

ISSN: 1855-8364

**Vestnik
za
tuje jezike**

Letnik: I Številka: 1-2

Ljubljana 2009

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

Glavna in odgovorna urednica:

Meta Lah

Člani uredniškega odbora:

Aleksandra Derganc

Gašper Ilc

Marija Javor Briški

Niko Hudelja

Gregor Perko

Naslov uredništva :

Vestnik za tuje jezike

Oddelek za romanske jezike in književnosti

Filozofska fakulteta

Aškerčeva 2

SI-1000 Ljubljana

Slovenija

meta.lah@quest.arnes.si

Tel.: + 386 1 241 14 04

Faks: +386 1 425 93 37

© Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, 2009.

Vse pravice pridržane.

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani

Za založbo : Valentin Bucik, dekan Filozofske fakultete

Vodja uredništva znanstvenih publikacij: Božidar Jezernik

Naklada: 300 izvodov

Tisk : Tiskarna Pleško d. o. o.

Cena : 17 €

ISSN : 1855-8364

Draga bralka, spoštovani bralec,

pred Vami je nova številka Vestnika za tuje jezike, ki prihaja pred Vas v nekoliko spremenjeni podobi in ga izdaja drug izdajatelj. Ti dejstvi seveda zahtevata nekaj pojasnil.

Društvo za tuje jezike in književnosti, dosedanji izdajatelj Vestnika, je bilo leta 2007 razpuščeno. Člani upravnega odbora društva smo se več let zapored trudili, da bi k delu pritegnili več članov – raziskovalcev in učiteljev tujih jezikov. Žal nam to ni uspelo; zato smo se po dveh komaj sklepčnih skupščinah, s prisotnim minimalnim še zadostnim številom članov, odločili, da društvo razpustimo. V delu nismo več videli pravega smisla, saj nam je manjkala podpora tistih, ki jim je bilo naše delo namenjeno. Razpustitev društva je seveda pomenila, da z njim ugasne tudi Vestnik.

Odzivi in komentarji kolegov, potencialnih avtorjev in bralcev revije, so potrdili tisto, kar smo že slutili; kljub razpustitvi društva je bilo nujno, da Vestnik za tuje jezike obstane. Je namreč edina revija, ki je v slovenskem merilu namenjena raziskovalcem s področja jezikoslovja, književnosti in didaktike tujih jezikov; zlasti pa edina revija, v kateri imajo priložnost objavljati tudi učitelji praktiki. Zato smo se na Filozofski fakulteti odločili, da izdajanje revije prenesemo na fakulteto in Vestnik ponovno vpišemo v razvid medijev.

Po dvoletnem premoru in nekaj težavah, povezanih s financiranjem, je Vestnik za tuje jezike zdaj spet pred Vami; tokrat v nekoliko skromnejšem obsegu kot ponavadi. Z revijo imamo ambicioznejše načrte, ki jih bomo lahko uresničili le z avtorji kakovostnih prispevkov in ob podpori bralcev in naročnikov.

Pred nekaj tedni sem ob pospravljanju polic v kabinetu naletela na izdajo Vestnika iz leta 1963. Prav ganljivo je bilo listati revijo, ki je izšla v letu, ko sem se rodila. Ciklostirana izdaja na skromnem papirju je že prinašala zanimive prispevke avtorjev, katerih večino poznam le po imenu, so pa bili med tistimi, ki so v slovenskem prostoru orali ledino na naših področjih. Zaradi njih in zaradi vseh ostalih, ki so vsa leta vztrajali, se mi zdi še toliko bolj potrebno, da revija obstane.

Imen tistih, ki so v več kot štiridesetih letih izhajanja Vestnika pri njegovem nastajanju sodelovali, je veliko. Vsem njim gre velika zahvala. Posebej pa je treba omeniti mag. Nika Hudeljo, ki je v zadnjih letih vztrajno, natančno in potrpežljivo urejal revijo.

S kolegom Gregorjem Perkom in člani uredniškega odbora upamo, da se čez leto dni spet beremo.

Meta Lah
glavna urednica

VSEBINA

DIDAKTIKA TUJIH JEZIKOV

Darja Mertelj POGOSTNOST IN RAZNOLIKOST VEČSTAVČNIH POVEDI V ITALIJANSKIH NEKNJIŽEVNIH BESEDILIH	7
Gemma Maria Santiago Alonso LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO DETERMINADO POR APRENDICES SLOVENOS DE E/LE: ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS ERRORES	35
Sašo Podobnik CALLING THE BLUFF: A CRITIQUE OF ENGLISH-LANGUAGE LITERARY CURRICULUM IN THE SLOVENE SECONDARY EDUCATION	53
Agata Križan DEVELOPING ACADEMIC VOCABULARY WITH AWL GAPMAKER AND CORPUS DATA	87
Urška Sešek »NAŠA UČITELJICA PA VES ČAS GOVORI ANGLEŠKO!« POMEN UČITELJEVE RABE JEZIKA PRI TUJEJEZIKOVNEM POUKU	113

JEZIKOSLOVJE

Matjaž Martič KOLOKACIJE V POSLOVNI ANGLEŠČINI	121
Gregor Perko QUELLE PLACE LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ACCORDE-T-IL AUX VARIATIONS DIATOPIQUE, DIASTRATIQUE ET DIAPHASIQUE	147

KNJIŽEVNOST

Klavdija Hrenko Podergajs ERKENNTNISTHEORETISCHE MODELLE UND REALISMUSDEFINITIONEN NACH 1950	159
Andreja Radetič THE TREATMENT OF GENDER AND TIME IN WINTERSON'S AND SPARK'S NOVELS	195

RECENZIJE, POROČILA

Janez Skela Ronald Carter in Michael McCarthy: <i>Cambridge Grammar of English</i> ,	207
Darja Mertelj Učbeniški komplet <i>Grandi amici 1, 2, 3</i> za starostno obdobje 9-11 let	213
Mitja Skubic Rada Cossutta – Franco Crevatin: <i>Slovenski dialektološki leksikalni atlas slovenske Istre</i>	221
Jurij Emanuel Rojs S. E. Nikitina, N. V. Vasiljeva: <i>Eksperimental'nyj sistemnyj tolkovyj slovar' stilističeskikh terminov</i>	225
Navodila avtorjem	227

Darja Mertelj

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

darja.mertelj@guest.arnes.si

POGOSTNOST IN RAZNOLIKOST VEČSTAVČNIH POVEDI V ITALIJANSKIH NEKNJIŽEVNIH BESEDILIH

1. Uvod

Če prisluhnemo italijanskim telenovelam, nič bolj *ali* manj črno-belo dolgočasnim (ali za marsikoga zanimivim) kot so španske, mehiške in druge, tudi v italijanščini lahko slišimo skladenjske vzorce in rabe glagolskih časov, ki bi si jih spričo lahkotnosti žanra morda ne zamišljali. Nanje pogosto naletimo tudi v kontekstih nezahtevnih in nenadziranih besedil v spletnih klepetalnicah, spletnih dnevnikih, videoposnetkih na internetu, kar vse dokazuje njihovo živo rabo pri sporazumevanju 'med sleherniki', čeprav gre za vzorce, ki *naj bi* se pojavljali v jeziku izobražencev, v (zahtevnejših) knjižnih besedilih, v komentarjih, v argumentiranih izražanjih mnenj ipd. Pa ni (samo) tako:

2. Iz italijanskih spletnih dnevnikov (angl. blog) in facebooka

1) *Riuscite a vivere ogni giorno come se fosse l'ultimo, pienamente ogni momento?*

No, perchè se sapessi che fosse l'ultimo giorno mi farei mille paranoie e finirei per [...]!!!

<http://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090924001559AA2GvOH> (12/10/2009)

2) *Tanto senza raccomandazione non si va da nessuna parte ... Se non avessi fatto veterinaria*

sarebbe stato meglio ... anni e anni a far medicina di laboratorio, [...] e ora son disoccupata ...

<http://www.facebook.com/topic.php?uid=41001847418&topic=6026>

(12/10/2009)

3) [...]è quel giorno che ho deciso di fare il veterinario!!! Mannaggia se lo avessi saputo prima cosa mi aspettava ... avrei fatto lettere classiche/archeologia ... e magari ora sarei coperta di terra e polvere e non di cacche e vomiti!!! ... Sinceramente?? Non avrei potuto fare altro!!!

<http://www.facebook.com/topic.php?uid=41001847418&topic=6026>

(12/10/2009)

3. Novice v spletnih verzijah časopisov

4) "Sono distrutta. È come se fosse morto il mio secondo padre", dichiara la Pellegrini e [...] (izjava ital. plavalke Pellegrinijeve, ob smrti svojega trenerja)

<http://www.dottorsport.info/modules/article/view.article.php?14220>

(12/10/2009)

5) « Se avessi avuto il coltello li avrei ammazzati tutti » ... Poi arriva la ricostruzione dell'accaduto: «Sono entrati in casa [...] un comportamento che mi fa pensare che conoscessero bene la casa e che qualcuno li avesse informati con grande precisione. Sono convinto che avessero un basista o qualcuno che ci conoscesse molto bene e che gli avesse spiegato per filo e per segno cosa e dove cercare. Ora per fortuna è passato tutto, resta il dolore fisico e [...]».

http://www.bresciaoggi.it/stories/Home/95041_se_avessi_avuto_il_coltello_li_avrei_ammazzati_tutti/# (12/10/2009)

4. Odlomki video posnetkov na youtube

6) 18/09/2009 ecco cosa avrebbe fatto pucci se avesse vinto al superenalotto ... 1a Puntata di Colorado revolution ... (napoved voditeljice televiziskega showa, ob najavi nastopa)

<http://www.youtube.com/watch?v=tX09ONFcBAU> (12/10/2009)

7) Se io non avessi te, se io non avessi te, forse mi arrenderei, tu sei la prima che fa un viaggio dentro me, e poi non molla mai, se io non avessi te ... (Nek - del besedila njegove pesmi, op. p.)

<http://www.youtube.com/watch?v=mhIEDR-h7T0> (12/10/2009)

Ker se morda pod vplivom učenja angleščine kot tujega jezika predpostavlja, da se je mogoče tudi italijanščine (in verjetno še katerega drugega, morda še bolj popularnega romanskega jezika) zlahka naučiti do srednje-višje ravni zgolj s poslušanjem in posnemanjem,¹ si v prispevku zastavljam naslednja vprašanja:

- a) Kako je s skladenjsko raznovrstnostjo v reprezentativnih izvirnih pisnih italijanskih besedilih, in sicer v kvantitativna in kvalitativni luči?
- b) Sta pogostnost in raznovrstnost omejeni na besedila z višjo jezikovno ravno?
- c) Lahko kvalitativni in kvantitativni vidiki pripomorejo k temu, da se bo slovenski učenec italijanščine *lahko* priučil prek veliko jezikovnega vnosa (tj. prek posnemanja)?

Da bi se lahko približali realni sliki skladenjske kompleksnosti v izvirnih neknjiževnih besedilih,² je v nadaljevanju predstavljeno pojavljanje pogojnih, dopustnih in irealnih primerjalnih odvisnikov ter indirektnih odločevalnih vprašanj, pa tudi drugih, njim po pomenu ali obliki podobnih tvorb. Za preučitev so bile izbrane tri neknjiževne publikacije:³ dnevni časopis *Corriere della Sera* (kot publikacija z visokim jezikom), tedenska revija *Donna moderna* (tudi kot publikacija z visokim jezikom,

¹ Poslušanje in posnemanje sta kljub nižji kognitivni ravni nedvomno načina, ki omogočata nezavedno usvajanje in s tem tudi učenje tujega jezika do precejšnjih razsežnosti, zlasti je ta način dosegljiv danes v še večji meri kot v preteklosti zaradi možnosti na spletu (od youtuba do klepetalnic), saj te možnosti nudijo same po sebi priložnost, da se uresničuje pet Krashnovih hipotez s pozitivnimi učinki (Krashen 1980).

² Na obvladovanje takih besedil naj bi učenje tujega jezika v gimnaziji ali podobni 4-letni srednji šoli pripravljalo dijake: vsekakor (vsaj) na razvijanje ustreznih strategij za čim pravilnejše razumevanje, seveda pa sočasno tudi na ustno in pisno sporazumevanje (cf. Šečerov in Zorman 2008).

³ Poleg tega so to bili več let zapored viri (cf. Mertelj 2005: 77-92), iz katerih so se najpogosteje črpala besedila za maturitetni preizkus splošne mature iz italijanščine kot tujega jezika (v zadnjem času so viri tudi drugi, predvsem internetni). Besedila so služila za preverjanje receptivnih spretnosti in kot vir besedil, ob katerih se preverja poznavanje in raba jezika. Preverjanje znanja skladnje večstavčnih povedi je sicer predvsem implicitno in se ga pretežno *predpostavlja* pri preverjanju bralnega in slušnega razumevanja, v nalogah za rabo jezika, pri pisnem sestavku ter deloma pri ustnem delu mature.

vendar *a priori* z manj zahtevnih besedilih, saj je to tedenska ženska priloga časopisa *Corriere della Sera*) in tedenska revija *Gioia* (kot publikacija z nekoliko nižjim jezikom in manj zahtevnimi besedili).

Omenjeni tipi odvisnikov so področje, kjer se pojavljajo zagate že pri pravilnem razumevanju, predvsem pa pri tvorjenju besedil (cf. Miklič 1994; Miklič in Ožbot 2007): gre za pojav interference (negativnega transfera) zaradi slovenskega oz. slovanskega jezikovnega substrata, saj je slovenščina (ali en izmed slovanskih jezikov) materni jezik večine slovenskih srednješolcev. Poleg tega naj bi prikaz skladijske raznovrstnosti služil kot protiutež in/ali kot spodbuda za drugačno, morda manj poenostavljeno ali bolj sistematično obravnavanje italijanskih slovničnih zakonitosti v učbenikih za italijanščino kot tuji ali drugi jezik, predvsem prilagojeno potrebam učencev s slovenskim jezikovnim substratom (cf. Miklič 2001; Miklič in Ožbot 2007).

Po en celoten izvod vsake od omenjenih publikacij je služil kot korpus za preučitev vseh večstavčnih povedi v vseh tipih besedil, zatem pa se je analiza osredotočila na odvisnike z veznimi elementi *se*, *anche se* in *come se*, ki *lahko* pripadajo različnim tipom odvisnikov (cf. Mazzoleni 1991a, 1991b, 1991c; Fava 1991): pogojnim, dopustno-pogojnim, dopustnim, irealnim primerjalnim in indirektnim odločevalnim vprašanjem, pa tudi drugim tvorbam. Pozornost je bila usmerjena tudi v druge vezne elemente, ki uvajajo navedene tipe odvisnikov, pa tudi v njihove implicitne oblike (cf. Lenassi 2004) in mestoma nominalne načine izražanja pogojnosti, dopustnosti ali irealnega primerjanja, saj je le tako slika skladijske raznovrstnosti bolj natančna.

Morda proti pričakovanjem, toda tudi na skladijske vzorce, za katere *imamo občutek*, da jih preberemo/slišimo redko, dejansko razmeroma pogosto naletimo že na prvih straneh dnevnih časopisov. Prav tako naletimo na kompleksne, večstavčne skladijske vzorce tudi v različnih prispevkih v specializiranih, tematskih revijah. Odvisniki se pojavljajo v kombinaciji z nizom drugih odvisnikov ali prirednih stavkov v daljših večstavčnih povedih, kar učencu dodatno otežuje pravilno razumevanje prebranega. Raba večstavčnih skladijskih vzorcev, ki jih italijanski učbeniški kompleti tradicionalno predstavljajo kot slovnično snov, s katero naj bi učenci *zgolj* poglobili svoje znanje oz.

mu dodali še nekaj posebnosti, namreč v izvirnih besedilih nikakor ni redek pojav...

5. Tedenska revija *Donna moderna*

V tedniku *Donna moderna* lahko glede pogostnosti posamičnih tipov odvisnikov vidimo, da se je na približno 300 straneh enega izvoda pojavilo veliko število realnih pogojnih odvisnikov, v povprečju en na vsaki drugi strani. Drugi tipi odvisnikov (od izbranih štirih skupin odvisnikov) so znatno manj pogosti, vendar pa *zastopani vsi*: irealni pogojni odvisniki so se pojavili v 30 povedih (približno ena taka poved na vsaki 10. strani revije), za ostale vrste izbranih odvisnikov pa lahko trdimo, da jih pisci prispevkov uporabijo poredko:

1. prikaz: pogostnost odvisnikov v tedenski reviji *Donna moderna*

realni pogojni odvisniki z veznim elementom <i>se</i>	SKUPAJ:	134
irealni pogojni odvisniki z veznim elementom <i>se</i>	SKUPAJ:	30
realni dopustni odvisniki z veznim elementom <i>anche se</i>	SKUPAJ:	12
irealni primerjalni odvisniki z veznim elementom <i>come se</i>	SKUPAJ:	10
vsebinski odvisniki z veznim elementom <i>se</i>	SKUPAJ:	10
druge skladenjske tvorbe z veznim elementom <i>se</i>	SKUPAJ:	5
SKUPAJ VSEH PREUČENIH ODVISNIKOV		201

Pogojni odvisniki⁴

Skupina pogojnih odvisnikov, izjemno številna v segmentu realnih pogojnih odvisnikov z veznim elementom *se*, nakazuje, da se logično-semantični odnos pogojnosti izraža z razmeroma raznolikim naborom izraznih možnosti (Mazzoleni 1991a, 1991c; Miklič 2001). Pojavile so se

⁴ Ker realni pogojni odvisniki za učence ne predstavljajo večjih težav, v nadaljevanju teh primerov ne navajam. Navajam pa povedi (ali odlomke daljših povedi) z irealnimi pogojnimi, dopustnimi in irealnimi primerjalnimi odvisniki ter indirektna odločevalna vprašanja, z ilustrativnimi cilji pa tudi iste tipe odvisnikov z drugimi veznimi elementi in implicitne oblike.

realne pogojne povedi s konjuktivnimi oblikami (prisila veznega elementa, logično-semantično pa gre za izražanje *realnost* pogoja), npr.⁵

- eksplicitni realni pogojni odvisniki:

8) *Tenga conto che la monotonia è uno dei mali peggiori che possa colpire l'unità di un matrimonio. Ma è un male curabile. Sempre che lo si prenda in tempo.* (Dm 251),

9) *[...] si possono acquistare in Upim con il 30 % di sconto. A patto che la spesa sia di almeno 75 euro.* (Dm 257),

10) *Insomma, personalmente vi sconsiglio il fai-da-te a meno che non rientriate nella categoria dei 730.* (Dm 271),

- pogojni odvisniki z veznim elementom *chi*:

11) *Chi dice che il mio seno è rifatto sbaglia.* (Dm 140).

Pa tudi raznolike implicitne možnosti, npr.

- implicitni pogojni odvisniki:⁶

12) *Di solito funziona. A patto di riuscire a proporglielo come un promemoria e non come un ordine di servizio.* (Dm 245),

13) *Faceva la sua figura anche se non è mai stato un gran signore, a dir la verità.* (Dm 284),

14) *E, identificandosi con loro, le giovani lettrici allontanano le tensioni che nascono nel rapporto con gli adulti.* (Dm 257).

In seveda irealne pogojne povedi za nepreteklost in preteklost, npr.

- tvorbe s *se+TP'+CC* in *se+IM'+C*:

15) *[...] Perché se i sedici anni in più li avesse avuti lui, sarebbe stato tutto normale.* (Dm 32),

16) *Se un cane potesse parlare, direbbe [...]* (Dm 39),

17) *Cosa faresti se vincessi 500.000 euro?* (Dm 253),

⁵ V celotnem prispevku je praviloma naveden samo en in le po potrebi 2-3 najznačilnejši primeri, za več zglede v vseh kategorijah, predstavljenih v nadaljevanju prispevka, gl. Mertelj 2005: 77-92).

⁶ Po mnenju italijanskega lektorja S. Volpeja je možna razvezava navedenih odvisnikov v eksplicitne z veznim elementom *se*, razen za frazo *a dir la verità* in zadnji primer, ki bi ga pretvoril v: *E nella misura in cui le giovani lettrici si identificano con loro, allontanano le tensioni ...*

- tvorbe s **se+IM(+IM)** (zamenljivka za **se+TP'+CC**),

18) Ma **se** gli scappava di mano? (Dm 46)

(ob fotografiji M. Jacksona s svojim nekajmesečnim sinom, ki ga je kazal z okna tako, da bi otrok lahko zdrsnil iz prijema in padel v globino).

Za irealni pogojni odvisnik v obliki **se+IM+IM** lahko ugotovimo, da se ga pisci v pisnih besedilih izogibajo, saj sodi oz. se mu pripisuje, da sodi v domeno nižjega pogovornega segmenta jezika (cf. Mazzoleni 1991a, 1991c).

Dopustni odvisniki

Sicer maloštevilni primeri dopustnih odvisnikov kažejo precejšnjo raznolikost (Mazzoleni 1991b), zlasti glede rabe glagolskih oblik v eksplicitnih odvisnikih, npr. *passato prossimo* z veznim elementom *anche se*:

19) Io l'ho amato tanto, **anche se** mi ha tradito. (Dm 287).

Poseben primer izražanja dopustnosti je z **veznim elementom se**, kjer je pisec verjetno intuitivno skušal omiliti protivnost v vsebini, ki je del neke splošno veljavne zakonitosti, npr.

20) **Se** uno più uno fa sempre due, non è detto che un ragazzo pieno di buone intenzioni

sommato a una ragazza dia necessariamente luogo a una solida storia. (Dm 32)

Občasno so se pojavile tudi **implicitne oblike dopustnega odvisnika**, npr.

21) **Ogni volta che** abbiamo il rapporto lui non riesce a raggiungere l'orgasmo **pur** mantenendo l'erezione per parecchio tempo. (Dm 247)

in **nominalno izražanje dopustnosti**, npr.

22) [...] farsi la dichiarazione dei redditi da sé continua ad essere impossibile **nonostante** i messaggi rassicuranti **che** da qualche tempo il Tesoro ci invia dagli schermi tv. (Dm)

Skupina dopustnih odvisnikov ni številna. Sklepamo lahko, da pisci prispevkov v večji meri uporabljajo drugačne skladišne tvorbe za izražanje protivnosti. Zdi se, da je pomenski odnos *pogoj + zanikanost posledice* ali *zanikani pogoj + posledica*, izražen z dopustnim odvisnikom nekoliko premočan. Druge, predvsem priredne protivne tvorbe, se zdijo namreč take, da prideta nasprotujoči si vsebini do izraza na bolj enakovredni ravni. Izrazito poudarjene protivnosti morda tudi ne potrebujemo pogosto in v tej luči je mogoče razumeti razmeroma nizko prisotnost dopustnih odvisnikov v besedilih.

Irealni primerjalni odvisniki

Vsi primeri irealnih primerjalnih odvisnikov v reviji *Donna moderna* sodijo med take, ki izražajo **istodobnost v nepreteklosti ali v preteklosti**, npr.:

23)[...] *metti l'ombretto più scuro vicino alle ciglia, **come se** fosse una larga riga di matita, e copri [...]* (Dm 70)

24)*Io scrivo le canzoni **come se** mi rivolgessi a una singola persona, **con la quale** [...]* (Dm 122)

25)*Il salmone selvaggio ha il colore acceso **di chi** vive all'aria – scusate – all'acqua aperta;*

*quello d'allevamento è **come se** vivesse in città, palliduccio.* (Dm 233)

V primeru te revije ne ugotavljamo izrazito pogoste rabe imperfektovne konjunktivne oblike (IM') glagola *essere* (kot se je to pojavilo pri književnih besedilih, prim. Mertelj 2005: 48-65). Irealni primerjalni odvisniki v reviji *Donna moderna* so redki, največ jih je iz krajšega besedila s sicer književnimi ambicijami, vendar nižjo umetniško vrednostjo. Preostali irealni primerjani odvisniki se pojavljajo v raznolikih besedilih prim. Mertelj 2005: 77-92): od napotkov za ličenje, izjav v intervjuju, do odgovorov psihologa na raznovrstne probleme, o katerih se piše v pismih bralcev za zdravniški/psihološki kotiček.

Indirektna odločevalna vprašanja

Tudi indirektna odločevalna vprašanja v obliki vsebinskega odvisnika z veznim elementom *se* so redka. V primerih takih odvisnikov opazimo, da pisci v njih *ne* uporabijo konjunktivne oblike na mestih, kjer bi jo lahko oz. bi jo drug pisec morda uporabil (Fava 1991, Vanelli 1991), npr.

26) *I vigili avevano fatto due appostamenti per scoprire se il cane girava senza museruola.* (Dm 37)

27) *Non conta se sei alta o bassa, grassa o magra, giovane o no.* (Dm 245)

Druge skladsenjske tvorbe z veznim elementom se

V tedniku *Donna moderna* lahko opazimo, da se pojavljajo tudi tvorbe z veznim elementom *se*, ki ne izražajo prave pogojnosti: odvisnik s *se* v bi-afirmativno sestavljeni povedi, npr,

- **bi-afirmativna poved (z navideznim pogojnim odvisnikom s se)**

28) *Se lo stilista P. M. ha realizzato il cornetto peperoncino, i ferri da cavallo sostituiscono i bottoni sugli abiti Moschino.* (Dm 115).

29) *Si scoprirà, così, che se i giovani si sentono pieni di energia e pronti per la palestra già di prima mattina, dopo i 60 anni conviene fare attività fisica intorno alle 11.* (Dm 259).

In členci (ki vsebujejo komentar govorca/pisca k vsebini povedi ali so izvzemalni izraz s podkrepitveno vlogo), npr.

a) **pogojni odvisnik s funkcijo komentativnega členka**

30) *Se posso essere sincera fino in fondo, ho l'impressione che tu [...]* (Dm 32)

b) **stopnjevalni členek s se**

31) *Come tutti i problemi di origine sessuale anche questo è psicosomatico: è composto da un misterioso mix di corpo e psiche nel quale è difficile, se non impossibile, individuare i confini.* (Dm 247)

Ugotovitve ob tedniku Donna moderna

Tedenska revija *Donna moderna* vsebuje razmeroma veliko število realnih pogojnih odvisnikov, ostali pa so sporadični. V tedniku se pojavlja tudi nekaj oblikovno ali vsebinsko sorodnih skladsenjskih vzorcev, ki so izgubili primarno vlogo izražanja pogojnosti. Kljub razmeroma nizki pogostnosti izbranih skladsenjskih vzorcev v besedilih tega tednika, lahko ugotavljamo, da so ti raznoliki: vsebujejo različne kombinacije glagolskih oblik v nadrejenem in podrejenem stavku, predvsem pa so raznolike kompleksne povedi (preplet različnih prirednih in podrednih stavkov, v prejšnji meri seveda tudi implicitnih).

6. Tedenska revija *Gioia*

Tudi v tedenski reviji *Gioia*, po kateri so sestavljavci maturitetnega preizkusa podobno pogosto segali kot po tedniku *Donna moderna* in dnevniku *Corriere della Sera*, lahko po pogostnosti posamičnih tipov odvisnikov vidimo, da se je na približno 150 straneh revije pojavilo zelo veliko število realnih pogojnih odvisnikov (gl. 2. prikaz), v povprečju na vsaki tretji strani revije po eden. Drugi tipi odvisnikov so v primerjavi z realnimi pogojnimi znatno manj pogosti: irealni pogojni odvisniki so se pojavili v 30 povedih (približno ena taka poved na vsaki 10. strani revije), za ostale vrste izbranih odvisnikov pa lahko trdimo, da jih pisci prispevkov uporabijo redko.⁷

2. prikaz: pogostnost izbranih odvisnikov v tedenski reviji *Gioia*

realni pogojni odvisniki z veznim elementom se	SKUPAJ: 50
irealni pogojni odvisniki z veznim elementom se	SKUPAJ: 3
dopustni odvisniki z veznim elementom anche se	SKUPAJ: 6
irealni primerjalni odvisniki z veznim elementom se	SKUPAJ: 1
vsebinski odvisniki z veznim elementom se	SKUPAJ: 3
druge skladenjske tvorbe z veznim elementom se	SKUPAJ: 4

SKUPAJ VSEH PREUČENIH ODVISNIKOV

67

Pogojni odvisniki

Skupina pogojnih odvisnikov je bila tudi v primeru tednika *Gioia* številna le glede realnih pogojnih odvisnikov z veznim elementom *se*, tu navajam le en **eksplicitni pogojni realni odvisniki z elipso**:⁸

32) *Inoltre le spese per la gestione di queste strutture, se realizzate dai privati in accordo con l'ente pubblico, sono deducibili dall'imposta sul reddito, sia per le azioni*

⁷ Poleg izbranih štirih tipov odvisnikov z izbranimi štirimi tipi veznih elementov sem želela v ilustrativne namene predstaviti tudi nekatere druge izrazne možnosti: iste tipe odvisnikov z drugimi veznimi elementi in implicitne oblike, vendar jih v tem izvodu revije nisem zasledila.

⁸ V tovrstnih odvisnikih so izpusti (elipse) osebne glagolske oblike v italijanščini pogoste.

che li promuovono sia per i genitori che li utilizzano. (Gio 124) (=npr. [...] se sono realizzate dai privati [...], op. p.)

Raznolikost ostalih možnosti, s katerimi pisci prispevkov tudi ubesedujejo logično-semantični odnos pogojnosti je precej manjša kot v tedenski reviji *Donna moderna*. V celotni reviji se pojavita le dva primera irealne pogojne povedi, npr.

- **tvorbe s se+IM'+C:**

33) Se questo fosse possibile, non esisterebbe più obesità; è vero però che [...] (Gio)

Tudi v tej publikaciji ni bilo zaslediti, da bi pisci nadomeščali tvorbo *se+TP'+CC* s tvorbo *se+IM+IM*.

V reviji se je pojavil tudi le **en primer implicitnega pogojnega odvisnika** s tvorbo *a+Inf.I*:

34) E ci riesce? – A sentire i lettori direi di sì. (Gio 18)

V dveh primerih bi lahko veznima elementoma *chi* in *a chi* pripisali nedvoumno uvajanje sicer *po formi* oziralnega, vendar *po vsebini* pogojnega odvisnika, v tem primeru celo irealnega:

- **pogojni odvisnik, uveden z veznim elementom a chi:**

35) Fino a poco tempo fa, a chi mi avesse chiesto se ero contento di essere single avrei risposto con orgoglio romantico che il mio ego basta a riempire l'intero mondo. (Gio 52)

Vsebinski odvisnik z veznim elementom *se* se je pojavil le enkrat, v vsebinski odvisnik vložena pogojna poved pa dvakrat: enkrat v sferi (razširjene) nepreteklosti in enkrat v časovni sferi preteklosti, tu primer za sfero (razširjene) nepreteklosti:

- **poročana pogojna poved (vložena v vsebinski odvisnik):**

36) Il single [...] deve essere parsimonioso, ma non può *pensare* costantemente che gli può cadere il cielo addosso, che se gli succede qualcosa, la deve fronteggiare da solo. (Gio 51)

Dopustni odvisniki

Od dopustnih odvisnikov z *anche se* se jih v celotni reviji pojavi šest, npr.:

37) Oggi sono molto contenti di noi, **anche se** mia madre non mi ha mai visto in azione e quindi non sa bene **in che cosa** consiste il nostro lavoro. (Gio 46)

Irealni primerjalni odvisniki

V reviji se je pojavil en primer takega odvisnika:

38) [...] e la promenade di una coppia **che** salutava la folla **come se** niente fosse mentre gli bruciavano gli abiti addosso, [...] (Gio 44)

Indirektna odločevalna vprašanja

V reviji so se pojavili trije vsebinski odvisniki te vrste, en iz sfere preteklosti (primer 32) in dva iz časovne sfere (razširjene) sedanjosti (iz odgovorov psihologa na pisma bralcev), primer 33:

39) Fino a poco tempo fa, **a chi** mi avesse chiesto **se** ero contento **di** essere single avrei risposto con orgoglio romantico **che** il mio ego basta **a** riempire l'intero mondo. (Gio 52)

40) Per capire, **se** stai facendo bene, ascoltati di più! (Gio 130)

Druge skladske tvorbe z veznim elementom se

Med drugimi skladskimi vzorci, ki jih uvaja vezni elementi *se*, so se v reviji *Gioia* pojavili štirje primeri bi-afirmativne povedi (cf. Mazzoleni 1991c), kar nakazuje, da je tak tip povedi, ki vsebuje sestavo dveh trditev, razmeroma pogost (po pogostnosti je v tej reviji takoj za realnimi pogojnimi povedmi), npr.:

- bi-afirmativna poved (z navideznim pogojnim odvisnikom s se)

41) **Se** in America gli stunt sono organizzati, in Italia hanno vita meno facile. (Gio 46)

42) E **se** per l'Estremo Oriente ciò si spiega con la lontananza geografica del resto del mondo, vale la pena di osservare **che**, per fortuna, anche l'Occidente consumista è ricco di vecchie tradizioni. (Gio 58)

43) **Se** quindi per le tate è difficile ottenere un contratto regolare, per le famiglie è difficile scegliere persone affidabili. (Gio 124)

7. Ugotovitve ob tedniku *Gioia*

Tudi tedenska revija *Gioia* vsebuje sicer razmeroma veliko število realnih pogojnih odvisnikov, medtem ko so ostali preučevani odvisniki redki; med njimi so še najpogostejši odvisniki s *se* v bi-afirmativnih povedih. Pogostnost ostalih preučevanih odvisnikov v reviji *Gioia* je primerljivo nizka kot v reviji *Donna moderna*. Lahko pa ugotavljamo, da je raznolikost odvisnikov nižja: to bi lahko kazalo na to, da se v reviji *Gioia* uporablja nekoliko preprostejši, enostavnejši jezik oz. so teme, ki jih obravnava ta revija, v večini take, da ne zahtevajo uporabe odvisnikov, ki so bili predmet preučevanja.

8. Dnevni časopis *Corriere della Sera*

Tudi severno-italijanski dnevnik *Corriere della Sera* je pokazal raznoliko skladiščno sliko: po pogostnosti posamičnih tipov odvisnikov, ki so bili predmet preučevanja, lahko vidimo, da se je v tem izvodu dnevnika pojavilo izjemno veliko število realnih pogojnih odvisnikov (gl. 3. prikaz). Drugi tipi odvisnikov so v primerjavi z realnimi pogojnimi manj pogosti, vendar nikakor zanemarljivi: irealni pogojni odvisniki so se pojavili npr. v približno 10 povedih. Tudi za ostale vrste izbranih odvisnikov⁹ lahko trdimo, da jih pisci prispevkov potrebujejo, da lahko kar najbolje izrazijo vsebine, ki se obravnavajo.

3. prikaz: pogostnost izbranih odvisnikov v dnevniku *Corriere della Sera*

realni pogojni odvisniki z veznim elementom <i>se</i>	SKUPAJ: 35
irealni pogojni odvisniki z veznim elementom <i>se</i>	SKUPAJ: 9
dopustni odvisniki z veznim elementom <i>anche se</i>	SKUPAJ: 9
irealni primerjalni odvisniki z veznim elementom <i>se</i>	SKUPAJ: 2
vsebinski odvisniki z veznim elementom <i>se</i>	SKUPAJ: 4
druge skladišne tvorbe z veznim elementom <i>se</i>	SKUPAJ: 9
<hr/>	
SKUPAJ VSEH PREUČENIH ODVISNIKOV	68

⁹ Poleg izbranih štirih tipov odvisnikov z izbranimi 4 tipi veznih elementov so z ilustrativnimi nameni predstavljene tudi nekatere druge najdene izrazne možnosti: z drugimi veznimi elementi, implicitne in nominalne.

Pogojni odvisniki

Skupina pogojnih odvisnikov je bila tudi v primeru dnevnika *Corriere della Sera* številna glede realnih pogojnih odvisnikov z veznim elementom *se*, sorazmerno številne pa so bile tudi ostale jezikovne možnosti, s katerimi pisci prispevkov tudi ubesedujejo logično-semantični odnos pogojnosti. Poleg številnih realnih pogojnih odvisnikov, so se pojavljale naslednje skupine skladenjskih tvorb za izražanje pogojnosti:

- tvorbe s *se*+TP'+CC in s *se*+IM'+C

44) **Se** dovessero usare, ha detto [...], verrebbero processati per crimini di guerra come i leader nazisti a Norimberga. (Cor 5)

45) *L'accento italiano risente le sue origine romagnole, ma quello inglese è perfetto.*

Se no, il mio album non l'avrebbero fatto uscire in America, confessa Laura Pausini, [...] (Cor 37) (=npr. ... **se** il mio accento inglese non fosse perfetto, op. p.)

46) Ma **se** la Coppa venisse in Italia, allora sarei costretto a riaprire il discorso. (Cor 43)

47) *Che bello sarebbe – butta un tizio – **se** il fortunato fosse uno in tuta blu.* (Cor 45)

Kot je razvidno iz navedenih zgledov se na preučeni strani pojavijo razmeroma veliko število irealnih pogojnih povedi za nepreteklost, preteklost in primerov s kombinacijama časovnosti in dobnosti). Ni pa bilo zaslediti, da bi pisci nadomeščali tvorbo *se*+TP'+CC s tvorbo *se*+IM+IM. Ta se očitno zdi piscem ustrezna v drugačnih kontekstih, ne pa v jeziku nacionalnega dnevnega časopisa. Poleg eksplicitnih so se pri analizi pokazale še druge tvorbe, npr.

- implicitni pogojni odvisnik (tu je naveden primer z gerundijem):

48) *Gli italiani devono sapere **che** allacciando le cinture, usando il telefonino con l'auricolare [...] mettendosi alla guida in perfette condizioni, possono far diminuire considerevolmente il numero degli incidenti.* (Cor 3)

Eksplicitni realni pogojni odvisniki sicer praviloma ne izkazujejo posebnosti, tu je izjemoma naveden primer kombinacije *se*+Pr+C, v katerem je intervjuvanec uporabil indikativni Pr v protazi. Ta je verjetno

primerljivo hipotetičen, kot bi bila v tej povedi uporaba IM', saj z uporabo C v apodozi nedvoumno nakaže modalnost (odmaknjenost od realnosti). Druga interpretacija te kombinacije *se+Pr+C* pa je, da je s protazo povzel (verjetno) novinarjevo vprašanje, v apodozi želi pa nakazati svojo distanco do političnega položaja:

49) Se *mi si chiede di indicare dei numeri, potrei rispondere* che *oggi come oggi le prospettive di guerra sono scese, [...]* (Cor 5)

Naslednji primer pa je naveden, ker gre za nekoliko redkeje rabljen vezni element, ki ob sebi zahteva rabo konjuktivnih oblik za izražanje *realnega* pogoja:

50) *Bene fare le riforme, purché* abbiano come fine il bene dell'Italia e degli italiani, purché *siano convinte e convincenti e non solo frutto di un do ut des.* (Cor 41)

V tretjem primeru pa veznemu elementu *se* ne sledi dejanski pogoj, pač pa vsebina izpuščenega odvisnika, ki se ga govorcju v danem kontekstu ni zdelo potrebno eksplicitno izraziti. S tem se lahko pojasni tudi raba glagolskega časa *passato prossimo* (PP), ki se v pravih pogojnih odvisnikih ne more pojaviti:

51) *Come fa Milva a dire di essere esclusa* se *non ha mandato il disco?* (Cor 37)
(=npr. ... se *sappiamo* che *non ha mandato il disco?* op. p.)

V vsebinski odvisnik vložena pogojna poved se pojavi dvakrat, gre za poročano irealno pogojno poved v sferi (razširjene) nepreteklosti:

52) *[...] ritengo che non sarebbe male* se *Rita Romagnoli scrivesse un piccolo trattato sulla tolleranza e ne facesse uno ai suoi compagni di schieramento.* (Cor 41)

Nominalno izražanje pogoja je (nedvomno) prisotno v številnih besedilih, vendar se tega zavedamo le intuitivno. Spodaj sta navedena dva primera povedi, v katerih se pojavi raba nesestavljenega kondicionala (C): iz neposrednega sobesedila in konteksta povedi je jasno, da gre za nominalno izraženo irealno protazo (kot nakazujeta razvezavi v oklepaju):

53) Una guerra in Iraq *causerebbe un tragedia umanitaria di orrende proporzioni e potrebbe trasformare Baghdad in un campo di battaglia con armi anche chimiche e*

batteriologiche e stragi di civili oltre ce di miliardi. (Cor 5)
(=npr. Se ci fosse una guerra in Iraq, questo causerebbe una tragedia ... op. p.)
54) Che di Jerry dice: È un uomo profondamente intelligente. Non sfigurerebbe
come senatore. (Cor 15) (=npr. Se lui fosse senatore, non sfigurerebbe ... op. p.)

Dopustni odvisniki

Skupina dopustnih eksplicitnih odvisnikov z veznim elementom *anche se* obsega (okrog 10) povedi, ki ne vsebujejo posebnosti ali težavnosti za pravilno razumevanje besedila, zato jih ne navajam. Deset primerov ni veliko število za obseg tega časopisa, zato lahko tudi v primeru dnevnika *Corriere della Sera*, podobno kot pri tedniku *Donna moderna*, sklepamo, da novinarji v svojih prispevkih v večji meri uporabljajo drugačne skladienske vzorce ta izražanje dopustnosti, od dopustnih odvisnikov pa npr. implicitne s *pur+Ger.I*

Implicitne oblike dopustnega odvisnika

55) *Per parte mia, pur non augurandomi alcun matrimonio tra Polo e Ulivo, ritengo [...]* (Cor 41)

Za izražanje odnosa 'pogoj+zanikanost posledice' ali 'zanikani pogoj+posledica' (cf. Mazzoleni 1991b) je namreč mogoče uporabiti protivne tvorbe, saj so do neke mere podobne: npr. protivne priredne so namreč take, da pride nasprotujoča vsebina obeh stavkov v taki povedi do izraza na bolj enakovredni ravni. V dopustnem odvisniku je protivnost z odvisnikom bolj izrazito izpostavljena in manj enakovredno uravnotežena, česar pa pri izražanju morda ne potrebujemo pogosto.

Dopustno pogojni odvisnik

Med odvisniki z veznim elementom *anche se* se je pojavil tudi tak, ki ga slovnična tradicija poimenuje dopustno-pogojni odvisnik (cf. Mazzoleni 1991b): gre za analogno tvorbo z irealnim pogojnim odvisnikom, zato bi ga lahko poimenovali tudi irealni dopustni odvisnik oz. irealna dopustna poved. V tem primeru gre za poved v časovni sferi nepreteklosti:

56) Anche se la guerra durasse poche settimane, per evitare una tragedia umanitaria più grave di quelle di Kosovo e dell'Afganistan occorrerebbero alcuni miliardi di dollari, una somma irreperibile. (Cor 5)

V primeru dopustno-pogojnih povedi, ki se pojavljajo z veznim elementom *anche se*, uporaba kombinacije konjuktivne in kondicionalne oblike *ni* edini pokazatelj hipotetičnosti. Druga možnost je nadomeščanje veznika (substitucija) z drugim dopustnim, (npr. *sebbene*, kar bi v tem primeru pomenilo jezikovno nesprejemljivo poved, gl. primer 57) ali razstavitev veznika *anche se* na dva dela, kar je možno le pri dopustno-pogojnih (gl. primer 58):

57) ***Sebbene** guerra durasse poche settimane, per evitare una tragedia umanitaria più grave di quelle di Kosovo e dell'Afganistan occorrerebbero [...] (Cor 5)

58) **Se** la guerra durasse anche poche settimane, per evitare una tragedia umanitaria più grave di quelle di Kosovo e dell'Afganistan occorrerebbero [...] (Cor 5)

Irealni primerjalni odvisniki

Oba primera irealnih primerjalnih odvisnikov s *come se* v *Corriere della Sera* sodita med *take*, ki izražajo istodobnost v nepreteklosti. Ker sta primera le dva, en z veznim elementom *quasi* in drugi s *come se*, lahko izpeljemo le sklep, da se zdi raba v neknjiževnih besedilih razmeroma redka (podobno kot pri revijah *Gioia* in *Donna moderna*, nekoliko manj pa v primerjavi s knjižnimi besedili, prim. Mertelj 2005: 48-65).

59) [...] È **come se** l'Europa viaggiasse a 130 chilometri all'ora e l'Italia solo a 28, commenta Maurizio Coppo, responsabile della Ricerche e servizi per il territorio, [...] (Cor 3)

Indirektna odločevalna vprašanja

Štiri indirektna odločevalna vprašanja v obliki vsebinskih odvisnikov nakazujejo, da se v takih odvisnikih pojavlja tako raba indikativnih oblik glagola, npr.:

60) L'obbiettivo è capire **se** è ancora possibile proclamare una mobilitazione unitaria assieme a Cisl e Uil. (Cor 9)

Pa tudi konjuktivnih oblik glagola v odvisniku:

61) [...] ciascuno porta a domandarsi **se** sia davvero un lieto fine e per chi. (Cor 43)

Navedeni primeri nakazujejo, da izbira med indikativom in konjuktivom ni slučajna odločitev govorca/pisca, niti ne njegovo rigidno sledenje nekim slovničnim zakonitostim, pač je izbira odvisna od njegovega naklona do vsebine.

Druge skladske tvorbe z veznim elementom se

Med skladskimi tvorbami, ki jih uvaja vezni elementi *se*, so se v dnevniku *Corriere della Sera* pojavili raznoliki primeri povedi: členki (komentativni in stopnjevalni izrazi v obliki odvisnika), bi-afirmativne in bi-negativne povedi in indirektni izjavni stavek s *se* (v katerem ima vezni element *se* vlogo nominalizatorja):

a) členek (pogojni odvisnik s funkcijo komentativnega členska)

62) Se *non sbaglio* sono gli stessi. (Cor 11)

b) členek (stopnjevalni členek s se)

63) [...] *malattie mortali come il colera su scala epidemica* se *non pandemica*. (Cor 5)

64) [...] *Di mariti che, volenti o nolenti, pensano solo alla carriera tutte le sere tornano a casa tardi,* se *non tardissimo* [...] (Cor 45)

c) bi-afirmativna poved (z navideznim pogojnim odvisnikom s se)

65) E se *Punto e Panda hanno chiuso l'anno in testa alla top ten dei modelli, a dicembre la Stilo è salito al terzo posto.* (Cor 9)

66) Se *Bossi sottolinea che [...], il portavoce di Forza Italia auspica che [...]* (Cor 13)

d) bi-negativna poved (z navideznim pogojnim odvisnikom s se)

67) Se *Giuffrè è il numero due (della Cosa Nostra, op. p.), io sono il Papa.*- (Cor 17)

e) indirektni izjavni stavek s se (v njem je veznik se v slovnični funkciji nominalizatorja)

68) *E non è forse un caso* se *il manifesto non cita mai Allende.* (Cor 11)

Povedi sicer niso številne, vendar njihova raznolikost nakazuje, da poleg razmeroma heterogene skupine skladenjskih tvorb za izražanje pogojnosti obstaja še vrsta oblikovno podobnih tvorb, ki pa *ne* izražajo pogojnosti. Ob podrobnejšem opazovanju lahko ugotovimo, da se nekatere glagolske oblike pojavljajo *zgolj* v pogojnem odvisniku, nekatere druge (npr. PP ali PR) pa se lahko pojavijo le *v navidezno enakem* stavčnem vzorcu (tj. bi-afirmativne in bi-negativne povedi, sicer se za izražanje pogojnosti ne morejo pojaviti).

Ugotovitve za dnevnik Corriere della Sera

Besedila v dnevniku *Corriere della Sera* vsebujejo, podobno kot v ostalih dveh periodičnih publikacijah, razmeroma veliko število realnih pogojnih odvisnikov, do neke mere pa so zastopani tudi ostali preučevani odvisniki. Razmeroma številne, predvsem pa raznolike, so skladenjske tvorbe z veznim elementom *se*, ki ne izražajo pogojnosti neposredno. Iz posamičnih zgledov samih po sebi, pa tudi iz njihove tipološke heterogenosti, lahko ugotavljamo, da je pokazatelj višje ravni zahtevnosti vsebin *lahko tudi* skladenjska raznolikost in kompleksnost. Ta se vsaj deloma ujema s tem, da teme in načini njihovega obravnavanja terjajo pri slogu novinarjev (piscev/govorcev) uporabo raznolikih eksplicitnih in implicitnih odvisnikov za izražanje različnih logično-semantičnih odnosov.

9. Italijanska govorna besedila

Čprav govorna besedila niso bila predmet sistematične analize, saj sem ob poslušanju/gledanju različnih zvrsti televizijskih oddaj na *Rai 1* in italijanskih filmov ugotavljala, da se izbrani štirje tipi odvisnikov pojavljajo na nepredvidljiv način in z zelo različno pogostnostjo: tako se npr. v nekaj zaporednih terminih italijanske nanizanke lahkotnejšega žanra *Medico in famiglia* ni pojavil niti en irealni pogojni odvisnik, zatem pa v enem terminu, v nekaj minutah, kar cela vrsta, med preprirom med dvema protagonistoma.¹⁰

¹⁰ Tudi italijanska različica kriminalne nanizanke *Komisar Rex* ne vsebuje veliko tovrstnih odvisnikov, le občasno kakšno irealno pogojno poved za preteklost ali nepreteklost, vendar konteksti niso bili predvidljivi: pričakovati bi bilo, da se bodo take povedi (pa tudi irealne primerjalne, dopustne, indirektna vprašanja s *se*) pojavljale v

V poljudnoznanstvenih oddajah na *Rai 1* (zgodovinske, umetnostno-zgodovinske ali naravoslovne) je prevladovalo opisovanje, v katerem se izbrani štirje odvisniki niso pojavljali. Isto velja za italijanske televizijske dnevnike in podobne informativne oddaje, v katerih je veliko poročanja, malo ali nič pa komentiranja. Želela pa bi izpostaviti, da nekateri slovenski voditelji oddaj (npr. s slovenske nacionalne televizije, ki vodijo informativne oddaje *Odmevi*, *Tarča*, ipd.) na goste pogosto naslavljajo tudi hipotetična vprašanja ali se obračajo nanje za odziv na svoje hipotetične trditve.

Primerljiv problemski pristop k diskusiji bi bilo pričakovati od primerljivih oddaj na italijanski nacionalni televiziji npr. *Porta a porta*, vendar se v obdobju, ko sem oddajam sledila, izbrani štirje odvisniki sploh niso pojavljali. To je po svoje nenavadno, saj so se npr. tudi v neki nemški okrogli mizi o različnih družbenih pojavih (ki bi bila primerljiva z oddajo *Porta a porta*) v govoru vabljenih strokovnjakov s področja sociologije, prava, filozofije, psihologije ipd. pojavile razmeroma številne irealne pogojne povedi, irealno primerjanje, izražanje dopustnosti z eksplicitnimi odvisniki in retorična vprašanja v obliki indirektnih odločevalnih vprašanj, ki so jih uporabljali za izpostavitev problema ali za vpeljevanje dodatnega pogleda na nek pojav.¹¹

10. Diskusija in strnitev ugotovitev

Podredno zgrajene večstavčne povedi z odvisniki za izražanje logično-semantičnih odnosov pogojnosti, dopustnosti, irealnega primerjanja in navajanja odločevalnih vprašanj so v nekaterih izvirnih italijanskih nekniževnih besedilih (časopisi in tedniki) sorazmerno dobro

govoru protagonista, ko glasno razmišlja ali se z nekom pogovarja v zvezi s kriminalnimi dejanji, vendar ni bilo tako.

¹¹ Ta pojav bi lahko morda pripisali tudi temu, da ima italijanski premier Berlusconi lastninski *in* politični monopol nad medijskim prostorom italijanskih nacionalnih televizijskih programov, tako stanje pa ne dopušča svobodne izmenjave mnenj in izražanja stališč. Morda bi v drugačnem (političnem) ozračju nastajale tudi drugačne kontaktne in diskusijske oddaje, kjer bi se od drugečnih diskusijah po vsebini lahko pojavili tudi drugačni večstavčni vzorci. Po navedbah nekaterih italijanskih izobražencev naj bi le še RAI-3 ohranil nekaj skepticizma, vendar do tega programa v Sloveniji ni dostopa.

zastopane. Pričakovanja, da bo v analiziranih besedilih njihova zastopanost (tako z eksplicitnimi kot z implicitnimi odvisniki) visoka, so se potrdila le do neke mere: manj glede pogostnosti (kvantitativno) kot glede raznolikosti (kvalitativno).

Izsledki o zastopanosti (pogostnosti *in* raznolikosti) porajajo tudi dvome. Glede pogostnosti v živi rabi jeziki se je namreč pokazalo, da so bili v analiziranem korpusu nekateri skladenjski vzorci redki, zlasti irealne pogojne povedi in irealno primerjanje. Sklepam lahko, da so torej potrebe rojstnih govorcev po izražanju določenih logično-semantičnih odnosov z odvisniki v tovrstnih besedilih le sporadične. Zastavlja se vprašanje, ali je smiselno in ekonomično investirati šolski čas in napore gimnazijcev za nekaj, kar bodo morda potrebovali na ravni razumevanja relativno redko in na ravni tvorjenja besedil (večina) morda celo nikoli (cf. Mertelj 2005: 202-218). Vendar se je potrebno zavedati,

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

Zaradi svoje sporadičnosti, vendar visoke stopnje raznolikosti, slovenskemu gimnazijcu z italijanščino kot tujim jezikom torej ne morejo nuditi dovolj (konstantnega) jezikovnega vnosa, da bi te stavčne vzorce *nezavedno* usvojil (cf. Mertelj 2008), četudi redno gleda/poslušata italijanske televizijske programe in/ali veliko bere. Nikakor pa tudi ne moremo zaključiti, da so tako redki, da bi jih pri poučevanju zanemarili ali celo ne obravnavali.¹² V gimnazijskem razredu naj bodo vsaj

¹² Preučitve slovnice so pokazale, da so popisi posameznih tipov odvisnikov v znanstvenih slovnice temeljiti in da verno odslikavajo raznolikost tipov odvisnikov v

prototipične oblike in rabe izbranih skladenjskih vzorcev predmet zavestnega poučevanja slovnice (cf. Skela 1999), saj te že zaradi razlik s slovenščino v rabi tipa odvisnika, veznega elementa in/ali glagolske oblike¹³ učencem povzročajo težave (negativni transfer iz slovenščine, cf. Miklič 2001; Miklič in Ožbot 2007).¹⁴

To se zdi sicer deloma v nasprotju s splošnimi usmeritvami na področju tujejezikovne didaktike: tudi snovalci učbenikov italijanščine kot tuji/drugi jezik se namreč ravnaajo po *Skupnem evropskem okviru za tuje jezike* (2001), plodu skupnih evropskih prizadevanj, tako da jim konceptualne in splošne didaktične nedomišljenosti ne moremo očitati. Vendar pa *Okvir* ne pogloblja specifičnosti v poučevanju/učenju posamičnih jezikov in z opredelitvami ciljev oz. opisi ravni znanj vpliva na to, da postajajo učbeniki za *različne tuje jezike* (morda preveč) podobni, pa tudi učbeniki različnih založb za *isti tuji jezik*.¹⁵

Ob snovanju učbenikov (ko komercialni razlogi praviloma prevladajo nad voljo do upoštevanja specifičnosti) se premalo upošteva dejstvo, da gre kljub enakim ciljnim ravnem znanj/a za poučevanje *različnih tujih jezikov* v skupinah učencev, ki imajo *različna jezikovna izhodišča* (slovenski *vs.* španski učenci, ki se učijo italijanščine). Pri različnih jezikih so do neke mere gotovo potrebni različni ali na nekaterih področjih specifični načini ter različen čas za dosego istih sporazumevalnih ciljev. Zato se zdi nujno ohraniti sedanjo raven

italijanskih izvernih besedilih (Mertelj 2005: 13-47). Po drugi strani pa pedagoške slovnice nudijo bistveno manj informacij, pri čemer se osredotočajo predvsem na pomene odvisnikov, manj podrobne ali celo nejasne pa so pri predstavitvi kombiniranja veznih elementov z glagolskimi oblikami znotraj odvisnikov, s čimer uporabnika ne pripravljajo na dejansko jezikovno rabo (Mertelj 2005: 48-94).

¹³ Na primer: za rabo slovenskega *preteklika* ne moremo posploševati poljubnega izbiranja med IM, PP, TP, PR ali TR (cf. Miklič 2000, 2001): IM se sicer lahko pojavi v realni pogojni povedi, ostali glagolski časi pa zgolj v bi-afermativni ali bi-negativni povedi – zaradi takih pojavov je ustrezna mera zavestnega učenja smiselna.

¹⁴ Zavedati se moramo, da je v italijanščini pri odvisniku/ih v večstavčnih povedih razlog za precejšnjo (oblikovno) pestrost pri izražanju posameznega logično-semantičnega odnosa z nekim odvisnikom prav kombinacija med veznimi elementi in 15 italijanskimi osebnimi glagolskimi oblikami, med katerimi je treba (znati) izbirati.

¹⁵ V tem je tudi delni odgovor na logično hipotetično vprašanje, zakaj (zaenkrat) ni na voljo sodobnejših učbeniških kompletov, ki bi bolj upoštevali specifičnosti v živi rabi italijanščine.

poučevanja skladnje in k temu spodbujati učitelje in učence, s čimer bi se gimnazijcem omogočilo tudi razvijanje takih učnih strategij, ki pomenijo prispevek k dinamičnemu procesu vseživljenjskega učenja tujega jezika.

11. Jezikoslovni in glotodidaktični zaključki

Pri preučitvi dejanske rabe se je pokazalo,

- da se vsi preučevani odvisniki v izvirnih italijanskih in slovenskih besedilih konstantno pojavljajo, čeprav pogostnost nekaterih ni visoka;
- da iz izvedenih analiz na korpusu izvirnih besedil izhaja, da njihovo pojavljanje ni neposredno povezano s tipom besedila, pač pa je odvisno (predvsem) od sporazumevalnih ciljev govorca/pisca, ki poseže po določenih jezikovnih sredstvih, ko mora v različnih besedilih izraziti določeni logično-semantični odnos (v našem primeru pogojevanje, irealno primerjanje, dopustnost ali navajanje odločevalnih vprašanj).

Zato lahko izpeljemo tudi nekatere glotodidaktične zaključke:

- spričo dejstva, da se v teh odvisnikih rabe glagolskih oblik izbirajo po drugačnih zakonitostih kot v slovenščini – kar pri Slovencih notorično povzroča neznanje, izogibanje rabi in napake pri tujejezični komunikaciji – zgolj branje izvirnih besedil, ki praviloma izkazujejo sporadično pojavljanje omenjenih skladenjskih vzorcev, ne more tvoriti ustrezne osnove za njihovo usvajanje;
- gimnazijec naj bi se jih naučil pravilno razumeti, ko se pojavijo, in nekatere tudi sam uporabiti pri svojem tvorjenju jezika, tj. pri sporazumevanju v italijanščini. Za ta namen se jih bo moral naučiti *zavestno*. Navedeni odvisniki naj bodo predmet zavestnega poučevanja s ciljem, da jih gimnazijec v italijanskih besedilih zmore pravilno razumeti, ko se pojavijo oz. da jih v okviru lastne komunikacije zna ustrezno uporabiti.

Bibliografija

Izvirna italijanska neknjiževna besedila

Corriere della Sera. 8 Gennaio 2003.

Donna moderna. Settimanale. 1° Luglio 2002.

Gioia. Settimanale. 4 Dicembre 2002.

RAI 1 – nanizanki *Comissario Rex in Medico in famiglia*, oddaja *Porta a porta*.

RTV SLO – oddaje *Odmevi, Tarča, Polnočni klub*.

Sekundarna literatura

COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Consiglio d'Europa (Firenze: La Nuova Italia – O.U.P.)

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

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

KRASHEN, Stephen. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall Int.

LENASSI, Nives. 2004. Implicitne glagolskih konstrukcije: problem njihovega poučevanja v okviru poslovnega italijanskega jezika. *Vestnik* (Društvo za tuje jezike in književnosti), letnik 38, št. (1-2), str. 173-195.

MAZZOLENI, Marco. 1991a. »Costrutti condizionali in casus realis, possibilis, ed irrealis: un paradigma da ridefinire«. V: L. Giannelli et al. (ur.), *Tra rinascimento e strutture attuali. Atti del primo convegno della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana*. Torino: Rosenberg / Seller. [357-364]

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

- MAZZOLENI, Marco. 1991c. »Le frasi ipotetiche« V: L. Renzi in G. Salvi (ur.), *Grande grammatica italiana di consultazione: Vol. II*. Bologna: il Mulino. [751-784]
- MERTELJ, Darja. 2005. *Poučevanje nekaterih podrednih skladenjskih vzorcev pri predmetu "italijanščina" kot tuji jezik v slovenskih gimnazijah: sedanje stanje in predlogi za spremembe : doktorska disertacija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- MERTELJ, Darja. 2008. Ravni znanja večstavčne skladnje pri učencih z italijanščino kot tujim/drugim jezikom. V: SKELA, Janez (ur.). *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem : pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, str. 348-369.
- MIKLIČ, Tjaša. 1994. Eksplicitno kontrastiranje principov ubesedovanja logično-semantičnih relacij pri pouku tujega jezika: problem izražanja pogojenosti v različnih jezikih. *Uporabno jezikoslovje*, št. (3), str. 84-98.
- MIKLIČ, Tjaša. 2000. Skladnja : (sintaksa glagola), Odnosi med glagolskimi oblikami glavnega in odvisnega stavka : sosledica časov (concordanza dei tempi / consecutio temporum), Kontrastiranje : primerjanje rab slovenskih glagolskih oblik z italijanskimi. V: več avtorjev, *Italijanski jezik: slovnične strukture, besedje, kontrastiranje : Dodatek k predmetnemu izpitnemu katalogu za maturo*. Ljubljana: Državni izpitni center. [91-115], [116-121], [209-232].
- MIKLIČ, Tjaša. 2001. Raba slovenskih glagolskih oblik v luči časovnosti, dobnosti, vidskosti in naklonskosti. V: S. Orel (ur.), *Zbornik predavanj : 37. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovanske jezike in književnosti Filozofske fakultete. [301-318]
- MIKLIČ, Tjaša in M. OŽBOT. 2007. Teaching the uses of Italian verb forms to Slovene speakers. *Linguistica*, 47 (1), 65-76.
- SKELA Janez. 1999. »Slovnica«. V: L. Čok et al.: *Učenje in poučevanje tujega jezika*. Pedagoška fakulteta v Ljubljani in Znanstveno-raziskovalno središče RS v Kopru. str-str.
- ŠEČEROV Neva in A. ZORMAN. 2008. *Učni načrt za pouk italijanščine kot tujega in kot drugega jezika v gimnaziji* Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport:

http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2009/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_italijanscina_tuji_drugi_jezik_gimn.pdf

VANELLI, Laura. 1991. »La concordanza dei Tempi«, V: L. Renzi in G. Salvi (ur.), *Grande grammatica italiana di consultazione: Vol. II*. Bologna: il Mulino. [611-632]

<http://it.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090924001559AA2GvOH>
(12/10/2009)

<http://www.facebook.com/topic.php?uid=41001847418&topic=6026> (12/10/2009)

<http://www.facebook.com/topic.php?uid=41001847418&topic=6026> (12/10/2009)

<http://www.dottorsport.info/modules/article/view.article.php?14220>
(12/10/2009)

http://www.bresciaoggi.it/stories/Home/95041_se_avessi_avuto_il_coltello_li_a_vrei_ammazzati_tutti/# (12/10/2009)

<http://www.youtube.com/watch?v=tX09ONFcBAU> (12/10/2009)

<http://www.youtube.com/watch?v=mhIEDR-h7T0> (12/10/2009)

ABSTRACT

Frequency and Heterogeneous Nature of Complex Clauses in Italian Non-Literary Texts

Although it might seem that syntactically complex clauses rarely appear in everyday language and/or belong to higher language, they are also used in the context of a less demanding and less controlled verbal communication environment. The aim of this paper is to present their syntactically heterogeneous nature in some representative Italian texts, along with potential difficulties Slovenian learners may have when dealing with them. The analysis focuses on subordinate clauses introduced by the conjunctions *se*, *anche se* and *come se* which *can* introduce various subordinate clauses, most being notorious for Slovenian (and other Slavic) learners. Interference errors occur constantly, in particular as far as the appropriate use of verbal forms is concerned. It was found that all the subordinates *in question* appear in Italian text constantly, but they are not extremely common; their use is also not correlated to the type of text involved, but to the writer/speaker's communication goals. Due to their sporadic appearance and highly heterogeneous nature, they cannot represent a stable input for learners in order to enable their successful *unconscious* acquisition. That is why at least the prototypical usage of syntactic patterns should be included in the conscious learning of Italian as a foreign language despite their reduced importance attributed by recent tendencies in the field of foreign language methodologies.

Gemma Maria Santiago Alonso

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

gemma-maria.santiago-alonso@guest.arnes.si

LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO DETERMINADO POR APRENDICES ESLOVENOS DE E/LE: ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS ERRORES

1. Introducción

El presente trabajo prosigue una investigación anterior en la que se buscaba determinar la interlengua de los aprendices eslovenos que aprenden español como lengua extranjera.¹ Dentro de dicha investigación, uno de los datos más reveladores fue el número de errores producidos sobre el uso del artículo, cuya cifra alcanzaba un porcentaje muy significativo en el conjunto total de errores, hecho que decidimos investigar con mayor detenimiento y sistematización para intentar entender el funcionamiento de este microsistema de interlengua² de los aprendices eslovenos. A partir de un exhaustivo análisis cuantitativo, hemos querido descubrir cuáles son exactamente los valores afectados, y

¹ Hacemos aquí referencia a la *Gramática mínima de errores: análisis de errores españoles producidos por aprendices eslovenos* de Santiago Alonso y Reymóndez Fernández (2004). El objetivo principal de esta investigación fue analizar, clasificar y describir los errores más frecuentes para determinar tanto el modo en el que hablan los aprendices eslovenos de español como el hecho de poner en conocimiento cómo y qué se les enseña. Siguiendo el trabajo de Graciela Vázquez (1999), se intentó crear una gramática de extensión mínima construida a la medida de los grupos meta y síntesis de los errores (transitorios, fosilizables y fosilizados) observados en la producción escrita de un grupo homogéneo de aprendices.

² Desde esta concepción, el error se valorará como un elemento esencial dentro del proceso de aprendizaje de una lengua que nos sirve de indicador para poder evaluar en qué interlengua, competencia transitoria o estadio se encuentra el aprendiz dentro del camino de la adquisición de la lengua meta.

todas las implicaciones didácticas derivadas de dicha investigación tanto para la enseñanza y adquisición del artículo como para el diseño de futuros materiales que atiendan a este problema específico.

Si la adquisición del artículo constituye uno de los mayores problemas en los estudiantes eslovenos, es debido sin duda a que en esloveno la definitud se expresa mediante otros mecanismos lingüísticos, en su mayoría implícitos, que carecen de expresión superficial. Sin embargo, aún entendiendo que la disparidad de formas y contextos en cuanto al uso de la definitud en ambas lenguas va a producir en el estudiante falsas analogías con estructuras de la lengua meta, no podemos obviar la dificultad del uso del artículo, en parte por su arbitrariedad gramatical en muchos casos.

No obstante, tampoco deberíamos despreciar un dato tan esclarecedor como es el de la frecuencia, ya que el artículo alcanza casi un 14% de todas las palabras usadas en cualquier texto oral o escrito de español según el corpus de referencia *Cumbre 20*. Es fácil entender, pues, que ante una frecuencia tan alta de uso del artículo sobre otras palabras como adjetivos, pronombres o determinantes, se corre un mayor riesgo de cometer más errores. (Santiago 2004: 17)

De igual manera se debería poner de relieve lo incompletas o inexistentes que en demasiadas ocasiones resultan las reglas de distribución del artículo en las gramáticas, que ponen más énfasis a los problemas morfológicos, obviando argumentaciones de carácter más pragmático. Estamos completamente de acuerdo con Vázquez cuando evidencia la poca atención que se otorga al artículo tanto en los materiales como por parte de los profesores, quienes en numerosas ocasiones evitan enfrentarse a este problema o tienden a simplificarlo (Vázquez 1991: 125).

2. Análisis del corpus

El corpus que sirve de base a la investigación está constituido por 100 composiciones escritas de las que 49 son argumentaciones, 18 narraciones, 23 informes/resúmenes, 17 descripciones y 3 tesinas de fin de carrera. La elección de un corpus tan variado como fuente de

investigación nos ha permitido contar con la producción de un mayor número de recursos lingüísticos por parte de los estudiantes, derivados de los diferentes tipos de texto. Hemos considerado que un solo tipo de texto podría configurar un corpus insuficiente, ya que se correría el peligro de no cubrir el mayor número de errores, debido a la estrategia de evasión que utiliza comúnmente el estudiante ante una estructura de la que no se siente plenamente seguro. El corpus fue producido por estudiantes eslovenos de la Universidad de Liubliana. Los datos proceden de los cuatro años de carrera, junto al año de conclusión de los estudios (absolventski staž), y se recogieron a lo largo del año académico 2008-2009.

El perfil de los informantes son estudiantes universitarios eslovenos cuya edad varía de los 19 hasta los 23 años. Su proceso de aprendizaje es de carácter institucional, es decir, el aducto o input se ha originado o durante la educación secundaria, o en la universidad. Los años de exposición a la lengua española es bastante heterogénea, y pueden ir desde uno hasta nueve³.

A partir del corpus, hemos seguido los pasos Corder (1967) como método de análisis (exceptuándose la descripción de una terapia, objetivo que preferimos tratar con mayor detalle en un estudio futuro):

1. Identificación de los errores en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación y búsqueda de los mecanismos o estrategias psicoanalíticas y de las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más.

³ Además de los años de español de los informantes, nos hemos encontrado con otro elemento heterogéneo en el grupo investigado, esto es, la variedad de lenguas habladas (100% esloveno, 100% inglés, 15% francés, 12% italiano, 8% alemán, 2% portugués y 1% catalán). Aunque en esta investigación no lo hemos tenido en cuenta, sería interesante en futuras investigaciones ver la evolución en cuanto a la adquisición del artículo en estudiantes que ya han adquirido otra lengua romance y en los que el español es su primera lengua romance, y de esta manera comprobar cuánto puede condicionar en los resultados de la investigación dicha variable.

4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

(Corder 1967, en Fernández 1997:18)

Hemos tenido presente tanto el papel de la lengua materna como la secuencia universal de aprendizaje, atendiendo con especial interés a la interferencia del esloveno (u otras L2), por su papel activo que proporciona modelos a los que el aprendiz suele acudir como una estrategia más de comunicación. Igualmente, hemos examinado otra serie de estrategias o mecanismos intralinguales que subyacen en la producción de errores: analogías con estructuras próximas, generalizaciones de reglas ignorando las restricciones, neutralizaciones de oposiciones, e hipercorrecciones. Todas estas estrategias se podrían resumir en la estrategia de simplificación del sistema (visto desde la lengua meta, no desde el proceso del que aprende), o reducir a interferencias o falsas generalizaciones (Fernández 1997: 48-49). En el proceso de aprendizaje, a nivel cognitivo y de producción tanto la transferencia como la simplificación son estrategias universales de aprendizaje (Vázquez 1991: 44).

No debemos olvidar que la selección falsa tiene como origen una confluencia de varios factores que podrían explicarse tanto desde la transferencia de la L1 como por la ignorancia de los rasgos semánticos, la aplicación parcial de las reglas o la propia dificultad de la lengua. E incluso se deberán considerar los errores inducidos por materiales o explicaciones del profesor que conducen a una falsa asimilación de las reglas.

3. Análisis cuantitativo y cualitativo

A partir del corpus analizado hemos intentado determinar cuáles son los errores en el uso del artículo, en qué estructuras suelen aparecer y cuáles podrían ser sus posibles causas. A través del análisis cuantitativo hemos podido obtener el porcentaje de los diferentes tipos de errores, cuyo número global en las 100 tareas sería 411 errores.

En la figura número 1 podemos ya dar cuenta a primera vista de la gran diferencia existente entre los errores producidos por omisión frente al resto, lo que supone con respecto al total, un 71%. A una distancia considerable se encontrarían los errores producidos por adición (12%), por selección (10%), y por concordancia (5%). Ya desde este momento podemos observar claramente cómo la omisión del artículo determinado supone la marca más alta de todos los errores analizados, limitando claramente ya desde el principio cuál es el área más problemática dentro del proceso de adquisición del artículo para los aprendices eslovenos.

Otro hecho constatable ya desde el inicio de la investigación, y en contraste con el hecho anterior, ha sido la menor frecuencia de errores por adición, aunque en las figuras 2 y 3 podemos observar que en la jerarquía de los errores el puesto número 3 lo ocupa el uso erróneo de artículo determinado cuando el referente es genérico y su uso es innecesario.

	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Absolvente	Total
OMISIÓN ERRÓNEA	101	78	51	32	33	295
ADICIÓN ERRÓNEA	15	7	12	9	7	50
SELECCIÓN ERRÓNEA	15	9	10	7	1	42
CONCORDANCIA ERRÓNEA	17	5	2	0	0	24
TOTAL	148	99	75	48	41	411

Fig. 1: Errores globales del artículo

En las figuras 2 y 3 podemos observar dentro de la jerarquía de los errores, cómo en siete de los diez primeros puestos se encuentra el error por omisión. En los cinco primeros lugares se puede fácilmente constatar que el problema de la presencia/ausencia del artículo resulta compleja para los aprendices eslovenos, que no lo terminan de sistematizar a lo largo del proceso de adquisición del artículo.

JERARQUÍA: SUBGRUPO DE ERRORES	CASOS ERRÓNEOS	PORCENTAJE PECTO AL TOTAL
1. OMISIÓN: SN= SUJETO	85	20,68%
2. OMISIÓN: SN= CC	44	10,71%
3. ADICIÓN: SN= REF. GENÉRICO	41	8,76%
4. OMISIÓN: SN= CN	36	8,21%
5. OMISIÓN: SN= CD	33	8,03%
6. OMISIÓN: SN= SN COORDINADO A OTRO	30	7,29%
7. OMISIÓN: SN= VALOR ANAFÓRICO	24	5,84%
8. SELECCIÓN: DET. POR INDET.	24	5,84%
9. CONCORDANCIA: GÉNERO	21	5,11%
10. OMISIÓN: SN= +TODO	19	4,62%
11. OMISIÓN: SN= ATRIB.	15	3,65%
12. SELECCIÓN: INDET. POR DET.	12	2,92%
13. OMISIÓN: SN= UNID. FRASEOLÓGICA	9	2,19%
14. OMISIÓN: SN= SUST. NOM. PROPIO	6	1,46%
15. SELECCIÓN: DEMOST. POT DET.	4	0,97%
16. ADICIÓN: SN= SUS. MODIFICADO	3	0,73%
17. CONCORDANCIA: NÚMERO	3	0,73%
18. SELECCIÓN: PREP. POR ART.	2	0,49%

Fig. 2: Porcentaje de la jerarquía de errores

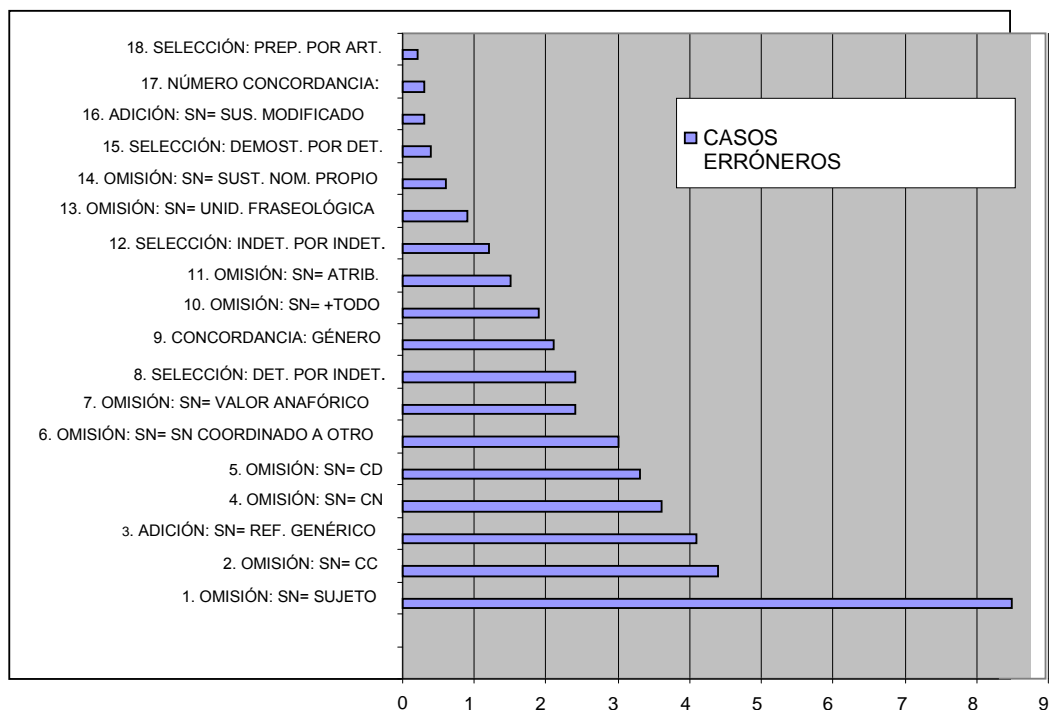


Fig. 3: Clasificación de la jerarquía de errores

Por lo que respecta a los errores más frecuentes producidos por la omisión del artículo, a continuación se presentan resumidamente en qué estructuras aparecen, ilustrando cada uno de los casos con ejemplos sacados del corpus:

a) cuando el sintagma nominal (SN) tiene la función de sujeto (S) o la función de tópico en la oración

-**∅ Protagonista desea vivir una nueva vida sin el agresivo de su marido*

b) cuando el SN tiene la función de atributo (ATRIB.)

-**La universidad es ∅ primera en adaptarse a los nuevos cambios.*

c) cuando el SN tiene la función de complemento del nombre (CN)

-**Aquel hombre era el hijo de_ autor del cuento sin título.*

- d) cuando el SN tiene la función de complemento directo (CD)
 - **Ernesto leía ø libros que le había prestado el médico amigo de él.*
- e) cuando el SN tiene la función de complemento circunstancial (CC)
 - **Los españoles siempre están jugando a ø fútbol.*
- f) cuando el SN es un SN coordinado a otro
 - **Moncho salía normalmente por ø pueblo, ø campo y cerca del río.*
- g) cuando el artículo determinado tiene valor anafórico
 - **La adición de ø que trataba la película eran las drogas.*
- h) cuando el SN está constituido por unidades fraseológicas
 - **Los responsables se hacen ø suecos y no hacen nada por cambiar.*
- i) cuando el SN se forma con los elementos todo u otro (+ todo)
 - **Al final decidieron que vendrían todos ø que quisieran*

La presencia/ausencia del artículo determinado supone el mayor problema en el proceso de adquisición del artículo. El origen del problema puede deberse a la alteración de la norma que exige su presencia, porque o ya ha sido presentado en el contexto, o bien la frase ha sido determinada con un complemento, o el contexto lo delimita claramente.

Si observamos la figura 4, podemos ver cómo hay un cambio sustancial de los dos primeros años a los 3 siguientes. Sin embargo, por lo que respecta a los casos en los que el SN tiene la función de sujeto, complemento directo, complemento del nombre, complemento circunstancial o se trata de un SN coordinado a otro SN, esta evolución se estabiliza de tal manera que podemos aislar en estos contextos claramente situaciones en las que el error estaría en un proceso de fosilización. En estos casos, el papel de la lengua materna como secuencia universal de aprendizaje provoca interferencias o errores interlingüales de simplificación del sistema de la lengua.

OMISION DEL ARTÍCULO	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Absolvente	Total
SN= SUJETO	41	27	6	5	6	85
SN= ATRIB.	5	5	4	1	0	15
SN= CN	6	7	11	4	8	36
SN= CD	9	8	5	2	9	33
SN= CC	18	6	8	7	5	44
SN= SN COORDINADO A OTRO	5	4	9	7	5	30
SN= VALOR ANAFÓRICO	9	8	4	3	0	24
SN= UNIDAD FRASEOLÓGICA	1	5	1	2	0	9
SN= + TODO	7	8	3	1	0	19
TOTAL	101	78	51	32	33	295

Fig. 4: Errores por omisión del artículo

En cuanto a los errores producidos por la adición innecesaria del artículo determinado, hemos delimitado los siguientes casos:

- a) Cuando el SN está formado por un sustantivo de referencia genérica
 - *Estudiar las lenguas es lo que siempre desee hacer
- b) Cuando el SN está formado por un nombre propio
 - *Decidieron viajar desde la Italia
- c) Cuando el SN es un sustantivo modificado
 - *Tuvimos que buscar la oficina de l turismo en Madrid

La presencia innecesaria del artículo determinado se produce al acompañar con el artículo sustantivos no actualizados ni determinados en el contexto. Asimismo, el estudiante discrimina con dificultad el

significado del artículo cero o categoría virtual, realizando una falsa generalización con el uso del artículo determinado.

En la figura 5 se puede observar cómo, por lo que respecta a la evolución, a lo largo de los años, es la adición del artículo determinado en un SN formado por sustantivos de referencia genérica la que representa el mayor peligro de fosilización, ya que apenas se puede distinguir evolución alguna. La clara tendencia a la fosilización es una prueba de que la adquisición no se está realizando con éxito. En este caso el origen de los errores sería debido a mecanismos intralinguales en los que la analogía con estas estructuras estaría creando falsas generalizaciones en la interlengua del aprendiz.

ADICIÓN DEL ARTÍCULO	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Absolvente	Total
SN= REFERENTE GENÉRICO	8	6	11	9	7	41
SN= SUSTANTIVO NOMBRE PROPIO	5	0	1	0	0	6
SN= SUSTANTIVO MODIFICADO	2	1	0	0	0	3
TOTAL	15	7	12	9	7	50

Fig. 5: Errores por adición del artículo

En lo que atañe a los errores derivados de una selección errónea del artículo, están centrados en: uso del artículo determinado por el artículo indeterminado, uso del indeterminado por el determinado y uso del determinado por otros determinantes o preposiciones.

En la figura 6 se puede apreciar tanto la frecuencia como la evolución en los diferentes niveles, y como ocurre con los errores de concordancia de género y número (figura 7), la evolución es positiva, y los errores serían transitorios, por lo que en este caso el aprendizaje del artículo en cuanto a la selección y la concordancia acaba siendo adquirido con una instrucción suficiente.

En el caso de la concordancia de género y número, la evolución es mucho más rápida y está más localizada. Los errores se producen sobre todo en el primer año al aplicar el estudiante estrategias o mecanismos

intra lingüales en los que se han generalizado reglas, ignorando las posibles restricciones.

SELECCIÓN ERRÓNEA	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Absolvente	Total
DET. POR INDET.	6	6	7	4	1	24
DEMOST. POR DET.	3	0	1	0	0	4
INDET. POR DET.	4	3	2	3	0	12
PREP. POR ART.	2	0	0	0	0	2
TOTAL	15	9	10	7	1	42

Fig. 6: Selección errónea del artículo

CONCORDANCIA ERRÓNEA	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Absolvente	Total
GENERO	14	5	2	0	0	21
NÚMERO	3	0	0	0	0	3
TOTAL	17	5	2	0	0	24

Fig. 7: Concordancia de género y número errónea

En cuanto a la evolución global de los errores, se verifica con claridad la disminución del número absoluto de errores, aunque en este punto cabría destacar que hay también un aumento proporcional de su uso correcto y de precisión en la producción, por lo que los errores producidos en el tercero, cuarto y quinto también habría que relacionarlos con una mayor exigencia en la producción en cuanto a la precisión, y por lo tanto, un mayor riesgo en la producción por parte de los aprendices. Y aunque en la fig. 8 podemos observar que la evolución de errores por estadios es en su mayoría positiva, no debemos obviar que el porcentaje de errores en su conjunto es bastante elevado y, sobre todo, que los errores por omisión son de muy lenta reducción en los últimos estadios.

En lo que concierne a los errores de adición y selección, hay también una evolución positiva en los diferentes estadios, pudiendo

considerarse por controlados a partir del cuarto o el quinto año, a tenor del número mínimo de errores. Ocurre lo mismo con la evolución de los errores por la concordancia, en el que no sólo vemos que la evolución es positiva, sino que en los últimos estadios ya no se vuelve a producir dicho error.

Observamos, pues, que aunque globalmente la evolución que presentan los errores en su conjunto es positiva, llama la atención que los errores producidos por omisión presenten una inestabilidad en la adquisición del artículo, influencia clara de la interferencia con la lengua materna.

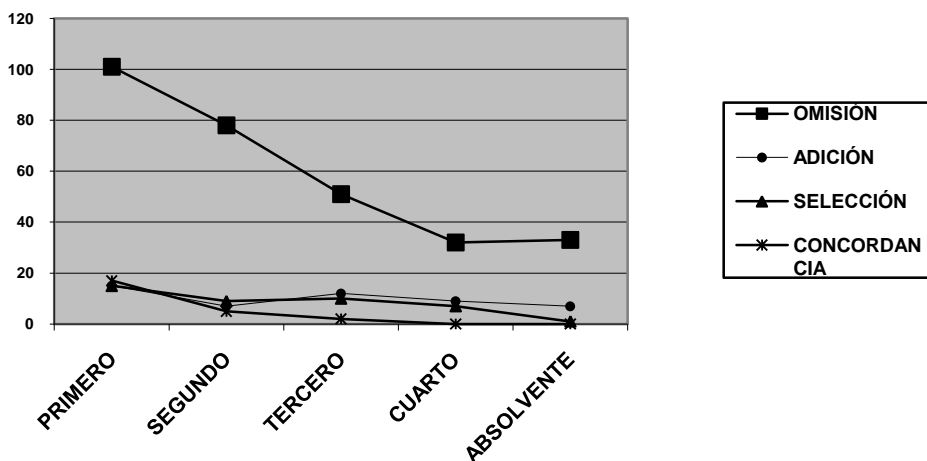


Fig. 8: Evolución de los errores

4. Los manuales de E/LE en el proceso de adquisición del artículo

Cabría preguntarse a qué se debe dicha inestabilidad en la adquisición de la presencia/ausencia del artículo, y hasta qué punto el aprendiz cuenta a lo largo del aprendizaje con instrumentos suficientes (materiales, manuales, instrucción) para su adquisición, sabiendo desde el principio que esta área es una de las más conflictivas a la hora del aprendizaje de la lengua española como L2.

Si tenemos en cuenta la mayoría de los materiales utilizados por los estudiantes eslovenos, existe una falta de atención a la enseñanza de

los artículos. En los manuales se observa una falta de profundización y de reflexión sobre el artículo, adoptándose en la mayoría de los casos el punto de vista de la gramática tradicional, y dejando de lado el componente pragmático-discursivo. Asimismo, la mayoría de los materiales carecen de claridad en las explicaciones sobre la oposición entre la presencia/ausencia de los artículos, y sobre todo presentan una falta de sistematicidad en el tratamiento del artículo. En resumen, a excepción de *El ventilador*, manual utilizado para C1/C2 en el que podemos encontrar una unidad exclusivamente dedicada al artículo, la mayoría de los materiales adolecen de los temas tratados anteriormente.

Esta falta de atención pormenorizada en los materiales pone de relieve la necesidad de explicitar la enseñanza del artículo a lo largo de todos los años que dure el proceso de adquisición de la lengua.

Creemos, pues, necesaria la creación de materiales que además de presentar específicamente el artículo, se analicen y muestren sus diferentes valores, los contrastes entre la oposición presencia/ausencia no sólo desde un punto de vista descriptivo, sino también pragmático-discursivo.

5. Conclusión

Con este artículo hemos querido delimitar y describir una de las áreas más problemáticas del aprendizaje del español para estudiantes eslovenos: la adquisición del artículo. A partir de un análisis cuantitativo de errores hemos podido observar y analizar qué tipo de errores presentaban en sus producciones escritas, cuáles eran las áreas más problemáticas, en qué estructuras aparecían y porqué se producían.

El número de errores más elevado se ha producido en la omisión errónea del artículo determinado. No hay que desdeñar la adición de artículo cuando lo que se está expresando es el valor categorizador de su ausencia, que ocupaba el tercer puesto en la jerarquía de errores. Aún con todo lo anterior, si apreciamos tanto los aciertos como los errores, podemos observar un proceso de asimilación avanzado en el que, no obstante, todavía existe cierta inestabilidad. Consideramos que la distancia lingüística existente entre la lengua eslovena y la lengua española pueda ser una de las posibles justificaciones de tal fenómeno,

ya que el hecho de que en la lengua eslovena la definitud no se especifique en la mayoría de los casos de una manera explícita (como sí ocurre con la lengua española) puede presentar un problema que ofrezca una mayor resistencia a la hora de la adquisición del sistema lingüístico del artículo. Dicha resistencia podría traducirse en errores en el proceso de fosilización. En este hecho podemos reconocer la hipótesis de Krashen (1981) sobre la monitorización, en donde podemos observar la dificultad del trasvase de lo aprendido a lo adquirido cuando no se trata de una adquisición natural (como es nuestro caso) sino de un aprendizaje institucional.

Además, consideramos que dicha dificultad en el proceso de aprendizaje no viene acompañada de manuales y materiales que realmente sepan dar respuesta a esta problemática. En la mayoría de los casos, los aprendices se ven obligados a utilizar el artículo por intuición, debido a una falta de instrucción o de sistematización por parte de los materiales utilizados. La inadecuación y la insuficiencia de la presentación de la enseñanza del artículo en los manuales influyen en su propia adquisición.

Las implicaciones didácticas derivadas de nuestra investigación nos obligan a reflexionar sobre la metodología y los materiales utilizados en el aula para la enseñanza del artículo, ya que tanto los errores analizados, las estrategias utilizadas, como el problema de fosilización de dichos errores subrayan claramente insuficiencias didácticas y metodológicas. Esto nos lleva a la necesidad de crear materiales específicos para los aprendices eslovenos que cuenten con una metodología de enseñanza en consonancia con sus necesidades y características.

En futuras investigaciones, y partiendo de las implicaciones didácticas de la gramática cognitiva, nos gustaría abrir una línea de investigación donde se analizaran los aspectos cognitivos del aprendizaje de una lengua. Dicha línea de investigación debería establecer una gramática operativa para la adquisición del artículo utilizando las metodologías del *foco en la forma* y de la *instrucción del procesamiento* para las prácticas de estructuras en el aula. Para ello se debería intentar diseñar un modelo operativo para el artículo en español continuando con las líneas de investigación ya abiertas por Ruiz

Campillo⁴ para la enseñanza de los tiempos de los pasados y por Llopis para la enseñanza del subjuntivo.

Así pues, creemos del todo necesario abrir una línea de investigación sobre la creación de herramientas cognitivas que ayuden al aprendiente a construir significados en la L2 a través de la enseñanza explícita del artículo.

Bibliografía

- BARALO, M. (1994): *Errores y fosilización*. Madrid: Colección Aula de Español. Fundación Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1988): «El uso del artículo en aprendices de español lengua extranjera». En *Actas del I Congreso Nacional de ASELE. Granada, 29 de noviembre- 2 de diciembre de 1988*, ASELE, Granada: Universidad de Granada, 109-118.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LEONETTI, M. (1999): *Los determinantes*. Madrid: Arco/ Libros.
- LICERAS, J. M. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- LIN, T. (2003): *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*. Tesis doctoral inédita. En: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/lin2.shtml> (15.10.2009)
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1990): «El artículo español y su hermenéutica» en *Nuevos estudios de Lingüística española*. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones, 35-58.

⁴ Autor de la unidad del artículo en el manual *El ventilador*.

- LLOPIS, R. (2009): «La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy» en *Revista redELE*, 16. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España. En: www.mepsyd.es/redele/RevistaJunio09 (15.10.2009)
- PRADO, E. (1999): «El artículo: contraste el/un/ausencia de artículo» en *Actas del X Congreso Nacional de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 559-567.
- RUIZ CAMPILLO, J. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral inédita. En: http://www.educacion.es/redele/biblioteca/ruiz_campillo.shtml (15.10.2009)
- SANTIAGO ALONSO, G., REYMÓNDEZ FERNÁNDEZ, I. (2004): *Gramática mínima de errores: análisis de errores españoles producidos por aprendices eslovenos*. Ljubljana: Samozaložba.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- TORRIJANO PÉREZ, J. A. (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de errores*. Madrid: Arco/Libros.
- VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- VV.AA. (2006): *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.

POVZETEK

Usvajanje določnega člena: kvantitativna in kvalitativna analiza napak

Avtorica skuša v članku opredeliti in opisati eno najbolj problematičnih področij učenja španščine za slovenske študente: usvajanje člena. S kvantitativno analizo napak ugotavlja, katere vrste napak se pojavljajo v pisnih izdelkih študentov, v katerih strukturah se najpogosteje pojavljajo in zakaj do njih prihaja. Ugotovitve te raziskave, ki se navezujejo na didaktiko španskega jezika, nas obvezujejo k premisleku o metodologiji in gradivu, ki ju uporabljamo za poučevanje člena. Tako analizirane napake, uporabljene strategije, kot tudi problem fosilizacije omenjenih napak namreč jasno kažejo na didaktične in metodološke pomanjkljivosti. To pa učitelje španščine postavlja pred nalogo, da za slovenske učence pripravijo posebna gradiva, ki bodo upoštevala metodologijo učenja v skladu s potrebami in značilnostmi teh učencev.

RESUMEN

La adquisición del artículo determinado por aprendices eslovenos: análisis cuantitativo y cualitativo de los errores

Con este artículo se ha querido delimitar y describir una de las áreas más problemáticas del aprendizaje del español para estudiantes eslovenos: la adquisición del artículo. A partir de un análisis cuantitativo de errores se ha podido observar y analizar qué tipo de errores presentaban en sus producciones escritas, cuáles eran las áreas más problemáticas, en qué estructuras aparecían y por qué se producían. Las implicaciones didácticas derivadas de esta investigación nos obligan a reflexionar sobre la metodología y los materiales utilizados en el aula para la enseñanza del artículo, ya que tanto los errores analizados, las estrategias utilizadas, como el problema de fosilización de dichos errores subrayan claramente insuficiencias didácticas y metodológicas. Esto nos lleva a la necesidad de crear materiales específicos para los aprendices eslovenos que cuenten con una metodología de enseñanza en consonancia con las necesidades y características de nuestros aprendices.

Sašo Podobnik

saso.podobnik@volja.net

CALLING THE BLUFF: A CRITIQUE OF ENGLISH- LANGUAGE LITERARY CURRICULUM IN THE SLOVENE SECONDARY EDUCATION

1. Introduction

Over the past decade and a half or so, the reformed English literary curriculum in Slovene secondary schools has been characterised by a uniquely forward-looking mindset and pioneering approaches in literature teaching methodology that for the first time in decades succeeded to achieve the aim of developing literary competence in Slovene students that would allow them to read foreign literature unassisted after they complete their secondary education. At least that's one side of the story; the implemented curriculum could equally well be described as an unnecessarily radical programme of which too much was expected even though it was realistically never in a position to achieve its stated aims, and that has consequently so far failed to justify the required resources both in staff and classroom time, not to mention student effort.

My article is thus about something slightly out of the ordinary - it's about the Emperor's new clothes, about the elephant in the room. I talk about the shortcomings, contradictions and failures of the English literary curriculum that are self-evident yet somehow continue to go unreported, unaddressed, and unchecked, thus crucially contributing to the deadlock that the reform has long found itself in. I also turn to the programme's architects, who keep turning a blind eye even to those issues that require their most urgent attention. Finally, I question the multitude of reviews, analyses, and reports in which one is hard pressed

to find an honest admission that something may call for improvement or may not be working altogether, but which are at the same time full of self-congratulatory praise of past successes, and confident predictions of even better results for the future.

My working hypothesis speculated that the reform of secondary-school English literary curriculum that took place in the early 1990s was essentially a set of arbitrary decisions by a circle of experts in the field of literature that took it upon themselves both to cause the reform to happen in the first place, as well as to subsequently implement it. Due to their inexperience with and/or disregard of both the English teaching methodology theory and the actual state of English in Slovene secondary schools regarding student proficiency and teacher training, the architects of the reform failed to build upon the then-current circumstances, and underestimated the demands that were to be imposed by the adoption of the reform. It further seemed as if the said reform was overly focused on abandoning virtually all past teaching practices and turning everything upside down, rather than retaining whatever proved functional or indeed successful, and making upgrades where needed. Finally, the reform appeared to simply not have been followed up by permanent critical evaluation and the necessary improvements that could eventually result a curriculum that, although flawed, could be made sustainable without significantly compromising its spirit.

The hypothesis was never geared towards making new discoveries; from the start, my intention was to systematically dismantle the officially recognised but in fact questionable arguments and to set against one another the numerous contradictions that permeate the English literary curriculum. Indeed, my best arguments were unwittingly provided by the very people this article is most critical of, and in the name of countless secondary school students and teachers that have been put in a difficult position and left little choice but to get on with the job over the years. In my own name, I hope that at least some of them will come across and prompt those who can make the difference to take action. Heaven knows it's long overdue.¹

¹ I decided not to include poetry in my review of the literary curriculum; the study thereof appears to be set up better than that of the two longer literary works and its basic

2. Evaluation

Whenever there is a historical background of a contemporary phenomenon to research and evaluate, it is difficult to decide where the various influences begin and possibly end. The temporary discontinuity in the Slovene secondary education caused by World War 2 thus seems a convenient place to start tracing the disciplinary, as well as the ideological development of the English literary curriculum in what was to become the grammar school of today.

2.1. *Historical overview*

The teaching of literature was part of the Slovene secondary school curriculum practically from the start: it gets its first mention in the syllabus for the 1947/8 academic year (Ministrstvo za prosveto 1947: 5). The 3rd and 4th year students were to be introduced to the classic English literary canon as well as with modern authors (*ibid.*). It was, however, up to the teacher to decide upon the number of works and the extent of their treatment in class - a circumstance which was to remain characteristic of the English curriculum until the mid-1970s. The list of authors to be studied in the final two years was expanded the following year (Učni načrt *etc.* 1948: 55) with an overview of English literary history beginning with Chaucer added for the fourth year (*ibid.*).

After the initial wave of practically annual secondary school curriculum reforms in the late 1940s, there were no more than three in the next two decades. With each revision, various minor changes were incorporated into the syllabus and contributed towards the development of the English literary curriculum without ever turning overly radical. The 1955 syllabus for English as the primary foreign language

postulates have remained relatively constant over the years. Furthermore, the teaching aids provided are much more comprehensive and useful, the student workload required is almost trivial in comparison, and lastly - but not least - the actual knowledge of the poems selected for study is not even tested during the oral Matura exam. (Fortunately for the Matura Committee for English, the students seem to have so far remained oblivious to this curious fact.)

introduced literary home reading assignments from the first year on (Učni načrt *etc.* 1955: 55-6), starting with abridged texts from readers for the first two years. In the third year, the students began with classroom study and analysis of unabridged literary texts belonging to Romanticism, Realism, and contemporary styles (*ibid.*). The fourth year covered Shakespeare, 18th century literature, Naturalism and further contemporary works, as well as an overview of other key literary works (*ibid.*: 57) that complemented the introduction to historical, political and economic background from the third year (*ibid.*: 56).

The 1962 syllabus for English as the primary foreign language stresses the need for choosing texts that are suitable for the students' ages in order for them to better realise the significance of learning a foreign language (Republiški komite *etc.*: 88) and advocates the progression from simpler texts featuring an engaging plot for first-year students towards more demanding works, characteristic of the nation to which their author belongs in the latter years (*ibid.*). The same guidelines are to be observed regarding home reading assignments - the students should start with reading shorter and simpler texts which are to grow gradually longer and more demanding (*ibid.*: 90).

Another significant postulate of the syllabus is the teacher's autonomy in choosing the texts to be studied in class; he or she is instructed to compile a reading list in the beginning of the academic year, which should be flexible enough to accommodate various students' interests (*ibid.*: 88). The syllabus is rich with suggestions for the texts to be potentially studied in class; the choice of works was made so as to complement the Slovene world literature syllabus (*ibid.*: 89). The list starts with modernised poetry from the Anglo-Saxon period and the Middle Ages, and ends with novels and plays by contemporary authors (*ibid.*). Literary history is to be presented only in relation to the works studied with an explicit provision that the students should not be overburdened with biographical data (*ibid.*). The 1964 syllabus re-introduces abridged readers as suggestions for home reading assignments in all four years (Cvetko 1964: 48-9) and refreshes the list of suggested literary texts with several updates (*ibid.*).

The first syllabus to abandon the approach of the students' acquiring an overview of literary history and to explicitly state the main

aim to be that of unassisted critical reading of foreign literary text was issued in 1975. It is strongly characterised by the clear appeal for creating the environment encouraging of critical and analytical reading and subsequent in-class interpretation, which should serve to develop the students' aesthetic criteria (*Gimnazija etc.* 1975: 89). The new paradigm represents a marked difference compared to all preceding syllabi, which is further reinforced by the adoption of the non-chronological study of texts (*ibid.*). The progression from simpler works, regarding both their language and their content, towards more difficult ones is retained (*ibid.*), as is the excerpt-based approach.

The 1980 literary syllabus for English as the primary foreign language was predominantly rooted in Mirko Jurak's reader-cum-textbook for secondary schools, *Berila iz angleške in ameriške književnosti*, published in 1978. The differentiation between the language-oriented and humanities-oriented secondary school programmes gave literature a more prominent role within the former (*Družboslovno-jezikovni etc.*: 1). The short-lived 1992 syllabus is uncharacteristically brief in its treatment of literary curriculum: the teacher is merely presented with a list of 42 literary works found, either in full or in form of excerpts, in the 1990's two-volume reader *Literatures in English* by Mirko Jurak, and instructed to choose sixteen of them (*Gimnazija etc.* 1992: 42) for classroom study.

2.2. *Current state of affairs*

The current syllabus, approved by Strokovni svet RS za splošno izobraževanje (National Board of Education) in 1998, represents a markedly different approach, at least as far as the literary curriculum is concerned. It emphasises the reading of integral texts as the basis for the awareness of the social-cultural parameters that defined them at the time of their creation, as well as their position in literary history from a contemporary perspective (*Predmetni etc.*). Beside contrasting the works studied with their translations, making comparisons with relevant Slovene literature is also encouraged (*ibid.*).

Another key aim is the competence for unassisted reading of authentic literary texts, which is to serve a double function, namely of broadening the students' cultural horizons and of maintaining their language proficiency after they leave school (*ibid.*). In order to achieve

such competence, the syllabus emphasises a positive classroom attitude that favours multiple interpretations of the works and encourages the students to express and discuss their literary experience (*ibid.*). The students are expected to gradually become sensitised to the processes of intercultural awareness and be able to critically evaluate their process of reading (*ibid.*).

The syllabus retains the provisions for student co-operation in choosing the non-mandatory literary works according to their interests and cross-subject integration with Slovene (*ibid.*). The overview of literary history is given a low priority with non-functional learning by heart specifically warned against, and is not to be subject to marking (*ibid.*).

The January 2008 Predlog posodobljenega učnega načrta (Modernised Syllabus Draft) builds directly upon the current syllabus and does not include any new or revised elements.

3. Criticism

At a glance, it is easy to assume that the reformed English literary curriculum was a welcome turning point that ushered in a new era of literary appreciation for Slovene secondary school students, and not a moment too soon. The numerous publications by the main architects of the said reform are indeed full of praise for the achievements apparently singularly due to the new approaches introduced on their part, and hardly - if at all - mention any shortcomings of the programme or problems encountered at any point during its implementation. However, a closer, contrastive look at these same documents reveals that there are numerous inconsistencies, fallacious arguments and misconceptions, which are considerably more indicative of the true state and actual effects of the reformed curriculum both today and in the past.

3.1. Choice of literary works

Since the inception of the advanced level English Matura in 1995 [Rot Gabrovec 2005: 333], six books have been chosen as eligible for the exam, namely (in the order of their introduction) *The Picture of Dorian Gray* by

Oscar Wilde (1995), *The Catcher in the Rye* by J. D. Salinger (1996), *Pygmalion* by George Bernard Shaw, *The Great Gatsby* by F. Scott Fitzgerald (2001), *Look Back in Anger* by John Osborne (2005), and *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* by Mark Haddon (2007).

The selection of these literary works, spanning slightly more than a century regarding the year of their publication, is very diverse, which is generally a good idea. This way, more ground can be covered between the two books in terms of literary style, cultural and regional characteristics, and time periods - an important factor with only two works to be read. Four of the works are novels, two are theatre plays, they are of very different length (roughly 30.000 words for *Look Back in Anger*, three times as much for *The Picture of Dorian Gray* and *The Catcher in the Rye*, with *The Curious Incident...* not far behind), and their authors belong to three different nationalities. Through the years, the works have appeared in various combinations of two, with one out of every pair being singled out as the topic of the examination question.

There are also numerous others, less quantifiable but nonetheless important differences between the works, such as their positions within the respective national literary canons (which may or may not be indicative of their literary value), their accessibility for upper-intermediate to advanced EFL students, and their perceived relevance for secondary-school students, i.e. young people in their late teens, which Grosman sees as a crucial consideration (2005: 139). I find that there are considerable differences between the works not only regarding the first, but the latter two criteria, as well, which is less desirable yet understandable to an extent, as it quite clear that the Matura Committee was - and possibly remains - totally oblivious to actual circumstances within Slovene secondary student population. Grosman thus expects the students to meet their peers across the world and share their literary experience concerning The Great Gatsby with each other (2000b: 6), and claims that the novel is written in accessible English understandable to Slovene students (*ibid.*).

It is difficult to rationalise all the considerable and seemingly random imbalances without drawing the conclusion that insufficient effort has been made to minimise the differences from year to year, i.e. from one generation of students to another, and prevent some

generations of students from working much harder than others. The overall performance-based adjustment mechanisms that are being used in calculating the applicants' scores (Državni izpitni center 2006: 24) may contribute towards curbing the unequal position the students find themselves in, yet ensuring equal opportunities can't have been very high on the Committee's list of concerns.

Out of curiosity more than anything else, I took notes regarding the vocabulary difficulty level in each book, noting down the number of instances I had to consult the dictionary. While my experience is obviously very subjective and not directly applicable to any other reader, the ratio between the most and least accessible book (*The Curious Incident...* and *The Picture of Dorian Gray*) is more than 1:25, specifically 9 vs. 222 words or phrases consulted. Even if the respective page counts of the books (roughly 80.000 words vs. roughly 90.000) is taken into consideration, the difference still exceeds the factor of twenty. Notwithstanding the obvious subjective bias, such difference in the amount strain that is put on the reader is definitely an issue that needs to be resolved.

I find it surprising that the vocabulary and various other criteria of subjective difficulty (sentence length, level of grammar, subject matter, cultural specificity) - provided that the works proposed are actually tested against them - are given so little weight in the selection process, at least if that is to be inferred from the imbalances. It certainly stands to reason that books should not only be balanced in relative terms, i.e. to be as equally demanding as possible for the students, but also tested for absolute "difficulty". Great literature does not have to be impenetrable, and since literary reading is not - or is at least not supposed to be - an exercise in dictionary juggling in order to merely make it to the final page with a basic idea of plot and character development, special care should be taken to clear the students' path to proper literary experience of any unnecessary hurdles.

With these and many other factors to consider, making a truly balanced selection is understandably difficult. Fortunately, it seems that matters are improving, with the last addition to the roster being a definite step in the right direction. It is, however, difficult to say whether this is a result of research and analysis, or merely an instance of blind

luck as I was unable to find any references to any past or present selection process in the documents consulted. In fact, the only measurable criterion for a work to be considered for the Matura appears to be a translation into Slovene; Grosman and Benulič (1994: 16) even put forward the suggestion that the students should first read the translation, either as an introduction to the original work in case they find it too difficult or in order to compare the two in terms of language and vocabulary (*ibid.*: 26), even though one of the long-term aims of the reformed literary curriculum is the ability to read foreign-language literature unassisted (Grosman 1994: 7). One of my teacher sources claimed that the availability of secondary literature, primarily reader's notes and similar study aids, some of which are directly referred to in the teacher's guides, is also considered.

Film adaptations are allegedly also a contributing factor, and four out of the six books were indeed made into movies, namely *The Picture of Dorian Gray*, *The Great Gatsby*, *Pygmalion* (also as *My Fair Lady*), and *Look Back in Anger*, and I was told by several teachers that they take advantage of this by showing the films in the classroom and using them as references. I was unable to find an official position on such practices but considering that Grosman and Benulič disapprove of any use of television and speculate about it negatively affecting one's ability to read (1994: 11) and even hindering psychological development in infants and youngsters (Grosman 1998c: 14), I expected the Matura Committee to be more active in limiting the possibility of them occurring at all. In her own guide to *The Great Gatsby*, Rot Gabrovec also warns of the possibility of the students' getting confused due to the differences between the novel and its film version (2000: 101) - a concern applicable also to other screen adaptations and one that could be simply and effectively resolved by not referencing them in the first place, as well as encouraging the teachers not to show them in class.

Whether the availability of these, albeit perfectly legitimate supplementary materials, is really beneficial to the aims of the Matura as quoted from *Predmetni izpitni katalog za maturo* by Grosman (1994: 7) and further argued for by Grosman and Benulič (1994: 15) or whether this is actually tacit admittance that the students may not be able to cope with the task assigned to them on the part of the Matura Committee, is

debatable. There is, however, no denying that while reading a translation or watching a film adaptation may enhance a reader's experience with a book, it also makes it more appealing and safer for the students not to read the prescribed work, or at least not to read it as carefully. With Matura questions largely addressing the books' plots and/or plot elements, watching the film instead of reading the book may prove a irresistible shortcut to many students.

Finally, it's important to keep in mind that for most students, the two chosen literary works represent their first encounter with reading a full-length unabridged literary text in a foreign language, at least as far the syllabus is concerned. This is no mean feat by itself since reading a book written in a foreign language is recognised as a significantly different and more demanding experience than doing so in one's mother tongue. When the pressure of the Matura oral examination and the advance-level written composition is added into the equation, it becomes all the more obvious that the students are likely to find themselves under a lot of strain. It is therefore regrettable that the long-standing tradition of Slovene secondary education, namely studying excerpts of canonised but diverse literary works, was discontinued in the early 1990s. This approach reached its final stage of evolution in 1989 when the two volumes of *Literatures in English* reader (for the 3rd and 4th year respectively), together comprising 92 amply annotated excerpts, were approved and adopted for use in secondary schools by Strokovni svet Slovenije za vzgojo in izobraževanje (National Board of Education).

Literally overnight, a gradual and informed approach to future reading of full-length literary works was omitted in favour of retaining a mere two works which, however carefully chosen, can never encompass the breadth and diversity of the many different literary styles, attitudes, and ideas that can be found in a suitable collection of excerpts. Any legitimacy of teaching literature with the help of excerpts was, however, essentially denied by Grosman and Benulič, who accuse it of producing "non-readers" (1994: 17) and deem it particularly unsuitable for subsequent external testing (*ibid.*: 14). Though the various shortcomings of this approach are generally accepted and duly pointed out by Grosman and Benulič in "Pouk književnosti za maturo", certain advantages are still recognised by other authors such as Cook, who,

albeit critical, never questions the legitimacy of the use of excerpts (1986: 150), nor does he treat the method as a practice of the past (*ibid.*: 151). However, in supporting the - self-evident and indeed uncontested - argument that an annotated excerpt cannot serve as a replacement for the literary work in its entirety, Grosman and Benulič insist that teaching literature using excerpts induces disinterest in students (1994: 18), causes reader manipulation (*ibid.*: 18), and negatively affects the reader-text relationship (*ibid.*: 21, 23).

The decision for the English literary curriculum to focus exclusively on novels and plays thus seems rash, as well as insufficiently supported: to consider it the only alternative to excerpts, failing even to acknowledge the long-standing and respected tradition of the short story in American literature, as well as other contemporary literatures in English, casts doubts over the impartiality of the decision makers. There is little reason to believe that both approaches could not function side by side and complement each other, for instance by letting various shorter texts serve as an introduction to various forms of English literature and prepare the students for the task of in-depth study of longer works - including the ones selected for the Matura - which Grosman and Benulič themselves characterise as complex and demanding (1994: 22). By first reading and then responding to a lot of shorter and thus more manageable pieces of literature over the course of several years, the students would also be able to develop and hone their skills in literary interpretation, and expression thereof.

3.2. Teacher training

Literature has become an increasingly important part of the Matura and, as such, a large part of the secondary school English syllabus, especially with the standard level oral examination having been modified in 2005 to feature questions relating to the two major works covered in class, which is something Grosman essentially argued for as early as in 1998 (1998c: 16). Yet even before this change, the number of grammar school students who elected the advance level typically exceeded 30% of all English Matura applicants for that particular academic year, according to the Matura reports issued yearly by Državni izpitni center (National Examination Centre). Such figures reiterate the fact that the teaching of

literature needs to be taken just as seriously as language teaching and that it has to enjoy a comparable amount of support in terms of teacher training and course materials.

Even though they try to keep a brave face most of the time and act as if nothing out of the ordinary is asked of the teachers, Grosman and Benulič implicitly admit to their being unsuitably qualified for the approach that is supposedly required for teaching English literature for the Matura (1994: 12). At the same time, Grosman insists that a teacher cannot teach anything he himself or she herself is not familiar with (Grosman 1994: 5), and for several years 1994's *Književnost in jezik za maturo iz angleščine* was the only resource for "understanding the changes in literary curriculum, their causes and effects on didactic approaches" (*ibid.*), at least the way these were perceived by the Matura Committee. This fact was recognised by Grosman in *Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine*, a follow-up to *Književnost in jezik za maturo iz angleščine* published four years later that draws upon the previous book and represents an evolution of the approaches set therein (1998a: 4).

Helping the students acquire long-lasting (if not permanent) literary competence and functional knowledge is a process that involves many steps, none of which may be omitted or done half-way. They include providing the students with the necessary background information so as to sensitise them for the stylistic, cultural, period-related, and other specificities of a given literary work, assisting them during the process of reading itself, which includes checking on their progress (as falling too far behind can be very difficult to make up for), drawing their attention to important elements of the work, providing analyses, acting as a catalyst for criticism, engaging them in debates and discussions, and answering any questions that may arise - all to be performed and co-ordinated by the teacher.

According to Grosman, the global aim of the secondary school English curriculum is for the students to develop literary competence that will allow them to read unabridged English literary works after their completed secondary education (1998a: 5), and even though the students are very unlikely to be ever explicitly tested on this, it is likely that many English teachers took this aim to heart and are working hard not to let the students down. In fact, they may be working too hard: to

achieve this aim, they are required to employ numerous skills - skills that shouldn't be and often can't be invented or picked up on the go by the teacher, but instead skills that need to be systematically taught, acquired, and tested during their teachers' education.

Unfortunately, the training in teaching literature that the Department of English graduates receive is, at least in my experience as a recently graduated student, meagre, perfunctory, and not at all tailored to the requirements of the secondary school English syllabus. Compared to two solid years of skill-oriented "Didaktika angleščine" ("English Teaching Methodology") in the 3rd and 4th years, the 2nd year "Angleški roman v 19. in 20. stoletju" ("English novel in the 19th and 20th century") is a decidedly abstract and unfocused back-door introduction to the mindset that should be adopted by a teacher of literature. There are two further lectures that deal with the theory of literature teaching, "Angleški roman" ("English novel"), which is designed to complement the aforementioned "Angleški roman v 19. in 20. stoletju", and "Literarna teorija za angliste" ("Literary theory for students of English"), which is even more focused on literature teaching (Šuštaršič and Grosman 1998: 61-2). Neither of the lectures are mandatory, however, not even for students on the pedagogic track of study.

Interestingly, a separate, fully-fledged subject "Književna didaktika" ("Literature Teaching Methodology") is part of the 3rd year syllabus at the Department of Slovene. At 30 periods each, it seems to be considered equally important as "Jezikovna didaktika" ("Language Teaching Methodology"), which is indicative of a markedly different approach to teaching literature. To give both the same priority at the Department of English might sound like overkill, especially with only two major literary works taught throughout the secondary school, yet if the aim is indeed to provide quality education for the students, the actual amount of teaching done should not in any way be a deciding factor.

3.3. *Teaching aids*

When it comes to teaching literature, the difficult situation the teachers of English in secondary schools are faced with due to being insufficiently qualified could be - at least to a certain extent - alleviated with well-written teaching aids and other secondary literature accompanying each book selected for the Matura. As far as the poems are concerned, the teachers have been traditionally well served, while for most prose works and dramas, supplementary materials of varying length, scope, and usefulness were published in some form or another.

Šolska ura z Velikim Gatsbyjem by Meta Grosman and Veronika Rot Gabrovec, published in 2000 for the 2001 advanced level Matura, is the only official, National Education Institute-sanctioned guide that was published as a separate volume. It is generally regarded by teachers as a deep and methodical work, and one obviously created with the classroom situation in mind, particularly the second part by Rot Gabrovec. It covers most, if not all relevant aspects of the novel, and is reportedly of great help in bringing them closer to the students. In 2002, *Šolska ura z Velikim Gatsbyjem* was complemented with *Tasting and Grasping The Great Gatsby*, a classroom-oriented, exercise-based preparatory guide written by three grammar school teachers, namely Alenka Battelino, Jana Selan and Irena Šubic Jeločnik. Interestingly, they suggest spending as much as three periods studying each of the novel's nine chapters in class (Battelino *et al.* 2002: 3); with two works to cover, such arrangement makes up more than half of one year's worth of English lessons, which strikes one as a big commitment to make in all but the most proficient classes.

The Picture of Dorian Gray was accompanied by two separate guides intended for teachers. The first one was published in 1994 as part of *Književnost in jezik za maturo iz angleščine* by Grosman and Benulič and can be best described as an introduction to the non-existent full guide due to its limited length of twelve pages, as well as the absence of practical guidance for teachers. Beside a few interesting but extremely sketchy notes on thematisation and intertextuality (1994: 50-55), the 13-page section in question features a brief digest of various modern theories on which the newly-introduced curriculum was based, interspersed with descriptions of several suggested classroom practices

and some practical advice for improving the students' Matura performance. While it certainly provides the teachers with some guidelines how to approach the teaching of the book, they are left to their own devices when it comes to planning out the actual lessons and realising them. It is also not clear whether the various methods described had been previously tested in a classroom environment typical for Slovene secondary schools; Grosman and Benulič claim that these "proven" methods have been in use abroad "for a long time" (1994: 45), however no further information, including any concrete data regarding their appropriateness and effectiveness, is given in the book.

An additional guide to *The Picture of Dorian Gray*, intended for students, was written by Meta Grosman, Soča Fidler, and Majda Grabar and published two years later in *Angleščina pri maturi*. It spans twice the length of first one, yet it features little more than a detailed plot summary by Fidler and an action line, i.e. a plot summary in graphical form by Grabar. Quite what the authors' intention was with this guide is not clear; Grosman stresses that the students should make their own action lines/matrices so as to better keep track of various plot developments (1996a: 107), yet a detailed one is already provided for them. And even though Fidler is quick to stress that the plot summary can never be a substitute for actually reading the novel and that students should only refer to it should they need to recall any plot details (1996: 121), expecting all to comply would be rather naive.

Književnost in jezik za maturo iz angleščine also features a guide on *The Catcher in the Rye*, which wasn't included in the 1995 advanced level Matura but was introduced the following year. The novel had been a popular reading assignment even before the curriculum reform (Grosman and Benulič 1994: 14) and was deemed suitable for future Matura selection already at that time (*ibid.*: 62). At seventeen pages, the guide to *The Catcher in the Rye* is longer than the one on *The Picture of Dorian Gray* published in the same volume and contains slightly more information both on the book itself and on its suggested classroom presentation.

The only other selected work with domestically written teaching materials was *Pygmalion* with two contributions in 1998's *Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine* written by Meta Grosman and Veronika

Rot Gabrovec. The team that would go on to produce the aforementioned guide to *The Great Gatsby* already shows a lot of promise with the 40-odd page treatment of Shaw's play. Their two-part guide is rich in referenced historical, literary, critical, and contrastive information and very analytically oriented, altogether omitting straightforward plot summary and character portrayal found in previous guides to the works selected for Matura. It has been assessed as useful by the teachers I talked to, though additional materials are reportedly still required for the actual classroom presentation, as also suggested by Rot Gabrovec herself (1998: 50-1), though the teachers are still left to their own devices when it comes to sourcing them.

No guides or similar materials were provided for either of the two newcomers, *Look Back in Anger* and *The Curious Incident of the Dog in the Night-time*, which is an unfortunate decision, particularly in the light of former being described as "notably opaque" by Carter (1986: 218). I was unable to find any official statement that would explain why this commendable practice was discontinued, especially as the teething problems were apparently successfully overcome. What is most worrying, however, is the fact that the teachers are left to their own devices having to seek and collect the materials themselves. Not that there has been any kind of shortage - after all, commercial notes in English are widely available for the two works (as well as for the other four), and I was told that there is also a lot of co-operation among the teachers all over Slovenia with their home-grown teaching aids being circulated amongst themselves. Yet for the teachers to have been put in such a position in the first place is hardly a sign of responsibility towards them, or indeed of appreciation of their work on the part of those in charge - a sentiment universally expressed by the teachers I was in contact with.

There is, however, another aspect to this problem that represents an important - and unfortunate - paradigm shift within the Matura Committee. It goes without saying that with no Education Board-sanctioned materials available, there is no unified standard of minimum and recommended level of knowledge for the students to display in the advanced Matura exam. This puts the teachers in a difficult position of having to guess what aspects of the books to put more emphasis on and

singling out those warranting less thorough treatment at their own risk. In the past, this was a serious enough concern for the Committee to at least avoid the issue if not rectify it - according to Grosman, literary history was altogether omitted from the syllabus precisely for this reason (1996a: 112). Provided that her justification wasn't just a handy excuse, such an update to the Committee's policy is a clear signal that the members' grasp on the requirements for successful teaching is not nearly as tight as the seriousness of the occasion would warrant.

3.4. Student proficiency

By the time they finish their 4th year, Slovene secondary school students will have been exposed to close to ten years of English teaching in school. During this time, they are expected to make the transition from absolute beginners to upper-intermediate level - at least according to the titles of the popular New Headway and Matrix textbooks used in the 4th year of grammar school. Ten years certainly sounds like a lot and one might be forgiven to think that students would be able to take the reading of authentic and unabridged literary texts in their stride. There are, however, several indicators suggesting that the English language proficiency of secondary-school students in Slovenia may be misrepresented and overestimated - for example, Grosman and Benulič suggest that the students' sentiment of a literary work being too demanding is often not legitimate (1994: 45) - and that too much is asked of them when it comes to reading, understanding, and interpreting literature.

Firstly, the syllabus is designed in such a way that by the time they begin reading either of the two books, most students will not have covered all English grammar they are expected to know by the end of the academic year - that is grammar by all means required to read authentic literary works. As late as in the 4th year, students will, as per syllabus, encounter certain grammar topics for the first time, and with linguistic ground still to cover, requiring the students to read unabridged literary texts sounds like a tall and unreasonable order. However, the only time Grosman and Benulič admit to the possibility of the students not being up to the task, they suggest it is due to the shortcomings of the Slovene syllabus and its supposed failure to provide

adequate mother tongue literacy (1994: 29). They also claim this to be a widespread phenomenon documented throughout the world yet at the same time refuse to acknowledge it by justifying literature-related English language aptitude requirements in Slovene secondary schools (*ibid.*: 29-30). This way, Grosman and Benulič not only fail to take into account Hans-Robert Jauss's literary reception theory, one of the main contemporary principles of curricular literary selection (Krakar Vogel 2004: 61), but also the basic notion that the literature presented to students in the context of literary curriculum should be chosen so as to be understandable to them (*ibid.*: 62).

However, even if one accepts that their own mother tongue may be holding back their English proficiency to an extent, it is difficult to imagine the students making the most of a work of literature without the language in which it is written being second nature to them. Having not yet, or having just acquired various important grammatical items makes it more difficult for one to recognise and/or focus on a text's literary value - an aspect discussed and corroborated by Littlewood (1986: 181). Requiring the students to subsequently write about their understandably flawed experience is therefore unreasonable, with Long explicitly stating that "non-native speakers should not, at any but the most advanced levels, be asked to write 'critical essays', for which they do not have the necessary and lengthy training, or the background (which generally means wider reading)" (1986: 43). For the aspect of wider reading alone, the students thus cannot be expected produce their own critical response rather than reiterate officially accepted opinions - which, according to Grosman, is instrumental for the students meeting the requirements set in the English section of *Predmetni izpitni katalog za maturo* (Grosman 1994: 8), and is also the aim of contemporary literary curriculum as outlined by Grosman and Benulič (1994: 16). Additionally, the authors seem to be aware of the 4th year students' difficulties with writing, having been observing their writing competence through Department of English entry tests (1994: 41). Instead of accepting their level of proficiency as a platform to build upon, they instead consider it deficient and substandard.

A browse through the textbooks that effectively dictate it reveals that in Slovene secondary schools, including grammar schools, the

English syllabus is predominantly grammar- and language-oriented, with cultural and historical themes featured scarcely and unsystematically. In order to better understand and appreciate literature originating in any cultural environment that is not the reader's own, a certain amount of knowledge of its history and culture is required (Grosman and Benulič 1994: 24-5). A crash course just before the reading is begun or even as the reading is in progress is a short-sighted and flawed solution, and while Grosman and Benulič stress the importance for the intercultural component of the curriculum to be subject to systematic planning (*ibid.*: 26), the necessary steps to ensure this have not been taken. Students are rarely provided with continual insight into the characteristics and particularities of various English-speaking nations throughout secondary school so as to create a foundation for a much deeper awareness and understanding of the historical and cultural framework of a given time period, which is essential for ensuring informed reading (*ibid.*: 27-8). Grosman and Benulič acknowledge this shortcoming and recommend that literary works that require extensive social and cultural background knowledge should not be studied in class (*ibid.*: 26).

A problem related to the one above is one of vocabulary. Whatever the number of words to be acquired - unfortunately, not even an approximate figure is given in the syllabus for grammar schools - and/or actually acquired by the end of the 4th year, it is simply impossible to read any of the literary works prescribed so far without constantly resorting to the dictionary (although the vocabulary load does not appear to be distributed equally among the books selected, as shown in 3.1.). In the best-case scenario, the reading process is in this way seriously and continually disrupted and the time required for finishing the book drastically extended, a situation identified by Smith, who calls it "tunnel vision", (1987: 30-2, as cited in Kukovec 2000: 81). However, especially with less proficient students, the amount of new vocabulary may prove so overbearing that they are unable to progress at all, a phenomenon known to any learner when presented with material that is too difficult for their proficiency level, and one confirmed by Grosman and Benulič (1994: 25).

Rather than recognising the inadequacy of the students' vocabulary as a given circumstance and working within the boundaries it imposes, various dubious techniques intended to temporarily suppress the problems likely to be encountered are presented instead. Kukovec, for example, suggests that the students should guess the meaning of unknown words from the context itself, use the dictionary only to look up words that they consider crucial to the text, and ignore those words that they see as irrelevant (2000: 92) and encourages the teachers to work towards the students' developing these apparently crucial reading strategies (*ibid.*). This unusual form of critical literary reading is partially echoed by Grosman and Benulič (1994: 25), as well as Battelino *et al.* (2000: 9); none of articles, however, express any concern whether the quality of the literary experience could be in any way compromised by guessing, rather than learning unknown vocabulary. Grosman and Benulič even go as far as to claim that infrequently used words do not enrich a learner's vocabulary (1994: 25), as if learners were able to somehow guess how frequent - or how crucial to the text - a given item of unknown vocabulary happens to be, and that the practice of doing the so-called vocabulary preparations for the first one hundred words encountered in a text is a "utterly non-functional waste of time" (1994: 44).

3.5. *Paradigm incompatibility*

The last major reform of the secondary school English literary curriculum took place in the early 1990s and represented a radical break in the way literature was taught for almost half a century. By doing away with the tradition of mainly excerpt-based teaching in favour of studying two full-length literary texts practically overnight, this change marked a new paradigm not only within the subject, but within the entire system, as well. Slovene literary curriculum still relies on excerpts as it has done for decades, thereby ensuring a multi-cultural and systematic representation of literature according to Krakar Vogel (2005: 127), who also sees the foreign language literary curricula achieving neither (*ibid.*). Grosman, however, argues that the only way of ensuring a thorough and engaging classroom treatment is by teaching a strictly limited number of texts (1998b: 8).

Year after year, Slovene secondary school students have thus found themselves in an unusual situation: despite having had virtually no prior in-school contact with English literature and literary conventions and a very short sensitisation period, they are asked to read two full-length unabridged literary texts and express themselves about their experience. Not having been given the opportunity to internalise either the literary reading or the literary response processes in an even remotely gradual way - something that has otherwise come to be expected of a literary curriculum (Krakar Vogel 2005: 122) - and with the demanding external examination looming ahead of them, the students are left little choice than to draw upon their literary knowledge acquired in their Slovene literature course. This does not pose a problem in itself - in fact, in "Pouk književnosti za maturo", Grosman and Benulič acknowledge the transfer of linguistic capabilities in that a skill learned in one language becomes available for use with any other language one speaks (1994: 25-6). Whenever any two languages rely on opposing paradigms, however, such transfer becomes undesirable, which Grosman and Benulič also point out when claiming that excerpt-based curricula produce sloppy readers with a disinterested attitude towards the text (*ibid.*: 26). Learning something one period and then having to effectively unlearn it for the next one is not only a sign of poor cross-subject co-ordination in the Slovene secondary school curriculum but is, more importantly, also confusing and distracting for students. Grosman allows for the possibility of such undesirable cross-pollination of knowledge occurring yet takes no blame for it and considers the teacher to be solely responsible for resolving the situation (1994: 6).

The perception of quality of the said literary experience presents another divergence between the Slovene and English subject paradigm. Krakar Vogel acknowledges that many 4th year grammar school students still mainly read for content and appeals for the literary work selection and Slovene Matura exam questions to reflect this fact so as to suit as many students as possible according to their reading level (2005: 126). On the other hand, Grosman and Benulič take a much more negative stance towards reading for content, calling it "naive" (Grosman and Benulič 1994: 60) and "reductive" (*ibid.*: 70), and compare such experience to that of abridged literary works (*ibid.*). They thus refuse to

accommodate the students in such a way even though the students' capacity for critical reading in English is bound to be lower than in Slovene, both due to inferior literary experience and the fact that the reading is done in a foreign language - and even though Grosman states that the student's experience of a literary text is the only acceptable basis for the study of literature in schools (2000b: 5), and that various aspects and layers of a work to be studied should be adapted to each group of students according to their individual readings, interests and feedback to the teacher (*ibid.*: 5, 10-1).

Additionally, it seems that the actual linguistic aptitude of Slovene students was again not taken into account during the decision-making process. Maintaining a positive attitude and refusing to underestimate the students' knowledge is always welcome, yet it appears that it has not been based on any sort of tests or other measurements, not even on Matura results - surely these could serve as adequate basic benchmark for the students' general proficiency. Merely taking a look at what sort of language skills are explicitly tested in the two Matura test papers that precede the literary essay should be a strong enough signal that the scope is just too broad. As it stands, the students are effectively required to perform the same task, i.e. read full-length unabridged literary works, in a foreign language as they are in their Slovene class, only on a smaller scale, i.e. by having to read fewer books - but also without nearly as much background knowledge and preparation.

4. Suggestions

There is a cline of changes that could be implemented in the secondary-school literary curriculum, from various modifications and improvements of the existing paradigm to radical changes that would focus on completely different foreign language competences of Slovene students. By listing the suggestions below, I do not imply that any solution is inherently more suitable, time-efficient, proficiency-conscious or indeed in other way better than the current requirements yet I do believe that some of them warrant a serious consideration in regard to the criticism outlined in the previous chapter.

4.1. Inclusion of student-nominated full-length literary works

It doesn't take a radical change to make a difference, and even letting the students have a say on what they and their peers should read would automatically result in a greater involvement in the process on their part, as well as make for a considerable motivation boost. This way, the Matura Committee could prove that student feedback (Grosman and Benulič 1994: 15) and learner-centredness (Grosman 2000b: 10) actually matters, while entrusting them with such a major decision would represent a formidable act of faith that the students would certainly respond most favourably to.

It is a fact that an increasing number of secondary-school students do read English literature on the side, particularly works belonging to the fantasy genre. When I talked to the students about their favourite books in English, various novels from the *Harry Potter*, *The Lord of the Rings*, *Artemis Fowl*, and *His Dark Materials* series - along with the now-classic *The Da Vinci Code* - were among the most popular works and many readers were very enthusiastic about them and eager to discuss them with me. It would be a real shame to fail to recognise the potential of the students' enthusiasm about these works, regardless of the fact that some of them have been labelled and subsequently treated as paraliterature; as argued by Brumfit and Carter, "[t]he capacity to read so that one is 'inside' the story is as necessary for Fielding or Dostoyevsky as it is for Arthur Haley, Barbara Cartland, or Agatha Christie" (1986: 33).

4.2. Supplementary use of abridged versions of full-length literary works

Abridged versions of literary works come in various shapes and sizes, and a well-written one does not necessarily take too much away from the essence of the work it is based upon. At the same time, its use, either in class or as a home reading assignment, can bring several important benefits. Firstly, and most importantly, it would increase the likelihood of the students actually doing some productive reading in English, which may not always be taking place within the current framework. With both teachers and students agreeing that most of the works selected for the Matura are simply too difficult, taking shortcuts is

commonplace and it is no secret that it is quite possible to pass the advanced level Matura exam without actually reading the book one is tested on - without raising any suspicion with the examiners.

It is therefore important to ensure that the students are given less incentive to resort to translations, readers' notes and film adaptations by properly priming them with abridged versions instead. If they are allowed to familiarise themselves with the essential elements of a work, their literary experience would be greatly enhanced once they begin reading the real thing. This way, they would not have to "ramble about in darkness" - an expression I heard on more than one occasion - but instead be allowed to build upon the information less painfully acquired beforehand. And while it is likely that some would content themselves with reading only the abridged version without proceeding on to the original work, being exposed to English semi-literature is still better than nothing (Rot Gabrovec 2000: 94).

4.3. Introduction of several shorter authentic literary works

According to one of my teacher sources, I am not the first person to formally suggest that unabridged literary works of comparatively reduced length, such as short stories, should be introduced instead of novels and plays. Evidently, however, such appeals have so far fallen on deaf ears with the Matura Committee, and quite inexplicably so. The short story is universally considered to be every bit as serious of a literary genre as the novel and the play. It put American literature on the world map in early and mid-19th century and has enjoyed great popularity in most literatures in English ever since. According to Vincent, "[s]tories are less daunting than novels simply by being shorter, and they are usually easier than either plays or poetry by being in prose" (1986: 214-5). Similarly, the format of novella has so far also been ignored, despite the availability of such world classics as George Orwell's *Animal Farm* and Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea*, the "comparative linguistic simplicity of [which] enables the learner to respond to them as works of literature, not as reading puzzles" (*ibid.*).

In spite of all this, however, the Committee have so far behaved as if either of the genres didn't even exist, let alone acknowledge the benefits their compactness has in comparison to longer works. They

have thus failed to take advantage of a self-contained literary form up to ten times shorter than the ones selected in the past, yet with few, if any drawbacks regarding the complexity of the narrative, literariness, or the wealth of human experience conveyed. Even by assigning twice, even three times as many works than the current norm, the student workload would still be reduced while at the same time, the scope and diversity of the literary curriculum would be enhanced.

4.4. Use of excerpts taken from full-length literary works

As unpopular with and even outright reviled by those in charge of the English curriculum this approach has been ever since the reform that took place in the early 1990 (Grosman and Benulič 1994: 14ff), it is not without its supporters. In his introduction to the first volume of *Literatures in English*, a textbook approved by the National Board of Education and reviewed by Grosman, Jurak emphasises "the widening of cultural horizons in the secondary school curriculum" (1994: 9) that is made possible by studying many texts with a "rich variety of [...] themes, human problems, social situations and stylistic approaches" (*ibid.*). The wider scope provided by studying sufficiently diverse excerpts is an important characteristic of this method, and one that can certainly influence the students' future literary behaviour in a positive way by simply giving them the opportunity to sample what is on offer within the body of work that are literatures in English - something that studying a mere two texts simply cannot provide. But whatever the stand, even moderate critics, such as Cook, acknowledge the convenient nature of this method (1986: 150) and concede the fact that they "are frequently used in the teaching of English as a Foreign Language at intermediate and advanced levels" (*ibid.*).

There is another consideration that supports this suggestion, however, namely the Slovene literary curriculum paradigm, which, in addition to full-length text, relies heavily on excerpts. In the previous section, I have already stressed the need on paradigm compatibility, and considering that the Slovene one is, if nothing else, quantitatively dominant, it seems unwise to reject it altogether and in fact work against it. In their rejection of the approach, Grosman and Benulič speak at length about the transfer of all linguistic competences between

languages (1994: 25-6), yet if the said transfer is so strong as they claim it is, working adamantly against it seems all the more futile and short-sighted. There is also no reason why a given number of extracts could not be complemented with an additional full-length literary work in order for the curriculum to retain the benefits of this method, as well.

4.5. Discontinuation of secondary school english literary curriculum

For well over a decade, the English literary curriculum has operated under the proposition that English literary competence is greatly beneficial to the students' overall language proficiency - including their mother tongue (Grosman and Benulič 1994: 12) - as well as crucial for future cultural co-existence on a global scale (*ibid.*: 15). Even though these are major and potentially controversial postulates, Matura Committee members have been noticeably vague and/or evasive in supporting such claims (Grosman 1996a: 105), preferring to soul-search and answer questions with questions (Grosman 2000a: 26-7). At the same time, their arguments are weakened partly by their own writing, such as Grosman's and Benulič's claim of transferability of linguistic competences between languages (1994: 26), as well as by other authors, such as Short and Candlin, who suggest that there are "no particular linguistic feature or set of linguistic features [...] found in literature but not in other kinds of texts" (1986: 107) and "reject the traditional notion that there is a separate literary language" (*ibid.*: 108), and Littlewood, who reflects on the "[c]hanges in educational and social conditions[, which] have shaken the once unquestioned status of literary study amongst our educational goals" (1986: 177).

When it comes to teachers, who are given the task of carrying out the syllabus based on these principles, the ones I discussed the matter with agreed that the ability to read literature in a foreign language does not have an inherent value - which they are nevertheless required to convince their students of (Grosman 2000a: 26). They also proved open to sensible alternatives with some of them even putting forward their own suggestions, particularly an introduction to English for specific purposes - which, incidentally, was part of the English curriculum for the third and fourth year of grammar school as early as in 1947 (Ministrstvo za prosveto 1947: 5). All of them considered preparing the

students for the ability to use university-level English textbooks, a real-world requirement for an increasing number of them, to be a more productive use of classroom time than pursuing a noble goal that is foreign-language literary competence, and would embrace the option if given the opportunity.

Many students I talked to were also excited about eschewing literary curriculum in favour of different types of activities. Their ideas were very diverse but most included some form of peer interaction by means of oral and to a lesser extent written communication, or required project-oriented research using traditional and on-line sources. Without their being aware of it, their suggestions tie in extremely well with the recommendations contained in foreign language segment of Council of Europe's *Key Competences for Lifelong Learning in Europe*, which alone gives a lot of legitimacy to their ideas. With the teachers agreeing that spontaneous spoken interaction and various other unguided activities have long been among the weaker points of the English curriculum in Slovene secondary schools, it is obvious the classroom time that would become available by discontinuing the literary curriculum could be put to good use.

5. Conclusion

The curricular reform that ushered in the current English literary paradigm in Slovene secondary schools was without a doubt conceived, initiated and implemented with good intentions. The enthusiasm and dedication of the reform protagonists and the members of the Committee is palpable and the time and effort invested on their part appreciable. From the early days of the programme in the early-to-mid 1990s, Dr Meta Grosman and her team have worked hard and extensively to bring a new breed of literary studies into Slovene secondary school classrooms.

Though deserving of respect and admiration, their work is not without its share of controversy. Certain aspects of the reform were poorly thought out, various real-life parameters were assumed rather than surveyed and verified, changes were made according to erroneous

propositions while at the same time, relevant and legitimate suggestions have fallen on deaf ears, including those coming from the very people who have been carrying out the programme. The teachers I talked to expressed their disappointment in the unresponsiveness of the Matura Committee, claiming that the changes implemented during the years have never seemed to be based upon their input and occasionally even went directly against their findings and suggestions.

While regrettable, the Committee's behaviour is by no means incomprehensible and can be seen as one of the consequences of the way the reform was first conceived. A decision was made to do away with the previous, excerpt-based literary curriculum and have the students read two full-length English literary texts, whereupon the aim was actively pursued - almost aggressively so. If a fact needed to be distorted or bent out of shape, if the logic of a particular mechanism had to be perverted or turned upside down, or a proven solution had to be sacrificed along the way, it has apparently become acceptable to do so in the name of literary enlightenment. This kind of work ethic has gradually spiralled into a situation in which the various current and former members of the Committee tap their own shoulders and congratulate themselves on how well their ship is doing on its chartered course, all the while convinced that the matters are constantly improving still and that each successive generation of students not only does better, but that they are the ones who make it happen.

With so much at fault with the programme, there has always been a lot of room for improvement yet the efforts to rectify the situation have proven inadequate in the face of the number of accumulated problems. Moreover, few published documents suggest that the measures taken were implemented systematically and/or as a result of careful deliberation - quite the contrary: they appear random and often fail to properly integrate into the general framework of the reform. These, therefore, are not the sort of changes one realistically expect to ensure long-term improvement to the students' experience of the curriculum, or to better justify the effort invested in it on their part. In order to begin to fulfil the students' rightful expectations, the facts will have to be reviewed, the absurdities and contradictions will have to be rid of, and the curriculum will have to be re-established on a thoroughly realistic

foundation. My article, along with the dissertation that preceded it and served as the basis for it, is intended as a contribution towards attaining this goal.

Bibliography

BATTELINO, A., J. SELAN, and I. ŠUBIC JELOČNIK. 2002. *Tasting and Grasping The Great Gatsby*. Ljubljana: DZS.

BRUMFIT, C. J., and R. A. CARTER. 1986. Literature and Education. In: Brumfit, C. J., and R. A. Carter (eds.). 1991. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

CARTER, R. 1986. Simple Text and Reading Text Part 2: Some Categories of Difficulty. In: Brumfit, C. J., and R. A. Carter (eds.). 1991. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

COOK, G. 1986. Texts, Extracts, and Stylistic Texture. In: Brumfit, C. J., and R. A. Carter (eds.). 1991. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

CVETKO, V. (ed.). 1964. *Gimnazija: Gradivo za sestavo predmetnika in učnega načrta*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Družboslovno-jezikovni vzgojnoizobraževalni program v srednjem izobraževanju. 1980. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

DRŽAVNI IZPITNI CENTER. 2006. *Splošna matura 2006: letno poročilo*. Ljubljana: Državni izpitni center.

FIDLER, S. 1996. Povzetek romana The Picture of Dorian Gray po poglavjih. In: Benulič, S. 1996. *Angleščina pri maturi*. Ljubljana: Državni izpitni center.

Gimnazija: Predmetnik in učni načrti. 1975. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Gimnazija: Učni načrti za tuje jezike. 1992. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

- GROSMAN, M. 1994. Predgovor. In: Grosman, M., and S. Benulič. 1994. *Književnost in jezik za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- GROSMAN, M. 1996a. Književnost. In: Benulič, S. 1996. *Angleščina pri maturi*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Grosman, M. 1998a. Predgovor. In: Grosman, M. (ed.). 1998. *Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- GROSMAN, M. 1998b. Vprašanja o pouku književnosti. In: Grosman, M. (ed.). 1998. *Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- GROSMAN, M. 1998c. Zakaj je branje leposlovja pomembno za vsakogar. In: Grosman, M. (ed.). 1998. *Jezikovne zmožnosti za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- GROSMAN, M. 2000a. Pouk književnosti. In: Grosman, M. (ed.). 2000. *Angleščina - prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- GROSMAN, M. 2000b. Predgovor. In: Grosman, M. and V. Rot Gabrovec. 2000. *Šolska ura z Velikim Gatsbyjem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- GROSMAN, M. 2005. Izbor besedil za šolsko branje. In: Hladnik, M. (ed.). 2005. *Vloga meje*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.
- GROSMAN, M., and S. Benulič. 1994. *Književnost in jezik za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- KRAKAR Vogel, B. 2004. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
- KRAKAR VOGEL, B. 2005. Merila za izbiranje literarnih del v pedagoškem procesu. In: Hladnik, M. (ed.). 2005. *Vloga meje*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

- KUKOVEC, M. 2000. Razvijanje sposobnosti branja in bralnega razumevanja. In: Grosman, M. (ed). 2000. *Angleščina - prenovi na pot*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- LITTLEWOOD, W. 1986. Literature in the school foreign-language course. In: Brumfit, C. J., and R. A. Carter (eds.). 1991. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LONG, M. N. 1986. A Feeling for Language: The multiple values of teaching literature. In: Brumfit, C. J., and R. A. Carter (eds.). 1991. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MINISTRSTVO ZA PROSVETO. 1947. Učni načrt za gimnazije za šolsko leto 1947/48. *Vestnik Ministrstva za prosveto Ljudske republike Slovenije*, 2 (12): 1-23.
- Predmetni katalog - učni načrt.*
<http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2006/programi/gimnazija/gimnazija/ang.html> (5. Mar 2008)
- REPUBLIŠKI KOMITE ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE. 1962. Minimalni obseg učne snovi za gimnazijske učne načrte. *Objave*, 13 (4): 82-98.
- ROT GABROVEC, V. 1998. Dramsko besedilo pri pouku angleščine oziroma Ali lahko Galatea oživi tudi v razredu. In: Grosman, M. (ed.). 1998. *Jezikovne možnosti za maturo iz angleščine*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- ROT GABROVEC, V. 2000. Književnost v ritmu čarlstona. In: Grosman, M. and V. Rot Gabrovec. 2000. *Šolska ura z Velikim Gatsbyjem*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- ROT GABROVEC, V. 2005. Kako smo delali maturo (in preživel). *Angleščina na maturi. Šolska kronika*, 14 (2): 333-339.
- SHORT, M. H., and C. N. CANDLIN. 1986. Teaching Study Skills for English Literature. In: Brumfit, C. J., and R. A. Carter (eds.). 1991. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ŠUSTARŠIČ, R., and M. GROSMAN (eds.). 1998. *Angleški jezik in književnost: študijski program*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Učni načrt za gimnazije, nižje gimnazije in višje razrede sedemletk. 1948. Ljubljana: Ministrstvo za prosveto LR Slovenije.

Učni načrt za gimnazije in klasične gimnazije. 1955. In: Učni načrt za višje razrede gimnazij in klasičnih gimnazij. Začasni pravilnik o maturi. 1955. Ljubljana: Svet za prosveto in kulturo LR Slovenije.

VINCENT, M. 1986. Simple Text and Reading Text Part 1: Some General Issues. In: Brumfit, C. J., and R. A. Carter (eds.). 1991. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

POVZETEK

Razkrinkanje: Kritika kurikuluma za pouk književnosti pri angleščini v slovenskem srednjem šolstvu

Književnost ima pri pouku angleščine v slovenskem srednješolskem izobraževanju dolgo in razgibano tradicijo. Po skoraj pol stoletja na odlomkih osnovanega književnega pouka je l. 1994 uvedena reforma uveljavila celovito obravnavo literarnih del z angleškega govornega področja s preverjanjem znanja na višji ravni splošne mature kot sestavnim delom nove paradigme. Prenova je bila zastavljena neustrezno, saj je precenjevala raven znanja dijakov, ni poskrbela za ustrezno didaktično usposobljenost učiteljev in ni bila usklajena s književnim poukom pri slovenščini. Pomanjkljivosti z leti niso bile odpravljene, temveč so se mestoma celo povečevale, zato je po več kot desetletju na mestu pregled možnih sprememb pri programu, vključno z odpravo pouka književnosti pri angleščini v slovenskih srednjih šolah.

ABSTRACT

Calling the Bluff: A Critique of English-language Literary Curriculum in the Slovene Secondary Education

Literature has enjoyed a long and colourful tradition as a part of the English curriculum in Slovene secondary education. After almost half a century of excerpt-based literary curriculum, the reform of 1994 established a holistic study of English-language literary works with advanced-level Matura testing as an integral part of the new paradigm. The reform proved ill-conceived: the students' proficiency level was overestimated, the teachers did not receive additional training, and there proved to be incompatibilities with the Slovene literary curriculum. Over the years, these shortcomings have not been addressed; moreover, there was a turn for the worse in certain areas. As a response to the current state of affairs, certain potential modifications and changes to the programme are reviewed, including the discontinuation of English literary curriculum in Slovene secondary schools.

Agata Križan

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

agata.krizan@uni-mb.si

DEVELOPING ACADEMIC VOCABULARY WITH AWL GAPMAKER AND CORPUS DATA

1. Introduction

For students studying EFL at university level it is necessary to be acquainted with a certain amount of academic English to be successful not only within the university walls, but to function as competent users of English in contemporary society. Academic English namely entails “multiple complex features of English required for long-term success in public schools, completion of higher education, and employment with opportunity for professional advancement and financial rewards” (Rumberger and Scarcella 2001,1). As Scarcella further explains, knowledge of academic English prepares students to become a part of educated society and to be able to ‘... challenge the tenets of those in power who use it ... without knowledge of academic English, individuals may be excluded from participation in educated society and prevented from transforming it’ (2003,1). Marzano and Pickering (2005) point out that academic background knowledge is important to understand the content students encounter while studying scientific and professional texts, and which they will encounter later as they progress professionally. Since most of these texts include a certain number of academic words, it is necessary that some academic vocabulary is also systematically highlighted through the use of various tasks and exercises.

2. Academic vocabulary and context

Learning vocabulary in a foreign language is important because *'mistakes in lexical selection may be less generously tolerated outside classrooms than mistakes in syntax'* (Carter 1998, 185). The same is true for academic vocabulary. Mistakes or inappropriate use of academic words attaches the label of 'academically inefficient' to the user. Since students of EFL will be engaged in different occupational areas appropriate to the degree they have completed (in teaching and non-teaching areas), two abilities are foregrounded and defined by Cummins for successful communication in a professional target setting (1979). The first ability required in order to successfully communicate in an occupational setting is the ability to use the particular jargon characteristic of that specific occupational context. The second is the ability to use a more generalized set of academic skills, such as conducting research, responding to memoranda, and reading and writing academically. Since the professional vocabulary of a particular domain is usually rapidly learnt, learning academic vocabulary is often a much more demanding and complex process. Although professional and academic vocabulary are usually mentioned together in literature, the focus in this paper is solely on academic vocabulary. Before moving to an illustration of one possibility for the learning and testing of academic vocabulary, it is necessary to provide some background explanation about the acquisition of vocabulary in general since this refers to academic vocabulary, too. When one learns new vocabulary it is not enough to simply know the meaning of a word and its translated equivalent. Knowing a word in a language also means to know both its syntagmatic and paradigmatic relations. This means to know a word in context – how a word is used and how it behaves syntactically in a particular context as well as in other contexts (Richards 1976). A more detailed description of what it means to know a word is provided by Carter (1998, 239). Some of these are given here:

- It means knowing the syntactic frames into which the word can be slotted and the underlying forms and derivations which can be made from it.
- It means knowing the relations it constructs with other words in the language and with related words in the L1 as well.

- It means knowing the different meanings associated with it and, often in a connected way, the range of its collocational patterns.
- It means knowing words as part of or wholly as fixed expressions .

Since language and vocabulary are not used in isolation but in context, on the basis of which we make and decode meanings, academic and professional vocabulary must also be developed and practised in a context, which is also made clear from the description above. One of the widely used techniques available for enriching vocabulary is gap-fill exercises in context (later in the text referred to as a gap-fill), sometimes also referred to as a cloze. The usefulness of such gap-fill is based on the idea that it also demands inference from the context. Context has a whole variety of potential effects: on the particular meaning of the word, its connotations, the appropriateness of its use etc. (Raed 1997, 319). This means that the filling-in of blanks does not depend on individual items of linguistic knowledge only, but requires the use of language skills in general, which fosters the language acquisition. This is also emphasized by Deyes in his extension of a cloze to 'discourse cloze', where the aim is to 'reflect the reader's ability to follow information through the text and use contextual clues as well as cotextual ones' (1984, 128).

Context thus plays an important role in inferring correct academic entries in a gap-fill by providing certain linguistic clues (often referred to as co-text) as well as other clues, which may be very effective in the development of academic vocabulary (Chern 1993). Besides linguistic clues, 'world knowledge' and knowledge of the domain may also be helpful in decision making about the appropriate and correct entries (Nagy 1997, 76). All this is covered within the term 'context' used in this paper. Linguistic knowledge, for instance, includes the knowledge of grammatical structures and word classes of the gap's co-words, which further signals the required word class of the word being sought (for example, a preposition might signal a noun in the preceding position). It is thus important for students to be aware of the forms that language takes in academic contexts, whether spoken or written. Linguistic proficiency influences how successfully a student can use context; we expect those who undertake English studies to already possess a higher level of linguistic knowledge of English. However, context cannot be

restricted to the textual neighbourhood of a word only, but also includes the students' world knowledge. By world knowledge we mean the knowledge of particular domains as well as general knowledge. This could be an advantage for students, who have become familiar with a large number of different domains before becoming university students. Training students in how to search for contextual clues and how to help themselves with the kinds of knowledge they have is important since this enhances their ability to infer correct entries from the context.

C-R and noticing are two of the other referential strategies efficiently used in practicing inferring from the context. Context-based frames which can be used for the purposes of developing inferring skills can range from cloze (gap-fill) exercises, and words-in-context exercises to context-enrichment exercises.

2.1. AWL and concordances

The AWL (Academic Word List) is a list of words which appear with high frequency in English-language academic texts. The list was compiled by Averil Coxhead (2000) at the Victoria University of Wellington, New Zealand. The list contains 570 word families of academic words and is divided into 10 sublists. The list is based on the analysis of over 3.500.000 academic journals, textbooks, course workbooks, lab manuals and course notes. Sublist 1 consists of the 60 most common words in the AWL. Sublist 2 contains the next most frequently used words and so on. Each sublist contains 60 word families, except for sublist 10, which contains 30. This list of academic words can help students to expand their general academic vocabulary, to improve comprehension of academic texts, and to write texts academically within their discipline, despite technical words being excluded from the list. The technical words of a discipline can be very rapidly acquired.

In the paper problematic entries are also commented on from the perspective of corpus data.

This means that certain incorrect entries are checked for their collocability, relations with other contextual words, and frequency of use with concordances. Corpus can provide useful and valuable insights into the behaviour of a lexical/grammatical item, because it appears in an authentic – real context. The collocability and frequency of certain

academic words are checked with a t-score and an Mi-score. The T-score is the statistical measure of frequency which compares the actual cooccurrences of words with the way they would co-occur randomly, and assigns a score to them accordingly. MI-score, as a statistical measure of frequency, emphasises relatively infrequent collocate pairs that are good predictors of each other (Potter 1999, 52). For example, any score above 2 usually signifies that a pair is worth looking at it. For the purposes of this paper, the British Collins Wordbanks is the employed corpus, which comprises about 56 million words of contemporary UK, US and Australian spoken and written English. The sub-corpora selected are British and American news, books and magazines.

2.2. *Gap-fill*

According to Oller (1979, 33) a gap-fill exercise can be used effectively not just for testing students' internalised expectancy grammar/vocabulary but also, in my opinion, to teach new vocabulary – in our case academic vocabulary, which is illustrated in the paper. Cloze procedure was introduced over 40 years ago and its applications have been numerous. It has been widely used and is apparently a simple technique. It has been used for measuring the readability of textbooks, the reader's degree of comprehension of a text, both aural and written, and as a means of teaching and testing linguistic proficiency in a foreign language – professional linguistic proficiency inclusive.

The more advanced the learners become (at the university stage they definitely should be), the more 'inferential' or 'implicit' and learner-centred vocabulary learning strategies will have to become (Carter 1998, 209). Vocabulary should not be treated and learnt as discrete items but learnt in context, as already mentioned above. The aim of such exercises is to develop '*the strategy [being] a means of acquiring the unconscious skill that an efficient reader already has.*' (Nation 1990, 162).

In its classic form, cloze consists of the regular deletion of words from a text, and their replacement by even-length blank lines. A gap-fill, on the other hand, uses deleted items subjectively chosen by the maker of the exercise (a teacher, for example). The student's task is then to guess the word that has been deleted or chosen from a range of options given. To make the task a little easier, deleted words can be given in

mixed form. There are different types of gap-fill depending on what one wishes to focus on and test: lexical, structural or discourse. They can have 'answers' given in a mixed form from which students choose or without available 'answers'. However, they should demand inference from the context, which plays an important part in the compilation of a gap-fill. Everything that is known about grammar, meaning, and the word can be activated to exploit redundancy to the full, and help to restore a word. This means that a greater degree of knowledge is involved in the inference process. With gap-fill we do not simply see the extent of knowledge a student has about individual lexical/grammatical items, but also the actual use of total language skills in a meaningful context. Sometimes a problem can occur in selecting the appropriate words to delete, therefore AWL gap maker can be of great help since the program itself deletes academic words from a text according to the level of difficulty chosen.

3. The procedure

I selected a text of 250 words and entered it into the AWL gapmaker program developed by the University of Nottingham ([www.http://www.nottingham.ac.uk/](http://www.nottingham.ac.uk/)). The text is a short review of a professional book for language teachers and includes several core academic words related to the teaching of languages. The program then deleted all the academic words it recognised in the text. The difficulty levels chosen were 3 and 7. The higher the level the higher the number of deleted words. With level 3, 13 words were deleted, while with level 7, the number of deleted words was 19. The following academic words were deleted:

Level 7: aids, approach, approach, appropriate, areas, comprise, culture, designed, evolved, innovations, major, principles, relevant, structures, target, techniques, technological, theory, utilization.

Level 3: approach, approach, appropriate, areas, culture, designed, major, principles, relevant, structures, techniques, technological, theory.

The gap-fill was used by two groups of 1st year students of English at the Faculty of Arts in Maribor. One group worked with level 3, the

other group with level 7. There were 20 students in each group solving a gap-fill. Each gap in the text was numbered (1,2,3,...).

In the text the following abbreviations are used: for Level 3 (L3), for Level 7 (L7).

4. Results and discussion

Correct/incorrect entries (answers/words) at each level were counted for each student. In Table (1) the numbers of gaps are given in succession next to the correct entry and the number of students' correct entries. For example, in gap (4), 16 students entered the correct word (approach). In table (2) correct entries ranked from the highest to the lowest number of correct entries next to the correct word and the gap number. Some of the most problematic incorrect entries were then isolated and discussed in terms of the possible reasons for incorrectness. Also, suggestions for correct answers based on contextual clues, linguistic or other, are given. What is also apparent is how knowledge of the domain (knowledge about English grammar) can be helpful in filling in the gaps in a professional text. Concordances were used as a reliable and useful source for supporting or rejecting claims made about some problematic entries, as well as for emphasizing their important role in the students' decision-making about the entries. By way of illustrating how concordances can be explored by students and training them to use them with a gap-fill, students become engaged in 'discovery learning' – which means coming to conclusions about the use and patterns of collocation of (academic) words (Barbieri and Eckhardt 2007, 320).

Level 3

Table 1:

Gap number in consecutive order	Correct entry	Number of correct entries
1	designed	8
2	Major	0
3	Areas	5
4	approach	16
5	Culture	13
6	Theory	5
7	approach	8
8	principles	2
9	structures	4
10	techniques	6
11	appropriate	5
12	relevant	8
13	technological	14

Table 2:

Rank of correct entries		Gap number
16	approach	4
14	technological	1
13	Culture	5
8	relevant approach designed	1, 12, 7
6	techniques	10
5	areas, theory, appropriate	3, 11, 6
4	structures	9
2	principles	8
0	Major	2

As both tables for level 3 show, most correct entries (16) were given in gap 4 (approach), followed by gap 1 (technological with 14 entries), gap 5 (culture – with 13 entries), and gaps 1, 12 and 7 (designed; relevant and approach with 8 correct entries). The least correct entries were given in gap 8 (principles with 2 entries) followed by gap 9 (structures with 4 entries), gaps 3, 11 and 6 (areas; appropriate and theory with 5 correct entries), and gap 10 (techniques with 6 correct entries). In gap 2 (major) either no answer or an incorrect one was given. This gap was also the most problematic for the students. Gap (2) appeared in a pair with gap 3 (areas), which was also problematic for the students.

Level 7

Table 1:

Gap number in consecutive order	Correct entry	Number of correct entries
1	designed	8
2	innovations	5
3	major	6
4	areas	0
5	approach	15
6	culture	6
7	theory	4
8	approach	9
9	evolved	16
10	principles	3
11	utilization	3
12	structures	5
13	target	1
14	techniques	0
15	appropriate	1
16	relevant	3
17	technological	4
18	aids	5
19	comprise	0

Table 2:

Rank of correct entries	Correct entry	Gap number
16	evolved	9
15	approach	5
9	approach	8
8	designed	1
6	major, culture	3, 6
5	innovations, structures, aids	12, 18, 2
4	theory, technological	7, 17
3	principles, utilization, relevant	10, 11, 16
1	target, appropriate	13, 15
0	areas, techniques, comprise	4, 14, 19

The most problematic entries were with gaps (4 – areas; 14 – techniques and 19 – comprise with 0 correct entries) followed by gaps (13 – target and 15 – appropriate with 1 entry). Problematic were also gaps (10 – principles; 11 – utilization and 16 – relevant with 3 entries) followed by

gaps (7 – theory and 17 – technological with 4 entries). The least problematic entries was gap (19 – evolved with 16 correct entries) followed by gaps (5 – approach with 15 correct entries), (8 – approach with 9 entries) and gap (1 – designed with 8 entries).

Since there were some most problematic common entries in both groups, I excluded them and commented on them first, then I proceeded to the most problematic entries of each group.

Most problematic common entries with both levels were: principles (L3=2, L7= 3); structures (L3=4; L7=5) and theory (L3=5; L7=4). Most problematic entry with L3 was: major (L3 = 0; L7 = 6). Most problematic entries with L7 were: 'techniques' (L3 = 6; L7 = 0); areas (L3=5; L7=1) and appropriate (L3=5; L7=1) + words deleted only at L7 (comprise, target, relevant, utilization).

The results show that the number of correct entries at level 3 was in general slightly higher than at level 7, which might be due to more context (less deleted words). This would be true for, for example, following entries: approach: L3 = 16, L7 = 15; relevant: L3 = 8, L7 = 3; culture: L3 = 13, L7 = 6); technological: L3 =14, L7 = 4). A close scrutiny, however, reveals that the higher number of deleted words in the vicinity of gaps is not always responsible for the incorrect entries, and does not always affect correct entries, as is the case with, for example, 'appropriate' and 'techniques'. Relevant (L3 = 8; L7 = 3) and technological (L3 = 14; L7 = 4) are used at both levels without additional gaps, but still did group (L3) better than group (L7). This is also true for the entry 'structures', since there is only a slight difference in number of correct entries at both levels despite more deleted words at L7 (L3 = 5, L7 = 4). The reason for this could be found in the use of other contextual clues, as is illustrated in the paper – general knowledge and/or knowledge of the domain (related to the topic of the review and grammar of English).

In the following part of the paper I focus first on the most problematic common entries (problematic in both groups) in the sense of trying to provide possible reasons for wrong entries, and to suggest/illustrate how clues in the context with the support of concordances can be helpful in inferring the right answer. Then I proceed to entries which show major discrepancies, finishing off with some of the most problematic entries from each group. For the sake of

easier understanding, sentences with gaps under focus are excluded from the whole text for the comment.

It is necessary to mention that, although quite a high number of correct entries appeared with gaps 1, 12 and 7 in both groups, the number of correct entries is still not high enough to see the knowledge students showed with entries as sufficient.

4.1. Most problematic common entries

Major and areas

Although 'major' represented more difficulties for L3 compared with L7 (L3 = 0, L7 = 6), I discuss it in pair with 'areas' (despite being more problematic for L7 (L3 = 5, L7 = 0) since they appear in both texts in succession in a sentence. The same goes for other gaps in succession.

Designed to update the contemporary language teacher's knowledge of the innovations in his field, this book introduces some of the essential 1 _____ 2 _____ of which he should have an understanding to...

There are two important clues for the students given in the vicinity of the two gaps which could be helpful in inferring correct entries. The first piece of relevant information for the student is the knowledge of word order in a sentence, which explains that most adjectives can occupy an attributive (before a noun) or predicative (as a complement of a linking verb) position. They are called modifiers because they do something to change or modify a noun. In our case 'essential', as the given adjective, should be recognised as a grammatical clue implying that gaps (1) and (2) should be filled with another adjective followed by a noun. The use of the preposition 'of' after gap (2) further signals a relative clause modifying the preceding antecedent, which needs to be a noun.

The knowledge of word order at sentence level also suggests that the antecedent is possibly premodified by one or more adjectives. Since 'essential' as an adjective already occupies second place before a noun in the adjectival group (first being reserved for the determiner 'the'), the

next adjective gaps can be occupied by adjectives in the following order: general description, physical state and proper adjectives. Concordances reveal that 'essential', as an adjective, is always placed first when in combination with other adjectives preceding nouns. There are four adjectives available as options for both groups: appropriate, major, relevant and technological. The most frequent collocates with 'essential' found in concordances are adjectives, such as daily/fatty/legal/long/new/small/large/main, which points at the exclusion of 'technological', as well as of 'relevant' and 'appropriate' since the latter two do not appear in combination with 'essential' in concordances. The closest in meaning compared to 'large' is thus 'major'. Once this word is used, one can test its collocability with some of the nouns given as options. For example, by looking at concordances, 'areas' collocates strongly with 'major', while at the same time, concordances reveal a great number of the combination 'major+areas+of' (t-score = 7.699; $M_i = 2.559$), which implies 'areas' is the correct answer in gap (1). Focusing on sentence/clause structure might also provide useful clues for entering correct words. The gaps in focus appear in a clause complex that consists of one main clause and one subordinate clause. Since 'the most important new information goes at the end of the rheme in a clause', one can establish that 'knowledge of the innovations', with 'knowledge' as a head, (or aspects related to 'knowledge') is the main focus in the rest of the text (Goalty 2000, 16). Concordances show that 'knowledge' collocates, although not frequently, with 'areas', which suggests some semantic interconnection of both words and can be seen as an indication of the possible use of both words in the vicinity of each other. Besides, there is another example found within concordances ('major+areas+of+modern+ knowledge'), which might also be a useful clue for the choice of 'major' and 'areas' in the sentence in focus.

Appropriate

...and the use of testing 1_____ 2 _____ to the linguistic problems being tested.

This complex noun phrase with the nominalized head (the use) is one among other complex noun phrases used as a grammatical structure encoding four of the modern principles of language teaching (the utilization, the association, the postponement and the use of testing techniques) enumerated. Since the text is a professional book review, the use of complex noun phrases with nominalized forms is a logical choice for packing in more information and sounding more scientific. Since complex clauses using nominalizations in head positions often cause comprehension problems, we can perhaps assume that this was one of the main reasons for the wrong entries, especially with gaps at the point of contact, as is the case here. By having more knowledge of ellipsis students could have thought of this possibility. Ellipsis and its possible uses is often neglected in EFL classrooms, despite its frequent use by native speakers. Therefore, it may be reasonable to place more emphasis on the teaching of this grammatical structure.

It can be observed that there are two postmodifying relative/adjective¹ clauses in this complex phrase: 'which is/are; which/that are being tested. The adjective 'testing' is already given to signal the following gap to be occupied with a noun. On the collocation list for 'testing', entered as an adjective in corpus, 'techniques' do not appear, however, there is one collocates (methods), which could be, perhaps, seen as a near-synonym of 'techniques'. Shifting this information to options available, 'techniques' would have been chosen. It is also relevant that one can test techniques, but not, for example, culture. Once the noun is found, one can proceed to the next gap, previously recognized as part of a postmodifying relative clause with the omitted pronoun 'which' and the verb 'are'. Knowledge of the zero-marker would be useful here, as well (Blaganje and Konte 1987, 429).

¹ The adjective clause is also called a relative clause (Frank 1972, 276).

The use of the preposition 'to' in this omitted clause further signals that the preceding word should be an adjective.

Concordances reveal that from the options available only 'appropriate' and 'relevant' could be used in this gap since they both collocate with prepositions - 'relevant' collocates with 'in' and 'to', and 'appropriate' with 'to' and 'for'.

'Relevant' collocates far more often with 'to' (1866 occurrences out of 9244) than with 'in' (187 out of 9244). 'Appropriate', on the other hand, collocates slightly more often with 'for' (t-score = 37.188, $M_i = 1.626$) than with 'to' (t-score = 31.220, $M_i = 0.842$).

From this one could conclude that 'relevant' is the correct entry. By checking the concordances of how 'appropriate' and 'relevant' behave as collocates, these reveal 1 occurrence of 'appropriate+ techniques', while there are no occurrences of 'relevant+ techniques'. Even this single example of use found in concordances can be seen as a sufficient indicator for 'appropriate' as the right choice.

Principles

Part two systematically treats such modern _____ of language teaching as...

The MacMillan English dictionary for advanced learners describes 'principle(s)' as a basic belief, theory, or rule that has a major influence on the way in which something is done, and as a scientific theory or basic natural law that explains the way in which something works (2007, 1177). If this useful information is joined with the contextual knowledge of the domain (teaching and learning languages), one can see how this can be applied in inferring the right entries. For example, there are some titles of scientific and professional books on teaching and learning languages which use 'principles' in their titles (Brown *Principles of language learning and teaching*; Krashen *Principles and practice in second language acquisition*) or even use 'techniques and principles' in the title (Larsen-Freeman *Techniques and principles in language teaching*). This knowledge may make the choice of entry much easier. Although 1st year students are not yet familiar with the domain of didactics, examples of the titles above are used as an illustration of the role of contextual

knowledge of the domain in inferring entries in such gap fills. However, general (world) knowledge might also be of help here.

For example, it is still possible that some students do have a general idea of what 'principle' means, similar to the definition in the dictionary. When the knowledge of the domain is of no help, a look at the concordances reveal that 'learning' is a frequent collocate of 'principles+of' occupying the 24th place on the collocation list among 50 collocates (t-score = 4.780; Mi = 4.511). This information can be used for assuming a close connection with 'teaching'. Teaching and learning nevertheless belong to the same semantic field.

Another important piece of information revealed by concordances is that 'modern' also appears on the collocation list for 'principles+of' occupying the 34th place (t-score = 4.257; Mi = 3.439). Although only one example of 'principles+of +teaching' is found in the following context - ...learning the principles of teaching and working in a classroom - this information could be seen as sufficient for choosing 'principles' for the gap here.

Structures

The utilization of linguistic knowledge in the control of the sounds and _____ of target languages.

The immediate grammatical item after the gap is the preposition 'of' (of-prepositional phrase), an equivalent of the genitive noun phrase expressing the genitive relation between nouns, and thus requiring the use of a noun in the gap. The of-construction is mostly used with nouns denoting things, as is the case here. The joining 'and' following a noun (sounds) also requires the use of a noun in the gap. This knowledge of clause system and structure could be effectively supported with the general knowledge about language being made of sounds and structures, which would imply 'structures' to be the answer. Since 'structures' as a noun is given as one of the options, the decision for correct entry should not have been too difficult for the students. When such knowledge is not available, a look into the concordances might be more helpful. Although these reveal a non-frequent collocability of

'sounds' and 'structures', one should try further by searching for 'sounds+and', which shows 2 occurrences of this combination. This is enough to use this combination in the gap. One can also check the collocates for 'structures', where 'sentence' and 'language' can be found as frequent collocates. All three imply some associative interconnection. Since 'language' also appears in the vicinity of a gap, this supports the choice of 'structures' as the correct answer.

Theory

...sets the tone of the book with discussions of the relationship of language to linguistics and culture and the learning _____ from which the new scientific approach to ...

The determiner 'the' coupled with the adjective 'learning' signals the use of a noun in the gap.

Since there are a few options available with which 'learning' could appear in combination (techniques, principles, areas, theory), it is necessary to look for additional clues in the preceding relative clause, where one can find the wording 'scientific approach'. For a scientist and a professional it is logical that approaches evolve from theory. By checking further in concordances, one can see that 'learning' strongly collocates with 'theory' (t-score = 10.807 and $M_i = 3.644$). The greatest difference in the number of correct entries was found with 'relevant' and 'technological' (relevant: L3=8, L7=3; technological: L3=14, L7= 4) within the same given context. This shows that the context (lack of it) could not be responsible for the small number of correct entries at L7 compared with L3. One of the possible reasons could perhaps lie in filling other gaps with incorrect words due to the lower level of context in L7. However, the following comments focus on linguistic and other contextual clues in the vicinity of the slots to explain their role in determining correct entries.

Relevant and technological

1 _____ to 2 _____ teaching devices, part three discusses the language laboratory, visual aids, and teaching machines,...

This sentence has two clauses, separated by a comma, which signals the dependency relation of one clause on the other. A relevant piece of grammatical information for students is that main clauses mostly consist of finites, seen here in 'discusses'.

Also important for students is that the content expressed in the main clause and in subordinated ones is usually related, which means in this case that the dependent clause somehow provides extra information about the main clause. Students should also know that clauses of cause or reason may occupy an initial, medial, or final position. Extra information in dependent clauses can be expressed through the use of finite clauses, non-finite clauses, or verbless clauses. If one knows that English clauses normally consist of a subject and a finite, a logical conclusion would be to try to enter one of the finites (verbs: evolved, designed, comprise) given as options into the gap (2). Of course, they make no semantic sense. Another possibility then is to try to use a noun acting as a subject. For example, 'approach', may fit in since it can be followed by the preposition 'to'. Again, it does not make sense. Here, wider grammatical knowledge indicates that clauses can also be verbless (with an omitted verb, and often with no subject.). This means the use of another grammatical element for gap (1) which is not a verb and, as seen before, not a noun. Since the main clause expresses present action (discusses), linguistic knowledge of clausal time reference requires in the use of a finite in the dependent clause, which is in a kind of simultaneous relation with the main one. This means that the finite should refer to the present time. Since adjectives can be positioned predicatively, one can assume that the omitted verb would be 'be – being', as an expression of a 'simultaneous' relation).

Also, by looking at the main clause, one can further determine its resultative function implying the causal function of the dependent clause (why part three discusses something) on the basis of the 'to+complex noun' construction as the indirect object. This further

implies the use of an adjective in gap (1). Meaningful adjectives which collocate with the preposition 'to' could be either 'appropriate' or 'relevant'. Since I have already commented on both uses above (see under 'appropriate'), the correct answer here is 'relevant'. Interestingly, by entering 'being+relevant' as a search item in the corpus, 28 such instances occur, which is very useful information for the choice of entry. Also, if students had been aware of some examples of verbless clauses, they could have compared their choices of adjectives with an example provided by Leech and Svartvik accompanied with important information about the adjective – verbless clause information (1994, 250): An adjective, alone or as head of an adjective phrase, can function as a verbless clause: e.g. Anxious for a quick decision, the chairman called for a vote.

The use of verbless clauses is one among other features formal written professional/scientific texts employ to sound scientific and to pack more information in (ibid., 183). Therefore the knowledge of clause relations and its types is very important for students. Another important contextual clue for gap (2) can be found in the main clause, specifically, in the nouns enumerated in the object position (language laboratory, visual aids, and teaching machines), which signal the logical inference of a common cover adjective for these objects - 'technological'. Concordances reveal that although, for example, 'technological' is not on the collocation list for 'devices', there is one collocate found which is similar in meaning: electronic.

Table (2) for L3 shows that the most problematic entries are those which were also the most problematic in L7, which have already been commented upon above (see 'major', 'principles', 'structures', 'areas', 'theory', and 'appropriate'). Therefore I will now deal with the most problematic L7 entries. The most problematic ones were the following: comprise, target and utilization.

4.2. Most problematic entries with L7.

Comprise

A glossary of useful terms, a bibliography, and a chart of the modern language association qualifications for secondary school language teachers _____ the appendixes.

One of the reasons for the incorrect entry in this sentence could have been unfamiliarity with the word, however no one asked for the definition of the word or the translated equivalent. The grammatical knowledge of the uses of this word shows that it always takes a direct object as the immediate contextual element. Since the gap is followed by the determiner (the) and the noun (appendixes), this knowledge could have been useful with this gap. The problem could have occurred in the recognition of the head word in several postmodifiers in the long complex noun phrase which is the subject, which would have helped the students to connect the associative meanings of charts with appendixes. World knowledge suggests that glossary, bibliography and charts in books usually appear at the end as appendixes. Since the usual indicative structure of an English clause is subject followed by finite, the student should have recognized the missing element as a verb in this clause. The options offered were the following verbs: approach, evolved and designed. All these three options mostly need a preposition either as their immediate contextual element or in their vicinity. Since parts of the book are described in the simple present tense (sets the tone; treats; discusses), the same logic can be applied with this example. This means that the past tense form of 'evolve' (evolved) cannot be used here. The knowledge of the semantic meaning of 'approach' also excludes this word from options. Even if the student did not know the meaning of this word, additional grammatical and common knowledge could have been helpful.

Target

The utilization of linguistic knowledge in the control of the sounds and structures of _____ languages.

The problem with 'target' might have occurred because of the students' knowledge of the adjective's most common forms (ant, ous, al, ful, ing, ed, ish,...) to which 'target' does not fit in. Students probably treated this 'target' as a noun. As a noun it appears less frequently in concordances (123 occurrences) than as a verb (406 occurrences), which might be the reason students treated this word as a verb rather than a noun. There is one instance found in which 'target' is combined with 'language' and with 'knowledge' in the vicinity, which can be transferred to the example in focus.

Utilization

The _____ of linguistic knowledge in the control of the sounds and structures of target languages.

The determiner 'the' indicates the use of a noun (head) in the gap of the complex noun phrase. Although concordances reveal only one example of 'utilization' collocating with 'knowledge', this is enough to exclude other options for this gap. Another signal that a noun should be used here is the 'of-phrase', an equivalent of the genitive used to express the relation between nouns (utilization and linguistic knowledge).

5. Conclusion

The paper attempts to illustrate one of the ways in which we can develop academic vocabulary with AWL gap maker and concordances. The text chosen for a gap-fill exercise is a short book review using professional and formal language, and several core academic words. The gap-fill exercise was designed at two different levels and solved by the 1st year students of English at the Faculty of Arts in Maribor in two

groups, each working with one difficulty level. The higher the level, the higher the number of deleted words in the text. The aim was to test students' existing knowledge of academic vocabulary in context, and to enrich it through the analysis of word in context/co-text relations using a concordancing program. This means that the results of both groups are compared in terms of the number of (in)correct entries with the major focus on the most common problematic entries of both groups. The results show that the number of correct entries at level 3 was higher than at level 7, which is due to more context. However, there are also occasions, where despite there being more context, the number of correct entries at level 3 was lower than at level 7.

Possible reasons for these and other wrong entries are provided on the basis of contextual clues, which include grammatical knowledge of sentences or/and the knowledge of the domain (world knowledge), which could be helpful in choosing correct entries. The use of contextual clues is checked with concordances, which display how the English language behaves in real use (in a context). This way, the paper illustrates how important it is for students to be guided in their search for different grammatical (linguistic) and other contextual clues to make correct inferences, and in how to use concordances to support or reject the claims by looking at collocates. By doing this, students become actively involved in the process of developing academic vocabulary by exploring the behaviour of academic words in context and their collocates. By noticing identical or similar combinations, students can come to conclusions about the use of academic words, which also involves the development of implicit knowledge.

References

- BARBIERI, F. and S. ECKHARDT. 2007. "Applying corpus-based findings to form-focused instruction". *Language Teaching Research* 11, no. 3: 319-46.
- BLAGANJE, D. and I. KONTE. 1987. *Modern English Grammar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- CARTER, R. 1998 (2nd edition). *Vocabulary – applied linguistic perspectives*. London and New York: Routledge.
- CHERN, C. 1993. "Chinese students' word-solving strategies in reading in English." In *Second Language Reading and Vocabulary Learning*, eds. T. Huckin, M. Haynes and J. Coady: 67-85. New York: Ablex Publishing Corporation.
- COXHEAD, A. 2000. "A New Academic Word List". *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- CUMMINS, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In *Working Papers on Bilingualism*, 19: 121-129.
- DEYES, A. 1984. "Towards an authentic discourse cloze." In *Applied Linguistics*, vol.5, no. 2: 128-37.
- FRANK, M. 1972. *Modern English: a practical reference guide*. New Jersey: Prentice Hall.
- GOATLY, A. 2000. *Critical Reading and Writing*. London and New York: Routledge.
- HUCKIN, T.N. and Z. JIN. 1987. "Inferring word-meaning from context: a study in second language acquisition." In: *Proceedings of the third eastern states conference on linguistics*, eds, Marshall, F., A. Miller and Z. Zhang. Columbus: The Ohio State University.
- LEECH, G. and J. SVARTVIK, 1994 (2nd edn). *A Communicative Grammar of English*. London and New York: Longman.

- MARZANO, R. and PICKERING, D. 2005. *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- NAGY, W. 1997. "On the role of context in first- and second-language vocabulary learning." In: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, eds. Schmitt, N. and McCarthy, M. 1997, CUP, Cambridge.
- NATION, I.S.P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- OLLER, J.W. 1979. *Language Tests at School*. Harlow: LongmanPotter, L. 1999. 1999. *A Guide to Using the COBUILD DIRECT Corpus*. The University of Birmingham: The Centre for English Language Studies.
- RAED, J. 1997. Vocabulary and testing. In: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, eds. Schmitt, N. and McCarthy, M. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. 1976. "The role of vocabulary teaching." *TESOL Quarterly* 10 (1): 77-89.
- RUMBERGER, S., and SCARCELLA, R. 2000. "Academic English." *Linguistic Minority Research Institute Newsletter*, 1, 1-2. University of California, Santa Barbara.

POVZETEK

Razvijanje akademskega besedišča s pomočjo awl gap makerja in korpusnih podatkov

Pri študentih angleščine kot tujega jezika (za pedagoške in nepedagoške namene) narašča potreba po razvijanju akademskega besedišča – razviti ga morajo vsaj do določene mere, če je eden izmed glavnih ciljev študija ustvariti uspešne uporabnike angleščine. Od študentov se pričakuje, da berejo in razumejo zahtevnejša strokovna in znanstvena besedila, ne zgolj z namenom uspešnega zaključka študija, pač pa, da postanejo del izobražene družbe in tako zmožni soočati se z zahtevami v smislu znanja na svojih poklicnih poteh. Branje in razumevanje strokovnih besedil je lahko zelo zahtevna aktivnost zaradi določenega števila besed akademskega besedišča, ki ga takšna besedila vključujejo. Članek podaja primer uporabnosti naloge z zapolnjevanjem vrzeli v strokovnem besedilu kot ene izmed mnogih možnosti za razvijanje in preverjanje akademskega besedišča v kontekstu, sestavljene s pomočjo AWL gap makerja. Nalogo za zapolnjevanje vrzeli v besedilu so reševali študenti istega letnika v dveh skupinah in je le-ta bila nastavljena na različni težavnostni stopnji pri istem besedilu zaradi dveh razlogov: preveriti obstoječe znanje o akademskem besedišču in obogatiti besedišče skozi analizo besed v odnosu s kontekstom z uporabo programa konkordanc. Članek primerja odgovore obeh skupin z namenom ugotoviti najbolj težavna mesta zapolnitev (nepravilne odgovore) in podati možne razloge za le-te. Poleg tega so upoštevani kontekstualni indici kot koristni viri pri ugotavljanju pravih odgovorov; preverjeni so s pomočjo programa konkordanc. Poleg poudarka na uporabnosti takšne naloge v kombinaciji s korpusom za razvijanje in obogatitev akademskega besedišča, članek poudarja pomembnost vodenja študentov v smislu, kako iskati različne slovnične in druge ko(n)tekstualne indice, ki jim lahko pomagajo pri ugotavljanju pravih zapolnitev, ter v smislu, kako uporabljati konkordance, da le-te podprejo ali zavržejo odgovor.

ABSTRACT

Developing Academic Vocabulary with AWL Gapmaker and Corpus Data

There is a growing need for the development of at least some academic vocabulary in students of EFL (studying English for teaching and non-teaching purposes), if one of the main aims of EFL study is to produce competent users of English. Students are expected to read and understand advanced professional texts, not simply to successfully complete their degrees but to become a part of educated society, and to be able to meet the demands placed upon their knowledge in a professional environment. The reading and understanding of professional texts can be a highly demanding activity because of the number of academic and professional terms such texts include. This paper exemplifies the usefulness of a gap-fill exercise, as one among a range of options for developing and testing academic vocabulary in a professional context. The exercise was compiled with AWL gapmaker based on a professional review text, which includes academic items of vocabulary. The gap-fill exercise was used with two groups of EFL students in the same year of study and installed at two difficulty levels for two reasons: to test students' existing knowledge of academic vocabulary, and to enrich it through the analysis of words in context/co-text relation using a concordancing program. The paper compares the answers of both groups to determine the most problematic entries (incorrect answers), and to provide the possible reasons for them. Further, contextual clues are taken into consideration as a helpful source for determining correct entries, and tested with the concordancing program. Besides the emphasis on the usefulness of such gap-fill exercises combined with corpus for the development and enrichment of academic vocabulary, the paper also emphasizes the importance of guiding students in how to search for different grammatical and other contextual clues to make correct inferences, and how to use concordances to support or reject the claims.

Urška Sešek

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

urska.sesek@guest.arnes.si

»NAŠA UČITELJICA PA VES ČAS GOVORI ANGLEŠKO!« POMEN UČITELJEVE RABE JEZIKA PRI TUJEJEZIKOVNEM POUKU

Uvod

Ne glede na predmet, ki ga poučuje, je glavno učiteljevo delovno orodje jezik. Vse, kar v razredu naredi, naredi skozi govor. Vsaka pedagoška in didaktična odločitev se izrazi v tem, ali učitelj razlaga ali sprašuje, prigovarja, hvali, popravlja, je tiho ali komentira, ponavlja, provocira, zahteva, kritizira... in kako izbira besede, s katerimi vse to počne. V učiteljevem govoru v vsakodnevnem procesu poučevanja se zrcalijo njegovo znanje in nazori o njegovem predmetu ter o naravi učenja, odnos do učencev, do konteksta, v katerem dela, pa tudi do sebe in do svojega poklica. Zato bi učiteljeva raba jezika morala biti pomembna tema v usposabljanju in izpopolnjevanju učiteljev, saj je kot nekakšno okno v vse vidike učiteljskega dela. Še posebej to velja za učitelje jezika, maternega in tujega. Pri tujem jeziku se vprašanju, KAKO učitelj uporablja jezik v razredu, pridruži še pomembno vprašanje, KATERI jezik naj uporablja: materni jezik, ki ga pri nas skoraj brez izjeme deli z vsemi skupinami učencev, ali jezik, ki je predmet učenja in poučevanja.

Odgovor na to vprašanje je odvisen od več dejavnikov, predvsem stopnje znanja učencev - z učenci, ki razumejo šele nekaj besed, seveda ne moremo kaj dosti govoriti v ciljnem jeziku, medtem ko npr. z gimnazijci pri pouku angleščine lahko uporabljamo skoraj izključno angleščino. Pomembni dejavniki pa so tudi motivacija učencev, vrsta učnih gradiv in dejavnosti, nenazadnje pa tudi učiteljeva prepričanja glede najbolj učinkovitih pristopov k učenju in poučevanju ter lastno

obvladanje in odnos do jezika, ki ga poučuje. Pravil in formul ni. Obstajajo pa raziskave, priporočila in izkušnje, ki lahko pomagajo učitelju, da se v svoji konkretni situaciji lažje odloča in čimbolj smiselno uporablja tako materinščino kot ciljni jezik v razredu.

V desetletjih razvoja prakse in teorije poučevanja tujih jezikov so prevladovali različni pristopi do rabe ciljnega jezika oz. materinščine v razredu. Klasično poučevanje tujih jezikov je potekalo skoraj izključno v materinščini, skozi prevajanje, analizo besedil in učenje na pamet. V 20. stoletju so se uveljavile sodobnejše metode, ki pa so vse bolj ali manj striktno izganjale rabo materinščine iz razreda: avdiolingvalna in direktna metoda, ter delno tudi komunikacijski pristop, ki je v veljavi še danes. Seveda so tako praktiki kot teoretiki ugotovili, da nobeno pretiravanje ni pametno in da dogmatično vztrajanje, da se mora vse v razredu dogajati v ciljnem jeziku, ni vedno najbolj produktivno. V stroki zato danes prevladuje mnenje, naj se ciljni jezik uporablja v kar največji meri (gl. npr. Franklin 1990, Atkinson 1993), seveda glede na to, koliko je to z dano skupino učencev možno, vsekakor pa se uporablja tudi materinščina, v trenutkih in na načine, ko je to smiselna podpora učenju tujega jezika.

Funkcije rabe ciljnega jezika v razredu

Bistveni namen rabe ciljnega jezika v razredu je, da učenci spoznavajo in usvajajo tuj jezik ne kot nek šolski predmet ali vsebino, ki se jo je treba naučiti za izpit, temveč kot sredstvo komunikacije. Poleg tega je vsak stavek, ki je v razredu izrečen v ciljnem jeziku, zanje jezikovni vnos, ki je večinoma tudi razumljiv in prilagojen stopnji razumevanja učencev. Leti so tujim jezikom danes izpostavljeni tudi zunaj šole, posebej še angleščini, toda tam se vnos ne prilagaja njihovi stopnji učenja, pa tudi pogosto je to zgolj izpostavljenost medijem, ne pa doživljanje in raba jezika v konkretni situaciji (kar razred vedno je, ne glede na to, kako se nam včasih zdi steril in neživljenjski). Poleg tega je zelo pomembno, da imajo možnost ne samo poslušati ciljni jezik, temveč v njem tudi komunicirati, torej se nanj odzivati in v njem govoriti in pisati. Za to imajo učenci izven šole še vedno manj priložnosti kot za pasivno rabo -

verjetno so še vedno redki, ki se v tujih jezikih v živo pogovarjajo s kom izven šole tri do štirikrat na teden. Kot je pokazalo več raziskovalcev (gl. npr. Walsh 2002), učitelj s svojim govorom pri pouku oblikuje komunikacijsko okolje, kar je ključnega pomena za proces usvajanja jezika. Učencem tako lahko na najrazličnejše načine omogoča, da se izražajo in smiselno komunicirajo v ciljnem jeziku, ali pa jih za to možnost prikrajša.

Poleg omenjenih funkcij učitelj s tem, ko govori z učenci v ciljnem jeziku, sproti ponazarja jezikovno znanje, ki jim ga predstavlja, in je tako zgled govorca ciljnega jezika, hkrati pa s tem dokazuje svoje obvladanje predmeta, ki je eden od glavnih stebrov njegove avtoritete in poklicne samozavesti. Preko rabe jezika pa učitelj tudi organizira delo v razredu; vodi aktivnosti, daje povratne informacije, vzdržuje disciplino, motivira, popravlja itd.

Pogoj, da učiteljeva raba ciljnega jezika v razredu v čim večji meri (in s čim manj napora!) izpolnjuje vse te naloge, je seveda, da je njegovo znanje jezika na ustrezni ravni oziroma pravilno razvito. To pomeni, da mora biti sposoben prilagajati rabo ciljnega jezika potrebam učencev v različnih vidikih. Te bi lahko zajeli v naslednje kategorije:

1. PRAVILNOST; oblikovno in pomensko ustrezna raba slovničnih struktur in enot besedišča ter izgovorjave, intonacije in drugih prozodičnih značilnosti ciljnega jezika glede na standarde izbrane različice (npr. v primeru angleščine britanske ali ameriške), kot je izkazana v slovarjih, slovnica in drugih opisih jezika;
2. ZVRSTNA USTREZNOST; vprašanje registra, primerne za komunikacijo v šoli (polformalni);
3. TEŽAVNOSTNA STOPNJA; učitelj mora posebej z mlajšimi učenci, katerih znanje ciljnega jezika je še zelo omejeno, vedno prilagajati svoj govor njihovim sposobnostim. Pri tem uporablja razne strategije modifikacije govora: slovnično / leksikalno poenostavljanje oz. redukcijo, ponavljanje, parafraziranje, upočasnitev tempa govora, izrazitejša intonacijske vzorce in glasovne poudarke, daljše premore oz. daljši 'wait time'), pa tudi bogato podporo z neverbalno komunikacijo.

Čeprav lahko na splošno trdimo (in bi vsak učitelj kot tudi vsak laik potrdil), da mora 'učitelj pač čimbolj obvladati jezik', pa se na različnih stopnjah šolstva oziroma v različnih kontekstih potrebe vendarle delno razlikujejo. To področje sicer še ni dosti empirično raziskano, a gotovo se učenci, stari 7 let, ki so se šele začeli učiti tuj jezik, in gimnazijci 3. letnika razlikujejo tudi glede tega, kako dojemajo učiteljev govor. Mlajši učenci na splošno lažje usvajajo (s posnemanjem) učiteljevo izgovorjavo, zato je toliko bolj pomembno, da je le-ta brez napak. Starejši učenci oziroma tisti, ki so na naprednejši stopnji učenja, pa so morda manj pozorni na učiteljevo izgovorjavo oziroma bolj 'imuni' na ta vidik jezikovnega vnosa, pač pa postane pomembnejše, da ima učitelj dovolj širok in avtomatiziran nabor slovničnih in leksikalnih struktur, da se v živahni razredni diskusiji v trenutku primerno odzove na izjave učencev ter lahko obvladuje vse mogoče teme, ki jih obravnavajo današnji učbeniki. Eden od redkih virov, ki podrobneje opredeljuje jezikovne zahteve poučevanja tujega jezika na določeni stopnji starosti in znanja učencev je prispevek italijanske pedagoginje M. Bondi za zgodnjo stopnjo učenja (Bondi 1999).

Nekateri avtorji poudarjajo, da je učiteljski govor v bistvu primer strokovnega jezika (Richards 1998). To pomeni, da se angleščina za potrebe vodenja pouka razlikuje od splošne angleščine, npr. v tem, da je še bolj pomembna jasna artikulacija in raba intonacije ter poudarkov (kar sicer velja za učiteljski govor pri kateremkoli predmetu). Poleg tega obstaja tudi nabor fraz, ki so značilne za razredno situacijo, ne pa za katerokoli situacijo izven nje. V anglosaškem svetu je izšlo že več priročnikov, ki se lotevajo opisa 'učiteljske angleščine' tako, da njegovo delo razdelijo v funkcije kot je npr. dajanje navodil učencem in nato predlagajo sezname fraz, s katerimi učitelj izvaja ta dejanja v razredu (npr. Hughes 1981). Za primer pogledjmo, kako se lahko učitelj odzove, ko sredi učne aktivnosti (npr. razgovor o besedilu ali preverjanje slovnične vaje) opazi, da učenec (ali več učencev) ni pozoren in ne sledi. Odziv je lahko posreden ali neverbalen - to pomeni, da z ničimer direktno ne opozori nepozornega učenca, pač pa npr. pospeši tempo aktivnosti, se ustavi ali začne govoriti glasneje. Največkrat pa se učitelj posluži tudi jezikovnih sredstev. Lahko zgolj izgovori ime nepozornega učenca, lahko pa uporabi vprašalni, nikalni ali trdilni stavek. Pogledjmo si

nekaj primerov: *'Peter, what do you think?'* / *'What is your sentence for No. 4, Peter?'* / *'Is that correct, Peter?'* / *'Peter, are you listening?'* / *'Oh, I think Peter is in a bad mood today.'* / *'Yes, that's right, but let's wait for Peter to write it down.'* / *'Peter, please listen.'* / *'Peter, stop talking to Matej.'* Morda je videti, da so nekateri od teh stavkov primernejši za višje stopnje pouka, vendar če začnemo rabo angleščine kot orodja vsakodnevne komunikacije v razredu uvajati zgodaj in sistematično, lahko vse te možnosti uporabljamo tudi v tretji triadi osnovne šole. Iz primerov je tudi očitno, da vsaka drugačna formulacija izraža tudi drugačen odnos učitelja do učenca, snovi in trenutne situacije v razredu. Vprašalne oblike in indirektno trditve npr. učenca manj disciplinsko konfrontirajo in bolj preusmerjajo pozornost. Poleg tega npr. vprašanje v slovnničnem času *Present Continuous* ponazarja avtentično rabo te slovnične strukture, kar je lahko dragocen jezikovni vnos.

Učiteljeva raba ciljnega jezika v jezikovnem pouku je torej tema, ki odpira razmisleke o bistvu poučevanja in učenja tujega jezika, kar ne velja samo za višje ravni, ampak tudi za prvo in drugo triado osnovne šole. Pravzaprav je ta stopnja še pomembnejša, saj se takrat postavljajo temelji in oblikujejo odnos in navade učenja jezika. Drugi razlog je v tem, da se nivo znanja angleščine naših osnovnošolcev zvišuje, prav tako pa zahteve učencev in staršev ter izobraževalnih organizacij in teles. Učitelj bi moral zato kljub nevarnosti, da v večletnem delu z istimi gradivi in učenci iste stopnje nekako jezikovno 'zakrni', razvijati vse vidike svojega znanja ciljnega jezika. Edino tako bo lahko v spreminjajočih se poklicnih okoliščinah vzdrževal kakovost svojega dela - omogočal in spodbujal pri učencih čimbolj učinkovito in trajno usvajanje angleščine kot tujega jezika ob hkratnem doseganju morda še pomembnejših vzgojnoizobraževalnih ciljev.

Navedeni viri:

- ATKINSON, D. 1993. Teaching in the Target Language: A Problem in the Current Orthodoxy. *Language Learning Journal*, sept. 1993, str. 2-5.
- BONDI, M. 1999. A language profile for the FL primary teacher. V: M. BONDI, P. Faber, W. GEWEHR, M. J. JIMÉNEZ RAYA, L. LOW, C. Mewald, A. PECK (ur.): *Autonomy in primary language teacher education. An approach using modern technology* (str. 53 -59). Stirling: Scottish CILT.
- FRANKLIN, C. E. M. 1990. Teaching in the Target Language: Problems and Prospects. *Language Learning Journal*, sept. 1993, str. 20-24.
- HUGHES, G. S. 1981. *A Handbook of Classroom English*. Oxford: OUP.
- RICHARDS, J. C. 1998. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- WALSH, S. 2002. Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6/1, str. 3-23.

POVZETEK

Različni pristopi k poučevanju tujega jezika lahko pomenijo zelo različne pristope k rabi ciljnega jezika s strani učitelja; danes prevladuje mnenje, da naj bi učitelj pri pouku tujega jezika ne uporabljal pretežno materinščine temveč, kolikor je to le možno in smiselno, ciljni jezik. To je pomembno kljub temu, da imajo danes učenci neprimerno več možnosti kot še dobrih 10 let nazaj, da so v stiku s ciljnim jezikom tudi izven šole. Učiteljeva raba ciljnega jezika pri pouku je zanje namreč ne samo stik z jezikom in zgled njegove aktivne rabe, temveč tudi sredstvo vzpostavljanja avtoritete in izvajanja vseh aktivnosti v učnem procesu. Da bi učitelj uspešno opravljal vse svoje vedno bolj zahtevne naloge, mora ohranjati in razvijati svoje znanje jezika, in sicer v smislu pravilnosti, zvrstne ustreznosti in prilagajanja sposobnostim in potrebam učencev. Zelo koristno je tudi ozaveščanje različnih funkcij učiteljevih govornih dejanj oziroma razpona možnih formulacij, s katerimi učitelj lahko doseže pri pouku določene vzgojnoizobraževalne učinke.

ABSTRACT

Different approaches to foreign language teaching can entail very different approaches to the use of the target language in the classroom. The currently prevailing opinion is that the teacher should not primarily use the learners' mother tongue but the target language, as far as that is possible and meaningful. This is important even though today's learners of mainstream-taught foreign languages in Slovenia are much more exposed to their target language outside of school than they were even 10 years ago. The teacher's use of the target language namely represents not only a source of input and a model of its active usage but is also a means of establishing authority and a tool for execution of classroom activities. In order to successfully carry out all of her/his increasingly demanding professional tasks, the teacher should maintain and develop their target language competences in terms of accuracy, appropriateness and modification strategies to adapt to learner needs. It is also very useful to look at the teacher's target language use from a functional perspective to become aware of how different types of utterances / speech acts / language forms can contribute to achieving different educational goals.

Matjaž Martič

Ekonomsko fakulteta Univerze v Ljubljani

matjaz.martic@ef.uni-lj.si

KOLOKACIJE V POSLOVNI ANGLEŠČINI

1. Uvod

Verjetno bi bilo zaželeno članek, ki se ukvarja s kolokacijami pričeti z neko jasno in nedvoumno definicijo pojma kolokacije, vendar že bežen pregled obsežne literature pove, da je to dokaj težko ali pa kar nemogoče. Zadrego pri definiranju kolokacij pokaže že Cowiejeva (1998: 257) previdna izjava, da bi se verjetno večina frazeologov pri opredeljevanju kolokacij strinjala, da gre za kombinacije besed, ki niso idiomi, ampak se nahajajo nekje v nejasnem polju med idiomi in prostimi besednimi zvezami. Obstajajo namreč tako različne definicije kot tudi različne terminologije, ali kot pravi Bahns (1993: 57): *»Žal je kolokacija izraz, ki se ga uporablja in razume na različne načine.«*

Tudi Gabrovšek (2000:199; 1998: 115-117) ugotavlja, da izraz kolokacija pomeni različne stvari različnim ljudem ter da v literaturi obstajajo trije glavni načini razumevanja kolokacije:

1. kolokacija v zelo splošnem pomenu: bolj ali manj običajno in slovnično pogojeno sopojavljanje besed in izrazov;
2. kolokacija v semantičnem pomenu: v semantičnem smislu je kolokacija enota v semantičnem oz. leksikalnem polju. Besede se pojavljajo skupaj, ker pripadajo istemu leksikalnemu nizu;
3. kolokacija v pomenu sopojavljanja: kolokacije so razmeroma stalne, ponavljajoče se besedne zveze, ki so pomensko prozorne in sledijo omejitvam jezikovne rabe. Po Gabrovšku je dandanes ravno to pojmovanje prevladujoče.

Za večino leksikologov so torej kolokacije bolj ali manj stalna, pogosto ponavljajoča se sopojavljanja (dveh) besed, ki so v veliki meri semantično prozorna, potrebno pa bi bilo poudariti tudi njihovo arbitrarno naravo in jezikovno specifičnost. Pri kolokacijah namreč običajno ne govorimo o tem ali so pravilne ali napačne, pač pa o tem ali so bolj ali manj sprejemljive in predvsem o tem ali so naravne, avtentične in tipične.

Za takšno razumevanje kolokacij so predvsem pomembni izsledki, do katerih je na osnovi korpusnega raziskovanja prišel britanski jezikoslovec Sinclair. Po njegovem mnenju v jeziku obstajata dva principa, za katera se zdi, da uravnava jezikovno organizacijo (Sinclair 1987, 1991). Medtem ko princip proste izbire pomeni, da so edine omejitve pri vezavi besed v večje sklope slovnične narave, princip besedne zveze daje uporabniku na razpolago veliko število že vnaprej pripravljenih besednih zvez, ki delujejo kot celota, čeprav se nam zdi, da bi jih lahko delili na sestavne dele. Princip proste izbire izhaja iz predpostavke, da je jezik ustvarjalen ter da v veliki večini primerov obstaja veliko število besed, ki jih lahko vstavimo v katerokoli prazno mesto (ang. *slot*). Včasih se zdi, da se besede pojavljajo v parih ali skupinah, ki niso nujno v neposredni bližini.

Sinclair (*prav tam*) torej trdi, da je angleški jezik sestavljen predvsem iz različnih (spremenljivih) frazeoloških enot ter da tako proste besedne zveze kot tudi popolnoma "zamrznjene" besedne zveze predstavljajo le manjši del jezika. Gre torej za povsem novo dožemanje jezika, saj je tradicionalen pogled temeljil na tradicionalnih kategorijah slovnice in semantike ter je razumel jezik kot nekaj ustvarjalnega, stalne besedne zveze pa so bile njegov manj pomemben del. Sinclairjev pogled je radikalno drugačen, saj po njegovem ravno besedne zveze predstavljajo najpomembnejši in najboljšežnejši del jezika. S pomočjo slovnice in semantike lahko resda tvorimo besedila povsem poljubno, vendar pa to predstavlja le manjši del jezika, precej manjši pa je tudi delež povsem zamrznjenih, nespremenljivih, torej stalnih besednih zvez. Glavnino jezika namreč predstavljajo spremenljive besedne zveze (ang. *variable expressions*).

Sinclair je torej na podlagi korpusnih analiz ponudil povsem novo dožemanje sestave jezika, ki poudarja njegovo frazeološko naravo. Jezik

ni več skupek besed, ki se vežejo med seboj na osnovi slovničnih pravil, pač pa ga v veliki meri sestavljajo različne, bolj ali manj stalne, med seboj prepletene besedne zveze. Princip besedne zveze najboljše ponazarjajo kolokacije in po Sinclairju je angleščina jezik kolokacij.

Sinclairjeve izsledke lahko nekako umestimo v kontekst povečanega zanimanja jezikoslovcev za besedne zveze, in sicer tako tistih s področja teoretičnega kot tudi uporabnega jezikoslovja (predvsem slovaropisja, besediloslovja, učenja in poučevanja tujega jezika), do katerega je prišlo v osemdesetih in devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Slednje je bilo v veliki meri odraz spoznanja, da tako v pisanem kot tudi v govorjenem jeziku prevladujejo določene (vnaprej pripravljene) kombinacije besed, ki igrajo glavno vlogo pri učenju in jezikovni produkciji maternega in tudi tujega jezika. Poznavanje, še bolj pa pravilna in ustrezna raba posameznih frazeoloških enot v določenih jezikovnih in pragmatičnih situacijah, torej bistveno določa stopnjo našega znanja oziroma obvladovanja jezika.

Kot ugotavlja Gabrovšek (1996: 40; glej tudi Gabrovšek 2000: 188-189; Gabrovšek 2003: 187), je ob poplavi različnih poimenovanj in razvrščanj besednih zvez mogoče govoriti o štirih osnovnih tipih:

1. *proste zveze*, kjer besede kombiniramo le na osnovi splošnih slovničnih pravil (npr. ang. *he felt even worse than before*);
2. *kolokacije*, kjer določene besede kombiniramo v smiselne zveze na osnovi pogostega sopojavljanja z določenimi drugimi besedami. Gre za dokaj stalne ponavljajoče se besedne zveze, katerih pomen je v bistvu "vsota" pomenov posameznih besed. So torej semantično dokaj prozorne, njihova stalnost pa se lahko spreminja (npr. ang. *to commit murder*);
3. *idiomi*, ki so močno zamrznjene in pomensko nejasne stalne zveze (npr. ang. *to put one's best foot forward*). Nekatere sicer omogočajo dobessedno razlago (npr. ang. *to skate on thin ice*), vendar pa jih v tem primeru ne moremo imeti za idiome, pač pa za kolokacije ali pa celo za proste zveze. Ravno pomenska nejasnost oziroma dvoumnost je namreč glavna značilnost idiomov, poleg tega pa imajo tudi nekatere skladdenjske posebnosti. Večina jih ne more tvoriti trpnega načina,

zelo pogosto v njih ne moremo izpustiti nobenega elementa oziroma ga nadomestiti z njegovo sopomenko;

4. *sestavljenske* ali *zloženke*, ki so popolnoma zamrznjene kombinacije dveh (redko več) besed, ki so sicer popolnoma samostojne. Zloženke imajo oblikovno in pomensko status samostojnih slovarskih enot (npr. ang. *baby-sitter*).

Problemi pri razločevanju zgornjih štirih kategorij nastajajo predvsem pri razmejevanju med prostimi zvezami in kolokacijami na eni strani ter med kolokacijami in idiomi na drugi. V prvem primeru se nam kot odločilni kriterij ponuja predvsem pogostost pojavljanja neke besedne zveze, poleg tega pa je za proste besedne zveze značilna tudi zamenljivost posameznih elementov te zveze brez kakršnihkoli semantičnih sprememb pri ostalih elementih. Tako je npr. *open the gate* prosta besedna zveza, saj *open* lahko zamenjamo z npr. *fasten* ali pa *lock*, *gate* pa z npr. *door* ali *briefcase*. Kolokacije po drugi strani ne dovoljujejo popolne zamenljivosti in so torej bolj stalne. Kot navaja Benson (1989: 2), obstajajo številni primeri, kjer je izredno težko razlikovati, kaj je dejansko kolokacija in kaj prosta besedna zveza. Ni namreč popolnoma jasno, ali so besedne zveze *unconfirmed reports*, *unconfirmed accounts*, *blow-by-blow accounts*, *blow-by-blow description*, *face the fact*, *face the circumstances* dejansko tudi kolokacije. Možna kriterija bi bila pomenska prozornost in seveda arbitrarnost. *Unconfirmed reports*, *blow-by-blow accounts*, *face the fact* so verjetno dovolj pomensko prozorne in arbitrarne besedne zveze, tako da bi jih lahko označili za kolokacije. *Unconfirmed accounts* je kot besedna zveza sicer dokaj prozorna, je pa manj pogosta in torej ni ustaljena, torej je verjetno ne moremo označiti kot kolokacijo. *Blow-by-blow description*, *face the circumstances* pa verjetno nista dovolj ustaljeni besedni zvezi, da bi bili uvrščeni med kolokacije.

Pri razlikovanju med kolokacijami in idiomi pa se zdi odločilni kriterij predvsem semantična prozornost določene besedne zveze. Carter (1998: 58) na primer meni, da so sicer tako kolokacije kot idiomi stalne besedne zveze, pri katerih besed največkrat ni mogoče nadomestiti z drugimi in so ponavadi sestavljene iz več besed, da pa idiome razlikujemo od kolokacij po tem, da so slednje pomensko prozorne. Tudi

Biskupova (1992:85) se strinja, da je poleg relativne ustaljenosti kolokacije njena glavna značilnost neidomatičnost. Pri idiomih kot povsem drugi kategoriji besednih zvez je njihov pomen pogosto nejasen, medtem ko je kolokacija vedno prozorna, torej je njen pomen jasen.

Zaradi tega bi bilo potrebno kolokacije predvsem v slovaropisju in pri poučevanju tujih jezikov obravnavati drugače od idiomov, saj so kolokacije problematične pri uvezovanju, idiomi pa pri razvezovanju. Vendar pa je potrebno ponovno poudariti, da je skorajda nemogoče postaviti povsem jasne razmejitve med posameznimi kategorijami, saj se tudi zgoraj navedeni kriteriji ne izkažejo vedno za popolnoma ustrezne in kot ugotavlja Moonova (1997: 47), neizogibno prihaja do prekrivanj med posameznimi kategorijami.

V literaturi lahko zasledimo več načinov razvrščanja kolokacij, odvisno od kriterijev, ki jih posamezni avtorji upoštevajo: stopnja kolokacijskih omejitev, semantična prozornost, institucionaliziranost, sintaktična sestava, pragmatične omejitve. Videti pa je, da se večina avtorjev (Benson 1985, Biskup 1992, Gabrovšek 1996, Carter 1998, Cowie 1999, Schmitt 2000, Lewis 2000) vendarle strinja, da obstajata dve glavni vrsti kolokacij:

- slovnične oz. sintaktične kolokacije;
- leksikalne oz. semantične kolokacije.

Slovnične kolokacije so tiste, pri katerih se prevladujoča beseda veže z slovnično besedo, običajno samostalnik, glagol ali pridevnik s predlogom. (ang. *access to, abide by, acquainted with*). Leksikalne kolokacije pa so sestavljene iz dveh enakovrednih besed, ki obe prispevata k pomenu kolokacije (Benson 1985). Običajno gre za kolokacijo samostalnika in glagola (ang. *ball bounces*), glagola in samostalnika (ang. *spend money*) ter pridevnika in samostalnika (ang. *cheerful expression*).

S stališča nematerne govorce angleščine so veliko bolj težavne leksikalne kolokacije, ker so nepredvidljive, veliko je tudi mejnih primerov (na eni strani imamo besedno zvezo, ki je na meji med prosto zvezo (ang. *free combination*) in kolokacijo, na drugi strani pa je besedna zveza na meji med kolokacijo in idiomom); v enojezičnem kontekstu jih

ugotavljamo izključno na podlagi pogostosti sopojavljanja, za kar so potrebni obsežni korpusi besedil.

2. Metode in materiali

V članku je predstavljena raziskava, ki je želela najti odgovor na vprašanje, katere so najpogostejše leksikalne kolokacije v poslovnem angleškem jeziku. Pri tem smo uporabili korpusni pristop, in sicer smo za korpusno gradivo uporabili učbenik *New Insights into Business* (Tullis in Trappe 2000 a,b), ki smo ga s pomočjo optičnega čitalca pretvorili v računalniško obliko ter nato s pomočjo konkordančnega programa *WordSmith Tools* v njem poiskali najbolj pogoste besede. Nato smo izmed teh besed izbrali tiste, ki so značilne predvsem za poslovni jezik ter s pomočjo istega programa poiskali njihove leksikalne kolokacije. Zanimale so nas predvsem tiste kolokacije, ki se v našem korpusu ponavljajo, torej najpogostejše. Tem smo poiskali slovenske ustreznice in preverili njihovo zastopanost v dveh vodilnih slovarjih kolokacij: *The BBI Dictionary of English Word Combinations* (Benson, Benson in Ilson 1997) ter *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. S tem smo želeli ugotoviti ustreznost obeh slovarjev za potrebe poučevanja in učenja poslovne angleščine.

Sinclair (1991: 14) je predlagal tri možne načine oblikovanja korpusnega gradiva: prilagoditev podatkov, ki so že v elektronski obliki, pretvorbo pisnih gradiv s pomočjo optičnega čitalca in pretipkavanje. Pri naši raziskavi smo uporabili kombinacijo zadnjih dveh, saj smo za korpusno gradivo uporabili učbenik *New Insights into Business, Students' Book* (Tullis in Trappe 2000 a)¹, ki smo ga s pomočjo optičnega čitalca pretvorili v računalniško obliko. V učbenik niso vključeni zapisi zvočnih gradiv, zato smo uporabili tudi priročnik za učitelje istih avtorjev (Tullis in Trappe 2000 b) in iz njega uporabili le tiste zapise, ki se nanašajo na vaje za preverjanje slušnega razumevanja. Kadar je bilo pisno gradivo iz učbenika navedeno tudi kot zvočno gradivo v priročniku, besedil nismo podvajali.

¹ Učbenik je bil od leta 2000 do leta 2007 obvezna študijska literatura pri predmetu Poslovni angleški jezik 2 na Ekonomski fakulteti Univerze v Ljubljani.

Pri pretvarjanju učbenika v računalniško obliko je optični čitalec ustvaril datoteke v formatu obogatene besedila (.rtf), ki pa smo jih pretvorili v tekstovne datoteke, torej v golo besedilo (*Notepad*). S tem smo tekste "oklestili" vsega slikovnega gradiva. To je pogosto povzročilo spremembe tudi v besedilih, zato smo jih nato natančno pregledali in po potrebi tudi ročno popravili, da so bili identični besedilom v pisnem gradivu. Prav to smo storili tudi z besedili, kjer je bila kakovost skeniranja slabša².

Korpus smo nato obdelali s pomočjo računalniškega programa *WordSmith Tools 4* (Scott 2004)³. Najprej smo s funkcijo *Wordlist* poiskali najbolj pogoste besede v našem korpusu, nato pa s seznama najpogostejših besed v našem korpusu izbrali tiste, ki so po našem mnenju značilne predvsem za poslovni jezik. Za glavni kriterij nam je poleg subjektivnega občutka pogostega pojavljanja v besedilih poslovne angleščine služila tudi njihova tipičnost za to besedilno zvrst. Izbor smo omejili na prvih sto najpogostejših besed, med njimi je bilo enajst takih, ki po našem subjektivnem mnenju spadajo v poslovni jezik.

Naš izbor smo potem tudi računalniško preverili in s funkcijo *Keywords* poiskali še ključne besede v korpusu. Kot pravi Scott (2004: Help File) so ključne besede tiste, ki se v našem korpusu pojavljajo statistično bolj pogosto kot pa v korpusu splošne angleščine. Program poišče ključne besede tako, da primerja seznam najpogostejših besed v našem korpusu s seznamom najpogostejših besed v referenčnem korpusu, upošteva pa tudi razlike v velikosti obeh korpusov. Za referenčni korpus smo uporabili *British National Corpus*, ki obsega nekaj čez 100 milijonov besed in za katerega je Scott že izdelal seznam najpogostejših besed (*Wordlist*) in ki ga je moč najti na avtorjevi osebni strani na internetu ([http://www.lexically.net/downloads/version4/BNC World.zip](http://www.lexically.net/downloads/version4/BNC%20World.zip)).

² Kot ugotavlja Renoufova (1987: 9, citirana v Nelson 2000), lahko včasih razlika med originalom in njegovo računalniško verzijo znaša tudi do 50 %. Sami na srečo nismo imeli tako velikih težav, saj je današnja tehnologija precej boljša.

³ Za podrobnejšo predstavitev programa in njegovih možnosti glej *Help File* v programu, za skrajšano predstavitev pa Scott 2001. Slednja se sicer nanaša na verzijo 3 iz leta 1999, vendar avtor zagotavlja (Scott 2004: Help File), da so tudi v verziji 4 osnovne funkcije enake. Na avtorjevi osebni strani je moč najti tudi že beta verzijo 5.

Program loči med pozitivnimi in negativnimi ključnimi besedami. Pozitivne so tiste, ki se v korpusu pojavljajo pomembno pogosteje kot v referenčnem korpusu, negativne pa tiste, ki se pojavljajo pomembno redkeje kot v referenčnem korpusu. Za potrebe naše raziskave so bile relevantne le pozitivne ključne besede. Ugotovili smo, da je bil naš izbor ustrezen, saj se je vseh enajst intuitivno izbranih besed nahajalo tudi na seznamu pozitivnih ključnih besed.

S pomočjo istega programa smo zatem poiskali tiste besede, ki se najpogosteje nahajajo v bližini izbranih enajstih besed. Med temi smo nato izbrali le polnopomenske besede (ang. *content words*), saj smo želeli omejiti naše preučevanje le na leksikalne kolokacije. Zanimalo nas je, ali gre pri opisanem sopojavljanju zgolj za slučaj ali pa lahko govorimo o dejanskih kolokacijah teh besed. Osredotočili smo se predvsem na tiste kolokacije, ki se v našem korpusu ponavljajo, torej so najpogostejše. Tem smo poiskali slovenske ustreznice ter preverili njihovo zastopanost v dveh slovarjih kolokacij: *The BBI Dictionary of English Word Combinations* (Benson, Benson in Ilson 1997) in *Oxford Collocations Dictionary* (Crowther, Dignen in Lea ur. 2002). Pri enojezičnih kolokacijskih slovarjih se kot glavna kriterija za vključevanje kolokacij ponujata pogostost njihovega pojavljanja ter osebna presoja sestavljalcev o pomembnosti neke kolokacije v jeziku. Kot navaja Howarth (2000: 51, citiran v Gabrovšek 2000: 201), obstajata v slovaropisju dve različni razumevanji kolokacij: kolokacija kot sopojavljanje in kolokacija kot besedna kombinacija. Pri prvem, t. i. "objektivnem« pristopu, s pomočjo računalniške tehnologije geselski besedi poiščemo kolokatorje, ki se zelo pogosto pojavljajo znotraj določenega kolokacijskega razpona. Drug, bolj "intuitiven" oz. "introspektiven", pristop pa se osredotoča na lingvistično pomembne značilnosti posameznih besednih kombinacij, npr. njihovo stalnost, omejeno zamenljivost ali pa idiomatičnost. Na prvem pristopu temelji npr. *Oxford Collocations Dictionary*, na drugem pa npr. *The BBI Dictionary of English Word Combinations*, ki smo ju ravno zaradi različnih teoretskih zasnov tudi izbrali za našo raziskavo

Za *The BBI Dictionary of English Word Combinations* (Benson, Benson in Ilson 1997) smo se odločili, ker gre za verjetno najpopularnejši

kolokacijski slovar, ki je deležen velike pozornosti v strokovni literaturi⁴ in se zdi pomemben tudi zaradi svojih teoretskih nastavkov o opredelitvi in delitvi kolokacij. Poleg tega gre za zelo uporabljan in cenjen slovar med prevajalci, študenti, učitelji, torej med uporabniki, ki ga potrebujejo predvsem pri uvezovanju. Z našo raziskavo smo želeli preveriti, koliko je njegova slava upravičena in kakšna je njegova uporabnost v poslovni angleščini. Slovar ne temelji na korpusu, pač pa je delan intuitivno oz. na podlagi srbohrvaško-angleškega slovarja, ki ga je sredi šestdesetih let sestavil Morton Benson. Ta je namreč pri sestavljanju omenjega dvojezičnega slovarja spoznal pomen nemetaforičnih ustaljenih zvez, ki se pogosto pojavljajo tako v angleščini kot v srbohrvaščini, in prišel do ideje o slovarju kolokacij. To idejo je uresničil precej kasneje, saj je skupaj s še dvema soavtorjema pričel delo na slovarju kolokacij šele leta 1982 in ga dokončal leta 1986, leta 1997 pa je izšla razširjena in popravljena izdaja.

Sestavljalci kolokacijskega slovarja *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (Crowther, Dignen in Lea ur. 2002) so slovar namenili za aktivno rabo. Pri vključevanju kolokacij v slovar so izhajali predvsem iz pragmatičnih in ne teoretičnih izhodišč. Slovar namreč temelji na korpusu *British National Corpus*, ki je v času sestavljanja obsegal okoli 100 milijonov besed, osredotoča pa se na zmerno formalen jezik moderne britanske angleščine. Glavni razlog za njegovo uporabo v naši raziskavi je dejstvo, da gre za najmlajši in najboljšežnejši slovar kolokacij, ki je bil sestavljen na osnovi korpusnih načel. Zanimalo nas je, če se korpusni pristop izkaže za ustreznjšega od še tako odličnega osebnege vpogleda posameznih avtorjev, predvsem pa smo želeli ugotoviti slovarjevo uporabnost za potrebe poslovne angleščine.⁵

⁴ Avtorji se v predgovoru k dopolnjeni izdaji pohvalijo z dejstvom, da je slovar doživel kar preko 50 kritičnih ocen, vendar kot navaja Gabrovšek (1998: 131), so številne med njimi opozorile na določene pomanjkljivosti in nedoslednosti.

⁵ Od sedaj naprej bomo za oba slovarja uporabljali okrajšave BBI ter OCD.

3. Rezultati

Kot že povedano, smo za korpusno gradivo uporabili učbenik *New Insights into Business* in ustrezen priročnik za učitelje (Tullis in Trappe 2000 a,b). S pomočjo računalniškega programa *WordSmith Tools*, funkcija *Wordlist*, smo izdelali seznam najpogostejših besed v našem korpusu⁶. Ugotovimo lahko, da v veliki večini pripadajo splošni angleščini in niso posebej značilne za poslovno angleščino⁷. Le za 11 besed od 100 najpogostejših bi lahko intuitivno trdili, da so bolj značilne za poslovno kot pa splošno angleščino in te so predstavljene v Tabeli 1:

Tabela 1: Najpogostejše poslovne besede v korpusu

Zaporedno mesto na seznamu	Beseda	Število pojavljanj v korpusu	Število pojavljanj v korpusu v %
19	<i>company</i>	291	0,54
28	<i>business</i>	228	0,42
54	<i>products</i>	107	0,20
56	<i>market</i>	106	0,20
59	<i>companies</i>	101	0,19
60	<i>work</i>	101	0,19
88	<i>financial</i>	53	0,14
90	<i>management</i>	70	0,13
91	<i>money</i>	70	0,13
98	<i>advertising</i>	64	0,12
99	<i>sales</i>	63	0,12

V našem korpusu je torej najpogostejša beseda, za katero domnevamo, da je značilna predvsem za poslovno angleščino, beseda *company*, ki se skupaj z množinsko obliko *companies* pojavi 392 krat, kar v odstotkih predstavlja 0,73% pojavljanja v korpusu. Menimo, da je za potrebe naše

⁶ Za celoten seznam ter za vse ostale sezname omenjene v članku glej Martič (2005).

⁷ Podobno tudi Nelson (2000) v svoji korpusni raziskavi ugotavlja, da je med najpogostejšimi besedami v korpusu poslovne angleščine le malo takih, ki bi jih lahko šteli med poslovno angleščino. Po drugi strani pa Nelson tudi meni, da poslovne angleščine ne moremo preprosto enačiti s splošno angleščino, ki ji je dodano nekaj specialističnega strokovnega izrazja. Na osnovi korpusne analize je namreč ugotovil, da se poslovna angleščina razlikuje od splošne tako leksikalno kot tudi semantično in do neke mere tudi slovnično. Za podrobno razpravo glej Nelson (*prav tam*).

raziskave vseeno, ali se določen samostalnik pojavlja v edninski ali v množinski obliki, zato bomo pri iskanju kolokacij besedi *company* in *companies* obravnavali skupaj. S pomočjo računalnika bomo torej iskali sopojavljanja besed v njihovi citatni obliki (ang. *lemma*). Preverimo še ostala pojavljanja edninskih oziroma množinskih oblik gornjih samostalnikov: *product* se v korpusu pojavi 61 krat, *sale* 3 krat, *businesses* 27 krat in *markets* 21 krat. *Management* se v našem korpusu nikoli ne pojavi v množinski obliki, kljub temu da npr. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Hornby in Wehmeier ur. 2000)⁸ dopušča njegovo množinsko obliko v pomenu: *the people who run and control a business or similar organization*. Korpus tudi ne vsebuje oblik *moneys* oz. *monies*, ki ju isti slovar definira kot *sums of money*. Pri besedi *work* bomo preverjali kolokacije, ki jih *work* lahko tvori bodisi kot samostalnik bodisi kot glagol, medtem ko nas *advertising* zanima le kot samostalnik (množinske oblike kot nešteven samostalnik seveda nima) in ne kadar nastopa v stavku v funkciji sedanjega deležnika.

Za preverjanje, ali so besede iz Tabele 1 tudi dejansko bolj značilne za poslovno kot za splošno angleščino, smo izdelali še seznam ključnih besed v korpusu (ang. *keywords*). Kot navaja Scott (2004: *Help File*), so pozitivne ključne besede tiste, ki se v izbranem korpusu pojavljajo pomembno pogosteje kot v referenčnem korpusu splošne angleščine. Za referenčni korpus smo izbrali *British National Corpus*, računalniški program *WordSmith Tools* pa nam je izdelal seznam ključnih besed.

Ugotovimo lahko, da se na seznamu pozitivnih ključnih besed nahaja vseh enajst besed, ki smo jih intuitivno izbrali s seznama najpogostejših besed. Tabela 2 spodaj nam prikazuje mesta posameznih besed na obeh seznamih. Besede *work* ne najdemo na zgornjem seznamu stotih najpogostejših ključnih besed, saj se nahaja šele na 193. mestu. Vendar pa je za nas pomembno dejstvo, da je *work* ne le zelo pogosta beseda v korpusu, pač pa tudi pozitivna ključna beseda, zato smo jo ravno tako vključili v našo analizo.

⁸ Za ta slovar bomo od sedaj naprej uporabljali okrajšavo OALD.

Tabela 2: Najpogostejše poslovne besede v korpusu in njihova mesta na seznamih ključnih in najpogostejših besed

Beseda	Mesto na seznamu pozitivnih ključnih besed	Mesto na seznamu najpogostejših besed
<i>company</i>	1	19
<i>business</i>	2	28
<i>products</i>	6	54
<i>advertising</i>	9	98
<i>companies</i>	10	59
<i>market</i>	17	56
<i>sales</i>	23	99
<i>financial</i>	28	88
<i>management</i>	47	90
<i>money</i>	82	91
<i>work</i>	193	60

Leksikalne kolokacije besede *company*

Naj samo za ponazoritev uporabljene metode oz. možnosti, ki nam jih nudi program *WordSmith Tools* navedemo primer obravnavanja besede *company*.⁹

Company je devetnajsta najpogostejša in najbolj ključna beseda v našem korpusu, zanima pa nas le v pomenu, kot ga definira OALD: *a business organization that makes money by producing or selling goods or services*. Opazujemo torej kolokacije z besedo *company*, zato najprej s pomočjo računalniškega programa *WordSmith Tools* s funkcijo *Concordance* poiščemo njene konkordance (tj. pojavitve izbrane besede skupaj s svojim sobesedilom), v iskalni kriterij pa vključimo tudi množinsko obliko *companies* in obliko saškega roditelja *company's*. Konkordančnik nam izpiše 429 primerov, nakar s funkcijo *Collocates* poiščemo tiste besede, ki se najpogosteje nahajajo v bližini naših iskanih besed. Iskalne kriterije omejimo na pet besed na levi in pet besed na

⁹ Celotna raziskava je predstavljena v Martič (2005).

desni (prim. Nattinger in DeCarrico 1992: 22)¹⁰ in na vsaj pet pojavljanj v korpusu. Pri tem sledimo Moonovi (1998: 57), ki meni, da je najnižji prag statistično še pomembnega pojavljanja v korpusu pet pojavljanj, torej so štiri- in manjkrajna pojavljanja slučajna. Poleg tega tudi opozarja (*prav tam*), da so statistični podatki o besednih zvezah s tako majhno pogostostjo pojavljanja večinoma nezanesljivi in premalo informativni.

S seznama nato odstranimo vsa lastna imena in vse funkcijske besede (ang. *function words*), saj bomo naše preučevanje kolokacij v korpusu poslovne angleščine omejili le na leksikalne kolokacije (glej Benson 1997: xxx-xxxv). Na seznamu tako ostanejo besede: *financial, business, performance, products, shares, information, present, management, money, limited, major, services, years, founded, market, project, questions, software, stock, vocabulary, working, activities, annual, joined, markets, people, report, research, structures, using, bought, complete, decided, different, headquarters, image, insurance, listed, listen, match, private, sales in write*.

Z natančnejšim preučevanjem konkordanc smo želeli dognati, ali gre pri zgornjih besedah le za slučajna oz. naključna pojavljanja v sobesedilu, za nesmiselne kombinacije (npr. *to complete a company?*), ali pa lahko govorimo o dejanskih kolokacijah (npr. *to found a company*), ki so značilne za angleški (poslovni) jezik in so navedene v kolokacijskih slovarjih. To storimo tako, da preverimo vsa sopojavljanja besede *company* (tudi *companies* in *company's*) z zgoraj navedenimi besedami in na podlagi pomenov sobesedil ugotovimo, ali gre za kolokacijo ali pa naključje. Tudi tu si pomagamo s programom *WordSmith Tools*, iščemo torej sopojavljanje besede *company* z npr. besedo *financial* v razponu petih besed na levi in desni strani.

Ponovno poudarjamo, da računalniški program omogoča preučevanje besed v njihovi citatni obliki (ang. *lemma*), tako da smo pri naši analizi pri samostalniki upoštevali tudi njihove množinske oblike in oblike za saški rodilnik, pri glagolih pa nedoločnike in tudi oblike za preteklik ter sedanji in pretekli deležnik. Tako smo pri npr. *products*

¹⁰ Sinclair (1991: 106) sicer zagovarja razpon štirih besed, saj meni, da pri večjih razponih lahko prihaja le do slučajnega sopojavljanja, ne moremo pa govoriti o "privlačenju" osnove in kolokatorja, vendar pa hkrati dodaja, da optimalni razpon v bistvu ni določen.

obravnavali tudi *product*, pri *founded* tudi *found*, ravno tako smo pri *company* skupaj obravnavali sopojavljanje z *market* in *markets* itd.

Glavni kriterij uvrščanja besedne zveze med kolokacije je bila torej pogostost njenega pojavljanja v našem korpusu, izraz kolokacija pa smo razumeli kot pogosto pojavljanje dveh (ali več) besed v kratkem medsebojnem razmaku v besedilu. Kot primer navajamo sopojavljanje besed *company* in *financial*.

company-financial:

N Concordance

1 and we provide financial advice to [companies](#) around the world. We er
2 and here we are usually working with [companies](#) that have run into financial
3 financial performance. These tell the [company](#) not only how much it is selling,
4 provide the complete numbers for the [company's](#) financial performance and
5 statement of financial position reports a [company's](#) financial status at a set date.
6 data This information summarizes a [company's](#) financial condition and
7 (Financial Advisory Services check [company](#) accounts MCS (Management
8 is traded publicly. It discusses the [company's](#) financial affairs. An annual
9 money value that a company owns a [company's](#) debts Selected Financial
10 (maximum ten minutes) of a [company's](#) results, based on the
11 theme. Banking The Stock Market [Company](#) Performance tariffs chief
12 spree*, adding three financial software [companies](#). ACT's sales soared to £200
13 players in its niche. Fleeting victory The [company's](#) financial products division
14 a PC bought financial software [companies](#) reorganised ACT started

Ugotovimo lahko, da v našem korpusu ni nobene kolokacije, ki bi vključevala samo besedi *company* (ali *companies*) in *financial*, čeprav bi pričakovali vsaj **financial company* (sl. finančno podjetje?)¹¹. Po drugi strani pa se petkrat pojavi besedna zveza *company's financial* z različnimi samostalniki (*performance*, *status*, *condition*, *affairs*, *products*). V tem primeru ne moremo govoriti o kolokacijskem sopojavljanju, gre namreč

¹¹ Besedna zveza **financial company* se v jeziku tudi dejansko ne pojavlja, zato pa OALD navaja *finance company*, ki jo definira zelo splošno kot "a company that lends money to people or businesses." *Dictionary of Business* založbe Oxford (Palister in Isaacs ur. 2002) ponuja podobno (splošno) razlago, medtem ko *Collins Dictionary of Business* (Pass in sod. ur. 1991) ponuja bolj specializirano razlago (resda le pod sopomenko *finance house*): "financial institution which accepts deposits of money from savers and which specializes in the provision of instalment credit to borrowers and leasing facilities." Gre torej za finančno ustanovo za financiranje kupoprodajnih poslov. Kolokacijska slovarja vključena v našo raziskavo te besedne zveze ne navajata.

za koligacijsko razmerje besedne zveze *company's financial* s samostalnikom. Kot vemo in kot nam potrjujejo korpusne raziskave, je v jeziku prisotnih veliko število leksiko-slovničnih vzorcev (ang. *lexicogrammatical patterns*). Za besede in besedne zveze je značilno, da se v besedilih obnašajo na določen način, oz. da se pojavljajo v določenih kontekstih, v drugih pa ne. Kolokacija je le eden izmed vidikov tega pojava in v njenem primeru so ti konteksti neke druge besede oz. besedne zveze. V primeru koligacij pa govorimo o določenih slovničnih vzorcih, v katerih se neka beseda običajno pojavlja ter o njenem običajnem mestu v tem vzorcu. Izraz koligacija je prvi uporabil Firth, Hoey (2000: 234) pa jo v njegovem duhu definira kot " *the grammatical company a word keeps and the position it prefers; in other words a word's colligations describe what it typically does grammatically.*" Pri kolokaciji in koligaciji gre torej za podobni ideji, razlika je le v poudarku: besedna zveza glagol + *to* nedoločnik je kolokacija, *dread + to think* pa kolokacija, ki to koligacijo ponazarja. Koligacija se torej ukvarja z odnosi med posameznimi besednimi vrstami, kolokacija pa z besedami, ki tem besednim vrstam pripadajo. Če bi upoštevali Sinclairjevo trditev (1991: 3), da pravzaprav nima nobenega smisla ločevati med leksiko in slovnico, potem bi med rezultate naše raziskave lahko vključili tudi zgornji (koligacijski) primer. Vendar pa je preučevanje koligacij v korpusu presegalo okvire naše raziskave, zato smo tovrstna sopojavljanja zavestno zanemarili.

Zgoraj opisani postopek smo nato ponovili še za vsa ostala pogosta sopojavljanja besede *company* z navedenimi polnopomenskimi besedami in še za preostalih 9 najpogostejših poslovnih besed. Rezultati ugotovljenih kolokacij in njihova zastopanost v kolokacijskih slovarjih so navedeni v Tabeli 3:

Tabela 3: Najpogostejše leksikalne kolokacije v korpusu poslovne angleščine in njihova zastopanost v kolokacijskih slovarjih

kolokacija (število pojavljanj)	prevodek	OCD	BBI
<i>company performance</i> (6x)	poslovanje podjetja	-	-
<i>limited company</i> (5x) (<i>private limited company</i> (3x); <i>public limited company</i> (2x))	družba z omejeno odgovornostjo; delniška družba	+ +	- +
<i>major company</i> (6x)	vodilno podjetje	+	-
<i>to found a company</i> (5x)	ustanoviti podjetje	+	-
<i>software company</i> (5x)	računalniško podjetje, programsko podjetje	+	-
<i>company structures</i> (5x)	organizacijska struktura podjetja	-	-
<i>to buy a company</i> (5x)	kupiti podjetje	-	-
<i>to set up a business</i> (9x)	ustanoviti podjetje	+	-
<i>business media</i> (6x)	poslovni mediji	-	-
<i>business styles</i> (5x)	stili poslovanja	-	-
<i>products include</i> (7x)	izdelki vključujejo	-	-
<i>new product</i> (10x)	nov izdelek	-	-
<i>to sell a product</i> (14x)	prodati izdelek	+	-
<i>product or service</i> (11x)	izdelek ali storitev	-	-
<i>product advertising</i> (7x)	oglaševanje izdelka	-	-
<i>corporate advertising</i> (6x)	korporativno oglaševanje	-	-
<i>product and corporate advertising</i> (6x)	oglaševanje izdelka in korporativno oglaševanje	-	-
<i>advertising campaign</i> (5x)	oglaševalska akcija	+	+
<i>stock market</i> (11x)	borza, borzni trg	+	+
<i>market share</i> (9x)	tržni delež	+	-
<i>market research</i> (7x)	tržna raziskava	-	+
<i>sales office</i> (5x)	prodajno zastopstvo	+	-
<i>financial information</i> (5x)	finančne informacije	+	-
<i>financial performance</i> (5x)	finančno poslovanje	-	-
<i>financial position</i> (6x)	finančni položaj	+	-
<i>board of management</i> (9x)	uprava podjetja, poslovodstvo	+	-
<i>group management committee</i> (8x)	poslovodni odbor skupine, koncerna	-	-
<i>management committee</i> (8x)	poslovodni odbor	+	-
<i>work in pairs</i> (6x)	delo v parih	-	-

Ugotovimo lahko, da se v našem korpusu devetindvajset kolokacij pojavi pet in večkrat. Med temi je šest takih, ki smo jih na seznam uvrstili le zaradi statistično pomembnega pojavljanja v korpusu, intuitivno bi jih na osnovi zamenljivosti njihovih delov opredelili za proste besedne zveze (*to buy a company, products include, new product, to sell a product, product or service, work in pairs*). Naj spomnimo, izraz kolokacija smo razumeli kot pogosto pojavljanje dveh (ali več) besed v kratkem medsebojnem razmaku v tekstu in ravno pogostost pojavljanja neke besedne zveze v korpusu nam je služila kot glavni kriterij za njeno uvrščanja med statistično pomembne kolokacije. Vendar pa se nam ugotovitev, da je npr. *new product* ena najpogostejših kolokacij v korpusu ne zdi posebno zanimiva, še manj pa pomembna. To nas napeljuje na misel, da najpogostejše kolokacije v nekem korpusu niso nujno tudi najpomembnejše, saj nam izključno statistični podatki o številu pojavljanj neke besedne zveze ne povedo veliko o njeni dejanski pomembnosti, še posebej ne v dvojezičnem okviru. Verjetno bi bili rezultati naše raziskave precej drugačni, če bi iskali najpomembnejše in ne najpogostejše kolokacije. Pod izrazom pomembna kolokacija tokrat ne sledimo le Sinclairjevi opredelitvi (1991: 115), ki temelji na statističnem kriteriju, pač pa tudi Hausmannu (1985: 118, citiran v Herbst 1996: 382), ki razume kolokacijo zgolj kot značilno in specifično zvezo dveh besed. Pri tovrstni raziskavi bi bilo torej potrebno statistični kriterij združiti z osebnim vpogledom, na podlagi katerega bi izločili tiste besedne zveze, ki niso posebej značilne in specifične za neko jezikovno zvrst, poleg tega pa bi (vsaj v dvojezičnem okviru) verjetno morali vključiti tudi kontrastivni filter.

Glede na to, da smo iskali najpogostejše kolokacije v poslovnem jeziku, torej v jeziku stroke, se nam zdi število ugotovljenih kolokacij, še posebej če izločimo tiste tipa *new product*, relativno majhno. Najbolj verjeten razlog zato se zdi izbira korpusa. Kot namreč pravi Sinclair (1991: 9), so rezultati korpusnih raziskav dobri le toliko, kot je dober korpus, ter da jezik izgleda drugače, če si ga lahko naenkrat ogledaš veliko (*prav tam*: 100). Za naš korpus smo izbrali učbenik poslovne angleščine, kar seveda pomeni, da je korpus relativno majhen © obsega le 53 764 besed. V predgovoru k zborniku razprav o uporabnosti majhnih korpusov pri poučevanju angleščine Sinclair (2001: vii-xiii)

opozarja, da so majhni korpusi sicer primerni za preučevanje številnih jezikovnih pojavov, še posebno, če primerjamo različne korpuse med seboj. Pri primerjavi se namreč razlike pokažejo ne glede na velikost. Pogosto se preučujejo korpusi različnih zvrsti, kjer se s pomočjo računalnika ugotovijo proporcionalne razlike ali pa prisotnost oziroma odsotnost določenega jezikovnega pojava. Poleg tega nam majhni korpusi lahko podajo dragocene informacije o določeni strukturi in omogočijo njen natančen opis, lahko nam pokažejo zanesljive načine rabe, dejanske prevode besed in besednih zvez, značilne napake učencev ipd.

Vendar po Sinclairjevem mnenju (*prav tam*) majhni korpusi niso primerni za frazeološko analizo, saj lahko le pri preučevanju velikega korpusa zaznamo ponavljanja večbesednih kombinacij, medtem ko je pri majhnih korpusih ponavljanja zelo malo. Veliko število besed v jeziku in njihova značilno neenaka razporeditev pomenita, da je sicer jasna težnja jezika po soizbiri (ang. *coselection*) podvržena takšnemu številu variacij, da so za preučevanje frazeoloških oz. kolokacijskih pojavov s pomočjo avtomatičnih, torej računalniških, metod smešno majhni celo devetštevlični korpusi. Pri preučevanju leksikalnih vzorcev skoraj vedno iščemo njihova ponavljanja, po drugi strani pa se skoraj polovica besed v vsakem korpusu pojavi le enkrat.¹² Podobno je menil že Halliday (1966:159, citiran v Herbst 1996: 382), saj naj bi bili za kolokacijske analize primerni korpusi, ki obsegajo okoli dvajset milijonov besed.

Naslednja ugotovitev se nanaša na drugi del naše raziskave, torej na zastopanost najpogostejših kolokacij korpusa v obeh preučevanih kolokacijskih slovarjih.

Že bežen pogled na Tabela 3 nam pove, da se kolokacije, ki so značilne za poslovni jezik, v OCD in BBI razmeroma redko pojavljajo. OCD navaja štirinajst izmed ugotovljenih devetindvajsetih najpogostejših kolokacij, BBI pa le štiri. Ta skromna zastopanost je verjetno posledica dejstva, da govorimo o kolokacijskih slovarjih splošne angleščine, kjer se kolokacije s specializiranih področij pojavljajo le

¹² Scott (2001: 55-56) ugotavlja, da se odstotek enkratnega ponavljanja neke besede v korpusu (te besede običajno poimenujemo *hapax legomenon*) giblje nekje med 30 in 40 %.

občasno. Kljub temu se OCD pri iskanju kolokacij s področja poslovnega jezika izkaže za precej boljšo izbiro, saj je nenavsezadnje precej mlajši in delan na osnovi stomilijonskega korpusa *British National Corpus*. Sestavljalce slovarja je vodilo dejstvo, da uporabnika zanima tipična jezikovna raba, zato so bile kolokacije vanj vključene predvsem na osnovi pogostosti pojavljanja v korpusu, pa tudi številni primeri rabe kolokacij v stavkih so vzeti direktno iz korpusa. Poslovna dejavnost namreč postaja vse pomembnejši del človekovega udejstvovanja, kar posledično pomeni tudi porast števila besedil s tega področja in njihovo vse večjo prisotnost v korpusih splošne angleščine. Logično se torej zdi dejstvo, da so kolokacije, ki smo jih poiskali s pomočjo računalniških metod in za izbiro katerih je bil odločilen kriterij pogostost pojavljanja v korpusu in ne njihov jezikosloven pomen, precej bolj zastopane v kolokacijskem slovarju, ki je bil zasnovan na podobnih teoretskih temeljih.

BBI je po drugi strani precej starejšega datuma, saj prva izdaja datira v leto 1986, leta 1997 pa je izšla razširjena in popravljena izdaja. Skromno zastopanje kolokacij s področja poslovne angleščine v njem torej verjetno najbolje razložimo z dejstvom, da je šlo pri vključevanju kolokacij v slovar za osebno oceno ter introspekcijo njegovih sestavljalcev in ne za delo, ki bi temeljilo na korpusnih raziskavah. Poleg tega je bil slovar namenjen širokemu spektru uporabnikov in so se nemara nekatere kolokacije, ki so sicer zelo pomembne v poslovni angleščini, avtorjem preprosto zdele preveč specializirane.

4. Zaključek

S pomočjo uporabljene metode bi bilo na podlagi reprezentativnega korpusa poslovne angleščine moč zbrati osnovno gradivo za enojezični slovar kolokacij poslovne angleščine, medtem ko bi pri izdelavi dvojezičnega slovarja poleg statističnega kriterija uporabili tudi kontrastivni filter. V slovar bi vključili predvsem tiste kolokacije, kjer prihaja do strukturnega ali semantičnega neskladja med angleščino in slovenščino, zaradi česar so kolokacije tako nepredvidljive in težavne za uvezovanje.

Ugotavljamo namreč, da potrebujemo specializiran enojezični slovar poslovnih kolokacij, ki bi se izkazal za zelo koristnega predvsem s stališča uvezovanja, še posebej pri prevajalski praksi, ter pri še bolj poglobljenem poučevanju oz. učenju poslovnih kolokacij. Še bolj pa bi bili seveda veseli dvojezičnega kolokacijskega slovarja poslovne angleščine, ki bi bil neprecenljiv predvsem pri uvezovanju, pa tudi pri razvezovanju. Tak slovar bi nedvomno pripomogel k prevodu npr. *to draw up a contract* za sestaviti pogodbo (in ne *to compile a contract*) ali pa *major company* za vodilno podjetje (in ne *main, chief company*) ipd. Oba slovarja bi seveda morala temeljiti na reprezentativnih korpusih poslovne angleščine (dvojezični celo na paralelnih korpusih), vendar pa pri dvojezičnem slovarju statistični kriterij, torej pogostost pojavljanja, ne bi smel biti edini oz. odločilen kriterij. Enako, ali pa celo še bolj pomembno, bi bilo namreč upoštevati kontrastivni filter in torej v slovar vključiti tudi tiste kolokacije, ki nemara niso zelo pogoste, se pa izkažejo za izredno težavne predvsem pri uvezovanju, delno pa tudi pri razvezovanju. Slovar bi se moral osredotočiti na tiste kolokacije, pri katerih ne moremo govoriti o direktni prevedljivosti, kjer pa prihaja do pogostih napak zaradi močnega vpliva maternega jezika. Posebno pozornost bi moral posvetiti tudi t. i. "lažnim prijateljem" (ang. *false friends*), seveda predvsem tistim, ki so kolokacijsko pogojeni. Poleg pogostosti pojavljanja napačnih prevedkov v paralelnih korpusih bi pomembno vlogo igrala tudi osebna presoja sestavljalcev o težavnosti neke kolokacije s stališča prevedljivosti, ta pa bi lahko temeljila tudi (ali pa predvsem) na pedagoški praksi.¹³

Izsledki take korpusne analize bi lahko bili koristni tudi v pedagoški praksi, saj bi se pri poučevanju lahko še bolj osredotočili na tiste kolokacije, ki so v jeziku zaradi svoje pogostosti tudi dejansko pomembne in izpustili tiste, na katere (slučajno) naletimo v učbeniku ali pa jih sami (nemara napačno in zgolj na podlagi osebne ocene) imamo za pomembne ali zanimive. Ali je npr. *to bounce a cheque* (sl. zavrnuti izplačilo čeka) danes res še tako pogost pojav? Poleg tega bi na osnovi zbranega gradiva lahko tudi sami pripravili učbenik kolokacij, kjer bi z

¹³ Za podrobne predloge glede sestave dvojezičnega kolokacijskega slovarja (splošne angleščine glej tudi Gabrovšek (1998).

različnimi, zlasti besedilnimi, vajami poskušali dvigniti nivo kolokacijskega znanja naših študentov. Pri tem bi jih lahko tudi osvestili glede velike vloge ustrezne in pogoste rabe kolokacij v učinkovitem in hkrati maternemu govorcu podobnem izražanju v tujem jeziku. Seveda pa je tudi tukaj ponovno potrebno poudariti pomen osebnega vpogleda, še posebej kontrastivnega filtra, s pomočjo katerega bi takšen učbenik tudi dokončno oblikovali. S tem znanjem bi bili naši študentje še boljše pripravljeni za vstop v svet mednarodnega gospodarstva in nemara bi lahko ravno njihovo kolokacijsko znanje kot del jezikovne kompetence postalo njihova konkurenčna prednost v pogosto neusmiljenem poslovnem svetu.

Bibliografija

- BAHNS, Jens (1993) Lexical Collocations: A Contrastive View. *ELT Journal* 47, no. 1 (January). 56-63.
- BENSON, Morton (1985) Collocations and Idioms. V: Ison, Robert (ur.) *Dictionaries, Lexicography, and Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English. 61-68.
- BENSON, Morton (1989) The Structure of the Collocational Dictionary. *International Journal of Lexicography* 2, no. 1 (Spring). 1-14.
- BENSON, Morton, Evelyn BENSON in Robert F. ILSON (1986) *Lexicographic Description of English*. Studies in Language Companion Series #14. Amsterdam: John Benjamins.
- BISKUP, Danuta (1992) L1 Influence on Learners' Renderings of English Collocations: A Polish/German Empirical Study. V: Arnaud, Pierre J. L., in Henri Béjoint (ur.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan. 85-93.
- CARTER, Ronald (1998) *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. 2nd edition. London in New York: Routledge.

- COWIE, Anthony P. (1998) A. S. Hornby, 1898-1998: A Centenary Tribute. *International Journal of Lexicography* 11: no. 4 (December). 251-268.
- COWIE, Anthony P., ur. (1998) *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Oxford University Press.
- COWIE, Anthony P. (1999) *English Dictionaries for Foreign Learners: A History*. Oxford: Clarendon Press.
- FIRTH, John Rupert (1957) *Papers in Linguistics: 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- GABROVŠEK, Dušan (1996) Leksikološki in leksikografski vidiki nekaterih besednih zvez: "Dajanje predlogov" in sorodne zadeve v slovenščini in angleščini. V: Klinar, Stanko (ur.) *Prispevki k tehniki prevajanja iz slovenščine v angleščino*. Radovljica: Didakta. 39-60.
- GABROVŠEK, Dušan (1998) Coping with *Stubborn Stains* and *Persistent Headaches* - For What it's Worth: Word Combinability in Action. *Vestnik* 32, 1/2. 111-154.
- GABROVŠEK, Dušan (2000) Phraseology Galore: Words and their Combinations. *Vestnik* 34, 1/2. 138-238.
- GABROVŠEK, Dušan (2003) On the Concept of *Cline* in English Phraseology. *Vestnik* 37, 1/2. 185-193.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood (1966) Lexis as a Linguistic Level. V: Bazell, C. E., in sod. (ur.) *In Memory of J. R. Firth*. London: Longman. 148-162.
- HAUSMANN, Franz Josef (1985) Kollokationen im deutschen Wörterbuch. V: Bergenholtz, Henning, in Joachim Mugdan (ur.) *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch*. Tübingen: Max Niemeyer. 118-129.
- HERBST, Thomas (1996) What are Collocations: Sandy Beaches or False Teeth? *English Studies* 77/4. 379-393.

- HOEY, Michael (2000) A world beyond collocation: new perspectives on vocabulary teaching. V: Lewis, Michael, (ur.) *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove, East Sussex: Language Teaching Publications. 224-243.
- HOWARTH, Peter A. (2000) Review of Benson et al. comps. 1997. *International Journal of Lexicography* 13, no. 1 (March). 50-54.
- LEWIS, Michael (1993) *The Lexical Approach*. Hove, East Sussex: Language Teaching Publications.
- LEWIS, Michael, ur. (2000) *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove, East Sussex: Language Teaching Publications.
- MARTIC, Matjaž (2005) *Frazeološka analiza specializiranih besedil*. Neobjavljeno magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- MOON, Rosamund (1997) Vocabulary Connections: Multi-word Items in English. V: Schmitt, Norbert in Michael McCarthy (ur.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 40-63.
- MOON, Rosamund (1998) *Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus Based Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- NATTINGER, James R., in Jeanette S. DECARRICO (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NELSON, Mike (2000) *A Corpus-Based Study of Business English and Business English Teaching Materials*. Neobjavljena doktorska disertacija. Manchester: University of Manchester.
<http://www.kielikanava.com/thesis.html>
- RENOUF, Antoinette (1987) Corpus Development. V: Sinclair, John (ur.) *Looking Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Harper Collins. 1-40.
- SCHMITT, Norbert (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCOTT, Mike (2001) Comparing Corpora and Identifying Key Words, Collocations, Frequency Distributions through the WordSmith Tools Suite of Computer Programs. V: Ghadessy, Mohsen, Alex Henry in Robert L. Roseberry (ur.) *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice*. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins Publishing. 47-67.

SCOTT, Mike (2004) *WordSmith Tools 4*. Oxford: Oxford University Press.

SCOTT, Mike (2004) *BNC Wordlist*.

http://www.lexically.net/downloads/version4/BNC_World.zip.

SINCLAIR, John (1987) Collocation: A Progress Report. V: Steele, Ross in Terry Threadgold (ur.) *Language Topics: An International Collection of Papers by Colleagues, Students and Admirers of Professor Michael Halliday to Honour Him on His Retirement*. Amsterdam: John Benjamins. 1170-1189.

SINCLAIR, John (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

SINCLAIR, John M. (2001) Preface. V: Ghadessy, Mohsen, Alex Henry in Robert L. Roseberry (ur.) *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice*. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins Publishing. vii-xv.

TULLIS, Graham, in Tonya TRAPPE (2000a) *New Insights into Business. Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited.

TULLIS, Graham, in Tonya TRAPPE (2000b) *New Insights into Business. Teacher's Book*. Harlow: Pearson Education Limited.

Slovarji

BENSON, Morton, Evelyn BENSON in Robert ILSON (1997) *The BBI Dictionary of English Word Combinations*. Revised edition. Amsterdam in Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

CROWTHER, Jonathan, Sheila DIGNEN in Diana LEA, ur. (2002) *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford: Oxford University Press.

HORNBY, A.S., in Sally WEHMEIER, ur. (2000) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Sixth edition; Electronic edition on CD-ROM. Oxford: Oxford University Press. CD.

PALISTER, John, in Alan ISAACS, ur. (2002) *A Dictionary of Business*. Third edition. Oxford: Oxford University Press.

PASS, Christopher, in sod. (1991) *Collins Dictionary of Business*. Glasgow: HarperCollinsPublishers.

POVZETEK

Kolokacije v poslovni angleščini

V članku smo po kratkem teoretičnem uvodu in opredelitvi pojma kolokacije predstavili korpusno raziskavo, kjer smo s pomočjo konkordančnega programa *WordSmith Tools* iskali odgovor na vprašanje, katere so najpogostejše leksikalne kolokacije v poslovnem angleškem jeziku. Izhajali smo predpostavke, da je angleški jezik sestavljen predvsem iz različnih (spremenljivih) frazeoloških enot ter da proste besedne zveze in tudi popolnoma "zamrznjene" besedne zveze predstavljajo le manjši del jezika. Angleščina je torej jezik kolokacij, zato domnevamo, da to velja tudi za jezik stroke in poslovni angleški jezik. Zanimala nas je tudi zastopanost ugotovljenih najpogostejših kolokacij v vodilnih kolokacijskih slovarjih in s tem njihova ustreznost za potrebe poslovne angleščine.

ABSTRACT

Collocations in Business English

The article starts with a brief theoretical overview that defines the term "collocation." It then presents a corpus study designed to determine the most frequent lexical collocations in Business English using the concordance program *WordSmith Tools*. This study is based on the assumption that English mainly consists of various (changeable) phraseological units and that both free combinations as well as completely "frozen" word combinations account for only a small share of the language. English is therefore a language of collocations and one can assume that this is valid not only for general English, but also for ESP and thus for Business English as well. In addition, the study investigated whether the most frequent collocations in this corpus could be found in major dictionaries of collocations, which would then establish their suitability for Business English purposes.

Gregor Perko

Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

gregor.perko@ff.uni-lj.si

QUELLE PLACE LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ACCORDE-T-IL AUX VARIATIONS DIATOPIQUE, DIASTRATIQUE ET DIAPHASIQUE ?

1. Introduction

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais *CECRL*) est devenu un outil de référence incontournable dans les domaines de l'apprentissage, de l'enseignement, de l'évaluation et de la certification des langues vivantes. L'objectif de cet article est d'étudier la place et l'importance que le *CECRL* ainsi que différents ouvrages ou outils pédagogiques calibrés sur le *CECRL* accordent aux variations diatopique, diastratique et diaphasique.

2. Remarques préliminaires

Avant d'entreprendre une analyse critique de ces documents, rappelons brièvement la finalité du *CECRL* : il s'agit d'un document de politique linguistique, élaboré par les experts rassemblés par le Conseil de l'Europe¹, pour promouvoir le plurilinguisme et offrir une base commune pour élaborer des programmes d'apprentissage des langues, organiser des certifications en langues et mettre en place un apprentissage auto-dirigé (*CECRL* : 12). Pour les besoins de notre propos, nous présenterons sommairement quelques notions essentielles de l'approche proposée par le *CECRL*.

¹ La version française a été publiée en 2001.

La tâche (ang. *task*) est une notion primordiale du *CECRL* qui s'inscrit dans le développement de l'approche communicative. La langue est un outil social et l'utilisateur (ou l'apprenant) est un acteur social qui accomplit des tâches communicatives ou des activités langagières dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. La définition proposée par le *CECRL* est très large et dépasse le seul domaine linguistique :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECRL : 15)

La notion de tâche est étroitement liée à celles de compétence et d'activité langagière. Le *CECRL* distingue les compétences générales individuelles (le savoir sur le monde, le savoir-faire, le savoir-être, le savoir-apprendre) et la compétence à communiquer langagièrement qui comporte plusieurs composantes :

- une composante linguistique (compétences grammaticale, phonologique, orthographique, lexicale)
- une composante sociolinguistique
- une composante pragmatique

Les activités langagières principales sont :

- réception (orale et/ou écrite)
- production (orale et/ou écrite)
- interaction (orale et/ou écrite)
- médiation (orale et/ou écrite)

L'échelle de niveaux communs de références est sans doute l'élément le plus connu du cadre. Le *CECRL* décrit, sous forme de descripteurs, les niveaux de compétences, communs à toutes les langues. L'échelle se décompose en trois sections, chaque section est scindée en deux niveaux :

- utilisateur élémentaire
 - A1 (introductif ou découverte)
 - A2 (intermédiaire ou de survie)
- utilisateur indépendant
 - B1 (seuil)
 - B2 (avancé ou indépendant)
- utilisateur expérimenté
 - C1 (autonome)
 - C2 (maîtrise)

3. Le *CECRL* et les variétés non standard des langues

Le *CECRL* part du constat incontestable et « unanime » qu'aucune communauté linguistique n'est entièrement homogène. La dimension sociolinguistique au sens large du terme fait partie de la compétence sociolinguistique (*CECRL* : 93-95) qui couvre :

- les marqueurs de relations sociales,
- les règles de politesse,
- les expressions de la sagesse populaire,
- les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime),
- les dialectes et les accents (la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, le groupe professionnel).

Cette compétence est relativement hybride et seules les deux dernières catégories citées ci-dessus recouvrent la perception et la maîtrise des variations diaphasique, diatopique et diastratique.

L'analyse des descripteurs de la correction sociolinguistique pour différents niveaux montre que la dimension sociolinguistique est pratiquement inexistante pour les niveaux A1, A2 et B1. Nous pouvons parler d'une sorte de « degré zéro » de la variation. Prenons par exemple le descripteur de la correction sociolinguistique pour le niveau B1 :

Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre.

Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée.

Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices. (CECRL : 95)

Le CECR admet implicitement l'existence d'une langue « moyenne » non marquée diatopiquement, diastratiquement ou diaphasiquement. Cette conception, dictée par un souci pédagogique, ne devrait pas surprendre. Tout apprenant allophone approche une langue étrangère à partir de ses besoins et l'apprenant du niveau A1, A2 ou B1 est avant tout soucieux d'acquérir les bases d'une compétence de communication dont ne font sans doute pas partie la reconnaissance ou la maîtrise des registres et des variétés sociolinguistiques ou géographiques.

Le niveau B2 prend plus de relief. Voici les descripteurs de la correction sociolinguistique (B 2 et B2+):

Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif.

Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.

Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. (CECRL : 95)

Il convient de noter que la notion de langue « neutre » est remplacée par celle de langue « standard » (Compréhension générale orale, B2 et B2+) :

Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation.

Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.

Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. (CECRL : 55)

Une langue « moyenne », non marquée, cède sa place à une langue qui respecte la norme reconnue dans une communauté linguistique, à une « langue légitime » (Bourdieu, 1982) et socialement valorisée.

Les variétés non standard apparaissent dans les descripteurs de la correction sociolinguistique pour les niveaux C1 et C2 :

Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier.

Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques.

Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter. (CECRL : 95)

Manifeste une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et dialectales avec la conscience des niveaux connotatifs de sens.

Apprécie complètement les implications sociolinguistiques et socioculturelles de la langue utilisée par les locuteurs natifs et peut réagir en conséquence.

Peut jouer efficacement le rôle de médiateur entre des locuteurs de la langue cible et de celle de sa communauté d'origine en tenant compte des différences socioculturelles et sociolinguistiques. (CECRL : 95)

Il est intéressant de remarquer que le mot « argot » n'apparaît qu'à trois reprises et toujours associé aux films. Même si l'on sait que la majorité des utilisateurs du CECRL et des outils « dérivés » n'habitent pas dans les pays dont ils apprennent les langues et qu'ils ont, par conséquent,

souvent peu d'occasions d'entrer, dans des situations réelles, en contact avec des locuteurs « argotant », il est surprenant que les descripteurs se limitent aux seuls films et ne recensent pas, par exemple, aussi la chanson (notamment le rap), la littérature ou Internet. « Argot » bien évidemment ne désigne pas une pratique langagière exerçant une fonction cryptique ou identitaire, mais bien un « (j)argot » commun (Sourdou, 1991), un « slang », largement partagé par les locuteurs français.

Une analyse plus attentive des descripteurs du CECRL a infirmé notre hypothèse de départ, selon laquelle le « non-standard » est présent surtout sur le plan des activités langagières orales. On sait que les communautés linguistiques qui connaissent l'écriture survalorisent l'écrit. L'écrit serait la « langue du dimanche » (Claire Blanche-Benveniste, 2000 : 9), tandis que l'oral semble le « canal » de tous les vices (tournures vulgaires, syntaxe agrammaticale, vocabulaire parasite...). Or, dans la perspective adoptée par le CECRL, la distinction entre les activités écrites et orales ne se double pas d'un jugement de valeur. Confrontons par exemple les descripteurs des niveaux C1 et C2 pour la compréhension générale de l'oral avec ceux de la compréhension générale de l'écrit :

Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier.

Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre.

Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées. (CECRL : 55)

Peut comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit. (CECRL : 55)

Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles. (CECRL : 56)

Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières.

Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite. (CECRL : 56)

On peut voir que les marques des variétés non standard (« tournures courantes », « expressions familières », « changement de registre ») ne figurent pas uniquement dans les descripteurs de l'activité orale.

En revanche, il n'est pas surprenant, compte tenu de la tradition FLE solidement établie (cf. Mariann Körmendy, 2006), que les dimensions sociolinguistique et socioculturelle soient présentes principalement dans les descripteurs des activités de réception.

Notons encore, avant de terminer cette section, le flou qui règne autour des termes qui semblent désigner les variétés diatopique, diastatique ou diaphasique. Les « expressions familières » et les « tournures courantes » relèvent-elles de la diaphasie ou bien de la phraséologie ? Les « registres » se situent-ils vraiment au plan diaphasique ? Les « accents » désignent-ils toujours des variétés diatopiques ? Que dire du « sens connotatif » ou des « expressions dialectales » ? Inutile d'ajouter que l'emploi de termes imprécis ou mal définis ne facilite aucunement la consultation de cet ouvrage.

4. Le non-standard dans les ouvrages pédagogiques

Le bilan du traitement réservé aux variétés non standard ne change pas considérablement lorsque l'analyse du CECRL est complétée par l'analyse d'ouvrages qui inventorient des moyens linguistiques pour chaque langue donnée. Notre étude s'est penchée sur deux types d'ouvrages pour le français ;

a) des référentiels qui explicitent les contenus d'apprentissage ou d'enseignement pour chaque niveau : *Niveau A1 pour le français* (Beacco et al., 2007), *Niveau A2 pour le français* (Beacco et al., 2008), *Niveau B2 pour le français* (Beacco et al., 2004), *Référentiel pour le Cadre européen* (Chauvet, 2008) ;

b) des manuels² qui préparent aux examens DELF/DALF : la collection *DELF/DALF* des Éditions Didier et les collections *Le nouvel entraînez-vous* et *Activités pour le cadre commun* de CLE international.

En règle générale, le traitement qui est réservé aux variétés linguistiques non standard du français suit, d'un côté, les grandes lignes proposées dans les descripteurs du CECRL et, de l'autre, la tradition FLE. Force est de constater que la variation sociolinguistique ne fait pas l'objet d'une attention particulière et que ces ouvrages privilégient les autres compétences et habiletés. Dans le cadre de ce constat, quelques remarques s'imposent cependant.

Dans les ouvrages consultés, la dimension « sociolinguistique » ne se manifestent qu'à partir du niveau B2. Les manuels proposent surtout les activités qui portent sur la variation diaphasique au plan du lexique et de la morphosyntaxe. La diversité géographique concerne surtout les particularismes phonétiques et, dans une moindre mesure, le lexique. La variation diastatique, à l'exception du « parler des jeunes », n'est pas abordée.

Le référentiel de l'Alliance Française (Chauvet, 2008), qui couvre en un seul petit volume les six niveaux, est très sommaire et se borne, pour le domaine qui nous occupe, à reproduire, presque sans y ajouter de précisions, les « préceptes » des descriptifs du CECRL.

« La matière verbale » (Beacco, 2004 :16) inventoriée dans le référentiel *Niveau B2 pour le français* du Conseil de l'Europe (Beacco et al., 2004)³ relève essentiellement de la langue standard (Beacco, 2004 : 9). L'inventaire de « notions spécifiques » (Beacco, 2004 : 185-270) signale en outre des particularismes lexicaux suisses et belges. Il est intéressant de noter que les inventaires des fonctions discursives (Beacco, 2004 : 63-119) et des structures grammaticales (Beacco, 2004 : 153-183) recensent, sans les différencier, les éléments appartenant aux différents registres (neutre, formel, informel, familial). Comme dans les autres ouvrages examinés, l'axe diastatique est absent.

² Voir la bibliographie pour les références complètes

³ Les référentiels pour les niveaux C1 et C2 n'ont pas encore été élaborés.

5. Conclusion

Des trois variations que nous avons examinées, le *CECRL* et les outils qui se fondent sur cet instrument privilégient de loin la diaphasie. Les variétés diatopiques sont traitées essentiellement au niveau lexical. En ce qui concerne la variation diastratique, nous ne pouvons que constater que l'approche du *CECRL* repose largement sur l'idée de l'existence d'une langue socialement homogène et indifférenciée.

La conclusion qui s'impose au terme de cette analyse est que la compétence sociolinguiste est le parent pauvre de l'approche examinée. Étant donné que l'objectif premier de ces ouvrages est de construire des outils didactiques, nous nous posons la question de savoir si une langue peut être enseignée ou apprise sans sa dimension sociale.

Bibliographie

Corpus

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier/Conseil de l'Europe, 2001.

BEACCO, Jean-Claude et al. (2004), *Niveau B2 pour le français : un référentiel*, Paris, Didier.

BEACCO, Jean-Claude et al. (2007), *Niveau A1 pour le français : un référentiel*, Paris, Didier.

BEACCO, Jean-Claude et al. (2008), *Niveau A2 pour le français : un référentiel*, Paris, Didier.

BLOOMFIELD, Anatole et al. (2006), *DELFB1 : 200 activités*, Paris, CLE international (coll. Le nouvel entraînez-vous).

BLOOMFIELD, Anatole et al. (2006), *DELFB2 : 200 activités*, Paris, CLE international (coll. Le nouvel entraînez-vous).

- BRETON, Gilles et al. (2005), *Réussir le Delf : niveau A1*, Paris, Didier (coll. DELF/DALF).
- CERDAN, Martine et al. (2005), *Réussir le Delf : niveau A2*, Paris, Didier (coll. DELF/DALF).
- CHAUVET, Aude (2008), *Référentiel pour le Cadre européen commun A1-A2-B1-B2-C1-C2*, Paris, Alliance Française/CLE international.
- CHEVALLIER-WIXLER, Dominique et al. (2006), *Réussir le Delf : niveau B1*, Paris, Didier (coll. DELF/DALF).
- CHEVALLIER-WIXLER, Dominique et al. (2007), *Réussir le Dylf : niveaux C1 et C2*, Paris, Didier (coll. DELF/DALF).
- DUPOUX, Béatrice et al. (2006), *Réussir le Delf : niveau B2*, Paris, Didier (coll. DELF/DALF).
- GRANDET, Éliane et al. (2007), *Activités pour le Cadre européen commun de référence B2*, Paris, CLE international (coll. Activité pour le cadre commun).
- KOBER-KLEINERT, Corinne et al. (2007), *Activités pour le Cadre européen commun de référence C1-C2*, Paris : CLE international (coll. Activité pour le cadre commun).
- LESCURE, Richard et al. (2005), *DELFA1 : 150 activités*, Paris, CLE international (coll. Le nouvel entraînez-vous).
- LESCURE, Richard et al. (2006), *DELFA2 : 200 activités*, Paris, CLE international (coll. Le nouvel entraînez-vous).
- LESCURE, Richard et al. (2007), *DALF C1/C2 : 250 activités*, Paris, CLE international (coll. Le nouvel entraînez-vous).
- PARIZET, Marie-Louise et al. (2005), *Activités pour le Cadre européen commun de référence A1*, Paris, CLE international (coll. Activité pour le cadre commun).
- PARIZET, Marie-Louise et al. (2005a), *Activités pour le Cadre européen commun de référence A2*, Paris, CLE international (coll. Activité pour le cadre commun).

PARIZET, Marie-Louise et al. (2006), *Activités pour le Cadre européen commun de référence B1*, Paris, CLE international (coll. Activité pour le cadre commun).

Autres références

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2000), *Approches de la langue parlée en français*, Gap/Paris, Ophrys.

BOURDIEU, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

GADET, Françoise (2007), *La variation sociale en français*, Gap/Paris, Ophrys.

KÖRMENDY, Mariann (2006), « Faut-il devenir bilingue français-argot ? Quelques réflexions sur l'enseignement du FLE », *Revue d'études française*, numéro 11, pp. 143-150.

SOURDOT, Marc (1991), « Argot, jargon, jargot », *Langue française*, numéro 90, pp. 13-27.

POVZETEK

Kakšno je mesto diafazične, diatopične, distratične zvrstnosti v Skupnem evropskem referenčnem okviru za jezike ?

Članek kritično analizira pristop, ki ga diafazični, diatopični, distratični zvrstnosti namenjajo na eni strani *Skupni evropski referenčni okvir za jezike*, na drugi pa različni francoski priročniki in učbeniki, ki se naslanjajo na ta dokument, zlasti različni katalogi znanj in učbeniki, ki pripravljajo kandidate na preizkuse za pridobitev certifikatov DELF/DALF.

ABSTRACT

What is the place of diaphasical, diatopical and diastratical variation in the *Common European Framework of Reference for Languages*?

This paper proposes a critical analysis of the treatment of the diaphasical, diatopical and diastratical variation in the *Common European Framework of Reference for Languages* as well as in some instruments and manuals based on this reference document, namely in reference descriptions for French and in handbooks intended for foreigners preparing for the DELF/DALF examinations.

Klavdija Hrenko Podergajs

Visoka poslovna šola Doba Maribor

klavdija.hrenko-podergajs@vpsm.si

ERKENNTNISTHEORETISCHE MODELLE UND REALISMUSDEFINITIONEN NACH 1950

In der Postmoderne¹ gewinnen das Partikulare und der Pluralismus die Oberhand, wobei die Metaerzählungen bzw. die Ideologien, in denen der Begriff des Originals und damit des Individuums zerfällt, nicht mehr gelten. Den Postmodernisten zeigen sich die Wahrheit und Wirklichkeit nicht mehr im genau festgelegten Rahmen der Metaphysik, der genau definiert, was richtig ist und was falsch. Gleichzeitig verneinen sie aber auch die modernistische Auffassung der Wahrheit, sogar die Wirklichkeit der unmittelbaren Erfahrung und ihre Präsenz stellen sie in Frage. Sie zweifeln an der Wirklichkeit des Ichs, des Subjekts, sogar der Sprache, denn das alles sind Konstruktionen. Peter V. Zima schreibt ganz am Anfang seines Buches *Moderne/Postmoderne* (2001):

¹ Der Begriff ‚Postmoderne‘ sowie seine Anwendung sind umstritten, werden aber in dieser Arbeit als relevant angenommen. Ausgehend von Zima ist die Postmoderne eine Konstruktion, die eine Vielzahl von Problemkonstellationen (wie z. B. die neue Dominanz von Strukturalismus, Semiotik und Poststrukturalismus, das Problem der Geschichtlichkeit von Subjektivität, das Aufkommen eines Neokonservatismus, die Rolle der so genannten neuen sozialen Bewegungen usw.) impliziert, wie auch einen Prozess der gesellschaftlichen Veränderungen (postindustrielle Gesellschaft, Konsumgesellschaft, Reproduktions- und Simulationsgesellschaft usw.) und den Niedergang der rationalistischen, faschistischen und marxistischen Großideologien (Metaerzählungen). Der Begriff wird immer auch im Zusammenhang mit einer Kritik und/oder Weiterführung der Moderne angesehen. Es handelt sich aber auch um eine Suche nach neuen Formen des Erzählens und der Frage nach den Möglichkeiten einer oppositionellen und kritischen Kunst und Literatur (vgl. Zima 2001).

Man muß nicht Anhänger des Radikalen Konstruktivismus sein, um zu erkennen, daß wir die Wirklichkeit nur als **konstruierte** wahrnehmen: Wo der Ökologe ein wertvolles Biotop sieht, sieht der Bauer lediglich unbrauchbares Land oder gar ein Hindernis auf dem Weg zur optimalen landwirtschaftlichen Nutzung; [...] wo sich der Liebhaber der Klassik schauernd vom Chaos abwendet, lobt der Modernist oder Postmodernist innovative oder zeitgemäße Kunst. (ebd. 21)

Die Postmoderne wird also als Verfassung radikaler Pluralität verstanden, ihre Grunderfahrung ist die „des unüberschreitbaren Rechts hochgradig differenter Wissensformen, Lebensentwürfe, Handlungsmuster“ (Welsch 1997, 77f). Ein und derselbe Sachverhalt kann sich in einer anderen Sichtweise völlig anders darstellen, und das bedeutet, dass er nicht weniger wichtig oder wahr oder richtig ist als der erste. So stellt es sich heraus, dass in der Postmoderne Begriffe wie Wahrheit, Wirklichkeit, Realität im Plural stehen.

Dass die (einheitlichen) Definitionen solcher Begriffe in unserer (postmodernen) Zeit problematisch werden, zeigt sich auch schon bei den englischen und deutschen Filmemachern (denn der Bildschirm und die Kinoleinwand sind Ikonen dieser Zeit). Im Film *Matrix* der Brüder Wachowski entdeckt der Hacker Neo, dass die gesamte sichtbare Realität nichts anderes ist als eine virtuelle Simulation, damit der Mensch nicht erkennt, dass er nichts anderes mehr ist als Biomasse innerhalb einer Welt von Müll und regiert von technischer Intelligenz. Er lässt sich auf eine andere Realitätsebene, die der kleinen Anarchistengruppe um Morpheus, transferieren. Der Held Neo möchte diese Welten der Computersimulationen nicht zerstören, sondern sie in seinem Sinne und dem der Menschheit weiterführen. Es wird also eine Welt der reinen Computersimulationen gezeigt und die Wirklichkeit wird zu unterschiedlichen Ebenen der Simulation. Als zweites Beispiel dient der deutsche Film *Lola rennt*. Eine junge Frau mit knallroten Haaren rennt durch die Stadt und versucht in 20 Minuten eine große Geldsumme aufzutreiben, um ihrem Freund das Leben zu retten. Gezeigt werden dabei drei unterschiedliche Versionen ihres Handelns und ihrer Entscheidungen, drei unterschiedliche Schlüsse, drei Wirklichkeiten und es gibt noch mehr, so viele, wie es Zuschauer gibt.

Und wie ist es in der *Truman Show*, in der der Gott-Regisseur für das Fernsehen bzw. das Publikum ein ‚wahres‘ Leben inszeniert in einem überdimensionalen Welt-Studio mit 5000 versteckten Kameras – in einer perfekten Welt, die, wie sich herausstellt, nur ein Simulakrum ist? Kann man in einer solchen Welt noch von Realität und Realismus sprechen, stimmen die ganzen Erklärungen und Definitionen solcher Begriffe dennoch? Eine Art Antwort liefert der Gott-Regisseur: Wir akzeptieren die Welt, die uns dargeboten wird.

Um die Diskussion über den Realismus und/oder die realistische Darstellungsweise in die Gegenwart zu führen, muss geprüft werden, ob die realistischen Grundtheoreme in dieser (post)modernen Diskussion noch Geltung haben, ob sie neu definiert werden müssen oder ob sie nicht mehr relevant sind. Ausgehend vom realistischen Grundtheorem der Wirklichkeitsdarstellung werden die Wirklichkeitsauffassungen im erkenntnistheoretischen Diskurs der postmodernen Zeit dargestellt.

Die postmoderne Gesellschaft und ihre erkenntnistheoretischen Modelle

Die postmodernen Sozialwissenschaftler stellen fest, dass eine postmoderne Gesellschaft eine auf Disziplinierung und Naturbeherrschung gegründete Industriegesellschaft ablöst. Diese postmoderne Gesellschaft wird als eine Welt des radikalen Pluralismus und der multikulturellen Polyphonie definiert. Es ist eine Gesellschaft, die einen extremen Individualismus, eine starke Entfremdung, ein Streben nach Selbstverwirklichung vertritt. Problematisch erscheint für die postmoderne Gesellschaft die Vermarktung aller Lebensbereiche, die Kommerzialisierung der Informations- und Kommunikationsmedien. Die Legitimationskraft der Wissenschaft ist in der Postmoderne verschwunden – es gibt keine universalistische Wahrheit. Dieser Pluralismus zeigt, dass sich die Wahrheit auf die immer definierte praktische und faktische Richtigkeit einzelner Aussagen bezieht (vgl. Zima 2001, 80).

Baudrillard meint, dass „die soziale Wirklichkeit (als Sphäre des Gebrauchswerts und der Produktion und als Grundlage der Kritik) nicht mehr wahrgenommen wird: Ihr Sein löst sich im Schein des Tauschswerts auf“ (ebd. 109). Er glaubt nicht mehr an die Möglichkeit, dass man die Wirklichkeit, die Wesensart, hinter den Erscheinungen finden kann (im Gegensatz zu Lukács ist also Baudrillard kein Objektivist). Mit der Wirklichkeit verschwinden der Sinn, die Wahrheit, das Soziale, die Geschichte und das Individuum. Er geht von der These aus, dass in der Gesellschaft des Spätkapitalismus die Vermittlung durch den Tauschwert alle Bereiche des Lebens beeinflusst. Deswegen meint er, dass das Subjekt in der Marktwirtschaft (im Warentausch) verschwindet, es wird zu einem einfachen Zeichen für den Tauschwert. Die Folge ist, dass dieser materielle Schein alles bedeckt und jedes Suchen nach einem Jenseits des Scheins, nach der Wirklichkeit hemmt.

Die Autoren der Tel-Quel-Gruppe, zu denen Baudrillard, Barthes und Derrida zählen, kamen zu der Erkenntnis, dass der Schein die Begrifflichkeit, den Sinn, die Realität und Wahrheit unmöglich macht, denn dem „Schein des Tauschswerts entspricht auf linguistischer und semiotischer Ebene der Signifikant, dessen unhinterfragbare Materialität und Vieldeutigkeit die Frage nach dem Signifikat als Sinn oder Wahrheit [...] gegenstandslos erscheinen lässt“ (ebd. 112). Baudrillards Erkenntnis, dass wir „in einer Welt [leben], in der die ureigenste Funktion des Zeichens darin besteht, die Wirklichkeit verschwinden zu lassen und zugleich dieses Verschwinden zu tarnen“ (ebd.), bespricht er in der Kritik der Medien. Er erklärt, dass im System der Medien die Sinneinheiten selbstreferentiell werden, so wie die Signifikanten bzw. der Tauschwert. So produzieren die Medien Simulakren, die keinen Ursprung, aber auch keine Wirklichkeit zulassen. Deswegen bezieht sich das Medium auf sich selbst und es entsteht eine Hyperrealität. Ohne diese analysierte Indifferenz als Austauschbarkeit der Wertsetzungen und Positionen ist die Postmoderne nicht zu verstehen.

Erkenntnistheoretisch werden alle Vernunft- und Wahrheitsbegriffe von außen betrachtet, was dazu führt, dass der Anspruch auf Autorität und Geltung auf einen begrenzten geschichtlichen und kulturellen Kontext bezogen wird. Die Folgen solch einer Betrachtung sind Pluralisierungs- und Partikularisierungs-

prozesse. Auch die menschlichen Subjekte zeigen sich in diesem Kontext als nicht-autonome Instanzen, als von Machtapparaten konstruierte Subjekte, die diese Wahrheit durch die Gesellschaft erkennen; diese Wahrheit ist aber keinesfalls ihre eigene, individuelle, sondern die der machtausübenden Instanzen. Indem man die Vernunft und die Wahrheit als plural und partikular ansieht und alles in Frage stellt, definiert man die Partikularität und Pluralität aller Erkenntnisformen. Dabei verliert auch die philosophische Erkenntnis ihren Universalanspruch – sie wird deswegen von einigen Philosophen (Deleuze, Derrida, Rorty) der Literatur angenähert, bzw. dem kreativen Schreiben (ebd. 162). Aus dieser Perspektive erscheint die postmoderne Problematik in einer sprachlichen Situation. Schon Nietzsche zeigte, dass menschliches Denken nicht aus der spontanen Versenkung autonomer Subjekte ableitbar ist, sondern aufgrund von bestimmten historischen Macht- und Diskurskonstellationen zustande kommt. Deswegen gelten Wahrheit und Vernunft nicht mehr universell oder transkulturell in einem historischen Kontinuum, sondern sind kontextgebunden, partikulär (ebd. 164).

Deleuze (in *Différance et répétition* und *Logique du sens*) und Derrida (*différance*-Begriff) beschäftigen sich mit der ‚sprachlichen Wende‘ in der postmodernen Erkenntnistheorie. Derrida führt mit der allgemeinen Strategie der Dekonstruktion eine systematische Subversion der europäischen Metaphysik, vor allem aber auch des Wahrheitsbegriffs als Sinnpräsenz, durch (Zersetzung des semantischen Strukturbegriffs durch eine Überpräzisierung bzw. Partikularisierung).² Deleuze versucht zu zeigen, dass das Ereignis begrifflich nicht zu fassen ist, weil es sich endlos zwischen Vergangenheit und Zukunft spaltet. Ergänzend dazu schreibt er, dass Wiederholung niemals Wiederholung des Selben sein kann, weil die wiederholten Elemente von keinem ihnen allen gemeinsamen Begriff als Ursprung oder Sinnpräsenz eingefasst werden. Er unterscheidet zwei Arten der Wiederholung: Die eine gründet auf der

² Er behauptet auch, dass die Wiederholung eines Textelements die Textkohärenz nicht stärkt, sondern zersetzt. Damit dekonstruiert er das Grundprinzip der strukturalen Semiotik und der Sprechakttheorie (die Wiederholung eines Zeichens konstituiert den Sinn und wirkt kohärenzbildend). Im Gegensatz dazu setzt Deleuze die Repetition als ausschlaggebend für das Alltägliche.

Idee des Selben oder des unveränderlichen Originals (Platon), die andere geht von der reinen Differenz aus (Nietzsche). Indem er zeigt, dass schon im Platonismus Nietzsches Differenz vorhanden ist, zeigt er den Zusammenfall des Gegensatzes von Urbild oder Original und Abbild oder Simulakrum. So erkennt er, dass die Welt des Scheins mit der Wirklichkeit zusammenfällt (ebd. 182f). Auch Lyotard verweist darauf, dass die Heterogenität der Sprache, ihrer Diskurse und Satz-Regelsysteme die Auflösung der Subjektivität und des Subjektbegriffs bewirkt (ebd. 198).

Richard Rorty stellt die realistische Auffassung der Wahrheit, dass der wahre Gedanke dem Wesen der Wirklichkeit am nächsten ist und daher als objektiv bezeichnet werden kann, in Frage, in dem er sich in diesem Kontext auf Nietzsche beruft, denn zwischen Denken und Wirklichkeit gibt es keine Übereinstimmung und die Wirklichkeit erscheint ihm nur „als ein Zufallsprodukt *sprachlicher* Traditionen und rhetorischer Konventionen, die nicht mehr als solche wahrgenommen werden“ (ebd. 136, Hervorhebung K. H. P.).

Versprachlichung als Lokalisierung und Partikularisierung des Wahrheitsbegriffs: Wenn Wahrheit rein konventionellen Charakter hat, d. h. an Ort und Zeit gebunden ist, kann sie auch keine universelle Geltung beanspruchen, weil sie Ausdruck von besonderen Konstellationen und Machtverhältnissen ist. (ebd. 137)

Pluralität und Partikularität statt Totalität und Ganzheit

In der postmodernen Philosophie zeigen Autoren wie Foucault, Lyotard oder Deleuze, dass die Subjektivität keine individuelle Freiheit ist. In ihren Mittelpunkt treten damit Begriffe wie Geschichte, Subjekt, Wesen, Wahrheit, Wissenschaft usw. Diesen gegenüber stellen sie Gegenbegriffe, die stark mit dem Partikularismus durchdrungen sind: Ewige Wiederkehr (Verwindung),³ Körper, Sprache (Figur), Macht, Spiel usw. (vgl. Zima 2001, 139).

³ Der Theoretiker Vattimo führte den Ausdruck ‚Verwindung‘ (ursprünglich von Heidegger) in seine Theorie ein. Er verwarf die Vorstellung von der Überwindung und

Lyotard erklärt die postmoderne Situation damit, dass die Einheit (die von den großen Meta-erzählungen ermöglicht wurde) ihre Geltung verliert: Totalität wird obsolet, ersetzt wird sie durch die Pluralität. Das realistische Theorem der Ganzheit bzw. der Totalität findet keine Anwendung mehr.

Die Pluralität, diese Auflösung des Ganzen wird als etwas Positives, als Chance aufgegriffen. Zu dieser Erkenntnis gelang Lyotard nicht nur aus dem Rückblick auf die wissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Innovationen des 20. Jahrhunderts, sondern er bezog sich auch auf die Kunst (z. B. die Avantgarde des 20. Jh.). Worauf es seiner Meinung nach ankam,

war die Erzeugung spezifischer und somit pluraler Möglichkeiten und die Einsicht, daß es in keinem Sektor einen allgemeinverbindlichen und alleinseligmachenden Aktionstypus gibt, sondern daß es **eine Vielheit möglicher Wahrheiten zu entdecken und zu entwickeln gilt**, die sich dem Prokrustesbett von Einheit und Gleichmaß nicht fügen. (Welsch 1997, 34f, Hervorhebung K. H. P.)

Durch die Partikularisierung der Wirklichkeit verliert diese aber den Anspruch, als Kriterium des realistischen Schreibens zu fungieren. Es war schon problematisch, Kriterien für eine realistische Schreibweise zu finden, als man noch eine Wirklichkeit voraussetzte – aus postmoderner Sicht erscheint das unmöglich.

Schon bei Nietzsche zeigt sich ein radikaler Zweifel an den Begriffen Wesen und Wahrheit, denn er glaubte nicht mehr, dass sich irgendein Wesen hinter den Erscheinungen verbirgt. In seinem zweiten Werk *Menschliches, Allzumenschliches* aus dem Jahre 1874 analysierte er die höchsten Werte. Diese Analyse führte ihn zur Auflösung der Wahrheit und somit auch zur Auflösung der Moderne. Man konnte nicht mehr im Namen der Wahrheit neue Projekte in die Welt setzen,

ging zu einem anderen Verhältnis über. Seine These besagt also, dass die zahlreichen revolutionären Utopieentwürfe des Rationalismus, Marxismus, der Avantgarden und zuletzt auch der 68er Bewegung nicht realisiert (also auch nicht überwunden), sondern in der Pseudoverwirklichung der Massenkultur aufgelöst wurden.

sondern musste mit der Wiederkehr des Gleichen⁴ rechnen, die postmoderne Haltung „versteift sich nicht weiter auf die Rituale der Wahrheit, sondern rechnet mit Irrtumseinschlüssen in allen Vorzügen“ (ebd. 137).

Die differenzierte Wirklichkeit

Bereits im Strukturalismus erklärte man die Suche nach den Bedeutungen für illusorisch und es folgte im Poststrukturalismus die Beschäftigung mit dem Problem der Differenz, wie z. B. bei Michel Foucault und Gilles Deleuze. Deleuze versuchte die Differenz anders zu denken – jenseits der klassischen Kategorien von Identität, Ähnlichkeit, Analogie und Gegensatz. So führte er die „freie Welt der Simulakren“⁵ ein, wobei es sich um Differenzen handelt, „die sich nicht mehr – metaphysisch – auf ein Identisches, sondern nur noch auf andere Differenzen beziehen“ (Welsch 1997, 142). Diesen Gedanken entwickelt er weiter in der Metaphorik des ‚Rhizoms‘: Das Wurzel-Stängelwerk, bei dem man die Wurzel und den Stängel nicht mehr unterscheiden kann und dass diese beiden im ständigen Austausch mit der Umgebung sind – das ist, was in der heutigen Wirklichkeit als paradigmatisch angesehen wird. Bei Deleuze zerfällt also auch die Wirklichkeit in unzählige lokale Wirklichkeiten, die je nach Kontext und Interesse variieren können.⁶

Eine eigenwillige Ansicht von der Differenz liefert Jean Baudrillard, der zu zeigen versucht, dass wir uns jenseits des Endes und aller Endmöglichkeiten befinden. Seiner Meinung nach ist die Differenzbildung dialektisch und, wenn sie freigegeben ist, kontraproduktiv. Denn die Bildung der Vielfalt führt ab einem gewissen Punkt zur Vergleichgültigung. So kommt es zur Neutralisation der

⁴ Und genau diese Wiederkehr des Gleichen ist nach Demetz ein Charakteristikum der realistischen Schreibweise.

⁵ Das Simulakrum wurde schon von Platon erwähnt und definiert als die identische Kopie von etwas, dessen Original nie existiert hat.

⁶ Das ist wieder ein Argument dafür, dass es keine allgemeingültigen Kriterien geben kann – auch nicht für eine realistische Schreibweise – sondern nur zeit-, ort- und sogar könnte man sagen subjektbedingte realistische Schreibweisen.

Möglichkeiten, zur Indifferenz. „Es ist die Dialektik der Differenzierung, dass sie in ihrer Potenzierung in Indifferenz umschlägt“ (ebd. 149). Im Werk *Agonie des Realen* (Baudrillard 1978) erläuterte er den Prozess der Indifferenzierung am Verhältnis der Realität zu ihren Gegeninstanzen. Dort vertritt er die Meinung, dass es das Reale nicht mehr gibt, „weil es von seinen klassischen Kontrasten wie Beschreibung, Deutung, Abbildung nicht mehr unterschieden werden kann“ (Welsch 1997, 149). In unserer Informationsgesellschaft wird die Wirklichkeit durch Informationen erzeugt und es ist geradezu unmöglich geworden, Wirklichkeit und Simulakrum zu unterscheiden. „Die beiden affizieren und durchdringen einander und konstellieren eine Situation universeller Simulation“⁷ (ebd. 150).

Jacques Derrida schloss sich der Postmoderne-Debatte ebenso mit einer Schrift über die Differenz an. Er kam zur Erkenntnis, dass man die Differenz nur in der Pluralität definieren kann. Pluralität erklärt er als „Pluralität von Bahnen, in die jedes Sinnelement auseinander tritt“ (ebd. 144). Der Sinn ist also nie präsent, sondern immer verschoben und in verschiedene Bahnen verstreut. Derrida sieht also das Grundprinzip der Postmoderne in der Vielfalt, die aber keine Verwirrung verursacht, sondern „das Elixier von Sprachlichkeit selbst“ (ebd. 146) ist.

Eine Kleinigkeit immerhin ist zu vermerken. Daß es nämlich ‚die Wahrheit‘ nicht gibt und nicht geben kann. Daß die Wahrheit nie massiv präsent zu sein vermag, sondern immer schon eine Streuung darstellen muß. [...] Es gibt kein Jüngstes Gericht, es gibt keine Wahrheit. (ebd., 147)

⁷ Baudrillard stützt seine Überlegungen auf ein Beispiel: Der Fall der Tasady (vgl. Baudrillard, J.: *Agonie des Realen*. Merve-Verlag. 1978 Berlin). Die Tasaday sind ein philippinischer Eingeborenenstamm. 1971 beschloss man diesen Stamm vor dem Zugriff der Ethnologen zu schützen. Doch indem man der Wissenschaft diesen Stamm vorenthalten hat, machte man aus ihnen ein ethnologisches Simulationsmodell. Die Ethnologen dehnten ihre Thesen auf Phasen aus, von denen sie nichts wissen konnten. Es ging so weit, dass man heute von den Tasadays als einer unberührten Eingeborenenkultur nicht mehr sprechen kann und, „daß sie die eigentlichen Simulateure waren, indem sie auf höhere Weisung und möglicherweise zwecks Attraktivität für ethnologische und andere Touristen wohlkalkuliert ein Steinzeitdasein bloß vorspielten“ (Welsch 1997, 150). Die Simulation dreht sich wie eine Schraube und vor uns liegt nicht mehr die Realität, sondern wieder die Simulation.

Die postmodernen Überlegungen über die Wirklichkeit führen noch stärker dazu, dass es unmöglich wird, die Wirklichkeit (in all ihren Bedeutungen) als konstitutives Kriterium der realistischen Schreibweise zu definieren. Was bleibt: Die Annahme, es gibt keine realistische Schreibweise, oder es gibt nur realistische Lektüren? Was bedeuten die erkenntnistheoretischen Überlegungen für die realistische Darstellungsweise? Ist die Frage nach dem Realismus noch relevant, oder schreibt man realistisch, wenn man den Schein der Warenwelt aufdeckt? Ist die Literatur (wenn das Buch als Medium bezeichnet wird) auch ein Simulakrum, das dem Tauschwert untergeordnet wird (je realistischer ein Buch bzw. je realistischer die Simulationen im Buch, desto höher der Preis)?

Grundzüge der konstruktivistischen Erkenntnistheorie

Das Forschungsprogramm des Radikalen⁸ Konstruktivismus, das ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs einführt, muss unbedingt im Hinblick auf die Realismusdebatte besprochen werden. Es handelt sich nämlich um eine ‚andere‘ Erkenntnistheorie, die sich mit der Binnenkonstitution menschlicher Erkenntnis beschäftigt, also mit der Frage nach dem Wie, nach der Modalität der Erkenntnis und nicht nach dem Was.

Im Gegensatz zu der Annahme, dass die menschliche Erkenntnis eine unabhängig vom menschlichen Bewusstsein existierende Realität möglichst angemessen wiedergibt, geht der Konstruktivismus davon aus, dass man zu dieser unabhängig vom Bewusstsein bestehenden Realität keinen Zugang hat. Das heißt, dass die Konstruktivisten an dieser unabhängig vom Bewusstsein bestehenden Realität nicht

⁸ Vom Adjektiv radikal hat sich S. J. Schmidt (auf den in dieser Arbeit Bezug genommen wird) bereits distanziert mit dem Argument, dass die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse, die als Belege für die Richtigkeit dieser Theorie genutzt wurden, ebenso Konstruktionen sind (2003, 7f). So wird im Folgenden nur mit dem Wort Konstruktivismus bzw. konstruktivistisch operiert.

zweifeln, sie zweifeln nur an der objektiven Erkenntnis dieser bzw. an einer objektiven Wirklichkeit.

Wahrnehmung ist Bedeutungszuweisung, ist Konstruktion⁹ und Interpretation. Das Gehirn ist ein funktional geschlossenes System, das mit internen Ordnungszuständen und Unterscheidungen operiert – diese sind Teil des Gehirns und nicht Teil der Umwelt. Die Umwelt „«ist» ja nichts anderes als der systemische Zusammenhang unserer Umweltkontakte“ (Schmidt 2003, 52).

Wenn wir (Aktanten) (kommunikativ) handeln (wir sagen A und nicht B oder C... – dies erfolgt im Prozess der Selektion), machen wir eine Setzung (eine Auswahl aus Möglichkeiten). Eine Setzung ist immer eine Entscheidung und konstituiert Kontingenz – wir entscheiden uns für eine Möglichkeit und diese unterscheidet sich durch die Differenz ihrer semantischen Valenz von den anderen Möglichkeiten. Jeder Setzung gehen Setzungen voraus (Voraussetzung) und auf diesen Zusammenhang der Setzungen können wir uns in Form von Erinnerungen und Erzählungen beziehen. Dabei handeln wir kognitiv autonom (unser Gehirn bezieht sich immer wieder auf seine eigenen Operationen). Doch müssen unsere Erkenntnisse irgendwie vermittelbar sein, um die Sozialität unseres Handelns zu ermöglichen. Schmidt nennt dieses Problem als das Grundproblem menschlichen Handelns: *„Ausgleich der Unvermeidbarkeit von kognitiver Autonomie und der Notwendigkeit sozialer Orientierung“* (ebd. 46). Dieser Ausgleich erfolgt durch den Mechanismus der Reflexivität: Eine Setzung vergleichen wir (nehmen Bezug) nicht mit der Realität, sondern mit dem kollektiven Wissen (Wirklichkeitsmodellen einer Gesellschaft bzw. Kulturprogrammen), bzw. mit den Erinnerungen und Erzählungen. Dabei setzt jeder Aktant voraus, dass andere Aktanten über das gleiche (zumindest ähnliche) kollektive Wissen verfügen – wir können es ja auch nicht überprüfen – Schmidt spricht dabei von operativen Fiktionen (vgl. ebd.).

⁹ Konstruktion der Wirklichkeit wird als die Wirklichkeit der Konstruktion konzipiert, d. h. man muss sich bewusst werden, dass man fortwährend Wirklichkeitsmodelle konstruiert. Herauszufinden, wie wir das machen, das ist die Aufgabe des Konstruktivismus.

„[Das] aus Handeln hervorgegangene und durch Handlungserfahrungen systematisierte und bestätigte kollektive Wissen“ einer Gesellschaft nennt Schmidt Wirklichkeitsmodell (ebd. 34). Das Wirklichkeitsmodell wird aus Kategorien und semantischen Differenzierungen gebildet – zusammen nennt er sie Sinnorientierungsoptionen. Kategorien bilden ein Netz von gesellschaftlich relevanten Sinndimensionen (z. B. Alter, Geschlecht, Macht usw.), die erst durch die Differenz¹⁰ zu anderen Kategorien Sinn bekommen. Dieser Bezug zwischen Kategorien wird in semantischen Differenzierungen konkretisiert (z. B. alt/jung, eiskalt/lau/warm/heiß usw.). Im Prozess, in dem wir eine Kategorie mit einer Kategorie (oder mit mehreren) vergleichen, wird das semantische Potenzial (also die Bedeutung) einer Kategorie in einem konkreten Kommunikations- oder Erkenntnisprozess operationalisiert (vgl. ebd. 32). Kategorien und semantische Differenzierungen müssen zeitübergreifend und aktantenunabhängig sein, sonst hätten sie für Aktanten keine Verbindlichkeit und Aktanten könnten sie nicht als gesellschaftliche Orientierungen benutzen. Ohne die Annahme, dass alle Aktanten einer Gesellschaft voraussetzen, die anderen beziehen sich auf (wenn nicht gerade identische sondern zumindest) vergleichbare Bedeutungen, kann man Sinn, Handlung oder Kommunikation nicht definieren.

Das Wirklichkeitsmodell selbst konzipiert Schmidt jedoch nicht als eine Entität, sondern als „Prozess-Resultat von Reflexivität“ (ebd. 34). Das heißt, dass Wirklichkeitsmodelle keine unveränderbaren Einheiten sind, sondern verändert und durch jede erfolgreiche Setzung bzw. Handlung bestätigt werden, und zwar durch sprachliche Bezugnahme. Erst wenn Modelle für Wirklichkeiten konkretisiert werden, d. h. wenn ein Programm mögliche Formen von Bezugnahmen auf Wirklichkeitsmodelle heraussucht bzw. in einer gesellschaftlich verbindlichen Weise Unterscheidungen setzt, werden diese handlungsfähig. Schmidt nennt diese Konkretisierungen Kulturprogramme (vgl. ebd. 38). Im Kulturprogramm sind Selektions- und Kombinationsregeln sowie Kompatibilitätsregeln wirksam, um die unendliche Mannigfaltigkeit von Beziehungen und Relationen in einem

¹⁰ Die Differenz definiert er als eine Einheit, die das Netz der Kategorien ordnet.

Wirklichkeitsmodell zu vermeiden. Das Kulturprogramm muss als lernunwillig konzipiert werden, sonst hätte es für Aktanten keine verbindliche Orientierung. Langfristig jedoch ist es aber lernfähig, d. h. es wird mit Hilfe des Mechanismus der Reflexivität verändert.

[Kultur verläuft in/durch kognitive Systeme] unreflektiert als endloser Prozess ordnungsbildender Bezugnahmen, also des Verknüpfens und Bewertens semantischer Kategorien und Differenzierungen im Rahmen von Unterscheidungsoperationen, die im Aktanten in seinen Geschichten und Diskursen [...] das entstehen lassen, was als Sinn erlebt wird. (ebd. 39)

Neue Realitätskonzepte im literaturwissenschaftlichen Diskurs

Es gibt also den Realismus und die realistische Daseinsvorstellung nach der Definition: Darstellung der ‚objektiven‘ tatsächlichen Wirklichkeit in der Literatur, normativer Anspruch, Glaube an die Ganzheit und eine Ordnung der Wirklichkeit, nicht mehr bzw. diese Definition gilt als unzureichend. Das heißt aber nicht, es gäbe keine realistische Darstellungsweise; zu ermitteln sind andere Kriterien, unter denen man ein Werk als realistisch bezeichnen kann. Im Folgenden werden Ansätze und Konzeptionen des Realismusparadigmas im literaturtheoretischen Bereich am Ende des 20. Jahrhunderts (also in der Postmoderne) dargestellt.

Ein Grundcharakteristikum ‚moderner‘ Abhandlungen, die sich die Frage nach dem Realismus stellen, ist fortwährend, wie schon erwähnt, der Ausgangspunkt, der sich mit der grundlegenden Frage über die Realität beschäftigt. Obwohl Brinkmann schon 1957 die Frage nach der Wirklichkeit als Grundlage der Bestimmung des Realismus als Fehler diagnostizierte, beginnt und endet jede ‚moderne‘ Realismuskonzeption mit dem Versuch, die ‚Wirklichkeit‘ näher zu definieren und damit auch das Verhältnis der Literatur zur außersprachlichen Realität. „Alle hier vorgebrachten Ansichten setzen voraus, daß wir wissen, was Wirklichkeit ist. Ich muß von mir sagen, dass ich es nicht weiß“ (1956, 313), erklärte Günter Eich beim Treffen

deutscher und französischer Schriftsteller 1956. Ulf Eisele schreibt auch noch 1982, dass die realistische Literatur als Folge der problematisch gewordenen Realität und des Verhältnisses zu ihr entstand (vgl. 1982, 39f). Die Erkenntnis, dass die menschlichen Sinne fragwürdig sind – ebenso unser Gehirn –, hat einen neuen Blick auf die Wirklichkeitsbeschreibung geworfen. „Das Unbehagen an der Wirklichkeit“ (1956, 314) – wie Eich das Verhältnis und Gefühl gegenüber der Wirklichkeit nennt – versucht er ins Positive zu wenden, indem er sagt, dass man sie ungesehen akzeptiert und dass die Literatur ein Weg ist, sich in dieser Wirklichkeit zu orientieren. Der Weg führt also nicht von der Wirklichkeit in die Literatur, sondern umgekehrt von der Literatur zur Wirklichkeit: „Erst durch das Schreiben erlangen für mich die Dinge Wirklichkeit“ (ebd.). Ein wichtiger Aspekt, den Eich hier anführt und der im Weiteren noch näher dargestellt wird, ist der Aspekt der Sprache: Die Welt als Sprache sehen.

Subjektivierung des Realitätskonzeptes

Brinkmann unterscheidet zwischen der Wirklichkeit ‚draußen‘ und der ‚Wirklichkeit des einzelnen Menschen‘, ebenso ‚die immanente Wirklichkeit eines literarischen Werkes‘ – demnach glaubt auch er an die vom Subjekt unabhängige Realität, auch er ist in diesem Sinne Objektivist. Der Unterschied bei ihm ist, dass er an der Objektivität der Literatur zweifelt, das heißt, dass die Wirklichkeit ‚draußen‘ (die Realität) existiert, sie aber nie in einem literarischen Werk vollkommen – also objektiv – dargestellt werden kann. Problematisch in seinen Auslegungen ist die Unklarheit, welche Wirklichkeit in welchem Zusammenhang gemeint ist. Klar aber ist, dass er in der Definition des Realismus die Wirklichkeit als Wirklichkeit des einzelnen Menschen definiert: „[D]ie Wirklichkeit, die der Einzelne ‚hat‘ im existenziellen Sinne“ (Brinkmann 1957, 318). Im ‚neuen‘ Realismus wird die Wirklichkeit subjektiviert – sie wird als subjektive Illusion entlarvt – das heißt analysiert und gestaltet wird die „vielschichtige und

geheimnisreiche innere Wirklichkeit des Subjekts“ (ebd. 329). Das Subjekt wird zum Objekt der dichterischen Analyse.

Brinkmann bemerkt eine wichtige Tatsache, dass zwar alle Gegenständlichkeit in die Literatur eingeschlossen werden kann (es gibt keine Grenzen; das Theorem der Totalität), sie dient aber nur als Stoff – die Grenzen setzen ästhetische Baugesetze (vgl. ebd. 317). Nach Brinkmann ist die Fülle der reichen und differenzierten Gegenständlichkeit kein wesentliches, konstitutives Kriterium für den Realismus. Damit öffnet Brinkmann dem Realismus seine in der Vergangenheit festgelegten Grenzen der Form. Ähnlich konstatiert Johannes Kleinstück, wenn er meint, dass das ‚Was‘ wertindifferent wird und das ‚Wie‘ ausschlaggebend – nicht die Wirklichkeit als Material, sondern der Stil; das Gestalten, nicht das Gestaltete (vgl. Kleinstück 1980, 13).

Auch Ernst Fischer war 1968 „[a]uf Suche nach der Wirklichkeit“ (1968, 29), die seiner Überzeugung nach in der Romantik begann, als die Wirklichkeit fragwürdig, als entfremdet empfunden und anfechtbar wurde. Ausgehend von Robbe-Grillet's Aussage, „Ganz einfach: sie ist“ (1956, 317), erklärt Fischer, die „*Wirklichkeit wird* [...] durch uns“ (1968, 31, Hervorhebung K. H. P.), wir – also die Menschen – erkennen sie und können sie auch verändern. Foucault dagegen spricht nur einige Jahre später davon, dass die Welt (auch die Wirklichkeit) durch die Sprache konstruiert ist, wobei das Subjekt unfrei, in Diskursen verflochten ist. Fischer dagegen argumentiert, dass der Mensch die Wirklichkeit verändert und gibt folgendes Beispiel: Der Glaube, die Sonne drehe sich um die Erde, war für die Menschen Wirklichkeit, bis sie Galilei mit der gegensätzlichen Erkenntnis veränderte; die neue Wirklichkeit ist, dass die Erde nur ein kleiner Planet ist und nicht das Zentrum des Kosmos. Dieses Beispiel illustriert die Veränderbarkeit der Wirklichkeit – und zwar das, was der Mensch als Wirklichkeit annimmt. Fischer verweist implizit auf die Konstruiertheit der Wirklichkeit.

Die Chiffren, die Zeichen, die Signale bedecken und bedeuten, was man gemeinhin die Wirklichkeit nennt, bilden viele Schichten, dienen vielen Zwecken, ergeben viele Bezugssysteme; vieldeutig also ist sie, diese Wirklichkeit, vieldimensional, nicht ein

unabänderliches An-Sich, sondern ein fluktuierendes, ein flimmerndes Für-Uns. (Fischer 1968, 39f)

Trotz aller Begriffsproblematik hat man die Wirklichkeit im Sinne der Tatsächlichkeit in der Literatur als ‚künstlerisches Prinzip‘ der realistischen Literatur anerkannt. Noch immer bleibt jedoch die Frage offen, mit welchen Mitteln ‚diese‘ Wirklichkeit in der Literatur dargestellt wird, um von einer realistischen Schreibweise sprechen zu können. Man kann diese Problematik als das fundamentalste realistische Theorem bezeichnen.

Die Problematik des Objektivitätstheorems

Eine terminologische Problematik weist der Begriff Objektivität auf.¹¹ Die objektive Darstellung, die in den Realismusdefinitionen vorkommt, entlarvt Brinkmann als Schein mit der Feststellung, es seien immer nur subjektive Bestimmungen, die die Dinge zu beschreiben versuchen. Das Gegenständliche in der Literatur kann nur „mit den Mitteln der subjektiven Phantasie, mit subjektiven Assoziationen und Manipulationen und auf dem Boden der Illusion“ dargestellt werden (Brinkmann 1957, 311f). Die Objektivität, an der Brinkmann zweifelt, betrachtet er unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses zwischen Subjekt und Wirklichkeit, die das einzelne Subjekt erfassen kann (und nicht der objektiven Wirklichkeit, also der Realität!). Über die Objektivität als Tarnung schrieb schon R. Barthes ein Jahr zuvor, indem er erklärte, die Darstellung der Wirklichkeit sei keineswegs objektiv, sondern sie werde als Wirklichkeit definiert (vgl. 1956, 304). In der gleichen Zeitschrift schreibt A. Robbe-Grillet über die Wirklichkeit als Konstrukt, dass die Existenz der Dinge das einzig Reale ist, dagegen sind aber die Bedeutungen, die vom Menschen gegeben sind, wandelbar (1956, 317).

¹¹ Der Begriff der Objektivität in der Realismusdebatte wird mit Spielhagens Objektivitätstheorie (vgl. Kapitel 3.1) hervorgehoben und wird von geradezu allen späteren Wissenschaftlern als Realismustheorem besprochen und problematisiert (dazu vgl. auch Kapitel 3.2).

Folgende Überlegungen zeigen, dass der Diskussionspunkt über die Objektivitätsproblematik innerhalb der Realismusdefinition, d. h. die objektive Darstellung der Wirklichkeit, relevant ist. Nach dem *Duden Fremdwörterbuch* (1997, 561) impliziert der Objektivismus die Annahme, dass es subjektunabhängige objektive Wahrheiten und Werte gibt, bzw. es ist eine erkenntnistheoretische Position, nach der die Erfahrungsinhalte objektiv Gegebenes sind. Objektivität ist strenge Sachlichkeit; objektive Darstellung unter größtmöglicher Ausschaltung des Subjektiven. Unter Einbeziehung der oben angegebenen Definitionen entstehen einige Begriffszweifel. Erstens nimmt man an, dass es eine objektunabhängige Wirklichkeit gibt, woher weiß man, dass sie ein Subjekt auch so, wie sie ist, erfahren kann? Zweitens was ist empirische Wirklichkeit? Ist sie die Wirklichkeit, die man aus der Erfahrung, Beobachtung erkennt (wobei die einzige Erkenntnisquelle die Sinneserfahrung, die Beobachtung ist)? Dann kann man beim Realismusbegriff nicht mehr vom Objektivismus sprechen (nach der obigen Definition, dass es subjektunabhängige Wahrheiten gibt), denn diese empirische Wirklichkeit kann man nicht subjektunabhängig erfahren, wenn die einzige Erkenntnisquelle die Sinneserfahrung ist. Nicht nur, dass Brinkmann daran zweifelt, dass die Aufnahme der empirischen Wirklichkeit in die Literatur mit dem Begriff der Objektivität richtig benannt sei, er erkennt die Objektivität der realistischen Literatur als ‚eigentümliche Paradoxie‘: Die in der realistischen Literatur dargestellte Fülle von Tatsachen zeigt nicht die ‚objektive Wirklichkeit‘, sondern das Subjekt und seine spezifische Wirklichkeit, also die Subjektivität der besonderen Wirklichkeit des Einzelnen.

Brinkmann definiert andererseits die Objektivität als Kennzeichen des Stils:

Die Dichtung hat ihre eigene Glaubwürdigkeit und autonome ‚Objektivität‘. Diese Glaubwürdigkeit und ‚Objektivität‘ beruht auf der Einheit, der inneren Geschlossenheit, der ‚**Stimmigkeit**‘ ihrer **Struktur**. Die Dichtung bedarf nicht der Legitimation durch die empirische Wirklichkeit, sondern ihre Glaubwürdigkeit legitimiert

die Wirklichkeit, die sie gibt und die sie selbst ist. (1957, 321, Hervorhebung K. H. P.)

Wenn Objektivität als ein Merkmal des Realismus angeführt wird, muss sie dementsprechend genau definiert werden. Dass das unbedingt nötig ist, zeigen folgende Beispiele: Hegel und Goethe sprechen über die objektive Welt und meinen eine vom Menschen geschaffene und veränderbare Welt, bei Fontane und Raabe ist die objektive Welt stumm, sie wird durch die Empirie des Menschen erkannt und durch die Sprache (deswegen begrenzt) dargestellt (charakteristische Weltfremdheit). Die nächste Entwicklungsstufe des Objektivitätsbegriffs findet man in der ‚modernen‘ Erzählweise, wo nicht nur die Welt fremd ist, sondern auch das Subjekt Entfremdung erlebt (z. B. bei Kafka) (vgl. Kaiser 1969). Unterschieden wird ebenso die poetische Objektivität von der naturwissenschaftlich-empirischen. Gerhard Kaiser z. B. definiert, „daß Epik, gleichgültig, ob der Erzähler hinter dem Erzählten verschwindet oder nicht, immer dann objektiv ist, wenn im epischen Weltbild eine Vermittlung zwischen Objekt und Subjekt intendiert ist“ (ebd. 154). Lukács z. B. glaubt an die Objektivität des ökonomisch-gesellschaftlichen Aufbaus, der unabhängig vom Subjekt existiert (z. B. der Wert einer Ware).

Durch diese Beispiele wird ersichtlich, dass es unbedingt erforderlich ist, die Objektivität als Begriff zu definieren, wenn sie als ein Merkmal des Realismus angeführt werden soll – andernfalls erscheint die Objektivität als ein Axiom.

Das Theorem des Alltäglichen und der Totalität

Wenn davon ausgegangen wird, dass die ‚Realität‘ ein Kriterium für die realistische Literatur ist, dann müssen in der ‚Realität‘ selbst Prinzipien gefunden werden, die das auswählen, was literaturfähig ist. Diese Position vertritt Eisele und erklärt zwei grundlegende Kriterien: Das Postulat des Positiven und das Postulat des Ganzen.

Beim Postulat des Positiven geht es um das Oppositionspaar des Abweichenden und des Normalen bezogen auf die außerliterarische

Realität: Das Abweichende wird als das Unwahre bezeichnet. Postuliert wird die generelle Ablehnung des Besonderen, was zur Stellungnahme für die Durchschnittlichkeit führt. Es geht eigentlich um das Merkmal des Alltäglichen. Eisele zeigt in seiner Auslegung, dass trotz der theoretischen Aussprache für das Postulat des Normalen, oft gerade in realistischen Werken die Ausnahmen, das Absonderliche, Krankhafte dargestellt wird (z. B. Hebbel, der sich selbst gegen das Besondere aussprach, es jedoch oft darstellte). Weitere negative Folgen dieses Postulats wären erstens eine pedantische Sucht, literarische Realität auf dem Prüfstand der Alltagserfahrung zu begutachten, zweitens der Glaube an die Identität von außerliterarischer Realität und Literatur – was schon als falsche Illusion entlarvt wurde – und drittens der Ausschluss von Tabus aus der Literatur.

Das zweite Postulat enthält das Oppositionspaar des Ganzen und des Partikularen.¹² Eigentlich geht es hier um das schon oben erwähnte Merkmal der Totalität, ausgedrückt in der Formel: Zusammenhang der Dinge. In diesem Postulat versteckt sich der Erkenntnisanspruch der Literatur, der bereits näher erklärt wurde. Verlangt wurde nicht die Ganzheit schlechthin, sondern eine Ganzheit, die jedem Teil innewohnt (pars totales – ein repräsentatives Einzelnes – also ein Typus). Dieses Postulat zeigte sich ebenfalls als problematisch auch in dieser Hinsicht: Indem man die Totalität verlangt, die Darstellung der ganzen Realität, verfällt die Literatur der Nachahmung bzw. Reproduzierung der Realität. So entstanden Abweichungen des Postulats. Einerseits sei die Aufgabe der Kunst die Herstellung des Ganzen dadurch, dass sie die vorhandene Wirklichkeit ergänzt, so steht das Ganze der Kunst gegen die Zerrissenheit der Wirklichkeit.¹³ Andererseits soll die Literatur als eine Gegen-Realität fungieren, soll sich von der Realität abheben – die Totalität erhält einen neuen Inhalt: Keine expressive Totalität, sondern

¹² Schon Brinkmann hebt das Partikulare hervor, indem er über die Wirklichkeit des Einzelnen spricht (1957, 318). Auch Kleinstück erklärt, „dass Wirklichkeit immer nur für ein Bewusstsein da ist“ (1980, 25). Demnach ist die Wirklichkeit relativ und man kann sie nicht definieren, so kann sie auch nicht ein Kriterium für die realistische Schreibweise sein. Besonders gewinnt das Partikulare in der Postmoderne an Bedeutung.

¹³ Daraus folgt die Forderung nach einem Schluss oder einer Lösung, was dem heutigen Stand der Literaturtheorie vollkommen widerspricht (offenes Ende).

eine ‚eigene Totalität‘ des Kunstwerks. Dadurch verliert aber die Literatur ihren Realitätsbezug und Erkenntnisanspruch – so entzieht sich die realistische Literaturtheorie selbst den Boden.

In diesen Abweichungen zeigt sich das Paradoxale der realistischen Literaturkonzeption: Die geforderte totale Identifizierung mit der Realität (die Gebundenheit an die außenliterarische Realität und demnach Simplifizierung als Kopie) impliziert zuletzt immer die Autonomiebestrebungen der Literatur.¹⁴

Kommunikationstheoretische Aspekte des realistischen Diskurses

Als ein neuer Aspekt in der Realismusforschung gilt der Ansatz, das Realismusproblem auf kommunikationswissenschaftlicher Ebene zu untersuchen. Schon Roman Jakobson arbeitete die produktions- und rezeptionsästhetischen Inhaltskomponenten des Realismusbegriffs heraus (vgl. Jakobson 1921). Er beschreibt die Zweideutigkeit des Realismusbegriffs wie folgt:

1. *Es handelt sich um ein Streben, eine Tendenz, d.h. unter einem realistischen Werk wird ein Werk verstanden, das von einem bestimmten Autor als wahrscheinlich konzipiert worden ist (Bedeutung A).*
2. *Realistisch wird ein Werk genannt, das ich kraft meines Urteilvermögens als wahrscheinlich rezipiere (Bedeutung B).*
(ebd. 75)

¹⁴ Die Realismuskonzeption impliziert eine grundsätzliche Problematik der Paradigmenwahl. Einerseits versucht man die Literatur mit der Realität (wie auch immer sie erkannt wird) zu verbinden. Das Einbringen der Realität in ein Kunstwerk sei ein konstitutives Merkmal. In diesem Fall wird die Literatur nur als eine Kopie (Abbild) simplifiziert und ihre Selbständigkeit als System in Frage gestellt. Deswegen versucht man andererseits die Differenz zwischen der Literatur und der außerliterarischen Realität zu unterstreichen, indem man die Autoreferenzialität der Literatur hervorhebt. Postuliert man aber die immanente Wirklichkeit, dann läuft man Gefahr, die Literatur als ‚l’art pour l’art‘ abzustempeln.

Auch Horst Steinmetz wies 1972 auf die Bedeutung des Lesers bei der Bestimmung dessen, was Realismus ist, hin: Realität „ist etwas, das gleichsam zwischen Werk und Leser aus einem gegenseitigen Ergänzen, Weiterbilden, Interpretieren, Verändern, Reduzieren usw. erwächst“ (1972, 122). Steinmetz konstatiert, dass es sich beim Realismusproblem nicht nur um das Problem der Konstruiertheit einer Wirklichkeit, die eine Kopie der historischen Wirklichkeit ist (also das Problem der Beziehung zwischen fiktiver Realität innerhalb und tatsächlicher Wirklichkeit außerhalb der Dichtung) handelt, sondern auch darum, wie der Rezipient dazu gebracht wird, Fiktion und Illusion zu ‚vergessen‘ bzw. sie als real oder tatsächlich zu empfinden. Der Rezipient wird dabei aber nicht als passive Instanz verstanden, sondern er „tritt als mitschöpferische Kraft [...] auf“ (ebd. 116) – diese Eigenschaft besitzt er aber nicht bei nichtliterarischen Texten. Steinmetz stützt seine Überlegungen auf Iser's Leerstellen-Theorie und Ingardens Theorem der Unbestimmtheitsstellen.

Auch Peter Demetz geht davon aus, dass alle Texte, auch literarische, Kommunikationen sind (1977, 558) – was auch vom heutigen Standpunkt der Konstruktivistischen Theorie vertreten wird. Er unterscheidet zwei Arten von Kommunikationen: ‚Bericht‘ und ‚Fiktion‘. Der ‚Bericht‘ stellt Bedeutungen durch Denotationen dar und braucht eine exogene Bestätigung, die Denotationen des Berichts beziehen sich auf gemeinsame Erfahrungen. Der Begriff der exogenen Bestätigung impliziert wiederum die Verbindung des Textes der Kommunikation damit, was außerhalb dieses Textes steht – also die Wirklichkeit. ‚Fiktionen‘ dagegen stellen Bedeutungen durch Implikationen dar, sie haben eine innere Kohäsion (sind also selbstreferentiell). Die ‚Fiktionen‘ liefern also selbst Erfahrungen, die sich für den Leser allein im Leseprozess vollziehen. Was aber ist charakteristisch für ‚realistische Fiktionen‘? Demetz erklärt, diese ‚Fiktionen‘ versuchen „jene Erwartungen, welche die Leser gewöhnlich an ‚Berichte‘ stellen, wenigstens zum Teil zu erfüllen und ihn davon zu überzeugen, daß sie (die ‚Fiktion‘) wirksam in die Rolle des ‚Berichtes‘ zu schlüpfen vermag“ (ebd. 561). Es bleibt dabei nur die Frage offen, wie die ‚Fiktion‘ das zustande bringt, d. h. durch welche Signale wird die Ähnlichkeit der Fiktion zum Bericht vermittelt.

Wenn sich der ‚Bericht‘ auf gemeinsame Erfahrungen bezieht, bleibt als erstes diese Frage zu klären. Demetz erklärt die gemeinsamen Erfahrungen als das mögliche Wahrscheinliche – dieses Charakteristikum impliziert das realistische Postulat des Typischen (also das Alltägliche, Allgemeine). So kann das Darstellen des Alltäglichen als eines der Realismussignale angesehen werden.

Demetz erklärt weiter: „In den ersten Voraussetzungen der gemeinsam alltäglichen Erfahrung, wie sie die realistische Fiktion zu erzählen liebt, verbirgt sich ein deutlicher Rhythmus der Repetition“ (ebd. 564). Das Alltägliche wird in einem impliziten „Takt des Wieder-und-wieder-und-wieder“ dargestellt (ebd.): Das Verhalten der Menschen in einer Welt, in der alles mehr als einmal geschieht (im Gegensatz zu den Romantikern, die das Einmalige postulieren). Einleuchtend ist diese Ansicht, wenn man die Arbeitsteilung und Spezialisierung der im 19. Jahrhundert entstehenden Gesellschaft, aber auch der heutigen postmodernen Mediengesellschaft, in der eine Szene im Fernsehen oft wiederholt wird (z. B. Nachrichten über Unfälle, mehrere Zeitungen berichten über die gleichen Dinge, immer wieder werden wir von den gleichen Reklamen bombardiert usw.). Demetz führt einige Beispiele aus dem Narrativen des Realismus an.

Auch Gerard Genette versucht allgemeine Unterschiede zwischen fiktionalen und faktualen Erzählungen zu finden, bzw. was einen oralen oder geschriebenen Text zu einem Kunstwerk macht, und bemerkt Folgendes: „Das Spezifische der Fiktionsaussage besteht darin, daß sie, im Gegensatz zu den Wirklichkeitsaussagen, die darüber hinaus (!) einen objektiv-faktischen Zustand beschreiben, nichts anderes als einen mentalen Zustand beschreibt“ (1992, 53), d. h. ein fiktiver Text ist weder wahr noch falsch, er ist geprägt durch die Referenzlosigkeit. Des Weiteren bemerkt Genette, dass es bei der Unterscheidung zwischen einer faktualen und einer fiktionalen Erzählung auch darauf ankommt, wie „der offizielle Status des Textes“ ist (ebd. 67). Einleuchtend ist diese Bemerkung, wenn man bedenkt, dass der Rezipient bei der Lektüre die Referenz bzw. Referenzlosigkeit eines Textes feststellt und ihn dann als fiktional oder faktual definiert. Diese Eigenschaften sind für fiktionale – also literarische – Texte allgemein charakteristisch – nicht nur für realistische. Das bedeutet, dass realistische (literarische) Texte weitere

Eigenschaften haben müssen, die innerhalb des fiktionalen Diskurses zu finden sein müssen.

Weiter versucht Genette Unterschiede zwischen fiktiven und faktualen Aussagen zu finden. Dabei bemerkt er, dass eine Aussage, die alle formalen Züge einer Assertion (einer realen Behauptung eines faktualen Textes) trägt, aber nicht ihre pragmatischen Bedingungen erfüllt, nur eine fingierte Assertion sein kann – und fingierte Assertionen können nur fiktive Assertionen sein (eine fiktive Aussage tut, als ob sie eine reale wäre, eine, die durch ihre Referenz zur Wirklichkeit geprägt ist).

Genette unterscheidet zwischen unwahrscheinlichen oder phantastischen und wahrscheinlichen oder realistischen Fiktionen. Realistische Fiktionen entsprechen

irgendeiner empirischen Realität [...] und deren Fiktionalität [ist] keineswegs eine logische oder semantische Evidenz [...], sondern [beruht] eher auf einer kulturellen Wahrscheinlichkeit [...], die durch eine gewisse Zahl konventioneller Daten textueller, kontextueller und paratextueller Art nahegelegt wird. (ebd. 57f)

Genette bemerkt ebenso, dass sich einige Aussagen in fiktionalen Texten als Assertionen ‚verkleiden‘, oder dass zahllose Aussagen historischen oder geographischen Typs oder Aussagen über reale Personen keineswegs ihren Wahrheitswert verlieren, wenn sie in einer fiktionalen Erzählung vorkommen. Nach Genette besteht der ‚Fiktionsdiskurs‘ aus „einem fiktionalisierten Realen“ bzw. aus „der Realität entnommenen Elementen“ (ebd. 60).

Realismus-Effekt

Verbunden mit der kommunikationstheoretischen Ebene sind auch Überlegungen über den Realismus-Effekt – wobei die Problematik ebenso aus dem rezeptionstheoretischen wie produktionstheoretischen Blickpunkt darzustellen ist.

Der Begriff Realismus-Effekt (lat. *effectum* zu *efficere* = bewirken) wurde zum ersten Mal in der Verbindung mit dem Realitätsproblem und der Realismusdebatte von Balibar und Macherey im Aufsatz *Thesen zum materialistischen Verfahren* (1974) eingesetzt. Später wurde dieser Begriff von einigen anderen Wissenschaftlern aufgegriffen, z. B. von Ulf Eisele oder Jürgen Landwehr.

Balibar und Macherey gingen davon aus, dass Literatur keine realistische objektive Wiedergabe ist, man kann sie nicht auf ein Abbild reduzieren, sie ist auch keine Erscheinung der Realität (also keine Fiktion), sondern sie ist viel komplexer, sie produziert eine bestimmte Realität und zugleich einen bestimmten gesellschaftlichen Effekt, „Literatur ist daher nicht Fiktion, vielmehr Produktion von Fiktionen, oder besser: *Produktion von fiktionalen Effekten*“ (Balibar/Macherey 1974, 214).¹⁵ Realistische Texte produzieren also Realitätseffekte, die von den Lesern wahrgenommen werden (oder auch nicht) – die ganze Problematik wechselt auf die Rezeptionsebene, gestützt auf die Leerstellen-Theorie von Iser.

Nach dem *Duden Fremdwörterbuch* bedeutet Effekt Wirkung oder Erfolg, auf Wirkung abzielendes Ausdrucks- und Gestaltungsmittel, Ergebnis bzw. sich aus etwas ergebender Nutzen (vgl. 1997, 213). Demnach wäre ein Realismus-Effekt eines literarischen Werkes die Wirkung, die zielende Ausdrucks- und Gestaltungsmittel auf den Leser haben, in dem diese die Wiedergabe des wirklich Wahren suggerieren. Anders formuliert heißt das, ein Autor benutzt bei der Konstruktion eines ‚realistischen‘ Kunstwerks Erzählstrategien und Darstellungsweisen, die bei der Rezeption einen Effekt erzielen, dass der Leser das Dargestellte als ‚wahr‘ anerkennt. Die Frage wäre dann, welche sind die Erzählstrategien und Darstellungsweisen, die erzielen, dass Fiktivität nicht mehr von der Faktizität zu unterscheiden ist bzw. wie konstruiert ein Autor einen literarischen Text, damit die Rezipienten ihn als

¹⁵ Es muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass dieser Aufsatz im Kontext des dialektischen Materialismus entstand. Dementsprechend wird davon ausgegangen, dass die Sprache die materielle Basis der Literatur sei, dass die Objektivität der Literatur gegeben sei usw. Erwähnenswert ist jedoch dieser Beitrag wegen der Kritik der Widerspiegelung bzw. der Reduktion der Literatur auf ein Abbild und der Einführung des Effekt-Begriffs in die Realismusdebatte.

realistisch ansehen. Berücksichtigt werden muss demnach auch die Intention des Autors, einen Text so zu gestalten, dass er die Übereinstimmung der Textwirklichkeit mit der Wirklichkeit vortäuscht. Das Problem ist demnach auch auf der produktionstheoretischen Ebene zu untersuchen.

Ein Beispiel einer Darstellungsweise, die einen Effekt des Realen hervorbringt, beschreibt Neva Šlibar in ihrem Beitrag über die Struktur und Funktion der Biographien, und zwar über den Drang zum Detail (1991, 213). Šlibar konstatiert (zwar für die Biographik), dass die „Detailanhäufung als Ablenkungsmanöver von Fragen, die die Oberfläche der Faktizität durchstoßen könnten, [...] ein bis in die Gegenwart praktiziertes Mittel“ ist (ebd. 215), dass das Detail „zur Camouflage der Fiktionalität“ dienen kann (ebd. 216). Der Effekt des Realen wird also auch durch Detailtreue produziert, denn es erhöht die Glaubwürdigkeit und Authentizität. Dies ist m. E. nicht nur für Biographien¹⁶ charakteristisch, sondern auch für die realistische Literatur. So kann die Detailtreue als ein Realismussignal angesehen werden.

Das Wort Effekt wird oft auch im Bereich der Medienforschung verwendet, wobei es wieder um die Realitätsnähe und den Realitätsschein geht. Der Begriff wäre m. E. für die Realismustheorie ein besserer Ausgangspunkt als die Widerspiegelung, denn die Literatur als passives Abbild der Realität zu sehen (was die Widerspiegelungstheorie impliziert), simplifiziert die Literatur und entspricht keineswegs ihren Funktionen und Eigenschaften. Der Effekt als Wirkung ist jedoch eine aktive Funktion und entspricht eher den Eigenschaften der Literatur.

Ulf Eisele stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit die Literatur selbst Wirklichkeit vortäuscht, ob es sich dabei nicht um eine inhärente Eigenschaft der Literatur allgemein handelt (1976, 82). Wenn das so ist, dann ist das Vortäuschen einer Wirklichkeit nicht nur ein konstitutives Merkmal der realistischen Literatur, sondern der Literatur allgemein. Wichtig dabei ist es zu betonen, dass nicht die

¹⁶ Das zentrale Problem des biographischen Schrifttums ist, wie Šlibar konstatiert, die Beziehung von Literatur und Wirklichkeitsdarstellung. Entpuppt sich diese Problematik als „essentielle, ontische Aporie der Literatur“ (Šlibar 1991, 10), so zeigt sie sich aber bei ‚Grenzfällen‘ wie Biographie und Realismus besonders offenkundig und belangvoll.

Literatur selbst die Realitätseffekte erzeugt, sondern die Identifizierung der Literatur mit der Wirklichkeit durch den Leser). Es bleibt die grundlegende Verbindung der Literatur mit der außerliterarischen Wirklichkeit und erst dann wird die Wirklichkeit (die als Realität angenommen wird) zum Kriterium.

Diametral dazu stehen Brinkmanns Überlegungen, man solle die ‚werkimmanente‘ Wirklichkeit untersuchen und sie nicht mit der Realität außerhalb vergleichen – demnach kann die Realität außerhalb kein Kriterium¹⁷ für die realistische Literatur sein. Also muss es Kriterien geben, nach denen das poetische Verdienst – das Werk als Kunstprodukt – eingeschätzt werden kann. Joseph Peter Stern bezweifelt jedoch, dass es möglich ist, „ein Gedicht geschweige denn einen Roman oder ein Drama ‚werkimmanent‘ zu betrachten, also nicht als eine *littérature du vrai*, sondern im Sinne einer enggefassten sprachlichen Analyse und ohne Bezug auf die Außenwelt“ (1983, 48). Seiner Meinung nach hat jede Beschäftigung mit der Literatur zum Ziel, das Werk in Beziehung zu anderen Werken und zum Leben zu setzen.

Der Begriff (Realismus)-Effekt kann mit dem Begriff Illusionismus verglichen werden. Beide enthalten die Problematik des Scheins. Es wurde schon erwähnt, dass der Realismus bzw. die realistische Darstellung nur eine Illusion sei, dass der Realist eine Geschichte erzählt, die den Anschein erweckt, als sei sie so passiert. Man spricht sogar von der Intention des Realisten, dass der Leser das Kunstwerk mit der Wirklichkeit verwechseln soll (vgl. Kleinstück 1980, 18). Wie kommt es aber, dass einige Texte ‚realer‘ sind als andere, obwohl alle literarischen Texte Fiktion bzw. Illusion sind, fragt sich Horst Steinmetz (1972, 113). Und er fragt weiter, ob es sich bei so genannten realistischen Texten vielleicht um eine besondere Art von Fiktion und Illusion handelt. Er stellt in den Mittelpunkt seiner Realismus-Überlegungen die Frage nach Fiktion und Illusion und er konstatiert, dass es sich dabei um zwei Aspekte handelt. Erstens: Auch der realistische Inhalt ist Konstruktion. Ausschließlich damit beschäftigte sich die

¹⁷ Dergleichen Meinung ist Fischer, indem er sagt, dass das, was unabhängig vom menschlichen Bewusstsein existiert, nicht als Wirklichkeit bestimmt werden kann. Nur das, was sich der Mensch aneignet, begreift, ist Wirklichkeit. Und eine Form der Aneignung ist die Kunst (vgl. Fischer 1968, 64).

Realismusforschung bis vor kurzem, d. h. mit der Beziehung zwischen fiktiver Wirklichkeit innerhalb und tatsächlicher Realität außerhalb der Literatur – was schon oben dokumentiert und kommentiert wurde.

Zweitens: Wie aktualisieren sich Fiktion und Illusion der Realität bzw. wie kann der Leser sie als Realität ‚verwechseln‘. So findet man den Begriff Effekt, wie schon oben erwähnt, auch bei rezeptionsästhetischen Überlegungen, und zwar als Lese-Effekt. Das Lesen ist ein „interpretierendes‘ Handeln“ (Landwehr 1991, 288), das aus Schriften erst Literatur macht – damit ist das Lesen literaturkonstitutiv. Die dargestellte Welt eines literarischen Textes ist nach Landwehr ein Lese-Effekt und eine „Handlungs-Wirkung des Lesens“, denn eine ‚Textwelt‘ ist „immer in der lesenden Text-Wiedererstellung vermittelt und vom jeweiligen Leser selbsterzeugt in und kraft seiner Imagination“ (ebd. 289). Übertragen auf die Realismuskonzeption bedeutet das, dass literarische Texte als realistisch gelesen werden, bzw. dass die Lektüren (der Lesenden) realistisch sind. Um die Problematik weiterzuführen, muss man sich nach der Art und Weise des Zustandekommens der literarischen Realitätsillusion fragen. Nach Horst Steinmetz entsteht die Illusion bei der Lektüre und zwar im Akt des Wiedererkennens des Bekannten bzw. des von ihm als Realität Akzeptierten (1972, 124). Dieses Wieder-Erkennen ist wiederum mit dem erkenntnistheoretischen Diskurs verbunden.

Das Wahrheitstheorem im Diskurs der Empirischen Literaturwissenschaft

Der Untersuchungsbereich der Empirischen Literaturwissenschaft (ETL) ist Literatur im Sinne von Handlungen, Sachverhalten, Objekten, die sich auf literarische Texte beziehen (Literarische Kommunikative Handlungen). Im Mittelpunkt der Diskussion stehen nicht mehr isolierte Texte, sondern ganze Literatursysteme.

Das Literatursystem wird als ein autonomisiertes, selbstorganisierendes Sozialsystem definiert, das sich von anderen Systemen durch Konventionen abgrenzt. Diese Konventionen „lösen Handlungsmöglichkeiten im Literatursystem von der Verpflichtung auf

die gesellschaftlich akzeptierten Wirklichkeitsmodelle ab“¹⁸ (Schmidt 1989, 19). Damit ermöglicht es subjektives Handeln und Erleben, es ermöglicht eine Vielfalt von Wirklichkeitsmodellen in der Phantasie.

Aus Sicht der ETL ist die These, dass der Autor kreativ eine autonome Wirklichkeit im Text erzeugt, problematisch. Der Textproduzent operiert – in Prozessen literarischer Kommunikation – im Rahmen des Voraussetzungensystems eines ‚bürgerlichen Subjekts‘. „Noch die kühnsten Erfindungen, Spekulationen, Utopien usw. sind [...] rückbezogen auf das, was der Produzent in seinem Wirklichkeitsmodell als faktisch akzeptiert“ (Schmidt 1980, 174). Das Voraussetzungensystem des Autors – seine Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen, Bewertungen bzw. Geschichten und Diskurse – dienen ihm als „disponible Masse“ (ebd. 175), über die er im Produktionsprozess verfügt. Das Verfahren, wie er diese „disponible Masse“ organisiert, wird im literaturtheoretischen Diskurs als Stil bezeichnet: „Der Autor muß Verfahren für die sprachliche Konstitution von ‚Wirklichkeitsmodellen‘ selbst (er-)finden“ (ebd. 176). Durch bestimmte Signale zeigt der Textproduzent, dass er literarische Kommunikationshandlungen durchführt. Diese Signale sind konventionalisiert und historisch unterschiedlich ausgeprägt: Explizite Signale der Textsortenbestimmung (z. B. Verwendung von Gattungsnamen, z. B. Roman), Eröffnungs- und Schlussignale (z. B. ‚es war einmal...‘), konventionelle Spezifika der Kommunikationssituation (z. B. Theater als Aufführungsort für Dramen), Rekurs auf Erwartungen beim Publikum (z. B. prominenter Autor, der bisher nur literarische Texte geschrieben hat), spezifische Textmerkmale (z. B. Reim) (vgl. ebd. 176f).

Wenn ein Rezipient in einer literarischen Kommunikation einen Text als literarisch annimmt, geht er nicht davon aus, dass sich die Aussagen im Text auf den Autor als historische Person (als bürgerliches Subjekt) beziehen. Der Rezipient kann sich nicht darauf verlassen, dass ein Autor im literarischen Text behauptet, es sei so gewesen, wie es im Text steht. Anhand der Kenntnis der ‚Ästhetisch Literarischen

¹⁸ In dieser Aussage liegt das Merkmal der Fiktionalität impliziert – ein Text ist immer dann fiktiv, wenn er keinen Anspruch auf Referenzialisierbarkeit erhebt.

Konvention' (‚Ä-Konvention‘)¹⁹ setzt der Rezipient als Referenzrahmen das Kommunikat ein (ebd. 178f) – ihm bleibt nur die Möglichkeit, das Voraussetzungssystem im Kommunikat bzw. im literarischen Text zu ermitteln. Dabei bedient sich der Rezipient ebenfalls seines eigenen Voraussetzungssystems, um die jeweils dargestellten Handlungsweisen zu verstehen. Das Ziel dieser Bezugnahme ist es, dass der Rezipient die Vorgänge in der textimmanenten Wirklichkeit versteht.

Es kommen oft in literarischen Texten „Realitätszitate“²⁰ (ebd. 187) vor. Es geht um ‚wahre‘ Aussagen in literarischen Texten über die Wirklichkeit bzw. Aussagen, die dem Wirklichkeitsmodell des Rezipienten und/oder Produzenten entsprechen. Erkennt ein Rezipient Aussagen als „Realitätszitate“, wird er entweder vermuten, dass der Textrezipient diese als Material benutzt hat (er relativiert die Erwartung an die Tatsachenwahrheit) oder, dass sie zum Stil des Textes gehören.

Das Wirklichkeitsmodell wird demnach im Rezeptionsprozess relativiert. So baut ein Autor literarische Texte auf, innerhalb derer für Figuren und Sachverhalte zwar Wahrheitsregeln gelten, wobei sie aber nicht identisch sein müssen mit den Regeln des Wirklichkeitsmodells des Autors.

Fazit

Es wurde schon hervorgehoben, dass das Wahrheitstheorem als konstitutives Kriterium des Realismusbegriffs konzipiert wird. Die Wirklichkeit wird jedoch chronologisch oder gegenwärtig unterschiedlich aufgefasst. Für Realisten ist sie objektiv, also unabhängig vom Bewusstsein, offensichtlich und unmittelbar gegeben; als das Absolute ist sie eine Konstante. Einige Literaturtheoretiker definieren sie als immanent, von dieser Welt und in dieser Welt und nur in Raum und Zeit vorfindbar, man müsse sie nur aufdecken. Für andere

¹⁹ Siegfried J. Schmidt entwickelte für seine Vorgaben eine besondere Terminologie und eine eigenartige Schreibweise. Wenn des Weiteren mit seinem terminologischen Apparat operiert wird, dann wird das mit halben Anführungszeichen gekennzeichnet. In dieser ‚Ä-Konvention‘ liegt das Kriterium der Literarizität impliziert.

²⁰ Im Begriff ‚Realitätszitat‘ wird die Intertextualität impliziert.

Literaturtheoretiker ist sie unfassbar und demnach eine Illusion (Schein, Trugbild). Aus der postmodernen Sicht ist sie differenziert, partikulär, als Wirklichkeit des Einzelnen relativ und veränderbar.

Aus den angeführten Aspekten können abschließend folgende Grundhaltungen des Wahrheitstheorems erkannt werden:

- Der Glaube an die Existenz einer außerliterarischen und außersubjektiven Wirklichkeit und diese ‚objektive Realität‘ ist ein Kriterium (Maßstab) für die realistische Literatur (z. B. die Widerspiegelungstheorie, in der die Literatur als objektive Kopie der außerliterarischen Wirklichkeit definiert wird).
- Der Glaube an die Existenz einer außerliterarischen und außersubjektiven Wirklichkeit, diese ‚objektive Realität‘ ist aber kein Kriterium (Maßstab) für die realistische Literatur (z. B. die Literatur ist autonom und hat ihre eigene immanente Wirklichkeit).
- Der Ausgangspunkt, dass außerhalb des Bewusstseins, der Kommunikation, der Sprache zwar eine Realität existiert, doch haben wir keinen direkten Zugang zu ihr, deswegen ist die ‚objektiv dargestellte oder wahrgenommene Realität‘ eine Fiktion (alles ist abhängig vom Diskurs, der Kommunikation, Sprache).

Diese unterschiedlichen Positionen, oft diametral, haben zur Folge, dass man die Wirklichkeit nur als eine Konstruktion definieren kann. Sie wird von einem Denken konstruiert und nicht definiert (vgl. Kleinstück 1980, 36f). Wird etwas als real oder unreal bezeichnet, ist das ein Urteil eines Bewusstseins. Die Wirklichkeit ist demnach eine in der Geschichte entstandene Konzeption bzw. Konstruktion. Daraus kann man folgende Schlussfolgerungen ziehen: Kann man überhaupt noch das Wahrheitstheorem in der Realismus-Diskussion als konstitutives Element einsetzen? Wenn ja, wie?

Schließlich kann konstatiert werden, dass sich in den literaturwissenschaftlichen Aussagen deutlich das erkenntnistheoretische Potenzial spiegelt, wie z. B. die Geschlossenheit des Systems, die in der Aussage über die Autonomie der Sprache ausgedrückt wird oder die Abhängigkeit des Autors und/oder des Lesers von der Sprache, die im konstruktivistischen Diskurs damit erklärt wird, dass Aktanten immer schon in einem soziokulturell „markierten space“ (Schmidt 1994, 47) operieren und das Wirklichkeitsmodelle immer erst durch sprachliche Bezugnahme bestätigt werden.

Alle Theoreme, die als Theoreme des Realismus angesehen worden sind (Widerspiegelungstheorie, Wahrheitstheorem, Totalitätstheorem, das Typische, Objektivitätstheorem) wurden als unzureichend, als obsolet und in einer ‚modernen‘ Realismusdefinition sogar als unbrauchbar konstatiert. Man kann aus heutiger Sicht kaum noch von Theoremen sprechen, im Sinne eines Lehrsatzes, der für wahr und allgemein gehalten werden muss. Es handelt sich eher um Signale, die in einem literarischen Werk unter besonderen (rezeptions- und produktionsästhetischen) Bedingungen Effekte hervorrufen – in unserem Fall Realismus-Effekte.

Der Bezug des ‚modernen‘ erkenntnistheoretischen Diskurses auf den literaturwissenschaftlichen lässt erkennen, dass die Frage nach der dargestellten Realität im literarischen Werk unmöglich zu beantworten ist. In diesem Sinn kann nicht mehr von ‚fingiertem‘ Realismus gesprochen werden, sondern von der dritten ‚Entwicklungs-phase‘: Dem ‚realen‘ Realismus, der nicht mehr vortäuscht, dass es die Realität sei, die dargestellt wird, sondern es wird offen zugestanden, dass es etwas Erdachtes sei, das jedoch den Effekt hervorrufen kann, wahr (real) zu sein. Um terminologischen Unklarheiten aus dem Weg zu gehen, wäre es m. E. besser von einer realistischen Schreibweise zu sprechen als von einem Realismus, da der Begriff zu sehr an den literaturhistorischen Kontext gebunden ist und viele Konnotationen enthält.

Ausgehend von der These, dass in der Postmoderne realistische Schreibweisen auftreten, müsste man ein Modell konzipieren, das als Bezugsfeld dienen und dessen Hauptanliegen sein müsste, herauszufinden, wie eine Wirklichkeit in einem literarischen Text

konstruiert wird bzw. wie diese Textwirklichkeit den Anschein der Realität vorgibt und wie diese im Rezeptionsprozess erkannt wird, damit man das Werk als realistisch erkennt.

LITERATURVERZEICHNIS

- BALIBAR/MACHEREY: *Thesen zum materialistischen Verfahren*. In: Alternative 98. Brenner H. (Hg.). Alternative Verlag GmbH. 17. Jg. Okt. 1974 Berlin. S. 193-221.
- BARTHES, R: *Probleme des literarischen Realismus*. In: Akzente. Zeitschrift für Dichtung. Höllerer W. und Bender H. (Hg.). Carl Hanser Verlag. 3. Jg. 1956 München. S. 303-307.
- BAUDRILLARD, J.: *Agonie des Realen*. Merve-Verlag. 1978 Berlin.
- BRINKMANN, R.: *Wirklichkeit und Illusion. Studien über Gehalt und Grenzen des Begriffs Realismus für die erzählende Dichtung des 19. Jahrhunderts*. Niemeyer Verlag. 1957 Tübingen.
- DEMETZ, P.: *Über die Fiktionen des Realismus*. In: Neue Rundschau. S. Fischer Verlag. 88. Jg. 1977. S. 554-567.
- DERRIDA, J.: *Apokalypse*. Böhlau Verlag. 1985 Graz-Wien.
- Duden. *Das Fremdwörterbuch*. Bd. 5. 6. Aufl. Duden. 1997 Mannheim/Wien/Zürich.
- EICH, G.: *Einige Bemerkungen zum Thema „Literatur und Wirklichkeit“*. In: Akzente. Zeitschrift für Dichtung. Höllerer W. und Bender H. (Hg.). Carl Hanser Verlag. 3. Jg. 1956 München. S. 313-315.
- EISELE, U.: *Realismus und Ideologie. Zur Kritik der literarischen Theorie nach 1848 am Beispiel des „Deutschen Museums“*. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung. 1976 Stuttgart.

- EISELE, U.: Realismus-Theorie. In: *Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte*. Bd 7. Glaser. H. A. (Hg.). Rowohlt. 1982 Reinbek bei Hamburg. S. 36-46.
- FISCHER, E.: Auf Suche nach der Wirklichkeit. In: Fischer, E.: *Auf den Spuren der Wirklichkeit. Sechs Essays*, Rowohlt. 1968 Reinbek bei Hamburg. S. 29-69.
- GENETTE, G.: *Fiktion und Diktion. Bild und Text*. Boehm G. und Stierle K. (Hg.). Wilhelm Fink Verlag. 1992 München.
- JAKOBSON, R.: *Über den Realismus in der Kunst*. 1921. In: *Alternative* 65. Brenner H. (Hg.). Alternative Verlag GmbH. 1969 Berlin. S. 75-81.
- KAISER, G.: *Realismusforschung ohne Realismusbegriff*. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geschichte*. Brinkmann R. und Kuhn H. (Hg.). J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung. 43. Jg. 1969 Stuttgart. S. 147-160.
- KLEINSTÜCK, J.: *Die Erfindung der Realität. Studien zur Geschichte und Kritik des Realismus*. Klett-Cotta Verlag. 1980 Stuttgart.
- LANDWEHR, J.: *Von der Repräsentation zur Selbstbezüglichkeit und die Rückkehr des/zum Imaginären. Konzepte von Literatur und literarischem (Struktur-)Wandel und ein „verkehrtes“ Mimesis-Modell*. In: Titzmann M. (Hg.): *Modelle des literarischen Strukturwandels*. Max Niemeyer Verlag. 1991 Tübingen. S. 275-295.
- ROBBE-GRILLET, A.: *Für einen Realismus des Hierseins*. In: *Akzente. Zeitschrift für Dichtung*. Höllerer W. und Bender H. (Hg.). Carl Hanser Verlag. 3. Jg. 1956. S. 316-318.
- SCHMIDT, S. J.: *Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft*. Suhrkamp. 1980 Frankfurt/Main.
- SCHMIDT, S. J.: *Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert*. Suhrkamp. 1989 Frankfurt/Main.

- SCHMIDT, S. J.: *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Suhrkamp. 1994 Frankfurt/M.
- SCHMIDT, S. J.: *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*. Rowohlt's Enzyklopädie. 2003 Reinbek bei Hamburg.
- STEINMETZ, H.: *Der vergessene Leser. Provokatorische Bemerkungen zum Realismusproblem*. In: *Dichter und Leser. Studien zur Literatur*. van Ingen F. (Hg.). Wolters-Noordhoff. 1972 Groningen. S. 113-133.
- STERN, J. P.: *Über literarischen Realismus*. Verlag C. H. Beck. 1983 München.
- ŠLIBAR, N.: *Struktura in funkcija literarne biografije. Predlog teorije biografskega slovstva*. Doktorska dizertacija. 1991 Ljubljana.
- WELSCH, W.: *Unsere postmoderne Moderne*. 5. Aufl. Akademie Verlag. 1997 Berlin.
- ZIMA, P. V.: *Moderne/Postmoderne*. 2. Aufl. A. Francke Verlag. 2001 Tübingen.

POVZETEK

Spoznavnoteoretični modeli in definicije realizma po letu 1950

V postmoderni ne veljajo več ideologije, ki poudarjajo pojme, kakršna sta original in individuuum, v ospredje prideta pojma pluralnost in partikularnost, resnica in resničnost nista več v okvirju metafizike, ki natančno določa, kaj je prav in kaj ne. Dvom o subjektu in jeziku je očiten, saj velja mnenje, da je vse samo konstrukt. Zaradi tega tudi ni več možno enotno definirati pojma kot je realizem.

Če povzamemo bistvo članka, je razvidno, da v vseh teorijah teorem o resničnosti v literarnih delih ostaja konstitutivni kriterij diskusije o realizmu. Pojavljajo se raznolike definicije resničnosti oziroma njenega dojetanja in zaznavanja, ki odslikavajo miselnost nekega časa ali obdobja in privedejo do tega, da v sodobnem času lahko govorimo o resničnosti le kot o konstrukciji. Izhodišče teh teorij so spoznavnoteoretična načela posameznih obdobj.

Ključno je, da realizem, ki ga obravnava postmoderna diskusija, lahko opišemo kot tretjo razvojno stopnjo, kot t. i. realni realizem, kajti ta ne postulira objektivne zaznave resničnosti, niti je ne poskuša natančno definirati, ampak prizna, da je ta resničnost (v literarnem delu) konstruirana, čeprav je lahko zelo podobna resničnosti posameznega bralca. Da se izognemo terminološkimi nedoslednostmi, je potrebno govoriti o realističnem pisanju in ne o realizmu, ki dandanes vsebuje veliko konotacij.

ZUSAMMENFASSUNG

Erkenntnistheoretische Modelle und Realismusdefinitionen nach 1950

Die Postmoderne wird als Verfassung radikaler Pluralität verstanden, die (einheitlichen) Definitionen der Begriffe Original, Individuum, Wahrheit und Wirklichkeit werden problematisch. Da alles ein Konstrukt ist, kann auch der Realismusbegriff nicht mehr einheitlich definiert werden.

Der Beitrag zeigt, dass der Bezug des ‚modernen‘ erkenntnistheoretischen Diskurses auf den literaturwissenschaftlichen dazu führt, dass die Frage nach der dargestellten Realität im literarischen Werk nicht mehr zu beantworten ist. In diesem Sinn kann von einer dritten ‚Entwicklungs-phase‘ des Realismus gesprochen werden: Dem ‚realen‘ Realismus, der nicht mehr vortäuscht, dass es die Realität sei, die dargestellt wird, sondern es wird offen zugestanden, dass es etwas Erdachtes sei, das jedoch den Effekt hervorrufen kann, wahr (real) zu sein. Um terminologischen Unklarheiten aus dem Weg zu gehen, wäre es m. E. besser von einer realistischen Schreibweise zu sprechen als von einem Realismus, da der Begriff zu sehr an den literaturhistorischen Kontext gebunden ist und viele Konnotationen enthält.

Andreja Radetič

Šolski center Krško – Sevnica

andreja.radetic@gmail.com

THE TREATMENT OF GENDER AND TIME IN WINTERSON'S AND SPARK'S NOVELS

In this essay I am going to deal with the representation of gender and time in Winterson's *Oranges Are Not the Only Fruit* (1985), *The Passion* (1987) and Spark's *The Prime of Miss Jean Brodie* (1961) and *The Driver's Seat* (1970). I think there are many similarities in methods used by these authors, especially in the treatment of time.

I agree with critics who argue that Winterson tries to challenge and overcome culturally constructed binary oppositions between two genders. Winterson tries to do so by rewriting "not only femininity, but also masculinity (Makinen, 61)". She imposes femininity on men and masculinity on women. This strategy is evident in both novels, but much more in her later one, *The Passion*. It is true that in *Oranges Are Not the Only Fruit* Jeanette's father cleans shoes and her mother builds a bathroom, but it is still he who financially provides for the family and the mother takes care of their home. Besides his love for Villanelle (*The Passion*), there is little masculine about Henri: he is a cook, which is traditionally a female job, he is unable to kill even a rabbit, he is homesick, shy, sentimental etc. On the other hand, Villanelle is even less unambiguously a woman: not only does she have a gambling problem, she also initiates actions, she is daring and brave, which are all attributes, usually thought of as masculine. In addition, Villanelle has male bodily markers: she is unusually tall; she has small breasts and webbed feet,

which were up to her birth genetically inherited only by men. Jeanette correctly recognizes her “inability to realize the limitations of [her] sex (132)”, and both she and Villanelle transgress those limitations. Both are punished by being seen as odd and freakish, but there is one important difference – Villanelle has been accepted by her parents the way she is.

Winterson also uses a strategy called mimesis, which according to Irigaray, involves deliberate cover-up and rejection of traditional features of femininity and denying the natural role, culturally imposed to the female sex. Jeannette feels sick when her mother makes her wear a pink raincoat and feels trapped by its symbolism: “I remembered a film I had seen called *The Man in the Iron Mask*”. Villanelle cross-dresses and so rejects the traditional female clothing. Besides, according to Harris, drag seeks to undermine the binary gender system and the regime of compulsory heterosexuality.

Villanelle could also be seen as what Irigaray calls the other gender. Irigaray further claims that drag creates more genders by taking up and redeploying the signs of binary gender system, that is, the cultural markers of masculinity and femininity. Villanelle and Henri combine the markers of both genders and thus far more successfully than Jeanette in *Oranges Are Not the Only Fruit* bridge the gap between two different worlds (worlds of masculinity and femininity), but reject neither of them. Villanelle is bisexual and Henri, although being heterosexual, accepts lesbianism as normal from the very start.

As a whole, Winterson’s novels are an effective escape from traditional portrayals of binary differences between sexes, although *Oranges are not the Only Fruit* has some slips. I agree with Makinen who claims that Winterson “falls foul of [her] own critique in its portrayal of the ‘enemy’ men (28)”.

By the notion of men as physically grotesque and by her disgust for them, Jeanette intensifies the binary oppositions set by her mother and moves herself away from both. *Oranges Are Not the Only Fruit* constructs binary oppositions and “participates in the kind of othering it generally opposes (Makinen, 15)”. Thus Winterson leaves the binary oppositions between feminine / masculine and homosexual / heterosexual. Jeanette herself shouts at pastor: “It’s you not us (103)”

thus creating a barrier between them (Jeanette and Melanie) and all others: homosexuals and heterosexuals.

Winterson does not allow plurality of possibilities and does not show all types of love as natural. Men and heterosexuality are marginalized or even overlooked. For Winterson, men are “something you had around the place, not particularly interesting, but quite harmless (*Oranges are not the Only Fruit*, 126)”, which proves she overlooks them on purpose. She portrays feminized men (Henri, Jeannette’s father...), masculine women (Jeanette’s mother, Villanelle...), traditional feminized women, but there are no traditional masculine men. The closest to the latter are pastors in *Oranges are not the Only Fruit* and soldiers in *The Passion*, but even they are shown as narrow-minded, hypocritical, aggressive, vindictive and ugly.

Heterosexual love and encounters are portrayed as perverse, unnatural and unfulfilling (Villanelle and her husband, soldiers and prostitutes and above all, Jeanette’s mother’s hatred for sex and her celibacy), especially in her earlier novel. In *The Passion*, she partly distances herself from such portrayals. There are no happy marriages in *Oranges Are Not the Only Fruit*; in *The Passion*, we might consider as happy Villanelle’s parents’ marriage – thus Winterson slightly offsets the critical portrayal of heterosexuality. Jeanette reveals her fear of heterosexuality when she dreams of a wedding, where a man turns to a pig. This fear is reinforced by the concept that most men are beasts and the repulsion she feels towards her uncle Bill.

On the other hand, Winterson represents lesbian sex as unremarkable, unsurprising. There are at least eight lesbians in *Oranges Are Not the Only Fruit*, but only few of them feel guilty about their sexual orientation (Jeanette’s first love ultimately rejects homosexuality). Although there were attempts to make them feel sinful, they were all unsuccessful. To Jeanette, her sexual encounters seem natural and she and Melanie reject the priest’s interpretation of it being unnatural passion, disease or possession of a demon. And while in *The Passion* Winterson “portrays lesbian desire as a ‘universalizing’ strategy that posited all love as being basically the same whatever the age, gender, race or orientation of the lovers (56)”, she does not do so in *Oranges Are Not the Only Fruit*: in this novel lesbian love is a root of discord.

Winterson's women are active, independent and domineering, and Jeanette grows up in a matriarchal family. But, images of femininity are constructed by a male-dominant society and Makinen sees "Jeanette's mother only as a 'gatekeeper' of patriarchy (31)". And the more trapped Jeanette feels in such society, the more she resorts to stories, which serve as an escape from unbearable pressures of her society. Also, "telling stories differently, or re-imagining and re-mapping life, is to love differently (Childs, 261)". As it is necessary to gamble if you want to recognize the beauty of gambling, it is also necessary to accept the gamble of loving and risk your world being blown apart, if you want to experience the beauty of loving. Stories are the ones which give Jeanette the strength to follow her heart and to withstand her mother and the society. Women and the world in her stories mirror the world as Jeanette would want it to be. The heroines of the fairytales in *Oranges are not the Only Fruit* are wise, resourceful and brave and "make assertive choices instead of enduringly and self-scarifying staying at home, sweeping hearths and awaiting a charming prince (Makinen, 47)". They reject marriage, are educated and live on their own. They are the similar type of women as are portrayed by Muriel Spark in her novels *The Prime of Miss Jean Brodie* and *The Driver's Seat*.

Lise, the protagonist of the latter novel, is described as hard-working, efficient, neat and independent. She is an unmarried woman, who wants to take control over her own life and death. Her pursuit of power is evident early on in the novel, when she is buying a dress. Such an outburst is untypical for Lise, but she is satisfied with herself and her own dominance over the situation. Her actions are described, but her thoughts and inner drives are never explained, because the third-person narrator does not know them: "Who knows her thoughts? Who can tell (42)?" A reader can only make a wild guess at why she behaves like she does. It is clear that everything she does is aimed towards her death and in denial of life, but she does not seem as depressed as suicidal people usually are (although one cannot be sure of it because her emotions are never shared with a reader). She has hysterical outbursts, when she suddenly starts crying seemingly without a reason: "I thought I knew him,' Lise says. She is crying, her tears fall heavily. She says, 'I was sure he was the right one. I've got to meet someone (41)". Anyhow, Lise is the

one who takes the driver's seat in the vehicle of her life. She plans her bizarre suicide and has an unbelievable control over Bill. He could walk away, but he does not, as if he is trapped: "I don't want to do it. ... Let me go (106)". He knows he will be imprisoned, but still he follows her instructions as he is told to, even when she is already dead. The only deviation from her orders is rejecting rape.

Lise is in many ways similar to Miss Brodie, who also lives alone, earns her living, is educated and extremely smart. She is best described by the narrator:

"There were legions of her kind during the nineteen-thirties, women from the age of thirty and upward. ... They were not, however, committee women. They were not school-teachers. The committee spinsters were less enterprising and not at all rebellious, they were sober church-goers and quiet workers. ... But those of Miss Brodie's kind were great talkers and feminists and, like most feminists, talked to men as man-to-man (42-3)".

Miss Brodie is certainly a unique character. She has progressive mind and methods, but is too self-centered and contradictory: she distrusts Roman Church, but goes to Rome in pursuit of culture; she is very proud of Scottish Church, but she detests John Knox; she is very fond of romantic love, but falls in love with a married man with six children, whose hobby is chasing women. Like Lise, Jean is obsessed with control, not only over her own life, but over others' as well. Like Lise, she is a very strong woman and actually manages to have power over others. Most of the girls, belonging to the famous Brodie set later admit that Miss Brodie was their greatest influence in life. She influences Mary so much that she goes to Spain to fight for Franco. Mussolini, Franco and Hitler, her role models, were dogmatists like she is (When she asks who the greatest Italian painter is and one of the pupils says it is Leonardo da Vinci, she responds: "That is incorrect. The answer is Giotto, he is my favourite (11)".), but they also had a vast power in their hands. "Like other Spark heroines she is inclined to solipsism, unable to understand the wider world except as an extension of herself (Bold, 68)". Like Lise, I find Jean extremely selfish. Lise knowingly ruins Bill's life, while Jean

chooses her surrogate to sleep with her lover and demands from girls to cancel all their activities, when she wants to talk to them – about her own problem, of course. Although Spark mocks Jean Brodie, “the fun which is enjoyed at Miss Brodie’s expense is kept in proportion-she is never gayed, and never becomes a figure of caricature (23)”.

I think that the main difference between Winterson’s and Spark’s women is that the former are heroines and the latter are victims. Winterson’s heroines fight with the outside world and win (I think that Jeanette’s refusal of her mother’s will and dogmatic demands of the society she leaves in, is a victory of individuality). Spark’s women are victims of themselves and to some extent designs of others, of their own solipsism, inability to accommodate, fanaticism and conceit.

Men in Spark’s novels have bigger importance than in Winterson’s, but are still ‘milksofs’. Not only they do what they are told by women, they are also afraid of them (Bill). They are less educated than women; they do not occupy important positions (e. g. Marcia Blaine’s School is run by a woman) and are professionally unsuccessful (like Mr. Lloyd, who is only a third-rate artist).

The treatment of time in Winterson’s and Spark’s novels is also very complex. They use time-shifts in combination with authorial third-person narration or multiple first-person narrators, stream of consciousness, tense leaps, subjective treatment of history etc.

“Time-shift is ... usually naturalized as the operation of memory, either in the representation of a character’s stream of consciousness ... or as the memoir of a character-narrator (Lodge, 77)”. Winterson believes that “it is a mistake to try and lock yourself into any one place or time, because it’s simply not how the mind works. The mind always travels, and it travels dimensionally (Reynolds, 20)”. All four novels “challenge conventional notions of time [and] querying history (Childs, 258)”.

Winterson deals with history in *Oranges Are Not the Only Fruit* and in *The Passion*. The latter fits Linda Hutcheon’s term ‘historiographic novel’, a novel, which uses history to explore the present. The novel is set in the nineteenth century, in the time of

Napoleonic wars. But Winterson makes it clear in the foreword that it is not a historical novel. But just like in *Oranges Are Not the Only Fruit*, time itself is not important. She explores universal themes, which are only disguised in different time and place. Also, with such references and giving a voice to a woman in the history, "Winterson indicates how ideas and beliefs about history and reality are social constructs, which can be changed and can be re-imagined (Childs, 258)".

Winterson's *Oranges Are Not the Only Fruit* and especially *The Passion* can also be seen as a critique of traditional notion of history. Winterson magnifies the individual's role in history-making and challenges the traditional notion of history being male-constructed. Usually women were overlooked in history, but Winterson positions a woman in history and gives her a role in history-making. In such a way, she gives a voice to a contemporary and historical woman.

In *The Passion* she combines history with fantasy, but in *Oranges Are Not the Only Fruit*, she claims that history is like story-telling. Each individual creates his/her own history / story. Each of us tells a story differently – we leave out, add, change what we please. Makinen claims that "Napoleon's history carries the same structuring authority as the Bible (77)". In *The Passion*, Winterson uses grotesque elements and thus, according to Makinen, creates a new type of postmodern historiographic fiction, one element of which is also a refusal to see the history (and time) as a straight line.

From the very first lines it is clear that both *Oranges Are Not the Only Fruit* and *The Passion* are structured anti-linearly, like "a maze ... not symmetrical, ... but not chaos either (*Oranges Are Not the Only Fruit*, xiii)". The narration continually leaps backwards and occasionally forwards, and the strategy Winterson uses to achieve this is the use of multiple narrators. Both novels are told in the first-person narration, in the earlier one it is Jeanette. Actually, there are multiple (or at least double) "Jeanettes" – there is young, immature Jeanette (aged seven to around twenty, when she goes to University), who narrates the story; occasionally mature, grown-up Jeanette intervenes and gives her opinion, judges, expresses her thoughts, comments, explains etc. When Jeanette confronts the pastor after her relationship with Melanie has been discovered, it is mature Jeanette that answers him "To the pure all things

are pure (103)", not the teenage one. Sometimes mature Jeanette confirms young Jeanette's thoughts: "Well, that's that then,' I thought. And it was. (22)." The book opens with the adult narrator: "Like most people I lived for a long time with my mother and father (3)". It is mature Jeanette who speaks ironically of the parishioners: "I was down to preach, and as usual a great number found the lord. (112)". The mature narrator is also the one that leaps forward: "Years later, when I was needing a Saturday job, she helped me out. (57)".

Very interesting in the novels discussed in this essay is also the use of tenses. Both novelists use three different tenses (future – present – past) in the space of one paragraph. Since each time the novelists do that is when they are expressing their thoughts, I believe these leaps of tenses are actually stream of consciousness: "I try not to take any notice ... The general sandwich inspection continues ... Susan Green had cold fish ... (*Oranges Are Not the Only Fruit*, 33)". It is obvious that immediately after the narrator switches from telling about something she is emotionally involved with to describing her surroundings, the tense switches from present to past. Furthermore, even when she writes in past tense, she uses time adverbs like now, at this moment, which are typical of present tense.

In both Spark's novels, there are constant flashbacks (analepses) and flashforwards (prolepses). Sometimes it is difficult for a reader to deal with such a method, because one is uncertain when, or even where something has happened. Chapter Two is an example of this: Chapter One ends with Mary MacGregor making a fool out of herself again at Miss Brodie's lesson. Chapter Two begins with Mary's death some years later along with her pondering on her happiest years. The novel opens in 1936, goes back to 1930 and uses time shifts to indicate the rise of the Brodie set and the fall of Miss Brodie. Before the reader knows the reason for Jean's downfall, the date of her death is given. *The Prime of Miss Jean Brodie* and *The Driver's Seat* make full use of the combination of time-shifts and an authorial third-person omniscient narrator. The reader himself must make logic out of the events. Stubbs argues that "the jumps in time ... are superficially arbitrary, but a slight examination shows that they partake of a species of logic. They display for us the workings of the writer's mind (21)". In *The Driver's Seat* the narrator "speaks" in the

present tense, which emphasizes the narrator's detachment as each moment is carefully picked out without comment. Occasionally the tense leaps forward into the future. From the statements about what will happen the following day, it becomes clear Lise will be murdered. These flashes forward are also a means of creating suspense, but the reader does not ask oneself *what* will happen, but *why*? This question, however, remains unanswered.

With unbelievable talent for writing and using highly postmodern techniques both Muriel Spark and Jeanette Winterson create unforgettable strong-willed women, who react as best as they could in the time they live in. These women have their free will and choice to do as they like, but most importantly, they have a voice. And that is the greatest contribution of both authors.

Bibliography

- BOLD, Alan. *Muriel Spark*. London and New York: Methuen, 1986.
- CHILDS, Peter. *Contemporary Novelists. British Fiction Since 1970*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- IRIGARAY, Luce. *Sexes and Genealogies*. New York: Columbia University Press, 1993.
- LODGE, David. *The Art of Fiction*. London: Penguin Books, 1992.
- HARRIS, Andrea L. *Other Sexes: Rewriting Difference from Woolf to Winterson*. Albany: State University of New York Press, 2000.
- MAKINEN, Merja. *The Novels of Jeanette Winterson*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

REYNOLD, Margareth. Interview with Jeanette Winterson. *Jeanette Winterson, the Essential Guide*. London: Vintage, 2003.

SPARK, Muriel. *The Driver's Seat*. London: Penguin Books, 2006.

---. *The Prime of Miss Jean Brodie*. London: Penguin Books, 1985.

SPROXTON, Judy. *The Women of Muriel Spark*. London, Constable, 1992.

STUBBS, Patricia. *Muriel Spark*. London: Longman, 1973.

WINTERSON, Jeanette. *Oranges Are Not the Only Fruit*. London: Vintage, 2001.

---. *The Passion*. London: Vintage, 2001.

POVZETEK

Obravnava spolov in časa v romanih Jeanette Winterson in Muriel Spark

Obe avtorici, Jeanette Winterson in Muriel Spark kljubujeta tradicionalno zastavljenim binarnim nasprotjem med moškim in žensko in jih skušata prestopiti. Za moške v romanih Jeanette Winterson je značilna feminilnost, medtem ko imajo ženske moške značilnosti. Zanika tradicionalne delitve vlog po spolih. V njenih romanih so moški in heteroseksualnost marginalni. Obe avtorici slikata ženske, ki so aktivne, samostojne, dominantne, izobražene, zavračajo poroko, živijo same in imajo svoje življenje v svojih rokah. Za razliko od Wintersoninih ženskih likov, ki so junakinje, so ženske v romanih Muriel Spark žrtve sebe ali drugih.

Obe avtorici zanikata tradicionalno dojetje časa in zgodovine. Wintersonova s postavitvijo dogajanja v preteklost raziskuje sedanost. Povečuje vlogo posameznika pri ustvarjanju zgodovine. Opreka tradicionalnim dojetjem zgodovine kot konstrukta moških in pomembno vlogo pri ustvarjanju le-te dodeli ženskam. Romani obeh avtoric so zgrajeni nelinearno; dogajanje se konstantno premika v času naprej in nazaj.

ABSTRACT

The treatment of gender and time in Winterson's and Spark's novels

Both Jeanette Winterson and Muriel Spark try to challenge and overcome culturally constructed binary oppositions between two genders. Winterson imposes femininity on men and masculinity on women. She denies traditional gender roles. In her novels, men and heterosexuality are marginalized or even overlooked. Both Winterson and Spark portray women, who are active, independent and domineering; they reject marriage, are educated, live on their own and are in control of their lives. The main difference between Winterson's and Spark's women is that the former are heroines and the latter are victims (either of themselves or the others).

Both authors deny traditional notion of time and history. Winterson uses history to explore the present. She magnifies the individual's role in history-making and challenges the traditional notion of history being male-constructed. She gives a woman a role in history-making. Both Spark's and Winterson's novels are set anti-linearly with the use of prolepses and antilepses.

RECENZIJE, POROČILA

Ronald Carter in Michael McCarthy: *Cambridge Grammar of English*, Cambridge University Press, 2006, 984 str.

Vsak izid slovnice angleškega jezika med učitelji vzbudi določeno pozornost. Tudi pričujoča slovnica – *Cambridge Grammar of English* – je ob izidu vzbudila veliko pozornosti in sprožila celo vrsto nasprotujočih si odzivov. Ne glede na vse gre za veličasten projekt velikega števila vrhunskih strokovnjakov, pri čemer sta glavna avtorja dva izjemno ugledna britanska jezikoslovca, ki sta besedilo ustvarjala skoraj sedem let. Vse kaže, da gre za eno najpomembnejših slovníc angleškega jezika doslej.

Slovnice, ki so v zadnjih treh ali štirih desetletjih tako ali drugače zaznamovale *ELT*-svet, lahko porazdelimo vzdolž kontinuuma, ki teče od univerzitetne ravni, v smer referenčnih slovníc za učitelje, pa vse do slovníc-vadnic za učence Murphyjevega tipa.

Na univerzitetnem koncu kontinuuma je brez dvoma treba omeniti »biblijo« tandem Blaganje-Konte, *Modern English Grammar*, ki je bila izdana leta 1979 (pred tem je bila v broširani obliki) in se v nespremenjeni obliki ponatiskuje še danes. Ob tej slovnici so zrasle skoraj vse trenutno aktivne generacije anglistov v Sloveniji. To je tudi edina slovnica angleškega jezika za univerzitetni nivo, ki sta jo napisala domača avtorja.

Na istem koncu je tudi *A Comprehensive Grammar of the English Language*, avtorjev Quirk *et al.* iz leta 1985. Ta slovnica je leta 2002 dobila »masivnega« (2,5 kg težkega in 1842 strani dolgega) naslednika v *The Cambridge Grammar of the English Language*, avtorjev Rodneyja Huddlestona in Geoffreyja K. Pulluma. Prva, tj. Quirk *et al.* iz leta 1985, je leta 1990 v skrajšani, pregledani in popravljani izdaji izšla pod naslovom *A Student's Grammar of the English Language*. Te sinhrono in deskriptivne slovnice »sodobne, mednarodne standardne angleščine« so za učitelje v glavnem neuporabne, saj so jezikoslovne teorije, na katerih

temeljijo, precej oddaljene od tega, da bi spodbujale razumevanje slovnice, še toliko manj pa jih zanimajo težave tujejezikovnih učencev. To gotovo niso slovnice, ki bi jih učitelji pogrešali na svoji knjižni polici.

Proti sredini kontinuuma se giblje ena izmed najbolj inovativnih slovnice, in sicer *Longman Grammar of Spoken and Written English*, avtorjev Biber *et al.* iz leta 1999. To sicer ni prva slovnica, ki temelji na računalniško-korpusnem jezikoslovju, je pa prva, ki je jasno kontrastirala slovnico pisnega in govornega jezika.

Nekako na sredi tega kontinuuma je gneča največja. Te slovnice so že veliko bližje potrebam tujejezikovnih učiteljev in učencev, obenem pa ohranjajo zanesljivo strokovno referenčnost. Primer takšne slovnice je npr. *Collins Cobuild English Grammar* iz leta 1990, ki je bila prva »funkcijska« slovnica in je pomenila pravo osvežitev na področju jezikovnih opisov, saj je verjetno prva slovnica, ki je temeljila na računalniških korpusih. Podobna je morda *A Communicative Grammar of English*, avtorjev Geoffreyja Leecha in Jana Svartvika iz leta 1975 (1. izd.) oz. 1994 (2. izd.), ki je po svoji naravi »funkcijska«, saj je že 1. izdaja iz leta 1975 temeljila na razvijanju t.i. komunikacijske zmožnosti, kar je bila v tistem času takorekoč revolucionarna zamisel.

Še bolj v smer praktične rabe je mogoče umestiti slavno *Practical English Usage*, avtorja Michaela Swana iz leta 1980 (+ vse nadaljnje izdaje), ki snov razporeja abecedno, torej v slovarskem formatu. To je za uporabnika sicer zelo koristno, je pa to tudi hkrati največja slabost te slovnice, saj uporabnik kljub številnim kazalkam nikoli ne vidi celote. V isto kategorijo sodi tudi *An A-Z of English Grammar and Usage*, avtorja Geoffreyja Leecha iz leta 1989, s to razliko, da so gesla v tej slovnici precej bolj »funkcijska« kot v primeru Swanove slovnice.

Zelo močno je ELT področje zaznamovala slavna *A Practical English Grammar*, avtorjev Thomson in Martinet (1. izd. je iz leta 1960, 3. izd. pa iz leta 1980). Slovnica je opremljena še z dvema zvezkoma vaj za utrjevanje. Razlog za priljubljenost te slovnice je v precej tradicionalnem in enostavnem »morfološkem« pristopu in zelo uporabnem pedagoškem slovničnem metajeziku. Podobnega kova je tudi izjemno priljubljena *Longman English Grammar*, avtorja L. G. Alexandra iz leta 1988. To ni naključje, saj je L.G. Alexander znan predvsem kot eden najuspešnejših piscev učbenikov, zato je dobro vedel, kaj potrebujejo učenci in učitelji.

Še bolj proti desnemu koncu kontinuuma je *Grammar for English Language Teachers*, avtorja Martina Parrotta iz leta 2000. Slovnici sicer lahko očitamo šibko referenčnost, saj se odmika od konvencionalnih opisov angleške slovnice, ne moremo pa ji odrekati osredotočenosti na potrebe tujejezikovnih učiteljev in učencev. Na skrajnem desnem delu kontinuuma pa je takorekoč nepregledna množica slovníc-vadnic, ki gradivo pogosto urejajo abecedno, vsako poglavje pa vsebuje začetno kratko pojasnilo določene slovnične strukture, temu pa sledijo vaje. To tradicijo je začrtal že W. Stannard Allen s svojo slavno vadnico *Living English Structure for Schools* iz leta 1958 (leta 1999 je doživela že 86. ponatis), v današnji čas pa jo nadaljujejo Raymond Murphy (*English Grammar in Use*, 1985 + vse nadaljnje izdaje in stopnje), John Eastwood in Ronald Mackin (*A Basic English Grammar with Exercises*, 1988), Digby Beaumont in Colin Granger (*The Heinemann English Grammar: An Intermediate Reference and Practice Book*, 1989), John Eastwood (*Oxford Practice Grammar*, 1992), Virginia Evans (*Round-Up 1-4: English Grammar Practice*, 1992-1993), Michael Swan in Catherine Walter (*How English Works: A Grammar Practice Book*, 1997) in številne druge.

V ta kontekst moramo torej umestiti pričujočo slovnico – *Cambridge Grammar of English* (2006). Po moji oceni se giblje nekje okoli sredine kontinuuma, morda nekoliko v smer univerzitetne ravni.

Kot didaktik bom »vrednost« pričujoče slovnice presojal zlasti z vidika uporabnosti za (bodoče) učitelje angleščine.

Oba podnaslova (*A Comprehensive Guide in Spoken and Written English Grammar and Usage*) sta v celoti upravičena. O izčrpnosti oz. poglobljenosti slovnice pričata že dolžina (973 strani) in vsebinsko kazalo. Slovnica v veliki meri obravnava predvsem govorni jezik (standardne britanske angleščine), kar je brez dvoma posebnost. Večina slovníc namreč temelji predvsem ali celo izključno na pisni rabi jezika in primere črpa iz pisnih besedil. Pričujoča slovnica postavlja v ospredje *slovnico govora*, saj temelji na postavki, da večina naše vsakodnevne komunikacije poteka s pomočjo govora. Pri tem se naslanja na ta trenutek največji jezikovni korpus, in sicer *The Cambridge International Corpus*, ki vsebuje skoraj 900 milijonov besed. Na podlagi tako obsežne

računalniške zbirke slovnica vključuje nadvse verodostojne prikaze jezikovne rabe različnih govorcev iz zelo različnih družbenih kontekstov. Gre za prvo slovnico, ki navaja več primerov iz govorjenega kot pisnega jezika.

Cambridge Grammar of English ima obsežen »dnevni red«, ki je razdeljen v naslednja poglavja: (1) *From word to grammar: an A-Z* (Gre za zbirko posameznih besed, ki so urejene abecedno. Izbrane so bile, ker imajo posebno vlogo v vsakdanjem jeziku in so pogosto problematične za učence.); (2) *Spoken language*; (3) *Grammar and discourse*; (4) *Word and phrase classes*; (5) *Nouns*; (6) *Verbs*; (7) *Adjectives and adverbs*; (8) *Prepositions and particles*; (9) *Word formation*; (10) *Sentence and clause patterns*; (11) *Time*; (12) *Notions and functions*; (13) *Information packaging*; (14) *Appendices*; (15) *Glossary*.

Že hiter pogled na kazalo pokaže, da je pričujoča slovnica eklektična, saj obravnavano snov povzema iz številnih (uporabnih) jezikoslovnih in sociolingvističnih spoznanj zadnjih nekaj desetletij. Pri tem določenih jezikoslovnih teorij ne »citira«, ampak jih niza in združuje v svojevrstno in izvirno celoto, ki je za učitelja in študenta angleščine izjemno zanimiva in predvsem uporabna. Snov obravnava mnogostransko in na različnih ravneh – na leksikalni, besediloslovni, morfološki, funkcijski, besedotvorni, semantični, sintaktični itd.

Veliko slovnice uporablja pristop »od spodaj navzgor«, kar pomeni, da se gibljejo samo na ravni besede in stavka. Pričujoča slovnica uspešno združuje oba pristopa (tj. tudi t.i. pristop »od zgoraj navzdol«), saj pri opisih in navedbah primerov izdatno uporablja širše (so)besedilo in (situacijski in besedilni) kontekst, na kar so vplivala spoznanja na področju besediloslovja, analize govora in *ELT*-prakse, pa tudi pomembno spoznanje o soodvisnosti besedišča in slovnice, ki ga je uvedel leksikalni pristop.

Ključno vprašanje je, ali je ta slovnica primerna za učitelje angleškega jezika oz. do kakšne mere je »kompatibilna« s slovnico, ki jo navadno uporabljajo učbeniki angleščine. Prepričan sem, da bodo učitelji navdušeni nad pravili, ki v tej slovnici temeljijo na resnični rabi angleščine in ne na konstruktih in izmišljotinah na ravni besede in stavka. Pričujoča slovnica močno poudarja stališče, da je uspešna pisna in ustna komunikacija odvisna predvsem od »verjetnostne« primernosti

oz. ustreznosti in ne (samo) od deterministične »pravilnosti«. *Cambridge Grammar of English* je v veliki meri tudi kompatibilna z metajezikom, ki ga pri slovnicih opisih uporabljajo učbeniki angleščine, kar ni nepomembno. Če vemo, da so se skoraj vse danes aktivne generacije učiteljev angleščine v Sloveniji usposabljalale (in se še vedno usposabljujejo) v okviru »premodifiers in nominal phrases«-paradigme, potem je jasno, da morajo večino te terminologije (in konceptov) ob vstopu v razred pozabiti oz. radikalno spremeniti. Bolj logično bi seveda bilo, da bi bodoči učitelji angleščine med študijem uporabljali slovnico, ki bi bila terminološko čim bolj usklajena z učbeniki, predvsem pa, da bi upoštevala potrebe učencev in učiteljev.

Izjemno pohvalno se je treba izreči še o priloženem CD-Romu, ki vsebuje celotno knjigo v zelo priročnem in prijaznem formatu. Na CD-Romu so na voljo tudi zvočni posnetki vseh primerov iz knjige. Spričo dejstva, da ta slovnica temelji na govornem jeziku, je zelo pomembno, da imajo učenci možnost navedene primere tako slišati kot videti.

Pohvaliti pa velja še eno stvar, ki še zdaleč ni zanemarljiva – privlačen videz in velika preglednost, kar je pri tako obsežnih referenčnih delih prej izjema kot pravilo. Besedilo je zračno, pregledno in dobro opazno, k čemur pripomore tudi uporaba zelene barve.

Gledano v celoti ...

Slovnica, ki bo prepričala dvomljivce in navdušila prepričane. Ko jo boste enkrat vzeli v roke, jo boste želeli imeti na svoji knjižni polici. Toplo priporočam vsakemu učitelju angleščine. Toplo priporočam vsakemu bodočemu učitelju angleščine. Toplo priporočam vsakemu študentu angleščine. To je slovnica, ki ima oboje: visoko in verodostojno referenčnost na eni strani ter posluh za potrebe učenca in učitelja, na drugi.

Janez Skela

Oddelek za anglistiko in amerikanistiko
Filozofske fakultete v Ljubljani

Učbeniški komplet *Grandi amici* 1, 2, 3 za starostno obdobje 9-11 let

- G. Gerngross, H. Puchta, G. Rettaroli: *Grandi amici* 1, ELI, prva izdaja 2004
- G. Gerngross, H. Puchta, G. Rettaroli: *Grandi amici* 2, ELI, prva izdaja 2004 ;
- G. Gerngross, H. Puchta, G. Rettaroli: *Grandi amici* 3, ELI, prva izdaja 2004)

Uvod

Grandi amici 1 je namenjen osnovnošolskim otrokom, in sicer začetni stopnji učenja italijanščine, Ob bežnem prelistanju opazimo, da je ta didaktični komplet izrazito bogat z raznoliko kombinacijo fotografij (otroci različnih ras, v starostnem obdobju 8-10 let) in ilustracij (protagonisti v učbeniku, npr. tiger Tobi, čarovnička Lillo, drugi otroci, živali, stvari, stripi) – vse naj bi pritegnilo učenca in učitelja v raznoliki svet otrok v obdobju tik pred pričetkom najstništva.

Navedene protagoniste učenec zagleda že na platnicah, v ozadju so fotografije italijanskih znamenitosti. Na prvi notranji strani platnic je nazoren politični zemljevid Italije z dvajsetimi regijami in njihovimi glavnimi mesti. Žal pa je zemljevid sosednjih držav pomanjkljiv: v njem ni Istre in Kvarnerskega zaliva (pa tudi ne Korzike), kar bo potrebno zlasti v 5. razredu pri pouku ustrezno dopolniti..

Barvne oznake posameznih učnih enot in njihovih delov so jasne: na enak način vsak del učne enote, ki obravnava isto temo (praviloma 1 x ali 2 x po 2 sosednji strani); sprememba v barvni oznaki robov pomeni spremembo teme. Besedila so tipografsko zelo dobro berljiva.

Sestava učbeniškega kompleta *Grandi amici* 1, 2, 3

- učbenik

(vključno z uvodno po 11 učnih enot, vmes so 3 enote za samo-preverjanje: po 4., po 7. in po 10. učni enoti, na koncu učbenika pa še pri »1« 3 kratki sklopi o ital. praznikih (Božič, la Befana, Velika noč), zatem 'scenarij' za *musical*, slikovna italijanska abeceda oz. pri »2« na koncu

učbenika je še 1 nekoliko daljši skeč oz. pri »3« ????

in Dodatek / *Appendice* s posrečeno kombinacijo glosarja, nabora sporazumevalnih vzorcev in prikaz drobnih 'slovničnih' posebnosti z zgolj funkcionalnimi nameni (brez metajezikovnega izrazoslovja);

- CD s slušnimi besedili, ki dopolnjujejo »učbeniške / šolske« učne enote: vsa besedila in navodila v učbeniku lahko učenci slišijo prek CDja;

- **priročnik za učitelja;**
- **delovni zvezek;**
- (možna je nabava DVD-ja s stripi *Dieci storie da mimare*).

Učbenik, format A5

Celoten učbenik obsega 95 strani, vse v barvnem tisku. Namenjen je aktivni uporabi, tj. učenci vanj pišejo. Uvodno kazalo vsebuje naslove glavne teme v posamični učni enoti. V učbeniškem delu je uvodna učna enota in še 10 nadaljnjih, ki jim je namenjeno po 6 strani. Teme so del sveta 8-10 letnih otrok (in marsikatera je primerna tudi za medpredmetno povezovanje: npr. glasbena vzgoja, likovni pouk, okoljska vzgoja, spoznavanje okolja, matematika):

Grandi amici 1	Grandi amici 2	Grandi amici 3
uvodna enota: pozdravimo se in predstavimo se drug drugemu 1. enota: številke 2. enota: barve 3. enota: v šoli 4. enota: najljubše živali <i>samopreverjanje / autovalutazione</i> 5. enota: dnevi v tednu 6. enota: oblačila 7. enota: rojstni dan <i>samopreverjanje / autovalutazione</i> 8. enota: počutje in čustva 9. enota: najljubša hrana 10. enota: telo <i>samopreverjanje / autovalutazione</i> dodatne enote: il Natale, la Befana, la Pasqua musical: družina, odhod na morje/plažo, 'darilo' z odpadki (okoljevarstveni zaključek)	uvodna enota: ponovno snidenje 1. enota: kje je kaj v razredu 2. enota: številke in cene 3. enota: šolski predmeti; slabo ravnanje z živalmi 4. enota: prosti čas <i>samopreverjanje / autovalutazione</i> 5. enota: koliko je ura? 6. enota: prijatelji: kaj znajo in kaj radi počnejo 7. enota: živali <i>samopreverjanje / autovalutazione</i> 8. enota: kaj imam v svoji sobi 9. enota: igranje, igre 10. enota: pretekle in prihodnje počitnice <i>samopreverjanje / autovalutazione</i> dodatne enote: 1 skeč: pica za babico	uvodna enota: ponovno snidenje 1. enota: šolska žurka (praznovanje) 2. enota: amuleti, za srečo 3. enota: sanje 4. enota: kaj zbiraš? <i>samopreverjanje / autovalutazione</i> 5. enota: šolski predmeti, urnik 6. enota: živeti v hribih 7. enota: televizija <i>samopreverjanje / autovalutazione</i> 8. enota: v mestu 9. enota: dogodivščine, strah me je ... 10. enota: ob morju <i>samopreverjanje / autovalutazione</i> dodatne enote: 6 skečev: princeska in žaba, maska, gremo na plažo, rojstnodnevno darilo, Sandra, telefonski razgovor

Večina učnih enot vsebuje uvodoma ali drugje v lekciji po (najmanj) 1 ritmizirano besedilo za petje ali recitiranje (pesmico, izštevanko ipd.), ki ga spremljajo naloge za spoznavanje in utrjevanje besedišča.

Zatem najpogosteje sledi osrednji del lekcije s stripom (tematska zgodbica v stripu), ki jo učenci poslušajo: v večini učnih enot so

povabljeni, da ob poslušanju posnemajo gibanje protagonista na sličicah, zatem pa jo lahko tudi zaigrajo (posnemanje ali delno spreminjanje dialogov v stripu).

V zaključnem delu učne enote se pojavljajo praviloma naloge, ki spodbujajo učence k igranju kratkih govornih igranic in/ali k personalizaciji novega besedišča (glede na obravnavano temo povej nekaj o sebi in/ali povprašaj sošolca).

Po 4., 7. in 10. učni enoti se pojavi 4-stranska enota za samopreverjanje (*Verifica 1, 2, 3*), kjer učenci ob risanju, povezovanju, izbiranju, obkroževanju ipd. ponovijo svoje (osnovno!) znanje predhodnih 3 učnih enot. Glede na starostno stopnjo učencev med nalogami NI eksplicitnih nalog za urjenje slovničnih struktur, slovnica je implicitna. Rešitve nalog so v *Priročniku za učitelja*.

Učbenik *Grandi amici 1* zaključuje troje dvojnih strani o božično-novoletnih in velikonočnih praznikih (il Natale, la Befana, la Pasqua) s tematskimi pesmicami in igranicami, ter *musical* s počitniško in okoljevarstveno vsebino; *Grandi amici 2* zaključuje samo en daljši skeč, *Grandi amici 3* pa zaključuje šest skečev.

Na koncu vsakega učbenika je še razdelek *Appendice*, kjer ima učenec svoj mali priročni glosar po učnih enotah, v katerem so izrazi urejeni abecedno. Različen barvni tisk v glosarju nudi slovnične informacije (npr. samostalniki moškega so modri, ženskega spola pa rdeči). Učenec si po potrebi sam označi pomen izraza v slovenščini. Povsem na koncu učbenika so še listi, ki jih učenec uporabi za igro (razreže, sestavi, prilepi v ustrezno učno enoto).

Delovni zvezek, format A5

Delovni zvezek obsega 31 strani, v rdeče-belem tisku (»1«) oz. v modro-belem tisku (»2«) oz. v zeleno-belem tisku (»3«). Vsaki učni enoti je namenjenih po 2-3 strani vaj, med katerimi prevladujejo naloge za ponavljanje oz. utrjevanje besedišča in razvijanje bralnega razumevanja, pa tudi za urjenje sporazumevalnih vzorcev (povezovanje in/ali dopolnjevanje dialogov) in celo zametki nalog za razvijanje pisnega sporočanja (sestavljanje, dopolnjevanje, urejanje krajših besedil).

V nalogah lahko učenci barvajo, rišejo in razvozlavajo simbolično pisavo, s čimer izkazujejo svoje bralno razumevanje. Se razume, da glede na starostno stopnjo učencev med nalogami NI eksplicitnih nalog za urjenje slovničnih struktur, slovnica je povsem implicitna v (»1«), in ostane (skoraj popolnoma) implicitna v »2« in v »3«. Rešitve nalog v delovnem zvezku so le v *Priročniku za učitelja*.

V 4. in 5. razredu, oz. pri starosti 9-10-11 let bi učencem in učitelju prišel prav že postopoma bolj obširen delovni zvezek, ob katerem bi se lahko zagotovilo zares dovolj ponavljanja in utrjevanja snovi. Priporoča se, da učitelji poiščejo in/ali izdelajo dodatne naloge za domače delo učencev.

CD k učbeniku

Slušna besedila so zelo številna, primerno dolga, dobro slišna in razločna, izgovor in intonacija sta ustrezna. Za učitelja velja omeniti tudi, da zvočna besedila v učbeniku niso označeno z zaporedno številko zapisa na CDju, zato si jih je smiselno napisati ob naloge. Transkripcije vseh besedil na CDju so vključene v predstavitve (možnih) didaktizacij vsake posamične učne enote v *Priročniku za učitelja*.

Ravno glasbena plat CD-ja je bistvena prednost tega učbeniškega kompleta: izjemna muzikaličnost, raznovrstnost melodij in ritmov, v kombinaciji s smiselnimi vsebinami za to starostno obdobje – vse to bo zagotovo lahko delovalo pri pouku zelo spodbudno !

Priročnik za učitelja, format A5

Uvodoma je na prvih 9 straneh izčrpno predstavljen koncept učbeniškega kompleta, namen in vloga njegovih posamičnih delov, vključno z nalogami v delovnem zvezku (*Libro degli esercizi*). Sledi *Sillabo* na 2 straneh: izčrpen prikaz vsebine po učnih enotah: teme, jezikovne funkcije, strukture, besedišče, navedba dejavnosti za vsako posamično učeno enoto. Iz prikaza lahko učitelj dobi vpogled v slovnične strukture, ki tvorijo 'prikrito', implicitno slovnico tega učbenika.

Zatem je za vsako učno enoto navedena tema, kaj se bodo učenci naučili razumeti (receptivno znanje), kaj se bodo naučili uporabljati (produktivno znanje), ter povzetek operativnih ciljev. Sledijo izčrpní, vendar kratki, praktični in koncizni napotki za didaktizacijo vsakega

dela učne enote, po korakih za vsako dejavnost. V korake so sprti vključeni tudi zapisi slušnih besedil in rešitve nalog (opis možnih didaktizacij najdemo tudi za učne enote za preverjanje znanja in tematske zaključne učne enote na koncu učbenika).

Na koncu priročnika za učitelja so zbrane tudi rešitve za naloge iz delovnega zvezka, sledi pa še 7 strani ilustracij, ki tematsko dopolnjujejo dejavnosti v določenih učnih enotah: učitelj jih lahko razdeli učenem kot črnobeke fotokopije, da jih pobarvajo, razrežejo, prilepijo ipd.

Besedišče

Vsaka učna enota ima svojo vodilno temo (gl. teme pri opisu zgradbe učbenika), ki se v vsaki učni enoti nekoliko razveja, v naslednjih učnih enotah pa ciklično ponavlja. Z besediščnimi sklopi se učenci srečujejo v pesmicah in pri drugih nalogah (predvsem povezovanje med sliko ali fotografijo in besedami) ter v kratkih besedilih za bralno razumevanje. Naloge za obravnavanje besedišča so razporejene tako v učbeniku kot delovnem zvezku, predvidene pa tudi v okviru dodatnih fotokopiranih izročkov iz *Priročnika za učitelja*.

Slovnica

Na tej starostni stopnji je vsako eksplicitno obravnavanje slovničnih struktur neustrezno, prav pa je, da učitelj ve, katere slovnične oz. jezikovne strukture so predmet urjenja na nezavedni ravni. Učbenik vsebuje (skoraj popolnoma oz. pretežno) implicitno uporabo številnih osnovnih jezikovnih oz. slovničnih struktur. Posrečene in učinkovite bodo najverjetneje tiste komunikacijske (in v njih slovnične) strukture, ki so vključene v besedila, ki jih učenci pojejo ali recitirajo, še zlasti, če bo učitelj vztrajal, da se jih trajno naučijo, npr. tudi z domačim ponavljanjem.

Neke vrste slovnični pregled za učenca so tabele, vključene v glosarje po učnih enotah, ki se nahajajo na koncu učbenika, v *Appendice*. Učitelj pa ima vpogled v implicitno vključene slovnične in jezikovne strukture v uvodnem pregledu (*Sillabo*) v *Priročniku za učitelja*.

V koliko se bo učitelj v 4. in 5. razredu vendarle postopoma odločil tudi za občasno zavestno (eksplicitno) obravnavanje slovničnih struktur, bodo verjetno zadostovala zgolj kratka pojasnila vsebine okvirčkov

(najbolj priporočljivo v slovenščini, brez odvečnih metajezikovnih izrazov, zgolj v skladu s tovrstnim znanjem v slovenščini). Priporoča se tudi uporaba primerne pedagoške slovnice, ustrezne za to starostno obdobje (8-9-10 let), , ali celo take, ki jo bodo lahko uporabljali do 14. leta.

Ocena skladnosti učnega gradiva s sodobnimi spoznanji strok, ki opredeljujejo predmet oz. področje

V učbeniku in delovnem zvezku je princip poučevanja in učenja na nezavednemu usvajanju jezika (razumevanju, tekočnosti izražanja, prikritemu in/ali vodenemu posnemanju jezikovnih vzorcev in celih kratkih besedil): gre za principe učinkovitih tehnik komunikacijskega pristopa pri tej starostni stopnji.

Metodološka zasnovanost učnih enot teži k razvijanju slušnega in bralnega razumevanja, ter k spoznavanju in urjenju besedišča. Besedila znotraj posamičnih enot so vsebinsko raznolika, vendar ostajajo povsem blizu okvirne teme, tako da se učenci ne soočajo s pretiranim razraščanjem količine besedišča (kar lahko pri učenju jezika učinkuje tudi zaviralno).

Besedila spremlja bogato slikovno gradivo: v večini gre za ilustracije, precej je tudi fotografij otrok, sovrstnikov učencev. Kombinacija besedilnega in slikovnega je zanimiva in privlačna: ta pestrost naj bi spodbujala učenca k aktivnemu odnosu do učenja jezika. Učbenik nudi možnosti za različne oblike dela, poleg dela v dvojicah in/ali skupinah bi še posebej izpostavila možnost dramatizacije stripov z razdelitvijo vlog med več učencev (enako velja tudi za *musical* in skeče).

Učenci implicitno spoznajo, razumejo in/ali dopolnjujejo različne zvrsti besedil (krajši dialogi, kratka opisna besedila, različna usmerjevalna/regulativna besedila). Morda nekoliko primanjkuje spodbud, da bi učenci po zgledu obravnavnih besedil tvorili svoja besedila: odločitev za usmerjene učencev v (po)ustvarjanje besedil je torej precej odvisna od odločitve učitelja, vsekakor naj bi vsaj boljši učenci dobili njegovo spodbudo pri zahtevnejših dejavnostih te vrste.

Avtorji prepuščajo raven uporabe materinščine uporabnikom, učenci so nanjo implicitno napoteni pri lastnem dopolnjevanju

slovarčka, učitelji pa jo bodo uporabili po svoji presoji (npr. pri kratkih slovničnih pojasnilih, pri besedišču, ki ne more biti ilustrirano ipd.).

Sklepne misli

Iz doslej navedenega je razvidno, da je *Grandi amici 1, 2, 3* skladen s sodobnimi predmetno-didaktičnimi spoznanji: gre za komunikacijsko zasnovano učno gradivo, s poudarki na razvijanju štirih spretnosti in značilnih sporazumevalnih vzorcev. Zdi se smiselno, da učitelj v kar največji meri izrabi dialoge in stripe, ki vsebujejo veliko uporabnih jezikovnih sredstev iz vsakdanje komunikacije v italijanščini (za razvijanje ustnega sporazumevanja po besedilnih modelih), ter visok motivacijski naboj, ki ga nudi muzikalična plat slušnih besedil.

V 4. razredu bi učitelj že lahko dodajal v pouk tudi besedila, ki vsebujejo slovnične strukture, ki se jih uporablja za pripovedovanje o preteklosti, prihodnosti in pogojnosti, vendar naj bi te ostale na implicitni ravni. V 5. razredu pa bi učitelj že lahko dodajal tudi nadaljnja besedila, ki vsebujejo slovnične strukture, ki se jih uporablja za pripovedovanje o preteklosti, prihodnosti in pogojnosti, vendar naj bi te *ne* ostale zgolj na implicitni ravni: ob primerni pedagoški slovnici naj učenci le dobijo tudi kratko in jedrnato slovnično pojasnilo.

Učbenik *Grandi amici 1, 2, 3* je glede na *Učni načrt* usklajen z učnimi cilji za poučevanje italijanščine kot drugega jezika v 3., 4. in 5. razredu osnovne šole z italijanščino kot jezikom okolja. Zasnovan je skladno z pedagoško-didaktičnim spoznanji sodobne glotodidaktike, jezikovno je ustrezen, didaktično-metodično primerno zasnovan in oblikovno dovršen.

Darja Mertelj

Oddelek za romanske jezike
in književnosti

Filozofska fakulteta v Ljubljani

Rada Cossutta – Franco Crevatin: Slovenski dialektološki leksikalni atlas slovenske Istre (SDLA-SI), II, Založba Annales, Koper 2006

Objavljeno delo je do neke mere nadaljevanje in dopolnitev v letu 1987 v Trstu izdanega jezikovnega atlasa tržaške Slovenke prof. Rade Cossutta z naslovom *Slovenski dialektološki leksikalni atlas slovenske Istre (SDLA-TS)*. Izdala ga je Univerza v Trstu, Visoka šola modernih jezikov za prevajalce in tolmače. Delo je bilo sad avtoričinega podiplomskega študija na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, pri čemer je imela za mentorja slovenista, znamenitega slovenskega dialektologa prof. Tineta Logarja. Zdaj je dr. Cossuttova obogatila slovensko dialektologijo z jezikovnim atlasom slovenske Istre. Tako kot pri prvem delu je tudi pri tem bitno sodeloval dr. Franco Crevatin z Univerze v Trstu. Ne gre samo za dopolnjeno in razširjeno raziskavo. Razlike so očitne. Tržaška slovenistka je svoj študij in raziskovanje slovenskih govorov nadaljevala in leta 2002 objavila monografijo *Poljedelsko in vinogradniško izrazje v slovenski Istri*, z zdaj objavljeno 2. knjigo *Atlasa* pa imamo na voljo zaokroženo sliko slovenskih obalnih govorov.

V uvodu so pojasnjene težave, predvsem finančne, ki so zavlekle objavo 1. knjige tega atlasa, ki je končno izšla leta 2005 v Trstu kot izdaja Visoke šole modernih jezikov za prevajalce in tolmače Univerze v Trstu, medtem ko je za izdajo 2. knjige zmanjkalo sredstev. Neugodno situacijo sta uspešno razrešili Univerza na Primorskem in založba Annales.

V uvodnih besedah je pojasnjena srž pojma *jezikovni atlas*; avtorica se sicer bolj ogreva za izraza *kartografski prikaz* in *dialektološka geografija* in poudarja pomen takega pristopa k študiju narečij in posameznih govorov od J. Gillérona dalje, torej od pravzaprav pionirskega načina zbiranja jezikovnega gradiva, kot je bil uporabljen za *Atlas linguistique de la France* z začetka preteklega stoletja. Kot velik dosežek navaja tudi za slovensko jezikoslovno vedo pomembni *Atlante storico linguistico etnografico friulano, ASLEF* (1972-1984).

Dr. Cossuttova pojasnjuje, da je bila vprašalnica pripravljena po vzoru furlanskega jezikovnega atlasa, deloma prirejena in nekoliko

skrajšana, tako kot je bil ASLEF vir tudi za vprašalnico za leksikalni atlas Tržaške pokrajine.

Informatorjem je bilo ponujenih 740 pojmov (torej ne dosti manj kot v furlanskem atlasu) in obdelanih je bilo 21 krajev slovenske Istre; mrežo raziskave je izdelal pok. dialektolog Tine Logar. V 1. knjigi so bila obdelana ista tematska, pomenska polja kot v Atlasu Tržaške pokrajine: pojavi v naravi in naravno okolje, rastlinstvo in živalstvo, človeško telo, družina, družinsko in družbeno življenje, 2. knjiga pa predstavlja izraze v slovenskih govorih Istre za kmečko orodje, pridelke, delo na polju in v hlevu, vrtno rastline, drevesa, opravila na vrtu, vinogradništvo, poklice in domača opravila, živinorejo in pridelavo mleka, gozdarstvo in predelavo lesa.

Življenje slovenskega človeka na podeželju je torej s semantičnega vidika dobro osvetljeno. Nabrano in zapisano gradivo se ukvarja s predmetno stranjo, ne govori dosti o dejavnosti in zato so, skoraj samo ti, navedeni samostalniki, izrazi za konkretne reči. Ali vsaj samo pri teh najdemo kak romanski vpliv, ne pa pri sicer redkih glagolih, kot npr. *rigati*, (*na*)*brusiti*, *kositi*. Dovoljuje pa nabrano gradivo ne samo ustvariti si sliko o delu in zaposlitvi, ampak tudi o romanskem in deloma, čeprav manj, germanskem jezikovnem vplivu, saj se je del predmetov s svojimi imeni uveljavil že v stari Avstriji. Germanskega jezikovnega vpliva, torej avstrijske nemščine, je kar nekaj: *pintar*, *tišlar*, *kramar/šefter*, *furman*, *putrih* 'sodček za 20 litrov'. *Kučer* je vsesplošno, le redko se za ta poklic pojavita *kočijaž* ali *furman*; iz nemščine je *štala* (*od prasca*), daljnji vir je romanski, kot domneva ESSJ III, kar je verjetno tudi za *prešo*, gl. istotam. Za *krompir* vemo, da je sicer splošnoslovenska, a ne zelo stara, ne pred 18. stol. prevzeta nemška beseda *Grundbirne*.

Romanski prispevek k besedju bi zahteval podrobnejšo obdelavo, kot jo moremo opraviti tu. Morda vendarle ni pretirano številen. Treba je pomisliti na to, da je bil vpliv Trsta in tržaške triestinščine izjemen, a da je bil italijanski, natančneje beneški živelj omejen na mesta, mesto samo pa vkleščeno v slovensko okolje. Tako mnenje navaja Giuseppe Vidossich, *Studi sul dialetto triestino*, Archeografo triestino, Nuova serie, vol. XXIII, Trieste 1899-1900, str. 256. Romanski vir se pojavlja v besedju za vino in vinogradništvo: *latnik/pergola*, *karateu/bočič*; za 'olido' najdemo največkrat zapisano *štanjak*: *štanjak za muzit*. Ob delu na polju se najde

za 'ledino' *bared*, za škropilnico *žlefedur/žbrufadur*, za 'cedilo' *školadur*. Med imeni za rastline je tista za 'vodno krešo' *rukla*, za mere za žito je obstala *brenta* (60 kg) in v opombah je pojasnjeno, da velja *star 2 brenti*.

Za romanista je seveda najbolj privlačno ugotavljati, ali je kje prisotna glasovna podoba v tergestinščini, v stari varianti južne furlanščine. Ta je nedvomno močno vplivala na slovanske govore v Istri, jo je pa istrska beneščina izrinila iz Trsta in iz celotnega obalnega pasu. Najkasnejše besedilo te inačice furlanščine so v začetku 19. stoletja objavljeni Mainatijevi *Dialoghi piacevoli in antico dialetto triestino*, ravno z namenom, da se vsaj v pisani besedi ohrani spomin na staro govorico. Gradivo, nabrano za Atlas, nudi nekajkrat oporo za trditev, da je beseda prevzeta iz furlanščine, tako s palatalizacijo velara v besedah kot *prašće* (frl. *fras'cie*, it., ben. *frasca*) 'palica za grah'; za iz furlanščine prevzeto besedo imamo tudi že navedeni *star* (it. je *staiò*), zaradi dvoglasnika tudi *puorton* 'vrata, vhod', *kuorte* 'dvorišče', *formentuon* 'koruza', zaradi palatalizacije dentala iz stare furlanščine *poč* in *pəč*, medtem ko je italijansko in triestinsko *pozso* oz. *poz* iz lat. PUTEUS.

Od izrazov za oblačila nam je najbolj privlačna *hlača*, včasih tudi v množinski obliki *hlače*. Ta romanski izraz, iz lat. CALCEA 'dolga nogavica' se rabi tudi v Reziji; ugotovil jo je v tem pomenu že znameniti poljski jezikoslovec Baudouin de Courtenay ob svojih pogostnih obiskih v Reziji in raziskavah tamkajšnjih slovenskih govorov: *Kaj počneš? – Delam hlačo* 'pletem nogavico'. Iz beneščine prevzete *kalčiete* so 'kratke moške nogavice'. *Fižol* je sicer iz latinščine (<FASEOLUS, PHASELUS), a je skoraj splošnoslovenski, torej zelo stara prevzeta beseda. Od poljskih del registrira Atlas iz furlanščine prevzeti termin za 'otavo': *prvi tajo*, *prvi taj* in ker je zemlja rodovitna in razumevajoča, se najde nabrano tudi *drugi*, *tretji taj*. Nekaj je romanskih izrazov za dejavnosti in zaposlitve ter za pripomočke pri teh, kot npr. *buoškar* 'gozdar', *kavalet* 'koza za žaganje', očiten pa je romanski vpliv v kakšni sintagmi, ki jo je nudila beneška ali furlanska socialna situacija: za 'dninarja' je anketiranje našlo in zapisalo *gre*, *hodi na zornado*, za 'spolovinarja', kar je bilo slovenskemu kmečkemu življu docela neznano (it. je *mezzadro*), pa je bil uporabljen pravzaprav kalk *dela na pou*, a tudi prevzeta beseda *kolon*.

Dovolj je torej razlogov za obdelavo področja, ki sta si jo avtorja dr. Cossuttova in dr. Crevatin zastavila in tudi nadvse uspešno izvedla.

Obogatila sta naše védenje o skrajnih slovenskih južnih govorih, obenem pa za nekatera semantična polja opozorila na romanske vplive v le-teh. Pri tem nikakor ni nepomembno, da je v marsikaterem pojavu, v marsikateri prevzeti besedi mogoče ugotoviti vpliv stare južnofurlanske variante, tergestinščine; v mestnem okolju, in zlasti v Trstu, jo je v zadnjih dveh stoletjih iz rabe docela izrinila beneška varianta, triestinščina, vendar je v življenju na deželi še zmeraj zaznavna.

Mitja Skubic

Oddelek za romanske jezike

in književnosti

Filozofska fakulteta v Ljubljani

S. E. Nikitina, N. V. Vasiljeva: *Eksperimental'nyj sistemnyj tolkovyj slovar' stilističeskih terminov*. Rossijskaja Akademija nauk. Institut jazykoznanija. Moskva 1996, 171 str.

Prvo, kar nam pade v oči, so tri besede: »eksperimentalni«, »sistemski« in »stilistični«. *Eksperimentalni* pomeni v tem slovarju nov, preverjen na določenem knjižnem gradivu z usmerjenostjo na nadaljevanje, preizkus in ustvarjanje analogičnih eksperimentov v drugem terminološkem besednem bogastvu.

Eksperimentalni slovar je raziskovanje terminologije, vključene v obliki slovarja posebnega tipa. Ta oblika nam daje možnost, da opišemo termin kot *logos* in kot *leksis* (po A. A. Reformatskem), tj. razložiti termin kot minimalno sestavino znanstvenega pomena in kot besedo ali besedno zvezo znanstvenega teksta.

Sistemski pomeni dajati shemo slovarskega članka, ki opisuje celotnost terminov kot semantične strukture najrazličnejših jezikovnih enot, povezanih med seboj v določenih, zakonitih odnosih. *Sistemski* pa ne pomeni da, da je zajel popoln sistem opisane terminologije, s čimer kaže navezanost na strukturo sistema.

Stilistični pomeni tisti del lingvistične terminologije, ki jo uporabljamo pri opisu umetniškega besedila.

Tukaj je treba reči, da ni nikakršnih jasnih meja te terminologije. To pa pomeni, da sta avtorici hote omejili slovar, s tem pa podali nekakšne sestavke izbranih slovarskih člankov, katerih večina ima pomen stilistične rabe. Mnogo od navedenih terminov je vzeto iz antike in kot takšni nimajo individualnega znaka. Uporabljamo jih nasploh v komunikativnem procesu.

Opaziti je, da imajo slovarji različnih jezikoslovnih šol zajete praktično vse veje lingvistike, izjema je stilistika. Nešolska obravnava terminov predstavlja interes za jezikoslovca – terminologa, ki skuša opisati jezik lingvistike z mnogo vidikov kot primerjalni s splošno uporabljenim jezikom.

Struktura slovarskega članka

Slovarski članek ima tri dele. V prvem je informacija o terminu kot besedi. Naslovni termin je v *ed.* ali *mn.* To je odvisno od jezikoslovnega *uzusa*, a

tudi kot način pojasnjevanja termina. Npr. *paronimi* so navedeni v mn. zato, ker se uporabljajo samo glede na odnos enega z drugim. Termini so navedeni v *ed.*; če pa imajo *mn.*, se za navedkom piše kratica *mn.* Npr.: *alegorija, -i; anakoluf, -a*. Kadar pa se termin uporablja v jezikovnem besedilu samo v enem številu, je navedena opomba, npr.: *psihološki paralelizem, ed.; krilate besede, mn.*

Pri naslovnem terminu so lahko podane fonetične variante, npr.: *oksjumoron - oksimoron*. – Sledijo napisani angleški ekvivalenti. Slaba stran slovarja je, da ne dobimo *etimološke informacije* terminov, čeprav je *etimologija* zelo pomembna za stilistični slovar.

K vsakemu terminu so dodana pojasnila v odlomkih teksta, kjer se nazorno vidi kontekst in ilustracija termina, npr. *hiazm (chiasmus)* – besedna figura. Navzkrižen položaj paralelnih členov v medsebojnih sopoložajih ali stavkih.

* *Tukaj se je začelo izgnanje Puškina, a Lermontova se je končalo izgnanje (A.Ahmatova)*. Sledi navedek pridevnika: *hiastičeskij* in še pojasnilo, da se *hiazm* opira na sintaktični paralelizem; posamezne jezikovne enote so inverzirane, npr.: *Srce je prazno, hladen razum...* (A. S.Puškin). Sledi navedek sinonima: obratni paralelizem, stilistična figura. Prostranstvo realizacije: navzkrižne sintaktične konstrukcije s paralelnimi členi.

Parametr: zrcalna simetrija; funkcija je ekspresivna. Področje: umetniški tekst, stilistika in retorika.

**hiazm z indeksom 2 (chiasmus)*. Antiteza z dvojno besedno ponovitvijo v obliki hiazma. Ilustracija: *Računalnik v muzeju, muzej v računalniku*. Tudi pri tem terminu je pridevnik *hiastičeskij*. Pod tem napisom je podoba knjige s citatom: »Opazna je ornamentalnost hiazma, njegov »igralni« dinamični značaj in možnost raznoterosti prenosa, kar je zelo privlačna oblika umetniške besede. Tako kot vsako učinkovito sredstvo zahteva tudi »hiazem« nekoliko odmerka (Begetovskaja 1983, 237). »Hiazmi so pogosti v naslovih poglavij: Poezija slovnice in slovnica poezije« (R. Jakobson).

V celoti slovar pojasnjuje 109 stilističnih terminov. Na koncu je podana literatura od Abramoviča G. L. do Walesa K. A.

Jurij Emanuel Rojs
Maribor

Navodila avtorjem

Vestnik za tuje jezike je interdisciplinarna znanstveno-strokovna publikacija, ki objavlja izvirne znanstvene članke, pregledne znanstvene članke in strokovne članke s področja jezikoslovja, književnosti in didaktike tujih jezikov, recenzije reprezentativnih del ter poročila o odmevnih dogodkih s teh področij.

Prispevki so lahko napisani v slovenščini, angleščini, francoščini, hrvaščini, italijanščini, makedonščini, nemščini, ruščini, srbsčini in španščini.

Poslani naj bodo v formatu .doc ali .rtf, enojni razmik, pisava Times New Roman, velikost, 12. Vsaka prva vrstica odstavka z izjemo prvega odstavka poglavja oziroma razdelka naj bo zamaknjena. Ob avtorjevem imenu in priimku naj bo navedena institucija, ki ji avtor pripada, in njegov elektronski naslov. Prispevke pošljite **do 30. septembra** tekočega leta glavni urednici po elektronski pošti na naslov: meta.lah@guest.arnes.si.

Oziroma na naslov : Meta Lah
Filozofska fakulteta
Oddelek za romanske jezike in književnosti
Aškerčeva 2
SI-1000 Ljubljana

Urednica bo avtorja v najkrajšem možnem času obvestila o ustreznosti prispevka in morebitnih popravkih, spremembah ali dopolnitvah, ki jih je po mnenju recenzentov pred objavo potrebno vnesti. Urednica se z avtorji ne bo spuščala v razpravo o prispevkih, za katere bodo recenzenti ocenili, da niso primerni za objavo.

Članki

Dolžina članka naj praviloma ne bi presegala 42 000 znakov (skupaj s povzetki in bibliografijo). Članek naj bo opremljen s povzetkom v angleščini (do 150 besed) in petimi ključnimi besedami v slovenščini in angleščini. Če je članek pisan v tujem jeziku, mora imeti tudi povzetek v slovenščini. Članki, pisani v slovenščini, imajo lahko povzetek tudi v tujem jeziku, ki je relevanten za obravnavano problematiko.

Recenzije

Dolžina recenzij naj ne bi presegala 10 000 znakov. Leto izdaje recenziranega dela ne sme biti starejše od 6 let. Poleg avtorja (ali avtorjev oziroma urednikov), polnega naslova, letnice izdaje, mesta in založbe naj avtorji navedejo tudi število strani, ISBN in kataložsko oziroma prodajno ceno recenziranega dela.

Poročila o dogodkih

Dolžina poročil naj ne bi presegala 7 000 znakov. Dobrodošle so tudi napovedi prihajajočih dogodkov.

Način citiranja

- **Monografija:**
UNGERER, Friedrich/Hans-Jörg SCHMID (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*. (Learning about Language) Harlow: Longman.
- **Zbornik:**
WANNER, Leo (ed.) (2007) *Selected Lexical and Grammatical Issues in the Meaning-Text Theory: In honour of Igor Mel'čuk*. (Studies in Language Companion Series, 84). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins
- **Članek v reviji:**
LANGACKER, Donald W. (1987) Nouns and verbs. *Language* 63, 53—94.
- **Članki v monografiji ali zborniku:**
BEZZANELLA, Carla (2000) Tense and Meaning. D. Marconi (ur.), *Knowledge and Meaning – Topics in Analytic Philosophy*. Vercelli: Mercurio, 197—197.
- **Spletni naslov :**
Urban Dictionary. 20. november 2009. <http://www.urbandictionary.com/>.

Bibliografski viri naj se navajajo v samem besedilu, npr. (Cruse 2002: 96) oziroma, če je ime avtorja del povedi : ... Cruse (2002: 96) ...

Opombe naj bodo namenjene dopolnjevanju osrednjega besedila in ne citiranju bibliografije.