine strokovno izpopolnjujejo in glede na ponudbo, ki jo dajejo seminarji, spremljajo novosti na področju didaktike tujih jezikov.

Tabela 6: Delež in število učiteljev glede na izvor pridobljenega teoretičnega znanja

Vprašanje 6: Kje ste si pridobili teoretično znanje o poučevanju tujih jezikov?	f	f %
a. Nisem si ga pridobil.	0	0
b. S samostojnim študijem (branje strokovne literature)	2	3
c. Na fakulteti in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih Zavoda RS za šolstvo, MŠŠ, Filozofskega fakultete in drugih ustanov	47	74
d. Samo na fakulteti v okviru študija	13	20
e. Drugo	2	3
Skupaj	64	100

Ker je didaktika tujih jezikov sorazmerno mlada disciplina, smo želeli izvedeti, kako pogosto učitelji sami spremljajo strokovno literaturo s tega področja. Na lestvici od 1 do 5 so učitelji ocenili, kako pogosto berejo strokovno literaturo. Tabela 7 prikazuje, da 3 % anketirancev nikoli ne berejo strokovne literature, 19 % skoraj nikoli, 61 % včasih, 14 % pogosto in 3 % zelo pogosto. Ker odgovori na vprašanje 6 kažejo na to, da se učitelji precej dodatno izobražujejo na različnih seminarjih, sklepamo, da teme, ki jih obravnavajo, v večini zadostujejo njihovim potrebam. Ravno tako sovпада količina samoizobraževanja z odgovori, ki jih učitelji navajajo pri pomenu poznavanja teorije, kjer večina učiteljev pripisuje pomenu poznavanja teorije srednjo vrednost (glej Tabela 5).

Tabela 7: Delež in število učiteljev glede na pogostost samoizobraževanja

Vprašanje 7: Kako pogosto berete strokovno literaturo iz področja didaktike tujih jezikov?	f	f %	M	σ
1. Nikoli	2	3	2,88	0,68
2. Redko	12	19		
3. Včasih	39	61		
4. Pogosto	9	14		
5. Zelo pogosto	2	3		
Skupaj	64	100		

V tretjem delu vprašalnika smo učitelje vprašali, kako pogosto vpeljujejo določeno metodo glede na delež pouka. Izbirali so lahko na šeststopenjski Likertovi lestvici med možnostmi 0 % - metoda ni ustrezna, od 10 do 30 % ur, od 30 do 50 % in od 50 do 70 % ter več kot 70 % ur oziroma metode ne poznam. Menimo, da določena metoda v obsegu do 30 % ur nima bistvenega vpliva na učenje tujega jezika in da z njo učitelj le priložnostno zaznamuje oziroma popestri pouk. To rabo smo poimenovali priložnostna raba. Od 30 ur do 50 % ur pouka po določeni metodi ima lahko vpliv na učenje jezikovnih prvin in lahko zaznamuje poučevanje in učenje tujega jezika. Temu deležu smo rekli občasna raba metode. Metoda, ki se pojavlja med 50 in 70 % ur, bistveno zaznamuje učiteljev pristop k poučevanju, vlogo učenca pri pouku, izbiro učnih gradiv in posledično tudi jezikovnih spretnosti in veščin, ki jih učenci pri pouku usvojijo. Ta delež metode smo poimenovali redna raba. Metoda, ki se pojavlja več kot 70% pouka, predstavlja pouk za katerega ni značilna pestrost in raznolikost metod, ampak je pouk zasnovan in sledi značilnostim ene same metode priroma pristopa. To rabo smo poimenovali stalna raba.

Najprej pogledjmo, katerih metod učitelji niso poznali. Podatke prikazujemo v tabeli 8. Najmanj znane metode in pristopi so: korpusni pristop – 69 %, molčeči pristop – 66 %, NLP 59 %, sugestopedija in metoda učenja skozi poučevanje – 48 %. Zanimivo je, da tako velik delež učiteljev ne pozna metode LdL - učenje skozi poučevanje, čeprav ravno ta metoda izhaja iz nemško govorečega področja. Velik delež učiteljev ne pozna tudi metode TPR – 59 %, metode CLIL – 44 % in leksikalnega pristopa – 44 %.

Metodi, ki nikoli nista bili izbrani kot nepoznani, sta komunikacijski pristop, ki ga predpisuje učni načrt in slovnico-prevajalna metoda, ki je najstarejša poznana metoda pri poučevanju tujih jezikov. Če učitelji metod ne poznajo, lahko sklepamo, da jih v veliki meri ne izvajajo oziroma, če po določenih principih delujejo na nezavedni ravni, teh najverjetneje ne reflektirajo.

Tabela 8: Učiteljem neznanne metode in pristopi, izražene v številu in deležu sodelujočih

Metoda/pristop	f	f%
Slovnico-prevajalna metoda	0	0
Direktna metoda	11	34
avdiolingvalna metoda	8	13
avdiovizualna metoda	5	8
Komunikacijski pristop	0	0
Nevrolingvistično programiranje (metoda NLP)	38	59
Metoda popolnega telesnega odziva (metoda TPR)	30	47
Sugestopedija	31	48
Molčeči pristop (angl. <i>Silent Method</i>)	42	66
Projektni pristop	8	13

Metoda/pristop	f	f%
Leksikalni pristop	28	44
Korpusni pristop	44	69
Metoda računalniško podprtega učenja (raba IKT)	4	6
Vsebinsko usmerjeno učenje (CLIL)	28	44
Metoda učenja preko poučevanja – (nem. <i>Lernen durch Lehren</i>)	31	48

Največji delež učiteljev navaja kot neznane metode tiste, ki se po svetu razvijajo v zadnjem desetletju in bi jih lahko uvrstili k alternativnim metodam. Če te podatke primerjamo s starostno stopnjo učiteljev, bi bila lahko ena izmed interpretacij, zakaj učitelji metod ne poznajo tudi, da razvoja metod po zaključku svojega izobraževanja na fakulteti niso več spremljali. Vendar podatki o njihovem dodatnem spopolnjevanju kažejo drugače, saj se velika večina učiteljev stalno izobražuje. Sklepamo lahko, da na strokovnih izobraževanjih za nemščino ne dobijo dovolj informacij o razvoju metod in pristopov k poučevanju oziroma se takšnih izobraževanj ne udeležujejo. Da bi bile te metode učiteljem bolj znane, bi moral biti delež učiteljev, ki se samoizobražujejo precej višji, pa tudi strokovna spopolnjevanja, ki jih organizirajo različne inštitucije, bi morala med učitelje bolj intenzivno širiti ta znanja. Naše domneve potrjuje tudi podatek, da samo 6 % učiteljev ne pozna učenja s pomočjo IKT oziroma računalniško podprtega učenja, ki je pri nas sorazmerno nova metoda. Projekt E-šolstvo, ki sta ga vodila Zavod RS za šolstvo in MŠŠ, je v zadnjih letih intenzivno skrbel za učiteljev profesionalni razvoj na področju uporabe IKT v razredu in poskrbel, da so ta znanja dosegla veliko večino učiteljev. Seminarji, ki so jih učitelji opravljali v sklopu projekta E-šolstvo, so od učiteljev zahtevali tudi, da metode preizkusijo v razredu. Na ta način so učitelje spodbudili k razmišljanju o učinkovitosti te metode in o možnostih njene implementacije v pouk. Posledično se kaže, da več kot polovica učiteljev nekatere cilje z omenjeno metodo uresničuje. Ne glede na to, ali učitelji to metodo uvajajo ali ne, jo poznajo in lahko vzroke za neuporabo poiščemo drugje. Ker večina učiteljev v našem vzorcu poučuje na šolah samo nemščino, bi bila druga možna razlaga tudi, da metod ne poznajo, ker so se večinoma pojavljale pri pouku angleščine. Tudi večina člankov, ki predstavlja in raziskuje učinke novejših metod se ukvarja z angleščino kot tujim jezikom. Vpeljevanje nove metode je v veliki meri pogojeno na eni strani s trenutnimi trendi in na drugi strani z izobraževanji, ki učiteljem določene metode predstavijo in jih spodbudijo k vpeljevanju v razredu ter z lastnimi izkušnjami učiteljev.

Analiza naših rezultatov je pokazala, da je pouk nemščine z vidika metod in pristopov precej pester. V tabeli 9 prikazujemo, v kakšnem deležu ur pouka se pojavljajo posamezne metode. Ugotavljamo, da je slovnično-prevajalna metoda za 16 % učiteljev neustrezna metoda, priložnostno jo uvaja 59 % učiteljev, občasno 17 %, redno 8 %, pri nobenem učitelju pa ta metoda ni v stalni rabi. Direktna metoda je za 3 % učiteljev

neustrezna, 23 % jo uvaja priložnostno, 16 % občasno, 8 % redno in 5 % stalno. Avdiolingvalno metodo opredeljuje kot neustrezno 2 % učiteljev, 48 % jo uvaja priložnostno, 22 % občasno, 6 % redno in pri 9 % zaznamuje ta metoda več kot 70 % ur pouka. Nihče izmed sodelujočih učiteljev avdiovizualne metode ni ocenil za neustrezno metodo, 50 % učiteljev jo uvaja priložnostno, 25 % občasno, 5 % redno in 13 % stalno. Komunikacijski pristop za nikogar ni neustrezen, 26 % se ga poslužuje priložnostno, 23 % občasno in 25 % redno ter 25 % stalno. Glede na to, da ta pristop predpisuje učni načrt, lahko iz pridobljenih podatkov ugotovimo, da ena četrtnina učiteljev pri pouku nemščine dosega večino jezikovnih ciljev s tem pristopom, ostali učitelji, pa komunikacijski pristop dopolnjujejo z drugimi metodami in pristopi. Nevrolingvistično programiranje ocenjuje 9 % učiteljev kot neustrezno metodo, 30 % jo priložnostno uvaja v pouk in 2 % občasno. Nihče izmed anketiranih ne navaja, da bi to metodo uvajal redno ali stalno. Metodo popolnega telesnega odziva 2 % ocenjujeta kot neustrezno metodo, 29 % jo uvaja priložnostno, 14 % občasno, 6 % redno in 3 % stalno. 19 % učiteljev meni, da je sugestopedija neprimerna metoda, 29 % jo uvaja priložnostno, 2 % občasno in 2 % redno. Molčeči pristop je neustrezen za 6 % učiteljev, 26 % ga uvaja priložnostno, 2 % občasno in ravno toliko redno. Projektni pristop je neustrezen za 8 % učiteljev, 54 % ga uvaja priložnostno, 17 % občasno, 6 % redno, 2 % stalno. Leksikalni pristop ocenjuje 5 % učiteljev kot neustrezen, 30 % ga uvaja priložnostno, 17 % občasno in 5 % redno. Korpusni pristop je neustrezen za 5 % učiteljev, 22 % ga uvaja priložnostno in 5 % občasno. 9 % učiteljev meni, da računalniško podprto učenje ni primerna metoda, 69 % ga uvaja priložnostno, 8 % občasno, 6 % redno in 2 % stalno. Metoda CLIL je neustrezna za 6 % učiteljev, 45 % jo uvaja priložnostno, 3 % občasno in 2 % stalno. Metodo učenje preko poučevanja 6 % učiteljev ocenjuje kot neustrezno, 35 % učiteljev jo uvaja priložnostno, 8 % občasno, 2 % redno in 2 % stalno.

Tabela 9: Delež ur pouka, izveden po posamezni metodi

Delež udeležencev	Delež ur pouka po posamezni metodi										Arit. sred.	Stand. odklon
	0 % metoda ni ustrežna		Priložnostna raba 10–30 % ur		Občasna raba 30–50 % ur		Redna raba 50–70 % ur		Stalna raba več kot 70 % ur			
	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%	f	f%		
Metoda												
Slovnico-prevajalna metoda	10	16	38	59	11	17	5	8	0	0	1,68	1,09
Direktna metoda	2	3	22	34	10	16	5	8	3	5	2,64	0,99
Avdiolingvalna metoda	1	2	31	48	14	22	4	6	6	9	2,69	1,01
Avdiovizualna metoda	0	0	32	50	16	25	3	5	8	13	2,77	1,04
Komunikacijski pristop	0	0	17	26	15	23	16	25	16	25	3,48	1,13
Nevrolingvistično programiranje (metoda NLP)	6	9	19	30	1	2	0	0	0	0	1,80	0,48
Metoda popolnega telesnega odziva (metoda TPR)	1	2	18	29	9	14	4	6	2	3	2,64	0,93
Sugestopedija	12	19	18	29	1	2	1	2	0	0	1,72	0,66
Molčeči pristop (angl. <i>Silent Method</i>)	4	6	16	26	1	2	1	2	0	0	1,95	0,63
Projektni pristop	5	8	35	54	11	17	4	6	1	2	2,30	0,79
Leksikalni pristop	3	5	19	30	11	17	3	5	0	0	2,38	0,76
Korpusni pristop	3	5	14	22	3	5	0	0	0	0	2,00	0,54
Računalniško podprto učenje – raba IKT	6	9	44	69	5	8	4	6	1	2	2,16	0,76
Vsebinsko usmerjeno učenje (CLIL)	4	6	29	45	2	3	0	0	1	2	2,02	0,65
Metoda učenja preko poučevanja – (nem. <i>Lernen durch Lehren</i>)	4	6	22	35	5	8	1	2	1	2	2,18	0,80

Na podlagi pridobljenih podatkov prihajamo do zaključkov, da učitelji v veliki večini ne sledijo principom ene same metode ali pristopa. Izjema je komunikacijski pristop, ki ga 25 % učiteljev izvaja več kot 70 % ur pouka in tako bistveno zaznamuje pouk nemščine v gimnazijah. Pod redno rabo se pojavljajo še slovnico-prevajalna metoda in

direktna metoda – 8 %, projektni pristop, računalniško podprto poučevanje, avdiolingvalna metoda in metoda TPR – 6 % ter ostale metode, vendar le v zelo majhnem deležu. Občasno rabo zaznamujejo avdiovizualna metoda – 25 %, komunikacijski pristop – 23 % in avdiolingvalna metoda – 22 %, sledijo slovnično-prevajalna metoda, leksikalni pristop in projektni pristop pri 17 % učiteljev. Podatki kažejo, da učitelji vse ostale metode v pouk uvajajo priložnostno bodisi za popestritev bodisi za doseganje specifičnih jezikovnih ciljev, pri čemer se najpogosteje poslužujejo računalniško podprtega poučevanja – 69%, slovnično-prevajalne metode – 59 %, projektnega pristopa 54 % in avdiovizualne metode – 50 %. Kot najbolj neprimerne metode so učitelji ocenili sugestopedijo – 19 % in slovnično-prevajalno metodo – 16 %. Čeprav za zadnjo velja, da je že nekako preživela, pa podatki kažejo, da je še vedno precej prisotna.

Da bi ugotovili, kaj poleg poznavanja teoretskih ozadij še vpliva na pouk, smo učitelje vprašali, kaj od navedenega najbolj zaznamuje njihov pouk. Ugotovljamo, da pouk nemščine najbolj zaznamuje učbenik, ki ga učitelji uporabljajo. Ta odgovor je izbralo 56 % učiteljev. Lastne izkušnje in ustvarjalnost navaja 31 % učiteljev. Učni načrt in smernice iz študijskih srečanj učiteljev nemščine zaznamujejo pouk pri 6 % učiteljev. Podatek, da je glavno vodilo več kot polovice učiteljev učbenik, kaže na to, da učitelji raje sledijo smernicam, ki jih učbenik predpisuje, kot da razmišljajo, kako naj sami oblikujejo in načrtujejo pouk.

Tabela 10 Dejavniki, ki zaznamujejo pouk nemščine

Vprašanje 9: Kaj najbolj zaznamuje vaš pouk?	f	f %
a. Učbenik, ki ga uporabljamo pri pouku	36	56
b. Učni načrt	4	6
c. Smernice in ideje iz študijskih srečanj	4	6
d. Lastne ideje in ustvarjalnost	20	31
e. Drugo	0	0
<i>Skupaj</i>	<i>64</i>	<i>100</i>

3 ZAKLJUČEK

S pričujočo raziskavo smo želeli ugotoviti, katere metode in pristopi zaznamujejo pouk nemščine v slovenskih gimnazijah. Ker učni načrt kot krovni pristop k poučevanju nemščine predpisuje komunikacijski pristop in poučevanje, usmerjeno v vsebino, kar izhaja iz načel vsebinskega in jezikovno obogatene učenja tujih jezikov, smo želeli izvedeti, katere metode in pristope učitelji dejansko uvajajo v pouk nemščine. Komunikacijski pristop kot eklektičen pristop nima predpisanih metod, zato pravzaprav nimamo jasne slike o izvajanju tega pristopa v praksi. Z raziskavo smo ugotovili, da učitelji nemščine

poznavanje teoretskih izsledkov s področja didaktike ocenjujejo kot pomembno. Čeprav dajejo učitelji teoriji s področja didaktike tujih jezikov pomembno mesto, pa podatki kažejo, da učitelji nekoliko slabše poznajo sodobne pristope k poučevanju. Kljub temu da se je velika večina učiteljev pripravljena izobraževati na seminarjih za učitelje, domnevamo, da je vzrok za slabo poznavanje metod in pristopov predvsem pomanjkanje seminarjev, ki bi učitelje seznanjali s sodobnimi metodami in pristopi ter jih spodbujali k preizkušanju v razredu in k nadaljnjemu samostojnemu izobraževanju na tem področju. Prihajamo do zaključkov, da je pouk nemščine z vidika metod sicer precej pester, saj se učitelji vsaj priložnostno poslužujejo različnih metod in pristopov za doseg jezikovnih ciljev, vendar se večina učiteljev pri načrtovanju pouka v največji meri opira na učbenike, ki jih uporabljajo pri pouku in na lastne izkušnje oziroma svoje subjektivne teorije o poučevanju. Predlagamo, da bi bilo nadvse koristno utrditi partnerstva z univerzami in drugimi inštitucijami, ki izobražujejo učitelje, in izkoristiti pripravljenost učiteljev nemščine za strokovna izobraževanja in spopolnjevanja ter jim v okviru seminarjev ponuditi seminarje o sodobnih pristopih k poučevanju. Da pa bi nova znanja na področju metod in pristopov našla svojo pot v razrede, pa bi morala biti izobraževanja najverjetneje tudi nekoliko praktično obarvana, saj ugotavljamo, da smernice iz študijskih srečanj trenutno ne nagovorijo velikega števila učiteljev. Kot ugotavlja tudi Guskey (2002), so učitelji precej pragmatični in imajo radi takšna izobraževanja, ki so neposredno povezana z njihovim vsakdanjim delom v razredu ali drugače rečeno, želijo si konkretnih in praktičnih idej, ki so takoj prenosljive v razred in prinašajo viden uspeh. Našemu predlogu pritrjuje tudi uspeh uvajanja metode poučevanja s pomočjo IKT, ki jo je Zavod RS za šolstvo v okvirju projekta E-šolstvo s seminarji in svetovanji vpeljal v večino slovenskih šol oziroma učitelje spodbudil o kritičnem razmisleku o smiselnosti nove metode. Ta model bi se najverjetneje izkazal za smiselnega tudi pri drugih metodah in pristopih.

LITERATURA

- BROWN, H. D. (2002) English Language Teaching in the »Post-Method« Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. J. C. Richards in W. A. Renandya (ur.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of current Practice*. 9-19.
- GUSKEY, T. R. (2002) Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8/3-4. 381-391.
- HOLC, N. et al. (2008) *Učni načrt. Nemščina. Gimnazija*. http://portal.mss.edu.si/ms-swww/programi2008/programi/media/old_bkp/pdf/ucni_nacrti/UN_NEMSCINA_gimm.pdf (citirano 12. 8. 2014).
- KREBER, C. (2002) Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27/1. 5-23.

- KUMARAVADIVELU, B. (1994) The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28/1. 27-48.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003) *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven/London: Yale University Press.
- PEKLAJ, C. et al. (2009) *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- PRA BHU, N. S. (1990) There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, 24/2. 161-176.
- SKELA, J. (ur.) (2008) *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram.
- SKUPNI evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. [Elektronski vir] Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva, 2011. http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Jeziki/Publikacija_SEJO_Kazalo.pdf (citirano 10. 8. 2014).
- STORCH, G. (1999) *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag

POVZETEK

Pouk nemščine v gimnazijah skozi prizmo metod in pristopov k poučevanju

Veljavni učni načrt za nemščino za gimnazije iz leta 2008 predpisuje komunikacijski pristop kot krovni pristop k poučevanju nemščine. Ker pa komunikacijski pristop nima točno določenih metod, ne vemo natančno, kako ga učitelji v praksi izvajajo. V pričujočem članku predstavljamo rezultate empirične raziskave, izvedene med gimnazijskimi učitelji nemščine, s katero smo poskušali ugotoviti, kateri pristopi in metode dejansko zaznamujejo pouk nemščine v slovenskih gimnazijah, kako dobro poznajo učitelje različne metode in pristope poučevanja in v kakšnem deležu jih implementirajo v pouk. Analiza podatkov kaže, da je pouk nemščine v gimnazijah metodično precej pester in da učitelji za doseg ciljev priložnostno ali občasno posegajo po zelo različnih metodah bodisi starejših bodisi alternativnih metodah, ki jih večinoma izberejo na podlagi ponudbe iz učbenika. Komunikacijski pristop k poučevanju nemščine v Sloveniji je pravzaprav kot pisan šopek raznobarnih cvetlic, čeprav ne vedno med seboj najbolj ujemajočih.

Ključne besede: metode, pristopi k poučevanju, učni načrt, učbeniki, strokovno spopolnjevanje učiteljev

ABSTRACT

German Lessons in High Schools through the Prism of Methods and Approaches to Teaching

The current curriculum for German language from 2008 defines the communicative approach as the main approach for teaching German. As this approach does not have precise methods, we do not know exactly how teachers implement it in practice. In this paper we present the results of empirical research conducted among teachers of German language in Slovenian high schools. The aim of the research is to discover which methods and approaches are characteristic for teaching German language, how familiar German teachers are with different methods and approaches and to what extent they are implemented in teaching. The analysis of the data shows that various methods are used for teaching German and that German teachers occasionally or often implement different methods and approaches to reach the goals. Older and alternative methods are used; however, teachers tend to choose them because they are suggested in their current course books. The communication approach to teaching German in Slovenia is in fact like a colourful bouquet of various flowers, although they do not always complement each other.

Keywords: teaching methods, teaching approaches, language curricula, course books, teacher education

**RECENZIJE,
POROČILA,
POGOVORI**

Vesna Kondrič Horvat

DOI: 10.4312/vestnik.6.237-251

Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

„DIE FENSTER MEINER POESIE SIND WEIT GEÖFFNET ZUR STRASSE“. EIN GESPRÄCH MIT ROGER PERRET ÜBER SEINE ANTHOLOGIE *MODERNE POESIE IN DER SCHWEIZ*

Roger Perret gab 2013 eine epochale Anthologie mit dem Titel *Moderne Poesie in der Schweiz* heraus, die auf großes Interesse stieß und auch schon mehrfach ausgezeichnet wurde. 600 Gedichte von 255 AutorInnen und zwar nicht nur in vier Landessprachen der Schweiz (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch), sondern auch in anderen Sprachen, in denen die Literatur in der kulturell sehr bunten Schweiz entsteht, dokumentieren eine enorme Vielfalt der Poesie in der Schweiz zwischen 1900-2013. Der Ausdruck Poesie ist für Perret sehr weit gefasst und daher finden wir in der Anthologie nicht nur Gedichte im traditionellen Sinn. Perret, der Philosophie, Literaturkritik und Komparatistik studierte, arbeitete als Projektleiter in der Abteilung Darstellende Künste und Literatur bei der Direktion Kultur und Soziales des Migros-Genossenschafts-Bundes in Zürich. Er ist Herausgeber der Werke von Nicolas Bouvier, Alexander Xaver Gwerder, Hans Morgenthaler, Annemarie Schwarzenbach, Sonja Sekula und Annemarie von Matt und Mitherausgeber des Hörbuchs *Wenn ich Schweiz sage... Schweizer Lyrik im Originalton von 1937 bis heute* (2010).

Roger Perret stellte seine Anthologie *Moderne Poesie in der Schweiz* im Sommer 2014 auf dem Festival Pranger in Rogaška Slatina vor und damals entstand folgendes Gespräch, in dem er die Hintergründe der Entstehung seines monumentalen Werkes erklärt, einiges zu seiner Auswahl sagt und auch hinter die Kulissen blicken lässt.

„Es gibt keine Einheit mehr“, heißt es bereits im ersten Gedicht mit dem Titel „Kontraste“ von Blaise Cendrars und auch in Ihrem Nachwort mit ebenso vielen „Sätzen“, wie es Kapitel im Buch gibt – 28. Das Gedicht „Kontraste“ sehen Sie als Beginn der modernen Poesie in der Schweiz an und Blaise Cendrars steht neben Robert Walser und Adolf Wölfli. Was verbindet diese drei Klassiker der Moderne?

Dass es keine Einheit mehr gibt, heißt zum Beispiel, dass man sich nicht mehr an formale Vorgaben gebunden fühlt. Man schreibt also nicht mehr ein Gedicht in einer gebundenen Form, ein Sonett oder in einem Versmaß. Die Form ist keine Verpflichtung mehr. Man kommt ins Offene, wie Hölderlin einmal geschrieben hat: „Komm! ins Offene, Freund!“ Das andere ist, dass der Beginn der lyrischen Moderne, den ich auf ungefähr

1900 veranschlagt habe, im Kontext der künstlerischen Moderne (Malerei, Musik, Architektur usw.) anfangs des 20. Jahrhunderts anzusiedeln ist. In der Malerei kommt zum Beispiel der Kubismus – da gibt’s keine Einheit mehr, jedoch eine Multiperspektive – das ist ein Begriff, der auch in Cendrars’ Gedichten zu beobachten ist. Es gibt nicht mehr ein lyrisches Ich, das dirigiert, sondern man collagiert, montiert fremde Verse oder Reklamesprüche in ein Gedicht hinein, lässt Satzzeichen weg usw. In einem Gedicht ist alles möglich. Es ist nicht mehr eine verbürgte Sprache, die nur vom Autor stammt, sondern man nimmt von da oder da. Bei Cendrars gibt es ein Gedicht „Menü“ mit Anweisungen zum Essen und, wenn ich richtig informiert bin, sind das Zitate aus einem fremden Buch. Die hat er einfach raus genommen und zusammengeführt zu einem Gedicht.

Die Texte dieser drei Autoren brechen Regeln, grammatische, aber auch solche der Perspektive oder des Geschmacks. Das ist etwas Neues. Neu war auch, dass Walser und Wölflü die Mundart produktiv eingesetzt haben. Die Qualität ihrer Texte hängt auch von der Vermischung der Mundart mit dem Hochdeutschen ab. Einige Arbeiten verwenden die beiden Idiome sogar abwechslungsweise. Und Wölflü kann als der erste moderne Mundartdichter der Schweiz bezeichnet werden. Er war ja ein ungebildeter Knecht, der erst als Patient in einer psychiatrischen Klinik zu schreiben begann. Doch welche tief sinnigen Texte hat er geschrieben, mit zum Teil neuartigen formalen Mitteln. Wichtig ist auch, dass er und Walser alltägliche, ja banale Themen zur Sprache bringen und sich von einer reinen dichterischen Sprache, wie sie im 19. Jahrhundert verwendet wurde, verabschiedet haben.

Ihr Buch heißt Moderne Poesie in der Schweiz. Dabei hat Max Frisch einmal so etwas gesagt: Wir Schweizer sind langsam. Etwas Neues beginnen wir erst, wenn die anderen es schon ausprobiert haben. In Ihrer Anthologie sieht man jedoch, dass die Schweizer parallel zu den Expressionisten Neues geleistet haben. Das Gedicht „Kontraste“ von Cendrars entstand 1913 und das Gedicht „Weltende“ von Jakob van Hoddis, das wir als Beginn des Expressionismus ansehen, 1911. Also waren die Schweizer überhaupt nicht so spät dran?

Nein. Obwohl: Cendrars war ein Schweizer, hat aber in Paris gelebt und gearbeitet, wird von den Franzosen auch als eigener Autor wahrgenommen.

Wie viele andere auch?

Genau. Aber das ist eine der Eigentümlichkeiten auf der Suche nach der Moderne in der Schweiz. Wenn man die früheren Anthologien mit Lyrik aus der Deutschschweiz anschaut, dann findet man als moderne Autoren Walser und vielleicht noch Albin Zollinger. Viele Gedichte sind jedoch von zweitklassigen Autoren, die wie Epigonen zum Beispiel des Expressionismus wirken. Eine Ausnahme ist Hans Morgenthaler, den ich sehr schätze, weil er ganz direkt, in einer Art unkünstlerischen Sprache geschrieben hat, die heute noch frisch wirkt. Einige Lyriker waren Nachahmer von Rilke, den man ja auch

zur Moderne zählt, obwohl seine Sprache heute für uns, wenn man Rilke z. B. mit Brecht vergleicht, manchmal etwas gestelzt wirkt. Aber Rilke hätte sich auch nicht als Avantgardist bezeichnet. Viele Schweizer Autoren damals kopierten also den Rilke-Ton oder den expressionistischen Ton, schrieben aber ihre epigonalen Gedichte erst viel später, in den 20er und 30er Jahren, ja sogar noch später. Der Expressionismus als innovative literarische Strömung fand jedoch vor dem Ersten Weltkrieg statt!

Auf der Suche nach modernen Dichtern bin ich auf Persönlichkeiten gestoßen, die Patienten in psychiatrischen Kliniken waren und sich dort künstlerisch betätigt haben. Die haben modernere Texte geschrieben als die meisten Autoren vor dem Zweiten Weltkrieg, die sich als Lyriker verstanden haben. Vielleicht gerade weil sie, wie auch die Doppelbegabungen (Maler-Dichter wie Paul Klee oder Hans Arp), nicht so feste Begriffe von einem Gedicht gehabt haben. Sie gingen viel spontaner und unbelasteter mit dem Sprachmaterial um.

Viel offener?

Ja. Und sie haben Arbeiten geschaffen, die besser überdauert haben und eigentlich moderner waren, weil sie nicht versucht haben, irgendeinen Ton zu kopieren.

Wie erklärt es sich, dass die Dadaisten ausgerechnet im braven Zürich auftraten: Hans Arp und Hugo Ball z. B.?

Ja, wie kann man das erklären? Weil Zürich damals (und heute) ein weltoffener Ort war und weil die Leute deswegen dorthin geflüchtet sind. Natürlich: Zürich war die größte Stadt in der Schweiz, und man ist in die Schweiz gegangen, weil unser Land neutral war. Und so sind einfach verschiedene Autoren aus verschiedenen Ländern, Tristan Tzara aus Rumänien, Hans Arp aus dem Elsass oder Hugo Ball und Emmy Hennings aus Deutschland zusammengekommen und haben, als Reaktion auf den Wahnsinn des Kriegs, einen Umbruch der Werte versucht und die Sprache beim Un-Sinn-Wort genommen. Um das zu realisieren, brauchte es vermutlich gerade diese Spannung zwischen dem Krieg außerhalb und dem Frieden innerhalb der Schweiz. Es wäre vermutlich schwierig gewesen, diese künstlerische Revolution in der Atmosphäre, wo Krieg herrschte, zu machen.

Wo man um etwas anderes kämpfen musste.

Ja. Wenn sie vielleicht in Paris oder Berlin gewesen wären, mit den Kriegsängsten, da hätte man vielleicht andere Schwerpunkte gesetzt. Aber ich bin mir da nicht so sicher.

In Ihrer wunderbar zusammengesetzten Anthologie gibt es sehr viele fast unbekannte Autoren. Es gibt z. B. eine Dichterin Constance Schwartzlin-Berberat, mit der Ihrer Meinung nach zeitlich die moderne Poesie beginnt.

Ja. Sie ist eine Pionierin der Moderne.

Sie vergleichen sie mit Guillaume Apollinaire und mit Stéphane Mallarmé und heben den kalligraphisch-bildnerischen Aspekt ihrer Arbeiten hervor. Können Sie uns in Umrissen vorstellen, warum sie so wichtig ist?

Ich glaube, gewisse Leute waren da schon überrascht, denn man hat, außer in der Art Brut-Forschung, noch nie etwas über sie gehört. Ich bin aber nicht der erste, der sie entdeckt hat. In den 90er Jahren ist ein Buch einer Westschweizer Medizinhistorikerin erschienen. Sie hat das bis jetzt einzige Werk über Constance Schwartzlin-Berberat veröffentlicht. Ich habe als Literaturspezialist in der Migros-Kulturförderung gearbeitet, und wir haben dieses Buch unterstützt. So bin ich auf sie gestoßen. Sie hat mich damals schon beeindruckt, aber erst als ich Originale im Archiv in der Waldau, in der psychiatrischen Klinik, gesehen habe, habe ich gemerkt, was wirklich dahinter steckt: Denn das Eigentümliche an ihrem Werk ist, dass es in einer kalligraphischen Handschrift geschrieben ist, in so genannten „Cahiers“. Darin sind die Texte angeordnet zum Teil wie visuelle Gedichte. Man findet darin verschiedene Schriftgrößen, verschieden große Abstände zwischen den Wörtern und Zeilen, aber es gibt auch graphische Zeichen, die habe ich nicht übernehmen können. Man müsste eigentlich ein Faksimile machen, um wirklich zu zeigen, wie sie gearbeitet hat, wie ein Text in seiner visuellen Gestalt aussieht. Zum Beispiel kann auf einer Seite nur ein Wort stehen, in Großbuchstaben geschrieben: „NON“. Nur das. Aufgrund der Vorlage versuchte ich, diese besondere graphische Gestaltung zu übernehmen. Das hat die erwähnte Medizinhistorikerin nicht gemacht. Sie hat die Texte einfach nur als Wortlaut transkribiert, ohne die komplexe typographische Struktur des Manuskriptes zu reproduzieren. Dadurch geht meines Erachtens gerade das Entscheidende dieser Texte verloren. Die Texte von Constance Schwartzlin-Berberat sind aber auch deshalb ungewöhnlich und modern, weil sie eine „fortgesetzte Reflexion über die Sprache“ sind. Und weil sie nach der Beziehung zwischen den verrückt genannten Patienten und den sich als normal verstehenden Ärzten fragen, in einer Sprache, die buchstäblich ver-rückt ist. Schwartzlin-Berberat hat auch über die Nahrung zum Beispiel geschrieben und ein Kochbuch hinterlassen. Sie hat aber manchmal nichts gegessen, musste deshalb zwangsernährt werden, was im Hinblick auf die von ihr formulierten Sprachmenüs fast ein Hohn ist.

Paradox?

Ja, paradox. Ich habe das Wortküche genannt. Sie hat mit Worten gekocht, aber nicht unbedingt für den körperlichen, sondern für den geistigen Leib. Und wie gesagt, diese Texte erinnern formal ein wenig an die *Calligrammes* von Apollinaire oder an das berühmte Buch *Un coup de dés ...* von Mallarmé, wo auch das Graphische, das Visuelle eine große Rolle spielt. Man liest einen Text dann anders. Und bei ihr ist es auch so. Man liest dann den Text nicht wie üblich von oben nach unten und von links nach rechts, sondern man kann ihn manchmal auch von rechts nach links lesen oder nur vertikal. Also die Wörter nur untereinander gelesen, ergibt einen anderen Sinn. Das ist wie in einem Text von ihr,

wo die Anschauung des Himmels und des Firmaments mit der Erschaffung der Buchstaben und Wörter in Verbindung gebracht und diese Beziehung als eine Art Paradies bezeichnet wird. Als würden die Wörter wie Sterne am Himmel Konstellationen bilden, die man mit unterschiedlichen Lesarten immer wieder neu erschaffen kann. Da haben wir wieder die Multiperspektive. Es gibt nicht nur einen Zugang, sondern verschiedene.

Eine ganz interessante Dichterin.

Ja. Eine sehr interessante, die, das muss man auch sagen, natürlich nicht wusste, dass sie modern war. Das ist ja gerade das Besondere. Sie hat, das weiß man, keine moderne Literatur gelesen. Sie hat vermutlich überhaupt nicht gelesen. Sie war eine Arztgattin, die verrückt geworden ist, weil ihr Mann und ihre Mutter im gleichen Jahr gestorben sind. Dann ist ein schizophrener Schub ausgebrochen. Bei Wölfli weiß man mehr. Er hat Zeitschriften und vielleicht auch Bücher gelesen, aber ich glaube nicht, dass Wölfli zum Beispiel Robert Walser gelesen hat. Er hat die moderne Literatur nicht gekannt. Schwartzlin-Berberats und Wölfli's Kunst war eher Ausdruck ihrer seelischen Befindlichkeit oder ihrer existenziellen Krise. Trotzdem und obwohl sie ihre Arbeit nicht als modern verstanden, haben sie ähnliche künstlerische Mittel verwendet wie die modernen Künstler und Dichter.

Und Alfonsina Storni?

Das ist ein anderer Fall. Alfonsina Storni ist als Kleinkind mit ihren Eltern nach Argentinien ausgewandert und hat dann zur Schweiz keine große Beziehung mehr gehabt. Sie hat sich in Argentinien als Lehrerin durchgeschlagen und ist dann eine ganz bekannte südamerikanische Dichterin geworden, eine der wichtigen neuen Stimmen in den 20er, 30er Jahren. Einmal hat sie aber die Schweiz besucht. Es gibt ein Gedicht darüber, wo sie auf ihren Geburtsort im Tessin anspielt.

Vor kurzem ist ein Buch über sie erschienen.

Ja. Von Hildegard Elisabeth Keller. Im Tessin schaut man sie schon ein wenig als eine eigene Dichterin an, obwohl sie auf Spanisch geschrieben hat.

Aber was hat dazu geführt, dass Sie sie auch in Ihre Anthologie aufgenommen haben?

Das war ein Grundsatzentscheid, es heißt ja nicht „Moderne Schweizer Poesie“, sondern „Moderne Poesie in der Schweiz“.

Aber sie lebte in Argentinien.

Sie war in Argentinien, aber sie hat einen Bezug zur Schweiz, ist hier geboren. Das Nationale stand nicht im Vordergrund. Ich wollte auch DichterInnen vorstellen, die aus dem Ausland stammen und trotzdem die poetische Landschaft unseres Landes geprägt haben.

Aber natürlich, Alfonsina Storni ist eine Ausnahme. Ich würde sie nicht als Schweizer Dichterin, aber als Dichterin mit Schweizer Herkunft bezeichnen.

In diesem Zusammenhang, den Sie jetzt erwähnt haben, steht, dass Sie auch sehr viele Einwanderer aufgenommen haben – nicht nur die Schweizer. Sie sagten soeben, dass das Nationale nicht die wichtigste Rolle spielt. In der Schweiz gibt es ja über 20% Einwanderer. Welche Rolle spielen sie in der modernen Poesie in der Schweiz?

Zu den Einwanderern gehören Autorinnen wie Dragica Rajčić, die aus Kroatien stammt, oder Aglaja Veteranyi aus Rumänien – die Gründe der Niederlassung in der Schweiz sind verschieden. Es gibt unter den Einwanderern solche, die hier heiraten, man kommt zum Studieren hierher, und es gibt solche, die als Saisonarbeiter in unser Land gekommen sind wie der Kosovo-Albaner in der Anthologie: Vaxhid Xhellili. Der jiddische Lyriker Lajser Ajchenrand oder der Deutsche Otto Nebel sind als politische Flüchtlinge gekommen.

Und Dragica Rajčić auch?

Ja. Aber zuerst kam sie nur zum Arbeiten. Sie ist dann wieder zurück nach Kroatien gegangen, und als der Krieg begonnen hat, ist sie definitiv in die Schweiz gekommen. Aber diese Stimmen gehören zur Literatur, zur Poesie in der Schweiz. Ich würde sie aber nicht als Schweizer Autoren im strengen Sinn bezeichnen. Ich meine, wie Sie gesagt haben, es gibt viele Ausländer in der Schweiz, die unsere Gesellschaft und Kultur prägen. Sie bringen einen anderen Ton, eine andere Sichtweise hinein. Aber ich glaube nicht, dass es eine große Beziehung zwischen vielen der eingewanderten Dichter und den Schweizer Autoren gab und gibt.

Rajčić ist übrigens ein interessantes Phänomen. Sie hat ein so genanntes Gastarbeiterdeutsch entwickelt. Das heißt ein Deutsch, das viele Leute aus dem Balkan bei uns sprechen – ein rudimentäres, manchmal fehlerhaftes Sprechen. Sie hat aus diesem eine Kunstsprache gemacht.

Das hat sie uns vorgestellt. Sie hat voriges Jahr in Slowenien Lesungen gehabt.

Ich habe mit der Anthologie auch eine Veranstaltung mit ihr gemacht, in Basel. Leider schreibt sie keine Lyrik mehr. Ihre Sprache ist kunstvoll. Sie spielt mit den Fehlern. Und da kommt eine neue Qualität hinein. Aber wenn man ihr beim Reden zuhört, ist ihr Deutsch nicht perfekt – ihre Kunstsprache ist also halb gewollt, halb ungewollt.

Sie haben am Anfang schon erwähnt, dass es in Ihrem Kunstkonzept so etwas wie eine Grenzüberschreitung gibt, und dann schreiben Sie auch in ihrem Nachwort, dass man, wenn man über die Moderne spricht, nicht nur Poesie, Literatur, sondern auch Film, die bildende Kunst usw. einbeziehen muss, denn sonst hat man nicht den ganzen Kontext. Es geht sehr viel verloren, wenn man den nicht hat, und da sieht man ja sehr schön, dass das s Konzept diese Grenzüberschreitung thematisiert.

Das wollte ich schon immer machen. Als ich das Hörbuch *Wenn ich Schweiz sage ...* edierte, bin ich mit Ingo Starz, dem Mitherausgeber, auf viele Dichter gestoßen. Einige konnten wir nicht aufnehmen, weil es von ihnen keine Aufnahmen gab. Bei den Recherchen habe ich aber auch Autoren entdeckt, die Wort- und Schriftbilder geschaffen haben, die man natürlich in einem Hörbuch nicht präsentieren konnte. Trotzdem war es für mich immer klar, dass diese Bilder wie die eigentliche Lyrik, Prosagedichte oder Songtexte zur Poesie gehören. Dieser Begriff schließt für mich, anders als Lyrik oder Gedicht, auch solche Formen ein. Deshalb steht im Titel auch nicht „Moderne Lyrik“ oder „Moderne Gedichte“, weil Poesie für mich einfach ein

umfassenderer Begriff ist?

Ja, ein umfassenderer Begriff. Obwohl: heute ist eigentlich alles Poesie. Seit ich diesen Begriff gewählt habe, lese ich überall „Poesie“. Das ist ein Begriff, der eigentlich im Übermaß verwendet wird, für alles. Er heißt viel und heißt zugleich nichts. Unter Poesie versteht man ja auch eine bestimmte Qualität zum Beispiel in einem Film oder einem Bild, wobei vom Bezeichneten eine Wirkung ausgeht, die sich der Sprache entzieht. So spricht man von einem „poetischen Film“. Ich verwende den Begriff aber im formalen Sinn, als Gefäß auch für grenzüberschreitende Texte. Ich versuchte, diese nicht im Überfluss zu zeigen, sondern nur in ausgewählten Beispielen. Denn wenn man gar keine Begrifflichkeit mehr hat, wird es beliebig. Das ist sicher eine Gefahr. Aber eben: Der Hintergrund meiner editorischen Haltung ist, dass man heute nicht nur von einer Sparte aus denken kann. Viele Sachen sind doch in dem von Ihnen erwähnten Kontext entstanden.

Man kann sie ohne diesen Kontext nicht verstehen?

Eben. Also, ein Paul Klee hat nicht nur Texte geschrieben, oder Bildtitel, sondern auch Bilder gemacht, welche Dichtung und Sprache thematisieren. Literatur erscheint hier also in bildnerisch-literarischer Form. Das ist das Interessante. Die Germanistik rümpft über solche grenzüberschreitende Werke ein wenig die Nase, immer noch. Doch alle Kritiken der Anthologie waren sehr gut. Einer von der Universität hat kritisiert, dass es vielleicht ins Beliebige laufen kann, wenn man den Begriff so offen hält, dass man alles reinnehmen kann. Das ist nicht ganz falsch, natürlich, aber ich finde, man muss eben auch mutig sein, um Grenzen, auch des Edierens, zu sprengen.

So wie die Künstler die Grenzen sprengen?

Genau. Um solche Texte zu edieren, konnte es nicht ein Buch sein, das traditionell und risikolos ediert ist und gestaltet wie eine der üblichen Anthologien.

Ihre Anthologie wurde auch für die Gestaltung ausgezeichnet.

Ja. Das war wichtig. Die Gestaltung beeinflusst die Lektüre stark, sollte sie beeinflussen. Dass man sich nicht überfordert fühlt. Denn wenn man in vielen anderen Anthologien eine Seite nach der anderen blättert, sind sie meistens ohne großes strukturelles Prinzip, gestalterische Finessen und ohne Leerräume von oben bis unten mit Texten gefüllt. Man verliert rasch die Lust zur Fortsetzung der Lektüre und fragt sich, was der Sinn und Mehrwert dieser Anordnung ist. In meiner Anthologie zeigen die Kapitel zum Beispiel auch verbindende Themen, damit der Leser in diesem Ozean von Vieldeutigkeiten und vielen Formen irgendwie einen gemeinsamen Nenner suchen und finden kann. So dass er dadurch auch ein wenig Orientierungs- und Haltepunkte hat.

Wenn man die Gedichte liest, dann spürt man sehr viel Trauer in ihnen. Also ich denke jetzt zum Beispiel an Walser: „Die Unerschütterten, die Sicherer brachten nie etwas Grosses zustande.“ Oder Dürrenmatt: „In unserem Land leben nur die Toten.“ Oder wenn der Schweizer Bob Dylan, Mani Matter, fragt: „warum seid ihr so traurig?“ Und dann gibt es auch einige Autoren, die Selbstmord begingen, und Sie haben vorhin schon erwähnt, viele waren in der Klinik. Robert Walser war in der psychiatrischen Klinik und sehr viele andere, z. B. auch Wölfi.

Drei von vier der als Pioniere bezeichneten Dichter waren in einer psychiatrischen Klinik.

Womit hängt das zusammen, diese Trauer, dass sie in der psychiatrischen Klinik landen und dann so Großes dort schaffen? In der psychiatrischen Klinik sind sie irgendwie von der Außenwelt abgegrenzt?

Es ist eine schwierige Frage. Man muss unterscheiden: Walser ist ein anderer Fall als Wölfi. Wölfi war ein ungebildeter, straffällig gewordener Knecht, der in der Klinik zu schreiben und zu malen begonnen hat. Walser hat lange unauffällig wie die meisten von uns gelebt und ist erst spät in die Klinik gekommen. Das sind zwei verschiedene Fälle. Ich meine einfach, dass die Schweiz in der ersten Jahrhunderthälfte ein sehr kleines, enges, engstirniges Land war. Natürlich die Demokratie, Freiheit ..., aber man musste sich anpassen. Und die, welche nach neuen künstlerischen Formen, auch neuen Lebensformen gesucht haben, sie hatten es schwer in der Schweiz.

Wie z. B. eine Annemarie Schwarzenbach?

Genau. Das Kleine. Man wurde beobachtet, man durfte nicht homosexuell oder lesbisch sein. Da ging man eben nach Berlin, wie Schwarzenbach oder wie Walser. Dort herrschte eine größere Toleranz und man war nahe am Puls der Kultur.

Walser verbrachte bei seinem Bruder, der Maler war, sechs Jahre, die auch seine fruchtbarsten Jahre waren.

Ja. Das ist auch das Thema von Paul Nizons *Diskurs in der Enge*, das er heute immer noch verfiicht. Heute gilt das nicht mehr, aber damals stimmte das schon. Viele wichtige Künstler haben den Durchbruch im Ausland geschafft, weil dort eine fruchtbare Atmosphäre herrschte, es nicht zu viele Vorurteile gab, man konnte sich frei bewegen, frei arbeiten. Und dann kam das Problem der Rückkehr in die Schweiz. Das war bei Walser auch der Fall. Er war zwar in Berlin ein wenig eigenartig oder eigen gewesen, ohne dass er aber deswegen gleich eingesperrt wurde. Die eigentlichen Probleme begannen nach der Rückkehr. Man war an eine offene Lebensführung und an ein tolerantes Umfeld gewöhnt – ein Hans Morgenthaler auch. Dieser war in Thailand gewesen, hatte dort ein freies Leben geführt und kam dann, wie er geschrieben hat, zurück in diese kleine, „elend enge“ Schweiz, wo man nicht auffallen durfte und mit seinen Büchern wenig verdiente. Wenn man damals ein wenig anders war und gegen gewisse gesellschaftliche Regeln verstieß, landete man manchmal schnell in der Psychiatrie. Natürlich waren diese Menschen auch nicht wie jedermann, sondern sie waren, wie Friedrich Glauser und Annemarie Schwarzenbach, drogensüchtig oder wie Walser ein exzentrischer Einzelgänger. Sie wurden in psychiatrische Kliniken eingewiesen, wo sie, im Gegensatz zu heute, nur unter großen Schwierigkeiten wieder entlassen wurden oder für immer eingesperrt blieben. Andere wie Wölfli und Schwartzlin-Berberat begannen erst in der Klinik, künstlerisch zu arbeiten. Man musste ja etwas machen, um nicht ganz verrückt zu werden. Aber das erklärt noch nicht, weshalb in einem solchen Umfeld derart herausragende Werke entstehen konnten. Denn viele psychiatrische Patienten haben nichts gemacht, konnten wegen ihrer Krankheit gar nichts machen – der Großteil war künstlerisch unbegabt. Aber es ist einfach ein Fakt – man müsste einmal ein Buch machen über das –, eine Tatsache, dass in der Schweiz vor dem Zweiten Weltkrieg es viele Künstler gegeben hat, die in der Klinik waren oder am Rande der Gesellschaft gelebt haben, zu Lebzeiten unbekannt waren und nach ihrem Tod weltbekannt wurden. Auch Maler-Dichter wie ein Louis Soutter oder eine Aloïse, die beide im Buch drin sind.

Sie haben sehr viele doppelt begabte Künstler in Ihre Anthologie aufgenommen.

Wie vorher gesagt, sie haben eben auch modernere Werke als die Autoren, die sich als Dichter verstanden, geschrieben. Unter diesen grenzüberschreitend arbeitenden Persönlichkeiten findet man viele Art Brut-Künstler. Ich glaube übrigens nicht, dass die vorher geschilderten Schicksale in Großstädten – wie Paris oder Berlin – ebenso ausgeprägt gewesen wären. Das hat schon mit diesem Wechsel – große Welt, Freiheit, Rückkehr in die kleine enge Schweiz – zu tun, was zu großen Spannungen führte, die offenbar bei einigen einen schöpferischen Impuls ausgelöst hat. Diese kleinbürgerliche Atmosphäre in unserem etwas engstirnigen Land herrschte noch lange, bis in die 50er, 60er Jahre. Heute gibt es ein anderes Phänomen – heute ist eigentlich alles möglich und fast nichts mehr anstößig.

Und wie war es mit Alexander Xaver Gwerder, der mit 29 Jahren Selbstmord verübte?

Gwerder ist ein Beispiel für jemand, der sich auch am Militär gerieben hat. Er wollte nicht mehr den obligatorischen Militärdienst leisten. Und er wollte, als Verehrer von Rimbaud, weggehen und sich nicht in die Kleinheit unseres Landes fügen. Er hatte Kontakte zu Deutschland, zu Verlagen und Zeitschriften. Die Auswanderungspläne scheiterten, und er hat es irgendwie doch nicht geschafft, seiner bürgerlichen Existenz zu entkommen. Er hätte es versuchen können. Ich habe seine Frau noch gekannt, und sie hat mir gesagt, sie wäre sogar arbeiten gegangen, damit er eine Schriftstellerexistenz hätte führen können. Aber er hat dann eine junge Frau kennengelernt, in ihr eine Todesgefährtin gesucht, um mit ihr zusammen Selbstmord zu begehen. Das ist misslungen, und er ist in Arles alleine gestorben. Er hat nicht mehr geglaubt, dass es eine Zukunft für ihn gibt. Ja, es gibt diese Art Autoren auch. Zu diesen gehört auch eine Aglaja Veteranyi,

die aus einer Zirkusfamilie stammte, die aus Rumänien geflohen ist und in der ganzen Welt herumreiste. Sie kam ja erst mit 15 in die Schweiz, wo sie richtig lesen und schreiben und Deutsch lernte um dann als Autorin große Anerkennung zu erleben.

Ja. Wobei man nicht genau weiß, weshalb sie Selbstmord verübt hat, weil sie zu diesem Zeitpunkt eine anerkannte Autorin war, auf dem Höhepunkt des Erfolges. Sie war sicher nicht wie Gwerder unglücklich gewesen, weil sie sich eingeeengt gefühlt hat, sondern das war ein persönliches Schicksal, eine Tragik, verbunden mit einer besonderen seelischen Konstellation, die zu dieser Tat geführt haben muss. Das ist etwas anderes.

In ihrem Buch Warum das Kind in der Polenta kocht kann man das schon ein wenig spüren.

Ja. Aber wie Sie sagen, es gibt diese traurigen und verrückten Künstler, es gibt diese Selbstmörder und Außenseiter – und diese spezielle Gattung von Autoren interessiert mich besonders. Ich könnte sie auch weglassen, sagen, ja das ist nur ... Aber ich wollte auch, dass man sieht, dass die Schweiz nicht nur ein Land der Schokoladen und Banken ist.

Wie man im Ausland denkt?

Ja, welch ein Klischee. Dass die Schweiz eben auch ein Land von zerrissenen Künstlern und Autoren ist, die um etwas gerungen haben. Wo die Trauer oder Trauerarbeit auch eine Rolle spielt. Um dieses Thema abzuschließen: Ich meine, dass diese Art von Künstlern, die psychisch labil waren oder in einer Klinik gelebt haben, zum Beispiel die politischen Spannungen in den dreißiger Jahren – die Nazis, Mussolini usw. – künstlerisch eindrücklicher reflektiert haben als die so genannten „normalen“ Autoren. Diese haben vielleicht ein flammendes Gedicht zwecks Solidarität mit den Opfern im Spanischen Bürgerkrieg geschrieben, aber in einer literarisch uninteressanten konventionellen Form.

Ich wollte zeigen, wie eine Annemarie von Matt oder ein Louis Soutter diese Kriegs- und Todesangst in ihrer eigenen gefährdeten Existenz gespiegelt sahen und sie überzeugend literarisch verarbeitet haben, so dass in ihren Werken die beklemmende Atmosphäre der Vorkriegszeit unmittelbar auflebt. In den Werken dieser seismographischen Dichter ist die Schweiz nicht verschont geblieben, auch wenn das Land sich später aus dem Krieg heraushalten konnte.

Und die Lyrikerinnen? Wir haben schon über einige gesprochen, aber es gibt ein Kapitel, gewidmet nur Lyrikerinnen. Warum?

Das hat Roman Bucheli von der *Neuen Zürcher Zeitung* kritisiert. Das sei irgendwie altmodisch. Das sei Feminismus, dass man den Frauen heute noch ein Kapitel widmen muss. Ich verstehe dieses Argument. Ich wollte jedoch einfach ein paar wichtige Schweizer Autorinnen, nicht nur deutschsprachige, sondern auch anderssprachige, gemeinsam in einem Kapitel zeigen, und zwar mit Gedichten zu Themen wie: Liebe, Alter, Tod. Altern und Sterben sind zum Beispiel in den späten Gedichten von Erika Burkart ein wichtiges Thema. Wie geht man poetisch damit um? Ich wollte die literarische Verwandtschaft einiger Lyrikerinnen bezüglich dieser Themen präsentieren. Natürlich findet man Autorinnen auch in anderen Kapiteln. Dort stehen sie aber oft in einem Bezug zu einem Autor und nicht zu einer Autorin. Aber ich möchte diesen Kontext nicht überbewerten.

Ich möchte, dass wir noch zu einer Lyrikerin kommen, zu Leta Semadeni, weil sie auch Gast auf dem Festival Pranger war und wir diese hervorragende Autorin ein wenig kennengelernt haben. Sie haben sie als eine wichtige rätoromanische Autorin aufgenommen.

Ich habe ihre Qualität zuerst nicht gleich erkannt. Ich habe aber auch nicht alles von ihr immer gelesen. Sie ist ein Beispiel für eine eher spätberufene Autorin. Sie ist jetzt 70, und der erste wichtige Band ist vielleicht vor 10, 15 Jahren erschienen. Also war sie dann schon gegen 60. Es ist erstaunlich, dass sie erst seitdem ihre eigene Stimme wirklich gefunden hat. Sie würde das vielleicht anders sehen, aber vorher hat sie gar nicht so viel geschrieben. Nun hat sie ihre eigene Stimme gefunden – mit kargen Bildern, das gefällt mir – es ist kein Wort zu viel, zu wenig. Und dann ist da diese zweisprachige Schreibweise der Gedichte – eine rätoromanische und eine deutsche Version. Wie sie das Entstehen dieser Fassungen erklärt hat, finde ich sehr interessant. Aber ich verstehe ihn immer noch nicht genau, diesen Dichtungsprozess.

Sie hat erzählt, dass sie das Gedicht einmal auf Deutsch beginnt und einmal auf Rätoromanisch.

Ja, wie man das überhaupt kann. Ich meinte immer, sie hätte zuerst eine Fassung geschrieben und dann vielleicht

übersetzt?

Nein, nicht übersetzt eins zu eins, aber vielleicht nochmals in der anderen Sprachversion nach einer ihr gemäßen Form gesucht. Sie aber hat gesagt, sie switche hin und her. Sie geht von einer Fassung, vom Deutschen ins Rätoromanische, vom Rätoromanischen ins Deutsche – und so entsteht ein Gedicht. Das ist schon außergewöhnlich.

Sie hat auch gesagt, dass das Gedicht für sie erst dann fertig ist, wenn beide Fassungen da sind: deutsche und rätoromanische.

Dies lässt sich auch bei einem anderen bedeutenden rätoromanischen Lyriker feststellen, Clo Duri Bezzola. Im Übrigen haben die Rätoromanen wenige wichtige Autoren. Es ist eine kleine Gemeinschaft, und Semadeni ist meiner Meinung nach nicht nur die wichtigste zeitgenössische rätoromanische Lyrikerin, sondern Autorin generell.

Das wurde auch anerkannt, als sie den Schillerpreis bekommen hat.

Sie hat auch den Bündner Literaturpreis erhalten. Das ist eine wichtige Auszeichnung. Und ich meine, sie hat sie verdient. Ihre Gedichte haben oft einen unerwarteten Schluss. Man denkt sich, was soll das – und der Schluss ist wie ein Paukenschlag. Ihr Schreiben hat manchmal wie eine Bewegung, und dann kommt diese zum Stillstand, oder es gibt daraus eine Folgerung. Und diese Folgerung ist überraschend. Sie hat offenbar schon einige Zeit keine Gedichte mehr geschrieben, jedoch kürzlich ein Romanmanuskript auf Deutsch abgeschlossen. Ich bin gespannt auf diesen Text.

Jetzt noch ein wenig zu technischen Fragen. Wie kann man so ein Riesenprojekt überhaupt durchführen, neben der regulären Arbeit? Wie sind Sie vorgegangen? Oder wie konnten Sie überhaupt diese zwei Tätigkeiten verbinden?

Viel Freizeitarbeit, auch Leidenschaft muss da sein, und es war gut, dass ich einen Termin, eine Deadline hatte, auch von meiner Arbeitgeberin und Mitherausgeberin des Bandes, der Migros, her, denn es hieß: „Das Buch muss im Herbst 2013, vor deiner Pensionierung, raus kommen.“ Das war gut. Denn wenn man nicht das Messer am Hals hat, dann sagt man: Ja, das kann auch im Frühling sein, oder so... Ich habe übrigens schon als Student an einer Anthologie mitgearbeitet, habe bereits dort über Autoren wie Morgenthaler und Gwerder geforscht. Ich war damals schon vielseitig interessiert, und das Aha-Erlebnis für meine Lyrikbegeisterung war das *Museum der modernen Poesie* von Enzensberger.

Übrigens: Warum kommt bei Enzensberger in diesem epochalen Werk kein einziger Schweizer vor?

Das ist eine gute Frage. Robert Walser oder Blaise Cendrars sind nicht drin, wobei Walser bis in die 60er Jahre nicht bekannt war. Aber Enzensberger hat wirklich den

Blick geöffnet auf die internationale Poesie, auch editorisch. Der Begriff „Poesie“ ist hier verbürgt. Diese Sammlung war ein wichtiger Auslöser. Ich habe seitdem viel internationale Lyrik gelesen und lese sie immer noch intensiv, also nicht nur deutschsprachige Gedichte, sondern auch russische, amerikanische, spanische, französische usw. Ich liebe aber auch Haiku und klassische chinesische Gedichte. Zu meiner Vorgehensweise: Ich habe Bücher gemacht über verschiedene Autoren wie Morgenthaler, Gwerder, Schwarzenbach, Sonja Sekula oder Nicolas Bouvier. Und wenn man über bestimmte Autoren arbeitet, arbeitet man auch über den Kontext von diesen Autoren. So bin ich auf andere interessante Schriftsteller und Werke gestoßen. Dies alles und die mannigfaltigen Bezüge habe ich irgendwie in meinem Kopf gespeichert.

Und alles vernetzt?

Ja. Auch alles vernetzt. Ich meine, ohne das Hörbuch hätte dieses Projekt nicht entstehen können, weil ich eben durch die Arbeit daran viele Texte schon im Kopf gehabt habe.

Ich glaube, Sie haben gesagt, dass das, was im Hörbuch ist, nicht in der Anthologie ist?

Das ist so. Aber ich habe viele Autoren dort schon auf einer Liste gehabt, die ich erst jetzt berücksichtigt habe, weil ich sie im Hörbuch aus irgendwelchen Gründen nicht nehmen konnte. Ich musste nicht bei Null anfangen. Ich wusste auch durch die Arbeit am Hörbuch, wie man so ein großes Projekt realisiert, was man machen muss. Ich habe mit einer Liste gearbeitet, habe alle Autoren aufgeschrieben, die in Frage kommen würden, und habe die Liste immer wieder überarbeitet. Ich habe auch Tipps bekommen, ich kannte natürlich nicht alles. Ein Übersetzer hat zum Beispiel gesagt, du musst Lina Fritschi nehmen, die in Italien lebt, von der ich noch nie gehört habe, und so hat sie Eingang ins Buch gefunden. Man arbeitet nicht allein. Man arbeitet in einem Netzwerk. Aber diese Liste, die ich erstellt habe, das war die Grundlage. Die Liste musste auch schon ungefähr das Verhältnis zwischen deutsch- und fremdsprachigen Teilen enthalten, das heißt, ich wusste etwa, dass die Hälfte deutschsprachig sein kann und der Rest fremdsprachig sein muss. Diese Voraussetzung hat die Auswahl auch bestimmt.

Fremdsprachig heißt hier Italienisch und Französisch?

Ja. Und Rätoromanisch. Und natürlich dann noch die anderen Sprachen wie die verschiedenen Dialekte, Englisch oder Spanisch. Ich musste auch schon vorher genau wissen, wie viele Texte neu übersetzt werden mussten. Denn um dieses Buch zu machen, musste ich schon vor Beginn der Arbeit mit dem Limmat Verlag zusammen ein Budget erstellen. Im Budget musste ein Posten für das Einholen der Rechte an bestehenden und für die Realisierung von neuen Übersetzungen aufgeführt sein. Dieses Übersetzungsbudget haben wir annähernd eingehalten. Mir war klar, ich durfte nicht einfach machen, was ich wollte, nicht nur meine Liebhaberei ausleben. Ich

wusste, dass ich nicht alles neu übersetzen konnte. Ich musste gewisse Texte nehmen, die schon übersetzt waren. Trotz der erwähnten Vorarbeiten war das Er- und Zusammenstellen der Kapitel eine Herausforderung, aber irgendwie vorbestimmt. Einzelne Arbeiten haben sich fast magisch angezogen, ich musste nur den „Vermittler“ spielen. Natürlich habe ich zu viele in Frage kommende Texte von einem Autor gehabt. Wichtig für die Auswahl war: Wie funktionieren sie mit anderen Arbeiten? Gewisse Texte, die mir besser gefallen haben, habe ich weggelassen, weil sie sich nicht so gut eingefügt haben. Ich habe also nicht die schönsten Gedichte, wie eine Anthologie von Peter von Matt heißt (*Die schönsten Gedichte der Schweiz*), genommen und oft auch nicht die bekannten Texte eines Autors. Diese sind vor allem im Hörbuch enthalten. In erster Linie hat mich interessiert, ob und wie die Texte im Kontext funktionieren, als Zustimmung oder als Widerspruch.

Die Anthologie ist sehr gut aufgenommen worden. Was bedeutet Ihnen das?

Natürlich freut mich das, wenn ich an den Riesenaufwand für dieses Projekt denke. Der Verlag war sehr gefordert mit diesem für ihn ungewöhnlichen Buch. Mehrere Leute haben ein Jahr lang intensiv an der Realisierung gearbeitet. Neu für mich war: Ich habe nicht ein Manuskript erstellt, wie man es sonst macht, und dann dem Verlag gegeben, sondern das Buch ist Kapitel für Kapitel entstanden. Das heißt, ich habe die ersten fünf Kapitel gemacht, dann diese dem Verlag gebracht, der die Texte gesetzt und die Rechte eingeholt hat. Das Gleiche wiederholte sich mit den folgenden Kapiteln, bis zum Schluss.

Das heißt, Sie hatten von Anfang an diese Anordnung der Kapitel?

Natürlich hatte ich ein ungefähres Gerüst im Kopf, aber kein genaues. Also z. B. den Schluss wusste ich nicht genau – wie schließe ich ab mit diesen Song-Texten. Ich wusste, dass solche rein müssen, aber ich wusste nicht, welche Songs ich nehmen wollte. Das Konzept, dass ich bekannte Songs von einigen wichtigen Songwritern mit Texten von Spoken-Word-Poeten wie Pedro Lenz verbinde, entstand erst gegen den Schluss.

Wie erwähnt, entstand das Buch schrittweise. In Marathonsitzungen wurden die bereits gesetzten Kapitel, ihre Gestaltung sowie die Auswahl in den folgenden Kapiteln diskutiert. Die am Buch beteiligten Mitarbeiter des Verlages haben übrigens enthusiastisch auf meine Arbeit reagiert: „Das wird ein Jahrhundertbuch.“ Ich habe geantwortet: „Was redet Ihr denn da! Wir können jetzt noch nicht wissen, ob das ein Jahrhundertbuch wird.“ Obwohl ich wusste, dass ich etwas Neues, Einmaliges machte, war ich eher skeptisch bezüglich Aufnahme und Kritik des Werkes. Ich dachte, dass seine neuartige Struktur, das Weglassen von gewissen bekannten Namen auf Widerstand stoßen würde.

Wie wurde das Buch auf der Buchmesse in Leipzig aufgenommen, wo die Schweiz dieses Jahr Gastland war und Ihr Buch ein zentrales Ereignis?

Es war ein Buch unter vielen, aber es war das einzige große nationale Referenzwerk zur Schweiz. Bei der Eröffnung in Leipzig hat der Bürgermeister, das kam im Fernsehen, das Buch in der Hand gehabt. Das war sehr schön. Aber ich habe nicht gedacht, dass es eine solche ausgezeichnete Kritik erhält. Dass fast alle Kritiker und auch meine Herausgeber-Kollegen, die eigentlich Konkurrenten von mir sind, das Besondere der Anthologie erkannt und gerühmt haben, hat mich schon gefreut. Auch in Deutschland gab es positive Reaktionen. Michael Krüger hat eine kleine Laudatio geschrieben im Rahmen der Auszeichnung der Anthologie als einer der schönsten Lyrikbände des letzten Jahres, und Peter Hamm hat das Buch in der *Zeit* gelobt. Dieser Erfolg macht mich natürlich glücklich, und die gute Aufnahme ist auch ein schönes Abschiedsgeschenk für meine Pensionierung.

Sie sind jetzt in Slowenien, haben auch schon einige Dichter lesen gehört. Sie haben mir gesagt, dass Sie schon im Voraus einiges gelesen haben. Welchen Eindruck haben Sie von der slowenischen Poesie?

Ich kann von denen sprechen, die ich – ich habe zwei, drei Bücher zu Hause von Kosovel, von Šalamun – gelesen habe. Ich habe sie jetzt nochmals vorgenommen, da ich sie einige Zeit nicht mehr gelesen habe, und finde sie zum Teil innovativ, interessant, auch witzig. Dann habe ich auch in die „lyrikline.org“ rein gehört und habe einige schöne Sachen gefunden. Maruša Krese gefällt mir sehr gut, auch Aleš Šteger kenne ich. Die jungen Autoren, die ich hier auf dem Festival gehört habe, kann ich nur beurteilen, wenn ihre Texte übersetzt wurden – ich finde, diese haben durchaus eine gute Qualität. Da müssen sich die slowenischen jungen Dichter vor den Schweizer Dichtern nicht verstecken. Obwohl ich nicht beurteilen kann, wie repräsentativ diese Dichter sind. Gibt es Dutzende andere, bessere oder gehören sie zu den besten? Und man müsste noch weitere Texte kennen, nicht nur einen pro Autor, das ergibt manchmal ein falsches Bild. Denn es gibt solche, die ein gutes Gedicht geschrieben haben, während die anderen Texte eher mittelmäßig sind. Aber das Niveau fand ich generell sehr gut und vor allem beeindruckt mich das Interesse hier, auch von Seiten der Verlage, dass man überhaupt Poesie veröffentlicht, dass man ein Festival macht für diese Gattung und dass sogar Schüler, Gymnasiasten Gedichte schreiben, die schon recht gut sind. Bei uns findet man derart junge Dichter selten. In unserem Land läuft alles eher über *Slam Poetry* und *Spoken Word*. Die jungen Leute machen das oder besuchen solche Veranstaltungen. Nicht unbedingt klassische Dichterlesungen.

Mitja Skubic

DOI: 10.4312/vestnik.6.253-259

Filozofska fakulteta, univerza v Ljubljani

Jasmina Markič in Clara Nunes Correia (ur.), *Descrições e contrastes. Tópicos de gramática portuguesa com exemplos contrastivos eslovenos*, Oddelek za romanske jezike in književnosti. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana 2013. ISBN: 9789612375737, cena: 14,85 €.

DRAGOCEN PRISPEVEK K POZNAVANJU KONTRASTIVNOSTI MED ROMANSKIM IN SLOVANSKIM JEZIKOVNIM SVETOM

Objavljeno delo je sploh prvi učbenik portugalskega jezika v slovenskem jezikovnem prostoru, namenjen pa je predvsem slovenskim študentom romanskih jezikov na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Študij portugalskega jezika in književnosti si namreč šele utira pot do diplomske discipline, kar je kastiljščina dosegla že leta 1982, francoščina in italijanščina pa seveda že veliko prej. Je pa učbenik namenjen tudi študentom drugih jezikoslovnih smeri in ne nazadnje vsem, ki jih privlači ta romanski jezik. V manjši meri se obrača tudi na portugalske študente, ki so prek slovenščine željni spoznati nekaj ključnih vprašanj slovanskega jezikovnega sveta. Oznaka *učbenik* je samo deloma ustrezna. Izhaja iz predpostavke, da je slovenski študent, ki ga bo vzel v roke, že dokaj trden v osnovnih jezikovnih črtah portugalščine, a za tujega študenta, neportugalca, so zmeraj močno koristne, na primer, preglednice glagolske spregatve ali pa oblik zaimka. Učbenik je zasnovan izrazito kontrastivno in to na zelo visoki znanstveni ravni. Nastal je v sodelovanju dveh fakultet humanistične usmerjenosti, in sicer Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani in Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Na teh dveh znanstveno-pedagoških institucijah so dejavni tudi vsi sodelavci, naj se popravim, vse sodelavke pri tem učbeniku, saj so težko nalogo obdelati kontrastivno ključna vprašanja obeh jezikov prevzele znanstvenice nežnega spola.

Izbrana poglavja, se pravi, *tópicos de gramática portuguesa*, zadevajo resnično najbolj zahtevna vprašanja morfosintakse. Druga poglavja portugalskega jezika v učbeniku niso obdelana, vsaj za sedaj še ne, tako upamo. Da je ključnih vprašanj čez mero je za glagol dovolj navesti eno od posebnosti portugalščine, namreč t.i. *infinitivo pessoal*, torej nedoločnik, ki izraža glagolsko osebo, kar je za romanskega neportugalskega govorca ali tudi za dobrega poznavalca kakega romanskega jezika popolno presenečenje in torej še toliko bolj za slovenskega študenta. Ima pa portugalski študent težave z

usvajanjem sklanjatve, pregibanja samostalnika, saj česa takega ne poznajo romanski jeziki, z drobceno izjemo v romunščini. Torej je bilo v učbeniku smiselno predstaviti vzorce sklanjatve samostalnika. Po drugi strani pa je za slovenskega študenta izjemno težka korektna uporaba predlogov, ki je v romanskih jezikih ob okamenelem samostalniku sklanjatev nadomestila. Močna težava je za portugalskega študenta eksistenca dvojine v slovenščini, tako za glagol, kakor tudi za samostalnik in zaimek. Izražanje dvojine je ena od posebnosti našega jezika.

Učbenik je zasnovan zelo visoko: obdelani so res ključni, najbolj pereči problemi morfosintakse portugalskega jezika, in sicer osebni in kazalni zaimek, ob tem tudi določni in nedoločni člen, še posebej skrbno pa glagol in pri tem, zmeraj kontrastivno s situacijo v slovenščini, aspekt, čas in naklon. Pristop je čisto sinhroničen, obdelano je stanje v sodobnem jeziku, največkrat je poudarjeno, da gre za evropsko portugalščino, je pa veliko ugotovitev, da je v brazilski portugalščini drugače, tako npr. gledé stave nenaglašenih zaimkov ob glagolski obliki; opozarja se na trdnost strukture *estar + gerundij* za izraz nekega stanja, kar je skladno s situacijo npr. v italijanščini (*stare leggendo*), medtem ko se je v evropski portugalščini skovala glagolska perifraza s sicer istim pomožnikom, a s predlogom in nedoločnikom, kakor se podobno najde v francoščini (*être en train de lire*). Jezikovni problemi so vsi obdelani v sinhroniji, torej v sodobnem jeziku, edinole prof. Maria Teresa Brocardo se je lotila tudi diahronega pogleda in sicer za nastanek določnega člena ob samostalniku in za vrednosti in s tem rabo glagolskih paradigem za preteklost. Svoje razglabljanje o glagolu je nasloвила zelo ustrezno *O pretérito perfeito composto – origem e evolução histórica*. Romanistika se namreč težko odreče možnosti primerjave s strukturami v latinščini, torej s predhodno fazo romanskih jezikov, česa takega pa germanski jeziki ne poznajo, in še manj slovanski. Za rabo te glagolske sintagme v preteklosti so dragocene avtoričine ugotovitve, da se v stari in srednji portugalščini, v tekstih nekako do srede XVI. stoletja pri majhnem številu neprehodnih (inacusativos) glagolov kot *chegar, nascer, morir* še najde kot pomožnik za tvorbo glagolskih oblik za preteklost glagol *ser*. Literarna besedila iste dobe, predvsem kronike, pa pričajo, da med rabo iz latinščine podedovane enostavne in romanske sestavljene paradigme ni pomen-ske razlike. Avtorica opozarja, da taka raba pravzaprav ni romanska inovacija, saj so jo poznali za dejanja ali stanja v preteklosti latinski deponentniki. S primeri dokazuje, da se je v stari dobi particip še redno skladal z odnosnim samostalnikom in še ni otrdel, kot je to dandanes. Posebej za portugalščino pa je pomembna ugotovitev, da se v tisti stari dobi pojavljata kot pomožnika *haver* in *ter*, ki sicer kot polnopomenska glagola nista bila prav enakovredna. Maria Teresa Brocardo dokazuje, da izraža *haver* trajno posest, kar je seveda razvidno iz konteksta (*X há um filho, X há nome 'chama-se'*), medtem ko služi glagol *ter* za izraz nekega prehodnega, začasnega odnosa ('posse temporária'). Avtorica ugotavlja nadalje, da je neskladanje participa s samostalnikom prevladujoče že v tekstih XV. stoletja in da se v tisti dobi kot pomožnik pogosto pojavlja glagol *ter*. Ista jezikoslovka

je obdelala diahrono še eno poglavje portugalskega morfosintaktičnega sistema, rabo določnega in deloma tudi nedoločnega člena. Ugotavlja nekaj nesoglasja med jezikom srednjega veka in današnjo situacijo: norma vsaj v evropski portugalščini zahteva rabo določnega člena pred svojilnim zaimkom, *o meu pai*, medtem ko poznajo literarni teksti poznega srednjega veka največkrat samo svojilni zaimek

Učbenik je predvsem dragocena pomoč znanja željnemu študentu ali študentki iz slovenskega jezikovnega okolja za usvajanje jezikovnega ustroja portugalščine, za portugalskega študenta pa so med drugim skrbno navedene oblike za pregibanje, sklanjanje samostalnika, za oba primerjana jezika pa seveda glagolske paradigme; tako imenovane «nepravilne» glagolske paradigme so v učbeniku pregledno predstavljene. Za portugalščino najdemo ne samo tiste znane, saj jih ima ta kar lepo število, slovenščina pa nepravilnih glagolov pravzaprav nima, z izjemo glagola eksistence, ki je prevzel tudi vlogo pomožnika za tvorbo sestavljenih glagolskih oblik. Portugalski glagol pozna poleg izrazito svojjskih obrazcev tudi nekaj za tujca težavnih drobcev, vzemimo za osvetlitev glagole kot *perder*, v 1. os. sedanjika *perco*, ali pa *vir*, *venho*. Učbenik jih natančno navaja: je pač namenjen slovenskim študentom, ki morajo imeti v rokah tudi za morfološko plat priročnik, *manual*. A pred nami je učbenik *sui generis*, zastavljen zelo visoko, saj sta obdelana pravzaprav samo dva sklopa morfosintakse, a ta dva temeljito: zaimek, osebni, in zlasti kazalni, ob njem pa določni in zaradi popolnosti obrazca tudi nedoločni člen, in glagol v svojih treh privlačnostih in težavnostih: čas, aspekt, naklon. Ni presenetljivo, da je močnejše obdelana današnja jezikovna situacija v evropski portugalščini, se pravi, da je prevladujoč sinhronični pogled na jezik tako za rabo determinantov kakor tudi za glagol, saj je učbenik prav temu namenjen. In tako beremo pretehtana opažanja za sodobni portugalski jezik v študijah Clare Nunez Correie in Marie Francisce Xavier, pri tem pa ne smemo pozabiti, da je jezikovni sistem v portugalščini zmeraj spremljan s predstavitvijo v slovenskem jeziku, kar sta zglede opravili Mojca Medvedšek in Blažka Müller Pograjc. S preglednicami tako pri glagolu kot pri zaimkih je dana možnost primerjave med obema jezikoma, oblikovno, pa tudi z zgledi, kadar prihaja med njima do nesoglasja, se pravi, do neskladja v morfosintaksi, ali tudi do drugačne pomenske vrednosti nekaterih glagolov, npr. *há três dias* 'tega je tri dni', kar v slovenščino ni prevedljivo z glagolom *haver*. S tem smo že v težavni sferi rabe glagolskih »časov«, kar so avtorice strnile v sintetično formulo *aspeto – tempo – modo*. Za aspekt je seveda najbolj pomembno, da imajo slovanski jeziki, in tako seveda tudi slovenščina, popoln sistem za to razsežnost glagola, in sicer v vseh paradigmah glagolskih časov, v romanskih jezikih, in tako tudi v portugalščini, pa je aspekt, torej predvsem opozicija med dovršnim in nedovršnim dejanjem, docela jasna v opoziciji o preterito simples ali composto proti imperfecto, torej za preteklost, v sedanjiku, npr., pa je treba najti za izraz aspekta kako drugačno možnost, tudi z uporabo glagolskih perifr. Glagolskemu aspektu je posvetila izčrpno študijo prof. Jasmina Markič. Opozarja,

da je v slovenščini opozicija med dovršnostjo in nedovršnostjo bitna in dobro vidna, v portugalsščini pa razen v pravkar navedeni morfosintaktični opoziciji pravzaprav samo tam, kjer izražata glagolsko dejanje dva različna glagola, npr. *dizer – falar*. Ta možnost je seveda znana tudi slovenščini z nasprotjem v pomenu glagolov *reči – govoriti*. Ob tem pa je še treba upoštevati neko novo razsežnost, v nemško pisanih študijah o glagolu imenovano *Aktionsart* (v portugalsščini morda najboljše *ação verbal*). Slovenska jezikoslovka vidi v tem terminu sicer morfološki, a predvsem leksikalni izraz, medtem ko je *aspekt* vendar izraz iz morfosintakse, pri čemer glagol izraža različne realizacije jezikovnega dogajanja, kot ponavljajoče se dogajanje, začetek dogajanja ali rezultat neke akcije. Navaja tudi, da slovenski imperfektivni glagoli zadobijo perfektivnost s pomočjo prefiksov, npr. *od* za glagol *odpeljati*, kar je v portugalsščino dokaj dobro prevedljivo s *transportar algo a algum lugar*. Za glagol *sentar* je v slovenščini mogoče ugotoviti tri različne aspekte: *sedam* (*ação* imperfetiva e iterativa: *sentou-me repetidamente*), *sedem* (*ação* perfetiva: *sentou-me*), *sedim* (estado: *estou sentado*). Posebno pozornost je slovenska hispanistka posvetila glagolskim perifrazam; te so namreč temporalne ali pa aspektualne vrednosti. Pri tem sprejema mnenje jezikoslovcev, da se glagolske perifraze z daljšo rabo gramatikalizirajo in s tem izgubljajo leksikalnost. Za romanistiko ta pojav nikakor ni presenetljiv, saj se je to isto v govornjeni latinščini dogodilo nekdanj polnopomenskima latinskima glagoloma *ESSE* in *HABERE*. Raziskovalka ugotavlja, da je glagolskih perifraz v slovenščini malo in da je pač treba npr. stanje v sedanjiku izraziti s pomočjo kakega časovnega prislova, na primer v stavku *O José está a ler o jornal*, kar je v brazilski portugalsščini le nekoliko drugače: *está lendo o jornal*. Za portugalskega študenta pojasnjuje, da bi bil za slovenščino najbolj ustrezen prevod *Jože bere časopis zdaj, v tem trenutku*. Aktualnost, stanje v sedanjosti, je zagotovljena s časovnim prislovom.

Slovenski jezik za izražanje modalnosti ne pozna konjunktiva, kar so romanski jeziki podedovali iz latinščine. Zavaljo tega je pravilno, oziroma nujno, da učbenik opozarja na rabo konjunktiva, tako v odvisnikih kot *é muito provável que chova*, kjer je izražena hipotetičnost in negotovost; ali pa v odvisnikih, ki imajo v glavnem stavku izraženo željo: *Quero que faças isto*. V slovenščini pa je vendar mogoče tako osebno mnenje ali željo izraziti s pogojnikom v odvisniku. Včasih tudi s prihodnjikom.

V učbeniku je obdelan še en pomemben sklop: raba in vrednosti zaimkov in pri tem na kazalni zaimek vezana raba določnega in nedoločnega člana. Če pri osebnih zaimkih velikega neskladanja le ni, razen seveda v drugačni stavi nenaglašanih oblik in še celo v tmese / mesóclise, kot *Enviar-te-hei un convite*, je pa seveda velik problem za slovenskega študenta ali študentko raba zlasti določnega člana. Diahroni vidik je obdelala prof. Maria Teresa Brocardo, sinhroni pa prof. Clara Nunes Correia, pri tem pa je situacijo v slovenščini predstavila Mojca Medvedšek. Pravzaprav ni težav za rabo nedoločnega člana. Jezika se skladata v slabljenju pomena števnik *um*: v stavku

encontrei um rapaz na praia je res še lahko števnik, največkrat pa je, tako v portugalščini kot v slovenščini, izraz za nedoločenost. Jezika se presenetljivo skladata tudi v rabi množinskega samostalnika in nedoločnega člena pri sicer neštevnikih samostalnikih: tako najdemo *uns/alguns vinhos* in *nekatera vina*. Slovincu povzroča resnično težavo raba določnega člena. Slovenščina ga namreč nima in samo v zelo majhni meri ga nadomešča kazalni zaimsek, zlasti v govornem jeziku. Morda ni tako pomembno, da se v portugalščini določni člen, drugače kot v večini romanskih jezikov, pojavlja pred osebni in tudi nekaterimi krajevnimi imeni, a v tem le ni popolne skladnosti med evropsko in brazilsko portugalščino. Na splošno pa mora neportugalski študent upoštevati, da je v portugalščini, kakor tudi v drugih romanskih jezikih, člen obvezen, naj že gre za splošno izjavo ali za nekaj specifičnega, torej поблиže določenega. Prof. Correia daje prepričljiv primer z *O homem é mortal* in *Está ali o homem para falar contigo*. Pri nedoločnem členu je dragocena opomba za pozicijo pridevnika. Prof. Correia navaja v osvetlitev stavka *Vi uma certa pessoa* in *Encontrei uma pessoa certa* in razlaga pomen prvega stavka z *Vi uma determinada pessoa*, drugega pa z dodatnim pojasnilom *Encontrei uma pessoa certa (para esta função)*. Stava pridevnika za samostalnikom je v romanskih jezikih razločevalna, distinktivna. Naj spomnim na opozicijo v italijanščini: *una semplice questione* 'samo vprašanje, nič drugega kot vprašanje' in *una questione semplice* 'enostavno, prav nič težko vprašanje'. Tega v slovenskem jeziku ni: pridevnik, ki pojasnjuje neko kvaliteto samostalnika, stoji pred njim. Ne samo za stavo pridevnika ampak vseskozi ugotavljamo v učbeniku za učečega se dragoceno težnjo oziroma zavezo, da ni pretehtana beseda sama po sebi in celo ne posamična fraza, ampak zmeraj v miselni povezanosti. Tudi to je ena od odlik učbenika in nikakor zanemarljiva.

Učbenik končuje kratko literarno besedilo, in sicer je to *Homero* sodobne portugalške pisateljice Sophia de Mello Breyner Andresen. Dodan je prevod v slovenščino, ki sta ga prav za učbenik vzorno opravili Blažka Müller Pograjc in Mojca Medvedšek. Še pred tem pa imamo na voljo izčrpno jezikoslovno analizo tega teksta, kjer najdemo npr. («v živo») predstavljeno rabo imperfekta za situacijo v preteklosti, največkrat za opis, a tudi za izražanje ponavljajoče se navade tega junaka. Tekst je dragocen ravno zaradi tega, ker slovenščina te glagolske paradigme nima in je treba slovenskega študenta opozoriti, da ima za tak izraz glagolskega dejanja na voljo glagolski vid, aspekt.

Pravzaprav se učbenik konča z izčrpnimi *Referências bibliográficas*, kjer najdemo navedena dela, citirana v študijah. Največ gre za dela, ki načenjajo iste probleme v romanskih jezikih, predvsem seveda tista za portugalski jezik, upoštevani pa so tudi jezikoslovci iz slovenskega sveta, ki so se ukvarjali z obravnavanimi vprašanji v slovenščini. Nič ni narobe, da so ob koncu predstavljene znanstvenice, ki so v učbeniku sodelovale. Nasprotno, učbenik je prvi konkretni primer sodelovanja dveh znanstvenih institucij in spoznavanje, osebno ali vsaj preko objavljenih del, je močno koristno. Naj bi postalo tako ravnanje temeljni kamen tudi za bodoče sodelovanje.

Naj ponovim, da je učbenik zasnovan kot predstavitev slovnicih značilnosti portugalskega jezika in primerjava le-téh v slovenščini, in sicer v morfosintaktičnem sistemu. Temu pogledu so bile namenjene tudi moje opombe. Naj pa vendar v želji, da bodo ugledne jezikoslovke tako kontrastivno smer nadaljevale tudi v drugih jezikovnih sklopih obeh jezikov, posvetim nekaj vrstic enemu samemu problemu besedišča. Ni verjetno, da bi bila portugalsčina slovenščini neposredno kaj veliko dala. Zaradi zloveščega prizvoka naj navedem *avtodafé*, ali pa lat. COLUBRA, pt., kast. *cobra*, kar je v slovenščini *kobra*, izraz za strupenjačo, medtem ko npr. francoščina v *couleuvre* izpada latinskega nenaglašenelega zloga ne pozna. A neka leksikalna posebnost portugalsčine je vendarle preveč privlačna, da bi jo bilo mogoče prezreti: imena dni v tednu. Portugalci so očitno zanemarili spoštljivo latinsko poimenovanje po bogovih in so se namesto poklona boginji lepote in ljubezni raje zatekli k prozaičnemu štetju: *sexta-feira*. Tako je tudi v slovenščini in v slovanskih jezikih nasploh: *četrtek*, npr., je 'četrti dan v tednu'. A skladnost je le navidezna in je močno varljiva. Ker pišem te vrstice v letu 2014, bi bilo prav mogoče, da bi slovenski novinar, sledeč informacijam v brazilski pisani besedi, v slovenskem časopisu zapisal, da bo npr. neko športno srečanje v *petek*. *Petek* je namreč v slovenščini 'peti dan v tednu', izraz pa pomensko seveda ni ustrezen portugalskemu *quinta-feira*. Skladnost, ponavljam, je varljiva, je edinole v tem, da so v obeh jezikih dnevi v tednu šteti, v romanskih jezikih pa dediščina iz latinščine in v germanskih v glavnem ohranjeni kot pomenski kalki. Slovani so prevzeli to števno poimenovanje, potem ko so se nekako sredi prvega tisočletja pokristjanili in je bil tudi zanje DIES DOMINICUS sveti, obenem pa zadnji dan v tednu. Skladna s portugalsčino je v tem arabščina: če je judovski *šabbath* tudi v arabščini obstal, se štetje vendar začinja z dnem, ki mu sledi, kar je seveda skladno z rabo v Vulgati, kjer beremo *Sero autem post sabbatum, cum illucesceret in prima sabbati, venit Maria Magdalena et altra Maria videre sepulcrum*, Matej, 28,1. Prevod v kastiljščino pravi: *Pasado el sábado, ya para amanecer el día primero de la semana, vino María Magdalena, con la otra María*. Ni mogoče, da bi bila arabščina vsilila svoj sistem portugalsčini. V kastiljščini takega poimenovanja ni in arabščina je bila na zahodnem delu Iberskega polotoka še precej manj časa gospodovalni jezik, čeprav je bila tudi tu jezik kulture. Predvsem pa bi bil morebitni arabski vpliv mogoč šele v 8. stoletju ali morda celo stoletje ali dve pozneje. V natančni zgodovini Portugalske pravi José Hermano Saraiva, *Historia concisa de Portugal*, 7.a edição, str. 32: »O único idioma neolatino donde foi possível suprimir completamente a nomenclatura baseada na mitologia pagã foi o português: *secunda, tertia, quarta feria ... (post sabbatum)* eram expresões de origem litúrgica«. Pri tem se pozablja, da ta »origem litúrgica« sledi judovskemu vzorcu, kar dokazuje navedeni citat iz Mateja in v tem se skladajo vsi štirje evangeliji Nove zaveze. Za Jude je bil Gospodov dan *sabbath*, njemu sledeči pa 'prvi dan v tednu': v romanskih jezikih je tako poimenovanje

onemogočil *domingo*, *dimanche*, *domenica*, a v portugalsščini je judovski sistem vendarle obstal. Gotovo se je to poimenovanje uveljavilo že v dobi rimskega gospodovanja, ko so se na zahodni del polotoka doselile močne skupine Judov in to že mnogo prej, preden so Rimljani pod cesarjem Vespasianom, leta 70, razrušili in v glavnem požgali Jeruzalem, preživele prebivalce odgnali v sužnost, s tem pa še dodatno povzročili judovsko diasporo. Judje so bili v rimskem cesarstvu včasih tolerirani, včasih preganjani, a že pod gospodovanjem zahodnih Gotov na Iberskem polotoku so bili kulturna elita. Imeli so nekaj dragocenega: svoje šole. In tu naj navedem majhen drobec iz intelektualne zgodovine Iberskega polotoka oziroma judovskega življa tam. Baruch Spinoza, véliki filozof 17. stoletja, je bil leta 1632 rojen sicer v Amsterdamu, a pravovernim judovskim staršem, potomcem Judov, ki so kot toliko drugih članov judovske etnije izgnanih iz Portugalske prav ob koncu 15. stoletja pod kraljema Joãom II in Manuelom in morda še bolj v času Inkvizicije prebegnili v versko bolj tolerantne dežele, na Holandsko, v Severno Nemčijo. In za Spinozo se poroča, da je v Amsterdamu obiskoval šolo judovsko-portugalske skupnosti, kar je seveda dokaz očitno trdnega judovskega šolstva na Portugalskem in s tem visoke kulturne stopnje. Torej je mogoče pomisliti, da je sicer *domingo* v portugalskem katoliškem svetu obstal kot sveti, Gospodu posvečeni dan, a da se je temu sledeči dan vendar poimenoval po judovskem verskem obrazcu s *segunda-feira*.

Gemma Santiago Alonso

DOI: 10.4312/vestnik.6.261-263

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

gemma.santiago@ff.uni-lj.si

Pregelj, Barbara (2014): *Leo, leo: priročnik motiviranja branja za šolsko leto 2014/2015*. Medvode: Malinc. ISBN 978-961-6886-10-9, mehka vezava, 44 strani, 10 EUR

PREGELJ, BARBARA: *LEO, LEO: PRIROČNIK MOTIVIRANJA BRANJA ZA ŠOLSKO LETO 2014/2015*

El presente manual se presenta como una útil herramienta con el que los tutores ayudarán a descubrir a sus alumnos la sensibilidad literaria de cultivar el placer de leer de forma lúdica y creativa.

El libro ofrece 8 propuestas de lectura acompañadas de estrategias de lectura creativas en torno al libro y a las palabras, que entrelazan la lectura con otras formas de expresión: la oralidad, la escritura, la imagen, la declamación, la plástica, etc. La mayoría de las estrategias siguen con fidelidad las estrategias de Montserrat Sartó (1984), aunque en otras muchas ocasiones las amplía o actualiza con gran acierto, siempre buscando acercamientos integrales hacia los libros seleccionados desde diferentes perspectivas. Todas y cada una de las propuestas del libro giran siempre en torno a los libros elegidos, cuya finalidad es la creación de situaciones creativas y comunicativas en la que la lectura y la comprensión lectora personal de cada uno de los niños sea el objetivo primordial para que la lectura obtenga todo su sentido. Se trata, por tanto, de un cambio de dirección con el trabajo de la lectura en el aula en el que el objetivo final no es tanto que sepan leer como que deseen leer, y esto el libro lo consigue a través de sus múltiples propuestas y estrategias.

La selección de cada uno de los libros de lectura responde no solo a un criterio estético o de calidad, sino que los 8 libros en su conjunto fomentan además de la motivación a la lectura y el desarrollo estético del niño, el desarrollo afectivo, intelectual y social del niño, puesto que las propuestas integradas en el libro plantean situaciones y actividades que ponen en contacto la lectura con la experiencia personal y vital del niño. Asimismo, las propuestas planteadas en el libro convierten al lector en un lector crítico capaz de interpretar los textos, un lector que va más allá de la mera descodificación de las palabras.

A través de todas las diferentes actividades propuestas que abordan los 8 libros, se busca asimismo:

- desarrollar la capacidad de escuchar, comprender y retener del niño,
- desarrollar su capacidad analítica, sintética y creativa,

- conseguir otras formas de comunicación no estereotipada a través de la recreación, proyección e invención,
- evolucionar de una lectura pasiva a una lectura activa,
- utilizar la lectura como estímulo para superar los propios problemas del niño,
- ampliar su visión del mundo al ponerle en contacto con otras realidades y culturas desde una actitud de respeto y empatía.

Uno de los grandes logros de este libro es la excelente selección de los textos literarios que aúnan a escritores consagrados de la literatura en español (Juan Kruz Igerabide, Mariasun Landa, Isol, Care Santos, Patxi Zubizarreta) con reconocidos ilustradores (Mikel Valverde, Andrés Guerrero, Mojca Fo, Elena Odiozola y Emilio Urberuaga). Igualmente, las lecturas recomendadas se presentan en versiones bilingües español-eslovenas, lo que supone la gran aportación y originalidad del manual de Pregelj, puesto que la motivación a la lectura utiliza el español como un elemento de estimulación extra que pone en contacto al niño con otra realidad diferente a la realidad eslovena, familiarizándolo desde muy temprana edad con la existencia del otro, de lo extranjero, no desde el punto de vista de la diferencia sino desde la acertada perspectiva de los puntos de unión. Asimismo, muchas de las actividades planteadas, además de fomentar la lectura, ayudan también a acercarse a la lengua española desde otras perspectivas de aprendizaje más creativas (otro de los grandes aciertos es la creación a través de las diferentes propuestas del libro de girasoles o trenes de vocabulario donde el niño puede visualizar a través de las diferentes historias leídas todas las nuevas palabras aprendidas en español).

Cada una de las estrategias vienen siempre acompañadas de descripciones claras y sencillas que atienden a la descripción del grupo, los objetivos y el desarrollo de las diferentes actividades, los instrumentos necesarios para la realización de las actividades, el tiempo necesario, un apartado especial que nos informa de posibles complicaciones y cómo resolverlas, y un atractivo último apartado donde se plantean actividades extras bajo el sugerente título de «otros retos». Lo interesante de cada una de las estrategias es que se trabajan todos los sentidos del niño, siempre desde una sensibilidad artística y creativa, tanto individual como social.

A través de cada una de las estrategias trabajadas, no solo se sensibiliza y motiva al niño a la lectura, sino que también tiene su primer acercamiento al español, y sobre todo a través de la selección de los libros y de las diferentes estrategias utilizadas en clase, el libro de Pregelj ayuda al niño a enfrentarse de manera creativa a temas tan universales como son la tristeza, el miedo, el extrañamiento, lo diferente, el yo, la familia, etc. Y a través del libro el niño aprenderá a verbalizar mejor su mundo interior a través de los diferentes personajes de los libros. Todas estas lecturas convierten al niño en un ser con conciencia y emocionalmente despierto capaz de verbalizar el mundo en el que vive, y todo ello Pregelj lo consigue gracias a todas las actividades planteadas en el libro.

BIBLIOGRAFÍA

SARTO, M. (1998). *Animación a la lectura, nuevas estrategias*. Madrid: SM.

MARINA, J.A. (1998). “Prólogo” en *Animación a la lectura, nuevas estrategias*. Madrid: SM.

Darja Mertelj

DOI: 10.4312/vestnik.6.265-271

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
darja.mertelj@guest.arnes.si

Apicella, Maria Angela & Madè, Marina (2013): *Magica Italia (livello 1), libro dello studente*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1483-4, mehka vezava, 80 strani, 14,00 EUR
Apicella, Maria Angela & Madè, Marina (2013): *Magica Italia (livello 1), Quaderno*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1484-1, mehka vezava, 48 strani, 8,80EUR
Apicella, Maria Angela & Madè, Marina (2013): *Magica Italia (livello 1), Guida didattica*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1485-8, mehka vezava, 80 strani, 22,50 EUR

Apicella, Maria Angela & Madè, Marina (2013): *Magica Italia (livello 2), libro dello studente*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1488-9, mehka vezava, 80 strani, 14,00 EUR
Apicella, Maria Angela & Madè, Marina (2013): *Magica Italia (livello 2), Quaderno*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1489-6, mehka vezava, 48 strani, 8,80 EUR
Apicella, Maria Angela & Madè, Marina (2013): *Magica Italia (livello 2), Guida didattica*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1490-2, mehka vezava, 80 strani, 22,50 EUR

Apicella, Maria Angela & Madè, Marina (2013): *Magica Italia (livello 3), libro dello studente*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-14893-3, mehka vezava, 80 strani, 14,00 EUR
Apicella, Maria Angela & Madè, Marina (2013): *Magica Italia (livello 3), Quaderno*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1494-0, mehka vezava, 48 strani, 8,80 EUR
Apicella, Maria Angela & Madè, Marina (2013): *Magica Italia (livello 3), Guida didattica*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1495-7, mehka vezava, 80 strani, 22,50 EUR

MAGICA ITALIA (LIVELLO 1, 2 E 3)

Učni komplet *MAGICA ITALIA* je namenjen osnovnošolskim otrokom na začetni stopnji učenja italijanščine, torej je primeren za učence prve in druge triade slovenske osnovne šole. Ob bežnem listanju opazimo, da je učni komplet izrazito bogat z ilustracijami otrok, med katerimi se občasno pojavijo tudi fotografije otrok, ki so v starostnem obdobju 7-11 let. Med njimi je tudi Nicolò, glavni (ilustrirani) junak učnih enot: star je devet let in pol, je nekoliko neroden, vendar bister in simpatičen, ima celo 'čarovniške' lastnosti ... Vsekakor 'uteleša' zatočišče za učence, saj se z njim lahko poistovetijo in z njim podoživijo tako svojo realnost kot svoje želje ter prijetna in manj prijetna čustva.

V splošnem je učni komplet izrazito barvit, kar naj bi (so)ustvarilo 'vključenost' v raznoliki svet otrok v obdobju pred pričetkom najstništva. Nekatere ilustrirane protagoniste učenec zagleda že na platnicah, v ozadju je vsakič fotografija italijanske znamenitosti (npr. *Colosseo* v Rimu, most *Rialto* v Benetkah ipd.). Barvne oznake posameznih učnih enot so jasne: sprememba v barvni oznaki robov pomeni naslednjo učno enoto. Besedila so tipografsko jasna in dobro berljiva.

Princip poučevanja in učenja v učnih kompletih *MAGICA ITALIA* temelji predvsem na nezavednem usvajanju jezika (razumevanju, tekočnosti izražanja, vodenem posnemanju jezikovnih vzorcev v kratkih besedilih): gre za tehnike komunikacijskega pristopa pri tej starostni stopnji. Metodološka naravnost učnih enot teži k razvijanju slušnega in bralnega razumevanja ter k spoznavanju in urjenju besedišča. Besedila (predvsem dialogi v stripih in pesmice) znotraj posamičnih enot so vsebinsko raznolika, uvajajo in/ali zaključujejo temo učne enote, tako da se učenci *ne* soočajo s pretiranim razraščanjem količine besedišča (kar lahko pri učenju jezika učinkuje tudi zaviralno). Za razvijanje produktivne zmožnosti se zdi smiselno, da učitelj v kar največji meri izra- bi dialoge v stripih, ki vsebujejo veliko jezikovnih sredstev iz vsakdanje komunikacije v italijanščini.

Besedila spremlja raznoliko slikovno gradivo: v večini gre za ilustracije, precej je tudi fotografij otrok, sovrstnikov učencev. Kombinacija besedilnih in slikovnih elementov je zanimiva in privlačna: ta pestrost naj bi spodbujala učenca k aktivnemu odnosu do učenja jezika. Učbenik nudi možnosti za različne oblike dela, poleg dela v dvojicah in skupinah bi še posebej veljalo izpostaviti možnost dramatizacije stripov z igro vlog. Avtorji prepuščajo odločitev glede uporabe materinščine učitelju, ki naj bi jo uporabil po svoji presoji (npr. pri besedišču, ki ne more biti jasno ilustrirano ipd.), vsekakor pa jo na taki (začetni) stopnji strokovnjaki priporočajo kot 'tvorno oporo' pri učenju. Gre torej za učbeniški komplet, skladen s sodobnimi predmetno-didaktičnimi spoznanji, ob katerem učenci razvijajo svoje tujejezikovne kompetence.

Sestava učbeniškega kompleta *MAGICA ITALIA* (enaka je za vse tri dele oz. stopnje)

1. **učbenik** – 10 učnih enot, na koncu učbenika so še kratki sklopi za ponovitev snovi in za kulturno-civilizacijske vsebine;
2. **CD kot del učbenika**, »CD za učenca« – vsebuje zvočne zapise za slušna besedila, ki dopolnjujejo 'učbeniške' učne enote;
3. **delovni zvezek z listovnikom** (ital. *Quaderno delle attività con Portfolio*);
4. **priročnik za učitelja** – v njem so poleg napotkov navedene tudi rešitve nalog iz delovnega zvezka;
5. **CD kot del priročnika za učitelja**, »CD za učitelja« – vsebuje približno dvakrat več zvočnih zapisov kot »CD za učenca«, saj so na voljo tudi zvočne podlage pesmic za izvajanje karaok;

6. **digitalni učbeniški komplet** (ital. *Libro digitale*) – vsebuje vse zvočne zapise, ki dopolnjujejo 'učbeniške' učne enote in priročnik za učitelja ter barvno skenirane vse strani učbenika in delovnega zvezka, primerne za projiciranje na zaslon;
7. **dva kompleta slikovnih kart**¹ (ital. *carte illustrate*) – na voljo so za različne tematske sklope (v prvem kompletu *števila, barve, vreme, pouk*; v drugem kompletu pa *človeško telo, oblačila & obutev, hrana*).
8. **poster »Okusi Italije«** (ital. *Sapori d'Italia*).

UČBENIKI

Celotni učbeniki obsegajo po 80 strani, vse v barvnem tisku. Namenjeni so aktivni uporabi, učenci torej vanje pišejo. Teme so del sveta 7–11 letnih otrok (marsikatera je primerna tudi za medpredmetno povezovanje, npr. z glasbeno vzgojo, likovnim poukom, okoljsko vzgojo, matematiko ipd.):

<p>uvod. enota: Ti že govoriš italijansko?</p> <p>1. enota: Živijo, prijatelji!</p> <p>2. enota: Lep dan!</p> <p>3. enota: Naloga iz italijanščine</p> <p>4. enota: V zabaviščnem parku</p> <p>5. enota: Danes ... nič kruha!</p> <p>Enota za utrjevanje 1 (<i>Ripassiamo 1</i>)</p> <p>6. enota: Lukov rojstni dan</p> <p>7. enota: Srečanje, ki ga ni bilo</p> <p>8. enota: Nenavaden dežnik</p> <p>9. enota: Okoljski ... teden</p> <p>10. enota: Izlet ... v Italijo!</p> <p>Enota za utrjevanje 2 (<i>Ripassiamo 2</i>)</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>Dodatki: kulturno-civilizacijske vsebine: Natale, Carnevale, Pasqua, una cartolina dall'Italia.</p>	<p>uvod. enota: Nov začetek!</p> <p>1. enota: Prav poseben dan</p> <p>2. enota: Okopati moramo Artùja!</p> <p>3. enota: Praznovanje v maskah</p> <p>4. enota: Restavracija »Pri Nicolòju«</p> <p>5. enota: Naporna nedelja ...</p> <p>Enota za utrjevanje 1 (<i>Ripassiamo 1</i>)</p> <p>6. enota: Sorodniki so pomembni!</p> <p>7. enota: Živalski vrt, v računalniku</p> <p>8. enota: Nakupovalni listek</p> <p>9. enota: Vila čira-čara</p> <p>10. enota: Nenavadno popotovanje</p> <p>Enota za utrjevanje 2 (<i>Ripassiamo 2</i>)</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>Dodatki: kulturno-civilizacijske vsebine: - prazniki in navade v Italiji, - stavbna in naravna dediščina v Italiji, - Italija na razglednicah.</p>	<p>1. enota: Počitnice so minile!</p> <p>2. enota: Vsestranski mobilni telefon</p> <p>3. enota: Kdaj bom imel kaj prostega časa?</p> <p>4. enota: Nicolò, popolni zeleni državljan</p> <p>Enota za utrjevanje 1 (<i>Ripassiamo 1</i>)</p> <p>5. enota: Verjeti vedeževalkam?!</p> <p>6. enota: V kuharski šoli</p> <p>7. enota: Nicolò ... kralj Rima!</p> <p>8. enota: V deželi glasbe</p> <p>Enota za utrjevanje 2 (<i>Ripassiamo 2</i>)</p> <p style="text-align: center;">***</p> <p>Dodatki: kulturno-civilizacijske vsebine: • Republika Italija in »državice v državi«, • vrste italijanskih pokrajin, • značilni italijanski izdelki, • véliki italijanski muzeji, • čudežni stolp, ki »visi in ne pade«.</p>
--	--	---

¹ Oba kompleta slikovnih kart ne sodita neposredno k prvemu, drugemu oz. tretjemu delu učnega kompleta *Magica Italia*, možno ju je smiselno uporabljati v obeh triadah.

Učne enote uvaja strip (torej: dialog), ki ga učenci poslušajo in/ali berejo. Smiselno bi bilo, da bi učenci posnemali dogajanje oz. govorjenje dialoga v stripu, lahko pa bi ga tudi zaigrali (popolno ali delno ustvarjalno posnemanje dialoga v stripu). Sledijo naloge, ki spodbujajo učence k utrjevanju in personalizaciji novega besedišča, tudi ob 'igranju' učne igrice.

Večina učnih enot vsebuje na koncu lekcije vsaj eno ritmizirano besedilo za petje ali recitiranje (pesmico, izštevanko ipd.), ob katerem se utrjujejo jezikovne strukture in/ali besedišče. Po 5. in po 10. učni enoti se pojavita enoti za ponavljanje (*Ripassiamo 1, Ripassiamo 2*), kjer učenci ob pisanju, povezovanju, izbiranju, obkroževanju ipd. ponovijo svoje (osnovno!) znanje predhodnih učnih enot.

Glede na starostno stopnjo učencev med nalogami *ni* eksplicitnih nalog za urjenje slovničnih struktur, slovnica je implicitna, vendar ni dosledno sistematična, čeprav bi lahko bila: v tem starostnem obdobju se otroci učijo predvsem s posnemanjem govornih in pisnih sporazumevalnih vzorcev, ter le do neke mere z opazovanjem in urejanjem struktur.

Učbeniki *MAGICA ITALIA* se zaključujejo z dvojnimi stranmi o kulturno-civilizacijskih vsebinah (gl. spodnji del predhodne razpredelnice). Pri prvem delu so na voljo še delovni listi, ki jih učenec razreže, sestavi, prilepi v ustrezno učno enoto, v drugem in tretjem pa tega ni več.

CD-JI

Slušna besedila so sorazmerno številna (na učenčevih CD-jih je po 25-35 zvočnih zapisov), vsebinsko in po dolžini so primerna, dobro slišna in razločna, izgovor in intonacija sta ustrezna. CD za učenca (ki je sestavni del učbenika) se bistveno razlikuje po številu zvočnih zapisov od CD-ja, ki je sestavni del Priročnika za učitelje (v 'učiteljevem' CD-ju je po pribl. 60-70 zvočnih zapisov, nekateri so isti kot »učenčevi«, nekateri pa dodatni, npr. zvočne podlage za karaoke).

Omeniti velja, da zvočna besedila v učbeniku niso označena z zaporedno številko zvočnega zapisa. Morda bo učencem smiselno narekovati številke zapisov, saj naj bi zvočne zapise poslušali tudi doma, jih prepevali in se (tudi) tako ob njih učili. Transkripcije besedil na CD-ju so vključene v predstavitev didaktizacij vsake posamične učne enote v *Priročniku za učitelja*.

Zvočni zapisi so pomembna prednost tega učbeniškega kompleta: raznovrstnost besedil, ter tudi sodobnih in raznolikih melodij in ritmov, v kombinaciji s pretežno smiselnimi vsebinami za to starostno obdobje, bo lahko imelo spodbudne učinke pri pouku. Učitelj bo premislil, ali bo dobre učinke pri pouku res dosegal z uporabo *vseh* zvočnih zapisov.

DELOVNI ZVEZKI

Delovni zvezki obsegajo po 48 strani, vedno v dvobarvnem tisku (npr. modro in zeleno, modro in vijolično, rdeče in vijolično). Naloge, ki neposredno dopolnjujejo učne enote učbenika, se nahajajo na prvih 32 straneh in *ni* označeno, h kateri učni enoti sodijo. Na teh straneh najdemo naloge za ponavljanje oz. utrjevanje besedišča, za razvijanje bralnega razumevanja, pa tudi za urjenje sporazumevalnih vzorcev (povezovanje in/ali dopolnjevanje dialogov) in celo zametke nalog za razvijanje pisnega sporočanja (sestavljanje, dopolnjevanje, urejanje krajših besedil). Rešitve nalog iz delovnega zvezka so navedene v metodoloških predlogih za posamične učne enote v *Priročnikih za učitelja*.

Zadnja tretjina delovnega zvezka je vsakič Listovnik (ital. *Portfolio*): za vsako učno enoto po ena stran, pri čemer je v spodnjem delu strani, na zasenčenem polju, nekaj trditvev, s katerimi naj bi se učenec samostojno ocenil oz. presodil svoje znanje. Trditve o znanju jezika (v italijanščini) so preproste, vendar jih bodo sprva učenci lahko razumeli le s pomočjo učiteljevih pojasnil, kasneje pa tudi že sami.

PRIROČNIKI ZA UČITELJA

V uvodu (ital. *Introduzione*) je na prvih 11 straneh (od 80 strani celotnega priročnika) vsakič izčrpno predstavljen koncept učbeniškega kompleta, namen in vloga njegovih posamičnih delov, tako v učbeniku kot v delovnem zvezku. V kazalu učnih enot v obliki preglednice vsebin najdemo naslednje vsebine: v prvem polju so za vsako učno enoto navedene 'sporazumevalne funkcije', v drugem polju 'jezikovne strukture', v tretjem polju pa pregled 'besedišča'. Iz prikaza lahko učitelj dobi jasen vpogled tudi v slovnične strukture, ki tvorijo implicitno (prikrito) slovnico tega učbenika. V polju 'sporazumevalne funkcije' je navedeno, kaj naj bi učence znal ubesediti (in ne tega, kar naj bi se naučil razumeti), kar nedvomno spodbuja učitelja, da pri pouku ne deluje v prid predvsem razumevanja (receptivno znanje), pač pa tako, da se bodo učenci predvidene vsebine naučili povedati in napisati v tujem jeziku (produktivno znanje).

Naprotke za obravnavanje vsake učne enote uvedeta ena do dve strani 'pripravljalnih nasvetov' (ital. *Momento preparatorio all'utilizzo del libro*), kjer so navedeni učni koraki (ital. *prima, seconda ... fase*) in številni primeri (tudi s tematskimi besediščnimi sklopi, ter sicer odvečnimi slovničnimi tabelami ipd.). Opisi učnih korakov so jasni in izčrpni ter obenem kratki, sledijo pa še praktični napotki za konkretno uporabo posamičnih strani v učbeniku (ital. *Utilizzo del libro*) in v delovnem zvezku (*Quaderno delle attività*). V te korake so sproti vključeni tudi zapisi slušnih besedil iz učbenika in rešitve nalog iz delovnega zvezka. V priročnikih za učitelja je na voljo tudi seznam vseh zvočnih zapisov z 'učiteljevega' CD-ja in po 15 črnobelih fotokopirnih predlog (ital. *schede fotocopiable*) s še dodatnimi nalogami za utrjevanje.

Le v priročniku za učitelja za tretji del kompleta je nekaj razlik: ni več 'pripravljalnih nasvetov', pač so neposredno navedeni opisi učnih korakov. V te korake so sproti vključeni tudi zapisi slušnih besedil iz učbenika in rešitve nalog iz delovnega zvezka, pogosto pa tudi kulturno-civilizacijska pojasnila. Na voljo sta le dve črnobeli fotokopirni predlogi (ital. *schede fotocopiable*), namenjeni obnašanju in konkretnemu ravnanju učencev, ko so na internetu. Novost v zadnji četrtini tega priročnika je 15 barvnih strani za t. i. Dosje (ital. *Magica Italia Dossier*), kjer pa prevladujejo predvsem dokaj podrobne vsebine in zahtevna besedila o italijanski kuhinji, značilnih jedeh posamičnih pokrajin, o povezavah med prazniki in jedmi, ipd., kar učencev ne bo ravno zanimalo. Povsem na koncu so še tri strani o zgodovinsko-etnoloških dogodkih in nekaj znamenitostih. Ne moremo se znebiti vtisa, da je izbor dokaj arbitraren in ne ravno pripravljen z mislijo na deset do dvanajstletne učence, ki se učijo italijanščine kot tujega jezika izven Italije. Tudi cilji posamičnih učnih enot so mestoma napisani tako, kot bi šlo za učenje italijanščine kot materinščine.

VIDIK BESEDIŠČA, SLOVNICE IN MEDKULTURNIH VSEBIN

V tem starostnem obdobju je sistematično poučevanje in učenje/usvajanje besedišča ključnega pomena, še zlasti pa njegova uporaba v preprostih sporazumevalnih situacijah. Ker ima učna enota svojo vodilno temo (gl. teme pri opisu zgradbe učbenika), spada k njej tudi določen besediščni sklop z več 'podmnožicami'. Z njimi se učenci srečujejo v uvodnem stripu, ob nalogah osrednjega dela učnih enot in na koncu, ob učni igrici in pesmici. Naloge za obravnavanje besedišča so razporejene tako v učbeniku kot delovnem zvezku, predvidene pa tudi v fotokopirnih predlogah v *Priročniku za učitelja*, besedišče se lahko utrjuje tudi z uporabo obeh kompletov slikovnih kart in plakata. V tretjem delu tega kompleta pa besedišče pretežno brez (komunikacijske) potrebe strmo naraste in postane preveč specifično, saj so besedila s kulturno-civilizacijskimi vsebinami sorazmerno dolga in vsebujejo jezikovno (pre)zahtevno italijanščino, s temami, ki morda ne bodo niti zanimive niti dostopne za učence, če bodo izvedene zgolj v italijanščini. Učitelj jih bo najverjetneje izpeljal s precej uporabe slovenščine, če se bo zanje odločil.

Na tej starostni stopnji je vsako eksplicitno obravnavanje slovničnih struktur neustrezno, prav pa je, da učitelj ve, katere slovnične oz. jezikovne strukture so predmet urjenja v smislu 'implicitne' slovnice. Učitelj ima sistematičen vpogled v jezikovne strukture v uvodnem pregledu v *Priročnikih za učitelja*. Učbenik vsebuje implicitno učenje kar precejšnjega števila osnovnih jezikovnih oz. slovničnih struktur. Posrečene in učinkovite bodo najverjetneje tiste komunikacijske (in v njih tudi slovnične) strukture, ki so vključene v besedila, ki jih učenci dramatizirajo in pojejo ter recitirajo, še zlasti, če bo učitelj s ponavljanjem vztrajal, da se jih (na)učijo na pamet (kar se zgodi na tej starostni stopnji zlahka oz. skoraj mimogrede) ter jih vključeval v

aktivnosti urjenja ustne komunikacije. Priročniki za učitelja sicer spodbujajo, da bi se eksplicitno, tj. s spoznavanjem slovničnih zakonitosti, obravnavalo nekaj slovničnih struktur, kar je *morda* smiselno, npr. učenčevo opazovanje in razvrščanje struktur po skupnih značilnostih, za izpeljevanje zakonitosti ali celo za deduktivni pristop pa ti učenci še niso zreli.

Kulturno-civilizacijske vsebine so še posebej številne v tretjem delu tega kompleta (*MAGICA ITALIA 3*): vsaka učna enota se zaključuje z neko za Italijo in obenem za učence aktualno kulturno-civilizacijsko vsebino (voščila po italijansko, festival znanosti, zabaviščno-pustolovski-poučni »parki«, »okoljski vprašalnik«, hiša prihodnosti, Rodarijeva zgodbica *Hiša iz sladoleda*, italijanski simboli, izdelovanje glasbenih inštrumentov). Dodatno pa se učbenik zaključuje z še nekaj dodatnimi dvojnimi stranmi o kulturno-civilizacijskih vsebinah: Republika Italija in »državice v državi«, vrste italijanskih pokrajin, značilni italijanski izdelki, véliki italijanski muzeji, čudežni stolp, ki »visi in ne pade«. Kulturno-civilizacijske vsebine so resda obsežne, vendar *morda* premalo glotodidaktično izrabljene, npr. že opremljene z nalogami za razvijanje jezikovnih in predvsem sporazumevalnih zmožnosti, kar bo moralo postati naloga zavzetega učitelja. Prav tako pogrešamo spodbude za primerjanje med kulturami.

Darja Mertelj

DOI: 10.4312/vestnik.6.273-278

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
darja.mertelj@guest.arnes.si

Ercolino, Elettra & Pellegrino Anna T. (2013): *Amici d'Italia (livello 1), libro dello studente*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1511-4, mehka vezava, 144 strani, 14,50 EUR
Ercolino, Elettra & Pellegrino Anna T. (2013): *Amici d'Italia (livello 1), eserciziario*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1512-1, mehka vezava, 80 strani, 11,00 EUR
Ercolino, Elettra & Pellegrino Anna T. (2013): *Amici d'Italia (livello 1), guida*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1513-8, mehka vezava, 160 strani, 22,80 EUR

Ercolino, Elettra & Pellegrino Anna T. (2013): *Amici d'Italia (livello 2), libro dello studente*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1515-2, mehka vezava, 144 strani, 14,50 EUR
Ercolino, Elettra & Pellegrino Anna T. (2013): *Amici d'Italia (livello 2), eserciziario*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1516-9, mehka vezava, 80 strani, 11,00 EUR
Ercolino, Elettra & Pellegrino Anna T. (2013): *Amici d'Italia (livello 2), guida*. Loreto: ELI, ISBN 978-88-536-1517-6, mehka vezava, 160 strani, 22,80 EUR

AMICI D'ITALIA (LIVELLO 1 E 2)

Učni komplet **AMICI D'ITALIA** je namenjen osnovnošolskim mlajšim najstnikom na začetni stopnji učenja italijanščine kot tujega jezika, torej je primeren za učence tretje triade slovenske osnovne šole. Ob prvem stiku z učbeniškim kompletom lahko opazimo, da se učni komplet izrazito zgleduje po anglosaških učbeniških kompletih za angleščino kot tuji/drugi jezik: prevladuje prelom strani na dva stolpca, bogat je s slikovnim gradivom, vendar to ne prevlada nad besedilnim delom učbenikom oz. je primerno uravnoreženo, med slikovnim gradivom so ilustracije in fotografije vrstnikov učencev tega starostnega obdobja, med uvajalnimi besedili na začetku učnih enot izrazito prevladujejo dialogi, daljša besedila za bralno razumevanje so na koncu učbeniških enot. Učbenik je zasnovan kot »delovni učbenik« v duhu na dejavnostih osredinjenega procesa učenja/poučevanja, zato je učenec stalno soočen z izvajanjem različnih nalog, ob katerih se razvija jezikovno znanje v najširšem pomenu.

V primerjavi z anglosaškimi učbeniški kompleti je še vedno precej kulturnih vsebin, kjer pa je avtorjem uspelo povezati učenje jezika s spoznavanjem Italije in dejstev s področja italijanske t. i. visoke in vsakdanje kulture. Mestoma sicer vsebine tega razdelka spominjajo na reklame, vendar bo vsak učitelj znal omenjena mesta primerno izrabiti za

doseganje jezikovnih in sporazumevalnih ciljev pouka, ter tudi primerno relativizirati navedene vsebine.

Glede barvnih oznak posamičnih učnih enot so se avtorji odločili za enotno barvno označevanje posamičnih sestavin jezikovnega znanja v *vseh učnih enotah*, torej ni iste barvne oznake za celotno učno enoto, pač pa so z enako barvo označeni posamezni deli učbeniških enot: z oranžno prvi dve strani z uvajalnim besedilom in spremljajočimi nalogami, z zeleno naslednji dve strani za utrjevanje besedišča, sledita dve vijolično označeni strani z nalogami za razvijanje komunikacije (ustnega in pisnega sporazumevanje/sporočanja), nadaljnji dve strani sta modri za slovnico in razvijanje jezikovne zavesti, z modro-zeleno sledita dve strani kontrolnih nalog za samopreverjanje, z rdečo pa se zaključuje vsaka lekcija, tj. z dvojno stranjo z besedili o elementih italijanske kulture in družbe, ki vsebujejo tudi linke na spletne strani na isto temo in/ali na video posnetek.

Sestava učbeniškega kompleta *AMICI D'ITALIA*

1. **učbenik** (uvodna + 9 učnih enot, po zaključku vsake tretje je razdelek »Potegnimo črto« (ital. *Tiriamo le somme*), oblika testa za samopreverjanje, kjer je prub. ena stran jezikovnih nalog (slovnice in besediščne naloge) in ena stran slušnega in/ali bralnega razumevanje v različnih oblikah, preverjanja produktivnih zmožnosti pa ni);
2. **k učbeniku ne sodi CD za učenca** (zvočne zapise učbenika ima le učitelj na »učiteljevih« CD-jih oz. v digitalnem učbeniku (ital. *Libro digitale per l'insegnante*);
3. **delovni zvezek, s CD-jem za učenca** (ital. *Eserciziario, con CD audio*);
4. **priročnik za učitelja** (v njem so poleg glotodidaktičnih napotkov navedene tudi vse rešitve nalog učbenika in delovnega zvezka, ter transkripcije vseh slušnih besedil);
5. **tri CD-ji kot del priročnika za učitelja** (dva vsebujeta zvočne zapise s slušnimi besedili, ki dopolnjujejo 'učbeniške' učne enote, tretji CD pa vsebuje slušne zapise za vse teste znanja.

UČBENIK

Učbenika obsegata po 144 strani, vse v barvnem tisku. Namenjena sta aktivni uporabi, učenci torej vanju pišejo. Uvodna preglednica vsebin vsebuje naslove posamičnih učnih enot. V učbeniškem delu je kratka uvodna učna enota in še 9 nadaljnjih, ki jim je namenjeno po 12 strani. Teme so del sveta 12- do 14-letnih najstnikov:

Amici d'Italia 1	Amici d'Italia 2
uvodna enota: Dobrodošli !	uvodna enota: Spet pričnimo!
1. enota: Prvi šolski dan	1. enota: A se nekje dobimo?
2. enota: Vse najboljše !	2. enota: Učna ura telovadbe
3. enota: Naloga iz italijanščine	3. enota: Popoldne v kinu
Enota za utrjevanje 1 (<i>Tiriamo le somme</i>)	Enota za utrjevanje 1 (<i>Tiriamo le somme</i>)
4. enota: Nov sošolec	4. enota: Joj, kako mi kruli!
5. enota: Kako lep dan!	5. enota: Lepe praznike!
6. enota: To je moja družina	6. enota: Počitnice na snegu
Enota za utrjevanje 2 (<i>Tiriamo le somme</i>)	Enota za utrjevanje 2 (<i>Tiriamo le somme</i>)
7. enota: Ko bom velik, želim postati ...	7. enota: Pust
8. enota: Nakupovanje	8. enota: Kako lepa glasba!
9. enota: Lepe počitnice!	9. enota: Kakšno je vreme?
Enota za utrjevanje 3 (<i>Tiriamo le somme</i>)	Enota za utrjevanje 3 (<i>Tiriamo le somme</i>)
Glosar (po učnih enotah)	Dramaturška predstava
Italijanske regije	Glosar (po učnih enotah)
Dramaturška predstava	Italijanske regije
Dodatek	Italijanska zgodovina
Zemljevid Italije – fizični	Zemljevid Italije – fizični
Zemljevid Italije – politični	Zemljevid Italije – politični

Učne enote uvaja v večini primerov srednje dolg dialog, ki ga učenci poslušajo in/ali berejo, ter rešujejo spremljajoče naloge za (slušno) razumevanje. V tem prvem sklopu učne enote (obarvanem oranžno) so tudi že naloge za razvijanje ustnega sporazumevanja (po vzorčnih dialogih). Vsekakor lahko učenci posnemajo oz. zaigrajo igro vlog tudi z uvodnim dialogom (kot popolno/delno posnemanje dialoga).

Naslednji dvostranski sklop je namenjen utrjevanju besedišča (obarvan vsakič zeleno), v katerem po pričakovanih glede na raven A1-A2 prevladujejo naloge s povezovanjem slikovne iztočnice in izrazov. Med besediščne naloge so umeščene tudi naloge, kjer učenci urijo uporabo pomensko zaključenih delov komunikacije (angl. language chunks). Pri drugem delu, za raven A2, prav tako prevladujejo naloge s povezovanjem slikovne iztočnice in izrazov, mestoma se pojavlja tudi uporaba v besedilih ali povedih ter učenje ob definicijah izrazov.

Naslednji, »vijolični« sklop, je namenjen urjenju sporazumevanja, zato v njem najdemo naloge, ki spodbujajo učence k ustni in pisni komunikaciji, večinoma po besedilnih modelih oz. variacijah besedilnih zgledov. V primerjavi s prvim delom (*AMICI D'ITALIA I*) je v drugem delu več *predstavitev* različnih govornih aktov (sicer v skladu s SEJO), toda to gre na škodo nalog z iztočnicami, ob katerih učenci utrjujejo govorno komunikacijo (t. i. naloge komunikacijskega drila).

Sledi »modri sklop« učne enote, ki je namenjen slovničnim preglednicam, ki jih spremljajo tudi slovnične naloge: po vsaki (rumeno obarvani) slovnični preglednici sledi vsaj ena naloga, v kateri učenci urijo obliko predhodno kratko predstavljene slovnične strukture.

Naslednji sklop je modro-zelene barve (barvno slabše ločljiv od predhodnega modrega slovničnega sklopa) in je poimenovan »Za potrdilo« (ital. *Verso la certificazione*), kjer so

po štiri naloge, po ena za vsako od zmožnosti: bralno in slušno razumevanje, ter govorno in pisno sporočanje, pripravljene seveda glede na cilje SEJO (za ravni A1 in A2).

Zadnji, rdeče označeni sklop vsake učne enote je namenjen vsebinam o elementih italijanske kulture in družbe, najpogosteje gre za krajša informativna besedila in naloge za razvijanje bralnega razumevanja, pogoste pa so tudi spodbude za ogled vsebin spletnih strani in video posnetkov. Marsikatera vsebina je lahko potencialno zanimiva za medpredmetno povezovanje, npr. z geografijo, zgodovino, glasbeno vzgojo, likovnim poukom, podobno kot je sklop s slovnico lahko vsakič predmet medpredmetnega povezovanja s slovenščino.

Rešitve nalog iz učbenika so navedene v glotodidaktičnih opisih in napotkih za posamične učne enote v *Priročniku za učitelja*.

Slušna besedila za vse učne enote so na voljo na CD-jih, ki so priloga k priročniku za učitelja (več o njih gl. v nadaljevanju). Omeniti velja, da so zvočna besedila v učbeniku označena z zaporedno številko (s prvega in drugega) »učiteljevega« CD-ja, prav tako pa tudi slušna besedila za fotokopirne predloge s testi (njim je namenjen tretji »učiteljev« CD).

DELOVNI ZVEZEK, Z ZVOČNIM CD-JEM

Delovna zvezka obsegata po 80 strani, v črno-belem in modrem tisku. Naloge sistematično in neposredno dopolnjujejo posamične dele učnih enot učbenika: vsaki učni enoti je namenjenih po 8 strani, in sicer po ena stran za uvajalni dialog, za besedišče, za komunikacijo, dve strani za slovnico, dve strani za še en dodaten sklop nalog za štiri zmožnosti (za sklop »Za potrdilo«, ital. *Verso la certificazione*), ter ena stran za samovrednotenje znanja ob izjavah »Znam...«, kjer pa vsaki izjavi sledi tudi konkretna naloga produktivnega tipa, kjer učenec pokaže, da nekaj resnično zna povedati ali napisati.

Rešitve nalog iz delovnega zvezka so navedene v glotodidaktičnih opisih in napotkih za posamične učne enote v *Priročniku za učitelja*.

Slušnih besedil je 51, vsa so na enem CD-ju in omeniti velja, da so zvočna besedila tudi v delovnem zvezku označena z zaporedno številko. Nekateri zvočni zapisi učbenika se mestoma ponovijo na »učenčevem« CD-ju (sestavni del delovnega zvezka), saj so v delovnem zvezku nadaljnje naloge k zvočnim posnetkom iz učbenika in jih morajo učenci doma ponovno poslušati ter se ob njih učiti. Ostala besedila so različna. Transkripcije besedil s CD-jev so vključene v učne enote le primeru uvajalnega dialoga in delno pri nalogah za utrjevanje besedišča in komunikacije, transkripcije ostalih slušnih besedil so na voljo le v priročniku za učitelja.

PRIROČNIK ZA UČITELJA, S TREMI CD-JI ZA »UČITELJA«

V uvodu (ital. *Introduzione*) je na prvih 13 straneh (od 160 strani celotnega priročnika) izčrpno predstavljen koncept učbeniškega kompleta, namen in vloga njegovih posamičnih delov, tako v učbeniku kot v delovnem zvezku, pri čemer je še posebej izpostavljena navezava na SEJO in na vse štiri mednarodne italijanske certifikate o znanju italijanščine za odrasle, ter tri od istih italijanskih ustanov, ki poleg tega izdajajo tudi certifikate znanja za otroke in mladostnike do 18. leta starosti. Prav zaradi slednjih vsebuje učbeniški komplet *AMICI D'ITALIA*, v učbeniku in delovnem zvezku ter tudi v fotokopirnih predlogah Priročnika, številne komplete nalog, ki učence neposredno pripravljajo na omenjene mednarodno veljavne izpite za pridobitev certifikatov znanja.

V uvodu Priročnika je nazorno pojasnjen princip dela s posamičnimi stalnimi deli učnih enot, od uvajalnega dialoga do (zadnjega) sklopa o kulturnih vsebinah. Zatem so izčrpnje metodološko predstavljene vse učne enote, po učnih korakih od naloge do naloge. Predstavitev vsake učne enote se zaključi s rešitvami nalog.

Sledi nekakšen dodaten »učbenik v učbeniku«, saj sledi izjemno bogat sklop fotokopirnih predlog:

- fotokopirne predloge z nizom nalog za video posnetke in za linke, uporabljene v posameznih učnih enotah, v zadnjem (kulturno-civilizacijskem) sklopu;
- transkripcije in rešitve vseh nalog v delovnem zvezku;
- obsežen sklop fotokopirnih predlog za različne vrste testov znanja, praviloma dolgih eno ali dve strani A4, s snovjo posamičnih učenih enot, in sicer:
 - a) najprej je na voljo 20 testov za vseh 10 učnih enot, npr. test (ital. *Bilancio*) 3A in 3B, ki vsebujejo naloge za besedišče, slovnico in pisno sporočanje,
 - b) sledi 10 testov, po en test za vsako učno enoto, za utrjevanje (ital. *Rinforzo*), ki vsebuje polovico strani nalog za besedišče in polovico strani za slovnico,
 - c) sledi 20 testov »Za potrdilo« (ital. *Verso la certificazione*), po dva testa za vsako učno enoto, v katerih so po štiri naloge, ena za vsako od štirih zmožnosti: slušno in bralno razumevanje, pisno in ustno sporočanje,
 - d) na zadnjih nekaj straneh so fotokopirne predloge za še dodatne naloge za jezikovno kompetenco za posamične učne enote.

Na koncu so rešitve celotnega predhodnega sklopa testov, ter transkripcije slušnih besedil. Na koncu Priročnika so še navodila za uprizoritev predstave ob zaključku šolskega leta, ter seznam vseh zvočnih zapisov na zvočnih CD-jih.

BESEDIŠČE IN SLOVNICA

V starostnem obdobju mlajših najstnikov je sistematično poučevanje in učenje besedišča ključno, še zlasti njegova uporaba v sporazumevalnih situacijah, ki so primerne za ravni A1-A2. Ker ima vsaka učna enota svojo vodilno temo (gl. teme pri opisu zgradbe učbenika), so besediščni sklopi (z več 'podmnožicami') sestavni del proces učenja, v tem učbeniškem kompletu je ta vidik še prav posebej poudarjen tako v učbeniku kot delovnem zvezku. Preverjanje besedišča kot samostojne in izjemno pomembne sestavine znanja pa je vključeno tudi v obsežni sklop fotokopirnih predlog testov za posamične učne enote.

V starostnem obdobju mlajših najstnikov je nujno pričeti s sistematičnim in eksplisnim poučevanjem slovnice, na tej starostni stopnji bi bilo implicitno obravnavanje slovnčnih struktur neustrezno. Primerno je, da učitelj primerno »dozira« slovnčne vsebine oz. strukture tako v šolsko kot domače delo, pri učencih postopoma izgrajuje zavest o jeziku kot logičnem, z materinščino in/ali angleščino medsebojno povezljivem sistemu, ter učence navaja, da je poznavanje slovnčnih struktur podlaga za njihovo pravilno uporabo pri razumevanju in tvorjenju sporočil v tujem jeziku. Poleg tega učbeniški komplet *AMICI D'ITALIA* na posrečen in učinkovit način povezuje komunikacijske in slovnčne strukture (prisotne oz. vključene v besedila), tako da bi učenci ob tem učbeniškem kompletu morali dosegati ne le tekočnost, pač pa tudi pravilnost pri uporabi tujega jezika.

V učnem kompletu *AMICI D'ITALIA* princip poučevanja in učenja temelji na nezavednem usvajanju jezika *in* na zavestnem učenju italijanščine kot tujega jezika, torej se izmenjujejo dejavnosti za bralno in slušno razumevanje, za urjenje tekočnosti in pravilnosti pri izražanju, ter vodeno posnemanje za to raven značilnih jezikovnih in sporazumevalnih vzorcev v krajših besedilih.

Obenem učbenik s svojo jasno označenostjo in sistematičnostjo v učencu uzavešča tudi zavest o učenju jezika kot procesu. Učbenik nudi možnosti za različne oblike dela, poleg dela v dvojicah in/ali skupinah bi še posebej veljalo izpostaviti možnost dramatizacije dialogov z razdelitvijo vlog med učence ter priprave zaključne gledališke predstave.

Avtorji prepuščajo odločitev glede uporabe materinščine učitelju, ki naj bi jo uporabil po svoji presoji (npr. pri kratkih slovnčnih pojasnilih, pri besedišču, ki ne more biti ilustrirano ipd.).

Darja Mertelj

DOI: 10.4312/vestnik.6.279-281

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
darja.mertelj@guest.arnes.si

Zorman, Anja (2013): *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales. ISBN 978-961-6862-48-6, mehka vezava, 167 strani, 15,00 EUR

RAZVOJ OSNOVNE PISMENOSTI ENOJEZIČNIH IN VEČJEZIČNIH OTROK

Znanstvena monografija *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok*, ki je predstavljena v tej recenziji, je plod desetletnega poglobljenega znanstvenega raziskovanja in aplikativnega strokovnega delovanja avtorice, doc. dr. Anje Zorman s Fakultete za humanistične študije Univerze na Primorskem. Pripravila je celovit in poglobljen pregled področja opismenjevanja v prvem, drugem in tujem jeziku, v diahroni in sinhroni luči, ter vključila vanjo svoje raziskovalne izsledke. Publikacija je namenjena, poklicno in strokovno-znanstveno zainteresiranim slovenskim bralcem, zanimiva pa bo tudi za širše poljudno-znanstveno zainteresiran krog.

Razvoj osnovne pismenosti v drugem/tujem jeziku je v Sloveniji še neraziskano področje. Monografija je prva, ki ponuja vpogled v psihološke razsežnosti razvoja osnovne pismenosti v drugem/tujem jeziku v navezavi na prvi jezik, torej pri zaporednem opismenjevanju. Avtorica razloži, kakšne so razlike med otroci, ki se opismenjujejo v različnih jezikovnih okoljih in v povezavi s tem izpostavi področja, katerim se je treba posvetiti pri učenju drugega/tujega jezika.

Monografija vsebuje teoretski pregled, dodatno podprt s sorazmerno obsežno raziskavo, ki jo je avtorica izvedla v slovenskem okolju dvojezičnega območja republike Slovenije, gre torej za pomembno delo na področju didaktike drugih/tujih jezikov. Poznavanje jezikov (materinščine oz. prvega jezika, drugega jezika oz. jezika okolja, tujega jezika) vključuje različna znanja, spretnosti in sposobnosti, med katerimi se večjezično pismenost uvršča med temeljne vsebine, ki so predpogoj za razvoj drugih vsebin in zmožnosti na višjih ravneh jezikovne rabe. Pričujoče delo ponuja izčrpne, znanstveno utemeljene in poglobljene odgovore na vprašanja razvoja in razvijanja večjezične osnovne pismenosti. Ta pismenost je ključna tako v luči večjezičnosti kot tudi glede razvijanja medkulturne osveščenosti, prioritarnih področij jezikovnih politik Evropske skupnosti.

Monografija *Razvoj osnovne pismenosti enojezičnih in večjezičnih otrok* obravnava razvijanje osnovne pismenosti v prvem, drugem in tujem jeziku iz različnih zornih kotov. V monografiji je predstavljen model razvoja večjezične osnovne pismenosti, ki se jo razume kot vzpostavljanje asociativnih zvez med glasovi in pisnimi ustrezniciami v različnih jezikih, in temelji na treh sestavinah: razvijanju glasovnega znanja, razvijanju glasovnega zavedanja ter učenju asociativnih zvez 'glas + pisna ustreznica'.

V uvodnih sklopih avtorica predstavi razvijanje osnovne pismenosti kot temeljno izhodiščno zmožnost za uspešen razvoj učencev na številnih področjih, kritično analizira obstoječe modele in metode tega področja ter oriše raziskovanje glasovnega zavedanja, pri čemer osvetljuje tudi raziskovalno-analitične izsledke. Prvo in drugo poglavje se ukvarjata z opredelitvijo pojma osnovne pismenosti, tudi v luči njenega zgodovinskega razvoja.

V tretjem in četrtem poglavju avtorica predstavi ključna znanstvena spoznanja in študije glede glasovnega zavedanja kot ključnega dejavnika razvoja osnovne pismenosti, pri čemer teza o ključnem pomenu glasovnega zavedanja zaobjema tudi v monografijo vključeno predstavitev raziskovalnih izsledkov, ki so deloma sledili uporabi obstoječih metod začetnega opismenjevanja v prvem jeziku, kar je predstavljeno v četrtem poglavju.

V osrednjem delu (5. in 6. pogl.) so vzporedno orisane metode začetnega opismenjevanja, sodobni pristopi k učenju branja in pisanja ter študije medkulturnih vidikov, vse tudi v luči znanstvenega presojanja aktualnih strokovno-znanstvenih dognanj. Peto poglavje avtorica posveti podrobnemu obravnavanju sodobnih pristopov k učenju branja in pisanja ter poveže pismenost s sodobnimi glotodidaktičnimi spoznanji in uporabo v praksi v preteklih tridesetih letih (obdobje komunikacijskega pristopa k učenju jezikov), v šestem pa še posebej izpostavlja medsebojno povezljivost osnovne pismenosti z medkulturnimi vidiki, ter še posebej izpostavi pomen pisave.

V zadnjem delu, na osnovi lastnih raziskovalnih izsledkov, razvije prenos na razvijanje osnovne pismenosti v drugem oz. tujem jeziku, ker poda tudi smernice za aplikacijo izsledkov v učnih praksah. Sedmo poglavje prinaša torej nadaljnjo pomembno 'dodano vrednost' monografije, saj avtorica prenese oz. poveže razvijanje pismenosti v materinščini oz. prvem jeziku s opismenjevanjem v drugem in tujem jeziku, osvetli področja pozitivnega in negativnega medjezikovnega prenašanja in poda smernice za učenje branja in pisanja v drugem oz. tujem jeziku. Avtorica je namreč oblikovala program zaporednega opismenjevanja v italijanščini kot drugem jeziku pri otrocih, ki obiskujejo šole s slovenskim učnim jezikom, in ga preizkusila v praksi, med 140 učenci osnovnih šol s slovenskim učnim jezikom na dvojezičnem območju Slovenske Istre.

Monografija izčrpno predstavi področje opismenjevanja, ki je od začetnih stopenj dalje bistveno za vsestranski razvoj učencev na vseh področjih življenja. Pismenost je kulturna vrednota posameznika in družbe ter sodi med poglobitve dejavnike

kvalitetnega in ustvarjalnega življenja v sodobni družbi. Jezik je sredstvo ustnega in pisnega sporazumevanja v raznovrstnih vsakdanjih situacijah, ki človeku omogočajo družbeni stik. Opismenjevanje je zato nenadomestljiva sestavina učenja materinščine, drugih in tujih jezikov.

Daša Stanič

DOI: 10.4312/vestnik.6.283-286

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

dasa.stanic@f.uni-lj.si

Diaci, M.F, Tommasini, M.G. (2013) Spazio Italia 1. Torino. Loescher. ISBN 978-88-201-3348-1, mehka vezava, 235 strani, 21,60 EUR

Diaci, M.F, Tommasini, M.G. (2013) Spazio Italia 2. Torino. Loescher. ISBN 978-88-201-3349-8, mehka vezava, 235 strani, 21,60 EUR

Diaci, M.F, Tommasini, M.G. (2013) Spazio Italia 3. Torino. Loescher. ISBN 978-88-201-3350-4, mehka vezava, 235 strani, 21,60 EUR

SPAZIO ITALIA 1, 2 IN 3

V letu 2013 je pri založbi Loescher izšel tristopenjski učbeniški komplet z naslovom *Spazio Italia* (natančneje *Spazio Italia 1*, *Spazio Italia 2* in *Spazio Italia 3*). V pripravi je tudi četrti del učbeniškega kompleta, torej *Spazio Italia 4*, ki bo izšel predvidoma konec leta 2014 in bo obsegal raven B2 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru* (2001, slov. 2011). Učbeniški komplet je namenjen odraslim in mlajšim odraslim, katerih materni jezik ni soroden italijanščini. V Sloveniji je učbeniški komplet primeren tako za uporabo na tečajih za (mlajše) odrasle kot tudi za učenje italijanščine kot drugega ali tretjega tujejezikovnega jezika v gimnazijskem in ostalem srednješolskem izobraževanju. Prvi zvezek, *Spazio Italia 1*, ki razvija znanje italijanščine za dosego ravni A1, je namenjen popolnim začetnikom, *Spazio Italia 2* in *3* pa nadaljevalcem na ravneh A2 in B1 po *Skupnem evropskem jezikovnem okvirju* (2001, slov. 2011).

VSEBINA IN STRUKTURA GRADIVA

Vsi trije zvezki učbeniškega kompleta imajo podobno strukturo. Kazalu sledijo učne enote, njim pa v enakem zaporedju kot lekcije še del z vajami (*Eserciziario*), jezikovno poenostavljena zgodba z nekaj nalogami (samo na ravneh A1 in A2) ter glosar. Učbeniški komplet dopolnjujejo tudi DVD-ROM, številni spletni viri ter priložniki za učitelja.

Kazalo je pregledno in podrobno prikazuje za vsako enoto posebej sporazumevalne elemente, slovnične strukture, besedišče, pravopis in izgovorjavo ter kulturno civilizacijske vsebine. Poleg tega navaja za vsako učno enoto tudi ustrezne strani v delu z vajami (*Eserciziario*).

Vse tri zvezke skupaj sestavlja 28 tematsko zaokroženih **učnih enot** (10 na ravni A1, 10 na ravni A2 in 8 na ravni B1) ter 6 testov za ponavljanje (po dva za vsako raven). V učbeniški komplet vključene teme so univerzalne in zanimive za populacijo, ki so ji namenjene. Vse učne enote so sestavljene po podobni organizacijski shemi: vse so razdeljene na tri sklope, ki so jasno označeni (in s tem ločeni) z barvno oznako (črto) na zgornjem robu vsake strani, kar omogoča veliko preglednost in hitro orientacijo. Prvemu, modremu sklopu, sledita rumeni in zeleni.

Modri sklop (*Vivere la lingua*) je uvodni sklop vsake učne enote. Namenjen je razvijanju komunikacijskih spretnosti v zelo različnih situacijah. Vsaka enota se praviloma začne z uvodno aktivnostjo, ki novo besedišče predstavlja s slikovnim gradivom. Sledijo krajša besedila ali dialogi za uvajanje nove teme ter niz raznolikih komunikacijskih in slovničnih nalog. Veliko nalog je namenjenih delu v dvojicah ali manjših skupinah. Zelo premišljeno je v prvi del vpeljana slovnica, ki le dopolnjuje komunikacijske spretnosti, učenec namreč spoznavajo slovnične strukture tako, da izhajajo iz komunikacije. Tudi besedišče je vedno obravnavano v kontekstu, največkrat tako, da je prepleteno z uporabo komunikacijskih vzorcev in slovničnih struktur. Modri sklop se vsakič zaključi z nekoliko bolj sproščeno aktivnostjo (*GiociamociSU!* na ravneh A1 in A2 ter *ProgettiamoloIN-SIEME* na ravno B1), ki je namenjena delu v parih ali manjših skupinah in vsebuje zelo raznolike naloge za urjenje produktivne rabe jezika.

Rumeni sklop (*Sapere la lingua*) ima v vsaki učni enoti vsaj pet jasno ločenih delov. *La grammatica in tabelle*, *Le funzioni comunicative* in *Il lessico* so deli, ki zajemajo tabelarni prikaz obravnavanih slovničnih struktur, komunikacijskih funkcij in besedišča, kar omogoča preglednost posameznih elementov, ki so obravnavani znotraj enote. Razdelek *Pronuncia e grafia* je namenjen urjenju pravilnega zapisa in izgovorjave, pravilni intonaciji, na ravni B1 pa obravnava tudi rabo ločil, velike začetnice ipd. Zaključni del vsakega rumenega sklopa predstavljata razdelka *Leggere* in *Scrivere*, ki sta namenjena bralnemu razumevanju in pisnemu izražanju. V knjigi za raven B1 je rumeni del obogaten še z vajami za slušno razumevanje (*Ascoltare*) ter s produktivnimi nalogami za ustno izražanje (*Parlare*). Omenjeni štirje razdelki vsebujejo zelo raznolike naloge, vedno v povezavi z glavno temo učne enote.

Zeleni sklop, poimenovan *Civiltà*, je zadnji sklop vsake učne enote. Obravnava kulturno civilizacijske vidike, vedno tudi v odnosu do kulture učenca. Na ravneh A1 in A2 so izbrane tematike predstavljene s kratkimi besedili, ki jim sledi videoposnetek, na ravni B1 pa so vsebine obravnavane preko daljših besedil in videoposnetkov. Besedila in posnetki predstavljajo navade v življenju Italijanov ter za Italijo aktualne teme, ki so tematsko vsaj deloma povezane z glavno temo enote. Sklop se zaključi z vajo, ki učenca spodbudi, da obravnavane vsebine »prenese« v svoje kulturno okolje in obe okolji primerja. Kulturno civilizacijski elementi so implicitno prisotni tudi znotraj samih učnih enot, v obliki slikovnega gradiva ali v tematiki izbranih besedil.

Učbeniški komplet mestoma vsebuje še rdeče sklope (*Facciamo il punto*) oz. teste (v vsakem zvezku po dva) za ponovitev večjega obsega snovi. Testi so zasnovani tako, da obsegajo naloge za preverjanje vseh štirih zmožnosti (slušnega in bralnega razumevanja ter pisnega in ustnega izražanja).

Vsaka enota je vsebinsko povezana z **delom z vajami** (*Eserciziario*) ter **spletnimi viri**. Vaje, ki so namenjena ponovitvi snovi doma, so ločene od učnih enot in se nahajajo v zadnjem delu vsakega zvezka. Kljub temu, da vaj ni veliko, so dobra dopolnitev učnim enotam, saj so precej raznolike. Prednost dela z vajami je vsekakor ta, da ne zajema samo vaj receptivnega tipa, kot je to običajno pri številnih učbenikih italijanščine kot TJ/J2, ampak namenja nekaj prostora tudi vajam za razvijanje produktivnega znanja. Del z vajami je strukturiran precej podobno kot same učne enote, povezave z deli učnih enot pa so jasno označene in razvidne, tako učenec dobro ve, katere vaje mora narediti za ponovitev točno določene snovi. Vajam receptivnega tipa, namenjenim preverjanju slovnice in besedišča, praviloma sledi del *Il mio portfolio*, »aktivni« listovnik za uzaveščanje o doseženi stopnji znanja jezika (v obliki vaj za sporazumevalne vsebine), na koncu pa so še vaja za bralno razumevanje ter niz produktivnih nalog. Vaje so namenjene ponavljanju snovi doma, rešitve nalog si lahko učenci ogledajo na spletni strani založbe, kjer so dostopne tudi dodatne aktivnosti, ki lahko služijo tistim, ki želijo ali potrebujejo še dodatno ponoviti ali utrditi snov.

Na koncu vsakega zvezka je po abecednem redu urejen italijansko-angleški glosar, ki vsak izraz tudi umesti v lekcijo, kjer je obravnavan. Glosar je lahko v veliko pomoč učencu, saj mu omogoča, da na hiter in enostaven način preveri, kaj pomeni beseda, ki je ne pozna.

V učbeniškem kompletu je tudi DVD z vsemi zvočnimi in videoposnetki, ki se nanašajo na naloge učnih enot in dela z vajami. Posebnost kompleta je tudi ta, da je na DVD-ju celoten učbenik, ki ga lahko učitelj predvaja na interaktivno tablo in tako popestri pouk italijanščine. Zvočni posnetki ter videoposnetki so za ravni A1 in A2 poenostavljeni in verjetno se prav zato zdijo nekoliko manj avtentični, vendar je to razumljivo, saj so namenjeni ravnema A1 in A2.

Učenec in učitelj lahko dostopata tudi do mnogih spletnih virov (*Risorse online*), ki nudijo video in avdio posnetke (ki so tudi na DVD-ju), rešitve vaj, transkripcije, dodatne aktivnosti za raven A1 (*Attività extra*) ter jezikovni listovnik (*Portfolio linguistico*). Spletni viri so dobra dopolnitev učbeniškega kompleta in v veliko pomoč in učencu pri učenju in utrjevanju snovi.

VIZUALNI VTIS

Knjiga je premišljeno oblikovana, sklopi in deli so označeni z barvami ali dobro vidnimi naslovi in so na tak način jasno ločeni med seboj, kar daje učbeniku izjemno preglednost. Tudi naloge so dobro označene. Kljub temu, da je veliko slikovnega gradiva (ilustracij in

fotografij), je njegova uporaba premišljena in ne prevlada, ampak dopolnjuje vsebine in usmerja pozornost učenca k besedilom. Slikovni deli so podpora razumevanju in pogosto iztočnice za razvoj produktivnih zmožnosti ter tudi zelo dobrodošel »pripomoček« pri obravnavanju kulturno civilizacijskih vsebin.

PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI

Spazio Italia je glotodidaktični komplet s številnimi lastnostmi, ki odlikujejo sodoben učbenik za tuji jezik: gre za komunikacijsko zasnovano gradivo z močnimi poudarki na razvijanju štirih zmožnosti in značilnih sporazumevalnih vzorcev. Učenec od prve enote dalje razvija vse štiri zmožnosti, tako pri pouku kot tudi doma z vajami za ponovitev snovi. Primerno sta obravnavna tako besedišče kot slovnica: v modrem delu sta namreč obravnavana znotraj komunikacijskega konteksta, v rumenem pa sta pregledno sistematizirana v obliki tabel. Vključene teme so univerzalne in primerne za (mlajše) odrasle, poleg tega so dobro prepletene s kulturno-civilizacijskimi vsebinami in dopolnjene s spletnimi viri. Ena izmed prednosti učbenika je vsekakor razdelek *Pronuncia e grafia*, ki ni usmerjen le k pravilni izgovorjavi nekaterih črk, kot v večini drugih učbenikov, ampak sistematično in v vsaki enoti obravnava nekatere pojave pravopisa in pravorečja, ki jim drugi učbeniki namenjajo le malo (ali nič) prostora. Prednost je vsekakor tudi DVD, ki omogoča uporabo interaktivne table, kar omogoča le malo učbenikov italijanščine in bi znalo biti motivacijsko zelo privlačno za učence tako v razredu kot tudi doma, seveda kot dopolnilo k učbeniku.

Kot pomanjkljivost učbenika je treba omeniti pretirano poenostavljanje besedil in zvočnih posnetkov, kar je najverjetneje odraz dejstva, da je učbenik namenjen tujcem, katerih materni jezik ni soroden italijanščini. Kljub temu se zdi takšno poenostavljanje pretirano, predvsem na nivoju B1, kjer besedila, zajeta v knjigo, skoraj ne zajemajo frazeoloških elementov, ki pa bi morali biti na tej stopnji vsaj implicitno prisotni.

ZAKLJUČEK

Učbeniški komplet je tako za učitelja italijanščine kot za posameznika, ki se italijanščine uči, dober, pregleden, privlačen in sodoben pripomoček za poučevanje oz. učenje italijanščine kot TJ / J2 na prvih treh ravneh po SEJO. Gre za učbenik, ki sebi v prid uporablja tudi sodobno tehnologijo, ki pa ni postavljena na prvo mesto, ampak služi temu, da dopolnjuje obravnavane teme z zanimivimi vsebinami in popestri pouk jezika predvsem na mestih, kjer je to najbolj smiselno (recimo pri kulturno civilizacijskih vsebinah). Pomanjkljivosti, ki jih učbenik ima, je možno do neke mere nadomestiti z dodatnim gradivom.

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.