

Univerza v Ljubljani
Filozofska fakulteta



**VESTNIK
ZA TUJE JEZIKE**

Journal for Foreign Languages

Letnik: XV Številka: 1

ISSN: 1855-8453

Ljubljana, 2023

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

ISSN : 1855-8453

Založila/Published by: Založba Univerze v Ljubljani/University of Ljubljana Press

Za založbo/For the publisher: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani/Rector of the University of Ljubljana

Izdala/Issued by: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani/Ljubljana University Press, Faculty of Arts

Za izdajatelja/For the issuer: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete/Dean of the Faculty of Arts

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

Člani uredniškega odbora/Editorial Board:

Anikó Ádám, Pázmány Péter Catholic University, Piliscsaba, Madžarska

Tatjana Balažic Bulc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Jana Bírová, University of St. Cyril and Methodius of Trnava, Slovaška

Aleksandra Derganc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Héloïse Elisabeth Marie-Vincent Ghislaine Ducatteau, Sciences Po Paris (Campus de Nancy), Francija

Ivana Franić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Kristina Gregorčič, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Niko Hudelja, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Gašper Ilc, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Svetlana Jakimovska, Univerzitet Goce Delčev, Štip, Severna Makedonija

Marija Javor Briški, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Saša Jazbec, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Ana S. Jovanović, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Srbija

Adriana Mezeg, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

†Gregor Perko, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Andreja Retelj, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Stefan Schneider, Karl-Franzens-Universität Graz, Avstrija

Sanda Lucija Udier, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvaška

Primož Vitez, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Ana Zwitter Vitez, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Tehnično urejanje in prelom/Graphic design and type setting: Irena Hvala

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@ff.uni-lj.si

Tel./Phone: + 386 1 241 14 04

Faks/Fax: +386 1 425 93 37

Spletni naslov/Web page: <https://journals.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 letoma 1962 in 2006.

Natis letnika sta omogočila:

Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije

Oddelek za romanske jezike in književnosti Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

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

Besedilo je bilo pripravljeno z vnašalnim sistemom ZRCola (<http://zrcola.zrc-sazu.si>), ki ga je na Znanstvenoraziskovalnem centru SAZU v Ljubljani (<http://www.zrc-sazu.si>) razvil Peter Weiss.



KAZALO

Uvodnik.....	5
<i>Jan Holeš, Zuzana Honová: LA MÉTAPHORE TERMINOLOGIQUE FILÉE EN FRANÇAIS ET SON RÔLE DANS LES TEXTES DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE. L'EXEMPLE DE LA MÉTAPHORE MILITAIRE</i>	7
<i>Daša Stanič: METAPHORICAL CONCEPTUALIZATION OF POSITIVE AND NEGATIVE EMOTIONS IN ITALIAN</i>	21
<i>Beaton Galafa: L'ANALYSE CRITIQUE DU DISCOURS DES REPORTAGES DES JOURNAUX NUMÉRIQUES MALAWITES : ADOPTION DU PROJET DE LOI SUR L'ACCÈS À L'INFORMATION EN 2016</i>	45
<i>Ružica Seder: SUR L'EXPRESSION DE LA MODALITÉ ÉPISTÉMIQUE AU MOYEN DES FORMES VERBALES EN FRANÇAIS ET EN ITALIEN ET LES CONSTRUCTIONS ÉQUIVALENTES EN SERBE</i>	61
<i>Eva Pavlinušić Vilus, Jasmina Jelčić Čolakovac, Irena Bogunović, Bojana Čoso: JUTUBER, JUTJUBER OR YUTJUBER: ADAPTED FORMS OF ENGLISH LOANWORDS IN THE WRITTEN PRODUCTION OF CROATIAN UNIVERSITY-LEVEL LEARNERS</i>	79
<i>Vita Veselko: O AKTUALNOSTNOČLENITVENIH IN DISKURZIVNIH VIDIKIH V ŠPANŠČINI KOT TUJEM JEZIKU: ANALIZA RABE OSEBKA V GOVORU SLOVENSKIH ŠTUDENTOV ŠPANŠČINE</i>	99
<i>Nataša Gajšt: SKLADENJSKI PREVODNI PREMIKI PRI PREVAJANJU DOLOČB V MEDNARODNIH SPORAZUMIH IZ ANGLEŠČINE V SLOVENŠČINO NA PRIMERU ENOSTAVČNIH POVEDI</i>	117
<i>Ignac Fock: LA STATIQUE DU SEUIL : LES FRONTIÈRES DE LA PRÉFACE DE CERVANTÈS À MARIVAUX</i>	137
<i>Katarina Marinčič: PREPROSTO, NE TREZNO – SLOVENSKA PREVODA FLAUBERTOVE SALAMBÔ</i>	153
<i>Matej Šetinc: DAS POLITISCHE IN SAMA MAANIS ROMAN ŽIŽEK IN TEHERAN</i>	171
<i>Nina Kuftić, Anna Martinović: DIRECTED MOTIVATIONAL CURRENTS IN ENGLISH L2 LEARNING</i>	189
<i>Jana Birova: RESEARCH MATERIAL AND FEEDBACK ON THE INNOVATIVE TRAINING OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN SLOVAKIA</i>	211
<i>Admira Čosić: RABA METODE UČNIH KARTIC KOT STRATEGIJA ZA UČENJE BESEDIŠČA V NEMŠČINI</i>	223
<i>Saša Jazbec: DIE DISRUPTIVE KRAFT IN KLASSENÄUMEN ODER ÜBER DIE KI-UNTERSTÜTZTEN TOOLS BEIM FREMDSPRACHENLEHREN UND -LERNEN</i>	241

<i>Andreja Retelj</i> : TVEGANJA IN PRILOŽNOSTI NAČRTOVANJA POUKA NEMŠČINE S POMOČJO JEZIKOVNEGA MODELA CHATGPT.....	259
<i>Mykola Karpik, Oksana Pavlychko</i> : METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING GERMAN AS A PLURICENTRIC LANGUAGE: THE ROLE OF THE AUSTRIAN NATIONAL VARIANT	277
<i>Ana Gabrijela Blažević, Andrea-Beata Jelić</i> : EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN CROACIA	293
<i>Marjana Šifrar Kalan, Klara Hudournik, Nives Ličen</i> : GAMIFICACIÓN EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL PARA LOS ADULTOS MAYORES	311
<i>Antonia Ordulj, Rona Bušljeta Kardum, Margareta Uršal, Lea Andreis</i> : IMPLEMENTATION OF A CROATIAN TEACHING ABROAD PROGRAMME IN THE REPUBLIC OF SERBIA: TEACHERS' EXPERIENCES	329

Recenzije

<i>Luka Horjak</i> : WARUM DEUTSCH BELLT UND FRANZÖSISCH SCHNURRT. EINE KLANGVOLLE REISE DURCH DIE SPRACHEN EUROPAS.....	349
<i>Andreja Retelj</i> : ČUDESNA PUTOVANJA KA PUPKU SVETA: Produktivno-performativna didaktika književnosti na (nemačkom kao) stranom jeziku.....	353
<i>Andreja Trenc</i> : NOS VEMOS HOY 1	355

DOI: 10.4312/vestnik.15.5-6



Spoštovane bralke, spoštovani bralci,

pred vami je nova številka Vestnika za tuje jezike, ki tudi tokrat prinaša izbor člankov s področja jezikoslovja, književnosti in didaktike tujih jezikov.

Prvi članek letošnje številke sta napisala **Jan Holeš** in **Zuzana Honová**, ki na primeru vojnih metafor v poljudnoznanstvenih besedilih razmišljata o razširjeni terminološki metafori v francoščini. Na področje metafor posega tudi prispevek **Daše Stanič**, ki na podlagi korpusov v italijanščini piše o konceptualizaciji čustev s pozitivno in negativno valenco. **Beaton Galafa** se loteva kritične analize poročanja malavijskih spletnih časopisov o sprejemanju zakona o dostopu do informacij. **Ružica Seder** raziskuje izražanje modalnosti z glagolskimi oblikami v francoščini in italijanščini in strukture primerja z enakovrednimi v srbsščini. **Eva Pavlinušić Vilus**, **Jasmina Jelčić Čolakovac**, **Irena Bogunović** in **Bojana Čoso** predstavljajo prilagojene oblike prevzetih besed iz angleščine v pisnih izdelkih hrvaških študentov. **Vita Veselko** analizira rabo osebkov v govoru slovenskih študentov španščine in se posveča aktualnostno členitvenim in diskurzivnim vidikom v španščini kot tujem jeziku. Prispevek **Nataše Gajšt** deloma posega na področje jezika stroke; piše o prevodih iz angleščine v slovenščino, analizira skladišne prevodne premike pri prevajanju določb v mednarodnih sporazumih.

S področja književnosti tokrat objavljamo tri prispevke. **Ignac Fock** se posveča odnosu med fikcijskim predgovorom in okvirno pripovedjo: skozi analizo Prévostove *Manon Lescaut* in Marivauxovega *Marianninega življenja* problematizira besedilno razmejitve med predgovorom in romaneskno pripovedjo. **Katarina Marinčič** piše o dveh prevodih Flaubertovega dela *Salambô*, ki sta nastala s skoraj stoletnim zamikom, prvi je prevod Antona Debeljaka iz leta 1931, drugega pa je leta 2023 pripravila Saša Jerele. Zadnji članek s področja književnosti je delo **Mateja Šetinca**, ki razmišlja o političnem v romanu Sama Maanija *Žizek v Teheranu*.

Največ prispevkov je tudi letos s področja didaktike tujih jezikov, objavljamo jih osem. **Nina Kuftić** in **Anna Martinović** raziskujeta usmerjene motivacijske tokove pri učenju angleščine kot tujega jezika. **Jana Birova** predstavlja evalvacijo izobraževanja slovaških učiteljev tujih jezikov. O poučevanju/učenju nemščine pišejo avtorji štirih člankov: **Admira Čosić** raziskuje metodo rabo učnih kartic kot eno od strategij za učenje besedišča v nemščini. **Saša Jazbec** in **Andreja Retelj** obe analizirata rabo umetne inteligence pri poučevanju nemščine kot tujega jezika. **Mykola Karpik** in **Oksana Pavlychko**

pišeta o metodoloških vidikih poučevanja nemščine kot pluricentričnega jezika in se osredotočata na vlogo avstrijske nemščine. **Ana Gabriela Blažević** in **Andrea-Beata Jelić** analizirata rabo IKT pri pouku španščine na Hrvaškem. **Marjana Šifrar Kalan**, **Klara Hudournik** in **Nives Ličen** preučujejo rabo igrifikacije v tečajih španščine za starejše odrasle. **Antonija Ordulj**, **Rona Bušljeta Kardum**, **Margareta Uršal** in **Lea Andreis** pa prikažejo, kako se v Republiki Srbiji izvaja program »Pouk hrvaščine v tujini«, pri čemer se osredotočajo zlasti na izkušnje učiteljev.

Številko sklenemo s tremi recenzijami v zadnjih letih izdanih del. **Luka Horjak** predstavlja leta 2020 izdano delo François Conrada *Warum Deutsch bellt und Französisch schnurrt. Eine klangvolle Reise durch die Sprachen Europas*. **Andreja Retelj** piše o letos izdanem delu Marine Petrović Jülich *Čudesna putovanja ka pupku sveta: Produktivno-performativna didaktika književnosti na (nemačkom kao) stranom jeziku*. **Andreja Trenc** pa analizira učbenik za učenje španščine, *Nos vemos hoy 1*.

V imenu uredniškega odbora vam želim prijetno in koristno branje.

Meta Lah
glavna urednica

Jan Holeš

Faculté des lettres

Université d'Ostrava, République tchèque

jan.holes@osu.cz

UDK 811.133.1'373.612.2:355/359

DOI: 10.4312/vestnik.15.7-19

Izvirni znanstveni članek

**Zuzana Honová**

Faculté des lettres

Université d'Ostrava, République tchèque

zuzana.honova@osu.cz

LA MÉTAPHORE TERMINOLOGIQUE FILÉE EN FRANÇAIS ET SON RÔLE DANS LES TEXTES DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE. L'EXEMPLE DE LA MÉTAPHORE MILITAIRE¹

1 INTRODUCTION

La métaphore, consistant dans un transfert de sens basé sur la ressemblance, a été étudiée depuis la *Poétique* d'Aristote², surtout dans la théorie et l'histoire de la littérature. Pour Ullmann (1952 : 277), c'est une « comparaison en raccourci » de plusieurs types – les métaphores anthropomorphiques et zoomorphiques, l'usage d'expressions concrètes pour des concepts abstraits, etc. L'auteur la considère comme une des sources de polysémie qui agit instantanément dans l'évolution du sens : dès que l'on perçoit une similitude, la transposition sémantique s'effectue spontanément : *bouton de rose* – *bouton d'habit* – *bouton sur la peau* (Ullmann, 1952 : 202). Pour une définition traditionnelle de la métaphore, il est possible de recourir à Dubois et al. (1973) :

la métaphore consiste dans l'emploi d'un mot concret pour exprimer une notion abstraite, en l'absence de tout élément introduisant formellement une comparaison ; par extension, la métaphore est l'emploi de tout terme auquel on en substitue un autre qui lui est assimilé après la suppression des mots introduisant la comparaison [...]. La métaphore joue un grand rôle dans la création lexicale ;

1 La rédaction du présent article a été soutenue par le projet *Changements sémantiques dans la terminologie française* (SGS04FF/2023) de l'Université d'Ostrava.

2 Aristote consacre aux métaphores une partie du Chapitre XXI de sa *Poétique*, intitulé *Des formes du nom. Des métaphores. Des figures de grammaire*. Il conçoit la métaphore comme « un mot transporté de sa signification propre à une autre signification : ce qui se fait en passant du genre à l'espèce, ou de l'espèce au genre, ou de l'espèce à l'espèce, où par analogie ». (Batteux, 1874 : 33-34).

beaucoup de sens figurés ne sont que des métaphores usées. (Dubois et al., 1973 : 317-318)

D'autre part, comme l'expliquent Gaudin et Guespin (2000 : 305), il faut distinguer les métaphores « d'ornement » (*l'enfance du jour* au lieu du *début de jour*) et les métaphores lexicalisées qui sont « un outil de connaissance : parler de *virus informatique*, c'est donner un certain nombre d'informations sur le caractère dangereux et pernicieux de ces programmes ». Baylon et Mignot (2000 : 94) rappellent que parfois, la réalité n'a pas une dénomination autre que métaphorique et, dans ce cas, on l'appelle *catachrèse*. Ils mentionnent, à titre d'exemple, les *ailles* d'un avion, le *pied* d'un verre ou la *tête* d'un clou, qui ne peuvent être appelés autrement. Le phénomène est donc fréquent dans les terminologies de différents domaines de spécialité. Comme l'affirme Meyers (2014 : 85), « les métaphores ne se résument pas à des figures de style, mais constituent un puissant outil de réflexion et d'innovation scientifique ». Resche (2016 : 104) remarque que même si l'association de *métaphore* et *terme* peut sembler insolite pour certains, il faut admettre que la métaphore, « qui permet d'envisager l'inconnu par le biais de ce qui est familier, ouvre des perspectives au chercheur ; son pouvoir cognitif favorise une démarche heuristique ». Selon Rossi (2016 : 88), la métaphore est économique dans le sens que les nouvelles unités lexicales métaphoriques sont immédiatement et aisément décodables et réduisent au minimum l'effort de mémorisation des locuteurs.

2 MÉTAPHORE FILÉE EN LITTÉRATURE ET DANS LE DISCOURS SCIENTIFIQUE

Dans le présent article, nous concentrons notre attention sur la métaphore filée, c.-à-d. une métaphore consistant en un enchaînement de métaphores du même domaine. Dubois et al. (1973 : 317) parlent de métaphore *filée* ou *suivie* lorsqu'elle introduit plusieurs rapprochements successifs. Pour Bacry (1992 : 64), « Filer une métaphore, c'est continuer, après l'apparition d'un premier terme métaphorique, d'utiliser un vocabulaire appartenant au champ sémantique de ce mot figuré, sans cesser de parler de la réalité initiale ». Gréa (2001), qui définit la métaphore filée comme « une métaphore qui s'étend sur un ensemble plus ou moins grand de mots » (Gréa, 2001 : 238), remarque que la métaphore peut rester dans les limites d'une phrase, mais peut s'étendre sur plusieurs phrases (Gréa, 2001 : 238-243), illustrant ces propos par les extraits de Céline, Zola, Proust et Du Bellay. En effet, la métaphore filée est un outil privilégié des écrivains. Dans leurs récits, la vie est parfois décrite comme un voyage, le mariage comme un périple, le débat comme un combat, la ville comme une fourmilière avec des habitants ressemblant à des insectes, etc. Les métaphores filées sont souvent utilisées dans les descriptions des romanciers réalistes. Observons, comment Zola décrit la fosse Voreux dans *Germinal* en tant que monstre dangereux et vorace (d'où le nom de la mine, d'ailleurs) :

*Cette fosse, tassée au fond d'un creux, avec ses constructions trapues de briques, dressant sa cheminée comme une corne menaçante, lui semblait avoir un air mauvais de bête goulue, accroupie là pour manger le monde. [...] Il s'expliquait jusqu'à l'échappement de la pompe, cette respiration grosse et longue, soufflant sans relâche, qui était comme l'haleine engorgée du monstre. (Zola, E. *Germinal*, 1885 : 4)*

Or, nous voulons signaler que la métaphore filée est également utilisée dans le discours scientifique, où elle possède plusieurs fonctions. Gaudin et Guespin (2000 : 308) constatent que ce type de métaphore peut engendrer des séries de termes scientifiques, par exemple en génétique, où l'on parle d'*information*, de *code*, de *programme*, de *message* héréditaire, de *transcription* de l'ADN, ou en informatique, où le terme *virus* a entraîné l'emploi des mots *contaminer*, *désinfecter* et *antivirus*. De même, Resche (2002 : 107) remarque que le concept de « vie » constitue une source de métaphores dans le domaine de l'économie, « particulièrement pour tout ce qui s'apparente à un cycle de vie : cycle économique, durée de vie des options ». Cette métaphore s'inscrit, d'après l'auteure, dans la conceptualisation de « économie est un organisme ». D'autre part, Resche (2002 : 108) mentionne dans ce contexte la métaphore « parent-enfant » utilisée dans le domaine de l'économie, engendrant des termes comme *filiale*, *maison mère*, etc.³ Ajoutons encore le cas de la métaphore filée de parenté en linguistique diachronique, avec des expressions telles que *famille de langues*, *phylum (linguistique)*, *langue mère*, *langue sœur*, *parenté des langues*, *classification génétique des langues*, etc.

En ce qui concerne la langue de vulgarisation scientifique⁴, Löffler-Laurian (1994 : 73) signale les métaphores filées de fonction explicative, utilisées en vue d'éclaircir des concepts scientifiques abstraits à « l'homme de la rue ». L'auteure trouve ainsi maintes métaphores filées anthropomorphiques, utilisées dans les textes de vulgarisation scientifique pour expliquer des objets et des phénomènes astronomiques (*au crépuscule de sa vie*, *l'étoile possède une structure en pelure d'oignon* ou *étoiles saisies d'épilepsie*, *les bébés étoiles attendent de naître dans leurs cocons de molécules*, etc.). De même, Poštolková (1984 : 44), en parlant des textes de vulgarisation scientifique, considère l'analogie et la métaphore comme des procédés souvent utilisés pour expliquer une réalité ou un

3 Ajoutons aussi un *incubateur d'entreprises*. Comparons également *Tochtergesellschaft* en allemand ou *дочернее общество* en russe.

4 Pour une typologie de discours scientifiques, dont le discours de vulgarisation scientifique fait partie, voir Löffler-Laurian (1983). Pour diverses définitions des textes de vulgarisation scientifique et pour le comportement du terme dans ce type de textes, voir Honová (2020 : 94-104). Pour Delavigne (2003), la vulgarisation est « un discours lui-même diversifié, composite et protéiforme », ayant les traits suivants : « des discours destinés à un public hétérogène, qui mêle spécialistes et non spécialistes, aux attentes multiples et aux connaissances variables ; des auteurs variés, tout aussi souvent journalistes que membres d'autres communautés ; des connaissances de nature diverse qui ne s'énoncent pas dans les termes habituels ; des supports et des interactions diversifiés ; une diffusion sans évaluation institutionnelle, trait distinctif qui démarque la vulgarisation d'autres types de discours de transmission de connaissances. »

phénomène moins connus à l'aide d'une réalité ou d'un phénomène plus communs, en l'illustrant par l'exemple de la *rate* qui est, d'une part, « un cimetière de globules rouges usés et périmés » et, d'autre part, « une usine d'anticorps ». En tout cas, la métaphore filée entraîne une conceptualisation de deux domaines, ce que Meyers (2014 : 85) explique de manière suivante : « Conceptualiser revient à faire appel à un savoir connu (faisant partie du domaine source) pour expliquer un savoir inconnu ou un aspect particulier de ce savoir (appartenant au domaine cible) ».

La problématique de l'intégration conceptuelle en relation avec la métaphore filée est développée également par Gréa (2002 : 114) qui rapproche le concept de mariage de celui d'un voyage. Il précise que « Ce concept métaphorique est aussi structural : il associe deux domaines conceptuels, riches et bien structurés [...]. Le domaine cible correspond à un mode de vie spécifique et bien connu [...], le domaine source correspond au domaine conceptuel du voyage ». Rollo (2015) parle des métaphores explicatives ou didactiques dans la langue de la médecine dont le trait marquant est l'anthropomorphisation, avec les cellules et les processus physiologiques comparés à des agents, à des êtres animés doués de volonté et de comportement autonome. Elle mentionne explicitement la métaphore structurale *la médecine, c'est la guerre* et la sous-métaphore ontologique *la maladie est un ennemi* : « la maladie est identifiée avec un adversaire qui menace et attaque le corps humain, le système immunitaire et les soins médicaux sont associés à l'armée appelée à réagir et à défendre l'organisme, afin de vaincre la bataille contre le mal ». C'est cette fonction de métaphore terminologique que nous voulons examiner de plus près, plus spécifiquement la métaphore filée terminologique militaire.

3 TERMES MILITAIRES DANS LA LANGUE COURANTE ET DANS LA LANGUE DE SPÉCIALITÉ

Les métaphores de guerre et de combat sont couramment utilisées dans la langue de tous les jours (*mobiliser* les professeurs, le *front* économique, la *bataille* politique, *désert* la ville, *ouvrir le feu* contre un collègue, *déposer les armes* dans une discussion, *capituler* devant les arguments, etc.). Ces expressions nous amènent à rappeler les exemples de Lakoff et Johnson (1986) qui illustrent leur célèbre exemple de la métaphore conceptuelle *La discussion, c'est la guerre* avec les mots suivants :

Vos affirmations sont *indéfendables*. Il a *attaqué* chaque point faible de mon argumentation. Ses critiques visaient *droit au but*. J'ai *démoli* son argumentation. Je n'ai jamais *gagné* sur un point avec lui. Tu n'es pas d'accord ? Alors, *défends-toi* ! Si tu utilises cette *stratégie*, il va *t'écraser*. Les arguments qu'il m'a opposés ont tous *fait mouche*. (Lakoff – Johnson, 1986 : 14).

Ces métaphores sont extrêmement abondantes dans le style journalistique. Dilks (2009) décrit l'emploi de la métaphore de guerre dans un corpus constitué des textes parus dans les quotidiens *Le Figaro* et *Le Monde*, consacrant une place importante à l'étude des verbes et des constructions verbales évoquant la guerre (par exemple, *attaquer*, *affronter*, *combattre*, *défendre* et *lutter*). Rappelons le discours sur le Covid, lorsque les États ont *fait guerre* au coronavirus, appelant tous les citoyens à *se mobiliser*, *se protéger* pour *vaincre* la crise pour alléger la situation des médecins et infirmières qui *luttent* aux *premières lignes*... Les métaphores guerrières sont d'ailleurs très fréquentes dans la communication politique (Gauthier, 1994).

En ce qui concerne la langue de spécialité, les métaphores militaires peuvent être à la naissance de toutes séries de termes, voire de terminologies. Mentionnons le lexique du jeu d'échecs, imitant la bataille entre deux armées et contenant les termes *avant-poste*, *batterie*, *blitz*, *camp*, *pion*, *cavalier*, *forteresse*, ou la terminologie des sports en général, contenant les mots *tournoi*, *attaque*, *défense*, *stratégie*, *tactique*, *victoire*, *défaite*, etc.

4 MÉTAPHORISATION DE LA GUERRE DANS LA LANGUE DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE

Nous avons étudié les métaphores filées se fondant sur la terminologie militaire sur un corpus de textes publiés sur le site de *Pour la science*,⁵ magazine français de vulgarisation scientifique qui présente les actualités scientifiques et technologiques au grand public, dans plusieurs rubriques thématiques (Biologie, Médecine, Astronomie, Sciences humaines, etc.).

Nous avons constaté une présence assez importante de métaphores filées en question à travers toutes les rubriques de la revue de sorte qu'il se révèle difficile d'en quantifier la fréquence. Ainsi, nous avons analysé en détail une vingtaine d'articles de différents domaines contenant ce type de métaphore, d'où il ressort qu'il s'agit d'un moyen productif et efficace utilisé par les auteurs des textes de vulgarisation.

Il n'est pas surprenant que la terminologie militaire apparaisse souvent, en tant que domaine source, dans les textes portant sur l'éthologie qui étudie le comportement des espèces animales, constituant dans ce cas le domaine cible. Ainsi, le texte de l'article « Les fourmis et l'art de la guerre » commence par une comparaison initiale élargie en métaphore filée qui se prolonge tout au long de l'article :

Les batailles entre fourmis présentent d'étonnantes similitudes avec certaines opérations militaires humaines.

5 Le site de *Pour la science* est disponible sur <https://www.pourlascience.fr>.

Ensuite, cette métaphore filée se poursuit en comparant le comportement de ces insectes aux soldats. Ainsi, le mode de comportement des fourmis est conceptualisé de sorte que l'on leur attribue des rôles associés à ceux des acteurs d'une guerre, à savoir *fantassin*, *ennemi*, *guerrier*, *captif*, etc., mais aussi des actions représentées par des verbes tels que *immobiliser*, *anéantir*, *donner l'assaut*, etc.

La bataille fait rage. Des dizaines de milliers de fourmis balayent tout sur leur passage. Elles ne *battent* jamais en retraite. Les *engagements* sont brefs et brutaux : trois *fantassins* saisissent un *ennemi* et l'*immobilisent*, jusqu'à ce que l'un des *guerriers*, plus grand, s'avance et coupe en deux le corps du *captif*.

Ces insectes présentent des comportements complexes, tels que le contrôle de la circulation, la gestion des déchets, l'élevage des pucerons, la culture des champignons, et, plus surprenant encore, la *guerre*, sous forme d'*engagements* organisés d'une *armée* contre une autre, où les deux *camps* risquent d'être *anéantis*.

Dans un autre article, intitulé « Effet Velcro chez les fourmis », on lit sur les fourmis :

Alignées sur la bordure des feuilles, telles des *fantassins* prêts à donner l'*assaut*, elles attendent qu'un insecte se pose.

Fortement arrimées à la feuille grâce à cet effet Velcro, ces *groupes* de fourmis sont alors capables d'*immobiliser* un insecte imprudent, tandis que d'autres fourmis se chargent de donner l'*assaut*.

Ces insectes sociaux présentent de fortes analogies avec la société humaine, comme en témoigne la métaphore filée présente dans un troisième article sur leur comportement belliqueux, « Un raid de fourmis immortalisé dans l'ambre » :

Les *Azteca* ne gardaient pas toujours bien leurs cités contre les *légions étrangères*. ... La scène saisie dans la sève fossilisée il y a plus de dix millions d'années témoigne probablement de l'*attaque* par des fourmis *légionnaires* de la termitière, qui abritait aussi une population d'*Azteca* sans doute en *cohabitation pacifique* avec les termites. Dans l'ambre, la fourmi *soldat* tient en effet dans ses mandibules le corps d'un termite *Nasutitermes*, et en observant la scène de près, les chercheurs ont constaté que l'abdomen d'un autre termite était lacéré, ce qu'ils ont interprété comme le fait d'autres fourmis *soldats*.

Parmi d'autres domaines cibles, nous avons repéré un nombre élevé de métaphores filées à thématique militaire dans les textes sur la biologie cellulaire et la microbiologie,

mettant en parallèle l'action des cellules, des bactéries, des virus, éventuellement d'autres microorganismes avec le comportement humain. Vandaele (2002 : 228), qui a étudié la métaphore conceptuelle dans le domaine de la traduction biomédicale, souligne la personification dans certains domaines de spécialité, constatant que « Un certain nombre d'expressions, en anglais comme en français, incitent à penser que les molécules intervenant dans un processus physiologique sont conceptualisées comme des personnages agissant au sein d'un scénario ». En effet, de pareilles métaphores sont fréquemment utilisées, lorsque l'on parle de l'immunité, comme dans l'article « L'arsenal immunitaire des plantes » :

Enfin, nous donnerons quelques exemples de mécanismes de *défense* par lesquels les plantes *neutralisent* leurs *agresseurs*.

Aujourd'hui, nous sommes en mesure de retracer l'histoire évolutive du dialogue moléculaire entre les plantes et les microbes. Nous pouvons donc retracer la *course aux armements* qui a *opposé ces protagonistes* pour déjouer les *stratégies* mises en place par chacun d'eux.

La *première ligne de défense* des plantes contre les agents pathogènes est formée par l'ensemble des *barrières physiques* de la cellule végétale, en particulier la cuticule et la paroi cellulaire.

Les virus sont souvent comparés aux envahisseurs qui déploient des stratégies sophistiquées pour attaquer les bactéries. L'article « Le puissant arsenal de guerre des bactériophages » commence par une série de métaphores :

Char d'assaut, corruption, agents dormants... Les *stratégies* de ces virus qui *s'attaquent* aux bactéries sont bien plus complexes et variées qu'on ne le soupçonnait.

Les métaphores guerrières continuent dans le reste du texte :

Mais la *technique* que Vorrapon Chaikeeratisak, de l'université de Californie, à San Diego, et ses collègues ont découverte chez un phage des bactéries du genre *Pseudomonas* tient plus du *char d'assaut* que d'un simple parasitage.

Une fois prête, la nouvelle *armée* de phages détruit la bactérie et se déploie vers ses voisins. C'est là qu'intervient la deuxième *stratégie*.

D'autre part, nous constatons la présence de la métaphore filée également dans le domaine de la médecine, par exemple dans le cadre la lutte contre les infections respiratoires dont la SARS-CoV-2. Dans l'article intitulé « Des cellules « casques bleus » contre le Covid-19 ? », les prétendus macrophages sont présentés comme des *casques bleus*, des *pacificateurs* constituant une *arme* contre le virus mentionné.

Pour *lutter* contre une infection respiratoire, le corps *attaque* en deux temps. D'abord, des cellules immunitaires se déplacent sur les lieux pour *neutraliser* l'agent pathogène. Ensuite, le *système de défense* doit empêcher les premiers intervenants d'échapper à tout contrôle une fois leur tâche accomplie. Quand cette tentative de « *maintien de la paix* » échoue, une fièvre et une toux banales peuvent dégénérer en une maladie mortelle.

Ces macrophages *pacificateurs*, des globules blancs « *casques bleus* », sont également présents dans les poumons humains, ce qui suggère qu'ils « pourraient aider les malades atteints du Covid-19 à *résister* à l'inflammation, voire à l'hyperinflammation qui accompagne parfois l'infection, et peut-être à survivre », [...].

Ensuite, l'action des macrophages est associée à une bataille de manière suivante :

Une autre observation était également frappante : alors que d'autres cellules immunitaires emplissaient les zones où *la lutte contre l'infection battait son plein* dans la rate, ce groupe de macrophages restait à l'écart, en marge, *autour du champ de bataille*.

Les bactéries elles-mêmes sont décrites comme assaillants dans l'article « L'art de la guerre bactérienne » dont la partie initiale est construite entièrement sur une métaphore filée :

Comprendre comment des bactéries prennent le contrôle des cellules d'un organisme et déjouent son système immunitaire permet aux scientifiques d'utiliser les propres *armes* de ces pathogènes pour mieux les *combattre*.

La plupart des bactéries sont *inoffensives*, et un million de milliards de ces micro-organismes vivent dans le corps humain ; ils sont au moins 100 fois plus nombreux que les cellules humaines. Sur les dizaines de milliers d'espèces bactériennes connues, seule une centaine brise les règles de la *coexistence pacifique* et rend l'être humain malade.

Grâce aux antibiotiques, la médecine a fait des progrès considérables depuis 70 ans pour *lutter* contre de nombreuses maladies bactériennes. Mais certaines bactéries ont fini par *résister* à beaucoup de ces médicaments. Une *course à l'armement* est désormais engagée et ce sont pour l'instant les bactéries qui *l'emportent*, notamment parce que l'homme ne connaît pas bien son *ennemi*.

Dans l'article « Le monde sans pitié des microalgues », la vie des plantes est conceptualisée comme une guerre que ces dernières mènent contre d'autres organismes.

Les diverses espèces du phytoplancton et leurs prédateurs *se livrent une guerre* sans merci.

Les *stratégies de défense* des microalgues sont variées, mais tout se passe comme si une microalgue en butte à une *agression* tentait par tous les moyens de décourager son *adversaire* de porter de nouvelles *attaques*. Ceci a entraîné une incessante *course aux armements* entre espèces...

L'article du domaine de la biologie marine, « Coopération guerrière chez les bactéries », qui dépeint les bactéries comme agents munis de divers types d'armes, chimiques, collectives, s'ouvre par une métaphore de guerre :

De nombreuses bactéries produisent des antibiotiques, toxiques pour leurs congénères. Ces *armes chimiques* déciment-elles aveuglément toutes les autres bactéries, dans une *guerre* de chacun contre tous ?

Et il continue par une suite de métaphores de même type :

Ces antibiotiques seraient ainsi une *arme collective*, *dirigée* uniquement *contre* les autres populations bactériennes.

La coopération est répandue dans le monde vivant, y compris chez les microorganismes. Certaines bactéries se coordonnent pour *résister* aux *agressions*...

et se clôt par une métaphore guerrière ainsi :

Quoi qu'il en soit, la *guerre* de chacun contre tous ne semble pas être la règle, même aux plus petites échelles du vivant...

Des métaphores filées issues de la terminologie militaire se retrouvent en grand nombre dans les textes de vulgarisation scientifique. La métaphore y remplit la fonction

explicative, servant à rapprocher un domaine moins connu par le biais d'un domaine plus familier pour le destinataire.

5 CONCLUSION

La terminologie militaire, se situant au carrefour de plusieurs domaines (économie, mécanique, physique, chimie, informatique, logistique, navigation, médecine, transports, etc.) et contenant des termes qui lui sont propres (par exemple les fonctions de soldats et d'officiers, les dénominations de certaines armes ou de formations) est extrêmement diversifiée.

La plupart des termes militaires repérés relèvent du vocabulaire militaire commun (*agression, armée, assaut, bataille, combattre, défense, emporter, ennemi, immobiliser, invasion, pacifique, prendre contrôle, résister*), certains désignent les militaires (*fantassin, soldat*), les formations (*armée, groupe, légion, troupe*), les tactiques (*engagement, résistance, stratégie, tactique*), les positions (*camp, ligne de défense*), les armes (*arme chimique, arme collective, arsenal, char d'assaut*) et les fonctions (*agent dormant, assaillant, captif, guerrier, légionnaire, pacificateur*). Pour la plupart des cas, il s'agit des termes simples, formés d'une seule unité, ou de courts syntagmes terminologiques (*arme chimique, casque bleu, champ de bataille, char d'assaut, course aux armements, ligne de défense*). Parmi les comparants, nous constatons principalement la présence de noms, mais aussi de verbes (*combattre, lutter, mobiliser*), d'adjectifs et de participes (*agressif, armé, défensif, pacifique, résistant*). Il est à souligner que, sur la base de l'analyse du corpus, les domaines cibles dans lesquels on transpose le plus souvent des traits sémantiques du domaine source, à savoir la terminologie militaire, sont notamment la biologie, la médecine, la virologie, la bactériologie, la microbiologie, l'éthologie, les neurosciences, etc.

Les métaphores filées ont un rôle qui dépasse de loin celui d'orne le discours poétique ou romancier. On les voit communément dans les terminologies scientifiques (par exemple en génétique, informatique, économie, linguistique) et, en particulier, dans le discours de vulgarisation scientifique.

Concluons avec Bally (1951 : 187-188), pour qui la métaphore a son origine dans l'incapacité de l'esprit humain d'abstraire absolument et « de concevoir une idée en dehors de tout contact avec la réalité concrète ». Afin d'y remédier, « nous assimilons les notions abstraites aux objets de nos perceptions sensibles, parce que c'est le seul moyen que nous ayons d'en prendre connaissance et de les rendre intelligibles aux autres ». Pour la même raison, l'homme a « la manie de se retrouver dans ce qui n'est pas lui » et personifie la nature en la prétendant douée de traits humains. Pour nous, cette « imperfection » est très bien mise à profit dans les textes cités, dans lesquels les métaphores filées du domaine militaire, dépourvues de leur sens strictement terminologique et remplissant une fonction explicative ou didactique, élucident des concepts abstraits et rendent, de plus, les exposés plus attrayants pour le lecteur.

BIBLIOGRAPHIE

- BACRY, Patrick (1992) *Les figures de style et autres procédés stylistiques*. Paris : Belin.
- BALLY, Charles (1951) *Traité de stylistique française. Volume 1* (3^e éd.). Genève/Paris : Librairie George et Cie/Librairie C. Klincksieck.
- BATTEUX, Charles (trad.) (1874) *Poétique d'Aristote. Traduction française*. Paris : Jules Delalain et fils.
- BAYLON, Christian/Xavier MIGNOT (2000) *Initiation à la sémantique du langage*. Paris : Armand Colin.
- DELAVIGNE, Valérie (2003) Quand le terme entre en vulgarisation. *Terminologie et Intelligence artificielle*, 80–91. <https://hal.science/hal-00920636>.
- DILKS, Charlotte (2009) *Les métaphores de guerre dans la prose journalistique du français*. Thèse de doctorat. Stockholm : Stockholms universitet.
- DUBOIS, Jean et al. (1973) *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse.
- GAUDIN, François/Louis GUESPIN (2000) *Initiation à la lexicologie française. De la néologie aux dictionnaires*. Bruxelles : Duculot.
- GAUTHIER, Gilles (1994) La métaphore guerrière dans la communication politique. *Recherche en communication* 1, 131–146. <https://doi.org/10.14428/rec.v1i1.45383>.
- GRÉA, Philippe (2001) *La théorie de l'intégration conceptuelle appliquée à la métaphore et la métaphore filée*. Thèse de doctorat. Nanterre : Université de Nanterre – Paris X. <https://theses.hal.science/tel-00813135>.
- GRÉA, Philippe (2002) Intégration conceptuelle et métaphore filée. *Langue française* 134, 109–123. <https://doi.org/10.3406/lfr.2002.6456>.
- HONOVÁ, Zuzana (2020) *Le terme dans sa variabilité dans la perspective contextuelle en français contemporain*. Ostrava : Ostravská univerzita.
- LAKOFF, George/Mark JOHNSON (1986) *Les Métaphores dans la vie quotidienne*. M. de Fornel (trad.). Paris : Les éditions de minuit.
- LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie (1983) Typologie des discours scientifiques : deux approches. *Études de Linguistique appliquée* 51, 8–20.
- LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie (1994) Réflexions sur la métaphore dans les discours scientifiques de vulgarisation. *Langue française* 101, 72–79. <https://doi.org/10.3406/lfr.1994.5844>.
- MEYERS, Charlene (2014) L'influence de la conceptualisation métaphorique sur les choix traductionnels. *ASp* 66, 83–101. <https://doi.org/10.4000/asp.4583>.
- POŠTOLKOVÁ, Běla (1984) *Odborná a běžná slovní zásoba současné češtiny*. Prague : Academia.
- POUR LA SCIENCE. 11 mai 2023. <https://www.pourlascience.fr>.
- RESCHE, Catherine (2002) La métaphore en langue spécialisée, entre médiation et contradiction : étude d'une mutation métaphorique en anglais économique. *ASp* 35, 103–119. <https://doi.org/10.4000/asp.1624>.

- RESCHÉ, Catherine (2016) Termes métaphoriques et métaphores constitutives de la théorie dans le domaine de l'économie : de la nécessité d'une veille métaphorique. *Langue française* 189, 103–117. <https://doi.org/10.3917/lf.189.0103>.
- ROLLO, Alessandra (2015) Les métaphores conceptuelles dans la science médicale : outil cognitif et communicatif. *Publiforum* 23. <https://riviste.unige.it/index.php/publiforum/article/view/1826/2251>.
- ROSSI, Micaela (2016) Pour une typologie des avatars métaphoriques dans les terminologies spécialisées. *Langue française* 189, 87–102. <https://doi.org/10.3917/lf.189.0087>.
- ULLMANN, Stephen (1952) *Précis de sémantique française*. Paris : Presses universitaires de France.
- VANDAELE, Sylvie (2002) Métaphores conceptuelles en traduction biomédicale et cohérence. *TTR – Traduction, terminologie, rédaction* 15(1), 223–239. <https://doi.org/10.7202/006807ar>.
- ZOLA, Émile (1885) *Germinal*. Paris : G. Charpentier et Cie.

POVZETEK

RAZŠIRJENA TERMINOLOŠKA METAFORA V FRANCOŠČINI IN NJENA VLOGA V POLJUDNOZNANSTVENIH BESEDILIH: PRIMER VOJNIH METAFOR

Metafora tradicionalno velja za enega od tropov, ki temelji na prenosu pomena na podlagi podobnosti; kot taka je že dolgo predmet raziskav literarnega sloga. A metafora je tudi eden od virov večpomenskosti in podlaga za nastanek številnih novih terminov. Proces oblikovanja novih terminov temelji na poimenovanju koncepta na podlagi podobnosti s konceptom, katerega ime že obstaja v vsakdanjem jeziku ali terminologiji nekega strokovnega področja. Prispevek se osredotoča na razširjeno metaforo – metaforo, nastalo iz niza metafor, ki sodijo v isto pomensko polje – v poljudnoznanstvenih besedilih. V korpusu besedil, dostopnih na spletni strani francoske poljudnoznanstvene revije *Pour la science*, ki objavlja novice s področja znanosti in tehnologije, smo proučili metafore, ki izhajajo iz vojaške terminologije. Večina vojaških izrazov, ki smo jih našli v poljudnoznanstvenih besedilih, temelji na splošnem vojaškem besedišču; gre za poimenovanja vojaških činov, formacij, taktik, položajev, vrst orožja in nalog, običajno v obliki enobesednih terminov in kratkih terminoloških sintagem. Med njimi prevladujejo samostalniški termini, manj pa je glagolskih, pridevniških in deležniških terminov. V poljudnoznanstvenih besedilih termini izgubijo svoj strogi terminološki pomen, metafore pa imajo pojasnjevalno (oziroma didaktično) vlogo, saj omogočajo razlago abstraktnih pojmov in oblikovanje za bralce privlačnejših besedil. Ciljna področja, ki najpogosteje privzamejo pomenske prvine s področja vojaške terminologije, so med drugim biologija, medicina, virologija, bakteriologija, mikrobiologija, etologija in nevroznanosti.

Ključne besede: metafora, razširjena metafora, pomenoslovje, poljudna znanost, terminologija, termin, francoski jezik

ABSTRACT

EXTENDED TERMINOLOGICAL METAPHOR IN FRENCH AND ITS ROLE IN POPULAR SCIENCE TEXTS. THE EXAMPLE OF WAR METAPHORS

Metaphor consists of the transfer of meaning based on resemblance, and as such it has long been widely explored in literary style. However, metaphor is also one of the sources of polysemy and one of the powerful terminogenic processes, which consists of naming a concept on the basis of the resemblance with another concept already existing in day-to-day language or within the framework of the terminology of a special field. This article focuses on extended metaphor, i.e. metaphor consisting of a sequence of metaphors from the same semantic field, as used in popular science texts. The authors studied metaphors based on military terminology, in a corpus of texts available on the site of *Pour la science*, a French popular science magazine presenting scientific and technological news intended for general readership. Most of the military terms identified in popular science texts come from common military vocabulary, some designate military formations, tactics, positions, types of weapons, and functions. In most cases these are terms made up of a single unit, and short terminological syntagms. The terms are mainly nouns, with verbs, adjectives, and participles occurring to a lesser extent. In popular science texts the terms lose their strictly terminological meaning, and the metaphor fulfils the explanatory (or didactic) function, elucidating abstract concepts and making the texts more attractive to the reader. The target domains in which semantic features of the source domain – namely military terminology – are the most often transposed include biology, medicine, virology, bacteriology, microbiology, ethology, and neuroscience.

Keywords: metaphor, extended metaphor, semantics, popular science, terminology, term, French language

Daša Stanič

Faculty of Arts, University of Ljubljana

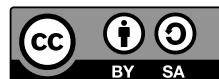
Slovenia

dasa.stanic@ff.uni-lj.si

UDK 811.131.1'373.612.2:159.942

DOI: 10.4312/vestnik.15.21-43

Izvirni znanstveni članek



METAPHORICAL CONCEPTUALIZATION OF POSITIVE AND NEGATIVE EMOTIONS IN ITALIAN

1 INTRODUCTION

With the emergence of cognitive linguistics and numerous studies in this field, the notion of metaphor, one of the most studied phenomena of language, has changed fundamentally. It has become a way of thinking and understanding the world, i.e. a cognitive phenomena that is present both in thought and in the everyday language in which it is manifested, and represents one of its realizations (Ortony 1975; Lakoff and Johnson 1980; Lakoff 1990; Gibbs 1994; Goatly 1997; Kövecses 2000a; Gibbs and Colston 2012).

1.1 Conceptual metaphor

Conceptual metaphor (CM) is defined by Lakoff and Johnson (1980: 24) as a basic structure of thought by which we conceptualize one experiential domain in terms of another. Kövecses (2010: 33) adopts Lakoff and Johnson's definition and defines CM as a *systematic set of mappings between a source and a target domain*.¹ Gibbs (2008: 3), on the other hand, defines metaphor as a *fundamental scheme by which people conceptualize the world and their own activities*. Furthermore, the same author (ibid: 4 and 5) emphasizes that for a good understanding of CMs, both linguistic as well as cognitive and cultural factors need to be included in the study.

Any CM can be generalized to the formula TARGET DOMAIN IS SOURCE DOMAIN. The source domain is a concrete domain (e.g. CONTAINER, FORCES, BUILDINGS, LIGHT, etc.) related to our understanding of our body and to our physical and subjective experience, which is why we usually have extensive knowledge about this domain. The source domain

¹ A domain is defined by Kövecses (2010: 4) as *any coherent organisation of experience*. Langacker (2008: 44) explains that a domain is any conception or area of experience. Domains provide the basic information based on which lexical concepts can be understood and applied. A word invokes a set of domains (from a domain matrix) which is the basis for the construction of meaning.

helps us understand the target domain, which is an abstract and complex domain (e.g., EMOTION, KNOWLEDGE, HUMAN RELATION, etc.) and is characterized by not being directly derived from physical experience. Target domains are usually complex domains and contain knowledge that relates to both concrete domains and some other abstract domains. The metaphorical process always proceeds in one direction only, namely from the source domain to the target domain, i.e. from the concrete to the abstract and not *vice versa*. The understanding of the target domain in relation to the source domain is possible because of the systematic, precise and unidirectional correspondences or mappings between the two domains, which take place at the level of the constituent elements of the two domains and occur automatically. Among the features is the systematicity that enables us to understand one concept in relation to another (Lakoff and Johnson 1980: 29), and which is reflected in metaphorical linguistic expressions (MLEs). Lakoff (1993: 215) further argues that in mappings it is important to preserve the structure of the image schemas² underlying the source domains so that they match the structure of the target domain. Knowledge about the source domain is thus in some sense consistent with knowledge about the target domain, whose inherent structure constrains the mappings. Since each metaphor structures one or only some aspects of a particular concept, the concept can therefore only be understood on the basis of a combination of several metaphors, Kövecses (2010: 96) states: “*Since the concepts (both target and source) have several aspects to them, speakers need several source domains to understand these different aspects of target concepts.*”

1.2 Conceptualization of emotions

Previous research on emotion concepts in many languages shows that emotion concepts have a very complex conceptual structure (the most important authors in this context are Barcelona 1992; Matsuki 1995; Rull 2002; Soriano 2003; Będkowska-Kopczyk 2004; Stefanowitsch 2004 and 2006; Gibbs 2005; Oster 2010; Adamiczka 2011; Ogarkova and Soriano 2014; Kövecses, Szelid, Nusz, Blanco Carrión, Akkök and Szabó 2015; Tran 2019; Jelčić Čolakovac 2020; Yanti and Aziz 2021). Lakoff and Johnson, the founders of *Conceptual Metaphor Theory*, believe that some concepts, including emotions, are structured almost exclusively metaphorically. Moreover, they are convinced that no conceptual structure arises directly from emotional functioning (1980: 79). Emotional experiences, which are of great importance to individuals, are therefore less clearly defined than individuals’ experiences of their own bodies. Consequently, they are structured by better defined ones and perceived by the latter in an indirect way through metaphors.

2 The concept is introduced by Lakoff and Johnson in the context of their *Conceptual Metaphor Theory*. Lakoff (1987: 267) defines image schema as “*relatively simple structures that appear continuously in our everyday bodily experiences and in various orientations and relations*”, while Grady (2005: 34) defines them as “*mental representations of perceptual, including kinetic, experiences*” and emphasizes their role in structuring metaphor.

Many authors (Fainsilber and Ortony 1987; Fussell and Moss 1998; Gibbs 1994; Kövecses 2000a and 2014; Gibbs, Leggitt and Turner 2002) who have worked on the conceptualization of emotions make it clear that metaphorical language plays an important role in understanding the language of emotions, not only in describing and categorizing emotional experiences, but also defining them more precisely and even in creating them. They agree that there are systematic correspondences between emotions and our sensorimotor experiences that are reflected in metaphorical language. For this reason, the conceptualization of emotions is mainly explored through metaphorical or metonymic linguistic expressions, and there are an enormous number of such expressions for a given emotion. Kövecses (2002: 110) concluded, based on several studies in English, that in most cases there should be more than a hundred expressions for a single emotion, which proved to be true in our study (Table 2). Gibbs et al. (2002: 125, 133 and 134) argue that emotions themselves can often be understood through many, sometimes even contradictory, metaphors and that MLEs, their manifestations, reflect even very subtle differences in emotional experience, because metaphorical language allows for greater precision, directness and clarity and is therefore able to differentiate between the complex variations of a particular emotional state. It is also important to emphasize that people use linguistic metaphorical expressions not instead of literal expressions, but in addition to literal expressions (Fainsilber and Ortony 1987; Fussell and Moss 1998). Fainsilber and Ortony (1987: 247) describe the use of these expressions as necessary because they can express what literal expressions cannot, i.e. metaphorical language and literal language complement each other.

Kövecses, who has devoted much of his research to the study of CMs of emotions, has on the one hand examined the conceptualization of individual emotions, especially HAPPINESS (Kövecses 2008, 2015) and ANGER (Lakoff and Kövecses 1987; Kövecses 2000b; Kövecses et al. 2015), but on the other hand also tried to answer some more general questions, such as: Are there source domains that are specific only to emotions? Are there domains that are specific to all emotions? And what are the specific metaphors for each emotion? (Kövecses 1998, 2000a, 2002; 2014³). Comparing emotion concepts to other concepts he found that source domains for emotion concepts were not domains specific only to emotion concepts. When comparing emotion concepts with each other he first found that there is a whole range of domains that are typical of (almost) all emotion concepts, second that some source domains apply to a group of emotions, and third that there are very few source domains that are specific to a single emotion.

In general, the main source domains associated with emotions are the following: CONTAINER, FORCE and OPPONENT. In the conceptual metaphor *EMOTION IS A SUBSTANCE IN A CONTAINER*, we think of the emotion as a substance and the human body as the container in which the emotion is contained. One can also metaphorize individual parts of one's own

3 Kövecses (2014) studied the conceptualization of emotions on the basis of ten selected emotions: anger, fear, happiness, sadness, love, lust, pride, shame and surprise.

body, which means that one perceives the body as a container consisting of smaller containers – body parts (Będkowska-Kopczyk 2009: 30) – and these parts then become containers for emotions. In Western cultures, for example, the heart is usually the body part that is considered the seat of emotions in folk theory (Gibbs 2017: 39). Kövecses (2000a: 62) notes that the metaphor *EMOTION IS AN AUTONOMOUS FORCE* is based on the image schema *FORCE*, one of the most basic image schema of the conceptual system. Derived from our bodily experience, it plays a central role in the conceptualization of emotions. Individuals are confronted daily with the effects of various forces within and outside their own bodies, in nature and in the environment. Dixon (2003: 3) argues that throughout history emotions have been perceived as forces that work against the individual, i.e. against their will and reason. In most cases, these are forces over which the individual has no control, which is consistent with the notion of emotions as phenomena that the individual cannot resist. The conceptual metaphor *EMOTION IS AN OPPONENT* describes emotions as something that works against the individual and that must be kept under control (Rull 2002: 186). This source domain is often used to refer to negative emotions or very intense emotions, regardless of their valence.

1.3 Valence and the Conceptualization of Emotions

Kövecses (2000a: 4) argues that the source domains, and thus the MLEs that result from the mappings between the two domains, focus on different aspects (features) of emotion concepts, and it is these aspects that give us a more accurate insight into the conceptualization of emotions. He lists (ibid: 40-46) the following aspects: existence, intensity, passivity, control, positive – negative evaluation, difficulty, desire/need, non-physical unity, progress, and harm.

Since this article deals only with valence (positive/negative), we will discuss only this feature in detail. Valence is probably one of the most important dimensions of emotions by which they are classified and described. Shaver, Schwartz, Kirson and O'Connor (1987: 1068) and Keltner, Oatley and Jenkis (2014: 174) note that there is every indication that emotions at the higher level of categorization are divided into two clusters precisely on the basis of valence. According to Ogarkova (2013: 54), in Western cultures valence is perceived as a difference in the perceived (un)pleasantness of an emotional experience, Kövecses (2000a: 44) refers to this aspect as “positive – negative evaluation”. As for cultural differences, Karandashev (2021: 231) and Galati, Sini, Tinti and Testa (2008: 216) argue that the distinction between emotions with positive and negative valence is similar across cultures.

Kövecses (2000a: 44) lists the following source domains that focus on the aspect of valence: UP-DOWN, LIGHT – DARK, WARM – COLD, VALUABLE – NON-VALUABLE,⁴ noting that

4 The first listed domain in all examples refers to positive valence, the second domain to negative valence.

they can only be used with emotions that are inherently good or bad. Source domains, on the other hand, can also focus on the negative or positive aspects of each emotion, regardless of its valence. Other source domains associated with negative valence in the literature are ILLNESS (Kövecses 2002a), FORCE – its negative effects (Kövecses 2002a, Rull 2002), OPPONENTS (Rull 2002), WEIGHT (Kövecses 2020), FOOD – taste (Zhou in Tse 2020: 7, 9 and 11), OPPONENT (Rull 2002). Source domains associated with positive valence are RAPTURE/BEING DRUNK (Kövecses 2000a: 75, 2008: 136), LIGHT (Kövecses 2008: 136).

The following findings about positive and negative valence (Averill 1980: 7 and 9; Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer and Vohs 2001: 355) are also relevant and may influence the conceptualization of emotions: negative events have a longer-lasting effect than positive events; individuals remember emotions with negative valence more strongly; emotions with negative valence have stronger effects; and individuals experience emotions with negative valence twice as intensely as emotions with positive valence. Emotions with negative valence are also discussed more frequently and more thoroughly in the literature because they are considered ‘problematic’. The predominance of emotions with negative valence is also said to be reflected in language, where words describing emotions with negative valence are more common than words for emotions with positive valence (Averill 1980: 8). More recently, however, especially with the rise of positive psychology, interest has shifted to emotions with positive valence.

Since valence has proven to be an important feature of emotions, we expected that it would also influence the conceptualization of emotions in Italian and that there would be some significant differences between emotions with positive and emotions with negative valence, both at the level of CMs and at the level of MLEs. Following other authors (Kövecses 2002a and 2008; Rull 2002) we expected most of the differences in the following metaphors: *EMOTION IS AN OPPONENT*, *EMOTION IS AN ILLNESS*, *EMOTION IS FOOD*, *EMOTION IS AN AUTONOMOUS FORCE*. We have assumed that even in metaphors that seem to be shared by several emotion concepts, many differences arising from will emerge at the level of MLEs

2 METHODS

In order to determine the differences in the conceptualization of positive and negative emotions we focused on five emotions – three with negative valence (FEAR, ANGER, SADNESS) and two with positive valence (HAPPINESS and LOVE)⁵.

To identify the MLEs, and thus CMs, we opted for a corpus-based approach, which has proven to be one of the most suitable for the study of the conceptualization of

5 The selected emotions correspond to those that have been shown in various studies to be very good representatives of the category of emotions in Italian and English (Shaver et al. 1987: 1067; Frijda et al. 1995: 12; Zammuner 1998: 267–272; Kövecses 2000a: 3, 2002: 114).

emotions, as it allows us to systematically identify metaphors and metonymies in natural discourse (Oster 2010; Stefanowitsch 2006). Based on the assumption that each emotion is structured as a category, we selected from the target domain two (2) to six (6) keywords for each emotion (Table 1).

Table 1: Keywords for the five selected emotions

FEAR	ANGER	SADNESS	HAPPINESS	LOVE
<i>paura</i>	<i>rabbia</i>	<i>tristezza</i>	<i>felicità</i>	<i>amore</i>
<i>panico</i>	<i>bile</i>	<i>afflizione</i>	<i>gioia</i>	<i>innamoramento</i>
<i>sgomento</i>	<i>collera</i>	<i>disperazione</i>	<i>allegria</i>	
<i>spavento</i>	<i>furia</i>	<i>infelicità</i>	<i>contentezza</i>	
<i>terrore</i>	<i>furore</i>	<i>mestizia</i>	<i>rallegramento</i>	
<i>timore</i>	<i>ira</i>			

The 24 selected keywords are all nouns, i.e. the names of the selected emotions and their synonyms.⁶ Fussell and Moss (1998: 128–129) found that when expressing emotions, people do not use metaphorical expressions in place of literal expressions, but together with them. Metaphorical expressions are therefore used as an additional explanation to literal terms. For this reason, we have assumed that with well-chosen keywords from the target domain we can use this method to find many MLEs in which emotion concepts are manifested.

In addition to identifying CMs (and metonymies) that structure the concepts of emotion, the corpus-based approach gives us insights into the broader context and use of a single MLE, all of which allows us to describe emotion concepts using multiple dimensions. Another advantage of the corpus-based approach is the possibility to quantify data, i.e. to determine the frequency for each MLE.

We choose the *itWaC*,⁷ the *Italian Web Corpus*, a reference corpus of the written Italian that contains more than one billion words and is the largest corpus of modern Italian. Given the available Italian corpora, we considered the selected corpus to be the most appropriate in terms of its size and composition for the study of the conceptualization of emotions.⁸

In the corpus, we searched for MLEs using the keywords listed in Table 1. For each keyword, we first searched for all concordances in the corpus and then analysed the first

6 Oster (2010: 735) states that conceptual metaphors are most often expressed with nouns and verbs, while adjectives are used to describe individual emotions.

7 The corpus *itWaC* consists of online texts. However, the creators of the corpus emphasise that the corpus is constructed in such a way that, in addition to typical Internet texts, it also includes texts that are published on the Internet but were not originally created for publication on the Internet. It is therefore a collection of very different types of texts dealing with very different topics.

8 Oster (2010: 734) considers that the size of the corpus is more important for the study of the conceptualization of emotions than the composition of the corpus itself, since words denoting emotions are not very frequent.

10,000 random concordances. If a keyword has fewer than 10,000 occurrences, we analysed all the concordances we obtained for that word. We transferred the concordances for each keyword into MS Excel, where we then sorted and analysed them.

3 FINDINGS AND DISCUSSION

With a detailed corpus analysis of more than 160,000⁹ concordances, we obtained:

- 1,862 different MLEs used 16,280 times for emotions with negative valence.
- 656 different MLEs used 5,949 times for emotions with positive valence.

The analysed concordances and the obtained MLEs allowed us to draw some important conclusions about the conceptualization of the selected emotions and about the conceptualization of emotions with positive and negative valence. In order to be as systematic as possible, and to be able to compare the emotion concepts and MLEs for all emotion concepts, we created a list of CMs for emotion concepts in Italian based on the analysis of all MLEs obtained in the corpus. The list is presented in Table 2, where the frequencies¹⁰ of the MLEs for each CM are also listed for a better understanding of the further discussion.

Table 2: Conceptual metaphors for emotion concepts in Italian with frequencies of different LMEs and the number examples of LMEs in the concordances

CONCEPTUAL METAPHOR		F	A	S	H	L
EMOTION IS A SUBSTANCE IN A CONTAINER (BODY)	MLE	94	179	62	109	14
	MLEe	575	1754	646	1105	73
EMOTION IS A SUBSTANCE IN THE BODY (non-specifically located)	MLE	24	55	19	24	2
	MLEe	164	498	202	396	29
EMOTION IS A SUBSTANCE IN A PARTICULAR PART OF THE BODY	MLE	17	8	8	17	2
	MLEe	91	48	113	100	10
EMOTION IS A SUBSTANCE (LIQUID) THAT COMES INTO THE BODY FROM OUTSIDE	MLE	17	5	7	9	2
	MLEe	78	23	44	223	8
EMOTION IS A (HOT) LIQUID IN THE BODY	MLE	4	47	5	20	5
	MLEe	11	193	6	109	9
EMOTION IS A SUBSTANCE ((HOT) LIQUID) THAT RISES WHEN IT IS STRONGER AND FALLS WHEN IT IS WEAKER	MLE	25	19	12	12	1
	MLEe	166	166	74	54	2

⁹ A total of 50,152 for *fear*, 11,745 for *anger*, 25,887 for *sadness*, 32,029 for *happiness* and 12,491 for *love*.

¹⁰ It is impossible to draw important conclusions from the frequencies alone, as the numbers are not directly comparable due to the different number of keywords and analysed concordances. However, from the overall analysis we were able to conclude that the number of MLEs does not depend only on the number of considered concordances. From this we can conclude that frequencies can be an additional piece of information that, together with the analysis of linguistic expressions, gives a more detailed picture of the conceptualization of emotions.

CONCEPTUAL METAPHOR		F	A	S	H	L
EMOTION IS A SUBSTANCE (LIQUID) THAT CAUSES PRESSURE WHEN IT IS STRONG	MLE	4	36	4	20	0
	MLEe	8	781	18	172	0
EMOTION IS A SUBSTANCE THAT IS DEEP INSIDE A BODY	MLE	3	9	7	7	2
	MLEe	48	45	189	51	15
EMOTION IS A CONTAINER/BOUNDED SPACE	MLE	47	6	10	16	8
	MLEe	630	654	646	569	148
EMOTION IS AN OPPONENT	MLE	205	191	76	35	21
	MLEe	1321	1318	417	92	52
EMOTION IS AN OPPONENT	MLE	83	122	52	22	13
	MLEe	781	1029	312	31	25
EMOTION IS AN OPPONENT WE FIGHT	MLE	59	44	14	8	4
	MLEe	324	252	56	24	19
EMOTION IS A SUPERIOR	MLE	55	18	10	5	4
	MLEe	181	30	49	37	8
EMOTIONS IS AN EVIL FORCE	MLE	8	7	0	0	0
	MLEe	35	7	0	0	0
EMOTION IS AN ILLNESS	MLE	94	41	36	46	23
	MLEe	267	83	84	263	65
EMOTIONS IS A PHYSICAL ILLNESS	MLE	57	1	31	8	11
	MLEe	173	1	78	107	33
EMOTIONS IS A MENTAL ILLNESS (INSANITY)	MLE	37	40	4	19	8
	MLEe	94	80	4	92	24
EMOTIONS IS DRUGS A DRUG (ADDICTION)	MLE	0	0	1	11	4
	MLEe	0	0	2	36	8
EMOTIONS IS A MEDICINE	MLE	0	0	0	8	0
	MLEe	0	0	0	28	0
EMOTION IS AN AUTONOMOUS FORCE	MLE	206	315	95	136	56
	MLEe	1939	2436	819	518	209
EMOTION IS AN UNDEFINED FORCE	MLE	49	81	15	16	11
	MLEe	351	827	246	47	44
EMOTION IS AN NATURAL FORCE	MLE	49	56	43	42	10
	MLEe	343	119	206	278	17
EMOTION IS COLD	MLE	16	4	0	0	0
	MLEe	25	10	0	0	0
EMOTION IS HEAT	MLE	0	13	2	0	0
	MLEe	0	31	3	0	0
EMOTION IS LIGHT	MLE	0	0	0	26	5
	MLEe	0	0	0	73	16
EMOTION IS DARKNESS	MLE	1	0	13	0	0
	MLEe	6	0	107	0	0

CONCEPTUAL METAPHOR		F	A	S	H	L
EMOTION IS FIRE	MLE	16	66	0	12	15
	MLEe	18	322	0	25	54
EMOTION IS A LIVING THING (PERSON OR PLANT)	MLE	41	30	14	30	9
	MLEe	463	98	107	78	64
EMOTION IS A WILD (CAPTURED) ANIMAL	MLE	34	65	8	10	6
	MLEe	758	1029	150	17	14
EMOTION IS AN OBJECT		MLE	93	46	66	133
		MLEe	1785	229	652	2185
EMOTION IS A PHYSICAL OBJECT	MLE	36	8	19	67	17
	MLEe	1467	51	460	1942	230
EMOTION IS A BUILDING	MLE	0	0	1	9	3
	MLEe	0	0	1	49	8
EMOTION IS FOOD	MLE	0	10	17	51	9
	MLEe	0	17	44	179	25
EMOTION IS A BURDEN	MLE	35	18	21	6	0
	MLEe	74	91	87	15	0
EMOTION IS AN OBSTACLE	MLE	22	10	8	0	1
	MLEe	244	70	60	0	2
EMOTION IS A GOAL		MLE	0	0	33	0
		MLEe	0	0	386	0

*The word *emotion* is used generically and can be interchanged with any or all of the emotions discussed

**F – fear, A – anger, S – sadness, H – happiness, L – love, MLE – number of different MLEs, MLEe – number of times the LMEs are found in the analysed concordances

Based on the obtained results, we can confirm that the emotion concepts analysed in Italian have a very complex conceptual structure. Since the selected concepts FEAR, ANGER, SADNESS, HAPPINESS and LOVE belong to the category EMOTIONS, similarities in the conceptualization of emotion concepts were to be expected. Many authors – Kövecses (2000a: 36, 2014: 16) in particular, but also Rull (2002: 180), Stefanowitsch (2006: 91) and others – have written about the source domains that apply to all or most emotion concepts in English, Spanish, German and other languages. The analysis of the linguistic material from the *itWaC* corpus has shown that all the selected emotion concepts in Italian share pretty much all the basic metaphors for emotions. The emotions under consideration are therefore conceptualized in Italian as a:

- SUBSTANCE IN A CONTAINER
- CONTAINER/BOUNDED SPACE
- OPPONENT
- ILLNESS
- AUTONOMOUS FORCE
- OBJECT

The similarities between the emotion concepts are also evident at the level of language, and we found many linguistic metaphorical expressions that apply to all or to most emotion concepts we analysed (examples 1 to 22).

Examples of *EMOTION IS A SUBSTANCE IN A CONTAINER*:

- (1) **pieno di** paura/spavento/timore/terrore/panico/rabbia/ira/tristezza/mestizia/felicità/gioia/amore
- (2) **riempire di** paura/terrore/timore/panico/rabbia/collera/furore/tristezza/disperazione/felicità/gioia/allegria/amore
- (3) **traboccare di** paura/timore/rabbia/ira/tristezza/disperazione/felicità/gioia/allegria/amore
- (4) *la paura/lo spavento/ti timore/la rabbia/la collera/la tristezza/ l'infelicità/ la disperazione/l'infelicità/l'allegria/la felicità/l'amore **cresce***
- (5) *paura/terrore/panico/rabbia/furia/tristezza/disperazione/felicità/gioia/amore **profondo(a)***

Examples of *EMOTION IS A CONTAINER/BOUNDED SPACE*:

- (6) **nella** tristezza/**nell'**infelicità/**nel** furore/**nella** felicità
- (7) **vivere nella** paura/**nello** spavento/**nel** panico/**nell'**amore

Examples of *EMOTION IS AN OPPONENT*:

- (8) *la paura/lo spavento/l'ira/la collera/la tristezza/la disperazione/la felicità/l'allegria/l'amore **vince***
- (9) **sopraffatto dall'**amore/dall'allegria/dalla tristezza/dalla rabbia/dal terrore/dalla paura
- (10) *la gioia/la tristezza/la furia/la collera/il panico/la paura **invade***

Examples of *EMOTION IS AN ILLNESS*:

- (11) **morire d'**amore/di terrore/di disperazione/di tristezza
- (12) *paura/terrore/rabbia/ira/felicità/gioia/allegria/amore **folle/pazzo(a)***

Examples of *EMOTION IS AN AUTONOMOUS FORCE*:

- (13) *paura/gioia/amore **forte**, la **forza** della felicità/dell'amore/della disperazione*
- (14) *la paura/il timore/la rabbia/la disperazione/l'allegria **spinge, spinto** dalla disperazione/dalla rabbia/ dal terrore/dal timore/dalla paura*
- (15) *la paura/il timore/il terrore/l'amore **muove, mosso** dalla disperazione, dal timore/ dalla rabbia/dalla collera/dalla gioia*
- (16) **generare** paura/timore/ira/infelicità/gioia/amore
- (17) **in preda alla** paura/allo spavento/al terrore/al panico/alle rabbia/all'ira/alla tristezza/alla disperazione

Examples of *EMOTION IS AN OBJECT*:

- (18) *nascondere la paura/il timore/la rabbia/la tristezza/la disperazione/la felicità/la gioia/l'amore*
- (19) *portare terrore/tristezza/infelicità/felicità/gioia/allegria*
- (20) *creare panico/sgomento/infelicità*
- (21) *produrre felicità/sgomento/panico/timore*
- (22) *avere paura/timore/terrore/gioia/allegrezza*

If at the basic level there seem to be more similarities than differences between the emotion concepts, the differences between the emotion concepts considered and between emotion concepts with positive and negative valence emerge at the level of the specific metaphors and from the analysis of MLEs and their number.

For the metaphor *EMOTION IS A SUBSTANCE IN A CONTAINER (BODY)* the similarities between the emotion concepts seem to be obvious. There are some differences between emotions that are not manifested at the level of negative and positive valence but are the peculiarities of each emotion concept. For example, only ANGER and HAPPINESS are conceptualized as a LIQUID SUBSTANCE (examples 23 to 25) and only ANGER as a HOT LIQUID (examples 26 and 27):

Examples of *EMOTION IS A (HOT) LIQUID SUBSTANCE IN A CONTAINER*:

- (23) *sprazzo di allegria/felicità*
- (24) *goccia di felicità*
- (25) *sprizzare felicità*
- (26) *la collera/la rabbia/l'ira (ri)bollente*
- (27) *sbollire/bollire/ribollire di rabbia.*

Although the basic metaphor *EMOTION IS A CONTAINER/BOUNDED SPACE* is an important way of conceptualizing all the emotions in the study, the analysis of the MLEs reveals some interesting differences between emotions with different valences. MLEs for emotions with positive valence mostly refer to the existence and duration of the emotion (examples 28 to 32) and its intensity (examples 33 to 35). The latter is indicated as a *full container*. However, in the case of emotions with negative valence, there are many realizations that refer to the intensity of the emotion, which is understood as the *depth of the container* (examples 36 to 40). Negative emotions are also seen as a bounded space that we want to leave. The MLEs expressing this aspect refer to the end of the emotion (example 41):

Examples of *EMOTION IN A CONTAINER/BOUNDED SPACE*:

- (28) *essere nella gioia*
- (29) *vivere nella felicità/gioia/in allegria*
- (30) *giocare in allegria*
- (31) *in mezzo all'allegria*

- (32) *nell'amore*
- (33) *in piena allegria*
- (34) *la gioia è piena*
- (35) *la pienezza dell'allegria/della gioia*
- (36) *affondare nel panico*
- (37) *piombare nel panico*
- (38) *precipitare nello sgomento/nel terrore*
- (39) *sprofondare nello sgomento/nella paura*
- (40) *cadere nel terrore*
- (41) *uscire dalla paura/dal terrore/dalla disperazione.*

Valence as an important feature of emotions also influences conceptualization when we examine in detail the MLEs and the number of their frequencies for the metaphor *EMOTION IS AN OPPONENT*. The opponent in our metaphor is a very broad concept and includes an enemy (in war), an opponent, a rival or/and a competitor. The source domains *OPPONENT* and *ENEMY* are frequently mentioned in the literature in relation to emotions (Kövecses 1990a, 2000a; Rull 2002; Kövecses 2008, 2014). Our study has also confirmed that this metaphor is one of the most important in the conceptualization of emotions. Moreover, it clearly shows that while we perceive all five considered emotions as opponents, we perceive the negative ones as opponents or enemies to a greater extent. In the analysed concordances, we found 257 different MLEs and 2,122 examples of MLEs for negative emotions versus 35 different MLEs and 57 examples of MLEs for positive emotions. The realizations are shown in examples 42 to 50 and mostly refer to the intensity of the emotion.

Examples of EMOTION IS AN OPPONENT:

- (42) *la tristezza/la paura/il panico/la collera/il furore/la disperazione/l'allegria invade*
- (43) *vittima della paura/della rabbia/dell'ira/della tristezza/dell'amore*
- (44) *la paura/il terrore/il panico/il furore/l'ira/l'infelicità/la disperazione/la gioia colpisce*
- (45) *la rabbia/la collera/il furore/la furia violento(a)*
- (46) *la paura/il furore minaccia*
- (47) *sfuggire al panico/all'ira/al furore/alla tristezza/alla disperazione*
- (48) *la paura/la collera/l'ira/la tristezza/la disperazione vince*
- (49) *assalito dal timore/dal terrore/dallo sgomento/dalla rabbia/dall'ira/dal furore*
- (50) *cedere alla paura/al panico/alla rabbia/alla collera/all'ira/alla furia/alla disperazione*

Moreover, in Italian only negative emotions are seen as enemies that we must resist and fight (examples 51 to 59).

(51) ***vincere** la paura/il timore/il panico/l'ira/la tristezza/la disperazione*

(52) ***combattere** la paura/il panico/la rabbia*

Examples of *NEGATIVE EMOTION IS AN OPPONENT WE FIGHT*:

(53) ***combattere** la paura/il panico/la rabbia*

(54) ***affrontare** la paura/il timore/la rabbia/la collera/l'ira/la furia/l'infelicità/la disperazione*

(55) ***lottare contro** la paura/il terrore, lotta contro la paura/la rabbia/la furia*

(56) ***sfidare** la paura/la rabbia/l'ira/il furore*

(57) ***(s)cacciare** la tristezza/il timore/la tristezza*

(58) ***proteggere dall'ira/dalla collera/dalla furia***

(59) ***sconfiggere** la paura/il timore/il panico/la tristezza*

This is in line with Rull's (2002: 186) findings, namely that we perceive emotions with negative valence as opponents, adversaries, and enemies because we must try or fight to gain control over them, whereas we do not have the need to fight emotions with positive valence. Ogarkova (2013: 54) believes that valence in Western cultures is perceived as differences in the perceived (un)pleasantness of an emotional experience, which explains why we fight the negative (unpleasant) rather than the positive (pleasant) ones.

Our study has shown that the source domain *ILLNESS* plays an important role in the conceptualization of emotions in general, but also shows significant differences between emotions with positive and negative valence. While the specific metaphors *EMOTION IS A PHYSICAL DISEASE* and *EMOTION IS A MENTAL ILLNESS (INSANITY)* are particularly important for emotions with negative valence, all specific source domains (*PHYSICAL ILLNESS*, *MENTAL ILLNESS*, *DRUG* and *MEDICINE*) are important for emotions with positive valence. In the case of emotions with positive valence, many interesting peculiarities emerged at the level of the MLEs.

Kövecses (2000a: 44) believes that the source domain *PHYSICAL DISEASE* is mainly used to conceptualize emotions with negative valence, but our research has shown that this is not entirely the case in Italian. The metaphor itself is very important for the conceptualization of *FEAR* and *SADNESS*, but we did not find any linguistic realizations for *ANGER* (examples 60 to 64). Furthermore, we found quite a lot of linguistic realizations for emotions with positive valence as well. The analysis of the MLEs provided us with further insights: we were able to establish that only one aspect of the source domain *PHYSICAL ILLNESS* is important for the conceptualization of *HAPPINESS*, and this aspect is its contagiousness (see example 65). For *LOVE*, which is also an emotion with positive valence, we found very similar linguistic realizations as for emotions with negative valence, and the analysis of the concordances led us to conclude that all these MLEs refer to cases of rejected, unrequited love, i.e. to the negative aspects (unpleasantness) of this emotion (examples 66 to 68).

Examples of *EMOTION IS A DISEASE*:

- (60) *soffrire di paura/per lo spavento/di timore/di tristezza/di amore/per amore*
- (61) *morire di/per spavento/di tristezza/d'amore*
- (62) **malato di** *tristezza/di infelicità, malattia d'amore/ammalarsi di tristezza*
- (63) **alleviare** *l'infelicità/la paura/la tristezza*
- (64) **guarire dalla** *paura/la tristezza/l'infelicità/dalla disperazione*
- (65) *felicità/allegria* **contagiosa, contagiare** *con l'allegria/di gioia*
- (66) **soffrire** *per amore, sofferenza d'amore*
- (67) **curare** *le ferite del cuore*
- (68) **sintomo** *dell'innamoramento*

The source domain *RAPTURE/HIGH* or more specifically *DRUNKENNESS/BEING DRUNK* is frequently mentioned in the literature in connection with various emotions, including *LOVE* and *HAPPINESS* (Kövecses 1986: 92; Apresjan 1997: 182; Kövecses 2000a: 26; 2018: 73), in various languages. Kövecses (1990a: 178, 2000a: 75) cites this source domain as typical of positive emotions and suggests that it has much in common with the domain *INSANITY*. The states of insanity and drunkenness overlap to some extent as the behaviour of the individual in both states is similar – irrational, and excessive – but the cause of this behaviour is different. However, when we speak of positive emotions the feeling of partial irrationality induced by drugs/alcohol is combined with a pleasant feeling. For Italian, our data show that this metaphor can only be associated with positive emotions, since we found MLEs for both positive emotions considered (examples 69 to 71) and not for the three emotions with negative valence.

Examples of *EMOTION IS A DRUG/DRUNKENNESS*:

- (69) **ebro** *di felicità/di gioia, ebbrezza di felicità/dell'amore*
- (70) **ubriaco** *di gioia/di allegria/di amore, inebriante allegria*
- (71) **sbronza** *di felicità*

In our study the specific metaphor *EMOTION IS MEDICINE* (examples 72-75) is characteristic of *HAPPINESS* and not for emotions with positive valence as we expected based on the literature where this metaphor is mentioned primarily for *LOVE*.

Examples of *EMOTION IS MEDICINE*:

- (72) **dose** *di allegria*
- (73) *l'allegria* **fa bene**
- (74) **effetti benefici** *dell'allegria*
- (75) **iniezione** *di felicità/allegria*

The metaphor seems to be consistent with the prevailing idea, particularly important in the last few decades, of the importance of non-physical factors, including happiness,

in disease. Happiness is understood in popular theories of emotion as something that has a positive effect on a person's health and more generally on their quality of life. Some correlations have also been scientifically proven: on the one hand the negative effects of depression and anxiety on physical health have been established, and on the other hand the positive effects of happiness have also been reported, especially with regard to the significantly longer life expectancies of happy people (Veenhoven 2008: 455).

The metaphor *EMOTIONS ARE AUTONOMOUS FORCES* is mentioned by most authors who have studied the conceptualization of emotions. Kövecses (2000a: 62) explains that this metaphor is based on the image schema *FORCE*, which is one of the most basic image schemas of the conceptual system. It has its origins in our bodily experience and plays a central role in the conceptualization of emotions. Every day a person encounters the actions of various forces within and outside their own body, in nature and in the environment. Dixon (2003: 3) notes that throughout history emotions have been perceived as forces that work against the individual, i.e. against their will and reason. In most cases these are forces over which the individual has no control, which is consistent with the folk theories that understand emotions as phenomena over which the individual has no control and cannot resist. This metaphor also proved to be very important in our study, for all the emotions considered: we found 808 linguistic realizations of this metaphor and 5,746 examples of these realizations. The metaphor is also important when we try to determine differences in the conceptualization of positive and negative emotions. The most obvious difference lies in the specific metaphor *EMOTION IS A NATURAL FORCE*, in which it becomes clear that, although all the emotions are conceptualized as *NATURAL FORCES*, emotions with positive and negative valence are conceptualized as different forces of nature: emotions with positive valence are conceptualized as *LIGHT* (examples 76 to 80), emotions with negative valence do not have a unique pattern, as *SADNESS* is conceptualized as *DARKNESS*, *FEAR* as *COLD* and *ANGER* as *HEAT* (examples 81 to 83).

Examples of POSITIVE EMOTION IS LIGHT:

(76) **raggiante** di felicità/di contentezza

(77) **brillare** di felicità/allegria

(78) **raggio** di allegria/di gioia/d'amore

(79) **irradiare** gioia/felicità/amore

(80) **offuscare** la felicità/l'allegria

Examples of NEGATIVE EMOTION IS DARKNESS/COLD/HEAT:

(81) **ombra** di tristezza/mestizia, tristezza nera, tristezza oscura, tetra disperazione, cupa disperazione, il tunnel della tristezza/disperazione

(82) **gelare** di spavento, spavento/timore gelido, ghiacciato dal terrore

(83) **covare** rabbia/la collera/il furore/l'ira, friggere di rabbia, la rabbia/il furore scaldare

An important difference between positive and negative emotions is also evident in the metaphor *EMOTION IS A WILD (CAPTURED) ANIMAL*. Kövecses (2000a: 62) notes that the behaviour of a person who is not in control of their emotions is often compared to the behaviour of a wild animal. The same author (2018: 76) makes the connection between this metaphor and the concept of emotions (of which Darwin is the most prominent representative) as instinctive reactions that humans have inherited from their animal ancestors over evolution. The desire to have an emotion under control is shown in the version *CAPTURED WILD ANIMAL*. Rull (2002: 185 and 186) makes the connection between the control of an emotion and a wild animal we keep in captivity because we see it as dangerous.

For this metaphor we found an extremely high number (107 MLEs used 1,337 times) of realizations for negative emotions (examples 84) and only a few (16 MLEs used 31 times) for positive emotions (examples 85), which correspond to the realizations we also found for negative emotions and which almost all refer to the aspect of intensity. So, as expected, in Italian negative emotions are seen as more dangerous and intense. The same MLEs are sometimes used to refer to a very strong positive emotion.

Examples of EMOTION IS A WILD (CAPTURED) ANIMAL:

- (84) *rabbia/collera/ira* **feroce**, **in preda alla paura/allo spavento/al timore/alla rabbia/all'ira/alla tristezza**, **ringhiare di rabbia**, **gli artigli del panico**, **controllare la rabbia/l'ira/la paura**
 (85) *gioia* **feroce**, *gioia/amore* **selvaggia(o)**, **in preda all'amore/alla gioia**, **nido d'amore**

Interesting differences in relation to the various valences were also revealed in the basic metaphor *EMOTION IS AN OBJECT*, or more precisely in quite all its specific metaphors. For the conceptual metaphor *EMOTION IS A BUILDING* we found MLEs only for emotion concepts with positive valence. We found a few very different realizations (examples 86 to 90). At least some of them refer to the fact that it is possible to build or destroy happiness (and love) and that the individual plays an important role in this. The other MLEs refer to the aspect of the existence of emotions and to the intensity of emotions.

Examples of EMOTION IS A BUILDING:

- (86) **costruire la felicità/amore**
 (87) **distruggere la felicità, amore distrutto**
 (88) **felicità incrollabile**
 (89) **la porta della felicità (si chiude/si apre)**
 (90) **i pilastri della felicità**

Smith (2020) believes that the concept of happiness as something that can be methodically constructed and controlled has only been present in Western cultures since the 18th century, before which happiness was seen as a matter of chance, fate or even the grace of God (Kövecses 2015: 166).

Also important for the conceptualization of negative emotions are the metaphors *EMOTION IS A BURDEN* and *EMOTION IS AN OBSTACLE*. Kövecses (2020: 49) mentions a source domain WEIGHT, which can be elaborated in BURDEN or/and in OBSTACLE. The realizations are of different types, but all refer on the one hand to the intensity of the emotion (examples 91 to 93 and 96 to 97), and on the other hand to our desire to control our emotions (examples 94 to 95 and 98 to 99). Since positively valued emotions bring pleasure, we do not regard them as obstacles and/or burdens.

Examples of EMOTION IS A BURDEN:

(91) *lasciarsi schiacciare dalla paura/dal terrore*

(92) *(stra)carico di timore/terrore/sgomento/d'ira/di tristezza/di mestizia/di disperazione*

(93) *la paura/il timore **pesa, portare il peso della** paura/della collera/ dell'infelicità*

(94) *far cadere la paura*

(95) *reggere allo spavento/alla paura*

Examples of EMOTION IS AN OBSTACLE:

(96) *la paura/il timore **blocca, bloccato** dalla furia/dal terrore/dal panico*

(97) *la paura **insuperabile***

(98) ***superare** la paura/lo spavento/il timore/il terrore/il panico/lo sgomento/l'ipira/la tristezza/la rabbia*

(99) ***affrontare** la paura/il terrore*

Although we found MLEs for the metaphor *EMOTION IS FOOD* for all the considered emotions (except FEAR), we found significant differences between emotions with positive and negative valence, especially in relation to taste. Other authors, for example Zhou and Tse (2020: 7, 9 and 11), also found a relationship between sadness and a bitter taste, and a bitter taste and negatively valenced emotions in general. Similarly, the analysis of the LMEs has shown that in Italian emotions with a positive valence are associated with a good and sweet taste (examples 100 to 101). and those with a negative valence (except fear) are associated with a bitter taste (examples 102 to 103).

Examples of EMOTION IS FOOD:

(100) ***gustare** l'amore/l'allegria/la gioia, **deliziosa** gioia*

(101) *felicità/amore **dolce, la dolcezza della** felicità*

(102) ***l'amarezza dell'**infelicità/dell'afflizione, rabbia/tristezza/afflizione/mestizia amara*

(103) ***addolcire** la mestizia/la tristezza*

4 CONCLUSIONS

Valence, one of the most important properties of emotions, also influences their conceptualization. For Italian we found differences at the level of specific metaphors, but even greater differences emerged at the level of metaphorical linguistic expressions themselves. We found that the source domains OPPONENT, OPPONENT WE FIGHT, ILLNESS, DARKNESS, COLD, HEAT, CAPTURED WILD ANIMAL, FOOD (bitter taste), BURDEN and OBSTACLE were relevant for negative emotions. For emotions with positive valence, the initial domains are MEDICINE, LIGHT, DRUG/DRUNKENNESS, OBJECT, BUILDING, FOOD (good and sweet taste). In some cases, the source domains do not apply to the valence of the emotion, but to the positive or negative aspects of a particular emotion, regardless of its valence. For example, the source domain ILLNESS, which is typical of negative emotions, refers only to the negative aspects of LOVE (rejected or unrequited love).

BIBLIOGRAPHY

- ADAMICZKA, Joanna (2011) La conceptualización metafórica de los sentimientos de alegría y felicidad en español y polaco. Un estudio basado en corpus. *Romanica Cracoviensia* 11, 11–20.
- APRESJAN, Valentina (1997) Emotion Metaphors and Cross-Linguistic. Conceptualization of Emotions. *Cuadernos de Filología Inglesa* 6, 179–195.
- AVERILL, James R. (1980) On the Paucity of Positive Emotions. K. R. Blankstein/P. Pliner/J. Polivy (eds.), *Assessment and Modification of Emotional Behaviour*. Boston: Springer, 7–45.
- BARCELONA, Antonio (1992) El lenguaje del amor romántico en inglés y en español. *Atlantis* 14, 5–27.
- BAUMEISTER, Roy F./Ellen BRATSLAVSKY/Catrin FINKENAUER/Kathleen D. VOHS (2001) Bad is Stronger than Good. *Review of General Psychology* 5, 323–370.
- BĘDKOWSKA-KOPCZYK, Agnieszka (2004) *Jezikovna podoba negativnih čustev v slovenskem jeziku*. Ljubljana: Študentska založba.
- BĘDKOWSKA-KOPCZYK, Agnieszka (2009) Telo in čustva v slovenskih jezikovnih metaforah z vidika kognitivnega jezikoslovja. *Telo v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*. 45. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 30–37.
- DIXON, Thomas (2003) *From Passions to Emotions: The Creation of a Secular Psychological Category*. New York: Cambridge University Press.
- FAINSILBER, Lynn/Andrew ORTONY (1987) Metaphorical Uses of Language in the Expression of Emotions. *Metaphor and Symbolic Activity* 2, 239–250.

- FRIJDA, Nico H./Suprapti MARKAM/Kaori SATO/Reinout WIERS (1995) Emotions and Emotion Words. J. A. Russell/J. M. Fernández-Dols/A. S. R. Manstead/J. C. Vallenkamp (eds.), *Everyday Conceptions of Emotion: An Introduction to the Psychology, Anthropology and Linguistics of Emotion*. Dordrecht: Springer Netherlands, 121–143.
- FUSSELL, Susan R./Mallie M. MOSS (1998) Figurative Language in Emotional Communication. S. R. Fussell/R. Kreuz (eds.), *Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication: Introduction and Overview*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GALATI, Dario/Barbara SINI/Carla TINI/Silvia TESTA (2008) The lexicon of emotion in the neo-Latin languages. *Social Science Information* 47, 205–220.
- GIBBS, Raymond (1994) *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press.
- GIBBS, Raymond (2005) *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIBBS, Raymond (2008) Metaphor and thought: The State of the Art. R. Gibbs (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–14.
- GIBBS, Raymond (2017) *Metaphor Wars: Conceptual Metaphors in Human Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIBBS, Raymond/Herbert L. COLSTON (2012) *Interpreting Figurative Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GIBBS, Raymond/John S. LEGGITT/Elisabeth A. TUNER (2002) What's special about figurative language in emotional communication? S. R. Fussell (ed.), *The verbal communication of emotions: Interdisciplinary perspectives*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 125–149.
- GOATLY, Andrew (1997) *The Language of Metaphors*. London: Routledge.
- GRADY, Joseph E. (2005) Image schemas and perception: Refining a definition. B. Hampe (ed.), *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 35–56.
- JELČIĆ ČOLAKOVAC, Jasmina (2020) On why anger can be poured, steeled, and boiled: corpus-driven study of anger metaphors in Croatian. *Strani jezici* 48, 197–222.
- KARANDASHEV, Victor (2021) *Cultural Models of Emotions*. Cham: Springer International Publishing.
- KELTNER, Dacher/Keith OATLEY/Jennifer JENKIS (2014) *Understanding Emotions*. Danvers: Wiley.
- KÖVECSÉS, Zoltán (1998) Are there any emotion-specific metaphors? A. Athanasiadou/E. Tabakowska (eds.), *Speaking of Emotions*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 127–151.
- KÖVECSÉS, Zoltán (2000a) *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. New York: Cambridge University Press.

- KÖVECSES, Zoltán (2000b) The Concept of Anger: Universal or Culture Specific? *Psychopathology* 33, 159–170.
- KÖVECSES, Zoltan (2002) Emotion Concepts: Social Constructionism and Cognitive Linguistics. S. R. Fussell (ed.), *The Verbal Communication of Emotions*. New York: Psychology Press, 109–124.
- KÖVECSES, Zoltán (2008) The Conceptual Structure of Happiness. H. Tisari/A. B. Pessi/M. Salmela (eds.), *Happiness: Cognition, Experience, Language*. Helsinki: Tutkijakollegium.
- KÖVECSES, Zoltán (2010) *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- KÖVECSES, Zoltán (2014) Conceptualizing emotions. A revised cognitive linguistic perspective. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 50, 15–28.
- KÖVECSES, Zoltán (2015) *Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor*. New York: Oxford University Press.
- KÖVECSES, Zoltán (2018) Metaphor, Cognition, Culture. M. J. Gelfand/C. Chiu/Y. Hong (eds.), *Handbook of Advances in Culture and Psychology, Volume 7*. Oxford: Oxford University Press.
- KÖVECSES, Zoltán (2020) *Extended Conceptual Metaphor Theory*. New York: Cambridge University Press.
- KÖVECSES, Zoltán/Veronika SZELID/Ester NUCZ/Olga BLANCO-CARRIÓN/Elif Arica AKKÖK/Réka SZABO (2015) Anger Metaphors across Languages: A Cognitive Linguistic Perspective. R. R. Heredia/A. B. Cieślicka (eds.), *Bilingual Figurative Language Processing*. New York: Cambridge University Press, 341–367.
- LAKOFF, George (1990) The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics* 1, 39–74.
- LAKOFF, George (1993) The contemporary theory of metaphor. A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 202–251.
- LAKOFF, George/Zoltán KÖVECSES (1987) The cognitive model of anger inherent in American English. D. Holland/N. Quinn (eds.), *Cultural models in language and thought*. New York: Cambridge University Press, 195–221.
- LAKOFF, George/Mark JOHNSON (1980) *Metafora e vita quotidiana*. P. Violi (transl.). Milano: Bompiani.
- LANGACKER, Ronald W. (2008) *Cognitive grammar*. Oxford University Press.
- MATSUKI, Keiko (1995) Metaphors of anger in Japanese. J. R. Taylor/R. E. MacLaury (eds.), *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- OGARKOVA, Anna (2013) Folk emotion concepts: Lexicalization of emotional experiences across languages and cultures. J. R. J. Fontaine/K. R. Scherer/C. Soriano (eds.), *Components of Emotional Meaning*. Oxford University Press, 46–62.

- OGARKOVA, Anna/Cristina SORIANO (2014) Emotion and the body: A corpus-based investigation of metaphorical containers of anger across languages. *International Journal of Cognitive Linguistics* 5, 147–179.
- ORTONY, Andrew (1975) Why Metaphors Are Necessary and Not Just Nice. *Educational Theory* 25, 45–53.
- OSTER, Ulrike (2010) Using corpus methodology for semantic and pragmatic analyses: What can corpora tell us about the linguistic expression of emotions? *Cognitive Linguistics* 21, 727–763.
- RULL, Juan (2002) The emotional control metaphors. *Journal of English Studies* 3, 179–192.
- SHAVER, Phillip/Judith SCHWARTZ/Donald KIRSON/Cary O'CONNOR (1987) Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 52, 1061–1086.
- SORIANO, Cristina (2003) Some anger metaphors in Spanish and English. A contrastive review. *International Journal of English Studies* 3, 107–122.
- STEFANOWITSCH, Anatol (2004) HAPPINESS in English and German: A metaphorical-pattern analysis. M. Achard/S. Kemmer (eds.), *Language, Culture, and Mind*. Stanford: CSLI Publications, 137–149.
- STEFANOWITSCH, Anatol (2006) Words and their metaphors: A corpus-based approach. A. Stefanowitsch/S. T. Gries (eds.), *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 63–105.
- TRAN, Thi Khanh Van (2019) *Le espressioni idiomatiche legate alle emozioni in italiano e in vietnamita: Un approccio contrastivo in prospettiva linguistico cognitiva*. PhD thesis. Palermo: Università degli Studi di Palermo.
- VEENHOVEN, Ruut (2008) Healthy happiness: effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies* 9, 449–469.
- YANTI, Yusrita/M. AZIZ (2021) Metaphorical expressions of sadness in English and Japanese. *Jurnal KATA* 5, 85–91.
- ZAMMUNER, Vanda Lucia (1998) Concepts of Emotion: „Emotionness”, and Dimensional Ratings of Italian Emotion Words. *Cognition and Emotion* 12, 243–272.
- ZHOU, Yanyun/Chi-Shing TSE (2020) The Taste of Emotion: Metaphoric Association Between Taste Words and Emotion/Emotion-Laden Words. *Frontiers in Psychology* 11, 986.

POVZETEK

KONCEPTUALIZACIJA ČUSTEV S POZITIVNO IN NEGATIVNO VALENCO V ITALIJANŠČINI

Namen članka je preučiti razlike v konceptualizaciji čustev s pozitivno in negativno valenco v italijanščini. V drugih jezikih je bilo ugotovljeno, da imajo čustva zelo kompleksno konceptualno strukturo. Številni avtorji (Fainsilber in Ortony 1987; Fussell in Moss 1998; Gibbs 1994; Kövecses 2000a; Gibbs, Leggitt in Turner 2002; Kövecses 2014), ki so se ukvarjali s konceptualizacijo čustev, so prepričani, da ima metaforični jezik pomembno vlogo pri razumevanju jezika čustev, saj ne le opisuje in kategorizira čustveno doživljanje, temveč ga tudi natančneje opredeljuje in celo ustvarja. Ker je valenca ena najpomembnejših značilnosti čustev, nas je zanimalo, kako vpliva na njihovo konceptualizacijo in kako se razlike v valenci kažejo na ravni konceptualnih metafor in metaforičnih jezikovnih izrazov. Analizirali smo več kot 150000 konkordanc iz korpusa *itWaC* in ugotovili, da imajo čustva tudi v italijanščini kompleksno konceptualno strukturo. S primerjavo rezultatov glede na valenco smo ugotovili, da se razlike med čustvi s pozitivno in negativno valenco ne pojavljajo na ravni osnovnih metafor, temveč na ravni nekaterih specifičnih metafor in še jasneje na ravni metaforičnih jezikovnih izrazov. Ugotovili smo, da, čeprav se vsa čustva do neke mere pojmovana kot NASPROTNIK/SOVRAŽNIK, to velja še posebej za čustva z negativno valenco. Samo čustva z negativno valenco so pojmovana kot NASPROTNIK, KI SE MU UPREMO, kar nakazuje na to, da jih je treba premagati in nadzorovati. Čustva s pozitivno valenco so pojmovana kot ZDRAVILO, DROGA, SVETLOBA in ZGRADBA. Pri metafori ČUSTVO JE HRANA metaforične jezikovne realizacije kažejo, da je pozitivna valenca jasno povezana z dobrim in sladkim okusom, negativna valenca pa z grenkim okusom. Če so čustva s pozitivno valenco pojmovana kot SVETLOBA, so čustva z negativno valenco pojmovana kot TEMA (ŽALOST), MRAZ (STRAH) in TOPLOTA (JEZA). Na ravni metaforičnih jezikovnih izrazov smo našli še nekaj drugih zanimivih razlik.

Ključne besede: konceptualna metafora, koncepti emocij, valenca, italijanščina

ABSTRACT

METAPHORICAL CONCEPTUALIZATION OF POSITIVE AND NEGATIVE EMOTIONS IN ITALIAN

The aim of this article is to discuss the conceptualization of negative and positive emotions in Italian. In other languages, emotions have been found to have a very complex conceptual structure. Many authors (Fainsilber and Ortony 1987; Fussell and Moss 1998; Gibbs 1994; Kövecses 2000a; Gibbs, Leggitt and Turner 2002; Kövecses 2014) who worked on the conceptualization of emotions make it clear that metaphorical language plays an important role in understanding

the language of emotions, not only describing and categorizing emotional experiences, but also defining them more precisely and even creating them. Since valence is one of the most important features of emotions, we were interested in how it influences their conceptualization and how differences in valence are manifested at the level of metaphors and metaphorical linguistic expressions. We analysed more than 150,000 concordances from the *itWaC* corpus and found that emotions in Italian have a complex conceptual structure. Comparing the results by valence, we found that the differences between emotions with positive and negative valence do not occur at the level of basic metaphors, but at the level of some specific metaphors and even more clearly at the level of metaphorical linguistic expressions. We found that while all emotions are perceived as OPPONENT / ENEMY, this source domain applies in particular to emotions with negative valence. Only emotions with negative valence are perceived as OPPONENT WE FIGHT, which means that we have to overcome and control them. In contrast, only positive emotions are perceived as LIGHT, MEDICINE, DRUG and BUILDING. As with the metaphor EMOTIONS ARE FOOD, positive valence is clearly associated with a good and sweet taste and negative valence with a bitter taste. If emotions with a positive valence are perceived as LIGHT, emotions with a negative valence are perceived as DARKNESS (SADNESS), COLD (FEAR) and HEAT (ANGER). At the level of metaphorical linguistic expressions, we found some other interesting differences.

Keywords: conceptual metaphor, emotion concepts, valence, Italian

Beaton Galafa

Université du Malawi

Malawi

bgalafa@unima.ac.mw

UDK 81'42:316.77(689.7)

DOI: 10.4312/vestnik.15.45-60

Izvirni znanstveni članek



L'ANALYSE CRITIQUE DU DISCOURS DES REPORTAGES DES JOURNAUX NUMÉRIQUES MALAWITES : ADOPTION DU PROJET DE LOI SUR L'ACCÈS À L'INFORMATION EN 2016

1 INTRODUCTION

L'analyse critique du discours (ACD) est une recherche analytique qui étudie principalement la façon dont l'abus de pouvoir social et l'inégalité sont promulgués, reproduits, légitimés et résistés par le texte et le discours dans le contexte social et politique (Tannen, Hamilton, & Schiffrin, 2015). Elle traite de l'analyse des caractéristiques linguistiques en relation avec les contextes sociaux, culturels, politiques et idéologiques plus larges dans lesquels la langue est utilisée (Hasan, 2020). Par conséquent, les analystes critiques du discours prennent une position explicite et veulent donc comprendre, exposer et finalement contester les inégalités sociales. C'est pourquoi l'ACD peut être caractérisée comme un mouvement social d'analystes du discours politiquement engagés (Dijk, 1985). Le fondement de l'ACD repose sur le modèle de la Grammaire Fonctionnelle Systémique développé par Halliday, un linguiste australien (Wang, 2010).

Selon Wang (2010), l'objet d'analyse de l'ACD est le discours public, tel que la publicité, les journaux, la propagande politique, les documents officiels, les lois et les règlements, entre autres. Elle explore le lien entre le langage, l'idéologie et le pouvoir. Ainsi, l'ACD cherche à révéler les fondements idéologiques du discours et comment ces idéologies sont utilisées pour justifier et légitimer certaines pratiques et politiques sociales (Wijaya & Santoso, 2019). En bref, l'analyse critique du discours vise à rendre transparents les liens entre les pratiques discursives, les pratiques sociales et les structures sociales, liens qui pourraient être opaques pour le profane (Qin, 2018, p.399). L'ACD découle d'une théorie critique du langage qui considère l'utilisation du langage comme une forme de pratique sociale. Toutes les pratiques sont liées à des contextes historiques spécifiques et sont les moyens par lesquels les relations sociales existantes sont reproduites ou contestées et différents intérêts sont servis (Janks, 1997). Lorsque l'analyse cherche à comprendre comment le discours est impliqué dans les relations de pouvoir, elle devient

une analyse critique du discours. L'ACD est impérative pour comprendre tous les textes que nous rencontrons dans notre quête d'information.

2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

En raison de l'importance des reportages d'actualité dans le contexte d'un monde marqué par la propagande, les reportages dans divers contextes continuent d'attirer l'attention des chercheurs. C'est notamment parce que, même si nous voulons croire que les langues des reportages sont naturellement neutres et impartiales, elles ne sont jamais exemptes de préjugés. Elles sont marquées par les valeurs sociales et les différentes idéologies (Zhang, 2014). Cela est vrai tant pour la presse écrite que pour la presse en ligne, comme le note Díaz (2014, p.3) qui affirme que « la presse en ligne cherche à susciter des débats (polémiques) chez ses lecteurs afin de renforcer les bases de sa logique économique de machine productrice de sens ». C'est là que l'importance de l'analyse critique du discours entre en jeu. Elle permet aux gens d'accéder aux opinions implicites de l'auteur et les aide à saisir la situation réelle des événements décrits dans le discours (Qin, 2018).

En raison de ce statut, plusieurs études ont été menées pour analyser les reportages de divers médias à travers le monde, et les résultats restent intrigants. Par exemple, dans une ACD des reportages de *The Guardian* et du *China Daily* sur le projet de loi d'extradition à Hong Kong qui a plongé la ville dans une crise, Yu et Zheng (2022) constatent des différences significatives dans les attitudes à l'égard du projet de loi. Ils notent que *The Guardian* exprime son soutien aux manifestants de Hong Kong, tandis que *China Daily* fait preuve de dédain à leur égard et soutient le gouvernement chinois. En lisant leur ACD du reportage, Yu et Zheng (2022) offrent un regard d'observateur qui contribue à façonner la perspective d'un lecteur. Il va sans dire que leur analyse même doit être examinée avec un esprit ouvert, car elle peut, comme c'est le cas pour tous les textes, refléter les propres sous-entendus idéologiques des auteurs.

Dans une autre étude, Matej (2019) observe que tous les types de tabloïdes, semi-tabloïdes et journaux ont des jeux de mots et des allitérations associés à chaque idéologie du journal particulier. Ainsi, les médias déploient leurs styles d'écriture respectifs pour rendre compte d'une question particulière de manière variable. Cela signifie que la même histoire peut être présentée sous différents angles, conformément à la politique éditoriale du journal concerné. Selon Bouvier et Way (2021), la communication sur les événements quotidiens, les actions, les questions et les personnes articule les discours idéologiques dominants et alternatifs sur la nature de notre société :

On peut soutenir que même les commentaires les plus banals sont imprégnés de normes et de valeurs, de scénarios sur ce qui devrait être fait, ce qui est important et ce qui ne l'est pas, en fonction des discours sur la façon dont nous devrions gérer nos sociétés. (Bouvier & Way, 2021, p.345) (Bouvier and Way 2021)

Dans le contexte du Malawi, il y a également eu un certain nombre d'études impliquant l'ACD ainsi que l'analyse des reportages de nouvelles. Notamment, Shame (2020) a restreint son approche de l'ACD à l'analyse du choix des thèmes dans les reportages politiques de la presse écrite anglophone du pays. Dans cette étude, les données de quatre journaux publiés pendant l'ascension au pouvoir du deuxième président d'État du Malawi, Bakili Muluzi, ont été utilisées pour évaluer le choix du thème et du rhème. À partir de ces données, Shame (2020) affirme que les choix de thème-rhème dépendent du contexte et sont motivés par un certain nombre de facteurs complexes, notamment l'organisation du texte, les rôles sémantiques, les sujets du discours et le type de phrases.

Ce très bref aperçu de la littérature disponible est un indice de l'existence d'un vaste répertoire d'études ACD sur le reportage dans les contextes de différentes sociétés. L'idée qui se dégage de ces études est celle d'un reportage profondément lié aux fondements idéologiques des journaux en question. Bien que ce soit le cas, nous sommes confrontés à une pénurie d'analyses ACD facilement disponibles sur le reportage dans le contexte des journaux numériques malawites. Cela peut refléter le manque de matériel numériquement accessible sur le même sujet, étant donné l'existence possible de nombreuses études de ce type dans des projets de recherche non publiés par des étudiants en analyse du discours dans les universités malawites (et d'autres pays). Cet article élargit la littérature existante, mais avec des empreintes numériques pour faciliter l'accès à un public intéressé par le reportage numérique malawite et l'analyse critique du discours.

3 MÉTHODES

Cet article effectue une analyse critique du discours (ACD) sur les reportages des journaux numériques concernant l'adoption du projet de loi sur l'accès à l'information (ATI) par le parlement du Malawi en 2016. Ce projet de loi n'a pas réussi à être adopté par le parlement pendant environ 12 ans, jusqu'au 14 décembre 2016, lors de la session parlementaire de l'année (Chunga, 2016). Son adoption a été rapportée sous différents angles par différentes publications en ligne dans le pays. La présente étude se concentre sur quatre d'entre elles. Il s'agit de *Malawi24*, *Malawi Voice*, *Nyasa Times*, et *The Nation*. Les quatre articles à analyser ont été choisis par échantillonnage raisonné. Ainsi, j'ai ciblé les articles de 2016 sur le thème de l'accès à l'information dans les publications en ligne du Malawi. Les quatre articles analysés dans cette étude ont été publiés le 15 décembre 2016, un jour après l'adoption du projet de loi.

Bien que l'accès à l'information soit un sujet d'actualité même dans les médias traditionnels, mon choix d'analyser les publications en ligne a été guidé par des considérations d'accessibilité. Les publications en ligne sont facilement accessibles à un public plus large, à condition qu'il dispose d'une connexion Internet. Cette accessibilité offre un avantage aux lecteurs qui souhaitent accéder aux documents primaires associés à l'article

en cours. En fournissant des liens directs vers les articles eux-mêmes, les lecteurs peuvent s'engager activement dans le texte publié dans les publications en ligne et mieux comprendre les arguments présentés dans cette analyse. Cela contraste fortement avec les médias traditionnels, qui nécessitent un accès physique à des publications spécifiques.

Mon analyse des articles numériques s'inscrit dans le cadre de l'analyse critique du discours, où je me concentre sur les choix lexicaux, les stratégies référentielles et la modalité déployés par les différents articles pour atteindre leurs objectifs. Cependant, ces trois éléments de l'ACD sont précédés d'un aperçu du lien entre la presse et l'idéologie, soulignant l'existence de la première en tant que plateforme pour la représentation idéologique des journalistes. Cette brève discussion permet de contextualiser clairement le rôle joué par les médias en ligne malawites dans la promotion d'agendas opposés sur le projet de loi sur l'accès à l'information. Cette clarification est complétée par une autre brève discussion sur l'historique du projet de loi.

4 LA PRESSE ET LA REPRÉSENTATION IDÉOLOGIQUE

La presse est une plate-forme importante pour la manifestation et la diffusion de représentations idéologiques dans diverses sociétés. Les articles/reportages politiques, rédigés méticuleusement par les journalistes, reflètent les valeurs, les croyances et les préjugés inhérents au paysage sociopolitique. Comme l'affirme Hailon (2009), les représentations politiques tendent à naître des déclarations de la presse dans lesquelles le journaliste encadre un récit dans un discours particulier. Ainsi, par le biais d'une sélection minutieuse des sujets, d'un cadrage des récits et de choix linguistiques stratégiques, la presse façonne et influence l'opinion publique, en s'alignant souvent sur des positions idéologiques spécifiques. Ces positions idéologiques ont tendance à changer au fil du temps, un changement déclenché par l'évolution des événements politiques et sociaux (Remysen, 2016). En présentant les informations de manière sélective, en mettant l'accent sur certaines perspectives et en utilisant des procédés rhétoriques, la presse construit des discours qui renforcent ou remettent en question les cadres idéologiques existants. Cette représentation idéologique dans la presse peut promouvoir certains programmes politiques, renforcer les normes sociétales et façonner le discours public, jouant ainsi un rôle crucial dans la formation des perspectives individuelles et la formation de la conscience collective.

Hailon (2009) souligne la capacité de révision dont disposent les journalistes en ce qui concerne les représentations politiques dans la presse. Par exemple, les discours politiques peuvent être révisés en fonction des orientations idéologiques spécifiques du journaliste et de la publication dans laquelle ses articles paraissent. Ainsi, les médias construisent leur propre image de l'information pour promouvoir une narration privilégiée dans leurs propres discours. Étant donné que les journalistes utilisent divers éléments de leurs écrits pour promouvoir leurs orientations idéologiques, Herman et Jufer (2001)

considèrent que l'éditorial est un terrain propice aux batailles idéologiques dans la presse. Bien que cela puisse être le cas, même les reportages ordinaires sont devenus d'excellents outils de propagande. Comme l'indique Camus (2007), toute communication peut servir à promouvoir certaines idéologies selon l'intention de l'auteur. C'est ce lien entre la presse et la représentation idéologique qui justifie la présente étude : l'analyse critique du discours des reportages des journaux numériques malawites sur l'adoption du projet de loi sur l'accès à l'information en 2016.

5 LE PROJET DE LOI SUR L'ACCÈS À L'INFORMATION (ATI)

Près d'une décennie après le rétablissement du multipartisme, aucune mesure législative n'avait été prise pour officialiser le droit des Malawites à accéder à l'information publique. La MISA Malawi, une organisation professionnelle des médias, a constaté cette lacune et a saisi l'occasion pour lancer une campagne en faveur de l'élaboration d'une législation sur l'accès à l'information en 2003 (Mambulasa, 2016). Mambulasa (2016) affirme qu'étant donné que le développement de la législation a été initié par un organisme professionnel des médias, la plupart des politiciens considèrent le projet de loi sur l'accès à l'information (*the ATI Bill*) comme étant destiné aux médias. Cela a conduit à une résistance politique dans la poursuite du projet de loi, jusqu'à presque deux décennies plus tard, lorsque le gouvernement du Malawi l'a mis en œuvre en tant que loi (Masina, 2020).

Bien que l'approbation du projet de loi ait été sans aucun doute d'une grande importance pour les journaux, c'est l'adoption du projet de loi au parlement en 2016 qui a attiré une attention encore plus grande (Chunga, 2016 ; Gwede 2016 ; Mkandawire 2016). Dans cet article, je me concentre donc sur la couverture de l'adoption du projet de loi, qui a marqué le début de son processus de concrétisation en loi. Je me concentre en particulier sur la façon dont les choix lexicaux, les stratégies référentielles et la modalité sont utilisés pour décrire les fondements idéologiques de chaque article dans le contexte politique malawite.

6 CHOIX LEXICAUX

Le choix lexical sous-tend toute représentation idéologique possible sur laquelle une entité de communication peut s'appuyer pour communiquer avec intention. C'est ce que Yu et Zheng (2022) appellent la formulation : les mots utilisés dans un texte, surtout lorsqu'ils sont choisis pour générer un effet particulier. Dans mon survol des reportages sur l'adoption de ce projet de loi, j'ai constaté que le choix lexical jouait un rôle central dans la définition des perspectives des articles. Pour commencer, les choix lexicaux dans les titres des articles sur l'adoption de la loi diffèrent d'un site d'information à l'autre. Sur *Malawi24*, on

peut lire « *Finally! Malawi Parliament passes Access to Information Law...Govt fails to block the bill* » (Enfin ! Le parlement du Malawi adopte la loi sur l'accès à l'information... Le gouvernement ne parvient pas à bloquer le projet de loi) comme le titre (Mkandawire 2016). L'utilisation de l'intensificateur « *Finally* » (Enfin) donne l'impression que l'adoption était attendue depuis longtemps, mais qu'elle s'est toujours heurtée à la répression. Ceci est confirmé par la partie qui accompagne l'article, « *...Govt fails to block the bill* » (...Le gouvernement ne parvient pas à bloquer le projet de loi) : preuve que même l'administration de l'époque n'était pas prête à faire passer le projet de loi. Dans son reportage, l'article du *Nyasa Times* porte le titre suivant : « *Opposition ensures Malawi Parliament approve Access to Information Bill : Win for whistleblowers, media* » (L'opposition veille à ce que le parlement du Malawi approuve le projet de loi sur l'accès à l'information : Une victoire pour les dénonciateurs et les médias » (Gwede, 2016). Ici, l'article dépeint également une situation où le gouvernement était réticent à faire passer le projet de loi.

Au contraire, *Malawi Voice* adopte un angle complètement différent de l'histoire dans son titre, en prenant le parti du gouvernement. L'adoption du projet de loi est présentée comme la réalisation des promesses faites par le président du pays lors de la campagne électorale de 2014. Le titre de l'article est le suivant : « *Another APM's Campaign Promise Fulfilled, As Malawi Parliament Passes ATI Bill* » (Une autre promesse de campagne d'APM réalisée, le parlement du Malawi adopte le projet de loi sur l'accès à l'information) (Malawi Voice, 2016). L'attribution de l'adoption du projet de loi au gouvernement est une manifestation directe de l'idéologie politique partagée par la publication avec le gouvernement. *The Nation*, de son côté, présente l'histoire d'une manière non alliée, où le titre ne comporte aucune précision quant au camp qui favorise l'adoption du projet de loi : « *Malawi Parliament Passes ATI Bill* » (Le parlement du Malawi adopte le projet de loi sur l'accès à l'information) (Chunga, 2016). D'après le titre seul, nous obtenons une narration des faits de la manière la plus technique qui soit : c'est le parlement qui adopte les lois, et c'est ce qui s'est passé avec le projet de loi sur l'accès à l'information.

En outre, il existe également des variations notables en termes de quantification des députés. Dans certains articles, on fait référence à la composition numérique du parlement alors que dans d'autres, c'est le silence. *Malawi24* a une phrase qui fait référence à la quantité en mettant l'accent sur les membres de l'opposition au parlement. C'est ce que l'on peut observer dans la phrase suivante : « *However, there were what looked like deliberate ways by the government side to block the bill from passing only for the opposition to rally behind it using the numerical advantage...* » (Cependant, il y a eu ce qui semblait être des moyens délibérés de la part du gouvernement pour bloquer l'adoption du projet de loi, mais l'opposition s'est ralliée à ce projet en utilisant son avantage numérique...) (Mkandawire, 2016, p.1).

Nyasa Times va même plus loin en donnant les détails chiffrés. Il mentionne qu'il y avait 66 députés du côté de l'opposition contre 55 pour le gouvernement (Gwede, 2016). Il s'agit de donner des détails précis afin de rendre l'article fiable puisque les lecteurs

peuvent toujours faire des recoupements avec d'autres organes de presse. *The Nation* fait également référence à l'aspect numérique de l'adoption de la loi, mais ne donne pas de détails précis sur les chiffres. Sa phrase à ce sujet est la suivante : « *The opposition claimed victory after two division roll calls, which proved that they had numerical strength over government side on the day* » (L'opposition a revendiqué la victoire après deux appels nominaux de division, qui ont prouvé qu'ils avaient une force numérique sur le côté du gouvernement ce jour-là) (Chunga, 2016). *The Nation* montre que, bien qu'elle s'intéresse aux événements entourant l'adoption du projet de loi, elle ne se soucie pas vraiment de présenter les chiffres réels. C'est le cas parce que l'histoire a toujours un sens même sans l'inclusion d'un aspect numérique précis. Cela donne à l'histoire une image de neutralité plus forte, car l'accent mis sur les chiffres serait interprété par certains comme un moyen de faire avancer un agenda anti-gouvernemental spécifique.

Cependant, *Malawi Voice* adopte une approche différente. Il démontre un manque d'intérêt à rapporter les processus impliqués dans l'adoption de la loi. Au lieu de cela, il ramène les lecteurs à un communiqué de presse de janvier du gouvernement prouvant que le président Professeur Peter Mutharika a promis de faire passer le projet de loi sur l'accès à l'information. L'objectif, semble-t-il, est de revendiquer ce que les autres médias doublent d'une victoire (Malawi Voice, 2016). Par conséquent, le fait que, selon les reportages, il y avait beaucoup de membres de l'opposition au parlement en faveur du projet de loi contre ceux du côté du gouvernement est considéré comme un revers que *Malawi Voice* tente de contrer et d'ignorer à tout prix.

En outre, les choix lexicaux apparaissent à nouveau cruciaux lorsque les différents articles font référence au rejet du projet de loi lors des sessions parlementaires précédentes. Selon la publication en question, cela sert l'un ou l'autre des objectifs suivants : (i) démontrer que le projet de loi n'est peut-être pas un besoin urgent pour la société, ou (ii) démontrer qu'il est une question urgente et que son rejet est une source de préoccupation. Bien que son titre et le point d'entrée montrent que le projet de loi est en attente depuis longtemps, *Malawi24* ne fait aucune référence au fait que le projet de loi a été rejeté par le parlement auparavant. Une déclaration faisant référence au rejet sur *Nyasa Times* indique cependant que « *Access to Information Bill has failed to see the light of the day since it was first introduced in 2009 with all succeeding governments failing to bring it to the level it has come* » (le projet de loi sur l'accès à l'information n'a pas réussi à voir la lumière du jour depuis qu'il a été présenté pour la première fois en 2009, tous les gouvernements successifs n'ayant pas réussi à l'amener au niveau auquel il est parvenu) (Gwede, 2016). Ici, le reportage déploie un aspect figuratif du langage quotidien pour créer une image vivante du rejet. Cependant, en le lisant d'un angle critique, on peut affirmer qu'il présente un avantage implicite du côté du gouvernement lorsqu'il dit « *...with all succeeding governments failing to bring it to the level it has come* » (... avec tous les gouvernements successifs qui n'ont pas réussi à l'amener au niveau où il est arrivé). Cela serait interprété comme attribuant sa réussite au gouvernement de l'époque. Dans *The*

Nation, on cite un représentant de MISA Malawi qui dit que « *the passed bill is almost similar to the original one that had been butchered and was presented in parliament in July, 2016* » (le projet de loi adopté est presque similaire à l'original qui avait été charcuté et présenté au parlement en juillet 2016) (Chunga, 2016). Ici, le langage utilisé tente de dépeindre une situation d'ultra-haine versée par le côté qui a contribué au rejet du projet de loi : les députés du côté gouvernemental.

Dans une approche totalement différente, *Malawi Voice* projette sa propre perspective en utilisant ce qu'il appelle les points de discussion de l'APM. Il cite le président à l'époque sur le rejet du projet de loi. « *Some thought the idea was good but the procedure was wrong and it was rejected by Parliament* » (Certains pensaient que l'idée était bonne mais la procédure était mauvaise et elle a été rejetée par le parlement) (Malawi Voice, 2016, p.1). Ici, avant de passer directement à l'utilisation du langage courant, pour faciliter une cause probable d'inquiétude pour le lecteur ou l'audience, il y a d'abord la référence à la raison pour laquelle le projet de loi a été rejeté, et le rejet est attribué à l'ensemble du parlement. On peut donc en déduire l'idée d'une publication en ligne qui s'aligne idéologiquement sur le président du Malawi de l'époque (APM). Cette position contraste fortement avec celle des trois autres médias, comme le montrent leurs choix lexicaux.

7 STRATÉGIES RÉFÉRENTIELLES

Selon Meddeb (2014), les stratégies référentielles font référence aux différentes modalités de dénomination, de désignation et d'évaluation qu'un écrivain utilise pour discuter ou citer des personnes (Meddeb, 2014). Comme l'affirme Fairclough (1993), la nomenclature peut avoir un impact significatif sur la perception qu'ont les gens du porteur du nom. Ainsi, il existe toujours un éventail de choix de dénomination pour les communicateurs chaque fois qu'il est nécessaire de faire référence à une entité (Meddeb, 2014). De même, les différents journaux numériques étudiés utilisent des stratégies référentielles différentes pour les personnalités politiques qui occupent une place importante dans le reportage. *Malawi24* ne mentionne pas le président tout au long alors que les autres publications le font. Dans le cas de ces dernières, il s'agit d'une allusion au pouvoir du président d'approuver (ou non) un projet de loi adopté par le parlement. Il peut s'agir d'une politique délibérée d'un journal pour éviter de faire de la publicité à un politicien ciblé pour diverses raisons. *Malawi Voice* utilise dans son article « His Excellency Prof. Arthur Peter Mutharika » (Son Excellence le Prof. Arthur Peter Mutharika) (Malawi Voice, 2016). Pour cette publication, l'objectif est de présenter une bonne image du président. Cela se déduit même de la manière dont son article est présenté, qui est très différente des autres reportages.

D'autre part, *Nyasa Times* utilise simplement « Président Peter Mutharika » (Gwede, 2016). Cela peut aussi bien être interprété comme une politique délibérée du journal pour

éviter de présenter une personnalité politique de la manière même dont elle souhaite être dépeinte dans les médias. *The Nation* déploie également « Président Peter Mutharika » dans son article (Chunga, 2016). Ainsi, en termes de nomination à la présidence, il y a trois termes ou expressions référentiels variables qui sont utilisés : *President Professor Arthur Peter Mutharika*, *His Excellency Prof. Arthur Peter Mutharika* et *President Peter Mutharika* où nous avons le dernier abandon même l'autre nom utilisé dans l'article du *Malawi Voice* : *Arthur*. La longueur des termes désignant le président varie d'un article à l'autre, chacun déterminant la mesure dans laquelle le journal considère le président. La nomination est très importante car la façon dont les agents politiques nomment ou font référence à d'autres participants dans leur discours nous permet de déchiffrer leur idéologie politique sous-jacente (Wodak & Meyer, 2015 ; Fairclough, 1993 ; Dijk, 1985).

En ce qui concerne les autres personnalités politiques, on constate également une variation notable dans les reportages des publications. *Malawi24* souligne la résistance du gouvernement au projet de loi en mentionnant le « *Leader of the House George Chaponda* » (leader de la Chambre George Chaponda) qui est présenté comme argumentant contre l'adoption du projet de loi (Mkandawire, 2016). En soulignant son rôle, le reportage affirme une position qui se développe tout au long du récit : le gouvernement a résisté à l'adoption. Cette affirmation est complétée par un changement d'orientation vers le rôle de l'opposition qui a assuré la défaite du gouvernement lors du vote. On fait référence, entre autres, à « *Opposition Peoples Party's Raphael Mhone* » (Raphael Mhone du parti d'opposition *People's Party* » qui s'est opposé à Chaponda (représentant la position du gouvernement) et au bloc d'opposition qui est présenté comme ayant maintenu sa position sur le projet de loi (Mkandawire, 2016).

De même, *Nyasa Times* déploie également des stratégies référentielles qui mettent en évidence les différents rôles joués par les parties prenantes opposées dans l'adoption du projet de loi. Tout d'abord, le reportage fait référence aux arguments du ministre de l'Information, Malison Ndau... » pour que le projet de loi fasse l'objet d'un examen plus approfondi avant de devenir une loi (Gwede, 2016). Ici, sa présentation en tant que ministre de l'information est une autre représentation directe de la position du gouvernement contre le projet de loi. Cette présentation est à nouveau juxtaposée à celle de l'opposition où on fait référence, entre autres, à « *Dedza East MP Juliana Lunguzi (MCP)* » (députée de l'est de Dedza Juliana Lunguzi [MCP]) » qui a fait allusion à l'adoption du projet de loi comme une victoire. Tout comme *Malawi24*, le reportage souligne l'appartenance de cette députée à un parti d'opposition spécifique, ce qui illustre clairement la résistance de l'opposition dans sa lutte pour l'adoption du projet de loi.

Dans *The Nation*, en revanche, il n'est pas fait mention d'entités politiques dans sa présentation de l'histoire. Si l'on s'en tient à ce que cet article a observé précédemment, il s'agit d'une approche plus technique qui tente de présenter une perspective équilibrée. Contrairement aux deux précédents, la première citation directe de *The Nation* est celle du « *Legal Affairs Committee of Parliament chairperson Maxwell Thyolera* » (président

de la commission des affaires juridiques du parlement, Maxwell Thyolera) (Chunga, 2016). Ici, le journal soutient son récit avec une voix autoritaire du parlement. La référence à cette voix cherche à affirmer le journal comme une autorité distinguée dans son reportage sur le sujet. Pour le *Malawi Voice*, l'exploration des stratégies référentielles utilisées est vaniteuse parce que son reportage s'attarde strictement sur les points de discussion du président à l'époque sur le projet de loi, en essayant de convaincre le lecteur que si le gouvernement semble s'être opposé à son adoption, c'est uniquement sur la base de la clarification de certains points techniques. Ainsi, aucune autre personnalité politique pertinente, à part le président de l'époque et sa voix, n'apparaît dans le reportage. Il s'agit d'un cas récurrent où *Malawi Voice* adopte une voie complètement différente des autres, illustrant à nouveau les idéologies politiques contradictoires avancées par les différents journaux en ligne à travers les stratégies référentielles.

8 MODALITÉ

La modalité est un aspect important de l'analyse critique du discours. C'est un concept qui désigne le juste milieu en termes de signification : la zone qui se situe entre le oui et le non (Yu & Zheng, 2022). Les verbes modaux (par exemple, doit, peut, peut, devrait, etc.), les adjectifs modaux (probable, possible), les adverbes modaux (probablement, possiblement, évidemment, définitivement), les temps, les modèles d'intonation (parler avec hésitation), les balises d'interrogation et les couvertures (sorte de, un peu, ou quelque chose) peuvent tous être utilisés pour exprimer la modalité (Yu & Zheng, 2022). Ils permettent d'universaliser les perspectives partielles, en dissimulant le fait que les auteurs expriment leurs propres opinions, ou qu'ils agissent comme un véhicule pour exprimer les attitudes d'un autre individu ou groupe (Fairclough, 1993). Selon Halliday (2004), les opérateurs modaux peuvent être classés en trois groupes en fonction de leur valeur : élevée, médiane et faible.

En ce qui concerne l'aspect de la modalité dans la présente étude, je trouve que *Malawi24* essaie de dépeindre une image où le lecteur voit clairement que la loi a été adoptée avec une résistance persistante du gouvernement. Par exemple, le deuxième paragraphe de son article se lit comme suit : « *However, there were what looked like deliberate ways by the government side to block the bill from passing* » (Cependant, il y avait ce qui ressemblait à des moyens délibérés du côté du gouvernement pour bloquer l'adoption du projet de loi) (Mkandawire, 2016). Ici, *Malawi24* utilise une phrase modulée car il n'était pas évident de savoir si le gouvernement voulait vraiment bloquer le projet de loi, car il ne l'a pas indiqué explicitement. L'argument du gouvernement sur la nécessité d'une consultation supplémentaire peut être considéré comme valable par certains lecteurs. La publication peut donc être considérée comme faisant son affirmation à partir de sa propre observation de la situation.

The Nation, tout comme *Malawi24*, utilise également une phrase modulée pour capturer la même notion. Sa phrase sur la supposée résistance est la suivante : « *Apparently, government wanted the committee stage debate to be postponed so that the Minister of Information and Communication Technology Malison Ndaï could further consult with his government superiors* » (Apparemment, le gouvernement voulait que le débat en commission soit reporté afin que le ministre des Technologies de l'information et de la communication Malison Ndaï puisse consulter davantage ses supérieurs) (Chunga, 2016). Ici, l'utilisation de l'adjuvant « *apparently* » (apparemment) montre que le journal n'est pas certain de la conclusion à laquelle il aboutit et laisse la place au lecteur pour construire son propre argument. Cependant, le reportage indique la direction que devrait prendre l'argument, ce qui permet d'universaliser la position de la publication (Fairclough, 1993).

Au contraire, *Nyasa Times* utilise une phrase non modulée dans le tout premier paragraphe où l'on peut lire : « *Malawi opposition members of parliament (MPs) were steadfast to object to DPP-led government machinations to suffocate the Access to Information Bill (ATI) ...* » (Les députés de l'opposition du Malawi ont fait preuve de fermeté pour s'opposer aux machinations du gouvernement dirigé par le DPP pour étouffer le projet de loi sur l'accès à l'information [ATI] ...) (Gwede, 2016). Ici, la publication veut faire croire au lecteur que le gouvernement a réellement tenté de bloquer l'adoption du projet de loi. Elle ne laisse pas de place au doute ou au lecteur pour tirer sa propre conclusion. Ainsi, la résistance du gouvernement au projet de loi est présentée comme un fait indiscutable.

Enfin, *Malawi Voice* ne tente même pas de s'engager avec le lecteur sur le vote qui a eu lieu sur le projet de loi. Ceci est délibéré afin d'éviter les critiques de la publication sur sa perspective. Comme on peut le constater, la publication présente le gouvernement sous un jour favorable. Ainsi, elle présente sa résistance au projet de loi comme une prémisse de bonne volonté pour un projet de loi soigneusement déposé et dont toutes les questions techniques ont été résolues avant de devenir une loi (Malawi Voice, 2016). Il s'agit là d'une autre manifestation claire de la non-conformité de l'écriture du journal aux tendances antigouvernementales existantes dans la couverture de l'adoption du projet de loi, révélant une fois de plus les différences marquées qui dictent la représentation idéologique dans les journaux.

9 CONCLUSION

Dans cet article, on observe que les différentes publications numériques malawites déploient différents instruments de différentes manières pour présenter les mêmes idées. Il est évident qu'à travers la plupart des reportages, *Malawi 24* et *Nyasa Times* sont un peu plus agressifs et prennent une position accusatrice envers le gouvernement. Dans ces deux publications, l'adoption du projet de loi sur l'accès à l'information (ATI) est attribuée aux membres de l'opposition qui ont voté pour son adoption. La perspective

de ces deux publications est que le gouvernement a tenté de bloquer l'adoption du projet de loi. *The Nation* adopte une position plus neutre en s'engageant dans une présentation factuelle sans trop insister sur les rôles joués par les deux parties dans l'adoption. *Malawi Voice*, quant à lui, adopte un angle qui va à l'encontre de la narration des trois. Il ignore la résistance du gouvernement au projet de loi et attribue plutôt son adoption au président en exercice de l'époque. Les différentes perspectives des publications peuvent donc être interprétées comme représentatives des préférences idéologiques des journaux (pro-gouvernemental et pro-opposition). Ainsi, une analyse critique du discours des articles de ces journaux met en évidence la nécessité pour les lecteurs d'être conscients des perspectives idéologiques existantes à partir desquelles ces articles peuvent être rédigés.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUVIER, Gwen/Lyndon C. S. WAY (2021) Revealing the politics in “soft”, everyday uses of social media: the challenge for critical discourse studies. *Social Semiotics* 31(3), 345–364. <https://doi.org/10.1080/10350330.2021.1930855>.
- CAMUS, Odile (2007) Idéologie et communication. J. Pétard (éd.), *Psychologie sociale*. Paris : Bréal, 269–334. <https://hal-normandie-univ.archives-ouvertes.fr/hal-02527160>.
- CHUNGA, Sam (2016) Malawi Parliament passes ATI Bill. *The Nation*, 15 décembre 2016. <https://mwntation.com/malawi-parliament-passes-ati-bill/>.
- DIAZ, Ricardo Augusto López (2014) *Les discours en interaction de la presse en ligne. Propositions pour une théorisation de la coproduction journalistique*. Thèse de doctorat. Paris : Institut de la Communication et des Médias (ICM), Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. <https://theses.hal.science/tel-01158593>.
- DIJK, Teun A. van (1985) *Handbook of Discourse Analysis: Discourse analysis in society*. Cambridge : Academic Press.
- FAIRCLOUGH, Norman (1993) *Discourse and Social Change*. Bristol : Policy Press.
- GWEDE, Wanga (2016) Opposition ensures Malawi Parliament approve Access to Information Bill: Win for whistleblowers, media. *Nyasa Times*, 15 décembre 2016. <https://www.nyasatimes.com/opposition-ensures-malawi-parliament-approve-access-information-bill-win-whistleblowers-media/>.
- HAILON, Fred (2009) *Idéologie et discours de presse (circulations discursives et non-coïncidences des mots et du monde dans un corpus de presse, dans la période des présidentielles d'avril 2002)*. Thèse de doctorat. Poitiers : Laboratoire FORELL. <http://nuxeo.edel.univ-poitiers.fr/nuxeo/site/esupversions/6e028a60-cc1b-4813-ae85-12fd1c1b2715>.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London : Edward Arnold.

- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (2008) Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. R. Carter/P. Stockwell (éds.), *The Language and Literature Reader*. London/New York : Routledge, 19–28. <https://doi.org/10.4324/9781003060789>.
- HASAN, Harith Kadhim (2020) Le rôle de l'Analyse Critique du Discours (ACD) dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE). *Multicultural Education* 6(5), 265–269. <http://ijdri.com/me/wp-content/uploads/2020/07/36.pdf>.
- HERMAN, Thierry/Nicole JUFER (2001) L'éditorial, « vitrine idéologique du journal » ? *Revue de sémio-linguistique des textes et discours* 13, 1–19. <https://doi.org/10.4000/sem.2610>.
- JANKS, Hilary (1997) Critical Discourse Analysis as a Research Tool. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 18(3), 329–342. <https://doi.org/10.1080/0159630970180302>.
- MALAWI VOICE (2016) Another APM's campaign promise fulfilled, as Malawi Parliament passes ATI Bill. *Malawi Voice*, 15 décembre 2016. <http://www.malawivoice.com/another-apms-campaign-promise-fulfilled-as-malawi-parliament-passes-ati-bill>.
- MAMBULASA, Mandala (2016) Access to Information in Malawi: The Journey to date and a quick survey of the ATI Bill of 2016: Perspectives from Judges and Lawyers in Southern Africa. Southern Africa Litigation Centre, *Goal 16 of the Sustainable Development Goals*. Johannesburg : Southern Africa Litigation Centre, 156–166. <https://www.southernafricalitigationcentre.org/wp-content/uploads/2017/08/GOAL-16-Book.pdf>.
- MASINA, Lameck (2020) Malawi sweeps Access to Information Law into effect. *Voice of America*, 12 septembre 2020. https://www.voanews.com/a/africa_malawi-sweeps-access-information-law-effect/6195799.html.
- MEDDEB, Rim (2014) Les représentations des musulmanes dans le quotidien *La Libre Belgique*. *ESSACHESS – Journal for Communication Studies* 7(2), 27–26. <https://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/246/278>.
- MKANDAWIRE, Mwayi (2016) Finally! Malawi Parliament passes Access to Information Law. *Malawi24*, 15 décembre 2016. <https://malawi24.com/2016/12/15/finally-malawi-parliament-passes-access-to-information-law/>.
- PRANJIC, Matej (2019) *Critical Discourse Analysis of the titles in online newspaper sources*. Mémoire de licence. Osijek : Faculty of Humanities and Social Sciences, Strossmayer University of Osijek. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:465101>.
- QIN, Xie (2018) Critical Discourse Analysis of News Discourse. *Theory and Practice in Language Studies* 8(4), 399–403. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0804.06>.
- REMYSEN, Wim (2016) Les idéologies linguistiques dans la presse francophone canadienne : approches critiques : introduction. *Francophonies d'Amérique* 42–43, 13–21. <https://id.erudit.org/iderudit/1054033ar>.

- SHAME, Edith (2020) Choice of Theme-rheme in Political News Reports in the Malawian English-Language in Printed Media. *Journal of Humanities* 28(1), 49–71. <https://www.ajol.info/index.php/jh/article/view/199081>.
- TANNEN, Deborah/Heidi E. HAMILTON/Deborah SCHIFFRIN (2015) Introduction to the First Edition. D. Tannen/H. E. Hamilton/D. Schiffrin (éd.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 1–7. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118584194>.
- WANG, Junling (2010) A Critical Discourse Analysis of Barack Obama's Speeches. *Journal of Language Teaching and Research* 1(3), 254–261. <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/03/12.pdf>.
- WIJAYA, Ayudhia Ratna/Bernadus Wahyudi Joko SANTOSO (2019) Les idéologies comme phénomènes géographiques. *Journal of Lingua Littératia* 6(1), 9–27. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/lel/article/view/30839/13461>.
- WODAK, Ruth/Michael MEYER (2015) *Methods of Critical Discourse Studies*. Californie : SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/methods-of-critical-discourse-studies/book242185#contents>.
- YU, Xiaofan/Haicui ZHENG (2022) A Critical Discourse Analysis of different news reports on the same event: Illustrated with examples from *China Daily* and *The Guardian*. *Open Journal of Social Sciences* 10, 348–363. https://www.scirp.org/pdf/jss_2022102110594669.pdf.
- ZHANG, Meiling (2014) A Critical Discourse Analysis of political news reports. *Theory and Practice in Language Studies* 4(11), 2273–2277. <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/11/09.pdf>.

POVZETEK

KRITIČNA ANALIZA DISKURZA POROČANJA O SPREJEMANJU ZAKONA O DOSTOPU DO INFORMACIJ LETA 2016 V MALAVIJSKIH SPLETNIH ČASOPISIH

V sodobnem času, ko je dejstva pogosto težko ločiti od propagande, je poročanje pomemben vir informacij, zato je treba v medijih predstavljene informacije analizirati. Širjenje digitalnih medijev je pomen tovrstne analize še povečalo, zato smo se odločili za kritično analizo diskurza časopisnega poročanja o sprejemanju Zakona o dostopu do informacij (ATI) v malavijskem parlamentu leta 2016. Cilj kritične analize diskurza je analiza javnega diskurza v oglaševalskih, časopisnih in propagandnih besedilih, uradnih dokumentih, zakonih, predpisih in podobnih virih. Osredotoča se na proučevanje povezave med jezikom, ideologijo in močjo. Njen namen je torej razkriti ideološke temelje diskurza in načine uporabe ideologij za upravičevanje in legitimiranje določenih družbenih praks in politik. V prispevku predstavljamo poročanje štirih spletnih časopisov – *Malawi24*, *Malawi Voice*, *Nyasa Times* in *The Nation* – z vidika kritične analize diskurza, pri čemer

se osredotočamo na izbiro besedišča, referenčne strategije in modalnosti v različnih novicah. Ugotavljamo, da so iz proučenih prispevkov o sprejemanju Zakona o dostopu do informacij razvidna različna ideološka stališča spletnih časopisov v okviru malavijskega političnega konteksta. Bralci morajo zato kritično ovrednotiti vse informacije iz spletnih časopisov, saj je mogoče, da si ti v danih okoliščinah prizadevajo podpirati prikriti ideološke cilje.

Ključne besede: kritična analiza diskurza, Zakon o dostopu do informacij, izbira besedišča, Malavi, referenčna strategija

ABSTRACT

CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF MALAWIAN ONLINE NEWSPAPER REPORTING: PASSING OF THE ACCESS TO INFORMATION BILL IN 2016

Reporting is an important part of access to information in the modern age where facts are often inseparable from propaganda. This realization makes it important to analyse the various forms of information presented by the media, and the proliferation of digital media has only made this need more pressing. It is in this context that I conduct a critical discourse analysis of newspaper reporting on the passage of the Access to Information (ATI) Bill by the Malawi Parliament in 2016. The objective of critical discourse analysis (CDA) is the analysis of public discourse such as advertising, newspapers, political propaganda, official documents, laws and regulations, among others. It explores the link between language, ideology and power. CDA seeks to reveal the ideological foundations of discourse and how these ideologies are used to justify and legitimize certain social practices and policies. In this article, I examine the reporting of four online newspapers, namely *Malawi24*, *Malawi Voice*, *Nyasa Times* and *The Nation*. My discussion is within the framework of CDA where I focus on aspects of lexical choices, referential strategies and modality as deployed in the different news stories. The analysis reveals that the digital newspapers' presentation of the passing of the bill reflects the different ideological positions of the newspapers in the Malawian political context. It is therefore necessary for readers to critically analyse all information from online newspapers, as each publication may want to promote a particular ideological agenda in a given context.

Keywords: CDA, ATI, lexical choices, Malawi, referential strategies

RESUMÉ

L'ANALYSE CRITIQUE DU DISCOURS DES REPORTAGES DES JOURNAUX NUMÉRIQUES MALAWITES : ADOPTION DU PROJET DE LOI SUR L'ACCÈS À L'INFORMATION EN 2016

Le reportage occupe une place importante dans l'accès à l'information à l'ère moderne où les faits sont souvent inséparables de la propagande. Cette prise de conscience rend importante l'analyse des diverses informations présentées par les médias. La prolifération des médias numériques a rendu ce besoin encore plus pertinent. C'est dans ce contexte que je réalise une analyse critique du discours sur les reportages des journaux concernant l'adoption du projet de loi sur l'accès à l'information (*ATI*) par le parlement du Malawi en 2016. L'objet de l'ACD est l'analyse du discours public tel que la publicité, les journaux, la propagande politique, les documents officiels, les lois et les règlements, entre autres. Elle explore le lien entre le langage, l'idéologie et le pouvoir. L'ACD cherche donc à révéler les fondements idéologiques du discours et la manière dont ces idéologies sont utilisées pour justifier et légitimer certaines pratiques et politiques sociales. Dans cet article, j'examine les reportages de quatre journaux en ligne, à savoir *Malawi24*, *Malawi Voice*, *Nyasa Times* et *The Nation*. Ma discussion s'inscrit dans le cadre de l'analyse critique du discours où je me concentre sur les aspects des choix lexicaux, des stratégies référentielles et de la modalité tels que déployés dans les différents reportages. L'analyse révèle que la présentation par les journaux numériques de l'adoption du projet de loi reflète les différentes positions idéologiques des journaux dans le contexte politique du Malawi. Il est donc nécessaire pour les lecteurs d'analyser de manière critique toute information provenant de journaux en ligne, étant donné que chaque publication peut vouloir promouvoir un agenda idéologique particulier dans un contexte donné.

Mots-clés : ACD, *ATI*, choix lexicaux, Malawi, stratégies référentielles

Ružica Seder

Faculté de philosophie et lettres
 Université de Novi Sad, Serbie
 ružica.seder@ff.uns.ac.rs

UDK 811.133.1'366.59=131.1=163.41

DOI: 10.4312/vestnik.15.61-77

Izvirni znanstveni članek



SUR L'EXPRESSION DE LA MODALITÉ ÉPISTÉMIQUE AU MOYEN DES FORMES VERBALES EN FRANÇAIS ET EN ITALIEN ET LES CONSTRUCTIONS ÉQUIVALENTES EN SERBE

1 INTRODUCTION

La modalité épistémique représente une qualification explicite de la part du locuteur concernant la véracité de son énoncé. Il est clair que dans différentes langues cette qualification peut être exprimée par un répertoire différent de moyens linguistiques, appartenant aux différents niveaux de langue.

Comme en français et en italien, les formes du futur simple et du futur antérieur sont répertoriées parmi les marqueurs de la modalité épistémique¹, nous nous sommes proposé d'examiner leur statut théorique dans les deux langues et la fréquence de leur emploi dans la pratique de la langue, plus précisément, le degré d'équivalence de cet emploi dans les deux langues romanes. D'un autre côté, comme en serbe les grammaires n'attribuent pas cette propriété aux temps du futur, nous nous sommes proposé de déterminer les équivalents sémantiques serbes de ces marqueurs épistémiques.

2 CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie nous présenterons les points de vue théoriques sur la valeur épistémique du futur simple et du futur antérieur en français et en italien, plus précisément la situation où leur emploi remplace l'emploi des adverbes modaux², tels que : *peut-être*, *probablement*, *certainement*, etc. En fait, à travers leur emploi, le locuteur « émet une hypothèse

1 Outre la valeur modale qui fait l'objet de notre intérêt dans cet article, dans les deux langues, le futur simple et le futur antérieur assument aussi d'autres valeurs modales: *futur injonctif*, *futur de promesse*, *futur prédictif*, *futur d'indignation*, *futur d'atténuation* (dans les deux langues) et en italien même la valeur de *concession* (Riegel et al. 1994 : 313-314; Terić 2005 : 29).

2 Appelés aussi *adverbes de phrase* (Papić 1994).

à propos de la véracité du contenu propositionnel d'un énoncé portant sur un événement passé ou présent. En se basant sur ses connaissances (de la situation ou du monde), il tente d'expliquer cet événement à l'aide d'une assertion présentée comme probable, mais incertaine et dont la véracité sera confirmée ou infirmée dans un avenir immédiat. » (Stage 2002 : 45).

Concernant le futur simple français, les auteurs distinguent le *futur de conjecture ou de supposition* (Riegel et al. 1994), ou le *futur putatif* ou *épistémique* (Stanojević/Ašić 2008)³, le décrivant de la façon suivante: « quand un procès contemporain de l'énonciation n'est pas avéré, le futur simple est employé pour le présenter comme une hypothèse, que l'avenir confirmera ou permettra de vérifier [...]. L'énoncé au futur simple est souvent associé à une phrase au présent ou au passé à laquelle il apporte une explication possible, car reportée dans l'avenir ; il comporte souvent le verbe *être* » (Riegel et al. 1994: 314). C'est le cas dans les exemples suivants : *On a sonné. Ce sera le facteur. J'ai reçu un message. Ce sera Valerie.* (Stanojević/Ašić 2008 : 144), dans lesquels le futur marque une prévision faite à partir d'une donnée. Les auteurs soulignent que cet usage est plutôt rare dans le discours courant, surtout à l'oral (Riegel et al. 1994; Dendale 2001), mais également dans les oeuvres littéraires (Stage 2002)⁴. Certains insistent sur le fait que cet usage est supplanté par l'emploi épistémique du verbe *devoir* (Stanojević/Ašić 2008 : 145).

Quant au futur antérieur, son emploi épistémique est plus largement reconnu (Riegel et al. 1994; Stanojević/Ašić 2008; Meyer 2012; Fairon/Simon 2018) et il n'est pas limité au verbe *être*. Il peut également exprimer une supposition, mais qui porte sur le passé : *Elle est furieuse. Elle aura manqué son avion.*⁵ Dans un énoncé de ce type « le locuteur n'a pas encore pris la responsabilité de son affirmation, mais il dit: '*Elle a manqué son avion est peut-être vrai au moment de la parole*', et ce n'est que dans un moment ultérieur que nous serons sûrs si c'est vrai » (Stanojević/Ašić : 148). Concernant cette dernière constatation, Jean-Paul Meyer ajoute que cette condition « n'est que très rarement réalisée : il lui suffit généralement d'être présumée, voire garantie *sur parole* » (Meyer 2012: 1878).

Le futur simple italien (it. *futuro semplice*) prend aussi une valeur de supposition, si bien que l'on parle du *futur de supposition* ou du *futur épistémique*⁶ (Serianni 2005 : 474). Par opposition au français, en italien cet emploi du futur simple n'est pas limité aux

3 Dendale (2001 : 2) donne une liste plus ample des termes utilisés pour décrire cette valeur du futur : futur de conjecture ou conjectural (Wilmet 1976:57), futur d'hypothèse ou hypothétique (Martinet 1979: 109), futur d'explication (Wagner et Pinchon 1965:349), futur de supposition ou suppositif (Mellet 1989:271), futur putatif (Bonnard 1973:III-2119), futur de probabilité ou probable (Brunot 1922:531), futur de l'éventualité (Frei 1928:248), futur d'atténuation prudente (Imbs 1960:183), futur modal (Confais 1990:279) ou futur épistémique (Dendale 1994:33).

4 L'auteur précise : « Les recherches que j'ai faites dans le corpus de FRANTEXT m'ont permis de trouver quatre exemples littéraires dans des textes publiés après 1945 (sur 1182 exemples introduits par *Ce sera...* » (Stage 2002 : 48).

5 Par opposition au futur simple épistémique, le futur antérieur épistémique peut, mais ne doit pas nécessairement s'appuyer sur une constatation précédente dont il représente l'explication: Il **aura cru** voir en moi une âme basse, il **aura pensé** que je ne répondais pas à son salut parce qu'il est prisonnier et moi fille du gouverneur. (Stendhal, *La chartreuse de Parme*, 1839, apud: Fairon / Simon 2018 : 612).

6 *Il futuro suppositivo, il futuro epistémico* (Serianni 2005 : 474).

formes du verbe *être*. En fait, l'emploi du futur simple pour une action qui est simultanée avec le moment de la parole est si répandu que les auteurs concluent qu'elle devient « presque la propriété principale du futur⁷ » (Terić 2005 : 29), et parlent de la « spécialisation du futur pour un emploi particulier – expression du doute ou de la supposition concernant le moment de la parole » (Moderc 2006 : 308). Renzi constate que le futur simple épistémique « implique une déduction subjective du sujet parlant concernant la situation contemporaine » (Renzi 2001 : 118). L'auteur précise que l'interprétation épistémique du futur simple est plus facile avec les verbes d'état qu'avec les verbes d'action. Il explique cela par le fait que les verbes d'état comportent une idée de persistance d'une certaine condition et que, s'il n'y a pas d'indications explicites de postériorité (au moyen des adverbes), on doit supposer qu'une telle condition est valable au moment de la parole. Avec les verbes d'action, il est contraire : pour indiquer qu'un procès se déroule simultanément avec le moment de la parole, cela doit être explicitement précisé : *Fuori, in questo momento, comincerà a piovere, suppongo* (Renzi 2001 : 119)⁸.

Les mêmes valeurs sont attribuées au futur antérieur italien (it.futuro anteriore), avec ou sans appui à un énoncé précédent : « – Don Franco ? – disse il marchese – È in barca – [...] – **Avrà avuto bisogno di prender aria** – osservò la marchesa nel suo naso imperturbabile » (Fogazzaro, *Piccolo mondo antico*, 17, apud: Serianni 2005 : 475), *Glielo avrà ordinato la moglie* (Terić 2005 : 31). Dans ce cas, il exprime « une hypothèse actuelle concernant un événement passé » (Renzi 2001 : 123).

Bien qu'en italien on ne puisse pas parler de la supplantation du futur épistémique par l'emploi épistémique du verbe *dovere*, il est évident que cette construction (*dovere* + infinitif) a sa place dans le domaine de la modalité épistémique. Ainsi, en analysant l'exemple *Ora come ora saranno le 5*, Renzi (2001 : 118) précise qu'il peut être paraphrasé des façons suivantes: a. *Ora come ora devono essere le 5* (= è probabile/tutto porta ad assumere che siano le 5 (une valeur inférentielle) et b. *Ora come ora possono essere le 5* (=è possibile/nulla vieta di assumere che siano le 5 (une valeur conjecturale).

Au vu des déterminations théoriques que nous venons de citer, il est clair que dans une étude des futurs épistémiques en français et en italien, la construction avec le verbe modal *devoir* (it.*dovere*) s'impose comme marqueur épistémique concurrent aux formes observées dans les langues respectives. Par conséquent, nous trouvons inévitable d'introduire cette construction dans notre recherche, afin de déterminer sa fréquence dans les deux langues romanes aussi bien que ses équivalents serbes.

En serbe, la modalité épistémique peut être exprimée par les moyens suivants (Piper et al. 2005 : 644-645) :

7 L'auteur souligne le fait qu'en italien, le présent est très fréquemment employé à la place du futur, ce qui a permis que le futur prenne cette valeur modale.

8 Rocci (2000 : 4) arrive à la même conclusion: « Statistiquement, les auxiliaires *essere* et *avere* sont les plus utilisés avec cette fonction, mais en principe on peut avoir des lectures épistémiques avec n'importe quel verbe, pourvu que certaines conditions contextuelles soient remplies. »

- a. différents mots et expressions modaux, comme : *bez sumnje* (sans doute), *svakako* (certainement), *sigurno* (sûrement), *naravno* (bien sûr), *verovatno* (probablement), *možda* (peut-être), etc.
- b. certains verbes modaux : *morati* et *trebati* + *da* + verbe conjugué⁹ ou infinitif (*Mora da su počeli. Trebalo bi da su počeli.*)¹⁰.
Les auteurs précisent que dans ce cas, l'emploi du verbe *trebati* attribue un haut degré de probabilité à ce qui suit.
- c. le verbe *être*, employé impersonnellement, au futur simple + *da* + verbe conjugué : *Biće da je dosad stigla. Biće da je tako. Biće da ste u pravu.*

Nous pouvons donc conclure qu'en serbe le futur simple trouve sa place dans l'expression de la modalité épistémique uniquement dans le cadre d'une construction particulière, et que l'on ne peut donc parler d'un « futur épistémique » en serbe.

Quant au futur antérieur serbe (sr. futur drugi, futur egzaktni), il n'est pas répertorié parmi les moyens d'expression de la modalité épistémique. Si les auteurs citent ses emplois pour l'expression de la supposition concernant le passé (*Da ne budeš to zaboravio kod kuće? Da ne bude kuda utekao s onim novcem?*, c'est pour préciser que ces emplois sont rares et « qu'il représentent un archaïsme grammatical et un régionalisme en serbe contemporain » (Piper/Klajn 2017 : 402).

3 ANALYSE DU CORPUS

Dans la partie qui suit, nous présenterons des exemples extraits de cinq romans français¹¹ traduits en italien, six romans italiens traduits en français, et de leurs traductions en serbe. Cela nous permettra de déterminer la fréquence des formes mentionnées *supra* dans les langues respectives, et de comparer les résultats obtenus avec les constructions dans la langue serbe, tout en nous appuyant sur l'analyse contrastive. L'analyse consistera en plusieurs sections dans lesquelles nous partirons du français vers l'italien et vice versa, pour comparer tous les résultats avec les constructions en serbe.

9 En serbe, la construction consistant en la conjonction *da* suivie du verbe conjugué est très fréquente, surtout en tant que complément des verbes modaux, et elle est nommée « *da-konstrukcija* ».

10 Les verbes *morati* et *trebati* peuvent être conjugués (*trebala bi, morao bi*), ou bien employés comme verbes impersonnels (*moralo se, trebalo je*) suivis soit de l'infinitif du verbe principal, soit de la conjonction *da* + verbe conjugué (*da-konstrukcija*): *Do tada je morala/bi morala stići/da stigne. Trebao je/trebala je dosad stići/da stigne* (Piper et al. 2005 : 644-645).

11 Vu les affirmations dans la littérature francophone concernant un emploi rarissime du futur simple épistémique en français contemporain, nous avons veillé à ce que notre corpus soit formé d'œuvres récentes, afin d'obtenir une vue de l'état dans la langue moderne.

3.1 Équivalents de l'emploi épistémique du futur simple italien

Vu le fait que, conformément aux allégations des grammairiens, notre corpus n'a pas fourni d'exemples de l'emploi épistémique du futur simple français, nous partirons de l'emploi épistémique du futur simple italien. Au vu des descriptions du futur simple épistémique dans les deux langues, il est à supposer que l'équivalent du futur simple italien serait le futur simple épistémique français. Comme nous venons de constater que ce dernier a perdu cet emploi, il est nécessaire de démontrer quels sont les formes qui le substituent dans la langue française moderne.

1. È il tuo compleanno e Mariano non c'è, **ci sarà un motivo**. (Vita bugiarda, p.134)
 - 1a. C'est ton anniversaire et Mariano n'est pas là, **il doit bien y avoir une raison**. (Vie mensongère, p. 166)
 - 1b. Rođendan ti je a Marijano nije ovde, **mora da za to postoji razlog**. (Lažljivi život, str.170)
2. « Mi dispiace, **sarai stanca** ». (Vita bugiarda, p. 257)
 - 2a. – Je suis désolé, **tu dois être fatiguée**. (Vie mensongère, p.321)
 - 2b. „Žao mi je. **Mora da si umorna**.“ (Lažljivi život, str.326)
3. – **Ci sarà una ragione** se nessuno al mondo ha pensato di andare a comprare le uova laggiù. (Seta, p.18)
 - 3a. – **Il doit bien y avoir une raison** pour que personne au monde n'ait eu l'idée d'aller acheter ses oeufs là-bas. (Soie, p. 3)
 - 3b. – **Mora da ima neki razlog** što nikome na svetu nije palo na pamet da tamo kupuje jaja. (Svila, str. 18)
4. Poi mi calmai, pensai: **sarà in vacanza** a Barano, ai Maronti, non certo qui, con questo caldo, le mosche, la polvere. (Amica 1, p. 265)
 - 4a. Puis je me calmais et me disais : **il doit être en vacances** à Barano, aux Maronti, certainement pas ici avec cette chaleur, les mouches et la poussière. (Amie 1, p.292)
 - 4b. Zatim bih se smirila, pomislivši: **biće da je na odmoru** u Baranu, na plaži Maronti, svakako ne ovde, po ovolikoj vrućini, sa mušicama i prašinom. (Prija-teljica 1, str. 283)

Dans les exemples (1 - 4), en italien, la supposition concernant le présent est exprimée par le futur simple du verbe *être* (it. *essere*). Dans tous les exemples français, la même valeur est exprimée par l'emploi du verbe modal *devoir* suivi de l'infinitif.

Les exemples (5,6) comportent une supposition exprimée par le futur simple du verbe *avoir* (it. *avere*)¹²:

5. « Vado a telefonare a Lina » disse, « vse sa che ci siamo viste e io non l'ho avvisata non mi parla più ».

« Lascia perdere, **avrà da lavorare** ». (Amica 4, p.112)

5a. « Je vais appeler Lina, dit-elle, si elle apprend que nous nous sommes vues et que je ne l'ai pas prévenue, elle ne voudra plus me parler ! »

–Laisse tomber, elle a *toujours* beaucoup de travail. (Amie 4, p.155)

5b. „Idem da telefoniram Lini“, reče, „ukoliko čuje da smo se videle a da joj to nisam javila, neće mi se nikad više obratiti“.

„Nemoj da je uznemiravaš, **sigurno ima puno posla**“ (Priateljica 4, str. 119)
6. Sono così contento che ti abbiamo trovata, ormai sei una persona importante, **avrai molto da fare**. (Amica 3, p.92)

6a. « Je suis tellement content qu'on t'ait trouvée !

Tu es quelqu'un d'important, maintenant, tu es **sûrement** très occupée. » (Amie 3, p.122)

6b. „Tako mi je milo što smo uspeli da te nađemo, sada kada si tako važna osoba, **mora da imaš pune ruke posla**“ . (Priateljica 3, str.99-100)

En français, dans l'exemple (5), la supposition n'est pas explicitement exprimée au moyen d'un marqueur épistémique. On peut supposer que (tenant compte du contexte) la présence de l'adverbe *toujours* implique une supposition : *Laisse tomber, elle a toujours beaucoup de travail et [je conclue/suppose que ; probablement] c'est le cas en ce moment*. Dans l'exemple (6), c'est l'adverbe *sûrement* qui traduit l'attitude du sujet parlant concernant la véracité de son énoncé, en le présentant comme certain.

En serbe, dans la plupart des exemples (1,2,3,6) la supposition concernant le présent est exprimée par le verbe modal *morati*, employé impersonnellement, suivi du verbe principal conjugué, au présent¹³. Uniquement dans l'exemple (4) la même sémantique est traduite au moyen de la construction *bice da* suivie du présent du verbe principal.

12 Conformément aux affirmations de certains auteurs (Rocci : 2000; Renzi 2001) le corpus a fourni uniquement les exemples du futur simple épistémique des verbes *essere* et *avere*.

13 Dans un but de concision et clarté, dans le reste de l'article nous appellerons cette structure : la construction *mora da*. Il sera de même pour le verbe *biti* employé impersonnellement, suivi du verbe principal conjugué, que nous appellerons : la construction *bice da*. Dans la littérature, nous avons trouvé aussi le terme « locution » (Janić/ Stamenković 2016) ce qui prouve que, à cause de sa fréquence dans la langue serbe elle est sentie comme une sorte de *locution figée*. En outre, nous avons encore un argument pour la nommer « construction » : elle a une structure syntaxique fixe, le verbe étant toujours impersonnel et antéposé au sujet, sinon le verbe *morati* prendrait un sens déontique : *Jelena mora/je morala/će morati da dođe* (sens déontique) vs *Mora da Jelena dolazi* (sens épistémique).

Dans l'exemple (5) l'attitude subjective est exprimée au moyen de la particule modale¹⁴ *sigurno*.

3.2 Équivalents de l'emploi épistémique du futur antérieur français

Bien que nous ayons constaté que, par opposition au futur simple, l'actualité de la valeur épistémique du futur antérieur français n'est pas contestée, le corpus a fourni un nombre limité d'exemples¹⁵:

7. Même pas la consolation de se dire que la dernière pensée de Saint-Hiver **aura été** pour Clara... Sa dernière pensée **aura été** pour que ça s'arrête, et l'avant-dernière aussi, pour que ça cesse, pour qu'on l'achève. (Marchande, p.81)
 - 7a. Neanche la consolazione di dirsi che l'ultimo pensiero di Sant'Inverno **sarà stato** per Clara...L'ultimo pensiero **sarà stato** che la smettano, a anche il penultimo, che la smettano, che lo finiscano. (Prosivendola, p.59)
 - 7b. Čoveka ne može utešiti ni **pretpostavka** da je Sent-Iverova poslednja misao bila upućena Klari...Njegova poslednja misao bila je da prestanu, pretposlednja takođe, da prestanu, da ga dokrajče. (Prodavačica, str. 65)

L'exemple précédent contient deux suppositions qui sont exprimées en français et en italien par les formes du futur antérieur des langues respectives. En serbe, ce n'est que la première supposition qui est explicitée¹⁶, par la proposition conjonctive introduite par *que* dont le support nominal est le substantif *pretpostavka* (la supposition que...).

8. – Ah ! oui ? Ce n'est pas en cuisinant Édith qu'il **aura appris** quelque chose, en tout cas, elle ne savait même pas que j'étais de la partie. (Fée carabine, p. 264)
 - 8a. « Ah sì? In ogni caso non **sarà certo** cucinando Édith che **avrà scoperto** qualcosa, visto che lei non sapeva nemmeno che ero del giro. » (Fata carabina, p. 201)
 - 8b. – A je l'? To **nikako** nije saznao obrađivanjem Edite, u svakom slučaju, ona čak nije ni znala da sam uključen u to. (Vilinski karabin, str. 270)
9. Paris est un vrai trompe-l'oeil, un superbe décor habité par quatre millions de silhouettes. Près de cinq millions, au dernier recensement ? Allons, ils **auront fait des petits**. (Chute, p.9)

14 Le terme est pris de : Janić/Stamenković 2016 : 133. En tant qu'adverbe, le mot *sigurno* signifie : *faire quelque chose d'une manière sûre* et assume la fonction de complément circonstanciel de manière, ce qui n'est pas le cas ici.

15 Plus précisément, le corpus n'a fourni que six exemples du futur antérieur épistémique en français.

16 Selon nous, la traduction la plus adéquate de la deuxième partie de l'exemple serait : *Njegova poslednja misao verovatno je bila da prestanu, pretposlednja takođe, da prestanu, da ga dokrajče*.

- 9a. Parigi è un artificio perfetto, una scena stupenda, popolata da quattro milioni di figurine...Quasi cinque milioni, secondo l'ultimo censimento? Sia pure, **avran-no figliato**. (Caduta, p.5)
- 9b. Pariz je prava varka za oko, sjajan dekor u kojem živi četiri miliona senki. Blizu pet, po poslednjem popisu. **Nego šta**, pravili su decu. (Pad, str. 364)

Les exemples (8,9) confirment notre postulat de départ selon lequel la valeur modale de la supposition concernant le passé peut être exprimée dans les deux langues par les formes du futur antérieur. En serbe, le locuteur s'exprime sur la véracité du contenu propositionnel en le niant (8) par l'adverbe *nikako* (*nullement, aucunement*) ou en le confirmant (9) par l'expression *nego šta* (*certainement, absolument*).

10. –**Il n'aura pas tout perdu**, pensa la jeune fille, il a gardé le manteau. (Fée carabine, p. 43)
- 10a. “**Non ha perso tutto**,” pensò la ragazza, “le è rimasta la pelliccia.” (Fata carabina, p. 35)
- 10b. –**Izgleda da** nije sve izgubio – pomisli devojka – zadržao je bundu. (Vilinski karabin, str. 43)

L'exemple (10a) est intéressant parce que dans la traduction italienne le traducteur a négligé la valeur évidemment épistémique de l'énoncé, et l'a traduit par le passé composé (it. *passato prossimo*), sans aucun marqueur épistémique¹⁷. En serbe cette valeur est bien reconnue, et transposée par le verbe impersonnel *izgleda da* (*il paraît*) avec la valeur d'une supposition forte.

3.3 Équivalents de l'emploi épistémique du futur antérieur italien

Le corpus a fourni un nombre plus considérable d'exemples du futur antérieur épistémique italien, par rapport au nombre d'exemples en français. Il est à noter que, la forme du futur antérieur français n'apparaît dans aucun des exemples français :

11. « **Sarà stato** qualcuno degli impiegati ». (Amica 3, p. 115)
- 11a. –C'est **peut-être** l'un des employés ? (Amie 3, p. 151)
- 11b. „**Mora da je** neko od zaposlenih“ (Prijateljica 3, str. 124)

17 Bien que cela puisse être justifié par le contexte (dans la deuxième partie de l'énoncé le locuteur constate que le manteau est évidemment resté), nous sommes d'avis qu'une traduction plus adéquate devrait comporter un marqueur épistémique.

12. Mi irrigidii, azzardai: **sarà stato malato** di cuore. ». (Amica 4, p. 156)
 12a. Je me raidis : Il avait **sûrement** des problèmes de coeur ! (Amie 4, p. 219)
 12b. Uozbiljih se, reko: **možda** je bolovao od srca. (Prijateljica 4, str. 164)
13. « Del resto, se non ti fidi del mio giudizio, **ti sarai accorta**, spero, di come ti guardava mio figlio la volta che siete venute a trovarci ». (Amica 2, p. 250)
 13a. « Si tu n'as pas confiance en mon jugement, par contre tu as **certainement** remarqué – du moins j'espère – comment mon fils te regardait, le jour où vous êtes venues nous voir ? » (Amie 2, p. 362)
 13b. „Uostalom, ako se ne uzdaš u moj sud, primetila si, **nadam se**, kako te je moj sin posmatrao onih nekoliko puta kada ste nam došle u posetu.” (Prijateljica 2, str. 264)

Dans les exemples (11–13) en français la modalité épistémique des énoncés se manifeste par la présence des adverbes *peut-être* (11), *sûrement* (12) et *certainement* (13).

14. « E gli uomini? ».
 « Macché uomini ».
 « Ci **sarà stato** qualcuno ». (Amica 4, p. 224)
 14a. –Et les hommes ?
 –Tu parles !
 –Il y en a **bien** eu ? (Amie 4, p. 314)
 14b. „A muškarci?”
 „Ma kakvi muškarci!”
 „Poneki **mora da** se našao.” (Prijateljica 4, str.233)

Dans l'exemple (14), nous trouvons que (combiné à la forme interrogative de la phrase) l'adverbe *bien* prend le rôle d'un marqueur épistémique, bien qu'il n'apparaisse traditionnellement parmi les adverbes modaux. En fait, Barbet (2012 : 68) cite des exemples où cet adverbe sert d'*adverbe de prédicat modalisant*, qui peut renforcer ou atténuer le verbe qu'il suit¹⁸. Par conséquent, l'interprétation suivante serait possible :

–Et les hommes ? –Il y en a *certainement* eu ?

En serbe, dans les exemples (11, 14), c'est la construction *mora da* suivi du verbe au passé qui marque la supposition portant au passé, tandis que dans les autres exemples il s'agit de l'adverbe *možda* (*peut-être*), et la proposition *nadam se* (*j'espère*) qui, apportant une nuance de doute, marque la distance du locuteur par rapport à la véracité de l'énoncé.

18 Comme dans l'exemple : Je *crois bien* qu'il a laissé ses clefs au bureau (Barbet 2012 : 68). Nous trouvons que dans cet exemple, en atténuant le sens catégorique du verbe *croire*, l'adverbe *bien* suggère l'interprétation suivante : Il a *probablement* laissé ses clefs au bureau.

3.4 Équivalents de l'emploi épistémique du verbe *devoir* en français

15. **Il doit être en train de rassembler une conférence de presse** d'autojustification, vous pouvez être tranquille ! (Fée carabine, p. 223)
 - 15a. *Di sicuro starà organizzando una conferenza di autogiustificazione!* (Fata carabina, p.171)
 - 15b. **Mora da on upravo saziva konferenciju za štampu** da bi sebe opravdao, možete biti sigurni! (Vilinski karabin, str.228)
16. Par exemple, **vous avez dû le remarquer**, notre vieille Europe philosophe enfin de la bonne façon. (Chute, p.30)
 - 16a. Per esempio, **avrà notato**, la nostra vecchia Europa filosofa finalmente nel modo giusto. (Caduta, p. 24)
 - 16b. Na primer, **sigurno ste primetili**, naša stara Evropa najzad ispravno razmišlja. (Pad, str. 380)
17. –Et qu'elle **avait dû être jolie**, *avant* ! (Fée carabine, p.176)
 - 17a. E come **doveva essere stata carina...prima!** (Fata carabina, p.136)
 - 17b. I kako **mora da je bila lepa, pre toga!** (Vilinski karabin, str. 179)
18. Tel que je le connais, il **doit être ravi**, en plus. (Fée carabine, p.219)
 - 18a. Se lo conosco bene, **deve essere anche contentissimo**. (Fata carabina, p.169)
 - 18b. Štaviše, takvog kakvog ga poznajem, **mora da je i oduševljen**. (Vilinski karabin, str. 179)

La plupart des exemples avec le *devoir* épistémique français sont traduits en italien par le futur antérieur. En serbe, c'est la construction *mora da* qui apparaît dans trois exemples (15,17,18). Uniquement dans l'exemple (16) la langue serbe recourt à l'emploi d'une particule épistémique (*sigurno*).

3.5 Équivalents de l'emploi épistémique du verbe *dovere* en italien

19. Tutto questo **deve** pur **significare** qualcosa. (Amica 4, p. 97)
 - 19a. Tout ça **doit** quand même **vouloir dire** quelque chose. (Amie 4, p. 133)
 - 19b. Za sve to **mora da postoji** neki razlog. (Prijateljica 4, str. 103)
20. Se si era già arresa, se aveva già digerito quell'affronto, il legame con Stefano **doveva essere veramente forte**. (Amica 2, p.18)

- 20a. Si elle s'était *déjà* rendue, si elle avait *déjà* digéré cet affront, son lien avec lui **devait être vraiment fort**. (Amie 2, p. 24)
- 20b. Ako se *već* predala, ako je *već* progutala tu uvredu, **mora da je za Stefana vezuje nešto veoma čvrsto**. (Priateljica 2, 20)
21. Il caldo quell'anno **dovette avere un brutto effetto** sugli organismi più fragili. (Amica 2, 89)
- 21a. La chaleur de cette année-là **dut gravement affecter** les organismes les plus fragiles. (Amie 2, 130)
- 21b. **Mora da je** vreline te godine loše **uticala** na najkrhkije organizme. (Priateljica 2, 96)
22. Isolata nella casa del rione nuovo, la notizia le **doveva essere arrivata tardi**. (Amica 2, p. 89)
- 22a. Isolée dans son appartement du nouveau quartier, la nouvelle **avait dû lui arriver tard**. (Amie 2, p. 130)
- 22b. **Mora da je** do nje, izolovane u kući u novom rejonu, **vest stigla** isuviše **kasno**. (Priateljica 2, str. 97)

Tous les exemples du *dovere* épistémique en italien sont traduits par le *devoir* français. En serbe, dans tous les exemples, c'est la construction *mora da* qui introduit une supposition. Tandis qu'en français et en italien le temps verbal du verbe modal (*devoir/dovere*) varie en fonction du temps sur lequel porte la supposition, la forme du verbe *morati* (étant antéposée au contenu propositionnel) reste fixe, et le temps du procès supposé est exprimé par le temps du verbe principal.

4 CONCLUSIONS

En français et en italien le futur simple et le futur antérieur sont répertoriés parmi les formes verbales propres à exprimer la valeur épistémique. Leurs descriptions théoriques et les conditions syntaxiques de leur emploi étant très proches, nous sommes parti de la supposition que la distribution de leur emploi montrerait un haut degré d'équivalence. Or, les exemples du corpus ont montré que cela n'est pas le cas.

En fait, cette analyse a rendu évident le fait que, en français contemporain, le futur simple épistémique est remplacé par l'emploi épistémique du verbe *devoir*. Par conséquent, nous avons trouvé pertinent de consacrer une partie de notre recherche à cette construction, mais aussi à la construction équivalente en italien. Une telle analyse du corpus a mené aux conclusions suivantes :

En italien, le futur simple reste un moyen très répandu d'expression de la supposition (plus ou moins forte) portant sur le présent. En ce qui est des constructions verbales, le français contemporain dispose uniquement de la construction avec le *devoir* épistémique pour exprimer cette valeur.

Le futur antérieur français a gardé sa place parmi les formes verbales à valeur épistémique, mais, dans cet emploi, il est moins fréquent que le futur antérieur italien. Cette conclusion s'appuie sur les faits suivants : le corpus a fourni un nombre restreint d'exemples du futur antérieur français ; la plupart des exemples avec futur antérieur français sont transposés en italien par la forme du futur antérieur ; aucun exemple du futur antérieur italien n'est transposé en français par un futur antérieur. A la place du futur antérieur, le français donne la priorité aux adverbes modaux, tels que : *peut-être, sûrement, certainement*, et (dans un exemple) l'adverbe *bien* ; la construction avec *devoir* épistémique en français est souvent traduite en italien par la construction contenant *dovere* épistémique, mais également avec le futur antérieur. Par contre, dans les traductions d'exemples italiens avec *dovere* épistémique, le futur antérieur français n'apparaît point.

Ces constatations rendent évident le fait qu'en italien, malgré la fréquence incontestable du *dovere* épistémique, le futur simple et le futur antérieur restent des marqueurs épistémiques fortement exploités. En français contemporain, c'est le *devoir* épistémique qui prédomine.

En serbe, c'est la construction *mora da* qui exprime la modalité épistémique dans la plupart des exemples (treize exemples sur vingt-deux) et donc s'impose comme le marqueur le plus fréquent de la modalité épistémique en serbe contemporain. La construction synonyme *biće da* est considérablement moins fréquente. Bien que certains auteurs précisent que c'est le verbe *trebati* (dans son emploi impersonnel) qui exprime un très haut degré de probabilité du contenu propositionnel qui suit, la construction *mora da* s'est montrée compatible avec tous les degrés de l'échelle épistémique. En fait, contrairement aux affirmations dans la littérature consultée, nous n'avons trouvé aucun exemple du verbe *trebati* ni du verbe *morati* conjugué. Dans les exemples (5,8,9,12) l'attitude du sujet parlant envers la véracité de l'énoncé est explicitée au niveau lexical, au moyen des adverbes, particules et expressions modales.

Ensuite, le corpus a montré que le substantif *supposition* (sr. *pretpostavka*) servant de support à une proposition subordonnée peut traduire la valeur épistémique. Enfin, certains verbes, dans les constructions spécifiques, peuvent apporter la nuance sémantique d'une supposition forte (exemple 10, verbe *izgledati*) ou une supposition moins forte (atténuée), comme c'est le cas dans l'exemple (13) et le verbe *nadati se*.

Ces dernières constatations concernant la langue serbe, mais aussi certaines constatations concernant la langue française (i.e. sur l'adverbe *bien* et la forme interrogative de l'énoncé, présence de l'adverbe *toujours* dans certaines contextes) prouvent encore une fois qu'il est difficile, voire impossible, de donner une liste exhaustive des moyens de l'expression d'un certain phénomène linguistique.

Finalement, les résultats de cette recherche pourront nous servir de point de départ dans les recherches ultérieures, qui expliqueraient quelques constatations auxquelles nous sommes obligé de nous limiter à ce point.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBET, Cécile (2012) Pouvoir bien. *Travaux de linguistique* 65(2), 65–842.
- DENDALE, Patrick (2001) Le futur conjectural versus devoir épistémique : différences de valeur et restrictions d'emploi. *Le Français Moderne* 69(1), 1–20.
- FAIRON, Cédric/Anne-Catherine SIMON (2018) *Le Petit bon usage de la langue française : grammaire* (D'après l'oeuvre de Maurice Grevisse). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- JANIĆ, Aleksandra/Dušan STAMENKOVIĆ (2016) Modalni glagoli must, should, can/morati, trebati, moći u engleskom i srpskom jeziku: opšte karakteristike i izazovi pri prevođenju. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* 59(2), 129–149.
- KLÍMOVÁ, Eva (2006) Note sulla modalità del verbo “dovere”. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis* 27, 51–60.
- MEYER, Jean-Paul (2012) Tintin et le futur antérieur : de la conjecture à l'anaphore. 3^e *Congrès Mondial de Linguistique Française, 1877–1891*.
- MODERC, Saša (2006) *Gramatika italijanskog jezika (Morfologija sa elementima sintakse)*. Belgrade : Luna crescens doo.
- PAPIĆ, Marko (1992) *Gramatika francuskog jezika: Strukturalna morfosintaksa*. Belgrade : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- PIPER Predrag/Ivana ANTONIĆ/Vladislava RUŽIĆ/Sreto TANASIĆ/Ljubomir POPOVIĆ/Branko TOŠOVIĆ (2005) *Sintaksa savremenog srpskog jezika (Prilozi gramatici srpskog jezika), Prosta rečenica*. Belgrade/Novi Sad : Institut za srpski jezik SANU/Beogradska knjiga/Matica srpska.
- PIPER, Predrag/Ivan KLAJN (2017) *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad : Matica srpska.
- RENZI, Lorenzo/Giampaolo SALVI/Anna CARDINALETTI (2001) *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologne : Mulino.
- RIEGEL, Martin/Jean-Christophe PELLAT/René RIOUL (2011) *Grammaire méthodique du français* (4^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- ROCCI, Andrea (2000) L'interprétation épistémique du futur en italien et en français : une analyse procédurale. *Cahiers de Linguistique Française* 22, 241–274.
- SERIANNI, Luca (en collaboration avec Alberto Castelvocchi) (2005) *Grammatica Italiana (italiano comune e lingua letteraria)*. Torino : Utet.
- STAGE, Lilian (2002) Les modalités épistémique et déontique dans les énoncés au futur (simple et composé). *Revue Romane* 37(1), 44–66.

- STANOJEVIĆ, Veran/Tijana AŠIĆ (2008) *Semantika i pragmatika glagolskih vremena u francuskom jeziku*. Kragujevac : Filološko-umetnički fakultet.
- TERIĆ, Gordana (2005) *Sintaksa italijanskog jezika*. Belgrade : Filološki fakultet.

CORPUS

- BARICCO, Alessandro (1996) *Seta*. Milan : Feltrinelli Editore.
- BARICCO, Alessandro (2012) *Soie*. F. Brun (trad.). Paris : Éditions Albin Michel.
- BARIKO, Alesandro (2004) *Svila*. A. Srbinović (trad.). Belgrade : Paidea.
- CAMUS, Albert (1956) *La chute*. Paris : Éditions Gallimard.
- CAMUS, Albert (1998) *La caduta*. S. Morando (trad.). <https://annas-archive.org/> (15 juin 2023).
- CAMUS, Albert (1947) *La peste*. Paris : Editions Gallimard. <https://annas-archive.org/> (15 juin 2023).
- CAMUS, Albert (1997) *La peste*. B. dal Fabbro (trad.). <https://annas-archive.org/> (15 juin 2023).
- KAMI, Alber (2007) *Romani*. M. Vuković/Z. Hadži-Vidojković/A. Moralić/Ž. Živojino-
vić (trad.). Belgrade : Paidea.
- ECHENOZ, Jean (1999) *Je m'en vais*. Paris : Les éditions de minuit.
- ECHENOZ, Jean (200) *Me ne vado*. S. Paganoni (trad.). Turin : Einaudi editore.
- EŠNOZ, Žan (2003) *Odlazim*. J. Jelić (trad.). Belgrade : Paidea.
- FERRANTE, Elena (2011) *L'amica geniale*. Rome : Edizioni e/o.
- FERRANTE, Elena (2012) *L'amica geniale 2 (Storia del nuovo cognomen)*. Rome : Edi-
zioni e/o.
- FERRANTE, Elena (2012) *L'amica geniale 3 (Storia di chi fugge e di chi resta)*. Rome :
Edizioni e/o.
- FERRANTE, Elena (2014) *L'amica geniale 4 (Storia della bambina perduta)*. Rome :
Edizioni e/o.
- FERRANTE, Elena (2019) *La vita bugiarda degli adulti*. Rome : Edizioni e/o.
- FERRANTE, Elena (2014) *L'amie prodigieuse*. E. Damien (trad.). Paris : Gallimard.
- FERRANTE, Elena (2016) *L'amie prodigieuse II (Le nouveau nom)*. E. Damien (trad.).
Paris : Gallimard.
- FERRANTE, Elena (2016) *L'amie prodigieuse III (Celle qui fuit et celle qui reste)*. E.
Damien (trad.). Paris : Gallimard.
- FERRANTE, Elena (2018) *L'amie prodigieuse III (L'enfant perdue)*. E. Damien (trad.).
Paris : Gallimard.
- FERRANTE, Elena (2020) *La vie mensongère des adultes*. E. Damien (trad.). Paris :
Gallimard.
- FERANTE, Elena (2021) *Moja genijalna prijateljica*. J. Brborić (trad.). Belgrade :
BOOKA.

- FERANTE, Elena (2018) *Priča o novim prezimenu*. J. Brborić (trad.). Belgrade : BOOKA.
- FERANTE, Elena (2022) *Priča o onima koji odlaze i koji ostaju*. J. Brborić (trad.). Belgrade : BOOKA.
- FERANTE, Elena (2022) *Priča o izgubljennoj devojčici*. J. Brborić (trad.). Belgrade : BOOKA.
- FERANTE, Elena (2020) *Lažljivi život odraslih*. J. Brborić (trad.). Belgrade : BOOKA.
- PENNAC, Daniel (1989) *La petite marchande de prose*. Paris : Gallimard.
- PENNAC, Daniel (2014) *La prosivendola*. Y. Malaouah (trad.). Milan : Fertinelli.
- PENAK, Danijel (2001) *Mala prodavačica proze*. M. Logo Milutinović (trad.). Belgrade : Plato.
- PENNAC, Daniel (1987) *La fée carabine*. Paris : Gallimard.
- PENNAC, Daniel (2005) *La fata carabina*. Y. Malaouah (trad.). Milan : Fertinelli.
- PENAK, Danijel (1999) *Vilinski karabin*. O. Milićević (trad.). Belgrade : Nolit.

POVZETEK

O IZRAŽANJU EPISTEMIČNE MODALNOSTI Z GLAGOLSKIMI OBLIKAMI V FRANCOŠČINI IN ITALIJANŠČINI TER ENAKOVREDNIH STRUKTURAH V SRBŠČINI

V prispevku najprej predstavljamo epistemično rabo (enostavnih in zloženih) prihodnjikov v francoščini in italijanščini, da bi ugotovili stopnjo prekrivnosti njihove rabe v obeh jezikih. Nato skušamo opredeliti srbske ustreznice tovrstnih struktur. Iz teoretičnih razprav o enostavnem in zloženem prihodnjiku je razvidno, da glagolske zveze v prihodnjiku v obeh jezikih pogosto nadomešča zveza z glagolom *morati* (it. *dovere*), zato je v okviru naše razprave nujna tudi analiza te strukture.

Na podlagi kontrastivne analize smo proučili primere iz korpusa, sestavljenega iz francoskih romanov in njihovih italijanskih prevodov, italijanskih romanov in njihovih francoskih prevodov ter iz srbskih prevodov vseh obravnavanih besedil.

Analiza korpusnih zgledov je prinesla naslednje ugotovitve:

Francoski epistemični prihodnjik se pojavlja v drugačnih kontekstih kot italijanski: enostavni prihodnjik v sodobni francoščini ni rabljen (nadomestila ga je struktura z epistemičnim glagolom *devoir* 'morati'), pa tudi sicer je epistemični prihodnjik v francoščini precej manj pogost kot v italijanščini.

V italijanščini sta obe obliki epistemičnega prihodnjika še vedno dokaj razširjeni.

V srbščini prihodnjiki ne morejo izražati epistemične modalnosti, zato se je kot najpogostejši označevalec tovrstne modalnosti uveljavila glagolska struktura *mora da*, ki ji sledi spregani polnompomenski glagol (v slovničnem času, ki domnevo ustrezno umešča v časovni okvir). Ta struktura je združljiva z vsemi stopnjami epistemične modalne lestvice.

Ključne besede: enostavni prihodnjik, zloženi prihodnjik, epistemična modalnost, francoščina, italijanščina, srbščina

ABSTRACT

ON THE EXPRESSION OF EPISTEMIC MODALITY THROUGH VERBAL FORMS IN FRENCH AND ITALIAN AND EQUIVALENT CONSTRUCTIONS IN SERBIAN

In the present work we start from the epistemic uses of future tenses (simple and anterior) in French and Italian in order to determine the degree of correspondence of their use in the respective languages, and, in a second stage of the work, to determine their equivalents in the Serbian language. Examination of the theoretical considerations concerning these two forms makes it clear that in both languages the construction with the verb *duty* (It. *dovere*) is often concurrent with the forms studied. Therefore, the study of this construction has become a necessary part of this work.

Based on contrastive analysis, we analyse the examples extracted from a corpus consisting of French novels and their translations into Italian, Italian novels and their translations into French, and Serbian translations of all the works concerned.

The analysis of the examples of the corpus revealed the following:

The French epistemic future has a different distribution than the Italian epistemic future, the use of the French epistemic simple future having disappeared in the contemporary language (and being replaced by the epistemic duty) and the French epistemic future tense being considerably less frequent than the Italian epistemic future tense.

In Italian, the two forms of the epistemic future are still quite widespread.

In Serbian, the future tenses do not have the capacity to express the epistemic modality, and it is the construction *mora da* followed by the main conjugated verb (in the tense to which the supposition relates) which has imposed itself as the most frequent epistemic marker, and compatible with all degrees of the epistemic modal scale.

Keywords: simple future, past future, epistemic modality, French, Italian, Serbian

RÉSUMÉ

Dans le présent travail nous partons des emplois épistémiques des futurs (simple et antérieur) en français et en italien afin de déterminer le degré de correspondance de leur emploi dans les langues respectives, et, dans une deuxième étape du travail, de déterminer leurs équivalents dans la langue serbe. L'examen des considérations théoriques concernant ces deux formes rend évident que dans les deux langues la construction avec le verbe *devoir* (it. *dovere*) est souvent concurrente aux formes étudiées. De ce fait, l'étude de cette construction s'est imposée comme partie nécessaire du présent travail.

En s'appuyant sur l'analyse contrastive, nous analysons les exemples extraits d'un corpus composé de romans français et leurs traductions en italien, de romans italiens et leurs traductions en français, et de traductions serbes de toutes les œuvres concernées.

L'analyse des exemples du corpus a relevé les faits suivants :

Le futur épistémique du français a une distribution différente de celle du futur épistémique de l'italien, l'emploi du futur simple épistémique français ayant disparu dans la langue contemporaine (et étant remplacé par le *devoir* épistémique) et le futur antérieur épistémique français étant considérablement moins fréquent que le futur antérieur épistémique italien.

En italien, les deux formes du futur épistémique restent toujours assez répandues.

En serbe, les temps du futur n'ayant pas la capacité d'exprimer la modalité épistémique, c'est la construction *mora da* suivie du verbe principal conjugué (au temps sur lequel porte la supposition) qui s'est imposée comme marqueur épistémique le plus fréquent, et compatible avec tous les degrés de l'échelle modale épistémique.

Mots-clés : futur simple, futur antérieur, modalité épistémique, français, italien, serbe

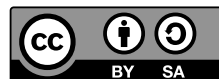
Eva Pavlinušić Vilus

Faculty of Maritime Studies, University of Rijeka
Croatia
eva.pavlinusic@pfri.uniri.hr

UDK 811.163.42'373.45:811.111

DOI: 10.4312/vestnik.15.79-97

Izvirni znanstveni članek

**Jasmina Jelčić Čolakovac**

Faculty of Maritime Studies, University of Rijeka
Croatia
jasmina.jelcic@pfri.uniri.hr

Irena Bogunović

Faculty of Maritime Studies, University of Rijeka
Croatia
irena.bogunovic@pfri.uniri.hr

Bojana Ćoso

ISPP Cambodia
Cambodia
coso.bojana@gmail.com

JUTUBER, JUTJUBER OR YUTJUBER: ADAPTED FORMS OF ENGLISH LOANWORDS IN THE WRITTEN PRODUCTION OF CROATIAN UNIVERSITY-LEVEL LEARNERS

1 INTRODUCTION

English lexis has become the most widely borrowed one in recent decades, as the UK and the US established themselves as leading economic powers in the 19th and 20th centuries. The English language thus established itself as a *world language* and international *lingua franca*, i.e. a means of communication between speakers of different languages. It is estimated that there are now between 1–1.5 billion English speakers in the world (e.g. Crystal, 2012; Horobin, 2016; Seidlhofer, 2010), and according to some estimates there will be more than 2 billion speakers by 2050 (Crystal, 2012). English is seen as a key factor in globalization mechanisms (e.g. Graddol, 2006). Its global status has primarily been achieved by the number of countries that have recognized English as a means of fulfilling

their desire for political, cultural, and commercial contact. Consequently, it has become the dominant language in the three most important aspects of human activity: education (e.g. Brannen et al., 2014), work (e.g. Gluszek & Hansen, 2013) and leisure (e.g. De Wilde et al., 2019). As a result, about a quarter of the world's population is considered fluent or competent in English, and this figure is constantly growing (Crystal, 2012).

New concepts are constantly being borrowed across cultures and languages. The influence of one language on another can occur on all linguistic levels, with lexis being the most sensitive (e.g. Hudeček & Mihaljević, 2005). When a language lacks an adequate word for a borrowed concept, either a new word is created from the existing linguistic elements, the meaning of an existing word is changed to accommodate a new concept, or a word is adopted from another language through the process of *linguistic borrowing* (Filipović, 1990, p. 15).

Croatian has become extremely receptive to borrowing from English (Mihaljević Djigunović & Geld, 2003), and the influence of English on Croatian has been documented in different functional styles (e.g. Bogunović & Ćoso, 2013; Jurič et al., 2013; Mihaljević, 2003; Mihaljević Djigunović et al., 2006). The prestigious status of English (e.g. Crystal, 2012), which reduces the likelihood that a borrowed element will adapt to the rules of the recipient language (e.g. McKenzie, 2010; Nikolić-Hoyt, 2005), is one of the reasons why English has become an inexhaustible source of new words for Croatian learners of English.

The present study is part of a larger investigation into the use of the most common English loanwords and their Croatian equivalents in Croatian (Pavlinušić Vilus, Bogunović & Ćoso, 2022). The study combined corpus-based data on the frequency of unadapted English loanwords in two Croatian web corpora with the translation task. The frequency data came from the recently created database of English words and their Croatian equivalents (Bogunović, Jelčić Čolakovac & Borucinsky, 2022). Analysis of the overall results of the translation task showed that the participants generally preferred the Croatian single-word equivalents when such equivalents were available in Croatian. When such an equivalent was not available the participants used the adapted forms of the words in their translations, along with unadapted forms and multi-word translations (Pavlinušić Vilus, Bogunović & Ćoso, 2022). For English loanwords without single-word equivalents, the participants chose the unadapted English forms significantly more frequently than the adapted forms (Pavlinušić Vilus, Bogunović & Ćoso, 2022). The aim of the present study was thus to analyse the adapted English forms used by the participants in the translation task, focusing on the nature and degree of their adaptation to Croatian.

2 THEORETICAL BACKGROUND

In Croatian, borrowed words are categorized according to their degree of adaptation and/or inclusion in the recipient language. *Anglicisms* are words that originated in English but have adapted to the rules of the Croatian language, at least to a certain degree. For

example, anglicisms are words such as *ček* (n. nom. sg., ‘check’), *tim* (n. nom. sg., ‘team’) and *film* (n. nom. sg., ‘film’). Filipović (1990) notes that words that do not originate in English, but have fully adapted to the rules of English and become an integral part of its vocabulary, can also be called anglicisms. For example, words like *televizija* (n. nom. sg., ‘television’) and *radio* (n. nom. sg., ‘radio’), whose formative units come from Latin and Greek, are also anglicisms (Fink, 1992). Unadapted English words, on the other hand, unlike anglicisms, have not adapted to the Croatian orthographic, phonological or morphological rules (e.g. *e-mail*, *snowboard* and *freelancer*) unless when appearing in cases other than the nominative singular form (e.g. *freelanceri* (n. nom. pl.), *e-mailom* (n. instr. sg.) and *snowboarda* (n. gen. sg.)). Another category of English words are *pseudoanglicisms*. These consist of an English word stem and a Croatian affix (Filipović, 1990). One example is the English word *celeb* (n. nom. sg., ‘popular person’) and its plural form *celebovi* (n. nom. pl., ‘popular people’). The pronunciation of such words also varies, so *celeb* can sound like /sɫɛb/, /seleb/ or /celeb/. Görlach (2002) distinguishes between fully adapted words, where the word is no longer recognized as foreign even though it retains some properties of the donor language, words with limited use and words that are not part of the recipient language (calques or loanwords).

Kavgić (2013), on the other hand, distinguishes three groups of words borrowed from English. The first consists of *obvious anglicisms*, i.e., words that have been more or less adapted to Croatian, such as *gol* (n. nom. sg., ‘goal’). The second group, the *hidden anglicisms*, are words that are similar in form to the words of the recipient language, but whose meaning has been borrowed from the donor language, e.g. *star* (n. nom. sg., ‘popular person’). The last group are raw English words or words without orthographic adaptation, with partial morphosyntactic and phonological adaptation and complete semantic adaptation (e.g. *hat trick*). According to Sučević-Mederal (2016), borrowed words can be categorized according to the degree of inclusion into the recipient language. The first group are *foreign words* in the strict sense, i.e. words with orthographic properties of the donor language (e.g. *e-mail*). If necessary (e.g. case declension), such words may be given Croatian morphological suffixes (e.g. *e-mailom*, n. instr. sg.). The second group are orthographically adapted words with atypical phonological features such as *čips* (n. nom. sg., ‘chips’), which are called *foreign words*. The third group includes words such as *tenis* (n. nom. sg., ‘tennis’) and *tim* (n. nom. sg., ‘team’), i.e. fully adapted words. Words from the fourth group have also fully adapted, but are no longer perceived as foreign, such as *klub* (n. nom. sg., ‘club’). Finally, the fifth group includes *calques* or *literal translations*, e.g. *neboder* (n. nom. sg., ‘skyscraper’).

In our paper, we use the term ‘English loanwords’ to refer to lexical items borrowed from English into Croatian that have also undergone orthographic and/or morphological adaptations. The list includes both recognized anglicisms and loanwords that have entered the language through English media (e.g. *kapital*, *sistem*, *ekspres*, etc.) but whose etymological origin is not English. Since this paper is concerned with the speaker’s language

production, such an approach was deemed appropriate, as average language users are rarely concerned with the origin of the word and are more inclined to assign properties to words according to the language contexts which they are exposed to. This is to say that Croatian learners of English are expected to treat, for example, the loanword *kapital* (n. nom. sg., ‘capital’) in relation to the English word *capital* rather than in relation to its actual etymological source word in French.

2.1 Orthographic adaptation

The orthographic adaptation of English loanwords in Croatian is problematic and substitution cannot always take place because the number of English phonemes (44) is disproportionate to the number of Croatian graphemes (there are 30 letters in the Croatian alphabet). The Croatian graphemes *i*, *e*, *a*, *o* and *u* are used to represent the five English vowel phonemes /i:/, /e/, /ʌ/, /ɔ:/, and /u:/ (e.g. ‘baseball’ *bejzbol* /ˈbeɪsɒ:l/). The English phonemes /ɪ/, /æ/, /a:/, /ɒ/, and /ʊ/ are also replaced by the Croatian graphemes mentioned above, with /æ/ being transcribed in Croatian with both *e* and *a* (e.g. ‘jam’ *džem* /dʒæm/, ‘camp’ *kamp* /kæmp/, etc.) (Filipović & Menac, 2005, p. 21). The English phoneme /ɜ:/ is usually represented with the Croatian grapheme *er* (e.g. ‘jersey’ *džerzej* /dʒɜ:(r)zi/), while the phoneme /ə/ is represented with either *er* or *or*. Since the Croatian language does not contain diphthongs, the eight English phonemic diphthongs (/eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/, /aʊ/, /əʊ/, /ɪə/, /eə/, and /ʊə/) are usually represented with either monosyllabic (*ej*, *aj*, *oj*) or bisyllabic structures (*au*). The English diphthongs are sometimes also reduced to Croatian monophthongs (/əʊ/ as *o*, /ɪə/ as *i*, /eɪ/ as *e(r)*, and /ʊə/ as *u*) (Filipović & Menac, 2005, p. 22).

Croatian consonant graphemes are also readily used to represent 19 English consonant phonemes (/b/ as *b*, /g/ as *g*, /m/ as *m*, /n/ as *n*, /f/ as *f*, /v/ as *v*, /l/ as *l*, /h/ as *h*, /s/ as *s*, /z/ as *z*, /ʃ/ as *š*, /ʒ/ as *ž*, /tʃ/ as *č*, /dʒ/ as *dž*, /j/ as *j*, /p/ as *p*, /t/ as *t*, /d/ as *d*, and /k/ as *k*).

It is important to mention here a certain group of English loanwords that are unaffected by the orthographic rules of the recipient language since their form is identical in both languages, e.g. *laptop*, *blog*, *server*, *enter*, *desktop*, etc. These words are sometimes called *identical cognates*. The term is used for words from the two languages that share both form and meaning (see, for example, Carroll, 1992; Comesaña et al., 2016; Cristoffanini et al., 1986; De Groot & Nas, 1991; Peeters et al., 2013; Xiong et al., 2020). However, it usually refers to words from related languages, while its use in the context of loanwords is rare (e.g. Daulton, 2010, *loanword cognates*; Johns & Dussias, 2021; Otwinowska & Szewczyk, 2019). Although they are not orthographically adapted, identical cognates are phonologically adapted in spoken language, while their morphological adaptation occurs in both spoken and written language when they are used in sentential context where the inflected forms are required (e.g. *laptopa* (n. gen. sg./pl.), *laptopu* (n. dat. sg.), *laptopom* (n. instr. sg.), etc.).

2.2 Morphological adaptation

Some English loanwords have undergone the process of morphological adaptation in Croatian, which is also known as *transmorphemization* (Filipović & Menac, 2005, p. 36). Transmorphemization takes place at three levels: *zero* transmorphemization usually occurs with nouns and sometimes with adjectives, but never with verbs (e.g. *bridž* ‘bridge’, *bos* ‘boss’, *šou* ‘show’); *partial* transmorphemization occurs with loanwords that have retained a phonologically adapted suffix atypical of the Croatian morphological system (the English loanwords ending in *-er*, *-or*, *-ing*, or *-ment*, such as *diler* ‘dealer’, *kursor* ‘cursor’, and *brifing* ‘briefing’, are the typical examples of such adaptation); and *full* transmorphemization (at this level, English morphemes are replaced by Croatian ones that have similar or identical meanings, e.g. *kloniranje* ‘cloning’, *liderstvo* ‘leadership’, etc.).

Since Croatian is a morphologically rich, inflected language, the Croatian inflectional morphemes are added to English loanwords when they are used in sentential context (Filipović, 1990; Sučević-Mederal, 2016). This applies to both adapted and unadapted English loanwords, especially in spoken language. However, due to the nature of the task in the present study (see § 3.2), no significant data on this type of adaptation can be expected.

3 METHODOLOGY

The English loanwords used in the translation task were selected because of their high frequency in Croatian in unadapted forms. This means that the adapted forms of these loanwords are not used as frequently as their unadapted variants, with some exceptions that have become part of the Croatian language standard, such as *bejzbol* ‘baseball’, *džez* ‘jazz’, *gol* ‘goal’, *džoker* ‘joker’, *kapital* ‘capital’, etc. Of the 392 English loanwords selected for the study, only 35 ($P = 8.9\%$) words had adapted variants that were standardized in Croatian, while for the other 357 ($P = 91.1\%$) words no such variant was available. This means that the participants would have to adapt the loanwords to their language on their own if they wanted to use an adapted form of the loanword in their translation.

Given the disproportion and qualitative differences between the phonemic systems of the two languages, variation in the orthographic adaptation of English words was expected. The highest degree of variation was expected in English words containing classes of phonemes that do not exist in Croatian, such as diphthongs and other vowels that do not directly correspond to any Croatian vowel (e.g. near-open front unrounded vowel /æ/, open mid-central rounded vowel /ɜ:/, mid-central vowel /ə/, etc.). In terms of morphological adaptation, for English words belonging to more than one word class (e.g. *hit* as a verb and a noun), variation in the choice of word class-specific suffixes is expected.

3.1 Participants

A total of 116 students from the University of Rijeka participated in the study. The participants studied at the Faculty of Maritime Studies and were enrolled in different programmes: 20 of them were students of Technology and Organization of Transport (female $N = 8$, male $N = 12$), 49 were students of Logistics and Management in Maritime Industry (female $N = 25$, male $N = 24$), while 47 of them studied Marine Electronic Engineering and Information Technology (female $N = 4$, male $N = 43$). The gender ratio was skewed, with 79 male and 37 female participants. All participants took part in the study voluntarily and received no course credit or other rewards for their participation. All participants were informed of the nature of their participation in the study and agreed to sign the Informed Consent Form.

3.2 Materials and procedure

The materials and procedures in the present study were identical to those described in Pavlinušić Vilus, Bogunović and Ćoso (2022). A total of 392 English words were extracted from *The database of English words and their Croatian equivalents* (Bogunović, Jelčić Čolakovac & Borucinsky, 2022), which consists of over 1,800 English loanwords found in the Croatian corpora *hrWac* and *ENGRI* (both corpora are easily available on the *Sketch Engine* platform). The translation task from the current study was designed to include only the most frequently used single-word loanwords from the corpora. Two words were later dropped from the study when the subsequent analysis revealed one was predominantly used as a German loanword (*gut* ‘good’) and the other as a proper noun for a text messaging application (*messenger*). Further analysis was carried out for the remaining 390 words.

The selected English loanwords were randomly distributed across six questionnaires: four of them contained 65 words, while two contained a total of 66 words. Each questionnaire was completed by an average of 19 participants ($M = 19.33$, $SD = 1.49$). The number of participants per questionnaire varied: questionnaire A ($N = 22$), questionnaire F ($N = 20$), questionnaires B and C ($N = 19$), and questionnaire D ($N = 17$). The full list of words in each questionnaire can be found in the supplementary material. The questionnaires were distributed through six different Google Form links. Each word was presented separately, out of context and in a randomized fashion, and responses were collected through open-ended questions.

Participants were asked to provide translations for the English words they were familiar with as accurately as possible. They were instructed to use any translations they thought appropriate, even if this meant using non-standard expressions in their responses. The questionnaires were successfully submitted only if all the questions were answered.

Participants' responses were first classified into several response classes according to language, form, and accuracy of translation (see Pavlinušić Vilus, Bogunović & Čoso, 2022). In this paper, only the responses that were classified as adapted English forms will be analysed and discussed. Therefore, the adapted English forms in the participants' responses were analysed according to their type and degree of adaptation: orthographic, morphological, and combined (orthographic and morphological). Given the nature of the translation task, the degree of phonological adaptation of the English loanwords could not be assessed directly and was therefore omitted from the present analysis.

4 RESULTS AND DISCUSSION

The participants answered with a total of 198 adapted forms to the 153 ($P = 39.2\%$) English loanwords. For the remaining 237 English loanwords ($P = 60.8\%$) no adapted form was found in the responses. The adapted form was the most frequent response for the following 17 English loanwords: *band*, *blogger*, *boom*, *cool*, *display*, *ecstasy*, *goal*, *jam*, *leasing*, *rally*, *router*, *selfie*, *shopping*, *software*, *system*, *wellness*, and *youtuber*. For *inbox* and *smoothie*, both the adapted and unadapted forms were recorded as the most common response, while for *fair* both the adapted form and the Croatian equivalent were the most common responses from participants. The percentages of responses that included the adapted forms of these words are shown in Table 1.

Table 1: English loanwords with the adapted forms as the most frequent response class

English word	Croatian single-word equivalent	Adapted form	Adapted form (%)
system	sustav	sistem	94.7
band	grupa	bend	68.4
goal	cilj	gol	60
blogger	-	bloger	57.9
router	usmjerivač	ruter	57.9
boom	procvat	bum	47.4
youtuber	-	jut(j)uber, yutjuber	47.4
leasing	-	lizing	47.1
cool	-	kul	42.1
software	omekšje	softver	40.9
jam	-	džem, đem	36.4
rally	-	reli	35.3
wellness	-	velnes	35
selfie	sebić	selfi, selfij	31.6

English word	Croatian single-word equivalent	Adapted form	Adapted form (%)
shopping	kupovanje	šoping	29.4
fair	pošten	fer	26.3
smoothie	-	smuti, smutie	25
display	zaslon	displej	25
ecstasy	-	ekstazi, ekstezi, ekstazij	23.5
inbox	-	inboks	21.1

No English loanword was observed for which only responses containing adapted forms were collected. The word with the highest percentage of adapted forms in the responses was the word *system*, which was translated as *sistem* in all but one of the participants' responses (see Pavlinušić Vilus, Bogunović & Čoso, 2022, p. 7). The adapted form *sistem* is homonymous with the word *sistem* that had been borrowed into Croatian long before English took on the leading role in language borrowing. *Sistem* belongs to a lexical stratum that finds its origins in the classical languages (i.e., internationalisms) and it formed a part of the Croatian standard language until 1990's, when it was replaced by its native equivalent *sustav*. Even though all the participants were born a decade after the introduction of *sustav*, they might have been exposed to the word *sistem* as a remnant from recent linguistic history, rather than as the adapted form of an English word, which might have influenced their responses. The responses to identical cognates yielded only unadapted English forms and Croatian translational equivalents, i.e. no attempt at orthographic or morphological adaptation of the English cognates was recorded in the participants' responses.

Of the 198 adapted forms found in the participants' responses, 175 ($P = 88.4\%$) were orthographically adapted, five ($P = 2.5\%$) were morphologically adapted, and finally 18 adapted forms ($P = 9.1\%$) showed signs of both orthographic and morphological adaptation. These percentages show that the participants preferred orthographic adaptation. Although morphological adaptation is not uncommon in the context of English loanwords, these results are likely due to the specificity of the task in which the participants were asked to translate the English loanword isolated from the context. If the participants had been asked to use the word in a sentence, the morphologically adapted forms would probably have been used in a much greater number.

There were also several words for which the participants used orthographically as well as morphologically and orthographically adapted forms in their translations: *tjuning* vs. *tjunirat/tuniranje* 'tuning', *performans* vs. *performansa/permanca* 'performance', *striming* vs. *strimanje* 'streaming', *ekstrem* vs. *ekstreman, ekstremno* 'extreme', *ekspres* vs. *ekspresno* 'express', and *buking* vs. *bukiranje* 'booking'.

4.1 Orthographically adapted loanwords

An in-depth analysis of the responses indicated that the students followed the standard principles of orthographic adaptation. For example, they omitted a consonant from English double-letter words (e.g. *bas* ‘bass’, *blogger* ‘blogger’, *šoping* ‘shopping’, etc.) or they mostly stayed true to the word category of the English loanword in their translations. However, the analysis revealed several discrepancies that are atypical of the orthographic adaptation of English loanwords in Croatian.

As expected, the students’ translations revealed a variation in the responses for those English words containing the near-open front unrounded vowel /æ/. For loanwords containing the English vowel in question, the participants chose the Croatian grapheme *e* more often than *a* (see Table 2).

Table 2: The representation of the English phoneme /æ/ in the participants’ responses

/æ/ as e	/æ/ as a
trep ‘trap’ /træp/	baner ‘banner’ / ^l bænə(r)/
brend ‘brand’ /brænd/	kapital ‘capital’ / ^l kæp.ɪ.təl/
čempionšip ‘championship’ / ^l tʃæmpiənʃɪp/	faks ‘fax’ /fæks/
fleš ‘flash’ /flæʃ/	klasik ‘classic’ / ^l klæsɪk/
frontmen ‘frontman’ /frʌntmæn/	rankiranje, rangiranje ‘ranking’ / ^l ræŋkɪŋ/
hešteg ‘hashtag’ / ^l hæʃtæg/	taksi ‘taxi’ / ^l tæksi/
pek ‘pack’ /pæk/	pak ‘pack’ /pæk/
hetrik, het trik ‘hatrick’ /hætrɪk/	-
đekpot ‘jackpot’ / ^l dʒækpɒt/	-
džem, đem ‘jam’ /dʒæm/	-
džez, dez ‘jazz’ /dʒæz/	-
menadžment, menadžment ‘management’ / ^l mænɪdʒmɒnt/	-
menadžer ‘manager’ / ^l mænɪdʒə(r)/	-
peč ‘patch’ /pætʃ/	-
reli ‘rally’ / ^l ræli/	-

The analysis of the students’ responses showed they almost invariably used *er* instead of the English /ə/ (*baner* ‘banner’ /^lbænə(r)/, *čarter* ‘charter’ /^ltʃɑ:(r)tə(r)/, *gejmer* ‘gamer’ /^lgeɪmə(r)/, to name but a few), while *or* was used only once, in the case of the loanword *horor* ‘horror’ /^lhɒrə(r)/. In some cases, the participants responded with more than one adapted form, e.g. *blokbuster*, *blokbaster* ‘blockbuster’ /^lblɑ:k.bʌs.tə/ and *re-zort*, *razort* ‘resort’ /rɪ'zɔ:(r)t/. These spellings (*blockbuster*, *razort*) are unexpected and could be the result of mispronunciation or lack of knowledge of English pronunciation.

An alternative explanation is offered by Filipović and Menac (2005, p. 32), who point out that the English phoneme /ʌ/ is often represented with the graphemes *a*, *u*, and even *e* in the recipient languages, sometimes due to another language that has played a mediatory role between donor and recipient languages (in the case of Croatian, these languages are usually Italian and German).

The diphthong /eɪ/ was in most cases represented with the monosyllabic structure *ej* (e.g. *bejzbol* ‘baseball’ /^hbeɪsɔ:l/, *blokčejn* ‘blockchain’/blɔktʃejn/, *displej* ‘display’ /dɪˈspleɪ/, *gej* ‘gay’ /geɪ/, *mejkover* ‘makeover’ /^hmeɪkəʊvə(r)/, etc.). The following exceptions have been recorded in relation to the diphthong /eɪ/: *bas* ‘bass’ /beɪs/, *katering*, *ketering*, *kartering* ‘catering’ /^hkeɪtərɪŋ/, *emajl*, *mejł* ‘email’ /^hi:meɪl/, *ferplej*, *fer plej*, *fer play*, *ferplay* ‘fairplay’ / feə(r)pleɪ/, *mejł*, *meil* ‘mail’ /meɪl/, *matriks* ‘matrix’ /^hmeɪtrɪks/, *rege*, *regi* ‘reggae’ /^hregeɪ/).

The diphthong /aɪ/ was represented with *aj* (e.g. *sajber* ‘cyber’ /saɪ.bəʃ-/ , *fajł* ‘file’ / faɪł/, *lajk* ‘like’ /laɪk/, etc.) without exception, while /ɪə/ was represented with *ej* (e.g. *multiplejer* ‘multiplayer’ /mʌltipleɪə(r)/). The diphthong /ɔɪ/ was represented both with *oi* (e.g. *đoint* ‘joint’ /dʒɔɪnt/) and with *oj* (*plejboj* ‘playboy’ /pleɪ.bɔɪ/). The bisyllabic structure *au* in Croatian was used in the case of /aʊ/ (*akaunt* ‘account’ /əˈkaʊnt/, *brauzer* ‘browser’ /^hbraʊ.zər/). The diphthong /əʊ/ was simply reduced to the Croatian monophthong *o* in most loanwords (e.g. *kargo* ‘cargo’ /^hka:ɡəʊ/, *disko* ‘disco’ /^hdɪskəʊ/, *gol* ‘goal’ /ɡəʊl/, etc.), but there were two exceptions in the responses: the diphthong was represented with *ou* in *šou* ‘show’ /ʃəʊ/ and *oa* in *uploadati* ‘uploadati’ /^hʌpˌləʊd/ where the English verb was partially transmorphed and retained its original orthographic form. The reduction to a Croatian monophthong was also observed in the case of the English diphthong /ʊə/ (e.g. *sekjuriti* ‘security’ /sɪˈkjuərəti/, *tura* ‘tour’ /tʊə(r)/). Although /eɪ/ is usually represented as the monophthong *e(r)* in Croatian, our data showed that /eə/ is represented in a similar way (e.g. *hardver* ‘hardware’ /^hhɑ:d(r)weə(r)/, *softver* ‘software’ /^hsɒf(t)weə(r)/).

As reported in Pavlinušić Vilus, Bogunović and Ćoso (2022), the English phoneme /dʒ/, usually transcribed into Croatian as *dž*, was often replaced by *đ*, as in the following examples: *đem*, *džem* ‘jam’, *đez*, *džez* ‘jazz’, *đoint* ‘joint’, *đoker*, *džoker* ‘joker’, *đambo* ‘jumbo’, *đekpot* ‘jackpot’, etc. The inconsistency in the transcription of this phoneme was interpreted as a reflection of the complexity of orthographic adaptation (ibid.), but could also be due to a rather low knowledge of the rules of Croatian spelling among younger learners.

The participants found compound nouns particularly challenging when it came to producing their responses. While for some they showed no variation in their answers (e.g. *blutut* ‘bluetooth’, *blokčejn* ‘blockchain’, *hešteg* ‘hashtag’, *mejkover* ‘makeover’), for others they gave more than one possible answer. For example, for the loanwords *fairplay* (*fer plej*, *fer play*, *ferplay*), and *hattrick* (*het trik*, *hetrik*) multiple responses were collected. In English, it is quite acceptable to spell some compound nouns in an either open (as two words), closed (as one word), or hyphenated way (with a hyphen (-) between words).

It is possible that the learners have encountered these loanwords in the source language in several spellings and consequently utilized their L1 linguistic knowledge in producing their responses.

4.2 Morphologically adapted loanwords

The analysis of the word categories of English loanwords and those used in the participants' responses revealed some interesting findings regarding the morphological suffixes added to certain word categories.

As expected, most of the loanwords in our study belong to the category of nouns, as they are the most frequently borrowed word category – over 75% of all borrowed words are nouns (Filipović & Menac, 2005). This fact is not surprising when we know that lexical transfer goes hand in hand with the transfer of objects and concepts from one language to another, which has been particularly evident in the field of information and communication technology in the recent decades (e.g. *akaunt* 'account', *blutut* 'blue-tooth', *inboks* 'inbox', etc.).

For the nouns ending in *-er*, a suffix that has the meaning of doer and is gender-neutral (e.g. *blogger* 'blogger', *influenser* 'influencer', *jutuber*, *jutjuber*, *yutjuber* 'youtuber', etc.), the participating students remained faithful to the original English nominal suffixes. Despite the fact that Croatian offers various suffixes for the feminine gender, no one responded with, for example, *blogerica*, *influenserica*, or *jutuberica*. This is probably the case because not only are the English loanwords almost identical in form to the Croatian masculine nouns, but there is also a tendency in Croatian to employ the masculine gender nouns in the generic sense.

However, morphological adaptation took place in the adapted English gerund nouns ending in *-ing* (Table 3).

Table 3: English loanwords ending in *-ing*

English noun	Recorded response(s)	Type of adaptation (orthographic, morphological)	Word category in English (-suffix)	Word category in Croatian (-suffix)
booking	<i>buking</i> <i>bukiranje</i>	orth., morph.	n (-ing)	n (-ing, -anje)
casting	<i>kasting</i>	orth.	n (-ing)	n (-ing)
catering	<i>ketering</i> <i>catering</i> <i>kartering</i>	orth.	n (-ing)	n (-ing)
gaming	<i>gejming</i>	orth.	n (-ing)	n (-ing)

English noun	Recorded response(s)	Type of adaptation (orthographic, morphological)	Word category in English (-suffix)	Word category in Croatian (-suffix)
kickboxing	<i>kikboksing</i> <i>kikboks</i>	orth., morph.	n (-ing)	n (-ing, - Ø)
leasing	<i>lizing</i>	orth.	n (-ing)	n (-ing)
mobbing	<i>mobing</i>	orth.	n (-ing)	n (-ing)
ranking	<i>rankiranje</i> <i>rangiranje</i>	orth., morph.	n (-ing)	n (-anje)
roaming	<i>roming</i>	orth.	n (-ing)	n (-ing)
shopping	<i>šoping</i>	orth.	n (-ing)	n (-ing)
streaming	<i>striming</i> <i>strimanje</i>	orth., morph.	n (-ing)	n (-ing, -anje)
styling	<i>stajling</i>	orth.	n (-ing)	n (-ing)
tuning	<i>tjuning</i> <i>tuniranje</i> <i>tjunirat</i>	orth., morph.	n (-ing)	n (-ing, -anje) v (-irat)

Morphological adaptations occurred with the nouns *bukiranje* ‘booking’, *rankiranje*, *rangiranje* ‘ranking’, *strimanje* ‘streaming’, and *tuniranje* ‘tuning’. Two English words that did not occur in the gerund form were adapted with the same suffix, namely *bordanje* ‘snowboard’ and *streamanje* ‘stream’. For *kikboksing*, *kikboks* ‘kickboxing’, some participants omitted the English nominal suffix *-ing*, while for *šop*, *šoping* ‘shop’ they added the suffix in their translations (see Table 4). One gerund noun was translated with both the infinitive form and the verbal noun: *tjunirat*, *tuniranje* ‘tuning’. It remains unclear, however, why the participants were more inclined to retain the English nominal suffix *-ing* where morphologically adapted forms clearly exist in Croatian (e.g. *gejming* instead of *gejmanje*, *šoping* instead of *šopingiranje*, etc.). One of the plausible explanations could be that the Croatian learners have been exposed to *-ing* nouns in Croatian texts, where they appeared more often with English suffixes than in their morphologically adapted forms.

English compound nouns posed a challenge to the Croatian L1 speakers for another reason, in addition to their orthographic complexity, which was elaborated on earlier in the text. For some compound nouns the participants either added or redacted a single word constituent in their responses. For example, they redacted *shot* from *screenshot* (*skrinšot*, *skrin*) and *snow* from *snowboard* (*bordanje*, *bord*). It is possible metonymy took place, where, in the case of *snowboard* the sporting article (the board) was used to refer to the whole sport (snowboarding), and in the case of *screenshot* the tool (the screen) was used to refer to the product (a screenshot). On the other hand, some English

nouns were given Croatian morphemes (e.g. *kompanija* ‘company’, *tura* ‘tour’, *trejdat*, *trejdati* ‘trade’). While *kompanija* and *tura* are frequently used Croatian equivalents for the English loanwords *company* and *tour*, it remains unclear why the participants chose the verb *trejdat(i)* in the case of the noun *trade*, since most of the English nouns in the questionnaire, which have undergone the process of denominalization in English and can be used both as nouns and verbs, were translated as nouns in Croatian (see Table 4).

Table 4: The participants’ responses to English nouns which have undergone denominalization in the source language

English word (word category)	Response (word category in Croatian)	English word (word category)	Response (word category in Croatian)
band (n, v)	bend (n)	party (n, v)	parti (n)
boom (n, v)	bum (n)	patch (n, v)	peč (n)
brand (n, v)	brend (n)	play (n, v)	plej (n)
chip (n, v)	čip (n)	rally (n, v)	reli (n)
club (n, v)	klub (n)	resort (n, v)	rezort (n), razort (n)
copy (n, v)	kopija (n)	rock (n, v)	rok (n)
craft (n, v)	kraft (n)	roll (n, v)	rolati (v)
cross (n, v, adj)	kros (n)	screenshot (n, v)	skrin (n), skrinšot (n)
deal (n, v)	dil (n)	shop (n, v)	šop (n), šoping (n)
display (n, v)	displej (n)	show (n, v)	šou (n)
email (n, v)	emajl (n), mejl (n)	snowboard (n, v)	bord (n), bordanje (n)
express (n, v, adj)	ekspres (n), ekspresno (adj/adv)	stream (n, v)	strim (n), streamanje (n)
fax (n, v)	faks (n)	style (n, v)	stajl (n), stajling (n)
file (n, v)	fajl (n)	team (n, v)	tim (n)
grill (n, v)	gril (n)	text (n, v)	tekst (n)
group (n, v)	grupa (n)	tour (n, v)	tura (n)
help (n, v)	helpaj (v)	trade (n, v)	trejdat (v), trejdati (v)
interview (n, v)	intervju (n)	trap (n, v)	trep (n)
jam (n, v)	đem (n), džem (n)	vintage (n, v, adj)	vinid (n, adj)
like (n, v, adj, prep)	lajk (n)	pack (n, v)	pak (n), pek (n)
mail (n, v)	mejl (n), meil (n)		

The participants’ preference for nouns over verbs or other word categories is not unusual, considering that nouns account for over 75% of all borrowed words (Filipović & Menac, 2005). The Croatian students are thus more familiar with the nominal meaning of *club* (‘an association or an organisation’) than with the meanings of its verbal form (‘to

unite' or 'to strike someone with a club'). The familiarity and frequency of the meanings of the word are also the reason why no one has resorted to the other nominal meanings of the word ('a bat' or 'a playing card').

Some other exceptions such as *trejdat*, *trejdati* 'trade' can be seen in Table 4, namely *rolati* 'roll' and *helpaj* 'help', where the participants did not prefer nouns in their responses, but instead opted for verbs and added Croatian morphological suffixes for verbs (the 2nd sg. imperative *-j* in the case of 'help' and the infinitive suffix *-ti* in the case of *trejdat*, *trejdati* and *rolati*, each preceded by the root vowel *-a-*). In addition, four English loanwords that can be used as both nouns and verbs can also be used as adjectives in English (*cross*, *express*, *like*, and *vintage*). While all four were explained with nouns, the responses for *express* and *vintage* also included other word categories (the Croatian adjective/adverb *ekspresno* in the case of *express* and the noun/ adjective *vinid* in the case of *vintage*).

Some other interesting examples of morphological adaptations were also recorded in the responses. Some English loanwords ending in *-y/-ie* (*kari*, *kuri*, *karij-začin* 'curry' /'kʌri/, *ekstazi*, *ekstezi*, *ekstazij* 'ecstasy' /'ektəsi/, *selfi*, *selfij* 'selfie' /'selfi/) were added *-j* by the participants. Here, perhaps the intuition of the native speakers played a role – Croatian nouns do not usually end in vowel *-i* and therefore the participants felt the need to change the suffix from *-i* to *-ij* in order to adapt it to their own language. Another interesting example is the noun *crossover*, which was misinterpreted as a phrasal verb *cross over*, and accordingly morphologically adapted into a semi-calque *krosirati preko* 'cross over'. Finally, there were a few recorded cases where the students resorted to a semantically related loanword, namely *bodigard*, *sekjuriti* 'security', *plej lista* 'soundtrack', and *smuti*, *smutie*, *šejk* 'smoothie'.

5 CONCLUSION

The results indicate that the Croatian student population is familiar with the possibility of using the loanwords in the adapted forms. They are also mostly familiar with the principles of orthographic and morphological adaptation of English loanwords. However, the overall percentage of adapted forms in the responses was lower than the percentage of unadapted forms (see Pavlinušić Vilus, Bogunović & Čoso, 2022), suggesting that the adapted forms were a less preferred option in the translation task. The results of the present study show that there is some variation in the production of the adapted forms among students, reflecting underlying differences in the phonemic systems of the two languages. This could be one of the reasons why learners tend to avoid the adapted forms and prefer their unadapted variants. The fact that the unadapted English loanwords used in the study were selected on the basis of their frequency of appearance in the web corpora further underlines their lexical status in Croatian.

In addition, the study revealed some interesting results for which no explanations could be found in our current research. Additional investigations could be carried out in the field of semantic adaptation, which might shed some light on the lexical substitutions recorded in this study (for example, why some participants felt inclined to translate *security* as *bodigard*, etc.). It would also be interesting to further explore the status of English-Croatian identical cognates, a category of loanwords that has been shown to be impervious to changes at both orthographic and morphological levels. The status of such words in Croatian has yet to be determined and should definitely become a focal point of the future studies on the nature of English loanwords in Croatian.

ACKNOWLEDGEMENTS

The study outlined in this paper has been supported in part by the Croatian Science Foundation (HRZZ) under the project number UIP-2019-04-1576.

BIBLIOGRAPHY

- BOGUNOVIĆ, Irena/Bojana ČOSO (2013) Engleski u hrvatskome: znanstveni izričaj biomedicine i zdravstva. *Fluminensia* 25(2), 177–191. <https://hrcak.srce.hr/114745>.
- BOGUNOVIĆ, Irena/Jasmina JELČIĆ ČOLAKOVAC/Mirjana BORUCINSKY (2022) *The database of English words and their Croatian equivalents*. Database. Repository. pfri.uniri.hr/islandora/object/pfri%3a2518.
- BRANNEN, Mary Y./Rebecca PIEKKARI/Susanne TIETZE (2014) The multifaceted role of language in international business: Unpacking the forms, functions and features of a critical challenge to MNC theory and performance. *Journal of International Business Studies* 45, 495–507. <https://doi.org/10.1057/jibs.2014.24>.
- CARROLL, Susanne E. (1992) On cognates. *Interlanguage Studies Bulletin* 8(2), 93–119. <https://doi.org/10.1177/026765839200800201>.
- COMESAÑA, Montserrat/Pilar FERRÉ/Joacquin R. ROMERO/Marc GUASCH/Ana P. SOARES/Teofilo GARCÍA-CHICO (2015) Facilitative effect of cognate words vanishes when reducing the orthographic overlap: The role of stimuli list composition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 41(3), 614–635. <https://doi.org/10.1037/xlm0000065>.
- CRISTOFFANINI, Paula/Kim KIRSNER/Dan MILECH (1986) Bilingual lexical representation: The status of Spanish-English cognates. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology* 38(3), 367–393. <https://doi.org/10.1080/14640748608401604>.

- CRYSTAL, David (2012) *English as a global language* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- DAULTON, Frank E. (2010) High-frequency English-based loanword cognates for EFL in Japan. *Asian Journal of English Language Teaching* 20, 65–80. <http://iteslj.org/lists/Daulton-BasewordVocabulary.html>.
- DE GROOT, Annette/Gerard L. J. NAS (1991) Lexical representation of cognates and noncognates in compound bilinguals. *Journal of Memory and Language* 30(1), 90–123. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(91\)90012-9](https://doi.org/10.1016/0749-596X(91)90012-9).
- DE WILDE, Vanessa/Marc BRYSAERT/June EYCKMANS (2019) Learning English through out-of-school exposure: Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition* 23(1), 171–185. <https://doi.org/10.1017/S1366728918001062>.
- DRLJAČA MARGIĆ, Branka (2014) Contemporary English influence on Croatian: A university students' perspective. A. Koll-Stobbe/S. Knospe (eds.), *Language Contact Around the Globe, Proceedings of the LCTG3 Conference*. Berlin: Peter Lang, 73–92.
- FILIPOVIĆ, Rudolf (1990) *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku: porijeklo-razvoj-značenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- FILIPOVIĆ, Rudolf/Antica MENAC (2005) *Engleski element u hrvatskome i ruskom jeziku*. Zagreb: Školska knjiga.
- FINK, Željka (1992) Rudolf Filipović, Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku, Zagreb, 1990. *Suvremena lingvistika* 18, 77–82.
- GLUSZEK, Agata/Karolina HANSEN (2013) Language attitudes in the Americas. H. Giles/B. Watson (eds.), *The Social Meanings of Languages, Dialects, and Accents: An International Perspective*. Berlin: Peter Lang, 26–44.
- GÖRLACH, Manfred (2002) *An Annotated Bibliography of European Anglicisms*. Oxford: Oxford University Press.
- GRADDOL, David (2006) *English next: Why Global English may mean the end of "English as a foreign language"*. London: British Council.
- HOROBIN, Simon (2016) *A Short History of a Global Language*. Oxford: Oxford University Press.
- HUDEČEK, Lana/Milica MIHALJEVIĆ (2005) Nacrt za višerazinsku kontrastivnu englesko-hrvatsku analizu. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 31, 107–151. <https://hrcak.srce.hr/9381>.
- JOHNS, Michael A./Paola E. DUSSIAS (2021) Of *revistas* and *magacines*: Lexical competition in the online processing of established loanwords. *Journal of Second Language Studies* 4(2), 375–411. <https://doi.org/10.1075/jsls.21010.joh>.
- JURIĆ, Boris/Vicko KRAMPUS/Marta RAČIĆ (2013) Anglizmi u hrvatskome poslovnom jeziku – tržišтво ili marketing. *Napredak* 154(4), 567–579. <https://hrcak.srce.hr/138821>.

- KAVGIĆ, Aleksandar (2013) Intended communicative effects of using borrowed English vocabulary from the point of view of the addressor: Corpus-based pragmatic analysis of a magazine column. *Jezikoslovlje* 14(2–3), 487–499. <https://hrcak.srce.hr/112204>.
- MCKENZIE, Robert M. (2010) *The Social Psychology of English as a Global Language: Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context*. Newcastle Upon Tyne: Springer.
- MIHALJEVIĆ, Milica (2003) *Kako se na hrvatskome kaže WWW? Kroatistički pogled na svijet računala*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena/Renata GELD (2003) English in Croatia today: Opportunities for incidental vocabulary acquisition. *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia* 43, 335–352. <https://hrcak.srce.hr/21021>.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena/Kristina CERGOL/Li QINGMIN (2006) Utjecaj medija na nenamjerno usvajanje engleskog vokabulara. J. Granić (ed.), *Jezik i mediji – Jedan jezik: više svjetova*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 445–452.
- NIKOLIĆ-HOYT, Anja (2005) Englesko-hrvatski jezično-kulturni dodiri. D. Stolać/N. Ivanetić/B. Pritchard (eds.), *Jezik u društvenoj interakciji*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 353–358.
- OTWINOWSKA, Agnieszka/Jakub M. SZEWCZYK (2019) The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(8), 974–991. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1325834>.
- PAVLINUŠIĆ VILUS, Eva/Irena BOGUNOVIĆ/Bojana ĆOSO (2022) English loanwords in Croatian: An investigation into the speakers' strategies for finding adequate solutions. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 48(2), 547–570. <https://doi.org/10.31724/rihjj.48.2.7>.
- PEETERS, David/Ton DIJKSTRA/Jonathan GRAINGER (2013) The representation and processing of identical cognates by late bilinguals: RT and ERP effects. *Journal of Memory and Language* 68(4), 315–332. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2012.12.003>.
- SEIDLHOFER, Barbara (2010) *Lingua Franca English: the European Context*. A. Kirkpatrick (ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes*. London: Routledge, 355–371.
- SKELIN HORVAT, Anita (2015) Jezik adolescenata – od slenga preko kolokvijalnoga do standarda. A. Suvala/J. Pandža (eds.), *Nestandardni hrvatski jezik prema standardnom hrvatskom jeziku*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 67–72.
- SUČEVIĆ-MEĐERAL, Krešimir (2016) Jezične bakterije – pomagači ili štetiočine u jezičnome organizmu? *Hrvatski jezik* 3, 1–10. <https://hrcak.srce.hr/171398>.
- XIONG, Kexin/Rinus G. VERDONSCHOT/Katsuo TAMAOKA (2020) The time course of brain activity in reading identical cognates: An ERP study of Chinese - Japanese bilinguals. *Journal of Neurolinguistics* 55, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2020.100911>.

POVZETEK

***JUTUBER, JUTJUBER* ALI *YUTJUBER*: PRILAGOJENE OBLIKE PREVZETIH BESED IZ ANGLEŠČINE V PISNIH IZDELKIH HRVAŠKIH ŠTUDENTOV**

Med jeziki nenehno poteka izmenjava novih pojmov. Vpliv enega jezika na drugega se lahko odraža na vseh jezikovnih ravneh, najbolj izrazit pa je na področju besedišča. Hrvaščina je postala zelo dovzetna za prevzemanje besed iz angleščine in vpliv angleščine na hrvaščino je opazen v različnih funkcijskih jezikovnih slogih. Prestižni položaj angleščine, ki zmanjšuje verjetnost za prilagoditev prevzete prvine pravilom ciljnega jezika, je eden od razlogov, da je angleščina postala neizčrpen vir novega besedišča za hrvaške učence jezika. Cilj pričujoče raziskave je proučiti rabo hrvaških prilagojenih oblik prevzetih besed iz angleščine, pri čemer posebno pozornost posvečamo vrsti in stopnji njihove prilagojenosti. Zaradi razlik med fonemskima sistemoma obeh jezikov smo pričakovali, da bodo hrvaški učenci angleščine podali različne predloge prilagoditev prevzetih besed. Prevajalsko nalogo s 392 najpogostejše rabljenimi neprilagojenimi prevzetimi besedami iz angleščine v hrvaščini je opravilo 116 dodiplomskih študentov Fakultete za pomorstvo. Rezultati analize odgovorov kažejo, da študenti dajejo prednost neprilagojenim oblikam prevzetih besed iz angleščine. Poleg tega se pogosteje odločajo le za pravopisne, ne pa za hkratne pravopisne in oblikoslovne prilagoditve prevzetih besed. Opažene razlike v pravopisnem prilagajanju odražajo razlike med fonemskima sistemoma proučevanih jezikov. Na splošno rezultati analize kažejo, da so se v hrvaščini uveljavile neprilagojene oblike prevzetih besed iz angleščine, ki so priljubljenejša leksikalna izbira med mlajšimi rojenimi govorniki hrvaščine.

Ključne besede: prevzete besede iz angleščine, prilagajanje besed, jezikovna produkcija, izposojanje besed, hrvaščina

ABSTRACT

***JUTUBER, JUTJUBER* OR *YUTJUBER*: ADAPTED FORMS OF ENGLISH LOAN-WORDS IN THE WRITTEN PRODUCTION OF CROATIAN UNIVERSITY-LEVEL LEARNERS**

New concepts are constantly being borrowed across languages. The influence of one language on another can occur on all linguistic levels, with lexis being the most sensitive. Croatian has become most receptive to borrowing from English, and the influence of English on Croatian has been documented in different functional styles. The prestigious status of English, which reduces the likelihood that a borrowed element will adapt to the rules of the recipient language, is one of the reasons why English has become an inexhaustible source of new words for Croatian learners. The aim of the present study is to investigate the use of adapted forms of English loanwords in Croatian, with

particular attention to the type and degree of their adaptation. Due to the differences between the phonemic systems of the two languages, it was expected that the Croatian learners would show diversity in their responses regarding loanword adaptation. A translation task with the 392 most frequently used unadapted English loanwords in Croatian was given to 116 undergraduate students at the Faculty of Maritime Studies. The data showed that the participants preferred the unadapted forms to the adapted forms of English. They were also more inclined to orthographically adapt a loanword, than to adapt it both orthographically and morphologically. The differences observed in orthographic adaptation reflect the underlying differences in the phonemic systems of the two languages. Overall, the results suggest that the unadapted forms of English words have become established in Croatian and are a preferred lexical choice among younger L1 speakers of Croatian.

Keywords: English loanwords, word adaptation, language production, lexical borrowing, Croatian

Vita Veselko

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
vita.veselko@ff.uni-lj.si

UDK 811.134.2'243'367.52

DOI: 10.4312/vestnik.15.99-115

Izvirni znanstveni članek



O AKTUALNOSTNOČLENITVENIH IN DISKURZIVNIH VIDIKIH V ŠPANŠČINI KOT TUJEM JEZIKU: ANALIZA RABE OSEBKA V GOVORU SLOVENSkih ŠTUDENTOV ŠPANŠČINE

1 UVOD

Pragmatična zmožnost je eden temeljnih ciljev učenja vsakega tujega jezika, saj učenec omogoča, da rabo jezikovnih sredstev ustrezno prilagodi vsakokratni sporočanjejski situaciji in se tako približa pristnosti naravnega govorca. Med pragmatične se uvršča tudi diskurzna zmožnost, ki med drugim zajema sposobnost tvorjenja besedil v skladu z načelom perečnosti ali aktualnosti. Členitev po aktualnosti ali informacijska struktura povedi je eden bistvenih vidikov rabe jezika, saj jasno odraža tako pragmatično-diskurzivne spretnosti, s katerimi govorec pokaže sposobnost udejanjanja lastnega sporočanjejskega namena, »branja« sogovorčevih potreb in sporočanjejske situacije ter prilagajanja tem dejavnikom, kot raven jezikovne zmožnosti – izraža se namreč ravno prek različnih jezikovnih mehanizmov. Prav zato ima velik potencial tudi kot kriterij opredeljevanja in določanja ravni znanja tujega jezika.

V španščini je ustreznost rabe različnih aktualnostnočlenitvenih vzorcev toliko pomembnejša, saj predvsem na skladenjski ravni razpolaga s še posebej veliko različnimi izraznimi sredstvi (Jiménez-Fernández 2021: 10). Kljub temu so v didaktičnih gradivih bodisi zelo redko obravnavana bodisi se obravnava osredotoča predvsem ali izključno na slovnične vidike struktur, ne pa na diskurzivne vrednosti in širše pragmatične vloge, kar med drugim izpostavi tudi Alonso Belmonte (2010: 11, 13). Da bi prispevali k bolj sistematični obravnavi in predvsem k pragmatično usmerjenemu poučevanju teh sredstev v španščini kot tujem jeziku, se v pričujočem prispevku posvečamo aktualnostnočlenitvenim in diskurzivnim vidikom rabe osebka v predglagolskem položaju, in sicer v govoru slovenskih študentov španščine. Kot povzema Silva-Corvalán (2003: 849), je v španščini izraz ali izpust osebka še posebej pogojen prav z diskurzivnimi dejavniki, zato jasno odraža govorčevo diskurzno in pragmatično zmožnost.

V prispevku najprej na kratko predstavimo temeljne aktualnostnočlenitvene in diskurzivne vidike rabe osebka v španščini in opredelimo mesto, ki jim ga namenljajo didaktične smernice in gradiva, nato pa se osredotočimo na pregled najbolj zastopanih načinov rabe izpuščenega in izraženega osebka pri slovenskih študentih španščine. Podrobna analiza trenutnega stanja je namreč prvi korak k prepoznavanju učnih potreb in blaženju trenutnih pomanjkljivosti v pridobivanju in razvijanju pragmatične zmožnosti. V ta namen smo analizirali korpus govornega diskurza, ki se gradi v okviru mednarodnega projekta *PRACOMUL (Pragmatic competence from a multilingual perspective)*,¹ ki z virtualno platformo omogoča govorno interakcijo med učenci španščine z različnimi maternimi jeziki in tako skupaj z učnimi moduli stremi k spodbujanju razvoja pragmatične zmožnosti.

2 OSREDNJI AKTUALNOSTNOČLENITVENI IN DISKURZIVNI VIDIKI RABE OSEBKA V ŠPANŠČINI

Španščina sodi med jezike, ki so posebej nagnjeni k izpustu osebka. Zaradi širokih pregibalnih zmožnosti glagola so končniška obrazila namreč navadno dovolj povedna, da lahko sogovorec osebek brez težav razloči tudi v primeru izpusta (RAE 2009: 2547). Čeprav o izrazu ali izpustu navadno govorimo kot o izbirni možnosti, je izbirnost omejena le na strogo jezikovno raven. V rabi namreč ne izraz ne izpust nista naključna, temveč sta pogojena predvsem z različnimi pragmatično-diskurzivnimi dejavniki, hkrati pa lahko prav zaradi slovnične izbirnosti sprožita pomembne sporočanje učinkine (Leonetti 2009: 7; Aijón Oliva, Serrano 2010: 7). K težnji po izpustu zagotovo odločilno prispeva dejstvo, da se španščina uvršča med jezike z nezaznamovanim besednim redom SVO [osebek > glagol > predmet], ki osebek sistematično umešča na začetek stavka (Leonetti 2017: 887). Z aktualnostnočlenitvenega vidika, ki v nezaznamovani stavi izhodišče ali temo uvršča pred jedro ali remo,² predglagolski osebek tako navadno nosi dano ali znano informacijo in je zaradi svoje tematske narave posledično še posebej podvržen izpustu (RAE 2009: 2966, 2984).

Tovrstna težnja je izrazita predvsem pri osebnih zaimkih (Fernández Soriano 1999: 1224). Ti so namreč v luči anaforične dostopnosti ali eksoforične prisotnosti nanosnika že s kognitivnega vidika pogosto inherentno dani ali znani, zato izpust na diskurzivni ravni prispeva predvsem k enovitosti tematske niti in s tem h kohezivnosti besedila (Brown,

1 Evropski projekt KA2 *PRACOMUL, Pragmatic competence from a multilingual perspective*, 2020-1-BE-02-KA203-074742, pri katerem sodeluje konzorcij štirih univerz: Vrije Universiteit Brussel, Univerze v Ljubljani, Universidad de Sevilla in Università degli Studi di Palermo, sofinancira program Erasmus+ Evropske Unije.

2 Podobno kot RAE (Real Academia Española [Španska kraljeva akademija] 2009: 2963) temo in remo v prispevku razumemo kot informacijski vlogi, ki v stavku nosita prva dano in druga novo informacijo, pri čemer lahko danost in novost opredelimo zgolj v kontekstu, tj. v relativnem diskurzivnem prispevku posameznih stavčnih členov. Stavčno temo poleg tega, kot med drugim Fernández Lorences (2010: 44–45) ali Villalba (2019: 47), razlikujemo od diskurzivne teme, ki opredeljuje tisto, o čemer govori določeno sporočilo ali izmenjava.

Yule 1993: 171; Leonetti 2009: 8; Hidalgo Downing 2019: 79). Tako vlogo izpusta osebkaja je mogoče opazovati v primeru (1):

- (1) **Graham Norton** es una de las caras más conocidas de Eurovisión. Desde 2009 **Ø** comenta el festival para el Reino Unido. Además, **Ø** presenta uno de los programas con más éxito de la BBC, *The Graham Norton Show*. **Ø** Fue también el presentador, junto con la sueca Petra Mede, de la gala del 60º aniversario de Eurovisión. *El Mundo*, 13. 5. 2023

Izpust osebkaja v tem primeru zagotavlja, da se vse informacije pripišejo enemu nosniku, s čimer se utrjuje tako njegov tematski status kot tematska podlaga danega izseka, kar posledično omogoča tudi lažje razumevanje in usvajanje vseh novih informacij, ki so mu pripisane v besedilu.

Prisotnost izraženega osebkaja, bodisi kot zaimka bodisi v obliki samostalniške besedne zveze, v španščini v nasprotju z izpustom navadno obravnavamo kot zaznamovano možnost, ki je pretežno prav tako pogojena z aktualnostnočlenitvenimi dejavniki (Luján 1999: 1280; Silva-Corvalán 2001: 154; Aijón Oliva, Serrano 2010: 9). Navadno se pred glagolom osebek izrazi, kadar vzpostavi izhodišče ali temo, kar počne tudi prva samostalniška besedna zveza v (1), pozornost preusmeri k novi temi (2), ima kot tema kontrastivno vrednost (3) ali nosi poseben poudarek (4) (Silva-Corvalán 2001: 154; Leonetti 2009: 8; RAE 2009: 2984):

- (2) En 1981, **España** estaba para bromas. **El guion de Galopa y corta el viento** no lo era, pero chocó por su temática con todo tipo de oposiciones. *El País*, 17. 3. 2022
 (3) **Yo** tenía un chihuahua y **mis padres** tenían un yorkshire. *20minutos*, 7. 11. 2022
 (4) **¿Ellos disimulan más?**
Nosotras también disimulamos, pero sentimos más culpa, pedimos más perdón, nos exigimos más. *La Vanguardia*, 23. 4. 2023

V primeru (2) s spremembo osebkaja glede na sobesedilo uvedemo novo stavčno (in hkrati osrednjo diskurzivno) temo, s čimer preusmerimo tematsko in diskurzivno nit besedila, česar brez izraženega osebkaja ne bi mogli storiti. V povedih kot (3) nobenega osebkaja prav zaradi kontrastivne vrednosti ne moremo izpustiti, izraz je namreč bistven za vzpostavitev enakega odnosa tudi med pripadajočima novima informacijama, pa tudi za to, da lahko govorec posledično jasno izrazi, kdo je imel katero pasmo psa. Tudi v primeru (4), ki vsebuje poudarjalni prislov *también* [tudi], mora osebek ostati izražen, če želi govorka³ okrepiti njegov doprinos k sporočilu. Govorka tako poudari, da tudi ženske

3 V članku uporabljamo nevtralne izraze v moškem slovničnem spolu, razen če je iz primera jasno razvidno, da gre za osebo ženskega spola.

prikrivajo (da imajo sindrom prevaranta), s čimer delno natančneje izrazi sogovorčevo predpostavko, da so k prikrivanju bolj nagnjeni moški.

Čeprav lahko na rabo osebka pred glagolom v španščini vplivajo tudi drugi dejavniki⁴, je temeljni kriterij za izraz ali izpust prav členitev po aktualnosti ali informacijska struktura povedi, ki tvori širše diskurzivne vzorce. Posledično gre kljub morebitni navidezni nepomembnosti za bistven vidik ustrezne rabe jezika in s tem za pomemben odraz govorčeve diskurzne in širše pragmatične zmožnosti.

3 OBRAVNAVA OSEBKA V DIDAKTIČNIH SMERNICAH IN GRADIVIH ZA POUČEVANJE IN UČENJE ŠPANŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA

Smernice za poučevanje tujih jezikov členitvi po aktualnosti navadno namenjajo razmeroma malo prostora ali se osredotočajo predvsem na strukturne vidike sredstev, skozi katera se izraža. *SEJO* (*Skupni evropski jezikovni okvir* 2011: 146, 147), na primer, k diskurzni zmožnosti sicer prišteva »poznavanje in sposobnost razvrščanja stavkov in njihovih sestavnih delov in zmožnost oblikovanja stavkov« tudi na podlagi »teme« in »glavne misli«, »glavnih dejstev« in »novosti« ter strukturiranja teme in doda zmožnost prilagajanja sogovornu in sporočanski situaciji, vendar členitve po aktualnosti poimensko nikoli izrecno ne navede, ne opredeli, kako razume osnovne pojme, kar bi bilo zaradi njihove terminološke inflacije še posebej smotrno, in ne omeni pripadajočih diskurzivnih vrednosti. *PCIC* (*Plan curricular del Instituto Cervantes* [*Učni načrt Inštituta Cervantes*] 2006), ki na osnovi danih usmeritev predlaga konkretne smernice za poučevanje španščine kot tujega jezika, aktualnostnočlenitvene vidike sicer obravnava podrobneje, in sicer predvsem v razdelkih *Gramática* [*Slovnica*] in *Tácticas y estrategias pragmáticas* [*Pragmatične strategije in taktike*], vendar temeljnih pojmov ne opredeli jasno, osredotoča pa se predvsem na jezikovno plat pripadajočih izraznih sredstev. Informacijsko jih opredeli ohlapno in le na osnovni ravni, diskurzivnih vrednosti pa sploh ne določi, kar lahko delno pripišemo dejstvu, da določena informacijska izrazna sredstva, med drugim nekateri mehanizmi za izražanje teme in nekateri poudarjalni postopki, niti v drugi strokovni niti v znanstveni literaturi še niso bila celostno obravnavana.

Kar se tiče aktualnostnočlenitveno pogojene rabe osebka,⁵ *PCIC* (2006) že na ravni A1 opredeli, da osebni zaimsek v tem primeru zaradi tematskega odnosa s povedkom navadno izpustimo, s čimer prispevamo k vzdrževanju nanosnika in diskurzivne niti,

4 Med drugimi dejavniki *DPD* (*Diccionario panhispánico de dudas* 2005: s. v. *pronombres personales tónicos*) omenja na primer potrebo po jasnosti končniškega obrazila, kadar samo ne omogoča razločanja, ali razlikovanju spola nanosnika in željo po krepitvi vljudnosti.

5 Med preostalimi aktualnostnočlenitvenimi vidiki rabe osebka *PCIC* (2006) omeni še njegovo eksplicitno prisotnost, kadar prinaša novo informacijo, vendar osebek v tem primeru postavimo na konec stavka, tj. za povedek.

izrazimo pa da ga samo, kadar ima protistavno vrednost. K osebku v predglagolskem položaju se nato vrne na ravneh B in C, na katerih sežeto obravnava nekatere poudarjalne vloge izraženega osebka. Med tovrstne rabe lahko uvrstimo tudi poudarjalni naglas in poudarjalne prislove, kot so *también*, *solo* [samo] in *hasta* [celo]. *PCIC* (2006) se pri njihovi obravnavi sicer ne nanaša izrecno na izražanje osebka, vendar vse primere ponazori prav s tem stavčnim členom. Skopa pozornost, ki jo *PCIC* (2006) nameni ne samo členitvi po aktualnosti in izrazu ali izpustu osebka, temveč tudi pripadajočim diskurzivnim vrednostim in pragmatičnim vlogam, se posledično pozna tudi v gradivih za poučevanje španščine kot tujega jezika, med drugim jo opažajo Pons Rodríguez (2004: 683) ter Jiménez-Fernández in Gómez Marzo (2019: 20).

Ne glede na to, da načeloma ne vpliva bistveno niti na sposobnost tvorjenja niti na zmožnost razumevanja besedil, aktualnostnočlenitveno in diskurzivno neustrezna raba izraznih sredstev kljub jezikovni pravilnosti odraža učenčevo nepopolno obvladovanje jezika ter v ustnem in pisnem izražanju razkriva, da ne gre za naravnega govorca španščine (Martín Peris 2006: 1080, 1081). Pri osebku so lahko neskladnosti še toliko bolj očitne, saj je njegovo izražanje v določenih okoliščinah ne samo nepotrebno, temveč za naravne govorce celo nemogoče ali nesprejemljivo (Fernández Soriano 1999: 1227; *PCIC* 2006). Menimo, da bi lahko konkretnjša didaktična obravnava aktualnostnočlenitvenih in pragmatično-diskurzivnih vidikov tovrstne težave ublažila in tako učencu omogočila, da bi poleg jezikovnih zmožnosti pridobil sposobnost ustrezne in učinkovite sporočanje rabe jezika.⁶

4 ANALIZA RABE OSEBKA V GOVORJENI ŠPANŠČINI SLOVENSКИH ŠTUDENTOV

V nadaljevanju analiziramo konkretne primere rabe izpuščenega in izraženega predglagolskega osebka v govoru slovenskih študentov španščine, ki so v okviru projekta *PRACOMUL* doslej sodelovali pri snemanju dialogov. V prvi fazi je sodelovalo 62 slovenskih študentov, ki so dialoge, dolge od deset do petindvajset minut, z večinoma tujimi – pretežno belgijskimi, italijanskimi in španskimi – sovrstniki posneli konec leta 2021 in v letu 2022. Študenti so lahko izbirali med temami, kot so vpliv pandemije na življenje mladih, vpliv novih tehnologij na dolgoročni spomin, kulturna raznolikost in enakost spolov ter podnebna kriza. Temeljni namen pričujoče analize je opredeliti, katere aktualnostnočlenitvene in širše diskurzivne vloge osebku v predglagolskem položaju pripisujejo slovenski študenti španščine, in sicer z namenom, da bi na podlagi izsledkov lažje začrtali smernice za bolj sistematično in učinkovito obravnavo teh vidikov rabe pri poučevanju španskega jezika.

6 K temu ne nazadnje stremi tudi mednarodni projekt *PRACOMUL*, ki se zaenkrat sicer osredotoča predvsem na diskurzivne označevalce.

4.1 Izpust osebka

Sodelujoči študenti načeloma prepoznajo tematsko naravo predglagolskega osebka in se dokaj redno poslužujejo izpusta, kot je razvidno iz primera (5):

- (5) [ESL_60]⁷: §fue muy, fue muy parecido porque **yo** también, emm, durante los fines de semana trabajo en una tienda de ropa entonces, en aquel periodo, **Ø** no podía trabajar y también, mm, **Ø** no podía ganar dinero. Pero, por otro lado, emm, **Ø** estaba en casa, porque cuando **Ø** estudio, **Ø** vivo en, mm, Liubliana. Y durante la pandemia, emm, **Ø** podía estar en casa, entonces **Ø** no tenía que pagar el apartamento y todos / emm / todos los gastos que **Ø** tengo que pagar / cuando **Ø** vivo en Liubliana, entonces, de este / mm, esto, esto fue positivo ¿no? [...]

Tako po vzpostavitvi določenega izhodišča z elipso osebnega zaimka, s katerim bi se eksplicitno stalno navezovali na istega nanosnika, ohranjajo tematsko enovitost posameznih delov besedila ter hkrati prispevajo h kohezivnosti in tekočnosti diskurza. Kljub slovnični pravilnosti bi bil izraz osebka za naravne govorce neustrezen; tako se študenti v tem vidiku približajo optimalni diskurzivni ustreznosti in s tem naravnosti rabe.

Hkrati v analiziranem korpusu najdemo primere, ki kažejo, da nekateri sodelujoči teh aktualnostnočlenitvenih načel še niso v celoti usvojili (6):

- (6) [ESL_221]: Sí, esto es lo que yo echaba de menos durante la pandemia. Me imagino que todas las personas lo han echado de menos. Porque **yo** soy una persona muy extrovertida y me regenero a través de otras personas y **yo** tenía el miedo, durante la pandemia, de que una vez que esto terminara, **yo** ya no tendría la capacidad de hablar con otra gente. Echaba mucho de menos este contacto físico y los abrazos como has dicho.

Eksplicitno rabo drugega in tretjega označenega osebnega zaimka *yo* [jaz] bi v pričujočem primeru težko opredelili kot ustrezno, saj se nanosnik predhodno že razločno vzpostavi in se v končniških obrazilih obdrži v preostanku sekvence. Zaradi tematske narave bi tako pričakovali izpust, hkrati namreč nima vrednosti, ki bi upravičevala njegov izraz. Prav zato lahko tovrstna neupravičena raba daje vtis nenaravnosti in kaže, da gre za učenca španščine kot tujega jezika, ki še ni ponotranjil vseh aktualnostnočlenitvenih vzorcev. V luči dejstva, da je, kot omeni Ožbot (2023: 375), tudi slovenščina kot njihova materinščina jezik, za katerega je značilen s slovničnega vidika poljuben izpust osebka, se lahko takšna neskladnost zdi presenetljiva. Vzroke bi bilo treba podrobneje raziskati, vendar bi jih bilo mogoče pripisati vplivu drugih tujih jezikov, predvsem angleščine, ki,

⁷ V oznaki primera je vedno najprej naveden materni jezik govorca [ESL = slovenščina, ITA = italijanščina], nato pa identifikacijska številka, ki jo je sistem samodejno določil dialogu in transkripciji. Povzete transkripcije so takšne, kakršne so pripravili študenti, in ne vsebujejo popravkov. V nekaterih primerih so v oglatih oklepajih navedene zgolj manjše dopolnitve v skladu s posnetkom dialoga.

kot pravita Jiménez-Fernández in Gómez Marzo (2019: 9), navadno zahteva izražanje osebk, ali celo v učenju spregatvenih vzorcev, ki se običajno izrecno opira na osebne zaimke (*yo hablo, tú hablas ...* [jaz govorim, ti govoriš ...]).

4.2 Izraz osebk

V analiziranem korpusu izraženemu predlagolskemu osebk študenti pripisujejo različne aktualnostnočlenitvene vrednosti, ki jih pogosto spremljajo diskurzivne in širše pragmatične vloge. Mednje sodi že omenjena kontrastivna ali protistavna vrednost, zaradi katere osebk tematskosti navkljub ni mogoče izpustiti (RAE 2009: 2984). Pripadajoče jedro kot informacijsko težišče namreč potrebuje izraženo izhodišče, na katero se lahko naveže, da bi tudi samo imelo enako vrednost. To lahko osebk v sodelovanju s kontekstom izzove sam ali se v vzporedni strukturi poveže z drugim osebkom (ibid.; Leonetti, Escandell-Vidal 2021: 88). Drugo možnost ponazarjajo primeri, kot sta (7) in (8):

- (7) [ESL_61]: Es muy difícil para ellos también [, que ya están...]. Si como nosotros... [-] pienso, pues, [pues, porque pienso] que **nosotros** ya estamos [somos] unas personas maduras, que ya tenemos nuestra [su] propia vida, nuestro [su] propio carácter... y **ellos** todavía están en un desarrollo, [en] proceso de desarrollo, pues eso es aún [un proceso] más difícil.
- (8) [ESL_198]: En la ciudad, sí, **yo** vivo en Celje que es la tercera ciudad más grande en Eslovenia, pero **mi novio** vive en un pueblo, así que pasé mucho tiempo con él, [...]

S tovrstno soodnosno kontrastivno rabo govornici v danih primerih v skladu s splošno tendenco najprej poskrbijo za tematsko osnovo, na podlagi katere lahko kontrast stopnjujejo v pripadajočih remah, ki sta osrednji informacijski jedri stavkov. Izražene osebk torej ustrezno uporabijo kot neke vrste temelj za podajanje kontrastivnih vsebin.

V korpusu je kontrastivna vrednost sicer najpogostejše posledica odnosa s sogovornikom. Ker v dialogu udeleženca nenehno menjavata vlogi, lahko govorec z izraženim osebkom sebe v izmenjavi vzpostavi in izpostavi kot osrednjega tematskega nosilca svojega prispevka in tako poudari svojo prisotnost v sporočanjski situaciji (Aijón Oliva, Serrano 2010: 11). Na ta način se sogovorniku postavi nasproti in z njim stopi v kontrastivno razmerje, s čimer se skozi dialog ustvari nekakšna »nosilniška igra namiznega tenisa« (9):

- (9) [ITA_45]: Emmm. ¿Cómo impactó tu vida la pandemia?
[ESL_45]: Pues, **yo** amm **yo** estaba en mi tercer año de la Universidad, cuando todo esto [eso] empezó y fue un shock volverme de nuevo a vivir con mi familia, dejar mis amigos en la universidad, dejar mi trabajo yyy pues no, no fui [fue] muy bien mi salud mental porque necesito (inaudible). Soy muy introverta, pero aun así necesito

ese contacto con los, con la gente. Y estaba en contacto diariamente, si no en la Universidad en el trabajo, donde trabajo con los turistas, con los turistas, porque estoy trabajo en un museo. Y después de 2 o 3 meses estar en cierre con cuatro personas. Fue muy feo, pesado y me costó mucho trabajo de no sé, de hacer algo, de tener ganas de hacer algo o algo así y

Z izraženim osebnim zaimkom v primeru (9) govorka tako zavzame sporočanjski oder, sebe vzpostavi kot tematsko podlago prispevka k osrednji temi pogovora in nakaže, da se bo njen prispevek tako ali drugače nanašal nanjo. Hkrati v kontrastu do sogovorca pripomore k zamejevanju posameznih posredovanj in tako prispeva k strukturiranju dialoga.

Kontrastivno vrednost lahko izraženi predglagolski osebek pridobi tudi v sobesedilu ali širšem kontekstu, pri čemer mora sogovorec tako razmerje prepoznati sam. V tem primeru se osebek izpostavi v odnosu do drugih morebitnih osebkov in posledično povzroči učinek individualizacije (Fernández Soriano 1999: 1227). S primeri, kot sta (10) in (11), je v korpusu zastopana tudi takšna raba:

(10) [ESL_66]: [...] y pues después durante el verano fue todo normal. Podríamos ir también al mar. Pero **nosotros** no fuimos, porque, pues mi hermana y mi padre trabajan en la hospital y fue y aa el gobierno dijo que pues no esta recomendado que la gente que trabaja en la hospital y puede ayudar en casos de que hay mucha gente en los hospitales se va afuera del país.

(11) [ITA_61]: [Y] Otra cosa interesante para mí es que ahora la gente en general tiene poca motivación en hacer las cosas habituales de cada día, porque se sienten menos motivados, para mí. Y, por ejemplo, si pensemos al futuro, podemos afirmar también que la percepción /emmm/ se ha visto negativamente afectada, no sé si tu piensas lo mismo, pero para mí hay un mayor pesimismo entre la población y sobre todo entre [-] los jóvenes.

[ESL_61]: Sí, estoy totalmente de acuerdo, porque veo que **yø**, por ejemplo, no me animo a hacer las cosas de /ammm/ (de) la facultad. Pues, no tengo este, como tú dices, no tengo la motivación, soy muy pasiva y veo eso con mis amigos [amigos] también.

V primeru (10) govorec izraženi osebek izrecno izpostavi kot izjemo, ki se za razliko od ostalih ni odpravila na morje, medtem ko v primeru (11) govorka s kontrastivno rabo, ki jo tudi glasovno dodatno poudari, v ospredje postavi lastno izkušnjo, s katero ponazori in podpre svoje strinjanje s sogovorcem in se v odnosu do ostalih singularizira.

V analiziranih primerih se izraz tematskega osebkla uporablja tudi pri nakazovanju medsebojnega povezovanja tem, ki ima po Danešu (1974: 113) bistveno vlogo v besedilni zgradbi. Najpogostejše gre za spremembo teme glede na predhodno poved in s tem preusmeritev tematske niti. Pri tem se sodelujoči študenti pogosto poslužujejo kazalnih besed, s katerimi delno ali v celoti povzamejo remo predhodnega stavka (12):

- (12) [ESL_81B]: Porque- porque si miro a mí misma, es que veo una gran diferencia entre mi capacidad de concentrarse, no sé, desde hace diez años y la diferencia entre mi capacidad de concentrarse ahora porque como todos, em, en mi tiempo libre paso mucho tiempo en, en las redes sociales, y me parece que *eso* ha afectado negativamente a mi memoria, o más bien in esa, am, dispersión mental o la incapacidad de concentrarse solo en una cosa, por más que, no sé, cinco minutos, por ejemplo.
[ESL_81A]: Sí. Sí, y *esto* lo, lo hace muy difícil, em, estudiar, em, sobre todo, pero sí, también otras cosas. Bueno yo, em, yo in- in- estoy intentando, eh, limitar mi, mi presencia en las redes sociales también por, por esto, por una falta de concentración que me provocan [...]

V enostavni linearni postopnosti tako govorka B s kazalnim zaimkom *eso* [to, tisto] strne remo, ki se v predhodnem besedilu navezuje na drug (izpuščeni) tematski osebek, s čimer spremeni potek tematske niti. Z anaforično naravo zaimka prispeva tudi h krepitvi skupne tematske podlage in h kohezivnosti diskurza, medtem ko z navezovanjem nove reme na po novem znano informacijo, torej da je že omenjeno preživljanje časa na družbenih omrežjih negativno vplivalo na njen spomin, spodbudi nadaljnji informacijski razvoj diskurza. Enako nato na začetku svojega posredovanja stori govorec A, ki se s takšnim tematskim povzetkom s kazalnim zaimkom *esto* [to] jasno naveže na sogovorkin prispevek k pogovoru in ji nakaže, da bo tudi sam prispeval k napredku skupne diskurzivne niti. Tako ublaži prehod ob izmenjavi vloge govorca in sogovorca, predvsem pa sogovorki pokaže, da jo pozorno posluša in da sledi Griceovemu sodelovalnemu načelu, s čimer zagotovo utrdi medsebojni sporočanješki odnos. Takšna raba nazorno kaže, da sodelujoči študenti španščine v aktualnostnočlenitvenih vzorcih prepoznavajo tudi širše diskurzivne in pragmatične vloge, med drugim pomembnost v (dvogovorni) besedilni zgradbi ali izraz upoštevanja sogovorca in pripravljenosti sodelovanja in povezovanja z njim.

Podobnemu vzorcu usmerjanja tematske niti slovenski študenti v korpusu sledijo tudi pri uvajanju podteme, kot kaže primer (13):

- (13) [ESL_53]: Pero, no, yo también creo que la salud mental de los jóvenes, de los estudiantes no está muy bien. Y también hay investigaciones que confirman eso. Que los jóvenes no se sienten bien. No se sentían bien durante la pandemia. Que no tienen tanta libertad porque, por ejemplo, en Eslovenia *muchos estudiantes* también trabajaban durante- mientras estudiando. Y ahora, bueno, hace un año, casi dos, cuando todo se cerró, *ellos* ya no tenían trabajo y necesitan ese trabajo porque deben pagar, no sé una- para donde vivir. También es difícil para ellos. Para mí- Yo vivo en casa. No tengo nada en Ljubljana. Así que para mí no fue tan difícil.

V (13) govorec tako z izraženim tematskim osebkom izmed mladih posebej izlušči eno podskupino, veliko število slovenskih študentov,⁸ s čimer razcepi predhodno temo ter izbere in uvede eno možnih podtem, s katero nato podkrepi izhodiščno misel. Takšna povezanost med nanosniki kljub spremembi teme zagotavlja koherentno in kohezivno vpetost govorcevega prispevka v širše besedilo in, kot opaza Hidalgo Downing (2019: 81), spodbudi tematski razvoj. Omeniti velja tudi rabo osebnega zaimka *ellos* [oni] z istim nanosnikom, ki se z diskurzivnega vidika znova ne zdi upravičen, saj kontrastivno na primer ne izpostavi študentov kot edinih, ki so ostali brez dela.

Preusmerjanje tematske niti z izraženim osebkom sodelujoči študenti španščine uporabljajo tudi za vračanje k osnovni diskurzivni temi ali podtemi, s čimer zaključijo svoj prispevek k danemu tematskemu področju (14):

- (14) [ESL_76B]: Sí. Y uhmm hm ¿Y cómo crees que afectó uhmm esa pandemia uhmm nuestra educación? Porque yo creo que uhmm, no sé, sobre todo por los niños pequeños que perdieron sus primeros días de la escuela, no sé, me imagino que eso era muy duro para ellos, porque necesitan su tiempo con sus amigos, con sus compañeros de clase y necesitan ese contacto y porque también les sirve, ¿no?, para aprender como funcionar en una sociedad y en... solo en entorno familiar uhmm no pueden tener todo ese contacto con las personas diferentes uhmm y, no sé, y ... Creo que **la educación** ha sufrido mucho en este [ese] tiempo.

V primeru (14) govorec tako na začetku uvede novo diskurzivno podtemo, in sicer vpliv pandemije na izobraževanje, predstavi svoj pogled nanjo in prispevek zaključi z izraženim predglagolskim osebkom, s katerim se vrne na predlagano podtemo in tako povzemajoč zaokroži svoj prispevek. Takšna sklenitev hkrati utrdi tematsko podlago sekvence in pomeni iztočnico za sogovorčev prispevek k diskurzivni podtemi.

Čeprav ohranjanje tematske enovitosti diskurza navadno povezujemo z elipso tematskega osebka v predglagolskem položaju, se zdi, da se v analiziranem korpusu sodelujoči študenti v primerjavi s primeri, kot je (6), tudi ustrezneje poslužujejo njegovega izraza, in sicer predvsem v luči dvogovorne strukturiranosti izmenjave. Z osebkom se namreč tudi skozi različna posredovanja vračajo na izhodišče, s čimer zagotavljajo povezanost podanih informacij z dano podtemo ali glavno diskurzivno temo (15):

- (15) [ESL_79A]: ¿Estamos, no? Okey, pues yo elegí *el tema sobre la pandemia* porque **Ø** me parece muy interesante por el impacto que **Ø** tiene sobre nuestras vidas. Y aunque por un lado parece que no tiene sentido hablar *sobre ello* porque... yo creo que no da ninguna fruta, que no da ninguna solución, por otra parte pienso que sí nos

8 K dodatni zamejitvi pomembno prispeva tudi prislovno določilo *en Eslovenia* [v Sloveniji], ki se s premikom v levo vzpostavi kot krajevni okvir za dotični stavek in s tem za vsebinsko veljavnost izrečenega.

puede ayudar porque con hablar *sobre esto*... no sé... podemos obtener el sentido de que no estamos solo *en eso*, no...

[ESL_79B]: Sí, estoy de acuerdo contigo porque *Ø* es un tema muy importante en la vida cotidiana de últimos dos años y *Ø* tiene un gran impacto en las vidas de los adolescentes, de jóvenes, de niños. *Ø* Impacta mucho nuestra educación, nuestra posición social y... *esa crisis de covid* ha traído muchos problemas en varios aspectos de nuestras vidas, así que me interesa, ¿qué a ti te pareció o te parece todavía... qué es para ti, en tu vida, el problema más grande que ha traído *la covid crisis*?

[ESL_79A]: Pues, yo creo que, como has dicho, *la pandemia* ha traído los problemas en todos los aspectos de nuestra vida, de nuestras vidas, pero lo que más me preocupa es el impacto que *Ø* tiene sobre los jóvenes y los niños y los adolescentes, porque creo que ellos son los que aún están desarrollando y... no sé, evolucionando sus mentes, así que... sí, creo que ellos son los que sufren más, no sé... y además esto lo podemos, yo creo, lo podemos relacionar muy bien también con otra tema, no, a la de la tecnología...

Kljub možnosti izpusta, ki jo v izseku (15) sprva izkorišča govorec B, se naposled znova odloči za izraz osebka, s čimer sogovornu verjetno želi nazorno pokazati, da v prispevku še zagotavlja enovitost teme, in predvsem utrditi tematsko podlago dialoga, na katero se navezujejo nove informacije.⁹ Z izraženim osebkom hkrati povzame vsebinsko svojega posredovanja in vzpostavi osnovo za iztočnico za sogovornca. Govorec A bi v odgovoru sicer prav tako lahko izkoristil možnost elipse, vendar z izrazom tudi sam prispeva k utrjevanju tematskosti nanosnika, saj ta delno povzema osrednjo diskurzivno temo, sogovornu pa pokaže, da z odgovorom sledi sodelovalnemu načelu in se strinja z njim. Kot opaza tudi Reyes (1985: 585), lahko namreč trdnost tematske podlage diskurza vpliva na moč navezanosti in sodelovalnosti med sogovornici. Udeleženca v dialogu v izraženem osebku, še posebej v obliki samostalniške besedne zveze, tako torej očitno vidi tudi možnost za zagotavljanje nepretrganosti tematske niti skozi izmenjavo in s tem tesnejšega povezovanja s sogovorncem.

Poleg določenih tematskih možnosti rabe izraženega predglagolskega osebka se v korpusu pojavljajo poudarjalne rabe, ki prav tako upravičujejo njegov izraz. Poudarjene informacije ravno zaradi svoje teže v besedilu niso podvržene izpustu, zato tudi predglagolskega osebka, kadar nosi poudarek, ne izpustimo (RAE 2009: 2985). Za poudarjanje osebka študenti v korpusu uporabljajo predvsem poudarjalne prislove, ki določen stavčni člen posebej izpostavijo in s tem okrepijo njegov informacijski doprinos k sporočilu (ibid.: 2990), kot je razvidno iz primera (16):

⁹ Skozi izmenjavo k tematski naravi nanosnika, ki v tem primeru opredeljuje tudi osrednjo diskurzivno temo, pomembno prispevajo tudi omembe v vlogi drugih stavčnih členov ali osebka v zaglagolskem položaju.

(16) [ITA_43]: Sí, gracias. Bueno, yo también no me siento muy bien con este, con esta pandemia, porque viven [vivo] en mi algunos miedos, sobre todo porque, no sí [sé] explicarte lo que siento, porque ni siquiera yo entiendo. Por un lado intento darme fuerza pero por el otro estoy muy asustada. Sobre todo porque, a pesar de haber hecho la vacuna, tengo miedo de ser contagiada y de contagiar también mi familia. [Y] A veces solo quiero cerrar los ojos, abrirlos y decir: ya está, se termina [terminó]. Pero creo que será muy difícil.

[ESL_43]: Sí, estoy de acuerdo. *Yo* también tengo mucho miedo a pesar de que estoy vacunada ya tres veces, tengo mucho miedo de contagiar a sí misma, a mi familia porque, pues, todavía estoy en casa, no vivo sola. A pesar. Porque [¿Por qué?], porque, pues cada día estoy en la universidad y también estoy trabajando casi tres o cuatro días a la semana y tengo contacto con mucha gente. Y como sabemos, pues no tenemos, no podemos saber en cada momento si alguien esta contagiado o no contagiado, así que provoca un temor, no físico sino psicológico, creo, ¿no? ¿Estás de acuerdo?

V primeru (16) slovenska govorka s poudarjalnim prislovom *también* sogovorki sporoča, da jo mora v vlogi osebk, s katerim prislov sicer ne tvori skladenjske enote, prištetih med tiste, ki jih je strah, da bi s koronavirusom okužili bližnje (ibid.: 2991). Govorka tako še posebej izrazito poudari, da se počuti enako kot sogovorka, za kar nujno potrebuje izraženi osebek, s tem pa ponovno prispeva tudi k izrecnemu povezovanju z njo.

5 ZAKLJUČEK

V prispevku smo želeli osvetliti aktualnostnočlenitvene in diskurzivne vidike rabe predglagolskega osebk pri slovenskih študentih, ki so doslej sodelovali pri gradnji korpusa govornice španščine *PRACOMUL*. Analiza primerov kaže, da so večinoma sposobni prepoznavati informacijsko vrednost osebk in ga temu primerno izraziti ali izpustiti. Kljub temu se še vedno pojavljajo primeri, ko se za izraz osebk odločijo, kadar bi bil izpust diskurzivno kot znak in zagotovilo tematske enovitosti edina ustrezna možnost, zaradi česar se oddaljijo od pristnosti rabe naravnega govorca. Neustreznost tovrstne rabe lahko pripišemo predvsem skopi obravnavi v smernicah in gradivih za poučevanje španščine kot tujega jezika, ki bi učence ozaveštila o informacijskih in diskurzivnih vidikih rabe osebk, ob odsotnosti pa odpira prostor za intuitivno rabo ali vpliv drugih jezikov. V izraženem osebk sodelujoči študenti večinoma prepoznavajo ustaljene aktualnostnočlenitvene vrednosti, kot sta kontrastivna in poudarjalna, uporabljajo ga tudi v širših diskurzivnih vzorcih, in sicer za hkratno razmejevanje in povezovanje posredovanj v dialoškem besedilu, spremembo teme ali ohranjanje in utrjevanje tematske podlage. S pragmatičnega vidika izraženi osebek med drugim uporabljajo za eksplicitno izkazovanje

sodelovalnosti ali vzpostavljanje in vzdrževanje odnosa s sogovornikom. Ravni ustreznosti v teh primerih zaradi nepopolne obravnave sicer ni vedno lahko oceniti – kar niti ni namen raziskave –, a so večinoma blizu že raziskanim vzorcem in primerom rabe naravnih govorcev španščine, ki so doslej sodelovali pri snemanju dialogov.

V španščini kot jeziku, v katerem je izraz ali izpust osebka pogojen predvsem s sporočanskimi dejavniki, ustrezna izbira jasno odraža raven diskurzne in pragmatične zmožnosti govorcev. Zato menimo, da bi podrobnejša obravnava v didaktičnih smernicah in gradivih doslej skopo obdelanih aktualnostnočlenitvenih vzorcev, diskurzivnih vrednosti in pragmatičnih vlog učencem in študentom španščine kot tujega jezika učinkoviteje omogočila razvoj diskurzne in pragmatične zmožnosti ter s tem več naravnosti in tekočnosti v izražanju, učiteljem pa olajšala poučevanje in vrednotenje aktualnostnočlenitvenih, diskurzivnih in pragmatičnih rab. V primeru opredelitve zahtevnosti posameznih vzorcev bi lahko izrazna sredstva informacijske strukture povedi uporabljali tudi kot kriterij določanja ravni znanja jezika. Zato verjamemo, da bi več tovrstnih analiz (govorjene) španščine kot tujega jezika prispevalo najprej k ozaveščanju o pomembnosti pragmatične zmožnosti ter nato k večji prisotnosti členitve po aktualnosti in pripadajočih diskurzivnih vzorcev v poučevanju španščine. Pomemben korak k izobraževanju pragmatično večših govorcev je zagotovo tudi platforma *PRACOMUL*, ki učencem in učiteljem španščine ponuja virtualne učne module za učenje in poučevanje pragmatike, raziskovalcem pa omogoča dostop do pristnega korpusa govorne španščine, predvsem kot tujega jezika.

BIBLIOGRAFIJA

- AIJÓN OLIVA, Miguel Ángel/María José SERRANO (2010) El hablante en su discurso: expresión y omisión del sujeto de *creo*. *ORALIA* 3, 7–38. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/view/8100> (3. maj 2023).
- ALONSO BELMONTE, Isabel (2010) El análisis del discurso en acción: El papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras. *marcoELE* 10, 9–21. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.alonso.pdf (3. junij 2022).
- ÁLVAREZ, Isra (2022) David Moreno: “Hay personas con magia, solo hay que verla”. *20minutos* (Sevilla), 7. 11. 2022, 12. https://cdn.20m.es/edicionimpresa/sevilla/22/11/SEVI_07_11_22.pdf (22. november 2022).
- BELINCHÓN, Gregorio (2022) La Transición reflejada en un guion rompedor de Eloy de la Iglesia. *El País* (Nacional), 17. 3. 2022, 30. <https://lectura.kioskoymas.com/el-pais-nacional/20220317> (17. marec 2022).
- BROWN, Gillian/George YULE (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- DANEŠ, František (1974) Functional Sentence Perspective and text organization. F. Daneš (ur.), *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: Academia, 106–128.

- FERNÁNDEZ LORENCES, Taresa (2010) *Gramática de la tematización en español*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- FERNÁNDEZ SORIANO, Olga (1999) El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. I. Bosque/V. Demonte (koord.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 1: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 1209–1273.
- Govorjeni korpus španščine kot tujega jezika *Pracomul* [na spletu]. Projekt Erasmus+ *PRACOMUL*. www.pracomul.si.
- HIDALGO DOWNING, Raquel (2019) Las funciones pragmáticas y la posición del sujeto en español. V. Belloro (ur.), *La interfaz Sintaxis-Pragmática*. Berlin, Boston: De Gruyter, 67–90. <https://doi.org/10.1515/9783110605679-004> (26. maj 2021).
- INSTITUTO CERVANTES (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* [na spletu]. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm (10. maj 2023).
- JASANADA, Alicia (2023) Leticia Dolera, activismo creativo: “No se trata solo de consentir, también de desear”. *La Vanguardia*, 23. 4. 2023. <https://www.lavanguardia.com/magazine/protagonistas/20230423/8901449/leticia-dolera-activismo-creativo-trata-consentir-desear.html> (20. maj 2023).
- JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L. (2021) *Enseñanza de la estructura informativa en ELE: estrategias para estudiantes anglófonos*. Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L./Lucía GÓMEZ MARZO (2019) El sujeto nulo español para aprendientes anglófonos: tratamiento en manuales de ELE y reflexiones didácticas. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 28, 1–25. <https://marcoele.com/sujeto-nulo-para-anglofonos/> (3. maj 2023).
- LEONETTI, Manuel (2009) Gramática y pragmática. *Frecuencia - L.* 35, 3–9. <https://urbinavolant.com/pragmaubu/wp-content/uploads/2021/04/Leonetti-Gramatica-y-Pragmatica-.pdf> (18. avgust 2022).
- LEONETTI, Manuel (2017) Basic constituent orders. A. Dufter/E. Stark (ur.), *Manual of Romance Morphosyntax and Syntax*. Berlin/Boston: De Gruyter, 887–932. <https://doi.org/10.1515/9783110377088-024> (5. junij 2021).
- LEONETTI, Manuel/María Victoria ESCANDELL-VIDAL (2021) La estructura informativa. Preguntas frecuentes. M. Leonetti/M. V. Escandell-Vidal (ur.), *La estructura informativa*. Madrid: Visor Libros, 15–181.
- LUJÁN, Marta (1999) Expresión y omisión del pronombre personal. I. Bosque/V. Demonte (koord.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 1: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa, 1274–1315.
- M., E. (2023) ¿Quiénes son los presentadores de Eurovisión 2023? *El Mundo*, 13. 5. 2023. <https://www.elmundo.es/como/2023/05/13/645e5987fdddfab6f8b4585.html> (20. maj 2023).

- MARTÍN PERIS, Ernesto (2006) La estructura tema-remática y el orden de los constituyentes de la oración en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE): estrategias de enseñanza en los niveles de perfeccionamiento. M. Casado Velarde/R. González Ruiz/M. V. Romero Gualda (ur.), *Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores: Actas del I Congreso Internacional. Vol. 1*. Madrid: Arco/Libros, 1079–1098.
- OŽBOT, Martina (2023) Med redom in neredom: besedni red v italijanščini in slovenščini. M. Smolej/M. Schlamberger Brezar (ur.), *Prispevki k preučevanju slovenske skladnje*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, 365–378. <https://doi.org/10.4312/9789612970987> (3. maj 2023).
- PONS RODRÍGUEZ, Lola (2004) Las expresiones tematizadoras en los manuales de ELE. M. A. Castillo Carballo/O. Cruz Moya/J. M. García Platero/J. P. Mora Gutiérrez (koord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 683–692. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1424996> (3. junij 2022).
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA/Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [na spletu]. <https://www.rae.es/dpd/>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA/Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y Sintaxis*. Madrid: Espasa.
- REYES, Graciela (1985) Orden de palabras y valor informativo en español. J. Fernández-Sevilla/H. López Morales/J. A. de Molina/A. Quilis/G. Salvador (ur.), *Philologica hispaniensia in honorem Manuel Alvar. Volumen II: Lingüística*. Madrid: Gredos, 567–588.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen (2001) *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown: Georgetown University Press.
- SILVA-CORVALÁN, Carmen (2003) Otra mirada a la expresión del sujeto como variable sintáctica. F. Moreno Fernández/J. A. Samper Padilla/M. Vaquero de Ramírez/M. L. Gutiérrez Araus/C. Hernández Alonso/F. Gimeno Menéndez (koord.), *Lengua, variación y contexto: estudios dedicados a Humberto López Morales. Vol. 2*. Madrid: Arco/Libros, 849–860. <http://smjegupr.net/wp-content/uploads/2012/08/Otra-mirada-a-la-expresion-del-sujeto-como-variable-sint%C3%A1ctica.pdf> (3. maj 2023).
- SVET EVROPE (2001) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, 2011.
- VILLALBA, Xavier (2019) *El orden de palabras en contraste*. Madrid: Arco/Libros.

POVZETEK

O AKTUALNOSTNOČLENITVENIH IN DISKURZIVNIH VIDIKIH V ŠPANŠČINI KOT TUJEM JEZIKU: ANALIZA RABE OSEBKA V GOVORU SLOVENSКИH ŠTUDENTOV ŠPANŠČINE

Kot ena izmed pragmatičnih zmožnosti diskurzna zmožnost med drugim odraža sposobnost učenca tujega jezika, da rabo jezikovnega sistema v skladu z načelom perečnosti ustrezno prilagodi lastnemu namenu, sogovorčevim potrebam in sporočanjski situaciji. Ustrezna raba sredstev je v španščini še toliko bolj ključna, saj jezik razpolaga s širokim naborom različnih mehanizmov, ki so posebej usmerjeni k izražanju členitve po aktualnosti ali informacijske strukture povedi. Kljub temu da visoka diskurzna zmožnost učencu omogoča, da se čim bolj približa naravni rabi jezika, so v gradivih za poučevanje in učenje španščine kot tujega jezika tovrstni vidiki obravnavani zelo redko.

Da bi prispevali k ozaveščanju o pomembnosti ustrezne rabe teh sredstev in podrobnejši pragmatični obravnavi v španščini kot tujem jeziku, v članku na podlagi korpusa, ki nastaja v okviru projekta *PRACOMUL*, analiziramo aktualnostnočlenitvene in diskurzivne vidike rabe predglagolskega osebka v govorjeni španščini slovenskih študentov. V ta namen v prispevku najprej na kratko predstavimo temeljne aktualnostnočlenitvene vrednosti in diskurzivne vzorce osebka v španščini ter natančneje opredelimo mesto, ki jim ga namenljajo smernice in gradiva za poučevanje španščine kot tujega jezika. Osrednji del prispevka je pregled načinov rabe izpuščenega in izražene osebka v predglagolskem položaju v govorjenem diskurzu slovenskih študentov španščine, ki so v enem letu sodelovali pri gradnji korpusa. Ob aktualnostnočlenitvenih vzorcih in diskurzivnih vrednostih rabe osebka proučimo tudi širše pragmatične vloge. Menimo namreč, da lahko z dobrim poznavanjem trenutnega stanja prepoznamo trenutne pomanjkljivosti pri poučevanju teh vsebin in spretnosti ter naredimo prvi korak proti bolj sistematični in pragmatično-diskurzivno usmerjeni obravnavi teh mehanizmov v didaktičnih gradivih.

Ključne besede: členitev po aktualnosti, informacijska struktura povedi, osebek, poučevanje španščine kot tujega jezika, diskurzna zmožnost

ABSTRACT

THE INFORMATIONAL AND DISCOURSE ASPECTS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: ANALYSING THE USE OF THE SUBJECT IN THE SPEECH OF SLOVENE STUDENTS OF SPANISH

As one of the pragmatic competencies, discourse competence reflects the student's ability to adapt the use of a linguistic system to their own communicative purposes, the interlocutor's needs and

the communicative situation, including by following the principles of the functional sentence perspective. An adequate use of these means is especially important in Spanish because of its wide range of mechanisms specializing in information structure. Although a high level of discourse competence enables the student to approach the natural use of the language, the materials for teaching and learning Spanish as a foreign language (SFL) rarely address these aspects.

In order to raise awareness about the importance of the adequate use of these resources and to contribute to a more detailed pragmatic treatment in SFL, this article analyses the corpus being created in the *PRACOMUL* project to study the informational and discursive aspects of the preverbal subject in the spoken Spanish of Slovene students. Therefore, we first briefly present the basic informational aspects and discourse patterns of the subject in Spanish and define the place they occupy in the guidelines and materials for SFL teaching. The main contribution lies in the examination of the use of null and expressed preverbal subjects in the spoken discourse of the Slovene SFL students who participated in creating the corpus in a year. Along with the informational patterns and discourse values, we also study the associated pragmatic effects. We believe that it is only through thorough knowledge of the present state that we can identify the current shortcomings in teaching and take the first step towards a more systematic and pragmatic and discourse-oriented treatment of these mechanisms in didactic materials.

Keywords: functional sentence perspective, information structure, subject, teaching Spanish as a foreign language (SFL), discourse competence

Nataša GajštFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
natasa.gajst@um.si

UDK 81'25:34=111=163.6

DOI: 10.4312/vestnik.15.117-135

Izvirni znanstveni članek



SKLADENJSKI PREVODNI PREMIKI PRI PREVAJANJU DOLOČB V MEDNARODNIH SPORAZUMIH IZ ANGLEŠČINE V SLOVENŠČINO NA PRIMERU ENOSTAVČNIH POVEDI

1 UVOD

Kot udeleženske v mednarodnem pravnem sistemu države sklepajo sporazume z drugimi državami ali mednarodnimi organizacijami. Tako sklenjene mednarodne pogodbe so običajno napisane v pravni angleščini kot *lingvi franki*, za potrebe njihove uveljavitve pa so prevedene tudi v uradne jezike držav podpisnic. Te pogodbe je treba prevesti tako, da so prevodi, kot pravno zavezujoči dokumenti, razumljeni na enak način, kot so razumljeni v izhodiščnem jeziku. Pri tem pa pri prevodu velja upoštevati jezikovne razlike med izhodiščnim in ciljnim jezikom (Husa, 2017: 263). Z drugimi besedami, prevod pravnega besedila mora upoštevati pravni slog in biti za naslovnika berljiv (Vaupot, 2013: 107). Zaradi razlik med slovničnimi zakonitostmi in povezanimi povednimi in stavčnimi skladenjskimi strukturami v različnih jezikih lahko prihaja pri prevajanju iz izhodiščnega v ciljni jezik do prevodnih premikov, povezanih s skladnjo.

Ta prispevek obravnava skladske prevodne premike, do katerih lahko pride pri prevajanju določb v mednarodnih pogodbah iz angleščine v slovenščino. V prispevku predstavljamo rezultate kvantitativne in kvalitativne analize dveh vrst skladske prevodne premikov, in sicer strukturnih premikov (angl. *structure shifts*) in premikov jezikovnih enot (angl. *unit shifts*) (Catford, 1965) na ravni povedi in stavka na primeru enostavnih povedi. V nadaljevanju prispevka najprej predstavimo teoretični okvir pričujoče raziskave, nato pa opis metod in gradiva, ki smo jih uporabili njeni izvedbi. Temu sledi prikaz rezultatov in njihova interpretacija. Ob koncu prispevka strnemo ugotovitve v kontekstu prevajanja pravnih besedil.

2 TEORETIČNI OKVIR

V tem delu prispevka podajamo osnovna teoretična izhodišča za raziskavo. Najprej podamo definicijo mednarodnih pogodb kot normativnih besedil. Nato predstavimo glavne skladijske značilnosti angleškega in slovenskega pravnega jezika. V zadnjem delu pa podajamo opredelitev prevodnih premikov, povezanih s skladnjo, ki temelji na lingvistični teoriji prevajanja, kot jo je zasnoval Catford (1965), in ki so podlaga za našo prevodno usmerjeno analizo skladijskih struktur v angleških določbah in njihovih slovenskih prevodih. Ob tem omenjamo še razvrstitev premikov na obvezne in poljubne (Vinay in Darbelnet, 1995).

2.1 Prevajanje mednarodnih pogodb kot besedilnih uresničitev pravnih pravil

Mednarodne pogodbe so pravno zavezujoči dokumenti mednarodnega prava, ki so v Dunajski konvenciji o pravu mednarodnih pogodb (1969) opredeljeni kot sporazumi, ki jih ureja mednarodno pravo. Sklenjene so v pisni obliki bodisi med eno ali več državami in eno ali več mednarodnimi organizacijami bodisi med mednarodnimi organizacijami (MZZRS, 2011: 2. člen). Z besedilnega vidika spadajo mednarodne pogodbe med normativna pravna besedila, saj predvsem vsebujejo vsebinske določbe, ki predpisujejo, katere vrste ravnanja so obvezne, prepovedane ali dovoljene za podpisnike in subjekte, ki jih pogodba zavezuje (Borja et al., 2009; Hage, 2017: 39; MZZRS, 2011; Šarčević, 1997: 132, 2012: 189).

Pri prevodih pravnih besedil se poraja vprašanje, ali morajo biti zvesti izvirniku v vseh pogledih ali ne, oziroma, ali naj se prevod pravnih besedil v celoti ali zgolj delno drži jezikovnih, terminoloških in institucionalnih norm (Vaupot, 2013: 107). Glede mednarodnih pogodb velja upoštevati, da ima prevod mednarodne pogodbe enak pravni učinek kot izvirnik – je torej pravno zavezujoč. Zaradi tega je pri njihovih prevodih potrebna najvišja možna stopnja jezikovne natančnosti, kar pomeni, da so ti prevodi tudi najbolj omejujoči med vsemi prevodi v pravne namene (Šarčević, 2012: 190, 198).

Kar se tiče jezikovnega dela prevajanja mednarodnih pogodb, velja poleg terminološke ustreznosti upoštevati tudi slovnične zakonitosti splošnega in pravnega jezika, iz katerega in v katerega se prevaja. Slovnični vidik vključuje dva dejavnika. Prvi dejavnik so tipične skladijske značilnosti posameznih jezikov kot splošnih jezikov, drugi pa skladijske in slovnične značilnosti pravnih jezikov (Cao, 2007: 20-21). To pomeni, da pri prevajanju skladijskih zgradb povedi in stavkov v pravnih besedilih velja upoštevati splošna skladijska pravila, ki urejajo določen jezik, kot tudi posebna skladijska pravila, ki so izraz posebnih funkcij posameznih jezikovnih podsistemov, med katere spada tudi pravni jezik (Visković, 1989: 84). Ker se jeziki med seboj razlikujejo tudi z vidika

skladenjskih struktur na ravni povedi in stavka, je treba pri prevajanju mednarodnih pogodb te razlike prepoznati in jih upoštevati pri izbiri ustrezne prevajalske strategije, da se v čim večji meri zagotovi namen prevoda pravnega besedila (Gruntar Jermol, 2013).

2.2 Značilnosti pravnega jezika

Pravni jezik je opredeljen kot jezik sporazumevanja v okolju, povezanem s pravom (Cao, 2007: 10) in je vezan na različne vrste besedil, ki se pojavljajo v pravnem kontekstu. Soriano Barabinova opredeli več podskupin pravnega jezika, in sicer normativni jezik, sodni jezik, jezik javnih listin, ki jih izdajajo pooblašcene pravne osebe, in jezik zasebnih pravnih listin. Kar se tiče normativnega pravnega jezika, ga avtorica definira kot jezik, v katerem so spisani različni zakoni, predpisi, statuti in podobno (Soriano Barabino, 2020). Ker se uporablja v strokovnem okolju, pravni jezik razumemo tudi kot podsistem splošnega jezika, ki se razlikuje od splošnega jezika in drugih podsistemov splošnega jezika (Visković, 1989). Je torej funkcionalna različica splošnega (naravnega) jezika na svojem področju uporabe (Mattila, 2006). Vaupotova (2013) piše, da se pravni jezik sicer podreja enakim normam in skladenjskim pravilom kot splošni (vsakdanji) jezik, vendar pa se v pravnem jeziku pojavljajo posebnosti v smislu skladenjskih struktur.

Za pravni jezik na splošno velja, da so njegove najizrazitejše skladenjske značilnosti, ki hkrati pomagajo razumeti tudi zakonitosti strukturiranja posameznih vrst pravnih besedil, dolžina in kompleksnost povedi, nominalizacija in prisotnost kompleksnih samostalniških in predložnih stavčnih fraz, raba trpnških glagolskih oblik in diskontinuitete v skladenjskih strukturah stavkov (Bhatia, 1993, 1994).

Kar se tiče skladenjske ravni v pravnih besedilih Caova navaja, da imajo ta besedila običajno zapletene stavčne strukture z obsežno rabo natančnih opredelitev, kar je skupna značilnost pravnih besedil v številnih jezikih (Cao, 2007: 117). Skladenjska zapletenost povedi v pravnih besedilih se kaže v kompleksnih skladenjskih strukturah (na primer na ravni stavčne fraze) in v prekinitvah linearnega toka podajanja informacij. Slednje je eden od dejavnikov, ki prispevajo k zapletenosti povedi v pravnem jeziku (Visković, 1989: 85). Pri tem se isti avtor ne sklicuje na določen pravni jezik, ampak navaja te trditve za pravni jezik na splošno. Druga pomembna značilnost pravnega jezika je nominalizacija, ki pomeni zgoščevanje jezika in abstrahiranje vsebine, kar je skupna značilnost strokovnih in znanstvenih besedil (Schlamberger Brezar, 2020: 149). Odločitev o uporabi samostalniških struktur je povezana s strukturo povedi, njihovim pomenom in kontekstom ter z vrsto besedila in njegovim naslovnikom (Hribar, 2014: 31). Tretja ključna značilnost pravnih besedil je raba trpnika, čigar primarna funkcija je, da se v ospredje postavlja dejanje in ne njegov vršilec. Ker se naša raziskava navezuje na mednarodne pogodbe v angleščini in njihove prevode v slovenščino, v nadaljevanju z vidika obeh jezikov navajamo ugotovitve avtorjev glede ključnih značilnosti angleškega in slovenskega pravnega jezika.

Kar se tiče angleščine kot pravnega jezika v mednarodnem pravu je treba poudariti, da v primeru mednarodnih pogodb, napisanih v angleščini, govorimo o angleščini, ki se uporablja v mednarodnem pravnem okolju kot *lingva franca* (Anesa, 2019). Torej ne gre za posamezno različico pravne angleščine, kot sta na primer britanska ali ameriška pravna angleščina, o čemer v kontekstu jezikovnih izzivov prevajanja gospodarskih pogodb v angleščini in nemščini podrobno razpravlja Kocbekova (2011: 133-134, 154).

V zvezi s skladenjsko kompleksnostjo angleških pravnih besedil je bilo ugotovljeno, da vsebujejo povedi z zapletenimi skladenjskimi vzorci (Bhatia, 1994). Zapletenost angleških stavčnih struktur se povečuje z vključevanjem podrednih in pridevniških struktur ter z razporeditvijo prislovnih določil znotraj stavka. Sestavljavci pravnih aktov v angleščini upoštevajo slovnično pravilo angleščine, da se prislovna določila v angleščini lahko premikajo v stavčni strukturi in da je umestitev prislovnih določil v stavek vedno povezana z razjasnitvijo pomena in izogibanjem dvoumnosti (Crystal & Davy, 2013: 201, 204).

Za angleški pravni jezik velja, da vsebuje veliko kompleksnih samostalniških fraz, medtem ko so glagolske strukture manj pogoste, kompleksnost samostalniških fraz v angleščini pa se kaže predvsem v kompleksni postmodifikaciji (Crystal in Davy, 2013: 205). Samostalniške strukture so značilne tudi za slovenski strokovni slog pisanja, nominalizacija pa velja za nezaznamovano in pričakovano prvino v slovenskih strokovno-znanstvenih besedilih, tudi pravnih (Kalin Golob, 2003: 39). Prav tako je primerna v dolgih povedih z veliko pridevniki in odvisnimi stavki, saj preprečuje kopičenje stavčnih členov v povedi (Hribar, 2014: 31). Po drugi strani pa obsežna raba samostalniških struktur lahko oteži razumevanje besedila, kar še posebej pride do izraza v primeru velikega števila dolgih samostalniških nizov (Belšak, 2005: 23; Hribar, 2014: 31). V tem primeru se zdi v slovenščini ustrežnejša raba glagolskih oblik namesto samostalniških (Belšak, 2005: 23; Novak, 2005: 110). Pri prevajanju normativnih besedil v slovenščino je raba samostalniških struktur (in ne glagolskih oblik, ki nadomeščajo samostalniške strukture) priporočena v Nomotehničnih smernicah za pripravo in prevajanje zakonodajnih besedil (Gruntar Jermol, 2013: 169).

V pravnih besedilih v angleščini je trpnik značilna slovnična prvina (Jackson, 1995: 119-120; Williams 2007: 159-160). Raba trpnika v slovenskih pravnih besedilih je, po eni strani, označena kot sprejemljiva, po drugi pa kot odsvetovana. Upravičena je v primerih, kadar ni treba navesti organa kot vršilca dejanja, kar pogosto velja za zakone, splošne pravne akte ali predpise (Kalin Golob, 2002: 34-35; Novak, 2002b: 34-35). Po drugi strani pa se svetuje, da trpnika v pravnih besedilih v slovenščini naj ne bo preveč, saj njegova pretirana raba lahko privede do nejasnosti ali zamegljenosti pravega besedila (Novak, 2005: 112). Vendar pa je podobno kot v primeru samostalniških struktur, raba trpnika pri prevajanju normativnih besedil v slovenščino priporočena v Nomotehničnih smernicah Službe Vlade RS za zakonodajo (Gruntar Jermol, 2013: 169).

2.3 Strukturni premiki in premiki jezikovnih enot kot skladenjski prevodni premiki

Skladenjski prevodni premiki so opredeljeni kot razlike med skladenjskimi strukturami v izhodiščnem jeziku in ciljnem jeziku na določeni skladenjski ravni (npr. na ravni povedi, stavka, stavčne fraze). Do njih lahko pride, kadar se na skladenjski ravni določena jezikovna struktura v izhodiščnem jeziku skladenjsko razlikuje od vsebinsko enakovredne strukture v ciljnem jeziku (Catford, 1965: 76). Med najpogostejše prevodne premike, ki so povezani s skladnjo, Catford (1965) šteje strukturne premike (angl. *structure shifts*) in premike jezikovnih enot (angl. *unit shifts*).

Strukturni premiki se kažejo na primer kot razlike v vrstnem redu skladenjskih struktur v izhodiščnem in ciljnem jeziku in se lahko pojavljajo na različnih skladenjskih ravneh (Catford, 1965: 77-78). Na ravni povedi se lahko izražajo na način, da se vrstni red stavkov v prevedeni večstavčni povedi razlikuje od vrstnega reda istih stavkov v povedi v izhodiščnem jeziku. Na primer, v priredno zloženi povedi, ki je sestavljena iz dveh enakovrednih stavkov, se njun vrstni red zamenja. Pri podredno zloženi povedi je lahko podredni stavek v prevodu skladenjsko postavljen pred glavnim stavkom, čeprav je v povedi v izhodiščnem jeziku obratno. Pri tem pa mora pomen celotne povedi ostati nespremenjen oziroma ekvivalenten povedi v izhodiščnem jeziku. Na ravni stavka se strukturni premiki lahko kažejo kot razlike v zaporedju posameznih stavčnih členov v prevodu glede na izhodiščni stavek.

Premiki jezikovnih enot so opredeljeni kot spremembe ranga. To pomeni, da prevod določene skladenjske enote izhodiščnega jezika v ciljnem jeziku (npr. stavka, stavčne fraze) ni istega ranga, kot je ta skladenjska enota v izhodiščnem jeziku (Catford, 1965: 79). Stavek v izhodiščnem jeziku se lahko prevede kot poved v ciljnem jeziku ali pa se večstavčna poved v izhodiščnem jeziku preoblikuje na enostavčno poved v ciljnem jeziku. Podobno je lahko stavčna fraza v enem jeziku prevedena kot stavek, ki je nadrejena skladenjska enota. Premiki jezikovnih enot praviloma potekajo v dveh smereh. To pomeni, da se enota določenega ranga lahko prevede v enoto višjega ranga ali pa v enoto nižjega ranga, če se pri tem ne spremeni pomen, ki je izražen s to enoto. Catford (1965) trdi, da je zaradi inherentnih razlik med posameznimi jeziki včasih nemogoče v prevodu priti do enakovredne strukture na isti skladenjski ravni, saj je na primer enota v izhodiščnem jeziku (npr. stavčna fraza) lahko pomensko enakovredna stavku v ciljnem jeziku in obratno (Catford, 1965: 76).

Ob opredelitvi strukturnih premikov in premikov jezikovnih enot je treba izpostaviti, da so strukturni premiki in premiki jezikovnih enot pogosto medsebojno povezani, saj premiki jezikovnih enot, kot spremembe ranga, posledično privedejo do strukturnih premikov. Na primer, kadar je stavčna fraza v enostavčni povedi v izhodiščnem jeziku prevedena kot stavek v ciljnem jeziku (tj. kot enota višjega skladenjskega ranga), se struktura izhodiščne enostavčne povedi spremeni v zloženo povedno strukturo v ciljnem

jeziku. Obratno temu pa je možno podredni stavek prevesti kot stavčno frazo (tj. kot enoto nižjega skladenjskega ranga); v tem primeru pride do strukturnega premika iz podredno zložene večstavčne povedi v izhodiščnem jeziku v enostavčno poved v ciljnem jeziku. Po drugi strani pa strukturni premiki nujno ne povzročijo premikov jezikovnih enot. Na primer, zgolj sprememba zaporedja stavčnih elementov (tj. vrstnega reda stavčnih členov, ki so realizirani s stavčnimi frazami) ne more povzročiti prevodnega premika iz enostavčne povedi v izhodiščnem jeziku v večstavčno poved v ciljnem jeziku ali obratno.

Prevodne premike lahko delimo še na obvezne in na poljubne. Obvezni premiki so posledica strukturnih razlik med izhodiščnim jezikom, poljubni pa so posledica prevajalčeve odločitve med več prevodnimi možnostmi (Vinay in Darbelnet, 1995). Na primer, prevod angleškega *‘restrictive relative clause’* v vlogi posmodifikatorja je v slovenščino praviloma mogoč kot podredni stavek, kar obvezno pripelje do premika jezikovnih enot in s tem povezanega strukturnega premika na ravni povedi. Prevod angleškega *‘ed-clause’* pa je možen na več načinov, kar omogoča dokaj poljubno odločitev prevajalca.

Na podlagi tukaj predstavljenih teoretičnih izhodišč smo za to raziskavo oblikovali naslednje raziskovalno vprašanje: *‘Kakšna sta obseg in narava strukturnih premikov in premikov enot v slovenskih prevodih določb kot enostavnih povedi, napisanih v angleškem izvirniku?’*

3 METODA

Za ugotavljanje pojavnosti strukturnih premikov in premikov jezikovnih enot v slovenskih prevodih angleških povedi v določbah v mednarodnih pogodbah smo izvedli primerjalno analizo stavčnih struktur v angleščini in v njihovih slovenskih prevodih. Pri tem smo se omejili zgolj na enostavčne povedi kot zelo pogoste strukturne vrste povedi v teh dokumentih. Pri izbiri in pripravi gradiva smo upoštevali načela korpusnega jezikoslovja s poudarkom na gradnji vzporednih korpusov. Vzporedni korpusi vključujejo besedila v izhodiščnem jeziku in njihove prevode v ciljnem jeziku (Mikhailov in Cooper 2016: 5). Za uporabo vzporednih korpusov kot podlage za raziskave v okviru prevodoslovnih študij je potrebno paralelno poravnati izvirna besedila in njihove prevode na ravni proučevanega pojava (Doval Reixa in Sánchez Nieto, 2019; McEnery in Hardie, 2012). V okviru raziskave smo šteli za proučevani pojav povedne in stavčne strukture v angleških povedih in stavkih ter povedne in stavčne strukture v njihovih vzporednih slovenskih povedih oziroma stavkih. Naš korpus je bil enosmerni, saj smo proučevali le prevode iz angleščine v slovenščino. Skladenjska in funkcijska označba povedi in stavkov je temeljila na označbah, kot jih predlagata Morley (2000) in Egginsova (2004). Stavčne člene smo določili na podlagi vprašanj za določanje stavčnih členov, ki jih predlagata Fontainova (2012) in Egginsova (2004). Ker smo izhajali iz angleških struktur, smo pri označevanju uporabili angleške označbe.

Gradivo smo pripravili po naslednjem postopku:

(1) Izbor besedil za vključitev v korpus

Za raziskavo smo uporabili besedila mednarodnih pogodb, sklenjenih med Republiko Slovenijo in mednarodnimi organizacijami ali neko drugo državo. Pogodbe so bile na voljo preko prosto dostopne spletne baze ratificiranih pravno zavezujočih mednarodnih pogodb v Uradnem listu Republike Slovenije. Zaradi zagotavljanja čim večje enotnosti gradiva smo za njegov izbor uporabili naslednje iskalne kriterije:

- a) jezik pogodbe: v pogodbi je bila izrecno navedena angleščina kot jezik izvirnika ali kot eden izmed jezikov izvirnika v primeru večjezičnih izvirnikov (tj. angleščina kot izhodiščni jezik za prevod v slovenščino);
- b) strukturo pogodbe: pogodba je morala vsebovati uvodne določbe (tj. preambulo, določbo o uveljavitvi, navedbo namena, opredelitve), vsebinske določbe (tj. materialne določbe, postopkovne določbe in upravne določbe) ter dopolnilne in končne določbe; in
- c) dolžino pogodbe: glede na velik razpon števila povedi v posameznih pogodbah smo izbrali besedila, ki so vsebovala približno enako število povedi, s čimer smo skušali zagotoviti približno homogenost besedil.

Pri izboru smo iskali pogodbe s približno enakim številom besed. Dodatno smo skušali upoštevati različna področja, ki jih pogodbe pokrivajo. Zaradi velikega števila pogodb smo naključno izbrali štiri pogodbe, kar se je izkazalo zadostno za obseg naše analize z vidika števila povedi, ki smo jih nameravali analizirati.

(2) Vnos povedi iz izbranih besedil v programsko opremo ter skladijska in funkcijska označba angleških in slovenskih vzporedno poravnanih povedi, stavkov in stavčnih fraz

V drugem koraku priprave vzporednega korpusa smo povedi vnesli v Excel tabelo, pri čemer smo vzporedno poravnali angleške povedi in njihove slovenske prevode. Temu je v drugi, povezani tabeli sledila skladijska in funkcijska analiza angleških in vzporednih slovenskih povedi, stavkov in stavčnih fraz v naslednjih korakih:

1. skladijska določitev povednih struktur: s črkami grške abecede smo označili skladijska razmerja med stavki v povedi (tj. alfa (α) = glavni stavek; beta (β), gama (γ), delta (δ) = podredni stavki s padajočo stopnjo odvisnosti od nadrejenega stavka);
2. ugotavljanje prisotnosti strukturnih premikov in premikov jezikovnih enot na ravni povedi (tj. vnos spremenljivke v preglednico ‚da‘ oziroma ‚ne‘);
3. skladijska določitev stavčnih struktur: z označbami za stavčne člene smo določili glavne stavčne člene in njihovo zaporedje v stavku (tj. osebek (S), povedek

(P), predmet (DO in IO), prislovno določilo (A), itd.; npr. A | S | P | DO, kjer | označuje mejo stavčnega člena in sosledje stavčnih členov, < > pa stavčni člen, ki je vrinjen v drug stavčni člen, npr. P <A>);

4. določitev strukture stavčnih fraz v vlogah stavčnih členov (tj. NP za osebek, predmet, VP za povedek, itd.; hkrati smo za vsako stavčno frazo določili tudi njeno strukturo).

Nato smo ročno s pomočjo razvrščanja in filtriranja, ki ga omogoča programska oprema Excel, kvantitativno določili število strukturnih premikov in premikov jezikovnih enot v slovenskih povedih glede na njihove angleške iztočnice. Kvantitativni del smo nadgradili še s kvalitativno analizo, pri čemer smo ugotavljali možne vzroke za nastale premike (Hasko, 2013).

4 REZULTATI IN RAZPRAVA

Rezultate analize strukturnih premikov in premikov jezikovnih enot na primeru enostavnih povedi predstavljamo in obravnavamo na ravni povedi in ravni stavka. V analizo je bilo vključenih 146 angleških enostavnih povedi in njihovih slovenskih prevodov, pri katerih smo ugotavljali potencialno prisotnost strukturnih premikov in premikov jezikovnih enot glede na izhodiščne angleške povedi¹.

4.1 Premiki na ravni povedi

Kvantitativna analiza premikov na ravni povedi je pokazala, da se je v slovenskih prevodih ohranila enaka struktura povedi v 68,5 % primerov (101 poved), pri preostalih 31,5 % (45 povedi) pa je prišlo do strukturnega premika iz angleške enostavne povedi v slovensko podredno zloženo poved. Iz pridobljenih rezultatov sklepamo, da se pri prevajanju angleških določb kot enostavnih povedi v slovenščino v pretežni meri ohranja ista povedna struktura, saj je prišlo do strukturnega premika na tej ravni le pri manj kot eni tretjini povedi, pri več kot dveh tretjinah pa do strukturne spremembe na ravni povedi ni prišlo. Razloge za to lahko iščemo v tem, da so te povedi enostavne in da pretežno vsebujejo dokaj enostavno zgrajene stavčne člene predvsem v vlogi osebkov ali predmeta, ki omogočajo prevajanje na način, da ne pride do premikov jezikovnih enot, kot jih je definiral Catford (1965). S pravnega vidika prevodov, ki so značilni pri prevajanju normativnih besedil, se na teh rezultatih potrjuje teza Šarčevičeve (2012) glede restriktivnosti prevodov normativnih besedil brez večjega poseganja v strukture povedi.

¹ Raziskava, ki je predstavljena v tem prispevku, je del širše raziskave, ki je vključevala 200 angleških povedi in njihovih slovenskih prevodov, izmed katerih je bilo 146 enostavnih, ostale pa so bile zložene.

V skupini slovenskih povedi, pri katerih je prišlo do premika, saj so bile v slovenščino prevedene kot zložene, smo ugotovili naslednje najpogostejše povedne strukture: ‚glavni stavek || podredni stavek‘ (α || β) (33 povedi oz. 71,8 %), ‚glavni stavek || podredni stavek || podredni stavek podrednemu stavku‘ (α || β || γ) (7 povedi oz. 15,2 %), in ‚podredni stavek || glavni stavek‘ (β || α) (3 povedi oz. 6,5 %). Kot tipične primere teh premikov navajamo angleške enostavčne povedi in njihove slovenske prevode.

- *angleška enostavčna poved* (α) → *slovenska zložena poved* ‚glavni stavek || podredni stavek‘ (α || β)

α

- 1) || Each party shall bear the costs of the arbitrator appointed by it. ||²

Vir: K_2

α || β

- 1a) || Vsaka pogodbenica krije stroške razsodnika, || ki ga je izbrala. ||

Vir: K_2

- *angleška enostavčna poved* (α) → *slovenska zložena poved* ‚glavni stavek || podredni stavek || podredni stavek podrednemu stavku‘ (α || β || γ)

α

- 2) || Neither Party may require notification or filing of any tariff to be charged by an airline or airlines designated under this Agreement. ||

Vir: K_3

α || β || γ

- 2b) || Nobena pogodbenica ne sme zahtevati, || da se ji sporočijo ali predložijo katere koli tarife, || ki jo zaračunava letalski prevoznik ali prevozniki iz tega sporazuma. ||

Vir: K_3

2 Označbe v primerih: || = raven povedi; || = raven stavka; | = raven stavčnega člena.

- *angleška enostavčna poved* (α) $\rightarrow$ *slovenska zložena poved*, *podredni stavek* || *glavni stavek* (β || α)

α

- 3) || Failure to reach a satisfactory agreement within fifteen (15) days from the date of such request shall constitute grounds for the application of paragraph 1 of Article 4 of this Agreement. ||

Vir: K_2

β || α

- 3b) || Če v petnajstih (15) dneh od dneva zaprosila ni dosežen zadovoljiv dogovor, || se uporabi prvi odstavek 4. člena tega sporazuma. ||

Vir: K_2

Zgornji primeri kažejo, da je v slovenskih prevodih iz postmodifikatorja v angleški samostalniški frazi v vlogi stavčnega predmeta nastal en podredno zložen stavek ali pa več podrednih stavkov glede na kompleksnost postmodifikatorske strukture v angleški samostalniški frazi. Tako se v slovenskih prevodih niso ohranile samostalniške strukture, kot bi lahko pričakovali glede na priporočila v zvezi s prevajanjem pravnih besedil v slovenščino, ampak so bile uporabljene glagolske strukture. Ti primeri kažejo tudi, da raba glagolskih struktur namesto samostalniške fraze lahko poenostavi skladijske strukture v slovenščini glede na angleške izhodiščne strukture, kar posledično lahko privede do lažjega razumevanja vsebine na tak način prevedene določbe.

4.2 Premiki na ravni stavka

Strukturne premike na ravni stavka smo ugotavljali z vidika spremembe zaporedja stavčnih členov v slovenskih stavkih glede na njihove angleške vzporednice. Naša analiza je pokazala skupno 44 različnih stavčnih vzorcev angleških enostavnih povedi, med katerimi so bili najpogostejši vzorci *osebek* | *povedek* | *predmet* (S | P | DO), *predmet* | *povedek* | *prislovno določilo* (DO | P | A), *prislovno določilo* | *osebek* | *povedek* | *predmet* (A | S | P | DO) in *osebek* | *povedek* | *prislovno določilo* (S | P | A). V nadaljevanju prikazujemo premike v stavčnih vzorcih v slovenskih povedih glede na njihove vzporedne angleške povedi tako, da posebej navajamo ugotovitve za slovenske povedi, pri katerih se je ohranila struktura enostavne povedi, in posebej za povedi, ki so bile podredno zložene.

4.2.1 Premiki v slovenskih stavkih vzporednih angleških enostavnih povedi, katerih slovenski prevodi so enostavne povedi

Primerjalna kvantitativna analiza števila stavčnih vzorcev angleških enostavnih povedi in njihovih slovenskih prevodov kot enostavnih povedi je pokazala, da je bilo v naboru angleških povedi 27 različnih vzorcev, v naboru slovenskih pa 31. Nadalje, v angleških enostavnih povedih je bil delež stavčnih vzorcev, ki so se pojavili samo enkrat manjši (tj. 74,1 %) kot v slovenskih (83,9 %). Na podlagi tega lahko sklepamo, da je prišlo pri prevajanju angleških enostavnih povedi v slovenščino do strukturnih premikov na ravni stavka.

Kar se tiče števila strukturnih premikov v posamezni slovenski povedi, smo ugotovili, da močno prevladuje samo en premik (v 95,2 % primerov), v precej manjšem številu slovenskih stavkov pa sta bila prisotna dva premika glede na strukturo vzporednega angleškega stavka (v 4,8 % primerov). Prevladujoč pojav samo enega strukturnega premika znotraj stavka kaže na to, da se v slovenskih prevodih praviloma ohranja enaka stavčna struktura kot v njihovih angleških vzporednih stavkih, kar lahko pomeni, da se v prevodih ohranja tudi enako zaporedje podanih informacij kot v angleških stavkih.

Kvalitativna analiza vrst strukturnih premikov je pokazala, da jih lahko razdelimo na dve skupini. V prvo skupino štejemo premike, pri katerih se je spremenilo zaporedje stavčnih členov v stavku (npr. sprememba položaja prislovnega določila) ali pa je bil v določen stavčni člen v slovenščini vrinjen drug stavčni člen. Pri slednjih je bil na primer v povedku vključen osebek, predmet ali prislovno določilo. V drugo skupino pa uvrščamo premike kot posledico spremembe glagolskega načina. Naslednji primeri ilustrirajo nekaj izmed takih premikov.

- *sprememba stavčne strukture – osebek v strukturi povedka*

- DO | P | A | S
- 4) || The other costs of the arbitral tribunal | shall be shared | equally | by the Parties. ||
Vir: K_2
DO | P <S> | A
- 4a) || Druge stroške arbitražnega sodišča | si <pogodbenici> delita | v enakih deležih. ||
Vir: K_2

- *sprememba stavčne strukture – prislovno določilo v slovenščini predstavljeno iz strukture povedka*

S | P <A> | DO

- 5) || A State Party | may, < by written notification addressed to the Secretary general of the United Nations >, denounce | this Protocol. ||

Vir: K_3

S | P <DO> | A

- 5a) || Država pogodbenica | lahko < ta protokol > odpove | z uradnim pisnim obvestilom, naslovljenim na generalnega sekretarja Združenih narodov. ||

Vir: K_3

V skupini slovenskih povedi, ki so izkazovale spremembo zaporedja stavčnih členov glede na njihove angleške vzporednice, so povedi s spremembo glagolskega načina, pri čemer je prevladovala sprememba iz trpnika v angleščini v tvornik v slovenščini (v 8 od 9 primerov). Naslednji primer kaže tak premik.

- *sprememba stavčne strukture in vrste stavčnih členov zaradi spremembe glagolskega načina (trpnik → tvornik)*

DO | P | A

- 6) The instruments of ratification, approval or acceptance | shall be deposited | with the Secretary-General of the United Nations.

Vir: K_3

DO | P | S

- 6a) || Listine o ratifikaciji, odobritvi ali sprejetju | hrani | generalni sekretar Združenih narodov. ||

Vir: K_3

4.2.2 Premiki v slovenskih stavkih vzporednih angleških enostavnih povedi, katerih slovenske ustreznice so zložene povedi

Ključne ugotovitve skladenjskih prevodnih premikov v slovenskih zloženih povedih glede na njihove angleške enostavne povedi delimo na strukturne premike in na premike jezikovih enot.

Strukturne premike smo proučevali na ravni slovenskega glavnega stavka, pri čemer smo zabeležili skupno 19 primerov teh premikov. Kvalitativna analiza je pokazala, da jih lahko razdelimo na dva sklopa, in sicer na premike kot posledico spremembe vrstnega reda stavčnih členov in na premike kot posledico spremembe glagolskega načina, ki pa

tudi vključuje povezane spremembe vrstnega reda stavčnih členov. Kar se tiče sprememb vrstnega reda stavčnih členov brez spremembe glagolskega vida, smo ugotovili, da se je glede na zaporedje stavčnih členov v angleških stavkih v slovenščini najpogosteje spremenil položaj prislovnega določila (6 od 8 primerov), čemur je sledila sprememba položaja stavčnega osebka ali predmeta (2 od 8 primerov). Pri drugi vrsti sprememb v vrstnem redu stavčnih členov pa je bil v strukturo določenega stavčnega člena vrinjen drug stavčni člen (le 3 primeri). Naslednji stavki ilustrirajo te premike.

- *strukturni premik v glavnem stavku zaradi spremembe vrstnega reda stavčnih členov*

S | P | DO | A1 | A2 | IO

- 7) || Either party | may terminate | it | at any time | by giving ninety (90) days notice in writing | to the other Party. ||

Vir: K_1

S | DO | P <A> (α) || β

- 7a) || Pogodbenica | ga | lahko < kadar koli > odpove ||, tako da o tem devetdeset (90) dni prej pisno obvesti drugo pogodbenico. ||

Vir: K_1

V skupini strukturnih premikov, nastalih zaradi spremembe glagolskega načina smo ugotovili prevladujoč premik iz trpnega stavka v angleščini v tvorni stavek v slovenščini. Vendar pa je treba poudariti, da je bilo teh sprememb zelo malo (3 primeri), saj je v slovenskih prevodih prevladovala trpna struktura, če je bila ta uporabljena tudi v angleški povedi.

- *sprememba stavčne strukture in vrste stavčnih členov zaradi spremembe glagolskega načina (trpnik → tvornik)*

DO | P | A

- [8a] || Any action taken in accordance with this paragraph | shall be discontinued upon compliance by other Party with the security provisions of this Article.||

Vir: K_2

S | P (α) || β

- [8b] || Vsak ukrep, sprejet v skladu s tem odstavkom, | preneha veljati, || ko druga pogodbenica ravna v skladu z določbami o varovanju iz tega člena. ||

Vir: K_2

Premiki jezikovnih enot so nastali kot posledica prevodov kompleksno zloženih angleških samostalniških fraz v podredne stavke v slovenščini. Najpogosteje je do tega tipa premikov prišlo zaradi kompleksno zložene angleške samostalniške fraze v vlogi stavčnega predmeta (66,7 %). Kvalitativna analiza struktur teh fraz je pokazala, da so vključevale različne vrste prilastkov (angl. postmodifiers), kot so ‚ed-clauses‘, ‚to-infinitive clauses‘, in ‚defining relative clauses‘, vendar pa podrobnejša kvantitativna analiza njihovih deležev presega okvir te raziskave. Po pogostosti so sledili premiki zaradi pretvorbe angleškega prislovnega določila v slovenski podredni stavek (26,7 %). V preostalih primerih je šlo za spremembo drugih stavčnih členov (5,6 %). Tudi v primerih, ko so pri prevodu iz angleške enostavčne povedi nastale slovenske podredno zložene povedi z dvema podrednima stavkoma, je bil razlog za tak premik kompleksnost samostalniške fraze v stavčni vlogi predmeta v angleščini.

5 ZAKLJUČEK

Naša raziskava je obravnavala obseg in naravo skladenjskih prevodnih premikov na ravni povedi in ravni stavka v slovenskih prevodih angleških enostavnih povedi v mednarodnih pogodbah, katerih podpisnica je Republika Slovenija. V ožjem smislu je temeljila na jezikovni teoriji prevajanja ter konceptu strukturnih premikov in premikov enot, kot jih je opredelil Catford (1965). Pri tem smo se omejili le na ugotavljanje vrst prevodnih premikov. V širšem smislu pa je raziskava umeščena v okvir slovničnih značilnosti pravne angleščine kot *lingve franke* in pravne slovenščine ter v kontekst pravnega prevajanja s poudarkom na prevajanju normativnih besedil.

V zvezi s prevajanjem določb kot sestavnih delov normativnih besedil smo ugotovili, da so skladenjske strukture na ravni povedi v slovenskih prevodih večinoma sledile skladenjskim strukturam angleških povedi. Tudi na ravni stavka se zaporedje podajanja informacij praviloma ohranja z vidika zaporedja stavčnih členov v stavku, čeprav slovenščina, kot sintetični jezik, omogoča fleksibilnejšo postavitev stavčnih členov znotraj stavka (Vaupot, 2013: 108), kot to velja za angleščino, ki spada med analitične jezike. Ta ugotovitev kaže na to, da se formalna struktura določb v slovenskih prevodih ohranja in sledi tezi Šarčevičeve (1997, 2012) glede restriktivne narave prevodov normativnih besedil.

Kvalitativna študija obravnavanih prevajalskih premikov je pokazala, da so ti pretežno posledica prevodov kompleksnih samostalniških fraz z obsežno postmodifikacijo. Ti rezultati so pomembni z vidika prisotnosti nominalizacije kot tipične značilnosti pisnega pravnega jezika. Namreč, čeprav je raba samostalniških struktur v slovenskem pravnem jeziku in pravnem prevajanju obravnavana kot ugodna in spodbujana (Gruntar Jermol, 2013; Hribar, 2014), je naša raziskava pokazala tudi prisotnost prevajalske strategije, pri kateri so kompleksne samostalniške fraze (oziroma njihovi deli, tj. postmodifikatorji)

prevedene kot podredni stavki. To je v skladu s splošno naravo splošnega slovenskega jezika, ki se bolj nagiba h glagolskim kot samostalniškim strukturam (Novak, 2002a, 2005; Toporišič, 1982, 1991). Strnemo lahko, da se v največji možni meri teži k ekvivalentnosti prevodov s skladijskega vidika in z vidika institucionalnih norm, ki zadevajo prevode normativnih besedil.

Ker ta raziskava ni brez omejitev, lahko pridobljene rezultate razlagamo in o njih razpravljamo le v okviru tukaj analiziranih angleških in slovenskih povedi. Posledično naših ugotovitev ni mogoče posplošiti izven konteksta te raziskave, to je izven konteksta pravne slovenščine in pravne angleščine kot *lingve franke* in skladijskih struktur, ki smo jih ugotavljali in primerjali v mednarodnih pogodbah, kot primeru normativnih besedil. Vendar pa te omejitve pomenijo možnost za nadaljnje raziskave. Kar se tiče skladijskih prevodnih premikov v kontekstu prevajanja pravnih besedil, je možno raziskati obseg in naravo teh premikov na ravni stavčne fraze. To bi dalo razširjen vpogled v razloge za tukaj predstavljene premike. Izhajajoč iz ugotovitve naše raziskave, da so strukturni premiki in premiki jezikovnih enot večinoma povezani s kompleksnostjo postmodifikatorjev v angleških samostalniških frazah, bi bilo smiselno razčleniti vrste teh postmodifikatorjev in pri tem ugotavljati katere vrste postmodifikatorjev v prevodu pripeljejo do obveznih premikov zaradi razlik inherentnih razlik med angleščino in slovenščino in katere do poljubnih premikov, kot jih definirata Vinay in Darbelnet (1995). Skladijske prevodne premike je možno analizirati tudi na primeru druge besedilne vrste znotraj prava. Kar zadeva angleško-slovenski jezikovni par bi bilo zanimivo preučiti skladijske prevodne premike v prevodih določb v besedilih, katerih izhodiščni jezik je slovenščina.

Na podlagi te raziskave lahko izpeljemo naslednje ključne ugotovitve, pomembne za prevajalsko stroko. Ker prevodi normativnih pravnih besedil zahtevajo čim večjo natančnost, je zaželeno, da pri prevajanju v slovenščino sledijo povednim in stavčnim strukturam izvirnika, če se s tem ohranja tok podajanja informacij, zapisanih v pravni določbi. Zapovedana raba samostalniških struktur in trpnika v prevodih pravnih besedil v slovenščini naj bo upoštevana takrat, kadar je to z vidika skladijskih razlik med jezikom izvirnika in prevoda možno, čeprav se prevajalec lahko odloči tudi za rabo glagolskih struktur oziroma tvornika. Tako se ohranja podobnost stavčnih struktur, kar olajša potencialno primerjavo izvirnika in prevoda v pravnem kontekstu. Ob tem seveda ne gre zanemariti priporočila glede berljivosti prevoda (Vaupot, 2013). Podrobna primerjalna analiza skladijskih struktur v pravnih besedilih, katere primer je pričujoča raziskava, pa je za prevajalce pomembna zato, ker pogloblja njihovo prevajalsko jezikovno kompetenco z vidika poznavanja skladnje, ki je del oblikovanja in pomena stavkov v izhodiščnem in ciljnem jeziku (Cao, 2007: 41-43), o čemer v kontekstu pravnih prevodov na primer razpravlja tudi Muravev (2020).

BIBLIOGRAFIJA

- ANESA, Patrizia (2019) Towards a conceptualization of legal English as a lingua franca. *International Journal of English Linguistics* 9(6), 14–21.
- BELŠAK, Aleksandra (2005) Besedne zveze. *Pravna praksa* 24(6), 23.
- BHATIA, Vijay K. (1993) *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- BHATIA, Vijay K. (1994) Cognitive structuring of legislative provisions. J. P. Gibbons (ur.), *Language and the Law*. London: Longman, 136–155.
- CAO, Deborah (2007) *Translating Law*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CATFORD, John Cunnison (1965) *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- CRYSTAL, David/Derek DAVY (2013) *Investigating English Style*. London/New York: Routledge.
- DOVAL REIXA, Irene/María Teresa SÁNCHEZ NIETO (2019) *Parallel Corpora for Contrastive and Translation Studies: New Resources and Applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- EGGINS, Suzanne (2004) *Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
- FONTAINE, Lise (2012) *Analysing English Grammar: A Systemic Functional Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRUNTAR JERMOL, Ada (2013) Značilnosti normativnih in informativnih pravnih besedil. A. Žele (ur.), *Družbena funkcijskost jezika (vidiki, merila, opredelitve)*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 165–171. <https://doi.org/https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/32-GruntarJermol.pdf> (23. 1. 2023).
- HAGE, Jaap (2017) Basic concepts of law. J. Hage/A. Waltermann/B. Akkermans (ur.), *Introduction to Law*. London/New York: Springer, 33–52.
- HASKO, Victoria (2013) Qualitative corpus analysis. C. A. Chapelle (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 4758–4764.
- HRIBAR, Nataša (2014) O nominalizaciji. *Pravna praksa* 33(2), 31.
- JACKSON, Bernard (1995) *Making Sense in Law. Linguistic, Psychological and Semiotic Perspectives*. Liverpool: Deborah Charles Publications.
- KALIN GOLOB, Monika (2002) Slovenščina v pravni praksi (73. del): „Kdo se boji trpnika?“. *Pravna praksa* 21(4), 35.
- KALIN GOLOB, Monika (2003) Slovenščina v pravni praksi (120. del): Izdaja izrekanja. *Pravna praksa* 22(17), 39.
- KOCBEK, Alenka (2011) *Prevajanje pravnih besedil: pasti in strategije v prevodih pogodb*. Koper: Fakulteta za management.
- McENERY, Tony T./Andrew HARDIE (2012) *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MIKHAILOV, Mikhail/Robert COOPER (2016) *Corpus Linguistics for Translation and Contrastive Studies: A Guide for Research*. Oxon: Routledge.
- MINISTRSTVO ZA ZUNANJE ZADEVE REPUBLIKE SLOVENIJE (2011) *Dunajska konvencija o pravu mednarodnih pogodb* (1969). <https://www.gov.si/assets/ministrstva/MZZ/Dokumenti/multilateral/mednarodno-pravo/Dunajska-konvencija-o-pravu-mednarodnih-pogodb.pdf> (15. 8. 2022).
- MORLEY, G. David (2000) *Syntax in Functional Grammar: An Introduction to Lexicogrammar in Systemic Linguistics*. London: Continuum.
- MURAVEV, Yury (2020) Teaching legal English translation by the case method in Russian-English language pair. *Humanities & Social Sciences Reviews* 8(4), 961–971. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8493> (28. 5. 2023).
- NOVAK, Marko (2002a) Formalnost pravnega jezika. *Pravna praksa* 21(36), 35.
- NOVAK, Marko (2002b) Pravniško pisanje na Slovenskem (II. del). *Pravna praksa* 21(5), 34–35.
- NOVAK, Marko (2005) *Uvod v pravno pisanje*. Ljubljana: GV Izobraževanje.
- SCHLAMBERGER BREZAR, Mojca (2020) Slovenščina v prevodih pravnih aktov Evropske unije od začetka do danes. J. Vogel (ur.), *Slovenščina – diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 145–152. <https://doi.org/doi:10.4312/Obdobja.39.145-152> (27. 1. 2023).
- SORIANO BARABINO, Guadalupe (2020) Cultural, textual and linguistic aspects of legal translation: A model of text analysis for training legal translators. *International Journal of Legal Discourse* 5(2), 285–300.
- ŠARČEVIĆ, Susan (1997) *New Approach to Legal Translation*. Haag: Kluwer Law International BV.
- ŠARČEVIĆ, Susan (2012) Challenges to the legal translator. P. M. Tiersma/L. M. Solan (ur.), *The Oxford Handbook of Language and Law*. Oxford: Oxford University Press, 187–199.
- TOPORIŠIČ, Jože (1982) *Nova slovenska skladnja*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- TOPORIŠIČ, Jože (1991) *Slovenska slovnica*. Maribor: Založba Obzorja.
- VAUPOT, Sonia (2013) Équivalence et normes en traduction juridique. (*Zwischen*) *Sprache und Recht* 53(2), 103–113.
- VINAY, Jean-Paul/Jean DARBELNET (1995) *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. J. Sager/M.-J. Hamel (prev. in ur.). Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- VISKOVIĆ, Nikola (1989) *Jezik prava*. Zagreb: Naprijed.
- WILLIAMS, Christopher (2007) *Tradition and Change in Legal English: Verbal Constructions in Prescriptive Texts*. Bern: Peter Lang AG.

VIRI IZ KORPUSA

- K_1: Sporazum med Vlado Republike Slovenije in Vlado Slovaške republike o opravljanju pridobitne dejavnosti vzdrževanih družinskih članov osebja diplomatskih predstavništev ali konzulatov, *UL RS*, št. 24, 22. 3. 2010. <https://www.uradni-list.si/> (24. 7. 2021).
- K_2: Sporazum o zračnih prevozihi med Vlado Republike Slovenije in Vlado Republike Singapur (BSGZP), *UL RS*, št. 38, 14. 6. 2019. <https://www.uradni-list.si/> (15. 7. 2021).
- K_3: Protokol o privilegijih in imunitetah Mednarodne oblasti za morsko dno (MPPI-MO), *UL RS*, št. 22, 4. 3. 2008. <https://www.uradni-list.si/> (13. 7. 2021).
- K_4: Sporazum med Vlado Republike Slovenije in Vlado Republike Kosovo o medsebojni pomoči pri carinskih zadevah (BXKMPCZ), *UL RS*, št. 17, 26. 2. 2013. <https://www.uradni-list.si/> (28. 7. 2021).

POVZETEK

SKLADENJSKI PREVODNI PREMIKI PRI PREVAJANJU DOLOČB V MEDNARODNIH SPORAZUMIH IZ ANGLEŠČINE V SLOVENŠČINO NA PRIMERU ENOSTAVČNIH POVEDI

Prevajanje normativnih pravnih besedil se podreja strogim pravilom, ki se nanašajo predvsem na visoko mero natančnosti teh prevodov z vidika vsebine in jezikovne točnosti, kar izhaja iz dejstva, da so ti prevodi pravno zavezujoči. Pravni jezik, kamor štejemo tudi jezik normativnih pravnih besedil, ima določene ključne značilnosti. Mednje štejemo nominalizacijo in prisotnost kompleksnih samostalniških struktur ter pogosto rabo trpnika. Ker se skladenjski sistemi jezikov se med seboj razlikujejo, lahko pri prevajanju določb v mednarodnih pogodbah pričakujemo razlike med skladenjskimi strukturami povedi in stavkov v izhodiščnem jeziku in skladenjskimi strukturami v njihovih prevodih. Namen tega prispevka je prikazati rezultate kvantitativne in kvalitativne analize skladenjskih prevodnih premikov na skladenjskih ravneh povedi in stavka v slovenskih prevodih določb iz mednarodnih pogodb, napisanih v angleščini kot pravni *lingvi franki*. Za potrebe raziskave smo izdelali manjši enosmerni vzporedni korpus, ki je vseboval enostavčne povedi kot pogosto vrsto povedi v mednarodnih pogodbah. Glavna ugotovitev glede strukturnih premikov naše raziskave je, da se glede na angleške izhodiščne povedi v slovenščini večinoma ohranja enostavčna povedna struktura. Do premikov vloženo povedno strukturo v slovenščini pa pride, kadar je kompleksno zložena samostalniška fraza v angleščini prevedena kot podredni stavek v slovenščini. Na ravni stavka so premiki posledica spremembe zaporedja stavčnih členov ali pa posledica spremembe angleške trpne glagolske oblike v slovensko tvorno glagolsko obliko. Vendar tudi na tej ravni premiki niso pogosti. Iz teh ugotovitev sklepamo, da se prevajalci glede skladnje držijo

načela visoke natančnosti prevodov normativnih besedil z vidika ohranjanja zaporedja podanih informacij ob upoštevanju zakonitosti pravne slovenščine.

Ključne besede: prevodni premiki, skladnja, pravni jezik, mednarodne pogodbe, angleščina, slovenščina

ABSTRACT

SYNTAX-RELATED TRANSLATION SHIFTS IN ENGLISH-TO-SLOVENIAN TRANSLATIONS OF PROVISIONS IN TREATIES – A CASE OF SIMPLE SENTENCES

The translation of normative texts is subject to strict rules. These rules are related to the high degree of linguistic accuracy required, because these translations are legally binding. Legal language, which includes the language of normative legal texts, has some key characteristics. These are nominalization, the presence of complex noun structures and frequent use of passive tenses. Differences in the syntactic structures of individual languages may result in syntax-related translation shifts when provisions in treaties are translated from one language to another. This paper brings the results of a quantitative and qualitative analysis of syntax-related translation shifts in Slovenian translations of these provisions written in English as the legal *lingua franca*. The analysis was carried out at the syntactic levels of the sentence and the clause, and it included English simple sentences only. The main finding of our research is that Slovenian translations mostly retain the simple sentence structure. Shifts to a complex sentence structure occur when a complex noun phrase is translated as a subordinate clause. At the clause level, the shifts are caused by the change in the order of the clause elements or by the change from the English passive to the Slovene active verb form. However, even at this level, shifts are not frequent. We conclude that the translators adhere to the principle of equivalence and the high accuracy of translations of normative texts in terms of preserving the sequence of the information they include while observing the characteristics of legal Slovenian.

Keywords: translation shifts, syntax, legal language, treaties, English, Slovenian

Ignac Fock

Faculté des lettres, Université de Ljubljana

Slovénie

ignac.fock@ff.uni-lj.si

UDK 821.134.2.09-31"17"

821.133.1.09-31"17"

DOI: 10.4312/vestnik.15.137-152

Izvirni znanstveni članek



LA STATIQUE DU SEUIL : LES FRONTIÈRES DE LA PRÉFACE DE CERVANTÈS À MARIVAUX

1 INTRODUCTION

Le terme « préface » est facile à comprendre. Grâce à notre expérience de lecteur et à notre culture générale (expression devenant, certes, de plus en plus incertaine et ambiguë), nous sommes capables de distinguer, en ouvrant un livre, le texte « principal » et les autres textes qui l'accompagnent et par lesquels, selon Genette, qui les a nommés paratextes, « un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. » (1987 : 8) Ce sont, entre autres, le titre, la pagination et aussi la préface, que le théoricien structuraliste a défini comme « toute espèce de texte liminaire (préliminaire ou postliminaire), auctorial ou allographe, consistant en un discours produit à propos du texte qui suit » (Ibid. 164). Bien que son étude, devenue un classique de la théorie littéraire, soit surtout une analyse structurale fondée sur la typologie d' « instances préfacielles », Genette dédie un chapitre aussi à l'histoire et au développement formel et conceptuel de ce qui deviendrait une préface telle que nous la connaissons et percevons dans le roman moderne.

Quant à son image d'un seuil textuel entre le réel et la fiction, la préface est liée au livre en tant qu'objet. D'Homère à Rabelais, le rôle de la préface a été joué par les premières lignes ou les premières pages d'un texte ; la préface n'était que la partie du texte qui assumait certaines fonctions – « sections de textes à fonction préfacielle » – (Ibid. 173), son auteur étant l'auteur réel ou présumé du texte principal. Il s'ensuit que, plutôt qu'une préface, il y existait un concept de préface qui possédait certaines fonctions conventionnelles enracinées dans la tradition. Ce n'est qu'après l'invention de l'imprimerie que la préface prit sa forme moderne, celle que tout lecteur lui attribue intuitivement, « séparée du texte par les moyens de présentation que nous connaissons aujourd'hui » (Ibid. 166). À son tour, ce seuil préfaciel est héritier et porteur des fonctions qui ont accompagné le développement du concept « préface » depuis l'Antiquité, c'est-à-dire, depuis ses origines de prologue dans la tragédie grecque et d'exorde dans la rhétorique romane.

Dans son étude sur la préface dans la littérature espagnole des XVI^e et XVII^e siècles, Alberto Porqueras Mayo constate un déclin considérable des nuances et des clichés pré-faciels qui submergeaient le lecteur dans une popularité diffuse. Le lecteur, dorénavant intelligent et concret, n'exigeait plus, précisément en raison de sa supériorité, des formules prosélytes ou des attitudes d'adulation rampante qui seraient contre-productives. Selon Porqueras Mayo, le XVIII^e siècle continuera à utiliser la préface par le poids de la tradition, « mais sans grande responsabilité littéraire » (1957 : 16).

Le présent article se propose d'examiner un aspect particulier de ladite « irresponsabilité ». Grâce à sa position dans l'œuvre littéraire, la préface est devenue le point de départ de la subversion, de la parodie et donc de la modernisation. Le roman moderne, établi au XVIII^e siècle, est un produit de la bourgeoisie éclairée, un témoignage de la sécularisation de la culture et, en même temps, l'un des supports les plus importants de ce processus. Il implique une lecture anti-dogmatique, et ce fait n'est pas limité à son contenu et son fondement idéologique, mais atteint aussi sa structure narrative. En analysant les préfaces de deux romans publiés au siècle des Lumières, nous essayerons de signaler comment leurs images formelles se détachent de leurs fonctions, même si, selon Genette, « cette fonctionnalité détermine l'essentiel » de l'allure et de l'existence de la préface (1987 : 17).

Certes, les préfaces aux romans *Manon Lescaut* et *La Vie de Marianne* nous serviront d'exemple pour montrer que la frontière graphique, jadis logique et naturelle, qui depuis l'invention du livre imprimé sépare la préface, texte secondaire, du récit romanesque, texte primaire, est devenue arbitraire.¹ La conséquence la plus intéressante de ce processus, dont le commencement nous pourrions attribuer à Cervantès, est que le fameux seuil entre les mondes empirique et fictionnel tend à s'effacer et que la préface, grâce à sa fictionnalité, réussit à faire partie intégrante du roman au-delà de son caractère « auxiliaire » et « subordonné » marqué par le préfixe *para*.

2 LA MASQUE PSEUDO-ÉDITORIALE

Dans son étude sur le paratexte,² Gérard Genette analyse et systématise les préfaces et en propose dix types, en fonction de l'auteur et le régime,³ afin de définir leurs fonctions

1 Ces deux exemples sont inclus aussi dans notre étude, récemment publiée, sur la préface comme un prétexte romanesque au XVIII^e siècle (Fock 2022 : 235–241).

2 “Cette frange, en effet, toujours porteuse d'un commentaire auctorial, ou plus ou moins légitimé par l'auteur, constitue, entre texte et hors-texte, une zone non seulement de transition, mais de transaction : lieu privilégié d'une pragmatique et d'une stratégie, bien ou mal compris et accompli, d'un meilleur accueil du texte et d'une lecture plus pertinente – plus pertinente, s'entend, aux yeux de l'auteur et de ses alliés.” (Genette 1987 : 8).

3 *Préface auctoriale*, lorsque l'auteur présumé de la préface est l'auteur (réel ou présumé) du texte principal ; *actoriale*, lorsque l'auteur de la préface est un personnage dans l'action du texte principal ; ou *allographe*, lorsque la préface est écrite par un tiers (Genette 1987 : 181–182). En ce qui concerne le “régime”, Genette établit la distinction suivante : la préface peut être *authentique* “si l'attribution à une personne réelle est confirmée par tel autre, et si possible par tous les autres indices paratextuels” ; *apocryphe*, “si elle est infirmée par tel indice du même ordre” ; ou *fictive* : “si la personne investie de cette attribution est fictive, on dira cette attribution, et donc cette préface, fictive” (Ibid. 182).

respectives. Les types peuvent se regrouper en deux catégories : les préfaces *sérieuses*, qui disent ou impliquent la vérité sur la relation entre l'auteur et le texte qui suit, et les préfaces *fictionnelles*, celles qui, d'une manière ou d'une autre, proposent une attribution fausse de la paternité du texte (et/ou de la préface elle-même) (1987 : 280-281). Ce sont essentiellement les fonctions de la préface auctoriale authentique assumptive, dite brièvement *originale* – écrite par l'auteur qui assume explicitement ou implicitement la paternité du texte « principal » –, qui ont accompagné son développement depuis l'Antiquité, depuis le prologue dans le théâtre et l'exorde⁴ dans la rhétorique. La préface y servait à gagner la bienveillance du public (*captatio benevolentiae*), souligner l'importance et l'utilité (intellectuelle, morale, etc.) de l'ouvrage ou du discours qui suivait, servir de « paratonnerre » (terme proposé par Genette) contre la critique, expliquer la genèse de l'œuvre et en indiquer le contexte, préciser les intentions de l'auteur, déterminer le genre, etc.

Or, il y existe une autre modalité de la préface auctoriale authentique, dans laquelle l'auteur, dans le rôle du préfacer, renie être l'auteur de l'ouvrage, mais « sans trop nous inviter à le croire » (Ibid. 188). Cette préface, que Genette dénomme *dénégative* ou *pseudo-allographe*, fonctionne d'une manière différente – bien que parallèle – à celle de la préface originale. La fictionnalité de la préface pseudo-allographe est due à sa fausse attribution de la paternité du livre, mais sa fonctionnalité correspond précisément à cette fictionnalité : une telle préface est là pour effectuer une attribution fictive. Or, pour y parvenir, souligne Genette, il ne suffit pas d'affirmer « je ne suis pas l'auteur ». Il faut construire cette fiction « à coup de détails fictionnellement convaincants » et « le moyen le plus efficace semble être de simuler une préface sérieuse, avec tout l'attirail de discours, de messages, c'est-à-dire de fonctions, que cela comporte » (Ibid. 201-8, 282).

L'articulation du roman moderne au siècle des Lumières relève d'une subversion non seulement littéraire mais aussi socio-historique. En s'imposant comme genre littéraire, le roman s'est adapté aux exigences du nouveau lecteur, un lecteur moderne, bourgeois, éclairé. L'essence du roman est l'essence de l'esprit des Lumières, note, entre autres, Tzvetan Todorov : « La connaissance n'a que deux sources, la raison et l'expérience, et toutes deux sont accessibles à chacun. La raison est mise en valeur comme outil de connaissance, non comme mobile des conduites humaines, elle s'oppose à la foi, non aux passions. » (2006 : 12-13) Le roman a su énoncer cela en ne cherchant plus à révéler les lois éternelles et l'exemplarité des actions humaines, mais plutôt en dépeignant les gens en tant qu'individus dans des circonstances uniques et quotidiennes. Les lecteurs, dont le nombre augmente et fait que la lecture se popularise, veulent s'identifier à des personnages romanesques ; le héros épique est passé de mode. Pour la même raison, et afin de se distancier des récits obsolètes, invraisemblables et épuisants des siècles précédents – les fabuleux romans pastoraux, amoureux, chevaleresques, – presque tous les romans du XVIII^e siècle se présentent non pas comme des romans, mais comme des manuscrits

4 Cf. Curtius (1948), la topique exordiale.

retrouvés, des mémoires, des journaux intimes, etc., que l'auteur, sous le masque d'un éditeur autoproclamé, se contente de publier. Le lieu le plus convenable pour mettre en marche de telles stratégies d'authentification, c'est la préface, grâce à sa position privilégiée et sa puissance performative.⁵

Toutefois, il convient de souligner que le topique du manuscrit retrouvé accompagne le roman moderne dès sa naissance, et il le fait précisément à travers la préface. C'est dans la préface à la première partie que Cervantès déclare être non pas le père mais le beau-père de don Quichotte,⁶ une affirmation que nous ne comprenons pas jusqu'au chapitre 9 où nous retrouvons les vieux cahiers et les traces du « vrai » père, l'historien arabe Cide Hamete Benengeli.⁷ Ensuite, le Maure « aljamiado » ouvre la porte à un autre topique de manipulation narrative, celui de la pseudo-translation.

De cette manière, à partir de « détails fictionnellement convaincants » (*cf. supra*), intentionnellement ou comme conséquence logique, une lacune est créée entre le seuil paratextuel et le texte primaire ;⁸ une autre histoire, celle de Cervantès, préfacer et narrateur, convaincu par son ami de rédiger le roman, mais aussi celle de la découverte du manuscrit rédigé par l'historien arabe, du traducteur maure etc. « Les détails, plus ou moins pittoresques, de ces circonstances offrent évidemment l'occasion de récits plus ou moins développés par lesquels ce type de préface participe déjà de la fiction romanesque, fournissant à celui du texte une sorte de récit-cadre, généralement à un seul bord » (Genette 1987 : 284).

3 LA PRÉFACE ET LE RÉCIT-CADRE⁹

Le récit-cadre est expliqué par Alojzija Zupan Sosič comme un « récit plus large » qui peut relier d'autres récits de manière cyclique et qui contient lui-même une « vraie » histoire, mais il peut aussi n'être qu'une description d'une situation et pas forcément muni d'une action qui aboutisse à une conclusion (2017 : 136). H. Porter Abbott parle du récit-cadre (*framing narrative*) et de récit(s) intégré(s) ou enchâssé(s) (*embedded narrative(s)*), et le lien entre eux s'avère être « une autre de ces zones grises » (2004 : 26),

5 Cf. Genette (1987 : 17) et Austin (1962).

6 “Acontece tener un padre un hijo feo y sin gracia alguna, y el amor que le tiene le pone una venda en los ojos para que no vea sus faltas, antes las juzga por discreciones y lindezas y las cuenta a sus amigos por agudezas y donaires. Pero yo, que, aunque parezco padre, soy padrastro de don Quijote, no quiero irme con la corriente del uso [...]” (Cervantès 2009 : 7)

7 “Con esta imaginación, le di priesa que leyese el principio, y haciéndolo así, volviendo de improviso el arábigo al castellano, dijo que decía: *Historia de don Quijote de la Mancha, escrita por Cide Hamete Benengeli, historiador arábigo*.” (Cervantès 2009 : 86)

8 Car ce n'est pas que la découverte de la correspondance qu'il faut authentifier, mais aussi son contenu, en d'autres termes, “après l'authenticité des lettres, celle des faits” (Versini 1979 : 52).

9 La relation et notamment les coïncidences entre la préface et le récit-cadre peuvent en effet être considérées comme un argument méthodologique pour traiter la littérarisation de la préface et son statut d'un élément romanesque à part entière (*cf.* Fock 2022 : 92–95).

car certains récits enchâssés sont complètement indépendants du récit-cadre, tandis que d'autres seraient considérablement affectés par l'absence d'un récit-cadre.¹⁰

Dans le schéma décrit par Abbott, nous reconnaissons bien sûr la paire intra et extradiégétique proposée de Genette (1972), même les exemples utilisés par les théoriciens coïncident ; toutefois, Abbott ne fait pas cette comparaison. Monika Fludernik (2009 : 28-29), en revanche, élabore le concept de récit-cadre précisément par analogie, ou par opposition, aux niveaux narratifs intradiégétique (de Genette) ou hypodiégétique (son quasi synonyme introduit par Mieke Bal (1985)). S'appuyant sur les travaux de McHale (1987), Nelles (1997) et Wolf (2006), Fludernik propose une division en fonction de la progression linéaire de l'ensemble du récit, c'est-à-dire, en fonction de la structure linéaire de l'œuvre entière, en divisant les cadres en cadres introductifs (*introductory*), terminaux (*terminal*) et interpolés (*interpolated*), et en ajoutant une combinaison des premiers et des deuxièmes, donc un cadre symétrique qui fait que l'ensemble de l'œuvre littéraire commence et se termine de manière cyclique, au niveau du récit-cadre.¹¹

Mais son interprétation du cadre narratif diffère un peu de celle des théoriciens auxquels elle fait référence. Il paraît qu'elle considère la présence d'un cadre narratif (d'ouverture, de clôture, etc.) comme un phénomène indépendant ou comme une annexe au récit (primaire, diégétique), alors que McHale et Wolf appellent "missing end frame" un récit à cadre narratif d'ouverture et "missing opening frame" un récit à cadre narratif de clôture. Selon Fludernik, un récit-cadre « incomplet » est dû à la présence d'un ajout ou d'un complément, tandis que selon McHale et Wolf, un récit-cadre « incomplet » est dû à une omission. Aussi la théoricienne constate-t-elle que les cadres peuvent être placés côte à côte sans subordination (verticale) explicite, et l'interprétation du cadre comme un ajout correspond exactement à la notion de la préface : "An example of such horizontal framing is the editorial preface" (Fludernik 2009 : 29).

La possibilité de comparer et même d'assimiler la préface au récit-cadre est évidente, tout comme sa comparaison avec le récit extradiégétique, mais ces deux cas de

10 Tel est le cas de la nouvelle d'Henry James, *Le Tour d'écrou*, proposé par le même Abbott (2004 : 25). La nouvelle commence par un récit à la première personne, non numéroté et sans titre. L'auteur écoute la narration de son ami Douglas qui a tombé sur un manuscrit, qu'il lit ensuite, et sa narration, ou bien, sa lecture constitue (et conclut) les vingt-quatre chapitres de la nouvelle. Mais en fait, le récit-cadre garde la clé de l'une des interprétations du personnage central, l'auteur et narratrice homodiégétique du manuscrit - dont on ne sait pas très bien si elle est vraiment courageuse et sincère, ou plutôt une manipulatrice pathologique et sujette à des hallucinations. Certes, c'est dans le récit-cadre (et non pas au niveau diégétique qui correspond au manuscrit), que le lecteur apprend que cette femme était aussi la gouvernante de la sœur de Douglas, et celui-ci rajoute : "She was a most charming person [...]. She was the most agreeable woman I've ever known in her position". (James 1991 : 2). Par contre, l'histoire de Shéhérazade dans les *Mille et une nuits* ou l'histoire des dix Florentins qui se racontent à leur tour des histoires dans le *Décameron* de Boccace, n'exercent aucune influence particulière, c'est-à-dire thématique ou causale, sur les autres histoires du récit primaire (intradiegétique).

11 Elle distingue également les cadres horizontaux et verticaux, ces derniers coïncidant avec la relation entre les niveaux intra et métadiégétique de Genette, marquant alors un récit enchâssé par le récit primaire. Les cadres verticaux se déploient donc à partir du niveau intradiégétique, qui devient le cadre, tandis que les cadres horizontaux sont créés pour encadrer le niveau intradiégétique déjà existant. Elle dénomine le cadrage vertical "multiple framing" (Fludernik 2009 : 29).

figure ne s'adaptent pas à tous les types de préfaces. Par exemple, le récit-cadre de *The Turn of a Screw* (*Le Tour d'écrou*) présente toutes les proportions d'une préface dénégative ou pseudo-allographe, tandis que le récit-cadre de *Décameron* – auquel Boccace, après tout, a rajouté aussi un *Proème*¹² – ne peut aucunement être considéré comme une préface (cf. *supra*).

Finalement, étant donné que les préfaces qui nous intéressent sont les préfaces dénégatives ou pseudo-allographes en fonction de stratégies d'authentification, il convient de remarquer que Monika Fludernik, elle aussi, considère le récit-cadre comme une telle stratégie (2009 : 58). Elle fonde cette observation sur la dualité auteur-narrateur par rapport au développement d'un récit (fictionnel) à la première personne. Le récit-cadre attribue la responsabilité du récit enchâssée au narrateur, et non pas à l'auteur, de sorte qu'il va de soi que l'auteur et le narrateur (comme par exemple, l'instance narrative du manuscrit) ne sont pas la même personne. Cette situation est d'autant plus significative lorsque le récit-cadre est l'œuvre d'un auteur qui se présente comme pseudo-éditeur.

4 À L'ENTRÉE DU ROMAN

4.1 *Manon Lescaut*

Le roman de l'abbé Prévost *Histoire du Chevalier des Grieux et de Manon Lescaut* (1731), aujourd'hui connu comme un ouvrage indépendant, a été publié originalement comme l'un des épisodes amoureux ajoutés au septième volume des *Mémoires et aventures d'un homme de qualité*. Vu qu'il n'est pas lié au vaste récit autobiographique dudit « homme de qualité » nommé Renancour, il est publié à part, mais par ce même Renancour, personnage littéraire, ce que celui-ci explique dans sa préface au roman *Manon Lescaut* intitulée « Avis de l'auteur des *Mémoires d'un homme de qualité* ». Un récit inséré d'une telle longueur, explique-t-il, risquerait de détourner l'attention de ses *Mémoires*. Or, si ceux-ci ont plu au public, le petit ajout ne le décevra non plus : « Il verra, dans la conduite de M. des Grieux, un exemple terrible de la force des passions. » (Prévost 1967 : 30) Dans sa préface, Renancour accuse des Grieux de s'être précipité volontairement dans la ruine et d'avoir choisi lui-même son propre malheur.¹³ *L'histoire du Chevalier des Grieux et de Manon Lescaut* est une métaphore d'éducation sentimentale, ou plutôt, celle-ci sert de prétexte à l'histoire d'amour tragique d'un noble et d'une courtisane, qui fut jugée scandaleuse lors de sa publication et interdite à deux reprises. Les raisons de l'indignation, ainsi que de la popularité, peuvent être déduites de la préface : « On ne peut réfléchir sur les préceptes de la morale sans être étonné de les voir tout à la fois estimés et négligés ; et l'on se demande

¹² Terme inclus par Genette parmi les "parasynonymes" de la préface (1987 : 165).

¹³ En arrière-plan, on reconnaît bien sûr le contexte des *Mémoires*, à savoir le genre de conseils que Renancour avait donnés à son élève, le marquis.

la raison de cette bizarrerie du cœur humain, qui lui fait goûter des idées de bien et de perfection dont il s'éloigne dans la pratique. » (Ibid.) Le roman est donc (aspect noté explicitement par le préfacier) un traité de morale qui ne cherche pas à théoriser, mais plutôt à illustrer une doctrine morale d'une manière qui plaise au lecteur : « [C]haque aventure est un modèle d'après lequel on peut se former ; il n'y manque que d'être ajusté aux circonstances où l'on se trouve. L'ouvrage entier est un traité de morale réduit agréablement en exercices. » (Ibid. 31)

Selon la typologie de Genette, cet « Avis », écrit par Renancour, est une préface actoriale fictive, fait bien logique si l'on considère le roman *Manon Lescaut* et sa préface dans le cadre des *Mémoires d'un homme de qualité*. Là, Renancour est le « héros-narrateur d'un récit à la première personne », qui dans *Manon* est « promu au rôle de préfacier » (cf. Genette 1987 : 192). À quelques exceptions près,

la préface actoriale fictive est en fait réservée à des héros narrateurs, c'est-à-dire qu'elle simule une situation plus complexe, mais plus naturelle, où le héros est en même temps son propre narrateur et son propre auteur. Bref, la préface actoriale fictive simule la préface d'autobiographie, où le préfacier, comme j'ai déjà eu l'occasion de m'en plaindre, s'exprime davantage comme auteur ("voici ce que j'ai écrit") que comme héros ("voici ce que j'ai vécu"). (Ibid. 294)

Mais, tout en correspondant au cas de figure expliqué ci-dessus, la préface de Renancour est une sorte d'intersection appartenant à deux univers romanesques liés à travers la figure du préfacier, la sienne, car Renancour – auteur, voire narrateur autodiégétique de ses propres *Mémoires*, et préfacier de *Manon Lescaut* – apparaît également comme personnage dans le roman *Manon Lescaut*. De plus, ayant lu la préface, le lecteur se rend compte que c'est ce même Renancour-préfacier qui entame à son tour aussi le récit romanesque – celui du texte primaire (et non pas de la préface) – par les mots suivants : « Je suis obligé de faire remonter mon lecteur au temps de ma vie où je rencontraï pour la première fois le chevalier des Grieux » (Prévost 1967 : 33). Renancour se « transforme » en narrateur homodiégétique, ramenant d'abord le lecteur à l'époque où il a rencontré des Grieux et l'a aidé à se sortir d'un mauvais pas en lui prêtant de l'argent. Deux ans plus tard, accompagné du marquis de ***, son élève, au sujet duquel il s'était épanché abondamment dans les *Mémoires*, il se rend à Calais et y rencontre par hasard des Grieux qui lui raconte son histoire. Renancour, préfacier devenu narrateur homodiégétique et extradiégétique, conclut par cela le cadre narratif, et le récit enchâssé est raconté sous forme de mémoires par des Grieux, narrateur autodiégétique intradiégétique.

Le fait que le début de la première partie soit un récit-cadre est tout d'abord confirmé par la relation de cause à effet : l'existence du récit diégétique (enchâssé) est conditionnée par l'existence du récit extradiégétique (cadre). Si Renancour n'avait pas rencontré des Grieux, le roman n'aurait pas existé. Tout comme les lecteurs n'auraient jamais entendu

l'histoire d'Ali Baba si Shéhérazade n'avait pas été forcée de raconter des histoires pour garder la vie sauve. Il est également vrai que l'« Avis » remplit les fonctions d'une préface, mais il ne crée pas de relation de cause à effet avec le cadre ou le récit enchâssé. Il s'agit déjà d'une remarque, voire d'un jugement personnel sur le récit diégétique – « J'ai à peindre un jeune aveugle, qui refuse d'être heureux » (Ibid. 29) – et, en même temps, sur l'œuvre dans son ensemble : « Les personnes de bon sens ne regarderont point un ouvrage de cette nature comme un travail inutile » (Ibid. 30). La situation est alors semblable à celle de la nouvelle de James.

Quant aux fonctions de la préface, elles sont remplies par l'« Avis », mais la particularité du récit-cadre est que lui aussi remplit néanmoins une partie de ces fonctions. L'allusion aux mémoires comme « matière » ou « source narrative » est un moyen d'authentification, de la même façon que la mention d'un manuscrit retrouvé. Des Grieux a raconté son histoire à Renancour, qui l'a immédiatement mise par écrit de la manière la plus précise et la plus fidèle possible :

Je dois avertir ici le lecteur que j'écrivis son histoire presque aussitôt après l'avoir entendue, et qu'on peut s'assurer, par conséquent, que rien n'est plus exact et plus fidèle que cette narration. Je dis fidèle jusque dans la relation des réflexions et des sentiments que le jeune aventurier exprimait de la meilleure grâce du monde. (Ibid. 38)

Il faut remarquer que l'exactitude, la fidélité et, implicitement, la vraisemblance du récit paraissent liées aux pensées et aux sentiments du narrateur. Une comparaison s'y impose.

En parlant de *Don Quichotte*, Howard Mancing souligne que la raison principale des désaccords entre les théoriciens littéraires quant à sa structure narrative, découle d'une « pensée binaire », à savoir : l'« ami » de la préface à la première partie du roman cervantin est fictif, de sorte que la personne à qui il parle est également fictive, ce qui signifie que la préface n'a pas été écrite par Cervantès-narrateur, mais par une entité non nommée et entièrement fictive (2003 : 134).

La préface aux *Lettres persanes* de Montesquieu, par exemple, peut être lue de la même manière. Le préfacier y affirme qu'il n'est pas en train de publier un roman, mais une correspondance authentique ; or, contrairement à l'élaboration classique du topique du manuscrit retrouvé, il ne l'a pas trouvée, il l'a rédigée sous la dictée de deux Persans qui ont séjourné chez lui. L'authenticité de la correspondance, lue et dictée par les Persans et transcrite par lui, sur laquelle le roman est basé ou dont il est constitué, est encore renforcée par le fait que les Persans n'auraient pas pu faire autrement que de dire la vérité : « Comme ils me regardaient comme un homme d'un autre monde ils ne me cachaient rien. En effet, des gens transplantés de si loin ne pouvaient plus avoir de secrets » (Montesquieu 1972 : 7). Pourquoi devrions-nous croire les récits des Persans ? Parce qu'ils voyaient

en lui un homme venu d'un autre monde et qu'ils ne lui cachaient rien. Si loin de chez soi, on n'a pas de secrets à garder. Cependant, le contenu de *certaines* lettres lui avait été totalement caché : « J'en surpris même quelques-unes dont ils se seraient bien gardés de me faire confidence, tant elles étaient mortifiantes pour la vanité et la jalousie persane. » (Ibid.) En résumé : ce qu'ils lui ont dit est vrai. Ce qu'ils n'ont pas dit est *d'autant plus* vrai (et délicat), sinon ils n'auraient eu aucune raison de le taire.¹⁴

Le même type de confidence – toujours au service de l'impression d'authenticité – se développe également entre des Grioux et Renancour :

Monsieur, me dit-il, vous en usez si noblement avec moi, que je me reprocherais comme une basse ingratitude d'avoir quelque chose de réservé pour vous. Je veux vous apprendre non-seulement mes malheurs et mes peines, mais encore mes désordres et mes plus honteuses faiblesses (1967 : 38).

« L'homme de qualité » conclut son cadre extradiégétique en annonçant un nouveau narrateur, des Grioux : « Voici donc son récit, auquel je ne mêlerai, jusqu'à la fin, rien qui ne soit de lui. » (Ibid.) Le pseudo-éditeur d'un roman épistolaire se permettrait de bon gré de corriger le style et d'anonymiser le texte, lui, par contre, il n'intervient pas dans le récit et ne cherche pas à le modifier. Il ne fait que prendre la parole à la toute fin de la première partie. Après avoir écouté, lui et le marquis, la première partie de l'histoire du chevalier, qui leur a plu, ils l'invitent à dîner :

Le chevalier des Grioux ayant employé plus d'une heure à ce récit, je le priai de prendre un peu de relâche et de nous tenir compagnie à souper. Notre attention lui fit juger que nous l'avions écouté avec plaisir. Il nous assura que nous trouverions quelque chose encore de plus intéressant dans la suite de son histoire ; et, lorsque nous eûmes fini de souper, il continua dans ces termes (Ibid. 117).

Le paragraphe où Renancour reprend brièvement la narration n'est suivi que de la mention « Fin de la première partie ». Le retour au niveau extradiégétique n'a rien d'exceptionnel mais, compte tenu de sa position dans le roman - celle de transition (ou même d'un nouveau seuil ?) entre la première et la deuxième partie - et de son image fonctionnelle, on ne peut s'empêcher de le lire soit comme un « avis final » soit comme la préface à la deuxième partie, même si, formellement, elle appartient encore à la première.

¹⁴ En ce qui concerne la structure narrative des préfaces aux *Lettres persanes*, voir Gusdorf (1972), Starobinski (1974) et Fock (2020).

4.2 *La Vie de Marianne*

La distinction ambiguë entre la préface et le récit-cadre, et par conséquent entre les textes secondaire et primaire, dans *Manon Lescaut* pourrait être expliquée par la formule suivante : il s'agit de fonctions préfacielles qui opèrent au-delà de la limite graphique de la préface et sont déguisées en récit-cadre qui, à son tour, est important voire indispensable pour bien comprendre le récit diégétique.

Un schéma similaire peut être observé dans le roman de Marivaux *La Vie de Marianne, ou Les aventures de la Madame Comtesse de ****. Sa première préface est pseudo-allographe et s'intitule « Avertissement » ; en tant que préfacier, Marivaux y traite presque exclusivement la question de l'authenticité. Comme on pourrait soupçonner que l'histoire a été écrite pour amuser le public, l'auteur-éditeur-préfacier s'oppose ouvertement à la possibilité qu'il s'agisse d'une œuvre romanesque, fictionnelle. Lui, il l'a obtenue et n'y a apporté que quelques corrections insignifiantes. Car, si l'histoire était inventée, poursuit-il, elle serait certainement différente :

Marianne n'y ferait ni de si longues ni de si fréquentes réflexions : il y aurait plus de faits, et moins de morale ; en un mot, on se serait conformé au goût général d'à présent, qui, dans un livre de ce genre, n'est pas favorable aux choses un peu réfléchies et raisonnées. On ne veut dans des aventures que les aventures mêmes, et *Marianne*, en écrivant les siennes, n'a point eu égard à cela. Elle ne s'est refusée aucune des réflexions qui lui sont venues sur les accidents de sa vie ; ses réflexions sont quelquefois courtes, quelquefois longues, suivant le goût qu'elle y a pris. Elle écrivait à une amie, qui, apparemment, aimait à penser : et d'ailleurs Marianne était retirée du monde, situation qui rend l'esprit sérieux et philosophe (Marivaux 1978 : 47).

La préface à la première partie de *La Vie de Marianne* se termine par les mots suivants : « On en donne la première partie au public, pour voir ce qu'on en dira. Si elle plaît, le reste paraîtra successivement ; il est tout prêt. » (Marivaux 1978 : 47) Et l'« Avertissement », préface à la seconde partie, commence précisément là : « La première partie de *La Vie de Marianne* est parue faire plaisir à bien des gens » (Ibid. 85).

Manon et *Marianne* se ressemblent à bien des égards. D'abord, leurs préfaciers se servent d'arguments moraux, dans les deux sens du terme : des arguments s'apparentant aux mœurs, aux coutumes et aux habitudes, mais étant aussi conformes aux principes et agissant conformément aux règles de la morale. Ensuite, les structures narratives de leurs préfaces sont analogues dans le sens de franchir – ou transgresser – leurs propres frontières et de s'attacher au récit romanesque.

Certes, la toute première phrase de la première préface de *La Vie de Marianne* sera non seulement le déclencheur du récit romanesque mais aussi, en quelque sorte, son début :

« Comme on pourrait soupçonner cette histoire-ci d'avoir été faite exprès pour amuser le public, je crois devoir avertir que je la tiens moi-même d'un ami qui l'a réellement trouvée, comme il le dit ci-après » (Ibid. 47). Le préfacier s'y réfère, bien sûr, au topique du manuscrit, mais ce n'est pas (ou, plus précisément : ce n'est *plus*) dans la préface où il en parle, car la dramatisation du topique¹⁵ est intégrée dans le texte romanesque. Tout en l'ayant anticipé au début de la préface, il y revient seulement au début du texte marqué comme « Première partie » qui, par la logique des choses, n'appartient plus à la préface ; c'est déjà le roman, texte primaire.

Il y a six mois que j'achetai une maison de campagne à quelques lieues de Rennes, qui, depuis trente ans, a passé successivement entre les mains de cinq ou six personnes. J'ai voulu faire changer quelque chose à la disposition du premier appartement, et, dans une armoire pratiquée dans l'enfoncement d'un mur, on y a trouvé un manuscrit en plusieurs cahiers contenant l'histoire qu'on va lire, et le tout d'une écriture de femme. On me l'apporta ; je le lus avec deux de mes amis qui étaient chez moi, et qui, depuis ce jour-là, n'ont cessé de me dire qu'il fallait le faire imprimer. Je le veux bien, d'autant plus que cette histoire n'intéresse personne. Nous voyons par la date, que nous avons trouvée à la fin du manuscrit, qu'il y a quarante ans qu'il est écrit ; nous en avons changé le nom de deux personnes dont il y est parlé, et qui sont mortes. Ce qui y est dit d'elles est pourtant très indifférent ; mais n'importe : il est toujours mieux de supprimer leurs noms (Ibid. 49).

Le découvreur du manuscrit n'est donc pas la même personne que l'auteur de la préface pseudo-allographe, mais son récit extradiégétique remplit la fonction classique d'une préface fictionnelle, « la manœuvre dénégative » (cf. Genette 1987 : 188), c'est-à-dire qu'elle se présente comme permettant l'authentification du manuscrit, fonction que la « vraie » préface à ce roman néglige ou ne remplit qu'à moitié, se servant de justifications morales pour en défendre l'authenticité (cf. *supra*). Et enfin, même cet ami qui a trouvé le manuscrit, avant de laisser la parole à Marianne, correspondante-mémorialiste et par cela narratrice autodiégétique, désigne son petit avis, inclus dans le texte primaire, par le mot « préambule », synonyme de la préface : « Voilà tout ce que j'avais à dire ; ce petit préambule m'est paru nécessaire, et je l'ai fait du mieux que j'ai pu, car je ne suis point auteur, et jamais on n'imprimera de moi que cette vingtaine de lignes-ci. » (Ibid.)

Il faut souligner qu'il y a une délimitation graphique claire et évidente entre l'« Avertissement » et la Première partie, frontière rendue possible, selon Genette, par le fait que le livre est imprimé (cf. *supra*). Or, le petit récit sur l'achat de la maison à Rennes et sur la découverte du manuscrit, n'est pas séparé physiquement du récit romanesque. Bref,

15 Cf. Genette, «il faut constituer cette fiction, à coup de détails fictionnellement convaincants» (1987 : 282).

l'instance préfatielle, la voix narrative du texte secondaire, c'est le pseudo-éditeur. Dans le texte primaire, en revanche, il y en a deux : d'abord, l'ami, heureux propriétaire de la maison à Rennes et découvreur du manuscrit, en tant que narrateur extradiégétique, et ensuite, Marianne, narratrice autodiégétique. Mais ce qui est important, c'est que la fonction la plus indispensable de la préface pseudo-allographe, dite aussi dénégative, celle de présenter le roman comme un texte authentique et d'en refuser et renier la paternité et tout caractère fictionnel, n'est pas mise en marche (exclusivement) dans la préface : elle s'étend vers le roman, elle se penche sur lui.

5 CONCLUSION

Certaines préfaces ne semblent pas remplir pleinement leurs fonctions (notamment celle de la dénégation), c'est pourquoi elles sont reléguées au début (textuel et perceptif) du récit romanesque, ce qui a pour conséquence un partage, voire un fractionnement, du début romanesque en deux niveaux narratifs. Bien que ces deux niveaux puissent être décrits, à la rigueur, par l'opposition classique du récit-cadre et récit encadré (extradiégétique et intradiégétique, respectivement), le cas de figure n'est pas comparable à la structure narrative de *Décameron* ou des *Mille et une nuits*. D'un côté, le récit-cadre semble « forcé », il est fait possible par la préface, mais il en est aussi rendu nécessaire. Les interventions de Renancour renferment et englobent le récit de des Grieux, or, le germe en est la préface où Renancour s'introduit (s'impose ?) comme instance narrative. De la même façon, dans le cas de Marivaux, en racontant la petite histoire sur l'achat de la maison à Rennes et sur la découverte du manuscrit, l'ami de l'éditeur ouvre, ne serait-ce qu'implicitement, un monde fictionnel intermédiaire qui sert de cadre au récit de Marianne. Mais cela n'est causé que par une préface « insuffisante » : si le préfacier lui-même avait fait recours au topique du manuscrit retrouvé, l'intervention de l'ami *à posteriori* n'aurait pas été nécessaire.

N'oublions pas que la fonctionnalité des préfaces fictionnelles « consiste essentiellement en leur fictionnalité, en ce sens qu'elles sont là essentiellement pour effectuer une attribution fictionnelle », et qu'« il faut constituer cette fiction, à coup de détails fictionnellement convaincants » (Genette 1987 : 282). Nous avons montré qu'en absence de tels détails dans la préface, il a fallu que la fonctionnalité du seuil soit compensée par le récit romanesque. Le premier à franchir le cadre (graphique et conceptuel) de la préface, c'était Cervantès, mais son maniérisme y donne du sens.¹⁶ *Don Quichotte* est une parodie et l'imitation du roman chevaleresque est délibérée, son but étant celui de déformer un genre vétuste pour le moderniser, et l'écrivain a commencé par déformer la préface. Comme déjà dit, ce n'est qu'au Chapitre 9, en lisant l'histoire des vieux cahiers et de Cide Hamete

16 Quant au maniérisme de Cervantès, voir surtout Porqueras Mayo (2003) et Cuéllar Valencia (2005).

Benengeli, donc du passage où le narrateur fait recours au topique de la pseudo-traduction, que l'on comprend le commentaire de Cervantès, qui dans la préface se proclame pour le beau-père de Quichotte.

Ce n'est pas par hasard que dans le titre du présent article, nous avons élargi la métaphore du seuil, restant toujours dans le domaine de l'architecture (« la statique »). Le caractère ingénieux de la composition artistique baroque « justifie » les déformations narratives de Cervantès, y compris celle de la préface. Par contre, les « transgressions » de la frontière préfacielle que nous venons de constater dans les cas de *Manon Lescaut* et de *La Vie de Marianne*, ont lieu dans d'autres circonstances. Le roman des Lumières cherche à donner l'impression d'authenticité tout en réfléchissant sur son statut, son caractère fictionnel et sa vraisemblance, en bref, sur soi-même en tant qu'un genre littéraire en train de s'établir. La préface y a joué un rôle indispensable précisément pour avoir servi de véhicule de l'authenticité et de la vraisemblance, qualités qui un siècle plus tard s'imposeraient sous forme de l'objectivité et du mimétisme du roman réaliste. Toutefois – ou même, par conséquent –, lorsqu'on parle du roman des Lumières, la subordination de la préface romanesque au texte primaire devient moins certaine, plus ambiguë, d'autant plus que ce seuil devient changeant, instable, mobile. Sa « statique narrative » est ébranlé de manières différentes, dont une nous venons d'examiner. L'image structurelle et graphique de la préface ne coïncide pas avec sa fonctionnalité. En même temps, certains aspects de ladite fonctionnalité sont assumés par le texte romanesque. Le seuil est-il doublé, brisé, transformé en une rampe d'accès ? Lorsqu'il s'agit des préfaces fictionnelles (*cf. supra*), la question se pose si la notion moderne de la préface, que nous avons qualifié de « facile à comprendre », l'est vraiment. Nous nous permettrons de conclure ce travail par l'hypothèse que la préface, passage du monde réel au monde de la fiction, quelle qu'en soit la métaphore, devient au XVIII^e siècle un passage essentiellement littéraire : un élément romanesque à part entière.

BIBLIOGRAPHIE

- ABBOTT, H. Porter (2004) *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge : Cambridge University Press.
- AUSTIN, John L. (1962) *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford : J. O. Urmson.
- BAL, Mieke (1985) *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto : University of Toronto Press.
- CERVANTÈS, Miguel de (2009) *Don Quijote de la Mancha*. Madrid : Santillana Ediciones.
- CUÉLLAR VALENCIA, Ricardo (2005) Consideraciones en torno a los prólogos de Miguel de Cervantes. *Literatura: teoría, historia, crítica* 7, 159–186.

- CURTIUS, Ernst Robert (1948) *Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter*. Bern : Francke.
- FLUDERNIK, Monika (2009) *An Introduction to Narratology*. New York : Routledge.
- FOCK, Ignac (2020) Des millions de masques et très peu de visages : Montesquieu et Cadalso comme préfaciers. S. Vaupot et al. (éds.), *Contacts linguistiques, littéraires, culturels : cent ans d'études du français à l'Université de Ljubljana*. Ljubljana : Les presses universitaires de l'Université de Ljubljana, 379–395.
- FOCK, Ignac (2022) *Romaneska preteveza*. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- GENETTE, Gérard (1987) *Seuils*. Paris : Seuil.
- GUSDORF, Georges (1972) Introduction. C. L. de Secondat Montesquieu, *Lettres persanes*. Paris : Garnier, ix–xx.
- JAMES, Henry (1991) *The Turn of the Screw*. Toronto : Dover.
- MANCING, Howard (2003) Cervantes as Narrator of *Don Quixote*. *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America* 23(1), 117–140.
- MARIVAUX, Pierre Carlet de Chamblain de (1978) *La Vie de Marianne*. Paris : Garnier-Flammarion.
- McHALE, Brian (1987) *Postmodernist Fiction*. New York/Londres : Methuen.
- NELLES, William (1997) *Frameworks: Narrative Levels and Embedded Narrative*. New York : Peter Lang.
- PORQUERAS MAYO, Alberto (1957) *El prólogo como género literario*. Madrid : CSIC.
- PORQUERAS MAYO, Alberto (1998) Los prologuillos internos del Quijote II. A. Bernat Vistarini (éd.), *Actas del tercer congreso internacional de la Asociación de cervantistas*. Palma : Universitat de les Illes Balears, 297–304.
- PRÉVOST D'EXILES, Antoine-François (1967) *Histoire du Chevalier des Grieux et de Manon Lescaut*. Paris : Garnier-Flammarion.
- STAROBINSKI, Jean (1974) Les *Lettres persanes* : Apparence et essence. *Neohelicon* 1–2, 83–112.
- TODOROV, Tzvetan (2006) *L'Esprit des Lumières*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- WOLF, Werner (2006) Framing Borders in Frames Stories. W. Bernhart/W. Wolf (éds.), *Framing Borders in Literature and Other Media*. Amsterdam : Rodopi, 179–206.
- ZUPAN SOSIČ, Alojzija (2017) *Teorija pripovedi*. Ljubljana : Litera.

POVZETEK

STATIKA PRAGA: MEJE PREDGOVORA OD CERVANTESA DO MARIVAUXA

Prispevek je naratološka študija, ki problematizira grafično oziroma besedilno razmejitev med romanesknim predgovorom kot sekundarnim besedilom in romanom kot primarnim besedilom. Metodološko se naslanja na študijo *Seuils* (Pragovi, 1987) ter poskuša Genettovo strukturno in funkcionalno opredelitev predgovorov, še posebej tistih, ki jih francoski strukturalist označi za psevdouredniške, razložiti še preko novejših študij na temo okvirne pripovedi (npr. Abbot 2004, Fludernik 2009, Wolf 2006). Ob tem na eni strani oriše možnosti sovpadanja omenjenih strukturnih kategorij, na drugi strani pa opozori na navzočnost samostojne širše fabule tako v predgovoru kot v okvirni pripovedi.

Predvsem pa se posveti problematiki funkcionalne podobe določenih predgovorov v razsvetljenskem romanu, in sicer analizira predgovora k Prévostovemu romanu *Manon Lescaut* in Marivauxovemu romanu *Mariannino življenje*, medtem ko za historično izhodišče jemlje Cervantesovega *Don Kihota*. Izbrani primeri pričajo, kako in zakaj se v 18. stoletju, času artikulacije in uveljavitve romana kot pripovedne zvrsti, zabriše meja med romanesknim predgovorom in romanom. Ena glavnih, če ne celo edina funkcija psevdouredniškega predgovora, ki je *per definitionem* fikijski, je namreč ustvariti vtis avtentičnosti, pri čemer se prologist največkrat posluži toposa najdenega rokopisa. Vendar pa se izkaže, da njegova "dramatizacija" sega onstran besedilne meje predgovora in se nadaljuje v samem romanu, kar dokazuje, da grafična podoba predgovora kot parateksta ne sovпада več z njegovo funkcionalno podobo.

Četudi v baročnem in razsvetljenskem romanu zasledimo podobno pripovedno strategijo, je nujno razlikovati med razlogi zanjo. *Don Kihot* je primer umetelne, dinamične, "bistroumne" kompozicije in parodiranja predgovora kot retorične konvencije. Razsvetljenski roman pa svojo fikijsko naravo neobhodno nasloni na vtis verodostojnosti in posledično tudi predgovor, privilegirano mesto, kjer se omenjeni prvini srečujeta, naredi za polnopravno in tudi literarno polnopomensko sestavino pripovednega dela.

Ključne besede: predgovor, okvirna pripoved, teorija pripovedi, francoski roman, španski roman

ABSTRACT

THE STATICS OF THE THRESHOLD: THE LIMITS OF THE PREFACE FROM CERVANTES TO MARIVAUX

The paper is a narratological study that problematizes the graphic or textual demarcation between the preface to the novel as a secondary text and the novel as a primary text. Methodologically, it draws on the study *Thresholds* (Seuils, 1987) and attempts to explain Genette's structural and functional definition of prefaces, especially those that the French structuralist labels as pseudo-editorial,

through more recent studies on the frame narrative (e.g. Abbot 2004, Fludernik 2009, Wolf 2006). On one hand, it outlines the possibilities of the above-mentioned structural categories coinciding, while on the other hand it points to the presence of an independent, broader fabula in both the preface and the frame narrative.

In particular, it focuses on the problem of the functional image of certain prefaces in the Enlightenment novel, analysing the prefaces to Prévost's *Manon Lescaut* and Marivaux's *The Life of Marianne*, while taking Cervantes's *Don Quixote* as a historical starting point. The chosen examples demonstrate how and why the boundary between the preface and the novel became blurred in the 18th century, a time when the novel as a narrative genre was articulated and established. One of the main, if not the only, functions of the pseudo-editorial preface, which is *per definitionem* fictional, is to create the impression of authenticity, with the preface-writer most often using the topos of a found manuscript. However, it turns out that its "dramatization" goes beyond the textual boundaries of the preface and continues in the novel itself, proving that the graphic image of the preface as a paratext no longer corresponds to its functional image.

Even if we can trace a similar narrative strategy in both Baroque and Enlightenment novels, it is necessary to distinguish between the reasons for its application. *Don Quixote* is an example of artful, dynamic, "ingenious" composition and parodies the preface as a rhetorical convention. The fictional nature of the Enlightenment novel, however, inevitably rests on an impression of verisimilitude, and consequently the preface, the privileged place where these two characteristics meet, becomes a full-fledged literary component of the narrative work.

Keywords: preface, frame narrative, narrative theory, French novel, Spanish novel

Katarina Marinčič

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

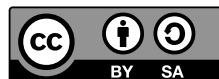
Slovenija

katarina.marincic@ff.uni-lj.si

UDK 81'255.4:821.133.1-3Flaubert G.=163.6

DOI: 10.4312/vestnik.15.153-170

Izvirni znanstveni članek



PREPROSTO, NE TREZNO **SLOVENSKA PREVODA FLAUBERTOVE *SALAMBÔ*¹**

1 DVA PREVODA *SALAMBÔ*

Pričujoči zapis je nastal ob izidu novega slovenskega prevoda Flaubertovega romana *Salambô* (*Salambô*, 1862).

Nekaj izhodiščnih ugotovitev.

Saša Jerele z novim prevodom utrjuje svoje mesto med vrhunskimi slovenskimi prevajalci iz francoščine. Delo, ki poleg erudicije in natančnosti zahteva tudi pretanjen umetniški čut, je opravila z zrelim mojstrstvom.

Knjiga bo izšla jeseni 2023², skoraj stoletje za prvo slovensko izdajo, prevodom Antona Debeljaka, ki ga je l. 1931 založila Tiskovna zadruga v Ljubljani.

Slovenski poznavalci in ljubitelji francoske književnosti lahko ob novem prevodu *Salambô* občutimo posebno zadoščenje. Modernost ni nekaj, kar bi obveljalo za vse čase, prevodi se starajo, skoraj zagotovo bo tudi besedila, ki jih danes dojemamo kot sveža, nekoč prekrila bolj ali manj moteča zgodovinska patina. Pa vendar ob koncu leta 2023 lahko vsaj za nekaj časa ugotovimo, da je bila na polici s slovenskimi izdajami Flauberta zapolnjena še zadnja večja vrzel. Odslej – ali trenutno – lahko vsa najpomembnejša dela vélikega francoskega romanopisca beremo v natančnih, estetsko prepričljivih prevodih, ki na nas delujejo kot *moderna* besedila. Ta modernost je pomembna, saj se ujema s pisateljevimi estetskimi načeli in umetniškimi stremljenji. «Moi, j'ai voulu fixer un mirage en appliquant à l'Antiquité les procédés du roman moderne, et j'ai tâché d'être simple.» – »Da bi ujel privid, sem na antiko prenesel principe modernega romana, trudil sem se biti preprost.« Tako Flaubert v odgovoru na očitke in

1 Raziskava je bila izpeljana v okviru raziskovalnega programa P6-0239 (Literarnoprimerjalne in literarnoteoretske raziskave), ki ga financira ARRS.

2 Založbi Beletrina se zahvaljujem, da mi je že pred izidom knjige, predvidenim za november 2023, omogočila vpogled v za tisk pripravljeno besedilo.

svarila, s katerimi ga je po izidu *Salambô* zasul kritik Sainte-Beuve, ves v skrbah, da se avtor realistične mojstrovine *Gospa Bovary* pogreza v romantično močvaro. (Sainte-Beuve 1865: 436)

»Doslej imamo Slovenci od Flaubertovih spisov *Gospo Bovaryjevo* v Levstikovem prevodu z uvodom in *Troje povesti* v Župančičevi prestavi,« je v uvodu k prvi slovenski izdaji *Salambô* ugotavljal Anton Debeljak. (Debeljak 1931: 1)

Flaubertov najslavnejši roman je po Vladimirju Levstiku v slovenščino prevedla še Suzana Koncut (*Gospa Bovary*, 1998), Levstikov prevod je po prvi izdaji l. 1915 doživel več ponatisov in posodobitev.³ *Tri povesti* so l. 1966 izšle v prevodu Janka Modra, ki je uspešno nadomestil Župančičevega. Roman *L'éducation sentimentale* je pod naslovom *Vzgoja srca*⁴ izšel leta 1950 v prevodu Karla Dobide, *Skušnja svetega Antona* (*La Tentation de saint Antoine*) l. 1994 v prevodu Branka Madžareviča, roman *Bouvard in Pécuchet* (*Bouvard et Pécuchet*) pa l. 1995 v prevodu Staneta Ivanca. Poleg naštetih temeljnih del lahko v slovenščini beremo tudi kratki roman *November* (*Novembre*, prev. Ada Škerl, 1955), fragmentarni *Slovar splošno sprejetih resnic* (*Dictionnaire des idées reçues*) v prevodu Ignaca Focka ter izbor Flaubertove mladostne proze, ki je v prevodu istega prevajalca izšel l. 2012 pod naslovom *Spomini nekega norca in izbrana mladostna dela*.

Roman *Salambô* torej odslej sodi med tista Flaubertova besedila, ki jih Slovenci – kakšno razkošje! – lahko beremo v dveh prevodih. Primerjave so v takšnih primerih seveda neizogibne, ni pa nujno, da se iztečejo v vrednostne sodbe. Kratka analiza, ki sledi, ne odgovarja na vprašanje, ali je bil nov slovenski prevod *Salambô* potreben. Količkej dojemljiv bralec bo do odgovora prišel sam, že na podlagi kratkih odlomkov iz obeh izdaj. A na podlagi pričujočega članka bo morda prišel tudi do zaključka, da je pozdrav novi slovenski *Salambô*, kljub nekaterim pomanjkljivostim starejšega prevoda, vendarle *homage* obema prevajalcema.

2 NEPRIČAKOVANA TEŽKO PRIČAKOVANA KNJIGA

Po izidu *Gospa Bovary*, s katero se je uveljavil kot ključni avtor takrat nove realistične smeri, je Gustave Flaubert za kar dolgo umolknil. Bralci in kritiki, ki so nestrpnost pričakovali njegovo naslednje delo, so si molk lahko razlagali kot posledico prestopa gorja. *Gospa Bovary* je pisatelju poleg slave prinesla sodni proces, v katerem je bil sicer oproščen obtožb, da kvari javno moralno, a je z njim postal nekaj, kar zagotovo ni želel biti: notorična javna osebnost. Ko je Flaubert po končanem procesu odpotoval na Orient,

3 Tematika razhajanj in vzporednic med dvema slovenskima prevodoma *Gospa Bovary* je dokaj dobro obdelana; o njej so z različnih gledišč mdr. pisali Evald Koren, Florence Gacoin Marks, Tone Smolej, Adriana Mezeg in Lea Vlahovič (gl. bibliografijo).

4 Debeljak naslov prevaja kot *Sentimentalna vzgoja*, ponekod tudi *Sentimentalna odgoja*.

je bilo to gotovo mogoče razumeti tudi kot umik pred neželeno pozornostjo, morda kot počitnice pred ustvarjanjem nove mojstrovine iz sodobne resničnosti.⁵

S *Salambô* se je Flaubert radikalno izneveril občudovalcem, ki so od njega pričakovali novo *Gospo Bovary*. Po vrnitvi iz Egipta je res napisal zgodbo o prešušnici iz francoske province, njegovo drugo potovanje na Orient pa ga je navdihnilo neposredno, za orientalski roman. Še več, Flaubert se je tokrat na Orient že odpravil z namenom, da bi se poučil in poiskal navdih, potovanje je bilo študijsko.

Odzivi na *Salambô* so bili različni. Številne bralce je Flaubertov obrat od banalne vsakdanjosti k slikoviti (in erotično dražljivi) preteklosti navdušil, knjiga je postala uspešnica. Številne druge, med njimi kritika Sainte-Beuva, je roman globoko razočaral. (Za Sainte-Beuva je bil Flaubertov obrat k zgodovini obžalovanja vredna regresija, vrnitev realista k romantičnim ekscesom.) Spet tretji so dvomili o zgodovinski verodostojnosti romana; arheolog Wilhelm Fröhner (Guillaume Fröhner) je Flaubertu denimo očital, da se o izbrani zgodovinski tematiki ni dovolj natančno poučil.

Očitke o zgodovinski neverodostojnosti je Flaubert jezno in zaničljivo zavrnil. Arheologu je zagotovil, da je zgodovinsko ozadje, na katero je postavil svoj roman, raziskal do potankosti: prebral je vso obstoječo literaturo, za razliko od gospoda Fröhnerja na licu mesta, ob ruševinah antične Kartagine. (Prim. Flaubert 1863)

Na Sainte-Beuvove pomisleke o zdrsu v romantiko je Flaubert odgovarjal z več spoštovanja. Najbrž ne le zato, ker sta bila s kritikom osebna prijatelja, ampak tudi zato, ker je bilo tisto, kar je želel (do)povedati Sainte-Beuvu, pomembnejše in zapletenejše od tekmovanja v poznavanju antične zgodovine. Pojasniti mu je skušal nekako tole. Zgodba se sicer godi v preteklosti, kar pa še ne pomeni, da je roman »zgodovinski« v romantičnem pomenu besede; dogajanje v romanu je sicer »privid« («un mirage», gl. zgoraj naveden odlomek iz odgovora Sainte-Beuvu), a ta privid je skušal Flaubert »ujeti« tako, da je nanj apliciral »principe modernega romana«. Kjer Sainte-Beuve govori o *realističnem* romanu, govori Flaubert o *modernem*. Drugi pojem je seveda veliko širši od prvega, a bilo bi zgrešeno, če bi v danem primeru ne upoštevali velike stopnje pomenskega prekrivanja med izrazoma.

3 PREVAJALSKI PRISTOP ANTONA DEBELJAKA

3.1 Anton Debeljak in Flaubert

Dejstva o sočasni francoski recepciji romana *Salambô* so dobro znana, povzeli smo jih v osvetlitev prevajalskega pristopa in literarnokritičskih stališč Antona Debeljaka.

⁵ Prim. Debeljak (1922a: 360): »Flaubert je sanjari o slavi za svoja dela, sam pa je hotel ostati v senci. Molčal je o sebi, a vztrajno robotal. Nerač se je kazal. Toda namenjeno mu je bilo drugače. Pred sodišče je moral zaradi morale. (...) Da bi se popolnoma skril, je zbežal v afriške puščave, proti mestu, ki je docela zbrisano s površja. Ustvariti je želel slike, ob katerih ne bi bilo nikjer in nikdar opaziti njih početnika.«

Anton Debeljak (1887-1952), jezikoslovec, prevajalec, pesnik in literarni kritik, je bil izjemen poznavalec francoske književnosti. Njegov prevajalski in kritičski opus bi si zaslužil izčrpno in poglobljeno obravnavo. Prav Debeljakovo ukvarjanje s Flaubertom bi bilo morda lahko argument in izhodišče za nadaljnje raziskave.

Že devet let pred izidom prevoda *Salambô*, v 5. in 6. številki Ljubljanskega Zvona l. 1922, je Debeljak objavil daljši zapis v počastitev Flaubertove stoletnice, ki jo je l. 1921 »obhajal ves kulturni svet« (Debeljak 1931: 7)⁶.

Zapis se začne s predstavitev Flaubertove osebnosti.

Vse svetovno knjištvo menda ne premore bolj čudne, zamotane in nezadovoljne umetniške osebnosti, nego je Flaubertova. Kakor da se podedovani vplivi niso mogli strniti v ubrano celoto. (...) Kot mož je bil Flaubert lep, visok, plečat, belopolt, rdeče nadahnjenih lic; lasje so mu bili tenki in vihravi, nosil je gosto svetloplavo brado, izpod črnih obrvi so mu virile velike morsko zelene oči. Vzgoja mu je bila izrecno romantična. (Debeljak 1922a: 358-9)

Od naivnega biografizma (ki se zdi manj naiven, če ga postavimo v literarnozgodovinski kontekst) Debeljak hitro preide k obravnavi Flaubertovega opusa. Posebno pozornost seveda posveti *Gospe Bovary*. Kratek povzetek vsebine romana sklene nenavadna, zdravorazumska in obenem drzna interpretacija:

Ema Rouaultova se je vdala za vdovca Karla Bovaryja, človeka brez volje, misli in zanosa, brez ideala. Redno se hraniti mu je višek modrosti in blaženstva. Žena pa je nasprotno sanjarska duša, hrepeneča po čarobnem in nedosežnem; nikoli se ni otesla vpliva vznositih povesti, ki jih je prebiral v samostanu. Je li čudo, če podleže miku in čaru mladega Leona, ki ji zna govoriti o zanimivih rečeh? Vse bi bilo šlo mirno svojo pot, da ni moral njen vzornik odpotovati in prerušiti Emin zamik. Ona pa se poslej oklene Rudolfa, ker je Leonu sličen. Ali novi znanec je brezobziren in ume izkoristiti njeno šibkost. Tako Ema nra-vstveno propada, ne reši je niti dete, otel bi jo kvečjemu romantizem. (Ibid.: 395)

Vendar pa za Debeljaka – kot navsezadnje za večino poznavalcev Flaubertovega opusa – bistvo *Gospe Bovary* ni v zgodbi, temveč v slogu in zlasti v pripovedni tehniki, v *realizmu*. Kaj je po njegovem bistvo Flaubertovega realizma, Debeljak pojasni tudi v uvodni študiji k prevodu *Salambô*:

6 Spremenno študijo k *Salambô*, tj. besedilo, ki je izšlo l. 1931, je očitno dokončal še pred člankoma; datirano je z »Zaprice pri Kamniku, 5. velikega srpana 1920« (Debeljak 1931: 7).

V kompoziciji ne gre več za fantastične zapletljaje, marveč edino za logično sosledje istinitih prizorov, v katerih se zrcali vsevišnja resnica kot usovršena umetnost. (...) Umetnik naj izgine za dejanjem in naj ne moti čitatelja s svojim smehom ali jokom, z razmotrivanji ter izreki; roman bodi neosebna, objektivna enota, ki naj učinkuje sama po sebi. (Debeljak 1931: 1)

Patiniran slog nas ne sme zavesti: Anton Debeljak se v zgornjih vrsticah opredeli do nečesa temeljnega – pri čemer njegova opredelitev nevsiljivo, a zvesto sledi Flaubertovemu prepričanju. Za »usovršeno umetnost« gre, ne za prikazovanje banalne sočasne stvarnosti. Flaubertova odločitev za realizem ni vsebinska izbira – vsakdanje banalnosti je mogoče nazorno prikazati tudi ob spremljavi »razmotrivanj in izrekov«. Odločitev za objektivno opisovanje je oblikovna, tj. slogovna in pripovednotehnična odločitev.

Takšno razumevanje pojma realizem Debeljaku omogoča nekaj, kar se še danes ne posreči čisto vsakemu literarnemu zgodovinarju: na Flaubertov opus zreti kot na celoto, brez šolmoštrskih ločnic in oznak. Ko Debeljak v uvodu k *Salambô* pojasnjuje Flaubertove zasluge za razvoj nove (tj. realistične) umetnostne struje, pri tem neprisiljeno, skoraj neopazno preide od *Gospe Bovary* k romanu iz antične zgodovine. Takole v neposrednem nadaljevanju zgoraj navedenega odlomka:

Flaubert je v svojem romanu ustregel tem zahtevkom: risal je prave ljudi iz mesa in krvi brez lepotičja, brez subjektivnih pridatkov. Njegov ponos je v tem, da nam je pričaral pred oči živo sliko prastare Kartagine. (Ibid.: 1-2)

Debeljak natančno pozna, celo na kratko povzema in komentira Sainte-Beuvovo kritiko *Salambô* in Flaubertov odziv nanjo. V komentarju se jasno in argumentirano opredeli proti kritiku, za pisateljevo stališče. A noben argument ni prepričljivejši, noben bolj v Flaubertovem duhu kot prav ta brezšivni, samoumevni prehod med sočasno stvarnostjo in zgodovino, med *Gospo Bovary* in *Salambô*, ki jo Debeljak šteje za Flaubertovo »drugo največjo mojstrovino« (Ibid.).

EksPLICITNEJŠA je Debeljakova obramba zgodovinske verodostojnosti Flaubertovega romana, a tudi ta apologija nas uspešno odvrča od šolskih klasifikacij. Debeljak pokaže, da zgodovinski roman ni neločljivo povezan z romantiko, nasprotno.

»Osobito v *zgodovinskem* romanu je pisatelju dolžnost, da ne potvarja dejstev. Flaubert se je v tem oziru povzpel daleč nad zastopnike te umetniške panoge, n.pr. nad Walterja Scotta, ki si še izmišlja junake in jih deva v historično resničen okvir, ali nad V. Hugoja, Vignyja. Kakor Lamartine za svojo "Zgodovino Girondistov", tako se je pisec Salambe natanko poučil o svoji tvarini. Izkušal je na novo vzpostaviti mesto, ki je tako razdejano, da se celo pričkajo o njega legi, izkušal popisati narod, o čigar zgodovini ter ustavi vemo samo najpotrebnejše;

o jeziku, šegah in navadah, književnosti, umetnosti in domačem življenju pa le malo več kot nič. Flaubert je proučeval pet let (1857-1862) vse kartažanske spomine in ostanke, potoval med semitskimi plemeni in jih študiral, tako da njegov popis lahko vobče sodi za dovršen.« (Ibid.: 3)

Debeljakova razprava o Flaubertu, objavljena v dveh zaporednih številkah Ljubljanskega Zvona l. 1922, je zanimiva še iz več razlogov. Iz besedila je denimo jasno razvidno, da je Debeljak spremljal francoski »slovničarski spor«, ki se je med letoma 1919 in 1921 razplamtel ob vprašanju, ali je Flaubert »znan pisati«. ⁷ Eden prelomnih prispevkov v polemiki je bil članek takrat že slavnega Marcela Prousta, objavljen v *La Nouvelle revue française* 1. januarja 1920. V besedilu, katerega temeljno sporočilo je, da je Flaubert ustvarjal francosko slovnico (torej je brez pomena vprašanje, ali je slovnico upošteval), lahko preberemo tudi tole trditev:

Pour des raisons qui seraient trop longues à développer ici, je crois que la métaphore seule peut donner une sorte d'éternité au style, et il n'y a peut-être pas dans tout Flaubert une seule belle métaphore. Bien plus, ses images sont généralement si faibles qu'elles ne s'élèvent guère au dessus de celles que pourraient trouver ses personnages les plus insignifiants. (cit. Philippe 2004: 83) – Iz razlogov, ki jih na tem mestu ne morem dovolj obširno razložiti, menim, da edino metafore vdahnejo slogu nekakšno neminljivost – in v celotnem Flaubertu ni morda niti ene same lepe metafore. Še več, njegove prispodobе so nasplohi tako šibke, da bi jih lahko ustvaril tudi najneznatnejši njegovih junakov.

Debeljak na to izvajanje – slabi dve leti po objavi Proustovega članka v Franciji – že odgovarja z distance:

Kako dlakocepna se nam vidi dandanes kritika, če oponaša avtorju “kuzlino mleko”, “višnjeve kamene”, če zbija šale na rovaš nečistujoče “kače”, če ga sumniči razuzdanosti. Brunetière vam jemlje njegove najlepše prispodobе in graja njih neverjetnost. A čez štirideset let piše Marcel Proust: “Flaubertove prispodobе so v splošnem tako šibke, da bi jih bile do malega mogle najti njegove najneznatnejše osebe.” (Debeljak 1922a: 361)

Prevajalec pa se do Proustove interpretacije (in do Flaubertovih metafor) opredeli tudi v spremni besedi k svojemu prevodu *Salambô*, v še eni bleščeči apologiji Flaubertovega sloga:

⁷ Prim. Philippe 2004.

Nadalje oponaša kritika piscu, da se nikjer ne kaže v svojem delu (...). To dejstvo je pač osnovna zahteva realizma, in Flaubert se je tolikanj ogibal subjektivnim primesim, da je jemal prispodobne ne iz svojih izkustev, temveč iz okolice delujočih oseb, n. pr.: “Naglo so korakali ob reki *kakor trop bežečih volkov*”, ali “*Salambô je sedela drhté kakor klalna žrtva, ki ob darilniku čaka smrtnega udarca s kijem*”, itd., itd. Njegove primere niso zgolj olepšice, marveč pomagala, s katerimi izraža dušeslovne opazke. Ta postopek pa povečuje iluzijo in razodeva bistvo stvari učinkoviteje nego vsako osebno vmešavanje. (Debeljak 1931: 6)

Iz predstavitve Flaubertovega opusa, objavljene v *Ljubljanskem zvonu*, pa lahko sklepamo, da je Antona Debeljaka do specifične interpretacije realizma, ki smo jo skušali povzeti v zgornjih vrsticah, poleg poglobljenega poznavanja Flaubertovih del pripeljal tudi njegov osebni literarni okus. Ni namreč mogoče spregledati, da se avtor, ki sicer podrobno analizira *Gospo Bovary*, v razpravi precej površno dotakne *Vzgoje srca*, Flaubertovega drugega vélikega romana iz sodobnega življenja. Glavnino pozornosti v prvem delu članka Debeljak nameni *Salambô* – kar je razumljivo, saj delo prevaja. Drugi del članka je v veliki meri posvečen romanu *Skušnjava svetega Antona* – kar je nenavadno, ali pa tudi ne.⁸

3.2 Debeljakov prevod *Salambô*

Anton Debeljak v zgoraj navedeni razpravi o Flaubertu zapiše, da je umik avtorja iz pripovedi »osnovna zahteva realizma«.

Trditev je gotovo sporna. Balzac je prisoten na vsaki strani, domala v vsakem odstavku svojih romanov. Tudi če sprejmemo oceno, da je avtor *Človeške komedije* še napol romantik, je nespregljivo dejstvo, da je gostota vsevednih komentarjev največja prav v njegovih najbolj realističnih romanih, kot je *Evgenija Grandetova*⁹, ne v poznoromantičnih delih, kot je *Šagrinova koža*. In celo če ugotovimo, da je pripovedovalec *Človeške komedije* pravzaprav eden njenih protagonistov, prisotnost te vsemogočne avtoritete v besedilu torej ni čisto neposredno Balzacova, nas o tem, da umik avtorja iz pripovedi ni »osnovna zahteva realizma«, prepričajo Tolstojevi romani, katerih pripovedovalec nikakor ni brezprizivna avtoriteta iz ozadja ali globin pripovedi, temveč vseskozi umirjen pojasnjevalec, glas razuma, glas *od zunaj*.

Nedvomno pa drži, da je odsotni pripovedovalec – natančneje: odsotnost komentarjev, pojasnil in »dušeslovnih opazk« – ena najpomembnejših značilnosti, skorajda razpoznavni znak Flaubertovega sloga, flaubertovskega realizma.

8 Domnevi, da je Anton Debeljak že v dvajsetih letih minulega stoletja poleg *Salambô* prevedel tudi *Skušnjavo svetega Antona*, se bomo posvetili v drugem članku.

9 Prim. Auerbach 1998: 31: »(...) Balzac (...) v (...) romanu *Evgenija Grandetova* opisuje nastanek Grandetovega premoženja tako, da v tem odseva celotna francoska zgodovina od revolucije do restavracije.«

Odločitev za umik iz pripovedi ima gotovo tudi vsebinsko plat, v sebi nosi implicitno sporočilo: Flaubert je sovražil angažirano književnost. Morda niso povsem zgrešene niti biografistične razlage o pisateljevi prirojeni sramežljivosti, ki jih v spodaj navedenem odlomku omenja Debeljak. Kljub vsemu pa se zdi, da je bila Flaubertova odločitev za ukinitvev pripovedovalca tudi v čisto intimnem smislu predvsem rešitev tehničnega, obrtnega problema. Takole Anton Debeljak o Flaubertovem iskanju izraza, ki bi bil primeren njegovemu »slikarskemu daru«:

V pojmovnih mislih je Flaubert okoren, ume pa izborno slikati. Za oznako mu služi preprosta kretnja; kadar to ni mogoče, pa prisposodba, s katero odkriva resničnost. In slikarski dar mu je omogočil čudež: v galeriji njegovih slik ne najdeš njegovega portreta. To izločevanje lastnega jaza so hoteli nekateri razlagati kot plahost (...).(Debeljak 1922b: 423)

Interpretacije, po katerih naj bi umik pripovedovalca iz pripovedi predstavljal napredek v razvoju književnosti, danes niso več posebej aktualne. Z besedami W.C. Bootha:

Številni simboli, ki jih uporablja moderno pripovedništvo namesto komentarja, niso za moj okus nič manj vsiljivi, kakor bi bil lahko najbolj neposreden komentar. Seveda pa se človekov okus glede takšnih vprašanj spreminja. Domisljica z želvo, ki v *Sadovih jeze* (1939) leze čez avtocesto proti jugozahodu in je po svoji smeri, nemoči, trdnem namenu in počasnosti podobna brezupnemu, vztrajnemu življenju Joadovih, se v nekem trenutku lahko zdi sijajna, medtem ko se zdijo Tolstojeva medpoglavja težka, okorna in prozorna. Toda po dvajsetih letih deluje ta želva odločno zastarelo in vsiljivo, medtem ko se je Tolstojev komentar, star že skoraj sto let, nekako navzel nove življenjske moči. (Booth 2005: 165)

Vprašanje, ali je Flaubertova pripovedna tehnika boljša od Tolstojeve, lahko torej mirno pustimo ob strani (da o Steinbeckovi želvi niti ne govorimo). Ravno tako se nam ni treba poglobljati v vprašanje, kateri od načinov pripovedovanja, s prisotnim ali z odsotnim pripovedovalcem, je s tehničnega stališča zahtevnejši, kateri terja od pisatelja večjo doslednost in večji napor. (Odgovor je preprost: odvisno od pisatelja.)

Zagotovo pa drži, da Flaubertov slog in pripovedna tehnika zahtevata velik napor in skrajno doslednost od prevajalca – pod pogojem, da je ta sploh zaznal, s kakšnimi sredstvi pisatelj ustvarja vtis popolne objektivnosti. (*Inutile à dire*, oba slovenska prevajalca *Salambô* sta to jasno zaznala.)

Kot v zgoraj citiranem besedilu poudarja Anton Debeljak, je Flaubertovo prikazovanje resničnosti v pravem pomenu besede slikanje. Flaubertovo pripoved, še posebej v *Salambô* in v *Skušnjavi svetega Antona*, sestavljajo podobe, nanizani prizori, ki ne

ostajajo le brez avktorialnega komentarja, ampak ni v njih tudi nobenega namiga, ki bi bralcu dal občutek, da mu lahko pripovedovalec v vsakem trenutku odstre kak vpogled v prihodnji ali pretekli čas. (To je razumljivo: oziranje po celoti zgodbe je po logiki stvari privilegij pripovedovalca. Balzacov pripovedovalec se tega privilegija brezsravno poslužuje, njegova pripoved je gosto prešpikana z orientacijskimi točkami, namigi na preteklo in prihodnje epizode. Flaubertov pripovedovalec se je iz pripovedi umaknil s privilegiji vred.)

Odločitev za tak način pripovedovanja potegne za seboj zelo specifičen slog, ima skoraj izmerljive, slovnične, natančnejše skladenske posledice. V slikarskem jeziku je – že spet po logiki stvari – le malo podredij. Flaubertova proza ima ritem, ki je tako zelo nezmotljiv in vseprisoten, da se zdi nezaznaven – čeprav je v resnici prepoznavno znamenje, po katerem začutimo, da beremo Flauberta. Z besedami Antona Debeljaka:

V Flaubertovem jeziku trčite ponekod ob slovniško hibo, slog pa mu je velikolepen, odlikujoč se pred vsem po kipovitih vrlinah: mogočen, enoličen ritem, tako rekoč izven pomena, katerega spremlja nalik pljuskotu valov ob krasnem govoru kraj obale. (Debeljak 1922b: 425)

Največja kvaliteta Debeljakovega prevoda je najbrž prav zvestoba Flaubertovemu ritmu. Prizadevanje za ritmično ujemanje prevoda z izvirnikom prevajalca sicer na nekaj mestih zapelje v neposredno prenašanje francoske skladnje in interpunkcije v slovenščino. Poleg tega lahko opazimo, da se Debeljak dokaj pogosto zateka k rabi sedanjega deležnika in se tako izogibe podredju.

V ilustracijo najprej navajamo začetek romana v izvirniku in v prevodu Antona Debeljaka.

C'était à Mégara, faubourg de Carthage, dans les jardins d'Hamilcar.

Les soldats qu'il avait commandés en Sicile se donnaient un grand festin pour célébrer le jour anniversaire de la bataille d'Éryx, et, comme le maître était absent et qu'ils se trouvaient nombreux, ils mangeaient et ils buvaient en pleine liberté.

Les capitaines, portant des cothurnes de bronze, s'étaient placés dans le chemin du milieu, sous un voile de pourpre à franges d'or, qui s'étendait depuis le mur des écuries jusqu'à la première terrasse du palais ; le commun des soldats était répandu sous les arbres, où l'on distinguait quantité de bâtiments à toit plat, pressoirs, celliers, magasins, boulangeries et arsenaux, avec une cour pour les éléphants, des fosses pour les bêtes féroces, une prison pour les esclaves.

Des figuiers entouraient les cuisines ; un bois de sycomores se prolongeait jusqu'à des masses de verdure, où des grenades resplendissaient parmi les

touffes blanches des cotonniers ; des vignes, chargées de grappes, montaient dans le branchage des pins ; un champ de roses s'épanouissait sous des platanes ; de place en place sur des gazons se balançaient des lis ; un sable noir, mêlé à de la poudre de corail, parsemait les sentiers, et, au milieu, l'avenue des cyprès faisait d'un bout à l'autre comme une double colonnade d'obélisques verts. (Flaubert 1970: 44)

Bilo je v Megari, kartaginskem predmestju, na Hamilkarjevih vrtovih.

Vojaki, ki jim je poveljeval na Siciliji, so priredili veliko slavlje, da bi praznovali obletnico bitke pri Eriksu; ker pa ni bilo njih gospodarja poleg in jih je bilo lepo število, so jedli ter pili v popolni svobodi.

Stotniki, obuti v brončene koturne, so se bili namestili na srednjem prehodu, pod škrlatnim zagrinjalom z zlatimi resami, ki se je raztezalo od zidovja konjušnice noter do prve terase ob palači; navadno vojaštvo se je bilo razgrnilo pod drevjem, koder si razložil množico poslopij s plosko streho, tlačilnice, kleti, skladišča, pečnice in orožnice, zraven pa dvorišče za slone, jame za zverine, ječo za sužnje. Smokovci so obdajali kuhinje; sikomorov gaj se je razprostiral tja do nakopičenega zelenja, po katerem so blesteli margarani med belimi šopi bombaževcev; gozdnate trte so se vzpenjale borovcem po vejevju; rožno polje se je razprezalo pod platanami; tu pa tam so se zibale lilije po tratinah; črn pesek, pomešan s koraljim prahom, je bil posut po stezah, po sredini pa je cipresov drevored od enega konca do drugega tvoril nekakšno dvojno stebrišče zelenih obeliskov. (Flaubert-Debeljak 1931: 9)

Debeljakova verzija prve strani *Salambô* bi bila z nekaj lektorskimi posegi objavljiva še danes. Žal tega ni mogoče zapisati za prevod v celoti. Bralca, ki ni zelo pikolovski, niti ne bodo zmotila francoska podpičja, najbrž tudi kak odvečen sedanji deležnik ne. Zagotovo pa ga bo zmotilo besedišče, motili ga bodo nenavadni izrazi, katerih pomen bi moral, če ga ne bi uganil iz konteksta, preveriti v slovarju, najverjetneje v Pleteršnikovem. V tem je pravzaprav tragika Debeljakovega navdahnjenega, umetniškega prevoda: prevajalec razume in občuduje Flaubertov slog in se mu prilagaja, a prevaja ga v *svoj* jezik, v jezik, ki je tudi leta 1931, ko je *Salambô* prvič izšla v slovenščini, po besedišču močno odstopal od standardnega. Arhaična slikovitost Debeljakovega besedišča poruši prav tisti učinek Flaubertove proze, ki ga prevajalec najbolj občuduje. Če naj pripoved doživljamo kot sliko ali vrsto slik, nas besede ne smejo opozarjati nase.

V ilustracijo odlomek iz osrednjega (ljubezenskega) prizora romana, v izvirniku in prvem slovenskem prevodu:

Deux nègres, portant des fanaux de résine, se tenaient aux deux côtés de la porte. Mâtho écarta la toile brusquement. Elle le suivit.

C'était une tente profonde, avec un mât dressé au milieu. Un grand lampadaire en forme de lotus l'éclairait, tout plein d'une huile jaune où flottaient des poignées d'étoupes, et on distinguait dans l'ombre des choses militaires qui reluisaient. Un glaive nu s'appuyait contre un escabeau, près d'un bouclier ; des fouets en cuir d'hippopotame, des cymbales, des grelots, des colliers s'épalaient pêle-mêle sur des corbeilles en sparterie ; les miettes d'un pain noir salissaient une couverture de feutre ; dans un coin, sur une pierre ronde, de la monnaie de cuivre était négligemment amoncelée, et, par les déchirures de la toile, le vent apportait la poussière du dehors avec la senteur des éléphants, que l'on entendait manger, tout en secouant leurs chaînes.

— Qui es-tu ? dit Mâtho.

Sans répondre, elle regardait autour d'elle, lentement, puis ses yeux s'arrêtèrent au fond, où, sur un lit en branches de palmier, retombait quelque chose de bleuâtre et de scintillant.

Elle s'avança vivement. Un cri lui échappa. Mâtho, derrière elle, frappait du pied.

— Qui t'amène ? pourquoi viens-tu ?

Elle répondit en montrant le zaimph :

— Pour le prendre !

Et de l'autre main elle arracha les voiles de sa tête. Il se recula, les coudes en arrière, béant, presque terrifié. (Flaubert 1970: 202-203)

Dva zamorca s smolnicami sta stala na obeh straneh vhoda. Mâto je sunkoma odstranil platno. Ona je šla za njim.

Bil je globok šator z [sic] podslobo na sredi. Razsvetljevala ga je velika svetiljka v obliki nokote, zvrhana z rumenim oljem, na katerem so plavali veliki koclji prediva. V prisenci si videl bleščave vojaške predmete. Gol meč je bil poleg ščita naslonjen na podnožnico. Korobači iz usnja od nilskega konja, kraguljci, škrgetci in nagrline so bile [sic] križem kražem nakopičeni po bičnatih pletenicah. Klobučinasta odeja je bila potresena z mrvicami črnega kruha. Na obli skrili v kotu je bil nemarno nagrmden bakren drobiž, in skozi razporke v platnu je prinašala sapa od zunaj prah in smrad po slonih, ki si jih čul, kako žro in potresajo svoje verige.

— „Kdo si?“ je rekel Mâto.

Brez odgovora se je počasi ozirala okoli sebe. Potlej so ji obtičale oči v ozadju, kjer je viselo nekaj sinjkastega in svetlega čez ležanko iz palmovih šib.

Naglo je pristopila k oni stvari. Krik se ji je izvil. Mâto je za njo cepetal z nogo.

Odgovorila je, kažoč na zaimf:

— „Da ga dobim nazaj!“ in z drugo roko si je strgala koprene raz obraz.

Osupel, skorajda preplašen je odstopil nekaj korakov, pomolivši komolce naprej. (Flaubert-Debeljak 1931: 216-7)

Tudi Flaubert v *Salambô* ponekod uporablja nenavadne, manj znane besede. A uporablja jih (izključno) tam, kjer je to nujno potrebno, za označevanje eksotičnih stvari. Anton Debeljak jih uporablja neselektivno, ker so mu take besede preprosto všeč. Razloček med *šator* in *šotor* je pravopisne narave, tovrstni arhaizmi ne zarežejo v bistvo besedila. Ker bomo v nadaljevanju citirali prevod Saše Jerele, iz katerega je jasno razvidna nevtralnost Flaubertovega besednjaka, navajamo na tem mestu le dva primera. Debeljak se usodno oddalji od Flauberta, ko "sur une pierre ronde" (v izvirniku povsem nevtrarno: "na okroglem kamnu") prevede z "na obli skrili"; še usodnejše, ko besedo "colliers" (ogrlice) prevede s Pleteršnikovo "nagrlina". Tu pač ne gre za običajno staranje besedila, temveč za rabo besed, ki so bile "stare" že v času nastanka prevoda.¹⁰

4 SALAMBÔ V PREVODU SAŠE JERELE

4.1 Prevajalka zgodovinskih romanov

Saša Jerele se je kot vrhunska prevajalka uveljavila s prevodom *Hadrijanovih spominov* (*Mémoires d'Hadrien*) Marguerite Yourcenar, za katerega je leta 2003 prejela nagrado Radojke Vrančič.¹¹ Na samem začetku prevajalske poti se je soočila z besedilom, ki od prevajalca zahteva natančnost, posluš za slog in – oguljen izraz, ki smo ga že uporabili, a se mu na tem mestu težko izognemo – erudicijo.

Kratek komentar. Medtem ko je moral Flaubert sodobnikom dokazovati, da se res spozna na antično Kartagino, se ni bilo treba Marguerite Yourcenar nikdar boriti za status učene pisateljice. Oznako so ji rade volje in vztrajno nadevali občudovalci, pa tudi zaničevalci njenega dela. V obdobju, ko je ustvarjala Marguerite Yourcenar, so bile besede, kot je *učenost* (ali *klasičnost*, ali *slogovna dovršenost*) pogosto rabljene v slabšalnem pomenu.

Med Marguerite Yourcenar in Flaubertom lahko potegnemo banalno vzporednico. Vznejevoljila sta napredne sodobnike: vsak v svojem času, vsak s svojo "regresijo", vsak s svojim "staromodnim" zgodovinskim romanom.

Romanopisca zagotovo vežejo tudi globlje sorodnosti: skrb za jezik, nagnjenje do barvitih opisov, averzija do angažirane književnosti. A vsaj v tem zadnjem pogledu je

¹⁰ Na podoben problem naletimo npr. v Župančičevih prevodih Balzaca (*Oče Goriot*, *Striček Pons*, *Teta Liza*). Župančič, ki Balzaca ni cenil, je besedilo očitno skušal poživiti z rabo sočnega, klenega besedišča. Trditi, da so se ti prevodi postarali, je zgrešeno: Župančičev Balzac je bil že ob nastanku izrazito – Župančičev (prim. Marinčič 2002). Povsem drugače je s prevodi Vladimirja Levstika (*Zgubljene iluzije*, *Blišč in beda kurtizan*, *Kmetje*), ki so, tako kot Levstikov prevod *Madame Bovary*, ne le pomensko natančni in slogovno zvesti, ampak tudi še danes tekoče berljivi. (O prevajalskem opusu Vladimirja Levstika obširno in poglobljeno Gacoin-Marks 2017.)

¹¹ Po takratnem poimenovanju „nagrada Društva slovenskih književnih prevajalcev za mladega prevajalca“.

sorodnost le delna, morda celo navidezna. Flauberta je navdajala z grozo že sama misel, da bi bralca poučeval, avtorici *Hadrijanovih spominov* didaktičnost ni bila tuja. Njena knjiga ni aktualna, še manj aktualistična, a je poučna, pričuje za nek pogled na svet (ne le o nekem pogledu). Sainte-Beuve je v Flaubertovih romanih, tudi v *Gospe Bovary*, ki jo je občudoval in hvalil, pogrešal vsaj kak droben žarek upanja, kak bodrilni nauk. Drznemo si trditi, da bi bil znameniti kritik, po estetskih prepričanjih klasicist, s *Hadrijanovimi spomini* zadovoljen, in to iz podobnih razlogov, kot so bili z njimi zadovoljni člani Francoske akademije: zaradi moralističnega sporočila in zaradi sloga, ki je do popolnosti usklajen z vsebino, klasicistično jasen.

Marguerite Yourcenar nam v zapisih o nastajanju *Hadrijanovih spominov* poroča o nenavadnem ustvarjalnem postopku. Osnova poznejšega besedila naj bi bili zapisi nočnih vizij, v opoju porojena besedila, ki pa jih je pisateljica nato pri dnevni svetlobi vsebinsko in slogovno izčiščevala, dokler ni od njih ostalo skoraj nič. Tudi če ni čisto res, je pomembno. Mojstrovina Marguerite Yourcenar je dokončno obliko dobila v urah treznosti. Ali, kot zapiše Primož Vitez v spremni študiji k prevodu Saše Jerele: *Hadrijanovi spomini* so »trezen roman« (Yourcenar-Jerele 2001: 273).

Prevajanje Descartesa¹² se tako zdi skoraj logično nadaljevanje, nadgradnja prevajanja *Hadrijanovih spominov*. Povsem drugo vprašanje je, v kolikšni meri se je Saša Jerele ob soočenju s *Salambô* lahko oprla na izkušnjo s *Hadrijanovimi spomini*. Če že, potlej najbrž v smislu zrcalnega nasprotja, pri iskanju diametralno drugačnih prevajalskih rešitev. Flaubertov roman, po zatrdilih samega avtorja, nikakor ni *trezen* (čeprav skuša biti *preprost*).

Leta 2008 smo Slovenci v mojstrskem prevodu Saše Jerele dobili tudi *Jezusovo življenje* (*Vie de Jésus*) Ernesta Renana. Renan, ki ni veljal in se sam ni štel za pisatelja, ampak za učenjaka (erudita), je s poskusom znanstvene, pozitivistične biografije Jezusa Kristusa povzročil škandal. Knjiga je v času izida vsekakor imela tudi izrazit politični naboj, a je že od samega začetka vzbujala občudovanje (in gnev) tudi s svojo literarnostjo. (Literarnost je počasi prevladala. Danes Renanovo najslavnejše delo beremo bodisi kot dokument poznega 19. stoletja bodisi kot zgodovinski roman.)

Flauberta *Jezusovo življenje* »ni navdušilo«, čeprav je Renana sicer cenil in z njim prijateljeval. Kot je zapisal v pismu gospodični Leroyer de Chantepie, mu je bil ljubši »bolj znanstven pristop k tovrstnim temam«: «Le livre de mon ami Renan ne m'a pas enthousiasmé comme il a fait du public. J'aime que l'on traite ces matières-là avec plus d'appareil scientifique.» (Flaubert 1998: 449)

Flauberta je literarnost (»lahkotna oblika«, «la forme facile») Jezusove biografije motila že sama po sebi, še toliko bolj pa najbrž zaradi specifičnega literarnega sloga, odmeva lamartinovske romantike, ki se je Flaubertu zdela osladna in malomeščanska.

12 Med vrhunske prevode Saše Jerele sodi tudi Descartesova *Razprava o metodi* (2007).

4.2 Preprostost, ne treznost

Saša Jerele se je v obeh zgoraj navedenih primerih znala mojstrsko prilagoditi izvirniku. *Hadrijanovi spomini* v njenem prevodu ostajajo, kar so v izvirniku: slikovit, a obenem racionalističen roman. *Jezusovemu življenju* je, kljub spoštljivi akribiji in kljub očitni pozornosti do dvojnega zgodovinskega ozadja knjige, znala vdahnuti poetičnost izvirnika.

Flaubertova *Salambô* pa je, kljub površinski sorodnosti s *Hadrijanovimi spomini* in *Jezusovim življenjem*, prevajalko postavila pred povsem novo nalogo. Flaubertov slog je samo njegov. Zamisel, iz katere je nastala *Salambô*, morda ni izčiščena v duhu klasiistične jasnosti, vendar je preprosta in skoraj zastrašujoče abstraktna.

Poustvariti Flaubertov ritem, na katerega tako slikovito opozarja Anton Debeljak, je najbrž še najmanjši problem. Saši Jerele to uspeva brez zatekanja k sedanjim deležnikom, z upoštevanjem skladenjskih pravil slovenščine. (Kak pedanten slovničar bi utegnil pripomniti, da je število preteklih deležnikov v slovenskem besedilu nekoliko nad povprečjem. A ta odmik od povprečja, ki je že sam po sebi eleganten in nemoteč, je pravzaprav odraz zvestobe originalu. Flaubert je imel zelo rad deležnike.)

Največji izziv za prevajalca *Salambô* – in v tem kontekstu največji prevajalski dosežek Saše Jerele – pa je bržkone poustvaritev dvojnega učinka, iz katerega raste skrivnostna lepota Flaubertovega romana, tisto, zaradi česar dojemljiv bralec zgodbo bere, ne da bi si ob njej postavljajl sprotne vprašanja. (Vprašanje, ki je hkrati že odgovor, je eno samo, ogromno, vseobsegajoče, dokončno.)

Jasno, ne trezno. Neizmerno obilje, ki kljub temu, da je ustvarjeno z retoričnimi sredstvi, deluje kot nekaj čutno zaznavnega, otipljivega. Besede, iz katerih je seveda vse narejeno, a jih skoraj ne opazimo, ker so izbrane tako, da zbujajo kar najmanjšo pozornost. Flaubert nam opojno, strastno, divjo, krvavo zgodbo pove, *kot da ni nič*.

Manj požrtvovalen in manj umetniško občutljiv prevajalec bi se tu zadovoljil z ogibanjem nenavadnim, vpadljivim izrazom (povedano neposredneje: z izboljševanjem Debeljakovega prevoda). Saša Jerele gre veliko dlje. Odreka se slehernemu prevajalskemu ekshibicionizmu, odreče si sleherni bravuro, išče ne le splošno sprejemljive, ampak vselej najobičajnejše izraze. V tej obvladanosti je veličina, vredna Flauberta.

Namesto zaključka in v ilustracijo navajamo odlomka, ki smo ju zgoraj navedli v izvirniku in Debeljakovem prevodu, še v prevodu Saše Jerele.

Godilo se je v Megari, predmestju Kartagine, v Hamilkarjevih vrtovih.

Vojaki, ki so se pod njegovim poveljstvom bojevali na Siciliji, so priredili veliko gostijo, s katero naj bi proslavili obletnico bitke pri Eriksu. Ker je bil gospodar zdoma, oni pa so se zbrali v lepem številu, so jedli in pili kar najbolj sproščeno.

Stotniki, obuti v bronaste jermenaste škornje, so sedeli na glavni poti čez vrtove, pod škrlatno, z zlatimi resami obrobljeno platneno streho, ki se je

razpenjala od stene konjušnic do najnižje terase palače. Množice navadnih vojakov so se razlivala med drevjem, skozi katero se je v ozadju zarisovala vrsta poslopij z ravno streho: stiskalnice, kleti, kašče, pekarnice, orožarne, ob njih pa še dvorišče za slone, jame za divje zveri in ječa za sužnje. Okrog kuhinj so rasli figovci. Sikomorov gaj je segal vse do gruč zelenja, v katerih je bilo opaziti bele kosme bombaževcev in med njimi granatna jabolka, ki so se rdeče bleščala. Po vejeh borovcev so plezale z grozdom obložene trte. Pod platanami je cvetela greda vrtnic, tu pa tam so se na traticah pozibavale lilije. Stezice so bile nasute z mešanico črnega peska in zdrobljenih koral, po sredini vrta pa se je od enega do drugega konca razstiral cipresni drevored, ki je bil videti kot dvojno stebrišče iz zelenih obeliskov. (Flaubert-Jerele 2023: 7)

Ob vhodu v šotor je na vsaki strani stal črnc in v roki držal smolnato baklo. Mâtho je sunkovito odgrnil platno. Stopila je za njim.

Bil je globok šotor z opornim drogom na sredini. Osvetljevala ga je velika svetilka v obliki lotosovega cveta, ki je bila do roba polna rumenega olja, v olju pa so plavali debeli kosmi tulja. V senci je bilo razločiti lesketajoče se kose bojne opreme. Na podnožnik se je zraven ščita naslanjal gol meč. Po košarah iz esparta so vseprek ležali korobači iz kože povodnega konja, činele, kraguljčki in ogrlice; po polsteni odeji so bile raztresene drobtine črnega kruha; v kotu so se na okrogli kamniti plošči valjali kupčki bakrenih kovancev. Veter od zunaj je skozi špranje v platno nosil prah in vonj po slonih, slišati je bilo, kako žvečijo in rožljajo z verigami.

»Kdo si?« je vprašal Mâtho.

Ni mu odgovorila, samo počasi se je ozirala okrog sebe. Nato se ji je pogled ustavil na ležišču iz palmovih vej v ozadju, na katero je padalo nekaj modrikastega in lesketavega.

Planila je naprej. Izvil se ji je krik. Mâtho je ostal za njo in udarjal z nogo ob tla.

»Kaj te je pripeljalo sem? Čemu prihajaš?«

Pokazala je na zaimf in odgovorila:

»Da ga vzamem nazaj!« Z drugo roko si je strgala tančice z glave. Mâtho je kar odstopil od presenečenja in z navzven dvignjenimi komolci strmel vanjo, prepaden, skoraj prestrašen. (Flaubert Jerele 2023: 201-202)

BIBLIOGRAFIJA

- AUERBACH, Erich (1998) *Mimesis*. V. Snoj (prev.). Ljubljana: LUD Literatura.
- BOOTH, Wayne C. (2005) *Retorika pripovedne umetnosti*. N. Grošelj (prev.). Ljubljana: LUD Literatura.
- DEBELJAK, Anton (1922a) Gustav Flaubert. *Ljubljanski zvon* XLII(6), 358–362.
- DEBELJAK, Anton (1922b) Gustav Flaubert. *Ljubljanski zvon* XLII(7), 419–426.
- FLAUBERT, Gustave (1970) *Salambô*. Pariz: Gallimard.
- FLAUBERT, Gustave (1931) *Salambô*. A. Debeljak (prev.). Ljubljana: Tiskovna zadruga.
- FLAUBERT, Gustave (2023) *Salambô*. S. Jerele (prev.). Ljubljana: Beletrina.
- FLAUBERT, Gustave (1998) *Correspondance*. Pariz: Gallimard.
- FLAUBERT, Gustave (1863) *À M. Frœhner, rédacteur de la Revue contemporaine*.
<https://mediterranees.net/romans/salammbo/dossier/index.html>.
- GACON-MARKS, Florence (2017) *Do Pariza in nazaj*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete.
- KOREN, Evald (2003) O prevajanju pesniškega podobja v Gospe Bovary. T. Smolej (ur.), *Prevajanje realističnih in naturalističnih besedil: 28. prevajalski zbornik*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev, 136–156.
- MARINČIČ, Katarina (2003) Župančičev prevod Balzacovega Očeta Goriota. T. Smolej (ur.), *Prevajanje realističnih in naturalističnih besedil: 28. prevajalski zbornik*. Ljubljana: Društvo slovenskih književnih prevajalcev, 90–106.
- MEZEG, Adriana (2007) Načini prevajanja francoskih glagolov iz spremnih stavkov premega govora v treh slovenskih prevodih Flaubertove Madame Bovary. *Jezik in slovstvo* 52(2), 81–93.
- PHILIPPE, Gilles (ur.) (2004) *Flaubert savait-il écrire?*. UGA Éditions.
- RENAN, Ernest (2008) *Jezusovo življenje*. S. Jerele (prev.). Ljubljana: Modrijan.
- SAINTE-BEUVE, Charles-Augustin (1865) *Nouveaux lundis*. Tome 4. Pariz: Michel Lévy.
- SMOLEJ, Tone (2009) O prevajanju imen v Flaubertovi Gospe Bovary. *Hieronymus* 3(1–2), 99–109.
- VLAHOVIČ, Lea (2021) Jezikovnostilistična primerjava dveh slovenskih prevodov Flaubertove Madame Bovary in vprašanje zastaranja prevodov. *Jezik in slovstvo* 66(1), 103–120.
- YOURCENAR, Marguerite (2001) *Hadrijanovi spomini*. S. Jerele (prev.). Ljubljana: Cankarjeva založba.

POVZETEK

PREPROSTO, NE TREZNO**SLOVENSKA PREVODA FLAUBERTOVE *SALAMBÔ***

Članek obravnava dva slovenska prevoda Flaubertovega kontroverznega zgodovinskega romana *Salambô*, ki je v izvirniku izšel leta 1862, pet let po izidu realistične mojstrovine *Gospa Bovary*.

Prvi slovenski prevod iz leta 1931 je delo Antona Debeljaka, prevajalca in publicista, ki je bil v svojem času zagotovo vodilni slovenski poznavalec Flauberta in nasploh francoske književnosti. Kot kritik oziroma literarni zgodovinar je bil Debeljak prepričan, da je Flaubert v *Salambô* (kljub temu, da gre za delo z zgodovinsko, eksotično tematiko) ostal zvest principom realističnega romana. To trditev je argumentiral zlasti z analizo Flaubertove pripovedne tehnike, za katero je značilna odsotnost pripovedovalca, njen temeljni princip pa je slikanje (ne pojasnjevanje in komentiranje) resničnosti. Debeljakov prevod je v tem pogledu zelo zvest izvirniku: prevajalec je skrbno ohranil zakonitost nizanja prizorov, pa tudi značilni ritem izvirnika. Manj posrečen je izbor besedišča. Debeljaka, ki je, kot lahko zaznamo tudi v njegovih lastnih besedilih, čutil posebno nagnjenje do manj znanih besed in arhaizmov, je to nagnjenje ponekod odvedlo zelo daleč od Flaubertovega izvirnika.

Drugi slovenski prevod *Salambô* (z letnico izida 2023) je delo prevajalke Saše Jerele.

Prevod Flaubertovega zgodovinskega romana lahko štejemo za logično nadaljevanje njene prevajalske poti, ki se je začela s *Hadrijanovimi spomini* Marguerite Yourcenar, pomemben mejnik na njej pa je bilo gotovo tudi *Jezusovo življenje* Flaubertovega sodobnika Ernesta Renana. V obeh primerih se je prevajalka mojstrsko prilagodila slogu izvirnika in tako – kljub navidezni podobnosti med “učenima” zgodovinskima romanoma – v celoti ohranila razlike med njima. V novem prevodu *Salambô* je Saša Jerele z velikim posluhom in skrbno pretehtanimi sredstvi, brez nasilnega prilagajanja slovenske skladnje francoski, poustvarila ritem izvirnika. Izvirniku pa je ostala zvesta tudi v izboru besedišča. Z veliko obvladanostjo, z doslednim izogibanjem cenanim učinkom, ji je uspelo v slovenščini poustvariti roman, kot si ga je zamislil Flaubert: *preprost, ne trezen*.

Ključne besede: Gustave Flaubert, *Salambô*, slovenski prevod, Anton Debeljak, Saša Jerele

ABSTRACT

SIMPLE, NOT SOBER**TWO SLOVENIAN TRANSLATIONS OF FLAUBERT'S *SALAMBÔ***

This article examines two Slovenian translations of Flaubert's controversial historical novel *Salambô*, which was published in its original form in 1862, five years after the publication of his realist masterpiece *Madame Bovary*.

The first Slovenian translation of this novel, from 1931, was the work of Anton Debeljak, a

translator and publicist who was certainly the leading Slovenian expert on Flaubert and French literature in general in his time. As a critic and literary historian, Debeljak was convinced that Flaubert remained faithful to the principles of the realist novel in *Salambô* (despite its historical, exotic subject matter). He argued this point in particular by analysing Flaubert's narrative technique, which is characterized by the absence of a narrator, and whose fundamental principle is the depiction (rather than explanation and commentary) of reality. In this respect, Debeljak's translation is very faithful to the original: the translator has carefully preserved the sequencing of scenes, as well as the characteristic rhythm of the original. The choice of vocabulary is less successful. Debeljak – who, as can also be detected in his own texts, had a particular fondness for lesser-known words and archaisms – was sometimes led very far away from Flaubert's original by this predilection.

The second Slovenian translation of *Salambô* (published in 2023) is the work of translator Saša Jerele. The translation of Flaubert's historical novel can be seen as a logical continuation of her career, which began with Marguerite Yourcenar's *Memoirs of Hadrian*, but which also included *The Life of Jesus* by Flaubert's contemporary Ernest Renan. In both cases, the translator has masterfully adapted her style to that of the original, and thus despite the apparent similarities between the two "learned" historical novels, is able to fully preserve the differences between them.

In her new translation of *Salambô*, Saša Jerele has recreated the rhythm of the original with carefully considered means, without forcibly adapting the Slovenian syntax to the French. She has also remained faithful to the original in her choice of vocabulary. With a strict avoidance of cheap effects, she has succeeded in recreating in Slovenian the novel as Flaubert imagined it: *simple, not sober*.

Keywords: Gustave Flaubert, *Salambô*, Slovenian translations, Anton Debeljak, Saša Jerele

Matej Šetinc

Fakultät für Sozialwissenschaften,

Universität in Ljubljana

Slowenien

matej.setinc@fdv.uni-lj.si

UDK 821.112.2(436).09-31Maani S.

DOI: 10.4312/vestnik.15.171-188

Izvirni znanstveni članek



DAS POLITISCHE IN SAMA MAANIS ROMAN ŽIŽEK IN TEHERAN

1 EINLEITUNG

„Auch die literarischsten seiner literarischen Texte“[...]

„Würden sich wie Essays lesen

Wie politische Essays, umso politischer

Je näher die Revolution heranrückte.“ (Maani 2021: 162)

Das ist ein Zitat aus dem neuesten Roman *Žižek in Teheran* von Sama Maani, des in Wien lebenden Arztes, Psychiaters, Psychoanalytikers und Schriftstellers. Der Roman ist eine ca. 600-seitige Religions- und Gesellschaftssatire über eine seltsame Revolution, die sich im Land „Teheran“ ereignet. Hier werden ein fiktives islamisches Regime und ein Männerglaube durch die Verbreitung einer Schrift, die einen revolutionären Mutterkult einführt und wundersam auch eine körperliche Verweiblichung auslöst, zum Einstürzen gebracht. Eine zweite Kulturrevolution nach der Revolution von 1979 ist am Entstehen.

„Sama Maani ist mit diesem in der Art eines Epos in Verszeilen geschriebenen Roman etwas Einzigartiges gelungen, eine neue Form alternativer Geschichtsschreibung“, schreibt Walter Fanta (2021). Es ist aber auch eine aus psychoanalytischen Schlussfolgerungen und zeitkritisch gewonnenen Voraussetzungen konsequent weitergeführte, visionäre Vorwegnahme der Frauenrevolution, die sich in Iran ein gutes Jahr nach dem Erscheinen des Romans tatsächlich ereignete. Maanis Republik Teheran ist ein vom Iran, aber nicht nur davon inspiriertes fiktives Land. Teheran ist nicht nur Synekdoche für Iran, sondern für alle historischen oder gegenwärtigen Diktaturen der Welt. Die Handlung des Romans läuft oft auf einmal in Graz weiter. Fiktive Länder tragen Städtenamen wie Wien oder Chicago. Die Satire im Text ist drastisch, anscheinend nach dem Motto, je schlimmer die realen Gesellschaftsverhältnisse, desto größer die Distanz, die durch Satire aufgestellt werden muss, soll der Text den Druck der Realität ertragen.

Dazu meint Fanta: „Die Verhältnisse in der Islamischen Republik Teheran – gemeint ist der heutige Iran, zurückreichend bis in die 1970er-Jahre – dermaßen ins Lächerliche zu ziehen, das ist bisher noch niemandem gelungen. Die satirische Kritik an der aussterbenden Spezies bärtiger Männermacht reicht viel tiefer in eine subkutane Schicht, es ist ein Schlag unter die Gürtellinie unverschämter Verlogenheit religiöser Doktrin und doofer Rhetorik religiös verbrämter politischer Ideologie mit den Mitteln psychoanalytischer Poesie”(Fanta 2021).

Sama Maani führt Monty Python als Inspiration für den Plot seines Romans an. Eine geheimnisvolle Schrift taucht auf, die plötzlich im Teheran zu kursieren beginnt und auf magische Weise zur Geschlechtsverwandlung führt. Er meint, dass die Wirkung des Textes ähnlich der des „*Killing Joke*“ von Monty Python sei, „nur, dass die Menschen nicht vor Lachen sterben, sondern dass im Roman für den Text empfängliche Männer nach der Lektüre das Gefühl haben, sich in eine Frau zu verwandeln, auch körperlich” (OE1 2021). Auch im Roman wird „*The Funniest Joke in the World*“ angeführt (Maani 2021: 384). Einer der Protagonisten erklärt:

„Du kapiert auch gar nichts, sagt Danesch
Diese Schrift hat die gleiche tödliche Wirkung
Auf den Glauben der Islamischen und auf ihr Regime
Wie *The Funniest Joke in the World* auf die deutschen Soldaten Im Krieg.”(Maani 2021: 384)

Wir wollen uns in dieser Abhandlung die Frage stellen, wie das Politische in Sama Maanis Roman *Žižek in Teheran* erzählt wird und wie das im Rahmen seiner spezifischen Poetik funktioniert. Kategorisch müssen wir dabei im Voraus zwischen dem Politischen und der Politik bzw. dem Politikbetrieb unterscheiden. Das Politische und wir wollen uns nur damit befassen –, verstehen wir nach Pierre Rosanvallon als „Modalität der Existenz des gemeinsamen Lebens als auch eine Form kollektiven Handelns”. (Machart 2010:13) Es „heißt von allem sprechen, was ein Gemeinwesen jenseits unmittelbarer parteilicher Konkurrenz um die Ausübung von Macht, tagtäglichen Regierungshandels und des gewöhnlichen Lebens der Institutionen konstituiert”(Neuhaus, Nover 2019: 6) Das Politische als Modalität nicht nur des Gemeinschaftslebens, sondern auch der Literatur beschränkt sich unserer Meinung nach im literarischen Raum nicht auf die mimetische Abbildung der empirischen, textexternen Realität, sondern entwickelt eine eigene Funktionalität. Diese beeinflusst im Prozess der Rezeption die Rückbesinnung und das Selbstverständnis des Lesers als *zoon politikon*. Er kann sich durch Partizipation am Rezeptionsprozess als soziales, gesellschaftliches Wesen erkennen und zum konstituierenden Teil des Miteinandersprechendseins werden. Nach Bachtin wird die Anerkennung der Beziehung zum Anderen zum konstitutiven Moment seines in der Welt Seins, das in zwei Bedeutungen desselben Wortes als Ereignis *sobytie* oder Mit-Sein *so-bytie* verstanden

werden kann (Shchytsova 2003:331). Die Frage, die wir uns stellen, ist: Wie kommt das Erscheinen des Seins als Ereignis im Mit-Sein mit anderen zustande in der romaninternen Welt des Romans *Žižek in Teheran*?

Einen etwas anderen Blickwinkel auf den Raum des Mit-Seins finden wir bei Hannah Arendt (Neuhaus/Nover 2019:7). Sie versteht den Menschen als ein im Grunde apolitisches Wesen, das Politische entsteht Zwischen-den-Menschen erst durch das Handeln. Diesen Raum, in dem sich Antagonismen austragen, nennt sie Erscheinungsraum. Fraglich ist aber, ob man tatsächlich bestimmen kann, wann das Mit-Sein bzw. Ereignis des Seins ins Handeln übergeht. Wann und wie beginnt das Austragen des Politischen im Erscheinungsraum, das Sama Maani in seinem Roman kreierte. Wie erscheint der Raum der Diskussion und Subjektivierung im Roman. Existiert er und wie? Welche Rolle spielt dabei die Rezeption?

2 DAS SUBVERSIVE ALS MITTEL DES POLITISCHEN

Wie funktionieren traditionelle Kategorien des Politischen in einem postmodern-modernen Roman wie *Žižek in Teheran*? Eine der traditionellsten davon war schon immer das Subversive. Maanis Text ist subversiv in vielerlei Hinsicht, am augenscheinlichsten vielleicht in formaler Hinsicht. Wir haben schon erwähnt, dass er in Form eines Versepos geschrieben ist, was am Ende des Romans auch begründet wird. Die Auswahl der Form hat keinen ausschließlich ästhetischen Grund, wie man annehmen könnte, sondern enthält implizit Gesellschaftskritik. Wie die Romanfigur Žižek erklärt, tötet in der Kultur der Teheraner psychoanalytisch gesehen nicht der Sohn den Vater, sondern umgekehrt der Vater den Sohn, das Traditionelle besiegt das Neue, das Libido der Teheraner (Perser) bleibt deswegen lyrisch:

„[...] und es wundert mich nicht,
Wenn ein Romancier der Sprache Teherans
Einen Roman als Versepos schreiben würde” [...] (Maani 2021:616)

Der Autor erklärt nicht seinen Romanhelden, sondern umgekehrt, er lässt sich und sein Vorgehen vom Romanhelden Žižek interpretieren.

Einheitliche Identitäten gibt es auch nicht. Wir haben zwei Icherzähler mit einer weiteren dritten Erzählposition, diese bekommen dann noch mehrere weitere Erzählstimmen hinzu, die stellvertretend und sich abwechselnd den Erzählstrom aufnehmen und weiterführen. Die Position des Icherzählers weist eine heteromorphe Identität bzw. Nicht-Identität des Subjektes mit sich selbst auf. Man kann also weder den Erzähler noch den Zeitraum einheitlich bestimmen. Wer den Text spricht, wo und wann, bleibt offen. Dasselbe überträgt sich dann auf die herrschenden Machtstrukturen in der Republik Teheran, so wie sie dargestellt werden. Auch der Romantext, wenn man den Text auch als Träger

der Macht verstehen will, besitzt in diesem Sinne absichtlich keine geschlossene Ganzheit. In diesem Sinne ist die Form des Versepos zweifach subversiv, der Text sollte zwar als in Versform geschriebener Text aufgefasst werden im Unterschied zu traditionellen Romanen, ist aber eigentlich in Prosaform verfasst und nur in Flattersatz gestellt. Das Versartige vermittelt erstens die Form des Flattersatzes, die spezifische Struktur der frei assoziierenden Rede innerhalb der Psychoanalyse und auch einige Verse, die als harmlose, nicht reflektierte, quasi unbewusste Reimereien eingebracht werden, dabei sind sie sehr bedeutungsvoll, wie z. B.:

„Santiago oder Karthago
Chinesentum oder Christentum
Abendrot oder Atemnot
Ackermann oder Ariman
Ariman?“ (Maani 2021:8)

Diese Verse am Anfang des Romans können als Ansage gelesen werden, dass wir es mit “dunklen Mächten” zu tun haben werden. Denn das, was aus dem Unbewussten herausfällt, wenn man daran rüttelt, ist Ariman, der Herr des Bösen im Zoroastrismus. Für den ganzen Text gilt es, dass es sehr schwierig ist, irgendeinen Sachverhalt zu finden, der nicht in irgendeiner Weise, sei es formell oder inhaltlich, gespalten wäre. Auf der Spitze des Berges beim Führer der Republik des Islamischen Teheran, erreicht die Spaltung dann auch den dramatischen Höhepunkt was wir später sehen werden. Subversiver und vernichtend kritischer gegenüber einer totalitären Religions- oder Staatsmacht kann man politische Kritik kaum äußern.

Das eram Anfang angeführte Zitat, dass sich auch die literarischsten seiner literarischen Texte wie politische Essays lesen würden, sind Worte einer der zentralen Romanfiguren Kardan. Er tritt mit vielen Namen auf, wie hier ersichtlich ist:

„Der Übersetzer respektive Kardan respektive Der
Elektrische
[...]
Hingerichtet von den Islamischen“ (Maani 2021:154)¹

Kardan ist zugleich eine Kultfigur aus der Filmwelt der Siebzigerjahre und der wichtigste politische Häftling, um den die Erzählung des Romans kreist. Aber auch hier ist

¹ Der Elektrische wird er genannt als Anspielung auf den elektrischen Stuhl. Genauer über die Hinrichtung Kardans erfahren wir nicht, dafür wird aber eine längere, ironische Passage aus einem Internetforum eingeschoben, wo es um Fragen über den elektrischen Stuhl geht, und ein Bericht über die erste erfolglose Hinrichtungserfahrung von Willie Francis – dem Teenager, der in den USA zweimal hingerichtet wurde, weil er das erste Mal überlebte. Nicht zu übersehen dabei ist die Verknüpfung von *Teheran* und *Chicago*. Tertium Comparationis wird auch das Regime von *Chicago* (USA) als ein s.g. Mörderregime dargestellt.

etwas verkehrt, denn es ist kein Wunder, dass sich die Titel seiner drei Romane als Titel politischer Essays lesen würden, sie heißen nämlich: Gott ist Mitglied der NSDAP, Die Übersetzung der Schule der Gottlosigkeit, Wir alle sind Fritzl.

Die umstürzlerischste von all seinen Schriften jedoch ist die Übersetzung der s. g. *Schrift*. Es handelt sich um einen Text, der ursprünglich in deutscher Sprache verfasst und von Kardan ins Persische übertragen wurde, wo er eine Revolution auslöst.

Alles im Zusammenhang mit diesem Roman ist politisch. Es ist gar nicht möglich, ihn anders zu lesen als mit einem unaufhörlichen Strom von politischen Projektionen, noch zusätzlich und besonders seit dem Aufstand, der dem Tod von Mahsa Amini folgte. Es beginnt eigentlich schon mit dem Titel. Was anderes kann man denn erwarten, als etwas Politisches bei dem Titel *Žižek in Teheran*? Žižek als fiktionale literarische Figur ist zwar genauso wenig mit dem empirisch realen Menschen Slavoj Žižek gleichzusetzen wie Teheran, Graz oder Berlin nicht mit Iran, Österreich oder Deutschland gleichzusetzen sind. Semifiktiv würde Sama Maani sagen. Dazu ist Žižek im Roman kein eigentlicher Held der Erzählung, sondern er erscheint – tritt aus dem Flugzeug – wie ein postmoderner Deus ex Machina erst im Epilog. Er kommt angeblich auf Einladung in den Teheran, um an einer Klimakonferenz teilzunehmen, wird im Fernsehen interviewt und macht eine erklärende psychoanalytische Zusammenfassung der s. g. zweiten Revolution, die durch die Schrift hervorgerufen wurde.

Außer der vielen disparaten Erzählerstimmen komplizieren die Textlandschaft ganz viele eingeschobene Metatexte und Zitate, manchmal YouTube Titel, Wikipedia- oder Zeitungsartikel, Abschnitte aus Internetforen. Sie bringen zusätzliche Erklärungen und haben einen verfremdenden Effekt, weil sie verhindern, dass ein geschlossener fiktionaler Rahmen entstehen könnte. Eine der amüsantesten solcher Passagen ist der Abschnitt über das Erste Teheraner Heimorgelorchester. Ein Teheraner Heimorgelorchester gibt es natürlich nicht, dafür aber ein Erstes Wiener Heimorgelorchester. Nur wenn der Leser darauf kommt, es auf YouTube aufzusuchen, wird ihm die ganze Ironie dieser Passage bewusst, mehr noch, ohne zu erkennen, dass es sich hier um einen Verweis auf einen Sachverhalt außerhalb des Romans handelt, dass man hier etwas googeln sollte, dass ein Teil des Textes außerhalb des Romans liegt, wird die Rezeption etwas vermissen, hier im Besonderen den intendierten Bezug Teherans auf Wien bzw. des Irans auf Österreich. Die Unüberschaubarkeit und Komplexität der literarischen Landschaft und die Verworrenheit der Antagonismen im Roman sind vielleicht der strukturell mimetischste Aspekt bei der Übertragung des Politischen aus der empirischen in die literarische Realität.

2.1 Die Schrift als Ereignis

Es gibt einige Motive im Roman, bei denen sich die Verfahrensweise des Literarisch-Politischen in Maanis Poetik besonders gut erklären lässt. Ein solches Motiv ist die s. g. Schrift. Es geht um ein quasi mystisches Buch mit magischer Wirkung. Maani baut die

körperliche Verwandlung des Führers in eine Frau durch das Wirken der Schrift und die Offenbarung dieser Verwandlung als Klimax des Romans vor allem mithilfe seines Panoptikums gespaltener literarischer Figuren auf. Eine davon ist der Führer selbst, genannt M1, gespalten zuerst deswegen, weil er einen Bruder oder ein Alter Ego mit den Namen M2 hat. M2 trägt auch das Pseudonym Nehru und er durchläuft im Laufe der Erzählung, die auch seine Psychoanalyse ist, eine Verwandlung:

„Die Schrift verwandelt den Nehru
In ein zuckendes, zackendes Weib“ (Maani 2021: 200)

Zugleich erinnert sein Erscheinen immer mehr auch an Gandhi, den Begründer des gewaltfreien Widerstands. (Maani 2021: 212) Die Gretchenfrage und ihr Dialog mit Faust wird zitiert und parodistisch paraphrasiert (Maani 2021: 203 ff.) und anschließend wird zur Erklärung des mystischen Leuchtens in den sich verwandelnden Personen auf Büchners Lenz und auf Hegel verwiesen:

„Die Gesichter der Kinder, der alten Weiber, der Mädchen
Werden nicht von außen beleuchtet
Sondern sie leuchten
Von innen nach außen, wie Hegel
Sich die Beziehung zwischen Erscheinung und Wesen
Vorgestellt haben mag im Kapitel
Kraft und Verstand, Erscheinung und übersinnliche Welt
Der Phänomenologie des Geistes
Die Beziehung zwischen Erscheinung und Wesen
Oder
Das Erscheinen des Wesens“ (Maani 2021:213)

Dieser mystisch-idealistische Höhenflug wird vom Ich Erzähler, der Arzt ist, vom Himmel geholt und als eine Krankheit, nämlich Ikterus, interpretiert. Es ist ein europäischer Diskurs, dass hier stattfindet, ein Rationalisierungsversuch auf dem Hintergrund der europäischen Kulturgeschichte und ironischerweise findet es statt an der Spitze des Mullah-Regimes im Teheran.

Die Schrift selbst, es sollte sich, wie schon gesagt, um die Übersetzung eines alten Manuskripts aus der deutschen Sprache handeln, ist eigentlich ein Zitat aus dem merkwürdigen Buch von Paul Schreber mit dem Titel *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken*, 1903 veröffentlicht. Bekannt geworden ist Schrebers Buch deswegen, weil Sigmund Freud eine Abhandlung darüber mit dem Titel *Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia (Dementia Paranoides)* schrieb. Sama Maani hat hier Teile aus Schrebers autobiografischen Aufzeichnungen in seinen Roman inkorporiert.

Dr. jur. Daniel Paul Schreber war sächsischer Senatspräsident, der 1903 ein autobiografisches Buch über den Verlauf seiner Nervenkrankheit veröffentlichte. Interessant ist das Buch vor allem deshalb, weil Schreber in einer gebildeten, pseudowissenschaftlichen Sprache einen Vorgang schildert, der zuerst eine tagebuchartige Schilderung seines Wahnprozesses ist und zugleich die Erfindung einer persönlichen, esoterischen Religion. Sama Maani sagt dazu in einem Interview über Paul Schreber: „[...] das, was mich interessiert, fasziniert ist, dass er eigentlich eine Privatreligion gründet [...]. Diese Privatreligion hat dann aber „dieselbe Struktur wie alle möglichen Theologien, Religionen [...] in dieser Fiktion sprengt dann diese Privatreligion des Daniel Paul Schreber den Islam oder die islamische Ideologie der Islamischen in der Republik Teheran. [...] Im Roman wird dieser Wahn quasi von den oppositionellen Gruppen verwendet oder instrumentalisiert in gewisser Weise, um den herrschenden religiösen Wahn abzuschaffen.“ (Maani/Pfahler)

Schrebers Text ist im Kontext des *Žižek in Teheran* umso interessanter, als das gesamte Regime der Republik Teheran wie ein wahnhafter fantastisch-grotesker Albtraum dargestellt wird. Nun werden im Roman ganze Passagen des Textes von Schreber eingeschoben, gelesen von verschiedenen Erzählern, die ineinander verschmelzen, wie z. B. in folgendem Abschnitt, in dem der Ich Erzähler, der Psychoanalytiker, den vom Übersetzer Kardan verfassten Text auswendig rezitiert, als sei dieser ein Hirnspinnst beider, oder als seien er und der Übersetzer ein und dieselbe Person:

„In dieser Zeit traten die

Zeichen der Verweiblichung

an meinem Körper so stark hervor, dass ich mich der Erkenntnis des immanenten Zieles, auf welches die ganze Entwicklung hinstrebte, nicht länger entziehen konnte. In den unmittelbar vorausgegangenen Nächten wäre es vielleicht [...] zu einer wirklichen Einziehung des männlichen Geschlechtsteils gekommen; so nahe war das betreffende Wunder der Vollendung. Jedenfalls war die Seelenwollust so stark geworden, dass ich selbst zunächst am Arm und an den Händen, später an den Beinen am Busen am Gesäß und an allen anderen Körperteilen den

Eindruck des weiblichen Körpers empfing.

[...] nunmehr wurde mir unzweifelhaft bewußt, daß

die Weltordnung, die Entmannung gebieterisch verlange,

mochte sie mir persönlich zusagen oder nicht, und daß mir daher aus Vernunftgründen gar nichts Anderes übrig bleibe, als mich

mit dem Gedanken einer Verwandlung in ein Weib zu befreunden.

Als weitere Folge der Entmannung konnte natürlich nur die

Befruchtung durch göttliche Strahlen zum Zwecke der

Erschaffung neuer Menschen

in Betracht kommen.“ (Maani 2021:372)

Das ist ein Abschnitt aus der geheimnisvollen Übersetzung der Schrift, die in der Republik Teheran kursiert.

Wie es sich für heutige Zeit gehört, ereignet sich dann das eigentliche Wunder der Verwandlung durch die Schrift nicht etwa in geheimer Kommunion mit dem Göttlichen, sondern vor laufenden Kameras und Augen der gesamten teheranischen Öffentlichkeit im Fernsehen. M2, dem Führer der Republik der Islamischen Teheran und anderen Gästen wird in einer Fernsehsendung vom Kriminalpsychoanalytiker, eigentlich dem Leiter eines von vielen Geheimdiensten der Republik der Islamischen Teheran aus der Schrift vorgelesen, um zu zeigen, wie absurd das ganze sei, besonders vom Standpunkt einer unanfechtbaren Männerreligion. Der Kriminalpsychoanalytiker schließt seine Argumentation mit einer für ihn nur rhetorischen Frage:

„Ob eine Islamische Republik Teheran
Auch nur einen einzigen Tag mit einer Frau als Führerin
Wird Bestand haben können?“(Maani 2021:575)

Unerwartet springt der Führer M2 plötzlich theatralisch empor, reißt sich die Amma-ma, das Kopftuch des Klerus vom Kopf:

„Dann passiert es, LeserIn, daß die Haare
Sich auf einmal vermehren
Wie die weiland Brotvermehrung
Als strömten aus dem Führer seiner Kopfhaut
[...]
Wie die Massen bei Revolutionen aus Häusern
Aus allen Poren die Haare
Und erfüllten die Straßen und Plätze der Stadt
Dem Führer sein Haar fällt
(Eine Kaskade ist es nicht, LeserIn, ein Wasserfall vielmehr)
Und die Masse umgibt den Körper
Des Auferstehenden, überraschend Großen.“ (Maani 2021:577)

Der Führer M2 erweist sich sozusagen als trojanisches Pferd mitten in der Festung der Islamischen, die odysseische List, das Unerwartete in der Geschlossenheit des Männerglaubens, ist eben die Verwandlung, die „Verweibung“ des Gottes selbst, das ist der Umsturz. Die Wiederermächtigung des Führers als Frau, begleitet durch das Wachsen der Haare, kann man auch als das entgegengesetzte Ereignis zu Samsons Entmachtung sehen.

Das ist der Höhepunkt des Romans, das eigentliche Ereignis, das auch eine fundamentale Veränderung des Mit-Seins bringt. Die in der Schrift erwartete Geburt eines neuen Menschengeschlechts erweist sich am Ende doch als Utopie bzw. als Wahn aus, denn

dazu kommt es nicht. Das Regime der Islamischen Teheran mit einer Frau als Führerin hat in der Tat nicht einmal einen Tag Bestand. Der Führer, verwandelt in Mutter der Nation, wird von der hysterischen Menschenmenge seiner AnhängerInnen in Stücke gerissen.

Die Erzählung ändert dann die Perspektive und berichtet von Fernsehnachrichten über Demonstrationen von Mutterkultanhängern im Teheran, suggestiv genannt ZTF, das ist Zweiter Kanal des Teheraner Fernsehens. Das Phänomen der Revolution wird als s. g. MPI - mass psychogenic illness bezeichnet. Dazu erfahren wir mehr aus einem eingeschobenen englischen Text. Berichtet wird von einer eigenartigen massenhaften Lach-epidemie in Tansania im Jahre 1962, außerdem von weiteren ähnlichen Vorfällen wie der Straßburger Tanzwut von 1618 und ähnlichen Erscheinungen aus Europa des 16. Jahrhunderts. (Maani 2021: 367 ff.) Es wird erklärt, dass das MPI in Tansania nach der Befreiung des Landes von der britischen Herrschaft erfolgte, zu diesen Tanzwutereignissen kam es nach langen Hunger- und Pestjahren, also als Reaktion auf langjährige Repression oder Katastrophen. Die Ironie liegt darin, dass das Fernsehen versucht, das Regime der Islamischen zu verteidigen und die Mutterkultrevolution als Irrsinn herabzusetzen, dabei erreicht sie aber nur, dass auch die islamische Revolution von 1979 unter dieselbe Kategorie einer Massenpsychose fällt.

Sama Maani inszeniert die zweite Mutterkultrevolution als Wiederholung der Geschichte, also der ersten Revolution als Farce². Die erste Revolution aus dem Jahre 1979, die eigentlich eine Demokratische sein sollte, rüttelte quasi Ariman aus den Urgründen des kollektiven Unterbewusstseins. Aus demokratischen Ansätzen ist das Gegenteil entsprungen, ein Mörderregime:

„Wir haben, sagt also der Führer der Revolution
Respektive sind ein Mörderregime ” (Maani 2021:444)

Maani verfährt im Roman *Žižek in Teheran* ähnlich wie auch in seiner Erzählung *Der Heiligenscheinorgasmus*. Er nimmt ein Motiv des göttlichen Wunders, das gläubige Menschen für real halten, versetzt es aus der Glaubenslehre in die literarische Realität und baut darauf seine surreale Literaturlandschaft auf. Dies bringt einen sehr wirkungsvollen Verfremdungseffekt hervor. In diesem Fall, wo es keinen Unterschied zwischen der religiösen und weltlichen Gewalt gibt, trifft es beide.

Das Problem des Politischen in der realistischen Literatur war immer, dass es schwierig ist, das Politische von der Politik auseinanderzuhalten. Das Abgleiten ins Sentimentale, Pathetische oder in den Agitprop und Kitsch geschieht schnell, da es an Distanz fehlt und die Kunst für Politik instrumentalisiert wird. Durch Sama Maanis Verfahren wird die literarische Subjektivität dekonstruiert, genau so wie die Geschlossenheit seiner

2 Vergleiche: *Žižek in Teheran* — Autorenlesung von Sama Maani und Gespräch mit Robert Pfaller; <https://www.youtube.com/watch?v=z7xQhKDjxTc&t=941s>

literarischen Realität und das beginnt den Zustand von Machtstrukturen der empirischen Realität strukturell widerzuspiegeln. Die Wirksamkeit, die Macht, die der Text dadurch ausübt, hat ganz im postmodernen Sinn keine einzelnen Träger, Helden im traditionellen Sinne, sondern ist im Zwischenraum daheim. Das ist das Unheimliche. In diesem Sinne funktioniert das Politische in der Literatur generell umso besser, je mehr es fluide Funktionalität ist und nicht ein fester (Gemein)Platz.

2.2 Baha'i

Eine der besten Stellen, wo man beobachten kann, wie Maani das Politische aufarbeitet und das Abgründigste im Kontext des empirisch realen Iran literarisiert, ist ein großer Abschnitt des Romans, in dem er sich den Baha'i zuwendet³. Eingeführt wird das Thema anscheinend beiläufig und spielerisch:

„Baha'i
(Erinnert ich weiß, LeserIn
An Bahia, Tahiti, Hawaii
Aber Schluß mit lustig
Baha'i zu sein in Teheran
Ist alles andere als lustig)

Baha'i ist eine Glaubensgemeinschaft
Welche die Islamischen hassen
Wie die Pest (Näheres siehe Wikipedia oder lies Bücher)
[...]” (Maani 2021:400)

Die Erzählung über das Schicksal einer Gruppe von sieben Baha'i, denen ein Prozess gemacht wird und das entsprechende Baha'i-Video im ZTF, im Zweiten Kanal des Teheraner Fernsehen gesendet wird, zieht sich durch den Roman und erzählt von ihrer Festnahme bis zur Hinrichtung und anschließender fantastischer Wiederbelebung durch ein s. g. „Biokosmismus“-Programm. Es wird behauptet, das Video darüber könne abgerufen werden unter dem Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Hli83N1xt2c>

Wenn der Leser sich die Mühe gibt, die Verknüpfung einzutippen, findet er überraschenderweise kein Video aus Iran, sondern ein Video mit dem Titel Geheime Reichssache – die Angeklagten des 20. Juli 1944 vor dem Volksgerichtshof. Gefilmt wurden die Prozesse gegen die Beteiligten und Mitwisser des Attentates auf Adolf Hitler am 20. Juli 1944. Auftraggeber war der Reichspropagandaminister Goebbels. Es hat sich aber herausgestellt,

3 Maani stammt selber aus einer Baha'i Familie, die noch rechtzeitig emigrierte.

dass die Aufnahmen nicht den Propagandazwecken dienen konnten, da die Angeklagten standfest zu ihrer Sache standen, deswegen wurden sie zur „Geheimen Reichssache“ erklärt. Der Vergleich zwischen dem Naziregime und dem Regime des Islamischen Teheran ist klar, der Einbruch der Dokumentaraufnahmen in die literarische Welt so krass, dass es wirklich Schluss mit lustig ist. Das Verbrechen an den Baha'i wird im Roman als Quintessenz der Hölle des Regimes geschildert und eine Stelle, an der das System beginnt zu bröckeln, denn der Führer M1, nicht sein alter Ego M2, der sich in eine Frau verwandelt, wird verrückt, weil er anscheinend die Verbrechen nicht mehr verkraften kann:

„Immer hat er O wei gesagt
O wei! O wei!
Die Baha'i
Gesagt.“ (Maani 2021: 490)

Die anschließende Wiederbelebung mittels eines fantastischen Reanimierungsprozesses, die auch im Fernsehen übertragen wird, gehört dann weiter in das Pandämonium von Irrgestalten dieser verzerrten Realität. Ein anderes solches Beispiel ist das Habitat-gefängnis.

2.3 Habitat-Gefängnis

Es geht um die literarische Paraphrase eines bekannten kommunistischen Konzeptes. Sama Maani und Robert Pfahler besprechen das im oben erwähnten Gespräch, hierzulande war das Teil der politischen Doktrin und bekannt aus dem Schulunterricht. Das politische System des Sozialismus wurde als ein Gebäude erklärt, also nichts natürlich Gegebenes, sondern vom Menschen Erschaffenes. Der notwendige Antrieb des Fortschritts war die Diktatur des Proletariats, notwendig so lange, bis ein perfekter Zustand einer ausgewogenen gesellschaftlichen Gerechtigkeit erreicht werden würde, der als idealer anzustrebender Bewusstseinszustand bezeichnet wurde. Dann würde die Diktatur des Proletariats aufhören und das Gebäude der Machtausübung würde sich selbst dekonstruieren, d. h. aufhören zu existieren.

Auf diesem Model konzipiert Maani das „Habitat-Gefängnis“ (Maani 2021: 110) im Roman. Maani beginnt in diesem Fall die ironische Distanz, das Gefälle zur Empirie aufzubauen, indem er zuerst den Architekten des Gefängnisses einleitet. Das ist der Vater eines der Erzähler, des Gefängnisarztes, der als Inspiration für sein Gefängnis für glückliche Menschen die Architektur eines israelischen Architekten, nämlich Moshe Safdie anführt, was schon an und für sich absolut ironisch ist. Noch mehr aber, wenn man die Safdie-Architektur, die auch heute noch weitergeführt wird, hier konkret bezogen auf das Habitat 67 Projekt aus Montréal, Québec mit dem berüchtigten Evin Gefängnis für

politische Häftlinge in Teheran in Verbindung setzt. Erwähnen müssen wir hier aber auch die erste Stellungnahme, die Žižek, als er im Epilog auftritt, macht und die ausgerechnet die Verbindung der Kunst und Politik thematisiert:

„Als Marxist, sagt Žižek, bin ich natürlich überzeugt,
Daß Architektur immer auf gesellschaftliche Widersprüche
Reagiert.” (Maani 2021: 579)

Ganz in diesem Sinne zeichnet das Konzept des Habitat-Gefängnisses die Kompensation des gesellschaftlichen Misstandes in der Republik Teheran. Der Architekt baute sein Gefängnis programmatisch:

„Ich bin ein politischer Architekt!
Sagte Vater
Mein Gefängnis ist ein Gefängnis für glückliche Menschen!

Kann ein Gebäude glücklich machen?

In meinem Gefängnis kann es keine politischen
Häftlinge geben!
Mein Gefängnis steht im Widerspruch zu jedem Regime!” (Maani 2021:580)

Im Widerspruch zum ideologischen Konzept einer fortschrittlichen Architektur läuft aber im Habitat-Gefängnis das Folterprogramm ungehindert weiter. Das perfide Muster dieser Gegensätzlichkeit kennen wir aus Parolen verschiedener Diktaturen wie z. B. Arbeit macht frei, Kulturrevolution etc. Hier wird jedoch nicht nur Architektur zur Folter, sondern auch Malerei, was ein eingeschobener “Zeitungsartikel” erklärt:

„The Guardian
Vom 27. Januar 2012

Foltern mit moderner Kunst

Eine Teheraner Kunsthistorikerin hat die wahrscheinlich erste Anwendung der modernen Kunst als Foltermethode aufgedeckt.

Kandinsky, Klee, Itten, Bunuel und Dali lieferten die Inspiration für eine Reihe von Gefängniszellen, die im Teheran der Jahre 1979 bis 1981 gebaut wurden. Sie waren das Werk des Architekten und Malers Ashkan Namwar, dem Erfinder der psychotechnischen Folter.” (Maani 2021:129)

Sama Maani hebt immer hervor, dass man keine direkte Übertragung zwischen Fakten aus der empirischen Realität und deren Fiktionalisierung machen kann. Indirekt ist aber doch der Bezug auf das Foltern mit Musik in Guantanamo hergestellt worden und unausweichlich ein Vergleich zwischen „Teheran“ und „Chicago“ stellvertretend für beide Länder in denen sich diese Städte befinden.

Die Demontage des Gefängnisses ganz im Sinne der kommunistischen Doktrin wird inzwischen weitererklärt. Das Gefängnis ist ein:

„Work in progress
 Konzipiert als veränderliches Gebäude
 [...]
 Der Tod des Gefängnisgebäudes bedeutet die Freiheit
 Seiner Bewohner.
 [...]
 Im Lauf der Jahre
 Würde es immer mehr Fenster geben, immer größere
 Das nannte er
 Aufklärung
 [...] (Maani 2021:130)

Das Gefängnis würde sich mit der Zeit in eine Wohnanlage für Gefangene verwandeln und letztendlich würde es abgerissen werden. Aber inzwischen wird das Gefängnis noch weiter ausgebaut, es wurden „Baumhauszellen“ errichtet, was an die Architektur des Habitat 67 Projekts erinnert und außerdem auf die s. g. Schubladenzellen, mittels Elektromotor ausfahrbare Balkone oder Balkonkäfige. Allerlei fantastische Einfälle verwandeln das Gefängnisprojekt in ein architektonisches Kuriosum und Meisterwerk und eine immer größere Sublimierung dessen, was das Evin Gefängnis war und ist. Hier können wir uns noch einmal fragen, wie das Zwischenräumliche in einem postmodernen literarischen Text entsteht, wie das Literarisch-Politische funktioniert?

Sama Maani setzt ständig diverse Metatexte aus anderen Quellen in seinen Roman ein, manchmal auch aus Wikipedia. Der Rezipient wird aufgefordert nachzuschlagen, den Romantext durch andere Lektüre auszuweiten, zu kontextualisieren, sich einzulassen und Stellung zu beziehen, bleibt also nicht im Bereich des Erhabenen.

2.4 Die Verweiblichung des Männer-Gottes

Eine direkte Übertragung des Literarisch-Politischen auf die empirische Realität ist zu vermeiden, sagt auch Sebastian Kugler: „Gewarnt sei also davor, Themen, Motive und realhistorische Ereignisse, die im Roman

vorkommen, allzu unvermittelt mit der außerliterarischen Welt kurzzuschließen und im Buch nur einen mehr oder weniger allegorischen Kommentar zur aktuellen politischen Situation im Iran zu lesen.” (Kugler 2022)

Das kann aber auch nicht passieren, da die literarische Realität zu stark dekonstruiert ist, nicht nur durch Form, sondern auch durch fantastische und groteske Elemente. Der Leser kann gar nicht in die Versuchung kommen, eine allegorische Auslegung zu wagen, um so mehr aber wird er auch durch Verfolgung von Querreferenzen zur Sinnkonstruktion eingeladen.

Mit Satire und Elementen des Fantastischen wird die unfassbare Schrecklichkeit der politischen Realität viel wirksamer gezeigt, als es eine realistische Deskription zu tun vermöchte. Es geht um die Perspektive. Um für ein so unfassbares, irrationales und monströses Regime eine literarische Form zu finden, braucht es Mittel in entsprechender Größenordnung. Das fantastische Ereignis der Verwandlung einschließlich der wundersamen Vermehrung der Haare, die all die Straßen und Plätze füllen, die Verweiblichung des Männer-Gottes der Islamischen, zeigt uns rückblickend das gesamte Ausmaß des zu lösenden Problems. Wie wir schon erwähnt haben, werden alle literarischen Subjekte in Maanis poetischem Verfahren dekonstruiert, gespalten. Dementsprechend tritt auch der Führer der Republik Teheran in einer fragmentarischen und verdoppelten Form auf, seinen Namen kennen wir nicht, er wird nur M genannt. Es bleibt dem Leser überlassen, ob er frei assoziieren will und sich fragt, was denn in diesem Kontext alles hineinpassen könnte, vom Namen des islamischen Propheten und des verwandelten Führers:

„Mutter O Mutter
Es gibt keinen Gott
Außer Mutter” (Maani 2021: 386)

Maani als Urvater des Textes und der Urhorde der darin auftretenden Charaktere kommt auch noch dazu, M als Mazda, Gott des alten persischen Glaubens Mazdaismus? Und nicht einmal M tritt auf in einer geschlossenen Form, denn eigentlich sind es zwei Brüder, M1 und M2, wie schon oben erklärt. Die Macht — auch ein M — ist gespalten.

Der Mutterkult sollte mit magischer Befruchtung durch Gottesstrahlen eine neue Generation von Übermenschen hervorbringen, es kommt aber nicht dazu, weil sich zeigt, dass die fanatischen Anhänger des Kultes in ihrem religiösen Wahn M2 als Objekt der Verehrung in Stücke zerreißen. Wir sehen, was aus dem tiefsten Urgrund des Menschen kommt, ist Zerstörung. Diese Passage wird dann vom literarischen Žižek zur Freuds Theorie der Urhorde weitergeführt, die im Roman auch früher schon in den Raum gestellt wird mit der Forderung, die Islamischen der Republik Teheran sollten aus ihrer s. g. Schamkultur in die westliche Schuldkultur herauswachsen, wozu sie nicht imstande sind, da die persische Urhorde keinen Urvatermord verübte und dadurch nicht in den erblichen

und dauerhaften Zustand der Reue und Schuldgefühle versetzt wurde. Nun, das Zerreißen der Mutter bzw. M2 in seiner „verweiberten“ Form könnte doch als etwas Ähnliches, als ein Urmuttermord aufgefasst werden. Folglich wird im Roman darüber berichtet, dass die mumifizierte Leiche des Vaters des Kaisers aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts plötzlich aufgetaucht ist. Man hat eine Reliquie gefunden, es scheint eine Andeutung darauf zu sein, dass das „Monsterregime, das der Phantasie eines schlechten Fantasy-Autors entsprungen sein könnte“ (Maani 2021: 619), zu Ende ist und die Republik Teheran wieder auf dem Weg zur Restauration des Kaisertums ist.

3 FAZIT

Dass Sama Maani LeserIn mit Binnen-I eingeführt hat, an den/die sich der Erzähler immer wieder wendet, hat wichtige Gründe. Die literarischen Personen mögen in ihrer Subjektivität äußerst reduziert sein, fragmentarisch, dekonstruiert und die LeserIn ist auf dieser Ebene auch eine von ihnen, aber wie wir gesehen haben, führt die Funktionalität des Literarisch-Politischen darüber hinaus und realisiert den Bezug zurück auf die empirisch-realen RezipientInnen. Das Zwischenräumliche, in dem das Im-Gesprächsein realisiert wird, kommt nicht nur innerhalb des literarischen Raumes zustande, sondern eher im Gespräch mit dem Leser, der dadurch in die Lage versetzt wird, sich als *zoon politicon* zu erkennen. Im Roman sind alle Personen in ihrer reduzierten Form Teile des zu analysierenden Phänomens des Islamischen genauso wie aller anderen Erscheinungsformen desselben Prinzips. Die Welt, der Kosmos des Romans ist ein gebrochenes, der Rezipient ist durch das unausweichliche Verstehen-wollen gezwungen, Ordnung in die gespaltene „Psyche“ dieser Welt einzubringen, zu erschaffen. Das ist eine Handlung. Der Leser tritt in den Dialog mit dem Text, in den Raum des Miteinandersprechendseins. Der Roman wird zum Anderen, das eigentliche Ereignis, in dem sich das Sein zeigt, entsteht im Erscheinungsraum zwischen dem Text als etwas uns mehrstimmig und mehrdeutig Ansprechendem und uns. Der Leser nimmt teil durch Anwendung seiner politischen Modalität in der Stellungnahme zum Gelesenen. Mehr als Deutung, Interpretation wird das Lesen ein Zu-Ende-Schreiben. Ein Akt des Politischen aus dem Raum des Ästhetischen. Was die Schrift, jetzt nicht mehr Schrebers, sondern Maanis Roman über die Welt der Republik Teheran vermittelt, ist eigentlich ein Trauma, es vermittelt ein Bild eines gesellschaftlichen Wahnsinns. Durch das Lesen, die gesamte Kontextualisierung, das Ordnen, Rationalisieren, Querverbindungen-Herstellen und natürlich auch durch all das Amüsante im Text, beginnt für den Leser, könnten wir ironisierend sagen, etwas Ähnliches wie bei Paul Schreber, als er sein Buch schrieb, nämlich der Anfang eines Heilungsprozesses.

BIBLIOGRAPHIE

Primärliteratur:

MAANI, Sama (2021) *Žižek in Teheran*. Klagenfurt: Drava Verlag.

Internetadressen:

FANTA, Walter (2021) Sama Maanis „Žižek in Teheran“: Furcht vor der Verweiblichung Gottes. *Der Standard*, 19. Juli 2021. <https://www.derstandard.at/story/2000128235781/sama-Maanis-Žižek-in-teheran-furcht-vor-der-verweiblichung-gottes> (30. Mai 2023).

KUGLER, Sebastjan (2022) Sama Maani (2021): Žižek in Teheran. *Journal für Psychoanalyse* 63. <https://www.pschoanalyse-journal.ch/article/view/jfp.63.14> (30. Mai 2023).

MAANI, Sama/Robert PFAHLER (2021) Žižek in Teheran - Autorenlesung von Sama Maani und Gespräch mit Robert Pfaller. *YouTube*, 10. Dezember 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=z7xQhKDjxTc&t=941s> (30. Mai 2023).

OE1 (2021) Sama Maanis „Zizek in Teheran“. 3. Mai 2021. <https://oe1.orf.at/artikel/683073/Sama-Maanis-Žižek-in-Teheran> (30. Mai 2023).

SHCHYTTSOVA, Tatjana (2003) Die Beziehung zum Anderen in Martin Heideggers „Sein und Zeit“ und in der Ereignisphilosophie Michail Bachtins. *Phänomenologische Forschungen* 2003, 331–339. <http://www.jstor.org/stable/24360679> (30. Mai 2023).

SOLMAZ, Kahraman (2016) Das Politische bei Arendt. *HannahArendt.Net* 8(1). <https://doi.org/10.57773/hanet.v8i1.349> (30. Mai 2023).

Monographien:

MOUFFE, Chantal (2007) *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

NEUHAUS, Stefan/Immanuel NOVER (2019) *Das Politische in der Literatur der Gegenwart*. Berlin/Boston: De Gruyter.

MACHART, Oliver (2010) *Die Politische Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

POVZETEK

POLITIČNO V ROMANU SAMA MAANIJA *ŽIŽEK IN TEHERAN*

V članku *Politično v romanu "Žižek In Teheran"* Sama Maanija si zastavljamo vprašanje, na kakšen način vstopa fenomen političnega v poetiko Maanijevega romana, kakšno vlogo pri tem igrajo satira, subverzivnost in forma tega postmoderno-modernega besedila? Ali se (lahko) politično znotraj takšnega literarnega dela obrača nazaj k recipientu in seže nazaj k izvenliterarni realnosti, ne da bi pri tem literaturo spremenila v agitprop? Pri tem bomo opazovali, ali so zastopani bistveni elementi, ki človeka vzpostavljajo kot politično bitje: prostor so-bitja, prostor delovanja med ljudmi (Arendt) oziroma po Bahtinu dogodek so-bitja (*sobytie*).

Izkaže se, da so vsi protagonisti kot subjekti reducirani, razcepljeni, jasnih identitet ni, pripoved je fragmentirana. Veliko je vrinjenih in dodanih metatekstov, ki dodatno rušijo enotnost časa in prostora. Za sestavni del besedila je treba vzeti tudi video posnetke, ki so navedeni v romanu. Prav tako ni mogoče Teherana, kot se imenuje dežela v romanu, poistovetiti samo z Iranom. V njem prepoznavamo druge države in zgodovinske poteze njihovih diktatur. Ravno dekonstrukcija realnosti in odmik od realizma omogočata literariziranje političnega brez bojazni, da bi bilo mogoče roman brati enoznačno kot alegorični opis realnosti v Iranu. Pripovedovalec se obrača k bralcu in vzpostavlja dialog z njim. Tako postaja recipient, torej realni bralec, tisti drugi, prostor dialoga med njima pa politično funkcionalen, saj z vzpostavljanjem smisla in logičnim sestavljanjem pripovedi bralec kot nagovorjeni vstopi in sodeluje v prostoru sobiti, kjer zavzema stališča. Branje postane dejanje političnega iz prostora estetskega. Ker pa roman pripoveduje o eni največjih možnih travm človeštva in je zapisan tudi kot neke vrste poetična psihoanaliza, je proces recepcije in konstruiranje smisla tega besedila tudi neke vrste zdravljenje, kakor je tudi nakazano v zaključku romana.

Ključne besede: politično v literaturi, prostor so-bitja, prostor delovanja med ljudmi, dekonstrukcija realnosti, konstrukcija smisla, branje kot dejanje političnega, poetična psihoanaliza

ABSTRACT

THE POLITICAL IN SAM MAANI'S NOVEL *ŽIŽEK AND TEHRAN*

In the article "The Political in Sam Maani's Novel *Žižek in Tehran*" we examine how the political enters into the poetics of Maani's novel. We are particularly interested in the roles played by the satire, subversiveness and form of this postmodern-modern text. Can the political within such a literary work turn back to the recipient and reach back to the extra-literary reality without turning literature into agitprop? Our aim is to observe whether the essential elements that establish a human as a political being, the field of "being-with" (*Mit-sein*) or of action in the space of "being-with" (*Mit-sein*), or, according to Bakhtin, the event of co-being (*sobytie*), are present in the novel.

Our study shows that all the protagonists as subjects are reduced, or split, there are no clear identities, and the narrative is fragmented. Many metatexts in the form of parentheses or additions further disrupt the unity of time and space. The video clips mentioned in the novel should also be considered as an integral part of the text. Furthermore, Tehran, which is the name given to the country in the novel, should not be understood as simply referring to Iran. In the novel Teheran bears the characteristics of other countries and the historical traits of their dictatorships. It is precisely the deconstruction of reality and the departure from realism that make it possible to literarize the political without fearing that the novel can be read as a univocal allegorical description of reality in Iran. The narrator turns to the reader and establishes a dialogue with him. In this way the recipient, i.e. the real reader, becomes the other and the field of dialogue between them becomes politically functional, since by establishing meaning and by logically constructing the narrative the reader enters as the addressed in the field of “being with” and participates by taking positions. Reading becomes an act of the political from the space of the aesthetic. However, since the novel is about one of the greatest possible traumas of humanity and is also written as a kind of poetic psychoanalysis, the process of reception and the construction of meaning of this text is at the same time a kind of healing, as is also implied in the novel’s conclusion.

Keywords: the political in literature, the space of “being-with” (*Mit-sein*), the space of action between people, deconstruction of reality, construction of meaning, reading as the act of the political, poetic psychoanalysis

Nina Kuftić

Pula Medical High School
Croatia
nina.kuftic1@gmail.com

UDK 811.111'243:37.015.3

DOI: 10.4312/vestnik.15.189-210

Izvirni znanstveni članek

**Anna Martinović**

Department of English, University of Zadar
Croatia
amartino@unizd.hr

DIRECTED MOTIVATIONAL CURRENTS IN ENGLISH L2 LEARNING

1 INTRODUCTION

Understanding the concept of motivation has proven to be one of the key factors in understanding why some second language (L2) learners are more successful than others. A recent L2 construct that attempts to explain intense motivational surges within complex dynamic systems (CDS) theory is *Directed Motivational Currents* (DMCs). Most people have probably experienced intense periods of motivation although they are not aware of them. For example, preparation for a high school English competition, a desire to obtain a university or a post-graduate degree all require devotion and commitment on the behalf of the student in order to realize their objectives. *Vision* plays a key role in DMCs along with action structure which propels an individual to achieve their goal (Dörnyei et al. 2015). DMCs have become a subject of interest for many L2 researchers, although they have not been well-researched in the Croatian context. In an attempt to better understand L2 motivation among language learners from this perspective, the aim of this paper was to examine DMCs among Croatian second-year English language university students. The study focuses on describing students' DMCs in terms of their awareness of DMCs and their duration. Furthermore, the study examines learner motivation within the framework of the main features of DMCs, namely goal-orientedness, salient facilitative structure, and positive emotionality (Dörnyei et al. 2016). Finally, the study focuses on factors that trigger stimuli, as well as the necessary conditions that support the successful launching of DMCs.

2 THEORETICAL BACKGROUND

2.1 Motivation in SLA

There are many different ways to define motivation. However, most would agree that it involves the choice of a particular action, persistence in that action, and a considerable amount of effort expended on it (Dörnyei and Ushioda 2011). L2 motivation research has its roots in a social psychological approach which focused on identification and positive attitudes toward target language speakers and culture, including *integrativeness*, as principal elements of the desire to learn an L2 (Gardner 1985). One of the most influential L2 models in the current socio-dynamic period of L2 motivation research is Dörnyei's (2005) *Second Language Motivational Self System* (L2MSS) which is based on the concept of *possible selves*. It postulates that learners will be motivated to learn an L2 if they have a strong *ideal L2 self*. In other words, a vision of oneself as a proficient L2 speaker in the future.

Similar to the L2MSS, having a vision plays a major role in a relatively new L2 motivational construct, *Directed Motivational Currents* (DMCs). Dörnyei et al. (2016: 2) describe DMCs as “an intense motivational drive – or surge – which is capable of stimulating and supporting long term behaviour (such as the learning of an L2)”. In other words, such a current can be construed of as a distinct period of heightened motivation, a motivational current, which begins as a result of various elements while inspiring to attain a particular goal or vision (Dörnyei et al. 2015). A DMC is realized with the formation of a coherent vision and a corresponding action plan that propels it. Moreover, behavioural routines and short-term subgoals ensure that an individual stays on target by providing structure and satisfaction when these small goals are achieved.

2.2 Directed Motivational Currents

Before discussing the characteristics of DMCs, it is important to note how DMCs are created or launched. The successful launching of DMCs depends on two factors: necessary conditions and a specific triggering stimulus that sparks DMCs. The first necessary condition is the existence of clear goals which structure an individual's efforts and guide them toward the desired end (Dörnyei et al. 2016). In addition to setting a goal, the launch of DMCs depends on a learner's sense of ownership of their goals. Dörnyei et al. (2016) suggest that the sense of ownership is possible if the individual is confident in their capabilities to reach the goal and to successfully execute all the steps that will lead them there. However, confidence in one's abilities is not enough, as this needs to be counterbalanced by challenging aspects of the tasks needed to obtain that goal. Nevertheless, as Dörnyei et al. (2016) point out, this challenge-skill balance is not an exact science as it is based on the

learners' own evaluation of tasks and their abilities. No task is inherently too challenging or not challenging enough, but rather it is a question of the learner's perception of the task.

Another prerequisite for a successful launch of DMCs is the presence of an effective triggering stimulus. According to Muir (2016: 44), the most common triggers are an "opportunity for action" or "a negative experience" such as "an embarrassment, humiliation, failure or disappointment". In addition, DMCs can also be triggered by "the discovery of a missing piece of information" and "a specific call to arms" (Dörnyei et al. 2016: 69). Many factors come into play once a DMC is triggered and launched, including goal-orientedness, salient facilitative structure and positive emotionality.

2.2.1 Goal-orientedness

According to Dörnyei et al. (2014), DMCs cannot be launched if a clear, well-defined goal is absent. In order for a goal to propel such intense motivation, it needs to be an "identity relevant self-concordant" goal (Dörnyei et al. 2016: 48). Learners need to believe the goal is really theirs and not imposed on them by some outside influence. In addition, goals need to be in sync with their interests, aspirations, and values (Dörnyei et al. 2016). However, what differentiates DMCs from other motivational constructs is *vision*, which is a key tenet in DMCs (Muir 2016). A vision, as opposed to a goal, involves a powerful sensory element embedded with actual images associated with achieving a goal (Dörnyei and Kubanyiova 2014).

In DMCs, visions can be considered as images of the "idealized future selves" (Muir 2016: 21), that is, visions are mental representations of what life will look like once the idealized future self is reached. Moreover, the idealized future self can be reached only once the individual has attained the goal they are striving toward. According to Dörnyei et al. (2016), the effort one is willing to invest in reaching one's goals is highly dependent on the existence of an idealized future self. Furthermore, in order for DMCs not be overshadowed by the tribulations of daily life, a vision helps to remind the learner of their desired future self, which in turn re-triggers the motivational current.

2.2.2 Salient facilitative structure

Research has shown that people who experience DMCs develop new behaviours that help them reach their goals, and together these can be thought of as a salient facilitative structure (Dörnyei et al. 2016). These behavioural routines lead to a type of "motivational autopilot". In other words, once these new behavioural routines are formed, the execution of tasks becomes automatic and does not require volitional control (Dörnyei et al. 2016: 83). Furthermore, a combination of a powerful initial impetus and a set of automatized behavioural routines is strong enough to carry the learner through various tasks without the need to re-trigger motivation for the successful execution of the many steps along the way to success (Dörnyei et al. 2014).

In addition to a final goal, learners caught up in DMCs also set a series of short-term goals, or proximal subgoals, that divide the process of goal attainment into smaller steps and create a clear path toward the end goal (Muir 2016). In this way learners have smaller objectives that are easier to reach. Muir (2016) suggests that subgoals are crucial because they highlight progress which sustains the intense motivational energy in DMCs. In other words, successful completion of smaller goals encourages learners to continue their efforts. In addition, Dörnyei et al. (2016), also highlight that reaching short-term goals has the capacity to yield positive affective energy, and thus to generate positive emotions.

Another feature of these salient facilitative structure is affirmative feedback. Dörnyei et al. (2016) suggest that discrepancy feedback is more common than progress feedback in the majority of classrooms. However, in DMCs positive progress feedback is referred to as affirmative feedback, which refers to positive evaluations of the learner's progress. Along with subgoals, affirmative feedback affirms progress and helps ensure that one's final goal is possible (Dörnyei et al. 2016).

2.2.3 Positive emotionality

The experience of DMCs can be described as a sense of “eudaimonic well-being” (Dörnyei et al. 2016: 104). Those experiencing DMCs will experience positive emotions, such as joy, satisfaction, and a sense of reward on the path toward their desired goal. This is a joy that goes beyond the temporary excitement that a wide variety of activities can cause. It is a deeply rooted sense of joy and satisfaction that is produced by doing something personally important which is associated with a future one wants (Dörnyei et al. 2016). In other words, while experiencing DMCs tasks are accompanied by a sense of well-being because an individual is working toward making their dream a reality, and becoming a self who has reached their final goal. In practice, this means that any kind of task or activity, which previously might have been considered boring, can generate positive feelings because they are associated with a sense of self-actualization or accomplishment (Dörnyei et al. 2016). In short, DMCs involve a personal journey very close to a sense of one's true self which gives rise to feelings of satisfaction and joy (Dörnyei et al. 2015).

2.3 Research on DMCs

DMCs are a relatively new area of research within the field of L2 motivation research, but one that has gained in popularity fairly quickly since its introduction (Muir 2016; Murillo-Miranda 2019; Sak 2020; Selçuk and Erten 2017; Zarrinabadi and Tavakoli 2016). One of the most influential studies carried out to date is that by Muir (2016), who developed the *DMC Disposition Questionnaire*. Muir suggested that many people have experienced DMCs or witnessed them in others. She found that the most common

triggers of DMCs were linked to intrapersonal reasons, such as finding one's passion and interest, or external influences, such as an opportunity for improvement presenting itself. Many other studies have given a descriptive account of language learners' DMCs. Murillo-Miranda's (2019) study indicated that some learners experiencing DMCs are not aware of them, but all the characteristics of DMCs are nevertheless present. Having a vision was shown to be a strong factor in motivating English language students in Selçuk and Erten's (2017) research, while Sak's (2020) found that specific L2 competences, such as improving speaking skills, were important language goals among non-language students learning English at university. Zarrinabadi and Tavakoli (2016) found that the goal of becoming an English language teacher was a powerful motivator that supported students' DMCs.

Overall, DMCs can be considered as distinct periods of intense motivation that are prompted by various factors in which an individual strives to achieve a specific goal or vision. They can be a powerful motivating factor, especially in acquiring a complex skill such as a second language. As a result, understanding their complexities and characteristics can help us unravel the elements that motivate learners on their journey toward second language proficiency.

3 AIM AND METHOD

3.1 Aim

Since DMCs can play an important role in motivating language learners, the focus of this study was to examine them in a specific context. The primary aim of this paper was to examine the experiences of DMCs among second year English language students at the University of Zadar, in an attempt to answer the following research questions:

1. How did the participants become aware of their DMCs with regard to English language learning and what was the duration of their DMCs?
2. How were the students' DMCs launched?
3. What are the characteristics of students' DMCs based on goal-orientedness, salient facilitative structure, and positive emotionality?

3.2 Method

3.2.1 The study group

It was important for this study to find participants who had the potential to experience DMCs in L2 learning. English L2 university majors were considered an appropriate group as there was a greater possibility that they had experienced this type of motivation,

in particular second year students who had already gone through one year of university studies. As a result, all second-year English language major university students were approached during their classes and asked to volunteer for this research. However, only 12 participants came forward, and one participant did not respond to the follow-up emails, which resulted in a total sample of 11 participants. All of the participants were female, aged between 19 and 24. Ten participants were Croatian, and were second-year English language students at the University of Zadar. One participant, who was 24 years old and originally from Portugal, was studying at the University of Zadar as part of the Erasmus+ programme.

3.2.2 Instruments

Due to the complex nature of DMCs, qualitative methods were considered to be most appropriate to use in this study. Specifically, semi-structured interviews were chosen as they allowed the researchers to explain questions that were unclear to the participants and, if necessary, ask any follow-up questions. An adapted version of Muir's (2016) *DMC Disposition Questionnaire* was used as a basis for the questions in the interviews. Questions related to the main components of DMCs (goal-orientedness, salient facilitative structure and positive emotionality) were also included. Additionally, questions focused on how DMCs were launched, their duration, and participants' awareness of DMCs. A total of 17 questions were used in the interviews. The interview questions are provided in the appendix.

3.2.3 Procedures and data analysis

All the participants were informed of the purpose of the study, the fact that their participation was voluntary, and that their responses would be anonymous. With the participants' consent, all the interviews were recorded. To aid understanding and create a comfortable atmosphere all the interviews were conducted in Croatian, with the exception of the Erasmus participant from Portugal, who was interviewed in English. The interviews were conducted online and lasted approximately 20 to 30 minutes. All the interviews were transcribed, and the data was subjected to content analysis whereby common themes and patterns were classified and ordered according to the frequency of responses. In order to ensure the validity of the content analysis, another colleague was asked to verify the categories and themes.

4 RESULTS

4.1 A description of students' DMCs

4.1.1 Awareness

DMCs are intense bursts of motivation that are different from general motivation. Those experiencing DMCs can usually feel that something out of the ordinary is happening, so it was important to see if the participants were ever aware of having experienced such intense motivation. The majority of the participants, eight of them, reported being aware of periods of intense motivation toward English language learning at different stages of their life. The minority, that is, three participants, reported no awareness of ever having experienced DMCs. Nevertheless, two participants who stated they had not experienced DMCs acknowledged that they always wanted to learn English, and that it was something they loved and did for pleasure, indicating that DMCs were likely present although they were not aware of it.

4.1.2 Duration

The duration of DMCs is one of the characteristics that distinguish them from other similar concepts. The results were somewhat mixed regarding students' past English L2 learning experiences. For example, three participants stated that they experienced periods of intense motivation for English language learning during their time in university. In addition, two participants reported periods of intense motivation either during both high school and university, or during the time of transition from high school to higher education. Moreover, one participant said they experienced periods of intense motivation in elementary school when "English was my biggest motivation" (Participant 7). Finally, two of the participants who experienced intense motivation during childhood said they became motivated in early childhood and that this feeling has been present since then. Both participants highlighted coming into contact with the language at a very young age as a factor that contributed to their motivation.

Regarding their present feelings of intense motivation for English language learning, four participants thought they were still experiencing DMCs. Furthermore, two participants stated that they could not identify a specific moment when their DMCs started or ended. They stated they believed they were just as intensely motivated as they were in childhood, which would imply that the motivation was still present. In contrast, four participants stated that they experienced a decline in their DMCs for English learning. One participant experienced fluctuation in intensity during university, while another participant stated that her intense motivation decreased during the second half of the second semester. Moreover, one participant reported experiencing periods of intense motivation only during exam time. Finally, one of the participants noted that the negative effects of the COVID-19 pandemic on their motivation.

4.2 The launch of DMCs

4.2.1 Triggering stimuli

A triggering stimulus is one of the major prerequisites for the successful launching of DMCs. By far, the most common triggers of participants' DMCs were the love of the English language, interest in the related culture, and in gaining more knowledge of the language itself, the latter of which was often sparked by everyday contact with English. Another common trigger for DMCs was a positive past learning experience connected with a teacher or a professor. These teachers inspired a general desire to learn and study the language, or the participants were encouraged by their teachers or professors to pursue teaching as a career goal. Another triggering stimulus mentioned by several participants was some sort of failure to meet their own expectations, which later turned to success as a result of increased effort. For example, one student reported that she struggled with vocabulary and unknown word lists and felt less successful than her peers, which triggered her motivation to try harder. Excitement about higher education and the change from high school to university was another trigger mentioned by a few students. One participant mentioned how the novelty of it all triggered new levels of motivation and described how "at the beginning of first year when everything was new, I really got into it, I was, like, I am going to be successful" (Participant 8). Another potential triggering stimulus was the influence of parents and other family members. It should not be surprising that this was the trigger mentioned by those participants who reported experiencing periods of intense motivation from early childhood, since most young children are introduced to a language, or any kind of interest, by their family.

4.2.2 Challenge-skill balance

It was also important to examine if the participants perceived themselves as capable of reaching their goals while still being continually challenged by it, as this is another important condition for the successful launching of DMCs. All of the participants in this study believed in their ability to eventually reach their goals. Moreover, all of them were challenged by certain requirements they would have to meet in order to become their desired future selves, but none of the participants reported believing that these obstacles would ultimately prevent them from realizing their goals.

While for five of the 11 students language knowledge was a skill they had already gained, for the others language improvement was a challenge they believed they could overcome. For example, one participant described how she thought she had insufficient knowledge of the language and even referred to this feeling as "fear" (Participant 1). Four participants referred to specific aspects of the language as challenging. For example, for one participant certain aspects of linguistics was the biggest challenge. She stated that "I think I do [have sufficient capabilities], but I still need to work on them"

(Participant 9), and added “I definitely need to work on (...) phonetics, phonology, morphology, linguistics, syntax, everything that’s related to language, I definitely need to work on that because I need a moment to figure it out, I need somebody to explain it to me” (Participant 9).

4.3 Features of students’ DMCs

4.3.1 Goal-orientedness

One of the driving forces or characteristics of DMCs is the necessity of having goals. The most common goal among the participants was a career in teaching, with six participants citing it as their main goal or one of their goals for learning English. Two participants reported the desire to share their love of language with their students. For example, one participant stated: “The profession of a teacher is calling my name and I want to show other people the love I have of the English language”. While for some participants teaching was always the goal, three participants reported that their interests had changed over time. For example, one participant stated that she always wanted to study languages and be a translator, but that now she had become more interested in literature. Two participants mentioned the goal of becoming a teacher while not rejecting the opportunity to work in other fields, such as in translation.

Three participants mentioned other career goals which motivated them to study English. For instance, one participant stated that she aimed to become a translator. However, this participant said that her primary goal is “to get a diploma” and “find a job” (Participant 11). When asked about the preferred career option she said that her “ideal job would be translating movies, series and maybe even books”. Another participant stated that her main goal in choosing to study English was to improve her vocabulary and speaking skills, which would then allow her to travel without the burden of a language barrier. Finally, one participant said that her main goal was to be able to use English every day. Due to her love of language itself, this participant would welcome any career opportunity that required her to use it.

Vision

When experiencing DMCs, goals are accompanied by a strong vision of one’s idealized future self. The majority of participants, seven of the 11, reported experiencing having a vision of their idealized future self. One of the most prominent characteristics of their idealized future self was one that could best be described as an improved version of their current self. However, this future self was not imagined only in relation to the ideal L2 speaking self, but also in the wider sense of qualities that the participants would like to possess. Becoming more confident was mentioned by several participants, with one

student highlighting the importance of “having confidence and being surer of myself than I am now” (Participant 2). Another student mentioned confidence in her knowledge and abilities as an important characteristic of her idealized future self as a teacher. Being more responsible was another important quality of many students’ future self, as well as fluency and improved language skills. For example, one participant described her future self as “not fully fluent, but very close to complete fluency” (Participant 1).

Since some participants stated that they wanted to work in education, it is not surprising that their future selves included a vision of themselves as teachers. One participant reported imagining herself in a classroom and explained how this image served as motivation: “Well, I see myself in a classroom surrounded by students and that... for example, when I study, I try to study as if I am explaining something to somebody else and I think this will be helpful if I become a teacher”, and added “... when I study, I often see myself in the future, teaching, so to speak” (Participant 6).

One participant not only imagined herself working as a teacher or professor, but also constructed her vision based on her previous and current professors. Another common element of the idealized future selves of the students was a vision of studying or living abroad. One participant thought that the English language would serve as a means to a life that she envisioned: “... when I reach my goal, I will have a completely different life that will help me financially and that will help me move to another country” (Participant 1). Another participant saw it as an opportunity to “gain some kind of experience... and then, later find a job in an office or some kind of, I don’t know, [translation] agency” (Participant 11).

Re-triggering the DMC

In order to ensure that the motivational energy of a DMC is sustained, it needs to be re-triggered repeatedly. This is best achieved if a person’s vision of their idealized future self is continuously activated, and thus if they are reminded of who they are striving to become. Two participants said that thinking about the future motivated and served as a guide because “I think about my next step, what can I do next to motivate myself” (Participant 3). For five participants being in a learning environment encouraged the re-triggering of their vision. As one participant explained, “when you are in that kind of environment it is easier to imagine yourself in a similar situation” (Participant 6). Furthermore, the participants also stated that imagining themselves in the position of a teacher during lectures helped to sustain their motivation. Two participants reported their vision being triggered in ordinary situations, most notably in interactions with friends and family.

4.3.2 Salient facilitative structure

Automatized behavioural routines

Another important component of DMCs is the salient facilitative structure, which includes the development of automatized behavioural routines. Most of the participants, nine of the 11, confirmed they applied different habits that they believed would help them reach their language learning goals within the context of their idealized future self. For six participants these routines included exposing themselves to the English language through different forms of media. Some highlighted reading as a way of improving their English language skills, while others preferred movies, TV series or videos on YouTube.

In addition, engaging in various language tasks during their studies was another common routine mentioned by the students. These included completing homework assignments, studying regularly, as well as preparing for the next lecture. One participant described how something that had posed a challenge at the beginning eventually became a routine and aided in the process of learning. For example, when talking about struggling with vocabulary and having to make tedious lists of unknown words this participant said that over time “it became a habit, and that habit has led me to success, to successfully learn the vocabulary. So, every day, it became a routine, making word lists, using the words in stories, using them in practice through writing a diary, different activities” (Participant 1).

Subgoals

Another important element of DMCs are short-term goals or subgoals. Nine participants reported setting short-term goals. The majority of subgoals were related to different university tasks, such as passing midterms and exams, completing class assignments, and doing additional work for their course. It’s important to mention that most of the participants agreed that short-term goals had a positive effect on their motivation to pursue the bigger goals and helped them not to become overwhelmed. For instance, the students suggested that these subgoals gave them confidence in their abilities, as “they show me that I can reach my long-term goal through small steps” (Participant 8), motivated further effort as “it encourages me to keep going and use them [the unknown words] daily” (Participant 1), served as “energy boosters” (Participant 5), helped maintain focus on the goal “... it seems easier and easier to focus on the goal” (Participant 3), and showed that “no matter how hard it seems, it’s not impossible” (Participant 2).

Affirmative feedback

Affirmative feedback is another important element of the salient facilitative structure as it highlights progress and improvement in the process of learning. Most participants reported receiving both positive and negative feedback on their progress from professors. While three claimed that the professors exclusively focused on successfully completed tasks, others felt that the focus of the feedback was on gaps in their knowledge or that the focus was both on achievements and areas where improvement was needed. Regardless of the type of feedback they received, most participants found it to be a source of motivation. To illustrate, Participant 6 stated that "... they want to motivate us additionally and I think that's good. They give us motivation to go on". On the other hand, Participant 4 described their feedback as "well-meaning advice", while one participant even stated that she "feels better" when gaps in knowledge are highlighted because "that is a way for me to improve" (Participant 1).

4.3.3 Positive emotionality

An overall positive experience

Another important component of DMCs is positive emotionality. All the participants described periods of DMCs while learning English as a generally positive experience. The main reasons for the positive emotionality varied, but one of most common was the awareness that it led to goal attainment. For example, one participant stated that "everything that has happened has led me to where I am where I will, maybe, later be" (Participant 5). Another common source of positive emotions was the pleasure of learning. In addition, instead of being discouraged by mistakes the participants perceived these as learning opportunities.

Another factor that contributes to an overall positive experience of DMCs is that individuals want to dedicate time and effort to completing tasks related to their DMC. This element was also confirmed in this study, as all the participants reported that they did not struggle to invest time and energy into completing assignments. As one participant stated, when sufficiently motivated the work "is not a problem, then that is all I think about, and I focus on that" and attributed it to the fact that she "wanted to know more" (Participant 3).

Effects of reaching subgoals

In addition to motivating further effort, reaching short-term goals can generate feelings of joy. All the participants who reported setting short-term goals said that completing these inspired feelings of enjoyment and suggested several reasons for this. For some participants the feelings of enjoyment were primarily due to a sense of improvement and progress. For

example, one participant said that she enjoyed completing tasks because “I feel like I am improving and slowly moving forward” (Participant 3). Other reasons for finding joy in completing short-term goals included gaining confidence in one’s abilities, enjoying the tasks in themselves, and serving as an example and a source of motivation to friends.

Effects of challenging and mundane tasks

When mastering a new skill, in this case learning the English language, one will undoubtedly encounter challenges. While experiencing DMCs, these challenges do not discourage effort; on the contrary, they are perceived as an obstacle that when overcome will bring an individual a step closer to their goal. For five of the participants in this study these challenges provided additional motivation. For example, one participant stated that difficulties become a challenge which then serves as a source of motivation. On the other hand, challenging tasks can demotivate, which is obvious from several of the participants’ responses. For example, one participant stated: “of course it lowers it because I’m thinking, ‘wow, I do not want to deal with this’” (Participant 3). Regardless of the possible lack of motivation, most of the participants reported a sense of enjoyment while carrying out these challenging tasks. One of the most common contributors to feelings of enjoyment and reward was a sense of progress. In addition, some participants attributed these positive emotions precisely to the fact that they were being challenged. Finally, the third major contributor to positive emotions was the sense that one can achieve goals despite the challenges and struggles encountered on the way.

Concerning mundane tasks, what is most interesting here is the predominantly negative effect that these tasks had on the participants’ motivation during periods of DMCs. Almost all the participants reported feeling unmotivated or that their motivation decreased while being bored by a task. While engaged in tasks that were deemed boring, six participants found that these tasks were still able to generate some positive emotions, while five others experienced the opposite. The most common source of positive feelings was a sense of progressing towards one’s goal.

5 DISCUSSION

5.1 Awareness and duration of learners’ DMCs

Regarding the first research question, the results showed that eight of the participants were aware of having experienced, or were experiencing, intense motivation, which is in accordance with Muir’s (2016) conclusion that DMCs are not a rare phenomenon and most people will experience them at some time. The results also revealed that three participants did not believe they had experienced DMCs, although none of them attributed

this to a lack of motivation to study or a disinterest in language learning, and instead all of them emphasized their love of the English language. These results are comparable to those obtained by Murillo-Miranda (2019), which showed that awareness of periods of DMCs is not an absolute prerequisite for the experience itself and that learners who do not consider their motivational intensity strong enough can still present all the characteristic features of DMCs.

This study showed that the duration of DMCs varied from lasting a few months to some years. However, it is likely that the participants' DMCs are still ongoing, as students are all still in the process of trying to achieve their language goals. It has been noted that awareness of DMCs is not necessary for their existence, so it is possible that the participants are still experiencing them and will continue to do so until they have reached their L2 goal. For the participants in this study their DMCs had already lasted a significant amount of time, which is comparable to Muir's (2016) study in which the author found that the participants' DMCs lasted more than six months.

5.2 Launching of students' DMCs

The results of this study showed that DMCs for language learning were most commonly triggered once the participants discovered their love of the English language. They then developed an interest in improving their knowledge and wanted to become familiar with the culture of English-speaking countries. Following Muir's (2016) taxonomy of triggers, the love for a language could be classified as a trigger linked to intrapersonal reasons. Furthermore, DMCs can be triggered by other intrapersonal reasons, such as a significant life change. The transition from high school to university is a significant change in a young person's life, and some of the participants found themselves experiencing DMCs as a consequence of this transition. The study conducted by Sak (2020) also showed that starting university can be a powerful motivating factor. Sak suggests that after completing a stressful period of choosing and enrolling into a university, the participants are more likely to discover and pursue other important goals (Sak 2020).

Another common trigger found in this study was a positive experience with a teacher or professor which inspired learners to learn English or pursue a teaching career. Similarly, some DMCs were triggered when the participants were encouraged by family members to pursue their goals. Both of these triggers could be considered examples of what Muir (2016) calls triggers linked to external influences with a positive connotation. Finally, this study has shown that DMCs can also be triggered by a failure to obtain the desired results. As Muir (2016) explains, triggers can also be related to external influences with a negative connotation. When learners fail in some way there is a need to save face and improve one's self-image, which can then trigger DMCs (Muir 2016). Another important component for successfully launching DMCs is the balance between the learners' current

skills and challenges that reaching the goal will present. This study has shown that the participants were generally confident in their abilities, but also faced some challenges in pursuit of their goals.

5.3 Characteristics of students' DMCs

5.3.1 Goal-orientedness

The results of this study showed that the most common goal among the participants was to continue studying English in order to become a teacher of English as a foreign language, or to teach English literature. Similarly, a study conducted by Zarrinabadi and Tavakoli (2016) focused on students in the teacher training programme whose main goal was to work as teachers at a language institute. Furthermore, the results of this study revealed that sometimes learners experiencing DMCs focus on a specific area of the language so as to reach a goal for which that particular skill is required. These findings are in accordance with Sak (2020), who found that in DMCs the goal can be to master a specific area of the language rather than to reach overall high levels of proficiency, and in this specific study the participants wanted to improve their spoken English, just as the participants of this research focused on improving their vocabulary.

Furthermore, it should also be noted that for five of the 11 participants in this study their goals were not very clearly defined, as they mentioned working towards several goals at once. Interestingly, a few participants highlighted a desire to work in any field as long as it included daily communication in English. The results revealed that for many participants English language learning is a way to reach various goals, mostly in terms of a career, which is comparable to the findings of several other studies which showed that learning English can serve as a sort of a subgoal for reaching a professional or social goal. This was especially emphasized by Sak (2020), who showed that the participants needed to learn the language so that they could participate in different social and academic interactions. In addition, one of the participants in Selçuk and Erten's (2017) study needed to learn English to advance in her career, while Murillo-Miranda (2019) showed that the participants wanted to learn English in order to be able to study and work abroad.

This study revealed that the participants do have an image of their idealized selves in the future which helps guide them towards their goals and serves as a source of motivation. However, in many cases the idealized future self did not relate specifically to L2 goals, but instead the participants described their visions in terms of general qualities they would like to possess and what life in general would look like in the future. In addition, the participants also envisioned themselves as fluent speakers of the English language, similar to the participants in the study conducted by Selçuk and Erten (2017). The most elaborate visions of the idealized future selves were held by those participants whose goal was to teach English. These images included the participants envisioning themselves as

being in a classroom surrounded by students. In some cases, the idealized future selves were based on a teacher who had had a powerful impact on the participant and served as a role model. The visions of these participants can be compared to the visions found by Zarrinabadi and Tavakoli (2016), in which the participants also imagined themselves teaching and interacting with students. In addition, the current study also showed that in some cases the vision is more likely to be activated in language learning contexts, such as lectures or while studying. In other cases it is more likely to happen in other situations, for example when talking to family and friends about the future.

5.3.2 Salient facilitative structure

The study showed that the participants regard behavioural routines as beneficial. The most common routines that the participants implemented were extracurricular activities, such as watching TV series or movies, listening to music, reading, and so on, which they believed would help to improve their English language knowledge. The same findings were reported by Sak (2020), who found that consuming this type of content in English can be considered an automatized behavioural routine in DMCs. These forms of entertainment are highly present in the daily lives of Croatian youth, and exposure to English language media is the norm. However, students might approach such materials more eagerly and attribute more importance to them during periods of DMCs, while at other times engaging with the language may be considered more of a hobby or leisure activity. According to Sak (2020), it is not necessary to create a completely new set of routines in order for DMCs to exist, as previously acquired routines can be just as effective. Selçuk and Erten (2017) also mentioned watching TV series as a behavioural routine implemented by language learners, which reaffirms that old habits can be a part of DMCs. The second most frequent type of routine implemented by the participants was completing different types of university-related tasks, such as studying regularly, completing homework, or preparing for future lectures. Similarly, Murillo-Miranda's (2019) study showed that language learners caught up in DMCs tend to implement both class work and homework, as well as individual learning, into their routines.

The second component of the salient facilitative structure are short-term goals, and this study has shown that nine of the participants set short-term goals because they believed that a series of successfully completed subgoals would bring them to their desired final goal. Moreover, they agreed that subgoals make goal-attainment more manageable. The study also showed that final goals can be daunting and that reaching one goal motivates the participants to reach the next one. The study found that reaching subgoals boosts confidence in one's abilities and helps maintain focus on the end goal. Similar findings were reported in several other studies in which subgoals played an important role in language learners' DMCs (Zarrinabadi and Tavakoli 2016), especially with regard to supporting feelings of improvement and progress (Murillo-Miranda 2019; Selçuk and Erten 2017).

The final element of the salient facilitative structure is the affirmative feedback that learners receive from their surroundings. According to the results of this study, the participants believed that their professors emphasized both the progress they had made and the gaps in their knowledge that still exist. However, according to eight participants the focus was more on the discrepancies between their current and desired knowledge. Nevertheless, the results of this study also show that this type of feedback can still have a powerful motivating effect, and for some learners it can even be more beneficial than progress feedback because it focuses on improving L2 knowledge.

5.4 Positive emotionality

The results of this study show that DMCs were a generally positive experience for the participants. The results also reveal that positive emotions were most commonly attributed to the participants' awareness that they were actively working towards goal attainment. Furthermore, the study shows that the participants were enthusiastic about learning and with every successfully completed step were gaining confidence in their abilities. Other studies reported similar findings, and showed that learners experiencing DMCs gain self-confidence when making progress (Zarrinabadi and Tavakoli 2016), and fondly remember their DMCs (Murillo-Miranda, 2019). Furthermore, the current study shows that while experiencing DMCs learners are willing to invest as much of their time and energy as is necessary in order to learn what they need to simply because they enjoy it, or because reaching the end goal is of great importance to them. Similarly, Selçuk and Erten (2017) reported their participants' eagerness to study and complete various assignments, while Murillo-Miranda (2019) emphasized the participants' surprise at their own productivity. Another aspect of DMCs that has the power to generate feelings of joy and satisfaction are subgoals and their successful completion, which was confirmed in this study. The positive effect of short-term goals was also mentioned by Murillo-Miranda (2019), who stressed how reaching milestones, or subgoals, was a source of happiness for the participants.

The current study revealed that while for three participants challenges served as a source of motivation, the other participants' motivation decreased when faced with difficulties. On the other hand, boring tasks tended to only lower their motivation. Regarding the positive emotions that challenging and boring tasks might generate, the results were mixed. Even though positive emotionality was more dominant in the context of challenges, in both cases the most common source of joy, reward or satisfaction was a sense of progress that participants experienced once they completed these tasks. These results could be compared with those obtained by Murillo-Miranda (2019), who reported that for two participants it was sometimes difficult to persevere through tasks, while for one participant the necessary work felt too difficult. Nevertheless, all the participants reported

enjoying periods of DMCs. Although the author did not specify during which times the participants faced difficulties, these findings could indicate that learners experiencing DMCs can be negatively affected by certain aspects of language learning. Moreover, these occasionally negative experiences do not necessarily have an adverse effect on the entire motivation process.

6 CONCLUSION

This study showed that DMCs are complex constructs. Nevertheless, the participants displayed the major characteristics of this type of motivation, although there were some variations in their experiences. Regarding the first research question, the results show that DMCs are commonly experienced by the participants, who feel excited about learning English and are willing to dedicate time and energy to reaching their goals. Furthermore, the results reveal that DMCs can vary significantly in duration and that they can last from a few months to several years. With regard to what inspires DMCs, the results indicate that the most common triggering stimuli are linked to intrapersonal reasons, such as passion for L2 learning and a significant life event. With respect to goal-orientedness, this study reveals that most participants set L2-related goals. Some of them set very concrete goals, most often to become an English language teacher, while others were not tied to a particular profession. Regarding the second key feature of DMCs, the salient facilitative structure, the results illustrate that most participants use automatized behavioural routines that they believe will enable goal-attainment. It was also shown that automatized behavioural routines can stem from pre-existing routines which can be used in DMCs. Furthermore, on the subject of subgoals, the results show that most participants set short-term goals and were aware of how they assisted in the process of achieving their final goal. In reference to affirmative feedback, the students reported that discrepancy feedback did not have a negative effect on participants' motivation. Regarding positive emotionality, the results revealed that the participants' experiences with DMCs were enjoyable and rewarding, mostly due to the achievement of subgoals, the sense that progress was being made toward the main goal, and the self-confidence that was gained throughout the process.

Some of the limitations of this study include the use of a single interview, whereas a longitudinal study could have yielded more in-depth results. Moreover, considering the importance of English language learning in today's society, further studies could investigate whether DMCs are experienced by high school or even elementary school learners. In conclusion, this study has shown that DMCs are an important motivational concept which can contribute to a better understanding of intense motivation and the mechanisms that sustain it, which is why they deserve to be further researched.

BIBLIOGRAPHY

- DÖRNYEI, Zoltán (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Languages Journal* 78(3), 273–284. <https://www.jstor.org/stable/330107>.
- DÖRNYEI, Zoltán (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>.
- DÖRNYEI, Zoltán (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- DÖRNYEI, Zoltán (2008) New ways of motivating foreign language learners: Generating vision. *Links* 38, 3–4. https://www.academia.edu/2695380/New_ways_of_motivating_foreign_language_learners_Generating_vision.
- DÖRNYEI, Zoltán/Magdalena KUBANYIOVA (2014) *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Zoltán/Henry ALASTAIR/Christine MUIR (2016) *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York: Routledge.
- DÖRNYEI, Zoltán/István OTTÓ (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4, 43–69. <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190>.
- DÖRNYEI, Zoltán/Letty CHAN (2013) Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning* 63(3), 437–462. <https://doi.org/10.1111/lang.12005>.
- DÖRNYEI, Zoltán/Christine MUIR/Zana IBRAHIM (2014) Directed motivational currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways. D. Lasagabaster/A. Doiz/J. M. Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 9–29.
- DÖRNYEI, Zoltán/Zana IBRAHIM/Christine MUIR (2015) Directed motivational currents: Regulating complex dynamic systems through motivational surges. Z. Dörnyei/P. D. MacIntyre/A. Henry (eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 95–105.
- MUIR, Christine (2016) *The dynamics of intense long-term motivation in language learning: Directed motivational currents in theory and practice*. PhD dissertation. Nottingham: University of Nottingham.
- MURILLO-MIRANDA, Carlos (2019) Directed motivational currents: A case study of EFL students in Costa Rican language centre. *International Journal of Education and Research* 7(12), 45–58. <https://www.ijern.com/December-2019.php>.

- SAK, Mehmet (2020) *A case study on the parameters underlying patterns of change in directed motivational currents*. Master's thesis. Ankara: Hecettepe University. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/22511>.
- SELÇUK, Özge/İsmail HAKKI ERTEN (2017) A display of patterns of change in learners' motivation: Dynamics perspective. *Novitas-ROYAL* 11(2), 128–141. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1171147>.
- ZARRINABADI, Nourollah/Mansoor TAVAKOLI (2016) Exploring motivational surges among Iranian EFL teacher trainees: Directed motivational currents in focus. *TESOL Quarterly* 51(1), 1–12. <https://doi.org/10.1002/tesq.332>.

POVZETEK

USMERJENI MOTIVACIJSKI TOKOVI PRI UČENJU ANGLEŠČINE KOT DRUGEGA JEZIKA

Usmerjene motivacijske tokove (DMC) lahko opišemo kot močne poraste motivacije, ki lahko učence drugega jezika (J2) vodijo k doseganju ciljev, povezanih s tem jezikom. DMC sprožajo močni dražljaji različnih vrst, katerih uspešno sprožanje je odvisno od več dejavnikov. DMC zaznamuje več ključnih značilnosti, med drugim ciljna usmerjenost, izrazita podporna struktura in pozitivna čustvenost. Posamezniki, ki doživljajo DMC, so zelo osredotočeni na jasno opredeljen cilj, ki ga spremlja vizija idealiziranega prihodnjega jaza, ki je cilj dosegel. To vizijo podpira nov niz avtomatiziranih vedenjskih navad, podciljev in pozitivnih povratnih informacij. Hkrati posamezniki – ne glede na vrsto dejavnosti ali naloge – med zasledovanjem cilja, povezanega z J2, doživljajo pozitivna čustva. Namen pričujoče raziskave je opisati DMC pri študentih angleščine kot drugega jezika na podlagi analize podatkov, zbranih s pomočjo intervjujev. Rezultati analize potrjujejo prisotnost ključnih značilnosti DMC pri hrvaških študentih angleščine. DMC sprožajo različni dražljaji, med katerimi so najpogostejši znotrajosebni razlogi. Cilji, povezani z J2, se večinoma nanašajo na načrtovano poklicno pot na področju izobraževanja, vizije idealnega tujejezičnega jaza pa so povezane z željo postati dober govorec angleščine in z željo po osebnem razvoju. Večina študentov si pri doseganju ciljev pomaga z avtomatiziranimi vedenjskimi navadami. Rezultati raziskave kažejo tudi, da negativne povratne informacije nimajo škodljivega vpliva na motivacijo študentov. Poleg tega DMC študentov spremlja pozitivna čustvenost, ki izhaja iz zadovoljstva ob doseganju cilja, kar vzajemno vpliva na njihovo samozavest.

Ključne besede: učenje angleščine kot drugega jezika (J2), usmerjeni motivacijski tokovi (DMC), ciljna usmerjenost, idealni tujejezični jaz, pozitivna čustvenost

ABSTRACT

DIRECTED MOTIVATIONAL CURRENTS IN ENGLISH L2 LEARNING

Directed Motivational Currents (DMCs) can be described as intense surges in motivation which can carry second language (L2) learners towards achieving their L2 related goals. DMCs are triggered by powerful stimuli which can be diverse in nature, and they depend on various conditions. DMCs are characterized by several key features, including goal-orientedness, a salient facilitative structure, and positive emotionality. Individuals experiencing DMCs are highly focused on a clearly defined goal accompanied by a vision of an idealized future self that has reached the goal. This vision is supported by a new set of automatized behavioural routines, subgoals, and affirmative feedback. Furthermore, individuals experience positive emotions while engaged in pursuit of their L2 goal, regardless of the type of activity or task in question. The aim of this study was to describe DMCs among English L2 university students based on an analysis of interview data. The findings indicated that Croatian university students displayed the key features of DMCs, which were launched due to various triggering stimuli, the most common of which were intrapersonal reasons. L2 goals were mainly related to a future career in the teaching profession, while visions of their ideal L2 self were tied to becoming proficient English language speakers, but also to personal development. Most students used automatized behavioural routines which aided in attaining their goals. The results also suggested that negative feedback did not have a detrimental effect on students' motivation. Moreover, students' DMCs were associated with positive emotionality, through the satisfaction gained by goal attainment which reciprocally affected their self-confidence.

Keywords: English second language (L2) learning, Directed Motivational Currents (DMCs), goal-orientedness, ideal L2 self, positive emotionality

APPENDIX

Interview questions

Directed Motivational Currents in L2 English Learning

1. As an English language major, have you ever experienced periods of intense motivation when language learning was a central part of your life, and you became committed to pursuing that goal?
2. Can you estimate how long this experience has lasted?
3. Why is learning English important to you? Please describe your final goal.
4. Would you describe this period of intense motivation as a pleasant experience? Why or why not?
5. Would you mind describing how this intense period of motivation to learn English began? Was there a specific moment or event that made you experience this kind of intense motivation?
6. When thinking about reaching your final goal, what is the image that comes to mind?
7. How does this future 'you' differ from the current 'you'?
8. When you began thinking about your goal, did you feel you had sufficient capabilities to reach that goal? What part of it seemed the most challenging to you?
9. Do you think about your future self in ordinary, everyday life situations or only when actively engaged in the learning process?
10. During this period of intense motivation, did you find it harder or easier to invest time and energy into completing different tasks and assignments?
11. Do you set any short-term goals that you believe will help you reach your final goal?
12. Do you enjoy while carrying out those short-term goal/tasks?
13. How does reaching those goals affect your motivation?
14. Are there any habits or behaviours that you have implemented into your routine that help you make progress towards your goal?
15. Are there any tasks that you find challenging? How does that affect your motivation? Considering your final goal, are these tasks still able to generate feelings of satisfaction or reward?
16. Are there any tasks that you find mundane or boring? How does that affect your motivation? Considering your final goal, are these tasks still able to generate feelings of satisfaction or reward?
17. Do you receive positive feedback on your progress? How much emphasis is put on what you have already achieved versus what you have yet to achieve?

Jana Bírova

Faculty of Education,
Charles University in Prague
Czech republic
jana.birova@pedf.cuni.cz

UDK 37.011.3-051:81'243(437.6)

DOI: 10.4312/vestnik.15.211-221

Izvirni znanstveni članek



RESEARCH MATERIAL AND FEEDBACK ON THE INNOVATIVE TRAINING OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN SLOVAKIA

The aim of the contribution is to present the results of the evaluation of the innovative training provided to a group of foreign language teachers, which took place thanks to the Erasmus+ project “With French behind the Horizon” (ID 2021-1-SK01-KA122-SCH-000014674). Teachers who teach French and English at primary and secondary schools in Slovakia took part in the project.

1 FEEDBACK

Feedback in education is a critical aspect of the studying process, and its primary purpose is to enhance any improvements that have been made and address any weaknesses. Effective feedback is an ongoing process, and in this context it refers to the information provided to a trainee about their performance or understanding of a particular topic or skill. It serves as a mechanism to inform trainees about their strengths, areas for improvement, and how to progress further in their learning journey. It should be integrated into the learning cycle to support continuous improvement and growth (Bratská, 2000: 31-32). Effective feedback is a dynamic process that requires thoughtful consideration and adaptability to the needs of individual trainees (Cohen, Marrion, Morison, 2000; Grochalska, 2020). It plays a crucial role in helping trainees reach their full potential and become self-regulated teachers. In short, this is why the current article was written: to provide feedback research material on innovative and updating teacher training and to measure the improvement, success and motivation of the participants.

2 RESEARCH REPORTS ON INNOVATIVE TRAINING

2.1 Project management

The Slovak Association of Teachers of French is a non-profit organization that provides many activities, such as methodological seminars. The association was granted accreditation by the Ministry of Education of the Slovak Republic to provide innovative training to teachers of Romance languages and English. The aims to achieve high-quality professional development, especially with the help of the highest quality tool of education courses and job-shadowing – Erasmus+ projects.

The teachers of French and other Romance languages in Slovakia and the Czech Republic (Nadvornikova, Klinka, 2023) and their students are an educationally disadvantaged group, as these languages are taught minimally. The teachers of these languages are thus few and isolated, with ever fewer opportunities for exchanging work-related knowledge.

The teachers who took part in the project agree that it is necessary to learn new tools of digitization to transfer their knowledge with regard to practical French language lessons, preserving some of it in pedagogical documentation. This material can then be used to create a high-quality teaching process in an innovative manner, such as offering mixed classes in which the students would get an explanation of the subject matter digitally (an inverted lecture) and then in the real, physical classroom can apply the knowledge gained, for example by preparing graduation questions, or the material can be used to create various educational portals on which learning games can also be hosted. Improving one's competences in the field of ICT is a strong motivational element in the activation of teachers in this context.

2.2 Goals

The goals of Erasmus+ innovative training were to improve the methodological competences of the participants, to innovate methodological procedures by exchanging experience and knowledge in an international context, to improve ICT knowledge and competences, to create new lesson plans, and to apply them to the school education programme.

2.3 Number of participants and activities for the innovative education

The activities we used in our project to motivate the teachers to participate in innovative education were a training course and job-shadowing. As part of this teachers were sent abroad 31 times.

Activity Type	Number of participants	Total duration (in days)	Average duration (in days)
Job-shadowing	8	81	10.125
Courses and training	23	230	10.00
Total	31	311	10.03

Activity Type	Teaching staff	Non-teaching staff
Job-shadowing	8	0
Courses and training	23	0
Total	31	0

During Erasmus+, most of the participants (23) took part in a hybrid methodological training course at the Francophonie teacher training centre in Nice in the summer of 2022 (for some of the teachers this entailed 70 hours of training, and for others 56). Seven teachers participated in an observation internship (job-shadowing) in CLA Besancon linked to the methodological training course (50 hours). One teacher went on an observation internship in CFAIE Val-de-Reuil.

2.4 Participants' feedback on activities

The following table presents the participants' replies, asking them if they received any preparation, training or information about the destination country and the hosting organization before departing for their mobility activity, and if they felt that the preparation and information were useful to them.

Replies regarding preparation		Share of participants
Participants indicating they have received preparation, training or information		100.00%
Out of the positive answers, replies to a follow-up question about usefulness of the preparation	Yes, I felt well prepared	92.00%
	Yes, but I needed more preparation	8.00%
	No, I did not find it useful	0,00%
Participants indicating they did not receive any preparation, training or information		0,00%

In the feedback the participants were asked to answer the questions concerning any improvements in language proficiency. The following table presents participants' reports on their language learning. The data exclude those participants who stated they were already fluent in the main language used during their mobility period.

	Percentage of positive replies - individual activities	Percentage of positive replies - group activities
Do you think that you have improved your skills in the main language used during your mobility period?	80.00%	-%
Did you receive any support to improve your language skills before or during your mobility period (for example: a language course, language learning materials, language coaching or similar)?	45.00%	-%

The following table summarizes the information about the certifications provided to the participants in this project.

	Number of participants
Europass Certificate Supplement	30
Erasmus+ Learning Agreement Complement	1
Recognition at national level	20
Recognition at regional level	16

The replies to the question “How satisfied were you with your Erasmus+ mobility experience?” are presented below:

Activity Type	Very satisfied	Satisfied	Dissatisfied	Very dissatisfied
Job-shadowing	100.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Courses and trainings	89.47%	10.53%	0.00%	0.00%
Overall	92.00%	8.00%	0.00%	0.00%

Participants' rating of attended courses and training					
	5 - Very good quality	4 - Good quality	3 - Acceptable quality	2 - Low quality	1 - Very low quality
Information and transparency	52.63%	42.11%	5.26%	0.00%	0.00%
Content and pedagogy	94.74%	5.26%	0.00%	0.00%	0.00%
European dimension	84.21%	15.79%	0.00%	0.00%	0.00%
Services and facilities	57.89%	42.11%	0.00%	0.00%	0.00%
Follow-up	63.16%	36.84%	0.00%	0.00%	0.00%
Overall course rating (average)	4.69				

In the feedback provided by the teachers who went to observe the classes in France, we can find information about their level of satisfaction as well as the relevance and quality of the classes.

	Percentage of positive replies
The teaching / training at the hosting organisation was of good quality and relevant for me / the group of learners that I have accompanied.	100.00%
I felt well received and well integrated at my hosting organisation. I / Myself and the participants in my group felt well received and well integrated at my hosting organisation.	100.00%

In short, 100% of the teachers who attended the observation classes were satisfied with them and appreciated the quality of the observed classes.

The following tables present the participants' replies to the questions asking how they benefited from their mobility experience.

Staff participants in individual mobility activities	Share of participants indicating they have benefited in this way
I have learned or improved practical skills relevant for my current job and for my professional development.	96.00%
I have improved my knowledge of the subject I am teaching and of my professional field.	88.00%
I have improved my organisational, management and leadership skills.	48.00%
I have improved my career opponunities.	68.00%

Individual mobility activities	Percentage of staff participants agreeing with the statement	Percentage of learner participants agreeing with the statement
I have learned more about environmental, climate and sustainability issues.	48.00%	-
I have changed my habits to become more sustainable.	28.00%	-
I have a better understanding of the diversity in my society.	92.00%	-
I am more committed to work against discrimination, intolerance, xenophobia and racism.	80.00%	-
I am more interested in participating in elections, in other democratic processes, and in the life of my local community.	40.00%	-

Individual mobility activities	Percentage of staff participants agreeing with the statement	Percentage of learner participants agreeing with the statement
I have learned more about Europe, the European Union and European values.	76.00%	-
I have learned more about new and useful ways to apply digital technology.	92.00%	-
I am eager to use more digital technologies in my studies or work.	92.00%	-

A total of 92% of the teachers who participated in the mobilities stated that after the experience they had a better understanding of diversity in the society, learned a lot about ITC and digital technologies and were now more eager to use such technologies in their studies or work.

However, only 28% of teachers stated that they had changed their habits and become more sustainable.

The last table summarizes information about the key competences targeted for improvement.

Key competences targeted for improvement	Number of participants - individual activities for staff
Active citizenship	4
Cultural awareness and expression	28
Digital and technology based competences	28
Entrepreneurship	0
Interpersonal skills, and the ability to adopt new competences	31
Literacy	0
Multilingualism	0
Numerical, scientific and engineering skills	0

Most of the teachers (28) stated that they had improved their digital and ITC competences. All of the teachers (31) claimed that they had improved their interpersonal skills and ability to adopt new competences. Four of them said that they were now better at organizing their competence of being an active citizen.

3 ACHIEVEMENTS AND DISCUSSION

The project participants improved their competences after both the training course in Nice and the job-shadowing in Besancon.

1. Twenty-three of the project participants completed Francophonie's training course in Nice (56 teaching hours). Twenty of them also completed online education with Francophonie in March (14 teaching hours). After successfully completing the course the teachers received an international certificate.

Evaluation of participants' performance using the benchmark system:

20 participants – 70 hours of training – benchmark 1.4

3 participants – 56 hours of training – benchmark 1.12

Average performance per group: 1.3635

2. In autumn, eight teachers participated in job-shadowing in Besancon. During the observations in the schedule, they took notes from indirect observation and marked ideas and feedback on the observation sheets, which they then compared with the tutors and conducted a pedagogical reflection. In Besancon they attended 50 hours of the training course. This educational course was not in the project plan and was a bonus.

Evaluation of participants' performance using the benchmark system:

8 participants – 50 hours of training – benchmark 1

Average performance per group - benchmark 1

In June 2023, these participants completed the training course by final examination and received their official diplomas.

Success was also measured by asking the participants to create 10 methodical lesson plans (10 lesson preparations) applying the new methodologies and ICT technologies they had learned during the mobilities. They were then supposed to choose three of these and present and defend them during the dissemination seminars that served as updating training courses for all the participants (active and otherwise). The active teachers (project participants) were supposed to present the lesson plans in the form of microteaching. Microteaching is effective if the applied technology meets the language goal, and the speech interactions or activity of the microteaching participants is greater than the speech interaction or activity of the teacher, to a maximum ratio of 1:3 of the total lesson time. In other words, the teacher's activity should not exceed 1/3 of the total lesson time. Each additional and successful example of micro-teaching indicated the overperformance of the participants.

Microteaching took place at dissemination seminars. The participants prepared interesting activities in which they initiated the audience's (other teachers') activity, with the aim that their own activity did not exceed 1/3 of the total sum of ICT activities or

other tasks. However, the weak side of ICT tasks was that they initiated rather individual activities that focused more on receptive skills, and they initiated very few productive skills and little peer communication. Other tasks prepared by teachers initiated collective activity.

Some of the participants introduced changes to their practices without the need to complete the course on innovative education, and one of them disseminates their knowledge in the Košice region.

4 CONCLUSION

To summarize, all the participants stated that they were very satisfied with their innovative training courses, and all of them met the sub-goals.

In the project, 31 mobilities were managed. Hybrid mobility in Nice brought its fruit in the form of 70 hours of training course education for 20 participants who achieved a benchmark grade of 1.4, and 56 hours of education for three participants who achieved a benchmark grade of 1.12. Job-shadowing mobility in Besancon with a bonus training course brought 50 hours of training for seven participants, and job-shadowing mobility in CFAIE Val-de-Reuil was an extra mobility. All the training participants received an international certificate for successful completion of the activities.

All the participants were also offered the opportunity to complete their training by presenting their work and defending it through recognition of innovative education at the national level. Registered and completed participants were issued a certificate of innovative training education. Since the defences took place as a dissemination exchange of knowledge for other teachers of the French language, the participants of these disseminations were also issued certificates for updating training education at the national level.

Finally, we conclude our study by pointing at the teachers' activity in schools, were they created a collection of activating lessons, instructions and techniques, and they are all already applying the acquired knowledge and multiplicatively created activities in their teaching process.

Thanks to Erasmus+, we provided the qualitative exchange of knowledge by using new techniques, methods, and tools, which were then immediately implemented in teaching. The mutual cooperation between the schools and teachers improved. The teachers got access to excellent methodologies and approaches to ICT tools, summarized, specified, and reflected on these during the dissemination seminars, and then applied them in the teaching process at schools all over Slovakia.

BIBLIOGRAPHY

- BRATSKÁ, M. (2000) *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- COCKERILL, M./A. THURSTON/J. O'KEEFFE (2023) Using fluency and comprehension instruction with struggling readers to improve student reading outcomes in English elementary schools. *International Journal of Educational Research Open* 5/100264.
- COHEN, L./L. MARRION/K. MORISON (2000) *Research methods in education*. London/New York: Routledge.
- DEKKER-GROEN, A. M./M. F. VAN DER SCHAAF/K. M. STOKKING (2013) A teacher competence development programme for supporting students reflection skills. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 19(2), 150–171.
- DRAKULIĆ, M. (2020) Foreign language teacher competences as perceived by English language and literature students. *Journal of Education Culture and Society* 4(1), 158–165. <https://doi.org/10.15503/jecs20131.158.165>.
- GJIKOLLI, L./V. GASHI-BERISHA (2023) Learning foreign languages with communicative and action approach and CEFR standards (Digital Technology Supported). *XLinguae* 16(2), 33–45. <https://doi.org/10.18355/xl.2023.16.02.03>.
- GROCHALSKA, M. (2020) Not teaching, but coaching creating a self-development culture in a classroom. *Journal of Education Culture and Society* 4(2), 273–287. <https://doi.org/10.15503/jecs20132.273.287>.
- HURK, H. T. G. VAN DEN/A. A. M. HOUTVEEN/W. J. C. M. VAN DE GRIFT/D. W. P. CRAS (2014) Data-feedback in teacher training. Using observational data to improve student teachers' reading instruction. *Studies in Educational Evaluation* 42, 71–78.
- JIN, X./D. TIGELAAR/A. VAN DER WANT/W. ADMIRAAL (2022) Novice teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education. *Teaching and Teacher Education* 112/103652. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103652>.
- KUNDAHAYEVA, A./L. NODA/G. ASTEMES/O. LOZHNIKOVA/N. ESKHUATOVA (2023) Competence-based approach in the training of future specialists in arts and humanities. *XLinguae* 16(2), 115–128. <https://doi.org/10.55559/sjahss.v1i06.31>.
- NADVORNÍKOVÁ, O./T. KLINKA (2023, to appear) Language policy of the Czech Republic in the field of second foreign language teaching - the future of German, Spanish, French, Russian and Italian in the revision of curriculum proposal. *XLinguae* 16(4).
- PETLAK, E. (2022) Teacher action research ideas. *Slavonic Pedagogical Studies Journal* 11(1), 147–153.
- STÎNGU, M. (2020) Induction of newly qualified teachers: limits, needs and opportunities. *Journal of Education Culture and Society* 4(1), 148–157. <https://doi.org/10.15503/jecs20131.148.157>.

- TULEKENOVA, D. T./T. A. KULGILDINOVA/G. B. ZHUMABEKOVA/A. Y. YERZHANOVA/R. Z. ZHUSSUPOVA (2023) Formation of professional cognitive and communicative competency of future primary school foreign language teachers through information-communicative technologies. *XLinguae* 16(2), 264–285. <https://doi.org/10.18355/XL.2023.16.02.20>.
- YERGESHOV, Y./G. ASTEMES/A. SAVABOVA/Z. DUISENBKOVA/Z. BISSENBA-YEVA (2022) Methodological foundations on the formation of research competence of future teachers of professional training. *Slavonic Pedagogical Studies Journal* 11(2), 320–328.

POVZETEK

ANALIZA POVRATNIH INFORMACIJ O USPOSABLJANJU NA PODROČJU INOVATIVNIH UČNIH METOD IN STROKOVNEM IZPOPOLNJEVANJU UČITELJEV TUJIH JEZIKOV NA SLOVAŠKEM

Namen prispevka je predstaviti oceno usposabljanja na področju inovativnih učnih metod in strokovnega izpopolnjevanja učiteljev francoščine, vključenih v projekt Erasmus+ z naslovom »S francoščino na obzorju« (ID 2021-1-SK01-KA122-SCH-000014674). Usposabljanje in izpopolnjevanje so ocenili sodelujoči pri projektu – učitelji francoščine in angleščine, zaposleni na osnovnih in srednjih šolah na Slovaškem (31 mobilnosti). V okviru hibridne mobilnosti v Nici je 20 udeležencev opravilo 70 ur usposabljanja, trije pa 56 ur. V okviru mobilnosti z namenom opazovanja na delovnem mestu in dodatnega usposabljanja v Besançonu je sedem udeležencev opravilo 50 ur usposabljanja, eden pa je izvedel mobilnost z namenom opazovanja na delovnem mestu v CFAie de Val-de-Reuil. Analiza odzivov je pokazala, da so bili sodelujoči učitelji z izobraževalnimi programi Erasmus+ zelo zadovoljni. V okviru mobilnosti so pripravili veliko koristnih dejavnosti, ki so jih zbrali in predstavili v publikaciji. Vsi udeleženci so prejeli mednarodno veljavno potrdilo o opravljenem usposabljanju. Hkrati so dobili možnost, da ob koncu usposabljanja predstavijo in zagovarjajo svoje delo ter tako na državni ravni pridobijo potrdilo o usposabljanju na področju inovativnih učnih metod. Zagovori so bili zasnovani kot diseminacijski seminarji za učitelje francoskega jezika, zato so udeleženci teh seminarjev prav tako prejeli potrdila o opravljenem strokovnem izpopolnjevanju.

Ključne besede: inovacije, usposabljanja, učitelji, potrdilo, razred

ABSTRACT

RESEARCH MATERIAL AND FEEDBACK ON THE INNOVATIVE TRAINING OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN SLOVAKIA

The aim of the contribution is to present an evaluation of the innovative and updating education of teachers of French who participated in the Erasmus+ project “With French on the Horizon” (ID 2021-1-SK01-KA122-SCH-000014674). Teachers involved in the project who teach French and English at primary and secondary schools in Slovakia took part in the assessment (31 mobilities). The hybrid mobility in Nice brought its fruit in the form of 70 hours of training course education for 20 participants and 56 hours of education for three participants. Job-shadowing mobility in Besançon with a bonus training course brought 50 hours of training for seven participants, while job-shadowing mobility in CFAIE Val-de-Reuil was an extra mobility for one teacher. The teachers stated their high level of satisfaction with the Erasmus+ training courses. They also prepared a lot of useful activities that were then published in a book. All the training participants received an international certificate of successful completion, and were offered the opportunity to complete their training by presenting their work and defending it through recognition of innovative education at the national level. Registered and completed participants were issued a certificate of innovative training education. Since the defences took place as a dissemination exchange of knowledge for other teachers of the French language, the participants of these disseminations were also issued certificates for updating training education at the national level.

Keywords: innovation, training, teachers, certificate, class

Admira Ćosić

doktorska študentka

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Slovenija

admira.cosic@gmail.com

UDK 811.112.2'243:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.15.223-240

Izvirni znanstveni članek



RABA METODE UČNIH KARTIC KOT STRATEGIJA ZA UČENJE BESEDIŠČA V NEMŠČINI

1 UVOD

Učenje in določanje spola samostalnikov v nemškem jeziku je za tujega govorca nemščine zapleteno, slovnični spol (t. i. genus) povzroča tudi slovenskim učencem veliko težav. Slednje so pokazali rezultati različnih raziskav in analiz na našem področju. Muster-Čenčur (1997) je v svoji doktorski disertaciji analizirala rezultate ankete med učitelji (prav tam: 67) in ankete med študenti 1. letnika nemščine (prav tam: 69) ter raziskovala napake slovenskih učencev pri določanju spola nemških samostalnikov (1998). Petrič (1999) je na manjšem vzorcu pisnih izdelkov ugotavljal napake pri rabi samostalniškega člena v pisnih sestavkih pri učencih nemščine kot prvega tujega jezika in drugega tujega jezika. Muster (2000) je leto kasneje raziskovala napake v nemških pisnih sestavkih maturitetnih preizkusov. Kacjan (2010) se je v svoji raziskavi interferenc med slovenščino, angleščino in nemščino dotaknila tematike samostalniškega člena. Kač (2015) je v svoji disertaciji med drugim preučevala tudi transference na oblikoslovno-skladenjski ravni v nemških sestavkih slovenskih učencev ter se dotaknila tematike izražanja samostalniškega člena.

Vzroki za tovrstne težave so prisotni predvsem zaradi medjezikovne interference, saj gre za posploševanje pravil iz slovenščine, ki v svojem jezikovnem sistemu člena ne pozna. Interlingvalna interferenca nastane zaradi podobnosti prvin obeh jezikov ter je rezultat prenosa pomenskih in skladenjskih struktur iz prvega ali maternega jezika (ali kateregakoli drugega jezika) na strukture ciljnega jezika. Če posameznik ne pozna določenih struktur, pravil ali norm tujega jezika, se zateče k že znanim strukturam maternega ali drugega jezika in lahko s tem krši norme tujega jezika, kar lahko privede tudi do pojava interlingvalnih interferenčnih napak. Pravila rabe slovenskega spola se tako prenesejo neposredno v nemščino, kar lahko povzroči napake tudi pri tvorbi množine in rabi sklona (Muster-Čenčur 1998: 122). Z medjezikovnim stikom in vplivom enega jezika na drugega se je ukvarjalo več avtorjev (glej Juhász 1970; Weinreich 1976; Clyne 1991; Senčar

1992; Wode 1993; Muster 1996, 1998, 2003, 2005; Kleppin 1998; Riehl 2004, 2014; Krevs Birk 2014, 2016, Čosić 2017).

Ker je določanje pravilnega spola in raba ustreznega člena v imenovalniku (*der, die, das*) pereč problem tudi pri osnovnošolskih učencih, ki obiskujejo nemščino kot neobvezni izbirni predmet, smo opravili akcijsko raziskavo. Pri pouku nemščine lahko opazimo, da si učenci težje zapomnijo ustrezen slovnični spol nemških samostalnikov in člen, ki določa dani samostalnik. Učenci še nimajo razvitega zavedanja o tem, da samostalniški člen v nemščini pripomore k posredovanju pomembnih morfoloških informacij o samostalniku (Harnisch in Koch 2009: 419), saj sta člen in samostalnik recipročno povezana (Eisenberg 2006: 419). Učenci pogosto ugibajo, se ravna po posluhu in si samostalnike skupaj s členom težje zapomnijo, saj ga ob učenju usvojijo kot ločeno besedo. Slednje spoznanje je prispevalo k temu, da smo v pouk vnesli drugačno metodo učenja določenih členov v imenovalniku, prek katere smo preizkušali, ali učenje s pomočjo slikovnih in besednih učnih kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov in določanja slovničnega spola.

V nadaljevanju prispevka je izpostavljen teoretični vidik akcijskega raziskovanja, ki je z metodološkega stališča izrazito pripomoglo k refleksiji našega pedagoškega procesa z namenom uvedbe spremembe v učni praksi. Razumevanje teoretičnega aspekta tovrstnega raziskovanja vzgojno-izobraževalnega procesa je prispevalo k uspešni izvedbi raziskave.

Poleg tega so v ospredje članka postavljeni teoretični aspekti o učnih strategijah, saj izvedena raziskava temelji na učni strategiji za usvajanje besedišča, zato je za lažje razumevanje opravljene raziskave v članku opisana tudi ena izmed tipologij učnih strategij.

2 AKCIJSKO RAZISKOVANJE

Z namenom lažjega razumevanja koncepta izvedene akcijske raziskave, se je potrebno sprva seznaniti s teoretičnim vidikom tovrstnega raziskovanja. Raziskava, ki smo jo izvedli, temelji na vseh akcijskih korakih oz. fazah modela akcijskega raziskovanja, ki so podrobneje predstavljeni v nadaljevanju. Prav tako se poglavje nadalje osredotoča na nekatere primere že izvedenih akcijskih raziskav na našem področju.

Raziskovanje vzgojno-izobraževalne prakse predstavlja ključen dejavnik za zagotavljanje kakovostnega procesa poučevanja. Kot eno izmed možnosti refleksije lastne prakse je v vzgojno-izobraževalnih ustanovah dobilo množično veljavo tudi akcijsko raziskovanje. Akcijsko raziskovanje predstavlja obliko raziskovanja, ki ga izvajajo učitelji z namenom spoznavanja, preučevanja in evalviranja svojega dela, da bi uvedli spremembe v svojo prakso. (Basse 1998: 93; povzeto po Krek in Vogrinc 2008: 27). Elliot (1991: 69) tovrstno raziskovanje poimenuje kot »sistematično proučevanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo sami učitelji z namenom, da te situacije izboljšajo.« Carr in Kemmis (1986:

118) ga definirata kot »obliko razmišljujočega preučevanja, ki se ga lotevajo udeleženci socialnih situacij, da bi izboljšali razumnost in pravičnost svoje prakse, razumevanje te prakse in okoliščin, v katerih se dogaja.«

Akcijsko raziskovanje se ukvarja predvsem s spremembami, saj temelji na ideji, da sta razvoj in inovativnost bistveni del strokovne prakse. Učitelji izhajajo iz vsakdanjih težav svojega dela, za katere menijo, da je potrebna izboljšava oz. sprememba. V skladu s tem Altrichter, Posch in Somekh (1996: 201) izpostavljajo dejstvo, da akcijsko raziskovanje zavrača idejo, da so spremembe in izboljšave potrebne zaradi pomanjkljivosti ali neuspeha učiteljev, in namesto tega vidijo spremembe kot neizogiben in pomemben del poklicnega delovanja.

Učitelj s tem namenom osnuje raziskovalni oz. akcijski načrt, sestavljen iz »določenih korakov v spirali, ki sestoji iz načrtovanja, akcije in ocene doseženega rezultata« (Lewin 1946: 37). Po analizi in refleksiji obstoječega stanja oblikuje načrt akcijskih korakov, ki se jih mora držati ves čas raziskave in med celotno raziskavo beležiti učinke posamezne faze. Vsak korak ima konkreten cilj, ki mu raziskovalec sledi, obenem pa vnaprej predvidi način spremljanja učinkov danega koraka. V ta namen določi tehnike zbiranja podatkov, pri čemer so načini, prek katerih pridobi podatke, različni in odvisni od raziskovalnega problema. Ne gre za tehnike zbiranja podatkov, ki so specifične samo za akcijsko raziskovanje, pomembno pa je, da izbrana tehnika karseda najbolj prispeva k učinkovitemu spremljanju in evalviranju posameznih akcijskih korakov (Vogrinc 2008: 58). Raziskovalec lahko aplicira tovrstne tehnike kot samostojne, lahko pa jih uporabi več z namenom večje uporabne vrednosti. Tovrstno kombiniranje se lahko nanaša na triangulacijo virov, raziskovalcev, teorij, metod ali znanstvenih disciplin (Vogrinc: 59-63). V okviru triangulacije metod se raziskovalec lahko opredeli na tehnike kvalitativnega raziskovanja, ki omogočajo prost pogled na dani problem in zapis njegovih osebnih razmišljanj, opazanj, razlag in slutenj (vprašalnik z odprtimi vprašanji, esej, raziskovalni dnevnik, nestandardiziran intervju). Če se odloči za empiričnoanalitično raziskovanje lahko uporabi tehnike kot so preizkusi znanja, psihološki test, vprašalniki z zaprtimi vprašanji, ocenjevalne lestvice, lestvice stališč, standardiziran intervju, strukturirano opazovanje ipd.) (Vogrinc 2008: 58-59).

Pomemben vidik akcijskega raziskovanja je dejstvo, da zbranih podatkov ne moremo posploševati iz nekega danega vzorca na množico. Rezultati tovrstne raziskave služijo vpogledu preučevanja konkretne okoliščine in izboljševanju danih razmer, saj lahko bralec dane akcijske raziskave prevzame primere dobre prakse in jih uporabi ter prilagodi značilnostim svojega dela (Krek in Vogrinc 2008: 28).

Ena izmed raziskav, ki je bila opravljena na našem prostoru in ponuja izsledke akcijskega raziskovanja, je raziskava o poznavanju in dožemanju tovrstnega raziskovanja med univerzitetnimi študenti francoščine in nemščine (Lah in Retelj 2018). Raziskovalki razpravljata o načinih uvajanja akcijskega raziskovanja v učne načrte za bodoče učitelje tujih jezikov in skušata odgovoriti na vprašanje, kako bodoči učitelji francoščine

in nemščine kot tujega jezika dojemajo svojo pedagoško prakso in kako so seznanjeni z akcijskim raziskovanjem. Namen raziskave je bil reorganizirati pedagoško prakso in vanjo vključiti elemente takšnega raziskovanja, saj pedagoška praksa bodočim učiteljem omogoča seznanitev z vsakdanjim šolskim življenjem in soočanje z izzivi vodenja razreda. Da bi študente bolje pripravili na akcijsko raziskovanje med pedagoško prakso in jim olajšali vzgojno-izobraževalno delo, avtorici predlagata dejavnosti, ki bi jih lahko uvedli v obstoječe učne načrte obeh oddelkov (prav tam: 172). Rezultati raziskave kažejo, da študenti v veliki meri podpirajo raziskovanje, ki ga vidijo kot možnost za osebno rast in kot priložnost za izboljšanje kakovosti poučevanja tujega jezika (prav tam: 170). Čeprav med študijem niso bili deležni tovrstnega raziskovanja, podatki kažejo, da so mu naklonjeni in ga vidijo kot dodano vrednost za svoj strokovni razvoj (prav tam).

Retelj (2021) se v svojem članku ukvarja tudi z akcijskim raziskovanjem kot z eno od možnosti profesionalizacije učiteljskega poklica, pri čemer na primeru 15. akcijskih raziskovalnih projektov v okviru strokovnega izpopolnjevanja *Učimo se učiti nemščino* (Deutsch lehren lernen – DLL) obravnava potencialne akcijskega raziskovanja in možne ovire pri strokovnem razvoju učitelja. Rezultati njene raziskave kažejo, da je razvoj raziskovalnih kompetenc dolgotrajen proces. Pri tem je analiza pokazala, da imajo učitelji težave pri oblikovanju raziskovalnega vprašanja, pri določanju kazalnikov in izbiri ustreznih raziskovalnih metod in instrumentov. Učitelji so mnenja, da sodi raziskovanje le na področje visokošolskega oz. univerzitetnega izobraževanja, obenem pa je njihova želja po dokumentiranju raziskovalnih projektov in pripravljenost za njihovo objavo nizka (Retelj 2021: 30-32).

V nadaljevanju se prispevek osredotoča na teoretični vidik učnih strategij, ki predstavlja pomemben del našega akcijskega raziskovanja. V učni proces je bila s pomočjo faz modela akcijskega raziskovanja implementirana nova metoda dela, prek katere so učenci na drugačen način kot doslej usvajali besedišče.

3 UČNE STRATEGIJE ZA USVAJANJE BESEDIŠČA

V nadaljevanju prispevka so predstavljene učne strategije za usvajanje besedišča, katerih teoretična umestitev je ključnega pomena za lažje razumevanje izvedene akcijske raziskave.

Učenec, ki vstopa v proces učenja tujega jezika, se velikokrat spopada z načini učenja in njihovo učinkovitostjo z namenom doseganja boljših rezultatov. Pogosto se zgodi, da učenci usmerjajo pozornost v vsebino učne snovi in ne v strategije za učenje. Z učnimi strategijami so se ukvarjali razni raziskovalci (Rubin 1987, O' Malley in Chamot 1990, Oxford 1990 itd.), pri čemer je nastalo več tipologij učnih strategij. Ena izmed tipologij, ki je v ospredje postavila učenje besedišča, je Schmittova tipologija (1997), katere značilnosti je v svojem samostojnem znanstvenem sestavku izpostavila Šifrar Kalan (2008).

V nadaljevanju se osredotočam na njene povzetke tipologije učnih strategij za usvajanje besedišča v tujem jeziku.

Schmitt loči med strategijami za odkrivanje pomena besed (samostojne, družbene) in strategijami za utrjevanje besed (družbene, spominske, kognitivne in metakognitivne).

Samostojne strategije so strategije, pri katerih je v ospredju samostojno odkrivanje pomena novih besed z ugibanjem, in sicer prek morfološkega znanja, konteksta, sorodnih besed v J1 ali drugih TJ ali/in prek rabe dodatnega materiala (slik, slovarjev, besednih kartic, seznamov besed ipd.) (Šifrar Kalan 2008: 54–55). Težave, ki se lahko pojavijo pri strategijah ugibanja prek oblikoslovnega znanja in konteksta so povezane predvsem z napačnim interpretiranjem t. i. »zavajajočih besed«. Mednje uvrščamo predvsem besede z drugačno oblikoslovno strukturo, lažne prijatelje, večpomenske besede, oblikoslovno sorodne besede in idiome, pri katerih je celoten pomen različen od posameznih enot idioma (prav tam: 55).

Družbene strategije so strategije, ki v ospredje postavljajo dejavnosti učenca, prek katerih je učenec največ izpostavljen ciljnemu jeziku. Učenec komunicira v TJ, po pomeni dane besede vpraša učitelja ali sošolca, odgovarja na vprašanja s sopomenko, parafrazo, uporabi nove besede itd. Pozitivna lastnost prevodov besed v J1 ali v drugi TJ je v njihovi hitrosti in razumljivosti, slabost pa v tem, da je prevod lahko neenakovreden pomeni besede v TJ. Pri rabi sopomenk mora biti posameznik pozoren na njihovo skladnjo in stilistiko (prav tam: 56).

Spominske strategije se nanašajo na strategije, pri katerih si učenec ustvari miselne povezave, si novo besedo zapomni prek asociacij, čutnih podob ali podob prostora ter jo strukturirano ponavlja. Tovrstne tehnike pomnjenja so vezane na čute, gibanje, domišljijo, številčenje, barve, zaporedja itd. (Buzan 1988: 13-14; povzeto po Šifrar Kalan 2008: 56). Različne asociacije dane besede pripomorejo k temu, da si učenec besedo lažje zapomni in jo prikliče, pri čemer mu pri priklicu pomagajo podobe, slike, podobnosti dane besede z drugimi besedami, dogodkom, krajem, čustvi, vonjem, zvokom itd. Schmitt (1997: 207-208) izpostavlja tudi pomen prostorske asociacije oz. metode kraja (ang. *Loci Method*), pri kateri si posameznik ustvari prisposodobu za vsako lokacijo. Besedo, ki se jo želi zapomniti, miselno umesti na nek poznan kraj, nato drugo besedo na drugi poznani kraj itn. Pri priklicu se miselno sprehodi od prvega kraja do zadnjega. Najbolj raziskana metoda pomnjenja je metoda ključne besede, prek katere učenec novi besedi poišče drugo, fonološko sorodno, besedo v drugem jeziku in ju poveže na način, da ustvari podobo na podlagi pomena obeh besed (Šifrar Kalan 2008: 57).

Kognitivne strategije se nanašajo na vrste mehanskega učenja besedišča. Učenci novo besedišče ponavljajo ustno in pisno, prek lastnih zapiskov, seznamov besed v učbenikih, osebnih slovarjev ali učnih kartic (prav tam: 58).

Metakognitivne strategije so usmerjene v zavestno samorefleksijo učnega procesa, pri čemer učenci načrtujejo, spremljajo, nadzirajo in vrednotijo svoje učenje. Svoje znanje vrednotijo prek komunikacije z maternimi govorci, poslušanja glasbe v tujem jeziku, gledanja filmov, branja tujejezičnih revij, časopisov itd. (prav tam).

V nadaljevanju prispevka predstavljamo izsledke akcijske raziskave, s katero smo želeli ugotoviti, ali učenci zaradi strategije učenja členov prek učnih kartic, dosegajo boljše rezultate pri določanju slovničnega spola in rabi ustreznega določnega člena. Izvedena akcijska raziskava temelji na metodi dela z učnimi karticami in je umeščena med kognitivne strategije. Prek teh so učenci uporabljali strategije ponavljanja in pomnjenja informacij, se osredotočili na elaboracijske strategije, s katerimi so povezali nove informacije s predznanjem, ter uporabili organizacijske strategije, ki so jim omogočile organizacijo informacij v spominu (glej Weinstein in Mayer 1986; Mayer in Wittrock 2006).

4 AKCIJSKA RAZISKAVA IN OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

K akcijskem raziskovanju nas je spodbudilo spoznanje o tem, da si učenci pri pouku nemščine težje zapomnijo ustrezen določni člen ob samostalniku. Pogosto ugibajo spol samostalnika, si člene težje zapomnijo in se zaradi neusvojenih struktur ravna po posluhu. Slednje je botrovalo k temu, da smo želeli v pouk vnesti drugačno metodo učenja določnih členov v nemščini, ki je učenci doslej pri pouku nemščine še niso uporabljali. S tovrstno metodo smo preizkušali, ali učenje prek učnih kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov. V nadaljevanju prispevka bodo predstavljeni podatki o tem, ali učencem tovrstna metoda dela ustreza oziroma ali smo pri delu opazili, da zaradi nečesa novega, kar je bilo vpeljeno v pouk, dosegajo učenci boljše rezultate pri pomnjenju samostalnikov skupaj s členi in pri njihovi nadaljnji aktivni rabi.

4.1 Raziskovalno vprašanje

Namen akcijske raziskave je odgovoriti na raziskovalno vprašanje:

- Kako lahko z uporabo metode učnih kartic dosežemo večjo pravilnost določanja določnega člena v nemškem jeziku?

Da bi lahko odgovorili na glavno raziskovalno vprašanje, je potrebno upoštevati tudi podvprašanje:

- Kako konsistentno uvajanje rabe določene metode vpliva na učne rezultate pri učencih?

4.2 Opis vzorca

V raziskavi je bil uporabljen namenski vzorec. Akcijske raziskave se je udeležilo 40 učencev, 4., 5. in 6. razreda, ki obiskujejo nemščino kot neobvezni izbirni predmet na

Osnovni šoli Šmartno pod Šmarno goro. Začetna skupina (v nadaljevanju N2N1) je razdeljena na dve podskupini. V prvi podskupini je 11 učencev 4. razreda (4 dečki in 7 deklic). Druga podskupina je heterogena skupina 18 učencev 5. in 6. razreda (10 dečkov in 8 deklic). Vsi učenci začetne skupine (N=29) se z nemščino srečujejo prvič. V raziskavi so sodelovali tudi učenci nadaljevalne skupine (N2N2), ki obiskujejo pouk nemščine že drugo šolsko leto. 11 učencev 5. in 6. razreda (4 dečki in 7 deklic) je pouk nemščine kot neobveznega izbirnega predmeta obiskovalo že v šolskem letu 2021/2022. Tabela 1 prikazuje razporeditev učencev po skupinah.

Tabela 1: Število učencev po skupinah

ime skupine	vrsta skupine	razred	N	n (%)
N2N1a	začetna	4.	11	27,5
N2N1b	začetna	5. in 6.	18	45
N2N2	nadaljevalna	5. in 6.	11	27,5
			40	100

4.3 Metoda raziskovanja in postopek zbiranja podatkov

V raziskavi smo uporabili akcijsko raziskovanje, ki je temeljilo na kavzalno neeksperimentalni metodi pedagoškega raziskovanja, pri čemer so bili podatki zbrani iz neposredne vzgojno izobraževalne prakse. Raziskava je temeljila na triangulaciji med metodami, na podlagi katerih je bila le-ta izvedena kot kombinacija kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja. Sledili smo zaporednemu načinu kombiniranja metod, začeniši z metodo opazovanja, sledila pa ji je metoda vprašalnika z odprtimi/polzaprtimi vprašanji.

Zbiranje podatkov je potekalo od 14. 11. 2022 do 9. 12. 2022. Vsaka skupina v raziskovalnem vzorcu je v obdobju zbiranja podatkov v raziskavi sodelovala dvakrat tedensko po dve šolski uri, kar je nanese skupaj osem pedagoških ur v omenjenem časovnem obdobju.

Metoda opazovanja je omogočila zapis osebnih razmišljanj, misli, opazanj in težav, ki so se pojavile med poukom. Med delom z učnimi karticami so učenci bili pri svojem delu opazovani, ugotovitve o delu pa zapisane v vnaprej pripravljen opazovalni obrazec. V opazovalnem obrazcu sta bili izpostavljeni dve ključni smernici opazovanja, najprej je bila v ospredju sama izvedba opazovanja (datum, čas, število prisotnih učencev in zaporedna ura dela z novo metodo), nato pa ocena pouka. Pri slednjem so bili ključnega pomena aktivnost učencev, njihovo sodelovanje pri delu, znanje in izkazani interes. Med opazovanjem učiteljica ni aktivno sodelovala pri aktivnostih učencev, temveč je bila njena vloga omejena samo na spremljanje dogajanja v razredu.

Za zbiranje podatkov smo uporabili tudi *metodo anonimnega vprašalnika* o delu z učnimi karticami, prek katerega smo dobili povratno informacijo o tem, kakšno je mnenje

učencev o dani metodi učenja. Vprašalnik je vseboval polodprta vprašanja, pri čemer so učenci najprej obkrožili določen odgovor in ga nato pojasnili. Odgovorili so na vprašanja, ali menijo, da so se že med izdelovanjem kartic naučili več novih členov in če so mnenja, da se s pomočjo kartic tudi več naučijo. Prek vprašalnika so ponudili tudi odgovore na vprašanja, kako so bili zadovoljni z delom z učnimi karticami in kaj jim je bilo všeč oz. manj všeč pri tovrstnem načinu učenja.

4.4 Izvedba empirične raziskave

V začetni in nadaljevalni skupini smo vnesli novo metodo učenja določnih členov, prek katere smo želeli ugotoviti, ali učenje prek kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov ter ali povečan čas, ki je namenjen dani metodi, lahko doprinese k sami pravilnosti.

V dveh začetnih skupinah (N2N1) smo z učenci (29) obravnavali tematiko živali v živalskem vrtu. Pri uvodni uri je bilo po razredu razporejenih nekaj slikovnih kartic z živalmi, za katere so učenci v slovarjih poiskali ustreznico v nemškem jeziku. Prek kvalifikatorja za spol so ugotovili, ali je samostalni ženskega, moškega ali srednjega spola ter samostalni s členom napisali na tablo. Nato so vse besede, vključno s členi, zapisali v zvezek. Preostanek šolske ure je bil namenjen t.i. »učenju po postajah«, pri čemer so učenci v skupinah na vsaki postaji rešili učni list v zvezi z obravnavano snovjo. Na postajah so učence čakale tudi rešitve, s pomočjo katerih so na koncu šolske ure sami preverili pravilnost opravljene naloge.

Naslednji dve šolski uri so učenci v uvodni fazi utrjevali besedišče prek igre preskakovanja, pri kateri so bile na tleh razporejene slikovne kartice, ki so jih morali preskočiti in obenem poimenovati žival na sliki. Nato so samostojno izdelali slikovne in besedne kartice vseh živali, ki so bile obravnavane pri pouku ter zapisane v njihovih zvezkih. Za izdelavo kartic smo izdelali poseben list z okvirčki, v katere so učenci najprej narisali živali, na drugi list pa zapisali nemške ustreznice za vse narisane živali. Napisali so samo besedo, torej brez člena *der*, *die* ali *das* (npr. *Katze* in ne *die Katze*). Izdelavo kartic so nekateri učenci dokončali za domačo nalogo, plastificiranje kartic pa je potekalo v času po pouku za vse tiste učence, ki so izkazali interes.

Naslednjo šolsko uro je sledila ponovitev besedišča, pri čemer so učenci spet prek igre preskakovanja ustno vadili izgovorjavo. Za razliko od prejšnje ure so učenci tokrat tvorili povedi, na način »Das Zebra ist weiß und schwarz.« ter obenem utrjevali pravilno rabo določenega člena. V prvem krogu dela s karticami je vsak izmed učencev prejel svoj plastificiran list s stolpci *der*, *die*, *das*, na katerega je brez pomoči zvezka razvrstil slikovne kartice. Ko so učenci končali z razvrščanjem so s pomočjo napisanih besed v zvezku preverili, koliko sličic je glede na spol samostalnika pravilno razvrščenih v ustrezen stolpec. Na poseben list so zapisali, kolikokrat so sličice pravilno razvrstili in kolikokrat napačno. V drugem krogu so učenci uporabili besedne kartice in jih brez pomoči zvezka

razvrstili v stolpce. Nato so spet preverili, koliko kartic so razvrstili v stolpec z ustreznim členom. Na tak način so lahko primerjali, v katerem krogu so večkrat pravilno razvrstili kartice.

Pri vsaki naslednji uri je prvih/zadnjih 10 minut pouka bilo posvečenih utrjevanju besedišča prek slikovnih oz. besednih kartic.

Novo metodo učenja z učnimi karticami smo preizkusili tudi v nadaljevalni skupini N2N2, v kateri so vključeni učenci (11), ki obiskujejo pouk nemščine že drugo šolsko leto. Učenje s karticami je v tej skupini potekalo v uvodni in nadaljevalnih urah na enak način kot v skupini N2N1. Razlika med skupinama je bila prisotna v obravnavani snovi, saj so učenci nadaljevalne skupine izdelovali kartice v zvezi s tematiko hrane in pijače (*Frühstück, Obst, Gemüse, Getränke, Snacks*).

4.5 Rezultati in ugotovitve raziskave

4.5.1 Ugotovitve po opazovanju pouka

Med delom s karticami je učiteljica nemščine učence opazovala in si svoje ugotovitve zapisovala v opazovalni obrazec. V ospredju spremljanja dogajanja v razredu so bili aktivnost učencev, njihovo sodelovanje, znanje in izkazani interes. Spodaj so kronološko predstavljene strnjene ugotovitve in zapisi, pridobljeni z metodo opazovanja pouka.

Učenci v vseh treh skupinah so pri izdelovanju kartic bili zelo aktivni. Nekateri so si najprej zapisali besede, drugi so raje najprej začeli z risanjem. Opaženo je, da so vsi razumeli navodila in se le teh tudi držali. Občasno so postavili vprašanja glede zapisa določene besede, med seboj so tudi sodelovali: »Kako si ti narisal hruško?«, »Ni Bine, ampak Birne. Tukaj popravi.« Dva učenca iz skupine N2N1b sta bila prvo uro odsotna, zato sta začela z izdelovanjem šele drugo uro in sta dokončala kartice doma. Eden izmed učencev iz skupine N2N1b pri zadani nalogi ni sodeloval in se ni trudil sodelovati. Obenem je tudi motil pouk ter kljub večkratnim opozorilom in spodbudam ni naredil vseh kartic v šoli. V nadaljevalni skupini N2N2 je bil eden izmed učencev počasnejši, zasanjan, zelo rad si je ogledoval sličice drugih, občasno je zmotil pouk s svojimi izjavami. Ob spodbudi je začel z delom, vendar je izdelal manjše število kartic kot ostali učenci.

Pri prvi uri dela z učnimi karticami so bili učenci zelo aktivni. Vsi so zavzeto razporejali slike v stolpce, pri razvrščanju kartic so pristno sodelovali, poglobljali so se v samo delo, zanimala jih vsebina. Bili so aktivni in zavzeti. Pri preverjanju pravilnosti so momljali odgovore ali pa s sošolcem/sošolko komentirali rezultate svojega razvrščanja. Opazno je bilo, da je večina učencev imela eno do dve kartici več pravilno razporejenih kot v prvem krogu. Zelo izrazito je bilo sodelovalno učenje, pri čemer je v vsaki skupini bilo prisotno nekaj učencev, ki so si pomagali tako, da je en učenec bral na glas besede iz zvezka, drugi pa je preverjal pravilnosti svojih odgovorov na listu s stolpci. V obeh

začetnih skupinah N2N1a in N2N1b je bilo opaženo, da so imeli kar nekaj težav pri razvrščanju kartic, saj so se ravnali predvsem po posluhu: »A je *der*, pomoje je *das*. Bom dala kar *das*.«, »*Der, die, das* Koala? Mogoče je *die*.«, »Sam js ne vem al je slon *das* al *der*.« Nekateri so z navdušenjem ugotovili, koliko kartic so pravilno razvrstili, dva učenca iz začetne skupine pa sta izrazila nezadovoljstvo »Js pa res nimam pojma.« V nadaljevalni skupini N2N1b je eden izmed učencev deloval odsoten, v njemu ni bilo prepoznane zavzetosti za delo. Gledal je svoje kartice in sprva ni sodeloval. Šele ob spodbudi je začel z razvrščanjem kartic. V fazi preverjanja pravilnosti rezultatov razvrščanja kartic ga je pohvalil tudi njegov sošolec.

V vseh treh skupinah je bilo opaženo, da so učenci za nalogo porabili več časa kot je bilo načrtovano.

Naslednjo učno uro dela z učnimi karticami so učenci samostojno vzeli list s stolpci *der, die, das* in začeli z razvrščanjem kartic v ustrezne stolpce. Metoda dela s karticami se je začela kazati kot učna rutina, učenci so jo sprejeli in pri delu aktivno sodelovali. Pri preverjanju rezultatov so si zelo radi priskočili na pomoč: »Dej ti beri iz zvezka, js bom pa gledala«. V skupini N2N1a sta dva učenca kartice pozabila doma, zato sta v paru sodelovala z dvema sošolcema. V obeh ostalih skupinah so vsi učenci imeli svoje učne kartice. Učenci so v skupini N2N1b za razliko od obeh prejšnjih ur in za razliko od obeh ostalih skupin novo metodo učenja s karticami izvedli na koncu ure in ne na začetku, saj so učenci porabili za delo s karticami več časa, kot je bilo načrtovano. Vsi učenci so bili angažirani in motivirani za delo. Učenec, ki je prejšnjo uro v tej skupini manjkal, je tokrat prinesel list z nekaj sličicami in besedami.

Za razliko od skupine N2N1a, v kateri so prisotni samo učenci 4. razreda, so v skupini N2N1b učenci 5. in 6. razreda bili pri delu precej glasni, vendar je v razredu vladal kreativni kaos. Učenci so si glasno ponavljali člene ali pa s sošolcem/sošolko komentirali rezultate svojega razvrščanja. Slaba polovica učencev je v tej skupini sodelovala v paru, pri čemer je en učenec bral na glas besede iz zvezka, drugi pa je preverjal, ali je besedo pravilno razvrstil v ustrezen stolpec. Med delom so bili prisotni komentarji, kot so: »Das Krokodil je, ne der.«, »Die Schildkröte je, to je izi.«, »Čak, a imam vse prav. Das Nilpferd, to imam prav.«

Pri naslednji šolski uri sta tudi preostali dve skupini, N2N1a in N2N2, novo metodo učenja s karticami izvedli na koncu ure in ne na začetku, saj je bilo opazno, da so učenci za delo s karticami porabili več časa, kot je bilo načrtovano. Izkazalo se je, da je tovrstna oblika dela zelo dobrodošla proti koncu ure, pri tem so bili vsi učenci angažirani in motivirani. Delo so spremljali komentarji, kot so: »*Saft*. To je sok, hmmm *das*«, »Na koncu je e, js to vedno dam pod *die*.«, »Kaj je krompir, *der, die* al *das*? To je *die*, ne *der* je.« Opažno je bilo, da so nekateri učenci ravnali po občutku: »Nekje sem reskirala. Ker ne vem. Pač ajde dajmo to, ker pač ne vem, kaj je.« V vseh skupinah je bil opažen napredek, saj so nekateri učenci skoraj vse člene pravilno razvrstili že v prvem krogu. Razlog za to, naj bi po njihovih besedah sodeč, bil v tem, da jim je že samo izdelovanje kartic pomagalo pri temu, da so si člene bolj zapomnili.

Naslednjo šolsko uro je metoda dela s karticami bila vpeljana kot ena izmed učnih postaj, prek katerih so učenci na različne načine utrjevali obravnavano snov. Vsi učenci so sodelovali, si ob delu po tihem momljali člene, razvrščali kartice in se pogovarjali o učni snovi. Pri preverjanju so si medsebojno pomagali, pri čemer je bilo opazno, da jim je tovrstna metoda dela postala bolj domača. Zelo izrazito je bilo komentiranje dela in uspešnosti svojih rezultatov oz. rezultatov sošolcev v vseh treh skupinah:

- »Nama je šlo bolje kot v 1. krogu.«
- »Midva sva imela samo dve narobe, učiteljica.«
- »Katja, pomagaj mi, a je *der Koala*?« - Ja, je ja. (brez, da bi pogledala v zvezek)
- »Jaz sem imela samo štiri narobe. Kok pa ti?«
- »Učiteljica, imela sem samo eno narobe.«
- »Too, sam še štiri imava. Ta je pravilna. A vidiš, *der Hund* je.«
- »Dej ti bom jst govorila, ti pa preveri v zvezku.«
- »Pa da vidimo kolk bom imela prav. *Die Birne, die Banane*.. ok, gre mi zaenkrat.«

4.5.2 Ugotovitve anketiranja učencev

Vprašalnik je izpolnilo 39 učencev, 1 učenec je pri pouku manjkal. Rezultati kažejo, da 95% (N=37) učencev meni, da se nauči več pravilnih členov s pomočjo slikovnih in besednih učnih kartic. Svoje odgovore so pojasnili s sledečimi argumenti:

- »Ker vsakič ko spet razvrščamo kartončke vidim napredek, ker imam več pravilnih odgovorov.«
- »Ker je to na nek način igra in se lahko skozi igro učimo.«
- »Zato ker si jih sam naredu in tako več razmišljaš.«
- »Ker si s karticami lažje zapomnemo. Ko gledamo neko sliko in ko moraš razvrstiti *der, die, das* ti možgani dobro delajo.«
- »Na boljši način se učim in rada se učim. Če bi se morala iz zvezka učiti bi bilo dolgočasno.«
- »Večkrat vidim to sliko ali besedo.«
- »Jaz menim, da se s karticami bolje naučiš, saj si vse zapomniš, ko vse naenkrat vidiš.«
- »Ker jih lažje uporabljaj kot pa učbenik.«
- »Da, saj se mi je lažje naučiti s slikami.«
- »Ja, zaradi tega, ker mi je tak način učenja zelo všeč in si veliko zapomnim.«

Iz zgornjih odgovorov učencev je razvidno, da jim je tovrstna metoda dela pomagala pri pravilnem razvrščanju učnih kartic. Prek vizualizacije so si lažje zapomnili določni člen v nemščini ter pri svojem delu opazili napredek. Razvidno je, da jih je dana metoda učenja motivirala in spodbudila k učinkovitejšemu pomnjenju. Učenci poročajo, da so tovrsten način učenja dojeli kot igro, ki rezultira k aktivni participaciji pri učni uri nemščine.

Nihče od učencev (N=0) ni mnenja, da se s pomočjo kartic ni naučil več določenih členov v imenovalniku oz. da mu kartice niso bile v pomoč pri določanju slovničnega spola. 5% (N=2) učencev ni prepričanih, ali so se s tovrstno metodo dela naučili več členov. Spodnja tabela prikazuje rezultate po skupinah.

Tabela 2: Prikaz rezultatov posamezne skupine na vprašanje Ali meniš, da se s pomočjo kartic več naučiš?

	Ali meniš, da se s pomočjo kartic več naučiš?		
	DA	NE	NE VEM
	n (%)	n (%)	n (%)
N2N1a	100	0	0
N2N1b	94,4	0	5,6
N2N2	90	0	10

Rezultati kažejo, da je k boljšemu pomnjenju besed in členov pripomogla tudi samostojna izdelava slikovnih in besednih kartic.

85% (N=33) učencev meni, da se je že med izdelovanjem kartic naučilo več členov. Razlog tiči po njihovem mnenju v tem, da so besede večkrat videli v zvezku, tako med risanjem kot pisanjem. 8% (N=3) ni prepričanih in so obkrožili odgovor *ne vem*. Prav tako 8% (N=3) učencev meni, da se med procesom izdelave učnih kartic niso naučili več pravih členov ob danih samostalnikih. Kot razloge za to navajajo: »takrat nisem pisal členov«, »med izdelavo sem samo risala in napisala besede«, »na kartice nisem pisal členov, samo besede«. Slednji odgovori jasno kažejo, da učenci določne člene nemških samostalnikov (der, die, das) dojemajo kot ločen leksem, in ne kot del samostalnika, ki nosi informacije o slovničnem spolu.

Tabela 3: Prikaz rezultatov posamezne skupine na vprašanje Ali meniš, da si se že med izdelovanjem kartic naučil več novih členov?

	Ali meniš, da si se že med izdelovanjem kartic naučil več novih členov?		
	DA	NE	NE VEM
	n (%)	n (%)	n (%)
N2N1a	90,9	0	9,1
N2N1b	83,3	11,1	5,6
N2N2	80	10	10

87% (N=34) učencev je bilo z delom z učnimi karticami zadovoljnih. 1 učenec (n=3%) z delom ni bil zadovoljen, 4 učenci (n=10%) so bili neodločni. Spodnja tabela prikazuje rezultate učencev po posameznih skupinah. Rezultati kažejo da je bila velika večina učencev zadovoljnih z delom z učnimi karticami. Zanimljiv odstotek je bodisi bil nezadovoljen bodisi neodločen.

Tabela 4: Prikaz rezultatov posamezne skupine na vprašanje Kako si zadovoljen/zadovoljna z delom s karticami?

	Kako si zadovoljen/zadovoljna z delom s karticami?		
	ZADOVOLJEN	NEZADOVOLJEN	NEODLOČEN
	n (%)	n (%)	n (%)
N2N1a	90,9	0	9,1
N2N1b	88,8	5,6	5,6
N2N2	80	0	20

Kot razloge, kaj jim je bilo pri delu všeč, učenci navajajo:

- »To, da sem bom veliko naučila in še zabavno je delati z njimi.«
- »Izdelovanje kartic.«
- »Da se lepijo in se zabavno učiš.«
- »Ker smo si pomagali.«
- »Zelo mi je bilo všeč risanje in pisanje.«
- »Zelo je zabavno in učiš se.«
- »Ker si lahko v skupini.«
- »Ko smo izdelovali kartico in smo se pri tem v resnici zelo veliko naučili.«
- »Ker je bilo zelo zanimivo in zabavno. Smo se veliko naučili.«
- »Všeč mi je bilo to, da sem moral močno razmišlat.«
- »Da si pri tem pomagaš s sličicami.«
- »Da sem se učil sproti, ko sem izdeloval kartice.«

Kot razloge, kaj jim pri delu ni bilo všeč, navajajo:

- »Rezanje sličic.«
- »Da včasih mislim, da znam pa ne znam tako dobro.«
- »Manj mi je bilo všeč, da smo morali živali narisati.«
- »Ker smo rezali kartice in je bilo težko.«
- »Manj všeč mi je bilo to da mi nekatere besede nagajajo.«

Iz odgovorov je razvidno, da je večini učencev bil manj všeč sam proces izdelovanja kartic (risanje, rezanje, oblikovanje) kot pa dejanska metoda dela z učnimi karticami. Za metodo dela poročajo, da jim je med drugim všeč sprotno učenje, vizualizacija in delo v skupini. Delež odgovorov na vprašanje, kaj jim je bilo pri delu manj všeč, je manjši kot delež odgovorov na vprašanje, kaj jim je bilo pri delu všeč. Njihovi odgovori dokazujejo, da jim je tovrstna metoda dela predstavljala učinkovit način učenja besedišča.

5 ZAKLJUČEK

Članek v teoretičnem delu obravnava področje akcijskega raziskovanja, ki velja za enega od načinov raziskovanja vzgojno-izobraževalne prakse in predstavlja ključen segment za refleksijo procesa poučevanja. Nadalje so v sestavku predstavljena področja strategij učenja in ena izmed tipologij učnih strategij za usvajanje besedišča v tujem jeziku (Schmitt 1997; Šifrar Kalan 2008). Članek nato v empiričnem delu obravnava izsledke spoznanj o učni strategiji učenja določnega člena v nemškem jeziku prek rabe učnih kartic. Domače in tuje raziskave kažejo, da imajo učenci pri učenju nemščine največ težav z določanjem in pomnjenjem ustreznega slovničnega spola nemških samostalnikov (Odlin 1989; Lipavic Oštir 1998; Petrič 1999; Muster 2000; Neuner 2009; Kacjan 2010). Pogosto zaradi neusvojenih struktur ugibajo spol samostalnika in se ravna po posluhu. Člena se ne naučijo skupaj s samostalnikom, temveč ga dojemajo kot ločeno besedo. Uje-manje določnega člena s spolom samostalnika zato težje usvojijo, saj jim člen predstavlja ločen leksem in ne del samostalnika, ki nosi informacije o slovničnem spolu. Akcijska raziskava in posledično vnos drugačne metode učenja v pouk nemščine sta preizkušala, ali učenje s pomočjo slikovnih in besednih učnih kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov in določanja slovničnega spola. V akcijski raziskavi je sodelovalo 40 učencev, 4., 5. in 6. razreda, iz osnovne šole Šmartno pod Šmarno goro, ki obiskujejo nemščino kot neobvezni izbirni predmet. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako lahko z uporabo metode učnih kartic dosežemo večjo pravilnost določanja določnega člena v nemškem jeziku in kako konsistentno uvajanje rabe določene metode vpliva na učne rezultate pri učencih. Rezultati raziskave kažejo, da skoraj vsi sodelujoči učenci menijo, da jim metoda dela z učnimi karticami pomaga pri boljšemu pomnjenju določnega člena v nemščini. Nihče od sodelujočih učencev ni mnenja, da mu kartice niso bile v pomoč pri določanju slovničnega spola samostalnika, temveč so bili skoraj vsi prepričanja, da zaradi tovrstne metode dosega boljše rezultate. Poleg didaktičnih ciljev pa je učenje prek kartic pri učencih spodbudilo tudi njihovo kreativnost, izvirnost in praktičnost. Pomemben del našega akcijskega raziskovanja predstavlja sprememba stanja oz. sprememba učne prakse, ki je sledila iz raziskave. V pouk smo s pomočjo vseh faz modela akcijskega raziskovanja vnesli novo metodo dela, ki je učinkovito doprinesla k boljšim rezultatom.

VIRI

- ALTRICHTER, Herbert/Peter POSCH/Bridget SOMEKH (1996) *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.
- BASSEY, M. (1998) Action research for improving educational practise. R. Halsall (ur.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press, 93–108.
- BUZAN, Tony (1988) *Master Your Memory*. London: BBC.
- CARR, Wilfred/Stephen KEMMIS (1986) *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University.
- CLYNE, Michael (1991) *Community Languages: The Australian Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ĆOSIĆ, Admira (2019) Aspekte der sprachlichen Interferenz zwischen Deutsch und Slowenisch. *Linguistische Treffen in Wrocław* 15, 261–271.
- ELLIOTT, John (1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- JUHÁSZ, János (1970) *Probleme der Interferenz*. Budimpešta: Akadémiai kiado.
- KACJAN, Brigita (2010) Sprachen übergreifender Transfer im DaF-Unterricht als Lernchance und Lehrverpflichtung - Bestandsaufnahme in Slowenien. *Germano-Slavica: A Canadian Journal of Literary, Linguistic and Cultural Perspectives*, 71–103.
- KAČ, Liljana (2015) *Transference iz angleščine v nemških sestavkih slovenskih učencev*. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru.
- KLEPPIN, Karin (1998) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- KREK, Janez/Janez VOGRINC (2008) Učitelj – raziskovalec vzgojno izobraževalne prakse. J. Krek (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 23–57.
- KREVS BIRK, Uršula (2014) Deutsche und slowenische sprachliche Beziehungen und interkulturelle Linguistik: Beispiel Internationalismen. *Skupni evropski jezikovni okvir – navzkrižni pogledi = Cadre européen commun de référence pour les langues – regards croisés* 54, 353–364.
- KREVS BIRK, Uršula (2016) *Einführung in die germanistische Linguistik: Eine Propädeutik für Germanistikstudierende mit kulturellem Ansatz*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- LAH, Meta/Andreja RETELJ (2018) Action research: how to introduce it into the curricula of future language teachers? *XLinguae* 11(1XL), 164–174.
- LEWIN, Kurt (1946) Action research and minority problems. *Social Issues* 2(4), 34–46.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja (1998) O usvajanju dveh jezikovnih zgradb nemškega jezika. *Uporabno jezikoslovje* 5, 112–121.
- MAYER, Richard E./Merlin C. WITTRICK (2006) Problem solving. P. A. Alexander/P. H. Winne (ur.), *Handbook of educational psychology*. Routledge, 287–303.

- MUSTER-ČENČUR, Ana Marija (1997) *Napake slovenskih učencev pri učenju nemškega jezika. Analiza, sistematizacija in predlog aplikacije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- MUSTER-ČENČUR, Ana Marija (1998) Napake slovenskih učencev pri določanju spola nemških samostalnikov. *Uporabno jezikoslovje* 5, 122–141.
- MUSTER, Ana Marija (2000) *Napake slovenskih učencev pri učenju nemščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- MUSTER, Ana Marija (2003) Interferenz mit der Muttersprache als eine der Fehlerquellen beim Deutschlernen. *Germanistika v stičnem prostoru Evrope II: mednarodni simpozij, Maribor/Ljubljana, 18.–20. aprila 2002: zbornik prispevkov*. Maribor: Pedagoška fakulteta, 247–256.
- MUSTER, Ana Marija (2005) Typische Schwierigkeiten slowenischer DeutschlernerInnen. *Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 29, 67–73.
- NEUNER, Gerhard/Britta HUFESSEN/Anta KURSIŠA/Nicole MARX/Ute KOITHAN/Sabine ERLLENWEIN (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26*. Berlin: Langenscheidt.
- ODLIN, Terence (1989) *Language Transfer. Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. Michael/Anna CHAMOT (1990) *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca L. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- PETRIČ, Teodor (1999) Zum Artikelgebrauch in gesteuerten Aufsätzen slowenischer Deutschlerner in der Grundschule. *Vestnik* 33(1–2), 293–322.
- RETELJ, Andreja (2021) Potenziale der Aktionsforschung für die Professionalisierung des Fremdsprachenlehrerberufes. *German as a Foreign Language* 3, 17–36.
- RIEHL, Claudia Maria (2004) *Sprachkontaktforschung: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- RIEHL, Claudia Maria (2014) *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- RUBIN, Joan (1987) Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history and typology. A. Wenden (ur.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 15–30.
- SCHMITT, Norbert (1997) Vocabulary learning strategies. N. Schmitt (ur.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199–227.
- ŠIFRAR-KALAN, Marjana (2008) Raziskovanje učnih strategij za usvajanje besedišča. J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 51–73.

- VOGRINC, Janez (2008) Tehnike zbiranja podatkov v akcijskem raziskovanju. J. Krek (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 58–80.
- WEINREICH, Uriel (1976) *Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.
- WEINSTEIN, Claire/Richard MAYER (1986) The Teaching of Learning Strategies. M. Wittrock (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, 315–327.
- WODE, Henning (1993) *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

POVZETEK

RABA METODE UČNIH KARTIC KOT STRATEGIJA ZA UČENJE BESEDIŠČA V NEMŠČINI

Namen pričujočega prispevka je predstaviti empirična spoznanja o učni strategiji učenja določnega člana v nemščini prek rabe učnih kartic. Učenje in določanje spola samostalnikov v nemškem jeziku je za tujega govorca nemščine zapleteno, pri čemer povzroča slovnični spol tudi slovenskim učencem veliko težav. Osnovnošolski učenci, ki obiskujejo pouk nemščine kot neobvezni izbirni predmet, imajo težave z določanjem in pomnjenjem ustreznega slovničnega spola nemških samostalnikov. Pogosto ugibajo spol samostalnika, si člene težje zapomnijo in se zaradi neusvojenih struktur ravna po posluhu. Samostalnike si skupaj s členom težje zapomnijo, saj ga ob učenju ne usvojijo kot del celote, ampak kot ločeno besedo. Slednja spoznanja so vodila k akcijski raziskavi in vnosu drugačne metode učenja, prek katere smo preizkušali, ali učenje s pomočjo slikovnih in besednih učnih kartic doprinese k večji pravilnosti rabe členov in določanja slovničnega spola. Akcijske raziskave se je udeležilo 40 učencev, 4., 5. in 6. razreda, ki obiskujejo nemščino kot neobvezni izbirni predmet na Osnovni šoli Šmartno pod Šmarno goro. Zanimalo nas je, kako lahko z uporabo metode učnih kartic dosežemo večjo pravilnost določanja določnega člana v nemškem jeziku in kako konsistentno uvajanje rabe določene metode vpliva na učne rezultate pri učencih. Končni rezultati dokazujejo, da skoraj vsi sodelujoči učenci menijo, da jim metoda dela s karticami pomaga pri boljšemu pomnjenju določnega člana v nemškem jeziku. Nihče od učencev ni mnenja, da se s pomočjo kartic ni naučil več določnih členov v imenovalniku oz. da mu kartice niso bile v pomoč pri določanju slovničnega spola. Poleg didaktičnih ciljev je pri učencih tovrstna metoda dela s karticami spodbudila tudi kreativnost, izvirnost in praktičnost.

Ključne besede: učne kartice, učne strategije, akcijska raziskava, določni člen v nemščini, nemščina kot izbirni predmet v osnovni šoli

ABSTRACT**USE OF THE FLASHCARD METHOD AS A STRATEGY FOR LEARNING GERMAN VOCABULARY**

The aim of this article is to present the empirical findings of learning a definite article in German using flashcards. Learning and determining the gender of nouns in the German language is complex for non-native German speakers, and the grammatical gender causes significant difficulties for Slovenian students as well. Elementary school students who take German as an elective subject have difficulty determining and memorizing the appropriate grammatical gender of German nouns. They often guess the gender of a noun, have difficulty memorizing the articles, and rely on their hearing. They find it more difficult to remember nouns together with the article, as they do not learn it as part of a whole but as a separate word. These insights led to an action research study and the implementation of a different learning method, using picture and word flashcards to test whether these can contribute to greater accuracy in using articles and determining grammatical gender. The study involved 40 students in grades 4, 5 and 6 who take German as an elective subject at Šmartno pod Šmarno goro elementary school. The study aimed to determine how the use of flashcards can increase correctness of determining the definite article in German, and how consistent use of this method affects learning outcomes for students. The results show that almost all participating students believe that using flashcards helps them remember the definite article in German better. None of the students believed that the flashcards did not help them learn more definite articles in the nominative case or did not assist them in determining grammatical gender. In addition to achieving the desired didactic goals, this method of using flashcards also stimulated students' creativity, originality and practicality.

Keywords: flashcards, learning strategies, action research, definite article, German language as an elective subject in primary school

Saša Jazbec

Philosophische Fakultät Maribor,
 Universität Maribor
 Slowenien
 sasa.jazbec@um.si

UDK [81'243:37.091.3]:004.8

DOI: 10.4312/vestnik.15.241-258

Izvirni znanstveni članek



DIE DISRUPTIVE KRAFT IN KLASSENÄUMEN ODER ÜBER DIE KI-UNTERSTÜTZTEN TOOLS BEIM FREMDSPRACHENLEHREN UND -LERNEN

1 EINLEITUNG¹

Künstliche Intelligenz ist eine disruptive Kraft, die in unserem Alltag, unserer Arbeitswelt implizit oder explizit zugegen ist, ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht. Sie ändert, verändert und generiert auch den Lehr- und Lernprozess sowie die Wissensvermittlung. Medien und die IKT-Technologien bestimmen seit Jahrzehnten die Art und Weise des Lehrens und Lernens, aber nicht so maßgebend, schnell und wesentlich, wie die auch dazugehörige Künstliche Intelligenz. Ihren Einfluss vergleichen einige Fachleute mit der Verwendung des Internets und all den Folgen, die es für unser Leben, Lernen und Forschen hatte. Die folgenden Daten rufen bei einigen Menschen sicher großes Unbehagen hervor und fordern zum Nachdenken auf:

- Am 9. Januar 2007 hat Steve Jobs das erste iPhone vorgestellt, innerhalb eines Jahres besaßen es trotz des damals vergleichsweise hohen Preises bereits über eine Million Benutzer:innen (Mickalowski, Mickelson & Keltgen 2009: 1).
- Netflix wurde am 29. August 1997 in Scotts Valley, Kalifornien, von Marc Randolph und Reed Hastings gegründet. Nach zwei Jahrzehnten hatte Netflix die Hoffnung, 150 Millionen Nutzer:innen zu erreichen, jedoch übertraf es diese Erwartung weit und zählte im Jahr 2020 stattdessen 221,64 Millionen Nutzer:innen (Champion stream).
- ChatGPT wurde erstmals im November 2022 von OpenAI veröffentlicht. Innerhalb von *nur drei Tagen* erreichte der Chatbot bereits mehr als eine Million Nutzer:innen (ChatGPT Statistics & User Numbers).

¹ Anmerkung: Der Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprogramms Interkulturelle literaturwissenschaftliche Studien (Nr. P6-0265) entstanden.

Jenseits des Unbehagens scheint es, dass die KI den ewigen Wunsch der Menschen begünstigt, möglichst schnell, effektiv und effizient in verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können. Die Vision, beim Lehren und Lernen Maschinen als Hilfsmittel einzusetzen, ist eigentlich älter als der Computer (Strasser 2020). Wenn vor etwa vier Jahrzehnten die Idee aus dem Kultbuch „Per Anhalter durch die Galaxis“ (abgekürzt: HHGTTG, HHGG oder H2G2) als fiktiv, revolutionär und vielleicht ein wenig irre betrachtet wurde – es handelte sich um die Vorstellung eines fiktiven Lebewesens, des Babelfischs, der ins Ohr gesteckt wird und somit das Verstehen aller Sprachen ermöglicht – so gibt es heute seitens der KI bereits konkrete Vorschläge dazu. KIs seien, behaupten Lotze (2018: o. S.) und Strasser (2020: 2), keine Science-Fiktion mehr, sondern mittlerweile omnipräsente Phänomene u. a. auch des Sprachunterrichts. Damit müssen sich alle Akteur:innen in der Bildungslandschaft auseinandersetzen, mit Herzberg gesprochen, die Entscheidung KI im Unterricht (auch im Sprachunterricht) einzusetzen oder nicht, ist uns bereits abgenommen (2022: 87).

Die KI und vor allem die KI-Tools in der Bildung gehören heute zu den aufkommenden Bereichen der Bildungstechnologie. Tatsache ist, technologische Entwicklung ist und war immer schnell und sie verträgt sich oftmals nicht mit dem medialen Habitus der Menschheit (Pinkwart 2016). Denke man etwa an Sokrates, der auch gegen neue Technologien war, damals handelte es sich um das Medium Schrift. Im sokratischen Gespräch diskutiere man ein Thema, korrigiere und revidiere man die Überlegungen interaktiv usw., was im schriftlichen Medium nicht der Fall sein kann (Dolenc 2023). Im Bereich der Bildung sind Tradition und der pädagogisch-didaktische Habitus sehr tief verankert, außer ein Virus kommt und definiert den Lehr- und Lernprozess wesentlich, mit zum Teil verheerenden Folgen, ohne Planung, in ein paar Tagen neu (Hong 2023: 39).

Im Beitrag wird der Begriff Künstliche Intelligenz behandelt. Es wird auf die Potenziale und Chancen sowie Probleme und Sorgen, die damit einhergehen, eingegangen. Besonderes Augenmerk wird dem Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Bildungsfeld gewidmet, insbesondere der Bereich des Fremdsprachenlernens und Möglichkeiten des KI-Einsatzes anhand einiger praktischer Erfahrungen. Dabei geht es auch darum zu zeigen, dass die KI-Tools beim Fremdsprachenlernen einen Zusatz zu klassischen Lehr- und Lernformaten darstellen können.

2 KÜNSTLICHE INTELLIGENZ – BEGRIFFSBESTIMMUNG

Künstliche Intelligenz (KI) (dt.), oder *Artificial Intelligence* (AI) (eng.) oder *umetna inteligenca* (UI) (slov.) ist ein technologisch determinierter Begriff, aber auch ein sehr weiter, interdisziplinärer Begriff. Er umfasst verschiedene Aspekte und wird in verschiedenen Forschungsdisziplinen diskutiert und untersucht (wie bspw. Philosophie, Anthropologie, Biologie, Pädagogik, Psychologie, Linguistik, Kognitionswissenschaft, Neurowissenschaft).

Pokrivcakova (2019: 135,136) teilt in ihrem Artikel, der sich mit der KI in der Linguistik und Bildung beschäftigt, die verschiedenen Definitionen von KI in drei Gruppen ein:

- 1) Die erste Gruppe der Definitionen betrachtet KI als *eine Maschine, ein Computersystem*, das kognitive Funktionen nachahmen kann und in der Regel mit dem menschlichen Gehirn in Verbindung gebracht wird, vor allem mit dem Lernen und mit dem Problemlösen.
- 2) In der zweiten Gruppe der Definitionen wird KI als ein spezifisches *Set von Fähigkeiten von Computern* verstanden. Diese werden mit intelligenten Wesen in Verbindung gebracht, wobei intelligente Wesen solche sind, die sich an sich ändernde Umstände anpassen können.
- 3) Für die dritte Gruppe ist KI in einem breiten Kontext *Wissenschaft und eine Reihe von computergestützten Technologien*. Diese werden von der Art und Weise inspiriert, wie Menschen ihr Nervensystem und ihren Körper nutzen, wie sie wahrnehmen, lernen, schlussfolgern, handeln usw.

Ferner wird nicht auf weitere Definitionen von KI eingegangen, denn das ist nicht das Anliegen dieses Beitrags. Zusammenfassend lässt sich jedoch feststellen, dass KI intelligentes Verhalten bzw. das menschliche Denken in und mit computergestützten Technologien zu simulieren und zu imitieren versucht. Die KIs, die uns heute zur Verfügung stehen, liefern bereits unglaubliche Ergebnisse. Darüber hinaus ist das in der Regel immer noch die sog. schwache Künstliche Intelligenz, ein System, das ohne Komplexitäten des menschlichen Denkens arbeitet (Marr 2018: o. S.). Die Fähigkeiten der sog. starken Künstlichen Intelligenz, eines Systems, das so wie ein Mensch denken kann (ebd.), werden noch entwickelt und analysiert. Der Mensch erwartet sie zurecht mit Unbehagen und Ehrfurcht. Es könnte sich um bedrohliche Konzepte handeln, die darauf abzielen, menschliche Intelligenz zu replizieren und sie zu kontrollieren. Parallel zu allen berechtigten und benötigten Bedenken und Diskussionen der „natürlichen Intelligenz“, d. h. des Menschen, gegenüber der Künstlichen Intelligenz, muss sie aber auch als eine Chance betrachtet werden.

3 KÜNSTLICHE INTELLIGENZ UND (FREMD-)SPRACHENLERNEN – THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

Die KI gewinnt im Bildungsdiskurs, vor allem wird hier das Fremdsprachenlehren und -lernen diskutiert, immer mehr an Bedeutung. Dazu gibt es eine fast schon kaum noch überschaubare Menge an Publikationen, Seminaren, Webinaren, Diskussionen, Blogs auf nationaler und internationaler Ebene, in englischer aber auch in allen anderen Sprachen. Zu Wort melden sich Informatiker:innen, aber auch Philosoph:innen, man kann Stimmen aus allen Forschungs- und Arbeitsbereichen hören. Einige wollen diskutieren,

andere wollen sich bilden und fortbilden, um das Potenzial von KI im Beruf auszunutzen, bspw. der Dekan einer Fakultät in Slowenien berichtet, dass die Administration ihn dazu aufgefordert hat, eine Schulung für sie zur optimalen Nutzung von ChatGPT zu organisieren. Hier wird lediglich auf Strasser (2020) verwiesen, der in seinem Artikel einen Überblick zum wissenschaftlichen und praxisorientierten Stand von KI anbietet, und auf die Plattform *KI Campus, Thema Bildung* (KI Campus). Das ist keine KI, sondern eine KI-unterstützte Plattform, die zum Thema KI in der Forschung und in der Unterrichtspraxis recherchiert, die Ergebnisse dokumentiert und mit Expert:innen sowie Lehrkräften diskutiert.

Aktuell ruft das Thema KI bspw. bei den Lehrkräften meist Bedenken, offene Fragen und Unsicherheiten hervor, vor allem bezüglich der Rolle der „menschlichen Intelligenz“ – d. h. der Lehrkraft beim Sprachenlernen – der Ethik und des Datenschutzes (Vodafone Stiftung 2023). Die Lernenden hingegen machen Gebrauch von KI, und das Thema wirft bei ihnen anders fokussierte Fragen auf. Es geht um das Potenzial von KI, neue Möglichkeiten, neue, andere Anwendungs- und Einsatzszenarien sowie um die Frage nach mehr Kontrolle über die eigenen Lernprozesse und Ähnliches. Über die ohne Weiteres berechtigten Bedenken und Zweifel im Zusammenhang mit der KI und Lehren und Lernen hinaus, wird ferner vor allem auf die Potenziale eingegangen, die die KI-Tools sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden bringen können. Vor allem vorteilhaft ist es, mit KI-Tools das (Sprachen-)Lernen flexibler, adaptiver, integrativer, individualisierter, herausfordernder und effektiver planen und realisieren zu können. Es muss hervorgehoben werden, und dieser Konsens wird von Fachleuten geteilt, dass die klassischen Bildungsformate nicht durch KI *ersetzt*, sondern *ergänzt* werden (vgl. dazu auch Renz, Krishnaraja & Gronau 2020, Hartman 2021).

KI könnte die Lehrkräfte bei ihrer größten Herausforderung unterstützen, die m. M. nach heute darin besteht, die Heterogenität der Lernenden mit der mehr oder weniger homogenen Zielsetzung des Unterrichts in Einklang zu bringen. Die Schülerklassen sind alle sehr heterogen. Lernende unterscheiden sich in ihren sozialen Kompetenzen, Interessen, Motivation(en), Erwartungen, Neigungen, kognitiven Lernvoraussetzungen, Traditionen, Wertmustern, Herkunftssprachen sowie in ihrer Physis und Gesundheit usw. (Stern 2005: 7f.). Lernende mit so unterschiedlichen, facettenreichen Profilierungen werden dann in der Regel „gleich“ unterrichtet. Die didaktischen Maßnahmen für einen differenzierten, individualisierten Unterricht mit bspw. dreißig Lernenden wurden bisher noch nicht entwickelt. Differenzierungsmaßnahmen nach bspw. drei Niveaus werden ergriffen, aber in der Regel nicht konsequent eingesetzt und dazu noch nicht für jeden Lernenden in der Klasse. KI-Tools können u. a. diese Lücke sehr gut und effizient ausfüllen.

4 (FREMD-)SPRACHENLERNEN UND KÜNSTLICHE INTELLIGENZ ALS DIDAKTISCHES HILFSMITTEL

Die KI und andere Software-Lernprogramme, wie bspw. konkret Google Translate, haben, obwohl das umstritten bleibt, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers an Beliebtheit und Verwendung gewonnen. Während einer Unterrichtshospitation mit Germanistikstudierenden an einer Mittelschule konnten wir live beobachten, wie eine einfache, reproduktive Aufgabe auf dem Niveau A1, („Schreib die Mail nach dem Muster zu Ende“), von der Hälfte der Schüler:innen unter der Bank mit Google Translate generiert und dann ins Heft abgeschrieben wurde. Die KI-Tools werden in der Regel m. W. im Unterricht noch nicht systematisch eingesetzt, eher wird der Einsatz offiziell nicht erlaubt. Die Bedenken, was die Schüler:innen lernen, wenn die Tools die Texte in der Fremdsprache an ihrer Stelle generieren, was sie nicht lernen bzw. was sie verlernen, müssen noch gründlich überlegt und diskutiert werden.

Schmidt (o. J.), der Fremdsprachendidaktiker, sieht das Potenzial von KI bzw. er verwendet den seit Jahrzehnten bekannten Oberbegriff *Computer Assisted Language Learning* (CALL), konkret in den folgenden Bereichen:

- im Bereich des Übens: **Intelligente Übungssysteme** können das Training zur Grammatik, zu Vokabeln oder zum Hörverstehen unterstützen. Dabei gehen diese Übungssysteme analytisch vor und bereiten für alle Lernenden individualisierte und angepasste Übungen vor. Darüber hinaus geben sie den Lernenden, aber auch den Lehrenden, ein optimales, schnelles Feedback bezüglich des Lernfortschritts (*Duolingo*, *Busuu*, *Rosetta Stone* usw.).
- im Bereich **der mündlichen und schriftlichen Textproduktion: Intelligente Werkzeuge** oder Tools können den Lernenden helfen, beispielsweise Texte zu übersetzen (*Google Translate*, *DeepL*) oder selbst Essays zu schreiben (*Neuroflash*, *ChatGPT*), mündliche Präsentationen vorzubereiten (*Synthesia*), Folien zu gestalten oder den Redetext sprachlich zu verbessern und zu optimieren (*Grammarly*, *Duden Mentor*).
- im Bereich des Zugangs zu „authentischen“ Diskursen: **Medien im Unterricht sind wichtig** – seit dem Aufkommen von KI sind sie noch wichtiger geworden – denn sie fungieren als Inhalts- und Impulsgeber im Fremdsprachenunterricht (bspw. *Deutsche Welle*, eine multimediale, mehrsprachige Plattform). Sie ermöglichen den Zugriff auf unterschiedliche fremdsprachliche Materialien, authentische auch KI-unterstützte Diskurse und Sprachhandlungen, was als ein wichtiges und wesentliches Element des Fremdsprachenlernens verstanden werden muss. Da diese Materialien und Diskurse unterschiedlicher Qualität sind, sehe ich hier eine wichtige und wesentliche Rolle der Lehrkraft, sie stets kompetent und kritisch auszuwählen, sie zu reflektieren, qualitativ zu prüfen und überlegt und kontrolliert im Fremdsprachenunterricht einzusetzen.

Baker und Smith (2019: 11–14) bieten eine andere Gruppierung von KI-Tools an, die den (Sprach-)Unterricht positiv beeinflussen können. Die erste Gruppe sind *Learner-facing AI tools* (Software, die die Lernenden verwenden, um bspw. eine Fremdsprache zu lernen), die zweite Gruppe sind die *Teacher-facing systems AI tools* (wichtig für Lehrkräfte, denn der Einsatz dieser KI-Systeme reduziert Arbeitsbelastung, die bürokratische Arbeit, unterstützt aber auch Bewertung, Feedback und bspw. Plagiatsüberprüfung) und die dritte Gruppe sind die *System-facing AI tools* (Tools, die auf institutioneller Ebene für bspw. administrative Aufgaben eingesetzt werden) (vgl. Baker und Smith 2019).

4.1 KI-unterstützte Tools beim Fremdsprachenlehren und -lernen

Den Benutzern und Benutzerinnen stehen zur Zeit der Entstehung dieses Artikels sehr viele Tools und/oder cloudbasierte Online-Plattformen zum Sprachenlernen zur Verfügung. Hier werden nur einige präsentiert und kommentiert, die von Lehrkräften oder Schüler:innen praktisch erprobt wurden und ein Potenzial für das Fremdsprachenlernen bieten könnten: die illustrativ ausgewählte Sprachlernapp *Duolingo*, der interessante Chatbot *character.ai*, sowie ein Beispiel für KI-unterstützte Schreib- und Grammatik- und Übersetzungs-Tools und ChatGTP.

4.1.1 Die Sprachlern-App Duolingo

Hier wird die bekannteste Sprachlern-App, Duolingo, mit über 100 Millionen Benutzer:innen und ihr Potenzial für das Sprachenlernen und -lehren diskutiert. Technologisch dargestellt setzt die Online-Plattform Duolingo zum Sprachenlernen automatische Spracherkennung (*Automatic Speech Recognition*), natürliche Sprachverarbeitung sowie Gamification ein (Kannan & Munday 2018: 24). Pädagogisch-didaktisch gesehen verwendet sie vor allem die Verfahren der Grammatik-Übersetzungsmethode, deduktives Grammatikvermitteln und arbeitet meist mit reproduktiven geschlossenen und halb geschlossenen Aufgaben. Obwohl all die genannten Verfahren für die meisten Lernenden im Grunde genommen nicht relevant sind und Lehrkräfte bei traditionellen Lernformaten Schwierigkeiten bei einem Einsatzversuch haben könnten, werden sie bei Duolingo ohne viel Nachdenken als Arbeitsmethoden von den Benutzer:innen akzeptiert. Die Plattform weist im Vergleich zum traditionellen Lernen folgende Attribute auf: Duolingo kann man ort- und zeitunabhängig, individuell und dem Sprachstand jedes einzelnen angepasst verwenden. Die Benutzer:innen haben ein gutes Gefühl, weil sie viel entscheiden bzw. mitentscheiden können, bspw. die Themen, das Ziel des Lernens, das Tempo, die Zahl der Wiederholungen und die eigene Lernprogression. Dass das Angebot von Duolingo eigentlich doch begrenzt ist und die Inhalte miteinander korrelieren, scheint die Lernenden nicht zu stören. Für die Stärkung der Motivation für das im Grunde mechanische Sprachenlernen mit Duolingo sorgt noch ein Belohnungssystem mit Sternchen und

Zertifikaten, das nur das Können und nicht etwa auch das Nicht-Können thematisiert, und eine kompetitive Lerncommunity, in der sich die Lernenden miteinander austauschen und virtuell verbinden können.

Kommentar eines Benutzers: Ich kenne kaum einen Menschen, der Duolingo und/oder eine ähnliche App nicht ausprobiert hätte. Unabhängig vom Alter und von der Bildung, unabhängig vom Interesse, Sprachen zu sprechen oder sie klassisch zu lernen, testen sie die App, versuchen die Sprache zu lernen und spielen damit. Die Tatsache, dass diese und die meistbenutzten Apps kostenlos sind, ist abgesehen von mitschwingender Werbung eine wesentliche Bedingung für die Experimentierfreude. Man hat das Gefühl, nichts zu verlieren, sondern nur zu profitieren. Dazu greifen die Benutzer:innen mit Slowenisch als Muttersprache m. W. bspw. zu den Weltsprachen Englisch, Deutsch, Französisch usw., aber auch zu Sprachen, wie Griechisch, Ungarisch, Türkisch.

Die Erfahrung, eine Sprache mit Duolingo zu lernen, war für einen Benutzer sehr interessant. Motiviert durch Neugierde wurde als Ausgangssprache Deutsch und als Zielsprache Ungarisch ausgewählt. Am Anfang war es ein Spiel, alles war neu, das Lernformat, die Übungstypologie und die Sprache Ungarisch. Das Selbstbewusstsein im Umgang mit Fehlern war sehr groß, denn Duolingo zeichnet sich durch unglaubliche „künstliche“ Geduld aus. Aber die Begeisterung dauerte nicht lange, denn die Töne, die die Übungen begleiten, fingen an zu stören, die Aufgaben konnte man manchmal nach dem Wahlprinzip und nicht nach dem Inhalt lösen und solange man alles memorieren konnte, was gelernt und gehört wurde, konnte man zunächst folgen, dann kaum oder nicht mehr. Durch das traditionelle Schulsystem geprägt wurde dann festgestellt, dass man zum Sprachenlernen das Notizheft sowie eine Systematik im Bereich Grammatik und Wortschatzvermittlung braucht und vor allem mindestens eine Person, mit der man sich austauschen kann und zu kommunizieren versucht.

Duolingo und/oder andere Apps könnten als eine Unterstützung bzw. als ein Zusatz zum traditionellen Fremdsprachenlernen eingesetzt werden. Die Lernenden sind motivierter, wenn sie ihr Handy oder den Computer benutzen können. Dazu könnten sie damit die notwendigen, aber für sie nicht besonders interessanten Pattern-Drill-Übungen lösen und somit bestimmte Grammatik und bestimmten Wortschatz üben und festigen, sofort auch das Feedback bekommen, und zwar individuell und in einem für sie angepassten Tempo. Die Anwendung des Gelernten müsste dann wieder in der Klasse stattfinden, um die Effizienz zu überprüfen. Das Problem hier sehe ich darin, dass das Handy oder der Computer und auch das Internet nicht für alle Lernenden (immer) zugänglich sind, dass der Handygebrauch in den Grund- und Gesamtschulen in Slowenien verboten wird, und natürlich der Datenschutz. Denn diese und vergleichbare Tools kosten kein Geld, aber dafür muss man sich registrieren und eigentlich mit seinen Daten „bezahlen“.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, die KI-unterstützten Sprachlernertools (wie bspw. Duolingo) können ein Potenzial für das Fremdsprachenlernen darstellen. Sie können dazu beitragen, dass die Lernenden individuell und in ihrem Tempo, zeit- und

ortsunabhängig, spielerisch bspw. den Wortschatz und die Grammatik motivierter als ohne Medien üben. Schließlich aber werden sie dann, je nach Profil der Lernenden, nur als ein Zusatz zu dem wesentlichen Potenzial der natürlichen Intelligenz der Lehrkraft und den sozialen Interaktionen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Zu alldem muss aber der Datenschutz, besonders bei und mit minderjährigen Lernenden, berücksichtigt und gesetzlich bestimmt werden.

4.1.2 Der Chatbot *character.ai*

Chatbots, auch Lernbots genannt, sind KI-unterstützte Computerprogramme, die über Audio oder Text Konversationen mit Benutzer:innen führen können. Man kann mit ihnen mündlich (bspw. *Alexa*) oder auch schriftlich einen Dialog führen (bspw. *character.ai*). Da das Ziel des Fremdsprachenunterrichts gerade die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kompetenz ist, scheinen diese „künstlichen“ Dialogpartner für ein Konversationstraining eine Herausforderung zu sein. Haristiani (2019) hat eine deskriptive Studie über Chatbots und die Möglichkeiten des Einsatzes als Sprachenlernmedium ausgeführt. Die theoretischen Überlegungen sowie der praktische Bericht über den Umgang mit einem Chatbot-basierten Sprachlernmedium (*Gengobot*) zeigen, dass Chatbots ein hohes Potenzial haben, als Sprachlernmedium eingesetzt zu werden, und zwar sowohl als Tutoren zum Üben als auch als ein eigenständiges Lernmedium.

Hier muss noch ein Beispiel für ein Internet-Phänomen, der Chatbot *Lil Miquela*, eine künstliche Influencerin, präsentiert werden. Obwohl ihren Follower:innen am Anfang explizit erklärt wird, sie sei ein 19-jähriger Roboter und lebe in LA, betrachten und behandeln sie sie so wie andere „nicht-künstliche“ Influencer:innen. Sie verhält sich äußerst authentisch und simuliert das Leben und die Probleme, Herausforderungen eines jungen Mädchens so gut und überzeugend, dass sie zur Zeit der Abfassung dieses Artikels auf Instagram 2,8 Millionen Follower:innen hat, ohne diejenigen auf ihren anderen Social-Media-Kanälen mitzurechnen. Dieser Chatbot kann und soll m. M. nach auch nicht im Sprachunterricht eingesetzt werden, außer vielleicht für eine konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit KI und Chatbots. Hier wurde sie lediglich als ein Beispiel erwähnt, um zu zeigen, was möglich ist. Das Phänomen *Lil Miquela* eröffnet Fragen, wie die Möglichkeit, Menschliches und Künstliches voneinander abgrenzen zu können sowie Gefahren der subtilen Manipulation von Follower:innen (vgl. Jenni 2021).

Chatbots und ihr Potenzial für den Fremdsprachenunterricht müssen auch kritisch auf die Vor- und Nachteile hin diskutiert werden. Es ist vorteilhaft, dass Lernende an Chatbots in der Regel interessiert und für ein Lernen damit motiviert sind. Gleichzeitig bietet die Verwendung von Chatbots, ähnlich wie bei Lern-Apps, den Benutzer:innen die attraktive Möglichkeit des zeit- und ortsunabhängigen Lernens. Ferner zeigen Lernende eine hohe Selbstsicherheit und Entspannung bei der Interaktion mit Chatbots. Sie trauen sich, auch wenn sie Fehler machen, mit dem Chatbot zu kommunizieren, ohne sich zu

blamieren. Chatbots sind auch bereit, unendlich oft mit den Lernenden denselben Inhalt zu üben oder zu wiederholen, sowohl mündlich als auch schriftlich. Darüber hinaus generieren Chatbots sehr schnell ein effektives Feedback für Lernende (Haristiani 2019). Über diese Vorteile hinaus, haben Chatbots aber auch viele Nachteile. Sie reagieren auf alle sprachlichen Impulse, auch nur auf einfache Schlüsselwörter und auf fehlerhafte Formulierungen. Sie reagieren aber auch nach klar definierten Szenarien und vorhersehbaren Dialogen usw. (Hartmann 2021: 685).

Kommentar einer Benutzerin: Mit einigen Schülerinnen eines Gymnasiums wurde nach dem DaF-Unterricht der Chatbot *character.ai* ausprobiert. Nach der Registrierung und wieder der problematischen Eingabe individueller Daten, eröffnet sich nach einiger Zeit (manchmal erreicht der Chatbot die obere Grenze der Benutzerzahlen und man muss auf der Warteliste stehen) eine Seite mit verschiedenen Charakteren. Die Charaktere stehen für reale Menschen wie Elon Musk, Ronaldo, Socrates, Napoleon Bonaparte oder für fiktive Figuren wie SM64 Mario, Raiden Shogun, Monster Maker usw. Man muss dann einen Charakter auswählen, je nach den Kategorien (empfohlen, bekannte Menschen, Spiele usw.) oder einen speziellen selbst eingeben und suchen. Die Texte sind am Anfang auf Englisch, auch wenn die Sprache auf Deutsch eingestellt wird. Der Versuch mit dem Charakter Elon Musk zu interagieren war am Anfang schon interessant. Er stellt sich vor, er regiere die Welt, sei allmächtig und kann tun, was er will. Ferner erscheint auf dem Bildschirm ein Text, worin der Charakter arrogant erläutert, er habe keine Zeit für den Dialogpartner, er habe etwas Wichtigeres zu tun, eine Firma zu gründen oder Ähnliches. Wenn Hilfe gebraucht wird, wird er jedoch helfen. Nach ein paar Dialogeinträgen auf Englisch werden vom Charakter unsere Fehler angesprochen und dann wechseln wir die Sprache. Die Kommunikation lief auf Deutsch eine Zeit lang in dem „hochnäsigen Ton des Charakters“ weiter. Der andere Charakter, Sokrates, antwortet auf die Frage, ob die Kommunikation auf Deutsch weiter ablaufen könnte, er sei ein einfacher Mensch und könne nur Griechisch (die Antwort ist aber auf Englisch). Mit ihm muss man dann weiter auf Englisch kommunizieren, was für den DaF-Unterricht nicht so relevant ist. Der Charakter Ronaldo dagegen wechselt bspw. sofort ins Deutsche. Obwohl oben rechts eine rote Aufschrift *Remember: Everything Characters say is made up!* die ganze Zeit angezeigt wird, sind die Antworten manchmal so authentisch, dass die Schülerinnen sich schon nicht mehr nur amüsierten, sondern ein unheimliches Gefühl hatten.

Den Chatbot *character.ai* kann ich mir als eine Abwechslung im DaF-Unterricht vorstellen, als einen Zusatz zum traditionellen Tutorium beim Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache. Das positive ist vor allem die Experimentierfreude, die Neugier und der Mut, den die Lernenden im Umgang mit Chatbots haben. Alles andere, wie z. B. problematische, vorstrukturierte Antworten, sowie eine fehlende Beurteilung grammatikalischer oder pragmatischer Korrektheit, auch die in der Interaktion vermutlich mitschwingenden Klischees und Ideologien, sowie der Umgang mit dem Thema Datenschutz sind wesentliche Nachteile.

Die Chatbots können ein Potenzial gerade für das Fremdsprachenlernen Deutsch darstellen. Ihr Potenzial ist die Förderung der Motivation, Lust, Experimentierfreude in der Fremdsprache und Kommunikation sowie die Neugier darauf, mit einem Charakter zu kommunizieren. Diese Potenziale im klassischen DaF-Unterricht zu entwickeln, ist für Deutschlehrende sehr schwierig. Wenn uns Chatbots hier eine Grundlage bereiten könnten, dann sollten sie eingesetzt werden. Aber immer bedacht und kontrolliert, kritisch und in Grenzen.

4.1.3 KI-unterstützte Schreib- und Grammatik-Tools

Die KI-unterstützten Schreib- und Grammatik-Tools sind vermutlich die bekanntesten und die bisher auch am häufigsten eingesetzten Tools. Diese Tools korrigieren, verbessern und optimieren Texte. Die Tools sind sehr unterschiedlich, was ihr Potenzial, in einen Text nach den Wünschen des Autors oder der Autorin einzugreifen, angeht, und reichen von solchen, die grammatische und orthographische Fehler korrigieren, bis zu solchen, die den Schreibstil überprüfen und sogar Alternativvorschläge formulieren. Ein sehr bekanntes und oft verwendetes Tool für die Bearbeitung englischsprachiger Texte ist bspw. *Grammarly*, Alternativen für deutschsprachige Texte sind *Language Tool*, *Mimir Mentor*, *Duden Mentor*, *Rechtschreibprüfung*. Den Benutzer:innen stehen nach dem Registrieren immer eine freie und eine Premium-Version, d. h. bezahlbare Version, zur Verfügung. Die freien Versionen haben meist eine limitierte Zahl an Zeichen für einen Text pro Monat (bspw. *Mimir Mentor* 5000 Zeichen pro Monat) und nicht so viele oder sogar keine zusätzlichen Erklärungen und Hilfestellungen beim Schreiben und Lernen. Den Benutzer:innen werden sehr viele und verschiedene Möglichkeiten der Hilfestellung beim Verfassen von Texten zur Verfügung gestellt, bspw. das Anzeigen von Synonymen und Konjugationen und Anhören der Wörter (*Reverso*), außerdem Verbesserungsvorschläge und Autokorrektur (*Duden Mentor*) und auch Möglichkeiten der Literaturrecherche und Literaturverwaltung (*Mimir Mentor*). Um diese Version eines Tools zu konsultieren, muss eine in der Regel monatliche Gebühr bezahlt werden.

Der Gebrauch von diesen Schreib- und Grammatik-Tools ist eine sehr gute Strategie des autonomen Lernens. Wenn man Texte verfasst, dann kann eine konstruktive Auseinandersetzung mit den Korrekturvorschlägen eines Tools viel zur Qualität des Textes und zur sprachlichen Korrektheit beitragen und auch den (Fremd-)Sprachlernprozess des Autors oder der Autorin sehr positiv begünstigen. Wenn der Autor oder die Autorin von Texten die Tools zu diesen Zwecken verwendet, dann ist es empfehlenswert, verschiedene Tools auszuprobieren und dann ein individuell passendes auszuwählen und nach Möglichkeiten auch die Premium-Version zu bezahlen. Problematisch ist der unkritische Gebrauch von diesen Tools, und alles, was sie vorschlagen, einfach anzunehmen, und problematisch ist der Gebrauch auch, wenn die Fehlerkorrektur nicht zum Lernzuwachs beiträgt.

Der didaktische Einsatz in Schulen kann auch sinnvoll sein. Die Lernenden sollen lernen, wie man bessere, sprachlich optimalere Texte schreibt und dazu sich noch neues Wissen aneignet. Man sensibilisiert sich auch besser für Fehler, die jeder einzelne Autor oder jede einzelne Autorin macht, und behebt und behandelt sie individuell. Dabei wird man nicht bloßgestellt und man kann die Fehler im Sinne der Fehlerdidaktik leichter als ein Zeichen der Lernprogression betrachten.

4.1.4 Die KI-unterstützten maschinellen Übersetzungs-Tools

Das wohl bekannteste und verbreitetste Tool für die maschinelle Übersetzung ist *Google Translate*. Obwohl seine Übersetzungen oft komisch, diskutabel und falsch sind (Turkey ist bspw. Truthahn und alternativ dann Türkei), übersetzt es nach den Ergebnissen von Online-Marketing (2019) über 100 Milliarden Wörter pro Tag. Im Jahr 2017 kam dann ein neues auf künstlicher Intelligenz basiertes Tool auf den Markt, DeepL (Deep Learning). Es handelt sich auch um ein maschinelles Übersetzungstool, das auf einem künstlichen neuronalen Netzwerk basiert. Viele Benutzer:innen behaupten, es sei tatsächlich besser, schneller und zuverlässiger, aber immer noch nicht einwandfrei. Was DeepL von den anderen Übersetzungstools unterscheidet, ist, dass es den Kontext beim Übersetzen zum Teil schon berücksichtigen kann und die Wörter nicht so wie die anderen Tools eins zu eins übersetzt (vgl. dazu Kap. 4.1.2) (Contrary Research 2023).

Die Tools für maschinelle Übersetzung werden in Schulen im Fremdsprachenunterricht m. W. offiziell nicht eingesetzt. Hier haben wir wieder mit einem Paradox zu tun. Viele Lernenden konsultieren die Tools bei der Erstellung von unterschiedlichen Textaufgaben inoffiziell beim Unterricht, aber vor allem außerhalb der Schule, während sie in der schulischen Umgebung üblicherweise nicht verwendet werden, vielleicht sogar verboten sind. In den Klassen kann man auch beobachten, dass die Lernenden eigentlich nicht mehr zwischen Online-Nachschlagewerken, Online-Wörterbüchern und Online-Übersetzungstools unterscheiden und spontan eher bei Google Translate ein Wort nachschlagen. Hier sehe ich eine wichtige Chance für den Fremdsprachenunterricht: All die genannten „Nachschlagewerke“ sollten im Unterricht vorgestellt, ausprobiert und die Ergebnisse sollten kritisch reflektiert werden. Viel produktiver als Google Translate zu verbieten, ist es, anzufangen, damit und dann noch mit anderen Quellen zu arbeiten. Die Lernenden entwickeln somit nicht nur das sprachliche Wissen und Können, sondern sehr wichtige Kompetenzen, die lebenslang wichtig sind und auch gebraucht werden. Somit können die Werkzeuge den Lernenden tatsächlich helfen und sie bei einem optimaleren (sprachlichen) Output unterstützen. Die Frage danach, wo dabei die Grenze zwischen dem Einsatz der KI und der kognitiven Leistung der Lernenden bleibt, erübrigt sich (dazu mehr Lee, Sangmin-Michelle 2019).

4.1.5 Der Chatbot ChatGTP im Fremdsprachenunterricht

Alle bisher präsentierten KI-unterstützten Tools (Chatbots, maschinelle Übersetzung, Sprachlernertools usw.) waren für das Sprachenlehren und -lernen nicht so bahnbrechend wie der Chatbot ChatGTP. Der durch künstliche Intelligenz unterstützte Chatbot generiert u. a. in verschiedenen Sprachen so gute Texte, dass sie kaum von menschlichen Autoren:innen zu unterscheiden sind (Brown 2020). Sein generatives Potenzial in allen möglichen Themenbereichen ist atemberaubend, wenn auch nicht einwandfrei. Diese und auch ähnliche, oft romantisierte Vorstellungen von Leistungen von ChatGTP greift Thorp auf, indem er sie folgendermaßen entmythisiert: ChatGPT beantwortet die Fragen der Benutzer:innen nicht durch logisches Denken oder mit Emotionen, sondern er vergleicht vorhandene Daten und zieht die wahrscheinlichste (z. B. häufigste und relevanteste) Antwort. Aufgrund seines zugrunde liegenden Mechanismus ist ChatGPT nicht in der Lage, den von ihm generierten Text oder den Kontext der Informationen zu verstehen. Deswegen können die Resultate zwar oft plausibel klingen, aber sie sind inhaltlich falsch oder sinnlos (Thorp 2023: 313). Trotzdem gibt es zahlreiche Tutorien, die den Benutzer:innen zeigen, was ChatGTP kann (bspw. es kann dichten, Texte in Dialekte übersetzen, Tabellen erstellen, Makros für Excel generieren). Noch einmal, es gilt aber auch immer eine Vorsicht bei den generierten Informationen, sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene. Das Problem von ChatGTP ist, dass es auf eine Aufforderung, auf eine Frage immer antwortet, mit nicht immer richtigen Daten, die ihm zur Verfügung stehen. Fachleute verwenden dafür den Begriff *halluzinieren* und nicht etwa lügen (Dolenc 2023). Sehr wichtig und entscheidend dabei ist die Anforderung, Aufforderung bzw. eine Fragestellung oder auf Englisch „Prompt“. Prompt Engineering bspw. ist eine aufsteigende Disziplin, die sich mit der Entwicklung und Formulierung von optimalen Prompts für einen effizienteren Gebrauch von KI-Tools beschäftigt, angeblich ein angefragtes Berufsprofil für die Zukunft.

Der Einsatz von ChatGTP im Fremdsprachenunterricht ist ein aktuelles Experimentierfeld. Der Einsatz von ChatGTP im Fremdsprachenunterricht ist ein aktuelles Experimentierfeld und könnte im DaF-Unterricht, so wie oben der Einsatz von anderen Chatbots dargestellt wurde, mit allen Vor- und Nachteilen, auch als ein Korrektursystem und Hilfe bei der Texterstellung realisiert werden. Der Chatbot ChatGTP hat dazu oder vor allem auch als ein *Teacher-facing systems AI tool* Potenzial. Ein durchdachter und überlegter Gebrauch könnte die Lehrkräfte tatsächlich bei vielen administrativen Aufgaben unterstützen (bspw. Erstellung von Tabellen, Ideensuche, Vorschläge für Unterrichtsszenarien, optimalere Formulierungen von Berichten, siehe dazu auch die Gruppen auf sozialen Netzwerken mit sehr aktiven mehreren hunderttausend Benutzer:innen, die über die Möglichkeiten von ChatGTP im Unterricht und für Lehrkräfte berichten). Es laufen auch viele Projekte, die die Möglichkeiten von Künstlicher Intelligenz für und von Lehrkräften untersuchen, den gleichen Titel (Artificial Intelligence for and by teachers) – tragen und vermutlich auch das gleiche Ziel verfolgen (AI4T). Auf weitere Dimensionen

des Einsatzes von ChatGTP kann in diesem Artikel aus Platzgründen nicht eingegangen werden (mehr dazu aber in Kohnke, Moorhouse 2023, Hopfenbeck 2023, Hong 2023, Stepanechko & Kozub 2023). Jenseits des Potenzials von ChatGTP bestehen auch Gefahren, deren sich die Benutzer:innen bewusst sein müssen und über die man auch viel diskutiert, liest und schreibt.

5 SCHLUSSFOLGERUNG

Künstliche Intelligenz wurde am Anfang des Beitrags als eine disruptive Kraft, die unser privates und berufliches Leben stark verändert, dargestellt bzw. als ein omnipräsentes Phänomen, das nicht mehr wegzudenken ist. Ohne Zweifel ist die Technologie, darunter auch die Künstliche Intelligenz, ein aufkommender Bereich. Er entwickelt sich sehr schnell, wogegen die Veränderungs- und Anpassungspotenziale des medialen Habitus der Menschen damit meist nicht Schritt halten. Vor allem wird die Kluft zwischen der technologischen Entwicklung und der traditionellen Lehr- und Lernformate immer tiefer. Im Bildungsbereich, vor allem im Bereich Fremdsprachenlehren und -lernen, ist das Thema KI-unterstützte Tools besonders aktuell. Die traditionellen Konzepte, Lehr- und Lernziele, -methoden und didaktische Verfahren sehen sie nicht vor, aber die KI-unterstützten Tools haben ihren Eingang dorthin unterschiedlich intensiv und inoffiziell bereits gefunden.

Künstliche Intelligenz, eigentlich ein ursprünglich technologisch determinierter Begriff, wird aktuell interdisziplinär (Philosophie, Biologie, Psychologie, Linguistik, Neurowissenschaft u. a.) eingesetzt und diskutiert. Für den Bildungsdiskurs ist die Definition von KI nach Pokrivcakova (2019) relevant, die Künstliche Intelligenz sei eine Maschine, ein Set von Fähigkeiten von Computern oder eine Wissenschaft, zusammenfassend ein Versuch, intelligentes Verhalten bzw. das menschliche Denken nachzuahmen und zu simulieren. Ferner ist für das Fremdsprachenlehren und -lernen nach Schmidt (o. J.) die Künstliche Intelligenz als ein Potenzial im Bereich des Übens, im Bereich der mündlichen und schriftlichen Textproduktion und als Zugang zu authentischen Diskursen besonders wichtig.

Dass das Potenzial der Künstlichen Intelligenz auch Probleme und Bedenken mit sich bringt, ist ohne Zweifel. Vor allem öffnet sie die Fragen bezüglich der Ethik oder der Rolle der Lehrkraft beim Fremdsprachenlehren und -lernen, bezüglich des Datenschutzes, des geistigen Eigentums usw. Das alles sind berechtigte Bedenken, mit denen sich verschiedene Akteur:innen im Bereich Bildung auseinandersetzen müssen und die reguliert werden müssen. Darüber hinaus müssen aber auch parallel die eigentlichen Potenziale der Künstlichen Intelligenz betrachtet, ausprobiert und kritisch genutzt werden. Künstliche Intelligenz könnte, was auch im Artikel gezeigt wird, das traditionelle Fremdsprachenlehren und -lernen sehr gut unterstützen. Der Unterricht könnte flexibler, individualisierter, integrativer und effektiver ablaufen, wenn KI-unterstützte Tools als didaktisches Mittel im Unterricht durchdacht und kritisch eingesetzt werden. Die

Sprachlern-Apps könnten dazu beitragen, dass Lernende, die nicht besonders attraktiv, aber wichtigen Übungen im Bereich Wortschatz und Grammatik doch motivierter lösen. Mit Chatbots könnten die Lernenden ohne Hemmungen und Angst vor Fehlern fremdsprachliche Kommunikation üben und mit Freude und Lust mit der Fremdsprache experimentieren (*charakter.ai* oder auch *ChatGTP*). Ferner könnte auch der didaktisch durchdachte Einsatz von KI-basierten Schreib- und Grammatik-Tools (*Grammarly* oder *Duden Mentor*) sehr viel zu der Entwicklung der Schreib- und Textkompetenz von Lernenden beitragen und sie positiv unterstützen.

Das Anliegen des Artikels bestand darin, die Vorteile der Künstlichen Intelligenz gegenüber den Nachteilen beim Fremdsprachenlehren und -lernen vorzuzuziehen und deren Einsatz sowie Erprobung zu fördern. Die meisten Bedenken und Befürchtungen, sogar Bedrohungsgefühle gegenüber der KI basieren auf mangelndem Wissen und Nichtverständnis der Technologie. Dies kann abgemildert werden, wenn man sich weiterbildet, sich aktiv mit der Technologie auseinandersetzt und offen für Veränderungen ist. Die existierenden Studien zeigen bereits, dass die Tools das Fremdsprachenlehren und -lernen nicht nur beeinträchtigen, sondern unter bestimmten Umständen begünstigen und optimieren können. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass diese Tools bzw. Werkzeuge weiterhin als Zusatz und nicht als Ersatz für das traditionelle Fremdsprachenlehren und -lernen fungieren. Die wichtigste Frage für die Zukunft des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist die Frage, was wir lernen, was wir nicht lernen und was wir beim Umgang mit den KI-unterstützten Tools verlernen.

LITERATUR

AI4T. 4. Juni 2023. <https://www.ai4t.eu/>.

BAKER, Toby/Laurie SMITH/Nandra ANISSA (2019) Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf (4. Juni 2023).

BROWN, Tom et al. (2020) Language Models are Few-Shot Learners. <https://arxiv.org/abs/2005.14165> (4. Juni 2023).

Champion stream. Aktuelle Netflix und Nutzerzahlen in Deutschland und weltweit. (2022) <https://championstream.de/netflix-nutzer/> (4. Juni 2023).

ChatGPT Statistics & User Numbers in June. (2023) <https://nerdynav.com/chatgpt-statistics/> (4. Juni 2023).

Contrary Research. 4. Juni 2023. <https://research.contrary.com/reports/deepl>.

DOLENC, Sašo (2023) Introduction to Artificial Intelligence [Video]. *YouTube*, 16. März 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=MrjYSSxInak&t=7s> (4. Juni 2023).

HARISTIANI, Nuria (2019) Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: An inquiry. *Journal of Physics: Conference Series* 1387(1), 1–6.

- HARTMANN, Daniela (2021) Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48(6), 683–696.
- HERZBERG, Dominikus (2022) Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung und das Transparenzproblem: Eine Analyse und ein Lösungsvorschlag. T. Schmohl/A. Watanabe/K. Schelling (Hrsgg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung. Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens*. Bielefeld: wbv, 87–110.
- HONG, Wilson C. H. (2023) The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation* 5(1), 37–45.
- HOPFENBECK, Therese N. (2023) The future of educational assessment: self-assessment, grit and ChatGPT? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 30(2), 99–103.
- JENI, Mia (2021) Die weinende, virtuelle Influencerin. Das Internetphänomen „Lil Miquela“. S. Brommer/Ch. Dürscheid (Hrsgg.), *Mensch. Maschine. Kommunikation*. Tübingen: Narr, 85–101.
- KANNAN, Jaya/Philar MUNDAY (2018) New Trends in Second Language Learning and Teaching through the lens of ICT, Networked Learning, and Artificial Intelligence. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación* 76, 13–30.
- KI-Campus/Die Lernplattform für Künstliche Intelligenz. 4. Juni 2023. <https://ki-campus.org/>.
- KOHNKE, Lucas/Benjamin L. MOORHOUSE/Di ZOU (2023) ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal* 54(2), 1–14.
- LEE, Sangmin-Michelle (2019) The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning* 13(1), 125–137.
- LOTZE, Netaya (2018) Präsenzunterricht adé? Künstliche Intelligenz fürs Sprachenlernen? *Magazin Sprache*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/dsk/21290629.html> (4. Juni 2023).
- MARR, Bernard (2018) The Key Definitions Of Artificial Intelligence (AI) That Explain Its Importance. <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2018/02/14/the-key-definitions-of-artificial-intelligence-ai-that-explain-its-importance/#1d9191dc4f5d> (4. Juni 2023).
- MICKALOWSKI, Kyle/Mark MICKELSON/Jaciel KELTGEN (2008) Apple's iPhone launch: A case study in effective marketing. *The Business Review* 9(2), 283–288.
- Online Marketing. 4. Juni 2023. <https://onlinemarketing.de/unternehmensnews/google-translate-uebersetzt-ueber-100-milliarden-woerter-pro-tag>.
- PINKWART, Niels (2016) Another 25 Years of AIED? Challenges and Opportunities for Intelligent Educational Technologies of the Future. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 26(2), 771–783.

- POKRIVCAKOVA, Silvia (2019) Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education* 7(3), 135–153.
- RENZ, André/Swathi KRISHNARAJA/Elisa GRONAU (2020) Demystification of Artificial Intelligence in Education. How much AI is really in the Educational Technology? *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education* 2(1), 14–28.
- SCHMIDT, Thomas (o. J.) Künstliche Intelligenz im Fremdsprachenunterricht Wie verändert sich die Rolle der Unterrichtenden durch künstliche Intelligenz? <https://www.goethe.de/de/spr/spr/24515785.html> (4. Juni 2023).
- SSKJ. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1991.
- STEPANECHKO, Oksana/Liub KOZUB (2023) English Teachers' Concerns about the Ethical Use of ChatGTP by university students. *Grail of Science* 25, 297–302.
- STERN, Elsbeth (2005) Optimierung durch Auslese? Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. *Erziehung und Wissenschaft* 7–8, 11–13.
- STRASSER, Thomas (2020) AI in the EFL-classroom. Clarifications, potentials and limitations. C. Lütge/T. Merse (Hrsgg.), *Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education*. Narr Francke Attempto, 1–6.
- THORP, H. Holden (2023) ChatGPT is fun, but not an author. *Science* 379(6630), 313. Vodafone Stiftung. 4. Juni 2023. <https://www.vodafone-stiftung.de/ki-an-schulen/>.

KI-UNTERSTÜTZTE SOFTWAREPROGRAMME

- Busuu. 20. Juli 2023. <https://www.busuu.com/>.
- Character.ai. 20. Juli 2023. <https://beta.character.ai/>.
- ChatGTP. 20. Juli 2023. <https://openai.com/blog/chatgpt>.
- DeepL. 20. Juli 2023. <https://www.deepl.com/translator>.
- Deutsche Welle. 20. Juli 2023. <https://www.dw.com>.
- Duden Mentor. 20. Juli 2023. <https://mentor.duden.de/>.
- Duolingo. 20. Juli 2023. <https://de.duolingo.com/>.
- Google Translate. 20. Juli 2023. <https://translate.google.com/?hl=sl>.
- Grammarly. 20. Juli 2023. <https://app.grammarly.com/>.
- Language Tool. 20. Juli 2023. <https://languagetool.org/>.
- Lil Miquela. 20. Juli 2023. <https://www.instagram.com/lilmiquela/>.
- Mimir Mentor. 20. Juli 2023. <https://mimir-mentor.com/>.
- Neuroflash. 20. Juli 2023. <https://neuroflash.com/>.
- Reverso. 20. Juli 2023. <https://www.reverso.net/text-translation>.
- Rosetta Stone. 20. Juli 2023. <https://www.rosettastone.eu/>.
- Synthesia. 20. Juli 2023. <https://www.synthesia.io/>.

POVZETEK

DISRUPTIVNA MOČ V UČILNICI ALI O ORODJIH PRI UČENJU IN POUČEVANJU TUJEGA JEZIKA, PODPRTIH Z UMETNO INTELIGENCO

Prispevek obravnava umetno inteligenco kot disruptivno moč, tj. moč, ki – kot navaja SSKJ – „zaradi svoje drugačnosti, vizionarskega koncepta glede na obstoječe stanje deluje, učinkuje drzno, nepričakovano«. Na začetku prispevka so predstavljena teoretična izhodišča o umetni inteligenci oz. o orodjih, podprtih z umetno inteligenco, ter potencialih in problemih, ki jih prinaša njihova uporaba pri pouku tujega jezika. Rabo z umetno inteligenco podprtih orodij pri pouku tujega jezika je nedvomno treba na nacionalni in nadnacionalni ravni temeljito premisliti, prediskutirati in zakonodajno regulirati – mišljeni so npr. etični vidiki rabe umetne inteligence pri pouku, intelektualna lastnina, varovanje podatkov in dejanski učinek učenja z rabo umetne inteligence. Onstran teh izzivov pa velja poudariti, prediskutirati in predvsem izkoristiti potenciale teh z umetno inteligenco podprtih orodij in prav na potenciale in konstruktivno rabo teh orodij pri pouku in za pouk tujega jezika se osredotoča pričujoči prispevek. V drugem delu prispevka so tako na kratko predstavljena in na primeru rabe analizirana izbrana in za pouk tujega jezika primerna izbrana z umetno inteligenco podprta orodja. Na primeru orodij in njihovih rabe za učenje jezika, klepetalnih robotov (med drugim tudi ChatGPT), z umetno inteligenco podprtih orodij za pisanje in jezikovno (slovnično in pravopisno) korekturo besedil in orodij za strojno prevajanje so prikazane njihove prednosti in slabosti. Kljub slabostim in pomanjkljivostim ter problemom, ki jih raba z umetno inteligenco podprtih orodij prinaša, želimo v prispevku izpostaviti njihove prednosti in potenciale za bolj optimalni izkoristek delovnega časa uporabnikov, tj. učiteljev, učečih se, in predvsem želimo uporabnike vzpodbuditi k njihovi konstruktivni rabi.

Ključne besede: disruptivna moč, pouk tujega jezika, učna orodja, podprta z umetno inteligenco, potenciali rabe umetne inteligence, nevarnosti umetne inteligence

ABSTRACT

DISRUPTIVE POWER IN THE CLASSROOM, OR THE USE OF AI-POWERED TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

The article discusses Artificial Intelligence (AI) as a disruptive power, i.e., a power that – as the dictionary SSKJ states – “because of its otherness, its visionary conception in relation to the status quo, acts boldly and unexpectedly”. At the beginning of the paper, the theoretical background of AI tools is presented, along with some examples of the potential and problems of their use in foreign language teaching. The use of AI-powered tools in foreign language teaching must be thoroughly considered, researched, and regulated at national and supranational levels – e.g., the

ethical aspects of using AI in teaching, intellectual property, data protection, and the actual impact of AI-assisted learning. Beyond these challenges, it is worth highlighting, exploring, and, above all, exploiting the potential of AI-based tools and the potential and constructive use of these tools in and for foreign language teaching. In the second part of the paper, the selected AI-based tools suitable for foreign language teaching are briefly presented and analysed through a use case. The advantages and disadvantages of these tools and their use for language learning, chatbots (including ChatGPT), AI-based tools for writing and text proofreading (grammar and spelling), and machine translation tools are illustrated using examples. Despite the advantages, disadvantages, and problems that the use of AI-powered tools entails, the paper aims to highlight their benefits and potential with regard to optimizing users' — i.e., teachers and learners — time, and, above all, we want to encourage their constructive use.

Keywords: disruptive power, foreign language learning and teaching, AI-based tools, potential and dangers of AI-based tools

Andreja ReteljFilozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
Slovenija
andreja.retelj@ff.uni-lj.si

UDK [811.112.2:37.091.3]:004.8

DOI: 10.4312/vestnik.15.259-275

Izvirni znanstveni članek



TVEGANJA IN PRILOŽNOSTI NAČRTOVANJA POUKA NEMŠČINE S POMOČJO JEZIKOVNEGA MODELA CHATGPT

1 UVOD

Čeprav sta umetna inteligenca in njen vpliv na različna področja znanosti in vsakdanjega življenja že kar nekaj časa predmet različnih raziskav (npr. Roll & Wylie 2016; Vintar 2023), se, odkar je dostopen ChatGPT, ki ga je lansiralo podjetje OpenAI, v izobraževanju še nikoli ni toliko govorilo o tehnologiji umetne inteligence kot nečem tako revolucionarnem, kar bo temeljito pretreslo izobraževalni proces in prineslo obsežne spremembe. Leta 2021 je Unesco napovedal, da lahko umetna inteligenca prinese velike spremembe na področju izobraževanja, inovacij pri poučevanju in učenju ter prispeva k hitrejšemu doseganju ciljev trajnostnega razvoja. A hkrati je Unesco opozoril tudi na številne izzive in nevarnosti, ki jih razvoj te tehnologije lahko prinese (Miao et al. 2021: 19). Kot je pokazala raziskava, izvedena v maju 2023, na Fakulteti za družbene vede, se ChatGPT-ja poslužuje že več kot 90 % njihovih študentov (Fakulteta za družbene vede 2023). Število uporabnikov med študentsko populacijo bo v prihodnosti zagotovo naraščalo, saj je pogovor o umetni inteligenci postal del študijskega vsakdana. Podobno velja za celotno izobraževalno vertikalno, saj zasebne rabe velikih jezikovnih modelov, kot je npr. ChatGPT, ni možno – pa tudi smiselno ne – nadzirati.

Klepetalni robot (ang. *chatbot*) ChatGPT (ang. *Chat Generative Pre-trained Transformer*) je orodje, ki temelji na velikem jezikovnem modelu, sposobnem razumeti naravni jezik in generirati odgovore z zelo različnih področij. Jezikovni model deluje tako, da uporabnik zastavi vprašanje oziroma iztočnico za pogovor, ChatGPT pa sestavi besedilo. Bolj kot je natančna ta iztočnica, boljši in kompleksnejši tekstovni odgovor mu jezikovni model lahko generira. Gre torej za besedila, ki jih v dialogu z uporabnikom ustvari umetna inteligenca in ki so lahko tako dobra, da jih skorajda ni mogoče več ločiti od tistih, ki jih je napisal človek. Veliki jezikovni modeli so namreč sposobni izhajati iz uporabnikove poizvedbe oziroma poziva (ang. *prompt*) in tvoriti odgovore, ki so večinoma koherentni, jezikovno in pomensko ustrezni. Toda ne vedno, občasno so odgovori

vsebinsko delno ali popolnoma napačni, čeprav so lahko jezikovno brezhlební. Za razliko od običajnih spletnih brskalnikov delujejo jezikovni modeli na laičnega uporabnika tako, da ima ta občutek, da resnično komunicira z nekom/nečim, saj se umetna inteligenca odziva tako, kot da bi bil na drugi strani zares nekdo, ki bi na vprašanja odgovarjal in te spodbujal h komunikaciji, saj ta poteka dvosmerno. Napredni sistemi jezikovne umetne inteligence si zapomnijo že zastavljeno vprašanje in so sposobni na podlagi preteklih pozivov generirati odgovore, znajo se opravičiti za svoje napake in zavračajo neprimerne pozive. Vse to daje uporabniku občutek resnične dvosmerne oziroma dialoške komunikacije, ki prinaša iskane informacije, rešitve za določene probleme, ideje ali pomaga pri raznovrstnih besedilnih opravilih. Seveda pa ob tem ne smemo pozabiti, da ne gre za stik s človekom na drugi strani, ki ima zmožnost vrednotenja, refleksije, čustvovanja, ampak zgolj za orodje, ki temelji na strojnem učenju nevronske mreže in lahko uporabniku ob upoštevanju etičnih in moralnih norm olajša marsikakšno opravilo.

V članku raziskujemo, kako učinkovito orodje je lahko ChatGPT pri načrtovanju pouka nemščine. Sestavni del učiteljevega vsakdana predstavljajo dnevne priprave na pouk, ki poleg navedbe učnih ciljev in pričakovanih dosežkov učencev vsebujejo tudi potek učne ure z učnimi fazami. Blažič in sodelavci (2003: 402) dnevno pripravo imenujejo »priprava didaktične enote« in jo opišejo kot »/.../ predvidena konkretizacija in izpeljava didaktičnega koncepta (sistema teoretičnih zamisli in usmeritev izobraževalnega procesa) do neposredne izvedbene ravni.« Učitelj torej določa zunanjo in notranjo organizacijo pouka (prim. Tomić 2000: 167). Gre za kompleksno nalogo, saj učna priprava predstavlja konkretizacijo učnih ciljev, določenih z učnim načrtom in mora izhajati iz didaktične analize. Priprava vsebuje »/.../ analizo teoretičnih osnov in usmeritev (didaktični koncept), analizo sestavin (cilji, vsebina, didaktična sredstva) in subjektov (učenci, učitelji, sodelavci) ter analizo širših okoliščin (širše in lokalne družbene razmere) in didaktičnega okolja (prostor, čas, razmere)« (Blažič et al. 2003: 404). Da lahko govorimo o kakovostnem pouku tujega jezika, je pomembno, da je ta v skladu s sodobnimi didaktično-metodičnimi načeli poučevanja tujih jezikov.

Zanimalo nas je, kakšne učne priprave za pouk nemščine je sposoben ChatGPT ustvariti in kakšne so značilnosti teh priprav. Nadalje nas je zanimalo, ali so v teh pripravah upoštevana didaktično-metodična načela sodobnega pouka tujega jezika (glej Tabela 1). Ugotoviti pa smo želeli tudi, kakšen vir informacij lahko tovrstne učne priprave bodočim učiteljem in učiteljicam nemščine pri utrjevanju didaktične terminologije.

Čeprav je raziskovalno izhodišče paradokсно, saj bi moral/-a vsak/-a učitelj/-ica učno pripravo pripraviti sam/-a in pri načrtovanju upoštevati predznanje učencev, povezanost posameznih učnih ciljev, psihične in kognitivne zmožnosti ter lastnosti učencev v posameznem razredu, opraviti didaktično analizo vsebine, prilagoditi metode dela itd., pa se je s pojavom ChatGPT, kot kažejo podatki v kasneje omenjenih Facebook skupinah, pojavilo navdušenje nad možnostjo generiranja učnih priprav s pomočjo umetne inteligence, kar naj bi bistveno zmanjšalo obremenjenost učiteljev in učiteljic. Podobno

nenavadno je, da različne založbe že leta ob izdaji učbenikov lansirajo tudi dnevne učne priprave, ki jih nekateri učitelji in učiteljice iz različnih razlogov uporabljajo, čeprav nobena takšna učna priprava ne more biti prilagojena za specifičen razred in njegove potrebe.

Za namen raziskave smo generirali 30 dnevnih priprav za pouk nemščine s pomočjo brezplačne verzije ChatGPT-3.5. Pri sestavljanju iztočnic oziroma formulaciji *promptov* smo izhajali iz ciljev Učnega načrta za nemščino za gimnazije (Holc 2008) in generirali priprave od ravni A1 do B1 po Skupnem evropskem jezikovnem okviru (SEJO) (Svet Evrope, 2001/2011). Izdelke ChatGPT-ja smo primerjali med sabo in poskušali ugotoviti skupne značilnosti, ter jih presojali glede na skladnost z didaktično-metodičnimi načeli sodobnega pouka tujih jezikov. Zasledovali pa smo tudi ustreznost terminološke rabe.

2 KRATKA PREDSTAVITEV IZBRANIH JEZIKOVNIH MODELOV

Skorajda sočasno z dostopnostjo jezikovnih modelov za javnost so se na platformi Facebook pojavile številne učiteljske skupnosti. V teh skupnostih si pedagoški delavci s celega sveta izmenjujejo raznolike informacije o umetni inteligenci. Med njimi so ChatGPT in pedagogi Slovenija s približno 3 tisoč uporabniki, ChatGPT for Teachers z 285 tisoč uporabniki, ChatGPT and AI for Educators s 30 tisoč uporabniki ter ChatGPT & OpenAI deutschsprachige Gruppe (DACH) s 96 tisoč uporabniki. Med aprilom in julijem 2023 smo spremljali odzive v omenjenih skupinah in na podlagi najpogostejše omenjenih in preizkušenih jezikovnih modelov predstavljamo tri izmed njih.

- **ChatGPT/OpenAI**

Do OpenAI oziroma ChatGPT lahko uporabniki dostopajo po opravljeni registraciji. Ta je nekoliko drugačna od običajnih registracij, saj je treba navesti tudi delujočo številko mobilnega telefona, kamor prejmeš registracijsko kodo. Brezplačna verzija ChatGPT-3.5 deluje na videz kot zelo preprosta spletna stran z okencem, kamor uporabnik vpiše svojo poizvedbo ali vnese glasovno sporočilo. ChatGPT poleg vsebinskih odgovorov povzema daljša besedila, jih prevede v številne jezike, poenostavi izhodiščno besedilo, ga slovnično in stilistično uredi itd. Na začetni strani je navedeno nekaj primerov, kako formulirati poizvedbo, poleg tega se uporabnik seznani tudi z možnostmi tega jezikovnega modela in nekaterimi omejitvami. Ena izmed takšnih omejitev je tudi podatek, da ChatGPT generira odgovore na podlagi ogromne količine podatkov, zbranih do leta 2021. Jezikovni model, na katerem temelji ChatGPT je GPT-3, platforma pa deluje v več kot 30 jezikih. Po navedbah ChatGPT ima angleščina največjo pokritost in pravilnost (ChatGPT, 24. 7. 2023). ChatGPT omogoča uporabniku, da išče informacije tudi v slovenščini. V nastavitvah lahko uporabnik določi, ali naj se njegove poizvedbe shranjujejo in uporabijo za

nadaljnje učenje modela ali naj bodo izbrisane po 30 dneh. V kolikor so pretekle konverzacije shranjene, lahko uporabnik kadarkoli nadaljuje pogovor. Podatke o računu in preteklih pogovorih je možno tudi izvoziti. V 24 urah od oddane prošnje uporabnik datoteko prejme na registriran elektronski naslov. ChatGPT je uporabniku dosegljiv z namizja ali kot aplikacija za telefone in tablice. Na voljo so tudi številne razširitve (ang. *plug-in*), ki se jih namesti v brskalnik ali oblak. Plačljiva verzija ChatGPT-4 naj bi med drugim omogočala zanesljivejše odgovore in generirala kompleksnejše rešitve.

- **Perplexity AI/ Perplexity Ask**

Perplexity Ask se je pojavil kot alternativa ChatGPT-ju in deluje na podlagi jezikovnega modela GPT-3. Takoj po opravljeni registraciji z elektronskim naslovom lahko uporabnik pridobiva informacije, tako da v okence vpiše svoje vprašanje oziroma poizvedbo. Tudi ta platforma ima ob okencu za vprašanja nekaj nasvetov, kako formulirati poizvedbo. Januarja 2023 so ustanovitelji predstavili platformo kot jezikovni model, ki je bolj zanesljiv od ostalih modelov, saj pri tvorbi odgovorov navaja vire, na podlagi katerih je ustvaril odgovor. Uporabnik lahko že pri sami poizvedbi določi, ali naj jezikovni model generira informacije na podlagi celotnega spleta ali na bolj omejen način, npr. Youtube, Wikipedija, baze znanstvenih člankov itd. Perplexity Ask omogoča uporabniku pomoč pri iskanju informacij v obliki kopilota, ki še bolj natančno posreduje informacije. Ta funkcija je omejena na petkratno uporabo v petih urah. Za razliko od ChatGPT-ja pri iskanju določenih informacij ponuja ta platforma dodatne ideje za iskanje na določeno temo. Tako kot ChatGPT lahko uporabniki dostopajo do Perplexity Ask preko aplikacije na telefonu ali preko brskalnika. Na voljo pa je tudi razširitev v brskalniku Chrome.

- **Google Bard**

Bard AI predstavlja Googlovo različico in je na voljo v več kot 40 jezikih ter je dostopen v Evropski uniji in Braziliji. Tako kot pri ostalih ponudnikih tudi pri Google Bardu uporabnik poda tekstovno iztočnico, model pa na podlagi iztočnice generira odgovor, ki ni zgolj tekstoven, ampak so to lahko npr. slike, povezave do videoposnetkov itd. Jezikovno iztočnico lahko uporabnik zapiše v iskalno okno ali pa ga enako kot pri ChatGPT-ju s pomočjo vgrajenega mikrofona glasno izgovori. Google Bard temelji na jezikovnem modelu LaMDa in uporablja kot vir informacij splet.

Poleg predstavljenih treh so udeleženci preizkušali tudi nekatere druge jezikovne modele kot npr. Bing AI ali druga orodja, ki temeljijo na umetni inteligenci kot npr. *Canva*¹, ki omogoča ustvarjanje raznolikih dizajnov, *twee*² za ustvarjanje učnega gradiva,

1 <https://www.canva.com/>

2 <https://twee.com/>

*Grammarly*³ za odpravljanje slovničnih napak v angleščini, *DeepL* za prevajanje v različne jezike in *DeepLWrite*⁴ za pomoč pri ustvarjanju besedil.

3 PREGLED LITERATURE

Dostopnost do velikih jezikovnih modelov je spodbudila različne strokovnjake s področja izobraževanja k raziskovanju o možnostih rabe umetne inteligence v izobraževalnem procesu. Kohnke in drugi (2023) ugotavljajo, da lahko ChatGPT zaradi simulacije avtentične interakcije učencem pomaga na primer pri učenju besedišča, razumevanju slovničnih prvin, preverjanju usvojenega znanja ali pri pisanju oziroma izboljševanju besedil. Rudolph in drugi (2023) menijo, da ChatGPT omogoča individualizacijo učenja, saj se lahko prilagaja učenčevemu predznanju, učnemu slogu in njegovim potrebam. Poleg tega nudi hitro povratno informacijo, kar omogoča, da se učenci učijo s pomočjo lastnih napak. ChatGPT lahko učence spodbuja k raziskovalnemu in izkušnjskemu učenju. Do podobnih ugotovitev prihaja tudi Hong (2023), ki pa pravi, da so potrebne številne raziskave, da bi ugotovili, kako je ChatGPT smiselno in učinkovito integrirati v učenje in poučevanje, da bi bil zares učinkovit. Liujeva študija o odnosu kitajskih študentov do ChatGPT-ja (Liu 2023) je pokazala, da so študenti prepričani v učinkovitost ChatGPT-ja za učenje angleščine, zlasti za urjenje branja, pisanja in učenja jezika ter spoznavanje kulture, vendar se hkrati zavedajo, da ima to orodje kar nekaj pomanjkljivosti kot npr. netočnost oziroma nepravilnost informacij ali možnost plagiatorstva. Na številne neprimerne rabe oziroma zlorabe ChatGPT-ja kot npr. plagiatorstvo, *ghostwriting*, lažno avtorstvo, ustvarjanje škodljivih in neresničnih podatkov opozarjajo tudi Trust, Whalen in Mouza (2023). Ker je pojav velikih jezikovnih modelov, kot je ChatGPT, in njegova hitra razširitev med uporabniki relativno nova, bodo šele prihodnje študije pokazale, kakšne so dejansko prednosti in slabosti tega orodja v izobraževanju. S pričujočo raziskavo želimo na del izzivov s pojavnostjo ChatGPT-ja opozoriti tudi z vidika rabe tega orodja v izobraževanju bodočih učiteljev nemščine.

4 RAZISKAVA

Namen raziskave je ugotoviti, kakšen vir informacij lahko uporaba velikega jezikovnega modela ChatGPT predstavlja (bodočim) učiteljem in učiteljicam nemščine pri načrtovanju pouka nemščine in izdelavi učne priprave. Z raziskavo želimo odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

3 <https://www.grammarly.com/>

4 <https://www.deepl.com/en/write>

1. Kakšne so značilnosti sprotnih učnih priprav, ki jih generira ChatGPT?
2. Kako so v generiranih pripravah upoštevana didaktično-metodična načela sodobnega pouka tujega jezika?
3. Kakšen vir informacij lahko generirane učne priprave predstavljajo bodočim učiteljem nemščine za utrjevanje didaktične terminologije?

Podatki za analizo so bili zbrani s pomočjo jezikovnega modela ChatGPT, ki je v obdobju od maja 2023 do avgusta 2023 generiral 30 učnih priprav, ki smo jih nato analizirali. Učne priprave za pouk nemščine smo generirali tako, da smo v jezikovni model vnesli iztočnico, kjer smo določili predmet, za katerega želimo učno pripravo, učne cilje, ki morajo biti realizirani v tej učni uri, in stopnjo znanja nemščine po SEJO. Generirane priprave smo nato skopirali v besedilno datoteko, jih numerirali ter analizirali. Analiza je potekala v dveh fazah. V prvi fazi je bil uporabljen induktivni pristop. Generirani korpus učnih priprav smo večkrat temeljito pregledali, natančno prebrali, izluščili kategorije in jih nato interpretirali. Z deduktivnim pristopom (Mayring 2008) smo se lotili ugotavljanja skladnosti priprav z didaktično-metodičnimi načeli sodobnega pouka. V ta namen smo najprej pripravili zbirnik didaktično-metodičnih načel po Funku (2010) in nato v vsaki pripravi poiskali, ali in v kakšni meri so le-ta zastopana. Ugotovitve analize predstavljamo v nadaljevanju.

5 REZULTATI Z ANALIZO

5.1 Značilnosti učnih priprav

V prvem koraku analize smo ugotavljali, katere sestavine vsebujejo učne priprave in kakšna je struktura priprave didaktične enote (prim. Blažič et al. 2003: 415–417). Iz analize 30 sprotnih učnih priprav, ki jih je generiral ChatGPT, izhaja, da imajo vse priprave popolnoma enake sestavine, sledijo identičnemu vzorcu in imajo skoraj identično obliko. V nadaljevanju prikazujemo in komentiramo sestavine, ki smo jih izluščili v analizi. Kakovost učnih dejavnosti, ki jih predlaga ChatGPT, bomo delno komentirali pri analizi poteka učne ure, delno pa pri upoštevanju sodobnih didaktično-metodičnih načel, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

• Učni cilji

Najprej so zapisani učni cilji, ki so bili podani v iztočnici. ChatGPT učne cilje zapiše v prihodnjiku s pomočjo glagola »znati«, npr. *Učenci bodo znali pripovedovati o svojih pristočasnih dejavnostih v nemškem jeziku.*, čeprav v iztočnici glagol »znati« ni bil uporabljen. Raba glagola »znati« pri navajanju učnih ciljev za učitelje/učiteljice tujega

jezika morda niti ni zelo moteča, saj jim je takšna formulacija dobro poznana zaradi opisnikov v SEJO, ki so tvorjeni na enak način. Učni cilji so zapisani kot glavni cilji ene enote; delni cilji posameznih učnih korakov v pripravi niso navedeni, prav tako cilji niso diferencirani.

- **Trajanje učne ure**

Sledi trajanje učne ure, ki je večinoma omejeno na približno 60 ali 90 minut. V kolikor bi želeli pripravo za 45 minut, bi morali to v iztočnici eksplicitno navesti. Omeniti velja, da smo dodatno testirali tudi nekaj iztočnic, kjer smo zapisali, da želimo pripravo za 45 minut, in ugotovili, da v teh primerih ChatGPT zgolj prilagodi časovno razporeditev pri poteku učne ure, ki jo je predlagal za 60 minut, ne prilagodi pa samih dejavnosti.

- **Potrebni pripomočki**

ChatGPT našteje, kaj učitelji in učenci potrebujejo za izvedbo predlagane učne ure. Učnih sredstev nadalje ne deli na učna sredstva in učne pripomočke. Pregled generiranega korpusa pokaže, da so najpogostejše predlagana didaktična sredstva računalnik z dostopom do interneta oziroma pametni telefon, projekcijska oprema, pisala in beležke za zapisovanje informacij, učbenik ali učna gradiva na določeno temo. Velikokrat so predlagani tudi plakati ali slike, učne kartice, interaktivna tabla, kar velja zlasti za tiste učne ure, kjer učitelj/-ica učencem posreduje novo snov s pomočjo slikovnega materiala, npr. znamenitosti, hrano, izbrano besedišče. Občasno predlaga avdio- in videoposnetke, ki jih poimenuje multimedijški pripomočki, ter igre, vendar pri tem svojega predloga ne konkretizira z navedbo vira, npr. spletne strani ali točnega poimenovanja igre. V nobenem primeru generiranih priprav, ki smo jih analizirali, pa ni bilo med pripomočki realij oziroma avtentičnega materiala. To bi morali v iztočnici posebej poudariti, saj jih sam ne ponudi.

- **Potek učne ure**

Potek učne ure, ki izhaja iz cilja podanega v iztočnici, je prikazan v obliki posameznih korakov ter nasveta, koliko časa naj le-ta traja. Praviloma potek učne ure, ki ga ustvari ChatGPT, obsega pet ali šest korakov, kar nakazuje na notranjo členjenost učne ure oziroma posamezne didaktične etape. Čeprav didaktične etape niso poimenovane kot običajno (glej 5.2), ugotavljamo, da priprave, ki jih generira ChatGPT, temeljijo na petih fazah, in sicer na pripravi, obravnavi, vaji/urjenju, ponavljanju in preverjanju. Vsaka etapa ima našteje posamezne korake, zapisane v alinejah. Učne dejavnosti so zapisane z vidika učitelja in so formulirane v velelniku (npr. Pozdravite ..., Poudarite ..., Predstavite ..., Spodbudite ...). Dejavnosti učencev niso posebej navedene, vendar so deloma razvidne iz dejavnosti učiteljev in nekaterih posameznih alinej.

Vse generirane učne ure imajo kot prvi korak naveden uvod, ki traja približno 10 minut. Uvodoma je predviden pozdrav učencev, seznanitev z učnimi cilji in občasno ponovitev snovi. Aktualizacija izkušnje učencev je tematizirana zgolj kot vprašanje, ali so učenci že kdaj govorili/pisali o neki določeni temi. Nobena od generiranih priprav ni avtomatično ponudila npr. problemskega pristopa, kjer bi učenci razpravljali o neki problemski situaciji in jo kasneje reševali. Prav tako v fazi uvajanja v generiranih pripravah ni mogoče zaslediti elementov medpredmetnega povezovanja, prek katerih bi učence spodbudili k aktivaciji predznanja, pridobljenega pri drugih šolskih predmetih ali izven šole. Iz samega zapisa, ki ga poda ChatGPT za aktiviranje predznanja, ni vedno jasno, v katerem jeziku naj poteka komunikacija med učenci in učitelji, saj je pogosto predlagano, da se učence vpraša, ali so o neki temi že govorili v nemščini. Tovrstni zapisi lahko bodočim učiteljem in učiteljicam dajejo informacijo, da uvodno motivacijo izvajajo izključno v slovenščini.

Osrednji del učne ure običajno tvorijo štirje koraki, katerih poimenovanja se razlikujejo glede na podano iztočnico. Praviloma je prvi korak osrednjega dela namenjen pridobivanju novega besedišča ali spoznavanju določene slovnične strukture, kar je običajno v domeni učitelja/-ice. Ta učencem bodisi prikaže, razloži, projicira ipd.; učenci pa si zapisujejo v zvezke, ponavljajo, izgovarjajo. To etapo ChatGPT najpogosteje poimenuje *Vokabular* ali *Predstavitev* in traja približno 10 minut. Iz analiziranih priprav ChatGPT-ja je razvidno, da ima učitelj/-ica vlogo posredovalca znanja, saj najprej opremi učenca s potrebnimi jezikovnimi sredstvi, da lahko ta sredstva v nadaljevanju uporablja. Le v eni generirani pripravi je bil uporabljen induktivni pristop, kjer so učenci sami s pomočjo besedila prepoznali neko jezikovno strukturo, a tudi v tem primeru je sledil deduktivni pristop z natančno razlago iste snovi. Generirane priprave v tem delu kažejo značilnosti tradicionalnega in na učitelja osredinjenega pristopa, saj učenja z odkrivanjem ali raziskovanjem, ki učencem osmišlja dejansko uporabnost jezikovnih sredstev in spodbuja k samostojnemu učenju, skorajda ni zaznati.

Etapi *Vokabular/Predstavitev* sledijo trije koraki, v katerih učenci uporabljajo novo besedišče v različnih situacijah. Poimenovanje tretjega koraka se skozi priprave razlikuje. Četrti korak je zelo pogosto poimenovan *Razprava in vprašanja*, peti korak pa *Igra vlog*. Tretji korak običajno traja 20 minut in učence seznani z vsakdanjimi situacijami, v katerih se npr. določena jezikovna struktura ali besedišče uporablja. Učence se večinoma spodbuja k temu, da sami uporabijo jezikovna sredstva ter bodisi pripovedujejo ali na kratko zapišejo in nato predstavijo svoj izdelek ostalim. Četrti korak *Razprava in vprašanja* traja približno 10 minut in je praviloma namenjen spodbujanju interakcije med učenci, izražanju mnenj, posredovanju komentarjev sošolcem ter vprašanjem, ki jih zastavi učitelj ali učenci. Ta korak je v vseh pripravah tisti, ki dejansko aktivira učence, da samostojno uporabljajo ciljni jezik in sami ustvarjajo govorjena in pisana besedila. Sledi peti korak *Igra vlog*, ki je omejen na 10 minut. Navodila za ta korak so pri vseh učnih pripravah identična, in sicer ChatGPT predlaga razdelitev učencev v pare ali manjše skupine, ki razvijejo kratko igro vlog na določeno temo in jo nato prikažejo pred razredom.

Identični so tudi vsi zaključki učnih ur generiranih priprav, ki trajajo približno 5 minut in obsegajo povzetek snovi učne ure in spodbujanje k nadaljnjemu raziskovanju teme. Omeniti velja, da v vseh pripravah povzame ključne točke učne ure učitelj/-ica. V nekaj pripravah so učenci vključeni v refleksijo učne ure, kjer se jih povabi, da razmislijo, kaj so se naučili. Občasno je podan tudi predlog, da učitelj/-ica poda domačo nalogo, vendar ob tem ne navaja, kakšna naj bo ta naloga ali kakšen je njen cilj.

Vsaka generirana priprava vsebuje tudi opombo, ki pa je skoraj identično formulirana. Gre za predlog, da lahko učitelj/-ica uporabi različne multimedijske vire, s čimer poveča motivacijo učencev, da naj spodbuja k aktivnemu sodelovanju, nudi dodatno pomoč in usmerja učence pri iskanju informacij. Opomba torej ni namenjena učiteljevim opazanjem med poukom, kot je to običajno, ampak gre zgolj za pojasnilo h generiranemu predlogu priprave.

Opazili smo, da v generiranih pripravah manjkajo naslednji elementi, ki jih morajo bodoči učitelji/učiteljice nemščine v pripravah na fakulteti zapisati: tip učne ure, učne oblike, metode dela. Deloma se sicer dajo razbrati iz samega generiranega predloga, eksplicitno pa, v nasprotju z običajnimi praksami, niso navedeni. Prav tako manjkajo delni cilji posameznih etap oziroma korakov, ki jih bodoči učitelji nemščine navajajo v pripravah na fakulteti z namenom, da lažje osmislijo načrtovane dejavnosti in dodatno preverijo, ali bodo s temi dejavnostmi dejansko uspeli doseči zastavljene učne cilje. Manjkajo tudi navedbe učne teme in učne enote ter razreda, kar bi sicer generirana priprava lahko vsebovala, v kolikor bi vse to navedli v sami iztočnici. Ker teh podatkov v iztočnici nismo zapisali, jih ChatGPT sam ni generiral.

Posebej je treba izpostaviti, da nobena priprava, ki jo je generiral ChatGPT, nima konkretne oprijemljive učne vsebine. Predlogi za učne dejavnosti, ki so vezani na vsebine, so zapisani zelo splošno ali posredno, in učitelju/-ici ne posredujejo informacij, s pomočjo katere vsebine lahko učni cilj uresničijo. V eni izmed priprav ChatGPT tako predlaga: *Učencem predstavite tipične jedi in kulinariko iz nemško govorečih dežel.*, vendar ne posreduje informacije, katere jedi to so. Za to dejavnost in za nadaljnje razmišljanje o prehranjevalnih navadah je predvidenih 10 minut, kar je bistveno premalo. Enako velja npr. za predlog: *Razdelite učence v skupine in vsaki skupini dodelite eno nemško govorečo državo. Skupina naj raziskujejo znane osebnosti, pisatelje in umetnike iz svoje dodeljene države. Učenci naj zapišejo kratek opis vsaj ene znane osebnosti iz te države.*, kar naj bi izvedli v 15 minutah. Poleg tega priprave ne vsebujejo nobenega vira ali predlogov za konkretno učno gradivo, ki bi ga uporabili za raziskovanje oziroma pridobivanje informacij.

Nadalje smo ugotovili, da kljub temu, da smo v iztočnici podali, da želimo priprave za različne stopnje po SEJO – od A1 do B1 –, ChatGPT konkretnih razlik med posameznimi stopnjami ne zna upoštevati. Edina razlika, ki jo je ChatGPT naredil, je preformulacija učnega cilja, ki pa ne zadošča zahtevam po SEJO. Navajamo en tak primer, ki ga je generiral ChatGPT:

- Raven A1: Učenci bodo znali poimenovati in opisati države, kjer se govori nemščina.
- Raven A2: Učenci bodo ponovili in razširili znanje o nemško govorečih državah.
- Raven B1 Učenci bodo ponovili in razširili znanje o nemško govorečih državah in jih povezali s kulturnimi vidiki.

Malenkostno se razlikujejo tudi predvidene učne dejavnosti, vendar bistveno premalo, da bi lahko ChatGPT uporabili kot zanesljivo orodje za pomoč pri načrtovanju učnih ur po različnih stopnjah po SEJO.

Na raziskovalno vprašanje 1 »*Kakšne so značilnosti sprotnih učnih priprav, ki jih generira ChatGPT?*« lahko podamo odgovor, da imajo vse priprave, ki jih predlaga veliki jezikovni model ChatGPT, identično strukturo in kljub temu, da vsebujejo elemente sodobnega pouka, komunikacijsko naravnane pouka tujega jezika, še vedno pretežno sledijo bolj tradicionalnim tokovom poučevanja tujega jezika.

5.2 Upoštevanje didaktično-metodičnih načel pouka tujega jezika

Da bi ugotovili, kakšne so učne priprave, ki jih generira ChatGPT, z vidika sodobnih trendov pouka tujega jezika, smo vseh 30 priprav analizirali in ocenili tudi glede na uresničevanja metodično-didaktičnih načel. Za osnovo smo vzeli Funkovo klasifikacijo, ki sodoben pouk tujega jezika opisuje z uresničitvijo naslednjih didaktično-metodičnih načel: dejavnostna naravnost, vsebinska usmerjenost, usmerjenost v naloge, individualizacija in personalizacija, spodbujanje avtonomije, spodbujanje interakcije, spodbujanje refleksije, avtomatizacija, transparentnost in participacija, kultura evalvacije, večjezičnost in kulturno pogojena senzibilizacija poučevanja in učenja (Funk 2010: 942–943). Podatke smo zbirali tako, da smo vsako pripravo temeljito pregledali, poiskali značilnosti posameznega načela in ga, v kolikor je bil prisoten, evidentirali. V kolikor se je posamezno načelo znotraj ene priprave uresničevalo z več različnimi dejavnostmi, smo ga šteli le enkrat. Rezultate analize prikazujemo tabelarično.

Tabela 1: Prikaz uresničevanja didaktično-metodičnih načel

Didaktično-metodično načelo	Število pojavitev	Število pojavitev v procentih
dejavnostna naravnost	12	40 %
vsebinska usmerjenost	1	3,3 %
usmerjenost v naloge	14	47 %
individualizacija in personalizacija	2	6,6 %
spodbujanje avtonomije	9	30 %
spodbujanje refleksije	3	100 %
spodbujanje interakcije	30	100 %

Didaktično-metodično načelo	Število pojavitev	Število pojavitev v procentih
avtomatizacija	23	77 %
transparentnost in participacija	9	30 %
kultura evalvacije	21	70 %
večjezičnost	2	6,6
kulturno pogojena senzibilizacija poučevanja in učenja	0	0 %

Kot je razvidno iz tabele 1, ChatGPT ni ponudil niti enega primera učne priprave, ki bi nakazoval, da je izdelana priprava prilagojena učencem, ki obiskujejo slovenske šole in živijo v tem kulturnem okolju. Predlogi priprav torej ne vsebujejo nobenih podatkov o tem, kako določeno učno snov ali jezikovno posebnost razložiti učencem, za katere so značilne specifične določenega družbenega in kulturnega ozadja.

Kot smo v članku že omenili, vidimo izjemno pomanjkljivost generiranih priprav v tem, da so vsebinsko prazne. ChatGPT je samo v enem primeru predlagal konkretno vsebino, v vseh ostalih primerih pa so zapisi zelo splošni, formulirani tako, da se tematsko ujemajo z vnaprej postavljenimi cilji, vendar prepuščajo vsebino učitelju/-ici. Značilnost vsake sprotne priprave pa je, da točno določa, s katerimi vsebinami bo dosežen nek učni cilj.

Uresničevanje načela večjezičnosti smo zaznali samo v dveh pripravah, kjer je šlo za primerjavo določene strukture z materinščino učencev. V preostalih pripravah nismo našli nobenega elementa pluralističnih pristopov, ki bi spodbujali individualno ali kolektivno večjezičnost.

Ravno tako je z individualizacijo in personalizacijo. To načelo se je manifestiralo le v dveh pripravah, v vseh ostalih pa diferenciranih in na posameznika orientiranih dejavnosti ni bilo mogoče evidentirati.

Načelo spodbujanja avtonomije smo evidentirali v devetih pripravah, kjer smo našli elemente projektnega dela, pri čemer učenci ustvarjajo lastne učne vsebine, samostojno delo in rabo določenih učnih strategij ter učenčevo refleksijo pridobljenih znanj.

Načelo spodbujanja refleksije, kot ga opredeli Funk (2010: 943), obsega razumevanje struktur in problemsko naravnano učenje. V vseh treh primerih smo našli naloge, ki so eksplicitno predvidevale prepoznavanje vzorcev jezikovnih struktur. V nobenem primeru pa nismo našli problemsko naravnane učenja.

Čeprav vsaka priprava predvideva seznanitev učencev s cilji določene učne ure, smo jasnost ciljev oziroma eksplicitno seznanitev cilja posamezne dejavnosti z vidika učencev zaznali le v devetih primerih. V nobenem primeru pa nismo evidentirali udeležbe učencev pri pedagoških odločitvah.

Učne priprave, ki smo jih analizirali, so z vidika uresničevanja omenjenih načel resnično skromne in (bodočim) učiteljicam in učiteljem ne dajejo nobenih ali ne dovoljšnjih zgledov, kako lahko ta načela uresničujemo v praksi.

Nekoliko več idej ponudijo priprave pri uresničevanju načela dejavnostne naravnosti (12-krat) in usmerjenosti v naloge (14-krat). Evidentirali smo različne in zelo smiselne primere dela v paru ali v manjših skupinah, ki so imeli tudi značilnosti avtentičnih učnih situacij. V enem primeru smo tudi zasledili kolaborativno učenje. V 14 pripravah smo našli avtentične naloge, ki učence pripravljajo in usposabljaajo na rabo jezika v resničnem življenju.

77 % priprav vsebuje dobre primere uresničevanja načela avtomatizacije (23-krat), ki spodbujajo učence k utrjevanju snovi in omogočajo pridobivanje trajnostnega znanja. V 70 % priprav smo zasledili načelo kulture evalvacije (21-krat). V pripravah smo tako našli elemente formativnega spremljanja, vrednotenja lastnega učenja in izdelkov ter vrstniškega ocenjevanja.

V prav vseh pripravah smo evidentirali elemente spodbujanja interakcije. Priprave, ki jih je ponudil ChatGPT, so zato lahko dober primer za nabor idej, kako pri pouku tujega jezika spodbujati interakcijo med učenci in učiteljem ter med učenci samimi. Prav tako najdemo primere, kako interakcijo spodbujati z različnimi učnimi oblikami in v različnih učnih situacijah.

5.3 Ustreznost didaktične terminologije

Analiza sprotnih učnih priprav je pokazala, da se poimenovanja posameznih korakov poteka učne ure, ki jih ChatGPT predlaga, terminološko ne ujemajo z ustaljenimi poimenovanji učnih stopenj ali didaktičnih etap, npr. pripravljanje/uvajanje učencev v delo, obravnavanje/obdelovanje nove snovi, urjenje/vadenje, ponavljanje, preverjanje, kot jih navaja npr. Tomić (2000: 171), ali uvod, napoved namena oziroma cilja, osrednji del, sklepni del, opombe, kot jih poimenujejo Blažič in sodelavci (2003: 416, 419), kar lahko pri bodočih učiteljih/-icah povzroči dodatno terminološko zmedo oziroma prispeva k širitvi nepravilne terminologije. Čeprav terminologija s področja didaktike in tujejezikovne didaktike tudi sicer ni enoznačna in prihaja med posameznimi avtorji do odstopanj, pri terminologiji, ki jo uporablja ChatGPT ne gre za razhajanja, ampak za napačne koncepte.

Opozoriti velja, da se enako kot pri poimenovanju učnih faz tudi pri omenjenih manjkajočih elementih pojavljajo terminološke napake. Metoda izkušajnskega učenja, kot je igra vlog, je npr. predstavljena kot učna stopnja, ne pa kot metoda dela. Enako velja za metodo razgovora. Če ChatGPT pozovemo, da eksplicitno navede metode dela, ki se pojavljajo v določeni učni pripravi, pa nam ponovno postreže s popolno terminološko zmešnjavo, saj kot metode dela navede npr. komunikacijski pristop, uporabo vokabularja in fraz, interaktivno komponento, naloge za razvijanje veščin, uporabo vizualnih pripomočkov itd. Enako se zgodi, če dodatno povprašamo po tipu učne ure, kjer vedno znova navede samo komunikacijski pristop. ChatGPT tudi ne pozna učnih oblik oziroma oblik dela, saj pri obeh iztočnicah našteje tako jezikovne spretnosti, kot so poslušanje, pisanje, govorjenje in pisanje, metoda razgovora kot tudi samostojno raziskovanje, skupinsko in individualno delo.

6 ZAKLJUČEK

Na podlagi analize generiranih učnih priprav z uporabo velikega jezikovnega modela ChatGPT 3.5 ugotavljamo, da kljub velikim pričakovanjem učiteljev in učiteljic to orodje nikakor ne more v celoti opraviti tako kompleksnega dela, kot je artikulacija izobraževalnega procesa. Čeprav model omogoča hitro in enostavno generiranje učnih priprav ter podaja smernice za sam potek učne ure, pa je analiza pokazala, da je potrebna velika previdnost in kritičnost do izdelkov, ki jih ponudi ChatGPT. Priprave, ki jih generira model, namreč nimajo ustrezne didaktične vsebine, ne upoštevajo potreb učencev ali njihovih morebitnih kulturnih razlik.

ChatGPT pri načrtovanju učne ure ne upošteva vseh didaktično-metodičnih načel sodobnega pouka tujega jezika. Najpogosteje so bili prisotni elementi spodbujanja interakcije, avtomatizacije in kulture evalvacije. Zaključimo lahko, da so s tega vidika učne priprave, ki jih izdelata ChatGPT, primerne le kot nabor idej za uresničevanje omenjenih načel, nikakor pa ne zadovoljijo vsem kriterijem, ki jih sodobni pouk tujega jezika zasleduje. Kažejo se tudi nedoslednosti pri razlikovanju med različnimi stopnjami po SEJO.

Poudariti velja, da bi se zaznane pomanjkljivosti učnih priprav deloma lahko zmanjšale, v kolikor bi uporabniki ChatGPT-ja podali zelo specifične in precizne iztočnice, v katerih bi opredelili, kaj točno naj veliki jezikovni model pri generiranju učne priprave še upošteva.

Poleg tega smo zaznali velike pomanjkljivosti pri pravilni rabi didaktične terminologije. ChatGPT je v trenutni fazi izjemno nezanesljivo orodje za utrjevanje didaktične terminologije, saj med posameznimi ustaljenimi termini ne razlikuje, jih med seboj pomeša in jih uporablja v nepravilnih kontekstih. Čeprav se v določenih okvirih terminologija pri didaktiki tujega jezika deloma razlikuje od terminologije splošne didaktike, zlasti to velja za specifična področja, kot so jezikovne spretnosti, pristopi, krovne oziroma globalne metode poučevanja tujih jezikov, če naštejemo samo nekatere, pa ChatGPT ni dosleden pri rabi ne pri splošni ne pri specifični terminologiji. V tem segmentu je raba ChatGPT resnično problematična, saj nereflektirajoči/-e, pa tudi tisti/-e bodoče učitelji/-ice, ki so pri didaktiki in specialni didaktiki nemščine sedeli na ušesih, problematike napačne terminološke rabe bodisi ne bodo zaznali bodisi jo bodo ignorirali in širili nepravilna poimenovanja v slovenščini naprej.

Izkušeni učitelji in učiteljice, ki svoj pouk vestno in natančno pripravljajo ter so pri svojem delu ustvarjalni, bodo že po nekaj poskusih ugotovili, da si s pripravami ChatGPT-ja ne morejo kaj veliko pomagati, saj zanje ne predlagane dejavnosti in ne časovna razporeditev ne predstavljajo pretiranih novosti.

Večji izziv bodo priprave, izdelane s ChatGPT-jem, predstavljale bodočim učiteljem/-icam in tistim na začetku karijerne poti, ki še nimajo dovolj izkušenj in izoblikovanega nabora preizkušenih dejavnosti, ki jih lahko potegnejo iz rokava, oziroma še ne morejo dovolj natančno predvideti časovne razporeditve posameznih dejavnosti.

Ti učitelji in učiteljice morda ne bodo takoj prepoznali omejitev uporabe velikega jezikovnega modela ChatGPT pri izdelavi priprav. Menimo, da je zelo pomembno, da se bodoče učitelje in učiteljice nemščine pa tudi drugih tujih jezikov v času študija opolnomoči za prepoznavanje potencialnih nevarnosti tovrstnih generiranih priprav, a se jim hkrati omogoči, da spoznavajo, kateri pa so tisti potenciali tega orodja, ki jim pri načrtovanju lastnih učnih ur lahko pomagajo, in da bodo svoje začetniške korake v učiteljskem poklicu opravljali tudi z vidika načrtovanja bolj samozavestno in odločno.

BIBLIOGRAFIJA

- BLAŽIČ, Marjan/Milena IVANUŠ GRMEK/Martin KRAMAR/France STRMČNIK (2003) *Didaktika*. Novo mesto: Visokošolsko središče novo mesto, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Fakulteta za družbene vede. 23. julij 2023. <https://www.fdv.uni-lj.si/raziskovanje/institut-za-druzbene-vede/obvestila/raziskovalni-dan-fdv-2023-o-umetni-inteligen-ci-v-druzboslovnem-raziskovanju-2>.
- FUNK, Hermann (2010) Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. C. Fandrych/B. Hufeisen/H.-J. Krumm/C. Riemer (ur.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Walter de Gruyter, 939–951.
- HOLC, Nada/Stanka EMERŠIČ/Liljana KAČ/Ana Marija MUSTER/Herta OREŠIČ/Nuša Rustja (2008) *Učni načrt. Nemščina. Gimnazija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2018/programi/media/pdf/ucni_nacrti/UN_NEMSCINA_gimn.pdf.
- HONG, Cheong Hin Wilson (2023) The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: Opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation (JETI)* 5(1), 37–45.
- KOHNKE, Lucas/Benjamin Luke MOORHOUSE/Di ZOU (2023) ChatGPT for Learning Teaching and Learning. *Relc Journal* 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>.
- LIU, Bingham (2023) Chinese University Students' Attitudes and Perceptions in Learning English Using ChatGPT. *International Journal of Education and Humanities (IJEH)* 3(2), 132–140.
- MAYRING, Philipp (2008) Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. P. Mayring/M. Gläser-Zikuda (ur.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz, 7–19.
- MEYER, Hilbert (2004) *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- MIAO, Fengchun/Wayne HOLMES/Ronghuai HUANG/Hui ZHANG (2021) *Ai and education. Guidance for policy-makers*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>.

- ROLL, Ido/Ruth WYLIE (2016) Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 26, 582–599.
- RUDOLPH, Jürgen/Samson TAN/Shannon TAN (2023) ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching* 6(1), 342–363.
- SVET EVROPE (2001/2011) *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport. <https://centerslo.si/wp-content/uploads/2015/10/SEJO-komplet-za-splet.pdf>.
- TOMIĆ, Ana (2000) *Izbrana poglavja iz didaktike*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- TRUST, Torrey/Jeromie WHALEN/Chrystalla MOUZA (2023) Editorial: ChatGPT: Challenges, opportunities, and implications for teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 23(1), 1–23.
- VINTAR, Špela (2023) Jezik in umetna inteligenca: kam nas vodijo veliki jezikovni modeli. J. Vogel (ur.), *59. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Slovenski jezik, literatura, kultura in digitalni svet(ovi), 3.–14. 7. 2023*. Ljubljana: Založba Filozofske fakultete, 21–28.
- YU, Hao (2023) Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology* 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1181712>.

POVZETEK

TVEGANJA IN PRILOŽNOSTI NAČRTOVANJA POUKA NEMŠČINE S POMOČJO JEZIKOVNEGA MODELA CHATGPT

V članku prikazujemo analizo učnih priprav, ki jih je ustvaril veliki jezikovni model ChatGPT, in se sprašujemo, kakšen vir informacij lahko tovrstne priprave predstavljajo (bodočim) učiteljem in učiteljicam nemščine.

Ugotavljamo, da so učne priprave, ki jih ponudi ChatGPT, podobne običajnim zgledom načrta za učno enoto, kot jih poznamo v praksi. ChatGPT predlaga tako strukturni kot tudi procesni del didaktične enote. Čeprav je strukturni del glede na prakso nekoliko pomanjkljiv, a se vseeno z izpisom zadovoljimo, pa se več problematičnih točk pojavlja v procesnem delu generiranih priprav. Predlagane dejavnosti za doseganje določenega učnega cilja so pogosto premalo osredinjene na učenca in učenje. Učenec sicer sodeluje v učnem procesu, vendar je njegova vloga omejena pretežno na vadenje in urjenje, ni pa zaznati aktivne participacije pri odločitvah. Glavni posredovalec znanja je učitelj, saj učenja z odkrivanjem ali raziskovanjem ali problemskega pristopa skoraj nismo zasledili. Vsebinsko so učne priprave popolnoma prazne, saj ne vsebujejo nobenih napotkov, katero konkretno vsebino se pri določeni učni uri obravnava. ChatGPT pri izdelavi priprav

ne upošteva dovolj natančno razlik glede na stopnje, določene po SEJO. Terminološko ChatGPT poskrbi za pravo zmedo, saj nekatere ustaljene izraze s področja didaktike in tujejezikovne didaktike popolnoma napačno uporablja, nekatere med seboj pomeša ali občasno uporabi termine, ki so v slovenščini neustrezni.

Kljub veliko pomanjkljivostim, ki smo jih prepoznali, pa vseeno lahko to orodje bodočim učiteljem in učiteljicam pomaga pri uresničevanju nekaterih didaktično-metodičnih načel sodobnega pouka tujega jezika, saj v pripravah najdemo tudi dobre primere dejavnosti za spodbujanje interakcije, avtomatizacije in evalvacije. Da bi bodoči učitelji in učiteljice nemščine nevarnosti in določene potenciale ChatGPT-ja znali izluščiti, pa jim je v času študija nujno treba omogočiti, da v luči različnih teorij izdelke ChatGPT-ja kritično vrednotijo.

Ključne besede: sprotna učna priprava, ChatGPT, umetna inteligenca, bodoči učitelji, nemščina kot tuji jezik

ABSTRACT

RISKS AND OPPORTUNITIES OF PLANNING GERMAN LESSONS USING THE LANGUAGE MODEL CHATGPT

In this paper, we present an analysis of the lesson plans generated by the AI chatbot ChatGPT and try to find out what kind of information such lesson plans can provide for (future) teachers of German.

We find that the lesson plans provided by ChatGPT resemble common examples of a learning plan as we know them from practice. ChatGPT suggests both the structural and the procedural parts of a didactic unit. While the structural part lacks some elements, we are nevertheless satisfied with the results; however, some problematic points arise in the procedural part of the generated preparations. The activities proposed to achieve a specific learning goal are often not sufficiently learner-centred and learner-focused. The learner is involved in the learning process, but their role is mainly limited to practice without being actively involved in decision-making. The teacher is the primary transmitter of knowledge. There is very little evidence of learning by discovering, research-based, or problem-based approaches. In terms of content, the lesson plans are completely empty and give no indication of what specific content should be covered in a particular lesson. ChatGPT does not take into account the differences between CEFR levels with sufficient precision when creating lesson plans. In terms of terminology, ChatGPT creates significant confusion by completely misusing some of the established terms from the field of didactics and foreign language didactics, confusing some of them, or occasionally using terms that are inappropriate in Slovenian.

Despite the many shortcomings we found, this tool can help pre-service teachers to implement some of the didactic-methodological principles of modern foreign language teaching, as there are also good examples of activities that promote interaction, automation, and evaluation.

However, in order for pre-service teachers of German to be able to exploit the dangers and certain potentials of ChatGPT, it is essential to provide them with the opportunity to critically evaluate ChatGPT products in the light of various theories during their studies.

Keywords: lesson plan, ChatGPT, Artificial Intelligence, pre-service teachers, German as a foreign language

Mykola Karpik

Educational and Scientific Institute of
International Relations
Taras Shevchenko National University of Kyiv
Ukraine
karpik.mykola@gmail.com

UDK 811.112.2(436)'243:37.091.3

DOI: 10.4312/vestnik.15.277-291

Izvirni znanstveni članek



Oksana Pavlychko

Educational and Scientific Institute of Philology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
Ukraine
pavlychko@gmail.com

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING GERMAN AS A PLURICENTRIC LANGUAGE: THE ROLE OF THE AUSTRIAN NATIONAL VARIANT

1 INTRODUCTION

1.1 Problem Statement

According to the contemporary theory of pluricentrism, the German language is presented by equal national variants spread in German speaking countries. Current German studies are interested in research into such national variants of the modern German language, since it ties pure linguistics with ethnolinguistics and culture studies – branches of science that take linguistic research to a new level, making it possible to view verbal and speech phenomena through the prism of anthropocentrism. A particularly important aspect of the research of a national language and its variants is to study the national picture of the world and functioning of ethnically marked vocabulary as the contemporary linguistics does not only study specific national realia and their verbal manifestations, but also the interaction of the language and people's worldview and mental concepts.

The “Austrian” German language, being a national variant of a polycentric language, has its own linguistic norms. When learning and teaching German as the foreign language, there arises a question as to what extent the knowledge of morphological, grammatical, and pragmatic peculiarities is relevant for a German-language learner, to what extent these

divergences are substantial and which of their forms should be taken into consideration while teaching German as a foreign language. As of today, the norms and standards of Austrian German are mostly disregarded when textbooks and manuals are compiled. (Exceptions are those textbooks adapted to the realities of Austria, which are used in Austria for learning German as a second or foreign language, such as *Miteinander in Österreich* or *Schritte plus Österreich*.) The vocabulary and grammar presented in such texts are deemed a deviation from the norm, some colloquial, dialect, and exotic variation, which yields language additional emotiveness. This is the result of the existing asymmetry in teaching German as a foreign language. The existing differences between the national varieties of German are nevertheless rather substantial and comprise all the linguistic levels.

Austrian and Swiss varieties of the German language should be studied alongside the standard German variant in order to sensitize students and learners to the pluricentric linguistic palette of German-speaking countries, especially if their educational or career trajectories are linked to Germany or Austria. This issue represents a practical facet of linguistic and sociolinguistic research on pluricentricity, and this study aims to uncover insights into the benefits and challenges of including Austrian variants of German in language education programmes, with a particular focus on their impact on language proficiency and intercultural competence among learners.

1.2 The historical background

The national peculiarities of the German language in various areas of usage have been scrutinized by a number of researchers for some time: A significant contribution to the study of the German language variability was made by Ulrich Ammon who, on the basis of his studies of southern German dialects and ways of language standardization in the society, interpreted German as a pluricentric language since it fashioned some standard forms for a number of nations and regions (1995). The *Wie sagt man in Österreich?* dictionary of Austrian German (1998), edited by Jakob Ebner, became a basis for studies of the Austrian variety, performed mostly by Austrian linguists in the late 20th and early 21st centuries. Rudolf Muhr singled out some grammatical, pragmatic, and phonological peculiarities of Austrian German, pointing to aspects of language policies and social linguistics in its functioning. Peter Wiesinger studied the history and the current state of Austrian German, paying particular attention to its functions within various styles, and specifically in fiction (1988–2009). Robert Sedlaczek performed comparative research on the German used in Austria and Germany, primarily at the level of vocabulary (2004), while Ukrainian studies focused on the Austrian ethnically marked phraseology (Wolodymyr Sulym (1993–2016), Oleh Ostapovych (1999–2017). These and other researchers extended the theory of pluricentricity / polyreality of the German language, studied some peculiarities of its variants, namely the Austrian one, singled out and

classified Austriacisms in the vocabulary, and described the Austriacisms' functions in various styles, particularly in the journalistic style.

However, a number of issues still remain unsolved. These include the 21st century linguistic processes in the Austrian German vocabulary, functional capacity of Austriacisms compared to their Standard High German counterparts, Austriacisms' role in the Austrians' linguistic picture of the world, the impacts of the Austrian language policy and media on linguistic processes in Austrian German, and native speakers' attitudes towards ethnically marked lexemes.

The topicality of this research can be substantiated by the current German studies' focus on the peculiarities in the various language varieties, in particular on the issue of Austrian German functioning according to the pluricentric approach.

The language standards are not unified in German-speaking countries, primarily in Germany, Austria, and Switzerland, and German studies transitioned from a unicentric view to the pluricentric model of the development of the German language in Europe. The national variability of German manifests itself in divergences in phonetics, morphology, word formation, syntax, vocabulary, and pragmatics when the language is used by its native speakers in the three abovementioned states. The clearest divergences between different national centres are observed at the level of vocabulary.

1.3 Austrian Language Policy

The Austrian national consciousness has been constantly growing since 1955, and this had consequences for Austrians' language performance. The subject of *Deutsch* (German) was replaced by *Unterrichtssprache* (Language of Teaching), and a committee was established with the aim of publishing a dictionary of the Austrian language which would prove the self-sufficiency of Austrian German due to the high percentage of Austriacisms, such as expressions used in Austria as a variant of Standard German. According to A. Weiss, Austriacisms are the constituent element in the Austrian variant of the German language (Weiss, 2007).

Due to the dominance of *Bundesdeutsch*, Austrian cultural influencers and politicians see some challenges in the "promotion" of Austrian German abroad. For this purpose, Austrian lecturers, being native speakers and promoters of Austrian German, give classes in foreign universities. Austria itself organizes German language courses with a programme that covers the study of Austrian specific features. Austrians have also managed to develop their own diploma to rival the Goethe-Institut's language certificates.

This language issue has gained a special significance in the European Union. The EU is obliged to use terminological Austriacisms in the sphere of administration, law, etc., i.e. in all EU texts on Austria. Both supporters and opponents of the accession of Austria to the EU had their word during the negotiations on this process in 1993-1994. The opponents expressed some worries that Austria could lose its national identity, special

Austrian cuisine and Austrian titles. Even before joining the EU, in order to preserve its own identity Austria had assembled a committee for terminology which compiled a list of 1,500 Austriacisms different from the Standard German variants. These expressions were of use to EU translators, as they made it possible to introduce Standard German and Austrian vocabulary into European law and gave the Austriacisms equal status. However, this issue was deemed peripheral and, consequently, in practice ignored.

In 1994, it was decided that Austrian German would be officially represented in the EU as a short list of 23 food terms (the so-called Protocol No. 10), with these Austriacisms gaining official status. However, this list has been criticized for the lack of its linguistic substance and professional inaccuracy, and is considered to be more symbolic than have any practical use (Ebner, 2008). This protocol was most enthusiastically criticized by the Austrian linguist W. Pollak, who insisted on the unrestricted recognition of all existing Austriacisms. In his monograph *Austria and Europe: Language Culture and National identity* (Österreich und Europa: sprachkulturelle und nationale Identität) (1994), he proposed the equality of Standard High German vocabulary and Austriacisms. (Pollak, 1994). D. Zeman, however, noted such criticism and still maintained that Protocol No. 10 was, to some extent, the first recognition of Austrian German in international treaties, and thus a sign of its uniqueness (Zeman, 2009).

Our research focuses on the lexical level of the Austrian variant of the German language: those units, Austriacisms predominantly, which can be viewed as ethnically marked and are substantial constituents in the Austrians' linguistic picture of the world and correlate with the unique experience of the Austrian people. We also pay attention to the peculiarities of the functioning of Austriacisms in the modern press and those lexical units which we consider to be relevant for learning German. In a narrow interpretation, Austriacisms are those words which are codified in Austria. To be codified as such, they have to meet two requirements: 1) a certain Austriacism must be found in a dictionary of Austrian German (*Österreichisches Wörterbuch* 2016) not followed by any remarks which would limit its standardized use; 2) this unit cannot be found in the *Duden* dictionary as a constituent of the national language standard in Germany (Weiss, 2007).

2 METHOD

The material for the study is a selection of Austriacisms from the *Variantenwörterbuch des Deutschen* and *Wie sagt man in Österreich?* dictionaries on the one hand, and articles from various sections of the Austrian press on the other.

Since in today's society all information manifests itself in various media forms, all instances of the language culture of a nation, ethnicity, region, or social group can be found in mass media. It is media that shapes the picture of the world of that people have, along with their values and social awareness. Our primary resources are the digital editions of

four Austrian daily newspapers from 2020: *Der Standard*, *Die Presse*, *Oberösterreichische Nachrichten*, and *Niederösterreichische Nachrichten*. The press demonstrates some vivid parallels of the national variants of the polynational German language which enabled us to analyse the use and functions of the Austrian vocabulary. The material was initially selected from dictionaries which codify Austrian German, we then verified those lexical units with the *Duden* dictionary, and then applied the method of continuous sampling to verify the use in the online editions of the focal Austrian newspapers in 2020.

At the initial stage of this research, we selected materials through the method of primary lexicographic sampling from two reliable dictionaries: *Variantenwörterbuch des Deutschen* and *Wie sagt man in Österreich?* Following this alphabetic list, we searched for Austriacisms in the four Austrian newspapers mentioned above. This synchronic “probe” proved that not all Austriacisms listed in these two dictionaries are widely used in the modern Austrian media discourse.

During the research, we were able to utilize the Austrian Media Corpus (AMC) as a source database, generously provided to us by the Austrian Academy of Sciences. This corpus contains contemporary Austrian press texts (10 billion words) and ranks among the largest German-language corpora.

The AMC is a substantial corpus created by the Institute for Corpus Linguistics and Text Technology at the Austrian Academy of Sciences in collaboration with the Austria Presse Agentur (APA), encompassing a wide range of digitized media texts from Austrian newspapers and magazines, APA reports, transcripts of Austrian radio and television broadcasts from the 1980s onwards (Ransmayr, 2014).

The use of this corpus allowed us to describe the changes occurring in the Austrian variant of the German language, providing a diachronic perspective and enabling us to test “intuitive decisions and linguistic theories on a large volume of authentic language material” (Lemnitzer, 2010).

Consequently, linguistic facts were collected and analysed through lexicographic selection, working with Austrian online versions of newspapers, and utilizing the Austrian Media Corpus, employing interpretative, comparative, and conceptual analysis. The analysis was also carried out through computerized searches with subsequent quantitative calculations of results, relying on the viewpoint of linguists who have long used statistical data, particularly regarding the frequency of the usage of a specific linguistic unit: “Frequency (or frequency of use) is arguably the most informative and most frequently sought-after information that can be obtained using a corpus” (Perkuh, 2012).

We thus selected 1,483 Austriacisms that can be found in the contemporary Austrian press and were deemed active.

For example, the word “heuer” has 96,680 occurrences in the press, 1,000 occurrences in “der Standard”, and 13,731 occurrences in “ÖÖN”.

Moreover, some Austriacisms presented in these dictionaries can also be found in Bavaria, and so they are not pure Austriacisms. However, since contemporary German

studies has not yet developed strict criteria to distinguish between the variants of the language, we selected lexical units that are relatively common in the Austrian press.

For example, the word “stad” is noted as Bavarian/Austrian (meaning “still” or “quiet”). In the analysed newspapers, it is documented as follows: “die Presse” – 36,068 occurrences, “der Standard” – 554 occurrences, and “OÖN” – nine occurrences. However, this word will not be considered for the next research stage because it is primarily attributed to Bavarian usage.

Some portion of the chosen Austriacisms is composed of the so-called semantic Austriacisms, i.e. lexical units which are used in Standard German but have an additional meaning in Austria, and such lexemes with that meaning are not observed in Germany.

For example, “anschaffen” means “to acquire or buy” in Germany, but in Austria: 1 (slang) “to command or order”; 2 (slang) “to order something in a restaurant or pub”.

The analysis of the latter group of Austriacisms could be only quantitative.

The second stage of this study presupposed the distribution of lexical and semantic Austriacisms. For this stage we incorporated the most reliable dictionary of the German language – *Duden* (online) – which is regularly updated. In that dictionary, we were examining the section Gebrauch, i.e. *the use*. If this section indicated the expression as *österreichisch* (Austrian) in the first place, we attributed it as a lexical Austriacism; if the same indication marked the second or third meanings of a polysemantic unit, we regarded it as a semantic Austriacism. After this, in the media discourse text corpus we then searched for the abovementioned lexical units and analysed the contexts of their use, since only a contextual analysis allowed us to draw conclusions on the meaning the unit was used with. The result of this analysis is quite ambiguous: we found that, on the one hand, in the Austrian press those lexical units were mostly used with the Standard German meaning, while on the other hand we managed to gather an extensive corpus of articles in which the authors used those lexical units with the Austrian meaning.

Sometimes the article helps determine an Austriacism. For example, the word “das Polster” in Austria is used either in the overall German meaning of “padding, upholstery on seats and sofas” or in the Austrian meaning of “pillow.” However, “der Polster” is Austrian and, therefore, has the Austrian meaning of “pillow”. The lexical and semantic analysis of the studied Austriacisms enabled us to distinguish some thematic groups of Austriacisms and define the most quantitative of them. As a result, we singled out three groups of the most used Austriacisms for quantitative and qualitative analysis.

3 RESULTS AND DISCUSSION

As an outcome of our study we distributed Austriacisms into three groups:

- 1) To the first group belong words and expression, that are used in Austria but have no counterparts in the language used in Germany i.e. Austrian realia. These words

reflect the peculiarities of life in Austria. These include Austrian specialties, elements of Austria's administrative, political, or social systems, as well as phraseology with territorial markings. e.g. *Strudel* (a puff pastry roll), *Schmarren* (an omelette cooked in a special way), and *Maut* (a fee charged for the use of a road).

- 2) Second group – semantic Austriacisms – are the words which are common for both Austria and Germany, but they have different meanings in each. For instance, a lexical unit “die Bäckerei” denotes not only a bakery, as in Germany, but also pastry in Austria, or “der Sessel” (an armchair in Standard German) corresponds to “der Stuhl” (a chair) in Austria.
- 3) The third group – lexical Austriacisms – comprises Austrian vocabulary that has counterparts in Germany but is used in Austria instead of these. This category can be divided into two other groups: lexical units used solely in Austria and units used both in Austria and Bavaria. This group is the most common and the most represented. We can give the following examples: Germany: *doof* – Austria: *deppert* (dummy), Germany: *Abitur* – Austria: *Matura* (graduation from high school) and, surely, a number of words from the sphere of gastronomy: Germany: *Roastbeef* – Austria: *Beiried* (roast beef), Germany: *Hefe* – Austria: *Germ* (yeast), Germany: *Blumenkohl* – Austria: *Karfiol* (cauliflower), Germany: *Aprikose* – Austria: *Marille* (apricot), Germany: *Pfannkuchen* – Austria *Palatschinken* (pancakes), etc.

As our search words we used Austriacisms from all three groups included in the *Duden. Österreichisches Deutsch* dictionary. Lexical units belonging to three thematic blocks were found to be the most common. We thus suggest paying more attention to these blocks when studying the Austrian variant:

- language of gastronomy (302 lexical units),
- language of management and administration (293 lexical units),
- language of school education (82 lexical units).

The language of gastronomy is mainly a socially determined set of vocabulary used in communication. Love for Austrian cuisine is a vivid example of patriotism, and a manifestation of a special lifestyle and worldview. The famous Hapsburg motto *Bella gerant alii, tu felix Austria nube* (Let others wage war: thou, happy Austria, marry) is transformed into *Alle mögen Kriege führen, du Österreich, backe!* (Let others wage war, you, Austria, bake) by the press. The concept of Austrian cuisine is a strictly regional one, and lexemes from the sphere of gastronomy constitute the group of Austriacisms which is presented in the press the most fully.

Certain foods and dishes have distinct national or regional peculiarities, and some foods have different names in different regions of Austria. For example, *Marille* is a counterpart of the German *Aprikose*. Apparently, *Marille* comes from the Italian *armellino*, which is based on the Latin designation of apricots, *armeniacum*, that means the

Armenian apple. The lexical unit *Marille* can be found only in Austria and South Tirol, and the use is practically limited by the state borders of Austria. In Germany, this fruit is always called *Aprikose*. The word *Powidl* is borrowed from the Czech *povidlo* and is used predominantly in the east of Austria to denote a thick prune spread. *Powidl* is traditionally used as a filling for sweet pastry *Germknödel* (yeast dough dumplings), *Buchteln* (sweet pastry made of yeast dough with filling), and *Powidltatschkerln* (dumplings filled with *powidl*). The expression *Das ist mir Powidl!* means *Das ist mir egal!* (I don't care). As an outcome of our study we found that from 302 Austriacisms from the *Duden. Österreichisches Deutsch* dictionary, about 30% are common in the newspaper articles. The analysed text corpus demonstrates that this vocabulary is clearly ethnically marked; it appeals to the native speakers' idea of this or that phenomenon of the national culture, whether intangible or material. In contrast to these more common terms, 127 units are rare or unobserved (frequency from 0 to 10) in the analysed newspaper articles.

The second group, the language of management and administration, belongs to the common Austrian vocabulary. It is used everywhere on the territory of Austria, and its formation is determined by historical, political, and social factors. This group also includes some terms belonging to the semantic field of politics and administration, e.g. *Bundesrat* (Federal Council) is *Parlament* (parliament) in Germany, *Obmann* is *Vorsitzender* (chairman), *Kundmachung* – *Bekanntmachung* (notice); *Ansuchen* – *Gesuch* (application); *Erlagschein* – *Zahlkarte* (payment card).

We distributed these lexical units into three groups: realia Austriacisms, which have no counterparts in the Standard German language, and which are usually translated applying a method of description; lexical Austriacisms that have their counterparts in Standard German; and semantic Austriacisms which can have two different meanings – Standard German and purely Austrian.

The third thematic group is the language of Austrian school education, and we analysed 82 units from this group. Some of the words from this block have certain meanings in the common German language beside a specific Austrian one. It is a group of semantic Austriacisms, and so they are barely relevant for the quantitative analysis, for example, the word “Professor” in the context of the entire German-speaking world represents the highest academic title or denotes a university professor: a teacher at a higher education institution. However, in Germany it can also refer to a secondary school teacher (“Studienrat”). In Austria, it still means a secondary school teacher. The word “Gegenstand” in Austria, besides its meanings of “small body, topic, or object”, also carries the meaning of “academic subject” (school subject). In our view, the students of German studies should pay special attention to semantic Austriacisms since being unacquainted with this group of words can lead to mistakes, and especially in translation.

The analysis of the use of Austriacisms found in the *Variantenwörterbuch des Deutschen* dictionary, compared to their Standard German counterparts, revealed that out of 1,483 codified Austriacisms only 453 lexical units are more or less frequently used in

newspapers, accounting for 30% of the total. Another peculiar fact is that the same 30% of the codified Austriacisms from the three most numerous groups are in active use.

Regardless of the prevalent trends of convergence, the vocabulary which reflects the Austrian culture, customs, and everyday life remains mostly unaffected. It is the linguo-cultural peculiarities of Austriacisms that ensures their stability.

It is essential to recognize that the significance of Austriacisms does not lie in their mere existence, whether in terms of quantity or specific categories, but rather in how Austrians perceive them and their role as cultural elements. The adoption of the Austrian variant is not only an inherent aspect of the social fabric that has developed in Austria, but also a substantial component of the nation's culture. This variant plays a crucial role in fostering Austrian national identity, underscoring the importance of delving deeper into its communicative functions within the framework of modern German studies.

4 AUSTRIACISMS AND TEACHING

For the practical purpose of teaching we compiled a translation dictionary of Austriacisms. It is validated by the examples from various Austrian newspapers. Austriacisms were found in almost all sections of the newspapers, but they are the most common in those covering *society, economics, leisure, politics, education, and professional life*. The translation of Austriacisms depended on the lexical unit being a realia, like *Bundesheer* (Austrian armed forces), or whether it had an ethnocultural connotation, e.g. *Dirndl* (a women's folk dress from the German-speaking areas of the Alps), or if it was an Austrian counterpart to the Standard German lexeme, like *Billeteur* (usher). When studying Austrian German, it is possible to use the results of our research and choose the focal vocabulary based on the 30% of all the Austriacisms currently used in the press, and pay attention to those three thematic groups in which Austriacisms manifest themselves most frequently. It is also important to pay attention to the distribution of Austriacisms into the following two large groups: I. Lexical Austriacisms: the words limited in their use by the territory of Austria, e.g. *Bassena*, meaning the place by the entrance to an apartment block where it was possible to fetch water, or *Erdapfel* – potatoes; and II. Semantic Austriacisms: words with a different meaning in standard German, e.g. *Sessel* – an armchair, but a chair in Austria; *Kasten* – a box, but a wardrobe in Austria; *Bäckerei* – a bakery, but in Austria a pastry. It is not that these words have a totally different meaning in Austria, but rather the meanings of Austriacisms and their German counterparts are somehow connected by polysemantic relations, and sometimes Austriacisms have an additional meaning.

This group of words, i.e. semantic Austriacisms, deals with lexical equivalents which are not correlated to a foreign language concept, and are the so-called *false friends of a translator*. This group may include: 1) semantic homonyms, e.g. *Pfusch* which in Germany denotes work performed carelessly and is a colloquial variant for “illegal work”

in Austria, *Polster* is furniture upholstery and a cushion in Austria; and 2) lexical units which can have completely different prototypes: when we speak presumably about the same thing, but imagine absolutely different objects. For instance, the units that have totally different connotations belong to this group. This includes nationally specific abstract concepts, which can be explained by some specific factors of the surrounding world, history or religion which shape the national mentality, such as the polysemantic Austrian concepts *Schmäh* (gimmick) and *Gemütlichkeit* (coziness, quality time) which are among those terms which characterize the Austrian national sphere of concepts. These abstract concepts do not have adequate correlates in other languages.

5 CONCLUSIONS

The national variants of the German language acquire special significance when it comes to the methodology of German language teaching. The methodologists of German note that the idea of pluricentrism is generally accepted and, according to this, all the variants must be regarded as equal. However, despite this recognition, many textbooks and methodological guides for teaching German do not adequately incorporate these variants. An analysis of textbooks reveals that some manuals introduce certain lexemes from these variants as supplementary materials, incorporate them into lesson glossaries, or provide them in handouts. Upon examining various German language textbooks, it becomes evident that the incorporation of national variants is not uniform. Some textbooks only introduce these variants in the final lessons or as additional materials. For instance, the widely used textbook *Sicher! B2* briefly explores the linguistic diversity of the German language in its final lesson, titled “Languages and Regions”. However, it dedicates just one exercise to Austrian German, labelled “Misunderstandings”, where six Austriacisms are discussed: “die Eierspeis” (scrambled eggs), “der Bub” (boy), “angreifen” (attack), “der Paradeiser” (tomato), “die Marille” (apricot), and “der Topfen” (quark). Similarly, other textbooks in the *Sicher!* series also provide sporadic mentions of language variations. This pattern extends to textbooks from the *Menschen* series (Levels A1-B1).

The majority of educational materials for teaching German as a foreign language predominantly focus on Standard High German, without taking into account the various regional differences within the language. This is because Standard German is often viewed as the ideal form with the broadest communicative capabilities. However, this emphasis on Standard German can sometimes neglect the importance of receptive language skills.

In the context of teaching German to foreign learners, it is essential to acknowledge the existence of national variants and promote the concept of pluricentrism. This involves recognizing that there are multiple regional varieties of the language that hold equal significance. To enhance language learning, it is beneficial to raise awareness about these

national variants and incorporate them into the curriculum. This can involve integrating elements of Standard German with materials from Austrian sources, such as newspapers, and including listening exercises that feature typical Austrian vocabulary.

The differences in vocabulary between Austrian German and Standard German are particularly notable in areas related to Austrian social and public life. As a result, German can be considered a pluricentric language with three equivalent variants. These lexical distinctions, especially between Austrian German and Standard German, are substantial enough to potentially hinder comprehension and navigation in German-speaking regions for learners who are unaware of them.

Native speakers typically do not encounter difficulties in comprehending other variants of the language, but foreign learners, especially when in Austria, may face challenges. Translation tasks can also be problematic without a deep understanding of the linguistic nuances of each variant. Therefore, when teaching German as a foreign language, it is crucial to consider this variability factor. Effective language instruction should strive to closely mirror the linguistic and communicative realities of German-speaking countries, accounting for the unique features of each regional variant. The study of peculiarities of the Austrian variant of the German language must be included in the modules of sociolinguistics and dialectology (variantology).

Our experience at Taras Shevchenko National University of Kyiv is as follows. In the Department of Germanic Philology and Translation, we have integrated the course “Varieties and Registers of the German Language” into the curriculum for undergraduate students majoring in German studies. As part of this course, students gain knowledge about German in Germany, Austria, Switzerland, Luxembourg, and Liechtenstein (following the DACH principle).

Master’s students in Intercultural German Studies have modules on varieties within courses on sociolinguistics and dialectology.

Good materials and teaching suggestions for these courses are provided by the programme “Kultur und Sprache”, which is funded by the Federal Ministry of Education, Science, and Research of Austria and implemented by OeAD, the Agency for Education and Internationalization. The programme supports German language instructors in teaching the German language as well as a contemporary image of Austria, and it is based on the pluricentric approach and the DACH principle (<https://www.kulturundsprache.at/oer>). This means that teaching German in Austria, as well as Austrian culture, history, and the present, are essential components of German language instruction. The materials cover levels A1-C1 and address various topics related to life in Austria.

In conclusion, the inclusion of the Austrian national variant is a crucial aspect of teaching German as a pluricentric language. Understanding and incorporating the unique features of Austrian German enriches the language learning experience, enhances communication skills, and fosters a deeper appreciation of the linguistic diversity within the German-speaking world. By recognizing the significance of national variants like

Austrian German and integrating them into language instruction, educators can better equip learners to navigate the multifaceted German language landscape with confidence and proficiency.

BIBLIOGRAPHY

- AMMON, Ulrich (1995) *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- AMMON, Ulrich (2017) Grundbegriffe für plurizentrische Sprachen und ihre Operationalisierung – mit Bezug auf die deutsche Sprache und das „Variantenwörterbuch des Deutschen“. *Zeitschrift für deutsche Philologie* 136, 5–23.
- BILOUS, Oleksandr/Iryna PIANKOVSKA (2019) *National variants of German in linguistic-geographical, sociolinguistic, linguistic and linguistic-cultural aspects*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
- EBNER, Jakob (2019) *Duden. Österreichisches Deutsch*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- EBNER, Jakob (2014) *Duden: Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch*. Berlin: Dudenverlag.
- EBNER, Jakob (2008) *Österreichisches Deutsch. Eine Einführung: Duden. Österreichisches Deutsch*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- KARPIK, Mykola (2021) *Lexical Divergence and Convergence in Austrian Newspaper Language: Ethnocultural Aspect*. Dissertation. Chernivtsi. <https://drive.google.com/file/d/1C6cUmA1IKxxG3BBibcIMaEj0fJEm9yeq/view>.
- KARPIK, Mykola/Oksana PAVLYCHKO (2019) Austriacisms in the modern Austrian press' language. *International journal of innovative technologies in social science* 7(19), 21–25. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/31102019/6757.
- LEMNITZER, Lothar/Heike ZINSMEISTER (2010) *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- PERKUHN, Rainer/Holger KEIBEL/Marc KUPIETZ (2012) *Korpuslinguistik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- POLLAK, Wolfgang (1994) *Österreich und Europa: sprachkulturelle und nationale Identität*. Wien: ÖGS/ISSS.
- PUDE, Angela/Franz SPECHT/Sandra EVANS (2020) *Menschen A1 Kursbuch mit AR-App*. München: Hueber.
- PUDE, Angela/Charlotte HABERSACK/Franz SPECHT (2019) *Menschen A2 Kursbuch mit AR-App*. München: Hueber.
- PUDE, Angela/Charlotte HABERSACK/Julia BRAUN-PODESCHWA (2019) *Menschen B1 Kursbuch mit AR-App*. München: Hueber.

- PERLMANN-BALME, Michaela/Susanne SCHWALB u.a. (2017) *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. B2*. München: Hueber.
- RANSMAYR, Jutta (2014) Neue Forschungsmöglichkeiten zum österreichischen Deutsch mit dem Austrian Media Corpus (AMC). J. Ransmayr u.a. (Hrsgg.), *Österreichisches Deutsch und Plurizentrik*. Innsbruck: StudienVerlag, 63–68.
- SEDLACZEK, Robert (2004) *Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch*. Wien: Verlag Ueberreuter.
- WEISS, Andrea E./Gerlinde WEISS (2007) *Das österreichische Deutsch – eine Standardvariante der deutschen Sprache*. Salzburg: Hausdruckerei.
- WIESINGER, Peter (2004) *Die Sprachverhältnisse in Niederösterreich: Niederösterreich. Menschen und Gegenden*. Wien: Böhlau Verlag.
- ZABOLOTSKIKH, Liudmila V. (2018) *National concept sphere as a factor in the formation of the cultural picture of the world (a case of Austria)*. Dissertation. Moskau.
- ZEMAN, Dalibor (2009) *Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

POVZETEK

METODOLOŠKI VIDIKI POUČEVANJA NEMŠČINE KOT PLURICENTRIČNEGA JEZIKA: VLOGA AVSTRIJSKE NEMŠČINE

Prispevek proučuje metodološke vidike poučevanja nemščine kot pluricentričnega jezika, s posebnim poudarkom na vlogi avstrijske različice. Teorija pluricentrizma zagovarja stališče, da v različnih nemško govorečih državah obstajajo enakovredne nacionalne različice nemščine, katerih raziskovanje je zelo pomembno, saj združuje področja jezikoslovja, etnolingvistike in kulturnih študij ter tako omogoča boljše razumevanje jezikovnih pojavov z antropocentričnega stališča. Pomemben vidik proučevanja nacionalnega jezika in njegovih različic je analiza narodovega svetovnega nazora in delovanja etnično zaznamovanega besedišča. Učbeniki za pouk nemščine kot tujega jezika pogosto ne upoštevajo pravil in značilnosti avstrijske nemščine, čeprav so razlike med nacionalnimi različicami nemščine prisotne na vseh jezikovnih ravneh.

Več raziskovalcev se je posvetilo proučevanju različic nemškega jezika, zlasti avstrijske nemščine, z vidika slovničnih, pragmatičnih in fonoloških posebnosti ter vloge v različnih slogih in okoliščinah. Med neraziskane pojave pa še vedno sodijo jezikovni procesi, ki vplivajo na besedišče v avstrijski nemščini, funkcionalna zmogljivost avstrijazmov (izrazov, značilnih za avstrijsko nemščino) v primerjavi s standardnimi sopomenkami v visoki nemščini ter vpliv avstrijske jezikovne politike in medijev na jezikovne procese.

V raziskavi smo analizirali avstrijazizme, ki smo jih našli v slovarjih. Preverili smo njihovo rabo v avstrijskih časopisih in se pri tem osredotočili na njihove leksikalne in semantične prvine. Nato smo jih razvrstili v tri skupine: izključno avstrijski izrazi, semantični avstrijazizmi, ki imajo v Avstriji drugačen pomen kot drugje, ter leksikalni avstrijazizmi, ki v Avstriji nadomeščajo sopomenke iz drugih različic nemščine. V prispevku predstavljamo rezultate analize, pri čemer izpostavljamo tematska polja, ki so v avstrijski različici zelo izrazita; mednje sodita polji gastronomije in menedžmenta/upravljanja.

Razumevanje metodoloških vidikov poučevanja nemščine kot pluricentričnega jezika in upoštevanje avstrijske različice je za učitelje nemščine ključno. S prepoznavanjem jezikovnih posebnosti avstrijske nemščine in njihovim vključevanjem v jezikovna učna gradiva lahko pedagogi zagotovijo celovitejši in natančnejši prikaz jezika, kar omogoča učinkovito učenje jezika in razvoj medkulturnih kompetenc.

Ključne besede: avstrijska različica nemščine, avstrijazizmi, pluricentrični jezik, nemščina kot tuji jezik

ABSTRACT

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING GERMAN AS A PLURICENTRIC LANGUAGE: THE ROLE OF THE AUSTRIAN NATIONAL VARIANT

This scientific article explores the methodological aspects of teaching German as a pluricentric language, with a specific focus on the role of the Austrian national variant. Pluricentrism theory suggests that the German language is characterized by equal national variants present in German-speaking countries. Researching these national variants is crucial, as it combines linguistics with ethnolinguistics and cultural studies, providing a deeper understanding of language phenomena through an anthropocentric lens. One important aspect of studying a national language and its variants is examining the national worldview and functioning of ethnically marked vocabulary. While textbooks and manuals for teaching German as a foreign language often overlook the norms and standards of Austrian German, the existing differences between national varieties encompass all linguistic levels.

Several researchers have contributed to the study of German language variability, particularly the Austrian variant. They have examined grammatical, pragmatic, and phonological peculiarities, as well as the language's functions in various styles and contexts. However, certain issues remain unresolved, such as linguistic processes in the Austrian German vocabulary, the functional capacity of Austriacisms (Austrian-specific terms) compared to Standard High German counterparts, and the impact of Austrian language policy and media on linguistic processes.

The study employs a methodology that involves analysing Austriacisms found in dictionaries and verifying their usage in Austrian newspapers. The researchers explore the lexical and semantic

aspects of Austriacisms, categorizing them into three groups: Austrian realia, semantic Austriacisms with different meanings in Austria, and lexical Austriacisms used in Austria instead of German counterparts. The article presents the results of this analysis, highlighting thematic groups such as gastronomy and management/administration, which are prominent in the Austrian variant.

Understanding the methodological aspects of teaching German as a pluricentric language, specifically considering the Austrian national variant, is essential for language educators. By acknowledging and incorporating the linguistic peculiarities of Austrian German into language teaching materials, educators can provide a more comprehensive and accurate representation of the language, facilitating effective language learning and intercultural competence development.

Keywords: Austrian variant of German, Austriacisms, pluricentric language, German as a foreign language

Ana Gabrijela Blažević

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad de Zagreb

Croacia

agblazev@m.ffzg.unizg.hr

UDK [811.134.2'243:37.091.3]:004.738.5(497.5)

DOI: 10.4312/vestnik.15.293-309

Izvirni znanstveni članek



Andrea-Beata Jelić

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad de Zagreb

Croacia

abjelic@ffzg.unizg.hr

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN CROACIA

1 INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) forman una parte integral de la sociedad moderna. Se trata de un término colectivo que abarca todas las nuevas tecnologías destinadas a la comunicación y a la recolección, almacenamiento, procesamiento, transmisión e intercambio de informaciones en distintos medios (IKT, 2021). El desarrollo de estas nuevas tecnologías ha supuesto cambios significativos en la sociedad y, según Prensky (2001), ha dividido a sus miembros en nativos e inmigrantes digitales. Los nativos digitales son los niños y jóvenes de hoy, quienes crecen en un entorno fuertemente influenciado por la tecnología por lo cual reciben y procesan la información de manera significativamente diferente a las generaciones anteriores, los inmigrantes digitales, quienes deben aprender a aceptar este nuevo entorno digital y a actuar en él. Esto aplica especialmente al contexto educativo en el que, debido a los cambios mencionados, se ha introducido el término “nuevas alfabetizaciones” (ing. *New literacies*) (Leu et al., 2004, 2017) para referirse a las nuevas destrezas y estrategias necesarias para adaptarse a los rápidos cambios tecnológicos y a la forma de transmisión de las informaciones, todo con el fin de explotar al máximo el potencial de las TIC. Dada la importancia de las TIC en la sociedad moderna, es indispensable que su uso se refleje también en la educación, incluyendo, claro está, la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). En este contexto, el uso de la tecnología en el entorno educativo ya no es solo una posibilidad, sino una necesidad tanto en términos de métodos de trabajo como de recursos de aprendizaje.

2 LAS TIC DENTRO DEL CONTEXTO EDUCATIVO Y LA ENSEÑANZA DE LE

Dentro del marco educativo, el uso de las TIC implica cambios en las competencias de los docentes y alumnos en su forma de aprender y enseñar, pero también en los aspectos afectivos de estos procesos. Organizaciones internacionales como la UNESCO (2004) y la Comisión Europea (2014) enfatizan la importancia de utilizar el potencial de las TIC para mejorar la calidad de la enseñanza y el impacto positivo que pueden tener en el desarrollo de las competencias de los alumnos y en el aumento de su motivación para el estudio. Esto se debe en gran medida a que las TIC posibilitan la creación de nuevos y estimulantes entornos de aprendizaje y enseñanza, lo que coincide con las tendencias actuales de enseñanza y los nuevos roles que asumen docentes y alumnos (Fernández Aedo et al., 2006; Godwin-Jones, 2015), ya que permiten y facilitan que los alumnos sean participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, mientras que el docente ya no es la fuente principal y el transmisor de información, sino un organizador, colaborador y coordinador que guía al alumno en su proceso de aprendizaje. El uso de las TIC en la enseñanza de lenguas se estudia dentro del campo denominado “aprendizaje de lenguas asistido por ordenador” (ALAO) (ing. *Computer-Assisted Language Learning*) (Seljan, 2019). Sin embargo, hay que destacar que no se trata de un método independiente de aprendizaje o enseñanza, sino de la inclusión de las TIC en métodos, enfoques, estrategias o herramientas que ya se utilizan en la enseñanza de LE (Egbert, 2018; Seljan, 2019).

Dentro del contexto educativo, se han analizado tanto las ventajas como las desventajas del uso de las TIC (Blanco Gonzáles y Mañoso-Pacheco, 2021; Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2013; Rodríguez Cobos, 2009; Seljan, 2019). Las ventajas más destacadas son: una mejor calidad de la educación (en general), la eliminación de los obstáculos espaciales y temporales, el aumento de la motivación, el interés, la participación y la autonomía de los alumnos, una mejor comunicación, interacción y cooperación entre docentes y alumnos y entre los alumnos entre sí, el acceso a materiales auténticos y el desarrollo de diversas destrezas y habilidades lingüísticas. Entre las desventajas se destacan: el peligro del uso excesivo de las TIC, sus costos, la poca fiabilidad de las informaciones dentro del entorno digital, el tiempo que requieren y la potencial brecha digital entre los docentes y los alumnos, o incluso entre los propios alumnos, ya sea en cuanto a sus conocimientos o al acceso al equipo tecnológico necesario.

Teniendo esto en mente, la implementación exitosa de las TIC depende de varios factores. En primer lugar, de la actitud de los docentes hacia ellas, ya que esta facilita o bloquea la integración de las TIC en el trabajo pedagógico cotidiano (Albirini, 2006; Blanco Gonzáles y Mañoso-Pacheco, 2021; Eichelmann y Veneman, 2017; Petko, 2012). También es crucial el nivel de competencia digital tanto de los docentes como de los alumnos (Pelgrum, 2001), por lo que la competencia digital, entendida en su acepción más amplia como el uso seguro y crítico de las TIC en el trabajo, el ocio y la comunicación para obtener, evaluar,

almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse (Parlamento Europeo/Consejo de la UE, 2006), es reconocida como una de las competencias docentes clave en diversos marcos europeos de referencia (*European Framework of Digital Competences for Educators: DigCompEdu*, European Commission, 2017), pero también dentro del contexto croata (*Marco para la competencia digital de los usuarios en las escuelas*, Žuvić et al., 2016). Finalmente, es crucial la disponibilidad de los recursos digitales y equipos técnicos tanto en el ámbito institucional como el privado, al igual que de un buen apoyo técnico y pedagógico (Eickelmann, 2011, 2017; Pelgrum, 2001; Petko, 2012).

En cuanto a estudios sobre las TIC en la enseñanza de LE, estos abarcan temas como las actitudes hacia las TIC de los docentes y alumnos, el uso que se hace de las TIC y el nivel de competencia digital de docentes y alumnos. Por ejemplo, Albirini (2006) analizó las actitudes de los profesores de inglés de secundaria en Siria y encontró que tenían una actitud positiva hacia las TIC, pero se encontraban con ciertas dificultades en su uso, principalmente debido a limitaciones temporales y curriculares. Además, los docentes expresaron tener un nivel relativamente bajo de competencia digital. Pizarro Chacón y Cordero Badilla (2013) realizaron una investigación con docentes de inglés y francés en la enseñanza superior, quienes también expresaron actitudes generalmente positivas hacia el uso de las TIC, aunque se constató que utilizan los recursos digitales solo para buscar información y material de apoyo para las clases y como base para actividades que desarrollan la comprensión auditiva y la expresión e interacción oral. Veljković Michos et al. (2019) analizaron la percepción de los estudiantes universitarios serbios sobre el papel de las TIC en la enseñanza de LE. El 80 % de los participantes constató que las TIC se deben utilizar en las clases y el 90 % que usan Internet casi a diario para aprender LE. Sin embargo, consideran las TIC como una herramienta adicional en las clases que debe utilizarse junto con los métodos de aprendizaje tradicionales. Blanco Gonzáles y Mañoso-Pacheco (2021) realizaron una investigación con docentes de inglés de secundaria en España. Los datos mostraron que las TIC se usan frecuentemente (notándose la influencia de la pandemia de COVID-19) y reafirmaron que las actitudes positivas y la motivación de los docentes son uno de los elementos clave para la integración de las TIC. Entre las herramientas y aplicaciones más utilizadas, se encontraban *Kahoot*, *Quizlet*, *Snappet*, *Google Classroom*, *Google Meet* y *Zoom*. También constataron que las TIC se utilizan con mayor frecuencia para el desarrollo de habilidades auditivas, pero también para actividades de evaluación.

Dentro del contexto croata, Lerga (2016) ahondó en las actitudes hacia las TIC de los alumnos de inglés de primaria y afirma que en general tienen una actitud positiva hacia su utilidad en la enseñanza, pero prefieren la enseñanza tradicional porque, aunque reconocen que la tecnología puede facilitar el aprendizaje y acelerar la búsqueda de información, creen que aprenden mejor con los manuales clásicos. La mayoría de los participantes incluso estuvo de acuerdo con la afirmación de que la tecnología interfiere con la enseñanza. Čenan (2020) examinó las actitudes de los estudiantes universitarios de ELE hacia el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje de ELE. Su actitud era por lo general positiva

(especialmente en el área de adquisición de vocabulario), habiéndose destacado especialmente las ventajas relacionadas con la disponibilidad de materiales auténticos, fuentes de información y contenidos multimedia, así como el efecto positivo que tienen las TIC en la motivación. Para concluir, Jelić y Blažević (2022) analizaron las actitudes hacia las TIC de los docentes de español como lengua extranjera (ELE) en Croacia en distintos contextos y su nivel de competencia digital general según el *Marco Europeo de Competencia Digital* (DIGCOMP). Los resultados indicaron que los docentes tienen actitudes positivas hacia las TIC, pero tienen un nivel de competencia digital medio, teniendo más desarrolladas las áreas de información y alfabetización de datos y la de comunicación y colaboración, mientras que la creación de contenidos digitales no está tan desarrollada.

3 INVESTIGACIÓN SOBRE EL USO DE LAS TIC EN LAS CLASES DE ELE EN CROACIA

3.1 Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación es analizar el uso de las TIC en el aprendizaje de ELE en la educación secundaria en Croacia, tanto desde la perspectiva de los docentes como de los alumnos. Para ello, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué actitud tienen los docentes y alumnos de secundaria de ELE sobre el uso de las TIC en sus clases de español? ¿Existen diferencias entre ellos?
- ¿Con qué frecuencia y fines se utilizan las TIC en las clases de ELE? ¿Con qué desafíos se encuentran los docentes al usarlas?
- ¿Qué tan satisfechos están los docentes y alumnos con las clases en entornos digitales y qué futuro le ven a este tipo de clases?

3.2 Participantes

En la investigación participaron 17 docentes y 124 alumnos de secundaria de ELE en Croacia. Los docentes eran en su mayoría mujeres (94 %) de entre 25 y 63 años ($M = 38,18$, $DE = 10,944$) con entre 9 meses y 38 años de experiencia docente ($M = 11,59$ años, $DE = 11,242$). De los docentes, 13 (76,5 %) trabajan en liceos y 4 (23,5 %) en escuelas secundarias vocacionales o de arte. El alumnado también era mayoritariamente femenino (83 %), de entre 14 y 18 años ($M = 16,89$; $DE = 1,094$). De ellos, 108 (87 %) cursaban un liceo y 16 (13 %) escuelas vocacionales o de arte.

En cuanto a la autoevaluación de los participantes de su nivel de competencia digital (siguiendo la ya mencionada definición del Parlamento Europeo y el Consejo de la UE (2006)), ambos grupos estimaron tenerla bastante desarrollada (docentes: $M = 4,06$; $DE = 0,556$; alumnos: $M = 4,01$; $DE = 0,760$).

3.3 Recopilación y análisis de datos

Los datos cuantitativos y cualitativos se recopilieron durante julio y noviembre del 2021 mediante dos cuestionarios en línea, uno para los docentes y otro para los alumnos. Ambos cuestionarios incluían una sección de datos demográficos y la autoevaluación de su competencia digital en general (Parlamento Europeo/Consejo de la UE, 2006). La segunda sección constaba de una escala Likert de 5 puntos (1 - No estoy para nada de acuerdo, 5 - Estoy completamente de acuerdo) con 22 ítems ($\alpha = 0,92$) que medía su actitud hacia el uso de las TIC en la enseñanza de ELE, además de una pregunta abierta sobre si las TIC en la enseñanza ahorran o quitan tiempo. Luego, los docentes tenían una sección especial en la que se examinaba la frecuencia de diversas funciones de uso de las TIC en la enseñanza de ELE a través de una escala Likert de 5 puntos (de 1 – nunca a 5 – casi siempre) con 27 ítems ($\alpha = 0,93$), una pregunta abierta sobre qué herramientas digitales utilizan para y en sus clases y una escala de 8 ítems ($\alpha = 0,82$) sobre los desafíos a los que enfrentan al usar las TIC. En la cuarta y última parte del cuestionario se examinaba la satisfacción de los docentes y alumnos con las clases en entornos digitales, haciendo especial referencia al impacto que tuvo en el uso de las TIC la pandemia de COVID-19. Para finalizar, había con una pregunta abierta sobre el futuro de las TIC en la enseñanza de ELE. El cuestionario se administró en formato electrónico, su cumplimentación llevaba unos 15 minutos y los datos obtenidos fueron analizados utilizando el programa SPSS 25.

3.4 Resultados

3.4.1 Actitud de los docentes y alumnos de ELE en Croacia hacia las TIC en la enseñanza

La actitud de los docentes y los alumnos hacia el uso de las TIC en la enseñanza se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1: Actitud de los docentes y alumnos de ELE hacia el uso de las TIC en la enseñanza

Afirmación	ΣM (DE)	Subgrupo de participantes	N	M	DE	$p < 0,05$
Los docentes deben tener una actitud positiva hacia el uso de las TIC en la enseñanza.	3,87(,970)	Docentes	17	4,18	0,728	
		Alumnos	124	3,83	0,994	
El uso de las TIC en la enseñanza les facilita a los docentes el proceso de enseñanza.	3,75(1,050)	Docentes	17	3,53	,943	
		Alumnos	124	3,78	1,064	
El uso de las TIC es un buen medio para alcanzar los objetivos educativos propuestos.	3,72(,981)	Docentes	17	3,82	1,015	
		Alumnos	124	3,70	,979	

Afirmación	ΣM (DE)	Subgrupo de participantes	N	M	DE	p<0,05
Los docentes deberían utilizar las TIC en la enseñanza.	3,70(1,012)	Docentes	17	3,94	,748	
		Alumnos	124	3,67	1,042	
Las TIC juegan un papel crucial en la educación moderna.	3,68(1,002)	Docentes	17	3,53	,624	
		Alumnos	124	3,70	1,044	
Los alumnos quieren más TIC en las clases.	3,57(1,071)	Docentes	17	3,59	1,228	
		Alumnos	124	3,56	1,053	
El uso de las TIC favorece el aprendizaje individualizado.	3,52(1,131)	Docentes	17	3,53	,800	
		Alumnos	124	3,52	1,172	
El uso de las TIC aumenta el conocimiento del alumno de una LE.	3,50(1,193)	Docentes	17	3,00	1,225	
		Alumnos	124	3,57	1,177	
El uso de las TIC aumenta la curiosidad del alumno por una LE.	3,50(1,187)	Docentes	17	2,88	1,054	t(139)= -2.310
		Alumnos	124	3,58	1,183	
El uso de las TIC aumenta la calidad de las clases.	3,48(1,018)	Docentes	17	3,47	,800	
		Alumnos	124	3,48	1,048	
El uso de las TIC tiene un efecto positivo en el éxito escolar.	3,45(1,038)	Docentes	17	2,82	1,131	t(139)= -2.730
		Alumnos	124	3,54	,999	
El uso de las TIC aumenta la participación de los alumnos.	3,39(1,107)	Docentes	17	3,35	,996	
		Alumnos	124	3,40	1,125	
El uso de las TIC fomenta el aprendizaje colaborativo.	3,37(1,215)	Docentes	17	2,88	1,111	
		Alumnos	124	3,44	1,218	
El uso de las TIC tiene un efecto positivo en el ambiente de clases.	3,35(1,022)	Docentes	17	3,18	1,074	
		Alumnos	124	3,38	1,017	
El uso de las TIC aumenta la motivación de los alumnos.	3,33(1,137)	Docentes	17	3,53	1,125	
		Alumnos	124	3,30	1,140	
El uso de las TIC incentiva a los docentes al perfeccionamiento continuo.	3,30(1,183)	Docentes	17	3,71	1,047	
		Alumnos	124	3,25	1,194	
El uso de las TIC tiene efectos positivos en todas las fases de la enseñanza.	3,17(1,082)	Docentes	17	2,76	1,147	
		Alumnos	124	3,23	1,066	
El uso de las TIC incentiva a los alumnos al aprendizaje permanente.	3,14(1,093)	Docentes	17	2,94	,966	
		Alumnos	124	3,17	1,110	
El uso de las TIC reduce la atención a las tareas escolares.	2,96(1,038)	Docentes	17	2,53	1,125	
		Alumnos	124	3,02	1,016	

Afirmación	ΣM (DE)	Subgrupo de participantes	N	M	DE	p<0,05
El uso de las TIC lleva a la subestimación del rol del docente.	2,56(1,161)	Docentes	17	2,94	1,345	t(139)= -2,024
		Alumnos	124	2,51	1,130	
El uso de las TIC perjudica la creatividad de los docentes.	2,53(1,168)	Docentes	17	2,00	1,118	
		Alumnos	124	2,60	1,160	
En un futuro, las TIC reemplazarán a los docentes.	2,49(1,307)	Docentes	17	1,94	1,197	
		Alumnos	124	2,56	1,308	

Como se observa en la tabla, los docentes y alumnos tienen actitudes relativamente positivas en cuanto al uso de las TIC en la enseñanza de LE. Están predominantemente de acuerdo con que los docentes deben tener una actitud positiva hacia el uso de las TIC en la enseñanza ($M = 3,87$; $SD = 0,970$), que las TIC les facilitan a los docentes el proceso de enseñanza ($M = 3,75$; $SD = 1,050$) y que son un buen medio para alcanzar los objetivos educativos propuestos ($M = 3,72$; $SD = 0,981$), así como que los docentes deberían utilizarlas ($M = 3,70$; $SD = 1,012$) porque juegan un rol crucial en la educación moderna ($M = 3,68$; $SD = 1,002$). Sin embargo, su acuerdo disminuye (pero sigue siendo positivo) en cuanto a si los alumnos quieren más TIC en las clases ($M = 3,57$; $SD = 1,071$) y si las TIC favorecen el aprendizaje individualizado ($M = 3,52$; $SD = 1,131$). Su actitud es neutra (con medias entre 2,94 y 3,50) con respecto a si las TIC aumentan el conocimiento de los alumnos sobre una LE y su curiosidad hacia ella, su motivación y participación, el aprendizaje colaborativo, la calidad y el ambiente de las clases, así como con respecto al efecto de las TIC en el éxito escolar y en la atención hacia las tareas escolares, su efectividad en todas las fases de la enseñanza y la influencia que tienen sobre el aprendizaje permanente. Por el contrario, no están de acuerdo (con medias entre 2,00 y 2,56) con que las TIC perjudiquen la creatividad de los docentes, lleven a la subestimación de su rol o los sustituyan en un futuro.

Comparando las actitudes de los docentes y alumnos, se observó una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,05$) solo en tres ítems: el impacto de las TIC en la creatividad de los docentes, su influencia en el aumento de la curiosidad por una LE por parte de los alumnos y su rol en el éxito escolar de los alumnos, afirmaciones con las que los alumnos estuvieron más de acuerdo que los docentes.

También se pidió a los participantes que explicaran si las TIC les ahorran o quitan tiempo. En relación con los docentes, estos se dividieron en 3 grupos parejos: cerca de un tercio cree que les ahorran tiempo, un tercio que se lo quita y un tercio que depende de la situación. En general, creen que les ahorran tiempo si usan materiales ya preparados y en la ejecución de la clase en sí. Sin embargo, consideran que les quitan tiempo cuando son ellos mismos quienes crean sus propios materiales y cuando las usan para preparar las clases, además del tiempo que dedican a diversas actividades de formación

formal o informal en el área. En relación con los alumnos, del 64 % que contestó, el 59 % considera que les ahorran tiempo, el 19 % que depende y el 15 % que les quita tiempo, mientras que el 6 % respondió que no saben. Ellos destacaron la necesidad de contar con una conexión a Internet rápida y estable, motivo que frecuentemente mencionan los que creen que las TIC les quitan tiempo. Además, mencionaron que les lleva tiempo aprender a usar las TIC, pero que luego les ahorran tiempo y que acortan el tiempo de escritura en la pizarra.

3.4.2 Frecuencia y finalidad de uso de las TIC en la enseñanza de ELE

Los docentes estiman que utilizan las TIC con relativa frecuencia en la enseñanza de ELE ($M = 3,82$; $DE = 1,074$), haciéndolo un 23,5 % de ellos muy a menudo y un 35,5 % casi todos los días. En la Tabla 2 se presentan los resultados de la pregunta realizada a los docentes ($N = 17$) sobre la finalidad con la que utilizan las TIC en la enseñanza.

Tabla 2: Finalidad de uso de las TIC en la enseñanza de ELE

FINALIDAD	M	DE
Para recolectar información para preparar las clases.	4,29	,985
Para buscar materiales que los alumnos utilizarán en clase.	4,24	1,091
Para tareas administrativas.	4,18	1,015
Para comunicar con los alumnos.	4,06	,899
Para comunicar con compañeros.	4,00	1,000
Para acceder al contenido de aprendizaje (por ejemplo, a libros de texto electrónicos, presentaciones, etc.).	4,00	1,000
Para repasar los contenidos.	3,82	,883
Para que los alumnos envíen sus trabajos en formato digital.	3,82	,883
Para buscar oportunidades de desarrollo profesional (cursos, talleres, etc.).	3,82	1,185
Para mantener registros digitales de los logros y resultados de los alumnos.	3,82	1,425
Para monitorear el progreso de los alumnos.	3,76	1,437
Para interiorizar y practicar los contenidos.	3,71	,920
Para introducir contenidos nuevos.	3,47	,943
Para que los alumnos se comuniquen entre sí.	3,47	,943
Para introducir los temas.	3,47	,943
Para presentar y/o publicar los trabajos de los alumnos.	3,41	,870
Para desarrollar la competencia intercultural de los alumnos.	3,41	1,004
Para la evaluación formativa.	3,29	1,213

FINALIDAD	M	DE
Para comunicar con los padres.	3,29	1,312
Para la enseñanza de contenidos a través de la resolución de problemas.	3,24	,752
Para proporcionar retroalimentación a los alumnos sobre su rendimiento.	3,18	,809
Para individualizar la enseñanza.	3,06	,748
Para obtener muestras auténticas de algún fenómeno (por ejemplo, simulaciones, videos, animaciones).	3,06	1,088
Para la autoevaluación o la evaluación por pares.	2,94	,827
Para analizar los resultados de los exámenes.	2,71	,772
Para la evaluación sumativa.	2,71	1,213
Para el trabajo colaborativo de los alumnos.	2,71	,686

De los datos se observa que los docentes utilizan las TIC principalmente para recolectar información para preparar sus clases ($M = 4,29$; $DE = 0,985$), buscar materiales con los que los alumnos trabajarán en clase ($M = 4,24$; $DE = 1,091$), para tareas administrativas ($M = 4,18$; $DE = 1,015$), para comunicar con sus alumnos ($M = 4,06$; $DE = 0,899$) y compañeros ($M = 4,00$; $DE = 1,000$) y para acceder a los materiales y/o contenido de aprendizaje ($M = 4,00$; $DE = 1,000$). Las TIC se usan también relativamente frecuente para repasar los contenidos y para que los alumnos envíen sus trabajos en formato digital (ambos $M = 3,82$; $DE = 0,883$), para mantener registros digitales de los logros y resultados de sus alumnos ($M = 3,82$; $DE = 1,425$) y para buscar oportunidades de desarrollo profesional ($M = 3,82$; $DE = 1,185$). Con una frecuencia ligeramente inferior se utilizan para monitorear el progreso de los alumnos ($M = 3,76$; $DE = 1,437$) y para que los alumnos interioricen y practiquen los contenidos ($M = 3,71$; $DE = 0,920$). Con medias entre 2,94 y 3,47, las TIC se utilizan a veces para introducir contenidos y temas nuevos, para la comunicación, la presentación de los trabajos de los alumnos, para el desarrollo de su competencia intercultural, la retroalimentación, la evaluación formativa, la autoevaluación o la evaluación por pares, la enseñanza de contenidos a través de la resolución de problemas, la individualización de las clases y para obtener muestras auténticas de lengua. Con una media de 2,71, las TIC se usan relativamente poco para la evaluación sumativa y para analizar los resultados de los exámenes, así como para el trabajo colaborativo de los alumnos.

Entre las herramientas digitales que utilizan, las más mencionadas fueron *Power Point* (65 %), *Zoom* (60 %), *Kahoot* (35 %), *MS Teams* (23 %), *Quizlet* (23 %), *YouTube* y *Wordwall* (17 %), mientras que más esporádicamente se han mencionado también *Google Meet*, *Wizer*, *Google Classroom*, *Loomen*¹, *Pinterest* y *SpanishDicta*.

Los desafíos con los que se enfrentan los docentes ($N = 17$) al usar las TIC se presentan en la Tabla 3.

¹ Se trata de un sistema de gestión del aprendizaje tipo *Moodle* que gestiona para los colegios la Red de Investigación Académica Croata (CARnet).

Tabla 3: Desafíos al utilizar las TIC en las clases de ELE

Tipo de desafíos	M	DE
Organización temporal y espacial de la escuela (horario fijo, tamaño de las aulas, etc.).	3,29	,920
Insuficiente apoyo técnico para los docentes.	3,24	1,147
Falta de interés por parte de los docentes.	3,12	1,111
Insuficiente equipamiento tecnológico de la escuela.	3,00	1,173
Insuficiente apoyo pedagógico a los docentes.	2,94	,966
Falta de modelos pedagógicos sobre cómo utilizar las TIC para el aprendizaje.	2,88	1,166
Falta de contenidos/materiales de aprendizaje apropiados.	2,88	1,317
Dificultades en la integración del uso de las TIC en el currículo.	2,65	1,169

Los resultados indican que los docentes se enfrentan a desafíos moderados al usar las TIC en las clases de ELE, siendo entre estos los más frecuentes la organización temporal y espacial de la escuela ($M = 3,29$; $DE = 0,920$), la falta de apoyo técnico correspondiente ($M = 3,24$; $DE = 1,147$), la falta propia de interés ($M = 3,12$; $DE = 1,111$) y el equipo tecnológico ($M = 3$; $DE 1,173$). El apoyo pedagógico, la falta de contenido y la integración en el currículo no se han mostrado muy problemáticos.

3.4.3 Satisfacción con la enseñanza en un entorno digital y perspectiva futura de las TIC

En la última parte del cuestionario, queríamos examinar la satisfacción de los docentes y alumnos con la enseñanza en un entorno digital, especialmente considerando las circunstancias pandémicas en las que se desarrolló la enseñanza en los últimos años. Los resultados se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4: Satisfacción con la docencia en diferentes entornos

Tipo de clases	Subgrupo de participantes	N	M	DE
Cara a cara	docentes	16	4,75	,447
	alumnos	122	3,84	1,262
Híbridas	docentes	13	3,23	,725
	alumnos	122	2,09	1,850
En línea	docentes	17	2,71	,985
	alumnos	122	3,05	1,509

Como se observa en la tabla, tanto los docentes como los alumnos prefieren las clases presenciales. Sin embargo, mientras que los docentes como segunda opción prefieren las clases híbridas, los alumnos optan en ese caso por las clases en línea. Se

observa una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas de docentes y alumnos ($p < 0,01$) en la docencia presencial ($t(55,227) = 5,717$) y en la docencia híbrida ($t(32,852) = 4,359$) a favor de un mayor grado de satisfacción con este tipo de clases por parte de los docentes.

La gran mayoría de docentes (80 %) cree que las circunstancias pandémicas han incidido positivamente en su nivel de competencia digital y les ha obligado a descubrir y utilizar nuevos programas, herramientas y aplicaciones, mientras que el 20 % restante constató que ya utilizaba numerosos recursos TIC en sus clases incluso antes de la pandemia. Mirando hacia el futuro, el 95 % de los docentes dijo que las TIC se utilizarán más en las clases de ELE que antes de la pandemia, pero menos que durante las clases en línea, mientras que el mismo porcentaje afirma querer utilizar en el futuro más TIC por su efecto positivo en la calidad de la enseñanza en sus diversas dimensiones, pero destacan que estas no pueden reemplazar la enseñanza cara a cara.

En relación con los alumnos, ellos también creen que la pandemia tuvo un gran impacto en el uso de las TIC en las clases de ELE ($M = 3,89$; $DE = 1,129$) ya que se vieron obligados a usar herramientas digitales durante las clases en línea y notaron un aumento en el uso de las TIC en la enseñanza presencial tras la pandemia, especialmente en cuanto se refiere al uso de sistemas de gestión del aprendizaje, las videolecciones y el uso de *YouTube*, aunque también comentaron que no hubo grandes cambios en las clases de los docentes que ya antes utilizaban bastante las TIC. En cuanto al futuro de las TIC en la enseñanza, la mayoría de los alumnos (70 %) quiere que se utilicen más en las clases, principalmente en forma de cuestionarios para evaluar su nivel de conocimiento (como *Kahoot*) (23 %), para ver películas y videos (15 %) y a través de juegos interactivos (8 %), ya que consideran que se trata de una forma interesante, fácil y variada de aprender español.

4 DISCUSIÓN

En este trabajo queríamos averiguar las actitudes de los docentes y alumnos de secundaria de ELE en Croacia hacia las TIC y su uso concreto en la enseñanza, así como indagar en la satisfacción de los participantes con la enseñanza en un entorno digital como el que se dio forzosamente a raíz de la pandemia de COVID-19.

En relación con las actitudes, podemos decir que tanto los docentes como los alumnos comparten una actitud relativamente positiva sobre el uso de las TIC en la enseñanza. Ambos grupos reconocen la importancia de que los docentes tengan actitudes positivas y utilicen las TIC en sus clases y son conscientes del papel positivo que pueden ejercer en la educación moderna en general y la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos. Sin embargo, tienen actitudes moderadas sobre la influencia de las TIC en la calidad de la enseñanza, su potencial para aumentar el conocimiento de una LE por parte

de los alumnos y para favorecer la dimensión afectiva del aprendizaje. Por más que estos resultados a primera vista pueden resultar sorprendentes, están en consonancia con la teoría expuesta (Egbert, 2018; Seljan, 2019) y algunas investigaciones previas (Veljković Michos et al., 2019), ya que demuestran que ambos grupos de participantes ven las TIC como una adición a los métodos y herramientas de trabajo existentes y reconocen el papel invaluable de los docentes en el proceso de enseñanza. Además, a través de los comentarios de los participantes se percibe que son muy realistas en cuanto a las ventajas y desventajas del uso de las TIC en el aula, en especial en cuanto al tiempo que eso requiere y la necesidad de usarlas de manera racional y eficaz. Analizando los resultados más detalladamente, podemos constatar que en líneas generales se confirmaron los resultados de investigaciones previas similares sobre la actitud positiva de los docentes y alumnos hacia el uso de las TIC en la enseñanza de LE (Blanco Gonzáles y Mañoso-Pacheco, 2021; Čenan, 2020; Jelić y Blažević, 2022; Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2013; Veljković Michos et al., 2019), aunque inevitablemente también se perciben diferencias contextuales, como por ejemplo con las investigaciones de Albirini (2006) en Siria, donde la actitud de los docentes hacia las TIC era más positiva aunque su competencia digital era menor; o con los de Lerga (2016) en las escuelas primarias en Croacia, donde las actitudes de los alumnos diferían de sus deseos de incluir más las TIC en sus clases. Estas diferencias recalcan la influencia de diversos contextos (país, contexto educativo, edad) y la necesidad de que estos factores sean tomados en cuenta, tanto en futuras investigaciones como al comparar los datos.

En cuanto a la finalidad de uso de las TIC y las herramientas más usadas, los resultados nuevamente concuerdan en líneas generales con los de otras investigaciones afines (Blanco Gonzáles y Mañoso-Pacheco, 2021; Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2013). Los datos muestran que las TIC se utilizan bastante frecuentemente, utilizándolas un tercio de los docentes casi a diario. A ello contribuye también el nivel relativamente alto de competencia digital autoevaluado tanto por los docentes como por los alumnos, así como las actitudes moderadamente positivas de ambos grupos mencionadas anteriormente. En el sentido didáctico, los docentes utilizan las TIC principalmente para preparar sus clases, para tareas administrativas, para comunicar con los alumnos, acceder al contenido de aprendizaje y repasar la materia, mientras que las usan relativamente poco para la evaluación (a diferencia de los resultados de Blanco Gonzáles y Mañoso-Pacheco, 2021) y el trabajo colaborativo de los alumnos. Si relacionamos los usos de las TIC con las dificultades moderadas que su uso presenta, podemos concluir que la inclusión de las TIC en las clases de ELE en Croacia va por buen camino, pero hay aún espacio de mejora, lo que se puede lograr a través de más apoyo técnico y formación específica.

Para finalizar, en cuanto a la satisfacción con la enseñanza en distintos contextos, ambos grupos de participantes prefieren claramente la enseñanza presencial, mientras que en segundo lugar los docentes prefieren la enseñanza híbrida, y los alumnos, en línea. También concuerdan con que la pandemia ha influido positivamente en el uso de las TIC

en la enseñanza de ELE (al igual que en Blanco Gonzáles y Mañoso-Pacheco, 2021), cosa que tanto los alumnos como los docentes saludan, ya que la gran mayoría de ellos expresaron claramente que quieren más TIC en sus futuras clases de ELE.

5 CONCLUSIÓN

En la sociedad moderna, en la que la tecnología se volvió crucial e inevitable en todos los campos, diferenciamos a los nativos y a los inmigrantes digitales, quienes comunican y procesan la información de distintas maneras. En base a los resultados de esta investigación, podemos concluir que, por más que pertenecen a distintas generaciones, existe cierta sintonía entre los docentes y los alumnos de ELE en las escuelas secundarias en Croacia con respecto al uso de las TIC en la enseñanza del español.

Los resultados muestran una buena presencia de las TIC en las clases de ELE en Croacia y constatan que el contexto educacional croata brinda los requisitos necesarios para continuar con una implementación exitosa y continua de las TIC en las clases de ELE, en primer lugar, gracias a las actitudes relativamente positivas de los docentes y alumnos hacia las TIC, así como por su percibido nivel alto de competencia digital y su uso frecuente en las clases. Sin embargo, también se evidencia que los fines con los que se usan las TIC y las herramientas utilizadas no son lo suficientemente variados, por lo cual aún hay lugar de mejora, especialmente teniendo en cuenta el enorme potencial de las TIC como fuente de material auténtico y como herramientas que pueden en gran medida apoyar el aprendizaje metacognitivo de una LE y la autonomía del alumno en ello.

Los resultados de nuestra investigación confirman en su mayoría los hallazgos de investigaciones previas a nivel nacional e internacional. Sin embargo, investigaciones futuras deberían investigar adicionalmente, utilizando una metodología mixta, el papel de la edad de los alumnos en las actitudes hacia el uso de las TIC, así como la conexión entre el uso de las TIC y otros factores individuales (por ejemplo, la motivación o el miedo en el aprendizaje de LE).

En cuanto a los nuevos roles de los docentes y los alumnos en la enseñanza moderna, los resultados sobre las actitudes de los participantes respaldan la noción de que los docentes siguen teniendo un rol crucial en la enseñanza, ya que solo a través de un uso crítico, moderado y bien planeado de las TIC se puede aprovechar al máximo su potencial, en especial en relación con la dimensión afectiva del aprendizaje. En todo caso, los resultados indican que las TIC en la enseñanza de ELE en Croacia tienen un futuro prometedor, ya que no solo están sentadas las bases para su uso, sino que tanto los docentes como los alumnos manifestaron querer usarlas más.

BIBLIOGRAFIJA

- ALBIRINI, Abdulkafi (2006) Teacher's attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Journal of Computers and Education* 47, 373–398.
- BLANCO GONZÁLES, Nerea/Lidia MAÑOSO-PACHECO (2021) Spanish EFL teachers and ICT tools. A survey-based analysis. *Revista Inclusiones* 8(1), 174–186.
- COMISIÓN EUROPEA (2014) *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. London: IDCF GHK.
- ĆENAN, Tina (2020) *Las actitudes de los alumnos hacia la utilización de las TIC en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera: TFM*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- EGBERT, Joy (2018) CALL (Computer-Assisted Language Learning) Methodology. *The TESOL Encyclopaedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0393> (29/6/2023).
- EICKELMANN, Birgit (2011) Supportive and hindering factors to a sustainable implementation of ICT in schools. *Journal of Educational Research Online* 3(1), 75–103.
- EICKELMANN, Birgit/Mario VENNEMANN (2017) Teachers' attitudes and beliefs regarding ICT in teaching and learning in European countries. *European Educational Research Journal* 16(6), 733–761.
- EUROPEAN COMMISSION (2017) *Europski okvir digitalnih kompetencija za obrazovatelje: DigCompEdu*. Bruxelles: Zajednički istraživački centar Europske komisije.
- FERNÁNDEZ AEDO, Raúl/Pedro Mario SERVER GARCÍA/Elme Emelio CARBALLO RAMOS (2006) Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente: ¿Nuevas nodalidades emergentes? *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa* 20, 1–24.
- GODWIN-JONES, Robert (2015) The evolving roles of language teachers: Trained coders, local researchers, global citizens. *Language Learning & Technology* 19(1), 10–22.
- IKT (2021) *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27406> (29/6/2023).
- JELIĆ, Andrea-Beata/Ana Gabrijela BLAŽEVIĆ (2022) Digitalna kompetencija nastavnika španjolskoga jezika. M. Glušac/A. Mikić Čolić (eds.), *Jezik u digitalnom okruženju : Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku*. Zagreb : Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 175–190.
- LERGA, Rebeka (2016) *Informacijsko komunikacijska tehnologija u nastavi engleskog jezika: TFM*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- LEU, Donald J./Charles K. KINZER/Julie L. COIRO/Dana W. CAMMACK (2004) Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and

- communication technologies. R. B. Ruddell/N. J. Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association, 1570–1613.
- LEU, Donald J./Charles K. KINZER/Julie COIRO/Jill CASTEK/Laurie A. HENRY (2017) New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. *Journal of Education* 197(2), 1–18.
- PARLAMENTO EUROPEO/CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006) *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090> (24/9/2023).
- PELGRUM, Willem J. (2001) Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education* 37, 163–178.
- PETKO, Dominik (2012) Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers constructivist orientations. *Computers & Education* 58(4), 1351–1359.
- PIZARRO CHACÓN, Ginneth/Damaris CORDERO BADILLA (2013) Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en alumnos universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare* 17(3), 1–8.
- PRENSKY, Marc (2001) Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon* 9(5), 1–6.
- RODRÍGUEZ COBOS, Eva María (2009) Ventajas e inconvenientes de las TICs en el aula. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 1(9). <http://www.eumed.net/rev/ced/09/emrc.htm> (29/6/2023).
- SELJAN, Sanja (2019) Informacijska i komunikacijska tehnologija (IKT) u interdisciplinarnom okruženju nastave jezika. Y. Vrhovac (ed.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Ljevak, 446–461.
- UNESCO (2004) *Information and Communication technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-Art, Needs and Perspectives*. Moscow: IITE.
- VELJKOVIĆ MICHOS, Maja/Katarina NASARDIN/Valentina BOŠKOVIĆ MARKOVIĆ (2019) Traditional language teaching versus ICT-oriented classroom. *Sinteza 2019: International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*. Belgrade: Singidunum University, 621–632.
- ŽUVIĆ, Marta/Barbara BREČKO/Elena KRELJA KURELOVIĆ/Draženka GALOŠEVIĆ/Neven PINTARIĆ (2016) *Okvir za digitalnu kompetenciju korisnika u školi: učitelja/nastavnika i stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnoga osoblja*. Zagreb: Carnet.

POVZETEK

UPORABA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE PRI POUKU ŠPANŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA NA HRVAŠKEM

Digitalne kompetence danes nedvomno sodijo med ključne pedagoške kompetence. To je posledica močnega vpliva tehnologije na vsa področja življenja, tudi na izobraževanje, in tega, da imajo danes mladi kot digitalni domorodci že oblikovana pričakovanja in mnenja v zvezi z uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) pri pouku, tudi ko gre za pouk tujih jezikov.

V raziskavi smo analizirali mnenja srednješolskih učiteljev in dijakov o uporabi IKT pri pouku španščine, značilnosti uporabe IKT-orodij pri pouku španščine ter mnenja srednješolskih učiteljev in dijakov o poučevanju v digitalnem okolju z vidika prihodnjega razvoja. Rezultati analize kažejo, da učitelji in dijaki svoje digitalne kompetence ocenjujejo kot dobro razvite ter da imajo do uporabe IKT v učnem procesu razmeroma pozitiven odnos. Uporaba IKT je pri pouku španščine precej razširjena in pogosta, predvsem zato, ker hrvaški izobraževalni sistem to omogoča. Kljub temu je trenutna uporaba IKT omejena le na določena področja in orodja, zato je možnosti za izboljšave še precej. Hkrati navdušenje učiteljev in zanimanje dijakov kažeta, da ima uporaba IKT kot dopolnilnega učnega orodja svetlo prihodnost, zato je treba še naprej razvijati digitalne kompetence učiteljev.

Za učinkovitejše in boljše vključevanje IKT v pouk španskega jezika na Hrvaškem predlagamo odpravo različnih tehničnih ovir v izobraževalnih ustanovah in opozarjamo na potrebo po bolj usmerjenem izobraževanju učiteljev v okviru vseživljenjskega izobraževanja.

Ključne besede: IKT, poučevanje španskega jezika, hrvaški dijaki

ABSTRACT

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN THE SPANISH FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM IN CROATIA

Today, digital competence is undoubtedly recognized as one of the key teaching competences. This is due to the strong influence of technology in all spheres of life, which also includes education, as well as to the fact that today's young people, being digital natives, have certain expectations and attitudes towards the use of ICT in the classroom, including foreign language teaching.

In our research, we examined the attitudes of high school teachers and learners about the use of ICT in teaching Spanish, the features of using ICT tools in the Spanish language classroom, as well as the attitudes of teachers and students about teaching in the digital environment with a view to future developments. The results indicate that both teachers and students claim to have quite developed digital competence and have a relatively positive attitude towards the use of ICT in the

teaching process. Its use in the Spanish language classroom is quite widespread and common, due to the fact that the Croatian educational context, in general terms, provides the necessary elements for its implementation. However, the current use of ICT is limited to certain areas and tools, so there is still room for improvement. At the same time, the findings suggest that the use of ICT as a complementary teaching tool has a bright future given the enthusiasm of the teachers and interest of the students. It is therefore necessary to continue developing the digital competence of teachers.

Recommendations for more effective and better integration of ICT in the teaching of the Spanish language in Croatia are focused on the removal of various technical obstacles within educational institutions and on the need for a more focused teacher education as a part of their lifelong learning.

Keywords: ICT, Spanish language teaching, Croatian learners

EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN CROACIA

Hoy en día, la competencia digital es indudablemente reconocida como una de las competencias docentes clave. Esto se debe a la fuerte influencia de la tecnología en todas las esferas de la vida, y por ende en la educación, así como al hecho de que los jóvenes de hoy, al ser nativos digitales, tienen ciertas expectativas y actitudes hacia el uso de las TIC en la enseñanza, incluida la enseñanza de lenguas extranjeras.

En esta investigación se examinan las actitudes de los docentes y alumnos croatas de secundaria sobre el uso de las TIC en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), el uso de diversas herramientas TIC en la enseñanza de español, así como las actitudes de los docentes y alumnos sobre la enseñanza en un entorno digital y su perspectiva a futuro. Los resultados indican que tanto los docentes como los alumnos afirman tener bastante desarrollada su competencia digital y tienen una actitud relativamente positiva hacia el uso de las TIC en la enseñanza. Su uso en las clases de ELE está bastante generalizado y es frecuente gracias a que el contexto educacional croata, en términos generales, brinda los elementos necesarios para su implementación. Sin embargo, el uso actual de las TIC se limita a ciertas áreas y herramientas, por lo cual sigue habiendo margen de mejora. A su vez, se ha constatado que el uso de las TIC como herramientas didácticas complementarias tienen un buen futuro dado el entusiasmo de los docentes y el interés de los alumnos, por lo cual es preciso seguir desarrollando la competencia digital de los docentes.

Las recomendaciones para una mejor y más efectiva integración de las TIC en la enseñanza de ELE en Croacia se centran en la eliminación de diversos obstáculos técnicos dentro de las instituciones educativas y en la necesidad de que los docentes accedan dentro de su educación permanente a educaciones específicas sobre el tema.

Palabras clave: TIC, enseñanza de ELE, alumnos croatas

Marjana Šifrar Kalan

Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad de Ljubljana

Eslovenia

marjana.sifrar-kalan@ff.uni-lj.si

UDK [811.134.2'243:374.7]:793.5/.7

DOI: 10.4312/vestnik.15.311-327

Izvirni znanstveni članek



Klara Hudournik

hudournik.klara@gmail.com

Nives Ličen

Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad de Ljubljana

Eslovenia

nives.licen@ff.uni-lj.si

GAMIFICACIÓN EN LOS CURSOS DE ESPAÑOL PARA LOS ADULTOS MAYORES

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende arrojar luz sobre el empleo de la gamificación en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en adultos mayores. En este trabajo, cuando utilizamos el término *adulto mayor*, nos referimos a la definición de las Naciones Unidas (Zavrl 2015), que considera adultos mayores a las personas de 60 años o más. Los adultos mayores en nuestra investigación son estudiantes de ELE mayores de 60 años; por lo tanto, esta investigación llena el vacío en el estudio de la gamificación en este grupo de edad. Según Zavrl (2015), las personas mayores eslovenas eligen aprender español principalmente por razones de motivación intrínseca: porque les gusta el idioma y viajar a países hispanohablantes, por el ocio activo, el interés general por aprender lenguas extranjeras y comunicar con hispanohablantes de manera más fácil.

Parte de dos tendencias contemporáneas, a saber, la creciente proporción de población de edad avanzada y la entrada de las nuevas tecnologías digitales en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Hoy sabemos que aprendemos a lo largo de toda la vida y adquirimos habilidades y nuevos conocimientos en cualquier momento de nuestras vidas (*The New Map Of Life* 2022). Por lo tanto, la educación como forma organizada de aprendizaje también

debe estar disponible en todas las etapas de la vida. Debido a la necesidad de los adultos mayores de educarse, de dar sentido a sus vidas y de prolongar su deseo de conocimiento, comienza a desarrollarse dentro de la gerontología una nueva disciplina educativa llamada *geragogía* o *gerontología educativa* o *gerontagogía*, como la denominan Urbano y Yuni (2005), sin que exista actualmente consenso en el mundo profesional internacionalmente sobre el nombre de esta ciencia de la gestión, educación y formación de los adultos mayores.

Por otra parte, también está presente la tendencia actual del uso del juego en la educación, que se ha introducido como elemento motivador en las clases de lenguas extranjeras y en otras asignaturas de diversas maneras. A lo largo de los años, se ha pasado de la inclusión de los juegos, los juegos serios (ing. *serious games*) y el aprendizaje basado en el juego (ing. *game based learning* o GBL) a la inclusión de la gamificación (Alcaraz Andreu y González Argüello 2019; Becker 2021; Deterding et al. 2011). Aunque se trata de términos interrelacionados, sus significados son diferentes. La gamificación difiere del aprendizaje basado en el juego en que aplica elementos y conceptos de diseño de juego a actividades de aprendizaje existentes no relacionadas con el juego, mientras que el aprendizaje basado en el juego diseña actividades de aprendizaje que son similares a los juegos en sí mismos (Becker 2021; GAME-ED 2021; Herrera Jiménez y Pujolà 2019).

La investigación pretende recabar información de veintiún participantes sobre los efectos que consideran que tiene la gamificación en su propio aprendizaje, cómo consideran que afecta al desarrollo de su motivación intrínseca o extrínseca, y cómo experimentan los diferentes elementos de la gamificación, a través de una experiencia organizada de gamificación y de grupos focales en cursos de español para mayores. También utilizamos entrevistas semiestructuradas para arrojar luz sobre estas cuestiones desde la perspectiva de seis profesores de distintas lenguas extranjeras en cursos para adultos mayores para averiguar cuál es el papel del profesor y a qué obstáculos o retos se enfrenta al implementar la gamificación. Los hallazgos contribuirán al conocimiento y desarrollo de una didáctica especial de la segunda lengua o lengua extranjera para adultos mayores, con un enfoque particular en el conocimiento de la gamificación en la enseñanza de adultos mayores.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Qué impacto, según la opinión de los encuestados, tiene la introducción de la gamificación en la enseñanza de ELE en el aprendizaje de los adultos mayores?
2. ¿Cómo afecta la gamificación en un curso de ELE a la motivación de aprendizaje intrínseca o extrínseca de los adultos mayores?
3. ¿Cómo perciben los adultos mayores los elementos de juego utilizados en la gamificación? ¿Qué elementos de los juegos, según la opinión de los encuestados, son apropiados para las personas mayores? ¿Cómo perciben los mayores los juegos competitivos y cooperativos?
4. ¿Cuál es el papel del profesor en el uso de la gamificación en la enseñanza de ELE y cuáles son sus retos en la introducción de la gamificación en el grupo meta de los adultos mayores?

2 GAMIFICACIÓN

El término *gamificación* es un préstamo de la palabra inglesa *gamification*. Según Deterding et al. (2011: 9), se trata del «uso de elementos de juego en un contexto no lúdico». Aunque la gamificación puede integrarse en la enseñanza de lenguas extranjeras tanto de forma analógica como digital (Alcaraz Andreu y González Argüello 2019), la digitalización cobra cada vez más protagonismo con el desarrollo de las aplicaciones móviles y la alfabetización digital, no solo entre los alumnos más jóvenes, sino también entre los mayores.

Se ha comprobado que la gamificación tiene efectos positivos en el aprendizaje. El efecto clave es el aumento de la motivación para aprender en los participantes. Diversos autores (*Center za podpora poučevanju UM* 2022; GAME-ED 2021; Kene 2021; Moreno 2019) destacan especialmente el desarrollo de la motivación intrínseca en los estudiantes. Otros autores mencionan también que la gamificación aumenta la implicación de los individuos en el aprendizaje, les proporciona placer en el aprendizaje, les anima a persistir y volver a la actividad de aprendizaje, lo que conduce a un aprendizaje más rápido, mejora las actitudes de los participantes hacia la formación (Dalmases Muntané 2017; Grünewald et al. 2019; Hamari et al. 2014; Huang et al. 2020; Manzano-León et al. 2021; Milović 2021; Moreno 2019), fomenta la participación en clase, en actividades voluntarias y en tareas más desafiantes (*Center za podpora poučevanju UM* 2020), convierte el aprendizaje en una experiencia más satisfactoria (Dalmases Muntané 2017) y anima al participante a asumir riesgos y experimentar y enseña a tolerar los propios errores (Alcaraz Andreu y González Argüello 2019; García Costa 2021). Incluso entre adultos y adultos mayores, los autores han confirmado que la gamificación es un método que estimula la motivación de los participantes, hace más amena la actividad (Ávila Sánchez et al. 2022; Buchem et al. 2021; Buchem y Gellener 2022; García Salvador 2019; Moreno 2019; Tori Selan 2021) y es la mejor forma de estimular la creatividad (GAME-ED 2021; Kene 2021).

Las razones que motivan a los adultos mayores a participar en juegos tanto analógicos como digitales nos proporcionan información importante sobre cómo crear una gamificación que anime a los adultos mayores a aprender más y de forma más placentera. Buchem et al. (2021) demuestran que los adultos mayores están motivados para jugar principalmente por las interacciones sociales y los retos cognitivos. Del mismo modo, una revisión de la literatura realizada por Buchem y Gellener (2022) muestra que los factores que motivan a las personas mayores a jugar a juegos digitales son la socialización, el ocio, la interacción, el entretenimiento y mantenerse física y mentalmente activos. Altmeyer et al. (2018) añaden a estas razones la relajación, la enseñanza o el aprendizaje, y la contribución a la sociedad. Asimismo, señalan que las personas mayores también se divierten simplemente viendo jugar a los demás, y aprovechan esta oportunidad como detonante para entablar conversaciones y establecer contactos con ellos (ibíd.).

El impacto de la gamificación también depende de los elementos que se incluyan, o del conocimiento de la reacción del grupo meta a cada elemento de la gamificación. Altmeyer et al. (2018), que estudiaron las reacciones de los adultos mayores a elementos determinados de gamificación, descubrieron que las insignias, los puntos y las escalas son irrelevantes e incluso valorados negativamente por los adultos mayores, ya que les causan estrés al exponerlos a sus logros. Por otro lado, los avatares virtuales personalizados eran significativos e importantes para los adultos mayores. También descubrieron que los adultos mayores están cansados de la competición o la evitan, y que muy a menudo se esfuerzan por cooperar y asegurarse de que los demás también disfruten del juego. La preferencia por los juegos cooperativos se deriva de la necesidad de socialización de los adultos mayores, por un lado, y del miedo al fracaso, por otro (ibíd.; Buchem y Gellner 2022).

Los docentes también se enfrentan a ciertos riesgos y desafíos a la hora de utilizar la gamificación. Diversos autores comprueban que algunos educadores aún no son conscientes de la existencia de la gamificación (Vanduhe et al. 2020), mientras que otros se ven limitados por la falta de conocimientos sobre la gamificación (Buchem et al. 2021; Moreno 2019; Sajinčič et al. 2022), su diseño (Dalmases Muntané 2017; García Costa 2021) y la evaluación de tareas en gamificación (Hamari et al. 2014; Moreno 2019). También destacan la falta de tiempo para preparar la gamificación (Moreno 2019) y la falta de competencias digitales y habilidades de juego (Buchem et al. 2021) o la inaccesibilidad de los dispositivos digitales para ciertos participantes (Moreno 2019). Los riesgos están dominados por el impacto negativo del aumento excesivo de la competitividad (Hamari et al. 2014; Milovič 2021) y por demasiado énfasis en las recompensas y no lo suficiente de la creación de experiencias vivas y emocionantes, lo que puede conducir a una disminución de los niveles de motivación intrínseca y a una falta de concentración en el contenido del aprendizaje (*Center za podpora poučevanju UM* 2020).

2.1 Gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras

La gamificación ha encontrado lugar en el ámbito de las lenguas extranjeras como método de enseñanza tanto para el aprendizaje autónomo como para el aprendizaje en grupos organizados. Para introducir la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores pueden utilizar diversas aplicaciones de pago y gratuitas. Moreno (2019) destaca algunas de las más conocidas: Myngle, Busuu, Papora, Babble, LingQ, etc. A estas se pueden añadir algunas otras herramientas de gamificación que, aunque no están especializadas en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, no dejan de ser eficaces, como, por ejemplo: Kahoot, Socrative, Mentimeter y Educaplay.

El profesor desempeña un papel clave en la introducción de la gamificación. En primer lugar, debe conocer y comprender bien el método y sus elementos y, basándose

en sus puntos fuertes y débiles, evaluar si su introducción en la enseñanza tiene sentido y aportará el valor añadido deseado (Agre et al. 2015; Milovič 2021). Además, a la hora de planificar e implementar actividades gamificadas, tiene que definir tanto los objetivos y los resultados de aprendizaje como analizar las características, intereses y necesidades del grupo para posteriormente planificar la secuencia y contenido de las actividades, gamificar el contenido con la herramienta elegida e implementar las actividades gamificadas. Al final también debe realizar la evaluación y autoevaluación (Bermejo García 2004 en Cámara Estrella 2012; Hunter y Werbach 2012 en Gentry-Jones et al. 2021). La creación de una gamificación requiere establecer un reto, definir las reglas del juego, crear un sistema de recompensas y aumentar los niveles de dificultad y, para ello, debe tener en cuenta el espacio donde se desarrollará la actividad, los instrumentos y las herramientas (Cámara Estrella 2012; Dalmases Muntané 2017). En el grupo meta de adultos mayores, el docente también debe estar atento a los principios didácticos de la gerontología educativa (Cámara Estrella 2012).

3 METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El paradigma básico de este trabajo es cualitativo. Para los fines de esta investigación, se siguieron las características de investigación cualitativa en enseñanza de lenguas extranjeras (Lah 2021; Retelj 2022; Šifrar Kalan 2021). Se realizaron cuatro grupos focales con participantes de los cursos de español del Centro de Actividades Fužine, del Instituto Público Cene Štupar de Liubliana y de Modra fakulteta de la Universidad de Liubliana en el año académico 2022/2023, así como seis entrevistas individuales semiestructuradas con profesores de lenguas extranjeras que imparten clases en los cursos para adultos mayores. Esta muestra, aunque restringida, refleja fielmente la situación real de los cursos de español de adultos mayores, ya que se trata de un campo de enseñanza muy particular y en vías de desarrollo.

La investigación se llevó a cabo en fases consecutivas. Primero, los participantes recibieron una experiencia organizada del método de gamificación en la enseñanza del español en formato digital y analógico, después se realizaron los grupos focales, cuya información se utilizó a continuación en las entrevistas con los profesores. Los estudiantes también rellenaron un cuestionario corto sobre su biodata. La entrevista se hizo en cuatro partes: (1) biodata del profesor, (2) conocimiento de gamificación, (3) experiencia del profesor con la gamificación y (4) preguntas relacionadas con los temas que salieron en los cuatro grupos focales. Los grupos focales y las entrevistas se grabaron con el permiso de los participantes, se transcribieron y codificaron.

La Tabla 1 presenta la muestra de los estudiantes mayores: el número por grupos focales, el nivel del curso y las franjas de edad.

Tabla 1: Muestra de los estudiantes mayores

El grupo focal	A	B	C	D
N. de estudiantes	6	4	6	5
Nivel del curso de ELE	A2	A2-B1	A1-A2	A1
Edad	67-76	65-72	62-81	64-70

La Tabla 2 muestra el número de lenguas extranjeras (se toman en cuenta todos los niveles diferentes de competencia, de A1 a C2, pero no se especifican) que los 21 participantes conocen, lo que demuestra que en la tercera edad hay interés por aprender nuevas LE entre los que ya saben muchas lenguas.

Tabla 2: Distribución de la muestra según su conocimiento de lenguas extranjeras (LE)

N. de LE	1 LE	2 LE	3 LE	4 LE	5 LE
N. de estudiantes	2	7	5	6	1

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentan en función de las preguntas de investigación en los siguientes cuatro componentes temáticos:

- (1) la introducción de la gamificación en la enseñanza de ELE en el aprendizaje de los adultos mayores,
- (2) el efecto de la gamificación en un curso de ELE sobre la motivación para el aprendizaje de los adultos mayores,
- (3) el papel de los elementos de juego utilizados en la gamificación,
- (4) el papel del profesor en el uso de la gamificación en la enseñanza de ELE.

Después de la presentación de los hallazgos de esta investigación se añaden las aportaciones de estudios similares que abordan alguno de estos cuatro temas. Como la mayoría de estudios se refiere a grupos meta más jóvenes, ya que las investigaciones en adultos mayores son muy escasas, las comparaciones y las interpretaciones deben tomarse con precaución.

4.1 La gamificación en la enseñanza de ELE en el aprendizaje de adultos mayores

La investigación mostró que tanto los participantes como los profesores identificaron mayoritariamente efectos positivos de la gamificación. La única excepción fue la

experiencia de un profesor que observó que la gamificación tenía un efecto estresante en algunos participantes. Los participantes y los profesores enumeraron los siguientes efectos: el aumento del disfrute del aprendizaje, la facilitación de la repetición, del refuerzo o de la memorización de palabras, el fomento de la comunicación y la cooperación entre compañeros, el deseo de seguir con el aprendizaje y con la actividad gamificada y un aumento del compromiso con el aprendizaje, de la contribución individual (especialmente de los participantes introvertidos) y de la relajación. Los participantes también añadieron lo siguiente: vivificación del aprendizaje, creación de un clima agradable en el curso, suscitación del deseo de realizar tareas y retos más difíciles y animación de los participantes a marcarse sus propios retos, desarrollo de una competencia positiva y animación de los participantes a experimentar.

Al comparar nuestros resultados con las de investigaciones similares previas, podemos establecer que los efectos concuerdan. Cabe señalar una similitud con los resultados de la investigación de Dalmases Muntané (2017), donde también se mencionaron, entre los impactos de la gamificación, el aumento de la motivación y el compromiso con el aprendizaje, el disfrute del aprendizaje y el aumento de la persistencia y el retorno a la actividad de aprendizaje. Asimismo, nuestros resultados confirman los hallazgos de García Costa (2021), quien afirma que la gamificación permite a los participantes cometer errores, aprender de ellos y desarrollar tolerancia a cometerlos.

La mayor discrepancia se observa con los resultados de Kena (2021), quien señala que la gamificación permite reducir el estrés. A pesar de que muchos participantes en nuestra investigación opinaban que la gamificación es relajante, uno de los profesores, por el contrario, creía que la gamificación puede causar estrés en algunos participantes. Asimismo, varios participantes también mencionaron el estrés cuando el límite de tiempo es demasiado corto o en el caso de que no te guste competir; en cuanto a los profesores, estos mencionaron el estrés generado en el caso de una mala comprensión de las instrucciones por parte de los mayores. De esto podemos concluir que, en general, la gamificación permite que los adultos mayores se relajen y “jugando olviden que están aprendiendo” (en palabras de uno de los participantes), pero en el caso de condiciones inadecuadas, también puede tener un efecto estresante.

4.2 El efecto de la gamificación sobre la motivación

Volvemos a destacar que la mayoría de las investigaciones sostiene que la gamificación influye positivamente en la motivación hacia el aprendizaje, por eso queríamos averiguar si este es el caso en nuestra muestra de adultos mayores. La mayoría de los veintinueve encuestados señaló el aumento de la motivación como principal efecto de la gamificación; de hecho, sobresale la motivación intrínseca, como, por ejemplo, cuentan dos participantes: “Lo hago por mí, absolutamente. Para ver cuánto he aprendido. A mí me da igual qué

van a decir o pensar los demás, me dan igual las competiciones.” / “Yo aprendo ahora totalmente por mi interés. Si fuera joven, probablemente sería diferente. Pero ahora este es mi hobby.”

Sin embargo, los participantes del grupo D sintieron también un aumento de la motivación extrínseca, sobre todo al principio de la actividad, y esta a continuación se convirtió en intrínseca, como cuenta una de las participantes: “Primero seguro los elementos externos, los puntos, pero esto te hace pensar que estaría bien aprender todo lo que hay en el juego y hacerlo bien. Te hace comprometerte más. Pero primero reaccionamos de manera externa, después interna”.

Las opiniones de los profesores estaban divididas entre un aumento de la motivación intrínseca únicamente, un aumento de la motivación extrínseca únicamente o ambas a la vez. De las respuestas se desprende que la motivación intrínseca se desarrolló independientemente de la extrínseca, lo que se atribuye a la característica de los adultos mayores de estar ya intrínsecamente motivados para aprender español (Zavrl 2015). También en este punto los hallazgos de nuestra investigación están en línea con los de Deterding et al. (2011), quienes señalan que el desarrollo de la motivación interna y externa difiere según el tipo de personas, el contexto y el tiempo. Según los involucrados en nuestra investigación, de manera similar a los hallazgos de otras investigaciones (por ejemplo, GAME-ED 2021, Kene 2021, Moreno 2019), el efecto clave de la gamificación fue el desarrollo de la motivación interna. Los resultados de nuestra investigación también concuerdan con los de Moreno (2019), quien subraya que la motivación interna de los participantes aumenta con la retroalimentación continua y no solo con la visualización de los logros finales. Estos hallazgos también conducen a la creación de un principio para la organización de lecciones en la educación de personas mayores: es importante enfatizar la presentación de logros y progresos durante todo el proceso de aprendizaje, en otras palabras, proveer la retroalimentación continua.

4.3 Los elementos de juego utilizados en la gamificación

Avatares

El elemento que generó reacciones dispares fue el avatar. Algunos lo consideraron apropiado, porque les presentaba un elemento dinámico y entretenido (“necesitas que algo te represente, sobre todo al grupo” / “es divertido esperar y ver tu avatar y pensar este soy yo”), y otros irrelevante pero no necesariamente inapropiado. Según algunos profesores, la idoneidad tanto de los avatares como de los bienes virtuales depende de cada persona, ya que algunos adultos mayores se interesan más por la informática y los elementos digitales mientras que otros menos.

Escalas y puntos

Los participantes consideran las escalas y los puntos como un elemento sin importancia, que tal vez solo tenía una función de retroalimentación (“A mí no me importaba pero tampoco me molestaba.” / “No le prestaba ninguna atención.” / “Solo me importaba ver si mi respuesta fue correcta.” / “Bueno, los puntos pertenecen al juego.”). Uno de los participantes comentó que las escalas y los puntos le ayudarían si no se tratara de una situación en clase sino de una actividad individual por internet.

Retroalimentación

Todos lo ven como un elemento muy importante. (“La retroalimentación es muy deseada, sea esto una crítica o un elogio.” / “Es imprescindible para el aprendizaje. ¿Cómo vas a saber si has acertado la respuesta o no?”)

Límite de tiempo

Respecto a la limitación de tiempo, a los participantes les resultó importante que se dispusiera de tiempo suficiente para resolver la tarea, en caso contrario, tenía un efecto negativo y estresante. El tiempo disponible les resultó suficiente. (“No fue estresante. Tuvimos suficiente tiempo para pensarlo y responder.” / “No le presté ninguna atención al tiempo, me enfoqué en la pregunta. Si lo sabes, bien, si no, nada.”)

Niveles

Para los adultos mayores resultó importante que todos los participantes del curso participaran en las actividades y tareas de todos los niveles. Tener la posibilidad de probar su conocimiento en niveles diferentes les parece importante, así pueden observar su progreso. Un grupo, a pesar de no pasar la selección al nivel siguiente, quiso participar para ver si entendían algo, también por curiosidad y para no sentirse excluidos. (“También yo quería hacer el nivel siguiente para ver si sabía algo.” / “Siempre está bien respetar el progreso, ir de lo más básico a lo más avanzado.”)

Cooperación y competición

Nuestros resultados muestran que los adultos mayores aceptan mejor los juegos cooperativos que los competitivos en las clases de español, ya que valoran más la socialización y están menos interesados en competir, comparar y demostrar sus habilidades delante de los compañeros. (“La competición no me motiva, pero tampoco me desmotiva. A nuestra edad ya hemos sobrevivido esta fase competitiva.”) Sin embargo, admiten también que la competencia tiene cierto sentido (“Se trata más bien de competir contigo mismo, para ver si has aprendido algo, para ver dónde estás en comparación con los demás.”) pero concluyen que prefieren los juegos cooperativos.

En conclusión, los participantes reaccionaron positivamente a la retroalimentación, los niveles, la cooperación y al límite de tiempo. Por otra parte, la mayoría de los participantes consideraron que los componentes, a saber, el avatar, la escala y los puntos, así como la competición y exclusión eran innecesarios o incluso indeseables. Entre el resto de los elementos, los participantes determinaron las relaciones con las personas, la progresión y los retos como apropiados para los adultos mayores; los profesores añadieron a estos elementos las emociones, las narraciones y las recompensas (en el caso de los elogios verbales). Estas conclusiones están en línea con los motivos por los que los adultos mayores participan en un curso de lengua extranjera, donde predominan las interacciones sociales y al mismo tiempo el aprendizaje.

Nuestros resultados sobre la experiencia de los elementos de la gamificación se pueden comparar con muy pocos estudios, ya que la bibliografía sobre el tema es muy escasa. Los estudios de Altmeyer et al. (2018), Buchem y Gellner (2022) y Qiu et al. (2017) señalan como elementos positivos el progreso y la retroalimentación y como negativos los puntos y las escalas. Mientras que nuestros participantes estiman la limitación del tiempo como un elemento positivo, los participantes de la investigación de Buchem y Gellner (2022) lo ven como un elemento más desmotivador. El avatar, que se ha mostrado como un elemento tanto positivo como negativo en nuestra investigación, Altmeyer et al. (2018) lo definen como un elemento con sentido e importancia. Uno de los resultados de nuestra investigación, que está presente en otras, es la importancia de la cooperación y el rechazo de la competición. Según Altmeyer et al. (2018: 455), los adultos están hartos de la competición, les importa mucho más colaborar y socializar con los demás (Buchem y Gellner 2022: 601–603) y buscar en el aprendizaje el disfrute y la satisfacción (Bissland et al. 2016: 198), lo que concuerda con nuestros resultados.

4.4 El papel del profesor

Aunque la mayoría de los profesores que imparten cursos de lengua extranjera para adultos mayores ya habían incluido la gamificación en su enseñanza al menos una vez, sólo dos (de seis entrevistados) afirmaron haber conocido la gamificación desde un punto de vista profesional (estudios, artículos académicos). Por lo tanto, la primera tarea de los profesores a la hora de introducir la gamificación en su enseñanza es, según su opinión, informarse sobre el método en sí y la revisión de los ejemplos ya existentes de gamificación. En la fase de preparación de la gamificación, el profesor necesita, según los entrevistados, revisar y seleccionar un contenido o tema para la gamificación que sea apropiado para los adultos mayores, encontrar un contexto apropiado dentro del cual la gamificación se integrará de manera significativa, definir los objetivos, analizar las características del grupo y determinar la dificultad de las tareas de la actividad. En la siguiente fase, asume el papel de creador de la gamificación. Para ello, tiene que definir

las reglas de la actividad, establecer el curso de la actividad, preparar un plan de respaldo por si algo no funciona y fijar la duración de la actividad. En la fase de ejecución de la gamificación, el profesor desempeña el papel de líder de la actividad, quien tiene que dar instrucciones claras. Una vez ejecutada la actividad, el profesor tiene que evaluar los siguientes aspectos: la consecución de los objetivos, los conocimientos (de forma implícita o con autoevaluación) y su propio trabajo (en forma de autoevaluación). Al introducir la gamificación, los profesores se enfrentan a retos relacionados con las características del desarrollo cognitivo y las capacidades de aprendizaje en la edad adulta tardía, los desafíos relacionados con la creación de una gamificación que motive a los adultos mayores a participar y logre los objetivos fijados, y las limitaciones de la competencia digital de los adultos mayores y la falta del equipo para implementar la gamificación digital. Los principales desafíos de la gamificación para el grupo meta de los adultos mayores se pueden resumir, según los profesores eslovenos, en tres grupos:

- (a) cómo ejecutar la gamificación para que no cause estrés para los participantes sino relajamiento;
- (b) cómo diseñar la gamificación para los adultos mayores y evitar una infantilización no planificada;
- (c) cómo ejecutar la gamificación de una manera relajada y divertida, pero al mismo tiempo logrando los objetivos de aprendizaje previstos.

La comprensión del papel del profesor en la enseñanza a través de la gamificación de nuestros profesores entrevistados concuerda con lo que describen Cámara Estrella (2012), Vanduhe et al. (2020), Moreno (2019), Buchem et al. (2021) y García Costa (2021).

Algunos de los obstáculos también están relacionados con el propio profesor, pues en la fase inicial puede verse limitado por su desconocimiento del método. Otro problema es la gran cantidad de tiempo que se necesita para preparar y aplicar la gamificación. Por último, nos gustaría destacar otra limitación de la inclusión de la gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras para adultos mayores, que debería servir de punto de partida para reflexionar sobre el futuro de la enseñanza del español y de otras lenguas extranjeras. El estudio puso de relieve el problema de que -especialmente en el caso del español- no existe un conjunto adecuado de actividades gamificadas ya preparadas que permitan al profesor integrar repetidamente la gamificación en la enseñanza. Al mismo tiempo, también se señaló que para producir una gamificación de calidad para un grupo meta determinado, se necesitan habilidades y competencias específicas en la creación de contenidos gamificados en el ordenador. Esto nos lleva a pensar que, para estar capacitados adecuadamente, estos temas deberían incluirse en la formación del profesorado. A una conclusión similar llegaron también Sajinčič et al. (2022), que señalaron que los profesores (de asignaturas diferentes no solo de lenguas extranjeras) estaban abiertos y aceptaban nuevos enfoques, pero necesitarían apoyo adicional para desarrollar sus competencias para implementarlos, principalmente en forma de conocimientos adicionales y

experiencia práctica. Concluimos esta reflexión sobre el papel del profesor en la gamificación con una cita de uno de nuestros profesores entrevistados: “Quizá esta generación de personas mayores no sea muy experta en tecnología, pero ni ellos serán viejos para siempre ni nosotros seremos jóvenes para siempre. Pero para el futuro, [desarrollar estos métodos] será importante.”

5 CONCLUSIÓN

La enseñanza de adultos mayores que ha empezado a desarrollarse dentro de la así llamada *gerontología* necesita una atención especial tanto en la práctica como en la investigación. La didáctica de las lenguas extranjeras a adultos mayores tiene unas características particulares, sobre todo relacionadas con la motivación, que se distingue de la de los jóvenes y adultos y combina el deseo de aprendizaje con el deseo de socialización y el ocio activo. Investigando la implementación de la gamificación en cuatro cursos de español para adultos mayores en diferentes instituciones en Eslovenia, se destaca sobre todo el papel social en el proceso de aprendizaje. En cuanto a nuestra investigación, los resultados mostraron que tanto los participantes como los profesores percibían mayoritariamente resultados positivos de la gamificación, siendo el principal efecto un aumento de la motivación y de la satisfacción para aprender juntos, así como el estímulo para desarrollar las relaciones sociales entre los participantes del curso. Por otro lado, la gamificación también puede causar cierto estrés debido a la falta de ciertas adaptaciones o a la presión del tiempo. Algunos elementos de la gamificación (retroalimentación, niveles, participación, límite de tiempo, relación con las personas, progresión, retos) fueron identificados por los participantes como positivos y apropiados, mientras que otros (avatar, escalas, puntos, competición y exclusión) fueron evaluados como menos propicios o menos adaptados a su horizonte de expectativas, en algunos casos hasta innecesarios o incluso indeseables, entre los cuales destaca como menos deseable el elemento de competición. Nuestros resultados muestran que los adultos mayores aceptan mejor los juegos cooperativos que los competitivos en las clases de español, ya que valoran más la socialización y están menos interesados en competir, comparar y demostrar sus habilidades delante de los compañeros. Tal vez, esto tiene que ver con el contexto socio-político, ya que nuestros participantes, de jóvenes, no vivieron en el capitalismo neoliberal que fomenta la competición y el individualismo. Por lo tanto, sería muy revelador investigar la percepción de la gamificación y la competición en las clases de español (u otra lengua extranjera) de adultos mayores en los países con diferente contexto socio-político histórico.

Según nuestros resultados, los profesores se enfrentan a retos relacionados con las características del aprendizaje de los mayores, la elaboración de la gamificación, las competencias digitales y el equipamiento de las personas mayores para aplicar la gamificación digital. El estudio puso de relieve el problema de que -especialmente en el caso del

español- no existe un conjunto adecuado de actividades gamificadas ya preparadas que permitan al profesor integrar repetidamente la gamificación en la enseñanza. Al mismo tiempo, también se señaló que para producir una gamificación de calidad para un grupo meta determinado, se necesitan habilidades y competencias específicas en la creación de contenidos gamificados en el ordenador. Esto nos lleva a pensar que, para estar capacitados adecuadamente, estos temas deberían incluirse en la formación del profesorado. También es necesaria la transferencia de la investigación a la práctica y es muy deseable motivar a los profesores para utilizar métodos y estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas en sus aulas, así como seguir investigando para comprender los factores que inciden en la adopción de la gamificación en grupos de aprendientes diferentes. Este ha sido el primer intento de investigar la implementación y la acogida de la gamificación en clases de ELE en adultos mayores. Las futuras investigaciones deberían dedicarse a contextos educativos diferentes, a investigar más los factores en la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras en diferentes niveles de competencia, ya que el envejecimiento demográfico es uno de los aspectos sociales de la enseñanza que más reflexión necesita.

BIBLIOGRAFÍA

- AGRE, Gennady/Galia ANGELOVA/Darina DICHEVA/Christo DICHEV (2015) Gamification in education: A Systematic Mapping Study. *Journal of Educational Technology & Society* 18(3), 75–88.
- ALCARAZ ANDREU, Cristina/Vicenta GONZÁLEZ ARGÜELLO (2019) Gamificación y ELE: ¿moda pasajera o ha venido para quedarse?. *E-SEDLL* 2, 57–73.
- ALTMAYER, Maximilian/Pascal LESSEL/Antonio KRÜGER (2018) Investigating Gamification for Seniors Aged 75+. *Proceedings of the 2018 on Designing Interactive Systems Conference 2018 - DIS '18*. New York: Association for Computing Machinery, 453–458.
- ÁVILA SÁNCHEZ, Geraldine Amelia/Patricia CARBAJAL DESTRE/Jessica PALACIOS GARAY/Jhonny Richard RODRÍGUEZ BARBOZA (2022) Gamificación como técnica de motivación en el nivel superior. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 6(23), 484–496.
- BECKER, Katrin (2021) What's the difference between gamification, serious games, educational games, and game-based learning?. *Academia Letters* 209, 1–4.
- BISSLAND, Val/Lesley HART/Rob MARK (2016) Unlocking potential for later life learning. Engaging adults in their own learning in a university setting. A case study from Scotland. J. Field/B. Schmidt-Hertha/A. Waxenegger (eds.), *Universities and Engagement*. London: Routledge, 192–202.
- BUCHEM, Ilona/Carolyn GELLNER (2022) Evaluation of a gamification approach for older people in e-learning. *INTED 2022 : conference proceedings : 16th annual*

- International Technology, Education and Development Conference*. Valencia: IA-TED Academy, 596–605.
- BUCHEM, Ilona/Carolín GELLNER/Jana MÜLLER (2021) Application of the Octalysis Framework to Gamification Designs for the Elderly. P. Fotaris (ed.), *Proceedings of the 15th European Conference On Game Based Learning Ecgb*. Brighton: Academic Conferences International Limited Reading, 260–267.
- CÁMARA ESTRELLA, África María (2012) El Juego en las Personas Mayores: Una Vía de Desarrollo Personal. *Revista Portuguesa De Pedagogia* 46(1), 37–56.
- CENTER ZA PODPORO POUČEVANJU UM (2020) *Igrifikacija strokovna podlaga*. Maribor: Univerza v Mariboru. https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Igrifikacija_januar2020_final.pdf.
- DALMASES MUNTANÉ, Anna (2017) Uso de la gamificación en la enseñanza de ELE. *E-eleando: Ele en Red* 4, 1–74. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/34583>.
- DETERDING, Sebastian/Dan DIXON/Rilla KHALED/Lennart NACKE (2011) From game design elements to gamefulness: Defining »gamification«. A. Lugmayr/H. Franssila/C. Safran/I. Hammouda (eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. New York: ACM, 9–15.
- GAME-ED (2021) *IO1 – Collection of methods on building creativity skills in adult education*. Universidad de Budapest: GAME-ED. <http://game-ed.eu/>.
- GARCÍA COSTA, Laura (2021) *Influencia de la gamificación en el aprendizaje de español como lengua Extranjera*. TFM, Universidad de Jaén, Centro de Estudios de Postgrado.
- GARCÍA SALVADOR, Ana Maria (2019) *Duolingo y la tercera edad: un estudio con aprendientes de español lengua extranjera*. TFM, Instituto Politécnico de Leiria, Escola superior de educação e ciências sociais.
- GENTRY JONES, Jason/Alicia Rosanna MOLINA GARCÍA/Pedro Fabricio MOLINA GARCÍA (2021) La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las ciencias* 7(1), 722–730.
- GRÜNEWALD, Hazel/Vanessa HAMMLER KENON/Petra KNEIP/Arjan M. F. KOZICA/Sunay VASANT PALSOLE (2019) The Use of Gamification in Workplace Learning to Encourage Employee Motivation and Engagement. V. Hammler Kenon/S. Vasant Palsole (eds.), *The Wiley Handbook of Global Workplace Learning*. New York: John Wiley & Sons, 557–575.
- HAMARI, Juho/Jonna KOIVISTO/Harri SARSA (2014) Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. Hawaii. https://www.researchgate.net/publication/256743509_Does_Gamification_Work_-_A_Literature_Review_of_Empirical_Studies_on_Gamification.
- HERRERA JIMÉNEZ, Francisco José/Joan-Tomàs PUJOLÀ (2019) Gamificación. E. Gironzetti/M. Lacorte/J. Muñoz-Basols (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish*

- Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York: Routledge, 583–595.
- HUANG Rui/Albert D. RITZHAUPT/Max SOMMER/Jiawen ZHU/Anita STEPHEN/Natercia VALLE/JohnHAMPTON/Jingwei LI (2020) The impact of gamification in educational settings on student learning outcomes: a meta-analysis. *Education Tech Research Dev* 68, 1875–1901. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09807-z>.
- KENE, Jasmina (2021) Z igrifikacijo do učne motivacije. P. Cimerman/S. Jurjevčič/K. Lenič/M. Orel/M. Á. Queiruga Dios (eds.), *Mednarodna konferenca EDUizziv Aktualni pristopi poučevanja in vrednotenja znanja*. Ljubljana: EDUvision, 115–122.
- LAH, Meta (2021) Problematika poučevanja francoščine v slovenskih osnovnih šolah. *Sodobna pedagogika* 72(4), 108–123. https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/04-2021_problematika-poucevanja-francoscine-v-slovenskih-osnovnih-solah/.
- MANZANO-LEÓN, Ana/Pablo CAMACHO-LAZARRAGA/Miguel A. GUERRERO/Laura GUERRERO-PUERTA/José M. AGUILAR-PARRA/Rubén TRIGUEROS/Antonio ALIAS (2021) Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education. *Sustainability* 13(4), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su13042247>.
- MILOVIČ, Maša (2022) Igrifikacija v izobraževanju. E. Boštjančič/Ž. Lep (eds.), *Kako (še) spodbujati zaposlene*. Ljubljana: Založba Univerze v Ljubljani, 59–72.
- MORENO, Ivan D. (2019) Gamification of Foreign Language Mobile-Learning: A Quantitative Study on Spanish-as-a-Foreign Language Adult Learners' Satisfaction, Perception, Motivation, and Knowledge. Tesis doctoral. Kaiser University.
- QIU, Lingyun/Kai SUN/Meiyun ZUO (2017) Gamification on Senior Citizen's Information Technology Learning: The Mediator Role of Intrinsic Motivation. J. Zhou/G. Salvendy (eds.), *Human Aspects of IT for the Aged Population. Aging, Design and User Experience. ITAP 2017. Lecture Notes in Computer Science*. Vancouver: Springer International Publishing, 461–476.
- RETELJ, Andreja (2022) Repräsentationen des Lehrerberufes in den Biografien angehender DaF-Lehrkräfte am Anfang des Lehramtsstudiums. *Vestnik za tuje jezike* 14(1), 259–274. DOI: 10.4312/vestnik.14.259-274.
- SAJINČIČ, Nežka/Anna SANDAK/Andreja ISTENIČ (2022) Pre-Service and In-Service Teachers' Views on Gamification. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)* 17(03), 83–103. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i03.26761>.
- ŠIFRAR KALAN, Marjana (2021) El papel de la movilidad estudiantil en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural : un estudio de caso. *Studia Romanica Posnaniensia* 48(2), 33–43. DOI: 10.14746/strop.2021.482.003.
- THE NEW MAP OF LIFE (2022) Stanford: Stanford Center on Longevity.
- TORI SELAN, Sabina (2021) Igrifikacija v izobraževanju odraslih. *E novičke. Andragoški Center Slovenije*. <https://enovicke.acs.si/igrifikacija-v-izobrazevanju-odraslih/>.

- URBANO, Claudio Ariel/José Alberto YUNI (2005) *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Brujas. <https://docer.com.ar/doc/cv511e>.
- VANDUHE, Vanye/Muesser Cemal NAT/Hasan Fahmi AL-DELAWI (2020) Continuance intentions to use gamification for training in higher education: Integrating the technology acceptance model (TAM), Social motivation, and task technology fit (TTF). *IEEE Access* 8, 21473–21484.
- ZAVRL, Klara (2015) *Učenja španščine kot tujega jezika v pozni odraslosti*. Trabajo Fin de Grado. Ljubljana: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Ljubljana.

POVZETEK

IGRIFIKACIJA V TEČAJIH ŠPANŠČINE ZA STAREJŠE ODRASLE

Članek skuša osvetliti uporabo igrifikacije pri poučevanju španščine kot tujega jezika na tečajih za starejše odrasle. Preko vpeljave igrifikacije v pouk španščine in preko fokusnih skupin tečajnikov raziskava ugotavlja, kako igrifikacija vpliva na njihovo učenje, na njihovo notranjo in zunanjo motivacijo in kako doživljajo različne elemente igrifikacije. Z vidika učiteljev, ki poučujejo tuje jezike starejše odrasle, pa se vloga učitelja ter izzivi in težave pri implementaciji igrifikacije pri starejših odraslih ugotavlja s polstrukturiranimi intervjuji.

Rezultati raziskave so pokazali, da so tako tečajniki kot učitelji prepoznali večinoma pozitivne vplive igrifikacije, predvsem povečanje motivacije. Nekatere elemente igrifikacije (npr. povratne informacije, stopnje, sodelovanje, časovno omejitve, odnos z ljudmi, napredovanje, izzive) so udeleženci doživeli kot bolj primerne, druge (npr. avatar, lestvico, točke, tekmovanje, izpadanje) kot manj primerne za starejše odrasle. Med nezaželenimi elementi najbolj izstopa tekmovanje; tečajniki si namreč veliko bolj želijo sodelovalnih kot tekmovalnih aktivnosti, ker dajejo prednost druženju. Učitelji se pri tem soočajo z izzivi, vezanimi na značilnosti učenja in poučevanja starejših, ustvarjanje igrifikacije, digitalne kompetence starejših in opremo za izvajanje digitalne oblike igrifikacije.

Ključne besede: igrifikacija, starejši odrasli, tuji jezik, poučevanje španščine, motivacija

ABSTRACT

GAMIFICATION IN SPANISH COURSES FOR OLDER ADULTS

This work aims to shed light on the use of gamification in teaching Spanish as a foreign language to older adults. Through an organized experience of gamification and focus groups in Spanish courses for adults, the research gathered information on the effects that the participants considered

gamification had on their learning, how it affected the development of their intrinsic or extrinsic motivation, and how they experienced the different elements of gamification. We also used semi-structured interviews to shed light on these questions from the perspective of foreign language teachers in courses for older adults to find out what the role of the teacher is and what obstacles or challenges they face when implementing gamification in this context.

The results showed that both the participants and teachers mostly perceived positive effects of gamification, the main effect being higher motivation. Some elements of gamification (e.g., feedback, levels, participation, time limit, relationships with others, progression, challenges) were identified by the participants as appropriate, while others (e.g., avatar, scales points, competition and exclusion) were evaluated as less appropriate, among which the element of competition stands out as the least desirable. The participants stated cooperative games were better than competitive ones, since they value socialization more. The teachers reported that they faced challenges related to the learning characteristics of older people, as well as their lack of digital skills and access to equipment.

Keywords: gamification, older adults, foreign language, teaching Spanish, motivation

RESUMEN

Este trabajo pretende arrojar luz sobre el uso de la gamificación en la enseñanza del español como lengua extranjera en adultos mayores. A través de una experiencia organizada de gamificación y de grupos focales en cursos de español para mayores, la investigación recaba información sobre los efectos que los participantes consideran que tiene la gamificación en su propio aprendizaje, cómo afecta al desarrollo de su motivación intrínseca o extrínseca, y cómo experimentan los diferentes elementos de la gamificación. Asimismo, utilizamos entrevistas semiestructuradas desde la perspectiva de profesores de lenguas extranjeras en cursos para adultos mayores para averiguar cuál es el papel del profesor y a qué obstáculos o retos se enfrentan al implementar la gamificación.

Los resultados mostraron que tanto los participantes como los profesores percibían mayoritariamente resultados positivos de la gamificación, siendo el principal efecto un aumento de la motivación. Algunos elementos de la gamificación (p. ej., retroalimentación, niveles, participación, límite de tiempo, relación con las personas, progresión, retos) fueron identificados por los participantes como apropiados, mientras que otros (p. ej., avatar, escalas, puntos, competición y exclusión) fueron evaluados como menos adecuados, entre los cuales destaca como menos deseable el elemento de competición. Los participantes aceptan mejor los juegos cooperativos que los competitivos, ya que valoran más la socialización. Por lo que respecta a los profesores, se enfrentan a retos relacionados con las características del aprendizaje de los mayores, la elaboración de la gamificación, las competencias digitales y el equipamiento de las personas mayores para aplicar la gamificación digital.

Palabras clave: gamificación, adultos mayores, lenguas extranjeras, enseñanza del español, motivación

Antonia Ordulj

Faculty of Croatian Studies, University of Zagreb
Croatia
aordulj@hrstud.hr

UDK 811.163.42'243:37.091.3(497.11)

DOI: 10.4312/vestnik.15.329-346

Izvirni znanstveni članek



Rona Bušljeta Kardum

Faculty of Croatian Studies, University of Zagreb
Croatia
rbušljeta@hrstud.hr

Margareta Uršal

Croatian National Council of the Republic of Serbia
Subotica
Serbia
margareta.hrvat.ursal@gmail.com

Lea Andreis

Faculty of Croatian Studies, University of Zagreb
Croatia
landreis@hrstud.hr

IMPLEMENTATION OF A CROATIAN TEACHING ABROAD PROGRAMME IN THE REPUBLIC OF SERBIA: TEACHERS' EXPERIENCES

1 CROATIAN TEACHING ABROAD

The Republic of Croatia has a long history of emigration. The push factors for this can be sought in specific historical, social, and political opportunities and difficulties that often, throughout history, influenced migration waves from the area of today's Croatia (Nejamšić 2014: 409). One of the biggest waves of migration that hit the Republic of Croatia is the one that occurred after Croatia acceded to the European Union in 2013. This was when many of the young population left the country due to the desire and need for continued education and/or employment and better living conditions (Jurić 2018). Even though there is no exact data on the number of Croats outside the homeland, it is

quite certain that it is higher than the number of living in the homeland (Komušanac & Šterc 2022).

The Republic of Croatia undertakes to protect the rights and strengthen the ties of Croats outside the country with their homeland with its *Constitution* and a special law – the *Law on Relations of the Republic of Croatia with Croats Outside the Republic of Croatia* (Official Gazette 124/11, 16/12). This law emphasizes the importance of preserving and strengthening the identity of Croats outside the Republic of Croatia through, among other things, language learning, culture, and education (Official Gazette 124/11, 16/12, Article 7). In addition, in 2022, the Government of the Republic of Croatia adopted the *National Plan for the Development of Relations between the Republic of Croatia and Croats Outside the Republic of Croatia until 2027*, which mentions education is seen as one of the elements connecting such individuals with their homeland. Since education is one of the most important areas when it comes to preserving and strengthening the Croatian identity, since the 1990s Croatian Teaching Abroad (CTA) has been organized and carried out outside the country as a form of schooling specially designed for the children of Croatian emigrants aged from 6 to 18 years old (Bušljeta Kardum, Bura, Skender 2022: 89; Bušljeta Kardum, Župančić, Plaza Leutar 2021: 83). Today, according to data from the Ministry of Science and Education, CTA is carried out in 23 countries of the world, in 346 teaching places, where 97 teachers perform educational work for over 5,000 students (Bušljeta Kardum, Burai, Skender, 2022: 95-98).

The purpose of CTA is to nurture and promote the Croatian language and culture, and thus strengthen the Croatian national identity. Since 2004, CTA has been conducted based on the *Curriculum for Croatian Teaching Abroad* (Official Gazette 194/2003), which integrates content from the fields of Croatian language and literature, history, geography, music, and art culture, and in addition to the content, it also prescribes educational expectations for students based on the level of education. The basic document organized in this way certainly prepares CTA teachers to deal with certain challenges, both professional and pedagogical, didactic and methodical. In order to fully understand the complexity of performing CTA, it is necessary to point out that according to the *Ordinance on the conditions and procedure for selecting teachers for work in Croatian teaching abroad* (Official Gazette 87/08, 41/09, 55/15, 41/22), CTA can be performed by classroom teachers, Croatian language teachers or history teachers. With regard to the aforementioned contents determined in the *Curriculum* (Official Gazette 194/2003), which represent the integration of contents and learning outcomes related to different teaching subjects, the question arises of sufficient competencies, both professional and pedagogical, didactic and methodical, of teachers who are obliged to implement all the contents and learning outcomes prescribed by the *Curriculum* (Official Gazette 194/2003). Specifically, the question arises as to whether and to what extent, for example, history teachers are trained to teach the contents and learning outcomes related to the Croatian language and literature, as determined by the *Curriculum* (Official Gazette 194/2003). The same question applies when it comes to

Croatian language and literature teachers and their competence for teaching the prescribed historical content. Learning and teaching the Croatian language outside of Croatia has its own peculiarities, which primarily relate to the fact that acquiring the Croatian language abroad is approached as a process of learning a foreign language, not a mother tongue, where it is necessary to satisfy general and specific glottodidactic factors. Acquiring a foreign language within the CTA does not mean acquiring a completely foreign language, but rather a heritage one. A heritage language speaker is prototypically considered to be someone who has adopted the spoken language, most often through reception, and who at the same time considers it the language of cultural and national identity. While the acquisition of spoken idioms takes place in the family environment, learning the standard Croatian language most often starts with entering educational institutions, where the predominant language of communication becomes the language of the environment (Pavličević Franić 2012: 182). In such circumstances the teacher is an extremely important link that not only shapes the educational process but is very often the link between the local and educational community of Croatian speakers. A separate issue related to the knowledge and competencies for learning and teaching the Croatian language at an early age. Language acquisition and learning at an early age primarily refer to preschool and elementary school, and include language adapted and aimed at children, age-appropriate teaching materials, and learning through play. Although the basics of language are acquired by the age of five, language development continues and is influenced by the child's cognitive stages of development, and the teacher, in addition to the parents, has the most important role here and is a speech model (Pavličević Franić, Gazdić Alerić, Aladrović Slovaček 2011: 165-166). The process of acquiring a foreign or heritage language, in addition to linguistic factors, also includes numerous non-linguistic factors "which influence the formation and level of acquisition of the target language, e.g., student motivation, prior knowledge of language, cognitive development, exposure to language communication, the socio-cultural environment in which the child grows up, and as a separate component – the structure of the Croatian standard language" (Pavličević Franić, Gazdić Alerić, Aladrović Slovaček 2011: 167). It is clear that the CTA is a very specific process under the influence of numerous factors, whereby Pavličević Franić (2012: 183) especially emphasizes the importance of the presence of horizontal and vertical multilingualism in communication, the creation of interlanguage and respect for the principle of interculturality. Consequently, within the framework of the CTA, and in addition to having the much-needed Croatist and cultural knowledge, teachers should also be excellent glottodidactic experts familiar with the peculiarities of the process of acquiring a foreign language. and experts familiar with the peculiarities of first language acquisition and language acquisition at an early age. Unfortunately, not a single institution in the Republic of Croatia trains future teachers of the Croatian language for the specifics of the profession of teaching Croatian as a second, foreign or heritage language. Finally, it should be pointed out that CTA teachers, in addition to teaching the integrated content of different subjects, are also faced with

other challenges in their educational work, such as teaching in heterogeneous groups and combined classes, insufficient teaching materials and textbooks, and the increased need to organize various extracurricular activities (Bušljeta Kardum, Burai, Skender 2022: 91-93). Burai, Bušljeta Kardum, and Klasnić (2023) conducted research on the pedagogical competencies and needs of CTA teachers. The study included teachers from 23 countries where the CTA is taught. The main results of this research indicate that the CTA teachers consider their pedagogical competencies acquired through formal education to be sufficient. However, their biggest challenge is working with heterogeneous classroom groups. Some teachers find it difficult to create the teaching process and select teaching strategies, while “the most concerning finding is that only about half of them state that they achieve the outcomes prescribed by the Curriculum of Croatian Teaching Abroad (Official Gazette 194/2003)” (Burai, Bušljeta Kardum, Klasnić 2023: 166). It is particularly indicative that almost all teachers mention the lack of textbooks and didactic-methodological materials as a complicating factor. In addition, teachers undergo preparations for working abroad, such as receiving information about the recipient country’s school system and documentation procedures, but they emphasize that such preparations “should not depend on the individual engagement of the teacher” but should be institutionalized (Burai, Bušljeta Kardum, Klasnić 2023:166). Finally, Burai, Bušljeta Kardum, and Klasnić (2023) conclude that at the graduate level there is a need to introduce a programme that would prepare future teachers for working in the CTA programmes.

All the prominent features of the CTA certainly require the teachers to have additional knowledge and skills that exceed those acquired through formal higher education, which, first and foremost, prepares future teachers for the process of working in the Republic of Croatia.

2 CROATIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF SERBIA

Language is one of the fundamental characteristics of personal and collective identity. The mother tongue is prototypically adopted from one’s parents in the prenatal period, and its development continues throughout life in informal and formal (institutional) circumstances. Language is a living organism whose persistence is reflected in the use of local idioms and standard language within the educational, political, economic, social, legal, and religious circumstances of a country. The question of the use and persistence of the Croatian language in the Republic of Serbia (RS) is very complex. Croats are considered a national minority in the RS and represent a heterogeneous national community. According to official data from 2011, Croats comprise 0.81% of the population of the RS, with the largest number living in Vojvodina (81%) and the City of Belgrade (14%) (CNC 2021: 15). The languages and scripts of national minorities in the RS are mostly in use at the local level, and it should be noted that, in addition to Croatian, numerous other

languages are also in official use (Albanian, Bosnian, Bulgarian, Czech, Hungarian, Macedonian, Romanian, Ruthenian, Slovak, Montenegrin and the Bunjevci dialect), which makes this area extremely multilingual and multicultural. Although the right to use the Croatian language (CL) was mentioned as early as 1993, its official use increased in 2004 with the establishment of the Translation Services in the Croatian Language in the City of Subotica. Today, the CL is in official use mostly in the area of the City of Subotica and the bodies and organizations of the Autonomous Province (AP) of Vojvodina (CNC 2021: 25). However, the most significant part of exercising the right to the official use of the language and script is realized through the system of education in the Croatian language in the RS through two models: 1) Model A, which includes a complete programme in the CL according to the curriculum of the RS, and 2) Model C, which includes teaching in the Serbian language along with the teaching of the elective subject of Croatian Language, with elements of national culture. In figures, there are about a thousand students in the system of education in the Croatian language (CNC 2021: 50). The Croatian language came into unofficial use for the first time in the school system of the RS through Roman Catholic religious education in 2001. The first complete primary school programme in the CL started in 2002, by which the status of the Croatian community as a national minority was recognized and the first Croatian language department in the RS was opened (CNC 2016: 16). In addition to primary schools, classes in Croatian language are also held in the Svetožar Marković Gymnasium and in the Polytechnic and Medical High School in Subotica. If you look at a more detailed analysis, it is clear that the percentage of students who finished primary school and then continued their education in the Croatian language is relatively low (36.8 %) (CNC 2016: 32). In the period from 1961 to 2011, the number of Croats in the RS decreased by 65%, which greatly affects the employment of qualified personnel of Croatian nationality (CNC 2021: 90). The latter is particularly evident in the selection of teachers as a key prerequisite for quality education, which is a direct consequence of a small number of linguistically qualified staff, insufficient professional development of teachers or professors, lack of interest and lack of motivation among teaching staff with regard to using the Croatian language and Croatian terminology in teaching, and the influence of school principals who show less interest in the issue of using Croatian in teaching (CNC 2016:42). It should be emphasized that the small number of language teachers was influenced by the decline in the number of students who want to study in Croatia and then return to the RS, the absence of a Department of Croatian Language and Literature at university in the RS where future teachers can receive their education, and the lack of involvement of the Croatian National Council (CNC) in the selection process of teaching staff for classes in the Croatian language (CNC 2016:42). According to Serbian laws, “language experts are all those who completed their studies in Serbo-Croatian before 1991 or 1992, as well as teachers who were educated in the Republic of Croatia and sought refuge in the Republic of Serbia during the war and hold a diploma in Croatian language” (CNC 2016: 42).

It should be pointed out that in Croatian language teaching and programmes 59.4% of the staff is of non-Croatian nationality, with insufficiently developed language competencies in the Croatian language, and these individuals are chosen by school principals in the RS (CNC 2016: 43). On the other hand, teaching the Croatian language in schools in Vojvodina is also conducted by teachers from the Republic of Croatia, who are selected by the Ministry of Science and Education (MSE), and within the framework of the Croatian Teaching Abroad (CTA) programme. They are involved as teachers who teach the Croatian Language subject (Model A) and the Croatian Language with Elements of National Culture elective subject (Model C) in individual schools. In addition, they participate in connecting with schools from Croatia, projects, procurement of teaching materials and various extra-curricular activities under the sponsorship of the Ministry of Education and Culture of Croatia. It is interesting to mention that the employment status of teachers within CTA in the RS has not been resolved for more than twenty years. The Education and Teacher Training Agency (ETTA) from Croatia provides support in many difficult and very challenging circumstances surrounding linguistically (un)trained staff through various professional training in the fields of Croatian language, literature, history, geography, religious studies, art and biology, and in the academic year 2018/2019 the Lecturer at the Faculty of Philosophy of the University of Novi Sad started working to implement the Programme for Acquiring Competences in Croatian Language, Culture and Literature with Work Methodology within the Centre for Teacher Training. An additional aggravating circumstance is the textbooks, which have been affected by numerous changes and differences between the curriculums of the Republic of Serbia and the Republic of Croatia. Although the first textbooks for classes in the CL were imported back in 2002, due to numerous changes to the curriculum the translation of the Serbian editions of the textbooks was started later. The issue of textbooks was finally resolved in 2022, and in accordance with the reform, all necessary textbooks for elementary school and, for the first time, all textbooks for high school were translated.

The issue of the status of the CL in the RS is very complex and influenced by numerous political and socioeconomic factors. For example, among the Croatian population regional dialects have predominantly persisted, while the Croatian standard language has been mainly present among the elites, and this is because Croatian “was never the language of socialization in a part of the educational system of the Republic of Serbia, and additional resistance against it was built through negative public-opinion representations and designations (‘non-existent language’, ‘language created in the Independent State of Croatia’)” (CNC 2016: 60). In addition, the results of research from 2011 indicate that “the discrepancy between mother tongue and nationality among Croats in the Republic of Serbia is greater than 70% and that more than 50% of Croats recognize the Serbian language as their mother tongue” (CNC 2016: 60).

If one takes into account the small number of language teachers, the numerous administrative obstacles in hiring teachers, the difficulties with textbooks, the decreasing number of Croats in the RS, and the perception of the typologically related Serbian

language as the mother tongue among Croats, the poor position of the Croatian language in the RS is not surprising. Nevertheless, the fact that since 2002 more than 2,000 students have attended full classes in the Croatian language, or at least taken the Croatian Language with Elements of National Culture as the optional subject, is encouraging, and will certainly contribute to a better status and acceptance of the Croatian language.

3 AIM OF THE STUDY

The aim of the study is to get an insight into the experiences of teachers with work within the CTA programme in the Republic of Serbia (RS). It is preliminary research that is being carried out as part of the *Peculiarities of Croatian Teaching in the Republic of Serbia* project, which aims to gain a more comprehensive insight into the complexity and challenges of teaching the Croatian language in the RS.

4 METHODOLOGY

4.1 Participants

Only teachers from the Republic of Croatia selected by the Ministry of Science and Education (MSE) and within the framework of the Croatian Teaching Abroad (CTA) programme participated in the preliminary research. A total of six teachers who have experience teaching Croatian in the Republic of Serbia participated. All teachers teach according to Model A, which includes a complete programme in the Croatian language according to the plan and programme of the Republic of Serbia. The sample includes four men and two women between the ages of 28 and 40. They obtained the title of Master of Education or Professor of Croatian Language and Literature at the faculties of humanities and social sciences of the universities of Zagreb, Osijek, and Rijeka, with four of them having had further training after formal education. The number of years of total work experience varies between two and seven, where it is important to emphasize that three teachers have four years of experience in the CTA programme, two have two years and one has two months. Five teachers teach Croatian language and literature in high school, and one teaches Croatian language in elementary school.

4.2 Research instrument and implementation

Preliminary research was conducted through an anonymous survey among teachers who work or have worked within the CTA programme in the RS during the school years 2021/2022 and 2022/2023. The survey is divided into several thematic units:

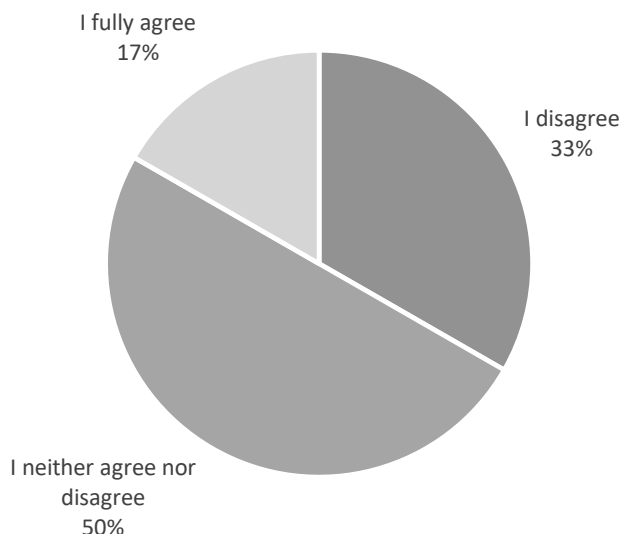
- 1) Didactic and methodical part – the goal is to examine the training and education of teachers for work through the analysis of specific and general competencies and the suitability of available textbooks in Croatian teaching in the RS.
- 2) Cultural and historical heritage – the goal is to examine the teacher's ability to deliver content related to the cultural and historical heritage of Croatia.
- 3) Croatian (as a foreign) language and literature – the aim is to examine teachers' awareness of the processes of acquiring foreign languages and the peculiarities of acquiring Croatian as a heritage language.
- 4) Open-ended questions – the goal is to enable teachers to independently describe the needs and problems of Croatian teaching in the RS.

The respondents answered by choosing a value on a 5-point Likert scale of agreement for each item within a particular thematic unit (1 = I fully disagree, 2 = I disagree, 3 = I neither agree nor disagree, 4 = I agree, 5 = I fully agree). The results were analysed qualitatively.

5 RESULTS AND DISCUSSION

5.1 The teachers' didactic and methodological competencies and textbooks in the Croatian language

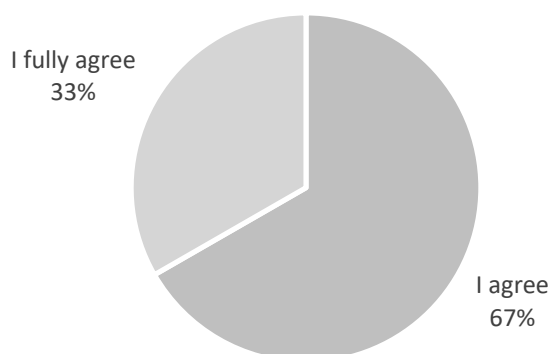
The first part of the survey refers to the didactic and methodical part, i.e., the question of qualifications and formal education of teachers for working in the CTA in the RS. The results of the analysis show that half of the teachers believe that they are prepared for work as a CTA teacher in the RS, that during their college education they learned to implement various extracurricular activities (which are not always easy for them to come up with), that they have acquired competencies for the application of information and communication technology in teaching and that they are trained in the use of language technologies. The majority of teachers believe that during their college education they learned different teaching strategies and methods, that they acquired the necessary communication and organizational skills and the necessary general skills (e.g., creative and innovative thinking). On the other hand, only one teacher believes that they acquired the intercultural competences necessary to work in the CTA programme at the university (Graph 1).



Graph 1: Answers in percentages for the statement: I believe that I gained the necessary intercultural competences (knowledge of different cultures and cultural differences, the possibility of working in different cultural contexts) in the existing study programme.

Although recent times have been marked by numerous migrations and the constant interweaving of different cultures, which is particularly visible in the RS through the coexistence of numerous national minorities (CNC 2021), the insufficiently developed intercultural competence of teachers is not surprising given that the existing formal education programmes are focused on working with students of the dominantly Croatian-speaking area. Consequently, teachers who work in the CTA are faced with numerous challenges, given that work in intercultural environments is primarily based on the acceptance of cultural and linguistic differences and efforts to provide equal conditions for growth and development to all students. In the absence of acquiring intercultural competencies during formal education, teachers are focused on attending various seminars, participating in international projects and cultivating personal contacts with members of different cultures.

The teachers state that they are familiar with the legal regulations and management of pedagogical documentation, but all, except for one teacher, believe that the CTA in the RS requires special knowledge and skills and implies the use of different strategies and work methods, which is in accordance with Pavličević Franić (2012). All teachers agree that in order to implement the CTA more successfully in the RS it is necessary to introduce additional pedagogical, didactic and methodical training for future teachers (Graph 2)



Graph 2: Answers in percentages for the statement: For the sake of more successful implementation of CTA in the RS, additional pedagogical, didactic and methodical education of future teachers is needed.

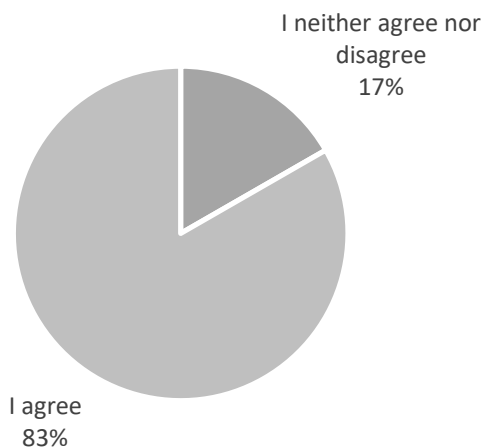
The analysis of open-ended questions shows that teachers need more practical work, examples of extracurricular activities and content that will additionally instruct them in formative evaluation, innovative methods, and digital forms of work in teaching, and in the general and local circumstances (social, cultural, political, etc.) of recipient countries, which is also confirmed by Burai, Bušljeta Kardum, Klasnić (2023) and Bušljeta Kardum, Burai, Skender (2022). The latter results are indicative because they point to the teachers' awareness of the differences in the implementation of the teaching process in the Republic of Croatia and the Republic of Serbia, the partial lack of competencies and the needs of teachers with regard to working in a politically, economically and linguistically very challenging environment. Accordingly, the teachers highlight that the problem of the prior knowledge and motivation that students come with and the differences between the Croatian and the Serbian languages. The first of these is not surprising considering the Croatian language in Serbia is often seen negatively, it has never been the predominant means of communication among Croats, and more than 50% of Croats consider their mother tongue to be Serbian, not Croatian (CNC 2016: 60). The influence of various factors, such as motivation, prior language knowledge, exposure to linguistic communication and the socio-cultural environment within which a language is acquired, was also confirmed in Pavličević Franić, Gazdić Alerić, and Aladrović Slovaček (2011: 167).

The first part of the survey included the question of the suitability of available textbooks, which was affected by numerous changes and differences in the curriculums of the Republic of Serbia and Republic of Croatia. Although the issue of textbooks was resolved in 2022, most teachers believe that the existing textbooks used in CTA in the RS follow the teaching plan and programme but are not fully adequate for achieving all the educational outcomes set with regard to learning the Croatian language. The teachers especially emphasize the insufficiency of content related to spelling and expression, and the absence

of chronological order when discussing literature. However, it should be pointed out that CTA in the RS is not an isolated case in this regard, and the lack of textbooks, materials and teaching sheets appears as a problem in other countries where the CTA is implemented (Burai, Bušljeta Kardum, Klasnić 2023; Bušljeta Kardum, Burai, Skender 2022: 91-93).

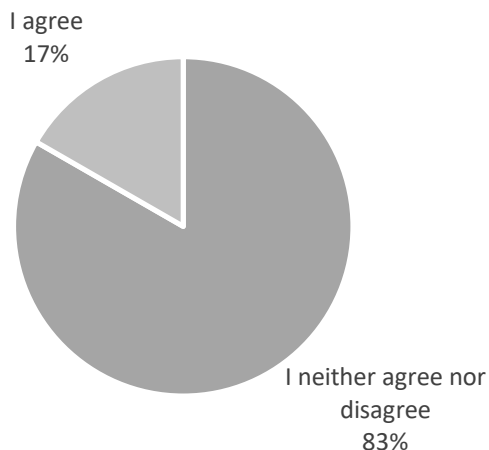
5.2 The teachers' professional competencies for cultural and historical content

In the second part of the survey, the aim was to examine the attitudes of teachers in the CTA programme in the RS regarding their ability to deliver content related to the cultural and historical heritage of Croatia. The results show that half of the teachers prepare and teach content related to cultural and historical heritage without significant difficulties and devote more time to that than to learning the Croatian language. The latter is not surprising considering that most teachers work in high school and discuss the cultural and historical heritage of the Republic of Croatia through literature. Although the majority of teachers believe that they are familiar with the methods and strategies of learning and teaching the cultural and historical heritage of the Republic of Croatia, it is notable that the teachers emphasize the need for additional training in this area and the wish that they had more courses related to the teaching of Croatian culture and historical heritage during their formal education. The biggest problem appears to be the lack of didactically and methodically prepared materials for teaching about the Croatian cultural and historical heritage, as confirmed by five out of six teachers (Graph 3).



Graph 3: Answers in percentages for the statement: I do not have enough didactically and methodically prepared materials for teaching about Croatian cultural and historical heritage.

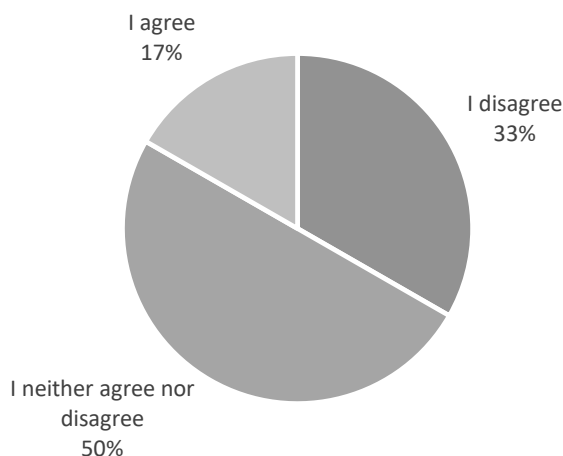
In addition, the difficulties in motivating students for cultural and historical topics are also evident (Graph 4).



Graph 4: Answers in percentages for the statement: I can very easily motivate students to learn about Croatian cultural and historical heritage.

5.3 The teachers' qualifications for teaching Croatian as a heritage language

The third part of the survey was dedicated to examining teachers' awareness of foreign language learning processes and the peculiarities of acquiring Croatian as a heritage language. The majority of teachers distinguish between the basic glottodidactic terms and are aware that learning and teaching the Croatian language outside the Republic of Croatia should be approached as a process of learning a foreign language, which is in accordance with Pavličević Franić (2012), and half of them are familiar with the peculiarities of the process of acquiring a foreign language. However, only two teachers are familiar with the psycholinguistic and applied-linguistic aspects of acquiring a foreign language, as well as with the peculiarities of first language acquisition, and only one teacher believes that they are familiar with how to teach Croatian language at an early age (Graph 5).



Graph 5: Answers in percentages for the statement: I am familiar with the ways of teaching Croatian language at an early age.

The analysis of the results shows that teachers have become aware of the importance of individual factors (motivation, strategy, age...) in learning and teaching the Croatian language, which Pavličević Franić, Gazdić Alerić, and Aladrović Slovaček emphasize as very important factors within CTA (2011: 167).

Most of the teachers know how to select the contents of literature in the CTA programme in the RS and adapt them to the students, and consider them appropriate for teaching, whereas only one teacher has difficulties with evaluating and creating language tests. In addition, the teachers agree that before starting work in the CTA programme it is necessary to practice teaching the Croatian language. Almost all the teachers believe that the faculty did not prepare them well for work in the field of acquiring Croatian as a foreign or heritage language, and that they need additional education in this regard. According to the teachers, this should include linguistic and cultural peculiarities, the methodology of teaching Croatian as a foreign and/or heritage language, and, in addition to the theoretical part of teaching there would also be some practical experience, and it would last one semester. The constant need of teachers for additional education, especially in the context of acquiring Croatian as a foreign or heritage language, is not new and stems from the fact that not a single institution trains future teachers of the Croatian language for the specifics of the profession of teaching Croatian as a second, foreign or heritage language, but instead they are primarily trained for the teaching and educational process within the Republic of Croatia. The need for additional education for future teachers is also confirmed by Burai, Bušljeta Kardum and Klasnić (2023).

6 CONCLUSION

Croatia considers Croatian teaching abroad (CTA) to be a very specific programme characterized by student heterogeneity, cross-curricular connections (language in combination with literature, geography, history, fine arts, and religious content), horizontal and vertical multilingualism, the emergence of interlanguage and distinct interculturality. The latter is particularly evident in the context of CTA in the Republic of Serbia, considering the number of national minorities, the poor status of the Croatian language, and the political, socioeconomic, and religious cross-section of the population. Taking into account the aforementioned circumstances, as well as the numerous challenges faced by CTA teachers in the RS, the aim of this research was to examine the views on the teachers' work experience within the CTA programme in the RS. Although it is only preliminary research in which six (6) teachers in the CTA programme in the RS participated, it is still possible to draw the following conclusions:

- 1) The teachers are mostly satisfied with the competencies acquired through college education, but they emphasize the need for further training and education in order to become better acquainted with innovative methods and digital forms of work in teaching, the cultural contents, and the general and local circumstances (social, cultural, political, etc.) in Serbia.
- 2) The teachers need additional intercultural competencies that they did not acquire during formal education, and that only become known in the teaching process in an intercultural environment like the RS.
- 3) The teachers recognize that working in CTA in the RS implies the mastery of special knowledge and skills and the use of different strategies and work methods.
- 4) As a special challenge, the teachers mention the problem of students' prior knowledge and motivation, as well as the lack of distinction between the Croatian and the Serbian languages, which requires special education to familiarize teachers with the peculiarities of the Bunjevci, Šokci and Srijem cultural heritage and the linguistic differences between Croatian and Serbian.
- 5) The existing textbooks within the framework of CTA in the RS comply with the teaching plan and programme in principle, but the teachers emphasize the lack of content that includes spelling and expression, as well as the absence of chronological order when discussing literature, and the lack of materials for discussing cultural and historical topics.
- 6) The teachers recognize the importance of individual factors (motivation, strategy, age...) in learning and teaching the CL.
- 7) The teachers particularly emphasize the need for further training and practice in teaching the CL before participating in the CTA in the RS, especially in acquiring Croatian as a foreign or heritage language (linguistic and cultural content, teaching methodology...), which is primarily due to the lack of programmes for the education of teachers of Croatian as a foreign or heritage language at the formal level.

Finally, it should be emphasized that the results presented here on the experiences of teachers in the CTA programme in the RS provide only a general insight into the possible problems and challenges faced by teachers of the Croatian language in the RS, and they are exclusively descriptive in nature. This preliminary research included only teachers within the CTA in the RS (N=6) who are heterogeneous according to socio-demographic characteristics (e.g., gender, age, work experience, additional education, etc.), which is why the possibility of generalizing the results is completely excluded, as well as that of making any final conclusions. Still, the results of this preliminary research provide insights into the real challenges faced by teachers in the RS and can serve as a basis for creating educational policies, and future programmes for the further education of teachers within the Croatian language programmes.

In subsequent research, it would be necessary to increase the sample to get a more comprehensive view of the challenges, difficulties, and competencies of teachers working in Croatian-language departments in the RS, the process of selecting language-expert staff, and the environmental factors influencing the implementation of the CTA programme in the RS. On a broader scale, this preliminary research raises questions about teacher training and the adequacy of existing programmes and competencies for working within the CTA programme worldwide.

REFERENCES

- BURAI, Renata/Rona BUŠLJETA KARDUM/Ksenija KLASNIĆ (2023) Pedagoške kompetencije i potrebe učitelja hrvatske nastave u inozemstvu: kvantitativna analiza. *Društvena istraživanja* 23(1), 153–170.
- BUŠLJETA KARDUM, Rona/Renata BURAI/Ivana SKENDER (2022) Hrvatska nastava u inozemstvu: stanje i perspektive. *Acta Iadertina* 19(1), 87–105.
- BUŠLJETA KARDUM, Rona/Mateja ŽUPANČIĆ/Mara PLAZA LEUTAR (2021) Hrvatski nacionalni identitet u kontekstu odgojno-obrazovnog djelovanja u inozemstvu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 162(1–2), 75–99.
- JURIĆ, Tado (2018) *Iseljavanje Hrvata u Njemačku. Gubimo li Hrvatsku?* Zagreb: Školska knjiga.
- KOMUŠANAC, Monika/Stjepan ŠTERC (2022) Demografski izazovi postgastarbajterske Hrvatske. M. Komušanac/W. Krašić/T. Jurić (eds.), *Zbornik radova s I. Međunarodne znanstveno-stručne konferencije Gastarbajterska iseljenička poema - od stvarnosti do romantizma*. Zagreb: Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu/Hrvatsko katoličko sveučilište, 255–268.
- NEJAMŠIĆ, Ivo (2014) Iseljavanje iz Hrvatske od 1900. do 2001.: demografske posljedice stoljetnog procesa. *Migracijske i etničke teme* 30(3), 405–435.

PAVLIČEVIĆ FRANIĆ, Dunja (2012) Inojezično usvajanje hrvatskog kao nasljednoga jezika u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. A. Bežen/M. Bošnjak (eds.), *Hrvatska nastava u inozemstvu, priručnik za učitelje i učiteljice*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta/Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 181–185.

PAVLIČEVIĆ FRANIĆ, Dunja/Tamara GAZDIĆ ALERIĆ/Katrina ALADROVIĆ SLOVAČEK (2011) Jezične kompetencije učenika u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. *Napredak* 153(2), 163–185.

The Curriculum for Croatian Teaching Abroad (*Official Gazette* 194/2003). 16 March 2023. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2003_12_194_3073.html.

The National Plan for the Development of Relations between the Republic of Croatia and Croats Outside the Republic of Croatia until 2027. 16 March 2023. https://hrvatiizvanrh.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Nacionalni%20plan%20razvoja%20odnosa%20RH%20s%20HIRH%20do%202027.%20godine_19.7.2022.pdf.

The Ordinance on the conditions and procedure for selecting teachers for work in Croatian teaching abroad (*Official Gazette* 87/08, 41/09, 55/15, 41/22). 13 March 2023. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Medunarodna/NastavaInozemstvo//Pravilnik%20o%20UiP%20izbora%20u%C4%8Ditelja%20za%20rad%20u%20hrvatskoj%20nastavi%20u%20inozemstvu.pdf>.

The Law on Relations of the Republic of Croatia with Croats Outside the Republic of Croatia (*Official Gazette* 124/11, 16/12). 13 March 2023. <https://www.zakon.hr/z/507/Zakon-o-odnosima-Republike-Hrvatske-s-Hrvatima-izvan-Republike-Hrvatske>.

The Croatian National Council (CNC) in the Republic of Serbia (2021) Strategy for the Official Use of the Croatian Language and Script in the Republic of Serbia for the Period 2021–2026. Republic of Serbia: Subotica. 16 March 2023. <https://hmv.org.rs/uploads/documents/STRATEGIJA%20SLU%C5%BDBENE%20UPORABE%20HRVATSKOG%20JEZIKA%20I%20PISMA%20U%20REPUBLICI%20SRBIJI%202021-07-02-22-11-41-31.pdf>.

The Croatian National Council (CNC) in the Republic of Serbia (2016) Strategy for the Official Use of the Croatian Language and Script in the Republic of Serbia for the Period 2017–2021. Republic of Serbia: Subotica. 16 March 2023. <https://hmv.org.rs/uploads/documents/STRATEGIJA%20OBRAZOVANJA%20NA%20HRVATSKOM%20JEZIKU%20U%20REPUBLICI%20SRBIJI%20final-09-09-19-17-47-09.pdf>.

ACKNOWLEDGMENT

The study *Croatian Teaching in the Republic of Serbia: Teachers' Experiences* was made as part of the preliminary research carried out within the project *Peculiarities of Croatian Teaching in the Republic of Serbia*. It is a project that is primarily implemented with the

support of Margareta Uršal, MA in Pedagogy, president of the Education Committee of the Croatian National Council in the Republic of Serbia, and financial assistance from the Faculty of Croatian Studies at the University of Zagreb.

POVZETEK

IZVAJANJE PROGRAMA »POUK HRVAŠČINE V TUJINI« V REPUBLIKI SRBIJI: IZKUŠNJE UČITELJEV

V Republiki Srbiji so prvi celovit program v hrvaškem jeziku začeli izvajati leta 2002. Tako je hrvaška skupnost dobila status narodne manjšine, a pouk je potekal v zelo zahtevnih okoliščinah, k čemur so prispevale številne ovire pri zaposlovanju učiteljev, težave z učbeniki, upad števila Hrvatov in pojmovanje tipološko sorodnega srbskega jezika kot maternega jezika Hrvatov. Namen raziskave je predstaviti izkušnje učiteljev, ki delujejo v okviru programa »Hrvaški pouk v tujini« v Republiki Srbiji. V raziskavo so bili vključeni le učitelji iz Republike Hrvaške, ki jih je izbralo Ministrstvo za znanost in izobraževanje. Raziskava je temeljila na anonimni anketi, s katero smo preverjali 1) strokovno usposobljenost učiteljev za delo s pomočjo analize njihovih specifičnih in splošnih kompetenc ter primernost razpoložljivih učbenikov v hrvaškem jeziku, 2) usposobljenost učiteljev za podajanje vsebin, povezanih s kulturno in zgodovinsko dediščino Hrvaške in 3) usposobljenost učiteljev za poučevanje hrvaščine kot dediščinskega jezika. Rezultati kažejo, da 1) učitelji potrebujejo dodatne medkulturne kompetence, ki jih niso pridobili v času formalnega izobraževanja, 2) obstoječi učbeniki niso povsem primerni za poučevanje jezika in književnosti, 3) učitelji pred odhodom na delo v tujini potrebujejo dodatno usposabljanje in prakso poučevanja hrvaškega jezika, zlasti na področju usvajanja hrvaščine kot dediščinskega jezika, kar je predvsem posledica pomanjkanja formalnih izobraževalnih programov za učitelje hrvaščine kot tujega oziroma dediščinskega jezika. Poleg tega učitelji kot poseben izziv navajajo težave, povezane s predznanjem in motivacijo učencev ter razlikovanjem med hrvaškim in srbskim jezikom.

Ključne besede: medkulturna kompetenca, splošne in specifične kompetence učiteljev, učbeniki, hrvaščina kot dediščinski jezik, hrvaški jezik v Republiki Srbiji

ABSTRACT**IMPLEMENTATION OF CROATIAN TEACHING ABROAD PROGRAMME IN THE REPUBLIC OF SERBIA: TEACHERS' EXPERIENCES**

The first comprehensive programme in the Croatian language in the Republic of Serbia started in 2002, and the status of the Croatian community as a national minority was recognized, but teaching took place in very challenging circumstances, considering the numerous obstacles in hiring teachers, difficulties with textbooks, the decreasing number of Croats and the perception of the typologically related Serbian language as the mother tongue among Croats. The aim of this research is to get an insight into the experiences of teachers who work within the Croatian Teaching Abroad (CTA) programme in the Republic of Serbia. Only teachers from the Republic of Croatia selected by the Ministry of Science and Education participated in the research. The research was conducted through an anonymous survey that examined: 1) teacher education for work through the analysis of specific and general competencies and the suitability of available textbooks in the Croatian language, 2) the teachers' ability to deliver content related to the cultural and historical heritage of Croatia and 3) the teachers' qualifications for teaching Croatian as a heritage language. The results show that: 1) the teachers need additional intercultural competencies that they did not acquire during formal education, 2) the existing textbooks are not fully suitable for teaching language and literature, 3) the teachers need further training and practice in teaching the Croatian language before teaching Croatian abroad, especially in the area of acquiring Croatian as a heritage language, which is primarily due to the lack of programmes for the education of teachers of Croatian as a foreign or heritage language at the formal level. Moreover, the teachers note the problem of students' prior knowledge and motivation, as well as that of differentiating between the Croatian and Serbian languages, as great challenges.

Keywords: intercultural competence, general and specific competencies of teachers, textbooks, Croatian as a heritage language, Croatian language in the Republic of Serbia

RECENZIJE

Luka Horjak

Philosophische Fakultät, Universität Ljubljana

Slowenien

luka.horjak@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.15.349-351



WARUM DEUTSCH BELLT UND FRANZÖSISCH SCHNURRT. EINE KLANGVOLLE REISE DURCH DIE SPRACHEN EUROPAS

François Conrad (2020). *Warum Deutsch bellt und Französisch schnurrt. Eine klangvolle Reise durch die Sprachen Europas*. Illustriert von Johanna Baumann. Berlin: Duden. ISBN 978-3-411-71998-3, 144 Seiten, 12,00 €.

Im Laufe der Bildung steht jeder Mensch früher oder später vor einer ziemlich wichtigen Entscheidung, welche Sprache(n) zu lernen bzw. zu studieren. Möchte man aus Wirtschaftsgründen lieber das hart klingende Deutsch erlernen oder überwiegen die Melodien der romanischen Sprachen? François Conrad, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Germanistische Linguistik an der Leibniz Universität Hannover, hilft uns nicht bei dieser schweren und zugleich lebenswichtigen Entscheidung. Der Sprachwissenschaftler bemüht sich klar, unterhaltsam und vor allem auch linguistisch zu erklären, warum die Ausspracheunterschiede zwischen den Sprachen so groß sind. Dies wird auch durch den Titel seines Werkes suggeriert: *Warum Deutsch bellt und Französisch schnurrt: Eine klangvolle Reise durch die Sprachen Europas*.

Die zentrale Frage, auf die das Werk eine glaubhafte Antwort zu finden versucht, lautet: Warum klingt Deutsch so hart? Diese Frage wird im ersten Kapitel angesprochen, und zwar in Form einer glaubhaften Geschichte. Wir treffen den Protagonisten namens Horst, der sich in einem Berliner Biergarten mit internationalen Freund*innen unterhält, darunter auch über die Sprachen. Die Freund*innen zeigen ihm eine stereotype Karikatur, die verdeutlicht, wie die Nicht-Deutschen die Deutschen und ihre Muttersprache wahrnehmen: Die Deutschen bzw. ihre Muttersprache werden als böse dargestellt. Horsts Freund*innen lachen über das Bild, aber er fühlt sich beleidigt. Während des Gespräches werden auch andere Stereotype erwähnt, wie zum Beispiel: „Wenn Deutsch ein Tier wäre, welches wäre es?“ – „Ein Hund, ein Schäferhund! Deutsch klingt laut und aggressiv – es bellt.“ Einige seiner Freund*innen verglichen Deutsch mit dem Geräusch einer Schreibmaschine, die Alufolie frisst und die Kellertreppe hinunterfährt.

Nach dem Abend schreibt Horst seinem Freund Konrad, der Sprachwissenschaftler ist. Horst enthüllt ihm seinen Plan seiner kurzen Europareise und fragt ihn, warum Nicht-Deutsche seine Muttersprache als hart und unattraktiv empfinden. Sie treffen sich und diskutieren darüber. Konrad gibt jedoch keine klare Antwort, sondern gibt ihm nur Tipps, worauf er achten sollte, während er durch Europa reist. Er soll genau auf die Aussprache der anderen Sprachen hören und typologische Unterschiede auf der phonetisch-phonologischen Sprachebene im Vergleich zum Deutschen feststellen.

Mit dieser Mission reist Horst durch Westeuropa und besucht Rom, Madrid, Paris, London und Luxemburg. In Rom unterhält er sich mit einer Einheimischen namens Clara, einer Opernsängerin. Sie kann seinen Namen nie richtig aussprechen und lässt dabei immer das anlautende *h-* weg. Sie vergleicht die beiden Sprachen miteinander. Das Italienische erinnert sie an eine Arie in der Oper, während das Deutsche sie an das Husten der alten Damen und Herren im Publikum erinnert. Glücklicherweise bleibt ihr Gespräch nicht bei Stereotypen stehen. Stattdessen suchen sie nach einer Erklärung und vergleichen die Lautsysteme ihrer Muttersprachen. Sie stellen fest, dass das Deutsche mehr Frikativlaute/Reibelaute als das Italienische hat und ähnlich ist es auch bei der Anzahl der Vokale. Horst teilt seine Entdeckung mit seinem Freund Konrad mit, der ihm wissenschaftlich, aber anschaulich die Unterschiede zwischen den Sprachen erläutert.

Alle Kapitel folgen einem ähnlichen Muster. Horst unterhält sich mit einem Einwohner oder einer Einwohnerin der jeweiligen Stadt und stellt dabei die Unterschiede auf phonologisch-phonetischer Ebene zwischen dem Deutschen und der jeweiligen Sprache fest. Anschließend werden in Form von E-Mails vom Sprachwissenschaftler Konrad an Horst die segmentalen und suprasegmentalen Unterschiede erklärt. Dadurch dient das Buch nicht nur als ein weiteres linguistisches Lehrwerk, sondern es ist ein gelungener Versuch, phonetisch-phonologische Inhalte, die oft abstrakt und komplex wirken, unterhaltsam einem breiteren Publikum zu präsentieren.

Am Ende des Werkes wird das erworbene Wissen im Kapitel *Darum klingt das Deutsche so (schön) hart!* zusammengefasst. Die Tatsache, dass Deutsch im Vergleich zu den behandelten Sprachen im Werk härter klingt, wird nicht bestritten, sondern objektiv begründet. Dies geschieht durch die Anzahl der Reibelaute im deutschen Lautsystem, die Komplexität der deutschen Silbenstruktur, die Rolle des glottalen Verschlusslautes und der Aspiration bei stimmlosen Verschlusslauten, die Auslautverhärtung und die Betonung, die in der Regel auf der ersten Silbe eines Wortes liegt. Anschließend werden Literaturempfehlungen im wissenschaftlichen Apparat aufgeführt. Das Buch erhält einen besonderen Wert durch die Illustrationen von Johanna Baumann, da komplexe linguistische Darstellungen, wie zum Beispiel das Vokalviereck, didaktisch und verständlich präsentiert werden.

Ein wichtiger Mangel des Werkes besteht in der westeuropäischen Orientierung. Horst beschäftigt sich nur mit folgenden Sprachen: Italienisch, Spanisch, Französisch, Englisch, Luxemburgisch und natürlich Deutsch. Obwohl das Buch auf dem Titelblatt

damit beworben wird, dass uns *Eine klangvolle Reise durch die Sprachen Europas* erwartet, fehlt es in der Auswahl zumindest an einer slawischen Sprache. Slawische Sprachen gehören zu einer der drei großen Sprachfamilien der indoeuropäischen Sprachen. Das ist bedauerlich ... oder aber auch ein guter Anlass für ein zukünftiges Sprachabenteuer (nach der Pandemie), eine Reise durch die Balkanhalbinsel. Diese wäre aus linguistischer Sicht aufgrund der sprachlichen Vielfalt sehr empfehlenswert.

Das Werk ist empfehlenswert für alle, die sich mit dem Lautbild des Deutschen auseinandersetzen möchten. Es könnte als hilfreiches Zusatzmaterial im DaF-Unterricht dienen, da Deutschlehrer*innen oft mit dem bereits erwähnten Argument der Schüler*innen konfrontiert werden: Deutsch klingt hart. Wenn man die linguistischen Gründe für den Klang der deutschen Sprache kennt, verschwinden die abgedroschenen Stereotype. Gleichzeitig bietet das Werk einen einfachen und unterhaltsamen Zugang zum Thema wie Sprachtypologie, insbesondere für die Student*innen der Sprachwissenschaft und insbesondere für Germanist*innen. Man lernt dabei über die Bedeutung verschiedener Silbenstrukturen und den Kennzeichnungsmittel wie der Auslautverhärtung, der Aspiration bei stimmlosen Plosiven oder dem glottalen Verschlusslaut. Das Werk ist auch eine didaktische Lernhilfe, um die Unterschiede auf der Lautebene kontrastiv genauer zu betrachten.

Das Werk stellt die Unterschiede in der Aussprache verschiedener Sprachen in Form einer lehrreichen und zugleich amüsanten Geschichte dar. Es mangelt jedoch nicht an wissenschaftlicher Genauigkeit. Obwohl im Text vereinfachte Symbole für Laute (Phoneme) verwendet werden, verwendet der Autor in Tabellen und Abbildungen die internationale Lautschrift (IPA). Dadurch ist das kleine Büchlein auch für erfahrene Linguist*innen ein Vergnügen.

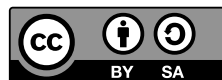
Andreja Retelj

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Slovenija

andreja.retelj@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.15.353-354



ČUDESNA PUTOVANJA KA PUPKU SVETA: Produktivno-performativna didaktika književnosti na (nemačkom kao) stranom jeziku

Petrović Jülich, Marina (2023): *ČUDESNA PUTOVANJA KA PUPKU SVETA: Produktivno-performativna didaktika književnosti na (nemačkom kao) stranom jeziku*. ISBN 978-86-80596-29-7; 978-86-80796-99-4, mehka vezava, 196 strani.

Znanstvena monografija *ČUDESNA PUTOVANJA KA PUPKU SVETA: Produktivno-performativna didaktika književnosti na (nemačkom kao) stranom jeziku* Marine Petrović Jülich predstavlja plod avtoričinega dolgoletnega raziskovanja in neumornega prizadevanja, da bi približala nemško literaturo študentkam in študentom germanistike ter jih spodbudila k razmišljanju in odkrivanju lepote besedil v originalu. Avtorica z delom temeljito pretresa utečene in tradicionalne pristope poučevanja literature, ki so in še vedno zaznamujejo visokošolski prostor v Srbiji in drugod, ter išče nove možnosti in modele poučevanja znotraj visokošolske didaktike literature.

Prvo poglavje Petrović Jülich nameni kratkemu zgodovinskemu pregledu nemške didaktike književnosti in bralca seznani s potekom razvoja literarno-didaktičnih tokov na območju vzhodne in zahodne Nemčije, ki jih podkrepi in poveže s političnim dogajanjem.

V drugem poglavju z naslovom *Literarne teorije in didaktika književnosti*, ki je razdeljeno na podpoglavja *Hermenevtika*, *Estetika recepcije*, *Poststrukturalizem*, *Empirična znanost v književnosti*, *Medkulturna germanistika* in *Medkulturna književnost*, se avtorica posveča književnim teorijam, ki so bistveno vplivale na razvoj didaktike nemške književnosti in didaktike književnosti v nemščini kot tujem jeziku.

Tretje poglavje predstavlja avtoričino razmišljanje o tem, kaj književnost in didaktika književnosti sploh predstavljata. Bralec se seznani z značilnostmi in vlogami literarnih besedil pri poučevanju nemščine kot tujega jezika, ki jih avtorica strne v enajst točk. Petrović Jülich posebej izpostavi cilje poučevanja književnosti v izobraževalnem sistemu in opozarja, da je te cilje možno doseči le s temeljitimi spremembami pristopov in metod poučevanja ter vključevanjem spoznanj iz različnih polj znanosti in umetnosti.

Četrty del je namenjen oblikam, vlogam in ciljem književnosti pri pouku nemščine kot tujega jezika, kjer avtorica predstavi sodobne tokove, razmišlja o književno-didaktičnem diskurzu, literarni večjezičnosti ter o vključevanju besedil s področja študij spolov ali LGBT literature in o senzibilizaciji študentk in študentov kot bodočih učiteljic in učiteljev za tovrstna besedila. Posebej velja opozoriti na podpoglavje *Književnost in performativnost*, kjer avtorica predstavi principe dramske pedagogike, ki jih kasneje v šestem poglavju aplicira v praksi.

Peto poglavje je posvečeno aktivnim produktno usmerjenim metodam učenja nemščine, kjer se avtorica posveti tistim, ki so posebej pomembni za delo z literarnimi besedili. Dragoceni so avtoričini primeri izvenštudijskih dejavnosti, ki jih že več kot desetletje izvaja s študentkami in študenti, in ki lahko pripomorejo k razvoju literarnih kompetenc po njenem štiri faznem modelu. Del tega poglavja je namenjen predstavitvi modela književnih kompetenc po Nevi Šlibar, ki predstavlja avtorici pomembno vodilo pri njenem delu.

Posebej dragoceno je predzadnje, šesto poglavje, v katerem Petrović Jülich predstavi dvanajst primerov dela z lirskimi, epskimi in dramskimi besedili pri pouku nemščine v osnovni in srednji šoli, ki temeljijo na osnovah dramske pedagogike. Z njimi želi učence ne samo podpreti pri razvoju tujejezikovne zmožnosti v nemščini, ampak jim razširiti obzorje, jih senzibilizirati za razumevanje drugačnosti in jim omogočiti razvoj literarnih kompetenc, glede na njihove jezikovne in kognitivne zmožnosti. Izbrani primeri avtorice in njenih študentk so edinstven vir predlogov, idej in vzpodbud za učitelje in učiteljice nemščine, ki poučujejo nemščino kjerkoli po svetu.

V sklepnih razmišljanjih je predstavljenih le nekaj sprememb študijskega programa Germanistike v Kragujevcu, ki jih je Marina Petrović Jülich dosegla s svojim aktivnim delom na področju literarne didaktike v nemščini kot tujem jeziku, saj premika, ki ga je dosegla z uvedbo dramske pedagogike v glavah številnih študentk in študentov ni mogoče popisati.

Znanstvena monografija Marine Petrović Jülich predstavlja pomemben premik od tradicionalnega poučevanja literature v visokošolskem prostoru. Delo, ki je napisano v jasnem, razumljivem in preciznem jeziku, bo zagotovo izjemno koristno čtivo literarnim didaktikom, študentom germanistike in učiteljem ter učiteljicam nemščine v osnovnih in srednjih šolah.

Andreja Trenc

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Slovenija

andreja.trenc@ff.uni-lj.si

DOI: 10.4312/vestnik.15.355-358



NOS VEMOS HOY 1

Eva María Lloret Ivorra, Rosa Ribas, Bibiana Wiener, Margarita Görrissen, Mariane Häuptle-Barceló: *Nos vemos hoy 1*. Barcelona. Difusión. ISBN 9788418625190. 32,20€

1 SPLOŠNE ZNAČILNOSTI IN METODOLOGIJA

Nos vemos hoy 1 je sodobna učbeniška zbirka za učenje španščine kot drugega oz. tretjega tujega jezika v srednjem strokovnem in gimnazijskem izobraževanju. Uvršča se med učbenike, ki uresničujejo sporazumevalni pristop učenja tujega jezika po *Skupnem evropskem okviru za učenje tujih jezikov*, ožje pa na dejavnostih zasnovan pristop, saj je zasnovan kot preplet jezikovnih in nejezikovnih zmožnosti. V devetih tematskih poglavjih je zastopano tudi spoznavanje zemljepisnih in kulturnih značilnosti špansko govorečih skupnosti, usvajanje učnih strategij s spoznavnih in drugih predmetnih področij (IKT, raba tehnoloških virov in medpredmetno povezovanje). Poglavje osmišlja končna naloga oz. projekt, ki je tematsko in taksonomsko usklajen s ciljno ravno – usvojiti zmožnost osnovnega sporazumevanja v najbolj neposrednih sporazumevalnih položajih na stopnji A1 po *Skupnem evropskem jezikovnem okviru*, kot so, denimo: osebna predstavitev, opis svojega kraja in kulturnih zanimivosti, snovanje urnikov, povezanih s prehranjevanjem, dnevnimi običaji, hrano in nakupovanjem, pristočasne dejavnosti ter pripovedovanje o (preteklih) izkušnjah.

Jezikovne kompetence – slovnične vsebine in besedje – so podrejene sporazumevalnim, zato dijak/-inja pridobi predvsem osnovno praktično znanje slovničnega sistema, s katerim lahko ubesedi najširšo paleto najbolj neposrednih časovnih idr. razmerij: podajanje informacij o trenutnih okoliščinah in dejanjih, načrtovanje bližnje prihodnosti, izražanje polpreteklih izkušenj ter zaključenih preteklih dejanj z (ne)sestavljenima preteklima časoma *pretérito perfecto simple* in *pretérito perfecto compuesto*, prostorskih in kakovostnih razmerij z glagoli *ser*, *estar* ter neosebno obliko glagola *haber*, rabo samostalniške, pridevniške besede in različnih osebnih zaimkov z oblikoslovnimi značilnostmi. Zanimiva se zdi vpeljava neosebne strukture *se* z zaimkom v tretji osebi v učnem načrtu pred uvedbo povratno osebnih zaimkov, ki se sistematično pojavljajo šele v 9. poglavju,

kar odgovarja postopnosti usvajanja zapletene španske (glagolske) fleksije, kljub temu, da bi ta smiselno lahko nastopala z ostalimi povratno osebnimi oblikami brez podvajanja v sklopu dnevne rutine.

Nejezikovne vsebine so vtakane v sam ustroj jezikovnih dejavnosti, zato z njimi učinkujejo zelo povezano in nestereotipno. Dijak tako spozna kulture, družbene značilnosti in običaje govornih skupnosti prek razčlenbe tipološko raznovrstnih besedil, snovanja dialogov ali primerjave kulturnih vidikov Latinske Amerike z vidiki lastne kulture (razdelek *Panamericana*). Metodologija posameznih razdelkov in ponovitvenih učnih enot *Mirador* sloni na posluhu za dijakove učne zmožnosti, interese, pričakovanja in spoznavne sloge s sistematičnim razvojem učnih strategij in poudarjene odprtosti gradiva za skupinsko delo. Spoznavni slogi so uresničeni s pomočjo učenja prek primerjave z materinščino in upoštevanjem različnih raznoterih učnih inteligenc (dijak spozna svojo učinkovitost učenja prek vidnih, slušnih, gibalnih in drugih spodbud v obliki iger), vključevanjem učnim skupin in dijaka z lastno izkušnjo ter predznanjem v središče učnega procesa (učenje prek napak, večnivojske različice nalog, ki jih dijak izpelje iz različnih iztočnic v didaktičnih navodilih za učitelja na spletu). Naloge, še zlasti pa sklepni skupinski projekt, sproti povezujejo vse učne deležnike v skupino s sodelovalno dinamiko, kar motivira, spodbuja samostojnost razgovor, razmislek in sporazumevanje (transverzalne ali prečne zmožnosti), v luči poudarjenega humanističnega duha in širšega družbeno-kulturnega okvira, kar je smiselno in dobrodošel prispevek k razvoju kritičnega mišljenja gimnazijcev.

Poglavja so tematsko in po obsegu usklajena s prejšnjo izdajo, dinamika njihovega usvajanja pa je obvladljiva. Nova izdaja k sistematičnim in vsebinsko uravnoteženim poglavjem na spletni strani ponuja dodatno IKT podporo z veččutnim pristopom, ki razvija različne poti sprejemanja informacij (vid-sluh), ter smiselno nagovarja sodobno generacijo (starejših) najstnikov: posnetke k nalogam iz učbenika, ki nadomeščajo zgoščenko, razčlenbe pisnih besedil z (vidno) označenimi ciljnim besednimi zvezami, učne načrte z napotki za dodatno digitalno različico izvedbe vaj s pomočjo učil *Padlet*, *Canva*, *Moodle*, itd., teste za (samo)vrednotnje znanja, dodatne naloge in kontrolne vprašalnike s takojšnjo povratno informacijo o usvojenem znanju, rešitve vseh vaj in didaktične napotke za učitelja, ki nadomeščajo priročnik v klasični obliki, ter večjezični slovarček (izvzet je prevod v slovenščino, kar bo z dodatno učiteljevo zavzetostjo lahko predstavljalo zanimivo in koristno učno pobudo za večjezikovno delo v razredu).

2 ZGRADBA

Ustroj poglavij predstavlja štirinajst strani dejavnosti z uvodno slikovno iztočnico za izhodiščno spodbudo, umestitev in priklic predznanja v osrednjo temo enote. Naloge na petih straneh se posvečajo sistematičnemu razvoju sporazumevalnih spretnosti, prek razumevanja do (samostojnega) tvorjenja najrazličnejših ustnih ter pisnih besedil v skladu z

začetno stopnjo učenja: krajših opisov, obrazcev, dialogov, brošur, elektronskih sporočil, kar smiselno stopnjuje raven samostojnega razumevanja v španščini. Namen nalog je tudi posredno uvajanje slovnicih prvin in besedišča tako, da dijak samostojno izlušči oblikoslovno-skladenjsko pravilo rabe iz zgleda rabe v (so)besedilu, ter ga preveri s pomočjo nazornih preglednic ali pa v slovnicih povzetkih, ki so z izčrpno razlago strnjeni ob nalogah ter v shematskih povzetkih na koncu poglavij. Tak pristop k učenju slovnice poteka naravnost, saj dijaka »opremi« z zavedanjem o delovanju jezikovnega pravila ali sistema v španščini namesto mehanskega (zamudnega in površnega) ponavljanja pravila vselej, ko ga narekuje praktična raba. Verjamem, da bo z opisanim induktivnim učenjem slovnice dijak dodobra utrdil osnove za nadaljnje učenje zahtevnejših struktur.

Pohvalen je nabor slušnih posnetkov, s katerimi se dijak seznani z dialektalnimi različicami v španščini na začetni zahtevnostni ravni. Izgovor je prilagojen, vsebuje polavtentična besedila, omogoča pa tudi branje – slušni vnos – pisnih besedil (*texto locutado*), ki ohranjajo izvorni ritem in izgovorjavo, dijak pa z njimi znano besedilo prebere, poslušša in nato na različnih zahtevnostnih ravneh rešuje nalogo slušnega razumevanja. Dijak lahko s prilagajanjem zahtevnostne ravni poslušanja smotrno že na osnovni stopnji krepí strategije poslušanja in se uri na razmeroma zapletenejši ravni, ki jo preverja maturitetni preizkus iz španščine. Vse naloge se prek nazornih kazalk ali napolit v poglavjih ustrezno razširjajo tudi z dodatnimi dejavnostmi v ločenem delovnem zvezku, ki omogoča strnjeno in ekonomično učilo za dodatno samostojno utrjevanje snovi.

Razdelek *Más que palabras* vsebuje dejavnosti za sistematično usvajanje besedišča oz. stalnih besednih zvez ter ciljnih sporazumevalnih izrazov iz enote, kar je še posebej dobrodošlo na začetni stopnji, ko se dijak seznanja z najbolj neposrednimi pojmi v španščini in jih kasneje nadgrajuje. Vsebine iz enote dijak samostojno poveže v smiselno celoto s pomočjo zaključne naloge ali projekta v razdelku *Tarea final*, ki na odprt in tvoren način vpne dijaka z lastno izkušnjo v središče rabe jezika, zrcali praktično vrednost usvojenega znanja celotne enote ter napeljuje na uporabo znanj o kulturi in učenju. Sledita razdelka za razvoj medkulturne ter družbeno-kulturne zmožnosti *Video*, s pomočjo katerega špansko govoreči predstavniki na zanimiv in privlačen način približajo kulturne vidike, osmislijo temo enote prek igranih prikazov rabe v sobesedilu ter omogočijo tudi (samo)kritični razmislek o medkulturnih stičiščih z dijakovim kulturnim okoljem. Posnetki so zelo raznovrstno tipološko in humorno naravnani, učinkujejo nestereotipno in prepričljivo v kontekstu sodobnega, neposrednega dijakovega sveta (pohod novih tehnologij, medijski vpliv, ipd.). Besedilo iz razdelka *Panamericana* podrobneje obravnava države Latinske Amerike. Enoto sklene slovarček uporabljenih sporazumevalnih izrazov oz. funkcij, tematskega besedišča ter povzetek pravil za pravilno tvorbo ter rabo ustreznih slovnicih prvin. Razdelka predstavljata nepogrešljivo podporo pri samostojnem učenju, priklicu ali preverjanju znanja. Štiri ponovljena poglavja *Mirador* dopolnjujejo osnovne enote z domiselnimi, igrivimi in sistematičnimi dejavnostmi za razvoj štirih sporazumevalnih spretnosti, s poudarjenim razvojem učnih strategij in (med)kulturnosti

pa ponujajo tudi prostor za dijakovo samovrednotenje znanja ter krepitev motivacije za učenje španščine.

Učbenik *Nos vemos hoy 1* je sodobno grafično, vsebinsko in metodološko naravnan in kot tak v skladu z spoznanji, ki jih opredeljuje didaktika španščine kot tujega jezika. Sistematična metodologija ponuja prožno in strukturirano vsebinsko zasnovo, po meri različnih učnih resničnosti (večnivojsko učenje, različen obseg ur pouka in, navsezadnje, neenake učiteljeve pedagoške izkušnje), pristop pa ob upoštevanju dijakove spoznavne, osebne in družbene edinstvenosti, napeljuje k nenehnemu vzpostavljanju in ozaveščanju jezikovnih, učnih in kulturnih odnosov v smeri tvornega sporazumevanja, odprtosti ter strpnosti, zato predstavlja sodoben in privlačen učbenik za začetno učenje španščine tako za dijake kot za odrasle slušatelje.

