

RAZPRAVE FF

Meta Lah

Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika: vloga tipa in avtentičnosti besedila



Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA
FAKULTETA

Bralno razumevanje pri pouku tujega jezika: vloga tipa in avtentičnosti besedila

Zbirka: Razprave FF (e-ISSN 2712-3820)

Avtorica: Meta Lah

Recenzenta: Vladimir Pogačnik, Mojca Schlamberger Brezar

Lektorica: Nina Vožič Makuc

Prevod povzetka: Helena Vogrinec Hribar

Tehnično urejanje in prelom: Jure Preglau

Fotografija na naslovnici: Daša Stanič

Založila: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Izdal: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete

Za založbo: Roman Kuhar, dekan Filozofske fakultete

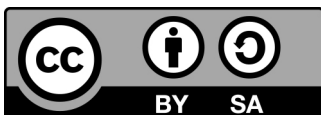
Oblikovna zasnova zbirke: Lavoslava Benčič

Ljubljana, 2021

Prva e-izdaja

Publikacija je brezplačna.

Publikacija je izšla s podporo Javne agencije za knjigo Republike Slovenije.



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

Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/>
DOI: 10.4312/9789610604884

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v
Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID 67220995

ISBN 978-961-06-0488-4 (PDF)

Kazalo vsebine

1	Uvod	9
2	Izhodišča	13
2.1	Branje	13
2.2	Branje v tujem jeziku	14
2.2.1	Uvod – vloga bralca pri branju v tujem jeziku	14
2.2.2	Odnos bralec – besedilo – okoliščine	16
2.2.3	Pomembnost urjenja branja in veselje do branja	17
2.2.4	Glasno branje	18
3	Izhodišče tipologij: modeli bralnega razumevanja	21
3.1	Kintschev in van Dijkov model bralnega razumevanja	21
3.1.1	Osnovna enota za opis in obdelavo vsebine: propozicija	22
3.1.2	Semantična struktura besedila	25
3.1.3	Mikrostruktura	25
3.1.4	Makrostruktura	27
3.2	Težavnost in berljivost besedila	30
3.2.1	Vloga shem pri razumevanju	31
3.2.2	Shema Kintschevega in van Dijkovega modela bralnega razumevanja	32
3.2.3	Kritike Kintschevega in van Dijkovega modela	33
3.3	Sklep	33
4	Besedilne tipologije	35
4.1	Uvod	35
4.2	Pomen tipologij za didaktiko	38
4.3	Werlichova tipologija	42
4.4	Adamova tipologija	45
4.4.1	Vplivi	45
4.4.2	Besedilo/diskurz	48
4.4.3	Osnovna enota: propozicija	51
4.4.4	Enote analize: periode in sekvence	52
4.4.4.1	Globalna sekvenčna struktura: superstrukture in plani besedila	53

4.4.4.2	Povezovanje sekvenc v besedilo . . . . .	.55
4.5	Povzetek osnov Adamove tipologije . . . . .	.55
4.6	Tipi sekvenc . . . . .	.56
4.7	Kritike Adamove tipologije . . . . .	.57
4.8	Osnovni tipi sekvenc . . . . .	.59
4.8.1	Pripoved . . . . .	.59
4.8.1.1	Definicija . . . . .	.59
4.8.1.2	Schema pripovedne sekvence . . . . .	.61
4.8.1.3	Razvijanje teme . . . . .	.65
4.8.1.4	Primer pripovedne sekvence . . . . .	.65
4.8.1.5	Pripoved pri pouku tujega jezika . . . . .	.66
4.8.2	Opis . . . . .	.67
4.8.2.1	Definicija . . . . .	.67
4.8.2.2	Schema opisne sekvence. . . . .	.68
4.8.2.3	Primer opisne sekvence . . . . .	.70
4.8.2.4	Opis, pripoved in navodilo . . . . .	.71
4.8.2.5	Navodila in obvestila . . . . .	.73
4.8.2.6	Opis pri pouku tujega jezika . . . . .	.74
4.8.3	Razlaga . . . . .	.75
4.8.3.1	Definicija . . . . .	.75
4.8.3.2	Osnovna zgradba razlage. . . . .	.76
4.8.3.3	Schema razlagalne sekvence . . . . .	.76
4.8.3.4	Primer razlagalne sekvence . . . . .	.77
4.8.3.5	Problem obveščevalnih besedil . . . . .	.79
4.8.3.6	Razlaga pri pouku tujega jezika . . . . .	.79
4.8.4	Utemeljevanje . . . . .	.79
4.8.4.1	Definicija . . . . .	.79
4.8.4.2	Principi analize utemeljevanja. . . . .	.80
4.8.4.3	Schema argumentativne podstave propozicij . . . . .	.80
4.8.4.4	Schema utemeljevalne sekvence. . . . .	.82
4.8.4.5	Zasuk od utemeljevanja k pripovedi ali razlagi . . . . .	.82
4.8.4.6	Utemeljevanje pri pouku tujega jezika . . . . .	.85

4.8.5	Dialog . . . . .	.86
4.8.5.1	Definicija . . . . .	.87
4.8.5.2	Shema dialoške sekvence. . . . .	.88
4.8.5.3	Primer dialoške sekvence. . . . .	.90
4.8.5.4	Dialog pri pouku tujega jezika. . . . .	.91
4.9	Utemeljitev izbire Adamove tipologije za analizo korpusa in sklep poglavja . . . . .	.91
5	Avtentična besedila . . . . .	.93
5.1	Pregled uporabe avtentičnih besedil skozi čas . . . . .	.93
5.2	Definicija avtentičnosti . . . . .	.97
5.3	Raba avtentičnih gradiv v razredu . . . . .	.98
5.4	Raba avtentičnih gradiv pri testiranju . . . . .	.99
5.5	Avtentična besedila pri pouku in testiranju francoščine pri nas. .	100
5.6	Sklep.	102
6	Analiza besedil v učbenikih	103
6.1	Uvod	103
6.2	Mesto bralnega razumevanja v ciljih, kot so si jih zastavili avtorji učbenikov	105
6.3	Analiza besedil v učbenikih.	107
6.3.1	Analiza uvodnih besedil	107
6.3.1.1	Pregled sekvenc različnih tipov v uvodnih besedilih po učbenikih	110
6.3.1.2	Analiza uvodnih in vmesnih povedi v uvodnih besedilih	123
6.3.2	Analiza ostalih besedil v učbenikih in delovnih zvezkih. .	124
6.3.2.1	Pregled besedil glede na tipe	126
6.3.2.2	Pregled analiziranih sekvenc po tipih	132
6.3.2.3	Pregled tipov besedil v povezavi z avtentičnostjo.	138
6.4	Analiza besedil v učbeniku Version originale.	141
6.5	Sklep.	143
7	Eksperimentalni del	145
7.1	Uvod: pregled prejšnjih raziskav	145
7.2	Namen in zasnova poskusa.	149

7.3	Shema testiranja	151
7.4	Vzorec	154
7.5	Analiza besedil po tipih	155
7.5.1	Besedili, ki vsebujeta večinoma pripovedne sekvence	155
7.5.2	Opis: <i>Kenya, la star africaine</i>	156
7.5.3	Razlaga: <i>Pourquoi tatouage et piercing sont dangereux</i>	157
7.5.4	Utemeljevalni besedili	157
7.6	Prيرهanje avtentičnih besedil, kriteriji za priيرهanje.	158
7.6.1	Les professeurs de Français langue étrangère	159
7.6.2	Pensez-vous qu'il faudrait interdire /.../.	159
7.6.3	Patrick Henry /.../.	160
7.6.4	Marie, 25 ans /.../.	160
7.6.5	Pourquoi tatouage et piercing /.../.	161
7.6.6	Kenya, la star africaine	161
7.6.7	Sklep	162
7.7	Prepoznavanje tipov besedil	162
7.7.1	Naloga 1: utemeljevalno besedilo Faut-il interdire les voitures en ville?	162
7.7.2	Naloga 2: razlagalno besedilo Pourquoi tatouage et piercing sont dangereux	164
7.7.3	Naloga 3: opisno besedilo Kenya, la star africaine	166
7.7.4	Naloga 4: pripovedno besedilo Marie, 25 ans /.../	168
7.7.5	Prepoznavanje besedil: interpretacija rezultatov.	170
7.8	Vpliv avtentičnosti besedila na reševanje nalog.	172
7.9	Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog.	174
7.10	Analiza posameznih nalog: odgovori in komentarji	177
7.10.1	Naloga 1	177
7.10.2	Naloga 2	178
7.10.3	Naloga 3	179
7.10.4	Naloga 4	180
7.10.5	Sklep	182
7.11	Analiza reševanja utemeljevalnega besedila s študenti	182
7.12	Sklep poglavja	184

8 Sklepne ugotovitve	185
Povzetek	189
Summary	193
Literatura	197
Splošna literatura.	197
Viri – učbeniki.	208
Stvarno in imensko kazalo	211

1 Uvod

Cilj pričujočega dela je osvetliti enega od vidikov bralnega razumevanja pri tujem jeziku, in sicer vlogo tipa besedila in njegove avtentičnosti.

Pobuda za raziskovanje te teme prihaja iz prakse. Branje tudi pri pouku tujega jezika zavzema pomembno mesto in se pojavlja v različnih oblikah: od zelo pomembnega in dostikrat zapostavljenega glasnega branja, ki je nujna in premalo uporabljana vaja v dekodiranju in usvajanju fonološkega sistema jezika, ritma in intonacije, do »pravega« bralnega razumevanja, pri katerem bralec uporablja različne vrste branja in bralnih strategij, ki jih prilagodi svojim potrebam in tako s čimmanj napora doseže zastavljeni bralni cilj.

Kot ugotavljajo mnogi avtorji, ki raziskujejo branje, lahko kategorizacije branja izhajajo iz enega izmed dveh osnovnih dejavnikov branja – iz besedila ali iz bralca. Po mnenju M. Grosman moramo pri proučevanju in razčlenjevanju razlik med raznimi vrstami/oblikami branja vedno upoštevati oba, se pravi, poleg besedila tudi bralca (Grosman, 2001: 7–9). Bralec je pri branju nedvomno bistveni faktor, zato smo prvo poglavje posvetili zelo splošnim temam: definiciji branja, vlogi bralca pri branju v tujem jeziku, odnosu bralec – besedilo, motivaciji za branje. Omenjamo tudi glasno branje, ki igra pri pouku tujih jezikov posebno vlogo. Namen tega poglavja je zgolj na kratko predstaviti omenjene kategorije.¹

V osrednjem delu monografije se bomo posvetili zlasti vlogi besedila.

Učitelji in sestavljavci nalog za preverjanje bralnega razumevanja se pogosto sprašujemo, kakšna besedila naj uporabimo za delo v razredu in kakšna za preverjanje razumevanja. Učenci, dijaki in študenti po splošnem mnenju berejo vedno manj in povsem druge stvari, kot smo jih brali mi, generacija učiteljev, hkrati pa se veliko govori o vedno slabši bralni pismenosti otrok in odraslih. Če bralno pismenost definiramo kot »sposobnost razumeti in uporabiti tiste pisne jezikovne oblike, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika« (Elley, Gradišar, Lapajne, 1995: 19), lahko potrdimo, da bi morale biti učenje bralnih spretnosti domena vseh šolskih predmetov, tudi tujih jezikov. Pri tem bi morali pomembno vlogo igrati učitelji. Vloga učitelja tujega jezika je podobna vlogi učiteljev drugih predmetov, še zlasti materinščine: pripraviti učenca/dijaka na realne življenjske situacije in ga opremiti tudi s strategijami in z znanjem, s katerimi se bo lotil obravnave besedil.

1 V slovenskem merilu je dovolj literature, po kateri lahko poseže učitelj tujega jezika, ki bi želel več znanja s tega področja. Mislimo zlasti na dela S. Pečjak in njenih sodelavk, zbornike Bralnega društva Slovenije in podobna gradiva.

V tem delu se bomo skušali dotakniti kognitivnega vidika in bolj osvetliti lingvistični in didaktični vidik razumevanja besedila. V okviru lingvističnega vidika bomo izbrali pragmatični pristop k besedilu, ki bo temeljil na teoriji diskurza. Z didaktičnega vidika bomo razmišljali o primernosti posameznega tipa besedila (avtentičnega in prirejenega) za obravnavo pri aktivnostih v razredu in pri testiranju.

Izraz *tip besedila oz. prevladujoči tip besedila* smo povzeli po J.-M. Adamu (1985, 1987a, 1991a, 1997, 2001), ki med tipi besedil (oz. tipi sekvenc) ločuje pripoved, opis, utemeljevanje, razlago in dialog. Na njegovo delo so bistveno vplivali Kintschev in van Dijkov propozicijski model bralnega razumevanja (1978, 1983), ki ga predstavljamo v prvem delu, izsledki nemške besedilne slovnice, zlasti Werlicha (1975), pa tudi Bahtinova teorija o *velikih besednih zvezah* in *relativno stabilnih tipih izjav*.

Na izbiro Adamove tipologije za analizo korpusa, ki ga predstavljajo besedila iz učbenikov francoščine, namenjena predvsem ali tudi bralnemu razumevanju, in sestavo nalog za testiranje, ki bo predstavljeno v eksperimentalnem delu, je vplivalo dejstvo, da večina učbenikov na francoskem govornem področju sledi prav tej tipologiji, pa tudi dejstvo, da podobno tipologijo (po kriteriju »delitev besedil glede na slogovne postopke«) uporabljajo avtorice enega od učbenikov za slovenščino v gimnazijah (Bešter in druge, 1999), kar pomeni, da je slovenska terminologija za različne tipe besedil dijakom znana. Nenazadnje je Adamova tipologija v slovenskem merilu manj znana in bo tudi zato lahko zanimala katerega od bralcev.

Praktični del raziskave je bil razdeljen na dva dela. V prvem smo preverili, kakšna besedila so, glede na njihov tip in avtentičnost, dijakom na voljo v osnovnem gradivu, učbeniškem kompletu, ki ga uporabljajo pri pouku. Da bi videli, ali se vloga besedila v učbenikih spreminja, smo pregledali štiri učbeniške komplete, od tega je pri treh sodelovala ista avtorica J. Girardet. Prva dva učbeniška kompleta sta *Le nouveau sans frontières* (prvič izšel l. 1988) in *Panorama* (prvič izšel l. 1996). Oba kompleta sta bila množično uporabljana v Sloveniji. Tretji učbeniški komplet je *Campus* (prvič izšel l. 2002). Za primerjavo smo analizirali tudi *Version originale* (učbenik je izšel leta 2009), ki je v trenutku, ko to pišemo, eden zadnjih potrjenih učbenikov v Sloveniji in sledi akcijsko usmerjenemu pristopu.

V učbenikih smo pregledali večino neumetnostnih besedil in jih klasificirali glede na tip besedila in avtentičnost. Predvidevali smo, da bodo v učbenikih zastopani vsi tipi besedil. Glede na sodobne trende v didaktiki – uporaba avtentičnih gradiv se zaradi velike razpoložljivosti različnih avtentičnih gradiv in večje motivacije ter pripravljenosti dijakov na realne življenjske situacije predpostavlja – smo pred

začetkom analize predvidevali, da bo v novejših učbenikih več avtentičnih besedil kot v starejših dveh.

V drugi polovici praktičnega dela bomo opisali poskus, ki smo ga izpeljali s srednješolci in (deloma) študenti. Z nalogami, sestavljenimi na podlagi besedil različnih tipov, avtentičnih in prirejenih, smo testirali vzorec dijakov 3. in 4. letnikov gimnazij in študentov 1. letnika francoščine. Za osnovni vzorec smo izbrali dijake 3. letnikov gimnazij; to so namreč dijaki, ki so v danem šolskem letu večinoma zaključili s prvim delom enega od pregledanih učbeniških kompletov. Z manjšo skupino dijakov 4. letnikov smo skušali ugotoviti, ali je, glede na rezultate dijakov 3. letnikov, v prepoznavanju tipa besedila in vplivu avtentičnosti besedila na reševanje prišlo do bistvenih razlik.

Pri poročanju o testiranju bomo torej izpostavili tri faktorje: prepoznavanje tipa besedila, vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog in vpliv avtentičnosti besedila na reševanje nalog.

Interpretacijo rezultatov smo skušali naravnati čimbolj praktično in tako, da bi dobili vsaj nekaj odgovorov na vprašanja, ki si jih zastavljamo učitelji in sestavljavci nalog za preverjanje razumevanja pri tujih jezikih. Zanimal nas bo odgovor na vprašanje, katere tipe besedil dijaki bolje prepoznavajo in so zato primernejši za manj večje bralce in kateri so tisti tipi besedil, na katere bi bilo treba dijake pogosteje opozarjati. Skušali bomo tudi razrešiti dilemo učiteljev in sestavljavcev testov, ki se sprašujejo, ali prirejanje besedil res pripomore k boljšemu razumevanju.

2 Izhodišča

2.1 Branje

Preden se lotimo branja v tujem jeziku, skušajmo pojem *branje* najprej na kratko definirati. Definicij je toliko, kolikor je avtorjev, ki so se z branjem ukvarjali ali se še ukvarjajo. S. Pečjak navaja štiri skupine definicij branja (povzeto po Pečjak, 1999: 12):

- definicije, ki poudarjajo proces dekodiranja tiskanih simbolov, na primer: »Branje je zaznavanje vrstnega reda črk in njihove sinteze s tem, da se bralec dalj časa zadrži na elementih besed, njihovem položaju v prostoru, na obliki in velikosti črk.«;
- definicije, ki poudarjajo proces razumevanja, na primer, da je branje psiholingvistični proces, pri katerem bralci rekonstruirajo sporočila, podana v pisni ali grafični obliki;
- definicije, ki združujejo dekodiranje in razumevanje, na primer Perfettijeva definicija, da je branje v prvi fazi proces dekodiranja besed, ki je odvisen od povezave novih besed s pojmi iz bralčevega spomina in z izgovorom besed, v drugi fazi pa gre za proces razumevanja sporočila besedila;
- definicije, ki predstavljajo branje kot večstopenjski proces, na primer Buzanova definicija, da je branje sedemstopenjski proces, pri katerem gre za navezovanje odnosa med posameznikom in sporočili, podanimi v simbolih.

Avtorji, ki se ukvarjajo z raziskovanjem branja v *tujih jezikih*, izraz »branje« večinoma enačijo z bralnim razumevanjem. Z branjem se jih večina ne ukvarja kot s kognitivnim procesom, saj, kot opozarjata Urquhart in Weir (1998: 26), gre ponavadi za lingviste, ki nimajo dovolj psihološkega znanja. Prav tako se jih večina ne ukvarja z glasnim branjem.

Definicije branja, ki jih navajajo, so različne in odvisne od tistega, čemur avtorji pripisujejo večji pomen. Nekateri izhajajo iz besedila: »Beremo, kadar imamo opraviti z jezikovnimi sporočili v pisani ali tiskani obliki.« (Urquhart in Weir, 1998: 14). Drugi se osredotočajo na bralca: »Branje je razumevanje.« (Charmeux, 1994: 43). Branje je »/.../ bralčevo pridobivanje iskanih informacij iz besedila.« (Grellet, 1981: 3). Tretji pa se osredotočajo na proces branja – poudarjajo, da gre za stalen proces ugibanja, branje je namreč aktiven in dinamičen proces, pri katerem bralec tako rekoč na novo ustvarja besedilo: »Bralec ne skladišči besed ene za drugo, temveč besedilo obdeluje, postavlja hipoteze in jih v toku branja skuša preverjati.« (Giasson, 1997: 21). Pravijo celo: »Branje je ena izmed najbolj kompleksnih oblik človekovega družbenega obnašanja.« (Grosman, 2004: 12).

Urquhart in Weir (1998: 18) proces branja umeščata v širši kontekst: »Vsako proučevanje bralnega procesa mora vključevati kognitivne vidike, kot so bralne strategije, sklepanje, spomin, povezovanje besedila s predznanjem, dekodiranje in nujna jezikovna znanja, kot sta na primer poznavanje skladnje in besedišča.«

2.2 Branje v tujem jeziku

2.2.1 Uvod – vloga bralca pri branju v tujem jeziku

Vloga bralca pri branju v tujem jeziku je drugačna kot vloga bralca pri branju v maternem jeziku. Ko začne otrok brati v maternem jeziku, jezik do velike mere obvlada, naučiti pa se mora dekodiranja. Bralec v tujem jeziku – kar se branja tiče – ni tabula rasa, saj dekodiranje obvlada iz maternega jezika, tuj pa mu je jezik, s katerim ima opravka.

Vsi bralci v tujem jeziku niso homogena skupina. Urquhart in Weir (1998: 33–34) po E. B. Bernhardt povzemata dejavnike, ki vplivajo na bralca pri branju v tujem jeziku:

- pismenost v maternem jeziku; vsi bralci v tujem jeziku ne berejo enako dobro v maternem jeziku;
- izkušnje z drugimi tujimi jeziki, predvsem jezikovne povezave med njimi;
- kulturne povezave med maternim in tujim jezikom;
- pisava v maternem in tujem jeziku.

Na slovenskega bralca v francoščini ne bo veliko vplivala zadnja postavka, saj je pisava pri obeh jezikih podobna in bo razlike obvladal dokaj hitro. Nanj bo deloma vplivala tretja postavka, vendar ne bo razločevala med posameznimi bralci; kulturne povezave med slovenščino in francoščino so za vse bralce enake, razen seveda za tiste, ki so nekaj časa preživeli v francosko govorečem okolju. Velik vpliv na branje pa bosta imeli prvi dve postavki – obvladovanje branja v materinščini in znanje drugih tujih jezikov (v našem primeru predvsem sorodnih romanskih jezikov).

Po F. Cicurel (1991: 11) bo bralec pri branju v tujem jeziku naletel na več vrst ovir:

- leksikalne ovire – ustavljal se bo pri neznani besedi, se trudil razvozlati njen smisel, morda bo izgubil nit besedila;
- ovire, povezane z organizacijo besedila – zaradi slabega poznavanja skladnje jezika in povezav med stavki besedila bo imel težave pri razumevanju;
- ovire, povezane z vsebino, obravnavanimi temami, aluzijami – bralec ne more povezati tistega, kar je že v njegovem spominu, z novimi podatki.

P. Mikeln (2008: 397–398) na temo razlik med branjem v maternem in tujem jeziku citira Grabeja in Stollerjevo, ki sta razlike med branjem v maternem in tujem jeziku dosti bolj razdelala, saj navajata kar štirinajst področij, na katerih lahko pride do razlik v procesih bralnega razumevanja. Ta področja razdelita v tri obširnejše sklope: jezikovne razlike in razlike v procesiranju besedil, individualne in izkušenske razlike ter družbeno-kulturne razlike.

Jezikovne razlike in razlike v procesiranju besedil:

- razlika v obsegu besedišča ter jezikovnega in diskurzivnega znanja – otrok, ki se uči branja v maternem jeziku, ob začetku učenja že obvlada približno 6000 besed in ima vsaj pasivno znanje osnovnih slovničnih struktur;
- razlika v metajezikovnem in metakognitivnem zavedanju – učenec se pri učenju tujega jezika bolj zaveda oz. bolj razmišlja o zgradbi jezika in o postopkih pri učenju, tudi pri branju;
- razlika v izpostavljenosti tiskani besedi;
- razlika v ravni obvladovanja tujega jezika kot osnovi za branje – nepoznavanje besedišča in slovnice v tujem jeziku onemogoča uporabo že naučenih bralnih spretnosti;
- vpliv jezikovnega transferja – pri učenju tujega jezika pogosto prihaja do prenosa jezikovnih znanj in spretnosti iz maternega v tuji jezik, kar lahko olajša ali oteži bralni proces in razumevanje;
- vpliv interakcije med dvema jezikoma.

Individualne in izkušenske razlike:

- razlike med učenci v razvitosti bralne zmožnosti v maternem jeziku;
- razlika v dostopnosti raznolikih besedil – pri učenju tujega jezika se učenci ne morejo seznaniti z raznolikostjo besedilnih žanrov, ki jih ponavadi berejo v maternem jeziku;
- razlika v jezikovnih virih – pri branju v tujem jeziku se pogosto uporablja dvojezične slovarje, strategijo prevajanja in vire, ki pojasnjujejo kulturno ozadje, česar pri branju v materinščini ni.

Družbeno-kulturne razlike:

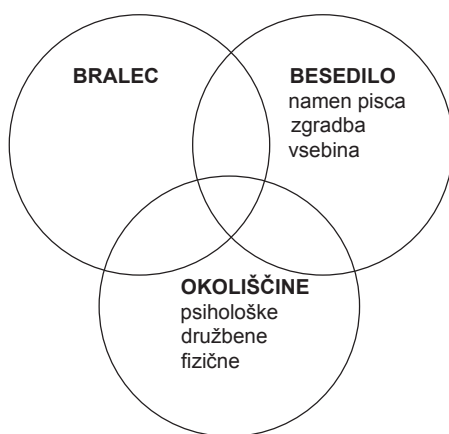
- različni načini organiziranja diskurza in besedil – v različnih družbah se daje prednost različnim načinom organiziranja informacij, tako pri pisanju kot pri govorjenju; razlike so v načinu izražanja odnosa z bralcem, v pričakovani količini novih informacij in njihovem mestu v besedilu.

Opozoriti bi veljalo tudi na dejstvo, da v primeru slovenskega bralca v določenih segmentih prihaja do razlik tudi glede na to, v katerem tujem jeziku bere oz. se trudi brati. Bistvena pri tem sta faktorja, ki sta zgoraj navedena v prvi in drugi

kategoriji: razlika v izpostavljenosti tiskani besedi in razlika v dostopnosti raznolikih besedil. Slovenski bralec, ki bo bral v angleščini, bo tujemu jeziku dosti bolj izpostavljen kot bralec, ki bo bral v katerem od jezikov, ki so v slovenskem okolju manj prisotni. Od prisotnosti jezika v bralčevem okolju bodo odvisne tudi vse druge postavke, ki vplivajo na proučevanje branja v tem jeziku.

2.2.2 Odnos bralec – besedilo – okoliščine

V vsaki bralni situaciji poleg bralca nastopajo tudi besedilo (tisto, kar bere) in okoliščine (v katerih bere). Odnos bi lahko ponazorili z naslednjo shemo (povzeto po J. Giasson, 1997: 32):



Shema 1: *Odnos bralec – besedilo – okoliščine*

Ko govorimo o *besedilu*, govorimo o namenu tvorca besedila, o njegovi zgradbi in vsebini, pri čemer ima najpomembnejšo vlogo tvorčev namen, saj določa ostali dve spremenljivki. U. Eco (1985: 63) opozarja na kompleksnost besedila: po njegovem mnenju je vsako besedilo preprejeno z nenapisanim in je ekonomičen mehanizem, ki lahko preživi samo s sodelovanjem bralca, ki mu vdihne smisel.

Z *okoliščinami* mislimo na tiste elemente, ki fizično niso del besedila in ne del bralčevega predznanja ali njegovih bralnih navad, vendar vseeno vplivajo na razumevanje. Psihološke okoliščine so določene z namenom branja. Informacije iz besedila si bomo zapomnili ali jih pozabili glede na naš namen, dveh besedil pa ne bomo brali na isti način. Družbene okoliščine v našem primeru določata posredovanje učitelja in vpliv drugih dijakov v razredu. Fizične okoliščine pa določa okolje v pravem pomenu besede: hrup, prostor, temperatura, dobra/slaba (fizična) berljivost besedila, torej ugodni ali neugodni pogoji za branje.

2.2.3 Pomembnost urjenja branja in veselje do branja

Bralcem, še posebej tistim, ki ne berejo veliko, se dostikrat zastavlja vprašanje, zakaj bi sploh brali. Med cilji branja pri pouku materinščine in tujih jezikov se pojavlja tudi spodbujanje veselja do branja, kar z različnimi dejavnostmi – domačimi branji, bralnimi krožki, bralnimi značkami ipd. – pri nekaterih učencih in dijakih naleti na ugoden odmev, pri drugih pa je učinek teh dejavnosti ravno nasproten.

E. Charmeux ugotavlja, da neprestano omenjanje veselja pri branju dostikrat ni na mestu.² Pri dobršem delu besedil, ki jih mora prebrati vsak posameznik, ni mogoče govoriti o veselju do branja: prebrati moramo davčne najave, zavarovalniške police, pogodbe, navodila šolskih nalog. Vsa ta besedila moramo tudi razumeti – z veseljem ali brez njega. Po mnenju avtorice bi moral biti cilj učenja branja v šoli naučiti otroke bralnih spretnosti do take mere, da bi jim branje, *če bi to želeli*, lahko bilo v veselje. Poleg tega ni vedno proces branja tisti, ki prinaša zadovoljstvo; včasih smo zadovoljni tudi, ker smo z branjem končali.

E. Charmeux (1994: 49) je izdelala razpredelnico, v kateri je veselje do branja ločila od veselja nad prebranim – njen glavni kriterij je čustvena vpletenost bralca:

Preglednica 1: *Branje pod prisilo – prosto branje*

	Branje »pod prisilo«	Prosto branje
Bralec je čustveno vpleten	<ul style="list-style-type: none"> • branje pošte, ki jo je bralec prejel • branje člankov ali del, ki bralca zanimajo 	<ul style="list-style-type: none"> • vse vrste branja, pri katerih se bralec lahko poistoveti z junaki
Bralec ni čustveno vpleten	<ul style="list-style-type: none"> • branje kot šolska dejavnost: testi, naravoslovne znanosti ... • branje kot izvenšolska dejavnost: obvezno domače branje 	<ul style="list-style-type: none"> • branje za sprostitev, zabavo, za preganjanje prostega časa
Vrsta zadovoljstva	ZADOVOLJSTVO, DA SMO PREBRALI <ul style="list-style-type: none"> • zadovoljstvo, da smo se nekaj naučili • zadovoljstvo, da smo učinkoviti 	ZADOVOLJSTVO, DA BEREMO <ul style="list-style-type: none"> • spoznavanje novosti • beg iz resničnosti, sanjarjenje
Vrsta branja	<ul style="list-style-type: none"> • »konvergentno« zahteva odločnost, sistematičnost, razmišljanje 	<ul style="list-style-type: none"> • »divergentno« zahteva domišljijo

2 Že naslov njenega članka je zgovoren: *O branju razpravljamo, razpravljamo ... kaj pa naredimo, da bi resnično brali?*

Z didaktičnega vidika se zastavlja vprašanje, kaj z branjem storiti pri pouku tujega jezika. Čeprav naj bi branje poučevali pri vseh predmetih in na vseh stopnjah šolanja, S. Pečjak in A. Gradišar (2002: 57) poročata o izsledkih tuje raziskave o branju na predmetni stopnji, pri čemer poudarjata, da bi podobna mnenja lahko slišali tudi od naših učiteljev: učitelji menijo, da je branje stvar učencev,³ stvar drugih učiteljev in stvar učbenikov.

Krivdo za slabe bralne navade se na predmetni stopnji osnovne šole res dostikrat pripisuje učiteljem razredne stopnje, na srednji šoli pa predvsem učiteljem materinščine; hkrati pa se tudi poudarja, da učenci in dijaki ne morejo obvladati bralnih strategij, saj – kot se pogosto sliši na seminarjih za učitelje in na študijskih skupinah – »nič ne berejo« in je torej krivda na njihovi strani. S takim mnenjem bi se težko strinjali: vemo, da veliko otrok popoldneve preživi pred televizijskim ekranom (ob branju podnapisov) in na medmrežju; zanje torej ne moremo reči, da »ne berejo«, res pa je, da zelo verjetno berejo drugače in izbirajo druge vrste besedil, kot jih je brala generacija učiteljev. Razvijanje bralne kulture in učenje bralnih strategij je stvar učiteljev vseh predmetov in učencev/dijakov, učbeniki pa morajo biti sestavljeni tako, da učitelju ponudijo potrebno oporo in so za uporabnika zanimivi.⁴

Pri nas je pri pouku francoščine položaj vendarle nekoliko drugačen. V anketi, izvedeni s 15 učitelji⁵ francoščine na gimnazijah, smo spraševali po tem, kje naj bi se učenec naučil prepoznati tip besedila, kar po našem mnenju spada k osnovam dobrega branja. Dobili smo naslednje odgovore: pri materinščini (5 odgovorov), pri slovenščini in prvem tujem jeziku (1 odgovor), pri slovenščini in tujih jezikih (6 odgovorov), pri slovenščini in drugih družboslovnih predmetih (1 odgovor), pri slovenščini in aplikativno pri drugih jezikih in drugih predmetih (1 odgovor), pri slovenščini, filozofiji, sociologiji (1 odgovor). Kot kaže, se torej vsaj del učiteljev zaveda pomembnosti učenja bralnih strategij.

2.2.4 Glasno branje

Ko v tem delu govorimo o *branju*, izraz uporabljamo kot sopomenko za bralno razumevanje, se pravi za razumevanje pisane besede. Vendar z izrazom *branje* pri pouku tujega jezika dostikrat opisujemo tudi glasno branje. Kadar rečemo, da nekdo slabo bere, ponavadi mislimo na glasno branje. Tudi izraz »otrok bere tekoče«, ki ga najdemo v opisnih ocenah otrok v prvih razredih osnovne šole, se

3 V nalogi uporabljamo izraz "učenci" v pomenu učečih se subjektov, fr. apprenant. Naša ciljna skupina so dijaki srednjih šol, ker pa občasno govorimo o vseh stopnjah šolanja, bomo tudi za dijake uporabljali izraz "učenci".

4 Kako so bralne aktivnosti obravnavane v učbenikih, ki jih uporabljamo pri pouku francoščine, bomo videli v poglavju, namenjenemu analizi učbenikov.

5 Številka je majhna, vendar so v tem vzorcu zajeti učitelji Ljubljane in okolice.

nanaša na glasno branje. Učitelji na tej stopnji se večinoma ne sprašujejo, koliko otrok pri branju razume.

Pri glasnem branju in branju z namenom razumevanja besedila gre za dve različni stvari. Pri razumevanju mora bralec besedilu vdahnuti smisel in ga ob uporabi ustreznih bralnih strategij predelati. Pri glasnem branju se bralec lahko ustavi na prvi stopnji bralnega procesa, pri dekodiranju, in sploh ne preide na razumevanje. Urquhart in Weir (1998: 17) v svoji knjigi anekdotično omenjata britanskega učitelja, ki je dejal, da ima v svojem razredu res dobregabralca, vendar je njegov problem ta, da prav ničesar ne razume.

Glasno branje je dostikrat povsem naravna izbira; beremo namreč tistim, ki sami ne morejo (npr. slepim) ali pred seboj nimajo besedila. Pri pouku tujega jezika je glasno branje nujna dejavnost, žal velikokrat premalo prakticirana v razredu. V zadnjih letih ob javnih nastopih⁶ slovenskih osnovnošolcev in srednješolcev opazamo, da imajo učenci vedno več težav z izgovorjavo, tudi pri glasovih, kjer v preteklosti problemov ni bilo zaznati. O vzrokih za to lahko brez raziskav le ugibamo, z gotovostjo pa lahko trdimo, da bi več glasnega branja v razredu rešilo vsaj del podobnih težav.

6 Npr. ob vsakoletnih prireditvah, kot sta Frankofonski dan v Celju (za srednješolce) in Frankofonski festival v Kranju (za osnovnošolce).

3 Izhodišče tipologij: modeli bralnega razumevanja

V eksperimentalnem delu bomo pri prirejanju besedil upoštevali vse razlike in ovire, na katere naleti bralec pri branju v tujem jeziku in smo jih omenjali v prejšnjem poglavju (2.2.1). V prvem delu pa se bomo posvetili vplivu zgradbe besedila na razumevanje. Odnos bralca do zgradbe besedila bomo skušali razložiti s pomočjo modelov bralnega razumevanja. Modelov bralnega razumevanja je več (S. Pečjak (1999: 38–49) predstavlja dva: Kintschev in van Dijkov klasični model bralnega razumevanja ter Justov in Carpenterjev *reader* model bralnega razumevanja). Ker je Kintschev in van Dijkov model eden od osnov za Adamovo teorijo sekvenčnosti, bomo izhajali iz tega modela.

3.1 Kintschev in van Dijkov model bralnega razumevanja

Van Dijka je že od začetka njegovega znanstvenega dela zanimala besedilna slovnica, saj mu klasična tvorbeno-pretvorbena slovnica ni omogočala, da bi lahko učinkovito preučeval zgradbo besedil, predvsem književnih, ki so bila takrat predmet njegovega raziskovanja. Njegov cilj je bila slovnica, s katero bi opisal koherenco besedila. Njegova prva hipoteza je bila, da lahko povezave med povedmi besedila definiramo z identičnostjo leksemov ali sememov besed teh povedi. Čeprav je hipoteza naletela na dober odziv, se je izkazala za napačno; van Dijk se je kmalu zavedel, da koherence besedila ne določajo samo odnosi med povedmi besedila, pač pa še bolj njihovi referenčni odnosi, se pravi odnosi med *stvarmi*, na katere se povedi določenega besedila nanašajo. Zato je van Dijk poleg *mikrostrukture*, ki opisuje odnose med deli povedi na lokalni ravni, uvedel pojem *makrostrukture*, ki opisuje zgradbo celotnega besedila, njegovo globalno koherenco in organizacijo (van Dijk, 1996: 16–17).

Kot navaja van Dijk (prav tam: 18), razmišljanje o globalni organizaciji besedila in uvedba pojma *makrostruktura* v času nastajanja njegove teorije med lingvisti nista naleteli na ugodne odmeve.⁷ Zato se je povezal s psihologom W. Kintschem, s katerim sta se strinjala, da predmet proučevanja ne morejo biti izolirane povedi v besedilu, pač pa besedila v celoti. Leta 1978 sta izdelala svoj model bralnega razumevanja (dodelana verzija l. 1983), ki ga imenujemo tudi propozicijski model bralnega razumevanja.

Njun model semantično, pomensko strukturo besedila opisuje na dveh ravneh: lokalni – mikroravni in globalni – makroravni. Obdelava koherentne pomenske besedilne osnove je ciklični proces, ki ga omejujejo sposobnosti delovnega spomina.

7 V Franciji je pojme propozicija, mikro- in makrostruktura, suprestruktura sprejel M. Charolles, ki jih je že l. 1976 obdelal v članku "Grammaire de texte – théorie du discours – narrativité".

V procesu sodelujejo makrooperatorji, ki informacije besedilne osnove reducirajo na bistvo: teoretično makrostrukturo. Proces poteka v treh sklopih: najprej se bralec loti analize besedila, in sicer elemente besedila, ki so nosilci pomena,⁸ organizira v koherentno celoto, nato besedilo zreducira na bistvo, ki ga na koncu s pomočjo informacij iz dolgoročnega spomina preoblikuje v novo besedilo (Kintsch in van Dijk, 1987: 363; Charolles in Combettes, 1999: 85–89; Pečjak, 1999: 38–39; Lambert in Stutterheim, 2011: 262).

3.1.1 Osnovna enota za opis in obdelavo vsebine: propozicija

Propozicijo Kintsch in van Dijk definirata kot enoto smisla, ki vsebuje enega ali več argumentov. Njuna definicija je blizu Toporišičevi definiciji *pomenske podstave povedi*.

Predstava o glagolskem dogodku (povedju ali predikatu) in njegovih udeležencih (participantih) dveh vrst, namreč delovalnikih (aktantih) in okoliščinah (circumstantih), ki je obojih več vrst. Simboli zanje so P, U (D / O)⁹ oz. P, Pt (A / C'). Tako npr. iz pomenske podstave P, D₁, D₂, O₁, O₂ na podlagi slovarskih enot (pripovedovati, berač, razbojnik, zvečer, razburjeno) dobimo pomensko podstavo (propozicijo) stavka glede na to, katere vloge smo slovarskim enotam pripisali (D₁ berač, O₁ zvečer, O₂ razburjeno, P pripovedovati, D₂ razbojnik), na podlagi t. i. odločitev (modifikacij) te podstave pa površinsko obliko stavka povedi *Berač je zvečer razburjeno pripovedoval o razbojnikih* (Toporišič, 1992: 192).

Podobno definicijo najdemo tudi v filozofiji. *Propozicija* je

v logiki največkrat oznaka za smiseln (pri)povedni stavek ali za smisel in miselno vsebino povednega stavka (tj. izjavo). Včasih propozicije ustrezajo tudi miselno oblikovanim stavkom, tj. stavkom podobnim strukturam v mentalnem ustroju človeka, ki jih kaka oseba lahko izreče, trdi ali zgolj meni (Ule, 1997: 287).

Šuster primerja pomen definicije v logiki in v slovnici.

V slovnici nastopa poved – najmanjša samostojna enota sporočila, ki nekaj pove (sporoči) in vsebuje enega ali več stavkov. Propozicija v logiki ustreza pripovedni povedi – povedi, ki ugotavlja dejanja in stanja kot obstoječa/umišljena. Filozofi imajo različne nazore o tem, kaj je propozicija. Za nekatere je to kar trdilni stavek v povednem naklonu. Toda stavek je tipična zveza besed, ki je oblikovana v skladu s slovničnimi pravili ali pa v nasprotju z njimi. Tisto, kar je neresnično ali resnično,

8 V nadaljevanju bomo za pomensko podstavo besedila privzeli izraz *propozicija*.

9 P – predikat, U – udeleženec, D – delovalnik, O – okoliščine.

pa je miselna vsebina trdilnega stavka v povednem naklonu. Ta miselna vsebina je propozicija, izražena s stavkom, ki jo lahko potrdimo ali zaničujemo, zavračamo ali sprejemamo, presojava o njej kot resnični ali neresnični. Propozicije so predmet naših prepričanj, dvomov, védenja ... Dva enakopomenska stavka v dveh različnih jezikih izražata isto propozicijo (*Civus Romanus sum.* in *Jaz sem rimski državlján.*). Dva ali več stavkov v istem jeziku lahko zatrjujejo isto logično propozicijo, recimo *Avto je lep, vendar drag.*, *Avto je lep, toda drag.*, *Avto je lep in drag.* Dve propoziciji sta lahko izraženi z istim stavkom, kadar je izrečen v različnih okoliščinah (kadar, recimo, stavek *Zob me boli.* izrekajo različni ljudje v različnih trenutkih) (Šuster, 2000: 9–10).

Toporišič pri definiciji propozicije oz. pomenske podstave ostaja na ravni povedi. Ker Kintsch in van Dijk izraz propozicija uporabljata tudi za širše enote besedila, bomo uporabljali izraz *propozicija*.

V logiki zasledimo tudi pojem *argument*, ki se nanaša na misli/stavke, katerih resničnost je preverjena in ki dokazujejo kakšno drugo misel oz. stavek, ali pa je predmet oz. njegovo ime, na katerega se nanaša določen predikat (stavčna funkcija) v stavku (Ule, 1997: 55).

Podobno so pri Kintschu in van Dijk *argumenti* referenčne enote, ki se lahko nanašajo na bitja, predmete, ideje, druge propozicije itn. Predikati argumentom določajo lastnosti ali definirajo odnose med njimi. Primeri so povzeti po Coirier in drugi (1996: 14).

Tako je primer 1) *lajati (pes)* [*pes laja*]

propozicija z enim samim argumentom (*pes*). Predikat (*lajati*) deluje tako, da argumentu pripiše lastnost.

Primer 2) *glodati (pes, kost)* [*pes gloda kost*]

je propozicija z dvema argumentoma, kjer predikat povezuje oba argumenta (*pes, kost*).

Primer 3) *v (uta, lajati (pes))* [*pes laja v uti*]

je propozicija, pri kateri je eden od argumentov druga propozicija, kar lahko zapišemo tudi tako:

P1 lajati (pes)

P2 v (uta, P1)

Problem propozicijskega modela predstavlja dejstvo, da z njim ne moremo prikazati določenih jezikovnih razlik. Stavka

- 4) *Maček zasleduje miš*. in
**Miš je zasledovana od mačka*.¹⁰

ali

- 5) *Marija ni pomila skodelice za kavo*. in
**Skodelica za kavo ni bila pomita od Marije*.

bomo predstavili z enakima propozicijama:

zasledovati (maček, miš)
pomiti (Marija, skodelica)

Podobni primeri lahko nastopijo tudi pri nerazpoznavanju glagolskih časov in podarjenih besed v stavku:

- 6) *Gotovo je pozabil*. – *Gotovo bo pozabil*.
7) *On je to naredil sam*. – *On sam je tisti, ki je to naredil*.

Kintschev in van Dijkov model pa lahko predstavi določene nianse besedila. V stavku

- 8) *Če bo Katja prevarala Pavla, bo neumna*.¹¹

gre za tri ideje: varanje, neumnost tega početja in povezavo med njima – če se zgodi prvo, potem drugo. Kot propozicija bi stavek izgledal tako:

$(\check{C}e, X, Y) \& \mathcal{E} ((varati, Katja, Pavel) = X) \& \mathcal{E} ((neumen, Katja) = Y)$

Prav tako lahko v propozicijski obliki uspešno predstavimo zanikane stavke:

- 9) *Mačka ni žejna*.

V tem stavku trdimo, da stavek *Mačka je žejna*. ni resničen. Torej lahko stavek predstavimo tako:

$(ne (žejen, mačka))$

Primeri propozicij so povzeti po Coirier in drugi (1996: 14–15) in Crowder in Wagner (1992: 124–126); naši prevodi.

10 Povedi, ki jih v slovenščini ne bi tvorili, bomo označili z *.

11 Poved zaradi predstavitve propozicijske vsebine prevajamo dobesedno. V slovenščini bi bilo smiselnejše reči: *.../ bo naredila neumnost*.

Izraz *propozicija* bomo torej uporabljali za označevanje enote pomena, za označevanje enot, ki se nanašajo na druge dele besedila, pa bomo ohranili izraz *argument*.

3.1.2 Semantična struktura besedila

Površinsko strukturo besedila interpretiramo kot niz propozicij, ki ga urejajo pomenski odnosi med propozicijami. Nekateri odnosi so jasno izraženi s površinsko strukturo besedila, do drugih pa med procesom interpretacije pridemo s sklepanjem, pri čemer si pomagamo s splošnim znanjem in z različnimi vrstami znanja, ki se nanašajo na določen kontekst.

Semantično strukturo besedila lahko opišemo na dveh ravneh: lokalni – mikroravni, kjer gre za strukturo posameznih propozicij in odnose med njimi, in globalni – makroravni, kjer opisujemo besedilo/diskurz kot celoto. Diskurz je koherenten le, če so njegovi stavki in propozicije povezani in če se propozicije povezujejo tudi na globalni, makrostrukturni ravni (Kintsch in van Dijk, 1978: 365).

3.1.3 Mikrostruktura

Pomen vsake leksikalne enote v spominu ustreza seznamu propozicij, vsak element propozicije pa napelje na drug seznam propozicij in tako naprej. Pomen besedila lahko izrazimo z mrežo propozicij, ki sta jo Kintsch in van Dijk v zgodnejših delih imenovala *besedilna osnova*,¹² kasneje pa jo imenujeta *mikrostruktura*. *Mikrostruktura* opisuje medstavčni, lokalni in dobessedni pomen besedila (Kintsch in van Dijk, 1978: 365; Coirier in drugi, 1996: 15).

Zagotavlja tudi koherenco besedila, ki jo v glavnem dosežemo s prekrivanjem argumentov. Tako sta na primer propoziciji

ABC in *XDC*¹³

koherentni, ker se v obeh pojavlja argument C. Kadar do prekrivanja argumentov med posameznimi propozicijami ne pride, si mora bralec pomagati s sklepanjem (Urquhart in Weir, 1998: 79).

Prav tako je propozicija

PAB koherentna s propozicijo *RBC*,

¹² Angl. text base, nem., pri Werlichu, Textbasis.

¹³ Na primer: *Peter se igra z žogo. Marija vidi žogo.*

ker se v obeh pojavlja argument *B*, pa tudi s propozicijo

$(QD(PAB))$,¹⁴

ki kot argument vsebuje vrinjeno propozicijo (Kintsch in van Dijk, 1978: 367).

Mikrostrukturo besedila torej tvorijo vse propozicije, ki ustrezajo površinski zgradbi besedila in jih imenujemo *mikropropozicije*. Kintschev primer

10) *Grki so imeli radi lepe umetnosti. Ko so Rimljani podjarmili Grke, so jih posnemali in se tako naučili ustvarjati lepe umetnosti.*¹⁵

lahko predstavimo z osmimi propozicijami:

1 *rad imeti (Grki, umetnosti)*

2 *lepe (umetnosti)*

3 *podjarmiti (Rimljani, Grki)*

4 *posnemati (Rimljani, Grki)*

5 *ko (3, 4)*

6 *naučiti se (Rimljani, 8)*

7 *posledica (3, 6)*

8 *ustvarjati (Rimljani, 2)*

(povzeto po Coirier in drugi, 1996: 16 in Crowder in Wagner, 1992: 126–128; naš prevod)

Mikrostruktura besedila pomembno vpliva na razumevanje besedila. Če je koherentna, se pravi, da vsebuje prekrivanje argumentov med vsemi propozicijami, se lotimo nadaljnega procesiranja; če med propozicijami ni prekrivanja argumentov in naletimo na praznine, se sprožijo procesi sklepanja¹⁶ (Kintsch in van Dijk, 1978: 367).

Čas branja je po Kintschu odvisen od števila propozicij, ki jih besedilo vsebuje, in ne od dolžine besedila. Kintsch je za poskuse uporabljal kratka besedila v dveh različicah, na primer (besedili zaradi njune enake dolžine, ki se bo izgubila v prevodu, navajamo tudi v originalu) (povzeto po Crowder in Wagner, 1992: 128; naš prevod):

14 Na primer: *Peter meče žogo. Mama žogo vzame. / Marija vidi, da Peter meče žogo.*

15 Zaradi večje jasnosti prevajamo dobesedno: v slovenščini, pa tudi v francoščini, bi v drugem stavku "Grke" lahko povzeli z anaforo – "Ko so jih Rimljani podjarmili /.../", "Quand les Romains les conquièrent /.../".

16 Angl. inference processes.

- 11) *The Council of Elders in the land of Syndra meets whenever a stranger arrives. If the Council meets and if the stranger presents the proper gifts to the council, he is not molested by the natives. The explorer Portmanteau came to Syndra without any valuable gifts.*
- 12) *The arrival of strangers in the land of Syndra, like the explorer Portmanteau, who did not bring valuable gifts, always resulted in a meeting of the council of elders, which insured that the stranger was not molested by the natives upon receipt of the proper gifts.*

Svet modrih v deželi Sindra se sestane vsakokrat, ko prispe tujec. Če se Svet sestane in mu tujec preda ustrezna darila, ga domorodci ne nadlegujejo. Raziskovalec Portmanteau je v Sindro prišel brez ustreznih daril.

Prihod tujcev v deželo Sindra, kot na primer prihod raziskovalca Portmanteauja, ki s seboj ni prinesel ustreznih daril, vedno povzroči, da se sestane Svet modrih, ki zagotovi, da tujca, če prinese ustrezna darila, ne nadlegujejo domorodci.

Kljub temu da imata v originalu obe besedili enako število besed (46), je bil pri poskusu čas branja drugega besedila bistveno daljši od časa branja prvega, kar bi lahko razložili z večjim številom propozicij. Vendar pa Coirier in drugi (1996: 17) opozarjajo, da se je čas podaljšal tudi iz povsem lingvističnih razlogov, saj je drugi primer skladenjsko veliko bolj zapleten kot prvi.

Razumevanje je odvisno tudi od hierarhije propozicij. Propozicije višje ravni bolje prepoznamo in si jih tudi bolje zapomnimo kot propozicije nižje ravni: propozicija, ki je navedena prva, ima navadno poseben status, saj si jo zapomnimo dvakrat ali trikrat pogosteje kot ostale propozicije (Kintsch in van Dijk, 1978: 365; Crowder in Wagner, 1992: 128).

3.1.4 Makrostruktura

Kot smo že omenili, z *makrostrukturo* opisujemo semantično strukturo celotnega besedila, njegovo globalno koherenco in organizacijo. Tudi makrostruktura besedila je sestavljena iz propozicij, ki jih lahko imenujemo *makropropozicije*. V začetnih delih je van Dijk makropropozicije delil na dve vrsti: globalne pomenske strukture in globalne oblikovne strukture. Za globalne oblikovne strukture je kasneje uvedel pojem *superstrukture* – to so oblike ali sheme, ki organizirajo celotno besedilo in mu dajo določeno obliko, na primer obliko pripovedi, utemeljevanja itn. (van Dijk, 1996: 17).

Razlog za makroraven opisovanja je predvsem ta, da moramo propozicije besedilne osnove ali mikroravni povezati s tistim, čemur intuitivno pravimo *téma diskurza* ali *téma konverzacije*¹⁷ (Kintsch in van Dijk, 1978: 366).

Pri tvorjenju makrostrukture pride do obdelave mikrostrukture: izbriša določenega števila informacij in organizacije mikropropozicij – več mikropropozicij združimo v eno makropropozicijo. Pri tem si pomagamo s pravili, ki jih je van Dijk poimenoval *makropravila* (povzeto po: Kintsch in van Dijk, 1978: 366;¹⁸ Coirier in drugi, 1996: 18–19; Pečjak, 1999: 39):

- *izpustitev* (angl. *deletion*) – izpustimo vse propozicije, ki se nanašajo na podrobnosti in tiste informacije, ki niso pomembne za interpretacijo drugih propozicij, pri čemer ne gre za to, da bi propozicije izbrisali iz spomina – izbrisemo jih samo iz makrostrukture;
- »močna« *izpustitev* (angl. *strong deletion*, fr. *suppression »sévère«*, Pečjakova uporablja izraz *selekcija*) – izpustimo elemente, ki so pomembni na lokalni ravni, niso pa nujni za globalno interpretacijo besedila;
- *posplošenje* (angl. *generalisation*, pri Pečjakovi *generalizacija*) – mikropropozicij ne izpuščamo več, pač pa jih nadomestimo s splošnejšo propozicijo, ki jih povzame;
- *izgradnja* (angl. *construction*, pri Pečjakovi *integracija*) – določeno število posplošenih propozicij nadomestimo z makropropozicijo, ki je vzrok ali običajna posledica posplošenih propozicij.

Tako je makropropozicija

13) *Otroci se igrajo.*

posplošenje mikropropozicij

Janez se žoga., Marija se igra s punčko., Peter gradi grad iz kock.

Do makropropozicije

14) *Janez gre na potovanje z vlakom.*

pa pridemo z *izgradnjo*, tako da nadomestimo propozicije

Janez je šel na postajo., Kupil si je vozovnico., Napotil se je proti peronu. ...

Primeri so povzeti po Coirier in drugi (1996: 19).

Za določanje makrostrukture besedila je nujno določiti hierarhijo propozicij, jih razporediti po pomembnosti. Če lahko prepoznamo propozicijo, ki je ključna za

17 Angl. topic of discourse, topic of conversation.

18 Kintsch in van Dijk l. 1978 navajata samo tri makropravila: izpustitev, posplošenje in izgradnjo.

določeno besedilno osnovo, lahko ostale propozicije razporedimo po *pravilu ponavljanja*. V propozicijah nižje ravni se namreč ponavljajo argumenti propozicij višje ravni. Tako je v primeru (10) propozicija *imeti rad (Grki, umetnosti)* ključna, propozicija *podjarmiti (Rimljani, Grki)* pa podrejena propozicija, ki ponovi argument *Grki*. Seveda se dostikrat zastavi vprašanje, katera propozicija je ključna. Crowder in Wagner (1992: 127) opozarjata, da je v dobro napisanem odstavku ključna propozicija na prvem mestu.

V določenih primerih se *makrostruktura* in *mikrostruktura* besedila prekrivata. Do tega pride takrat, kadar so mikropropozicije tako kompleksne, da jih lahko uporabimo kot makropropozicije (Kintsch in van Dijk, 1978: 381; Coirier in drugi, 1996: 19).

Makrostruktura ni povzetek mikrostrukture, saj se obe gradita hkrati in naj bi se aktivirali avtomatično v dolgoročnem spominu (Urquhart in Weir, 1998: 80; Coirier in drugi, 1996: 21).

Obstoj makrostruktur so poskušali dokazati na različne načine. Že leta 1978 sta Kintsch in Green z ameriški študenti izvedla poskus, pri katerem je šlo za povzemanje besedil, ki pripadajo zahodni civilizaciji (Boccaciovoga Dekamera), in pripovedk ameriških Indijancev (apaškega mita). Izkazalo se je, da so študentje veliko bolje in veliko bolj enotno povzemali Dekamera. Pripovedna organizacija apaškega mita je bila za ameriške študente nenavadna, zato so tvorili različne makrostrukture. V primeru Dekamera bi torej lahko predpostavljali, da pri bralcih obstaja pripovedna shema – v tem primeru gre za superstrukturo, globalno oblikovno strukturo (Coirier in drugi, 1996: 19). Žal v našem viru ni podatkov o tem, kako so izločili tiste študente, ki bi Dekamera lahko že poznali oziroma vsaj slišali o njem kaj takega, kar bi jih lahko napeljalo na tvorjenje ustrezne oblike pripovedi.

Coirier in drugi (prav tam: 20–21) navajajo še dva načina, s katerima bi lahko potrdili obstoj makrostruktur. Prvi način bi bil preverjanje razumevanja z besedilom, katerega odstavke bi med seboj pomešali. S tem bi lokalna koherenca, mikrostruktura, ostala enaka, tvorjenje makrostrukture, se pravi ponovna vzpostavitev globalne koherence, pa bi bilo precej oteženo. Pred nekaj leti smo opazovali dijake med reševanjem take naloge.¹⁹ Čas reševanja naloge je bil precej daljši kot pri nalogah drugačnega tipa, vendar je bilo besedilo dobro strukturirano (odstavki so se začeli s časovnimi in posledičnimi prislovi, na primer *après, puis, donc*) in so dijaki nalogo vseeno uspešno rešili. Na reševanje naloge je močno vplivalo dejstvo, da so reševali nalogo v tujem jeziku in pri razumevanju naleteli na različne ovire,

19 Nalogo je pripravila Jasna Neubauer, prof., takratna učiteljica francoščine z Gimnazije Poljane, ki je uporabila odlomek iz *Les carnets du major Thompson* P. Daninosa.

od katerih jim je največ težav povzročalo nepoznavanje besedišča. Sprašujemo se tudi, ali bi nalogo rešili hitreje, če bi podobno nalogo delali že prej in bi torej na reševanje vplivalo tudi poznavanje tehnike reševanja naloge.

Drugi način bi bil, da bi bralcem po branju zadali nalogo, ki bi zahtevala prepoznavanje:

- neposrednih izrekov iz besedila;
- izrekov, ki sicer ne bi bili neposredno iz besedila, pač pa bi povzemali propozicijsko vsebino, parafraze – te se ne bi prekrivale s površinsko strukturo besedila, šlo pa bi za iste propozicije;
- izrekov, do katerih bi prišli s sklepanjem in bi tvorili model predvidene situacije – ti izreki se ne bi prekrivali niti s površinsko strukturo niti s propozicijsko vsebino.

Rezultati poskusov so potrdili hipotezo, da lahko razlikujemo med:

- dobesedno površinsko predstavo besedila – leksični in sintaktični proces;
- propozicijsko besedilno osnovo – semantično vsebino besedila;
- situacijskim modelom, s pomočjo katerega v besedilno osnovo vključujemo predznanje z določenega področja in sklepe, ki iz njega izhajajo (Coirier in drugi, 1996: 118).

S poskusi pa so uspeli le do neke mere dokazati razlikovanje med mikrostrukturo in makrostrukturo na ravni propozicijske besedilne osnove. Kintsch je v svojih poznejših delih omejil razlikovanje med obema strukturama (Coirier in drugi, 1996: 21).

3.2 Težavnost in berljivost besedila

Besedila sprejemamo na različne načine. Na zaznavanje težavnosti besedil vplivajo različni faktorji. Bralci imamo različne kapacitete kratkotrajnega spomina, na katere vplivajo naše splošne jezikovne sposobnosti.

Na zaznavanje vpliva tudi težavnost besedila oz. to, kako težko se nam *zdi* besedilo. Neznano gradivo bralec obdeluje težje in v manjših enotah kot znano; pri znanem besedilu se lažje posvetimo shranjevanju propozicij v spomin, pri neznanem gradivu pa nimamo okvira, znotraj katerega bi lahko uredili in interpretirali posamezne propozicije.

Po Kintschu in van Dijkju je razumevanje v normalnih pogojih popolnoma avtomatičen proces. Zgodi pa se, da se avtomatični proces razumevanja prekine; do tega pride v primeru, ko določene referenčne točke ni več v bralčevem delovnem spominu; vendar imajo procesi, ki ne potekajo avtomatično, le omejeno možnost uporabe (Kintsch in van Dijk, 1978: 371–372).

Pri branju (ali poslušanju) v tujem jeziku bralec (poslušalec) zelo pogosto naleti na besedila, ki jih zaradi različnih ovir ne more obdelati avtomatično, zato preklopi na raven mikrostrukture in obdeluje posamezne pozicije.

3.2.1 Vloga shem pri razumevanju

Koncept sheme temelji na ideji, da v spominu shranjena znanja niso naključna zbirka podatkov, pač pa temeljijo na bralčevem predznanju in so organizirana v sklope. M. Grosman (2001: 8) pravi: »Čeprav strokovnjakom vse do danes ni uspelo razkriti sestava oz. načinov, kako se znanje in izkušnje 'skladiščijo' v spominu, je povsem jasno, da brez poprejšnjega znanja in izkušenj oz. predstav o realnosti in delovanju ljudi bralec grafičnega zapisa sploh ne bi mogel osmisлити. Prepletenost sestavin iz besedila in iz njegovega lastnega predstavnega sveta pa je v bralčevem pomenu (se pravi v njegovih predstavah o besedilu) tako zapletena, da je ne morejo razčleniti niti najbolj izkušeni bralci.«

Shema je kognitivna predstava, ki združuje informacije v povezavi z opisom določenega predmeta, situacije ali dogodka (Coirier in drugi, 1996: 64). Lahko jo torej pojmujeemo kot ogrodje, na katerega nanašamo pomen besedila (Pečjak, 1999: 49).

S shemami je povezan pojem tip besedila, ki ga vpeljujeta Kintsch in van Dijk, razvil pa ga bo Adam. Bralec, ki bere standardizirana besedila, si bo pri branju pomagal z dobro definiranimi shemami. Van Dijk in Kintsch (1978: 373) kot tip besedila navajata *zgodbe* in *psihološka raziskovalna poročila*.

Posebno kategorijo shem predstavljajo *skripti* ali *scenariji*. To so razdelane in v spominu shranjene kognitivne strukture, ki se nanašajo na relativno stereotipne situacije oz. zaporedja dogodkov. Tako bo na primer poved

15) *To besedilo govori o igranju tenisa.*

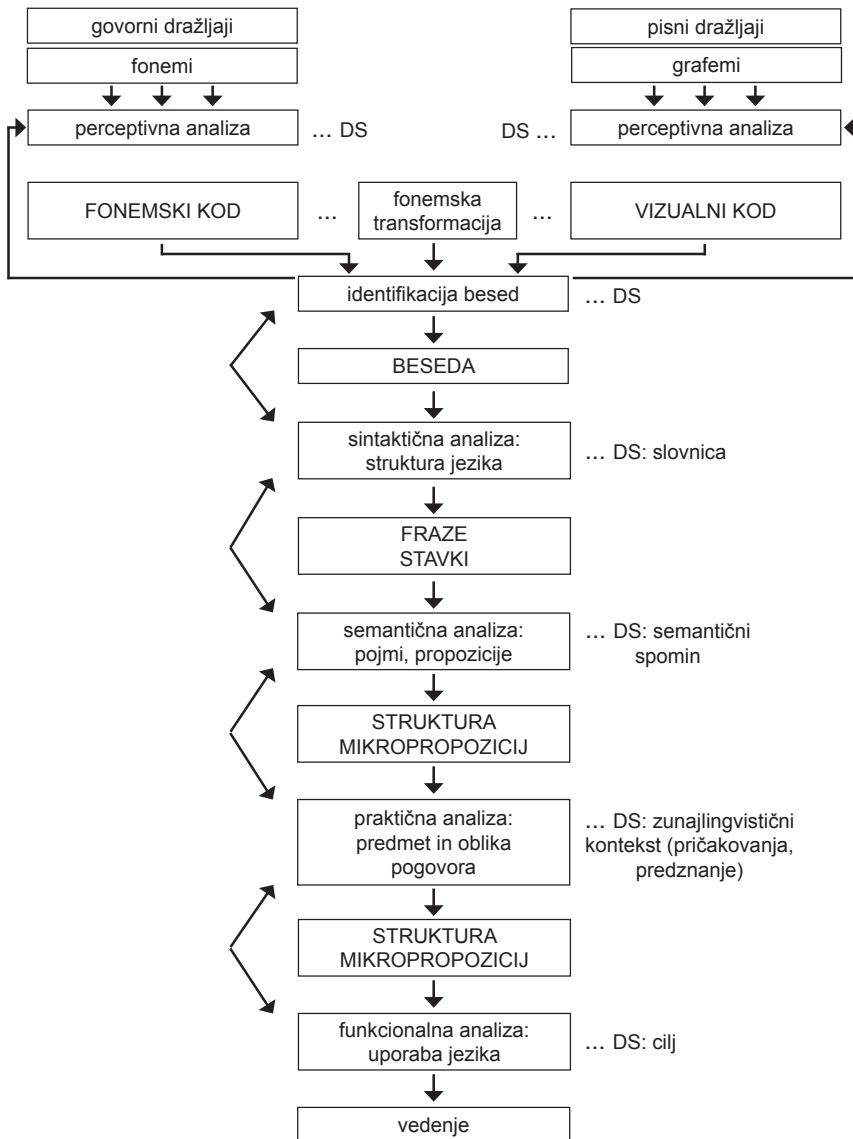
aktivirala scenarij, ki se nanaša na igranje tenisa (kraj, število igralcev, pravila igre ipd.). Scenarij bo močno olajšal razumevanje (Gaonac'h, 1991: 167).

Scenarij »restavracija« pa bo aktiviral v določeno časovno zaporedje urejene elemente (Coirier in drugi, 1996: 66):

16) »Restavracija«:
vstopiti v jedilnico,
naročiti hrano,
jesti ...

3.2.2 Shema Kintschevega in van Dijkovega modela bralnega razumevanja

Shemo povzemamo po S. Pečjak (1999: 40). Izraz *trditve* smo zamenjali z izrazom *propozicije*, DS pa uporabljamo za *delovni spomin*.



Shema 2: Kintschev in van Dijkov model bralnega razumevanja

3.2.3 Kritike Kintschevega in van Dijkovega modela

Pečjakova (1999: 41) navaja dve pomanjkljivosti Kintschevega in van Dijkovega modela. Prva je, da začetna avtorja besedilo razčlenjevati šele s pomensko analizo in razumevanjem celotnega besedila, preskočita pa ostale faze – dekodiranje, besedni pristop, skladijsko analizo –, ki vodijo k pomenski analizi. Druga pomanjkljivost pa je nejasno opisan mehanizem izbiranja mikropropozicij, ki vodijo k makropropozicijam.²⁰

Obeh pomanjkljivosti se zavedata tudi sama avtorja, saj pravita, da je glavna omejitev modela dejstvo, da se ukvarja samo s semantičnimi predstavami in ne z besedilom kot takim in se premalo posveti pretvarjanju propozicijskih besedilnih osnov v dejstva (Kintsch in van Dijk, 1978: 392).

Afflerbach (1990: 43) je v poskusu, ki ga je izpeljal s po štirimi ekspertnimi bralci z dveh področij – antropologije in kemije, ki so vsi brali besedila s svojega, znanega področja in besedila z neznanega področja, dokazal, da si lahko bralci pri branju uspešno pomagajo tudi z drugimi strategijami, ne le z avtomatičnimi procesi.

Kljub navedenim kritikam je Kintschev in van Dijkov model še vedno eden najpopolnejših bralnih modelov. Za nas bistvenega pomena je dejstvo, da sta avtorja v povezavi s *shemami* vpeljala tudi pojem *tip* besedila, ki so ga kasneje razvijali drugi raziskovalci, na francoskem govornem področju predvsem Adam. Čeprav je poznavanje tipičnih besedilnih shem le eden od faktorjev, ki vplivajo na razumevanje in tvorjenje besedila, je lahko prepoznavanje organizacije besedila bralcu v veliko pomoč pri razumevanju (Kintsch, citiran v Adam, 1997: 14). V francoski didaktični literaturi in učbenikih francoščine se danes uporabljajo tipologije besedil, katerih večina temelji na Adamovi tipologiji in s tem posredno na Kintschevem in van Dijkovem bralnem modelu.

3.3 Sklep

Po Kintschevem in van Dijkovem modelu bralnega razumevanja bomo povzeli pojme *mikropropozicija*, *makropropozicija*, *mikrostruktura* in *makrostruktura besedila*.

Mikrostruktura opisuje medstavčni, lokalni in dobredni pomen besedila ter zagotavlja lokalno koherenco besedila.

Makrostruktura je semantična struktura celotnega besedila, njegova globalna koherenca in organizacija. Obstajata dve vrsti makrostruktur: globalne pomenske

²⁰ Pečjakova tudi tu uporablja izraz *mikrotrditve*.

strukture in globalne oblikovne strukture. Globalne pomenske strukture so oblike ali sheme, ki organizirajo besedilo in mu dajo določeno obliko; van Dijk in kasneje Adam zanje uporabljata tudi pojem *superstrukture*.

Tako *mikro-* kot *makrostrura* sta sestavljeni iz (*mikro* in *makro*) *propozicij*, ki so enote smisla in vsebujejo enega ali več argumentov.

4 Besedilne tipologije

4.1 Uvod

Konec sedemdesetih let in v osemdesetih letih se je kot posledica intenzivnega raziskovanja besedila in diskurza pojavilo veliko diskurzivnih in besedilnih tipologij, zasnovanih na različnih temeljih. Prvi naj bi bil Dimter, ki je že leta 1981 naštel 1100 različnih izrazov za poimenovanje besedilnih vrst, ki se uporabljajo v različnih jezikovnih praksah (Schneuwly, 1987: 53). Schneuwly (1991: 132) navaja, da je zasledil okrog sto predlogov za razvrščanje besedil, se pravi sto različnih tipologij.

Med lingvisti se je kmalu pokazala potreba po razvrstitvi množice tipologij. Podobne potrebe so se pokazale tudi med didaktiki, ki so, da bi učencem olajšali razumevanje besedil, začeli tipologije uvajati v pouk (Schneuwly, 1987: 53). Pojavile so se t. i. »tipologije tipologij«.

Schneuwly je leta 1987 tipologije razvrščal še v šest skupin (1987: 59), l. 1991 pa je ohranil tri velike skupine tipologij:

- proceduralne ali kognitivne tipologije,
- izrekanjske tipologije,
- funkcionalne tipologije.

Proceduralne ali kognitivne tipologije besedila oz. dele besedil razvrščajo na podlagi kognitivne organizacije vsebine, pri čemer gre za razumevanje delovanja besedila s pomočjo definiranja podzavestnih operacij, ki jih tvorec in naslovnik besedila uporabljata pri produkciji in sprejemanju vsebine. Med te tipologije med drugimi uvršča Werlichovo (1975), Dresslerjevo in Beaugrandeovo (1981) ter Adamovo (osnova l. 1985, članek *Quels types de base*).

Izrekanjske tipologije se ukvarjajo z materialnimi pogoji tvorjenja besedila (čas, kraj, osebe). Bronckart (1985) predlaga štiri diskurzivne arhetipe: konverzacijo, pripoved, diskurz v situaciji in teoretični diskurz.

Funkcionalne tipologije so najštevilnejše. Besedila (pri Rouletu (1991: 117) že *diskurzi*) so razvrščena na osnovi funkcije, ki jo prevzamejo v komunikaciji. Temeljijo na razumevanju jezikovne aktivnosti in njenih splošnih funkcij, v določenih primerih pa predlagajo tudi analizo delovanja besedil, ki imajo podobno funkcijo. Funkcionalne tipologije sledijo Jakobsonovemu delu (Jakobson, 1963; Schneuwly, 1991: 131–141).

Roulet (1991: 118) je osnovne tri skupine tipologij povzel po Schnewwlyju, dodaja pa mu še četrto skupino, in sicer *situacijske tipologije*, ki temeljijo na analizi komunikacijskih situacij.

Kasneje velikokrat citirano tipologijo tipologij je l. 1989 objavil tudi Petitjean. Za izdelavo svoje tipologije tipologij navaja dva pglavitna vzroka. Prvi je neskladje med »uradnimi« tipologijami²¹ (ki jih predlagajo šole ali knjižnice, se pravi različne institucije) in »vsakdanjimi« tipologijami (ki jih predlagajo različni družbeni subjekti). Drugi razlog je mešanje dveh po njegovem mnenju neskladnih načel razvrščanja: tipološkega (primerjanje podobnih besedil na podlagi enega ali več eksplicitnih kriterijev) in hierarhičnega (pripisovanje vrednosti besedilom).

Tipologije je definiriral s pomočjo naslednjih pojmov:

- tipološka osnova – razvrščanje mora potekati po natančno določenih kriterijih;
- značilno področje, na katero apliciramo osnovo – to področje je lahko določen korpus ali pa vsa ustna in pisna sporočila, ki imajo lastnosti, določene s tipološko osnovo;
- opis odnosa med osnovo in področjem, na katero jo apliciramo – določiti moramo naslednje: ali se bo osnova na izbranem področju realizirala v celoti (ali samo delno), ali bo šlo za enotna ali heterogena²² besedila in ali bo šlo za zaporeden odnos besedil (npr. pripoved + dialog + pripoved + opis) oziroma bomo imeli prevladujoči tip²³ besedila (npr. pripoved + opis znotraj argumentativnega besedila).

Petitjean (1989) tipologije razvršča na homogene, vmesne²⁴ in heterogene.

Pri *homogenih tipologijah* poteka razvrščanje, na podlagi enotne in homogene tipološke osnove, pogosto deduktivno. Osnova se na izbranem področju realizira v celoti ali delno. Primera homogenih tipologij sta Werlichova in Adamova tipologija. Po Petitjeanu s temi tipologijami sporočila razvrščamo v *tipe besedil*.

Pri *vmesnih tipologijah* je tipološka osnova oblikovana na podlagi heterogenih kriterijev. Sporočila so razvrščena tako, da so upoštevani pogoji ubeseditve, npr. način izrekanja (*mode énonciatif*), sporazumevalni namen (*intention de communication*) in pogoji nastanka. Vmesne tipologije sporočila po Petitjeanu razvrščajo v *tipe diskurza*. Delijo se na:

21 Petitjean jih tu imenuje taksonomije – »taxinomies«.

22 Fr. hétérogénéité textuelle.

23 Fr. hiérarchie à dominante.

24 Fr. intermédiaires.

- izrekanjske tipologije,
- komunikacijske tipologije,
- situacijske tipologije.

Izrekanjske tipologije sledijo delu E. Benvenista (1966). Sporočila razvrščajo na podlagi odnosov, ki jih ima avtor sporočila s situacijo izrekanja. Ta je sestavljena iz treh parametrov: govorca (*locuteur*), sogovornika (*interlocuteur*) in časa/prostora.

Komunikacijske tipologije razvrščajo sporočila po kriteriju sporazumevalnega namena (*intention communicationnelle*). Pri tem upoštevajo zlasti tvorca besedila, izjavljalca (*émetteur*), naslovnika (*destinataire*), referenčni kontekst (*contexte de référence*), skupni kod tvorca in naslovnika besedila (*code commun à l'émetteur et au destinataire*), prenašalni kanal (*canal de transmission*) ter sporočilo (*le message réalisé*). Sledijo delu R. Jakobsona (1963).

Situacijske tipologije razvrščajo sporočila na podlagi družbenega področja,²⁵ na katerem so nastala. Petitjean citira Bronckarta in eno njegovih tipologij (drugo, tako kot Schneuwly in Roulet, uvršča na področje izrekanjskih tipologij): »Družbeno področje smo definirali kot 'področje sodelovanja', na katerem se odvija specifična aktivnost, ki povzroči določeno jezikovno aktivnost /.../ Poskusno bomo navedli nekaj vrednosti družbenega področja, pri čemer smo omejeni na sodobno zahodno družbo: ekonomske in komercialne institucije, državno-politične institucije, literarne institucije, akademsko-znanstvene institucije, institucije nege, represivne institucije (sodišča in policija), šolske institucije, družino, medijske institucije, kraje za preživljanje prostega časa, kraje za vsakdanje stike.« (Petitjean, 1989: 115).

Pri heterogenih tipologijah je tipološka osnova povsem raznolika, lahko bi celo rekli – eklektična. Avtorji uporabljajo kriterije, ki pripadajo vsem prej navedenim tipologijam, na primer način izrekanja (*mode énonciatif*), ilokucijsko strategijo (*stratégie illocutoire*), vsebino (*contenu*), površinske zaznamovalce (*marques linguistiques de surface*), paratekstualne kazalce (*indices paratextuels*) itn. Za sporočila, razvrščena po teh tipologijah, Petitjean predlaga izraz *vrste oz. žanri*²⁶ besedil.

Kot lahko razberemo iz zgoraj opisanih tipologij, je na področju razvrščanja besedil ob obilici ponudbe različnih tipologij vladala dokajšnja zmeda.²⁷ Na to je gotovo vplivalo tudi dejstvo, da je bila pragmatika kot znanstvena disciplina še na začetku, določeni pojmi, s katerimi so opisovali razvrščana sporočila, pa novi.

²⁵ Fr. domaine social.

²⁶ Fr. genres.

²⁷ Schneuwly (1991: 132) je 1991 zapisal, da raznolikost ponudbe različnih tipologij v vsakem od raziskovalcev prebudi njegovo »botanično dušo« in ga prisili k razvrščanju in iskanju določenega reda. Dodaja tudi, da so se znašli v »jeseni tipologij, zima pa bo še dolga«.

Za uporabnika tipologije, ki na področju lingvistike in pragmatike teoretično ni zelo podkovan,²⁸ določeno tipologijo pa bi rad uporabljal pri svojem delu, je bilo mogoče tudi (ne)razlikovanje med *besedilom* in *diskurzom*²⁹ – navajamo nekaj primerov: Bronckart (1994: 8) izraza *besedilo* in *diskurz* uporablja kot sinonima, l. 1996 pa pripoved, argumentiranje, dialog itn. poimenuje *diskurzivni tipi*³⁰ (1996: 56); Halté (1987: 9) se sprašuje, ali gre pri »razlikovanju med besedilom in diskurzom za kaj več kot zgolj terminološko debato«; Karabétian (1999: 5–7) še leta 1999 na vprašanje »besedilo ali diskurz?«, ki si ga zastavlja v uvodniku v *Langue française* št. 121, nima jasnega odgovora.

Ko govorimo o različnih tipih besedil, je treba omeniti še zelo pomembno dejstvo, na katerega opozarjata Lambertova in Stutterheimova (2011: 265): na tvorjenje kateregakoli tipa besedila bo zelo vplival tudi jezik, ki ga bomo za tvorjenje besedila izbrali, zlasti njegove gramatikalne posebnosti in omejitve. Dodajmo še, da bosta na tvorjenje posameznega tipa besedila vplivala tudi okolje in dejstvo, da je tvorec besedila bolj ali manj izpostavljen določenemu tipu besedila. V francoskem okolju so, na primer, besedila utemeljevalnega tipa v šolskem okolju prisotna od nižjih razredov osnovne šole, zato otroci z utemeljevanjem nimajo težav; povsem drugače je v slovenskem okolju, kjer imajo težave z utemeljevanjem pogosto tudi študenti (v našem primeru študenti francoščine).

4.2 Pomen tipologij za didaktiko

Proti koncu sedemdesetih let in v osemdesetih letih dvajsetega stoletja so se v Franciji – in drugod – na področju poučevanja jezikov z izdajami novih učbenikov, ki so temeljili na t. i. »komunikacijski metodi« poučevanja,³¹ zgodile velike spremembe. Spremenila so se tudi pričakovanja učencev:

»Pričakovanja glede poučevanja jezikov so se temeljito spremenila. Če so pred petnajstimi leti še rade volje sledili lekcijam avdiovizualnih učbenikov, danes to delajo z odporom. Slušatelji želijo v procesu poučevanja zavzeti aktivnejšo vlogo. Ne gre več za učenje jezika samega po sebi; kar se pri pouku naučijo, mora ustrezati njihovi začetni motivaciji.« (Vigner, 1980: 9).

Nova dognanja s področja besedilne slovnice in teorije izrekanja so vplivala na način poučevanja. Spremembe so bile močno opazne tudi na področju dela z besedili – pri

28 Tu mislimo na učitelje prakse.

29 Da se je v tem obdobju začelo veliko govoriti o razlikovanju med besedilom in diskurzom, je razvidno že iz opisa različnih tipologij (gl. zgoraj). O razlikovanju med besedilom in diskurzom pri Adamu bomo podrobneje govorili v poglavju 4.4.2.

30 Fr. types discursifs.

31 Prvi tak učbenik je izšel l. 1981: *Cartes sur table*. Sledila sta mu *Archipel* in *Sans frontières* (1982).

poučevanju razumevanja in produkcije tako ustnih kot pisnih besedil. V razredu v ospredju ni bilo več delo s književnimi besedili; njihovo mesto so zavzela besedila, ki so posnemala avtentične življenjske situacije in bila prilagojena jezikovnim zmožnostim učencev (Cuq in Gruca, 2002: 160).

Že leta 1980 je Vigner (1980: 141) v svojem delu *Didactique fonctionnelle du français* pri poglavju o obravnavanju besedil opozoril na to, da

»/.../ vsako besedilo pripada določeni vrsti besedil in zato sledi vrsti pravil in dogovorov (retoričnih in diskurzivnih), ki jih deli skupnost bralcev. Pojem *vrste* je še toliko bolj pomemben, ker sovпада s pojmom *besedilne makrostrukture*, se pravi strukture besedila, ki so lastne določeni vrsti besedila in vplivajo na delovanje besedila.«³²

Vigner (prav tam) še ne uporablja izrazov za tipe besedil, kot jih poznamo danes, omenja pa raziskave Kintscha in van Dijka o pripovednih besedilih.

Pri delu z besedili so se učitelji praktiki zavedli, da bo njihovo delo učinkovitejše, če se bodo naslonili na katero od predlaganih tipologij besedil. Sprememba načina poučevanja je vsaj v začetku predstavljala velik napor. Schneuwly (1991: 131) opozarja, da inovacije v pouk »/.../ vnašajo določen nered in negotovost, kar pa bo na poučevanje francoščine verjetno imelo pozitiven vpliv.« Po mnenju Fillioleta (1987: 100–101) pa je stari način razmišljanja in poučevanja še preveč zakoreninjen in bi vsakega učitelja, ki bi moral pri poučevanju uporabiti teoretična izhodišča Adamove ali Bronckartove tipologije, nujno zajela panika – pri spremembi v poučevanju naj namreč ne bi šlo samo za kvantitativni, temveč tudi za velik kvalitativni preskok.

Ob množici različnih tipologij je učiteljem največ težav povzročala izbira »pravilne« tipologije. Claudine Garcia-Debank (1989: 7) l. 1989 poziva k racionalni uporabi tipologij: »Katero tipologijo izbrati? /.../ Ali moramo čakati, da bodo tipologije bolj izdelane, preden jih bomo začeli uporabljati pri pouku? Seveda je teoretična podlaga nujna za pedagoško prakso. Vendar naloga didaktike ni aplicirati teorije na pouk, pač pa iz nje črpati, jo selekcionirati, jo razgraditi in jo prilagoditi lastnim potrebam.«

Boissinot (1999: 28) dodaja, da

»/.../ vsaka tipologija zelo hitro pokaže pomanjkljivosti takoj, ko jo skušamo uporabiti na različnih besedilih, in kaj hitro pridemo v skušnjava, da bi dodali določene kategorije, kar bi morda lahko bilo uspešno na

32 V originalu: "Tout texte relève d'un genre spécifique et obéit à un corps de règles, de conventions (rhétoriques, discursives) partagées par la communauté des lecteurs. La notion du genre est d'autant plus importante à signaler qu'elle va de pair avec la notion de macro-structure textuelle, c'est à dire cette structure du texte, régulière à l'intérieur d'un genre donné, qui organise son fonctionnement."

področju raziskovanja, pogubno pa na didaktičnem področju, saj bi s tem samo otežili situacijo, ki naj bi jo z uvedbo tipologije olajšali.«³³

Po mnenju A. Rivara (1987: 89) pa tipologije niso učinkovite takrat, ko omogočajo predalčkanje besedil po različnih kategorijah, pač pa takrat, ko lahko z njihovo pomočjo opozarjamo na različne besedilne tehnike in dominante besedil. Tipologije bi naj bile torej način, s katerim bi sintetizirali metode branja.

Schneuwly na vprašanje, katero tipologijo uporabiti v razredu, odgovarja (povzeto po Schneuwly, 1987: 58):

- Tipologija ne sme vsebovati prevelikega števila tipov zato, da jo bo učenec lahko zlahka uporabljal.
- Tipi, ki jih uvajamo, morajo biti takšni, da jih bo učenec lahko prepoznal. Tipološka osnova in kriteriji določanja tipa besedila morajo biti dovolj preprosti, da jih bo učenec lahko uporabil.
- Poznavanje tipov besedil mora učencu prinesiti nove in pertinentne informacije o delovanju besedil.

Kljub začetni zmedi Roulet (1991: 118) že l. 1991 ugotavlja, da je večina didaktikov – govori o kolokviju *Types de textes, progressions et programmes*, organiziranem v Ženevi l. 1989 – za referenčno tipologijo izbrala tipologijo, ki jo Roulet poimenuje Werlich/Adamova.

Roulet je do te tipologije dokaj kritičen³⁴ in v kritikah se mu pridružijo tudi nekateri drugi didaktiki in lingvisti (Roulet (1991: 118) navaja Beaccoja, Boucharda, Schneuwlyja, Chissa in Charollesa). Kljub kritikam se Adamova tipologija in njene različice (očitno je večina didaktikov razmišljala podobno kot Garcia-Debanc – gl. zgoraj –, saj Adam (1997: 10) sam ugotavlja, da je večina avtorjev njegovo tipologijo priredila) v didaktični literaturi vedno bolj uveljavljajo. L. 1994 različico te tipologije v prvi izdaji svojega dela *La classe de langue* uporabi Christine Tagliante (2006: 139), ki besedilom določa *prevladujoči tip*³⁵ in jih deli na *pripovedi, razlage, utemeljevanja, opise, navodila in informativna besedila*.³⁶ Deset let prej se na tržišču pojavi zelo poljudna, predvsem Francozom namenjena Peyroutetova knjižica *Style et rhétorique*, ki povsem povzema Adamovo tipologijo in besedila deli na razlage, utemeljevanja, navodila, opise, pripovedi in dialoge. Uporabo Adamove tipologije zasledimo tudi v učbenikih (npr. *Panorama*, Cavalli, 2000) in pri raziskavah branja (López Alonso, Séré, 1996).

33 Navaja zelo odprto seznam tipov besedil iz učnega načrta za »seconde«: »Tipi besedil: pripoved, opis, dokumentarno besedilo, didaktično besedilo, utemeljevanje, dokazovanje, govor, polemika itn.« (Boissinot, 1999: 150, opomba 9).

34 Njegove argumente proti Werlich/Adamovi tipologiji bomo predstavili v poglavju »Kritike Adamove tipologije«.

35 Fr. dominante; Adam pozna sekvenčno dominantno – dominante séquentielle.

36 Adamov dialog je nadomestila z navodilom in informativnim besedilom.

Če danes v medmrežni iskalnik vtipkamo geslo »types de textes«, opazimo, da je za razvrščanje besedil največkrat uporabljena Adamova ali Adamovi podobna tipologija,³⁷ kar priča o dejstvu, da je ta tipologija najbolj uporabljena na francoskem govornem področju.

V Franciji se tudi pri pouku francoščine kot materinščine uporabljajo tipologije besedil. Cuq in I. Gruca (2002: 165) ugotavljata, da je didaktični pristop, ki ima za osnovo tipologijo besedil, splošno uveljavljen pri pouku francoščine kot materinščine in bi ga veljalo prenesti tudi na poučevanje francoščine kot tujega jezika. Opozarjata na to, da so bile »/.../ tipologije besedil predmet številnih razprav, ker izhajajo iz različnih teoretičnih izhodišč in včasih še vedno govorijo o različnih stvareh (tipih besedil, tipih diskurza, tipih sporazumevalnih namenov, tipih komunikacijskih situacij, vrstah besedil itn.). Število definicij /.../ pa tudi število tipologij sicer kaže na različnost gledišč in na pomembnost področja, lahko pa zmede nepoučene.« Vendar je po njunem mnenju z didaktičnega stališča zelo pomembno opozoriti na dejstvo, da uporaba tipologij ponuja veliko možnosti za delo v razredu in pri učencih omogoča razvoj prave besedilne kompetence tako pri razumevanju kot pri produkciji besedil.

Cuq in Gruca (2002: 166) se sicer ne opredelita za natančno določeno tipologijo, vendar na prvem mestu omenjata Adama: »Jean-Michel Adam v svoji analizi tipičnih shem besedila opozori na določeno število stalnih izjav ali določeno število stalnih elementov zgradbe besedila, ki mu omogočijo definicijo petih prototipičnih shem: pripovedne, deskriptivne, argumentativne, razlagalne in dialoške sekvence. Drugi lingvisti – če ostanemo samo na področju homogenih tipologij – za določanje tipoloških osnov uporabijo drugačne kriterije, s katerimi opozorijo na druge tipe diskurza, na primer napoved, ki jo najdemo v vremenski napovedi in horoskopu, navodilo, ki ga najdemo v kuharskem receptu oz. vseh navodilih za sestavo, itn.«

Slovar *Dictionnaire d'analyse du discours* sicer opozarja na to, da je »besedilo preveč kompleksna enota, da bi ga zapirali v tipologije« (Charaudeau, Maingueneau in drugi, 2002: 571). Kljub temu je geslo *sequence*³⁸ poverjeno Adamu, ki ponovi svojo osnovno razdelitev: pripoved, razlaga, utemeljevanje, opis in dialog (prav tam: 525–528).

37 Adamovo ali njej podobno tipologijo (največkrat gre za nadomeščanje dialoga z navodilom) najdemo tako na spletnih straneh organizacij (npr. www.enseignants-du-primaire.org, artic.ac-besancon.fr/lettres – spletna stran Académie de Besançon, lamia.lille.iufm.fr – laboratoire Multimédia Informatique et Apprentissages de l'Institut universitaire de formation des maîtres iz Lilla) kot na spletnih straneh posameznikov, očitno učiteljev jezika, saj so vse strani prilagojene uporabi v razredu (www.site-magister.com, www.cstrois-lacs.qc.ca, www.chez.com/exercicesfrancais, www.edunet.tn, www.webletters.net in podobno).

38 Fr. séquences.

4.3 Werlichova tipologija

Egon Werlich (1975: 11) je eden od začetnikov t. i. »kognitivnih« tipologij in je imel velik vpliv na ostale avtorje te vrste tipologij. V uvodu svoje l. 1975 izdane knjige *Typologie der Texte* pravi: »Odkar je sodobna jezikovna znanost kot delno disciplino zasnovala in razvila tudi besedilno slovnico – približno od konca 60. let naprej –, so postala vprašanja o funkcioniranju jezika *onkraj meje stavka* spet aktualna.« Zato je po njegovem mnenju izdelava tipologije besedil »eno najpomembnejših in najbolj zaželenih³⁹ področij tako za sistematično podajanje besedila pri pouku materinščine in tujih jezikov kot za izdelavo besedilnih slovnice« (prav tam: 12).

Besedila se po njegovem mnenju praviloma začnejo z referenčnimi elementi⁴⁰ oz. s sekvenčnimi iniciatorji. Eksplicitni začetni iniciatorji so na primer *at first, at the beginning, from the outset*, najprej, na začetku. V nadaljevanju lahko tvorec besedila uporabi druge sekvenčne signale, s katerimi odpira nove sekvence. Posamezno sekvenco pa zapre s končnim signalom,⁴¹ na primer *at last, finally, in sum, thus* itn., nazadnje, končno ... »Govorimo torej o sekvenčnih signalih, s katerimi lahko besedila začnemo, razvijemo in končamo.« (prav tam: 28).

Naslednji Werlichov koncept je *besedilna osnova*:⁴²

»Enote, ki jih uporabljamo, da z njimi začnemo besedilo, in imajo dolžino besednih skupin oz. stavkov ali večjih enot (uvodni odstavki) in jih lahko s sekvencami, ki jim sledijo, razvijemo v besedila, bomo imenovali *besedilna osnova*. Če v konkretnih besedilih besedilne osnove vsebujejo lekseme, ki so del skupnega resničnostnega modela tvorca in sprejemnika besedila, jih imenujemo *tematske besedilne osnove*.«⁴³ (Werlich, 1973: 28).

Werlich je z analizo uvodnih stavkov besedil določil 6 osnovnih vzorcev besedilnih osnov. Ti vzorci so tipični za 5 osnovnih *tipov besedil*.⁴⁴

- Opisna besedilna osnova⁴⁵

Vsebuje obliko glagola *be*, biti ali drugega glagola nespreminjanja (*non-change*), npr. *stand, lie, sit, stati, ležati, sedeti*, v sedanjiku ali pretekliku v vlogi povedka in krajevni prislov oz. njemu ustrezno obliko v vlogi prislovnega določila.

39 Nem. Desiderata.

40 Nem. Bezugsselemente.

41 Nem. Terminator.

42 Nem. Textbasis.

43 Nem. thematische Textbasen.

44 Nem. Texttypen.

45 Nem. deskriptive Textbasis.

17) *Thousands of glasses were on the tables.*

Na tisoče kozarcev je bilo na mizah.

OS. + POV. (be + preteklik) + p. d. kr.

Opisna besedilna osnova se lahko pojavi tudi v različici z »There were«:

18) *There were thousands of glasses on the tables.,*

ki bi jo v slovenščino prevedli enako kot v prvem primeru.

- Pripovedna besedilna osnova⁴⁶

Sestavljajo jo osebek, glagol spreminjanja v preteklem času in krajevni/časovni prislov v vlogi prislovnega določila.

19) *The passengers landed in New York in the middle of the night.*

Potniki so pristali v New Yorku sredi noči.

OS. + POV. (gl. spreminjanja + preteklik) + p. d. kr. + p. d. čas.

- Razlagalna besedilna osnova⁴⁷

Pri razlagalni besedilni osnovi ločimo dva osnovna vzorca – sintetičnega in analitičnega:

20) *One part of the brain is the cortex.*

Del možganov je možganska skorja.

OS. (samostalnik) + POV. (gl. be + sedanjik) + pov. dol. (samostalnik)

21) *The brain has ten million neurones.*

Možgani imajo deset milijonov nevronov.

OS. (samostalnik) + POV. (gl. have + sedanjik) + pov. dol. (samostalnik)

- Argumentativna/utemeljevalna besedilna osnova⁴⁸

Opisuje povezave med govorčevimi predstavami ali izreki:

22) *The obsession with durability in the arts is not permanent.*

Obsedenost s trajanjem v umetnosti ni stalna.

OS. (samostalnik) + POV. (gl. be + zanikanje + sedanjik) + pov. dol. (pridevnik)

46 Nem. narrative Textbasis.

47 Nem. expositorische Textbasis.

48 Nem. argumentative Textbasis.

- Navodilna besedilna osnova⁴⁹

Opisuje, kako naj ravna govorec (navodilo usmerjeno *name/na nas*) ali naslovnik (navodilo usmerjeno *nate/na vas/nanjo/nanj*):

23) *Stop!*

24) *Be reasonable!*

Bodi pameten!

POV. (gl.) + pov. dol. (pridevnik)⁵⁰

25) *Be reasonable for a moment!*

**Bodi za trenutek pameten!*

POV. (gl.) + pov. dol. (pridevnik) + p. d. (časovni prislov)

Tipična glagolska oblika za navodilno besedilno osnovo je v slovenščini, nemščini in francoščini velelnik.

Pomen tematskih besedilnih osnov po Werlichu je v tem, da vsebujejo indikator, s pomočjo katerega se v nadaljevanju razvijejo v dominantno sekvenco. Začetek pripovedne sekvence zaznamuje uvodni indikator, ki je v primeru (19) *in the middle of the night*. Za razvoj pripovedne sekvence je značilna uporaba preteklih časov, zaključni pa jo končni indikator, na primer *at last*, na koncu.

Za opisno sekvenco so značilni lokalni indikatorji, predvsem v obliki krajevnih prislovov. Vlogo teh indikatorjev lahko prevzamejo tudi semantični faktorji, na primer *shaded by, awning, extend to, ring*.

Za razlagalna besedila so tipični izrazi kot *namely, incidentally, for example, for instance, in other words*, namreč, na primer, z drugimi besedami. Pogosta je uporaba besed, s katerimi izražamo podobnost s prejšnjimi izjavami, kot *similarly, also, too, equally, not ... either*, podobno, tudi, enako, ne ... niti, ali besed, s katerimi prejšnjim izjavam dodajamo novo vrednost, kot *in addition, above all, on top of it all*, poleg tega, povrh, povrh vsega.

Za utemeljevalna/argumentativna besedila je značilna dominantna dialektična sestava in izrazi kot *but, conversely, by contrast, by way of contrast, however, yet, still, in any case ...*

Za navodilna besedila je značilno naštevanje: z navadnimi ali vrstilnimi števnikami (*one, two, three*, ena, dva, tri, *first, second, third*, prvič, drugič, tretjič), s črkami abecede (*a, b, c*) ali z določenimi predložnimi zvezami (*to begin with, for a start, za začetek*).

⁴⁹ Nem. instruktive Textbasis.

⁵⁰ V angleščini.

Werlichova tipologija uvede pojem *besedilne osnove*, ki je bistvenega pomena za nadaljevanje raziskovanja tipologije besedil.

4.4 Adamova tipologija

4.4.1 Vplivi

Enega svojih prvih člankov *Ordre du texte, ordre du discours* iz l. 1977 je J.-M. Adam napisal pod vplivom članka D. Slakte *L'ordre du texte* (1975). Slaktajev članek je v francoski prostor uvedel izsledke praške lingvistične šole in je zelo pogosto citiran. Adam (1977: 103) v članku navaja tri točke, ki bodo kasneje predstavljale temelje njegove tipologije: razlikovanje med besedilom in diskurzom, problemi kohezije in koherence enote, *večje od povedi*, in problemi progresije (tema, prehod in rema⁵¹).

Potrditev, da je treba razmišljati o enoti, večji od povedi, je našel tudi pri Hallidayu in Hasanovi, ki govorita o *makrostrukturah*,⁵² »ki povzročijo, da je vsako besedilo 'specifične narave': pogovor, pripoved, pesem, poslovni dopis itd.« (Adam, 1997: 14, 1999: 9), ter pri van Dijk.⁵³ Kot navaja Adam, je van Dijk skupaj s Kintschem postopoma razvil kognitivni model na treh ravneh. Na prvi ravni se stavkom pripiše smisel in ilokucijska vrednost. Na drugi ravni se skupine stavkov⁵⁴ zaradi omejenosti spomina zgotijo in shranijo v delovni spomin. Skupine stavkov van Dijk imenuje *makrostrukture*. Na zadnji ravni se prepoznavanje struktur lahko olajša s prepoznavanjem vrste in sheme besedila (pripovedna, argumentativna shema ali preprost plan besedila), za kar uporablja pojem *superstrukture*: »Superstrukture so globalne strukture, ki so podobne shemam. Za razliko od makrostruktur⁵⁵ superstrukture ne določajo 'globalne vsebine', pač pa bolj 'globalno obliko' diskurza. Ta oblika je tako kot pri sintaksi določena s shematskimi kategorijami.« (Adam, 1997: 14, 1999: 9–10).

Med avtorji, ki so prav tako vplivali na Adama, je več takšnih, ki so se ukvarjali z različnimi vidiki analize besedil: Nemeč H. Weinrich (zlasti njegova v Franciji l. 1973 prevedena knjiga *Le Temps*), ki raziskuje glagolske čase v več evropskih jezikih, L. Lundquist, za katero Adam pravi, da se je prva lotila celostne obravnave besedil v francoščini – Lundquistova besedila raziskuje na petih ravneh: pragmatični, tematski, semantični, sintaktični, retorični in ideološki (Adam, 1999: 11–12). V

51 Fr. thème, transition, rhème.

52 V delu *Cohesion in English*, 1976.

53 Njegov in Kintschev model smo podrobno opisali v prejšnjem poglavju.

54 Fr. paquets de propositions.

55 Adam (1997: 14) pojasnjuje, da van Dijk izraz "makrostrukture" uporablja za temo oz. topiko posamezne izjave.

Franciji je teze praške šole razvil B. Combettes (1983), čigar delo je Adam uporabil zlasti pri razlagi pripovednega besedila oz. pripovedne sekvence.

Največji vpliv na Adama pa je brez dvoma imel M. Bahtin, katerega glavna dela so v Franciji prevedli konec sedemdesetih in v začetku osemdesetih let 20. stoletja. Iz Bahtinovega v Franciji l. 1984 prevedenega dela *Esthétique de la création verbale* je Adam (1997: 11) povzel idejo o *relativno stabilnih tipih izjav*: »Naučiti se govoriti pomeni naučiti se strukturirati svoje izjave (ko govorimo, uporabljamo izjave in ne izoliranih stavkov ali še manj, se razume, posameznih besed). Vrste diskurza vplivajo na naš govor na enak način, kot nanj vplivajo slovnične (sintaktične) oblike.« Po Bahtinu »/.../ vsako področje človeške dejavnosti in torej vsako področje komunikacije kaže bistvene povezave s številnimi tipi izjav /.../, ki so sorazmerno stabilni glede tematske vsebine, jezikovnega sloga in kompozicijske strukture. Tem tipom izjav pravimo govorne zvrsti.« (Verschueren, 2000: 76–77).

Iz dela *Esthétique et théorie du roman* (prevedenega v Franciji l. 1978) je Adam prevzel idejo o *sintaksi velikih besednih zvez*:⁵⁶

»/.../ (lingvistika) sploh ni odprla področja, s katerega bi morale izhajati velike besedne zveze: dolge izjave iz vsakdanjega življenja, dialogi, govori, traktati, romani itd., kajti tudi te izjave bi lahko oz. bi morali proučiti s povsem lingvističnega vidika kot jezikovne fenomene. Sintaksa velikih besednih zvez /.../ še čaka, da jo bodo zasnovali.« (Adam, 1987: 55, 1999: 24).

Na osnovi Bahtinovega dela je Adam postavil tri hipoteze.

Hipoteza 1: Vrste diskurza imajo neomejeno število različic.⁵⁷

Vrste diskurza se razvijajo in lahko skupaj z družbenimi formacijami, s katerimi so povezane, tudi izginejo. Zato je nemogoče razmišljati o splošni tipologiji vrst diskurza; možne pa so lokalne tipologije.

Hipoteza 2: Normativni značaj vrst diskurza omogoča besedno interakcijo in je zanj neobhodno potreben, kljub temu pa ne onemogoča variacije.

Po mnenju Bronckarta (1996: 138)

»/.../ vrste diskurza lahko razločimo intuitivno, ne morejo pa biti objekt stabilnega in definitivnega razvrščanja. Najprej zato /.../, ker je njihovo število tendenčno neomejeno; nadalje zato, ker so parametri, ki bi lahko služili kot kriteriji razvrščanja /.../, heterogeni, jih je težko razmejiti in so v stalni interakciji; in nazadnje in predvsem zato,

⁵⁶ Fr. grandes masses verbales.

⁵⁷ Fr. Les genres sont d'une infinie diversité.

ker razvrščanje besedil ne more biti osnovano na edinem kriteriju, ki ga imamo lahko za objektivnega, to je na lingvističnih enotah, ki jih lahko empirično opazujemo.«

Adam (1999: 88–91) trdi, da so vrste diskurza v vsakem primeru zgolj prototipi in da posamezno besedilo le bolj ali manj pripada določeni vrsti. Upoštevati je treba principa, ki se med seboj bolj dopolnjujeta, kot pa si nasprotujeta:

- princip identičnosti, obrnjen v preteklost, v ponavljanje, reprodukcijo, ki mu vladajo pravila;
- princip različnosti, obrnjen v prihodnost (v novosti), ki pravila spreminja.

Hipoteza 3: Vrste diskurza potencialno vplivajo na vse ravni tekstualizacije.

Adam (1999: 91–92) se opira na Bahtinovo tezo, da je vsak izrek celota, ki vsebuje tri elemente: vsebino/tematiko, zgradbo in stil, ki je izraz pripadnosti družbeni skupini (pravnikom, zdravnikom, športnikom itd.) kot tudi individualne različnosti.

Adam (2001: 15–16) v svojem članku iz leta 2001 hipoteze razvije v štiri principe:

- Priznati moramo, da obstaja ogromno različic vrst diskurza.

Poleg sinhrona raznolikosti vrst diskurza obstaja tudi diahrona raznolikost: vrste diskurza se razvijajo in lahko skupaj z družbenimi institucijami, s katerimi so povezane, tudi izginejo.

- Priznati moramo ohlapnost dejstev, ki vrste diskurza povezujejo med sabo.

Adam (2001) citira Schaefferjevo delo *Les célibataires de l'art* iz l. 1996: »Glavna funkcija definicij prototipov ni določiti kriterij, s katerim bomo izločili vse dvomljive primere, pač pa opozoriti na skupne lastnosti, s katerimi bomo povezali podobne primere.«

- Kljub prejšnjemu principu moramo priznati normativno vrednost vrst diskurza (princip identičnosti in princip različnosti, omenjena zgoraj).

Vrste diskurza torej vplivajo na izreke diskurza in na družbeno-diskurzivne prakse posameznika, so neobhodno potrebne tako za produkcijo kot za sprejemanje na določenem družbeno-diskurzivnem področju, prototipične in se jih da definirati bolj s tendenčnimi izrazi kot s strogimi kriteriji.

- Vsaka vrsta diskurza vpliva na različne ravni organizacije besedila, se pravi na zgradbo (plan besedila), semantično homogenost, povezano s posameznim področjem, in stil.

4.4.2 Besedilo/diskurz

Diskurz je, kot opozarja H. Grzmil-Tylutki (2011: 156), ena od ključnih besed postmoderne dobe. Na začetku beseda označuje izjavo, ki presega okvire stavka. V Franciji pomeni raziskovanje diskurza epistemološki preobrat.

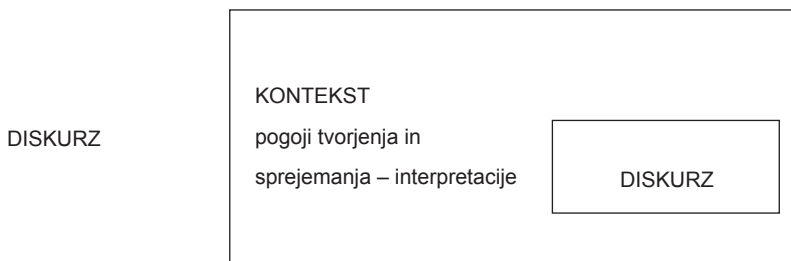
Adam zelo natančno razlikuje besedilo in diskurz. Že leta 1987 razlikuje *vrste* diskurza.⁵⁸

»Tako so pesem, gledališko delo ali roman vrste literarnega diskurza, pridiga, primera, hagiografija vrste religioznega diskurza, uvodnik, črna kronika, reportaža vrste časopisnega diskurza; lahko bi govorili tudi o političnem diskurzu itn.« (Adam, 1987a: 54 in 1987b: 53). Tipi besedil pa so sestavni del diskurza in vrst diskurza: »/.../ pripoved najdemo tako v romanu, primeri, črni kroniki ali predvolilnem govoru; opis ali razlaga se tako kot argumentiranje najmeta v vseh diskurzih in vrstah diskurzov.« (Adam, 1987b: 53).

Besedilo in diskurz je Adam definiral pod vplivom Slaktajevega članka *L'ordre du texte* (1975):

diskurz	=	besedilo	+	pogoji tvorjenja
besedilo	=	diskurz	-	pogoji tvorjenja

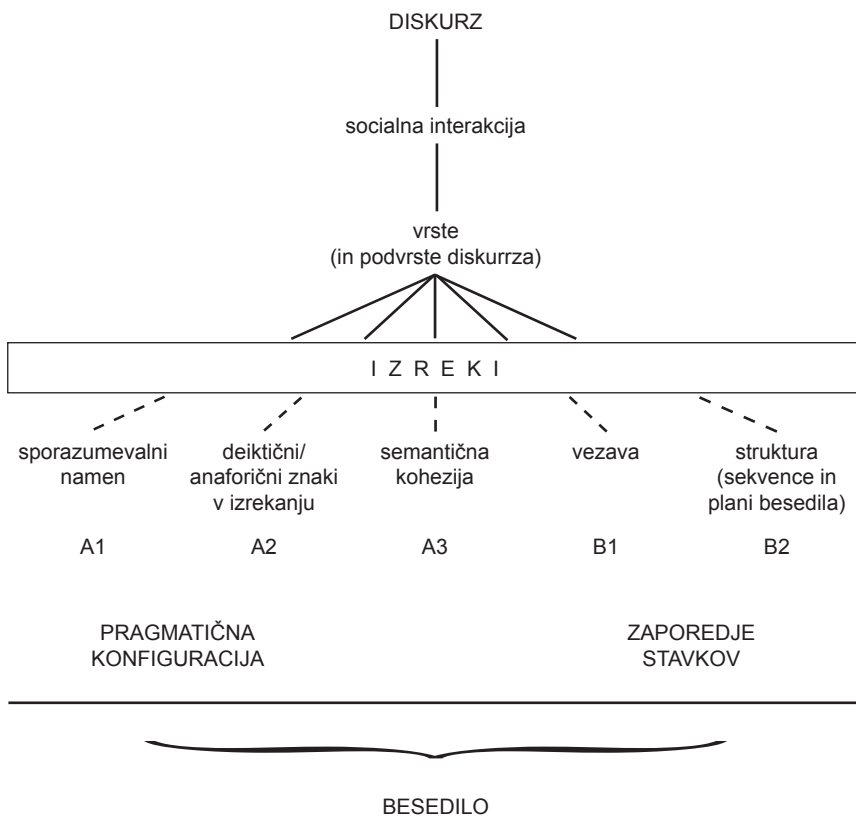
Ali shematično (Adam, 1999: 39).



Shema 3: *Besedilo/diskurz*

Adam klasično retorično shemo razširi s treh elementov na pet večjih enot organizacije besedila (opis petih enot: Adam, 1991: 9–11; shema: Adam, 1997: 17; vizualno nekoliko spremenjena shema: Adam, 2001: 17).

⁵⁸ Fr. genres de discours.



Shema 4: *Organizacija besedila po Adamu*

Pragmatična sestava besedila vsebuje tri komponente: sporazumevalni namen (Adam (1991: 9) ga l. 1991 imenuje še globalna argumentativna naravnost⁵⁹), izrekanjsko in semantično komponento.

Sporazumevalni namen nam omogoča, da vsakemu besedilu določimo namen (eksplicitni ali ne): vplivati na predstave, verovanja in/ali obnašanje.

Izrekanjska komponenta besedilu določa globalni ton: lahko gre za ustni ali pisni diskurz, neaktualni diskurz (»zgodovino«), znanstveni diskurz, poetični diskurz.

Semantično komponento globalno predstavlja semantična makrostruktura, včasih tudi tema oz. topika diskurza, na lokalni ravni pa jo lahko analiziramo s pomočjo izotopije in kohezije (prav tam: 9–10).

⁵⁹ Fr. orientation argumentative globale.

Iz Sheme 4 izhajajo osnovne Adamove definicije.

1. BESEDILO kot abstraktni pojem je objekt splošne teorije povezav enot (kar na mikrolingvistični ravni imenujemo tekstura, na makrolingvistični pa struktura) v sklopu celote, ki je lingvistično bolj ali manj kompleksna. Besedilo kot abstraktni pojem je bilo predmet proučevanja besedilne gramatike in je še vedno – v drugi epistemološki konfiguraciji – teoretični objekt tekstualne lingvistike.
2. DISKURZ je razširitev besedila na vedno edinstveno izrekanjsko situacijo in na interdiskurzivnost, v kateri se nahaja vsako besedilo.
3. VRSTE DISKURZA⁶⁰ omogočajo razmislek o različnih diskurzivnih praksah. S pomočjo vrst diskurza povežemo vsako posamezno besedilo z zgodovinskimi kategorijami, »družinami« besedil,⁶¹ ki posamezno besedilo umestijo na ustrezno lestvico diskurzov.
4. BESEDILA so tudi konkretni, materialni, empirični objekti. Vsako besedilo se predstavlja kot popoln izrek, rezultat situacije izrekanja. Besedila so enote človeške interakcije. Besedila so objekti besedilne analize. Adam citira Maingueneauja: »Če govorimo o diskurzu, govorimo o izjavi v določeni izrekanjski situaciji. Če govorimo o besedilu, poudarimo tisto, kar ga napravi za celoto in povzroči, da ni več preprosto zaporedje stavkov.« (Maingueneau, citiran v Adam, 1999: 40).

Lingvistična kompetenca posameznikov je po Adamu določena s tremi vrstami omejitev: *diskurzivnimi* (vežejo se na vrste diskurza in na zgodovinsko ter družbeno določene diskurzivne prakse, umeščamo jih v zgornjo polovico sheme 3), *besedilnimi* (spodnja polovica sheme 3, označene z A1, A2, A3, B1, B2) in *lokalnimi* (vežejo se na posamezni jezik in na njegovo glasovno, pravopisno, besedno, slovnično in semantično zgradbo) (Adam 1997: 20, 1999: 40–42).

Pri definiranju diskurza bi veljalo še bolj poudariti – oziroma bolje opisati – vlogo konteksta. V didaktičnem smislu gre pri kontekstu, kot to poudarja E. Lenart (2011: 364), za *komunikacijsko situacijo*: »/.../ da bi opisali vrsto besedila, je treba upoštevati ne le referenčno dejanje (diskurzivno predstavo), pač pa tudi komunikacijsko situacijo – izrekanjski položaj govorca, ki definira svoje komunikacijske cilje, upoštevajoč naslovnik (naslovnike), in tvori obliko besedila v glavnem tako, da izbere ustrezen čas in ustrezno osebo.«

60 Fr. les genres de discours.

61 Fr. airs de famille.

4.4.3 Osnovna enota: propozicija

Za minimalno enoto analize si Adam (1999: 50) izbere propozicijo, ki jo poimenuje *izrek*.⁶² S tem hoče poudariti, da gre pri propoziciji za enoto, ki je po eni strani rezultat izrekanja, po drugi pa sestavna enota diskurzivnega dejanja in besedilnosti. Vsaka sekvenca je sestavljena iz določenega števila makropropozicij, te pa iz ene ali več propozicij.

Vprašanje, ki si ga zastavlja, je, ali lahko govorimo o pripovednih, opisnih in drugih tipih povedi, se pravi, ali je tipološko razlikovanje mogoče tudi na ravni osnovne enote.

Navaja primere povedi, ki bi jih lahko imeli za bolj ali manj pripovedne, opisne, utemeljevalne, razlagalne, na primer:

26) *La marquise sortit à cinq heures.*

Markiza je šla ven ob petih.

27) *!...! donc la marquise est menteuse.*

!...! torej markiza laže.

28) *!...! parce que la marquise est mariée.*

!...! ker je markiza poročena.

29) *La marquise habite un hôtel particulier de l'avenue Foch.*

Markiza stanuje v hiši na aveniji Foch.

30) *La marquise habita un hôtel particulier de l'avenue Foch.*

Markiza je stanovala v hiši na aveniji Foch.

Poved (26) bi lahko imeli za pripovedno poved, poved (27) za utemeljevalno, poved (28) za razlagalno in poved (29) za opisno poved. S spremembo glagolskega časa smo poved (29) spremenili v pripovedno poved (30). Vendar Adam opozarja, da to velja samo za trdilne povedi, ne pa tudi za vprašalne, vzklične ali velelne:

31) *Est-ce que la marquise sortit à cinq heures?*

Ali je šla markiza ven ob petih?

32) *La marquise sortit à cinq heures!*

Markiza je šla ven ob petih!

33) *Madame la marquise, vous sortirez à cinq heures!*

Gospa markiza, ven boste šli ob petih!

⁶² Fr. proposition énoncée.

Tem povedim ne moremo pripisati določenega tipa.⁶³

Z zanikanjem poved (26) spremenimo v komentar oz. oceno:

34) *La marquise n'est pas sortie à cinq heures.*

Markiza ni šla ven ob petih.

Vendar lahko poved (34) z dodajanjem časovnega prislova in spremembo glagolskega časa spet spremenimo v tipično pripovedno poved:

35) *Ce jour-là, la marquise ne sortit pas à cinq heures.*

Tistega dne markiza ni šla ven ob petih.

(primeri iz Adam, 1997: 36–38)

Z določenimi jezikovnimi sredstvi lahko torej povzročimo, da določena propozicija bolj ali manj pripada posameznemu tipu oz. da določenemu tipu ne pripada. Vendar po mnenju Adama (1997: 39) slovnični kriteriji za določanje tipa propozicij niso dovolj; tip propozicije lahko določimo le z upoštevanjem slovničnih lastnosti in umeščanjem v sobesedilo, se pravi v sosledje propozicij, ki jih bralec/poslušalec poveže med sabo.

4.4.4 Enote analize: periode in sekvence

Adam (1999: 81) navaja, da mu je v njegovih zgodnejših člankih pod vplivom tipologij z angleškega in nemškega govornega področja, med njimi zlasti Werlichove, za osnovno enoto analize služilo *besedilo*. Vendar se je že v drugi polovici osemdesetih let zavedel, da so besedila veliko preveč kompleksne strukture, da bi bilo mogoče govoriti o tipu besedila (Adam, 1987a: 56, 1991a: 8). Zato za osnovno enoto analize uvede *sekvenco*.

Sekvenco definira kot strukturo, ki je:

- vpeta v hierarhično mrežo besedila – je enota, ki jo lahko razdelimo na med seboj povezane dele; več sekvenc pa je povezanih v celoto, ki jo tvorijo;
- relativno avtonomna enota z lastno notranjo organizacijo in torej odvisna/neodvisna od večje enote, katere del je (Adam, 1991a: 11, 1997: 28).

Sekvenca je enota besedila in je sestavljena iz skupkov⁶⁴ propozicij (makropropozicij), ki so same sestavljene iz propozicij. Adam (1991a: 12, 1997: 30) predlaga naslednjo definicijo besedila, pri čemer znak »#« uporabljata za označitev »meje« besedila oz. začetka in konca komunikacije:

63 Propozicijo (33) bi sicer lahko imeli za navodilo – v fr. proposition injonctive-instructionnelle, vendar Adam po letu 1990, kot bomo videli, ta tip opušta.

64 Fr. paquets.

[# BESEDILO # [sekvenca/sekvence [makropropozicija/e [propozicija/e]]]]

O tipu *besedila* bi lahko govorili le v primeru, če bi bilo besedilo sestavljeno iz ene same sekvence oz. bi vsebovalo samo sekvence enakega tipa (Adam, 1987a: 57).

Za sekvenco je značilno, da ima tipično zgradbo in jo lahko uvrstimo v določen tip. Vendar vse enote besedila nimajo tipične zgradbe. Zato Adam (1999: 62) kmalu po letu 1990 uvede pojem *periode*. Periode definira kot netipične enote besedila, navadno manjšega obsega kot sekvence.⁶⁵ Čeprav je na začetku dokaj vehementno definiral pojem periode, Adam v kasnejših delih priznava, da je mejo med periodami in sekvencami včasih težko potegniti: »/.../ videli bomo, da je razlika med minimalno sekvenco in periodo včasih majhna.« In: »/.../ kar se tiče periode, tu ne bom povzel zaključkov in primerov iz svojih del iz let 1990⁶⁶ in 1991.⁶⁷ Glede na tisto, kar sem zapisal v teh dveh delih, je glavna novost v tem, da zdaj predlagam približevanje koncepta periode in sekvence.« V 4. izdaji dela *Les textes – types et prototypes* iz leta 2001 pojma *perioda* ne omenja, periode pa se kljub temu pojavijo v članku *Types de textes ou genres de discours*, ki izide istega leta. V tem članku mikroraven organizacije besedila (besedilno strukturo⁶⁸) definira tako (Adam, 2001: 18):

- a) preproste periode
(stavki, združeni v preproste periode) – ne- ali zelo šibko tipizirane;
- b) (proto)tipične periode in sekvence –
 1. združevanje propozicij v makropropozicije,
 2. združevanje makropropozicij v sekvence (pripovedne, opisne, utemeljevalne, razlagalne, dialoške).

Avtorjevo kolebanje kaže na dejstvo, da je dele besedila včasih težko definirati kot tipične enote besedila.

4.4.4.1 Globalna sekvenčna struktura: superstrukture in plani besedila

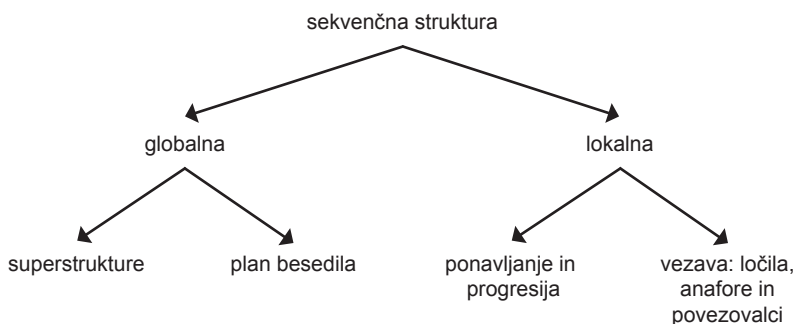
L. 1987 je Adam (1987a: 58) prej omenjeni shemi (B1 in B2) razdelil tako:

65 Toporišič (1992: 176) *periodo* definira kot "veliko poved, veliki stavek".

66 *Éléments de linguistique textuelle*, delo je osnova *Linguistique textuelle* (1999).

67 1. izdaja dela *Les textes – types et prototypes*.

68 Fr. texture.



Shema 5: *Sekvenčna struktura*

Superstrukture in plani besedila so enote nad sekvencami. Formulo

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{plan besedila} \\ \text{superstruktura} \end{array} \right\} > n \text{ sekvenc} > n \text{ makropropozicij} > n \text{ mikropropozicij}$$

beremo: plan besedila ali superstruktura vsebujeta število n sekvenc, sestavljenih iz n makropropozicij, ki vsebujejo n mikro-propozicij (Adam, 1987b: 57).

Superstrukture so lingvistično in kognitivno *globoke* sekvenčne strukture in se jih poslušalec oz. bralec nauči prepoznavati z impregnacijo v svojem kulturnem okolju (Adam, 1987a: 59, 1987b: 57).

Plani besedila so *površinske* sekvenčne strukture, podane priložnostno.

V kasnejših delih je Adam (1997: 32) pojem *superstrukture* opustil: »/.../ pojem 'superstruktura' sem sistematično uporabljal v svojih prvih delih, vendar ta pojem označuje preveč ohlapne enote besedila.« Kljub temu se pojem ohranja pri nekaterih drugih avtorjih: »Sledili bomo J.-M. Adamu in makropropozicijo definirali kot enoto, ki vsebuje variabilno število mikropropozicij in BESEDILO kot *superstrukturo*, ki vsebuje eno – na primer *Le Corbeau et le renard*⁶⁹ – ali več sekvenc.« (Jeandillou 1997: 127).

Plane besedila Adam (1997: 43) ohranja in jih kasneje razdeli na stalne (npr. zgradba soneta, klasične komedije v treh dejanjih, tragedije v petih dejanjih, /.../ disertacije, kuhinjskih receptov itn.) in občasne, ki so zelo pogosti, lastni posameznemu besedilu in so bolj ali manj prepoznavni glede na to, ali vsebujejo kazalce členjenja (odstavki, naslovi, podnaslovi, številčenje delov itn.) in zaznamovalce diskurza (zaznamovalce členjenja, npr. naštevanje, *premièrement* itn., povezovalce).

69 Lafontainova basen *Krokar in lisica*.

4.4.4.2 Povezovanje sekvenc v besedilo

Sekvence se lahko v besedilo povezujejo na različne načine. Besedilo je le redko homogeno, se pravi sestavljeno iz sekvenc enakega tipa.

Sekvence različnih tipov se med seboj povezujejo v heterogena besedila na različne načine: lahko gre za povezavo več sekvenc različnega tipa,⁷⁰ izmenjavanje sekvenc oz. paralelno zgradbo⁷¹ ali vrinjene sekvence.⁷²

Kljub temu da Adam (2001: 18) svari pred določanjem tipa besedila, v nekaterih primerih lahko naletimo na besedila, ki so bolj ali manj tipična; zato uvaja pojem *prevladujoči tip oz. dominantna*, ki jo lahko dosežemo z neke vrste *vključujočo*⁷³ sekvenco (sekvenco, ki začenja in končuje besedilo in vključuje sekvence drugega tipa) ali s sekvenco, ki povzame besedilo.⁷⁴

Adam (2001: 19) sicer izhaja predvsem iz strukturnih značilnosti besedila, vendar ima pri določanju prevladujočega tipa besedila brez dvoma veliko, morda celo ključno vlogo tudi njegova pragmatična komponenta:

»Razumeti besedilo pomeni tudi odgovoriti na pragmatično vprašanje: zakaj, s kakšnim namenom, s kakšno argumentacijsko namero je bilo besedilo tvorjeno. Pri razumevanju jezikovnega dejanja⁷⁵ gre za povzemanje besedila in torej njegovo celostno interpretacijo.«

4.5 Povzetek osnov Adamove tipologije

V obeh delih iz leta 2001⁷⁶ avtor globalno strukturo⁷⁷ besedila deli na plan besedila in sekvenčno strukturo. Pri tem opozarja, da skupine propozicij najpogosteje ne tvorijo popolnih sekvenc in torej ostajajo na ravni preprostih period. Sekvenčna struktura besedila je neobvezna, faktor, ki vedno nastopa in poenoti besedilo, je plan besedila (Adam, 1997: 18, Adam v Chiss/Laurent, 1987: 50).

Shema izgleda tako (Adam, 2001: 18):

70 Fr. séquences coordonnées (succession).

71 Fr. séquences alternées (montage en parallèle).

72 Fr. séquences insérées (enchâssement).

73 Fr. séquence enchâssante.

74 Fr. séquence résumante.

75 Fr. action langagière.

76 *Types de textes ou genres de discours* in 4. izdaja *Les textes : types et prototypes*. Kot navaja v predgovoru k slednji, je poleg dela uvoda prav poglavje "Kompozicijska struktura besedil" edina stvar, ki jo je spremenil od prejšnje izdaje (str. 10).

77 V 2001 jo poimenuje "Macro-niveau de composition (structure)", v 1997 pa "Structure compositionnelle".

Globalna zgradba besedila (struktura):

A) plani besedila – (bolj ali manj) določeni z vrstami diskurza:

- stalni (lastni določeni vrsti),
- občasni (lastni določenemu besedilu);

B) sekvenčna struktura:

raven 1: tipi sekvenc na osnovi povezav:

- ena sama sekvenca (najpreprostejša in najredkejša oblika),
- povezava več sekvenc,
- homogena (en tip sekvenc, redko),
- heterogena (mešanje različnih tipov sekvenc, najpogostejši primer);

raven 2: povezave osnovnih sekvenc (kombinacije):

- zaporedne sekvence (zaporedje),
- izmenjujoče se sekvence (paralelna zgradba),
- vrinjene sekvence;

raven 3: dominantna (prevladujoči tip):

- z vključujočo sekvenco (začetek in konec besedila),
- s povzemajočo sekvenco (povzetek besedila).

4.6 Tipi sekvenc

Prav na področju sekvenčnih tipov se je Adamova teorija najbolj spreminjala, tako na področju poimenovanja sekvenc kot na vsebinskem področju. L. 1985 Adam (1985: 41–43) še razlikuje tipe *besedila*: pripovednega, opisnega, razlagalnega, utemeljevalnega, navodilnega,⁷⁸ napovedovalnega,⁷⁹ konverzacijskega in retoričnega. L. 1987 tipov besedila ne omenja več, pravi pa, da obstaja najmanj sedem vrst sekvenčnosti. Sekvence poimenuje superstrukture in razlikuje: pripovedno, navodilno, opisno, utemeljevalno, razlagalno, dialogalno-konverzacijsko in poetično⁸⁰ sekvenčnost (Adam, 1987a: 60–78, 1987b: 56). L. 1991 število tipov sekvenc skrči na pet in pri tem številu tudi ostane (Adam, 1991a: 14–15, 1997: 44, 1999: 65–66, 2001: 19):

- pripovedna,
- opisna,
- utemeljevalna,
- razlagalna,
- konverzacijsko-dialoška.

78 Fr. injonctif.

79 Fr. prédictif.

80 Fr. séq. narrative, injonctive-instructionnelle, descriptive, argumentative, explicative-expositive, dialogale-conversationnelle, poétique-autotélique.

Enako delitev najdemo v *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau in drugi, 2002: 525–528). Avtor slovarskega članka *Séquences* je Adam.

Opustitev navodilnega in poetičnega tipa sekvence utemeljuje tako:

»Druge tipe, ki sem jih poskusno obravnaval v svojih prejšnjih delih, z gotovostjo lahko opustimo. Gre bodisi za preproste opise poteka (tako na primer pri večini besedil, ki jim rečemo »navodila«, in pri razlagalnih besedilih, ki odgovarjajo na vprašanje KAKO) bodisi za jezikovna dejanja in v tem primeru za argumentativno raven organizacije besedila in ne za sekvenčnost (na primer pri ukazu na osnovi »navodila«, pri »napovednem« in pri »želelnem« tipu, ki jih lahko imamo za opise tistega, kar mora ali bi moralo obstajati). /.../ Danes se mi zdi nemogoče, da bi »poetično« sekvenco primerjali z drugimi, saj njena hierarhična struktura ni podobna tistim, ki sem jih definiral.« (Adam, 1991a: 15–16).

4.7 Kritike Adamove tipologije

Večino kritik Adamove oz. tako imenovanih »kognitivnih« tipologij nasploh zasledimo v desetletju po njihovem nastanku, se pravi v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Kritike bi lahko strnili v več sklopov:

- Prvi sklop kritik se nanaša na samo osnovo tipologije in na umestitev tipologije med kognitivne ali besedilne. Roulet (1991: 119) in Bouchard (1991: 37) menita, da se Adamova tipologija, čeprav jo ima avtor za besedilno, umešča na kognitivno, predjezikovno raven. Nekateri tipi sekvenc tako povzemajo tudi nejezikovna dejanja: s shemo pripovedne sekvence (uvod, predstavitev, zaplet, dogajanje, razplet, končno stanje) lahko opišemo tako pripoved kot balet. Koncept *plana besedila*, ki bi omogočil bolj besedilno naravnano obravnavo sekvenc, po Rouletovem mnenju ni dodelan.
- Prav nasprotno Bronckart (1996: 236) trdi, da prototipi sekvenc ne izhajajo iz prej obstoječih kognitivnih modelov, pač pa so zgolj teoretični konstrukti, nastali sekundarno na osnovi proučevanja sekvenc, ki jih empirično lahko najdemo v besedilih. Prepoznavanje prototipov tako ne izhaja iz biološko osnovane besedilne kompetence, pač pa iz izkušenj z različnimi vrstami besedil interteksta. Kot je razbrati, Adamovo tipologijo med besedilne uvrščata tudi Reboulova in Moeschler (1998: 100): »Za opisovanjem lingvističnih pojavov, kot so na primer glagolski časi, je jasen namen: na podlagi jezikovnih indikacij določeno besedilo pripisati enemu ali drugemu tipu diskurza (na primer pripovedi, opisu, utemeljevanju, poetičnemu

tipu itn.)« Ugotavljata, da so se poimenovanja tipov besedil na podlagi njihovih jezikovnih lastnosti močno uveljavila zlasti na področju didaktike, kar je razvidno iz osnovno- in srednješolskih učbenikov francoščine kot materinščine. Po njunem mnenju za tipologijami ni resnih lingvističnih kriterijev in se z njimi v šolah samo nadomešča tradicionalne načine analize besedila, ki so temeljili na »rahlo stilistični in gramatikalni retoriki.« Schneuwly (1991: 54) govori o tipologijah, ki temeljijo na jezikovnih in/ali kognitivnih procesih, od katerih v posameznem besedilu prevladajo prvi ali drugi.

- Kategorije, ki jih Adam uporablja, niso izključujoče; tipi sekvenc se med sabo lahko mešajo: opis ali pripoved lahko, na primer, vsebujeta elemente utemeljevanja (Roulet, 1991: 120).
- Po Rouletovem (1999: 119) mnenju je Adamova tipologija preveč odprta, je neke vrste odprta lista. Na to kaže že dejstvo, da je Adam sam spreminjal število tipov sekvenc: na začetku jih omenja najmanj sedem, nato se omeji na pet tipov.
- Tipi sekvenc temeljijo na preveč heterogenih kriterijih, kar je še posebej opazno pri dialoški in poetični sekvenci. Poetična sekvenca ne ustreza splošni definiciji sekvence, saj je ne določa tipična zgradba. Dialoška besedila sicer imajo tipično zgradbo, ki bi jo lahko definirali kot superstrukturo, vendar jih ne moremo uvrščati v isti razred kot ostale sekvence. Dialog se v diskurzivni hierarhiji namreč umešča na drugo raven kot monološka besedila (Roulet 1991: 120).

Na prvi sklop kritik smo s predstavitvijo Kintschevega in van Dijkovega modela bralnega razumevanja, na katerem med drugim temelji Adamova tipologija in iz katerega je razvidno, da se njegova tipologija res umešča na področje besedilnih/kognitivnih tipologij, odgovorili v prvem poglavju.

Vprašanji odprtosti liste sekvenc in mešanja sekvenc je Adam razrešil z omejitvijo števila tipov sekvenc na pet in z vpeljavo pojma *dominanta oz. prevladujoči tip*.

Zelo problematično pa je vprašanje heterogenosti kriterijev. Poetični tip sekvence je Adam izpustil sam. Na to, da se zdi večini uporabnikov njegove tipologije sporno umešcanje dialoga na isto raven kot ostale tipe sekvenc, kaže dejstvo, da je prav ta tip besedila večina izpustila in ga nadomestila z drugimi tipi, na primer navodilom ali obvestilom.⁸¹

81 To Adam (2001: 10) ugotavlja v predgovoru k 4. izdaji *Les textes, types et prototypes*.

4.8 Osnovni tipi sekvenc

4.8.1 Pripoved

4.8.1.1 Definicija

Pripoved⁸² je brez dvoma vrsta besedila, ki ji je v študijah posvečeno največ prostora.

Eno prvih del s tega področja je analiza pravljic ruskega lingvista Proppa iz leta 1928. Propp (*Morfologija pravljic*, 1928, v Franciji prevedeno 1970) je opisal pripovedno zgradbo pravljic, ki je sestavljena iz 31 delov (Adam, 1994: 15–30).

Adamova (1997: 46) definicija pripovedi temelji predvsem na delu C. Bremonda *La logique du récit, Logika pripovedi*. Osnovna definicija pripovedi je: naj bo s sporočilom katerikoli subjekt (živi ali neživi) umeščen v čas t , nato pa v čas $t + 0$, in naj bo razloženo, kaj se v času $t + 0$ dogaja s predikati, ki so subjekt označevali v času t .

Potrebujemo torej (Adam, 1994: 93–106, 1997: 46–58):

- zaporedje dogodkov – brez zaporedja ni pripovedi;
- tematsko enotnost – v pripovedi mora nastopati vsaj en akter – subjekt;
- spremembo predikatov (od časa t do $t + 0$);
- proces – enotnost dejanja;⁸³ za pripoved je potrebna sprememba predikatov (gl. prejšnjo alineo) v toku procesa. Aristotelovo triado začetna situacija – transformacija – končna situacija bo Adam razvil v sekvenco;
- pripovedno vzročnost zapleta;
- eksplicitno ali implicitno končno evalvacijo.

Po mnenju C. Tisset (2000: 181–182) so nujni pogoji za pripoved:

- zaplet in enotnost dejanja (skupek dogodkov, ki ima začetek, dogajanje in konec; dogajanje se odvija z mislijo na razplet);
- časovnost in vzročnost (dogodki si sledijo tako, da določajo eden drugega; kasnejši dogodki imajo vzrok v prejšnjih);
- tematska enotnost in sprememba predikatov (*biti, imeti, narediti* / uspešno ali neuspešno).

Lambertova in Stutterheimova (2011: 266) pravita, da je pripovedno besedilo odgovor na globalno implicitno ali eksplicitno zastavljeno vprašanje, *questio*, ki določa

82 Adam (1994: 85) opozarja na meglenost izrazov, ki jih v francoščini zasledimo za pripoved: "récit", "histoire", "narration"; "raconter", "relater"; izrazi so toliko bolj nejasni, ker izhajajo tako iz vsakdanjega diskurza kot iz literarne kritike. Pri nas lahko zasledimo izraza "pripoved" in "zgodba".

83 Adam (1997: 48) se opira na Aristotelovo Poetiko: "Celoto tvori, kar ima začetek, sredino in konec."

izbor vsebine na petih referenčnih področjih: entitete, dogodka, prostora, časa in modalnosti. Tako je lahko vprašanje zastavljeno kot: »Kaj se je (X-u) zgodilo v času t1, t2, tn?« Izjave, ki se v odgovoru nanašajo na posamezni del vprašanja, gradijo dogodkovno os oz. zaplet. Odgovori na vprašanja, kot so »kje«, »zakaj«, »s kakšnim namenom«, »v kakšnih okoliščinah«, pa gradijo ozadje pripovedi.

Nekoliko drugačno definicijo ponuja U. Eco (1985: 137):

»/.../ pripoved je opis dogodkov,⁸⁴ ki vsakemu dejanju pripiše vršilca, njegov namen, možno stanje ali okolje, spremembo z vzrokom in namero, ki spremembo določata, temu bi lahko dodali še duševna stanja, čustva, okoliščine; vendar je opis dejanj pomemben, če so opisana dejanja težavna in samo v primeru, da vršilec nima jasne izbire, kaj naj stori, da bo v toku dejanja spremenil stanje, ki ne ustreza njegovim željam; dogodki, ki sledijo njegovi odločitvi, pa se morajo zdeti nenavadni ali presenetljivi.«

Eco se v svoji definiciji ne osredotoča toliko na časovni potek dogodkov, pač pa dodaja komponento *nenavadnosti* dogodka, ki jo ponazoriti s primerom:

36) *Hier je suis sorti de chez moi pour aller prendre le train de 8 h 30 qui arrive à Turin à 10 heures. J'ai pris un taxi qui m'a amené à la gare, là j'ai acheté un billet et je me suis rendu sur le bon quai; à 8 h 20 je suis monté dans le train qui est parti à l'heure et qui m'a conduit à Turin.*

Včeraj sem šel od doma, da bi ujel vlak ob pol devetih, ki v Torino pripelje ob desetih. Naročil sem si taksi, ki me je pripeljal na postajo, tam sem kupil vozovnico in odšel na pravi peron; ob 8. uri in 20 minut sem vstopil v vlak, ki je odpeljal ob uri in me pripeljal v Torino.

Eco (1985: 137–138) razlaga, da bi se ob vsaki podobni pripovedi vprašali, zakaj pripovedovalec trati naš čas, saj nam pripoveduje nekaj povsem samoumevnega.⁸⁵ Popolnoma drugače bi bilo, če bi bilo opisano dejanje nenavadno: lahko bi se, na primer, zgodilo na dan železničarske stavke. Da bi besedilo lahko označili za pripoved, mora torej vsebovati argumentacijsko dimenzijo. Če te ne vsebuje, gre za *opis poteka*,⁸⁶ ki je sestavljen samo iz zaporedja opisov delov poteka (Revaz, 1987: 27).

Eco (1985: 87) po van Dijkju razlikuje *naravno* in *umetno* pripovednost. Pri obeh gre za opis dogodkov: prva se nanaša na dogodke, ki so opisani, kot da bi se zares

84 V francoskem prevodu dela *Lector in fabula* je tu uporabljen izraz "description d'actions", ki ga Adam uporablja v drugem pomenu: za opis poteka.

85 To besedilo bi lahko uvrstili med opise s temo/naslovom "pripovedovalčev dan".

86 Izraz "opis poteka" povzemamo po M. Krizaj Ortar (neavtorizirani zapiski z delavnice v Portorožu, november 1996).

zgodili (članek iz črne kronike v časopisu), pri drugi pa gre za posameznike in dejanja, pripisane možnemu okolju, drugačnemu od okolja naših izkušenj.

Zanimiva je tudi Ecova delitev na *fabulo* in *predmet*⁸⁷ pripovedi; fabulo je, kot navaja, povzel po ruskih formalistih. Fabula je

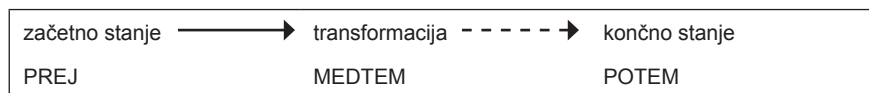
»/.../ osnovna shema pripovedi, logika dejanj, sintaksa oseb, potek dogodkov, urejen v času. Lahko se tudi zgodi, da fabula ni zaporedje človeških dejanj in da gre za serijo dogodkov, ki zadevajo nežive predmete ali celo ideje. Predmet pa je zgodba, kot je pripovedovana, kot izgleda na površini, s skoki nazaj in naprej (predvidevanje in flashback), z opisi, digresijami, razmišljanji med oklepaji.« (1985: 130–131).

Pri tem se sprašujemo, ali bi koncept fabule lahko približali Adamovemu konceptu sekvence, kot je opisan v nadaljevanju.

4.8.1.2 Shema pripovedne sekvence

Adam se pri definiciji pripovedne sekvence, poleg že prej omenjenega Bremonda, opira tudi na Todorova (*Qu'est-ce que le structuralisme*, 1968) in Larivaille (*Analyse (morpho)logique du récit*, 1974). Osnovna zgradba pripovedne enote je, kot pri Aristotelu, trodelna in v pripovedi obstajata dve vrsti epizod: tiste, ki opisujejo začetno ali končno stanje, in tiste, ki opisujejo prehod od enega stanja k drugemu (Todorov, citiran v Adam, 1994: 31).

Osnovna zgradba je torej triada.



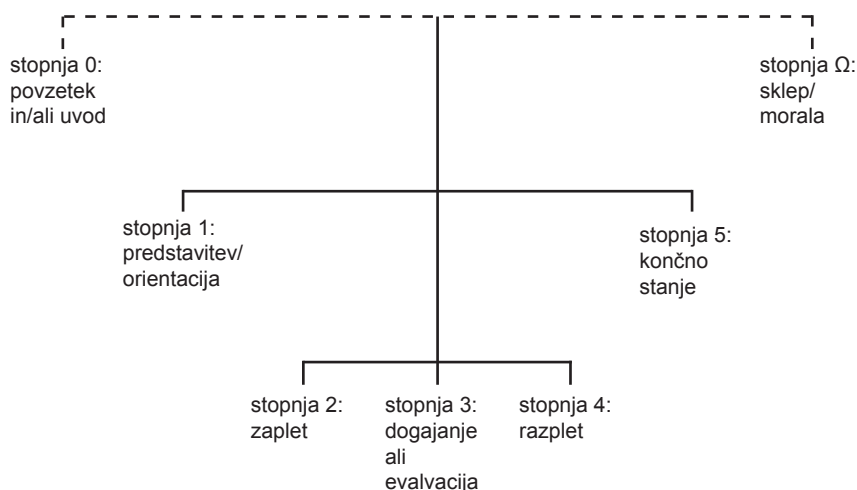
Larivaille je tridelno zgradbo pripovedne enote razširil v petdelno, in sicer tako, da je natančneje določil osrednje področje – transformacijo.

I PREJ začetno stanje, ravnotežje	II MEDTEM transformacija, dinamični proces			III POTEM končno stanje, ravnotežje
	2 zaplet, sprožitev	3 dogajanje	4 potrditev, posledica	

Obe shemi sta povzeti po Adam (1994: 32).

87 Fr. sujet.

Adam (1994: 185) je pripovedno sekvenco definiral kot zaporedje sedmih makro-propozicij, od katerih sta prva in zadnja neobvezni.



Shema 6: Pripovedna sekvenco

Novost prestavljata stopnja 0 in stopnja Ω , ki sta za potek pripovedi neobvezni in se pojavita zlasti takrat, kadar je pripovedna sekvenco vpeta v dialoški kontekst (ustna pripoved, gledališko delo ali k sprejemniku usmerjena pripoved⁸⁸) (Adam v Maingueneau, Charaudeau in drugi, 2002: 526).

Funkcija stopnje 0 je vzbuditi pozornost in poslušalca pripraviti na zgodbo. Primeri iz govornega diskurza:

37)–39) *J'avais t'en raconter une bien bonne.*

Tu connais la dernière?

Tiens, à propos, ça me rappelle ...

Zdaj ti bom pa eno dobro povedal.

Že veš zadnjo (novico)?

Kar se tega tiče, sem se spomnil ...

Tudi večina primerov, ki jih Adam navaja za stopnjo Ω , izhaja iz govornega diskurza. Z njimi govorec označi konec svojega govornega dejanja:

40)–42) *Et depuis ce jour-là / Véronique / é'veut pu y aller // é'veut pu passer par l'allée*

Et pis voilà.

C'est tout.

⁸⁸ Na primer basen.

*In od tega dneva / Veronika / ona noče več tja // ona noče več po tisti ulici
Tko je to.
To je vse.*

Iz pisnega besedila pa je za stopnjo Ω primer iz reklame (Adam, 1994: 184):

43) *Buvez, mes bons amis, car vous l'avez prouvé,*

Kanterbräu est si bonne,

Qu'on ne peut s'en passer.

Pijte, dragi prijatelji, saj ste dokazali,

pivo Kanterbräu je tako dobro,

da ne moremo brez njega.

Stopnjo Ω pripovedi najdemo tudi v književnih besedilih – pri nekaterih tvori nujni sestavni del, na primer pri basni.

V nasprotju z nekaterimi drugimi avtorji na francoskem govornem področju (npr. Lehman, 1985, Tisset, 2000 in zlasti Charolles, 1976, 1986, 2002), ki se analize pripovednega besedila lotevajo tudi ali zlasti s povsem slovničnega vidika, npr. z analizo glagolskih časov, veznikov in podobno, se Adamu (1997: 71) to ne zdi smiselno: »Na današnji stopnji védenja se mi ne zdi pertinentno naštevanje površinskih jezikovnih zaznamovalcev, s katerimi bi potrdili, da imamo pred seboj pripovedno sekvenco. Če поблиže pogledamo, se zavemo, da lahko časovne organizatorje (*puis, alors, soudain* itn.), ki so sicer v pripovednem besedilu zelo pogosti, kombiniramo ali celo nadomestimo z argumentacijskimi povezovalci (*mais, alors, en conséquence, donc* itn.); pojav preteklega časa (*passé simple*) ni niti nujen niti zadosten pogoj za definicijo pripovedne sekvence, saj je v teh zelo pogost pripovedni sedanjik; pojav glagolov, ki opisujejo dejanja, je značilen za opise poteka. Seveda lahko opazimo določene znake: na primer zelo veliko gostoto pronominalnih anafor /.../ in izmenjavanje preteklih časov (*imparfait* in *passé simple* ali *passé composé*).«

Če po Adamovem mnenju naštevanje površinskih zaznamovalcev diskurza ni pertinentno, pa nam je lahko opazovanje teh zaznamovalcev vsekakor v pomoč pri določanju posamezne faze sekvence. Tako je na primer v primeru

44) *L'hôtel est habité par la presque totalité des membres de son cabinet, des hommes politiques et des députés. Soudain, c'est l'explosion.*

V hotelu so nastanjeni skoraj vsi člani njenega kabineta, politiki in poslanci. Kar naenkrat, eksplozija.

jasno, da bo za veznikom *soudain* nastopila nova faza pripovedi. Prav tako tudi v primeru ustne pripovedi

45) *C'était pendant les vacances d'été euh
c'était un jm'rappelle plus quelle date
c'était quand j'étais avec deux copains
on avait été dans un chantier
on s'avait amusé à cache-cache
puis on a vu un grand tas de petits cailloux
alors on se mis en chaussettes
et on est monté dessus
et on s'poussait
on s'faisait des crochepattes sur les cailloux
et après euh y a un bonhomme qui nous a euh du moins engueulés
alors on s'est vite taillé
c'est tout*

*Bilo je med poletnimi počitnicami⁸⁹
ne spomnim se točno datuma
zgodilo se je, ko sem bil z dvema prijateljema
šli smo na gradbišče
skrivali smo se
potem smo zagledali velik kup kamenčkov
pa smo se dali v nogavice
in smo splezali gor
in smo porivali eden drugega
in smo se spotikali na kamnih
potem je prišel nek možak, ki nas je precej nadrl
torej smo se hitro pobrali
to je vse*

podčrtani zaznamovalci označujejo novo fazo pripovedne sekvence (Adam, 1994: 112).

Kar pri Adamovi shemi pripovedne sekvence vidimo kot pomanjkljivost, je, da vanjo niso vključeni že omenjeni skoki v času (*predvidevanje* in *flashback* – Eco, gl. zgoraj). Zlasti v ustnih pripovedih, od pisnih pripovedi pa v časopisnih besedilih,

89 V originalu je rabljen bolj pogovorni jezik.

so preskoki v času pogosti. Lahko zasledimo tako celotne sekvence (v tem primeru gre navadno za vključene sekvence) kot posamezne povedi, zato bi bilo pri shemi sekvence smiselno nakazati, da gre za predvidevanje oz. za flashback.

4.8.1.3 Razvijanje teme

Kar se tiče razvijanja teme, so pri pripovednih besedilih možni različni načini. Adam se je oprl na dela praške lingvistične šole, ki jih je v Franciji prvi povzel B. Combettes (1983: 90–102). Ta loči tri osnovne načine razvijanja teme: linearno razvijanje besedila (v vsakem stavku je rema izvor teme naslednjega stavka), razvijanje s konstantno temo (ista tema nastopa v zaporednih stavkih, reme so različne) in razvijanje z izpeljanimi temami (teme so izpeljane iz hiperteme, ki se lahko nahaja na začetku odlomka, v prejšnjem odstavku in podobno) (Tisset, 2000: 36–38; prim. tudi Bračič, Fix, Greule, 2006).

Razvijanje z izpeljanimi temami, ki ga Combettes (1983: 99) imenuje tudi »razvijanje z razbitimi temami«,⁹⁰ najdemo tudi v opisih, predvsem v romanih, kjer postanejo »različni deli resničnosti izhodišče za vsak posamezni stavek«, pa tudi v razlagah in utemeljevalnih besedilih, kjer je treba izpeljati določene teme oz. razložiti posamezna stališča.

4.8.1.4 Primer pripovedne sekvence

Časopisno besedilo: članek iz črne kronike (Adam, 1997: 73).

46) (a) *L'IRA revendique l'attentat de Brighton: 4 morts et 30 blessés*

(b) *GOD SAVES MAGGIE*

(c) *Deux heures cinquante du matin, hier, dans la petite ville de Brighton, au sud de l'Angleterre. (d) Au bar du Grand Hôtel, les derniers parlementaires Conservateurs se préparent à rejoindre leurs chambres. (e) Margaret Thatcher, dans son cabinet de travail, met un point final au discours de clôture du congrès annuel de son parti. (f) L'hôtel est habité par la presque totalité des membres de son cabinet, des hommes politiques et des députés. (g) Soudain, c'est l'explosion. (h) L'Armée Républicaine Irlandaise avait posé une bombe au troisième étage. (i) Margaret Thatcher est vivante, mais quatre personnes sont tuées, trente autres blessées, dont un ministre et un député. (j) Après la stupeur, fidèle à son image, le 1^{er} ministre britannique annonce que le congrès continue. (k) Lire pages 2 à 4.*

(Libération, du 13–14 octobre 1984)

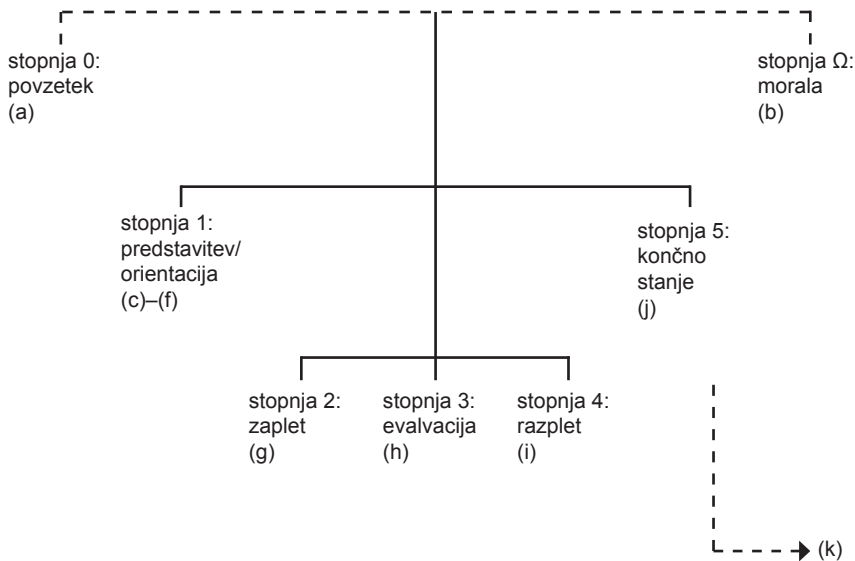
90 Fr. progression à thème éclaté.

(a) IRA prevzela odgovornost za atentat v Brightonu: 4 mrtvi in 30 ranjenih

(b) GOD SAVES MAGGIE

(c) Deset minut pred tretjo včeraj zjutraj, majhno mesto Brighton, na jugu Anglije. (d) V baru Grand Hotela se zadnji parlamentarci konzervativne stranke pripravljajo, da bodo odšli v svoje sobe. (e) Margaret Thatcher v svojem delovnem kabinetu zaključuje sklepni govor letnega kongresa svoje stranke. (f) V hotelu so nastanjeni skoraj vsi člani njenega kabineta, politiki in poslanci. (g) Naenkrat pride do eksplozije. (h) Irska republikanska armada je (bila) v tretje nadstropje nastavila bombo. (i) Margaret Thatcher je živa, štiri osebe pa so mrtve, trideset drugih ranjenih, med njimi en minister in en poslanec. (j) Po prvem šoku britanska ministrska predsednica, zvesta svoji podobi, oznani, da se bo kongres nadaljeval. (k) Na straneh 2 do 4.

Članek je eno dokaj redkih časopisnih besedil, ki vsebuje vse elemente pripovedne sekvence.



Shema 7: Primer pripovedne sekvence (prirejeno po Adam, 1997: 198)

4.8.1.5 Pripoved pri pouku tujega jezika

Pripoved je poleg opisa eden prvih tipov besedil, ki se uvaja pri pouku. V učbenikih lahko vpeljavo pripovedi praviloma povežemo s slovnicih poglavjem, z obravnavo

obeh v francoščini najbolj uporabljanih preteklih časov (*imparfait* in *passé composé*).

Za obravnavo pripovedi lahko uporabimo tako umetnostna kot neumetnostna besedila; od avtentičnih neumetnostnih besedil so zlasti uporabni časopisni članki, na primer članki iz t. i. »črne kronike«.

Obstajajo tudi sheme, narejene na podlagi Proppove analize pravljic, ki jih učitelj lahko prilagodi starosti in jezikovni ravni učencev/dijakov; v razredu ponavadi dobro uspejo, saj vnašajo v pouk elemente igre.

Poleg tega je uporaba pripovedi, tako ustne kot pisne, priložnost, da se v razredu pojavi »avtentični jaz«,⁹¹ o katerem govori C. Tagliante (2006: 97). Dijak ima namreč v razredu le redko možnost izraziti svoja osebna doživljanja, mnenja in podobno in gotovo je pripovedovanje priložnost, ki jo velja izkoristiti.

V razredu je zelo uporaben tudi bolj lingvističen pristop k pripovedi – analiza besedil z vidika razvijanja teme (Combettes, 1983). Opozorjanje dijakov na različne načine razvijanja teme in na različne možnosti, ki jih pri tem imamo, lahko ima velik vpliv na njihovo sposobnost tvorjenja besedil in s tem ustnega in pisnega sporočanja. Vendar se pri tem zastavlja vprašanje izbora besedil: v praksi redko najdemo besedila, ki bi bila dovolj homogena, da bi bila analiza v razredu dovolj preprosta za dijake. Današnja časopisna besedila so navadno pretežka, v ta namen pa bi lahko uporabili odlomke književnih besedil.

4.8.2 Opis

4.8.2.1 Definicija

Opis je besedilo, ki nastaja okrog tematske enote (predmeta, kraja ali posameznika), pri čemer upošteva njen splošni izgled – dele, ki jo sestavljajo, ali njen položaj v času ali kraju (Jeandillou, 1996: 149). Je besedilo, ki ne sledi linearnemu vzročnemu redu, pač pa je v glavnem tabularno, hierarhično organizirano in pogojeno s strukturo danega besedišča (Adam, 1991: 14).

Adam (1997: 89–95) razlikuje štiri opisne procedure, ki jih imenuje tudi makrooperacije; vse štiri so po njegovem mnenju prototipične: umestitev, aspektualizacija, vzpostavitev povezav in vključevanje novih sekvenc s (pod)tematizacijo.

91 Fr. moi authentique.

*Umestitev*⁹² predstavlja osnovo opisa. Nastopa lahko kot napoved na začetku opisa (v tem primeru jo Adam imenuje tema – naslov), ko napove o kom/čem bo govora; na koncu sekvence (povzetek) pove o kom/čem je bilo govora ali pa gre za reformulacijo, s katero reformuliramo lastnost ali del opisanega. Reformulacija lahko označuje nov odstavek, pogosto pa tudi konec opisne sekvence.

Umestitev z napovedovanjem na začetku ali s povzemanjem na koncu zagotavlja semantično enotnost sekvence ne glede na to, kdo oziroma kakšen je predmet opisa (človek ali stvar, dinamičen ali statičen).

*Aspektualizacija*⁹³ je predstavitev različnih vidikov/aspektov opisanega in jo imamo navadno za osnovo opisa. Pri tej proceduri opisujemo dele in lastnosti (barvo, velikost, obliko, število ...). Zlasti pri opisovanju lastnosti lahko pride do izraza subjektivnost opisovalca, ki v določenih primerih ovrednoti opisano in s tem opisu prida argumentativno vrednost – nekoga namreč lahko opišemo kot poročenega ali samskega, pri čemer ostajamo na ravni objektivnega opisa, lahko pa tudi kot lepega/grdega, vitkega/mršavega, odkritega/hinavskega in podobno.

Pri *vzpostavitvi povezav*⁹⁴ gre za predstavitev situacije (krajevne in/ali časovne) in za asimilacijo (primere in metafore).

Opis je lahko zelo razvejana vrsta besedila in bi se lahko nadaljeval v neskončnost. Nove sekvence v opis vključimo s *podtematizacijo*.⁹⁵ vsak element opisanega je lahko izhodišče nove aspektualizacije ali vzpostavitve povezav.

4.8.2.2 Shema opisne sekvence

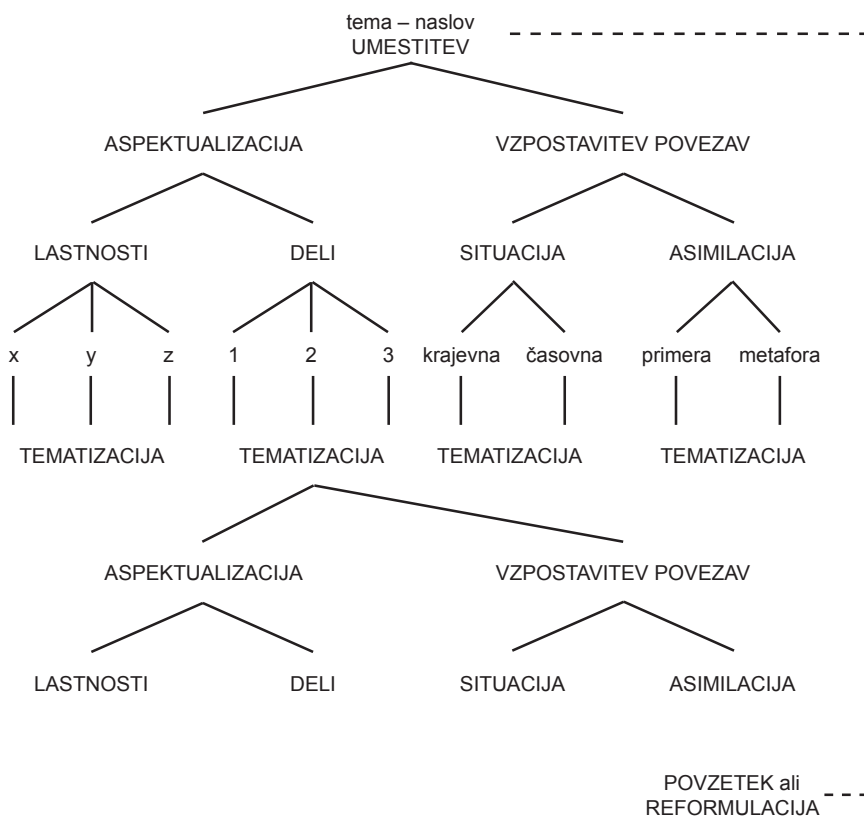
Shemo opisne sekvence povzemamo po Jeandillouju (1996: 152), ki je Adamovo shemo nekoliko poenostavil.

92 Fr. ancrage, dobesedno "zasidranje", "sidrišče".

93 Fr. aspectualisation; gre za Adamov izraz, ki ga v slovarjih ne najdemo (niti v *Petit Robert* niti v *TLF*).

94 Fr. mise en relation.

95 Fr. sous-thématisation.



Shema 8: *Opisna sekvenca*

Seveda ni nujno, da opis vsebuje vse zgoraj naštetih dele. V malem oglasu

47) *F. cinquantaine épanouie, 168, mince, libre, naturelle et simple, sérieuse et rieuse, réaliste et rêveuse, indépendante et sociable, sensibilité artistique et amour de la nature; partagerait ses loisirs avec homme, libre, chaleureux /.../*

Ženska, cvetoča petdesetletnica, 168, vitka, svobodna, naravna in preprosta, resna in vesela, realistična in sanjačka, neodvisna in družabna, s čutom za umetnost in z ljubeznijo do narave, bi delila svoje hobije z moškim, svobodnim, prisrčnim /.../

vidimo, da temi – naslovu »Ženska« sledi samo opis lastnosti; z »bi delila« ... se začne nova sekvenca, opis moškega. (Povzeto po Adam in Petitjean, 1989: 207).

Tako besedilo predstavlja mejni primer opisa in ga Adam in Petitjean poimenujeta *lista*.⁹⁶ Primeri te vrste so dokaj pogosti v našem korpusu.

Najpogostejši primeri opisa pa so tisti, pri katerih lahko besedilo umestimo v levo polovico sheme, se pravi, da z opisom pokrijemo samo aspektualizacijo – lastnosti in dele opisanega (gl. primer opisne sekvence).

Kljub temu da je Adam opisu posvetil zelo veliko pozornosti, je očitno, da mu je prav ta tip besedila povzročal nekaj težav. Shema opisne sekvence se je z leti precej spremenila (v svojem, zlasti v didaktični literaturi velikokrat citiranem članku iz leta 1985 je na prvi ravni opisa ločeval med *zunanjo situacijo, globalnimi lastnostmi* in *deli* (Adam, 1985: 41)). V začetnih delih je govoril o opisni superstrukturi (Adam in Petitjean, 1989: 135). Ta pojem je počasi opuščal. Prav tako je nekaj zmede pri delih sekvence, makropropozicijah, ki jih omenja še v ponatisu *Types et prototypes* l. 2001: »Na ta način poteka prehod od opisnih makropropozicij do opisnih propozicij.« (Adam, 1997: 93). V *Dictionnaire d'analyse du discours*⁹⁷ (Maingueneau, Charaudeau in drugi) na strani 525 pravi: »Majhno število osnovnih tipov sekvenc vodijo prototipični skupki⁹⁸ propozicij, ki oblikujejo različne makropropozicije (pripovedne, opisne, razlagalne, utemeljevalne, dialoške, glede na pripadajoči tip sekvence).« Na strani 527 pa: »Opisna sekvenca, za razliko od predhodnih, ne vsebuje makropropozicij.«

Ker je za analizo našega korpusa in besedil, ki smo jih uporabili za izdelavo nalog, bistvena le osnovna shema opisne sekvence, bomo ohranili Jeandilloujevo shemo.

4.8.2.3 Primer opisne sekvence

Za primer smo izbrali dokaj preprosto besedilo iz naravoslovnega učbenika (Adam in Petitjean, 1989: 138–139):

48) *Observons une grenouille vivante: sa couleur générale varie du vert au brun avec des taches noires. Le ventre est blanc. Le corps, court et trapu, mesure de 5 à 9 centimètres.*

La tête, très développée, porte deux gros yeux saillants à pupille noire et iris doré, protégés par des paupières. Une tache ronde placée en arrière de l'œil correspond à l'oreille. A l'extrémité du museau s'ouvrent les narines. La bouche est très largement fendue.

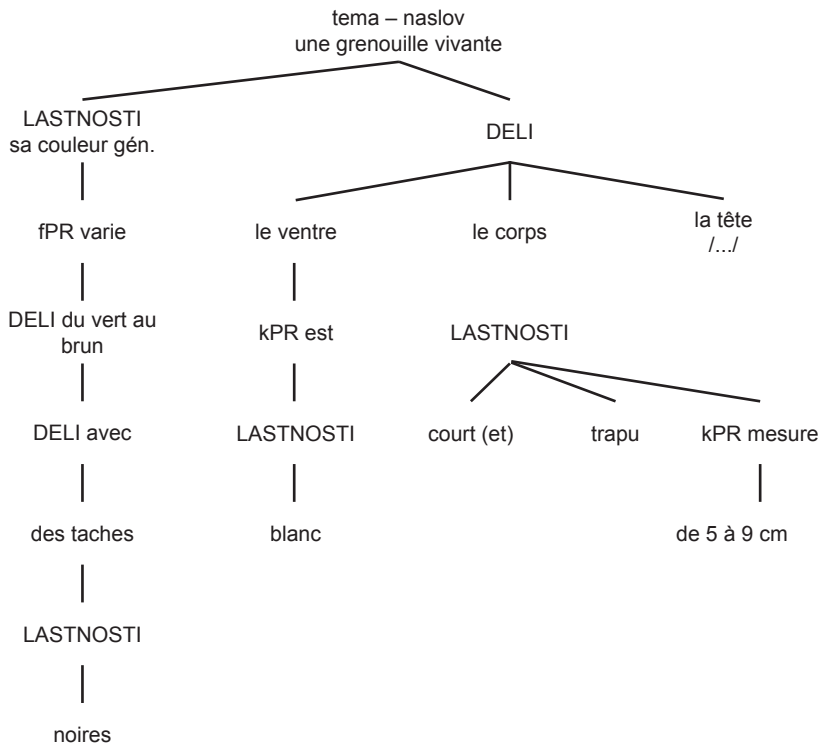
96 Fr. la liste.

97 Spomnimo se, da je avtor slovarskega članka "Séquences" Adam.

98 Fr. empaquetages.

Opazujmo živo žabo: njena osnovna barva se spreminja od zelene na rjavo s črnimi lisami. Trebuh je bel. Telo, kratko in čokato, meri od 5 do 9 cm.

Glava, zelo razvita, nosi dve veliki izbuljeni očesi s črno zenico in z zlato šarenico, (ki sta) zavarovani z vekami. Okrogla lisa za očesom ustreza ušesu. Na koncu smrčka se odpirata nosnici. Usta so zelo široko preklana.



Shema 9: Primer opisne sekvence

Pri opisu so uporabljeni tudi povedki, ki jih Adam označi kot funkcionalne predikate (fPR), na primer »varie«, in kvalifikativne predikate (kPR), na primer »est«.

Kot shema je predstavljen samo prvi del besedila; shema drugega dela s temo –naslovom »la tête« je zelo podobna.

4.8.2.4 Opis, pripoved in navodilo

Na možno zamenjevanje opisa in pripovedi smo opozorili že v poglavju o pripovedi. Do zmede v glavnem prihaja, ker sta lahko tako pripoved kot opis poteka zgrajena okoli časovne osi in vsebujeta časovno razvijanje besedila (Revaz, 1987: 23). Najlažje

razlikujemo pripoved od opisa na osnovi Adamove teze (povzete po Apothélozu), da lahko opis vedno dopolnimo: »/.../ vedno je mogoče nadaljevati opis.« (Adam in Petitjean, 1989: 112–113).

Če si še enkrat ogledamo Ecov primer (36), lahko vidimo, da gre res za opis poteka:

Včeraj sem šel od doma, da bi ujel vlak ob pol devetih, ki v Torino pripelje ob desetih. Naročil sem si taksi, ki me je pripeljal na postajo, tam sem kupil vozovnico in odšel na pravi peron; ob 8. uri in 20 minut sem vstopil v vlak, ki je odpeljal ob uri in me pripeljal v Torino.

Tema – naslov zgornjega opisa bi lahko bila »včerajšnji dan«, sestavni deli pa: odhod od doma, vožnja s taksijem, nakup vozovnice itn. Opis dneva bi seveda lahko tudi nadaljevali:

V Torinu sem izstopil iz vlaka, nato sem šel v knjižnico. Popoldne sem ...

Podobnih primerov je v našem korpusu precej.

Pomembno vlogo v opisu poteka imajo predikati. Adam in Petitjean ločita tri vrste.

- Funkcionalni predikati, ki opisujejo dejanja, iz katerih je treba izpeljati lastnosti opisanega.

49) *Le Krups Variomat râpe, coupe en rondelles, émince fruits et légumes, coupe et hâche la viande et le poisson, écrase en purée les pommes de terre, émince les oignons, les fines herbes, les noix et les noisettes /.../ – toutes ces préparations dans un seul récipient.*

Krupsov Variomat strga, reže na kolesca, seklja sadje in zelenjavo, reže in melje meso in ribe, zmečka krompir v pire, seklja čebulo, zelišča, orehe in lesnike /.../ – vse to v eni sami posodi.

Iz opisanih dejanj, ki jih zmore priprava, moramo izpeljati njene lastnosti: priprava je priročna, praktična ...

- Funkcionalni predikati, ki opisujejo dejanja več akterjev in jih imamo za elemente (dele) določene situacije (Flaubert: l'Education sentimentale).

50) *Le 15 septembre 1840, vers six heures du matin, la «Ville-de-Montereau», près de partir, fumait à gros toubillons devant le quai Saint-Bernard.*

Des gens arrivaient hors d'haleine; des barriques, des câbles, des corbeilles de linge gênaient la circulation; les matelots ne répondaient à personne; on se heurtait /.../

15. septembra 1840 je »Ville de Montereau« pred odbodom pred pomolom sv. Bernarda izpušchal velike oblake dima.

Ljudje so prihajali brez sape; sodi, kabli, košare s perilom so ovirali promet; mornarji niso odgovarjali nikomur; ljudje so se zaletavali /.../

- Funkcionalni predikati, ki opisujejo dele dogajanja (primer je že citirano Ecovo besedilo (36)).

Primeri so povzeti po Eco, besedilo (36) in Adam in Petitjean (1987: 153–158).

4.8.2.5 Navodila in obvestila

Posebno obliko opisa predstavljajo navodila. Zanje poznamo v francoščini različne izraze (Adam (2001: 11) jih je v svojem članku navedel kar sedem⁹⁹), od katerih se zlasti v didaktičnih in poljudnih priročnikih najpogosteje uporabljata izraza *injonctif* (Tagliante, 2006: 139; Peyroutet, 1994: 110) ali *instructionnel* (Cavalli, 2000: 6).

Adam (2001: 12) je v svojih zgodnjih delih sledil Werlichovi tipologiji; menil je, da navodila predstavljajo poseben tip besedila, kasneje pa je »ob preučevanju kuharskih receptov in navodil za montažo odkril, da se v planih teh besedil pojavljajo opisi: opisi/liste za sestavne dele in opisi poteka za seznam dejanj, ki jih je treba opraviti«.

Navodilom je skupno, da naslovnika vzpodbujajo k dejanju. Pri pisanju besedila pisec prevzame vlogo tistega, ki programira dejanja, bralec pa pri (ali po) branju besedila vlogo tistega, ki dejanja realizira. Pri tem gre za posebno izrekanjsko situacijo:



Besedilo se torej po svoji notranji organizaciji predstavlja kot algoritem transformacije: gre za zaporedje dejanj, ki omogoči, da preidemo od stanja 1 k stanju 2, npr., pri receptu za izdelavo čokoladne pene od sestavin do končnega izdelka (Vignier, 1990: 109).

Za besedila te vrste je značilna uporaba nedoločnika, velelnika ali prihodnjega časa,¹⁰⁰ pa tudi specifična tipografska postavitve, ki bralcu omogoča lažje prepoznavanje vrste.

99 Textes régulateurs, procéduraux, programmeurs, instructionnels-prescriptifs, injonctifs-instructionnels, textes de conseil, recettal.

100 Nedoločnik in prihodnjik se uporabljata v francoščini, v slovenščini pa v teh primerih uporabljamo predvsem velelnik.

V to vrsto besedil uvrščamo: kuharske recepte, navodila za montažo, priročnike tipa »Naredi sam«, priročnike za vrtnarje, navodila za uporabo in vzdrževanje različnih strojev, navodila za uporabo zdravil, nasvete in predpise (od »Desetih zapovedi« do navodil za obnašanje v primeru požara), pravila iger, opise poti, predvolilne obljube, nasvete v časopisih, horoskope ... (Adam 2001: 13–14).

Kuharski recept iz našega korpusa lahko torej razčlenimo tako:

51) *Recette des crêpes*

250g de farine, 4 oeufs, ½ litre de lait, 1 cuillère à soupe de sucre, 1 cuillère à café de sel, 50g de beurre

PRÉPARATION DE LA PÂTE:

- *Mélanger la farine avec les oeufs, le sel, le sucre et le lait.*
- *Ajouter le beurre.*
- *Attendre une ou deux heures.*
- *Mettre un peu de beurre dans une poêle.*
- *Mettre sur le feu.*
- *Verser un peu de pâte.*
- *Attendre une minute et retourner la crêpe.*

sekvenca 1: opis – lista: tema – naslov: sestavine; deli: moka, jajca, mleko /.../;

sekvenca 2: opis poteka: tema – naslov: priprava testa; deli: zmešati moko z jajci, dodati maslo /.../.

Kot smo že omenili, obvestila uvrščamo med opise ali med razlage.

4.8.2.6 Opis pri pouku tujega jezika

Opis predstavlja tip besedila, ki ga lahko v razred vpeljemo že po nekaj urah učenja tujega jezika, saj ne zahteva dobrega slovničnega znanja.

Začnemo z opisi samega učenca/dijaka:

Je m'appelle ... J'ai ans. J'habite ... J'ai ... frère(s) et ... soeur(s)... Je suis grand/e, mince ... Mes yeux sont ...

Nadaljujemo lahko z opisi drugih oseb, okolja, na primer svoje sobe in podobno. Iz primera je razvidno, da mora učenec/dijak za opisovanje na tej stopnji poznati le nekaj osnovnih glagolov, samostalnikov (npr. tistih, ki se nanašajo na dele telesa, na družinske člane) in pridevnikov. Tudi taki opisi so priložnost, da učenci/dijaki v razredu govorijo o sebi (C. Tagliante, 2006: 97, že omenjeno pri pripovedi).

Opise oseb in krajev lahko sčasoma stopnjujemo po zahtevnosti; besedila najdemo v različnih virih, na primer v časopisnih člankih ali na medmrežju:

- opisi različnih osebnosti iz javnega življenja;
- opisi krajev;
- opisi predmetov – M. Cavalli (2000: 80) v svoji zbirki nalog za bralno razumevanje uporabi članek iz *Le Monda*, ki opisuje bonbon znamke *Carambar*, v učbeniku *Panorama 3* sta opisana noža *Opinel* in *Laguiole* itn.

Zelo zahtevne opise oseb in krajev najdemo v književnih delih, npr. pri Balzacu ali Perecu, katerega delo *La vie mode d'emploi* je prava zakladnica različnih opisov.

Če tako kot Adam med opise štejemo tudi *opise poteka*, je izbor opisov za uporabo v razredu še večji. Uporabimo lahko različna navodila (navodila za sestavo tehničnih predmetov, za ravnanje v različnih situacijah, na primer pri hoji v gore; Cavalli (2000: 64) povzema članek iz revije *Figaroscope*, v katerem so navodila za racionalnejše nakupovanje: poznati cene v različnih trgovinah, napisati nakupovalni listek ...), recepte (ki jih lahko po uvodnih vajah, namenjenih razumevanju, uporabimo tudi za utrjevanje slovnčnih poglavij, na primer velelnika), horoskope in podobno.

4.8.3 Razlaga

4.8.3.1 Definicija

Razlago bi lahko definirali kot »komunikacijo med dvema tvorcema govornega dejanja, ki se nanaša na določen predmet: govorec A skuša govorcu B razložiti ali predstaviti, kaj omenjeni predmet je (ki je vir vprašanja), tako da ga opiše, analizira njegove dele ali vidike« (Pouliot, 1993: 122).

Razlaga odgovarja na vprašanji *pourquoi* – zakaj in *comment* – kako.

(Adam, 1997: 132;¹⁰¹ Maingueneau, Charaudeau in drugi, 2002: 526). Zlasti vprašanje »zakaj« je lahko formulirano na različne načine, npr.: *Mais au fond pourquoi?*, *Qu'est-ce qui fait que ...?*¹⁰²

101 Adam (1991a: 15) je na začetku precej okleval pri uvrščanju odgovorov na "kako" med razlage: "/.../ lorsqu'il (Grize) considère l'opérateur POURQUOI comme un critère de l'explication. Je me demande seulement si COMMENT ne joue pas parfois le même rôle." Besedilo, tvorjeno kot odgovor na "zakaj", lahko namreč uvrstimo tudi med opise: D. Coltier opozarja, da se to zgodi, kadar se *comment* veže s *faire*; v tem primeru dobimo opis poteka (Coltier, 1986: 7; Comment faire *pour*, Adam, 1997: 129). Primer: *Comment faire une tarte aux pommes?*, kjer vprašalnici sledi recept za pripravo kolača, ki ga uvrščamo med opise.

102 *Zakaj pravzaprav? Kaj povzroči, da ...?*

Obstajata vsaj dva načina razlage: pri prvem začnemo z vprašanjem, ki mu sledi odgovor, pri drugem pa na začetku podamo odgovor in ga nato utemeljimo (Coltier, 1986: 8).

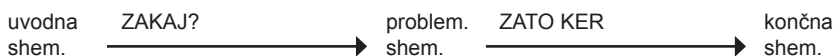
Prav pri razlagi je še posebej očitno kolebanje med *besedilom* in *diskurzom*. Nekateri avtorji vztrajno uporabljajo izraz »diskurz« (Halté 1987 in 1988; Pouliot, 1993). Po Adamovem (1997: 128) mnenju ne smemo mešati pragmatične in diskurzivne dimenzije razlage kot načina obnašanja in besedilnosti, v katero umeščamo razlagalno sekvenco.

4.8.3.2 Osnovna zgradba razlage

Večina avtorjev razlagi pripisuje tridelno zgradbo. D. Coltier (1986: 8) govori o makrostrukturi: faza spraševanja, faza odgovora, zaključna faza, Brassart in sodelavci (1989: 76) govorijo o superstrukturi, sestavljeni iz treh »velikih besedilnih vozlov«,¹⁰³ ki jih sestavljajo spraševanje oz. predstavitev problema, rešitev zastavljene problema oz. razlaga v pravem pomenu besede, evalvacija oz. aplikacija razlage, M. Pouliot (1993: 125) pa govori preprosto o problemu oz. vprašanju, rešitvi oz. odgovoru in zaključku oz. evalvaciji.

4.8.3.3 Shema razlagalne sekvence

Adam je definicijo razlagalne sekvence razvil na podlagi Grizejeve tridelne sheme, po kateri prvi operator (*pourquoi*) z uvodne shematizacije pripelje do shematizacije, ki predstavlja problem, drugi operator (*parce que*) pa nam omogoči prehod na končno shematizacijo – razlago:



Adamova shema prototipične sekvence razlage je štiridelna.

0.		razlagalna makropropozicija 0:	uvodna shematizacija
1.	Zakaj X? (ali Kako?)	razlagalna makropropozicija 1:	problem/vprašanje
2.	Ker ...	razlagalna makropropozicija 2:	razlaga/odgovor
3.		razlagalna makropropozicija 3:	zaključek/evalvacija

Shema 10: *Razlagalna sekvence*

¹⁰³ Fr. trois grands nœuds textuels.

Seveda so tudi razlage lahko kompleksnejša besedila. Brassart in Delcambre (1988: 57–59) govorita o monorazlagalnem preprostem besedilu in večplastnem¹⁰⁴ razlagalnem besedilu. Pri večplastni zgradbi trem osnovnim enotam (»vozlom«, gl. zgoraj) dodajata dodatne razlagalne vozle (prav tam: 49).

Adam (2001: 18) je analizo kompleksnejšega besedila te vrste rešil z vpeljavo povezav sekvenc: s povezavo več sekvenc različnega tipa, z izmenjavanjem sekvenc/s paralelno zgradbo, z vrinjanjem sekvenc.

4.8.3.4 Primer razlagalne sekvence

Razlagalna besedila najdemo tako rekoč v vseh vrstah diskurza, tudi med reklamami (Adam, 1997: 137):

52) *LA MACHINE A LAVER DU LAC DE GAUBE*

(a) *Tout en haut de la chaîne des Pyrénées, au pied du Vignemale, se trouve le lac de Gaube. (b) Y monter en voiture est hors de question car seul un sentier y mène.*

(c) *Pourtant, sur les bords du lac, il y a une petite auberge: celle de Mme Seyrès. (d) Et dans cette auberge une machine à laver Radiola. (e) Pourquoi Radiola?*

(f) *Écoutez Mme Seyrès:*

(g) *«Même ici il faut une machine à laver. (h) Pour notre linge à nous d'abord. (i) Et puis, même isolés comme on est, dans une auberge il y a toujours beaucoup de serviettes et de nappes à laver.»*

(j) *«Seulement il faut une machine qui ne tombe pas en panne. (k) Parce que c'est très difficile pour les réparateurs de monter jusqu'ici.»*

(l) *«Alors, il faut du robuste. (m) Nous, on a toujours eu une Radiola. (n) Et on n'a jamais eu d'ennuis avec.»*

(o) *Chez Radiola, il n'y a pas que les machines à laver qui soient sans problèmes: les lave-vaisselle, les cuisinières, les réfrigérateurs et les congélateurs sont aussi fabriqués pour durer, comme la machine à laver du lac de Gaube.*

Radiola.

Des appareils électro-ménagers sans problèmes.

(a) *Čisto na vrhu Pirenejev, na vznožju Vignemala, se nahaja jezero Gaube. (b) Do njega se ne da priti z avtom, saj tja gor vodi le steza.*

(c) *Kljub temu pa je ob jezeru majhno gostišče: gostišče gospe Seyrès.*

104 Fr. texte mono-explicatif simple, texte explicatif multiple. Sprašujemo se, ali ni izraz "mono-explicatif simple" nekoliko redundanten.

(d) In v tem gostišču imajo pralni stroj Radiola. (e) Zakaj Radiola? (f) Prislubnite gospe Seyrès.

(g) »Celo tukaj potrebujemo pralni stroj. (h) Najprej za naše osebno perilo. (i) In čeprav smo tako zelo izolirani, je v vsakem gostišču dovolj brisač in prtov, ki jih je treba oprati.«

(j) »Toda, mi potrebujemo stroj, ki se ne kvari. (k) Kajti serviserji zelo težko pridejo sem gor.«

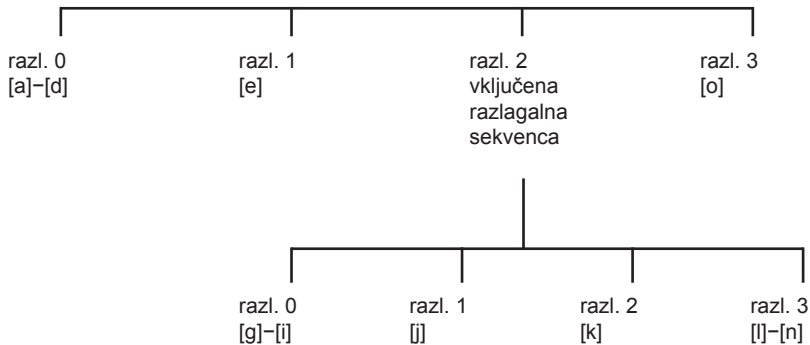
(l) »Potrebujemo (torej) nekaj robustnega. (m) Vedno smo imeli Radiola. (n) In nikoli nismo imeli težav z njo.«

(o) Pri Radioli nimajo samo pralnih strojev brez problemov; tudi pomivalni stroji, štedilniki, hladilniki in zamrzovalniki so narejeni zato, da trajajo, tako kot pralni stroj z jezera Gaube.

Radiola.

Gospodinjski stroji brez problemov.

Začetni del razlage predstavljata prva dva odstavka. Do postavke (e) imata opisni način razvijanja teme; po Adamu ju uvrščamo na stopnjo 0 razlage – uvodno shematizacijo. Pričakovali bi, da bo avtor reklame nadaljeval na opisni način in opisal predmet, določen z naslovom (pralni stroj Radiola). Vendar z vprašanjem (e) vpelje razlago. Adamova shema (vključujoča razlagalno sekvenco) izgleda tako (Adam, 1997: 139):¹⁰⁵



Shema 11: Primer razlagalne sekvence

¹⁰⁵ Sprašujemo se, ali bi lahko za klasifikacijo vključujoče sekvence uporabili opis. V tem primeru bi bila ta izbira verjetno bolj logična, vendar bi se potem pojavilo vprašanje dominante.

4.8.3.5 Problem obveščevalnih besedil

Več v praksi uporabljenih tipologij, ki temeljijo na kognitivnih temeljih, kot posebno vrsto besedila navaja informativno besedilo ali obvestilo.¹⁰⁶ Glede na to, da je vsako besedilo informativno, lahko besedila te vrste uvrstimo bodisi med opise bodisi med razlage.

4.8.3.6 Razlaga pri pouku tujega jezika

Razlaga je tip besedila, s katerim se dijaki pri pouku pogosto srečajo. Predstavlja enega od osnovnih načinov komunikacije med učitelji in učenci. Pogosto nastopa tudi v učbenikih; v našem primeru jo bomo zasledili predvsem v učbenikih naravoslovnih predmetov,¹⁰⁷ pri pouku tujih jezikov pa v večini primerov v tabelarni obliki (npr. razlaga slovnčnih pravil).

Učenci in dijaki se z razlagami srečujejo kot sprejemniki in kot tvorci (Coltier, 1986: 3). M. Pouliot (1993: 120–121), ki je izvedla poskus s študenti, ki jim francoščina ni bila materni jezik, ugotavlja, da je na univerzitetni ravni prav razlaga najbolj pogost tip besedila.

Problem, na katerega naletimo v učbenikih, je prirejanje razlagalnih besedil. Combettes (1986: 38), ki se je ukvarjal z lingvistično analizo razlag (1986, 1988), opozarja, da so v učbenikih uporabljena besedila »/.../ prekratki, preozki odlomki besedil, katerih koherenca je drugačna od tiste, ki si jo je zamislil avtor /.../. Če tako skrajšana besedila ne ovirajo razumevanja, ali vsaj določenega tipa razumevanja, lahko na vsak način otežijo ali vsaj upočasnijo iskanje informacij v besedilu.«

4.8.4 Utemeljevanje

4.8.4.1 Definicija

Z utemeljevanjem oz. argumentiranjem skušamo vplivati na mnenja ali obnašanje naslovnika, tako da ga prepričamo v verjetnost ali sprejemljivost izreka (zaključka), ki ga opremo na druge podatke/zaključke/vzroke (Adam, 1997: 104). Vignaux (1981: 96) dodaja, da univerzalne resnice ne obstajajo; poznamo samo »delne« resnice, o katerih lahko med ljudmi obstaja konsenz. Argumentirati torej pomeni delovati na te delne resnice, tako da jim pripišemo večjo ali manjšo vrednost od tiste, ki jim je že pripisana.

¹⁰⁶ Med drugim tudi avtorice učbenika za gimnazijo (gl. Bešter in druge, 1999: 92).

¹⁰⁷ Npr.: »Zakaj dežuje?«, »Zakaj so izumrli dinozavri?«, »Zakaj slišimo, vidimo?« itn.

Utemeljevalno besedilo ne deluje na podlagi logičnih argumentov, čeprav lahko pri utemeljevanju zasledimo postopke logičnega sklepanja. Besedila tega tipa so usmerjena v dialog z naslovnikom ali celo namenjena večjemu avditoriju; glede na naslovnika lahko zasledimo različne oblike besedil (Boissinot, 1999: 9).

4.8.4.2 Principi analize utemeljevanja

Utemeljevanja se lahko lotimo na različnih ravneh: na ravni diskurza in socialne interakcije ali na ravni pragmatične organizacije besedila. Lahko ga definiramo kot diskurzivno predstavitev izjavljalca (shema 4: A3), ki skuša vplivati na predstave naslovnika in ima njegovo utemeljevanje ilokucijsko namero (shema 4: A1). Če predpostavimo, da obstajajo tipične sheme utemeljevanja, ga lahko imamo za eno od osnovnih oblik besedil (shema 4: B2) (Adam, 1997: 103–104).

4.8.4.3 Shema argumentativne podstave propozicij

Adam (1997: 105–111) izhaja iz Toulminovega modela s konca šestdesetih let dvajsetega stoletja. Za osnovo mu služita preprosti opisni povedi:

53)–54) *Harlem est suisse.*

Omar est français.

Harlem je Švicar.

Omar je Francoz.

Zgoraj navedeni opisni povedi lahko vključimo v utemeljevalno sekvenco, če se nanašata na drugi povedi:

55)–56) *Harlem est né à Lausanne.*

Omar est né à Evian.

Harlem je rojen v Lausanni.

Omar je rojen v Evianu.

Poved (55) postane predpostavka za zaključek povedi (53) samo v primeru, da upoštevamo še poved (57), ki je najpogosteje implicitna:

57) *Les gens nés à Lausanne sont généralement sujets helvétiques.*

Ljudje, rojeni v Lausanni, so v glavnem švicarski državljani.

Implicitna poved, na podlagi katere poteka proces sklepanja, se nanaša na podlago, ki je prav tako implicitna:

58) *Etant donné les dispositions du code de la nationalité en vigueur dans le pays en question.*

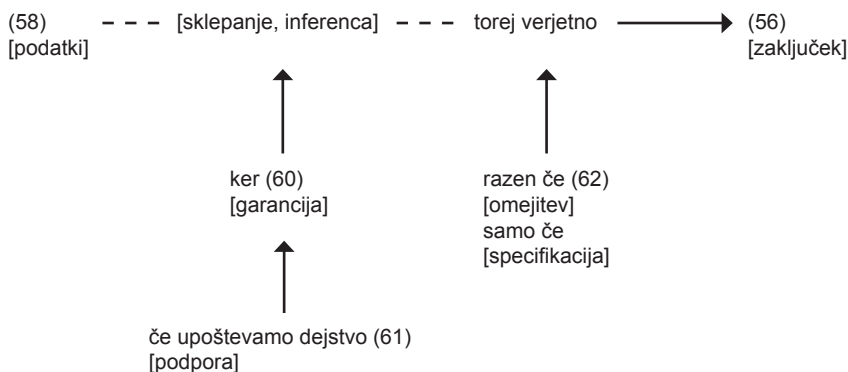
Če upoštevamo pravila o državljanstvu, ki veljajo v tej državi.

Na sklepanje lahko vplivamo tudi z omejitvijo:

59) *À moins que ses parents ne soient étrangers et qu'Harlem n'ait pas opté pour la nationalité suisse à dix-huit ans ou pas fait ses études et résidé assez longtemps en Suisse ou qu'il ait été naturalisé allemand.*

Razen če so njegovi starši tužci in se Harlem pri osemnajstih letih ni odločil za švicarsko državljanstvo ali se ni šolal in bival dovolj dolgo v Švici ali bil naturaliziran Nemec.

Argumentativna shema, ki izhaja iz navedenih stavkov, izgleda tako:



Shema 12: *Argumentativna podstava proporcij – primer*

Reducirane oblike argumentiranja izhajajo iz klasične retorike. Po Aristotelu sta to zlasti silogizem ali njegova različica entimem¹⁰⁸ in primer, ki počiva na analogiji in deluje s pomočjo indukcije: [če p, potem q] (Amossy, 2000: 3–4).

Primere silogizma ali entimema dostikrat najdemo v reklamnih sporočilih; v njih gre torej za reducirane oblike argumentiranja (Adam, 1997: 112).

108 Silogizem bi bil: *Vsi ljudje so umrljivi. X je človek, torej je umrljiv.* Pri entimemu bi manjkala ena od premis ali celo sklep: "Entimem: okrajšani silogizem, tj. silogizem brez ene od premis ali tudi brez sklepa, ker drugo premiso ali sklep zlahka najdemo." (Ule, 1997: 119). Včasih zasledimo tudi obliko *entimema*.

60) *Toutes les vertus sont dans les fleurs.*

Toutes les fleurs sont dans le miel.

LE MIEL

TRUBERT

Vse, kar je vrednega, je v rožah.

Vse rože so v medu.

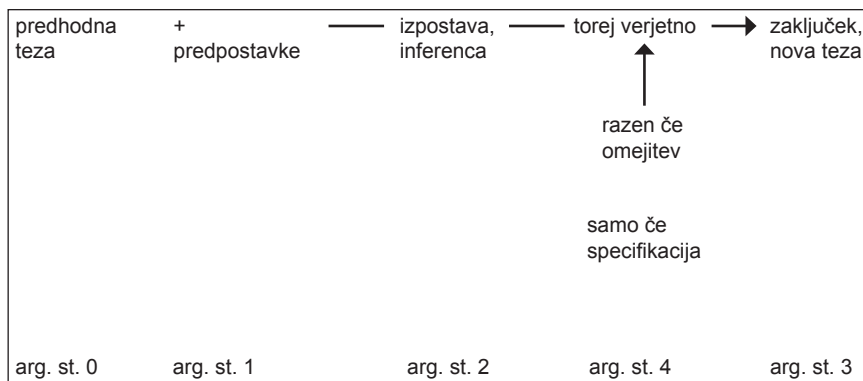
MED

TRUBERT

Ko naslovník prebere obe premisi, lahko zaključi: torej je vse, kar je vrednega, v medu, in to v določeni vrsti medu znamke Trubert.

4.8.4.4 Shema utemeljevalne sekvence

Na osnovi več analiziranih primerov in podane osnovne sheme argumentativne podlage propozicij Adam (1997:118) oblikuje shemo prototipa utemeljevalne sekvence.

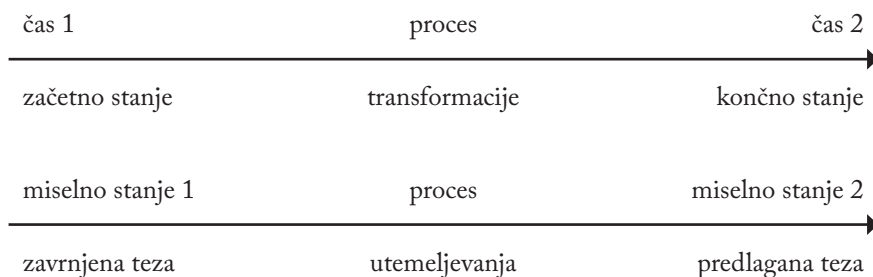


Shema 13: *Utemeljevalna sekvence*

Pri utemeljevanju gre seveda lahko tako za potrditev kot za ovrženje predhodne teze (Ducrot, 1980: 81). Proces utemeljevanja lahko poteka tako progresivno (argumenti → [izpeljava] → sklep; [p → TORE] → q) kot regresivno (sklep ← [izpeljava] ← argumenti; [p ← KER ← q]) (Adam, 1997: 115).

4.8.4.5 Zasuk od utemeljevanja k pripovedi ali razlagi

Boissinot (1999: 37) opozarja na dejstvo, da sta si lahko shemi pripovedi in utemeljevanja zelo podobni:



Adam sam opozarja na dejstvo, da je v svojih začetnih delih, pod vplivom Greimasovega modela, po katerem lahko s pripovednim modelom razložimo vsa besedila,¹⁰⁹ utemeljevalna besedila večkrat poskušal razložiti s pomočjo pripovedne sekvence. Tako je na primer svojemu gotovo največkrat navajanemu besedilu, reklami za sredstvo za pomivanje posode Mir Rose,

- | | |
|--|--|
| <p>61) [a] <i>Les hommes aiment les femmes</i>
 [b] <i>qui ont les mains douces.</i>
 [c] <i>Vous le savez.</i>
 [d] <i>Mais vous savez aussi [e] que</i>
 <i>vous faites la vaisselle.</i>
 [f] <i>Alors ne renoncez pas pour autant</i>
 <i>à votre charme, [g] utilisez</i>
 <i>Mir Rose. [h] Votre vaisselle sera</i>
 <i>propre et brillante.</i>
 [i] <i>Et vos mains, grâce à l'extrait</i>
 <i>de pétale de rose, contenu dans</i>
 <i>Mir Rose, seront plus douces et</i>
 <i>plus belles.</i>
 [j] <i>Elles ne pourront que vous dire</i>
 <i>merci. [k] Votre mari aussi. [a]</i></p> | <p><i>Moški imajo radi ženske,</i>
 <i>[b] ki imajo mehke roke.</i>
 <i>[c] Vi to veste.</i>
 <i>[d] Vendar veste tudi, [e] da</i>
 <i>pomivate posodo.</i>
 <i>[f] Vendar se ne odrecite svojemu</i>
 <i>šarmu, [g] uporabljajte</i>
 <i>Mir Rose. [h] Vaša posoda bo</i>
 <i>čista in bleščeča.</i>
 <i>[i] In vaše roke bodo zahvaljujoč</i>
 <i>izvlečkom cvetov vrtnic nežnejše in</i>
 <i>lepše.</i>
 <i>[j] Morale se vam bodo zahvaliti. [k] In</i>
 <i>vaš mož prav tako.</i></p> |
|--|--|

v svojih prvih delih pripisal pripovedno zgradbo:

začetno stanje	zaplet	razplet	končno stanje	morala
[a]-[c]	[d]-[e]	[f]-[g]	[h]-[i]	[j]-[k]

To besedilo brez vsakega dvoma ustreza definiciji utemeljevalnega besedila, saj je njegova funkcija gotovo vplivati na mnenje/obnašanje naslovnika. Poenostavljena shema utemeljevanja v dveh sekvencah izgleda tako (Adam, 1997: 120–123):

109 Charolles (1980: 39) pa se sprašuje, ali niso vsa pripovedna besedila vsaj virtualno utemeljevalna.

sekvenca 1:

dejstva — izpeljava — torej verjetno —> Sklep S1
[a]–[b] [c]

razen če
MAIS – TODA

sekvenca 2:

dejstva — inference — torej —> Sklep S1
[e] [d] verjetno ne – S1

sekvenca 3:

ne (ne spodbijanje
S1) POUR
AUTANT –
kljub temu
omejitev [f]
à moins — inference —> sklepi
que [h]–[k]
razen če
dejstvo [g]

Shema 14: Primer utemeljevalne sekvence

Zasuk od utemeljevanja k razlagi Adam razloži na podlagi reklamnega besedila za British Airways:

62) *Si notre classe Club World est reconnue comme l'une des meilleures au monde, c'est qu'elle a été pensée avant tout par des passagers d'affaires.*

Če je naš razred Club World priznan kot eden najboljših na svetu, je to zato, ker so si ga zamislili predvsem potniki poslovnega razreda.

Tudi v tem primeru je argumentativna naravnost besedila jasna: naš poslovni razred so si zamislili tisti, ki so vam podobni, torej je najboljši, zato potujte v tem razredu (implicitno). Utemeljevanje poteka tako (Adam, 1997: 113–114):

Si notre classe Club World a été pensée avant tout par des passagers d'affaires, alors on comprend qu'elle soit reconnue comme l'une des meilleures au monde.

Če so si naš razred Club World zamislili predvsem potniki, ki potujejo poslovno, potem razumemo, da je (ta razred) priznan kot eden najboljših na svetu.

Tako kot Adam tudi R. Amossy (2000: 26–27) opozarja na problematičnost razločevanja med bolj ali manj argumentativnim besedilom. Predlaga razmislek o stopnji argumentativnosti ter razločevanje argumentativne namere in

argumentativne razsežnosti.¹¹⁰ Obstajajo namreč diskurzi oz. besedila, katerih eksplicitna namera je vplivati na naslovnika, pa tudi taki, ki vplivajo, ne da bi bila to njihova primarna funkcija. Zagovornik obtoženca na sodišču ima jasno argumentativno namero: njegov glavni cilj je predstaviti obtoženca kot nedolžnega ali predstaviti olajševalne okoliščine, ki bodo vplivale na izrek kazni. Časopisni članek pa lahko bolj kot argumentativno namero vsebuje argumentativno razsežnost: pogosto je njegov glavni namen pokazati del resničnosti in ne želi ničesar dokazovati. Če bi govorili o vrstah diskurza, bi za vrste z argumentativno namero lahko imeli pridigo v cerkvi, predvolilni govor, reklamo za znamko avtomobila, politični ali literarni manifest, za vrste z argumentativno razsežnostjo pa znanstveni članek, reportažo, televizijski dnevnik, pričevanje ali avtobiografijo in podobno.

4.8.4.6 Utemeljevanje pri pouku tujega jezika

V jezikovnih učbenikih, še posebej tistih, ki so namenjeni učenju tujega jezika, zelo redko najdemo utemeljevalna besedila.¹¹¹ Pričakovali bi, da je utemeljevalnih besedil več v nadaljevalnih učbenikih, vendar jih tudi tam najdemo zelo redko. Avtorji učbenikov svojo izbiro besedil največkrat utemeljujejo s tem, da je veliko lažje pripovedovati in opisovati kot utemeljevati. Utemeljevanje naj bi zahtevalo večje sposobnosti abstrakcije kot delo z ostalimi tipi besedil. Tak pristop čudi, saj otrok zelo zgodaj čuti potrebo po izražanju in utemeljevanju svojih stališč (Boissinot, 1999: 168). Prav zaradi tega bi morali utemeljevalna besedila zgodaj vključevati v pouk, pri čemer bi morali paziti na načelo postopnosti: začeli naj bi z lažjimi utemeljevalnimi besedili (pri katerih bi bili tisti elementi, ki besedilo naredijo za utemeljevalno, eksplicitni), nadaljevali pa s težjimi, bolj naravnimi besedili (pri katerih so posamezni elementi implicitni).

Boissinot (1999: 41) opozarja tudi na dejstvo, da so utemeljevalna besedila različna – ločuje *prirejena* in *prava*.¹¹² »Prirejena« so po njegovem mnenju predvsem časopisna besedila, ki v najboljšem primeru nakažejo določen problem, ne da bi ga avtorji jasno formulirali. Njihova koherenca je šibka. Ta besedila so manj primerna za uporabo v razredu. *Prava* utemeljevalna besedila so besedila z jasno izraženimi tezami. Z Boissinotom se lahko strinjamo, če razmišljamo o pouku francoščine kot materinščine. Pri pouku tujega jezika je položaj drugačen; preteklo bi zelo veliko časa, preden bi lahko uporabili *prava* utemeljevalna besedila,

110 Fr. *visée/dimension argumentative*.

111 To bo razvidno tudi iz analize našega korpusa.

112 Fr. *argumentatif dilué, argumentatif construit*.

kot jih uporabljajo v francoskih šolah (za analizo takih besedil gl. Boucharenc, 1996); ta namreč lahko najdemo predvsem v težjih publicističnih ali književnih delih, ki so za dijake v glavnem pretežka. Po našem mnenju tudi uporaba *prirejenih* besedil v razredu dijake ob ustrezni razlagi izuri v osnovnih veščinah utemeljevanja.

Tudi Charolles (1980: 23) razmišlja o utemeljevanju pri pouku materinščine. Opozarja na dejstvo, da uporabljajo dijaki tehnike utemeljevanja tudi pri pisnem izražanju: v Franciji dijaki v višjih razredih tako pri materinščini kot pri filozofiji pišejo argumentativne eseje (fr. *dissertation*).¹¹³ Velik problem pri tvorjenju utemeljevalnih besedil dijakom predstavlja naslovnik: »/.../ nikoli ne govorimo o naslovniku ... od tu izhajajo težave marsikaterega dijaka, ki meni, da je njegova naloga prepričati neke vrste prikazen.«¹¹⁴

Da bi dijaki lažje sami analizirali mehanizme, ki nastopajo pri utemeljevanju, jim moramo ponuditi dobra orodja, na primer analize besedil, » /.../ s katerimi jim bomo skušali predstaviti tisto, v kar je treba verjeti ali kar je treba znati, da bi nekoga, ki je rekel 'črno', prepričali, da bi rekel 'belo', tisto, kar pridobimo pri tej igri, in tisto, kar potrebujemo, da bo naslovnik sprejel našo interpretacijo« (Charolles, 1980: 42). Seveda morajo biti dijaki aktivni udeleženci v procesu, ki sami odkrivajo dejstva. Ducrot (1980: 95–96), ki je l. 1980 predstavil svojo analizo Montesquieujevega dela o teoriji suženjstva, svari pred tem, da bi dijakom predpisali njegovo shemo in jo predstavili kot edino pravo. Po njegovem mnenju bi dijaki po samostojni analizi prav lahko prišli do drugačnih zaključkov, ki bi bili prav tako veljavni.

4.8.5 Dialog

Dialog je tip besedila, ki je pri Adamovi tipologiji deležen največ kritik. Roulet (1991: 120), čigar kritiko smo že omenili, meni, da dialog sicer ima tipično zgradbo, vendar ga ne moremo uvrščati na isto raven kot ostale sekvence, Jeandillou (1997: 137) pa, da »/.../ njegova prototipična zgradba ostaja problematična.«

Moeschler (1985: 15) dialoški diskurz po kriteriju števila udeležencev in njihovih prispevkih postavlja nasproti monološkemu. Tudi avtorice učbenika za slovenščino po merilu delitve »spodbujanje naslovnika k odzivu« kot vrsti besedil predstavljajo enogovorna in dvogovorna besedila (Bešter in druge, 1999: 92).

113 Pri nas se dijaki temu načinu izražanja do neke mere približajo pri maturitetnem izpitu iz francoščine: eden od naslovov za t. i. "daljši pisni sestavek" (pola 3B na osnovni ravni) zahteva utemeljevalno zgradbo.

114 Tu pripominjamo, da imajo študenti francoščine nemalo težav s pisanjem te vrste pisnega izdelka, način razmišljanja in tehnika pisanja sta jim tuja in se ju morajo priučiti z vajo.

Adam (1997: 145) sam ugotavlja, da je večina kritikov sprejela preostale štiri prototipe, iz svojih tipologij pa izključila dialog – konverzacijo, in da je »/.../ splošna tendenca takšna, da se dialog – konverzacijo pusti povsem ob strani ali pa se temu tipu nameni glavna vloga.«

Dialog in konverzacija sta v glavnem uporabljena kot sinonima. Po Adamu predstavljata dva pogleda na izmenjujoče se poseganje po besedi: »/.../ konverzacijo se vse bolj ima za psiho-socialno-diskurzivno kategorijo ali za vrsto diskurza, enako kot debato, intervju, telefonski pogovor itn. Dialog pa ni nič drugega kot enota besedilne zgradbe (ustne ali pisne).« (prav tam: 148).

Po C. Kerbrat-Orecchioni (1996: 30) so »/.../ konverzacije vrste diskurza, katerih posebnost je, da so dialogizirane, se pravi izmenjujoče¹¹⁵ in jih tvori več oseb. Zato lahko imamo analizo konverzacije za posebno obliko analize diskurza, katere cilj je opozarjati na različne aspekte organizacije teh kolektivnih konstrukcij.«

4.8.5.1 Definicija

Dialog je torej enota ustne ali pisne besedilne zgradbe; je hierarhično urejeno zaporedje sekvenc, imenovanih *izmenjave* (Adam, 1997:147).

Glavni sestavni deli dialoga so (po Moeschler, 1985: 81):

- *Izmenjava* – je najmanjša enota dialoga, sestavljena iz najmanj dveh *govornih posegov* različnih govorcev. Je torej kompleksna enota. *Izmenjava*, sestavljena iz samo dveh govornih posegov, je minimalna *izmenjava*.
- *Govorni poseg* – je največja monološka enota, ki sestavlja *izmenjavo*. Načeloma jo sestavljajo jezikovna dejanja, lahko tudi samo eno. Obstajajo torej kompleksni govorni posegi (sestavljani iz več kot enega jezikovnega dejanja) in preprosti govorni posegi.
- *Jezikovno dejanje* – je najmanjša monološka enota, ki sestavlja govorni poseg.

Posebno področje sestavljajo dialoška besedila, ki jih tvori več govorcev. Na veliko število takih smo naleteli tudi v analizi našega korpusa.¹¹⁶ Prva dela, ki so se ukvarjala z analizo dialoga oz. konverzacije, so se nanašala na *izmenjave*, v katerih sta sodelovala samo dva govorca; na takih *izmenjavah* temeljijo tudi modeli analize. Vendar C. Kerbrat-Orecchioni (1996: 33) ugotavlja, da se govori tudi o *trilogih*, katerih preučevanje zastavlja drugačne probleme: obstoj

115 Fr. échanges.

116 Še posebej pri t. i. uvodnih besedilih, ki uvajajo nova poglavja in navadno skozi več poglavij tvorijo zgodbo.

dveh različnih naslovnikov, ki v pogovoru nimata enakega položaja, možnost, da dva člana trojke skleneta nekakšno koalicijo in s tem porušita dominantno vlogo tretjega.

Adam opozarja tudi na problem pisem: nagovor na začetku in zaključek pisma ustrežata začetni in končni sekvenci dialoga, osrednji del pisma pa izmenjavam. Razlika je seveda v odsotnosti sogovornika, ki nima možnosti neposrednega poseganja v dialog. Kljub temu lahko pisec pisma vprašanja in odgovore naslovnika predvideva in po njih sprašuje oz. nanje odgovarja. Določena pisma, zlasti tista, ki niso argumentativno naravnana, je nemogoče uvrstiti v drug tip besedila.¹¹⁷

4.8.5.2 Shema dialoške sekvence

Pri dialogu ločimo dve vrsti sekvenc:

- fatične uvodne in zaključne sekvence;
- izmenjevalne sekvence, ki tvorijo jedro interakcije.

Začetek in konec izmenjevalne sekvence definiramo po tematskem kriteriju (Adam, 1997: 155; Tisset, 2000: 184).

Začetna in končna sekvenca nista nujno prisotni v vsakem besedilu in sta v različnih družbah različno pomembni in različno dolgi.

Tipično začetno sekvenco predstavlja pozdrav ali opravičilo:

63) *A1: Bonjour!*

B1: Bonjour!

A1: Dober dan!

B1: Dober dan!

Tipično končno sekvenco predstavlja pozdrav v slovo:

64) *Ax: Au revoir.*

Bx: Au revoir.

Ax: Nasvidenje.

Bx: Nasvidenje.

117 S pojavom elektronske pošte in možnosti hitrega odgovora bi pismom morda še lažje pripisali značaj dialoga.

Pozdravu se lahko priključi še *dodatni pozdrav*¹¹⁸ (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 110),

65) A1: *Bonjour. Comment ça va?*

A1: *Dober dan. Kako gre?*

ki predstavlja del rituala pozdravljanja, zato ga lahko štejemo k pozdravni izmenjavi.

V naslednjem primeru pa naletimo še na govorni poseg, ki ga Adam imenuje *ovrednotenje*:¹¹⁹

66) A1: *Qu'est-ce que tu lis?*

B1: *Un bouquin de linguistique textuelle.*

A2: *Linguistique textuelle! / Ah bon! / Ben dis donc! / Très bien! / Ben merde!*

A1: *Kaj pa bereš?*

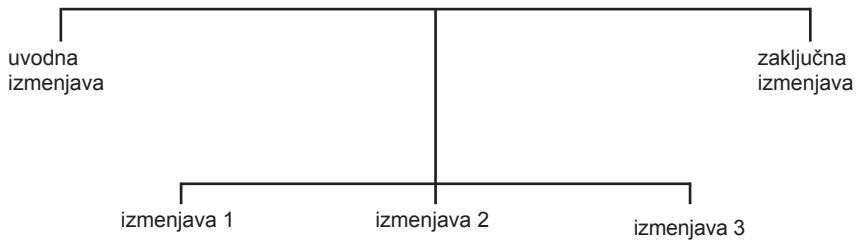
B1: *Knjigo o besedilni lingvistiki.*

A2: *Besedilni lingvistiki! / A tako! / Česa ne poveš! / Zelo dobro! / Sranje!*

(vsi primeri iz Adam, 1997: 156)

Triado v zgornjem primeru predstavljajo: uvodni poseg, reakcija in ovrednotenje. Izraza »ovrednotenje« ne smemo uporabljati v običajnem smislu, saj gre samo za zaključek izmenjave, s katerim A sporoča B-ju, da je registriral njegov odgovor (Adam, 1997: 156).

Tipična shema dialoške sekvence, sestavljene iz uvodne in zaključne izmenjave ter treh izmenjav, izgleda tako.



Shema 15: *Dialoška sekvenca*

118 Fr. salutation complémentaire.

119 Fr. évaluation.

4.8.5.3 Primer dialoške sekvence

Za primer smo izbrali dialog, ki vsebuje vse elemente: tako uvodno kot zaključno fatično sekvenco in tudi vključeno izmenjavo:

67) *A1: Excusez-moi. Vous avez l'heure?*

B1: Vous n'avez pas de montre?

A2: Non.

B2: Il est six heures.

A3: Merci.

A1: Oprostite. Koliko je ura?

B1: Kaj nimate ure?

A2: Ne.

B2: Ura je šest.

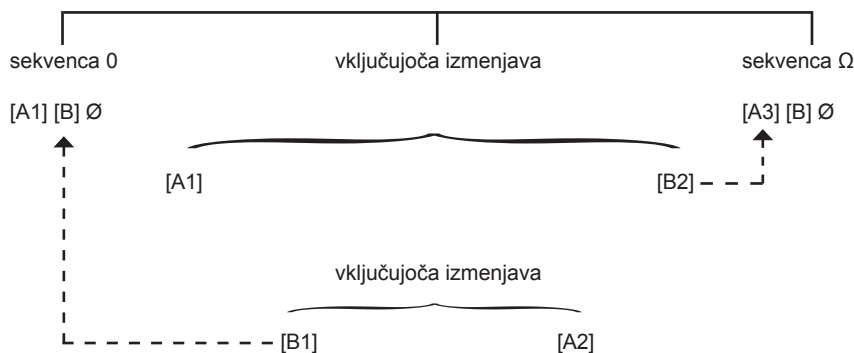
A3: Hvala.

Za analizo Adam prvi govorni poseg razdeli na dva dela: na uvodno sekvenco (ki ostane brez odgovora) in vprašanje:

A1: Excusez-moi.

A1: Vous avez l'heure?

Shema tega dialoga izgleda tako (prirejeno po Adam, 1997: 159):



Shema 16: *Primer dialoške sekvence*

4.8.5.4 Dialog pri pouku tujega jezika

Kot ugotavlja I. Ferbežar (2003: 31), je »/.../ vključevanje dialoških besedil v pouk in učbenike drugega/tujega jezika metodični prijem, ki je zanesljivo star prav toliko kot poučevanje samo.«

Navaja, da imajo dialoška besedila pri jezikovnem pouku dve funkciji: so predstavitvene oblike in pomenijo možnost spoznavanja realnih situacij ter so osnova za usvajanje jezikovnega, zlasti slovničnega znanja (prav tam: 33).

Iz analize našega korpusa bo razvidno, da prevzema v učbenikih francoščine kot tujega jezika dialog predvsem drugo funkcijo in je torej osnova za učenje jezika – tako za usvajanje slovničnih struktur kot za usvajanje besedišča. Kot ugotavlja Ferbežarjeva (prav tam) za učbenike slovenščine kot drugega/tujega jezika, tudi dialogi v učbenikih francoščine kot tujega jezika »/.../ niso umeščeni v konkreten /.../ življenjski kontekst.« Zato se »/.../ ta besedila ne zdijo verjetna in spominjajo na otroške (v slabšalnem smislu celo pootročene) dialoge.«

V analiziranih učbenikih pravzaprav čudi popolna odsotnost časopisnega *intervjuja* (ki ga med dialoškimi oblikami ne omenjata niti Adam, 1997, niti Tisset, 2000), ki bi kot avtentična vrsta besedila lahko služil tudi za spoznavanje realne situacije.

4.9 Utemeljitev izbire Adamove tipologije za analizo korpusa in sklep poglavja

Adamovo tipologijo bomo v nadaljevanju uporabili za razvrstitev in analizo besedil v pregledanih učbeniških kompletih in besedil za testiranje v razredu.

Na izbiro Adamove tipologije je, poleg tega da gre za najpogosteje uporabljano tipologijo v francoskih učbenikih, vplivalo dejstvo, da je zelo podobna tipologija razvrščanja uporabljena v učbeniku *Na pragu besedila 1*, učbeniku za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol. Avtorice predstavljajo obširno tipologijo vrst besedil, izdelano glede na različne kriterije. Gre za 9 različnih kriterijev (Bešter, M. in druge, 1999: 92):

1. preverljivost podatkov, praktičen namen besedila, poudarjenost lepotne vloge: umetnostna in neumetnostna besedila;
2. prenosnik: govorjena in zapisana besedila;
3. spodbujanje naslovnika k odzivu: enogovorna in dvogovorna besedila;
4. razodevanje sporočevalca: subjektivna in objektivna besedila;
5. izbran krog naslovnikov: zasebna in javna besedila;

6. družbena vloga sporočevalca, družbeno razmerje med sporočevalcem in naslovníkom: uradna in neuradna besedila;
7. izbran krog naslovníkov, družbeno razmerje med sporočevalcem in naslovníkom, vrsta javnosti: praktičnosporazumevalna, uradovalna, strokovna in publicistična besedila;
8. sporočilni namen: prikazovalna, zagotavljalna, vrednotenjska, čustvena, pozivna, poizvedovalna, povezovalna in izvršilna besedila;
9. način razvijanja teme (slogovni postopek).

Glede na način razvijanja teme oz. slogovni postopek razlikujejo: obveščevalna, opisovalna, pripovedovalna, razlagalna in utemeljevalna besedila (prav tam: 92). Adamova tipologija se od zgoraj navedene razlikuje v tem, da ne vsebuje obvestila, dodaja pa dialog, ki ga avtorice slovenskega učbenika umeščajo v razdelek »spodbujanje naslovníka k odzivu«.¹²⁰

Glede na to, da na razumevanje v tujem jeziku bistveno vpliva transfer znanj iz materinščine (Cuq in Gruca, 2002: 160; Urquhart in Weir 1998: 178) in da pravzaprav ne vemo, v kolikšni meri se s prepoznavanjem tipov besedila dijaki ukvarjajo pri pouku tujega jezika, bo pri pouku materinščine, zlasti pri eksperimentalnem delu, usvojena terminologija bistvenega pomena.

Za analizo korpusa bomo torej ohranili Adamove tipe sekvenc:

- pripoved,
- opis,
- razlaga,
- utemeljevanje,
- dialog (pogojno, zaradi analize uvodnih besedil v analiziranih učbenikih).

120 Na spornost umeščanja dialoga v to tipologijo opozarja Roulet, na problem obveščevalnih besedil oz. obvestil so opozorili v razdelku.

5 Avtentična besedila

5.1 Pregled uporabe avtentičnih besedil skozi čas

Pred letom 1970 se o uporabi avtentičnih besedil pri pouku ni dosti razmišljalo. Besedila, ki jih zasledimo v učbeniških kompletih, nastalih v tem obdobju, so pisana posebej za učbenike. Poglavitni cilj njihovih avtorjev ni bil ponuditi besedila za dejavnosti, povezane z bralnim razumevanjem, pač pa ustvariti besedila, ki bodo služila kot iztočnice za druge, predvsem jezikovno naravnane dejavnosti v razredu.

Primer iz učbenika *Bonjour Line* iz leta 1970, ki pripada avdiovizualnim metodam poučevanja, je dovolj nazoren (Boyer in drugi, 1990: 27–28):

68) *SPEAKER: C'est l'hiver. Il fait froid. Il y a de la neige. Les petites filles sont assises devant le feu. Alice lit. Josette regarde le feu.*

ALICE: Écoute, j'entends du bruit.

JOSETTE: On frappe à la fenêtre.

ALICE: Viens voir!

JOSETTE: Qu'est-ce que c'est?

ALICE: C'est un oiseau. Il est noir. Il a un bec jaune.

JOSETTE: Il ouvre le bec. Il a faim.

ALICE: J'ai du pain dans ma poche.

JOSETTE: Ouvre la fenêtre.

ALICE: Oui, voilà.

GOVOREC: Zima je. Mrzlo je. Sneg je. Deklici sedita pred ognjem. Alice bere. Josette gleda ogenj.

ALICE: Poslušaj, slišim hrup.

JOSETTE: Nekdo trka na okno.

ALICE: Pridi pogledat!

JOSETTE: Kaj je?

ALICE: Ptič je. Je črn. Ima rumen kljun.

JOSETTE: Odpira kljun. Lačen je.

ALICE: V žepu imam kruh.

JOSETTE: Odpri okno.

ALICE: Ja, sem že.

Besedilo je pisano posebej za učbenik. Avtorji so ga napisali tako, da so sledili rangi najpogostejših besed, ki so se pojavljale v registru *Le français fondamental*.

Besedišče, ki se v dialogu pojavlja, je besedišče, ki se uporablja v vsakdanji komunikaciji, vendar so avtorji popolnoma zanemarili značilnosti te komunikacije. V avtentični situaciji bi bila struktura stavkov povsem drugačna, predvsem pa bi deklinci uporabljali medmete in vzklrike, na primer »Oh«, ..., »Glej no!«, »Daj no!« in podobno. Besedilo zato izpade papirnato in ima kaj malo skupnega z resničnimi sporazumevalnimi situacijami, na katere naj bi slušatelje pripravljalo.

Avtorji učbeniških kompletov so se v omenjenem obdobju zavedli naštetih pomanjkljivosti. Tako je učbenik *C'est le printemps* (izšel leta 1975), ki še vedno pripada avdiovizualnim metodam poučevanja, že zasnovan drugače; avtorji upoštevajo, da »/.../ po eni strani slušatelja vzpodbujajo k samostojnemu izražanju, po drugi strani pa mu za to ne nudijo ustreznih jezikovnih sredstev: pretekli časi so na primer obravnavani v glavnem šele ob koncu prvega dela učbenika, za ustrezno komunikacijo pa bi jih slušatelji morali poznati od samega začetka. /.../ Jezik, ki ga bomo uporabljali, je skoraj avtentičen (v posnetkih upoštevamo ponavljanja, oklevanje, hitrost vsakdanjega govora). /.../ Slušatelja bomo od samega začetka učenja seznanjali z različnimi jezikovnimi registri.« (*C'est le printemps*, priročnik za učitelje, citiran v Boyer in drugi, 1990: 29).

Za ilustracijo navajamo dva kratka odlomka iz tega učbenika:

69) *Situation: Devant une agence, une étudiante est en train de regarder un panneau de petites annonces.*

Séquence 1

Yves: Qu'est-ce que tu fais là?

Evelyne: Ben, tu vois, je cherche une chambre.

Yves: Tiens, regarde cette annonce. Ça t'intéresse pas?

/.../

Séquence 3

Yves: C'est pas près de la fac?

Evelyne: Si, j'y vais tout de suite. Tu viens avec moi?

Yves: Si tu veux.

Situacija: Pred agencijo stoji študentka, ki bere male oglase na oglasni deski.

Sekvenca 1

Yves: Kaj pa delaš tukaj?

Evelyne: Ja, sobo iščem.

Yves: Poglej tale oglas. Te ne zanima?

/.../

Sekvenca 3

Yves: Ni to blizu faksa?

Evelyne: Ja, je, takoj zdaj grem tja. Greš z mano?

Yves: Če hočeš.

(Boyer in drugi, 1990: 29)

V primerjavi z odlomkom iz učbenika *Bonjour Line* lahko opazimo veliko razliko. Avtorji odlomka iz *C'est le printemps* uporabljajo jezikovni register, ki ustreza situaciji komunikacije, t.j. pogovoru med dvema mladima: uporabljajo medmete (»ben, tu vois«), pogovorne besede (»fac« namesto »faculté«), slovnične strukture, ki se uporabljajo v vsakdanjem govoru (npr. izpustitev prvega dela zanikanja: »C'est pas près de la fac?« namesto »Ce n'est pas près de la fac?«).

Kot opozarjajo avtorji priročnika za učitelje, gre pri tem učbeniku za *skoraj* avtentična¹²¹ besedila; čeprav so besedila pisana posebej za učbenik, so se njihovi avtorji skušali približati realnim življenjskim situacijam. Lahko bi rekli, da gre pri tem učbeniku za nekakšno prehodno, vmesno stopnjo med dvema doktrinama – tisto, ki je za uporabo v razredu priporočala povsem umetna besedila, in tisto, ki gradi na uporabi izvirnih besedil.

Veliko vlogo pri uvajanju avtentičnih besedil v pedagoški proces sta v Franciji odigrali dve instituciji – B.E.L.C. (Bureau pour l'enseignement de la littérature et de la civilisation françaises à l'étranger) in C.R.E.D.I.F. (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français). Obe instituciji, katerih cilj je bil (cilj B.E.L.C. je deloma še, čeprav v mnogo manjši meri, C.R.E.D.I.F. pa je bila razpuščena) predvsem širjenje poučevanja francoščine v tujini, sta aktivno sodelovali pri pripravi jezikovnih gradiv (sodelavci C.R.E.D.I.F. so sodelovali tako pri projektu *Le français fondamental* kot pri projektu *Un niveau seuil*), didaktičnih gradiv za učitelje in učence (C.R.E.D.I.F. npr. pri pripravi avdiovizualnih učbenikov *Voix et images de France* in *Bonjour Line*, iz slednjega je tudi zgornji odlomek, in pa enega prvih učbenikov, narejenih po komunikacijski metodi poučevanja, *Archipel*) in zagotavljali povezavo med raziskovalci in uporabniki gradiv, se pravi povezavo med teorijo in prakso (Cuq, Gruca, 2002: 35–36). Pomembna je bila tudi njuna vloga v izobraževanju učiteljev, saj so praktično vsi učitelji francoščine kot tujega jezika, ki so prihajali v Francijo, šli skozi enega od njunih tečajev.

Ko so se okrog leta 1970 začele razprave o uporabi avtentičnih gradiv pri pouku, sta B.E.L.C. in C.R.E.D.I.F. zavzeli nekoliko različni stališči. Znanstveniki C.R.E.D.I.F. – med njimi zlasti D. Coste – so sicer priporočali uporabo avtentičnih

121 O tem, kakšna besedila so *skoraj* avtentična, bomo razmišljali v poglavju, namenjenem definiciji avtentičnega besedila.

gradiv, vendar so bili pri tem zelo previdni; pretirano uporabljanje izvornih besedil naj bi po njihovem mnenju vodilo v »kult avtentičnih gradiv«, aktivnosti pri pouku pa bi se lahko sprevrgle v mehanično dešifriranje in razlago besedil. Sodelavci B.E.L.C. pa so se radikalneje zavzeli za uporabo avtentičnih gradiv, zlasti gradiv za slušno razumevanje (Debyser, 1979: 80–81).

Metodološke razprave so se kmalu začele odražati tudi v didaktični literaturi. Tako Vigner (1980: 138–139) že leta 1980 pravi, da so potrebe poučevanja pripeljale do točke, na kateri je treba premisliti določene koncepte: koncept *besedila* je dvoumen in prepušča svoje mesto *diskurzu* ali še bolje *gradivu*, ki poleg lingvističnih vključuje tudi druge znake (grafične, tipografske, slikovne). Vigner še ne uporablja izraza *avtentično gradivo*, vendar lahko iz spiska besedil, ki jih priporoča za uporabo pri pouku (med drugim članki specializiranih revij, katalogi, imeniki, navodila za uporabo, slovarji, formularji itn.) sklepamo, da gre za taka besedila.

Avtentična besedila se je pri pouku zares začelo uporabljati, ko so se prva taka besedila pojavila tudi v učbenikih. To se je zgodilo s pojavom komunikacijskih metod poučevanja, se pravi po letu 1980.¹²² Germain (2001: 207) v svojem pregledu učbenikov pravi: »Ena od značilnosti komunikacijskega pristopa je, da učitelj v največji možni meri posega po t. i. avtentičnih gradivih, se pravi tistih, ki niso narejena posebej za uporabo v razredu.« Galisson pa komunikacijskim metodam poučevanja pripisuje izključno uporabo avtentičnih gradiv.¹²³

Kot kaže anketa, ki jo je v začetku l. 2004 med učitelji po svetu preko medmrežja opravil Demari (2004: 32–33), se avtentična besedila v razredu danes veliko uporabljajo, vendar ne za vsako ceno. Učitelji po njih posegajo veliko bolj kritično kot pred nekaj desetletji.

Podoben je tudi trend na angleškem govornem področju. L. 1981 je F. Grellet (1981: 7) opozarjala na to, da je »/.../ treba uporabljati avtentična besedila, kjer je le mogoče.« Urquhart in Weir (1998: 141) se od takih priporočil oddaljita: »Dolga leta je obstajal konsenz, da naj bi bila besedila, ki jih uporabljamo za poučevanje in testiranje, avtentična, čeprav je njihova uporaba postala bolj stvar zdrave pameti kot pa – na začetku – skoraj misijonarska dogma. Obstajajo mnenja, da pri testiranju heterogene populacije uporaba povsem avtentičnih besedil ni nujna.«

122 Prvi učbenik, narejen po komunikacijski metodi poučevanja, je *Cartes sur table*, izšel l. 1981; leto kasneje mu je sledil *Archipel*.

123 Izročki s predavanj v okviru podiplomskega študija, Pariz – Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, 1996/97.

5.2 Definicija avtentičnosti

Kot ugotavlja J. Lewkowicz (1997: 166), razen dejstva, da ima izraz *avtentičnost* pozitiven naboj, ni konsenza, kaj ta izraz v resnici pomeni ali vključuje.

Večina avtorjev pod pojmom *avtentično gradivo* razume neobdelana¹²⁴ besedila, katerih avtorji so rojeni govorniki in so namenjena drugim rojenim govornikom v komunikacijske namene; gre torej za gradiva, ustvarjena v realnih življenjskih situacijah in ne za potrebe učenja jezika (Cuq, Gruca, 2002: 391; Grellet, 1981: 8). Gradivo je lahko pisno, slušno, avdiovizualno, računalniško (Demari, 2004: 32). Bouchard (2009) poudarja, da se učitelj pri pripravi avtentičnih gradiv za uporabo v razredu ne more izogniti spreminjanju le-teh, torej izraza *avtentično* ne smemo jemati dobesedno. Spreminjanje dokumentov po njegovem mnenju poteka v didaktični »nosferi«, v kateri institucije in drugi akterji na osnovi družbenih in komunikacijskih praks pripravljajo in prirejajo programe, učbenike, izpite, še posebej pa avtentične dokumente.

Avtorji so si dokaj enotni glede definicije okoliščin nastanka avtentičnih besedil in se strinjajo, da gre pri tem za besedila, ki niso tvorjena za pedagoško rabo, njihova mnenja pa se razlikujejo glede uporabe besedil v razredu. Nekateri zagovarjajo uporabo takih besedil, kot se najdejo v virih: »Avtentičnost pomeni, da v ničemer ne spreminjamo izvornega besedila, ohraniti moramo tudi njegovo obliko. Časopisni članek moramo predstaviti tako, kot je bil predstavljen v časopisu: z enakimi črkami, enakimi naslovi in s slikami, ki ga spremljajo. S standardizacijo besedil v učbenikih ne samo zmanjšamo interes in motivacijo učenca, pač pa besedila tudi otežimo. Slike, velikost naslova, uporaba različnih vrst pisave (npr. poševne ali poudarjene) prispevajo k temu, da učenec bolje zazna sporočilo besedila.« (Grellet, 1981: 8). Drugi menijo, da si pri uporabi avtentičnih predlog v razredu lahko dovolimo določeno svobodo. M. Lemeunier-Quééré (2004: 29) v svojih *Priporočilih za uporabo avtentičnih gradiv v razredu* navaja, da moramo razmisliti o tem, ali je »... treba besedilo prilagoditi: ga skrajšati – kar moramo označiti z oznako [...] –, ga olajšati, tako da zamenjamo določene besede ali strukture.«

Opozoriti je treba tudi na dejstvo, da se avtentična besedila v razredu ne uporabljajo v originalnem kontekstu. Zastavlja se torej vprašanje, ali je določeno besedilo sploh še avtentično, če ga uporabimo v okoliščinah, ki so povsem drugačne od izvorne situacije (reklama je na primer namenjena vzbujanju interesa potrošnikov in ne obravnava v razredu) (Portine, 1983: 41; Boyer in drugi, 1990: 35; Cuq, Gruca, 2002: 393).

124 Fr. brut.

Med učitelji se veliko uporablja tudi izraz *semiavtentična* besedila. Če izraz etimološko pomeni, da gre za besedila, ki so napol avtentična, v praksi ni jasno, ali gre za prirejena besedila (kot predlaga Lemeunier-Quéré, gl. zgoraj) ali za umetna besedila, ki dobro posnemajo avtentična (kot v zgoraj navedenem primeru iz učbenika *C'est le printemps*). V praksi se izraz *semiavtentična* besedila uporablja v obeh pomenih.

5.3 Raba avtentičnih gradiv v razredu

Uporaba avtentičnih gradiv v razredu ima z didaktičnega vidika veliko prednosti. Čeprav take vrste gradiva v razredu navadno uporabljamo v drugačnem kontekstu od tistega, za katerega so bila zamišljena, učence z njihovo pomočjo postavimo v realno situacijo in jim omogočimo neposreden stik z jezikom, ki se ga učijo. Tako je na primer posnetek napovedovalca z letališča ali železniške postaje v razredu res uporabljen izven konteksta, vendar lahko situacija kaj kmalu postane realna: učenec bo že ob prvem pravem stiku z deželo, katere jezik se uči, izpostavljen identičnemu besedilu.

S pomočjo avtentičnih gradiv lahko uspešno združimo učenje jezika in civilizacije; pri vremenski napovedi lahko na primer obdelamo jezikovne strukture, pa tudi pokrajine posamezne dežele.

Kot poudarjajo Cuq in Grucajeva ter Kawecki, so avtentična gradiva tudi vir motivacije: učenec se z njihovo pomočjo zave svojega napredka, poleg tega pa razvije sposobnost sklepanja. Velika možnost je namreč, da pri avtentičnem besedilu ne bo razumel vsake podrobnosti, vendar je »dober« učenec tujega jezika tisti učenec, ki bo izhajal iz tistega, kar že ve, in sklepal o neznanem (Cuq, Gruca, 2002: 392; Kawecki, 2004: 31).

Seveda avtentična besedila pri pouku tujega jezika, še posebej na začetni stopnji učenja, ne morejo nadomestiti osnovnega učbenika. Učitelj jih mora izbirati skrbno in upoštevati starost in interese učencev. Zavedati se mora, da so lahko določena avtentična besedila po tematiki za učence nezanimiva. Poseben problem predstavlja aktualnost avtentičnih besedil: če bo učitelj izbral zelo aktualna besedila – ki bodo za njegove učence seveda najbolj zanimiva – se mu lahko zgodi, da jih bo uporabil samo enkrat, saj za naslednjo generacijo učencev ne bodo več prišla v poštev. Pred uporabo izvornih gradiv je potreben tudi razmislek o njihovi dolžini in težavnosti (Cuq, Gruca, 2002: 393).

Učitelji danes navajajo, da v razredu uporabljajo različne vrste avtentičnih gradiv: odlomke iz brošur in katalogov, kuharske recepte, časopisne članke, reklame,

poljudno-znanstvene članke, elektronsko pošto, šansone, radijske posnetke, video posnetke itn. Ena od učiteljic opozarja na dejstvo, da se zaradi večje uporabe avtentičnih besedil v razredu uporablja manj književnih besedil, kar je velika škoda (Demari, 2004: 33).

5.4 Raba avtentičnih gradiv pri testiranju

Za uporabo avtentičnih gradiv v testne namene lahko navedemo vsaj dva razloga. Prvi je priprava učenca na realne življenjske situacije, o kateri smo že govorili, kar je nedvomno osnovni cilj jezikovnega pouka.

Drugi vzrok pa je povratni učinek¹²⁵ testiranja na pouk. Če želimo, da učitelji pri pouku uporabljajo več avtentičnih gradiv, jih moramo vključiti v preverjanje. Prišlo bo do pozitivnega povratnega učinka na pouk, saj bodo učitelji v razredu več vadili s pomočjo takšnih gradiv, kot jih lahko pričakujejo pri preverjanju (Hughes, 1989: 44–47). Na daljši rok se bo izbira gradiv za preverjanja odrazila tudi v učbenikih; tako je pričakovati, da bo v novejših učbenikih francoščine več avtentičnih besedil kot v starejših. Vendar tega po analizi prvih treh učbeniških kompletov (učbeniku *Version originale* bomo posvetili poseben razdelek) za izbrane tri učbenike ne moremo potrditi: v učbeniku *Campus* najdemo manj avtentičnih besedil kot v prejšnjih. To dejstvo preseneča, saj skušata avtorja učbenika pripravljati na izpite DELF in DALF,¹²⁶ pri katerih se, zlasti pri izpitu DALF, večinoma uporabljajo avtentična besedila.

Kljub argumentom, ki govorijo v prid uporabi avtentičnih besedil pri testiranju, je treba upoštevati tudi dejstvo, da je učenec oz. dijak pri preverjanju v posebnem položaju. Zaveda se namreč, da je z rezultati testiranja pogojena najmanj njegova ocena med šolskim letom, lahko pa tudi ocena na določenem izpitu, ki vpliva na pomembnejše odločitve,¹²⁷ zato je pod velikim pritiskom. Lahko se zgodi, da pri nalogi, ki bi jo v normalnih okoliščinah – se pravi v razredu, morda z malenkostno pomočjo učitelja ali slovarja – rešil brez posebnih težav, popolnoma odpove. V takem primeru uporaba popolnoma avtentičnih besedil res ni smiselna (Urquhart in Weir, 1998: 141). S prirejanjem besedil po določenih kriterijih lahko ohranimo videz avtentičnosti, vseeno pa besedila prilagodimo znanju in sposobnostim učencev oz. dijakov.

Pomen avtentičnosti besedil pri testiranju je, zlasti pri slušnem razumevanju, proučevala J. Lewkowicz (1997). Izvedla je dva poskusa. Pri prvem je skušala ugotoviti, ali testirani prepoznajo avtentična besedila, pri drugem pa določiti vpliv tipa naloge

125 Angl. backwash.

126 DELF: Diplôme d'études en langue française; DALF: Diplôme approfondi de langue française.

127 Pri tem mislimo na izpite, kot so eksterna preverjanja ob koncu osem- in devetletke, in na maturo; v obeh primerih (lahko) uspeh na izpitu pogojuje učenčevo/dijakovo nadaljnje šolanje.

na rezultat izpita. Zanima nas zlasti prvi poskus, ki ga je izvedla tako, da je rojenim govorcem in tujim učiteljem angleščine predvajala 12 odlomkov, izmed katerih so morali izbrati avtentična besedila. Kljub temu da so testirani za prepoznavanje skušali uporabljati določene kriterije (navajajo intonacijo, izgovor, ponavljanja, uporabo popolnih stavčnih struktur – verjetno pri prirejenih besedilih, poseganje po besedi, zlasti pa hitrost govora (Lewkowicz, 1997: 169)) in se niso odločali zgolj intuitivno, se je izkazalo, da niti rojeni govorce niti tujci v glavnem ne razločujejo med avtentičnimi in t. i. *pedagoškimi* besedili, se pravi besedili, narejenimi posebej za testiranje.¹²⁸ Testirani so se pri izpitu dosti bolj kot z vprašanjem avtentičnosti besedila ukvarjali z drugimi stvarmi, na primer s poznavanjem tehnike reševanja nalog. J. Lewkowicz zaključuje, da se avtentičnosti besedil pri preverjanju pripisuje prevelik pomen in je le-ta dosti pomembnejša za tvorce nalog kot pa za tiste, ki so jim naloge namenjene. Po njenem mnenju je pri preverjanju treba bolj upoštevati druge stvari, na primer praktičnost samega testa.

5.5 Avtentična besedila pri pouku in testiranju francoščine pri nas

S pomočjo ankete, izvedene s 15 učitelji francoščine¹²⁹ – vsi učijo na gimnazijah –, smo dobili naslednje odgovore:

- vseh petnajst učiteljev navaja, da pri pouku uporablja avtentična neumetnostna besedila. Navajajo različne vire, dva med njimi samo revije *Mary Glasgow Magazines*, v katerih najdemo večinoma že prirejena besedila, zato se za ta dva učitelja sprašujemo, ali res uporabljata avtentična besedila. Ostali viri, ki jih navajajo, so: članki iz revij in časopisov (*Femme Actuelle*, *Phosphore*, *Okapi*, *Paris Match*, *Les Clés de l'actualité*, *Marie Claire*, *l'Express*), besedila z medmrežja;
- kriteriji, po katerih izbirajo besedila, so: razpoložljivost na trgu, primerna tematika (kot primerne navajajo zlasti tiste teme, ki se pokrivajo s temami v katalogu za maturo), interes dijakov, uporabnost besedišča, aktualnost, teme, ki manjkajo v učbeniku;
- 8 učiteljev besedil ne prireja (med temi sta dva učitelja, ki uporabljata besedila *Mary Glasgow Magazines*);
- 7 učiteljev besedila občasno prireja: jih krajšajo, pretežke besede ali strukture nadomeščajo z lažjimi, razlagajo neznane pojme, povezane s civilizacijo, prevajajo neznane besede, posamezne odlomke povzemajo;

128 Opozoriti je treba na dejstvo, da so tudi prirejena besedila posneta zelo profesionalno; gre za govorce, ki o določeni temi govorijo prosto in ne berejo, kot se to dogaja pri t. i. uvodnih enotah v učbenikih.

129 Enaka pripomba o velikosti vzorca kot v uvodnem poglavju; število je majhno, vendar glede na število učiteljev francoščine v Sloveniji ni zanemarljivo.

- 13 učiteljev uporablja pri pouku tudi književna besedila (eden s pripisom »redko«);
- 8 učiteljev uporablja pri pouku manj književnih besedil zaradi večje uporabe avtentičnih besedil;
- 5 učiteljev ne vključuje besedil v teste in ostala preverjanja znanja; v glavnem navajajo, da se jim zdijo ostale vaje¹³⁰ primernejše, ena učiteljica še dodaja: »Ker me spremlja (morda neosnovana) bojazen, da to vzame preveč časa in premalo pokaže.«;
- 5 učiteljev vključuje v teste in ostala preverjanja znanja avtentična in prirejena besedila, 4 v preverjanja vključujejo samo avtentična besedila, eden pa vključuje samo prirejena.

Pri splošni maturi iz francoščine so bila avtentična besedila kot predloga za naloge bralnega razumevanja uporabljena le v prvih letih. Kot predloga za naloge slušnega razumevanja se uporabljajo izključno avtentična besedila, kot predloga za naloge bralnega razumevanja pa prirejena besedila.

Vzrok za uporabo avtentičnih besedil pri slušnem razumevanju je iskati predvsem v primerni dolžini teh besedil; uporabljajo se radijski posnetki, dolgi okoli 2 minuti. Med učitelji uporaba avtentičnih besedil pri slušnem razumevanju občasno še vedno povzroča nejevoljo, saj so nekateri prepričani, da so taka besedila za dijake pretežka. Vendar statistične analize kažejo, da so naloge slušnega razumevanja po težavnosti kvečjemu prelahke, zato sestavljavci zaradi motivacije dijakov, pa tudi zaradi povratnega učinka na pouk, vztrajajo pri avtentičnih besedilih.

Drugačna je situacija pri nalogah bralnega razumevanja, kjer so besedila v večini primerov prirejena. Naloge se v prvi vrsti prirejajo zaradi neprimerne dolžine, saj je večina uporabljenih časopisnih člankov predolga. Sestavljavci so omejeni z dolžino izpitne pole in s tipi nalog: tipi nalog in število vprašanj so standardizirani in se ne spreminjajo iz leta v leto oz. se le malo spreminjajo.

Poleg krajšanja se besedila prirejajo tudi po leksikalni in civilizacijski plati: v nalogi se zamenjajo besede, ki se sestavljavcem, predvsem učiteljem praktikom, zdijo pretežke, poleg tega se izpustijo ali prilagodijo s civilizacijo povezani pojmi, ki bi lahko ovirali razumevanje.

Če sodimo po rezultatih ankete, učitelji v razredu v glavnem uporabljajo avtentična besedila, ki jih večinoma tudi vključujejo v teste in/ali ostala preverjanja znanja. Pri slovenski maturi iz francoščine pa se uporabljajo avtentična in prirejena besedila. Prirejena besedila, uporabljena pri maturi, bi lahko imeli za *skoraj avtentična* (Urquhart in Weir, 1998: 141).

130 Iz odgovorov je razbrati, da bralnega razumevanja ne preverjajo, primernejše se jim zdijo npr. slovnične vaje.

5.6 Sklep

Pri analizi korpusa in sestavi nalog za testiranje bomo uporabljali izraze *avtentična*, *prirejena* in *neavtentična besedila*.

Pod izrazom *avtentična besedila* razumemo besedila, ki izvorno niso bila tvorjena v pedagoške namene in niso spremenjena, po možnosti je ohranjena tudi njihova originalna postavitvev.

Pod izrazom *prirejena besedila* razumemo besedila, ki so prirejena po avtentičnih besedilih: spremenjena je njihova postavitvev, so krajšana, posamezne besede ali izrazi so zamenjani, vsebujejo razlage posameznih besed ali izrazov.

Neavtentična besedila so besedila, tvorjena posebej za rabo v razredu. Imenujemo jih tudi *pedagoška besedila*.

Pri analizi korpusa bomo uvedli še pojem *navidezno avtentična besedila*. Gre za besedila, ki so po vsej verjetnosti avtentična, vendar avtorji učbenikov niso navedli njihovega vira: npr. plakati, vozni redi itn.

6 Analiza besedil v učbenikih

6.1 Uvod

Za učitelja tujega jezika je najti dober učbenik prioriteta in izziv. Kot ugotavlja Vigner (1997: 72), je odnos učiteljev do učbenikov ambivalenten: neprestano so na lovu za »dobrim« učbenikom, ki bi po njihovem mnenju znanja in aktivnosti predstavljal na ustrezen način, hkrati pa tudi ves čas izražajo svoje nezadovoljstvo nad učbeniki, ki jih uporabljajo, in se masovno zatekajo k fotokopiranju.

Položaj slovenskega učitelja francoščine ni nič drugačen. Razdvojenost in težke odločitve še povečuje dejstvo, da so avtorji učbenikov francoščine kot tujega jezika v Franciji očitno odkrili pomembno tržno nišo: večina založb letno izdaja nove učbenike, ki jih učitelji francoščine po svetu pridno kupujejo. Cuq in Gruca (2002: 272–273) v svojem pregledu učbenikov med leti od 1999 do 2001 za isto ciljno publiko (*adolescents/adultes*) navajata 11 učbeniških kompletov;¹³¹ vsi temeljijo na komunikacijski metodi poučevanja, razlikujejo se le po tem, da nekateri vsebujejo tudi medmrežno različico, drugi pa CD-rom.

Poleg različnih nalog so ena osnovnih sestavin učbenikov besedila. Ta so nedvomno tista komponenta učbenika, ki ga najbolj določa. Pred avtorji učbenikov je težavna naloga tvorjenja in izbire besedil. V večini učbenikov tujih jezikov in tudi v učbeniških kompletih, ki sestavljajo naš korpus, se besedila delijo na »pedagoška« besedila, ki so bila napisana posebej za učbenik, in na besedila, ki po svoji primarni funkciji niso bila namenjena uporabi v razredu in so bolj ali manj avtentična.

Med »pedagoška« besedila štejemo vsa besedila, namenjena bralnemu in slušnemu razumevanju, predloge za ustno in pisno izražanje, besedila, povezana s predstavitvijo civilizacije, različne razlage, pa tudi vaje: slovnične, fonetične vaje, vaje za besedišče in podobno. Besedila so napisali avtorji, ki se imajo za »imetnike znanj« in svojo vlogo vidijo v tem, da znanje posredujejo določenim naslovnikom, ki le-tega nimajo oz. je različno (od učencev v osnovni šoli do študentov) (Beacco in Darot, 1984: 56–57).

V zadnjih desetletjih je bilo v Franciji napisanih nekaj člankov na temo učbenikov. Vigner (1997: 72–77) je primerjal učbenike za več predmetov iz različnih obdobj. Ugotovil je, da je »pedagoški jezik«¹³² danes zelo originalen in od učenca – bralca zahteva napor, ki ga nikakor ne moremo primerjati s tistim izpred

131 *Champion, Reflets, Parle-moi français, Accord, Forum, Initial, Cours de la Sorbonne – Langue et civilisation françaises, Communication express, Funambule, Studio 60, Studio 100.*

132 *Fr. écritures pédagogiques.*

stoletja, in veliko večjo mobilizacijo. Barjolle je pregledal šest učbenikov, ki so namenjeni pouku francoščine kot materinščine. Ugotavlja, da se v njih v dokaj izenačeni meri prepletajo podajanje slovnice, pravopisnih pravil, besedišča in aktivnosti za ustno in pisno izražanje. Opozarja na dejstvo, da nekateri avtorji pozabljajo na branje. Nekateri učbeniki sicer vsebujejo besedila, namenjena bralnemu razumevanju, vendar so vaje, ki so tej aktivnosti namenjene, povsem enake kot tiste, namenjene slovnici. Gre za preprosto prepoznavanje ali iskanje posameznih besed. Avtorji od bralca nikoli ne zahtevajo, da besedilo prebere, prepozna njegovo dinamiko in skuša določenemu tipu izrekanja pripisati specifično vrednost (Barjolle 2001: 41).

Seveda učenci, ki so jim besedila namenjena, niso nepopisani listi papirja. Na sprejemanje vsebine učbenikov vplivajo njihove biografije, prepričanja in predhodno pridobljena znanja. Učenci sporočila, predstavljena v učbenikih, sprejemajo na različne načine in so do njih bolj ali manj kritični.

V našem primeru bi bilo zelo zanimivo vedeti, kakšen je odnos dijakov do besedil v učbenikih in ali se ta odnos spreminja glede na namen besedila. Po pogovorih s študenti na fakulteti¹³³ lahko sklepamo, da imajo nekateri izrazito odklonilna stališča do besedil, ki uvajajo nove enote: ta besedila se jim zdijo umetna in popolnoma neživljenjska. Veliko bolj pozitivna stališča izražajo v zvezi z avtentičnimi besedili, vključenimi v učbenike. Vprašanje odnosa do besedil oz. načina sprejemanja besedil bi si zaslužilo temeljitejšo obravnavo, ki žal presega okvire našega dela.

Za osnovno analizo smo izbrali tri učbeniške komplete, ki so namenjeni isti ciljni publikli – adolescentom in odraslim:

- *Le Nouveau sans frontières* – v nadaljevanju *NSF*, prvič izšel l. 1988, avtorji: Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan, Philippe Dominique, Jacky Girardet;
- *Panorama* – v nadaljevanju *P*, prvič izšel 1996, avtorja: Jacky Girardet, Jean-Marie Cridlig;
- *Campus* – v nadaljevanju *C*, prvič izšel 2002, avtorja: Jacky Girardet, Jacques Pécheur;
- najnovejši učbenik *Version originale* sledi drugim metodološkim izhodiščem in ga bomo obravnavali v posebnem razdelku.

Razlogov za izbiro teh učbeniških kompletov je več. Najpomembnejši je gotovo ta, da sta bila prva dva učbeniška kompleta najbolj uporabljana v slovenskem prostoru. *Le Nouveau sans frontières* in *Panorama* sta se množično uporabljala skoraj dvajset let.

133 Pri tem mislimo na študente Didaktike francoščine.

Tretji učbeniški komplet *Campus* je na nekaterih šolah zamenjal *Panorama*. K prvima dvema smo ga dodali, ker je tudi pri njem sodelovala ista avtorica, J. Girardet.¹³⁴ V zadnjih letih se na več slovenskih gimnazijah uporablja *Version originale*.

Za analizo smo izbrali naslednja besedila:

- vsa uvodna besedila, se pravi besedila, ki uvajajo nove enote učbenika in tvorijo zgodbo skozi več poglavij. V sodobnih učbenikih francoščine so to praviloma dialoška besedila, ki so natisnjena v knjigi in posneta na zgoščenki, torej namenjena bralnemu ali slušnemu razumevanju. Za analizo smo jih izbrali, ker za učitelja in dijaka predstavljajo osnovno delovno gradivo. Zaradi posnetkov, ki le nekoliko posnemajo realne življenjske situacije, jih nekateri učitelji uporabljajo zgolj kot pisna besedila;
- ostala besedila v učbeniku, ki so namenjena bralnemu razumevanju in obravnavanju civilizacije, razen književnih besedil;¹³⁵
- besedila v delovnem zvezku, za katera je iz navodila ali oznake razvidno, da so namenjena bralnemu razumevanju in/ali služijo kot iztočnica za ustno ali pisno izražanje.

Pregledali smo prve dele učbeniških kompletov. Avtorji predvidevajo, da bi jih morali predelati v do 150 urah pouka (*NSF*: v 100–150 urah, *P*: v 120–150 urah, *C*: obseg ni določen, vendar sovпада z *NSF* in *P*). V naših razmerah¹³⁶ bi morali prvi del učbenika obdelati v največ dveh letih. Iz pogovorov z učitelji in opazovanja dela v razredih pa vemo, da se obravnava prvega dela učbenika zavleče vsaj do polovice tretjega letnika. Ko končajo s prvim delom učbenika, se nekateri učitelji sploh ne odločijo za nadaljevanje z drugim delom, pač pa se zatečejo k fotokopijam.

6.2 Mesto bralnega razumevanja v ciljih, kot so si jih zastavili avtorji učbenikov

Branje in bralno razumevanje v ciljih, ki si jih zastavljajo avtorji učbenikov, ni posebej omenjeno, čeprav lahko po pregledu vseh treh priročnikov za učitelje ugotovimo, da so avtorji starejših dveh, *NSF* in *P*, branju vseeno namenjali večjo pozornost.

134 Ti trije učbeniški kompleti so edini kompleti namenjeni *grands adolescents/adultes*, pri katerih je sodelovala J. Girardet. Poleg teh treh učbeniških kompletov je še soavtorica *Il était ... une petite grenouille* iz l. 1986, ki pa je namenjen otrokom (Cuq, Gruca, 2002: 265–273).

135 Književna besedila so v obravnavanih učbeniških kompletih različno zastopana. Največ jih vsebuje najstarejši učbenik *Le Nouveau sans frontières*, v katerem so avtorji nanje opozarjali celo s posebnim znakom v navodilih. *Panorama* vsebuje dosti manj književnih besedil (Lah, 2001: 47–48), v *Campusu* pa jih praktično ni zaslediti.

136 Tri ure pouka drugega tujega jezika na teden znese 90 ur pouka letno.

Avtorji *NSF* omenjajo, da »/.../ ne bodo zanemarili nobene od štirih spretnosti (slušno razumevanje – ustno izražanje – bralno razumevanje – pisno izražanje).« (NSF, priročnik za učitelja: 3). Aktivnosti, povezane z branjem, so v tem priročniku omenjene v poglavju *Organizacija lekcij in predlogi za izvedbo*; tu najdemo navodilo za delo z besedilom, iz katerega je razvidno, da naj bi učitelj v razredu dijake uril tudi v boljšem branju (NSF, priročnik za učitelja: 5):

»Obravnavava pisnega dokumenta lahko poteka tako:

- *prepoznavanje tipa dokumenta (časopisni članek, sporočilo, pismo, formular itn.);*
- *branje in razumevanje naslova (če gre za članek), pisca in naslovnika (če gre za pismo);*
- *globalno branje besedila, prepoznavanje neznanih besed, formulacija hipotez o smislu besedila na osnovi znanih elementov;*
- *pozorno branje povedi za povedjo z razlago neznanih besed.*«

Če lahko presojava po navodilih v priročnikih za učitelje, sta bralnim aktivnostim največ prostora namenila avtorja *Panorame*, ki bralno razumevanje umeščata v pridobivanje splošne komunikacijske kompetence (P, priročnik za učitelja: 3). Poleg tega branju namenjata tudi avtonomen položaj, saj v navodilih za obravnavo uvodnih besedil pravita (P, priročnik za učitelja: 6):

»Učenca soočimo z besedilom, ne da bi mu zastavili drug cilj kot razumevanje besedila. Z različnimi postopki, opisanimi v tem priročniku za učitelje, bomo učenca postopoma pripeljali od globalnega razumevanja do razumevanja podrobnosti.«

Avtorja govorita tudi o »bralnem projektu«:¹³⁷ »/.../ pri predstavitvi dokumenta gre za projekt, ki presega meje preprostega razumevanja. Gre za iskanje določenih informacij v besedilu, za uporabo besedila z namenom ustnega ali pisnega izražanja, za izdelavo sinteze več dokumentov itn.« (P, priročnik za učitelja: 7).

Avtorja učbeniškega kompleta *Campus* v opisu ciljev opozarjata na dejstvo, da je na začetni stopnji učenja (do polovice prve knjige) »/.../ poudarek na slušnem razumevanju in ustnem izražanju. To dejstvo ne izključuje uporabe pisnih besedil kot učnih sredstev niti predstavljanja krajših preprostih besedil. Gre predvsem za to, da v razredu ustvarimo komunikativno okolje in preprečimo, da bi se slušatelji zatekali v pisna besedila.« (C, priročnik za učitelja: 4). Avtorja v ciljeh ne predvidevata bralnih aktivnosti. Sklepamo lahko, da je branje potisnjeno v sekundarni položaj.

Lahko torej opazimo, da se kljub dejstvu, da je pri vseh učbeniških kompletih sodelovala ista avtorica, vloga in položaj branja in bralnih aktivnosti v učbenikih spreminjata;

137 Fr. projet de lecture.

branje je bilo dosti bolj poudarjeno v prvih dveh učbenikih, *Panorama* pa je bil od vseh treh edini učbenik, ki je gradil tudi na učenju strategij boljšega branja.

6.3 Analiza besedil v učbenikih

6.3.1 Analiza uvodnih besedil

Uvodno besedilo definiramo kot besedilo, ki uvaja novo enoto v učbeniku.¹³⁸ Poleg razumevanja imajo ta besedila neredko tudi jezikovne cilje, predvsem predstavitev slovničnih struktur ali besedišča, avtorji pa želijo preko njih predstaviti tudi civilizacijo ciljne dežele.

Vloga *uvodnih besedil* se je v zadnjih petdesetih letih nekoliko spremenila. Pomembno novost je predstavljala uvedba dialoškega tipa besedila, kar se je zgodilo z avdiooralnimi in avdiovizualnimi metodami poučevanja.

V starejših učbenikih so bila to namreč monološka besedila, tako na primer v učbeniku *Cours de langue et de civilisation françaises*, popularno imenovanem *Mauger bleu*, iz leta 1953. Verjetno pod vplivom francoskih učbenikov in tradicionalne metode poučevanja je v vlogi *uvodnih besedil* monološka besedila v svojih vadnicah uporabljal tudi A. Grad. Za primerjavo s sodobnimi učbeniki navajamo primer iz Francoske vadnice za 2. razred gimnazij iz leta 1959 (Grad, 1959: 50–51), pri katerem gre za monološko besedilo z nekaj nakazanega dialoga.

70) *Une visite à l'hôpital*

Hier dimanche, Jean et Pierre allèrent visiter René à l'hôpital. Il était couché au milieu d'une grande salle, parmi beaucoup d'autres malades, la tête et le bras droit enveloppés d'épais bandages. Son état de santé est constamment contrôlé par les médecins. Il n'était pas seul, une infirmière était en train de le soigner. Elle lui glissait doucement dans la bouche quelques cuillerées de remède. Il les salua faiblement de la main gauche. Il semblait heureux de les voir, mais il ne pouvait pas parler. Les deux amis, profondément émus, lui donnèrent quelques nouvelles de la classe et de ses camarades. Ils ne restèrent pas longtemps, ils craignaient de le fatiguer.

- *Prompte guérison! Bonne santé! lui souhaite Jean en souriant.*
- *Dépêche toi de guérir! lui dit Pierre en plaisantant, tu pourras nous aider dans notre prochain match de basketball.*

L'ayant salué, les deux amis sortirent de la salle.

- *Tout va bien, leur dit l'infirmière à la porte, dans un mois, il sera guéri.*

138 Avtorja *Panorama* ta del enote imenujeta "Introduction", "Uvod".

Obisk v bolnišnici

Včeraj, v nedeljo, sta šla Jean in Pierre na obisk k Reneju v bolnico. Ležal je na sredi velike sobe, med veliko drugimi bolniki; glavo in desno roko je imel povito z debelimi povoji. Njegovo zdravstveno stanje nenehno nadzirajo zdravniki.

Ni bil sam, ob njem je bila medicinska sestra, ki mu je v usta nežno potisnila nekaj žličk zdravila. Videti je bil vesel, da ju vidi, vendar ni mogel govoriti. Prijateljka sta mu, globoko ganjena, povedala nekaj novic o razredu in prijateljih. Nista ostala dolgo, bala sta se, da bi ga utrudila.

- *Kmalu okrevaj! Bodi zdrav! mu je z nasmehom zaželel Jean.*
- *Hitro se pozdravi! mu je v šali rekel Pierre. Lahko nam boš pomagal na naslednji košarkaški tekmi.*

Ko sta ga pozdravila, sta odšla iz sobe.

- *Vse je v redu, jima je rekla sestra na vratih. Čez mesec dni bo že pozdravljen.*

Ko preberemo gornje besedilo, ugotovimo, da osnovni cilj avtorja učbenika ni bralno razumevanje, pač pa podajanje novega besedišča (povezanega z bolnišnico in boleznijo, npr. *l'hôpital, bandages, infirmière, remède* itn.) in predstavitev slovnice strukture – sestavljenega preteklega deležnika (*l'ayant salué*). Sestavljeni pretekli deležnik je razložen na naslednji strani, usvojeno besedišče pa je, skupaj s preteklim deležnikom, uporabljeno v vajah na strani 53:

Traduisez:

Marija, (ki) je bila videla svojo prijateljico tako hudo (gravement) bolno, je bila globoko ganjena.

Dekletce, (ki) je bilo nenadoma zbolelo, so prepeljali v bolnico (passiv).

Zdravniki stalno nadzirajo njeno zdravstveno stanje.

Pri avdiooralnih in avdiovizualnih metodah poučevanja so se kot uvodna besedila začeli uporabljati dialogi. Z uvedbo dialogov naj bi avtorji slušatelju prenesli vsakdanji jezik v realni vsakdanji situaciji, kar so omogočala tudi nova tehnična sredstva: magnetofoni in projektorji¹³⁹ (Cuq, Gruca, 2002: 241).

V naslednjem primeru, avtorji so Rivenc in sodelavci (1960: 30) lahko ugotovimo, da je glavni cilj uvodnega besedila še vedno jezikovni, na kar opozarjata tudi Cuq in Gruca (prav tam): »/.../ (v teh učbenikih) je smisel pomemben, čeprav so še vedno privilegirane jezikovne oblike.«

71) *Catherine et Paul dessinent*

Catherine: Regarde, Paul. Je dessine un vieux bonhomme. La tête ... Le nez ... Les yeux ... La bouche.

139 Filmi, ki so jih uporabljali, so bili *fixsni*; z njihovo pomočjo so torej predvajali statične sličice, neke vrste diapozitive, ki so ilustrirale besedilo.

Paul: *Et les dents?*

Catherine: *Les voilà. Maintenant je dessine les oreilles ... la barbe ... les cheveux.*

Paul: *Et la langue?*

Catherine: *On ne la voit pas.*

Paul: *Mais si, regarde mon dessin. Ici on voit bien la langue.*

Catherine: *Il est très laid, ton dessin. Où sont les yeux du bonhomme?*

Paul: *Attends un peu. L'oeil droit est fermé, l'oeil gauche ouvert. Je continue: le cou ... les épaules ... la poitrine ... le ventre ... les bras ... les jambes ... les pieds.*

Catherine: *Il n'a pas de mains!*

Paul: *Attends. La main gauche. La main droite ... les doigts ... C'est fini.*

Catherine: *Il n'est pas beau. Regarde mon bonhomme: le manteau, les manches, les chaussures.*

Paul: *Il a un gros ventre.*

Catherine: *Mais non, c'est le manteau. Sur son dos, je dessine un sac. Mon dessin est fini.*

Paul: *Qu'est-ce qu'il y a dans le sac?*

Catherine: *Ce que tu voudras. Tu n'es jamais content.*

Catherine in Paul *rišeta*

Catherine: *Glej, Paul. Rišem starega moža. Glavo ... nos ... oči ... usta.*

Paul: *Kaj pa zobje?*

Catherine: *Tukaj so. Zdaj rišem ušesa ... brado ... lase.*

Paul: *Kaj pa jezik?*

Catherine: *Ne vidi se ga.*

Paul: *Pa poglej mojo sliko! Tu se dobro vidi jezik.*

Catherine: *Grda je, ta tvoja slika. Kje ima možak oči?*

Paul: *Počakaj malo: desno oko je zaprto, levo pa odprto. Nadaljujem: vrat ... ramena ... prsi ... trebuh ... roke ... noge ... stopala.*

Catherine: *Nima dlani!*

Paul: *Počakaj: leva dlan ... desna dlan ... prsti ... Končan je.*

Catherine: *Ni lep. Poglej mojega: plašč, rokavi, čevlji.*

Paul: *Tvoj ima debel trebuh.*

Catherine: *Ne, to je plašč. Na hrbet mu bom narisala torbo. Moja slika je končana.*

Paul: *Kaj je v torbi?*

Catherine: *Kar bočeš. Ti nisi nikoli zadovoljen.*

Glavni cilj besedila je brez dvoma še vedno usvajanje besedišča (deli telesa, določena oblačila). Kljub temu da bi tako besedilo težko zasledili v realni situaciji, se jo avtorji trudijo posnemati. Kot pravi Galisson, je prava novost teh metod poučevanja uvedba dialogov v situaciji, s sličicami in glasovi rojenih govorcev v njihovem naravnem okolju (Galisson, 1991: 9), kar je za tiste čase predstavljalo revolucionarno novost.

Tudi v sodobnejših učbenikih se za uvodna besedila uporabljajo skoraj izključno dialoška besedila. Od analiziranih 208 besedil (71 besedil v *NSF*, 67 besedil v *P*, 70 besedil v *C*) *uvodnih enot* v vseh treh učbenikih lahko najdemo le tri besedila, ki niso dialoška (*Panorama* 1, str. 62–63. *Trois visages d'aventure*: tri besedila, od teh dva opisa in ena pripoved).

Za analizo besedil v učbeniku *Version originale* gl. temu namenjeno poglavje.

6.3.1.1 Pregled sekvenc različnih tipov v uvodnih besedilih po učbenikih

Preglednica 2: *Sekvence v uvodnih besedilih*

Učbenik	Dialog	Opis	Pripoved	Razlaga	Argument.
<i>NSF</i>	49	14	5	3	4
<i>Panorama</i>	52	14	2	3	2
<i>Campus</i>	59	10	∅	1	1

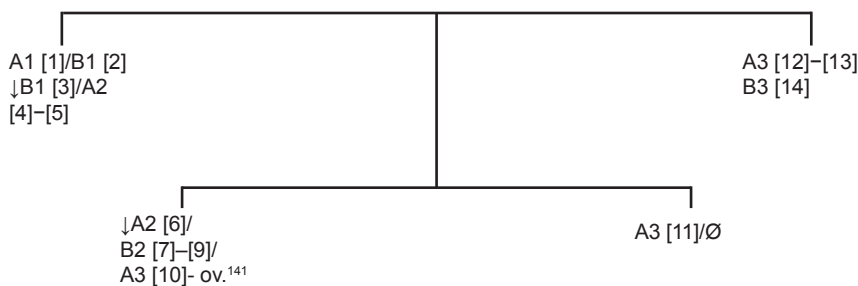
Ker so uvodna besedila v glavnem krajša, sestavljena iz ene same sekvence, se število sekvenc bistveno ne razlikuje od števila vseh besedil.

Večino besedil predstavljajo *dialogi*. Kot opozarja I. Ferbežar (2003: 31), gre tudi tu v večini primerov za besedila, ki imajo samo obliko dialoga, torej ne gre za pravi dialog, ki je ustvarjalen proces dveh ali več udeležencev in bi nastajal v konkretni situaciji.

Pri dialogih, ki predstavljajo uvodna besedila, ugotavljamo, da je njihova sestava nekoliko odvisna od posameznega učbenika. *NSF* in *C* imata manj *minimalnih izmenjav*, sestavljenih iz samo dveh govornih posegov (*NSF* samo eno, *C* pet), prav tako imata le nekaj dialogov z več kot šestimi izmenjavami (*C* po enega s sedmimi, osmimi in devetimi, *NSF* le enega z osmimi). *Panorama* gradi na krajših dialogih, saj ima, zlasti v prvih enotah učbenika, kar osem minimalnih izmenjav in le en dialog z več kot šestimi izmenjavami.

V dialogih uvodnih besedil redko zasledimo po Adamu popolno shemo, se pravi dialog z začetno/s končno fatično izmenjavo in z vmesnimi izmenjavami, kot je primer iz *NSF*:

- 72) A1 Valérie: [1] Sylvie! Sylvie!
 B1 Sylvie: [2] Bonjour Valérie! [3] Comment ça va?
 A2 Valérie: [4] Ça va. [5] Et toi? [6] Tu habites le quartier?
 B2 Sylvie: [7] Oui. [8] Rue Mouffetard. [9] Au 10.
 A3 Valérie: [10] C'est formidable! [11] J'habite place Monge. [12] Au revoir!
 [13] A bientôt!
 B3 Sylvie: [14] Au revoir.



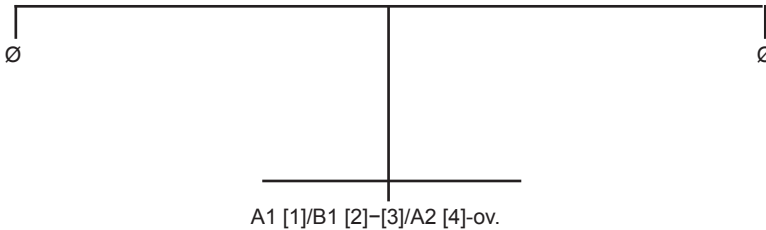
Shema 17: Primer dialoške sekvence (*NSF*)

V tem primeru poleg začetne in končne fatične sekvence opazimo tudi dodatni pozdrav na začetku (*Comment ça va?*, govorni poseg [3]) in na koncu (*À bientôt!*, govorni poseg [13]) pa tudi *ovrednotenje* (*C'est formidable!*, govorni poseg [10]) (Adam 2001b, Kerbrat-Orecchioni, 2001). Poleg tega opazimo dve *menjavi pobude*; v prvem primeru še v okviru začetne fatične izmenjave, nato pa po govornem posegu [5], ko A, ne da bi počakala na odgovor B, preide na naslednjo izmenjavo.

Drug zgled je primer minimalne izmenjave iz *Campusa*. Gre za pogovor med natakjarjem in Patrickom, ki naroča za vso družbo. Natakjarjev govorni poseg [4] ne odpira nove izmenjave, pač pa ovrednoti Patrickov govorni poseg [3] oz., bolj natančno, njegovo drugo polovico (*et la glace pour moi*). Tudi ta dialog je brez začetne in končne fatične izmenjave.

140 Ovrednotenje.

- 73) A1 *Le garçon:* [1] *Le café, c'est pour qui?*
 B1 *Patrick:* [2] *Pour lui.* [3] *Le Coca pour elle, le Perrier pour mademoiselle et la glace pour moi.*
 A2 *Le garçon:* [4] *Évidemment!*

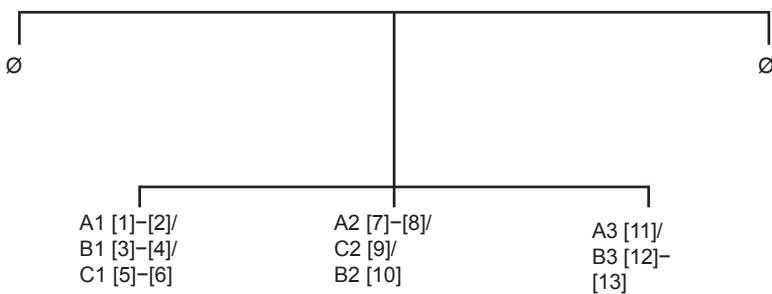


Shema 18: *Primer dialoške sekvence (C)*

Avtorji učbenikov v dialoge neredko vključujejo več govorcev. V takem primeru dobimo »trilog« ali celo »plurilog«. Vendar so dialogi v učbenikih grajeni umetno, po pravih shemah in ne prihaja do tistega, kar bi se lahko zgodilo v realni situaciji, da bi namreč sogovorniki v pogovoru sodelovali v neenaki meri oz. bi dva sogovornika tretjega celo izključila (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Tako gre na primer v primeru iz *NSF* za pogovor v restavraciji: zakonca se o izbiri jedilnika pogovarjata z natakarjem. Iz sheme dialoga je razvidno, da se natakar, ki vodi pogovor, v enaki meri obrača na oba naslovnika.

- 74) A1 *Le garçon:* [1] *Voici le menu.* [2] *Le plat du jour, c'est du lapin à la moutarde.*
 B1 *M. Martin* [3] *Alors, je prends un lapin à la moutarde.* [4] *Et toi?*
 C1 *Mme Martin:* [5] *Je n'aime pas beaucoup le lapin.* [6] *Je voudrais une omelette aux champignons, s'il vous plaît.*
 A2 *Le garçon:* [7] *Comme entrée, qu'est ce que vous choisissez?* [8] *Le pâté de canard est excellent.*
 C2 *Mme Martin:* [9] *Non, je préfère une salade verte.*
 B2 *M. Martin* [10] *Et moi, une salade de tomates.*
 A3 *Le garçon* [11] *Vous buvez du vin?*
 B3 *M. Martin* [12] *Non, de l'eau.* [13] *Une carafe, s'il vous plaît.*



Shema 19: Primer dialoške sekvence (NSF)

V nekaterih primerih pa vseeno naletimo na besedila z več govorcei, pri katerih lahko opazimo različne vloge sogovorcev v pogovoru; tak je primer iz *Campusa*, kjer se dva pogovora odvijata hkrati: »glavni« govorec nagovarja publiko, dva govorca iz publike pa se med njegovim nagovorom pogovarjata med sabo. Vzporedni dialog smo v shemi označili s črtkano črto.

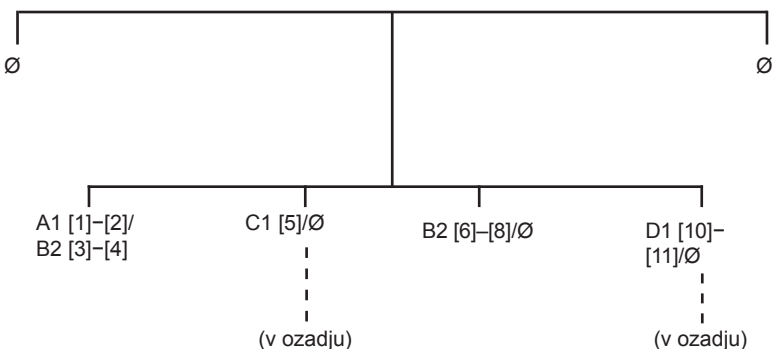
75) A1 *La directrice*: [1] Bien ... [2] On écoute M. Ferrier.

B1 *Antoine*: [3] Je voudrais vous présenter un projet de site sur Internet ...
[4] Une banque de documents historiques ...

C1 *Anaïs (à voix basse, à Maxime)*: [5] Des sites comme ça, il y en a!

B2 *Antoine*: [6] Je vous donne un exemple. [7] C'est l'anniversaire de votre grand-mère. [8] Vous voulez lui faire un cadeau original. [9] Vous allez créer une vidéo sur l'année de sa naissance ou bien un album sur le mois de son mariage ...

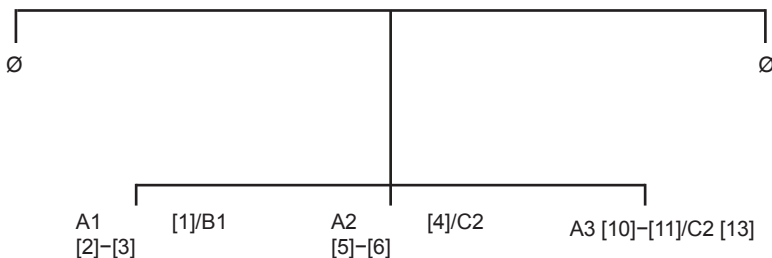
D1 *Maxime (à voix basse, à Anaïs)*: [10] Pas mal, son idée! [11] Un site comme ça, ça manque.



Shema 20: Primer dialoške sekvence (C)

V nekaterih primerih vsebujejo dialoška besedila tudi *vrinjene sekvence*, največkrat elemente opisa, razlage ali pripovedi, le redko pa popolne sekvence ostalih tipov. Tako na primer v besedilu iz *Panorame* sredi dialoga zasledimo opis: naštevanje družinskih članov.

- 76) A1 Gérard: [1] *On fait une photo?*
 B1 Nathalie: [2] *C'est obligatoire.* [3] *Il y a la mer et le soleil ... comme à Marseille.*
 A2 Gérard: [4] *Grand-père et grand-mère, venez ici au bord de la falaise!*
 C2 Le grand-père: [5] *Au bord de la falaise!* [6] *Il veut l'héritage tout de suite!*
 A3 Gérard: [7] *Damien, Charlotte, les petits cousins, venez ici devant les grands-parents.* [8] *Mon beau-frère, ma belle-soeur et ma femme adorée, derrière.* [9] *Oncle François, à côté de votre soeur! Attention!* [10] *On regarde par ici!* [11] *On sourit ...* [12] *Grand-père, avancez un peu!*
 C2 Le grand-père: [13] *Il veut l'héritage, mais pas tout de suite.*



Shema 21: Primer dialoške sekvence (P)

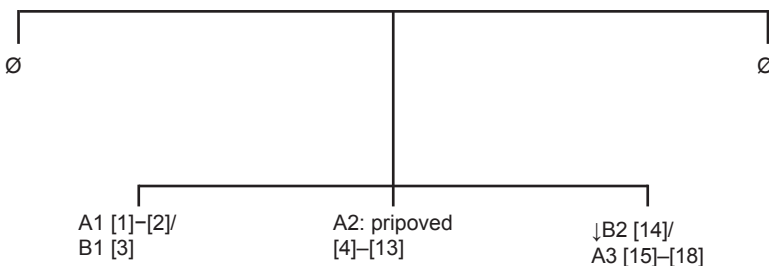
V primeru iz *NSF* pa namesto druge izmenjave avtorji uporabijo pripoved, ki vsebuje vse elemente osnovnega tipa te vrste besedila:

- 77) A1 Marie D. M.: [1] *Je me rappelle très bien.* [2] *Ce jour-là, j'ai fait une rencontre extraordinaire.*
 B1 Agnès D.: [3] *Racontez-moi*
 A2 Marie D. M.: [4] *Le matin, je me suis promenée au bord de la mer.* [5] *L'endroit était désert.* [6] *Il y avait des vagues et un vent très fort.* [7] *C'était magnifique!* [8] *Tout à coup, j'ai vu un homme, derrière un rocher.* [9] *Il regardait la mer ...* [10] *D'abord, j'ai eu peur.* [11] *Quelquefois, on rencontre des*

gens bizarres ... [12] Puis, l'homme a tourné la tête vers moi. [13] C'était Nicolas Legrand!

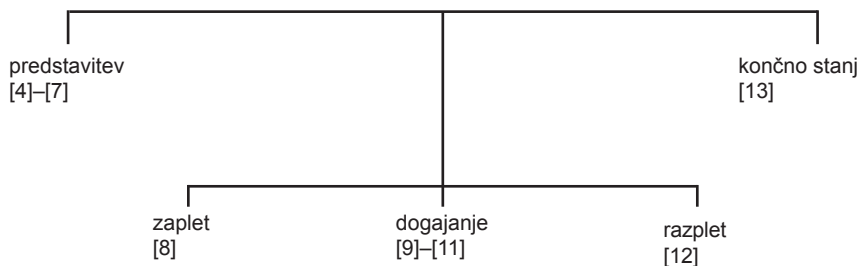
B2 Agnès D.: [14] Le chanteur?

A3 Marie D. M.: [15] Oui. [16] Alors nous avons bavardé. [17] J'ai parlé de mon dernier livre «Train de nuit». [18] Ensuite nous sommes allés au restaurant ...



Shema 22: Primer dialoške sekvence (NSF)

Tip: pripoved



Shema 23: Pripovedna zgradba sekvence (NSF)

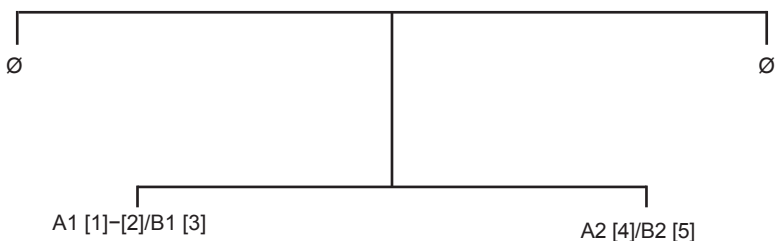
Kot piše I. Ferbežar (2003: 35), bi zlasti na začetni stopnji učbenikov pričakovali več krajših dialoških besedil s preprostejšimi strukturami. Več takih dialogov lahko zasledimo le v *Panorami*:

78) A1 X: [1] *Je m'appelle Peter. [2] Et vous, vous vous appelez comment?*

B1 Y: [3] *Maria.*

A2 X: [4] *Vous êtes Espagnole?*

B2 Y: [5] *Non, Italienne.*



Shema 24: Primer dialoške sekvence (P)

Poleg oblike se pri dialogih zastavlja vprašanje njihove vsebine. Po Schültingu, ki ga povzema I. Ferbežar (2003: 33), imajo dialoška besedila pri jezikovnem pouku dve funkciji:

- so predstavitvene oblike in pomenijo možnost spoznavanja realnih situacij;
- so osnova za učenje jezikovnega, zlasti slovničnega znanja, torej za učenje (in vadenje) različnih jezikovnih struktur.

Če bi želeli, da bi dialogi uvodnih besedil dijakom resnično omogočali spoznavanje realnih situacij, bi jim morali najprej prilagoditi vsebino oz. tematiko. Po pregledu dialogov lahko ugotovimo, da so avtorji zaradi heterogene ciljne publike (v vseh treh primerih adolescenti in odrasli) v zelo težkem položaju, saj se trudijo vsebino dialogov prilagoditi različnim naslovnikom. Avtorji *NSF* v priročniku za učitelja tako opisujejo uvodna besedila: »/.../ slušatelje motiviramo tako, da jim dajemo v branje ali poslušanje /.../ realne zgodbe, ki vsebujejo intrigo, elemente suspenza in psihološko tipizirane junake. /.../ Poleg tega v zgodbah uporabljamo univerzalne dejavnike motivacije: ljubezen in prijateljstvo, značajska in situacijska komika, napete policijske zgodbe, denar, nasprotja med šibkimi in močnimi itn.« (NSF, priročnik za učitelja: 4). Kljub zastavljenim ciljem je v učbenikih le malo besedil, ki bi dijake po tematiki resnično zanimala. *Campusove* teme, kot so nova kolegica v službi, svet gledaliških igralcev, kraja programske opreme, odkrivanje imena bodočega ministra, vrnitev starejšega človeka v rojstni kraj, so bolj kot adolescentom namenjene odraslim. Adolescentom bi se lahko po tematiki veliko bolj približali, če bi zanje napisali posebne učbenike, kar pa se ne zgodi pogosto: od l. 1985 do leta 2002, se pravi v sedemnajstih letih, so bili *samo* adolescentom namenjeni le trije učbeniki.¹⁴¹ Po pregledanih učbenikih sodeč se pri pouku francoščine dialogi uporabljajo kot osnova za učenje in vadenje različnih slovničnih struktur in besedišča.

Zastavimo si lahko tudi vprašanje jezika, uporabljenega v dialogih, ki dostikrat ne ustreza realnim situacijam. V situacijah, na katere skušamo slušatelje pripraviti, bi bile

141 Rue Lecourbe iz l. 1987, *Fréquence jeunes*, 1994 in *Ado*, 1999 (Cuq, Gruca, 2002: 265–273).

povedi drugačne: uporabljali bi mašila, elipse, prihajalo bi do premorov, reformulacij in podobno. Nenaraven jezik je še dosti bolj opazen na posnetkih, ki jih navadno snemajo s slabo pripravljenimi igralci in v razredu izpadejo popolnoma neživljenjsko.¹⁴²

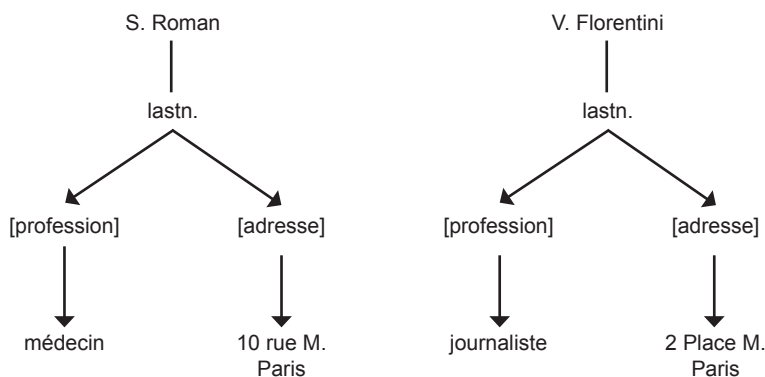
Poleg dialogov v uvodnih besedilih v veliko manjši meri najdemo tudi ostale tipe besedil, pri čemer mislimo seveda na besedila, vložena v dialoška besedila. Največ je opisov. Besedila so sicer neavtentična in pisana posebej za učbenik, vendar bi podobna lahko srečali tudi v realnih situacijah.

Vizitka iz *NSF*:

79) *SYLVIE ROMAN*
médecin
10 rue Mouffétard
75005 Paris

VALERIE FLORENTINI
journaliste
2 Place Monge
75005 Paris

Tip: opis



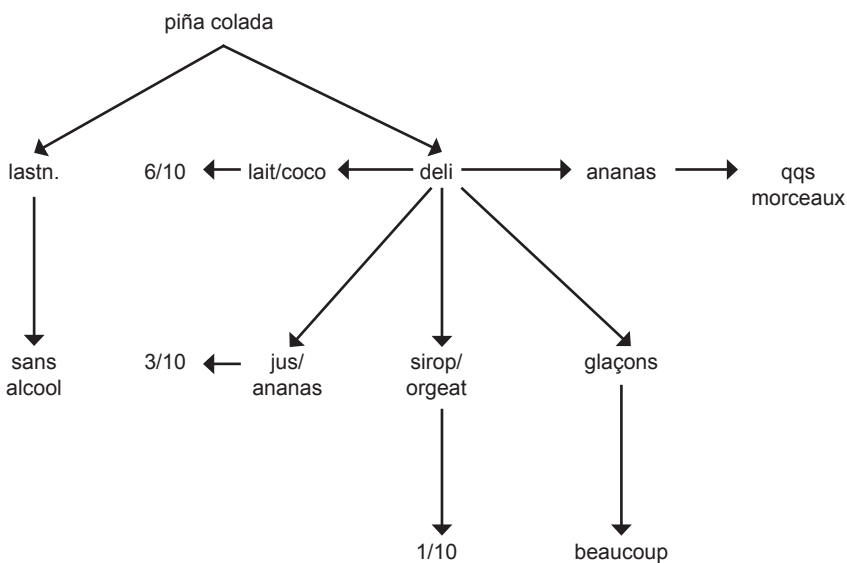
Shema 25: Primer opisne sekvence (*NSF*)

Recept za pijačo iz *Campus*:

80) *Piña colada sans alcool*

- *du lait de coco (6/10)*
- *du jus d'ananas (3/10)*
- *un peu de sirop d'orgeat (1/10)*
- *beaucoup de glaçons*
- *quelques morceaux d'ananas pour décorer*

¹⁴² O snemanju dialogov je na seminarju za učitelje v marcu 2003 zelo kritično govorila O. Ledru-Menot, ki je mnenja, da posnetki večinoma niso primerni za uporabo v razredu, saj so popolnoma nenaravni.



Shema 26: Primer opisne sekvence (C)

Jedilnik iz NSF:

81) Menu

Au choix:

salade verte

salade de tomates

pâté de canard

Au choix:

omelette aux champignons

steak-frites

poulet au riz

plat du jour

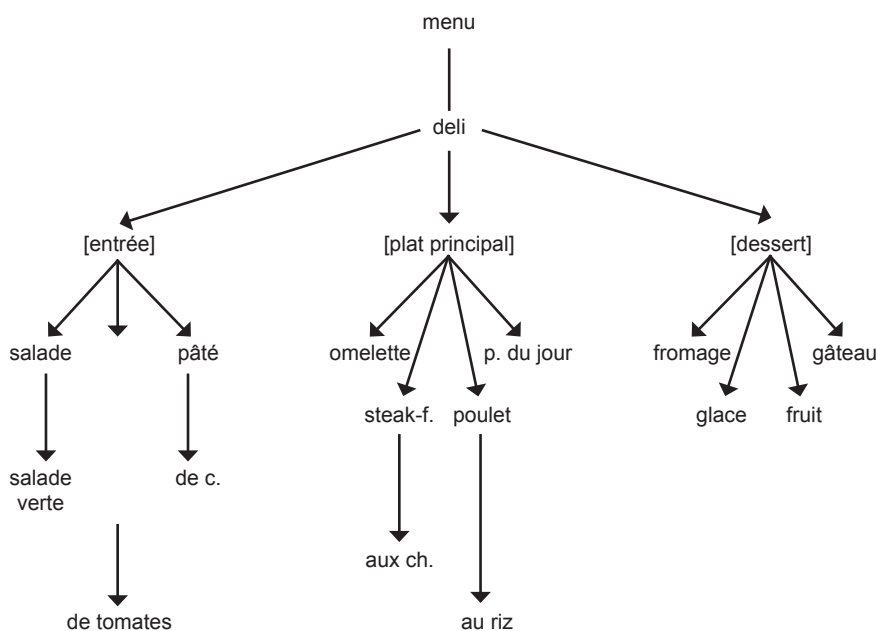
Au choix:

fromage

glace

fruit

gâteaux

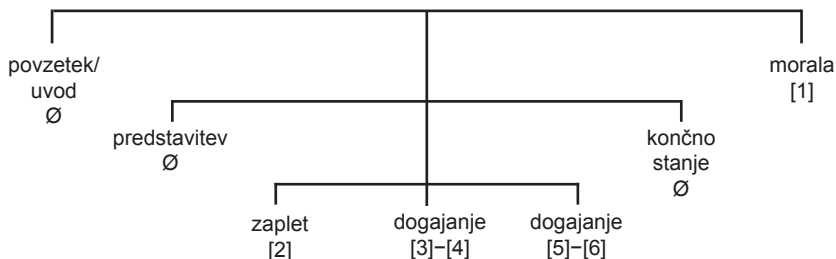


Shema 27: Primer opisne sekvence (NSF)

Pripovedi v pregledanih učbenikih redko zasledimo kot samostojne sekvence, navadno so kot vrinjene sekvence vključene v ostale tipe besedil. Kljub temu najdemo nekaj primerov pripovedi, celo takšnih, ki vsebujejo večino elementov tipične sekvence, kot na primer pripoved iz *NSF*:

82) *On l'a retrouvé!*

[1] *M. Dupuis, le PDG de Frantexport, a réussi une excellente plaisanterie de 1^{er} avril.* [2] *Rappelons que ce jour-là, il a disparu sans donner d'adresse.* [3] *Son personnel, ses amis, la police l'ont cherché partout.* [4] *Pendant 15 jours personne ne l'a vu.* [5] *Coup de théâtre!* [6] *Ce matin, il était assis à son bureau.*



Shema 28: Primer pripovedne sekvence (NSF)

Besedilo posnema časopisno notico in vsebuje zaplet, dogajanje in razplet, torej osnovne elemente pripovedi, poleg tega pa tudi neke vrste povzetek – *moralo*, s katerim pisec besedila izrazi svoj pogled na pripovedovano zgodbo.

Nekatere pripovedne sekvence ostanejo na ravni zapleta. V primeru zgodbe o kraljici Sari (*NSF*) pisec na koncu besedila nakaže, da besedilo ni končano:

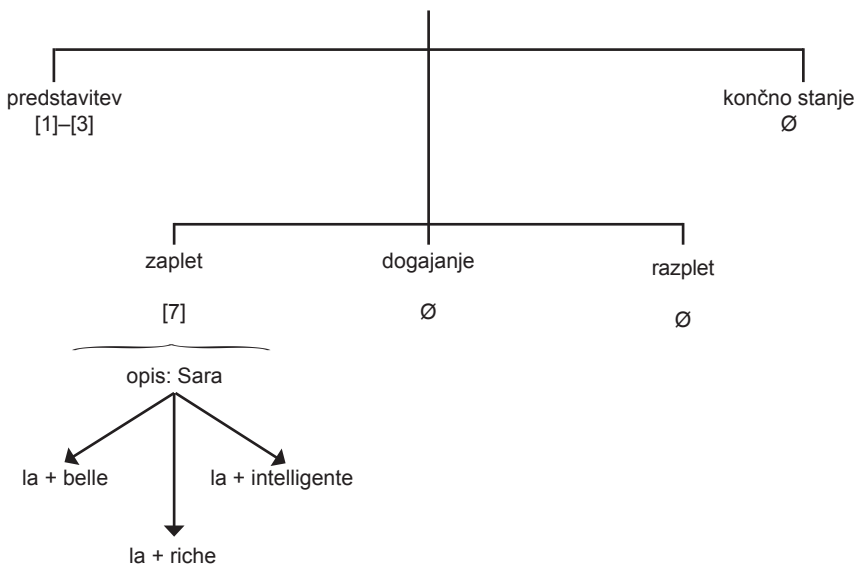
83) *L'HISTOIRE DE LA REINE SARA*

[1] *Au 1^{er} siècle après J.-C., un peuple s'est installé dans la région des Saintes-Maries-de-la-Mer.* [2] *Ces gens venaient d'un pays mystérieux de l'Asie.* [3] *Ils avaient une reine.*

[4] *Elle s'appelait Sara.* [5] *C'était la plus belle femme du pays, la plus riche et la plus intelligente.*

[6] *Sara et son peuple adoraient la déesse de la Lune.* [7] *Tous les ans au printemps, ils portaient la statue de la déesse jusqu'à la mer et lui demandaient une bonne récolte ou de beaux enfants ...*

Tip: pripoved



Shema 29: Primer pripovedne sekvence z opisnim vložkom (*NSF*)

Pripovedne sekvence se v učbenikih brez izjeme uporabljajo za uvajanje slovnicih struktur: tvorjenja in rabe preteklih časov. Po enem od treh uvodnih besedil, ki

v *Panorami* niso dialoške oblike, pripovedi o športni jadralki Florence Arthaud, njenem prečkanju Atlantika in prihodu na otok Guadeloupe, avtorja učbenika kot izhodišče za obravnavo slovničnega poglavja uporabita stavke:

Quand le bateau de Florence Arthaud est arrivé, il faisait nuit à Pointe-à-Pitre.

Iz stavka izpeljeta osnovna pravila tvorjenja obeh preteklih časov in osnovna pravila uporabe.

Še redkeje naletimo v učbenikih na primere razlage in argumentiranja. Za primer razlage navajamo med seboj podobna zgleda iz *NSF* in *Panorame*. Obakrat gre za pisni odgovor na vprašanje, ki ni neposredno zastavljeno. V prvem primeru se pismo pojavi izven konteksta, v drugem pa Margot odgovarja na vabilo enega od prijateljev:

84) Lyon, le 22 mars

Chers amis,

[1] *je ne peux pas passer le week-end du 30 mars dans votre maison de campagne.*
 [2] *Je suis vraiment désolé.* [3] *Il y a encore des problèmes dans mon entreprise: mon chef de ventes est malade, ma directrice de publicité attend un bébé, ma nouvelle dactylo est incompetente.* [4] *Rien ne marche.* [5] *Je dois travailler la nuit et le week-end.* [6] *Je ne dors plus.* [7] *Je ne sors plus.* [8] *Je ne mange plus.* [9] *Je suis nerveux et désagréable avec mon personnel ...*



Shema 30: Primer razlagalne sekvence (*NSF*)

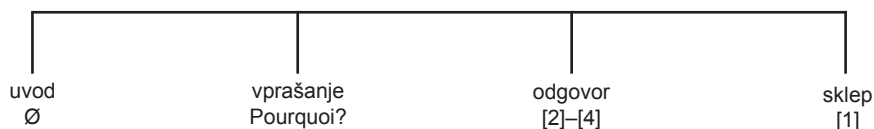
85) *Cher Patrick!*

[1] *Je suis vraiment désolée, mais je ne peux pas venir avec toi à Angoulême du 20 au 27 février.* [2] *Du 20 au 24 je dois travailler.* [3] *Après, j'ai quatre jours de congés et je veux faire du sport.* [4] *Je vais faire du ski à La Plagne avec «Vacances pour tous».*

Merci beaucoup pour l'invitation. Bon Salon de la B. D.!

Bises.

Margot



Shema 31: *Primer razlagalne sekvence (P)*

Pravega argumentativnega besedila v učbenikih ni zaslediti, potrjuje se torej Boissinotova trditev, da argumentativnih besedil v učbenikih tako rekoč ni. Vendar bi nekaterim pismom (ki bi jih lahko analizirali tudi po modelu dialoga, Adam 1997) lahko pripisali osnovno lastnost argumentiranja, namreč dejstvo, da hočejo avtorji s pismom vplivati na naslovnika. V teh primerih lahko zasledimo osnovni argumentativni vzorec, seveda pa gre za »prirejena«¹⁴³ argumentativna besedila, kot jih poimenuje Boissinot (1999). Tak je primer iz *Panorama*:

86) *Margot*,

[1] *j'ai quinze jours de vacances du 5 au 20 février. [2] Je vais faire de la marche en Provence avec des amis.*

[3] *Nous cherchons une fille sympa, sportive et bonne cuisinière.*

[4] *C'est toi!*

[5] *Tu viens?*



Shema 32: *Primer argumentativne sekvence (P)*

Primer iz *NSF*:

87) *Beaulieu 7/7*

[1] *La mer est belle.*

[2] *Le vieux village est sympathique.*

[3] *Voulez-vous venir passer le week-end du 14 juillet
Amitiés.*

Sylvie



Shema 33: *Primer argumentativne sekvence (NSF)*

143 Fr. argumentatif dilué.

Torej, med uvodnimi besedili v vseh treh pregledanih učbenikih v glavnem najdemo dialoge. Ostali tipi besedil so uporabljeni v veliko manjši meri. Uporabljeni opisi sledijo avtentičnim predlogam (kuharski recepti, vizitke ipd.). Razlag je malo, pravega argumentativnega besedila pa tako rekoč ne najdemo.

6.3.1.2 Analiza uvodnih in vmesnih povedi v uvodnih besedilih

Povedi, ki jih avtorji uvodnih besedil uporabljajo kot uvode v besedila (redkeje kot vmesne stavke med besedili), bi lahko primerjali z didaskalijami v gledaliških delih. Maingueneau (2001: 144) didaskalije definira kot informacije, ki jih avtor besedila poda za postavitev določenega dela ali bolj splošno za aktualizacijo svojega dela in izhajajo iz metadiskurza. Med vrstami didaskalij, ki jih omenja, lahko uvodne/vmesne povedi uvrstimo vsaj v dve kategoriji:

- seznam oseb, omemba oseb na začetku vsake replike;
- oznaka in opis kraja oz. oznaka izvedbe okoliščin izrekanja.¹⁴⁴

Z uvodnimi oz. vmesnimi povedmi avtorji besedil podajo tiste informacije, ki jih ne morejo umestiti v dialog. Največkrat so to kraj in čas dogajanja ter opis tistega, kar se dogaja, na primer:

- 88) *Lundi 22 février, 9 h 40, dans le bureau d'Arnaud et de sa collègue Stéphanie.*
Paris. Un accident, avenue des Champs-Élysées. Nicolas Legrand rencontre un musicien.
Lundi 10 h. Éric Blanc, directeur de Performance 2000, parle avec une journaliste.

(primeri iz C, NSF, P)

Seveda se v uvodnih/vmesnih povedih lahko pojavlja le ena informacija, dostikrat tudi samo datum (take primere, ki jih je v NSF največ, smo iz analize izpustili):

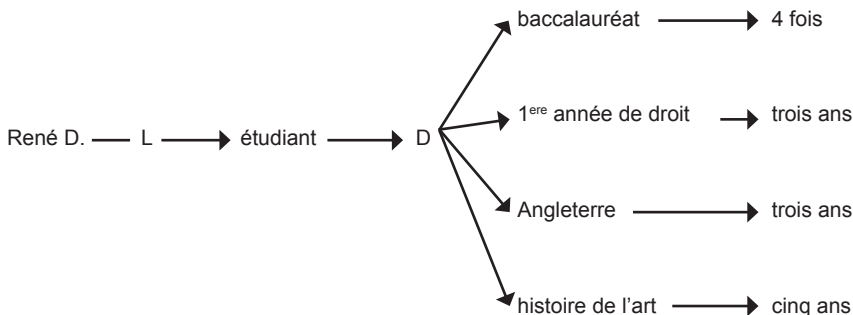
- 89) *Salon des jeux vidéo*
M. et Mme Martin achètent la maison.
Fin janvier
Mardi – 10H
Samedi 9 mai

V redkih primerih pa so kot uvodne povedi uporabljene prave zgodbe. Kot tipi besedil so večinoma uporabljeni opisi in razlage.

Primer opisa:

144 Fr. la mise en place des circonstances de l'énonciation.

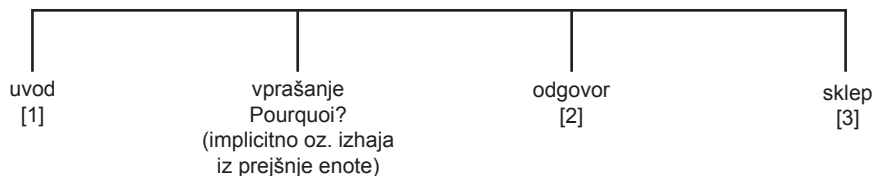
90) René Dupuis a 32 ans. Il est étudiant à l'université depuis 10 ans. Il a passé quatre fois son baccalauréat avant de réussir. Il est resté pendant trois ans en première année de droit à l'université de Nantes. Puis, il a passé trois ans en Angleterre. Depuis cinq ans il étudie l'histoire de l'Art à Bordeaux.



Shema 34: Primer opisne sekvence

Primer razlage:

91) [1] M. Martin entre dans la grange ... [2] Il découvre les personnages des histoires d'Astérix le Gaulois: le petit Astérix, le gros Obélix, des histoires d'Astérix le Gaulois: le petit Astérix, le gros Obélix, le grand prêtre Panoramix avec sa serpe et son chaudron. [3] Voilà l'explication des bruits et des disparitions.



Shema 35: Primer razlagalne sekvence

6.3.2 Analiza ostalih besedil v učbenikih in delovnih zvezkih

V prvih treh učbeniških kompletih smo pregledali 128 besedil v učbenikih in 72 besedil v delovnih zvezkih, skupno torej 200 besedil. Po natančnejšem pregledu smo ugotovili, da se v vseh treh učbenikih nekajkrat pojavijo podobna besedila (npr.: TV spored, vremenska napoved, vizitke ipd.). Podobna besedila smo analizirali le po enkrat.

Opravili smo analizo avtentičnosti in analizo tipov besedil.

Pri analizi avtentičnosti smo besedila razdelili v naslednje kategorije:

- avtentična besedila z navedbo vira – označili smo jih z A;
- prirejena besedila z oznako *d'après, po* – označili smo jih z P;
- na videz avtentična besedila brez navedbe vira – označili smo jih z ?A;
- besedila, pri katerih avtentičnosti ne moremo določiti in so verjetno pisana posebej za učbenik – označili smo jih z ?.

Preglednica 3: Pregled besedil glede na njihovo avtentičnost

	Vseh besedil	?	?A	P	A
NSF	28	24	3	Ø	1
NSF/DZ	38	17	8	Ø	13
P	52	39	6	1	6
P/DZ	23	16	2	Ø	5
C	48	37	6	1	4
C/DZ	11	7	3	Ø	1

Iz tabele lahko razberemo, da v vseh treh učbeniških kompletih prevladujejo besedila, ki so bila po vsej verjetnosti pisana za učbenike. V učbenikih skoraj ni zaslediti prirejenih besedil, najdemo le po eno v *Panorami* in *Campusu*. Avtentičnih besedil je največ v najstarejšem učbeniku *Le Nouveau sans frontières* (v učbeniku in delovnem zvezku skupaj 14), nekoliko manj jih je v *Panorami* (skupno 11), najmanj pa v najnovejšem učbeniku *Campus* (skupno 5).

Pri besedilih, ki smo jih označili z ?A, torej tistih, ki so na videz avtentična, vendar brez navedbe vira, gre večinoma za *sezname oz. liste*. Za ta tip besedil Adam (1997) meni, da jih komajda še lahko štejemo med *opise*. Primer bomo navedli pri razdelitvi besedil na tipe.

Določena takšna besedila se v učbenikih ponavljajo. Tako najdemo koledarje (vsi trije učbeniki), vozne rede (vsi trije učbeniki), sezname prireditev – *Spectacles (Panorama, Campus)*, dokumente: osebna izkaznica, potni list, ček (*Panorama, Campus*), reklame (*Panorama, Campus*), cenik (*Campus*), navodilo za cepljenje (*Campus*), program kinematografov (*Campus*) in podobno.

Podobne tipe besedil v določeni meri najdemo tudi med avtentičnimi besedili, se pravi tistimi, kjer so avtorji učbenikov navedli vir: TV program (*Campus*), carinski dokument (*Campus*), različne časopisne naslovnice (*Campus, Panorama*), časopisni naslovi (*NSF*), reklame (*Panorama*), rezultate volitev (*NSF*). Zastavlja

se vprašanje, zakaj so avtorji učbenikov pri nekaterih uradnih dokumentih vir navedli, pri drugih pa ne, saj gre v nekaterih primerih za zelo podobne dokumente (vir je na primer naveden pri formularju carinskega dokumenta, ne pa pri čeku). Z navedbo vira pri besedilih, označenih z ?A, bi se število avtentičnih dokumentov v učbenikih precej povečalo. Po našem mnenju bi učbenik s tem pridobil na verodostojnosti.

Poleg *opisov/list* med avtentičnimi dokumenti najdemo tudi daljša besedila drugih tipov. Podrobnejšo preglednico tipov besedil v učbenikih v povezavi z njihovo avtentičnostjo bomo podali v nadaljevanju.

6.3.2.1 Pregled besedil glede na tipe

Pri pregledu besedil smo sledili Adamovi tipologiji in besedila oz. njihove sekvence razdelili v naslednje skupine:

- opisi,
- pripovedi,
- razlage,
- utemeljevanja,
- dialogi.

Izkazalo se je, da je v učbenikih, poleg naštetih tipov besedil, veliko že zgoraj omenjenih *opisov/list*. Primera takega besedila sta (P: 19):

92) *COURS DE FRANÇAIS*

Matériel nécessaire

Pour le cours de langue

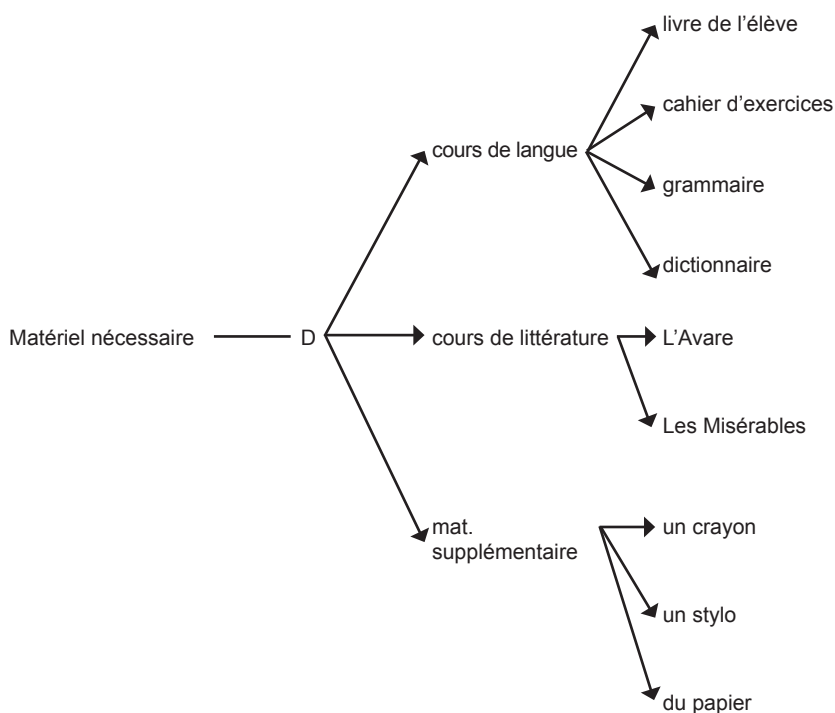
- *un livre de l'élève*
- *un cahier d'exercices*
- *une grammaire*
- *un dictionnaire*

Pour le cours de littérature

- *L'Avare (Molière)*
- *Les Misérables (Victor Hugo)*

Et ...

- *un crayon*
- *un stylo*
- *du papier*



Shema 36: *Primer opisme sekvence (P)*

Primer (NSF/DZ: 130):

93) RÉGION D'AQUITAINE

- *Villes: Bordeaux (208 000 habitants), Pau (83 000 habitants)*
- *Richesses agricoles:*
productions: maïs, cultures maraichères, fraises (premier producteur de France), vignes (vins de Bordeaux – Cognac), tabac (2^e producteur de France)
élevage: volailles (foie gras: 1^{er} producteur de France)
forêts: forêt de Landes (1^{re} forêt d'Europe centrale)
- *Pêche: culture des huîtres à Arcachon*
- *Industries: gaz naturel (1^{er} producteur de France), produits chimiques*
- *Tourisme:*
Côtes de l'Océan (Biarritz, station balnéaire)
Grottes préhistoriques (Lascaux)
Châteaux, églises romanes
Paysages

Poleg *opisov/list* smo zasledili tudi besedila, ki jih nismo mogli uvrstiti v nobeno od zgoraj omenjenih kategorij. Pri teh besedilih, ki smo jih poimenovali *posamezne povedi*, gre za navajanje posameznih povedi, ki med seboj nimajo povezave, npr.:

- 94) *Vive les vacances* *Forum Ville Active*
Deux immeubles inaugurés
Collision bus-Cyclo: *Baccalauréat*
une lycéenne blessée *Les résultats*
VOLLEY:
la France a balayé la Pologne

(NSF/DZ: 106)

Tudi pri takih besedilih gre za neke vrste seznam oz. listo, vendar ni teme, ki bi povezovala navedene stavke. Besedila smo razvrstili posebej, avtorji pa jih uporabljajo kot iztočnico za ustno ali pisno izražanje.

Za razliko od uvodnih besedil, ki le izjemoma vsebujejo več sekvenc, saj so pisana z natančno določenimi cilji, so ostala besedila v učbenikih dostikrat sestavljena iz več sekvenc. V takem primeru so sekvence lahko istega tipa, npr. sami opisi, same razlage itn., ali različnih tipov.

Primer besedila, sestavljenega iz več sekvenc istega tipa:

- 95) *Langues étrangères*
ILS ONT PEUR DE PARLER
POURQUOI?
Extraits d'interviews de touristes et d'étudiants français à Londres
I.
J'habite avec une copine française. Elle parle très bien anglais. Quand on est avec des amis anglais, je la laisse parler. Je ne peux pas dire un mot.
Céline, 18 ans, étudiante
II.
J'ai fait dix ans d'anglais à l'école mais ici je suis bloqué. J'ai 35 ans. J'ai honte de ne pas bien parler anglais à 35 ans.
Laurent, 35 ans, ingénieur
III.
Je connais mal la grammaire. J'ai peur de faire des fautes.
Myriam, 40 ans, secrétaire

IV.

Tout le monde dit que je parle avec un accent français. Quand je parle on m'imité. Je ne veux pas qu'on se moque de moi. Alors j'arrête de parler. Je ne veux pas être ridicule.

Alexis, 18 ans, en vacances chez des amis anglais de ses parents

(C: 101)

Tip sekvenc I–IV: razlaga



Shema 37: Primer razlagalnih sekvenc (C)

Primer besedila, sestavljenega iz sekvenc različnih tipov (C: 106):

96) *Un champion!*

I.

[1] «Je me rappelle, c'était le 12 juillet 1998. [2] Nous passions nos vacances à Palavas, au bord de la Méditerranée. [3] D'habitude, à neuf heures du soir, il y avait beaucoup de monde dans les rues. [4] Ce soir-là, elles étaient désertes.

[5] Tout à coup, on a entendu un cri: 'Zidane a marqué un deuxième but. [6] On a gagné!' [7] Une heure après, Zinédine Zidane a levé la coupe du monde vers les spectateurs du stade de France et les téléspectateurs du monde entier. [8] La France était championne du monde ... [9] Ces deux buts extraordinaires de Zidane, je ne les ai pas oubliés. Je suis fier de lui.»

II.

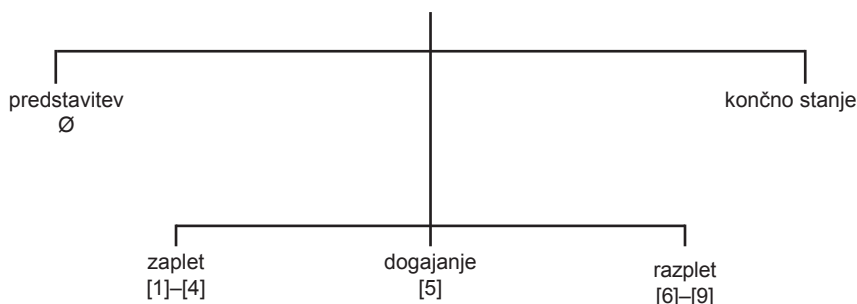
[10] Comme ce supporter, les Français sont fiers de Zidane [10'] parce qu'il a eu un itinéraire exemplaire.

III.

[11] Il est né en 1972 à Marseille dans le quartier populaire de la Castellane. [12] C'était le petit dernier d'une famille d'origine algérienne. [13] Vers quatre ans, il a commencé à jouer au ballon. [14] Peut-être parce qu'il n'aimait pas beaucoup l'école /.../.

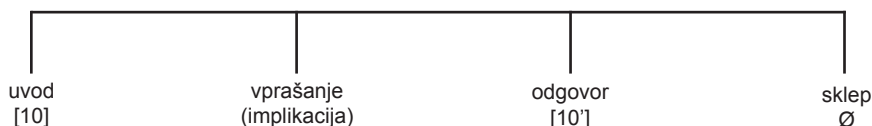
Tip besedila: I. – uvod: pripoved, II. – vmesni stavek: razlaga, III. – opis

I.



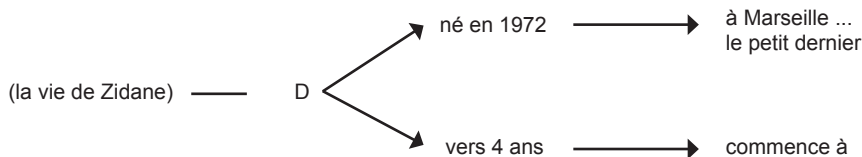
Shema 38: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc, prvi del – pripoved (C)*

II.



Shema 39: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc, drugi del – razlaga (C)*

III.



Shema 40: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc, tretji del – opis (C)*

Ponovno bi radi opozorili na dejstvo, da Adam, zlasti v svojih novejših delih (1997, 1999, 2001), sviri pred uporabo izraza *tip besedila*. Po njegovem mnenju o tipu besedila ne moremo govoriti, saj skoraj ni besedila, ki bi vsebovalo samo sekvence istega tipa. Adam je po našem védenju preučeval avtentična besedila, pri katerih so popolnoma homogena besedila res prej izjema kot pravilo. V učbenikih pa se poleg uvodnih pojavlja še druga vrsta *pedagoških* besedil, ki imajo praviloma homogeno

zgradbo in so torej sestavljena iz sekvenc istega tipa. Tem besedilom zlahka določimo tip besedila: v glavnem gre za opise, ki jih avtorji učbenikov pišejo (včasih tudi po avtentičnih predlogah) večinoma z namenom predstavitve civilizacije dežele, katere jezika se učenec/dijak uči. Tak primer je:

97) *Nouveaux objets, nouveaux comportements*

I.

Les nouveaux objets ont des formes plus douces et sont plus colorés. Ils doivent être pratiques et faciles à transporter.

Les nouveaux immeubles

Petites fenêtres sans volets à l'extérieur. À l'intérieur: tout le confort, la climatisation et l'insonorisation.

La Renault Espace

Une nouvelle «idée» de voiture. Spacieuse, familiale, pratique (grand coffre), sûre et économique. Une des «voitures à vivre» des années 90.

La télécommande

Un objet symbolique des comportements des années 80 et 90.

On «zappe» devant son téléviseur mais aussi dans ses loisirs et dans sa vie professionnelle. C'est la manifestation d'un désir de tout voir et de tout faire.

II.

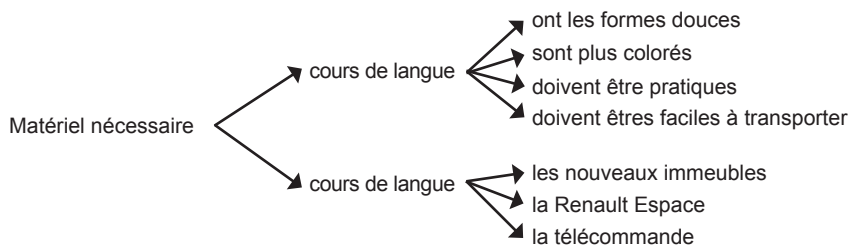
«Communiquer» est le mot-clé des années 90.

Les animateurs de radio dialoguent avec les auditeurs. Ils deviennent des conseillers et des confidents. À la télévision, les artistes invitent les téléspectateurs à chanter avec eux.

Et on ne se sépare plus de son portable.

(P: 150–151)

Sekvenca I. – tip: opis



Shema 41: *Besedilo, sestavljeno iz dveh sekvenc – opis (P)*

Sekvenca II. – tip: opis



Shema 42: Besedilo, sestavljeno iz dveh sekvenc – opis (P)

V zgornjem primeru besedilo razpade na dve opisni sekvenci, vendar menimo, da bi tudi besedilo kot celoto lahko uvrstili med *opise*. V tem in podobnih primerih bi torej lahko govorili tudi o tipu celotnega besedila.

6.3.2.2 Pregled analiziranih sekvenc po tipih

Preglednica 4: *Sekvence po tipih*

	Pripovedi	Opisi / liste	Razlage	Utemelj.	Dialogi	Anal. sekv./ skupaj
<i>NSF</i>	1	9/5	1	1	1	18
<i>NSF/DZ</i>	7	9/11	4	1	∅	32
<i>P</i>	7	18/24	9	1	4	63
<i>P/DZ</i>	5	11/4	16	3	2	41
<i>C</i>	9	28/16	19	∅	2	74
<i>C/ DZ</i>	1	2	∅	1	∅	4

Število analiziranih sekvenc ne sovpa s številom pregledanih besedil; zaradi velikosti števila besedil smo med podobnimi analizirali le po eno.

Iz razpredelnice lahko ugotovimo, da v učbenikih zasledimo zdaleč največ *opisnih sekvenc*, nekoliko manj v *NSF* kot v *P* in *C*. Še več kot pravih opisnih sekvenc lahko zasledimo opisov, ki smo jih uvrstili med *liste*.

Število *pripovednih sekvenc* je v učbenikih približno enakovredno. Če upoštevamo dejstvo, da učenci vsaj v drugem delu učbenika že obvladajo oba osnovna pretekla časa (*passé composé* in *imparfait*), bi pričakovali, da bo pripovednih sekvenc več.

P/DZ in *C* imata več *razlagalnih sekvenc* kot ostali učbeniki. V obeh primerih lahko večje število pripišemo dejstvu, da gre za skupino krajših besedil, kjer je več

sekvenc grajenih po podobnem vzorcu in predstavljajo sekvence istega tipa. Taka primera sta že navedeni primer iz C (*Pourquoi ils ont peur de parler*, 4 razlagalne sekvence) ali pa primer pisem bralcev (P/DZ: 92):

98) 1

[1] Lors de la remise de la médaille d'or à Surya Bonaly, sur France 2, nous avons été scandalisés [1] par la coupure volontaire de l'hymne national! [2] Ni Marseillaise, ni drapeau, alors que deux minutes supplémentaires d'antenne auraient suffi pour cela. [3] On devrait aussi supprimer les deux dernières minutes des matchs de foot ou de tennis. [4] Alors là, ce serait drôle ...
Mmes Françoise B. /.../

3

[1] Contrairement à l'un de vos correspondants, je trouve les programmes de la Cinquième «globalement positifs». [2] J'apprécie particulièrement les journaux en VO et leurs horaires, la qualité des cours de langues et celle des émissions d'information médicale. [3] J'aime moins le style des présentateurs, mais l'on ne peut pas plaire à tous!
Mme M. C. /.../

5

[1] Je suis scandalisée! [2] C'est la deuxième fois que la cérémonie des césars passe sur Canal Plus! [3] Et nous, alors?
Mme Danièle C.

2

[1] Il est inadmissible que lors d'une émission comme «7 sur 7», nous devions subir plusieurs minutes de publicité, alors que les présentations sont à peine terminées. [2] C'est, à mon avis, de la dernière goujaterie de dire: «Bon, maintenant taisez-vous, nous allons écouter la pub.» [3] Comment Mme Sinclair, qui a tant de tact, peut-elle accepter de telles incorrections?
F. et Th. B. (Saint-Georges-sur-Loire)

4

[1] TV Magazine, c'est bien pratique. [2] Mais j'ai cependant des reproches à faire: le non-respect des horaires dans les programmes du soir et les sports du week-end. [3] C'est désagréable. [4] Alors, voulu ou pas, je pense, que vous pouvez y remédier.
M. Alain J. /.../

6

TRISTES «GAGS»
[1] Je regarde toujours avec plaisir «Vidéo gag» avec les enfants, [1] mais nous avons été choqués par une pauvre bête qu'on essayait de tirer avec une corde ... pour l'emmener à l'abattoir! [2] De tels «gags» ne nous font pas rire du tout ...
Magali et ses enfants /.../

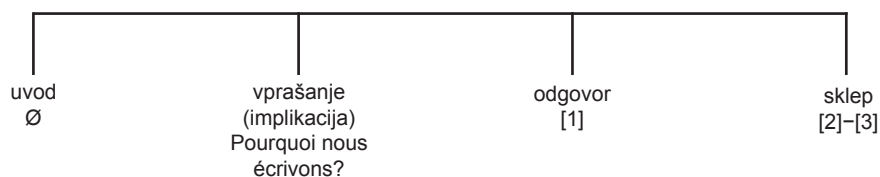
(TV magazine, Le Figaro, avril 1995)

Besedilo 1 – tip: razlaga



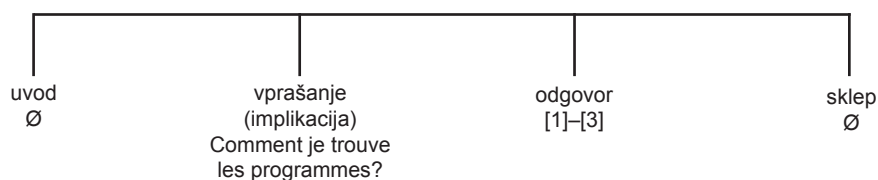
Schema 43: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc – razlaga, 1.del (P)*

Besedilo 2 – tip: razlaga



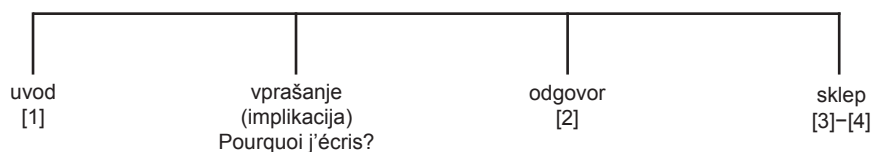
Schema 44: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc – razlaga, 2.del (P)*

Besedilo 3 – tip: razlaga



Schema 45: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc – razlaga, 3.del (P)*

Besedilo 4 – tip: razlaga



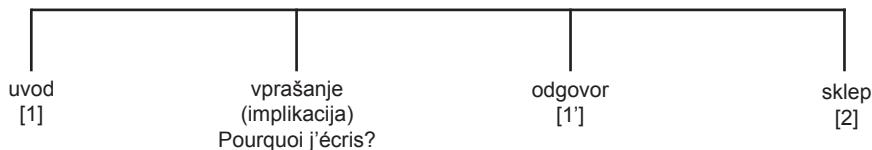
Schema 46: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc – razlaga, 4.del (P)*

Besedilo 5 – tip: razlaga



Shema 47: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc – razlaga, 5.del (P)*

Besedilo 6 – tip: razlaga



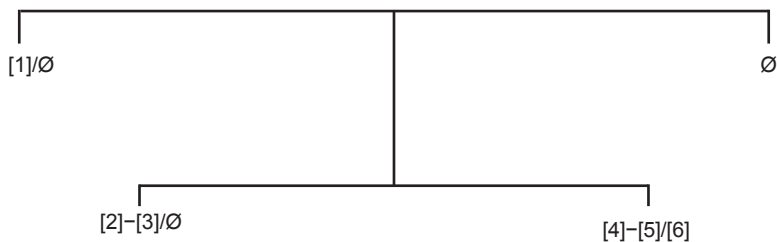
Shema 48: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc – razlaga, 6.del (P)*

V učbenikih najdemo relativno malo *dialoških sekvenc*. *Panorama* vsebuje štiri, vendar pripadajo le dvema besediloma: dialogu iz filma in reklami za Nescafé (P: 163), ki pa razpade na tri dialoške sekvence:

99) Exemple de film publicitaire: NESCAFÉ (durée 40 secondes)

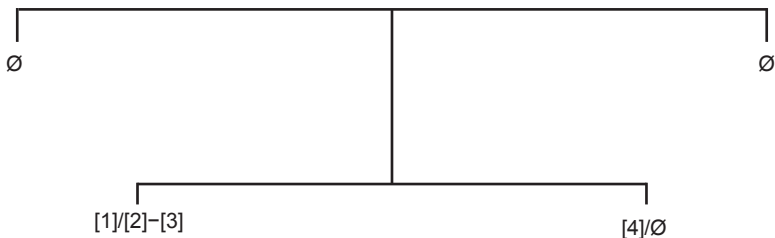
- La petite fille:* [1] *Papa!*
La femme: [2] *Elle a déjà diné. [3] Je passe la prendre dimanche soir.*
L'homme: [4] *Tu as bien deux minutes? [5] Je te fais un café.*
La femme: [6] *Vite alors!*
La femme: [1] *Toujours fidèle à ce que je vois.*
L'homme: [2] *Toujours un sucre, je crois ... [3] Ça te va bien les cheveux mouillés.*

Sekvenca 1:



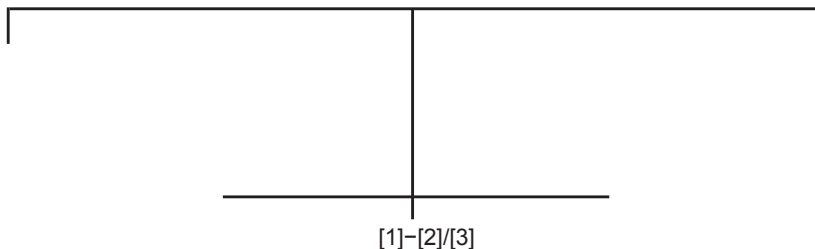
Shema 49: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc – dialog (P)*

Sekvenca 2:



Shema 50: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc – dialog*

Sekvenca 3:



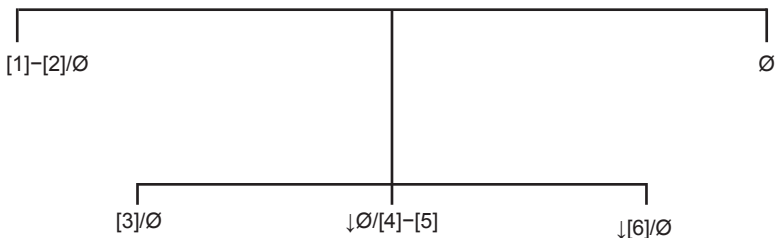
Shema 51: *Besedilo, sestavljeno iz več sekvenc – dialog*

V učbenikih je tudi nekaj dialoških sekvenc, ki jih najdemo v stripih:¹⁴⁵ v primeru iz *Campus* (C: 121) je narisana moški, ki na ulici govori po mobilnem telefonu; v oblakih so predstavljene njegove besede, besede sogovorca pa predpostavljamo:

- 100) X: [1] *Ça va ...* [2] *Et toi ça va?* [3] *Qu'est-ce que tu fais?*
X: [4] *Tu marches dans la rue! ...* [5] *Moi aussi!*
X: [6] *Dans quelle rue?*

Tip: dialog

¹⁴⁵ Pri stripih smo se znašli v zadregi, ali jih umestiti med umetnostna ali neumetnostna besedila. Glede na njihovo zelo majhno število smo jih obravnavali pri neumetnostnih.



Shema 52: Primer dialogške ekvence (C)

Najmanj je v učbenikih *utemeljevalnih sekvenc*. Potrjuje se Boissinotova trditev, da utemeljevalnih besedil v učbenikih praktično ni.

V primerih iz NSF (NSF: 143) in P (P:163) gre za dve zelo podobni utemeljevalni sekvenci, dve neavtentični reklamni besedili:

- 101) [1] *POUR avoir un métier intéressant*
 [2] *POUR rencontrer des gens de toutes nationalités*
 [3] *ÉTUDIEZ À L'ÉCOLE DES INTERPRÈTES*
 [4] *PARCE QUE*
les professeurs sont excellents
 [5] *PARCE QUE*
les études ne sont pas chères

argumenti → [3]
 [1], [2], [4], [5] torej

Shema 53: Primer argumentativne sekvence (NSF)

- 102) [1] *Vous avez essayé plusieurs fois d'apprendre une langue étrangère. Sans succès.*
 [2] *Vous avez bien appris quelques mots mais vous n'osez pas le prononcer.*
 [3] *Adoptez TRADUCTOR, l'appareil qui révolutionne la communication internationale!*
 [4] *Placé devant votre bouche, TRADUCTOR traduit immédiatement ce que vous dites.*
 [5] *Placé contre votre oreille, c'est le meilleur des interprètes.*
 [6] *La traduction des 50 langues les plus courantes, est programmée dans TRADUCTOR.*
 [7] *Alors, dans perdre de temps avec des livres et des cassettes, achetez TRADUCTOR et partez en voyage!*



Shema 54: *Primer argumentativne sekvence (P)*

Prvo besedilo ima na videz obliko *razlage*. Vendar namera tvorca besedila ni odgovoriti na vprašanje, pač pa vplivati na naslovnika, zato ga uvrščamo med utemeljevalna. Večina utemeljevalnih besedil v učbenikih sodi med »prirejena« utemeljevalna besedila, vendar v učbenikih najdemo tudi pravo utemeljevalno besedilo, ki ga bomo navedli v zadnjem delu poglavja.

6.3.2.3 Pregled tipov besedil v povezavi z avtentičnostjo

Kot smo že omenili, pripada največ avtentičnih besedil *opisnemu tipu*. Tako v učbenikih najdemo *opise*:

- besedila iz turističnih vodičev: *Guide Paris Combines*, *La croisière verte*, *La croisière en bateau*, *Des cartes pour voyager pas cher (P)*;
- opis predmeta: igrača, ura (*P*);
- opis vsebine knjige (*NSF/DZ*);
- članek o maturi (*NSF/DZ*).

Najdemo tudi *opise/liste*:

- internetne strani (muzeja Louvre, *C*, založbe *CLE*, *P*);
- TV-spored (*C, P, NSF*);
- naslovnice časopisov in revij (*C*);
- tabele: *La répartition des voix au premier tour des élections (C)*, *Etudes: pourquoi les filles sont meilleures? (NSF/DZ)*;
- seznam besed: *Le palmarès des mots (P)*;
- časopisni naslovi (*NSF/DZ*);
- carinski dokument, obrazec za telegram, navodila za telefoniranje (*NSF/DZ*).

Avtentična besedila, ki spadajo med *razlage*:

- pisma bralcev (*P/DZ*),
- *Ils sont étrangers: ils disent pourquoi ils aiment Paris (P)*,
- sekvenca besedila iz turističnega vodnika *Guide Paris Combines (P/DZ)*.

Med avtentičnimi *dialoški* besedili najdemo le dva stripa (*NSF* in *C*), en primer je že naveden zgoraj.

Avtentične pripovedi najdemo le v *NSF/DZ*:

- dva članka iz črne kronike,
- članek o arheološki najdbi iz strokovne revije.

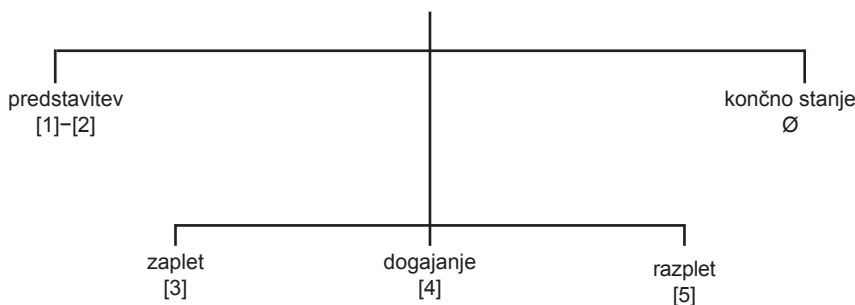
V pregledanih učbenikih in delovnih zvezkih najdemo le eno utemeljevalno besedilo oz. le eno utemeljevalno sekvenco, in sicer v *NSF/DZ*.

Opozorili bi radi na dejstvo, da je največ avtentičnih besedil v delovnem zvezku učbenika *Le Nouveau sans frontières*, se pravi v najstarejšem učbeniku. Ta učbenik vsebuje tudi avtentična besedila večine besedilnih tipov (manjka le razlaga). Posebej zanimive so pripovedne in utemeljevalna sekvenca, ki jih v drugih učbenikih ne najdemo.

Primeri pripovedi sta (*NSF/DZ*: 113, 121):

- 103) [1] *Nicolas C, 8 ans, jouait au bord de l'eau avec un matelas pneumatique sous l'œil attentif de sa mère et de son père, gardien de paix dans la région parisienne.* [2] *Le couple et ses deux enfants étaient en vacances depuis quatre jours à Frontignan.* [3] *Brusquement, «l'embarcation» du garçonnet dérivait puis fut happé par les rouleaux de vagues qui déferlaient sur le bord.* [4] *Immédiatement le père, Christian C., 37 ans, plonge au secours de son fils.* [5] *Lorsque les deux corps furent repêchés par les hommes du poste de secours, ils étaient déjà à dix mètres des épis de protection.*

(*Midi-Libre*, 6/5/88)



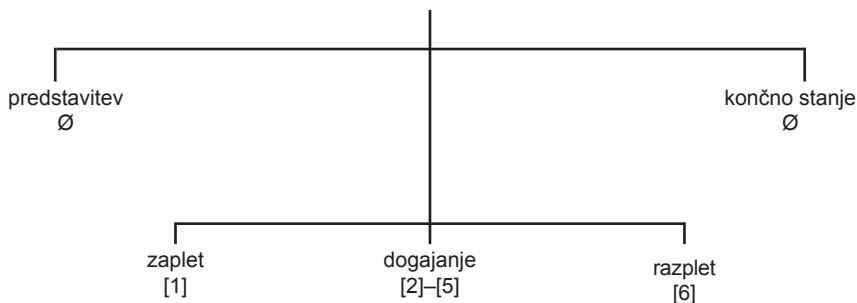
Shema 55: Primer pripovedne sekvence (*NSF*)

- 104) *ABANDONNÉE DANS LES TOILETTES*

[1] *Une fillette de trois ans a été découverte abandonnée dans des toilettes publiques à Monaco, par une passante qui l'avait entendue pleurer.* [2] *Elle était recroquevillée sur le sol, sous la pluie.* [3] *«Elle était affamée, elle a d'abord englouti des dragées, disant seulement 'encore', puis tout un paquet de biscuits,» raconte un témoin.* [4] *«Nous lui avons demandé son nom, d'où elle venait, où étaient ses*

parents. [5] *Tout ce qu'elle disait, c'était 'voiture, voiture'...*» [6] *Après 24 heures, elle a fini par prononcer son prénom.*

(*Libération*, 27/04/88)



Shema 56: *Primer pripovedne sekvence (NSF)*

Opazimo lahko, da vsebujeta obe besedili vse elemente osnovne zgradbe pripovedi (zaplet, dogajanje in razplet); v prvem primeru najdemo tudi predstavitev.

Zanimiv je tudi primer besedila iz zadnjega poglavja delovnega zvezka *Le Nouveau sans frontières*: besedilo iz predvolilne kampanje francoskega predsednika Georgesa Pompidouja (NSF/DZ: 153). Besedilo razpade na dve sekvenci: opisno in utemeljevalno.

105) I.

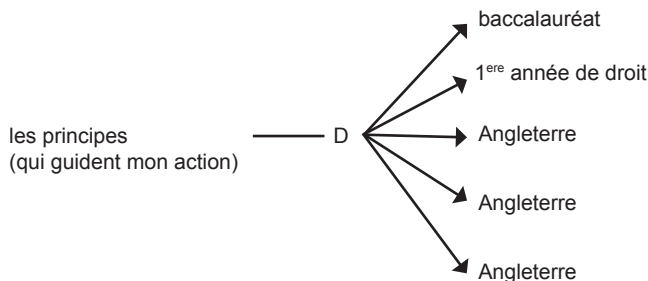
Conserver à notre pays des institutions solides et un exécutif stable, tout en favorisant le dialogue avec les élus, à tous les niveaux; assurer le progrès économique et social, en défendant la monnaie, en veillant à ce qu'aucune catégorie sociale et professionnelle ne soit sacrifiée, en favorisant de meilleures relations humaines et professionnelles entre patrons et salariés; moderniser l'Université, donner à notre jeunesse un avenir digne de sa légitime ambition, dans le respect de la liberté mais aussi de l'ordre; maintenir notre indépendance au service de la paix et de la coopération entre nations. Tels sont les principes qui guideront mon action; voilà le nouveau départ qu'il faut prendre.

II.

Dans les jours tragiques de mai dernier, je crois avoir montré que j'étais l'homme de la paix civile, du refus d'abdiquer devant l'émeute et le complot, de la recherche inlassable de la justice. Tel je suis resté. Tel j'ai l'honneur de solliciter vos suffrages.

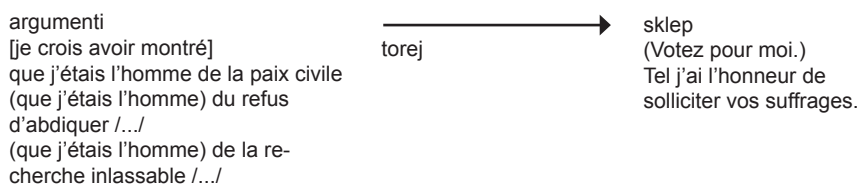
(*Georges Pompidou, Tract pour les élections présidentielles de 1969*)

Sekvenca I. – tip: opis



Shema 57: Primer besedila, sestavljenega iz dveh sekvenc – opis (NSF)

Sekvenca II. – tip: utemeljevanje



Shema 58: Primer besedila, sestavljenega iz dveh sekvenc – argumentativna sekvenca (NSF)

V prvem delu predsedniški kandidat opiše svoje cilje. Z zadnjim stavkom prvega dela /.../ *voilà le départ qu'il faut prendre*. preide v drugi, utemeljevalni del, v katerem skuša z navajanjem svojih dobrih lastnosti (argumentov) prepričati volilce, naj volijo zanj. Prehod v drugi del podkrepi z glagolom *il faut*, treba je, s katerim že nakazuje, kaj je njegov glavni namen: vplivati na ljudi.

Besedilo je edino pravo utemeljevalno besedilo, ki ga lahko najdemo v vseh treh pregledanih učbeniških kompletih.

6.4 Analiza besedil v učbeniku Version originale

Version originale je v trenutku, ko to pišemo, eden zadnjih v Sloveniji potrjenih učbenikov in sledi drugim metodološkim izhodiščem kot prej analizirani učbeniki, zato ga obravnavamo v posebnem razdelku.

Učbenik je izšel leta 2009 in sledi pristopu, ki ga Skupni evropski jezikovni okvir (2011: 31) opredeljuje kot akcijsko usmerjeni pristop: »/.../ pristop, uporabljen v Okviru, lahko na splošno opredelimo kot akcijsko usmerjen, in sicer zato, ker uporabnike in učence jezikov obravnava kot 'družbene agense', torej

kot člane družbe, ki morajo izvesti določena opravila (ne nujno povezana izključno z jezikom) v danih okoliščinah, v določenem okolju in na konkretnem področju delovanja.«

Vsi trije učbeniki, ki smo jih analizirali prej, pripadajo komunikacijski metodi. Čeprav imajo strokovnjaki akcijsko usmerjen pristop za nekakšen podaljšek komunikacijske metode, se učbenik od prejšnjih precej razlikuje.

Bralno razumevanje v ciljih ni poudarjeno ali posebej omenjeno. Avtorji ga omenjajo mimogrede: »Vrsta predlog (slušnih, pisnih in ikon) učencu omogoča, da razvije zmožnost razumevanja.« (VO: 4). Videti je, da je bralno razumevanje bolj kot dejavnost sama po sebi sredstvo za doseg drugih ciljev: »Na podlagi slušnih in pisnih besedil se učenca spodbuja k reakcijam in izmenjavi s součenci.« (prav tam). Zanimivo je, da avtorji v kazalu za določen del vsake enote uporabijo naslov *Besedilna tipologija*. Žal za poimenovanjem ni zaznati resnega metodološkega pristopa, saj so tu preprosto navedene vse vrste besedil, ki jih avtorji učencu ponujajo v branje (ali kot predlogo za druge vrste dejavnosti), na primer: »/.../ odlomek iz slovarja, pogovor v hotelski recepciji, turistična brošura, vozni red avtobusa,« in celo, »test poklicnega usmerjanja.« (VO: 8).

Namesto uvodnih besedil avtorji v prvih enotah uporabijo zbirke fotografij. V prvi enoti so fotografirane predloge, ki bi jih lahko obravnavali kot besedila, na primer trije jedilniki restavracij in kavarne (VO: 11). Od četrte enote naprej so fotografije povezane s kratkimi napisi oz. besedili; tako iz zbirke fotografij nastane nekakšen fotoroman. Vsekakor uvodne strani izpadejo bolj življenjsko kot v prejšnjih učbenikih uporabljena uvodna besedila.

Avtorji nekaj pozornosti namenijo bralnim strategijam. Tako učenca na primer navajajo na prepoznavanje osnovnih značilnosti besedila. Taka navodila zasledimo že v prvi enoti, zlasti pa v poglavjih, namenjenih urjenju za izpit DELF A1: »Obstaja več vrst predlog, ki nam nudijo podatke o identiteti določene osebe: poskusite najprej prepoznati vrsto dokumenta (poseznica, imenik, administrativni dokument ...). Opazujte, kako je besedilo predstavljeno: format, postavitve besed na strani, naslovi ...« (VO: 34).

Opozarjajo pa tudi na to, da za razumevanje besedila ni nujno poznavanje vseh besed v besedilu – pri čemer gre za navajanje na različne vrste branja (v tem primeru preletavanje, *repérage*): »Običajno zastavljena vprašanja od vas ne zahtevajo, da razumete vse, pač pa, da v besedilu najdete točno določeno informacijo. Ne ukvarjajte se z ostalim.« (prav tam).

Kljub omenjenemu pa se ni kaj dosti spremenilo na področju izbire besedil. V učbeniku smo analizirali 25 besedil (izbranih po enakih kriterijih kot pri prejšnjih učbeniških kompletih).

Od 25 besedil je le eno avtentično, z navedenim virom. Zanimivo je, da gre za kompleksno besedilo o prekopu med Atlantikom in Mediteranskim morjem, ki je v učbeniku uporabljeno že v prvi enoti (VO: 16). Avtorji ga uporabijo dokaj spretno, s spremljajočimi vprašanji o prepoznavanju tipa besedila in zlasti paratekstu (besedilo spremlja nazorna skica prekopa s poimenovanimi francoskimi mesti).

Kar se tipov besedil tiče, je izbira še manjša. Prevladujoči tip vseh 25 besedil je opisni. Besedilo *Le SEL remplace l'euro* (VO: 115) na koncu vključuje kratko razlagalno sekvenco. Izbira avtorjev je do neke mere logična; kot bomo videli v nadaljevanju, učenci/dijaki bolje prepoznavajo besedila opisnega in pripovednega tipa, saj so jim bolj izpostavljeni. Pri izbiri besedil pripovednega tipa so omejeni tudi s slovničnimi znanji; pripoved načeloma zahteva časovno umestitev, za katero je treba poznati pretekle čase, ki jih v učbenik uvedejo čisto na koncu, v zadnji enoti.

Uporabljena besedila so torej pedagoška, pisana posebej za učbenik. Lahko bi rekli, da gre za zelo dobre posnetke avtentičnih besedil. Kljub vsemu je škoda, da uporabniku učbenika ni na voljo bolj pester izbor besedil – tako po besedilnih tipih kot po avtentičnosti.

6.5 Sklep

Po pregledu besedil v prvih treh analiziranih učbenikih lahko ugotovimo, da so v uvodnih besedilih uporabljeni vsi tipi besedil. Osnovni tip teh uvodnih besedil je *dialog*, ki ga avtorji uporabljajo za bralno razumevanje (uporaba uvodnih besedil s ciljem bralnega razumevanja je poudarjena v *Panorami*), pa tudi z drugimi cilji: usvajanje slovničnih struktur, besedišča ter spoznavanje kulture in civilizacije. Dialogi vsebujejo vključene sekvence drugih besedil, od katerih je največ opisov, nekoliko manj pa pripovedi, razlag in utemeljevalnih besedil. Uvodna besedila so večinoma enosekvenčna.

Nadaljnja besedila v teh učbenikih lahko razdelimo na »pedagoška« besedila, se pravi besedila, ki so tako kot uvodna pisana posebej za učbenik, in ostala besedila, ki so bolj ali manj avtentična. Avtorji skoraj ne uporabljajo prirejenih besedil, pač pa veliko takih, ki so na videz avtentična, vendar njihov vir ni naveden. Med njimi izstopajo *opisi*, še posebej tisti, ki smo jih poimenovali *liste*.

Tudi med avtentičnimi besedili je največ *opisov* in *opisov/list*. V učbenikih najdemo nekaj pripovedi in razlag, dialogi in utemeljevalna besedila pa so zelo redki. Odsotnost utemeljevalnih besedil ne preseneča; avtorji učbenikov namreč menijo, da so za to stopnjo pretežka (Boissinot, 1999). Bolj preseneča odsotnost dialoških besedil, saj najdemo v realnih življenjskih situacijah dosti dialogov, ki so primerni po težavnosti in bi jih lahko uporabili: različni časopisni intervjuji, transkripcije delov filmov in podobno.

Med neavtentičnimi besedili najdemo tudi besedila, sestavljena iz več sekvenc istega tipa (zlasti opise). V takem primeru bi po našem mnenju lahko govorili tudi o *tipu celotnega besedila*.

Opozoriti velja tudi na dejstvo, da bi avtorji učbenikov t. i. »pedagoška« besedila lahko vsaj v določeni meri nadomestili z avtentičnimi: primera avtentične pripovedi iz *NSF*, ki ju navajamo, bi lahko nadomestila pripovedne sekvence v lekcijah istega učbenika. Seveda bi bilo v tem primeru treba zgodbo uvodnih besedil, ki se odvija skozi več enot učbenika, prilagoditi izbranemu avtentičnemu besedilu.

7 Eksperimentalni del

7.1 Uvod: pregled prejšnjih raziskav

Na področju prepoznavanja in uporabe tipov besedil je bilo narejenih nekaj raziskav, tako glede materinščine kot tujega jezika (zlasti na področju sorodnih jezikov).¹⁴⁶ Gre predvsem za raziskave, izpeljane z otroki ali s študenti. Raziskave s starostno skupino, primerljivo naši (srednješolci), nismo zasledili. Kljub temu da raziskave po vzorcu niso primerljive z našo, jih na kratko navajamo; zanima nas namreč, kakšne so bile ugotovitve avtorjev glede razumevanja/tvorjenja posameznih tipov besedil.

R. Legrand-Gerber (1987: 123–131) je pri 11- oz. 12-letnikih pri pouku materinščine ugotavljala, ali gre pri njih zaznati implicitno poznavanje tvorjenja različnih tipov besedil, na katero bi lahko vplivalo družinsko okolje in šolanje. Otroci v tej starosti namreč še niso seznanjeni s pravili tvorjenja posameznih tipov besedil. Napisali so tri različna besedila: pismo (v katerem so morali poročati o počitnicah), prosti spis (brez določene teme) in spis na določeno temo (*Kaj bi delal, če bi bilo nekega dne vse dovoljeno in bi lahko delal, kar hočeš?*). Poleg pragmatičnega in lingvističnega je tvorjena besedila pregledala tudi z besedilnega stališča: zanimalo jo je, kakšne tipe besedil so otroci tvorili, kako homogena so bila njihova besedila, kakšna je bila njihova makrostrukturna koherenca. Ugotovila je, da so spontano tvorili različne tipe besedil: *pripoved, opis, utemeljevanje, razlago, dialog in poetična besedila*; obstajale pa so razlike med njimi glede na njihovo socialno okolje. Otroci iz družin, kjer so imeli starši višjo izobrazbo, so tvorili na prvi pogled pravilnejša in bolj koherentna besedila (bolje so uporabljali naslove, njihovi izdelki so imeli lepšo obliko, prehodi med odstavki besedila so bili bolj logični) od otrok iz manj privilegiranega okolja; po podrobnejšem pregledu pa se je izkazalo, da izdelki boljših učencev vsebujejo več osnovnih jezikovnih napak in so glede uporabe tipov besedil manj pestri.

Dve leti kasneje sta J. Benoit in Fayol (1989: 82) izvedla raziskavo z različnimi tipi besedil na dveh vzorcih testirancev: otrocih med 7 in 13 letom in odraslih. Besedila, ki so jih morali testiranci prepoznati, so bila pripovedna, opisna, utemeljevalna in nebesedila (skupki med seboj nepovezanih povedi). Otroci so zelo zgodaj ločevali med besedili in nebesedili (pri devetih letih), zgodaj med opisnim besedilom na eni strani in pripovednim/utemeljevalnim na drugi (pri enajstih

¹⁴⁶ Kot navajajo Coirier in drugi (1996: 47) je bilo glede sposobnosti razvrščanja besedil na posamezne tipe narejenih malo raziskav.

letih), relativno pozno pa so prepoznavali utemeljevalno besedilo (po 13. letu). Avtorja ugotavljata, da imajo težave s prepoznavanjem utemeljevalnega besedila tudi odrasli (prav tam: 79–81).

Dolz (1994: 103–119) je z enako starimi učenci (od 11 do 12 let) pri pouku materniščine raziskoval prepoznavanje in sposobnost tvorjenja *utemeljevalnega besedila*. Vzporedno je testiral dva razreda. Z enim razredom je v desetih etapah obdelal tehniko utemeljevanja: prepoznavanje utemeljevalnega besedila, situacije, v katerih uporabljamo utemeljevanje, podajanje mnenja, razvijanje argumentov, pogajanje itn., kar imenuje *didaktična sekvenco*. Nato je obema razredoma predstavil enako nalogo: branje utemeljevalnega besedila in izpolnjevanje vprašalnika, v katerem so morali prepoznati sporazumevalno situacijo, organizacijo argumentov v besedilu in strategije prepričevanja avtorja besedila. Ugotovil je, da otroci v tej starosti vedno ne prepoznajo stališč avtorja besedila in v povezavi s tem argumentacijske naravnosti besedila, prav tako slabo prepoznajo povezave med posameznimi argumenti. Učenci eksperimentalne skupine, se pravi tiste, s katero je izvedel uvajanje, so bolje razumeli besedilo in bolje rešili test.

Čprav Dolz (1994: 117) ne omenja kognitivnega vidika branja, je s svojo *didaktično sekvenco* učence uvedel v prepoznavanje makrostrukture besedila, saj pravi, da je eksperimentalna skupina med aktivnostmi in ozaveščanjem,¹⁴⁷ ki jim je bila izpostavljena, med *didaktično sekvenco* pridobila znanja, ki so ji omogočala učinkovitejše razumevanje.

Med raziskavami, katerih predmet je francoščina kot tuji jezik, smo zasledili predvsem take, ki so bile izpeljane na vzorcu govorcev sorodnih jezikov: francoščine – španščine, francoščine – portugalsščine.

M.-E. Malheiros Poulet (1996) je v raziskavi z 18 francoskimi študenti, ki so se učili portugalsščine, izvedla raziskavo s *pripovedno-utemeljevalnim* besedilom (vsebovalo je pretežno pripovedne sekvence, vendar tudi implicitno argumentativno noto, saj je tvorec besedila skušal vplivati na bralca). Raziskava je temeljila na prepoznavanju jezikovnih, formalnih in vsebinskih shem (Kintsch in van Dijk, 1978: 373; Coirier in drugi, 1996: 64). Avtorica ugotavlja, da se bralec zanaša predvsem na vsebinske sheme; če bolje pozna te sheme, besedilo bolje razume – v tem primeru se besedila loteva na lokalni – mikroravni (Malheiros Poulet, 1996: 452). Pripomniti je treba, da je šlo v raziskavi za govorce dveh sorodnih jezikov, francoščine in portugalsščine, v katerih se vsaj jezikovne sheme veliko bolj prekrivajo kot v našem primeru.

147 Fr. prise de conscience.

Acuña in drugi (1998) opisujejo poskus z 18 študenti, katerih materinščina je bila španščina. V poskusu so raziskovali prepoznavanje in zmožnost tvorjenja *razlagalne-ga besedila* v tujem jeziku – francoščini. Besedilo je imelo značilno zgradbo razlagalne superstrukture: problem – rešitev. Študenti so po branju razlagalnega besedila tvorili zapise, prvič takoj po branju, drugič pa po tednu dni. Avtorji so z analizo zapisov preverjali pomnjenje besedila, takojšnje in z zamikom¹⁴⁸ enega tedna. Na interpretacijo in pomnjenje besedila so vplivala tudi makropravila izpustitve (Kintsch in van Dijk, 1978: 366). Po tednu dni so študentje v večji meri navajali propozicije, povezane z vzročnostjo, v manjši meri pa tiste, ki so opisovale začetno stopnjo in potek razlage. Avtorji sklepajo, da uvajanje v branje v tujem jeziku omogoča dostop do informacij, ki vplivajo na dolgoročneje pomnjenje (Acuña in drugi, 1998: 157).

C. Lopez Alonso in A. Séré (1996) sta svoj eksperiment zasnovali na Adamovi tipologiji besedil. Študentom med 18 in 25 letom starosti (30 popolnim začetnikom in 20 študentom s poznavanjem osnov francoščine) sta v branje predložili tri besedila: članek iz črne kronike (*pripovedne sekvence*), kuharski recept (*opisne sekvence*), informativno besedilo o železniški karti¹⁴⁹ (*utemeljevalne sekvence*). Predpostavljali sta, da bo prepoznavanje tipa besedila močno olajšalo tvorjenje hipotez o vsebini besedila. Študentje naj bi v večji meri prepoznavali pripovedno in opisno besedilo, utemeljevalno pa v manjši meri, zato naj bi bilo tvorjenje hipotez o vsebini pri tem tipu besedila oteženo.

Prepoznavanje tipa besedila je namreč bistvenega pomena za iskanje ključnih besed v besedilu (kar sta zahtevali avtorici eksperimenta), ki pripomorejo k sklepanju in tvorjenju *skriptov oz. scenarijev* (Gaonac'h, 1991: 167; Coirier in drugi, 1996: 66).

V primeru časopisnega članka, ki je vseboval večinoma pripovedne sekvence, je šlo za pripoved o požaru. Študenti – bralci so morali z zapisovanjem ključnih besed v španščini dokazati razumevanje besedila. Vzrok požara je bila slabo ugasnjena sveča. Avtorici navajata, da so francoske besede za slabo ugasnjeno svečo, *une bougie mal éteinte*, Špancu popolnoma nerazumljive. Kljub temu je tvorjenje skripta bralce napeljalo k sklepanju in iskanju možnega vzroka požara. Kot možne vzroke so navajali: nesrečo s plinom, vžigalico, peč, luč, kratek stik, zavese, nekateri pa so se znašli tudi tako, da so uporabili formulacijo *element, ki je povzročil požar* (López Alonso, Séré, 1996: 447).

Na tvorjenje skripta je vplivala tudi civilizacijska interferenca. V besedilu so opisane osebe, ki jih je požar prizadel in so jih »opoldne našli v pižamah«. Avtorici

148 Fr. *rappel immédiat, rappel différé*.

149 Fr. *Triptique Carte Orange*.

poudarjata, da je sta besedi »opoldne« in »pižama« za Špance transparentni, vendar Francozi po mnenju Špancev vstajajo zgodaj, zato bralci niso mogli povezati pomena besed »opoldne« in »pižama« (prav tam: 447).

Izkazalo se je, da sta obe skupini testirancev, tako popolni začetniki kot tisti, ki so že imeli nekaj znanja, začeli s prepoznavanjem tipa besedila. Začetniki so nadaljevali s prepoznavanjem besed, ki so v francoščini in španščini podobne, na osnovi teh besed pa so tvorili *skript*, ki jim je pomagal pri obdelavi mikrostrukture besedila. Eden od testirancev je pri kuharskem receptu zapisal: »Na začetku sem prepoznal samo nekaj sestavin jedi. Potem sem besedilo nekajkrat prebral in uganil, za kaj pri receptu gre. Pomagal sem si s svojo kuharsko intuicijo in z uvrščanjem besed v določene skupine.« (López Alonso, Séré, 1996: 449).

Pri skupini, ki je že imela osnove francoščine, se je tvorjenje *skripta* aktiviralo hkrati s prepoznavanjem tipa besedila, zatem pa so se testiranci lotili mikrostrukturne analize besedila (prav tam).

Avtorici opozarjata, da je izbira besedil za didaktično uporabo bistvenega pomena. Pri izbiri bi morali upoštevati tipe besedil, paziti pa je treba tudi na vsebino besedil. Pri dobro izbranih besedilih bo bralec namreč prepoznal tip besedila, kar mu bo pomagalo pri globalnem razumevanju in sklepanju (prav tam: 450).

Lambert in Stutterheim (2011: 264–269) poročata o raziskavi z manjšim številom študentov tujega jezika (angleščine, nemščine in francoščine) različnih narodnosti. Študenti so ustno in pisno tvorili pripovedna in utemeljevalna besedila. Pomembna ugotovitev je, da je na tvorjenje besedil vplival tako jezik, v katerem so besedila tvorili, kot tudi materinščina tvorcev.

V literaturi nismo zasledili zapisov o vplivu avtentičnosti besedila na prepoznavanje njegovega tipa, kar si verjetno lahko razlagamo prav z dejstvom, da so bile zgoraj omenjene raziskave narejene bodisi v francoščini kot materinščini bodisi v okviru sorodnih jezikov (francoščina – španščina: López Alonso, Séré, 1996, Acuña in drugi, 1998; francoščina – portugalsščina: Malheiros Poulet, 1996). Avtorji so pri poskusih uporabljali avtentična besedila, saj jim je to omogočalo znanje materinščine ali sorodnih jezikov. López Alonso in Séré (1996: 441) poudarjata, da je jezikovna podobnost dveh jezikov adut, ki omogoča uporabo *avtentičnih* besedil od samega začetka učenja tujega jezika.

Poskus z dvema vzporednima besediloma so z dokaj veliko skupino študentov (107) izvedli Frier, Grossmann in Simon (1994). Pri tem ni šlo za avtentično in prirejeno besedilo, temveč za nekoliko podoben koncept: za dve besedili, ki sta

govorili o isti jezikovni témi. Prvo besedilo je bilo prvo poglavje Saussurejevega *Cours de linguistique générale* (poimenovali so ga *osnovno*¹⁵⁰ besedilo), drugo pa odlomek iz učbenika *Linguistique française, notions fondamentales, phonétique, lexicque* avtorjev Chissa, Fillioleta in Maingueneauja (poimenovali so ga *didaktično*¹⁵¹ besedilo). Študenti so po branju napisali povzetke besedil, avtorji pa so naredili tudi analizo podčrtanih ključnih idej obeh besedil (študenti so jih podčrtali spontano, ne da bi za to dobili navodila). Izkazalo se je, da je bilo kljub izdelanim didaktičnim strategijam *didaktičnega* besedila¹⁵² *osnovno* besedilo jasnejše s semiotičnega stališča, na kar avtorji raziskave sklepajo iz analize podčrtanih ključnih idej¹⁵³ in povzetkov.

7.2 Namen in zasnova poskusa

Poskus, o katerem poročamo, je bil izveden v začetku leta 2004. Ker je populacija slovenskih srednješolcev, ki se uči francoščine, relativno majhna v primerjavi s tisto, ki se uči drugih tujih jezikov (zlasti angleščine, ki je v slovenskem merilu večinoma prvi tuji jezik), je poskus težko ponovljiv. Rezultati so dokaj zanimivi, o izsledkih poročamo na kratko. (Za več informacij o uporabljenih besedilih in dodatnih rezultatih gl. Lah, 2004.)

K zasnovi poskusa nas je napeljalo dejstvo, da je prirejanje besedil pedagoška realnost, zlasti ko gre za učenje tujega jezika, ki govorčevemu ni soroden oz. je manj prisoten v okolju. Besedila se tako za uporabo v razredu kot za testiranje dostikrat prirejajo intuitivno. Učitelj na različne načine priredi izraze in strukture, ki se mu zdijo za naslovnika pretežki: besedilo skrajša (izpusti za razumevanje ne bistvene besede ali odlomke), nerazumljive besede zamenja z lažjimi ali jih ob branju razloži v tujem jeziku ali materinščini, prav tako razloži s civilizacijo povezane pojme, ki bi lahko ovirali razumevanje. S tem vpliva na mikrostrukturo besedila in na lokalno raven razumevanja. Lahko bi se tudi zgodilo, da bi se zaradi nespretnega prirejanja¹⁵⁴ spremenila makrostruktura besedila.

V poskusu smo skušali ugotoviti, kako dijaki prepoznavajo tipe besedil in kakšno vlogo igra pri prepoznavanju in reševanju nalog avtentičnost besedil. V našem

150 Fr. texte fondateur.

151 Fr. texte didactique: to so besedila, ki omogočajo lažje razumevanje ključnih pojmov ali avtorjev z določenega področja (Frier in drugi, 1994: 154).

152 Frier in sodelavca (1994: 176) se sprašujejo, ali niso bile te strategije *preveč* izdelane.

153 Študenti so sicer v obeh besedilih podčrtali ideje, ki so jih strokovnjaki označili kot ključne, vendar so bile te ideje v *didaktičnem* besedilu manj jasno zamejene, fr. »la délimitation de ces passages clés pour la compréhension apparaît comme moins évidente dans le texte d'initiation« (Frier in sodelavca, 1994: 176). Avtorji uporabljajo izraz »texte d'initiation« kot sinonim za »texte didactique«.

154 Npr. izpuščanja ključnih idej besedila, ki vplivajo na njegovo globalno razumevanje.

primeru gre za govorce tujega, nesorodnega jezika, ki imajo za sabo dve leti in pol učenja, torej niso niti začetniki niti zelo dobri govorci tega jezika. Predelali so prvi del učbeniškega kompleta in bi jih glede na predelani učbenik po SEJO lahko uvrstili na raven A1–A2. Iz analize besedil, ki jih vsebujejo pregledani učbeniški kompleti, zlasti *Panorama*, ki se je v trenutku izvajanja poskusa največ uporabljala, smo sklepali, da bodo bolje prepoznavali opis in pripoved, manj pa razlago in utemeljevanje.¹⁵⁵ Naša osnovna hipoteza je torej bila, da bodo dijaki bolje prepoznali pripoved in opis kot utemeljevanje in razlago.

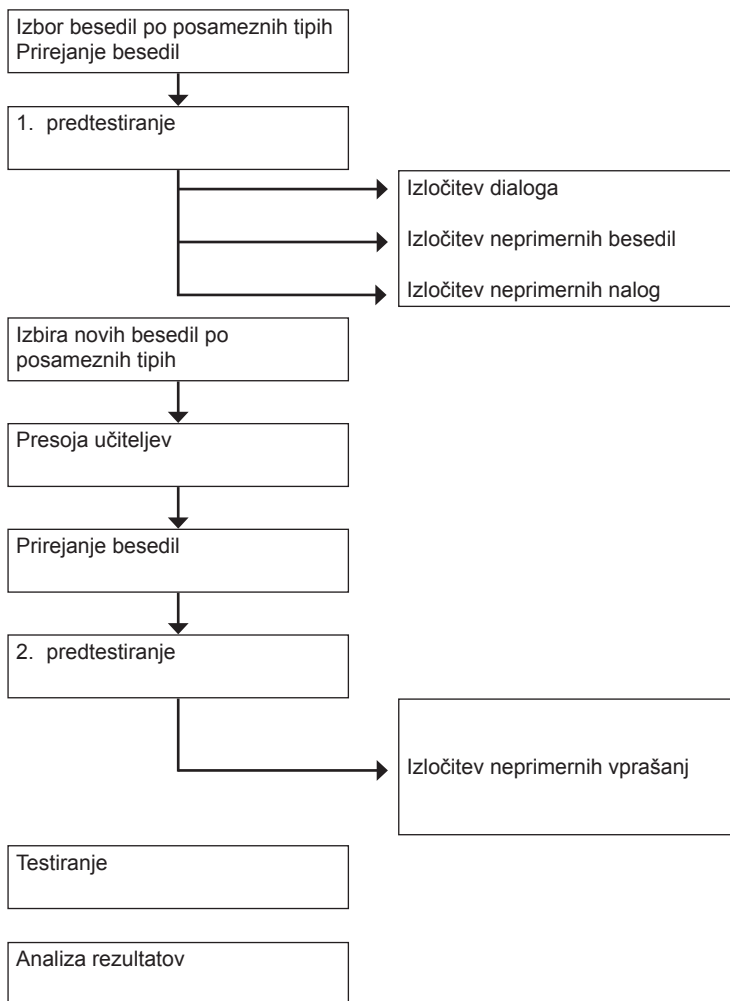
Prepoznavanje dialoškega tipa besedila je izgledalo problematično. Kljub temu da ga dijaki zaradi njegove specifične zgradbe prepoznavajo brez težav, ga verjetno pod vplivom tipologije, ki je bila podana pri pouku materinščine (Bešter in druge, 1999: 92), razvrščajo v drugo kategorijo.

Predpostavljali smo tudi, da bo na prepoznavanje besedil vplivala ocena pri materinščini, saj se prav pri pouku materinščine dijaki največ ukvarjajo s prepoznavanjem tipov besedil in njihovim razvrščanjem.

Avtentičnost besedil bi po našem mnenju morala igrati vlogo pri reševanju nalog; predvidevali smo, da bodo dijaki bolje reševali naloge s prirejenimi besedili. Prav tako smo sklepali, da bodo naloge bolje reševali tisti dijaki, ki bodo pravilno prepoznali tip besedila.

155 Podobno sta predpostavljali López Alonsova in Séréjeva (1996: 442).

7.3 Shema testiranja



Shema 59: *Shema testiranja*

Pri izdelavi testa smo skušali slediti načelom izdelave in analize testa (Bucik, 1997: 153–171). Žal sta nas pri pretestiranju in samem testiranju ovirali zlasti naslednji okoliščini: majhno število dijakov, ki se v Sloveniji učijo francoščine (vzorec dijakov tretjih letnikov je predstavljal velik del populacije dijakov tretjih letnikov, ki so se v

trenutku testiranja učili francoščine)¹⁵⁶ in čas, ki smo ga imeli na voljo za testiranje (ta je bil omejen na eno šolsko uro, torej na 45 minut).

Za prvo predtestiranje (Gimnazija Bežigrad) smo imeli na voljo dve šolski uri (po eno na dva različna dneva). Za predtestiranje smo sestavili pet nalog z besedili različnih tipov:

- pripoved (*Patrick Henry /.../*),
- opis (*Kenya /.../*),
- razlaga (*Pourquoi tatouage /.../*),
- utemeljevanje (*Les profs de FLE /.../*),
- dialog (*Vos animaux et vous /.../*).

Besedila so bila vzeta iz različnih časopisnih virov: elektronske izdaje časopisa *Le Monde*, revije *Le Français dans le monde*, namenjene učiteljem francoščine, revije *Phosphore*, namenjene mladim Francozom, revije *Femme actuelle* in časopisov *Françe soir* in *Le journal du dimanche*.

Besedila smo izbirali po tipih besedil in po tematiki, ki naj bi po našem mnenju zanimala srednješolce.

Uporabljena tipa nalog sta bila: naloge s kratkimi odgovori ali naloge dopolnjevalnega tipa.

Po pogovoru z dijaki, ki smo ga izvedli po prvem predtestiranju, se je izkazalo, da je bilo število nalog preveliko za čas, ki je bil na voljo, in da tipi nalog niso bili primerni, saj so zahtevali preveč časa za odgovore.

Zlasti pretežki sta se jim zdeli besedili pripovednega in utemeljevalnega tipa (*Patrick Henry /.../*, *Les profs de FLE /.../*). 12 od 18 dijakov je kot težko ocenilo pripovedno besedilo, kar 16 od 18 dijakov pa utemeljevalno. Vzroke za to oceno lahko verjetno najdemo v zapleteni zgradbi pripovednega besedila in v tematiki utemeljevalnega besedila, ki je bila dijakom tuja. Utemeljevalno besedilo je vsebovalo tudi veliko število elementov, ki so se nanašali na francosko civilizacijo.

Prav tako je veliko zmede povzročilo dialoško besedilo, saj ga verjetno pod vplivom tipologije, predstavljene pri materinščini, niso prepoznavali kot poseben tip besedila.

Zaradi naštetega smo se odločili za naslednje korake:

- dialoško besedilo smo iz testiranja izločili;
- pripovedno in utemeljevalno besedilo smo zamenjali z lažjima;

156 Natančno število dijakov 3. in 4. letnikov ni znano. Po podatkih ZRSŠŠ se je francoščine v tistem letu v vseh štirih letnikih učilo okoli 2000 dijakov. Vir: svetovalec na ZRSŠŠ.

- opisno in razlagalno besedilo smo obdržali, vendar smo pri opisnem zamenjali tip naloge (nalogo s kratkimi odgovorovi za nalogo alternativnega tipa, ki zahteva manj pisanja in s tem skrajša čas reševanja).

Pred sestavo novih nalog smo izbrana besedila poslali v strokovno presojo šestim gimnazijskim učiteljem. Prosili smo jih, naj povedo, ali se jim zdijo besedila ustrezna, in naj označijo strukture in/ali besede, ki se jim za izbrano ciljno publiko iz kakršnegakoli razloga zdijo težko razumljive (strokovna presoja – Sagadin, 1993: 148–149).

Vzorec nalog za drugo pretestiranje je izgledal tako:

- pripovedno besedilo (*Marie, 25 ans /...*): naloga dopolnjevalnega tipa, 9 vprašanj;
- opisno besedilo (*Kenya /...*): različica naloge alternativnega tipa (*vrai/faux*/ni podano), 8 vprašanj;
- razlagalno besedilo (*Pourquoi tatouage /...*): naloga dopolnjevalnega tipa, 6 vprašanj;
- utemeljevalno besedilo (*Faut-il interdire /...*): naloga izbirnega tipa (4 možnosti: 1 pravilen odgovor in 3 distraktorji).

Vsaka naloga je vsebovala še vprašanje, ki se je nanašalo na prepoznavanje tipa besedila (navedeni so bili naslednji možni odgovori: pripoved, opis, utemeljevanje, razlaga, dialog in drugo – kaj?) in oceno težavnosti, ki smo jo s tristoopenjske lestvice (lahko – primerno – težko) spremenili na petstopenjsko (zelo lahko – lahko – primerno – težko – zelo težko). Zaradi možne tendence proti sredini in proti ekstremom (Sagadin, 1993: 138) smo sestavili več različic testov, pri katerih smo vrstni red odgovorov, ki so se nanašali na oceno težavnosti, variirali.

Drugo pretestiranje smo s 27 dijaki opravili na Gimnaziji Kranj. Po tem smo opravili analizo vprašanj po težavnosti. Naloge so se po težavnosti v celoti izkazale primerne za testiranje, izločili smo posamezna vprašanja, ki so bila pretežka oz. prelahka pri obeh različicah:

- 1 vprašanje pri nalogi z razlagalnim besedilom: pretežko (IT: 0,08 pri avtentičnem besedilu in 0,00 pri prirejenem);
- 1 vprašanje pri nalogi z opisnim besedilom: prelahko (IT: 0,88 in 0,91);
- 1 vprašanje pri nalogi s pripovednim besedilom: prelahko (IT: 0,86 in 0,92).

Popravljene naloge za testiranje so torej izgledale tako:

- 1. naloga – naloga z utemeljevalnim besedilom: *Faut-il interdire /...*; naloga izbirnega tipa s 4 možnostmi (4 vprašanja);
- 2. naloga – naloga z opisnim besedilom: *Kenya /...*; različica naloge alternativnega tipa s 3 možnostmi (7 vprašanj);
- 3. naloga – naloga s pripovednim besedilom; naloga dopolnjevalnega tipa (8 vprašanj);

- 4. naloga – naloga z razlagalnim besedilom; naloga dopolnjevalnega tipa (5 vprašanj).

Čas reševanja posamezne naloge smo na prvem predtestiranju omejili: dijakom smo jih razdeljevali na 10 minut. Tak način reševanja se je izkazal kot neracionalen, zato smo na drugem predtestiranju reševanje kompleta omejili na 40 minut. Dijakom smo dali na začetku reševanja ustno navodilo, naj za posamezno nalogo porabijo približno deset minut, nato pa smo jih pustili, da so si sami razporejali čas;¹⁵⁷ tako so se lahko na koncu vračali k nalogam, ki jih niso rešili do konca, naloge so lahko ponovno pregledali oz. se pri posamezni nalogi zadržali več časa, če se jim je to zdelo potrebno. Taka časovna razporeditev reševanja nalog se je izkazala za ustrežnejšo.

Navodila za reševanje so bila podana v francoščini in slovenščini (razen pri nalogi z utemeljevalnim besedilom, pri kateri je bilo navodilo zaradi pomanjkanja prostora podano samo v slovenščini).

Dijaki so lahko odgovarjali v francoščini ali slovenščini.

7.4 Vzorec

Testiranje smo izvedli na petih gimnazijah.

Vzorec dijakov je bil naslednji.

Predtestiranje:

- 1. predtestiranje – Gimnazija Bežigrad, 3. letnik: 18 dijakov (K. Zalokar-Hafner);
- 2. predtestiranje – Gimnazija Kranj, 3. letnik: 27 dijakov (M. Brence).

Preglednica 5: *Testiranje*

3 letnik (111 dijakov):	Gimnazija Poljane:	23 dijakov (M. Pohar), 15 dijakov (P. Hrovat);
	Gimnazija Bežigrad:	31 dijakov (K. Zalokar-Hafner);
	Gimnazija Šentvid:	18 dijakov (M. Špacapan);
	Gimnazija Škofja Loka:	24 dijakov (N. Triller);
4. letnik (66 dijakov):	Gimnazija Poljane:	25 dijakov (M. Pohar), 21 dijakov (P. Hrovat);
	Gimnazija Šentvid:	20 dijakov (M. Špacapan).

¹⁵⁷ Za tako rešitev sta se pri svojem eksperimentu odločila tudi Kintsch in van Dijk (1978: 382): "Subjects read the typewritten text at their own speed."

Testiranje z utemeljevalnim besedilom, ki se je za srednješolce izkazalo za prezahtevno, smo opravili tudi s 16 študenti 1. letnika Francoskega jezika s književnostjo (pri predmetu Francoski jezik 1).

Naša osnovna testna skupina so bili dijaki 3. letnika gimnazij, dijake 4. letnika pa smo uporabili kot primerjalno skupino.

7.5 Analiza besedil po tipih¹⁵⁸

Preglednica 6: *Uporabljena besedila glede na tip*

pripoved:	<i>Patrick Henry retrouve le tribunal, Marie, 25 ans: 10 mois au Cambodge;</i>
opis:	<i>Kenya, la star africaine;</i>
razlaga:	<i>Pourquoi tatouage et piercing sont dangereux;</i>
utemeljevanje:	<i>Les professeurs de FLE, main d'oeuvre au rabais, Pensez-vous qu'il faut interdire les voitures en ville?;</i>
dialog:	<i>Vos animaux et vous: Seraient-ils doués d'un 6^e sens?.</i>

Po prvem pretestiranju so bila izločena besedila:

- dialog: *Vos animaux et vous /.../*; nenadomeščeno;
- pripoved: *Patrick Henry /.../*; nadomeščeno z besedilom *Marie, 10 mois au Cambodge*;
- utemeljevanje: *Les professeurs de FLE /.../*; nadomeščeno z besedilom *Pensez-vous /.../*.

7.5.1 Besedili, ki vsebujeta večinoma pripovedne sekvence

Patrick Henri retrouve le tribunal

Besedilo je iz časopisa *Le journal du Dimanche*, objavljeno je bilo 20. 7. 2003.

Gre za časopisni članek iz črne kronike. Govori o Patricku Henryju, ki je bil v času nastanka članka eden najbolj znanih francoskih obsojencev. Po umoru sedemletnega dečka je bil obsojen na doživljenjsko ječo, zaradi primernega obnašanja pa so ga po petindvajsetih letih izpustili. Po letu in pol, ki ga je preživel na svobodi, se je spet začel ukvarjati s prepovedanimi dejanji, tokrat z mamili. V zaključku se avtor besedila vpraša, ali ni prav zaradi njega pod vprašajem pogojni izpust drugih obsojencev.

¹⁵⁸ Za podrobnejšo analizo gl. Lah, 2004.

Po smislu besedilo razpade na tri dele: v 1. in 3. delu avtor predstavlja sedanji položaj obsojenca, v 2. delu pa povzema, kaj se je z njim dogajalo prej. Besedilo je zanimivo, ker vsebuje dve pripovedni sekvenci z vključenimi posegi v preteklost (flashbacki) in eno krajšo razlagalno sekvenco.

Kljub temu, da besedilo vsebuje skoraj popolno pripovedno zgradbo, je njegova shema zelo zapletena: poleg vključene pripovedne sekvence vsebuje tudi dva posega v preteklost (flashbacka), kar razumevanje še oteži. Dijaki, s katerimi smo izvedli predtestiranje, ravno zaradi zapletene zgradbe večinoma niso mogli odgovoriti niti na osnovno vprašanje – kolikokrat je bil P. Henry obsojen.

Marie, 25 ans: 10 mois au Cambodge

Besedilo je bilo novembra 1999 objavljeno v reviji *Phosphore*.

Gre za pričevanje mlade Francozinje, ki je po končanem študiju – zaradi želje, da bi storila kaj koristnega – deset mesecev preživela v Kambodži.

Besedilo razpade na dva dela. V prvem delu gre za povzetek dogajanja, ki bi ga lahko označili za stopnjo 0 pripovedi. Marie je na poti v Pnom Penh in se v letalu sprašuje, ali bo delo pravo zanjo in ali ga bo uspela opravljati.

Prava pripoved se začne šele v drugem delu. Marie je v Franciji končala študij prava. Po diplomi si je zaželela spremembe in narediti kaj koristnega. Srečala je francoski par, ki ji je ponudil delo – poučevanje francoščine v Kambodži. Sledi opis bivanja in dela v deželi ter slovesa. Drugi del vsebuje tudi vključeno opisno sekvenco (opis dekletovih dejavnosti v deželi).

Besedilo je bilo za izbrani vzorec dijakov po zgradbi primernejše. Kljub temu da vključuje opisno sekvenco, v času poteka linearno – od začetka proti koncu – in ne vsebuje posegov v preteklost ali prihodnost.

7.5.2 Opis: Kenya, la star africaine

Besedilo je iz tedenske priloge *France Soir TV MAGAZINE* časopisa *France soir*, objavljeno v tednu 20.–27. 7. 2003.

Besedilo je členjeno na tri dele. V prvem delu avtor opisuje deželo (precej romantičen opis pokrajine, rastlinstva, živalstva; pregled filmov in knjig, ki govorijo o deželi ter kratek zgodovinski pregled), v drugem daje napotke turistom, tretji del pa predstavlja nekakšen povzetek. Razlika med prvim in drugim delom je opazna že zaradi menjave načina obračanja na naslovnika: v prvem delu gre za opis, v dru-

gem pa se avtor neposredno obrača na bralca, na kar kaže tudi uporaba velelnikov. Členitev na odstavke bi bralcu bistveno olajšala razumevanje, saj v enotnem, kompaktnem besedilu zlahka izgubi rdečo nit.

Kar se sekvenc tiče, je besedilo sestavljeno iz dveh opisov (prvi in tretji del, ki predstavlja nekakšno ponovitev oz. povzetek) in opisa poteka (2. del, v katerem se avtor članka obrača neposredno na bralca).

7.5.3 Razlaga: *Pourquoi tatouage et piercing sont dangereux*

Besedilo je iz časopisa *France soir*, objavljeno je bilo 19. 7. 2003.

Gre za razlago z vključeno opisno sekvenco (zadnji del).

V prvem delu avtor opisuje iniciativo Evropske skupnosti, ki svari pred zdravstvenimi nevarnostmi nestrokovno opravljenih piercingov ali tetovaž. Omenjene so virusne okužbe, hepatitis in virus HIV, bakterijske okužbe, alergične reakcije in druge nevarnosti posegov.

V drugem delu besedila so razloženi evropski higienski predpisi. Opisna sekvence v zadnjem delu zajema opis nedovoljenih kemijskih substanc, ki se uporabljajo za posege.

Tudi to besedilo v avtentični obliki ni členjeno na odstavke (členitev bi razumevanje olajšala).

7.5.4 Utemeljevalni besedili

Les professeurs de Français langue étrangère, main d'oeuvre au rabais?

Besedilo je bilo objavljeno v reviji *Le français dans le monde*. Gre za pismo, ki ga je avtorica – učiteljica francoščine kot tujega jezika – napisala z namenom predstaviti probleme učiteljev francoščine kot tujega jezika. Kot profesorica je delala tako v Franciji kot v tujini. Zadnja leta opaža, da se za delovna mesta učiteljev francoščine zahteva vedno višja izobrazba, ponujeno plačilo pa je vedno nižje. Zatrjuje, da učitelji francoščine kot tujega jezika niso slabši učitelji, ki bi se v tem poklicu znašli zaradi pomanjkanja drugega dela, pač pa učitelji, ki si to delo resnično želijo opravljati.

Sklep ali zaključek besedila je impliciten, do njega mora bralec priti sam, je pa jasno povezan z avtoričino namero – vplivati na bralca besedila, da bo spremenil svoja stališča oziroma o njih vsaj razmislil.

Kljub implicitnemu sklepu je namen avtorice besedila jasen – vplivati na bralce revije, potencialno tudi na tiste, ki lahko vplivajo na položaj teh učiteljev. Lahko bi torej rekli, da gre za pravo utemeljevalno besedilo (Boissinot, 1999: 41).

Pensez-vous qu'il faudrait interdire les voitures en ville?

Besedilo je iz gimnazijcem namenjene revije *Phosphore*, objavljeno je bilo oktobra 1999.

Gre za štiri kratke utemeljevalne sekvence, in sicer štirje mladi anketiranci odgovarjajo na vprašanje o prepovedi uporabe avtomobilov v mestu. Utemeljevanje je bolj podobno ustni argumentaciji. Kljub temu pa ima sekvenca I popolno zgradbo (vsebuje tudi vključeno razlagalno sekvenco); sekvenci II in IV imata implicitna sklepa; od ostalih se razlikuje sekvenca III, kjer avtorica pravzaprav ne poda svojega mnenja (sekvenca je torej nepopolna).

7.6 Prirejanje avtentičnih besedil, kriteriji za prirejanje

Besedila smo prirejali po naslednjih kriterijih:

- strukturnem – razporejanje besedila v odstavke zaradi večje berljivosti besedila; dodajanje ločil, ki lahko bralcu pomagajo pri določanju tipa besedila (npr. vprašaj v naslovu razlagalnega besedila);
- besednem – zamenjevanje besed, ki so jih učitelji označili kot dijakom neznane oz. pretežke;¹⁵⁹ izpuščanje nebistvenih odlomkov; dodajanje informacij zaradi večje jasnosti besedila;
- civilizacijskem – razlaga pojmov, povezanih s francosko civilizacijo oz. s splošnim znanjem, ki jih dijaki ne poznajo.

Največji delež prirejanja je zavzemalo besedno prirejanje – zamenjevanje neznanih besed z znanimi. Besedno prirejanje naj bi zelo olajšalo proces bralnega razumevanja, saj posega tudi na raven dekodiranja. Manj znane ali neznane besede lahko pri branju zaznamo le s procesom analize: v primeru povsem novih besed proces branja ne poteka več avtomatično, pač pa moramo najprej pregledati črke v besedi in jo v mislih izgovoriti. Šele ko bralec prepozna besedo v kontekstu in jo poveže z izkušnjami, pride do njenega pomena (Pečjak, 1999: 37–38). Proces branja v primeru besedila z več neznanimi besedami torej ne poteka več avtomatično; da bi proces branja ostal čim bolj avtomatičen, smo besedila priredili.

159 Opozoriti je treba na dejstvo, da v določenih primerih pri prirejanju ni mogoče uporabiti sinonimov, saj jih včasih ni ali pa so ravno tako težko razumljivi kot besede v originalnem besedilu. V takih primerih si pomagamo z besedo s podobnim pomenom, včasih tudi s parafrazo.

Avtentična besedila, ki smo jih dijakom predložili v branje, smo ohranili v prvotni obliki. Besedila so morala zaradi navidezne veljavnosti v obeh različicah izgledati podobno, zato smo se morali odreči različnim oblikam in velikostim črk, slikam, podnapisom itn., ki bi prav tako lahko vplivali na razumevanje.

7.6.1 Les professeurs de Français langue étrangère

Preglednica 7: *Prيرهanje besedila Les professeurs*

Strukturno prirejanje:	<ul style="list-style-type: none"> ni potrebno.
Besedno prirejanje: Nadomeščanje neznanih besed:	<ul style="list-style-type: none"> main d'oeuvre au rabais: personnel à bas prix. force est: je dois; rémunérer: payer; (qui) auraient échoué au concours: (qui) n'auraient pas réussi les concours; l'aumône: la ridicule somme.
Razlaganje pojmov, povezanih s civilizacijo ali splošnim znanjem:	<ul style="list-style-type: none"> Français langue étrangère (FLE) – razlaga v slovenščini: "francoščina kot tuji jezik je v Franciji posebna smer študija"; le Français dans le monde – razlaga v slovenščini: "revija, namenjena učiteljem francoščine v Franciji in po svetu"; maîtrise, DEA – razlaga v slovenščini: "maîtrise približno ustreza naši visokošolski diplomi, DEA pa je enoletni podiplomski študij"; (les) concours de l'Education nationale française – razlaga v slovenščini: "francoski državni izpit, ki omogoča poučevanje od višje stopnje osnovne šole naprej".
Dodajanje informacij:	<ul style="list-style-type: none"> aux offres d'emploi du Français dans le monde: aux offres d'emploi de la revue le Français dans le monde.

7.6.2 Pensez-vous qu'il faudrait interdire /.../

Preglednica 8: *Prيرهanje besedila Pensez-vous*

Strukturno prirejanje:	<ul style="list-style-type: none"> izpuščanje vrste med posameznimi izjavami.
Besedno prirejanje: Nadomeščanje neznanih besed:	<ul style="list-style-type: none"> carrément: simplement. (les) agglomérations: (les) villes; indispensable: nécessaire.
Dodajanje informacij:	<ul style="list-style-type: none"> ce n'est pas nécessaire – dodajanje informacije, ker je odnosnica (... pour qu'on puisse la remplacer) oddaljena.

7.6.3 Patrick Henry /.../

Preglednica 9: *Prيرهانجه besedila Patrick Henry /.../*

Strukturno prirejanje:	<ul style="list-style-type: none">• odstavek za "L'enjeu judiciaire" (prvi odstavek).
Besedno prirejanje: Nadomeščanje neznanih besed:	<ul style="list-style-type: none">• (le) détenu, (les) détenus: (le) prisonnier, (les) prisonniers.• stupéfiants: drogues;• (il) purge actuellement une peine de réclusion criminelle à perpétuité: il est actuellement emprisonné à vie;• révoquée: annulée;• l'incarnation: le modèle;• s'amender: changer;• (avant de) se muer (en): (avant de) devenir;• (a-t-il) lâché en guise d'explication: (a-t-il) essayé d'expliquer;• entamer: commencer.
Dodajanje informacij:	<ul style="list-style-type: none">• la réinsertion des détenus: la réinsertion des prisonniers <u>dans la société</u>.

7.6.4 Marie, 25 ans /.../

Preglednica 10: *Prيرهانجه besedila Marie, 25 ans /.../*

Strukturno prirejanje:	<ul style="list-style-type: none">• členitev besedila na odstavke.
Besedno prirejanje: Nadomeščanje neznanih besed: Razlaganje pojmov, povezanih s civilizacijo ali splošnim znanjem:	<ul style="list-style-type: none">• (l')air: (la) mélodie.• poussée: difficile.• bénévolement – razlaga v slovenščini: "prostovoljno, brez plačila";• décharge – razlaga v slovenščini: "smetišče";• le centre de rattrapage scolaire – razlaga v slovenščini: "center, v katerem otrokom pomagajo, da nadoknadijo manjkajoče znanje, nekakšen dopolnilni pouk";
	<ul style="list-style-type: none">• (la) maîtrise – razlaga v slovenščini: "la maîtrise približno ustreza naši visokošolski diplom";• 4x4 – razlaga v slovenščini: "avto s pogonom na vsa 4 kolesa".

7.6.5 Pourquoi tatouage et piercing /.../

Preglednica 11: *Prirejanje besedila Pourquoi tatouage et piercing /.../*

Strukturno prirejanje:	<ul style="list-style-type: none">• členitev besedila na odstavke;• dodajanje vprašaja na koncu naslova.
Besedno prirejanje: Nadomeščanje neznanih besed:	<ul style="list-style-type: none">• (une) mise en garde: (une) campagne.• encourus: menaçant;• (deux cas de) décès imputables: (deux cas de) morts attribués;• se bornent: se limitent;• hormis: excepté.
Razlaganje pojmov, povezanih s civilizacijo ali splošnim znanjem:	<ul style="list-style-type: none">• Bruxelles: la Commission (ponovitev izraza z začetka besedila).

7.6.6 Kenya, la star africaine

Preglednica 11: *Prirejanje besedila Kenya, la star africaine*

Strukturno prirejanje:	<ul style="list-style-type: none">• členitev besedila na odstavke;• v zadnjem odstavku (povezano z izpuščanjem nebitvenih informacij): Si vous n'avez rien d'un contemplatif, découvrez ce pays au relief tourmenté (la célèbre réserve de Massaï-Mara, les rives splendides du lac Turkana, le sommet du mont Kenya à plus de 5 200 mètres) en randonnée, à bord d'une jeep, en rafting sur les fleuves tumultueux ou en ballon.
Besedno prirejanje: Nadomeščanje neznanih besed:	<ul style="list-style-type: none">• le berceau de l'humanité – razlaga v slovenščini: "zibelka človeštva".• manne touristique: richesses touristiques;• se décline ici en une infinité de programmes: se présente sous des formes très différentes de programmes;• concoctés: préparés;• voyagistes – zamenjava z besedo, ki je podobna angleški in se uporablja v slovenščini: tour-opérateur;• (son) littoral: (sa) côte;• délaissez: abandonnez;• montgolfière: ballon.
Razlaganje pojmov, povezanih s civilizacijo ali splošnim znanjem:	<ul style="list-style-type: none">• leader au box-office: en tête de;• 4x4: jeep.
Izpuščanje nebitvenih informacij, ki bi lahko ovirale razumevanje:	<ul style="list-style-type: none">• v zadnjem odstavku: ce pays vaste comme la France exacerbera vos sens et attisera vos frayeurs enfouies de citadin.

Prirejanje besedila bistveno ne vpliva na njegovo zgradbo.

7.6.7 Sklep

Pri prirejanju besedil smo upoštevali več kriterijev:

- po strukturni plati smo priredili večino besedil, saj so bila pisana večinoma v enem odstavku, kar je bistveno zmanjšalo preglednost in berljivost;
- pri besednem prirejanju in prirejanju pojmov, povezanih s civilizacijo, smo upoštevali mnenja učiteljev v gimnazijskem programu: priredili smo besede oz. strukture, ki bi lahko bile za dijake problematične;
- besedilu smo občasno dodali informacije, ki bi olajšale razumevanje, ali izpustili nebitvene dele le-tega.

Besedila so prirejena v različni meri. Bolj kot razlaga in utemeljevanje (slednje je bilo uporabljeno pri testiranju besedila *Faut-il interdire /.../*) sta po besedni plati prirejena opis in pripoved. V razlago in utemeljevanje smo posegali bolj po strukturni plati, največ prirejanja pojmov, povezanih s civilizacijo, pa smo uporabili pri utemeljevalnem besedilu *Les professeurs de Français langue étrangère /.../*, uporabljenem v predtestiranju in testiranju študentov.

Nova besedila bomo poimenovali *prirejena* besedila, gre pa za besedila, ki bi jih lahko imeli za skoraj avtentična oz. semiavtentična.

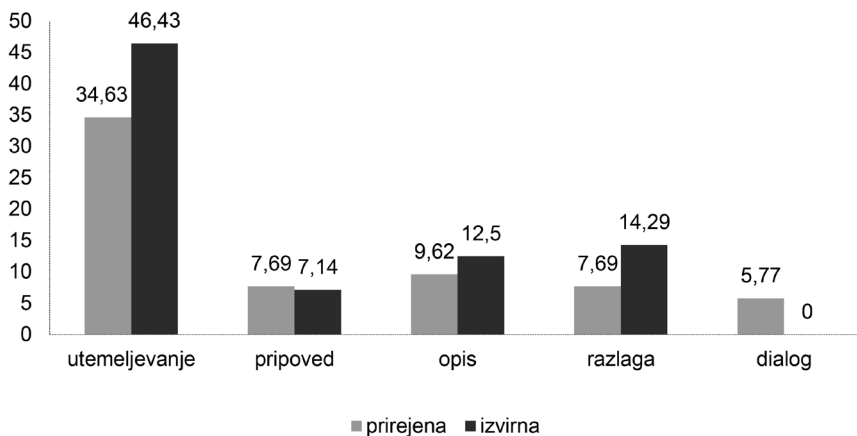
7.7 Prepoznavanje tipov besedil

7.7.1 Naloga 1: utemeljevalno besedilo *Faut-il interdire les voitures en ville?*

Od ponujenih odgovorov so dijaki izbrali naslednje:

Preglednica 12: *Prepoznavanje utemeljevalnega besedila, 3. letnik*

Tip besedila	Prirejeno besedilo	Avtentično besedilo
Utemeljevanje	34,62 %	46,43 %
Pripoved	7,69 %	7,14 %
Opis	9,62 %	12,5 %
Razlaga	7,69 %	14,29 %
Dialog	5,77 %	0 %



Graf 1: *Prepoznavanje utemeljevalnega besedila, 3. letnik*

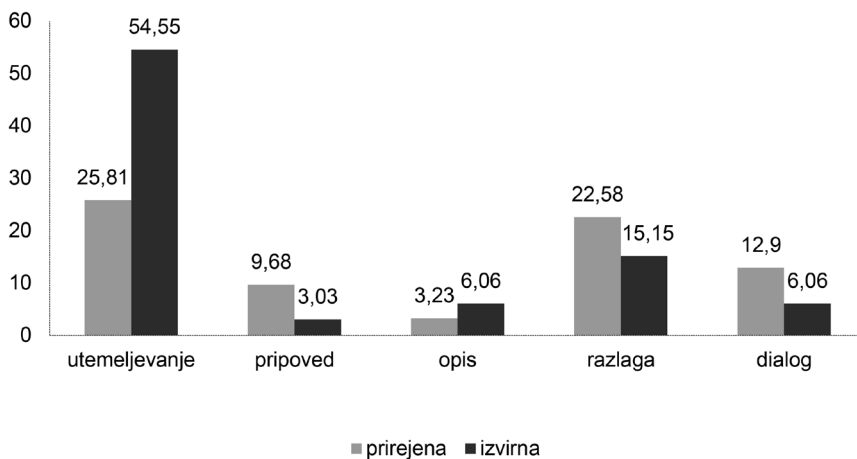
Preglednica 13: *Navajanje odgovorov pod rubriko »drugo – kaj?«*

Anketa	19,23 %	14,29 %
Članek	1,92 %	0
Intervju	3,48 %	1,79 %
Brez odgovora	5,77 %	0

Pojavi se tudi odgovor »mnenje«, in sicer v 3,85 % pri prirejenih besedilih in 3,57 % pri avtentičnih. Ta odgovor lahko prištejemo k odgovoru »utemeljevanje«, torej dobimo pravilno prepoznavanje v 38,2 % za prirejeno različico in 50 % za avtentično različico.

Preglednica 14: *Prepoznavanje utemeljevalnega besedila, 4. letnik*

Tip besedila	Prirejeno besedilo	Avtentično besedilo
Utemeljevanje	25,81 %	54,55 %
Pripoved	9,68 %	3,03 %
Opis	3,23 %	6,06 %
Razlaga	22,58 %	15,15 %
Dialog	12,90 %	6,06 %



Graf 2: *Prepoznavanje utemeljevalnega besedila, 4. letnik*

Preglednica 15: *Navajanje odgovorov pod rubriko »drugo – kaj?«*

Anketa	12,90 %	12,12 %
Intervju	3,23 %	3,03 %
Brez odgovora	9,68 %	0

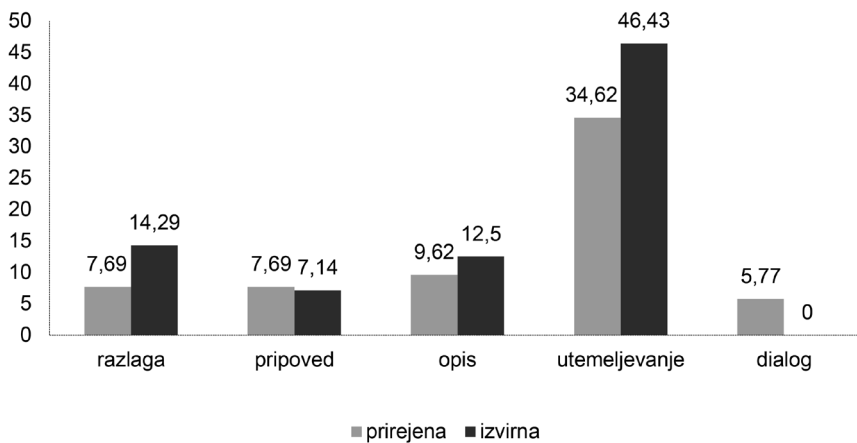
Odgovor »mnenje« se pri dijakih 4. letnika ne pojavi.

7.7.2 Naloga 2: razlagalno besedilo Pourquoi tatouage et piercing sont dangereux

Od ponujenih odgovorov so dijaki izbrali naslednje:

Preglednica 16: *Prepoznavanje razlagalnega besedila, 3. letnik*

Tip besedila	Prيرهeno besedilo	Avtentično besedilo
Razlaga	7,69 %	14,29 %
Pripoved	7,69 %	7,14 %
Opis	9,62 %	12,50 %
Utemeljevanje	34,62 %	46,43 %
Dialog	5,77 %	0



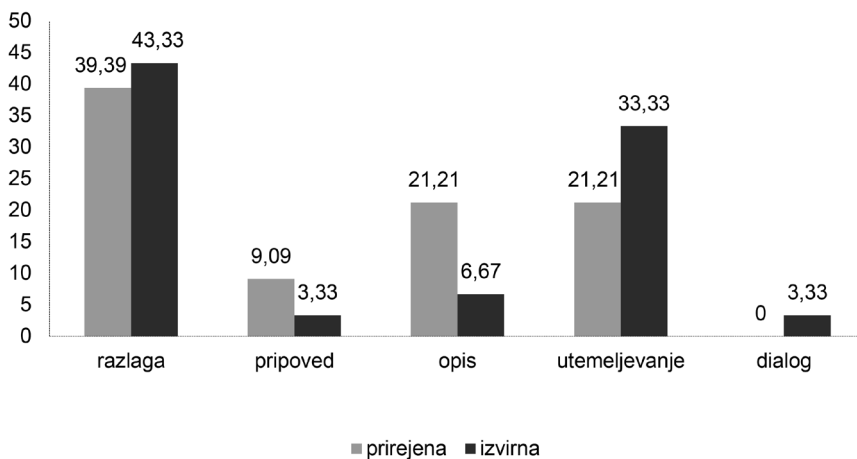
Graf 3: *Prepoznavanje razlagalnega besedila, 3. letnik*

Preglednica 17: *Navajanje odgovorov pod rubriko »drugo – kaj?«*

Članek	1,92 %	0
Mnenje	3,85 %	3,57 %
Intervju	3,84 %	1,79 %
Brez odgovora	5,77%	0

Preglednica 18: *Prepoznavanje razlagalnega besedila, 4. letnik*

Tip besedila	Prيرهjeno besedilo	Avtentično besedilo
Razlaga	39,39 %	43,33 %
Pripoved	9,09 %	3,33 %
Opis	21,21 %	6,67 %
Utemeljevanje	21,21 %	33,33 %
Dialog	0	3,33 %



Graf 4: *Prepoznavanje razlagalnega besedila, 4. letnik*

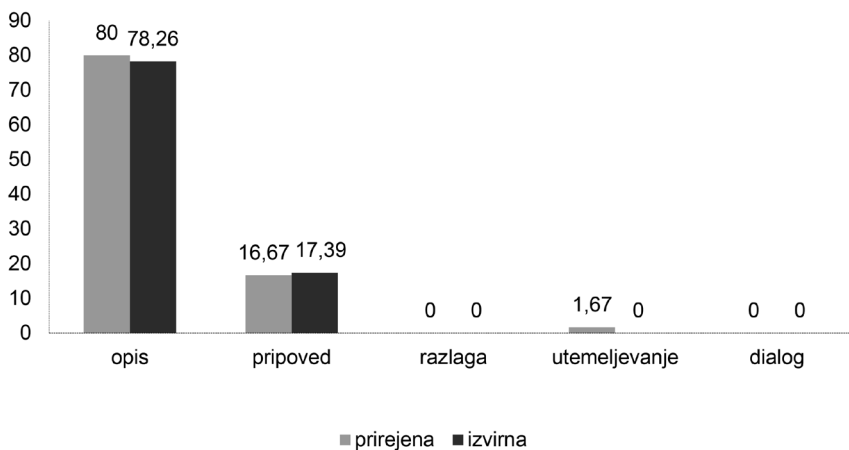
Preglednica 19: *Navajanje odgovorov pod rubriko »drugo – kaj?«*

Članek	0	3,33 %
Poročilo	0	3,33 %
Brez odgovora	9,09 %	3,33 %

7.7.3 Naloga 3: opisno besedilo Kenya, la star africaine

Preglednica 20: *Prepoznavanje opisnega besedila, 3. letnik*

Tip besedila	Prيرهjeno besedilo	Avtentično besedilo
Opis	80 %	78,26 %
Pripoved	16,67 %	17,39 %
Razlaga	0	0
Utemeljevanje	1,67 %	0
Dialog	0	0



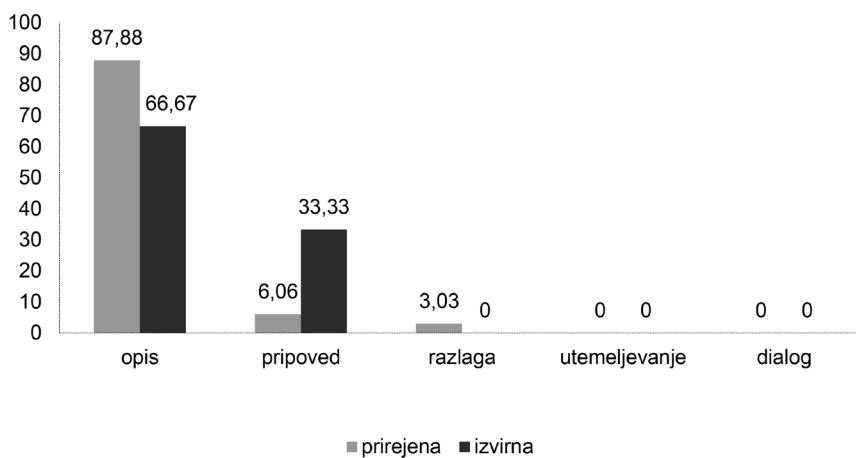
Graf 5: *Prepoznavanje opisnega besedila, 3. letnik*

Preglednica 21: *Navajanje odgovorov pod rubriko »drugo – kaj?«*

Članek	0	2,17 %
Reportaža	0	2,17 %
Predstavitev	1,67 %	0
Brez odgovora	0	0

Preglednica 22: *Prepoznavanje opisnega besedila, 4. letnik*

Tip besedila	Prirejeno besedilo	Avtentično besedilo
Opis	87,88 %	66,67 %
Pripoved	6,06 %	33,33 %
Razlaga	3,03 %	0
Utemeljevanje	0	0
Dialog	0	0



Graf 6: *Prepoznavanje opisnega besedila, 4. letnik*

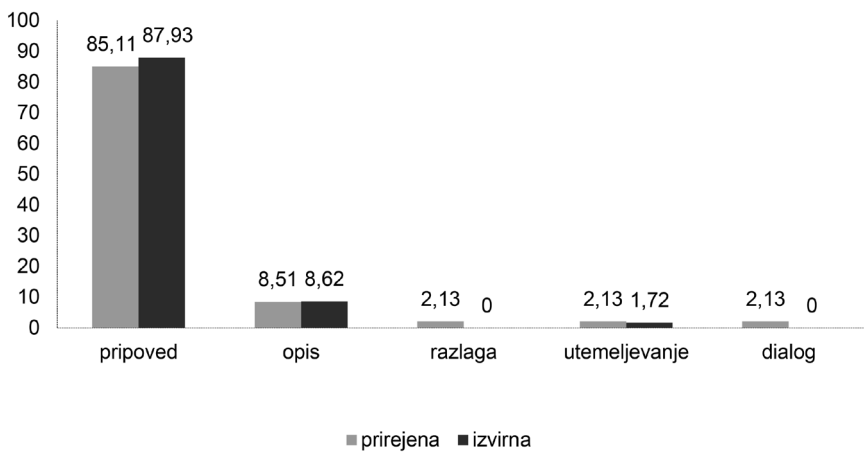
Preglednica 23: *Navajanje odgovorov pod rubriko »drugo – kaj?«*

Predstavitev	3,03 %	0
Brez odgovora	0	0

7.7.4 Naloga 4: pripovedno besedilo Marie, 25 ans /.../

Preglednica 24: *Prepoznavanje pripovednega besedila, 3. letnik*

Tip besedila	Prيرهeno besedilo	Avtentično besedilo
Pripoved	85,11 %	87,93 %
Opis	8,51 %	8,62 %
Razlaga	2,13 %	0
Utemeljevanje	2,13 %	1,72 %
Dialog	2,13 %	0



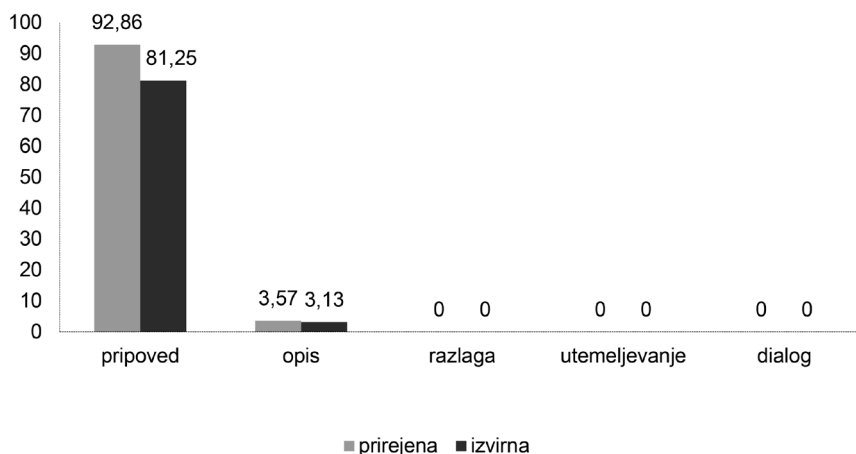
Graf 7: *Prepoznavanje pripovednega besedila, 3. letnik*

Preglednica 25: *Navajanje odgovorov pod rubriko »drugo – kaj?«*

Potopis	0	1,72 %
Brez odgovora	0	0

Preglednica 26: *Prepoznavanje pripovednega besedila, 4. letnik*

Tip besedila	Prirjeno besedilo	Avtentično besedilo
Pripoved	92,86 %	81,25 %
Opis	3,57 %	3,13 %
Razlaga	0	0
Utemeljevanje	0	0
Dialog	0	0



Graf 8: Prepoznavanje pripovednega besedila, 4. letnik

Preglednica 27: Navajanje odgovorov pod rubriko »drugo – kaj?«

Brez odgovora	3,57 %	3,13 %
---------------	--------	--------

7.7.5 Prepoznavanje besedil: interpretacija rezultatov

Dijaki so posamezne tipe besedil prepoznavali v različni meri: velika večina jih je prepoznala pripovedno in opisno besedilo, precej manj pa utemeljevalno in razlagalno.

Pripoved je v 3. letniku prepoznalo 85 %¹⁶⁰ dijakov v prirejeni obliki in 88 % v avtentični, v 4. letniku pa 93 % dijakov v prirejeni in 81 % v avtentični obliki. Pripoved je nekaj dijakov 3. letnika zamenjalo z opisom (okoli 9 % v obeh različicah), samo posamezniki z razlago, utemeljevanjem in dialogom, v 4. letnikih pa so pripoved le posamezniki zamenjali z opisom, nihče pa je ni z ostalimi tipi besedil. Kaže, da so se dijaki dovolj suvereno odločali za odgovore, saj v 3. letniku to vprašanje ni ostalo brez odgovora, v 4. letniku pa je pri tej nalogi brez odgovora le okoli 3 % dijakov pri obeh različicah.

Precej podoben je položaj pri opisnem besedilu. Pravilno ga je prepoznalo okoli 80 % dijakov 3. letnika (80 % v prirejeni in 78 % v avtentični obliki), v 4. letnika pa ga je pravilno prepoznala večina dijakov (tu prihaja do razlike med prepoznavanjem prirejene – 87 % in avtentične različice – 67 %). Nekaj dijakov 3. letnika je opis zamenjalo za pripoved (okoli 17 % v obeh različicah), prav tako nekaj dijakov 4.

¹⁶⁰ Pri interpretaciji rezultatov odstotke zaokrožamo.

letnika (spet velika razlika med prirejeno in avtentično različico – 6 % in 33 %). Le posamezni dijaki so opis označili kot utemeljevanje in razlago ali pa so predlagali oznako »predstavitev« (ki bi jo celo lahko šteli pod opis). Vprašanje ne v 3. in ne v 4. letniku ni ostalo brez odgovora.

Utemeljevalno besedilo so dijaki 3. letnika prepoznali v veliko manjši meri (35 % prirejeno besedilo in 46 % avtentično besedilo), v še manjši meri pa dijaki 4. letnika (26 % prirejeno in 55 % avtentično besedilo). V tretjem letniku so ostali odgovori dokaj enakomerno razporejeni med pripoved, opis, razlago in dialog (le avtentična razlaga ima nekoliko višje število odgovorov), četrti letnik pa je utemeljevanje velikokrat prepoznal kot razlago (v 23 % oz. 15 %). Brez odgovora je pri prirejenih različicah ostalo približno 6 % nalog 3. letnika in skoraj 10 % nalog 4. letnika, pri avtentičnih različicah pa ni bilo naloge brez odgovora.

V zelo majhnem številu so dijaki prepoznali razlagalno besedilo. V tretjem letniku je le okoli 8 % dijakov besedilo prepoznalo v prirejeni različici in 14 % v avtentični, 4. letnik pa je razlago prepoznal nekoliko bolje, in sicer približno 39 % dijakov jo je prepoznalo v prirejeni in 43 % v avtentični različici. Oba letnika sta razlago zamenjevala z utemeljevanjem: v tretjem letniku je odgovor »utemeljevanje« več kot petkrat višji kot pravilni odgovor pri prirejenih besedilih in trikrat višji pri avtentičnih, v četrtem letniku pa je to razmerje manjše, čeprav še vedno zelo opazno.

Opazimo lahko torej veliko razliko v številu prepoznav opisa in pripovedi na eni strani ter utemeljevanja in razlage na drugi. Velik odstotek dijakov, ki so prepoznali opis in pripoved, pravzaprav ne preseneča: to sta namreč tipa besedil, ki sta v vsakdanjem življenju najbolj pogosta. Do enakih zaključkov so prišli avtorji raziskav, omenjenih na začetku poglavja. Opisov je zdaleč največ tudi v učbenikih francoščine (gl. analizo korpusa), pogosti pa so tudi v vsakdanjih življenjskih situacijah (opisi oseb, predmetov, situacij). Prav tako ni nobenih problemov povzročalo prepoznavanje pripovednega besedila, ki je bilo zgrajeno po dokaj pravilni pripovedni shemi (gl. analizo besedil po tipih).¹⁶¹ Bralci so ga prepoznavali v veliki večini in brez omahovanja, na kar lahko sklepamo iz dejstva, da so malokdaj izbirali druge ponujene odgovore, da sami skoraj niso ponujali rešitev in da so rubriko, namenjeno prepoznavanju besedila, izpolnili tako rekoč vsi (le okoli 3 % dijakov 4. letnika ostaja brez odgovora pri obeh različicah pripovednega besedila). Pri dijakih – bralcih v

161 Pri tem je treba pripomniti, da tudi prepoznavanje veliko kompleksnejšega besedila "Patrick Henry /.../" pri prvem predtestiranju ni povzročalo nobenih težav, čeprav je shema tega besedila, zlasti zaradi posegov v preteklost, *flashbackov*, precej zapletena. Besedilo smo izločili, ker so ga dijaki ocenili kot pretežko za njihovo raven, torej na podlagi analize subjektivnega odnosa do besedila.

spominu očitno res obstaja pripovedna shema (Coirier in drugi, 1996: 19), pa tudi opisna, ki omogočata hitro prepoznavanje besedil teh dveh tipov.

Povsem drugačen je položaj pri utemeljevalnem in razlagalnem besedilu. Tip besedila slabo prepoznavajo in največkrat zamenjujejo prav ta dva tipa: utemeljevanje in razlago. Nепrepoznavanje utemeljevalnega besedila bi morda lahko razložili z dejstvom, da v našem primeru ni šlo za besedilo z veliko stopnjo argumentativnosti, ki bi imelo pravo argumentativno namero, pač pa bolj za besedilo z argumentativno razsežnostjo: namen besedila ni bilo dokazovanje in neposredno vplivanje na bralčevo odločitev, temveč predstavitev stališč govorcev (Amossy, 2000: 26–27). Preseneča pa dejstvo, da so dijaki tako slabo prepoznavali razlago. Dijaki 3. letnika so jo imeli za utemeljevanje (v bistveno večji meri kot za razlago), dijaki 4. letnika pa so jo tudi pogosto zamenjevali z utemeljevanjem. Za tip besedila so se težko odločali, na kar kažeta razpršenost odgovorov in precej velik odstotek dijakov, ki je rubriko »prepoznavanje tipa besedila« pustil brez odgovora. Besedilo je imelo v našem primeru dokaj pravilno in tipično zgradbo (vprašanje »Zakaj?« → odgovor). Z razlago se v šolskem okolju srečujejo vsak dan, kot prejemniki in kot tvorci (Coltier, 1986: 3; Pouliot, 1993: 120–121), res pa je avtorji v pregledanih učbenikih francoščine ne uporabljajo pogosto (gl. analizo učbenikov).

Opozoriti moramo še na dejstvo, da so dijaki pri utemeljevanju in razlagi bolje prepoznavali avtentična besedila, pri čemer je verjetno veliko vlogo igralo dejstvo, da originalna besedila niso bila razdeljena na odstavke in so jih bolje prepoznavali kot celoto (npr. utemeljevalno besedilo kot celoto in ne kot štiri ločena mnenja). Oblika oz. razdelitev na odstavke verjetno res pripomore k večji berljivosti besedila in s tem k boljšemu razumevanju¹⁶², prepoznavanje tipa besedila pa je, vsaj pri utemeljevanju in razlagi, v našem primeru zameglila.

Lahko torej potrdimo, da dijaki bolje prepoznavajo tipe besedil, na katere v vsakdanjem življenju naletijo pogosteje, se pravi opis in pripoved, v bistveno manjši meri pa utemeljevanje in razlago.

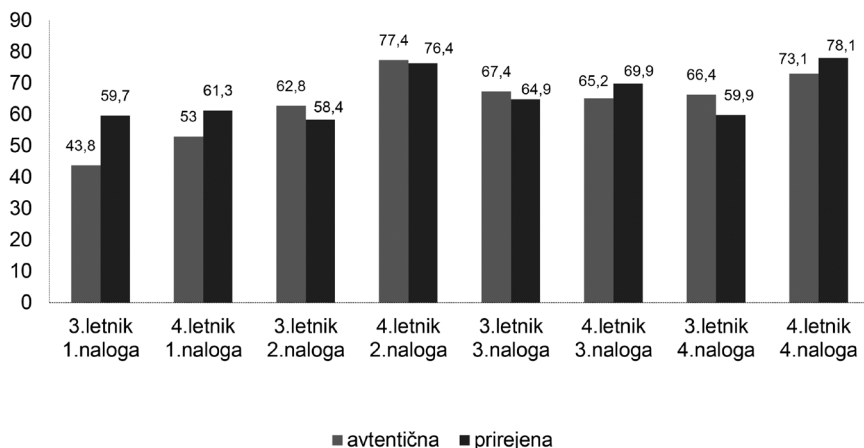
7.8 Vpliv avtentičnosti besedila na reševanje nalog

Besedila za naloge bralnega razumevanja učitelji prirejamo z namenom, da bi jih naredili lažja in bralcem dostopnejša. Pričakovali bi torej, da bodo naloge s prirejenimi besedili bolje rešene od nalog z avtentičnimi besedili. Preglednica izgleda tako:

¹⁶² Dijaki, ki so reševali naloge z avtentičnimi besedili, so po testiranju večkrat pripominjali, da bi naloge lažje reševali, če bi bilo besedilo razdeljeno na odstavke.

Preglednica 28: Število doseženih % točk pri avtentičnih in prirejenih besedilih

Naloga	Št. % točk – avtentično b.	Št. % točk – prirejeno b.
1 – 3. letnik	43,8	59,7
1 – 4. letnik	53	61,3
2 – 3. letnik	62,8	58,4
2 – 4. letnik	77,4	76,4
3 – 3. letnik	67,4	64,9
3 – 4. letnik	65,2	69,7
4 – 3. letnik	66,4	59,9
4 – 4. letnik	73,1	78,1



Graf 9: Število doseženih % točk pri avtentičnih in prirejenih besedilih

Opazimo lahko, da je v polovici primerov bolje rešeno prirejeno besedilo, v polovici pa avtentično: prirejeno pri utemeljevanju v obeh letnikih, opisu v 4. letniku in pripovedi v 4. letniku, avtentično pa pri razlagi v 3. in 4. letniku ter opisu in pripovedi v 3. letniku. Na višje število točk naletimo tako v 3. kot 4. letniku (torej ne moremo sklepati, da bi bil za rezultate kriv premajhen vzorec v 4. letniku) pa tudi pri vseh tipih besedil. Preseneča na primer dejstvo, da je pri večjem vzorcu, dijakih 3. letnika, bolje rešena avtentična pripoved kot prirejena. Če si ogledamo shemo prirejanja, je v avtentičnem besedilu veliko besed, ki so jih učitelji označili kot težke in bi po našem mnenju morale ovirati razumevanje, vendar do tega ne pride.

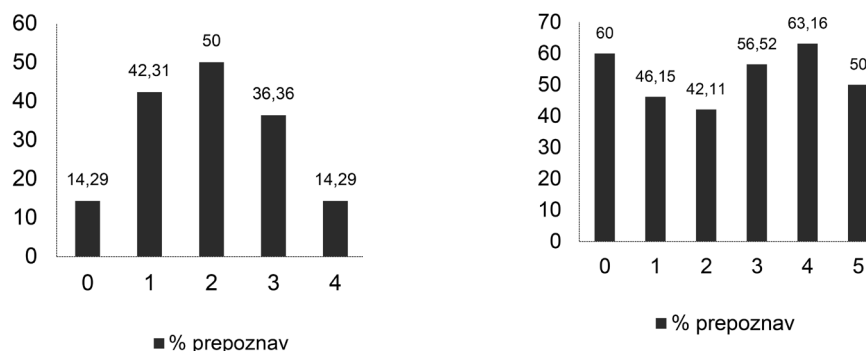
Prerejanje besedil – takšno, kot ga prakticiramo učitelji francoščine pri nas – torej ne vpliva bistveno na rezultate, dosežene pri posameznih nalogah. Prerejanje je smiselno zlasti v testnih okoliščinah; na reševanje vpliva namreč tudi dijakov odnos do besedila. Nepregledno, predolgo besedilo ali velika količina neznanih besed lahko dijaka pri reševanju zmedejo in povzročijo, da naloge ne reši po svojih sposobnostih. Prav tako moramo pri sestavi nalog za testiranje upoštevati mnenja učiteljev, ki bistveno vplivajo na motivacijo dijakov.

7.9 Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog

Pri analizi vpliva prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog si bomo pomagali s shemami, in sicer glede na dosežene točke pri posameznih nalogah. Opazovali bomo, kolikšen odstotek dijakov, ki so dosegli posamezno število točk pri določeni nalogi, je pravilno prepoznal tip besedila.

Preglednica 29: *Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog 1 in 2 – 3. letnik*

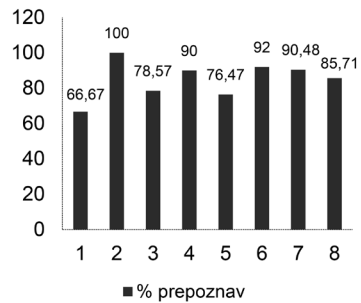
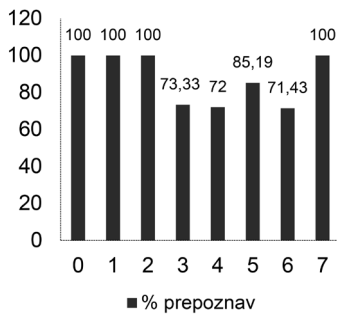
Naloga 1 – 3. letnik		Naloga 2 – 3. letnik	
Št. doseženih točk	% prepoznav	Št. doseženih točk	% prepoznav
0	14,29	0	60,00
1	42,31	1	46,15
2	50,00	2	42,11
3	36,36	3	56,52
4	14,29	4	63,16
		5	50,00



Graf 10: *Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog 1 in 2 – 3. letnik*

Preglednica 30: *Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog 3 in 4 – 3. letnik*

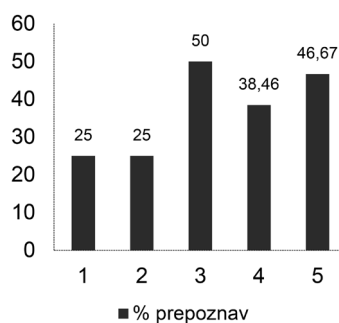
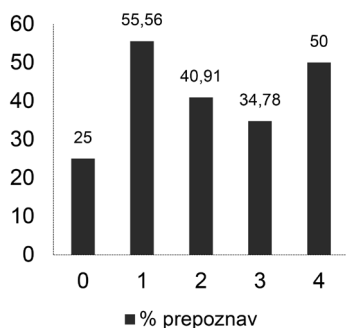
Naloga 3 – 3. letnik		Naloga 4 – 3. letnik	
Št. doseženih točk	% prepoznav	Št. doseženih točk	% prepoznav
0	100,00	0	/
1	100,00	1	66,67
2	100,00	2	100,00
3	73,33	3	78,57
4	72,00	4	90,00
5	85,19	5	76,47
6	71,43	6	92,00
7	100,00	7	90,48
		8	85,71



Graf 11: *Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog 3 in 4 – 3. letnik*

Preglednica 31: *Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog 1 in 2 – 4. letnik*

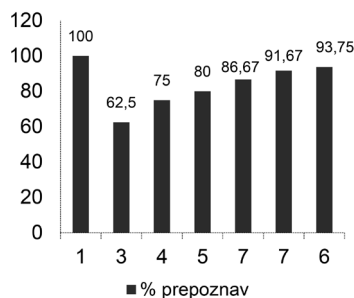
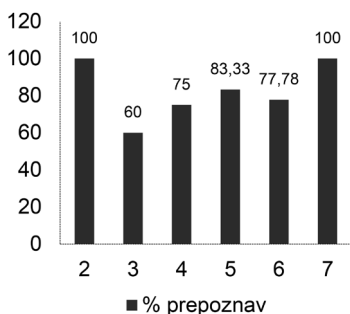
Naloga 1 – 4. letnik		Naloga 2 – 4. letnik	
Št. doseženih točk	% prepoznav	Št. doseženih točk	% prepoznav
0	25,00	0	/
1	55,56	1	25,00
2	40,91	2	25,00
3	34,78	3	50,00
4	50,00	4	38,46
		5	46,67



Graf 12: *Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog 1 in 2 – 4. letnik*

Preglednica 32: *Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog 3 in 4 – 4. letnik*

Naloga 3 – 4. letnik		Naloga 4 – 4. letnik	
Št. doseženih točk	% prepoznav	Št. doseženih točk	% prepoznav
0	/	0	/
1	/	1	100,00
2	100,00	2	/
3	60,00	3	62,50
4	75,00	4	75,00
5	83,33	5	80,00
6	77,78	6	86,67
7	100,00	7	91,67
		8	93,75



Graf 13: Vpliv prepoznavanja tipa besedila na reševanje nalog 3 in 4 – 4. letnik

Pričakovali bi, da bo prepoznavanje tipa besedila pripomoglo k boljšemu razumevanju in bo torej odstotek pravih prepoznav višji pri višjem številu doseženih točk. Iz tabel je razvidno, da do tega ne pride, saj so odstotki prepoznav dokaj enakomerno razporejeni po doseženih točkah (se torej ne višajo z višjimi točkami). Pri nalogi z opisnim besedilom sicer opazimo, da so vsi dijaki, ki so dosegli najvišje možno število točk, pravilno prepoznali tip besedila, vendar gre v tem primeru samo za 5 dijakov.

Nekoliko drugačna je situacija pri dijakih 4. letnika, kjer je odstotek prepoznav praviloma nekaj višji pri dijakih, ki so dosegali višje število točk. Vendar so tudi pri teh dijakih razlike tako majhne, da bi težko sklepali na kakršenkoli vpliv prepoznavanja tipa besedila na razumevanje. Seveda je treba upoštevati tudi dejstvo, da je bilo število testirancev 4. letnika manjše kot število testirancev 3. letnika.

Prepoznavanje tipa besedila torej ni pripomoglo k boljšemu razumevanju in s tem k boljšemu reševanju nalog.

7.10 Analiza posameznih nalog: odgovori in komentarji

Dijake smo pred reševanjem nalog prosili, da k nalogam dodajo čim več komentarjev, še zlasti o tem, kaj je pri posameznih nalogah oviralo njihovo razumevanje. K podčrtavanju besedil jih nismo vzpodbujali, vendar so nekateri to delali spontano (gl. v začetku poglavja omenjeno študijo – C. Frier, Grossmann in Simon, 1994). Analizo komentarjev in odgovorov bomo po vsebinski plati opravili za 3. in 4. letnik skupaj.

7.10.1 Naloga 1

Naloga je sestavljena iz štirih vprašanj. Prvo se v obeh različicah nanaša na podatek v besedilu in z njim testiramo lokalno raven razumevanja. Pri drugem vprašanju

preverjamo lokalno raven razumevanja zlasti v prirejeni različici, saj smo pri prirejanju ponovili »de les interdire« (kar se odrazi pri težavnosti¹⁶³ tako v 3. kot v 4. letniku: vprašanje je v prirejeni različici bistveno lažje kot v avtentični).

Tretje in četrto vprašanje zahtevata razumevanje celega odlomka. Zlasti težko je bilo tretje vprašanje, kjer so morali dijaki ugotoviti, da oseba, ki govori, pravzaprav nima mnenja o zadevi, po kateri jo sprašujejo; predvidevani odgovor je torej bil, da odgovora v besedilu ne najdemo. Dijaki, ki so na tretje vprašanje odgovorili pravilno, so svoj odgovor formulirali različno:¹⁶⁴

- elle ne dit rien de la diminution ou de l'interdiction des voitures;
- ne opredeli se;
- pod 3. ni utemeljitve;
- ne pove, ali je za prepoved, omejitev ..., ampak samo, da so vsi zadovoljni;
- on ne sait pas vraiment si elle veut les interdire ou limiter;
- elle ne dit rien si elle est pour ou contre;
- on ne sait pas s'il y a des limitations;
- ne pove svojega mnenja.

Zanimivo je, da je vsaj en dijak tudi ugotovil, da besedilo ni »pravo« utemeljevalno besedilo (gl. razdelek o utemeljevalnih sekvencah), saj je pri rubriki, namenjeni prepoznavi tipa, dopisal, da gre za »utemeljevanje – do določene mere«.

7.10.2 Naloga 2

Kljub temu da je dijake tema besedila 2. naloge najbolj zanimala (to so navajali v pogovorih po testiranjih), se jim je, po komentarjih sodeč, zdela težka. Kar nekajkrat se namreč pojavljajo komentarji, kot:

- vprašanji 3, 4, ne razumem;
- 3., 4., 5. vprašanje, ne vem, kje je to v besedilu, ne najdem;
- pripis pri 3. vprašanju: »ugibala«;
- besede so preveč strokovne;
- preveč strokovnih izrazov;
- veliko besed ne razumem;
- razumem bistvo, ne pa posameznih besed.

Ker je besedilo kratko, naloga preverja razumevanje podrobnosti v besedilu. Globalnega vprašanja (na primer, o čem govori besedilo) nismo zastavili, ker smo predvidevali, da bi dijaki kot odgovor navajali kar naslov.

163 Več o indeksih težavnosti v Lah, 2004.

164 Pripombe v francoščini navajamo v izvorni obliki.

Pri delu besedila, na katerega se nanaša prvo vprašanje, so dvome povzročale bolezni, ki so naštetje kot primeri tveganj za tiste, ki se odločijo za tetoviranje ali piercing: »la lèpre«, »le sida«, »le cancer«, gobavost, aids, rak. Izraza za aids in raka so večinoma poznali, zmedla pa jih je gobavost (beseda je v besedilu večkrat podčrtana, trikrat pa so po njej spraševali ustno).¹⁶⁵ Nekaj zmede je povzročala tudi omemba virusa, ki povzroča aids: virus HIV je v francoščini namreč *VIH* – več dijakov je ustno opozarjalo na »napako« v besedilu, eden pa jo je tudi popravil.

Z izrazoslovjem so povezane tudi pripombe dijakov, napisane ob besedilu, in sicer, da so besede preveč strokovne in jih ovirajo pri razumevanju. Besedilo je dijake zanimalo in ni bilo uporabljeno v testne namene, zato je bila njegova uporaba upravičena. Povsem drugače bi bilo, če bi ga uporabili z namenom oceniti razumevanje: v takem primeru bi ga bilo bolje izločiti oz. še bolj prirediti (izpustiti ali razložiti več neznanih besed).

Po indeksu težavnosti so bila težja vprašanja 3, 4 in 5. Kljub temu da je bilo 5. vprašanje težko, pa najdemo odgovore v slovenščini ali francoščini, ki kažejo na to, da so dijaki vprašanje razumeli:

- so nevarni (z njimi barvajo tudi avtomobile);
- uporablja industrijske, ne pa farmacevtske proizvode;
- ni za uporabo pri tetoviranju, temveč za druge namene;
- se uporablja izvirno v druge namene;
- je narejena iz kemičnih materialov, ki jih uporabljajo v druge namene;
- n'été pas approuvés pour un usage cosmétique;
- ne sont pas produits pour utiliser pour les tatouages.

7.10.3 Naloga 3

Naloga ima sicer ustrezne indekse težavnosti po posameznih vprašanjih, vendar, glede na to, da gre za različico naloge alternativnega tipa s tremi možnimi odgovori (prav/narobe/ni podano), ne moremo izključiti ugibanja (obstaja tretjina možnosti, da dijak z ugibanjem zadene pravilni odgovor).¹⁶⁶

S prvim vprašanjem smo skušali preverjati globalnejše razumevanje, z ostalimi pa razumevanje na lokalni ravni.

Zanimiv je primer dijakinje, ki je reševala avtentično besedilo. Dopisala je: »Podčrtala bom besede, ki jih ne razumem,« in v besedilu podčrtala naslednje besede:

¹⁶⁵ Na ustna vprašanja se med testiranjem, zaradi nudenja enakih pogojev vsem testirancem, nismo odzivali.

¹⁶⁶ Kot smo že pojasnili, smo se za tak tip naloge odločili zaradi pomanjkanja časa.

»le frisson«, »le berceau de l'humanité, détente«, »son littoral de sable«, »se décline«, »délaissez«, »embrumée«, »contemplatif«, »tumultueux«, »montgolfière«, »vos frayeurs enfouis de citoyen«, »exacerbera«, »repères«. Ugotovimo lahko, da so podčrtane besede tiste, ki so bile v prirejenem besedilu večinoma zamenjane. Če bi ta dijakinja reševala prirejeno besedilo, bi ga morda bolje razumela ali pa bi imela vsaj občutek, da ga bolje razume, in bi se ji zdelo lažje.

Dijake je motila formulacija nekaterih trditev v odgovorih. En dijak je pripisal: »Besedilo je lahko in jasno, vprašanja so tista, ki nekoliko zmedejo. Še zlasti, če so ti nekatere besede v vprašanih neznane.« Kot kaže, je bilo zlasti moteče vprašanje 5: »Le safari est l'activité touristique la plus répandue au Kenya«. Beseda »répandue« je kar petkrat podčrtana oz. je pri njej napisan vprašaj, kar pomeni, da je niso razumeli.

Naloga je bila alternativnega tipa, zato dijaki niso dopisali veliko komentarjev, ki bi se nanašali na razumevanje; iz pogovorov po testiranju pa lahko sklepamo, da se jim je besedilo zdelo precej težko, zlasti v avtentični različici.

7.10.4 Naloga 4

Tudi pri tej nalogi smo globalnejše razumevanje skušali preverjati s prvim vprašanjem, v katerem smo spraševali po poklicu in starosti dekleta, o katerem pripoveduje besedilo. Gre namreč za Marie, ki je v Franciji končala študij prava, vendar se je z željo, da bi naredila kaj koristnega, za deset mesecev odpravila v Kambodžo, kjer je poučevala revne otroke. Najpravilnejši odgovor na to vprašanje bi torej bil odgovor, ki ga je predlagal eden od testirancev: »prostovoljka z diplomo iz prava«. Vendar smo za pravilne šteli odgovore »pravnica«, »učiteljica« in »prostovoljka«, saj s prvim opišemo njeno formalno izobrazbo, z drugima dvema pa poklic, ki ga je opravljala v času, opisanem v besedilu.

V prirejenem besedilu je bila na besedo »maîtrise«, diploma, podana opomba, zato so tisti dijaki, ki so reševali prirejeno besedilo, poklic pravica navajali v veliko večji meri kot dijaki, ki so reševali avtentično besedilo. Kljub temu da je podatek o starosti Marie v samem naslovu besedila, sta ga dva dijaka spregledala in navedla napačno starost.

Zanimivo je tretje vprašanje, »Dans l'avion, elle se demande si___.«, pri katerem so si dijaki lahko pomagali s slovničnim znanjem: glede na to, da se je vprašanje končalo z besedico *si*, ali, so v besedilu poiskali vprašalni stavek. Večina je ta stavek dobesedno prepisala iz besedila: »/.../ si elle sera à la hauteur«. (nekateri so se ga trudili postaviti v pravilno obliko). Odgovori nekaterih dijakov pa kljub temu kažejo na to, da so ta del besedila razumeli, saj odgovarjajo:

- elle pourra faire ce qu'elle voulait faire;
- elle sera à la hauteur, če bo na vrhu, ker prej še ni učila;
- če bo sposobna učiti te otroke;
- če bo uspela, če bo v pomoč.

Ena dijakinja na vsa druga vprašanja odgovarja v slovenščini, pri 3. vprašanju pa dobesedno prepiše iz besedila »/.../ si elle sera à la hauteur.«, kar kaže na dejstvo, da te postavke ni razumela in jo je dobesedno prepisala iz besedila.

Na 4. vprašanje, »Na čigavo povabilo je Marie odšla v Kambodžo?«, je velika večina odgovorila pravilno: »Na povabilo francoskega para«. Nepravilna odgovora sta bila zlasti »Phnom Peng«, »Stung Mean Chey«, kar kaže na dejstvo, da so dijaki, ki vprašanja niso dobro razumeli, v besedilu iskali lastno ime.

Pri 5. vprašanju smo pričakovali odgovor, da je imela v kovčku zdravila, knjige in fotografije. Dva dijaka sta na to vprašanje odgovorila, da je imela v kovčku »850 enfants de 8 à 19 ans, répartis en 8 classes«. Tak odgovor se prekriva z dejstvom, da so besedo *valise*, kovček, dostikrat podčrtali kot nepoznano.

Na 6. vprašanje so večinoma odgovarjali pravilno, da »poučuje tudi telovadbo in se uči jezika«. Nekateri so še dodali, da »skrbi tudi za manjše poškodbe in lažje bolezni otrok«.

Pri 7. vprašanju smo preverjali lokalno razumevanje, mikrostrukturo besedila (besedo *les gens* smo v besedilu zamenjali z besedo *les habitants*). Pri tem vprašanju je verjetno večinoma prišlo do direktne preslikave iz besedila. Zanimiv je odgovor dijakinje, ki je neposreden prepis iz besedila dopolnila: »Elle trouve les habitants du Cambodge ... très accueillants et 'prijazni'«. Nekateri dijaki so vprašanje razumeli drugače, ne kakšni se ji zdijo prebivalci, pač pa kako pride do njih, in so odgovarjali »en 4x4«.

Zanimivo je zadnje, 8. vprašanje. Odgovor, ki smo ga pričakovali, je »partir«, oditi, kar je ugotovila večina dijakov. Njihove formulacije so različne:

- dire adieux, les adieux, faire les adieux, dire au revoir;
- (dé)partir;
- pri poslavljanju;
- pri slovesu;
- coeur: hudo ji je, ker jih mora zapustiti;
- partir et laisser tout le monde qui l'a aimé beaucoup;
- à les quitter;
- aller à la maison.

Tudi pri tej nalogi se med podčrtanimi besedami najdejo večinoma tiste, ki smo jih razložili z opombami ali sinonimi: »bénévolément«, »décharge«, »rattrapage«,

»maîtrise«, »poussée«, »bouquins«, poleg njih pa še »angoisse«, »conjonctivites«, »accueillants«. Pri 5. vprašanju je pri odgovorih velikokrat podčrtana beseda »valise«, kovček, za katero smo – očitno zmotno – predpostavljali, da jo bodo dijaki razumeli.

7.10.5 Sklep

Iz vsebinske analize odgovorov in komentarjev lahko razberemo, da so bili naši posegi v besedila večinoma ustrezni, saj je večina dijakov kot neznane podčrtala besede, ki smo jih v prirejenih besedilih zamenjali.

Pri sestavi nalog je treba paziti tudi na formulacijo vprašanj, saj so nekatere med testiranimi dijaki motile določene besede (npr. »répandue« pri nalogi opisnega tipa, »valise« pri nalogi pripovednega tipa). Pri bodočih testiranjih je torej treba učiteljem v strokovno presojo ponuditi tudi vprašanja.

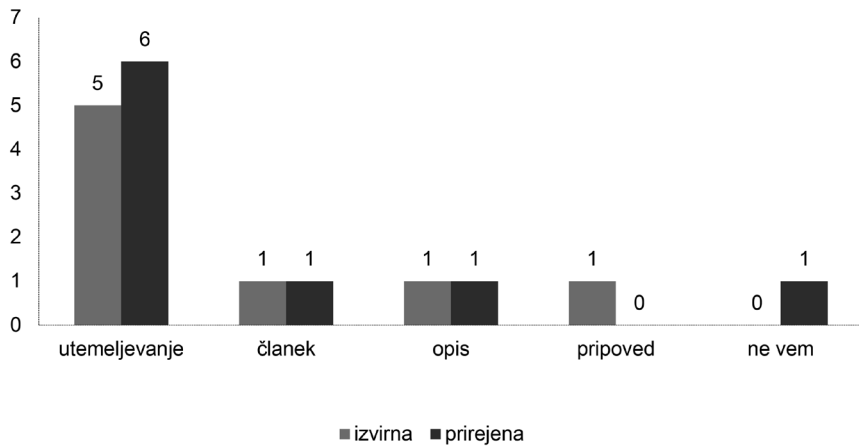
Zanimiva bi bila podrobna analiza podčrtavanj dijakov. Pri našem testiranju so dijaki pri podčrtavanju sledili dvema strategijama: podčrtavali so neznane besede ali pa dele besedila, ki so se nanašali na posamezne odgovore. Za analizo podčrtavanj bi morali po testiranju izvesti anketo; z njo bi lahko ugotovili, iz kakšnih vzrokov se dijaki odločajo za prvo ali drugo strategijo in kako jim podčrtavanje lahko pomaga. Take ankete zaradi prevelikega vzorca in pomanjkanja časa žal nismo mogli izpeljati, lahko pa bi jo izvedli na manjšem vzorcu testirancev.

7.11 Analiza reševanja utemeljevalnega besedila s študenti

Utemeljevalno besedilo *Les professeurs de Français langue étrangère /.../* smo preizkusili tudi s 17 študenti 1. letnika Filozofske fakultete v Ljubljani (smer Francoski jezik s književnostjo). Poskus smo izvedli pri predmetu Francoski jezik 1. Zanj smo se odločili, ker je bilo besedilo za srednješolce pretežko in nas je zanimalo, kako ga bodo reševali dve leti starejši študenti. Dobili smo naslednje rezultate.

Preglednica 33: *Prepoznavanje tipa besedila, argumentiranje – študenti*

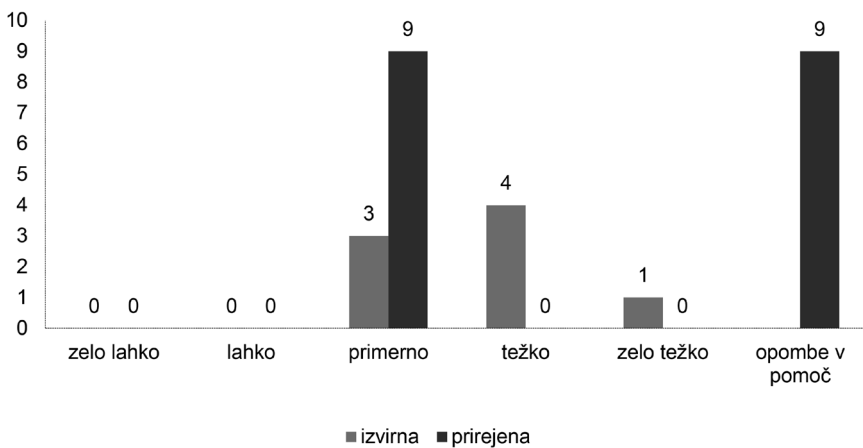
	Avtentično besedilo	Prirejeno besedilo
Utemeljevanje	5	6
Članek	1	1
Opis	1	1
Pripoved	1	∅
Ne vem	∅	1



Graf 14: Prepoznavanje tipa besedila, argumentiranje – študenti

Preglednica 33: Ocena težavnosti

	Avtentično besedilo	Prيرهjeno besedilo
Zelo lahko	∅	∅
Lahko	∅	∅
Primerno	3	9
Težko	4	∅
Zelo težko	1	∅
Opombe v pomoč	/	9



Graf 15: Ocena težavnosti

Opazimo lahko, da so tudi študenti prepoznali tip besedila v približno enaki meri pri avtentičnih in pri prirejenih besedilih.

Za razliko od gimnazijcev so težavnost besedila ocenili sledeče: vseh devet študentov, ki je reševalo prirejeno besedilo, je besedilo po težavnostni stopnji označilo kot sprejemljivo in vsem devetim so bile opombe pod besedilom v pomoč, študentom pa, ki so reševali avtentično besedilo, se je to zdelo precej težje, in sicer se je zdelo samo trem po težavnosti sprejemljivo, petim pa težko oz. zelo težko.

Besedilo, ki je bilo za srednješolce pretežko, je bilo torej – zlasti v prirejeni različici – po težavnostni stopnji za študente primerno. Študenti so v pričakovani meri razbrali namen avtorice pisma: opozoriti na probleme, ki zadevajo učitelje francoščine kot tujega jezika. Očitno so jim bile v pomoč tudi opombe, saj so bili dosti bolj uspešni tisti študenti, ki so brali prirejeno besedilo z opombami.

Žal je bil vzorec študentov prvega letnika veliko premajhen, da bi lahko bil relevanten, vendar je bilo za to skupino testirancev prirejanje utemeljevalnega besedila smiselno: spremenil se je odnos testirancev do besedila (prirejeno se jim je zdelo lažje), naloga s prirejenim besedilom je bila rešena dosti bolje kot naloga z avtentičnim, iz česar lahko sklepamo, da so prirejeno besedilo razumeli bolje kot avtentično.

7.12 Sklep poglavja

Iz analize podatkov lahko ugotovimo, da so dijaki v različni meri prepoznavali tipe besedil: v veliko večji meri opis in pripoved kot utemeljevanje in razlago. To razlagamo z dejstvom, da so opisi in pripovedi besedila, na katera veliko pogosteje naletimo v vsakdanjem življenju, pa tudi v učbenikih francoščine, kar se je izkazalo pri analizi korpusa.

Na razumevanje besedil in s tem reševanje nalog ni vplivalo prirejanje besedil, saj so dijaki po analizah sodeč v enaki meri dobro/slabo reševali naloge z avtentičnimi in prirejenimi besedili. Prirejanje, kot ga učitelji francoščine izvajamo v praksi, na našem vzorcu torej ni igralo značilne vloge. Je pa prirejanje besedil pomembno v testnih okoliščinah, o čemer bomo govorili v sklepu.

Prav tako na razumevanje ni vplivalo prepoznavanje tipa besedila. Predpostavljali smo, da bo imelo prepoznavanje globalne strukture besedila (ki bi ga lahko imeli za nekakšno globalno razumevanje – Lopez Alonso, Séré, 1996) vpliv, in sicer, da bodo tisti dijaki, ki bodo pravilno prepoznali tip besedila, naloge rešili bolje od ostalih. Vendar se je predpostavka na našem vzorcu izkazala za napačno: prepoznavanje tipa besedila ni vplivalo na uspešnejše reševanje nalog.

8 Sklepne ugotovitve

Povzemimo na kratko osnovne pojme, ki smo jih uporabljali v tem delu.

Tip besedila oz. sekvence smo povzeli po Adamu (od l. 1987) in ohranili *pripoved, opis, razlago* in *utemeljevanje*. *Dialoški tip besedila* smo ohranili le pogojno, za analizo določenih besedil, predvsem uvodnih besedil v učbenikih.

Kot *avtentična* smo definirali tista besedila, ki niso tvorjena v pedagoške namene in se v razredu uporabljajo nespremenjena,¹⁶⁷ besedila v učbenikih pa smo klasificirali kot *avtentična, prirejena* (prirejena avtentična besedila z navedbo vira), *na videz avtentična besedila* (brez navedbe vira), *pedagoška besedila* (besedila, tvorjena posebej za rabo v razredu) in *uvodna besedila* (pedagoška besedila, ki v učbenikih uvajajo novo enoto).

Praktični del raziskave, o kateri poročamo, je bil sestavljen iz dveh delov: pregleda in klasifikacije besedil v treh učbeniških kompletih in enem učbeniku ter poskusa v razredih, pri katerem smo skušali ugotoviti, ali tip in avtentičnost besedila vplivata na njegovo razumevanje.

Kar se tipov besedil tiče, smo predpostavljali, da bodo v pregledanih učbeniških kompletih zastopani različni tipi besedil, da jih bodo dijaki v različni meri prepoznali in bo njihovo prepoznavanje vplivalo na razumevanje. Predpostavljali smo tudi, da bo v novejših učbeniških kompletih več avtentičnih besedil kot v starejših in da bodo – v skladu z uveljavljeno prakso pri preverjanju – dijaki bolje reševali (in s tem razumeli) naloge s prirejenimi besedili.

Pri pregledu učbeniških kompletov smo besedila razdelili na dva dela: *uvodna besedila* in *ostala besedila*. Uvodna besedila sodijo med pedagoška besedila, tvorjena posebej za učbenik. Običajno predstavljajo zgodbo, ki jo avtorji učbenika nadaljujejo skozi več poglavij. Gre torej za neavtentična, v veliki večini dialoška besedila. Vsebujejo tudi sekvence ostalih tipov besedil, navadno kot vključene sekvence. Pregledani učbeniški kompleti se ne razlikujejo bistveno glede zastopanosti sekvenc različnih tipov v *uvodnih besedilih*: večinoma vsebujejo dialoge, precej opisov, ostali tipi sekvenc pa so redki. Različni tipi sekvenc so najbolj zastopani v najstarejšem učbeniku *Le Nouveau sans frontières*. V najnovejšem učbeniku *Version originale* uvodnih besedil, kot jih zasledimo v prejšnjih učbenikih, ni več; avtorji so jih nadomestili s fotografijami, ki jih občasno opremijo s posameznimi povedmi in z njimi tvorijo nekakšen fotoroman.

¹⁶⁷ Oziroma pogojno nespremenjena: pri praktičnem delu smo kot *avtentična* uporabili pretipkana besedila, pri katerih v samo besedilo nismo posegali (vseeno se je del njihove avtentičnosti izgubil: postavitev, velikost črk, fotografije ipd.).

Ostala besedila v učbenikih vsebujejo sekvence različnih tipov. Največ najdemo opisov, zlasti tistih, ki smo jih definirali kot *opise/liste*. Ostali tipi sekvenc so po posameznih učbenikih zastopani različno: vsebujejo približno enako število pripovedi, *Panorama* in *Campus* pa imata več razlag kot *Le Nouveau sans frontières*. Pričakovati je bilo, da v učbenikih ne bomo našli veliko utemeljevalnih besedil, kar se je potrdilo, kljub temu pa vsaj po eno utemeljevalno sekvenco najdemo v vseh učbenikih, razen v najnovejšem.

Pregled besedil po avtentičnosti je dal presenetljive rezultate. Pričakovali smo, da bo število avtentičnih besedil večje v najnovejšem učbeniku, kar se ni potrdilo. Največ avtentičnih besedil vsebuje najstarejši učbenik *Le Nouveau sans frontières* (v učbeniku in delovnem zvezku skupaj 14), najmanj pa najnovejši *Version originale*. Prirejenih besedil v učbenikih skoraj ne najdemo, na videz avtentična besedila pa so prav tako nekoliko pogostejša v najstarejšem učbeniku. Iz pogovorov z zastopniki založnikov lahko sklepamo o vzroku za vedno manjše število teh besedil v učbenikih: za odločitvami v veliki meri stoji denar oz. dejstvo, da je treba avtorske pravice spoštovati veliko bolj dosledno kot pred nekaj desetletji. Zato se večina avtorjev učbenikov odloča za po vzoru avtentičnih besedil napisana pedagoška besedila. S tem učbeniki žal izgubijo del avtentičnosti in verodostojnosti, kar je pravzaprav paradoksalno, saj naj bi prav sodobni pristopi navajali k čimbolj realno zastavljenim nalogam. Vloga učitelja tujega jezika je torej še bolj pomembna, saj bo moral sam dopolniti učbenik z ustreznimi avtentičnimi in aktualnimi besedili.

Pri eksperimentalnem delu se je izkazalo, da so dijaki v večini primerov prepoznali pripovedno in opisno besedilo, v bistveno manjši meri pa utemeljevanje in razlago.

To dejstvo je bilo pričakovano, saj sta opis in pripoved tipa besedil, na katera veliko pogosteje naletimo v vsakdanjem življenju, kar je razvidno tudi iz analize našega korpusa.

Pri reševanju nalog naj bi na uspešnost vplivala oba faktorja: prepoznavanje tipa besedila in avtentičnost. Naloge bi po naših pričakovanjih morali bolje reševati tisti dijaki, ki so pravilno prepoznali tip besedila. Izkazalo se je, da pri našem vzorcu prepoznavanje tipa besedila ni bistveno vplivalo na reševanje nalog in s tem na razumevanje besedil. Prirejanje besedil prav tako ni vplivalo na reševanje nalog. Večinoma so se dijakom prirejena besedila zdela sicer lažja (in so bili zato za reševanje nalog morda bolj motivirani), na samo reševanje pa prirejenost besedil ni bistveno vplivala, saj so s približno enakim rezultatom rešili tako avtentična kot prirejena besedila.

Za izbrani vzorec lahko torej trdimo, da prirejanje besedil ni bilo bistvenega pomena.

Glede vpliva prepoznavanja tipa besedila in avtentičnosti na reševanje med dijaki tretjih in četrtih letnikov gimnazij ni prihajalo do bistvenih razlik. Drugačne rezultate smo dobili s testiranjem študentov, s katerimi smo preizkusili reševanje utemeljevalnega besedila, ki je bilo za srednješolce pretežko. Tip besedila so sicer prepoznali v enaki meri pri avtentičnem in prirejenem besedilu, izkazalo pa se je, da so bistveno bolje rešili prirejeno besedilo od avtentičnega; prirejeno besedilo se jim je zdelo tudi veliko lažje.

Seveda ostajajo vsi rezultati na ravni hipotez: vzorec testirancev je bil – kljub temu da je predstavljal velik del celotnega števila dijakov 3. in 4. letnikov gimnazij, ki so se v danem trenutku učili francosko – premajhen, da bi lahko bil statistično relevanten. Naša raziskava tako pušča odprta nekatera vprašanja, ki bi jih bilo vredno podrobneje raziskati. Zanimivo bi bilo spremljati določeno število učencev, ki bi bili skozi daljše časovno obdobje podvrženi urjenju prepoznavanja različnih tipov besedil. S primerjanjem s kontrolnim razredom, s katerim takega urjenja ne bi izvajali, bi lahko določeneje potrdili ali ovrgli predpostavko, da prepoznavanje tipa besedila vpliva na razumevanje, in v primeru, da do takega vpliva res pride, ugotovili, na kakšen način in koliko je treba besedilno tipologijo obravnavati pri pouku tujega jezika.

Glede na rezultate analize učenikov menimo, da bi morali učence in dijake v razredu bolj opozarjati na različne tipe besedil in z njimi obravnavati tudi besedila manj pogostih tipov, na primer utemeljevanje in razlago. Predvidevamo, da bi opozarjanje na tipe besedil sčasoma vplivalo tako na razumevanje kot na sposobnost tvorjenja besedil, kar je za učence/dijake bistvenega pomena.

Kar se avtentičnosti besedil tiče še razmislek o prirejanju glede na okoliščine uporabe besedil. Prirejanje besedil na našem vzorcu res ni dalo pričakovanih rezultatov in za sestavljavce nalog verjetno ni relevantno. Vseeno smo prepričani, da je prirejanje besedil za preverjanje znanja v določenih primerih smiselno iz razlogov, ki se jih v tem delu nismo posebej dotaknili. Dijak se pri testu ali izpitu znajde v posebnih okoliščinah in veliko vlogo igra njegov odnos do besedila. Nepregledno ali predolgo besedilo z veliko neznanimi besedami bi lahko vplivalo na njegovo sposobnost reševanja, saj bi bil prepričan, da je zanj pretežko. Veliko vlogo pri motivaciji dijakov igrajo njihovi učitelji, zato je bistvenega pomena, da se besedila za preverjanje zdijo primerna tudi njim. V okoliščinah, v katerih razumevanje ni ocenjevano, se pravi, pri normalnem delu v razredu, pa bi bilo po našem mnenju treba uporabljati čim več avtentičnih besedil, saj le s takimi besedili dijake umestimo v realne situacije.

Povzetek

Monografija obravnava bralno razumevanje pri pouku tujega jezika in je sestavljena iz teoretskega in empiričnega dela. V središču našega zanimanja je besedilo, posvečamo pa se zlasti dvema dejavnikoma, ki na razumevanje vplivata: tipu in avtentičnosti besedila.

Po uvodnem poglavju v drugem delu predstavljamo različne dejavnike, na katere naletimo v procesu branja. Začnemo s primerjavo branja v maternem in tujem jeziku in obravnavamo odnos bralec-besedilo-okoliščine. Krajša razdelka posvetimo tudi odnosu do branja, spodbujanju veselja do branja in glasnemu branju. Glasno branje je – še posebej pri pouku tujega jezika – pomembna dejavnost, ne gre pa ga nujno enačiti z bralnim razumevanjem.

V naslednjem poglavju so predstavljeni modeli bralnega razumevanja, ki predstavljajo izhodišče za različne besedilne tipologije. Zanima nas zlasti Kintchev in van Dijkov model bralnega razumevanja, ki ga na kratko predstavimo. Uvedemo tudi dva pojma, ki vplivata na bralno razumevanje: berljivost in težavnost besedila.

Četrto poglavje je eno od dveh osrednjih poglavij teoretičnega dela in je posvečeno besedilnim tipologijam. Poglavje smo zasnovali predvsem na osnovi virov s francoskega govornega področja, ki so v našem prostoru manj znani.

Predstavljamo dva modela: Schnewlyjevega in Petitjeanovega. Schnewly (1991) tipologije deli na proceduralne ali kognitivne, izrekanjske in funkcionalne. Proceduralne ali kognitivne tipologije besedila oz. dele besedil razvrščajo na podlagi kognitivne organizacije vsebine. Izrekanjske tipologije so nastale na osnovi analize materialnih pogojev tvorjenja besedila. Funkcionalne tipologije besedila razvrščajo na osnovi funkcije, ki jo besedila prevzamejo v komunikaciji. Petitjeanova tipologija je nekoliko starejša od Schnewlyjeve (1989) in – glede na tri kriterije, od katerih je bistveni kriterij tipološka osnova – tipologije deli na homogene, vmesne in heterogene. Od tipologij podrobneje predstavimo dve, ki pripadata kognitivnim/proceduralnim tipologijam: Werlichovo in Adamovo. Razpravljamo o pomenu tipologij za didaktiko tujih jezikov in o njihovi možni uporabi pri pouku.

V razdelku, namenjenem natančnejši predstavitvi tipologije J.-M. Adama najprej predstavimo njegovi definiciji *besedila* in *diskurza*. Nato se posvetimo njegovi tipologiji, ki jo je razvijal skozi daljše časovno obdobje in jo tudi deloma spreminjal. Predstavimo osnovno enoto, *propozicijo*, enote analize – *periode* in *sekvence* in Adamovo definicijo besedilne dominante. Besedilno dominantno slovenimo kot *prevladujoči tip besedila*. V končni različici svoje besedilne tipologije je Adam

ohranil pet tipov besedila: pripoved, opis, razlago, utemeljevanje in dialog. Vsakega od teh tipov natančno predstavimo, podamo opis tipične zgradbe sekvence posameznega tipa in vsakič tudi primer analize sekvence. Pri primerih analiz večinoma uporabimo besedila iz analiziranega korpusa.

Ob koncu poglavja Adamovo tipologijo kritično ovrednotimo in utemeljimo izbiro te tipologije za analizo našega korpusa. Zanja smo se odločili, ker večina učbenikov s francoskega govornega področja temelji na tej ali eni od podobnih proceduralnih/kognitivnih tipologij, uporabljena pa je tudi v učbeniku za materinščino, ki se je v času izvajanja poskusa, opisanega v empiričnem delu, množično uporabljal na slovenskih gimnazijah.

Tema petega poglavja je *avtentičnost* besedil. V tem poglavju definiramo pojem avtentičnosti in naredimo pregled uporabe avtentičnih besedil na francoskem govornem področju in pri nas, zlasti v učbenikih francoščine kot tujega jezika. Razmišljamo o smiselnosti rabe avtentičnih gradiv pri pouku tujega jezika in pri testiranju.

Naslednje poglavje monografije je namenjeno analizi besedil v učbenikih francoščine kot tujega jezika, ki so se uporabljali ali se še uporabljajo v slovenskem prostoru. Za analizo smo uporabili štiri učbeniške komplete: *Le nouveau sans frontières* (1988), *Panorama* (1996), *Campus* (2002) in *Version originale* (2009). Pri izbiri učbeniških kompletov sta prevladala dva kriterija: avtorstvo (ista avtorica prvih treh kompletov) in uporaba učbenikov v slovenskem prostoru. Prvi trije učbeniški kompleti sledijo komunikacijskemu pristopu, zadnji pa akcijsko usmerjenemu pristopu, zato učbenik *Version originale* obravnavamo v posebnem razdelku. Analizirana besedila v učbenikih smo razdelili na dva dela: uvodna (besedila, ki uvajajo nove enote) in ostala besedila. Analizo smo opravili glede na tip in na avtentičnost besedila. Ugotovili smo, da so med uvodnimi besedili sicer uporabljeni vsi besedilni tipi, močno pa prevladuje dialoški tip besedila. V najnovejšem kompletu, *Version originale*, uvodnih besedil praktično ni, saj jih avtorji nadomeščajo z drugačnimi predlogami, zlasti fotografijami. Ostala analizirana besedila v učbenikih lahko razdelimo na *pedagoška* (tvorjena posebej za učbenik) in bolj ali manj *avtentična* besedila (avtentična in prirejena besedila). Delež avtentičnih besedil je največji v najstarejšem učbeniku, v najnovejšem jih praktično ni zaslediti. Rezultati analize korpusa so presenetljivi, saj bi – glede na sodobne tokove v tujejezikovni didaktiki – pričakovali največ avtentičnih besedil v najnovejšem učbeniku. Med avtentičnimi in prirejenimi besedili najdemo največ opisov (zlasti tistih, ki smo jih poimenovali *liste*). Zasledimo nekaj primerov pripovedi in razlag, utemeljevalnih besedil v učbenikih skoraj ne najdemo.

V sedmem poglavju poročamo o rezultatih poskusa, ki smo ga izvedli s slovenskimi srednješolci in manjšim številom študentov. Za poskus smo pripravili naloge bralnega razumevanja na osnovi besedil različnih tipov, ki smo jih uporabili v avtentični in prirejeni obliki. Za prirejanje smo uporabili natančno razdelane kriterije, prirejene po tistih, ki jih učitelji – bolj ali manj intuitivno - uporabljajo v praksi in kot se uporabljajo tudi pri maturi iz francoščine. Po pregledu literature in korpusa smo domnevali, da bosta na reševanje nalog vplivala vsaj dva dejavnika: prepoznavanje tipa besedila in njegova avtentičnost. Glavni hipotezi sta bili torej dve: predpostavljali smo, da bodo naloge bolje rešili tisti dijaki, ki bodo prepoznali tip besedila in da bodo bolje rešene prirejene naloge, ki so po mnenju učiteljev za dijake lažje. Dijaki so, po pričakovanju, bolje prepoznali besedila pripovednega in opisnega tipa kot razlage in utemeljevanja. Na reševanje nalog prepoznavanje tipa besedila ni imelo bistvenega vpliva. Prav tako na našem vzorcu na reševanje ni bistveno vplivalo prirejanje besedil, čeprav so se dijakom prirejena besedila zdela lažja kot avtentična in so bili za reševanje nalog tudi bolj motivirani. Drugačne rezultate smo dobili s testiranjem manjšega vzorca študentov, ki so besedilo utemeljevalnega tipa bolje rešili v prirejeni različici kot v avtentični.

V zadnjem poglavju na kratko povzamemo ugotovitve eksperimentalnega dela. Opozorimo tudi na okoliščine, v katerih se avtentična in prirejena besedila uporabljajo in na dejstvo, da je uporaba prirejenih besedil v določenih primerih vseeno smiselna, zlasti kadar gre za uporabo pri testiranju. Kadar bralno razumevanje ni ocenjeno (pri vsakdanjem delu v razredu), pa bi bilo smiselno uporabljati čimveč avtentičnih besedil, saj s takimi besedili in drugimi vrstami predlog učence in dijake bolje pripravljamo na avtentične situacije in so za branje ter reševanje tudi bolj motivirani.

Summary

The monograph deals with reading comprehension in foreign language classroom, and it is divided into the empirical and theoretical parts. The main focus is on a text, its type and authenticity being the factors that influence the reading comprehension.

Preceded by the introductory chapter, the second chapter presents various factors that can appear in the process of reading. Initially, a comparison between reading in a mother tongue and a foreign language is exposed along with the relationship consisting of a reader-a text- circumstances. Two short passages also deal with a general attitude towards reading, the ways to evoke enthusiasm for reading and the process of reading aloud. Reading aloud is an important classroom activity, especially for foreign language classes, albeit it is not necessarily an equivalent to the reading comprehension.

The third chapter introduces the reading comprehension models which serve as the basis for different text typologies. The particular interest lies in Kintch's and van Dijk's reading comprehension model, which is introduced briefly. Besides, two terms are introduced that can effect the reading comprehension: readability of a text and its complexity.

The fourth chapter, the one of the two central chapters the theoretical part is comprised of, focuses on text typologies. The chapter is based mainly on the sources coming from French speaking areas, and not widely known in Slovenia.

Two models are presented: Schneuwly's and Petitjean's. According to Schneuwly (1991) the typologies are classified as procedural, cognitive, functional, and typologies referring to the act of utterance. Within the procedural and cognitive typologies texts or parts of them are classified according to cognitive arrangement of a content. The typologies referring to the act of utterance originate in the analysis of material circumstances of creating a text. Functional typologies classify the texts according to the function they have in communication. Petitjean's typology was established earlier than Schneuwly's (1989) and according to the three criteria, the main criterion being the typological premise, typologies are classified as homogeneous, intermediate and heterogeneous. Two procedural/cognitive typologies are presented in detail: Werlich's and Adam's. In addition, the significance of typologies for foreign language didactics and the possibility of their implementation in classroom are discussed.

The section aimed at a detailed introduction of J.-M. Adam's typology opens with a presentation of his definitions of a text and discourse. The attention of the study

then focuses on his typology, developed and also partly altered through a longer period of time. The author introduces the basic unit, the proposition, the units of analysis – periods and sequences, and Adam's definition of the textual dominant. The final variant of Adam's textual typology contains five types of texts: a narrative, description, explanation, argumentation and a dialogue. Each of the types is given a detailed presentation, moreover, the author describes a typical structure of each type's sequence and each time gives an example of the sequence analysis. In most cases the text from the analysed corpus are used for the analysis examples.

Finally, Adam's typology is evaluated and the choice of this particular typology for the analysis of corpus is argued. The typology was chosen because most of the textbooks used in French speaking areas are based on this or a similar procedural/cognitive typology. Besides, it is also used in a Slovenian language textbook which was widely used in Slovenian high schools.

The fifth chapter deals with the authenticity of texts. The term *authenticity* is defined followed by a survey of the use of authentic text in both French and Slovenian speaking areas, especially with regard to the textbooks of French as foreign language. It is also considered to what degree it is justified to use authentic texts in foreign language classroom as well as in testing.

The next chapter of the monograph deals with the analysis of texts printed in the textbooks of French as foreign language that were or still are used in Slovenia. Four sets of classroom materials were chosen for the analysis: Le Nouveau sans Frontières (1988), Panorama (1996), Campus (2002) and Version Originale (2009). The choice of textbook sets is based on two criteria: the same author of the first three sets and the use of textbooks in Slovenia. The first three sets follow the communication principle, whereas the last one is based on the activity principle; therefore, the textbook Version Originale is presented in a separate section. The texts analysed in the textbooks are divided into two sections: the introductory texts (used as introductions to topic units) and other texts. The analysis is carried out according to the type and authenticity of the text. The analysis shows that all textual types are present; however, the dialogue type of texts is the most frequently used. In the latest textbook set, Version Originale, introductory texts are no longer used since they are replaced with other tools, mostly photographs. The remaining analysed texts can be divided into *pedagogic* texts (created especially for textbooks) and more or less authentic texts (authentic and adapted). The ratio of authentic texts is the highest in the oldest textbook, whereas the most recent textbook does not contain any. Results of the corpus analysis appear to be contrary to expectations since the contemporary trends in foreign language didactics lead

us to believe that most of the authentic texts can be expected in the most recent textbook. The majority of authentic and adapted texts are descriptions (mostly those called *lists*). Some examples of narrations and explanations can be also found but almost no argumentations.

The seventh chapter brings the report on the results of the experiment carried out with Slovenian high school students and a small number of university students. Reading comprehension exercises based on texts of different types, some of them authentic and some adapted, were prepared for the experiment. The adaptation of the texts was carried out in accordance with the precisely formed criteria that are close to those, used, more or less intuitively, by teachers in classrooms and also with high school final exams in French. After the review of literature and corpus it was assumed that at least two factors could influence the solving of tasks: identification of the text type and its authenticity. Two main hypotheses were formulated: firstly, it was assumed that better results would be achieved by those students who would identify the type of the text and secondly, it was expected that better results would be achieved with adapted tasks, which were, in teachers' opinion, easier to solve. As expected, students found it fairly easier to identify the narrative and descriptive types of texts than explanatory and argumentative ones. The identification of the type of the text, however, was not of significant importance for solving tasks. The same can be said about the adaptation of texts, albeit the high school students thought the adapted texts were easier to cope with. Consequently, they were better motivated to work with the adapted texts than the authentic ones. Testing of a small sample of university students gave different results as the students achieved better results with the argumentative type of a text which was adapted than with the authentic text.

The last chapter summarizes the findings emerged from the experiment. Attention is also drawn to the circumstances in which authentic and adapted texts are used as well as to the fact that the use of adapted texts can be justified in certain cases, especially when testing is involved. When reading comprehension is not tested and graded, but used in regular classroom teaching, the use of as many authentic texts as possible can be recommended. Authentic texts and other materials help teachers to prepare students for authentic situations and increase their motivation for reading and solving tasks.

Literatura

Splošna literatura

- Acuña, T., Noyau, C., Legros, D., 1998: L'organisation de l'information textuelle par les apprenants. V: *Langues*. 2/1. 151-158.
- Adam, J.-M., 1977: Ordre du texte, ordre du discours. V: *Pratiques*. 13. 103-111.
- Adam, J.-M., 1985: Quels types de textes. V: *Français dans le monde*. 192. 39-43.
- Adam, J.-M., 1987a: Types de séquences textuelles élémentaires. V: *Pratiques*. 56. 54-79.
- Adam, J.-M., 1987b: Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. V: *Langue française*. 74. 51-72.
- Adam, J.-M., 1991a: Cadre théorique d'une typologie séquentielle. V: *Études de linguistique appliquée*. 83. 7-18.
- Adam, J.-M., 1991b, 1. izdaja 1987: Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité. V: *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruselj: De Boeck. 23-33.
- Adam, J.-M., 1994: *Le texte narratif*. Pariz: Nathan.
- Adam, J.-M., 1996: Langue et style: une contre-lecture de Charles Bally. V: *Études de linguistique appliquée*. 102. 237-256.
- Adam, J.-M., 1997: *Les textes: types et prototypes*. Pariz: Nathan Université.
- Adam, J.-M., 1999: *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Pariz: Nathan Université.
- Adam, J.-M., 2001: Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? V: *Langages*. 141. 10-27.
- Adam, J.-M., Lugrin, G., 2006: Effacement énonciatif et diffraction co-textuelle de la prise en charge des énoncés dans les hyperstructures journalistiques. *Semen št. 22*. Dostopno na naslovu: <http://semen.revues.org/4381> (citirano 29. 7. 2011).
- Adam, J.-M., Petitjean, A., 1989: *Le texte descriptif*. Pariz: Nathan.

- Adam, J.-M., Revaz, F., 1989: Aspects de la structuration du texte descriptif: les marqueurs d'énumération et de reformulation. V: *Langue française*. 50. 59-98.
- Ali Bouacha, A., Portine, H., 1981: Introduction. V: *Langue française*. 50. 3-6.
- Amossy, R., 2000: *L'argumentation dans le discours*. Pariz: Nathan Université.
- Araujo Carreira, M.-H., 1996: Indices linguistiques et construction du sens: une étude exploratoire de l'activité de lecture des sujets francophones en portugais. V: *Études de linguistique appliquée*. 104. 411-420.
- Austin, J. L., 1990: *Kako napravimo kaj z besedami*. Ljubljana: ŠKUC, Filozofska fakulteta.
- Bain, D., Schneuwly, B., 1987: Vers une pédagogie du texte. V: *Le français aujourd'hui*. 79. 13-23.
- Beacco, J.-C., 1985: Textes et modalisation: perspectives didactiques. V: *Langue française*. 68. 115-128.
- Beacco, J.-C., 1991: Types ou genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites. V: *Études de linguistique appliquée*. 83. 19-28.
- Beacco, J.-C., Darot, M., 1984: *Analyses de discours: lecture et expression*. Pariz: Hachette/Larousse.
- Beacco, J.-C., Moirand, S., 1995: Autour des discours de transmission de connaissances. V: *Langages*. 117. 32-53.
- Benoit, J., Fayol, M., 1989: Le développement de la catégorisation des types de textes. V: *Pratiques*. 62. 71-85.
- Benveniste, É., 1966: *Problèmes de linguistique générale*. Pariz: Gallimard.
- Bernhardt, E., 2001: *Progress and Procrastination in Second-Language Reading Research*. Dostopno na naslovu: <http://language.stanford.edu/conferencepapers/AAALBernhardt01.pdf> (citirano 10. 10. 2003).
- Bešter, M. in druge, 1999: *Na pragu besedila: učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Rokus.
- Boissinot, A., 1978: La problématique des genres. V: *Le français aujourd'hui*. 79. 45-52.

- Boissinot, A., 1999: *Les textes argumentatifs*. Toulouse: Bertrand Lacoste CRDP Midi-Pyrénées.
- Borel, M.-J., 1981: L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. V: *Langue française*. 50. 20–38.
- Bouchard, R., 1991: Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs. V: *Études de linguistique appliquée*. 83. 29–61.
- Bouchard, R., 2009: *Documents authentiques oraux et transposition didactique*. Hal-00377026. Dostopno na naslovu: <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00377026/fr/> (citirano 26. 6. 2011).
- Boucharenc, M., 1995: *L'étude d'un texte argumentatif*. Pariz: Albin Michel.
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M., Pendanx, M., 1990: *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Pariz: CLE International.
- Bračič, S., Fix, U., Greule, A., 2006: *Textgrammatik – textsemantik – textstilistik. Ein textlinguistisches Repetitorium*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko z neerlandistiko in skandinavistiko.
- Brassart, D., Delcambre, I., 1988: «Pourquoi les 'terribles lézards' sont-ils morts?»: quelques éléments pour une didactique du texte explicatif. V: *Pratiques*. 58. 43–71.
- Brassart, D. in drugi, 1989: Didactique du texte explicatif; interventions spécifiques ou transversales? V: *Repères*. 77. 76–94.
- Brinker, K., 2001, 1. izdaja 1985: *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bronckart, J.-P., 1991: Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. V: *Études de linguistique appliquée*. 83. 63–74.
- Bronckart, J.-P., 1994, 1. izdaja 1985: *Le fonctionnement des discours*. Lausanne, Pariz: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P., 1996: *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne, Pariz: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Pasquier, A., 1991, 1. izdaja 1987: Elaboration et gestion des représentations. V: *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruselj: De Boeck. 211–222.

- Bucik, V., 1997: *Osnove psihološkega testiranja*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Cavalli, M., 2000: *Lire*. Pariz: Hachette.
- Charaudeau, P., 1995: Une analyse sémiolinguistique du discours. V: *Langages*. 117. 96–111.
- Charaudeau, P. in drugi, 2002: *Dictionnaire d'analyse du discours*. Pariz: Éditions du Seuil.
- Charolles, M., 1976: Grammaire de texte – théorie du discours – narrativité. V: *Pratiques*. 11/12. 133–153.
- Charmeux, E., 1994: De la lecture, on cause, on cause ... Mais que fait-on pour qu'ils lisent? V: *Enjeux*. 31. Namur: CEDOCEF.
- Charolles, M., 1980: Les formes directes et indirectes de l'argumentation. V: *Pratiques*. 28. 7–43.
- Charolles, M., 1986: Analyse du discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. V: *Le français aujourd'hui*. 86. 6–16.
- Charolles, M., 2002: *La référence et les expressions référentielles en français*. Pariz: Ophrys.
- Charolles, M., Combettes, B., 1999: Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours. V: *Langue française*. 121. 76–116.
- Chiss, J.-L., 1987: Les types de textes et l'enseignement du français. V: *Le français aujourd'hui*. 79. 7–12.
- Chiss, J.-L., Filliolet, J., 1987: La typologie des discours. V: *Langue française*. 74. 3–9.
- Chiss, J.-L., Laurent, J.-P., 1991, 1. izdaja 1987: Synthèse des débats. V: *Apprendre/ Enseigner à produire des textes écrits*. Bruselj: De Boeck. 45–52.
- Cicurel, F., 1991: *Lectures interactives*. Pariz: Hachette F.L.E.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., Passerault, J.-M., 1996: *Psycholinguistique textuelle*. Pariz: Armand Colin.
- Coltier, D., 1986: Approches du texte explicatif. V: *Pratiques*. 51. 3–22.
- Combettes, B., 1977: Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte. V: *Pratiques*. 13. 91–101.

- Combettes, B., 1983: *Pour une grammaire textuelle*. Bruselj, Pariz: De Boeck, Duculot.
- Combettes, B., 1986: Le texte explicatif: aspects linguistiques. V: *Pratiques*. 51. 23-38.
- Combettes, B., 1987: Types de textes et faits de langue. V: *Pratique*. 56. 5-17.
- Combettes, B., 1988: Fonctionnement des nominalisations et des appositions dans le texte explicatif. V: *Pratiques*. 58. 107-121.
- Combettes, B., 2000: Phrase, texte, discours: Quels cadres pour l'étude de la langue. V: *Pratiues*. 107/108. 221-230.
- Cornaire, C., 1999, 1. izdaja 1991: *Le point sur la lecture*. Pariz: CLE International.
- Coste, D., 1991: Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. V: *Études de linguistique appliquée*. 83. 75-88.
- Crowder, R. G., Wagner, R. K., 1992: *The Psychology of Reading*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Cuq, J.-P., Gruca, I., 2002: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, M., Frier, C., Visoz, M., 1992: La construction du sens dans l'activité de lecture: recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français. V: *Études de linguistique appliquée*. 87. 51-64.
- David, J., 1987: Identification et catégorisation des types de textes à la fin de la scolarité élémentaire. V: *Le français aujourd'hui*. 79. 33-42.
- Dayez, Y., 1994: *Guide du concepteur de sujets DELF-DALF*. Pariz: Hatier/Didier.
- de Beaugrande, R. A., Dressler, U., 1992: *Uvod v besediloslavlje*. Ljubljana: Park.
- Debyser, F., 1979: La découverte du parlé grâce au document sonore. V: *Le français dans le monde*. 145. 80-81.
- Degache, C., 1996: La réflexion «méta» de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol. V: *Études de linguistique appliquée*. 104.

- Demari, J.-C., 2004: «Authentique», mode d'emploi. V: *Le français dans le monde*. 331. 32–33.
- Dolz, J., 1994: Ecrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture. V: L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux, *Lidil*. 9. 101– 19.
- Dolz, J., Schneuwly, B., 1996: Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières. V: *Études de linguistique appliquée*. 101. 73–86.
- Ducrot, O., 1980: *Les échelles argumentatives*. Pariz: Minuit.
- Ducrot, O., 1980: *Les mots du discours*. Pariz: Minuit.
- Ducrot, O., 1984, slov. prevod 1988: *Izrekanje in izrečeno*. Ljubljana: Studia humanitatis, ŠKUC, Filozofska fakulteta.
- Ducrot, O., 1996: *Slovenian lectures/Conférences slovènes*. Ljubljana: ISH.
- Dufays, J.-L., Ledur, D., 1994: De l'anecdote stéréotypée au(x) sens second(s): une expérience d'initiation à la lecture littéraire dans quatre classes de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique. V: L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux, *Lidil*. 4. 121–148.
- Ebel, M., Fiala, P., 1981: La situation d'énonciation dans les pratiques argumentatives. V: *Langue française*. 50. 53–74.
- Eco, U., 1979, fr. prevod 1985: *Lector in fabula*. Pariz: Grasset.
- Elley, W. B., Gradišar, A., Lapajne, Z., 1995: *Kako berejo učenci po svetu in pri nas? Mednarodna raziskava o bralni pismenosti*. Nova Gorica: Educa.
- Fabre, C., Cappeau, P., 1996: Pour une dynamique de l'apprentissage: Lecture / Ecriture / Réécritures. V: *Études de linguistique appliquée*. 101. 46–59.
- Ferbežar, I., 2003: Dialog med ciljem in metodo. V: *Jezik in slovnstvo*. XLIII/1. 31–44.
- Filliolet, J., 1987: La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogique. V: *Langue française*. 74. 97–107.
- Frier, C., Grossmann, F., Simon, J.-P., 1994: Lecture et construction du sens: évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG. V: L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux, *Lidil*. 4. 149–178.

- Fromilhague, C., Sancier-Chateau, A., 1996, 1. izdaja 1991: *Introduction à l'analyse stylistique*. Pariz: Dunod.
- Fuchs, C., 1983: Variations discursives. V: *Langages*. 70. 15–33.
- Galisson, R., 1991: *De la langue à la culture par les mots*. Pariz: CLE International.
- Gaonac'h, D., 1991: *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Pariz: Hatier/Didier, coll. LAL.
- Garcia-Debanc, C., 1989: Le tri de textes: modes d'emploi. V: *Pratiques*. 62. 3–51.
- Germain, C., 2001, 1. izdaja 1993: *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Pariz: CLE International.
- Giasson, J., 1997: *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruselj: DeBoeck.
- Goigoux, R., 1992: Compétences de lecture: quelques aspects des débats en psychologie cognitive. V: *Repères*. 5. 63–86.
- Grad, A., 1959: *Francoška vadnica za 2. razred gimnazij*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Grellet, F., 1981: *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grize, J.-B., 1981: Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien. V: *Langue française*. 50. 7–19.
- Grosman, M., 2001: Uvod. V: *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij, zbornik Bralnega društva Slovenije* (ur. Ivšek, Milena). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grosman, M., 2004: *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Grzmil-Tylutki, H., 2011: L'analyse du discours et la didactique des langues. Nouveaux défis. V: *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*. Pariz: Orizons. 155–166.
- Halté, J.-F., 1987: Vers une didactique des discours explicatifs. V: *Repères*. 72. 1–23.
- Halté, J.-F., 1988: Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. V: *Pratiques*. 58. 3–10.

- Heurley, L., 1997: Vers une définition du concept de texte procédural: le point de vue de la psycholinguistique. V: *Écritures et textes d'aujourd'hui, Cahiers du français contemporain*. 109–131.
- Hubat, A.-M., 1989: Les difficultés grammaticales des lycéens. Problèmes linguistiques? Problèmes existentiels? V: *Le français aujourd'hui*. 86. 73–79.
- Hughes, A., 1989: *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaffre, J.-P., Charolles, M., 1991, 1. izdaja 1987: La gestion des marques de surfaces. V: *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruselj: De Boeck, str. 273–284.
- Jakobson, R., 1963: *Essais de linguistique générale*. Pariz: Minuit.
- Jeandillou, J.-F., 1997: *L'Analyse textuelle*. Pariz: Armand Colin.
- Karabétian, E. S., 1999: Présentation. V: *Langue française*. 121. 3–10.
- Kawecki, R., 2004: De l'utilité des documents authentiques. V: *Le français dans le monde*. 331. 31–32.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1996: L'analyse des conversations. V: *Le français dans le monde, Recherches et applications: Le discours: enjeux et perspectives*. 30–38.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 2001: *Les actes de langage dans le discours*. Pariz: Nathan Université.
- Kintsch, W., van Dijk, T. A., 1978: Toward a Model of Text Comprehension and Production. V: *Psychological Review*. 85/5. 363–394.
- Knaflič, L., 2000: Opredelitev in merjenje pismenosti odraslih. V: *Sodobna pedagogika*. 2. 8–21.
- Kukovec, M., 2000: *Razvijanje sposobnosti branja in bralnega razumevanja*. V: *Angleščina – prenovi na pot*. 77–88.
- Lah, M., 2001: *Vrednotenje razumevanja tujejezičnega pisnega besedila (branje pri pouku francoščine v srednji šoli)*. Ljubljana: magistrsko delo.
- Lah, M., 2004: *Vpliv tipa in avtentičnosti besedila na njegovo razumevanje*. Ljubljana: doktorska disertacija.

- Lah, M., 2008: Vloga tipa besedila pri razvijanju bralne zmožnosti v tujem jeziku. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram. 303–320.
- Lah, M., 2008: Le fait divers, une narration défaillante? V: *Linguistica*. 48. 59–72.
- Lah, M., 2010: Avtentična besedila pri pouku francoščine kot tujega jezika. V: *Vestnik za tuje jezike*. 2/1–2. 207–224.
- Lambert, M., von Stutterheim, C., 2011: Interrelations entre la recherche en L2 et les principes sous-tendant les organisations textuelles. V: *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*. Pariz: Orizons. 155–166.
- Legrand-Gelber, R., 1991, 1. izdaja 1987: Analyse contrastive des compétences textuelles d'enfants en fin de scolarité primaire. V: *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruselj: De Boeck. 123–131.
- Legros, D., 1987: Structures, fonctions et traitement du texte descriptif. V: *Le français aujourd'hui*. 79. 25–31.
- Lehmann, D., 1985: La grammaire de texte: une linguistique impliquée? V: *Langue française*. 68. 100–113.
- Lemeunier-Quérel, M., 2004: Créer du matériel didactique. V: *Le français dans le monde*. 331. 29–30.
- Lenart, E., 2011: La compétence discursive dans l'enseignement/apprentissage précoce d'une langue étrangère. V: *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue*. Pariz: Orizons. 155–166.
- Lewkowicz, J. A., 1997: Authentic for whom? Does authenticity really matter? V:
- Huhta, A. in drugi: *Current Developments and Alternatives in Language Assessment – Proceedings of LTRC 96*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 164–184.
- López Alonso, C., Séré de Olmos, A., 1996: Typologie des textes et stratégies de la compréhension en langue étrangère. V: *Études de linguistique appliquée*. 104. 441–451.
- Križaj Ortar, M. in drugi, 2001: *Na pragu besedila, učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij, strokovnih in tehniških šol*. Ljubljana: Rokus.

- Kukovec, M., 2000: Razvijanje sposobnosti branja in bralnega razumevanja. V: *Angleščina – prenovi na pot*. Ljubljana: ZRSS. 77–96.
- Maingueneau, D., 2000: *Analyser les textes de communication*. Pariz: Nathan Université.
- Maingueneau, D., 2001: *Pragmatique pour le discours littéraire*. Pariz: Nathan.
- Malheiros Poulet, M. E., 1996: La lecture comme reformulation à différents niveaux du message textuel. V: *Études de linguistique appliquée*. 104. 451–460.
- Marquilló Larruy, M., 1997: Écritures et textes d'aujourd'hui: mutations ou continuités. V: *Écritures et textes d'aujourd'hui, Cahiers du français contemporain*. 9–26.
- Mas, M., Turco, G., 1991: Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe. V: *Études de linguistique appliquée*. 83. 89–100.
- Mikeln, P., 2008: Pomen besedišča pri branju v tujem jeziku. V: *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem* (ur. Skela, Janez). Ljubljana: Tangram. 392–402.
- Moeschler, J., 1993: Aspects pragmatiques de la référence temporelle. V: *Langages*. 117. 39–54.
- Moirand, S., 1979: *Situations d'écrit*. Pariz: CLE International.
- Moirand, S., 1990: *Une grammaire des textes et des dialogues*. Pariz: Hachette.
- Patry, R., Ménard, N., Léveillé, M., 1994: Méthodologie d'analyse du texte écrit: format de ségmentation et de présentation. V: *Revue de l'ACLA*. 16/2. 105–118.
- Pečjak, S., 1999: *Osnove psihologije branja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., 2010: *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, zbirka Razprave.
- Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Petitjean, A., 1987: Exercices: analyses et productions de textes descriptifs. V: *Pratiques*. 56. 86–121.

- Petitjean, A., 1989: Les typologies textuelles. V: *Pratiques*. 62. 86–122.
- Peyroutet, C., 1994: *Style et rhétorique*. Pariz: Nathan.
- Portine, H., 1981: Un récit dans l'argumentation. V: *Langue française*. 50. 75–90.
- Portine, H., 1983: *L'argumentation écrite, expression et communication*. Pariz: Hachette/Larousse.
- Pouliot, M., 1993: Discours explicatif écrit en milieu universitaire. V: *Le français dans le monde, Recherches et applications: Des pratiques de l'écrit*. 120–128.
- Reboul, A., Moeschler, J., 1998: *Pragmatique du discours*. Pariz: Armand Colin.
- Revaz, F., 1987: Du descriptif au narratif et à l'injonctif. V: *Pratiques*. 56. 18–38.
- Rivara, A., 1987: Pour un référentiel d'analyse des textes narratifs. V: *Le français aujourd'hui*. 79. 88–95.
- Rivenc, P. in drugi, 1960: *Voix et images de France*. Pariz: Didier-Hatier.
- Rossari, C., 2000: *Connecteurs et realtions de discours: des liens entre cognition et signification*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Roulet, E., 1981: Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation. V: *Études de linguistique appliquée*. 44. 7–39.
- Roulet, E., 1991: Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive. V: *Études de linguistique appliquée*. 83. 117–130.
- Sagadin, J., 1993: *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Schlamberger Brezar, M., 2009: *Povezovalci v francoščini*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Schneuwly, B., 1991a: Diversification et progression en DFLM: l'apport des typologies. V: *Etudes de linguistique appliquée*. 83. 131–141.
- Schneuwly, B., 1991b, 1. izdaja 1987: Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies. V: *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. Bruselj: De Boeck. 53–63.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., 1986: Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits. V: *Pratiques*. 51. 39–54

- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., Dolz, J., 1989: Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits – étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. V: *Langue française*. 81. 40–58.
- Slakta, D., 1975: L'ordre du texte. V: *Études de linguistique appliquée*. 19. 30–42.
- Šuster, D., 2000: *Simbolna logika*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Tagliante, C., 2006: *La classe de langue*. Pariz: CLE International.
- Tisset, C., 2000: *Analyse linguistique de la narration*. Pariz: SEDES/HER.
- Toporišič, J., 1992: *Enciklopedija slovenskega jezika*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Ule, A., 1997: *Mali leksikon logike*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Urquhart, S., Weir, C., 1998: *Reading in a second language: process, product and practice*. London, New York: Longman.
- van Dijk, T. A., 1996: De la grammaire de textes à l'analyse socio-politique du discours. V: *Le Français dans le monde – recherches et applications; Le discours: enjeux et perspectives*. 16–29.
- Verschueren, J., 2000: *Razumeti pragmatiko*. Ljubljana: *cf.
- Vignaux, G., 1981: Enoncer, argumenter: opérations du discours, logiques du discours. V: *Langue française*. 50. 91–116.
- Vigner, G., 1980: *Didactique fonctionnelle du français*. Pariz: Hachette.
- Vigner, G., 1990: Un type de texte: le dire de faire. V: *Pratiques*. 66. 107–124.
- Vigner, G., 1997: La représentation du savoir: mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires. V: *Écritures et textes d'aujourd'hui, Cahiers du français contemporain*. 48–82.
- Werlich, E., 1975: *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle&Meyer.

Viri – učbeniki

- Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M. in M., 1998: *Le nouveau sans frontières 1*. Pariz: CLE International.
- Verdelhan M. in M., Dominique, P., Girardet, J., 1988: *Le nouveau sans frontières 1, cahier d'exercices*. Pariz: CLE International.

- Girardet, J., 1988: *Le nouveau sans frontières 1, Le livre du professeur*. Pariz: CLE International.
- Girardet, J., Cridlig, J.-M., 2000: *Panorama*. Pariz: CLE International.
- Girardet, J., Cridlig, J.-M., 1996: *Panorama 1 – cahier d'exercices*. Pariz: CLE International.
- Girardet, J., Cridlig, J.-M., 1996: *Panorama 1 – livre du professeur*. Pariz: CLE International.
- Girardet, J., Pécheur, J., 2002: *Campus*. Pariz: CLE International.
- Girardet, J., Pécheur, J., 2002: *Campus. Cahier d'exercices*. Pariz: CLE International.
- Girardet, J., Pécheur, J., 2002: *Campus. Livre du professeur*. Pariz: CLE International.
- Denyer, M., Garamendia, A., Lions-Olivieri, M.-L., 2009: *Version originale*. Barcelona: Difusión, Pariz: Editions maison des langues.

Stvarno in imensko kazalo

A

- Acuña, T. 147–148
Adam, J.-M. 33–34, 36, 40–41, 45–48,
50–84, 87–91, 111, 122, 125, 130,
185, 189–190
Adamova tipologija 45
Adamove hipoteze 46
Afflerbach, P. 33
Amossy, R. 81, 84, 172
argument 23
argumentativna/utemeljevalna besedil-
na osnova 43
avtentična besedila
definicija avtentičnosti 97
raba avtentičnih besedil pri te-
stiranju 99
raba avtentičnih besedil v razredu 98
uporaba avtentičnih besedil 93

B

- Bahtin, M. 46
Barjolle, E. 104
Beacco, J.-C. 40, 103
Benoit, J. 145
Benveniste, E. 37
Bernhardt, E. 14
besedilna osnova 42
besedilne sheme 31
besedilne tipologije 35
besedilo 16, 48, 50
besedilo/diskurz 48
Bešter, M. 10, 79, 86, 91, 150
Boissinot, A. 39–40, 80, 82, 85, 122,
144, 158
Bouchard, R. 40, 57, 97

- Boucharenc, M. 86
Boyer, H. 93–95, 97
Bračić, S. 65
bralne strategije 18
bralno razumevanje 13
bralno razumevanje v učbenikih
francoščine 105
branje v tujem jeziku 14, 18
Brassart, D. 76–77
Bremond, C. 59
Bronckart, J.-P. 35, 37–38, 46, 57
Bucik, V. 151

C

- Carpenter, P. A. 21
Cavalli, M. 40, 73, 75
Charaudeau, P. 41, 57, 62, 70, 75
Charmeux, E. 13, 17
Charolles, M. 21–22, 40, 63, 83, 86
Chiss, J.-L. 40, 55, 149
Cicurel, F. 14
Coirier, P. 23–31, 145–147, 172
Coltier, D. 75–76, 79, 172
Combettes, B. 22, 46, 65, 67, 79, 192
Coste, D. 95
Cridlig, J.-M. 104
Crowder, R. G. 24, 26–27, 29
Cuq, J.-P. 39, 41, 92, 95, 97–98, 103,
105, 108, 116

D

- Darot, M. 103
de Beaugrande, R. A. 35
de Saussure, F. 149
Debyser, F. 96

definicije branja 13
Delcambre, P. 77
Demari, J.-C. 96–97, 99
dialog 86
 dialog pri pouku tujega jezika 91
 dialoška sekvenca 88
diskurz 48, 50
Dolz, J. 146, 200
dominanta 55, 56
Dominique, P. 104
Dressler, U. 35
Ducrot, O. 82, 86

E

Eco, U. 16, 60, 64, 73
Elley, W. B. 9

F

Fayol, M. 145
Ferbežar, I. 91, 110, 115, 116
Filliolet, J. 39, 149, 192
Frier, C. 148, 177
funkcionalne tipologije 35

G

Galisson, R. 96, 110
Gaonac'h, D. 31, 147
Garcia-Debanc, C. 39, 40
Germain, C. 96
Giasson, J. 13, 16
Girardet, J. 10, 104–105
glasno branje 18
govorni poseg 87
Grad, A. 107
Gradišar, A. 9, 18
Green, R. 29

Greimas, A. J. 83
Grellet, F. 13, 96–97
Grize, J.-B. 76
Grosman, M. 9, 13, 31
Gruca, I. 39, 41, 92, 95, 97–98, 103,
 105, 108, 116
Grzmil-Tylutki, H. 48

H

Halliday, M. A. K. 45
Halté, J.-F. 38, 76
Hasan, R. 45
heterogene tipologije 37
homogene tipologije 36
Hughes, A. 99

I

izrek 51
izrekanjske tipologije 35, 37

J

Jakobson, R. 35, 37
Jeandillou, J.-F. 54, 67–68, 70, 86
Just, M. A. 21

K

Karabétian, E. S. 38
Kawecki, R. 98
Kerbrat-Orecchioni, C. 87, 89,
 111–112
Kintsch, W. 21–23, 25–31, 33, 45, 58,
 146–147, 154
Kintschev in van Dijkov model bral-
 nega razumevanja 21, 32
komunikacijske tipologije 37

L

Lah, M. 105, 149, 178
Lambert, M. 38, 50, 59, 148
Lapajne, Z. 9
Ledru-Menot, O. 117
Legrand-Gerber, R. 145
Lehman, D. 63
Lemeunier-Quéré, M. 97–98
Lenart, E. 50
Lewkowicz, J. A. 97, 99, 100
López Alonso, C. 40, 147, 184
Lundquist, R. 45

M

Maingueneau, D. 41, 50, 62, 70, 75,
123, 149
makropropozicija 33
makrostruktura 21, 27, 33, 45
Malheiros Poulet, M. E. 146, 148
Mikeln, P. 15
mikropropozicija 33
mikrostruktura 21, 25, 33
modeli bralnega razumevanja 21
Moeschler, J. 57, 86, 87

N

način razvijanja teme 65
navodilna besedilna osnova 44
navodilo 73
navodilna sekvenca 56

O

obvestilo 74, 79
okoliščine branja 16
opis 67
 opis, definicija 67
 opisi pri pouku tujega jezika 74

 opisna besedilna osnova 42
 opisna sekvenca 68
 ovire pri branju v tujem jeziku 14

P

Pécheur, J. 104
Pečjak, S. 9, 13, 18, 21–22, 28, 31–32,
158
pedagoška besedila 102
perioda 53
Petitjean, A. 36–37, 69–70, 72–73
Peyroutet, C. 40, 73
plan besedila 54, 56
poetična sekvenca 56
pomen tipologij za didaktiko 38
Portine, H. 97
Pouliot, M. 75–76, 79, 172
pripoved pri pouku tujega jezika 66
prevladujoči tip besedila 55, 56
pripoved 59
 pripoved, definicija 59
 pripoved pri pouku tujega jezika 66
 pripovedna besedilna osnova 43
 pripovedna sekvenca 61, 65
prirejena besedila 102
proceduralne ali kognitivne tipologije
 35
propozicija 22, 51
propozicijski model 24
Propp, V. 59

R

razlaga
 razlaga, definicija 75
 razlagalna besedilna osnova 43
 razlagalna sekvenca 76
 razlaga pri pouku tujega jezika 79

razlike med branjem v maternem in
tujem jeziku 15
Reboul, A. 57
Revaz, F. 60, 71
Rivara, A. 40
Rivenc, P. 108
Roulet, E. 35–37, 40, 57–58, 86, 92

S

Sagadin, J. 153
scenarij 31
Schneuwly, B. 35, 37, 39–40, 58
sekvenca 52
sekvenčna struktura 56
Séré de Olmos, A. 40, 147–148, 150,
184
situacijske tipologije 37
skript 31
Skupni evropski jezikovni okvir 141,
150
Slakta, D. 48
sporazumevalni namen 49
struktura besedila 25
Stutterheim, C. 38, 59, 148
superstruktura 34, 54
Šuster, D. 22–23

T

Tagliante, C. 40, 67, 73, 74
težavnost besedila 30
tipi sekvenc 56
Tisset, C. 63, 65, 88, 91
Toporišič, J. 22, 23, 53
Toulmin, S. 80

U

Ule, A. 22, 23, 81
Urquhart, S. 13–14, 19, 25, 29, 92, 96,
99, 101
utemeljevanje/argumentiranje
utemeljevalna/argumentativna
sekvenca 82
utemeljevanje, definicija 79
utemeljevanje pri pouku tujega jezika
85

V

van Dijk, T. A. 21–23, 25–31, 33–34,
45, 58, 60, 146–147, 154
Verdelhan, M. 104
Verschueren, J. 46
veselje do branja 17
Vignaux, G. 79
Vigner, G. 38–39, 73, 96, 103
vmesne tipologije 36
vrste diskurza 50

W

Weinrich, H. 45
Weir, C. 13–14, 19, 25, 29, 92, 96, 99,
101
Werlich, E. 35–36, 40, 42, 44, 52
Werlichova tipologija 42

