



**Fakulta aplikovaných jazykov**

***CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU III***  
***zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie***

konanej

23. novembra 2012

pod záštitou  
rektora Ekonomickej univerzity v Bratislave  
Dr. h. c. prof. Ing. Rudolfa Siváka, PhD.

**Vydavateľstvo EKONÓM**  
**Bratislava 2013**

**Názov: CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU III**

**Vedecký redaktor:** prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

**Zostavovateľ:** PhDr. Roman Kvapil, PhD.

**Recenzenti:** prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.  
doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc., mim. prof.  
doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD.  
PhDr. Iveta Rizeková, PhD.  
PhDr. Ildikó Némethová, PhD.  
PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.  
Mgr. Jana Paľková, PhD.  
Dipl. Slaw. Heike Kuban  
PhDr. Katarína Strelková, PhD.

**Vydavateľ:** **Vydavateľstvo EKONÓM Bratislava 2013**

**Vydanie:** prvé

**Náklad:** 80 ks

© ISBN 987-80-225-3657-8

## **VEDECKÝ VÝBOR MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE**

**Vedecký redaktor:** prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.

**Členovia vedeckého výboru:** doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.  
prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.  
doc. PhDr. Jana Lenghardtová, CSc.  
doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, PhD.  
doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.  
doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc.  
prof. Ing. Anetta Čaplánová, PhD.  
PhDr. Ildikó Némethová, PhD.  
Mgr. Júlia Prociková  
Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.  
PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.  
PhDr. Iveta Rizeková, PhD.  
PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.  
Univ. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD. (Rakúsko)  
Dr. Katalin Varga Kiss, PhD. (Maďarsko)  
Mgr. Tomáš Káňa, PhD. (Česká republika)

## **ORGANIZAČNÝ VÝBOR MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE**

**Predsedička organizačného výboru:** Mgr. Jana Paľková, PhD.

**Členovia organizačného výboru:** Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.  
PhDr. Luciaa Kužmová  
Mgr. Mária Spišiaková, PhD.  
PaedDr. Gabriela Rehtoríková, PhD.  
Mgr. Adriana Pápaiová

Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.

**FAKULTA APLIKOVANÝCH JAZYKOV  
EKONOMICKEJ UNIVERZITY V BRATISLAVE**



**PROGRAM**

**medzinárodnej vedeckej konferencii**

**ČUDZIE JAZYKY  
V PREMENÁCH ČASU III**

**konanej dňa**

**23. novembra 2012**

pod záštitou rektora  
Ekonomickej univerzity v Bratislave  
**Dr. h. c. prof. Ing. Rudolfa Siváka, PhD.**

**Miesto konania:**

Ekonomická univerzita v Bratislave  
Dolnozemska cesta 1  
852 35 Bratislava 5  
Spoločenská miestnosť, Výučba 1

## Program

- 08.00 – 09.00**      **Registrácia účastníkov**
- 09.00 – 09.15**      **Slávnostné otvorenie konferencie**  
Dr. h. c. prof. Ing. Rudolf Sivák, PhD.,  
rektor Ekonomickej univerzity v Bratislave
- Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.,  
dekanka Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave
- 09.15 – 10.30**      **Príhovor zástupcov diplomatického zboru**  
J. E. Jean-Marie Bruno, veľvyslanec Francúzskej republiky  
J. E. Josef Markus Wuketich, veľvyslanec Rakúskej republiky  
J. E. Axel Hartmann, veľvyslanec Spolkovej republiky Nemecko  
J. E. Félix Valdés, veľvyslanec Španielskeho kráľovstva  
J. E. Christian Martin Fotsch, veľvyslanec Švajčiarskej  
konfederácie  
J. E. Roberto Martini, veľvyslanec Talianskej republiky  
Denis Arsentjev, kultúrny atašé Ruskej federácie  
Viktor Nitsevich, rektor ORAGS (Orel, Ruská federácia)  
Alexander Bušujev, riaditeľ Ruského centra vedy a kultúry  
v Bratislave
- 10.30 – 11.00**      **Plenárna prednáška**  
*Metamorfózy jazyka a jeho výskumu*  
prof. PhDr. Slavomír Ondrejovič, DrSc.  
Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied,  
Bratislava
- 11.30 – 11.30**      **Plenárna prednáška**  
*Presah reálií do interkultúrnej komunikácie*  
prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.  
Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity  
v Bratislave
- 11.30 – 12.00**      **Diskusia v pléne**
- 12.00 – 14.00**      **Prestávka na obed**
- 14.00 – 18.00**      **Rokovanie v sekciách**

## 1. sekcia

### SEKCIA LINGVISTIKY

#### Podsekcia A

Moderátor: **Ol'ga Wrede**

Miestnosť: E2.06

14.00 – 14.15 Livia Adamcová  
Praktische Rhetorik – Regeln und Tipps zur Darbietung von Reden

14.15 – 14.30 Olga Vomáčková  
Die tschechischen Sammelnamen mit Hinblick auf das Deutsche

14.30 – 14.45 Irena Zavrl  
Sprache zwischen Norm und Gebrauch: Sprachenkompatibilität Standardkroatisch vs. Burgenlandkroatisch

14.45 – 15.00 Brigitte Sorger  
Mehrsprachigkeit in der Sprachenpolitik, Gesellschaft und im Fremdsprachenunterricht

15.00 – 15.15 И. П. Типухова  
Выразительные средства интерпретации

15.15 – 17.00 Diskusia v sekcii

#### Podsekcia B

Moderátor: **Daniela Breveníková**

Miestnosť: E2.08

14.00 – 14.15 Katalin Varga Kiss  
The Pitfalls of Essay Writing

14.15 – 14.30 Daniela Breveníková  
Štúdium pragmatických aspektov jazyka

14.30 – 15.00 Eleonóra Peczeová  
Všeobecná lexika v odbornom ekonomickom texte

15.00 – 15.15 Prestávka

Moderátor: **Zuzana Ondrejová**

15.15 – 15.30 Ľubica Petříková  
Nové slová a výrazy z oblasti informatiky v súčasnom francúzskom jazyku

15.30 – 15.45 Tomas Maier  
Nemecké toponymá na Slovensku, v Čechách a na Morave a ich historické súvislosti

15.45 – 16.00 Eva Maierová  
Trunkácie v ekonomickej angličtine

16.00 – 16.15 A. B. Эггерт  
Англицизмы в русском языке

16.15 – 17.30 Diskusia v sekcii

## 2. sekcia

### SEKCIA LINGVODIDAKTIKY

#### Podsekcia A

Moderátor: **Eva Szeherová**

Miestnosť: E2.12

14.00 – 14.15 Helena Šajgalíková  
Určenie produktu jazykového vzdelávania ako základné východisko merania jeho kvality

14.15 – 14.30 Eva Szeherová  
Didaktische Vorschläge bei der Umsetzung der akademischen Sprache an der Universität

14.30 – 14.45 Darina Halašová  
Business English for Management Studies – prezentácia novej učebnice

14.45 – 15.15 Prestávka

15.15 – 15.30 Michaela Dziváková  
Materiálne didaktické prostriedky pri výučbe odborného ruského jazyka

15.30 – 15.45 Ľubica Kurdelová, Jolana Meľsitová  
Výhody a nevýhody spoločného testovania jazykových znalostí študentov na Ekonomickej univerzite v Bratislave

15.45 – 16.00 Marta Pallová  
Územní odlišnosti ve výuce německého jazyka na českých školách

16.00 – 16.15 Soňa Danišová  
CLIL as One of the Major Trends in Language Education of the Millennium

16.15 – 16.30 Наталия Акатова  
Технология обучения студентов неязыковых вузов  
в системе подготовки государственных служащих

16.30 – 16.45 Heike Kuban  
Grammatik im Handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht

16.45 – 17.45 Diskusia v sekcii

#### Podsekcia B

Moderátor: **Iveta Rizeková**

Miestnosť: E2.10

14.00 – 14.15 Iveta Rizeková  
Komunikatívny prístup vo výučbe aplikovaných jazykov stále aktuálny

14.15 – 14.30 Eva Stradiotová  
Webová aplikácia Weblog a jej využitie vo výučbe cudzích jazykov

14.30 – 14.45 Ľubomíra Kozlová, Zuzana Kočišová  
Vybrané aspekty formovania osobnosti vysokoškolača

14.45 – 15.00 Miriam Adamková  
Využitie SWOT a PEST analýzy v odbornom cudzom jazyku

15.00 – 15.15 Diana Varela Cano  
Desarrollo de las destrezas lingüísticas y su evaluación

15.15 – 15.30 Prestávka

15.30 – 15.45 Oľga Wrede  
Methodisch-didaktische Überlegungen zur Bedeutung und Vermittlung von Fach- und Kulturwissen im Übersetzungsunterricht

15.45 – 16.00 Ivona Dömischová  
Evaluation der Projekte im Deutschunterricht an den tschechischen Grundschulen

16.00 – 16.15 Silvia Adamcová  
Phonetik im Fremdsprachenunterricht

16.15 – 16.30 Mária Mrázová, Ingrid Kunovská  
Gramatika v praxi

16.30 – 17.45 Diskusia v sekcii

### **3. sekcia**

#### **SEKCIA INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE**

Moderátor: **Beáta Biliková**

Miestnosť: E1.12

14.00 – 14.15 Tatiana Hrivíková  
Migration and Identity

14.15 – 14.30 Beáta Biliková  
Intercultural Relations and Cross-Cultural Identities in S. Rushdie's Fiction

14.30 – 14.45 Eva Janíčková  
Interkultúrna komunikácia v obchodných vzťahoch

14.45 – 15.00 Jarmila Rusiňáková  
O kategórii zdvorilosti v komunikácii

15.00 – 15.30 Prestávka

15.30 – 15.45 Mónica Sánchez Presa  
Interkultúrna kompetencia vo vyučovaní obchodnej španielčiny

15.45 – 16.00 Anikó Tompos  
Some Characteristics of SMEs Operating in the Austro-Hungarian Border Regions



16.00 – 16.15 Milena Helmová  
Ako budovať dôveru a dôveryhodnosť v obchodných rokovaníach

16.15 – 16.30 Jozef Mruškovič  
Osobitosti odbornej jazykovej prípravy diplomatov

16.30 – 16.45 Elena Melušová  
Reč diplomacie – kategorizácia funkčných štylistických a gramatických prostriedkov

16.45 – 17.00 Ю. А. Бессонова  
Речевая культура государственного служащего  
как показатель общей гуманитарной культуры личности

17.00 – 17.15 Н. Б. Павленко  
Межкультурная коммуникация и социолингвистика

17.15 – 18.00 Diskusia v sekcii

#### **4. sekcia**

##### **SEKCIA LITERATÚRY**

Moderátor: **Irina Dulebová**

Miestnosť: E1.10

14.00 – 14.15 Adriana Pápaiová  
Historicko-kultúrne aspekty anglickej a americkej literatúry

14.15 – 14.30 Irina Dulebová  
Ruská literatúra v kontexte vyučovania predmetu Reálie rusky hovoriacich krajín

14.30 – 14.45 Erika Brodňanská  
Orfeus v diele Gregora z Nazianzu

14.45 – 15.00 Renáta Bojničanová  
Perspektívy slovensko-hispánskych komparatívnych literárnych štúdií

15.00 – 17.00 Diskusia v sekcii

#### **5. sekcia**

##### **SEKCIA PREKLADU**

Moderátor: **Katarína Seresová**

Miestnosť: E1.08

14.00 – 14.15 Julianna Ná dai  
Multilingual EU Documents: Information Loss or Different Interpretation?

14.15 – 14.30 Katarína Seresová  
Pragmatické aspekty prekladu vo výučbe cudzieho jazyka

14.30 – 14.45 Ladislav Lapšanský  
Význam práva na preklad a tlmočenie

14.45 – 15.00 Janka Priesolová  
Terminologie francouzského obchodního práva v konfrontaci s češtinou

15.00 – 15.15 Milada Pauleová  
Potreba prekladu v období globalizácie

15.15 – 15.30 Adriána Koželová  
Topos v preklade

15.30 – 15.45 Tomáš Sovinec  
Was macht einen Dolmetscher zum richtigen Dolmetscher

15.45 – 17.15 Diskusia v sekcii

18.00 Záver a vyhodnotenie konferencie v pléne

## OBSAH/CONTENS

ÚVOD	15
Príhovory	17
Plenárne prednášky	26
Výstupy	43
SEKCIA LINGVISTIKY	
Lívia Adamcová Praktische Rhetorik – Regeln und Tipps zur Darbietung von Reden	43
Olga Vomáčková Die tschechischen Sammelnamen mit Hinblick auf das Deutsche	50
Irena Zavrl Sprache zwischen Norm und Gebrauch: Sprachenkompatibilität Standardkroatisch vs. Burgenlandkroatisch	61
Brigitte Sorger Mehrsprachigkeit in der Sprachenpolitik, Gesellschaft und im Fremdsprachenunterricht	71
И. П. Типухова Выразительные средства интерпретации	81
Katalin Varga Kiss The Pitfalls of Essay Writing	86
Daniela Breveníková Štúdium pragmatických aspektov jazyka	95
Eleonóra Peczeová Všeobecná lexika v odbornom ekonomickom texte	102
Ľubica Petříková Nové slová a výrazy z oblasti informatiky v súčasnom francúzskom jazyku	107
Tomas Maier Nemecké toponymá na Slovensku, v Čechách a na Morave a ich historické súvislosti	111
Eva Maierová Trunkácie v ekonomickej angličtine	121
А. В. Эггерт Англицизмы в русском языке	131

## SEKCIA LINGVODIDAKTIKY

Helena Šajgalíková Určenie produktu jazykového vzdelávania ako základné východisko merania jeho kvality	134
Eva Szeherová Didaktische Vorschläge bei der Umsetzung der akademischen Sprache an der Universität	142
Darina Halašová Business English for Management Studies – prezentácia novej učebnice	152
Michaela Dziváková Materiálne didaktické prostriedky pri výučbe odborného ruského jazyka	159
Ľubica Kurdelová, Jolana Mešitová Výhody a nevýhody spoločného testovania jazykových znalostí študentov na Ekonomickej univerzite v Bratislave	164
Marta Pallová Územní odlišnosti ve výuce německého jazyka na českých školách	168
Soňa Danišová CLIL as One of the Major Trends in Language Education of the Millennium	175
Наталья Акатова Технология обучения студентов неязыковых вузов в системе подготовки государственных служащих	186
Heike Kuban Grammatik im Handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht	194
Iveta Rizeková Komunikatívny prístup vo výučbe aplikovaných jazykov stále aktuálny	200
Eva Stradiotová Webová aplikácia Weblog a jej využitie vo výučbe cudzích jazykov	208
Ľubomíra Kozlová, Zuzana Kočišová Vybrané aspekty formovania osobnosti vysokoškolačka	214
Miriám Adamková Využitie SWOT a PEST analýzy v odbornom cudzom jazyku	220
Diana Varela Cano Desarrollo de las destrezas lingüísticas y su evaluación	226
Oľga Wrede Methodisch-didaktische Überlegungen zur Bedeutung und Vermittlung von Fach- und Kulturwissen im Übersetzungsunterricht	236

Ivona Dömischová 245  
Evaluation der Projekte im Deutschunterricht an den tschechischen  
Grundschulen

Silvia Adamcová 251  
Phonetik im Fremdsprachenunterricht

Ingrid Kunovská, Mária Mrázová 255  
Gramatika v praxi

#### SEKCIA INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE

Tatiana Hrivíková 261  
Migration and Identity

Beáta Biliková 268  
Intercultural Relations and Cross-Cultural Identities  
in S. Rushdie's Fiction

Eva Janíčková 277  
Interkultúrna komunikácia v obchodných vzťahoch

Jarmila Rusiňáková 282  
O kategórii zdvorilosti v komunikácii

Mónica Sánchez Presa 288  
Interkultúrna kompetencia vo vyučovaní obchodnej španielčiny

Anikó Tompos 296  
Some Characteristics of SMEs Operating in the Austro-Hungarian  
Border Regions

Milena Helmová 302  
Ako budovať dôveru a dôveryhodnosť v obchodných rokovaniach

Jozef Mruškovič 308  
Osobitosti odbornej jazykovej prípravy diplomatov

Elena Melušová 315  
Reč diplomacie – kategorizácia funkčných štylistických a gramatických  
prostriedkov

Ю. А. Бессонова 320  
Речевая культура государственного служащего как показатель  
общей гуманитарной культуры личности

Н. Б. Павленко 324  
Межкультурная коммуникация и социолингвистика

#### SEKCIA LITERATÚRY

Adriana Pápaiová 328  
Historicko-kultúrne aspekty anglickej a americkej literatúry

Irina Dulebová Ruská literatúra v kontexte vyučovania predmetu Reálie rusky hovoriacich krajín	333
Erika Brodňanská Orfeus v diele Gregora z Nazianzu	339
Renáta Bojničanová Perspektívy slovensko-hispánskych komparatívnych literárnych štúdií	345
SEKCIA PREKLADU	
Julianna Nádai Multilingual EU Documents: Information Loss or Different Interpretation?	356
Katarína Seresová Pragmatické aspekty prekladu vo výučbe cudzieho jazyka	360
Ladislav Lapšanský Význam práva na preklad a tlmočenie	364
Janka Priesolová Terminologie francouzského obchodního práva v konfrontaci s češtinou	370
Milada Pauleová Potreba prekladu v období globalizácie	378
Adriána Koželová Topos v preklade	383
Tomáš Sovinec Was macht einen Dolmetscher zum richtigen Dolmetscher	392
ZÁVER A VYHODNOTENIE KONFERENCIE V PLÉNE	401

## ÚVOD

Jazyk sa javí byť človeku vrozený a prirodzený. Jazyk však nie je talent, ktorý mu je daný. Mení sa spolu s dobou a okolnosťami, v ktorých sa používa. Cudzie jazyky poskytujú možnosť vstúpiť do mentality a chápania iných kultúr. Bez schopnosti komunikácie prostredníctvom jazyka kultúry ako takej je skutočný proces jej pochopenia nemožný. Prečo je to dôležité? V našom svete, kde sú národy a ľudia stále viac závislí jeden od druhého dodávkami tovaru či služieb, riešením politických problémov, ako aj zaručením medzinárodnej bezpečnosti, je pochopenie iných kultúr prvoradé a najdôležitejšie.

Nedostatok multikultúrnej citlivosti môže viesť k nedôvere a nepochopeniu a následnej neschopnosti spolupracovať, ba čo horšie, viesť až k ozbrojeným konfliktom. Multikultúrne povedomie a chápanie však začína na úrovni jednotlivca, ktorý má dostatočné jazykové vybavenie a ktorý týmto zabezpečuje prienik jedného národa či spoločnosti s vnútorným pohľadom do iných inojazyčných kultúr a ktorý je schopný chápať iné zdroje. Na prežitie v globálnom spoločenstve každý národ a spoločenstvo nutne potrebuje takýchto ľudí. Každá kompetentná osoba v inom cudzom jazyku premoštuje priepasť medzi kultúrami, prispieva k medzinárodnej diplomacii, podporuje národnú bezpečnosť a pomáha vytvárať záruky pokoja, stability a mieru vo svete. Globalizácia, premenlivosť a moderná technická komunikácia v súčasnosti privádzajú svet do situácií, že sme k sebe čoraz bližšie, čo ešte viac prináša so sebou požiadavku vzájomnej úspešnej komunikácie aj v iných jazykoch. Aby sa človek stal tým, čím je schopný sa stať, potrebuje nielen vnútornú silu, ale aj vonkajšie vplyvy. Veď vieme, že kameň, ktorý nehybne leží na zemi, ležal by tam dovedy, dokým by ho niekto nezodvihol a nehodil. Tu pramení moment zamyslenia sa nad otázkou, či pád kameňa spôsobila gravitačná sila alebo sila človeka. Samozrejme, že bez pomoci človeka by sa tento kameň činnosťou samotnej gravitácie nikdy nepohol. S týmto istým prípadom sa stretávame aj v prípade jazyka. Obrovská a jedinečná schopnosť ľudského ducha by sa nikdy nevydala týmto smerom, keby tu nebol prítomný vonkajší impulz potreby komunikovať. S takýmto impulzom a dynamikou sa rodila aj ďalšia univerzitná konferencia, z ktorej predkladáme záujemcom v poradí už tretí zborník.

Zborník obsahuje príspevky z medzinárodnej vedeckej konferencie *Cudzie jazyky v premenách času III*, ktorá sa uskutočnila 23. novembra 2012 na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Už názov naznačuje, že týmto vedeckým podujatím nadväzujeme na konferencie, ktoré sa konali v rokoch 2010 a 2011 pod rovnomennými názvami *Cudzie jazyky v premenách času I. a II.*

Cieľom konferencie v roku 2012, konanej pod záštitou rektora Ekonomickej univerzity v Bratislave, Dr. h. c. prof. Ing. Rudolfa Siváka, PhD., bolo vyhodnotiť výsledky vedecko-výskumnej a pedagogickej činnosti za obdobie od zriadenia Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, ako aj prezentovať perspektívu ďalšej vedeckovýskumnej činnosti z hľadiska teoretických východísk disciplín študijného programu „*Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia*“.

Tematicky, už tradične, pokrývali rokovania konferencie širokú škálu disciplín, ktorým sa venujú zamestnanci fakulty a ďalší pozvaní hostia v rámci vedeckovýskumnej činnosti (lingvistika, lingvodidaktika, interkultúrna komunikácia, literárna veda, kulturológia, komunikácia v profesijnej sfére a translatológia) a pedagogickej činnosti, v rámci ktorej zabezpečujú štúdium na fakulte.

Konferencia prebiehala jeden deň v sekciách podľa tém rokovania. Na konferencii sa zúčastnilo 100 účastníkov, z toho 66 s príspevkami, 12 bez príspevku a 12 hostí. Medzinárodná vedecká konferencia je každoročne určená pre všetkých odborníkov, profesionálne zainteresovaných do cudzojazyčného vzdelávania – vedeckých pracovníkov, metodikov, praxujúcich i budúcich učiteľov jazykov, doktorandov, autorov učebníc, distribútorov odbornej literatúry a pod., preto sa aj

tohto roku tešila pomerne veľkému počtu záujemcov prednášať, diskutovať a viesť rozhovory na jednu z určených tematických oblastí.

Pozvanie na našu vedeckú konferenciu prijali a s príhovorom vystúpili veľvyslanci a kultúrni ataše zo 6 krajín (Francúzsko, Nemecko, Rakúsko, Taliansko, Španielsko, Švajčiarsko). V poobedňajších hodinách odznelo v piatich sekciách vyše 60 príspevkov učiteľov Fakulty aplikovaných jazykov, domácich a zahraničných hostí. K medzinárodnému charakteru podujatia prispeli svojimi vystúpeniami 9 hostia zo zahraničia (3 z Českej republiky, 5 z Maďarska, 1 z Rakúska a 6 z Ruskej federácie).

V pléne vystúpili s prednáškou prof. PhDr. Slávo Ondrejovič, DrSc. z Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave a prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD. z Katedry románskych a slovanských jazykov Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Sme presvedčení, že zborník *Cudzie jazyky v premenách času III* sa stane vhodným inšpiračným zdrojom na ďalšie vedecké a výskumné bádanie odborníkov v danej oblasti, ale aj širšej odbornej verejnosti, ktorá vidí paralely a medzipredmetové vzťahy rôznych odborov ľudskej činnosti s jazykom, kultúrou, interkultúrnou komunikáciou, didaktikou, metodikou a translatológiou.

Zostavovateľ  
Roman Kvapil

Za vedecký výbor  
Daniela Breveníková



## PRÍHOVORY

### MEDZINÁRODNÁ VEDECKÁ KONFERENCIA CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU III

*Lívia Adamcová*

Vážený pán rektor, vážená pani prorektorka, vážené kolegyne, kolegovia, vzácní hostia, študenti a študentky,

srdečne Vás vítam na Medzinárodnej vedeckej konferencii „Cudzie jazyky v premenách času III.“, ktorú organizujeme už po tretí krát. Spoluorganizátorom tejto konferencie je „Spoločnosť pre nemecký jazyk“ (Gesellschaft für deutsche Sprache), ktorej členov taktiež srdečne vítam. Osobitne vítam na konferencii rektora EU v BA Dr. h. c. prof. Ing. Rudolfa Siváka, PhD., ktorý prevzal záštitu nad našou konferenciou a PhDr. Janu Lenghardtovú, PhD. – prorektorku pre medzinárodné vzťahy. Veľmi ma teší, že môžem medzi nami privítať zástupcov diplomatického zboru na Slovensku a pozvaných hostí.

Pozvanie na konferenciu prijali aj zahraniční hostia z našich partnerských univerzít, s ktorými máme dlhoročné kontakty, a to z Rakúska, Ruska, Českej republiky a z Maďarska. Vítam medzi nami aj zástupcu Slovenskej akadémie vied, prof. PhDr. Slavomíra Ondrejoviča, DrSc., ktorý vystúpi s prednáškou v pléne. Všetkým Vám ďakujem, že ste prišli a prajem Vám príjemný pobyt v Bratislave.

Vedeckú konferenciu Cudzie jazyky v premenách času III organizujeme od vzniku fakulty v roku 2010. Mimoriadne ma teší, že sa veľmi rýchlo dostala do povedomia pedagógov, študentov, zástupcov slovenských a zahraničných univerzít, ako aj širokej verejnosti. Keďže mala naša konferencia už dvakrát za sebou veľký úspech, pevne verím, že ten úspech sa aj dnes zopakuje. Zárukou tohto úspechu je nielen prítomnosť členov vedenia univerzity, dekanov jej fakúlt, veľvyslancov a zástupcov zahraničných univerzít, ale aj kvalitná príprava a príspevky našich pedagógov. Za úspešnú organizáciu tejto konferencie patrí vďaka prodekanke pre vedu, doc. PhDr. Daniele Breveníkovej, CSc. a jej tímu, ktorí po organizačnej stránke vedie PhDr. Jana Paľková, PhD.

Naplňa ma hrdosťou a radosťou, že naša mladá Fakulta aplikovaných jazykov dosiahla za 3 roky svojej existencie už mnoho pozitívnych výsledkov a aktivít. Aj touto cestou sa chcem poďakovať všetkým funkcionárom, pedagógom a zamestnancom FAJ za ich podporu a mimoriadne plodnú prácu. Vďaka patrí ale aj rektorovi, prof. Sivákovi a vedeniu EU, bez podpory ktorého by táto fakulta neexistovala.

Táto konferencia má niekoľko cieľov. Chceme ňou zistiť:

- aké má perspektívy táto fakulta do budúcnosti,
- ako pokračuje výučba v novom študijnom programe Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia, ktorý sme otvorili v akademickom roku 2009/2010 a beží už štvrtý rok;
- ako sa reflektuje a organizuje výučba cudzích jazykov a interkultúrnej komunikácie na ostatných univerzitách.

Za týmto účelom si budú prednášajúci v poobedňajších sekciách v rámci diskusie vymieňať svoje skúsenosti. Dovoľte teda, aby som po tomto stručnom úvode pripomenula, že aj touto vedeckou konferenciou chceme prispieť k zviditeľneniu našej fakulty a univerzity a našimi vystúpeniami v pléne a v sekciách Vám všetkým dokázať, že táto fakulta má svoje opodstatnenie a budúcnosť. Ešte raz Vás všetkých na tejto konferencii srdečne vítam a prajem jej úspešný priebeh.

*Kontakt*

*Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.*

*dekanka*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

## LANGUES ÉTRANGÈRES, COURANT DU TEMPS À L'UNIVERSITÉ D'ÉCONOMIE DE BRATISLAVA

*Jean-Marie Bruno*

Monsieur le recteur,  
Madame la vice-rectrice,  
Chers collègues,  
Mesdames, Messieurs,

en 1965, le Congrès mondial des ministres de l'éducation sur l'élimination de l'analphabétisme définissait « L'alphabétisation (...) non comme une fin en soi mais comme un moyen de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique qui va au-delà des limites de la forme rudimentaire de l'alphabétisation consistant simplement à enseigner la lecture et l'écriture. »

En à peine 50 ans, la mondialisation des échanges économiques et culturels, l'accroissement de la mobilité des personnes et des biens ont élargi cette piste, bien au-delà des compétences en langue maternelle, à une, voire deux, langues étrangères.

La maîtrise du seul et sommaire anglais de communication, le fameux *globish*, est de nos jours insuffisante et ne constitue plus une condition suffisante pour une insertion sociale et professionnelle réussie dans ce contexte de mondialisation. Savez-vous par exemple que le français est la langue de 250 millions de personnes dans le monde, dont 130 millions comme langue maternelle, et que le nombre de francophones devrait atteindre 750 millions dans le monde d'ici 2050 ?

Outre l'anglais, c'est par une véritable autonomie dans au moins une autre langue étrangère qu'un étudiant, qu'un candidat à l'embauche peut se démarquer de ses concurrents et ainsi apporter une véritable plus-value à un employeur. Au sein de l'éventail de langues, le français, 2<sup>e</sup> langue étrangère la plus enseignée dans le monde, occupe évidemment une place privilégiée en Slovaquie.

Le français est en effet appris par plus de 23 000 élèves dans le système éducatif slovaque, à tous les niveaux de l'école primaire au lycée. Il est notamment présent dans les sections bilingues franco-slovaques, qui accueillent 750 élèves au total. Le français est également une langue de choix dans le système universitaire slovaque, où on compte 10 programmes d'études francophones, dont la majorité mène à des doubles-diplômes.

Le français est langue de la diplomatie : dans de nombreux pays, la réussite d'un examen de français est indispensable en vue d'exercer les fonctions d'Ambassadeur. Le français est en outre une des langues de travail de nombreuses organisations internationales. En ce sens, plus de 150 agents de la fonction publique slovaque se forment chaque année en français grâce à l'Organisation Internationale de la Francophonie dont la Slovaquie est membre observateur, notamment dans le cadre de la préparation de la présidence de l'Union Européenne en 2016.

Le français est langue du droit : il est l'une des deux langues de travail de plusieurs cours internationales, dont la Cour Internationale de Justice. Aussi, des groupes d'experts français et slovaques travaillent, en

coopération avec l'Ambassade de France en Slovaquie, à la rédaction d'un lexique juridique franco-slovaque d'une qualité irréprochable en phase de finalisation.

Le français est langue des affaires: les 400 entreprises françaises présentes ici, qui emploient 35 000 personnes, recherchent des francophones compétents et bien formés, en particulier sur les postes à responsabilités. Le double diplôme de master en management de la vente, mis en place entre l'Université d'Economie de Bratislava et l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble, en coopération avec PSA Peugeot-Citroën, est un exemple significatif de réussite en la matière. La maîtrise des langues étrangères est donc plus que jamais un outil indispensable au service de l'économie de la connaissance, de l'intelligence politique et économique.

A l'heure où les Chinois sont de plus en plus nombreux à apprendre le français, en particulier pour conquérir les marchés de demain en Afrique et dans le monde, laissez-moi encourager la Slovaquie à faire encore davantage pour préparer sa jeunesse aux défis qui l'attendent. En donnant au français une place privilégiée dans son système éducatif et universitaire, la Slovaquie sera à même de resserrer le lien entre l'école et l'entreprise. Il faut espérer qu'il donnera naissance à d'autres coopérations enseignement-entreprise, à l'université comme dans les lycées, qui s'inscriront ainsi avec bonheur dans le courant du temps francophone.

*Kontakt*

*Jean-Marie Bruno*

*Veľvyslanectvo Francúzskej republiky v SR*

*Hlavné námestie 7, 812 83 Bratislava*

*Tel: 00 421 2 59 34 71 11*

*Fax: 00 421 2 59 34 71 99*

*Email: [diplo@france.sk](mailto:diplo@france.sk)*

## FREMSPRACHEN IM WANDEL DER ZEIT „DO YOU SPEAK SWISS?“

*Christian Martin Fotsch*

Exzellenzen Herr Rektor, Frau Fakultätsvorsteherin, meine Damen und Herren, liebe Freunde.

*GUTEN MORGEN, BON JOUR, BUON GIORNO, BUN DI, GOOD MORNING, DOBRÝ DEŇ*

Damit habe ich Sie, sehr geehrte Zuhörerinnen und Zuhörer, in 4 Schweizerischen Landessprachen und zwei wichtigen Fremdsprachen – von der Schweiz aus gesehen – begrüsst! Womit auch klar wird, dass Fremdsprachen immer eine Sache der Perspektiven sind; meine Fremdsprache ist deine Muttersprache. Und umgekehrt!

Es freut mich ausserordentlich, hier an der ökonomischen Universität in Bratislava über eigene Sprachen, Fremdsprachen sowie deren Entwicklung im Wandel der Zeit sprechen zu können.

Zu dieser Universität unterhält die Schweiz ein ganz besonders enges Verhältnis, das seit Jahren gepflegt wird. Ein wichtiger Pfeiler für diese freundschaftlichen Beziehungen bildet der von der Bank Vontobel gestiftete Preis. Er zeichnet jedes Jahr Mitglieder der Universität aus, welche in einer akademischen Arbeit herausragende neue Erkenntnisse oder innovative Methoden zur Forschung gefunden und dargestellt haben. Ich möchte hier anwesende Studentinnen und Studenten einladen, sich für den Preis 2013 zu bewerben!

Meine Damen und Herrn,

wir haben heute die Ehre und das Vergnügen, Vertretern von 8 Staaten zum Thema Fremdsprachen zuhören zu können. Ich konzentriere mich deshalb auf einige „Spezialitäten“ der Schweiz. Ich möchte Ihnen zwei Aspekte näher bringen: Die Mehrsprachigkeit der Schweiz sowie das Erlernen der ersten Fremdsprache. Beides sind ja auch in der Slowakei Themen, welche in der Politik diskutiert werden. Oder diskutiert werden sollten.

### Die Mehrsprachigkeit in der Schweiz

Die Schweiz ist ein vielsprachiges Land. Zu den angestammten 4 Sprachen sind durch Migration zahlreiche andere Idiome hinzugekommen. Die traditionelle Viersprachigkeit ist also längst zur Vielsprachigkeit geworden.

Ich werde immer wieder auf unsere Landessprache Rätoromanisch angesprochen; als Kuriosum sozusagen. Obwohl nur noch 35'000 Personen diese Sprache beherrschen. Und sie erst noch in 5 Dialekte zerfällt! Aber sie ist weltbekannt.

Ein eindrückliches Beispiel für die Vielsprachigkeit ist hingegen, dass in der Schweiz 3x mehr Personen Serbisch respektive Kroatisch sprechen als Romanisch! Für über 110'000 Einwohner ist dies die Hauptsprache.

Sprachenfragen nehmen in der schweizerischen Politik und im schweizerischen Recht viel Raum ein; auch heute noch sind sie von grosser politischer Tragweite. Traditionellerweise stehen die Landes- und Amtssprachen im Vordergrund. Die Landessprachen sind nach Artikel 4 der Bundesverfassung Deutsch, Französisch, Italienisch und das erwähnte Rätoromanisch. Amtssprachen hingegen nur die 3 Erstgenannten. (Die

Zuständigkeit des Bundes beschränkt sich auf den Sprachgebrauch innerhalb der Bundesverwaltung und im Kontakt mit Bürgerinnen und Bürgern sowie auf seine Fördertätigkeit zugunsten des Rätoromanischen, des Italienischen und der mehrsprachigen Kantone). Art. 18 der Verfassung regelt knapp: „Die Sprachenfreiheit ist gewährleistet“. 4 Worte. Der kürzeste Artikel unseres Grundgesetzes.

Schon etwas komplizierter ist Art. 70, der sogenannte Sprachenartikel. Er ist Ausdruck des Sprachenkompromisses in der Schweiz, dank dem jede Sprache den ihr gebührenden Platz erhält. Artikel 70 legt fest, dass im Verkehr mit Personen rätoromanischer Sprache auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes ist. Eine Ausnahme zu Artikel 4 und seinen 3 Amtssprachen also und ein gutes Beispiel, wie stark die Schweizerische Verfassung Rücksicht auf Minderheiten nimmt. Sprachliche und andere Minderheiten. In die gleiche Richtung zielt die Unterstützungspflicht des Bundes gegenüber den Kantonen Graubünden und Tessin zur Förderung des Rätoromanischen und des Italienischen. Ausdruck des Föderalismus ist hingegen, dass die Kantone ihre Amtssprachen selber bestimmen können.

Meine Damen und Herren,

falls Sie jetzt etwas verwirrt sind: Machen Sie sich keine Sorgen. Die Sprachen sowie ihre Regelung durch den Bund und die Kantone sind ein gutes Spiegelbild des komplizierten Aufbaues meines Landes.

„Do you speak Swiss?“, habe ich meinen Vortrag untertitelt. Die Schweiz ist somit längst vom vier- zum vielsprachigen Land geworden. Wie gehen Schule, Wirtschaft und Staat mit dieser Mehrsprachigkeit um? Sind die Einwohner der Schweiz auch als Individuen mehrsprachig? Oder gilt das nur für das Land als ganzes? Welche Sprachen sind am populärsten?

Das sind zahlreiche Fragen, welche sich im täglichen Umgang mit der Mehrsprachigkeit stellen und die die Politik zu lösen hat.

Die erste „echte“ Fremdsprache

Ich spreche hier von einer „echten“ Fremdsprache, weil die Hochsprache für uns Schweizer – wir wachsen in der Familie mit dem Dialekt auf - auch eine Art Fremdsprache ist.

Im linguistischen Sinne ist das Hochdeutsch allerdings keine Fremdsprache, da das „Schwiizertüütsch“ keine eigenständige Sprache ist; trotzdem wird es von uns als eine solche empfunden.

Gestatten Sie mir hier einige Bemerkungen über das Erlernen von Französisch, Deutsch oder Englisch als erster Fremdsprache.

Die Tendenz, dass Englisch auf Kosten von Französisch und Italienisch zur eidgenössischen Umgangssprache werden könnte, provoziert zunehmend politische und mediale Debatten. Immer wieder wiederholen die sprachlichen Minderheiten, dass dabei die nationale Kohäsion, der Zusammenhalt der Schweiz, auf dem Spiel stehe. Vergleichbare Diskussionen werden bekanntlich auch in der Slowakei geführt.

Diese Glut glimmt schon seit Jahren unter der Asche. Von neuem angefacht wurde sie 1999 durch den Zürcher Entscheid, in der Primarschule Französisch auf Kosten von Englisch zur zweiten Fremdsprache herab zu stufen. Dieser Schritt ist seither in fast allen Deutschschweizer Kantonen nachvollzogen worden. Heute wird Französisch von den 17 rein deutschsprachigen Kantonen nur

noch in Baselland, Baselstadt und Solothurn als Erst-Fremdsprache geführt. Alle anderen Kantone ziehen inzwischen das Englische vor. Womit auch gesagt ist, dass der Unterrichtsplan in den Händen der Kantone liegt und nicht zentral von der Regierung in Bern vorgeschrieben wird.

Die Präferenz von Englisch geht auf den Druck der globalisierten Wirtschaft zurück. Die dominante Verkehrssprache, also die "Lingua franca" der grossen Schweizer Unternehmen, ist de facto Englisch. Stark im Vormarsch ist das Englische auch an Universitäten und Hochschulen, besonders im Bereich der Forschung, beim Master oder den Doktoraten. Ob dies als Problem empfunden wird oder nicht, hängt weitgehend von der Wahrnehmung des Einzelnen ab.

Italienisch gehört immer weniger zu den Fremdsprachen. Die Erosion der dritten Landessprache in den jeweils anderen Landesteilen ist nicht aufzuhalten. Das Italienische verliert auch gegenüber anderen Migrantensprachen an Boden, vor allem gegenüber dem Spanischen und Sprachen aus dem Balkan. Insgesamt verfügt mein Land mit seinen vier Landessprachen und den vielen Migrantensprachen über eine beneidenswerte Sprachenvielfalt. Wenn wir damit weise umgehen, wird sich dieser Sprachbestand als ein Instrument der Kohäsion und des Wohlstandes erweisen. Dazu braucht es jedoch den Willen zur einer Mehrsprachen-Strategie.

Einen Anreiz dazu kann das „Language Rich Europe-Projekt“ geben. Aufgegleist und koordiniert wird es vom British Council und soll die Mehrsprachen-Praxis in Europa entwickeln und verbessern. Die LRE-Studie bringe eine neue Dimension in die Sprachenfrage, nämlich die Auseinandersetzung zwischen Regionen und Ländern. Es handelt sich um die erste vollständige transnationale Untersuchung über Politik und Praxis der Mehrsprachigkeit in Europa; die Schweiz ist dabei ein aktiver Partner.

Meine Damen und Herren,  
mit der zunehmenden Globalisierung und Migration stehen Sprachenkenntnisse für bessere Leistungen, interkulturelle Verständigung und soziale Kohäsion. Oder, um es mit Altmeister Johann Wolfgang von Goethe zu sagen: "Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen."

*Kontakt*

*J. E. Christian Martin Fotsch  
mimoriadny a splnomocnený veľvyslanec  
Švajčiarske veľvyslanectvo  
Michalská 12, 81106 Bratislava  
Tel.: 02-59 30 11 11 Fax: 02-59 30 11 00  
Email: [bts.vertretung@eda.admin.ch](mailto:bts.vertretung@eda.admin.ch)*

## LINGUE STRANIERE NEL CORSO DEL TEMPO III

*Roberto Martini*

La lingua italiana è uno degli idiomi più studiati a livello mondiale, confermandosi al quinto posto nel mondo. I motivi di questo interesse –che a me come Ambasciatore d'Italia non possono che fare piacere –sono molteplici.

L'italiano è innanzitutto la lingua della cultura per antonomasia! I tesori dell'Italia in campo culturale e artistico, oltre che paesaggistico, sono conosciuti ed ammirati a livello mondiale. In Italia sono in particolare recensiti 4.340 musei, 46.025 beni architettonici vincolati, 12.375 biblioteche, 34.000 luoghi di spettacolo, 47 siti dichiarati patrimonio dell'umanità dall'UNESCO, che rappresentano il 60% dei beni culturali di tutto il mondo. Città come Roma, Firenze, Venezia, Napoli, Siena, Palermo...e centinaia d'altre, montagne come le Alpi e le Dolomiti, spiagge ed isole, come Sicilia e Sardegna, sono ricercatissime mete turistiche ogni anno per visitatori di tutto il mondo!

Conoscere l'italiano significa pertanto avere accesso ad un patrimonio di importanza unica per la storia di tutti noi, a cominciare dall'Europa e dal Mediterraneo, per potere leggere testi letterari di straordinaria bellezza, apprezzare la eccezionale produzione teatrale, musicale, operistica e cinematografica, non solo del passato, ma anche contemporanea. Non c'è da stupirsi pertanto se l'italiano è quindi, importante lingua di studio!

Anche se noi italiani rappresentiamo circa l'1 per cento della popolazione mondiale, la lingua italiana è al 19 posto fra quelle parlate. Sono moltissimi così gli studenti che ogni anno decidono di frequentare le nostre Scuole, Università, le nostre Accademie, le nostre biblioteche. E ancora, l'italiano è lingua di lavoro!

Lo studio della lingua italiana in Slovacchia, così come in molti altri Paesi del mondo, è in crescita e tale fenomeno si spiega per un interesse verso il nostro Paese, che non si limita alla cultura classica o alle vacanze nella penisola. Cioè, l'Italiano oltre ad essere lingua cui fare ricorso nel tempo libero, è diventato sempre più uno strumento strategico nel campo economico, e da qui scaturisce l'importanza di conoscerlo per avere maggiori prospettive di lavoro.

Manager, imprenditori, tecnici, dipendenti... entrano in contatto con il mondo industriale, artigianale e dei servizi italiano, che varca con successo da molti anni le frontiere del nostro Paese.

Non bisogna infatti dimenticare che l'Italia, è un Paese eccezionalmente dinamico che ha raggiunto notevolissimi traguardi negli ultimi 50 anni: l'Italia è una potenza industriale di primissimo rango, collocandosi al 6° posto tra i Paesi maggiormente industrializzati nel mondo; è attivissimo membro del G7, G8 e G20; secondo Paese manifatturiero in Europa. Il "Made in Italy" è ormai sinonimo di eccezionale qualità, di stile unico, di eleganza ineguagliata e di "design" innovativo e avanzato. L'Italia è così leader indiscusso in numerosissime produzioni: dai vestiti alle automobili e alle motociclette, dalle macchine industriali alle attrezzature sportive, dai beni alimentari e vinicoli, ai mobili, al "design" per la casa.... Impossibile dare soltanto un'idea della ricchezza straordinaria del



tessuto produttivo italiano, della creatività e dell'operosità del lavoro italiano che si estende anche ai servizi!

E' così confermato, da varie agenzie che si muovono nel campo dell'occupazione, che per tanti studenti che hanno indicato l'italiano come lingua di specializzazione nel proprio curriculum, questo fattore accresce la possibilità di un impiego post-laurea, non solo presso le imprese a partecipazione italiana, operanti in tutto il mondo, ma anche per le multinazionali con sedi in Italia.

Questo discorso vale in particolar modo anche per la Slovacchia. L'Italia è un partners di grandissimo rilievo della Slovacchia e si contano centinaia di imprese italiane che lavorano in questo bellissimo Paese, in tutti i settori: energia, apparecchiature industriali e automobilistiche, prodotti di consumo, ecc. Oltre 200 imprese sono iscritte alla Camera di Commercio Italiana in Slovacchia. Parlare l'italiano è evidentemente un vantaggio per entrare in contatto con questo mondo!

Concludendo, l'Ambasciata d'Italia di Bratislava e le altre istituzioni italiane operanti in Slovacchia, sono impegnate in prima linea per la promozione della lingua italiana in quanto questa permette di rafforzare ancora di più il dialogo tra due Paesi amici! E il panorama dell'insegnamento dell'Italiano in Slovacchia è assai ricco e abbraccia tutti i livelli di istruzione.

In questo contesto, vorrei innanzitutto salutare, a livello universitario, proprio il grandissimo lavoro svolto dai docenti di Italiano e dagli studenti presso il competente Dipartimento dell'Università di Economia di Bratislava, dove sono felice di essere oggi. Abbiamo, inoltre, attivissimi lettori di italiano a Banska Bystrica e Bratislava nonché a Ruzomberok e Nitra.

A livello di liceo, poi, l'italiano è insegnato presso la Sezione italo-slovacca del Liceo bilingue Saru di Bratislava dove ci sono tra l'altro 3 lettori italiani inviati dal Ministero degli Affari Esteri italiano. Tale liceo forma annualmente circa 30 studenti con possibilità di iscrizione alle Università italiane alle stesse condizioni cui vi sono ammessi gli studenti di cittadinanza italiana. Inoltre, qui in Slovacchia l'italiano è insegnato in 36 scuole medie superiori con una frequenza di circa 2.650 studenti.

Grandissimo è l'interesse degli studenti, poi, per corsi dell'Istituto Italiano di Cultura di Bratislava che conta annualmente 700 iscritti a corsi di vario livello.

A Kosice, Nitra e Bratislava sono poi attivi i Comitati della Società Dante Alighieri che è un'istituzione con lo scopo di tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiana nel mondo.

Personalmente ritengo molto importante la conoscenza delle lingue, ed in questi mesi di attività in Slovacchia ho iniziato anche ad apprendere la Vostra bellissima lingua.

Grazie per avermi ascoltato.

*Kontakt  
Ambasciatore  
Roberto Martini  
Ambasciata d'Italia a Bratislava  
Palisady 49, 81106 Bratislava  
Slovacchia*

## PLENÁRNE PREDNÁŠKY

### METAMORFÓZY JAZYKA A JAZYKOVEDY

*Slavomír Ondrejovič*

#### **Abstrakt**

V príspevku sa autor venuje charakteristike jazykovedy, patriacej medzi najstaršie disciplíny sveta, pre dejiny ktorej je charakteristické, že v jazykovednom bádani nejde ani tak o nové objavy ako skôr o nové uhly pohľadu a vzhľadu do štruktúry a fungovania jazyka a jazykov. Počet jazykov sveta sa znižuje, ale ohrozené sú len niektoré jazyky. Slovenčina – napriek tomu, že patrí medzi menšie jazyky – je rozvinutým stredoeurópskym jazykom (jazykom Európskej únie), ktorý je relatívne dobre opísaný a nie je vážne ohrozovaný nijakým iným jazykom.

**Kľúčové slová:** lingvistika, globálna situácia jazykov sveta, kontakty jazykov, slovenčina

#### **Abstract**

In the article the author deals with the characterization of linguistics, which belongs to one of the oldest scientific disciplines of the world, and for which history is typical, that linguistic research is not so much about new inventions as about new viewpoints and insights into the structure and functioning of a language and languages. The number of world's languages is decreasing, but only some languages are endangered. Slovak is a developed Central European language (language of European Union), which is relatively well described and is not seriously threatened by any other language.

**Key words:** linguistics, global situation of world's languages, language contact, Slovak

#### **Jazykoveda (lingvistika) ako veda o jazyku a o jazykoch**

Jazykoveda, resp. lingvistika ako veda o jazyku a o jazykoch patrí medzi najstaršie vedné disciplíny na svete. Jej začiatky sa kladú do čias, keď vznikli prvé písma: egyptské hieroglyfické a sumerské klinové a najmä keď začali vznikať aj prvé slovníky z fénického obdobia (podrobnejšie k téme porov. heslo Jazykoveda, 2012). Jazykoveda (lingvistika), pravdaže, neustále obohacuje svoje poznatky, preniká hlbšie do jazyka ako komunikačného nástroja, nástroja myslenia a prostriedku na vyjadrenia emócií, ako aj symbolu individuálnej i kolektívnej identity, rozširuje svoje poznatky o jazykoch a o ich „okolí“, v ktorom sa uplatňujú. Pre dejiny jazykovedy je však charakteristické, že na jednotlivé jazykovedné smery či etapy v minulosti často pôsobila klíma jednotlivých historických období. Dôležitú rolu pre výskum jazyka hrala v minulosti predovšetkým potreba porozumieť a interpretovať staršie náboženské texty (tak to bolo najmä v indickej, čínskej a arabskej jazykovede), kým jazykoveda v európskej tradícii bola najprv súčasťou filozofie, neskôr však mali na ňu značný vplyv aj iné disciplíny, napr. psychológia, logika, biológia a podobne, čo sa prejavilo v tzv. psychologizme, logizme či biologizme v jazykovede. Na začiatku 20. storočia vznikla štrukturalistická jazykoveda, čím jazykoveda definitívne zložila svoju skúšku dospelosti a stala sa dokonca tzv. smerovou vedou (tzv. pilot science), ktorá začala sama inšpirovať iné vedy. Ostatné vedné odbory začali preberať metódy a využívať ich vo svojich sférach, a to aj vďaka presadeniu sa tzv. generatívnej gramatiky N. Chomského. Silná koncentrácia štrukturalistických a generativistických prístupov orientovaných na jazykový systém viedla zasa začiatkom 70. rokov 20. storočia vývin jazykovedy aj k tzv. komunikatívno-pragmatickému obratu, t.

j. k silnejšiemu príklonu k otázkam používania jazyka a zároveň odklonu od skúmania imanentných (čisto sémantických, gramatických a syntaktických) vlastností jazyka, čo malo za následok rozvinutie sociológie jazyka, lingvistickej pragmatiky a početných interdisciplinárnych vied. Na prelome 50. a 60. rokov 20. storočia vznikla sociolingvistika, ktorá na rozdiel od štrukturalizmu a generatívnej gramatiky zdôrazňuje sociálne dimenzie jazyka. Od začiatku 60. rokov sa vo svetovej vede o jazyku rozvinula psycholingvistika, neurolingvistika, textová lingvistika, kontaktná lingvistika (v tom aj tzv. konfliktná lingvistika), novšie aj korpusová a kognitívna lingvistika, ekolingvistika, feministická a forenzná lingvistika, antropolingvistika (etnolingvistika), integratívna lingvistika, xenolingvistika, egolingvistika apod., ktoré sa sčasti rozvíjajú aj u nás (novšie porov. k tomu najmä Dolník, 2009).

Pre dnešnú situáciu v jazykovede je následkom týchto okolností charakteristická predovšetkým mnohosť konkurujúcich si prístupov, teórií a záujmov, kde si popri kognitívnej lingvistike (zahŕňajúcej aj generatívnu gramatiku) a rôznych pragmaticky a funkčne orientovaných smerov nachádzajú svoje miesto aj rôzne štrukturalistické a dokonca tradičné prístupy. Pozornosť sa venuje (z rôznych teoretických pozícií) aj výskumu jazykových zmien a dejinám jazyka (jazykov). Vcelu možno povedať, že vo vývoji jazykovedného bádania nešlo ani tak o nové objavy, ako je to primárne v iných, napr. prírodných vedách, ale o nové pohľady na jazyk, o nové uhly pohľadu a „vhl'adu“ do jazyka a jazykov.

Niet pochýb, že i dnes – po niekoľkotisícročnom skúmaní – je jazyk stále obostretý mnohými tajomstvami. Je dokonca možné, že doteraz neboli objavené ani mnohé z jeho vnútorných väzieb a systémových prepojení, ktoré sú uložené v jeho najhlbších poschodiach. Hoci sa zrejme nedá súhlasiť s krajne depresívnym V. S. Stepanovom, ktorý pokusy ľudí o poznanie svojho jazyka a komunikácie pripodobnil svojho času k hádzaniu sietí do mora prekypujúceho životom, po vyťahnutí ktorých zisťujeme, že sa v nich skoro nič nezachytilo. Preto sme podľa neho o živote jazyka nútení usudzovať ponajviac iba podľa veľkostí a tvaru dier, ktoré ostali v sieťach po takomto nevydarenom výlove. Aj keď dnes iste nikto nepochybuje, že naše poznanie jazyka a komunikácie stúpa a že má inú dimenziu aj v porovnaní s obdobím medzi druhou a treťou štvrtinou 20. storočia, keď Viktor Stepanov svoj výrok vyslovil, ani teraz si nemôžeme byť celkom istí, že o jazyku, jazykoch a o komunikácii vieme viac ako nevieme, ako to pred desaťročím formuloval profesor Juraj Furdík vo svojej bravúrnej úvahe Jazyk, výraz, význam, duch (1999, najmä s. 110). Niekedy sa objavujú výzvy, aby sa jazykovedci nevybíjali na skúmaní čoraz jemnejších detailov dominantných jazykov sveta, ale aby svoju pozornosť sústredili na opis jazykov, ktoré z hľadiska svojej vitálnosti nie sú na tom najlepšie. Lebo ak nejaký jazyk zanikne, je to navždy.

### **Globálna situácia jazykov a ich ohrozenosť**

Na svete sa dnes hovorí približne 6900 jazykmi. V typologickej literatúre sa najčastejšie uvádza toto číslo, hoci stále ide len o istý odhad. Doteraz sa totiž nepodarilo odlíšiť jazyky od nárečí, resp. stanoviť všeobecne prijateľné princípy, na základe ktorých by sa toto rozlíšenie dalo vykonať (porov. k tomu napr. Krupa – Genzor, 1996 – za definitívny nemôžeme považovať ani pokus D. Crystala v Cambridskej encyklopédii

jazyka, 1997)<sup>1</sup>. V dôsledku globalizačných (presnejšie *glokalizačných*, t. j. globalizačných a zároveň lokalizačných) a integračných procesov, ktoré v súčasnosti vo svete prebiehajú, ale aj v dôsledku iných okolností mnohým jazykom hrozí zánik. Situácia je dokonca taká vážna, že kým optimistickejšie naladení autori odhadujú, že do konca 21. storočia, t. j. za necelých sto rokov zanikne 30 % všetkých súčasných jazykov sveta, pesimisti tvrdia, že zo scény z nich odíde až 90 %. Situáciu s jazykmi sveta by sme mohli označiť spolu s viacerými inými autormi za dramatickú, ale treba zdôrazniť, že tento proces sa netýka všetkých jazykov v rovnakej miere, resp. že sa to týka iba istého typu jazykov.

Hoci sa lingvisti nevedia celkom dohodnúť na počte jazykov sveta, jednotní sú v tom, že počet jazykov sveta neustále klesá. Verejnosť však o tom nie je dostatočne informovaná. Tá napr. vie, že ohrozené sú a vymierajú mnohé živočíšne a rastlinné druhy (predpokladá sa, že sa dnes zachovalo len 8 % všetkých živočíšnych druhov, ktoré kedy žili na Zemi), no menej sa vie, že podľa všetkého v podobnej situácii sú aj jazyky sveta. Viaceré z nich sú naozaj ohrozené, aj keď treba pritom rozlišovať, ako som už uviedol, rôzne stupne ohrozenia. V tomto kontexte sa jazyky diferencujú na

- a) potenciálne ohrozené, napr. kurdčina, tibetčina, kečuánčina, aymarčina;
- b) jazyky ohrozené: horná srbčina, sardínčina, jazyk nahuatl, aramejčina a pod.; niekedy sa v tejto skupine ocitá podľa zahraničných zdrojov aj rómčina;
- c) jazyky silne ohrozené: dolná srbčina, bretónčina;
- d) jazyky moribundné: mnohé indiánske a austrálske domorodé jazyky, ktorých dlhšie prežitie je značne nepravdepodobné (porov. Ethnologue-Report).

Dôvody zanikania jazykov sú, ako je známe, rôzne. Z dejín vieme, že veľký počet jazykov, či dokonca jazykových rodín, vymrelo po európskej kolonizácii Ameriky a Austrálie. Známe napr. je, že zo stoviek pôvodných austrálskych jazykov existujúcich pred európskym osídlením dnes prežíva sotva desať až dvadsať. V Amerike (Severnej i Južnej) je situácia podobná. Aj tu sa väčšina pôvodných jazykov vytratila po príchode kolonizátorov. Vytesnili ich predovšetkým, ako je známe, štyri európske jazyky: angličtina, španielčina, portugálčina a francúzština. Ani Afrika sa nevyhla takýmto zmenám. Južne od Sahary boli staršie jazyky nahradené jazykmi rodiny bantu, kým v severnej Afrike staršie jazyky, napr. aj kultúrne veľmi významnú koptčinu, vytlačila z používania predovšetkým arabčina. Špecifickú oblasť s vysokým počtom ohrozených jazykov predstavuje Papua Nová Guinea, kde však táto nepriaznivý vývoj je motivovaný niečím iným ako na iných kontinentoch. Nie je to kolonizácia, ani šírenie dominantných jazykov, ale geografická izolovanosť jednotlivých kmeňov. Na Novej Guinei žije ešte stále 900 jazykov, z ktorých väčšina je práve pre malý počet nositeľov a svoju izolovanosť takisto ohrozená. Európa je – napriek tomu, čo sa o nej niekedy hovorí – v porovnaní s ostatným svetom vlastne na jazyky skôr chudobná (predstavuje iba 3 % z celkového počtu jazykov sveta, nachádzajú sa však na menšom priestore).

---

<sup>1</sup> Menej závažnú rolu tu hrá iste fakt, že z času na čas preletia tlačou správy o objavení nových spoločenstiev a kmeňov (a teda aj ich jazykov) v neprístupných oblastiach Brazílie alebo Peru, ktoré doteraz žili v úplnej izolácii od ostatného sveta (naposledy v máji 2010), alebo že nové jazyky vznikajú „delením“ (porov. napr. situáciu na Balkáne).

Okrem kolonizácie a politického prenasledovania (tzv. etnocídy) či chýbajúceho vzdelávacieho systému sa medzi negatívnymi faktormi pri vymieraní jazykov uvádza aj mobilita obyvateľstva, chýbajúce médiá (tlač, rádio, televízia, ale sú aj príklady, keď príchod médií znamenal koniec jazyka) a spomínaný globalizačný (presnejšie glokalizačný) tlak.

V tejto súvislosti je dôležité uviesť, že z jazykov, ktoré dnes žijú na našej planéte, má viac ako 52 % menej ako 10 000 hovoriacich, 28 % menej ako 1000 nositeľov a 10 % menej ako 100 hovoriacich. Ozajstné šance na prežitie majú predovšetkým tie jazykové spoločenstvá, ktorými hovorí viac ako 100 000 nositeľov, a to je iba 10 % všetkých jazykov (ešte lepšie sú na tom, samozrejme, tzv. miliónové jazyky). Z tohto faktu by sme naozaj mohli vyvodiť, že v priebehu ďalších desaťročí, resp. storočí zanikne ich veľká časť. Mnohé z nich totiž nemajú písomnú tradíciu, nemajú materský štát a nie sú ani dobre opísané, takže ich osud do budúcnosti je naozaj neistý. Na druhej strane 11 najväčších jazykov (mandarínska čínština, angličtina, hindustánčina, španielčina, arabčina, portugalčina, ruština, japončina a nemčina a javánčina) používa viac ako polovica svetového obyvateľstva a percentuálny podiel nositeľov týchto jazykov sa zrejme ešte zväčší.

Existujú aj hlasy, podľa ktorých vymieranie jazykov je prirodzený jav, veď je to vlastne naše vlastné prekliatie, ktoré bolo uvalené na ľudstvo za jeho opovážlivosť pre stavbu Babylonskej veže, ako nás o tom informuje Biblia. Navyše predsa čím ďalej tým viac potrebujeme v globalizovanej spoločnosti spoločnú reč. V skutočnosti však vymieranie jazykov predstavuje kultúrne ochudobňovanie ľudstva tak, ako je ochudobňovaním nášho sveta vymieranie živočíšnych a zvieracích druhov. Jazyk je veľmi tesne spojený s našou kultúrou, s naším vnímaním sveta a našou schopnosťou myslieť. V tomto zmysle sme všetci v tieni spomínanej Babylonskej veže. Mnohé jazyky nemajú písomnú tradíciu, no napriek tomu môžu mať kultúrnu tradíciu, po svojom konceptualizujú svet a majú i svoj praktický význam. Jazyk je bezpochyby aj dôležitým identifikačným faktorom, ktorý sa zúčastňuje na vytváraní pocitu spolupatričnosti.

### **Ako je to so slovenčinou?**

Ani jedna inštitúcia, ktorá zverejnila súpisy ohrozených jazykov (najznámejšie sú zrejme súpisy v Červenej knihe ohrozených jazykov UNESCO<sup>2</sup>) nezaradila slovenčinu medzi (ani len potenciálne) ohrozené jazyky. No to nikto ani neočakával. Dnešný slovenský národný jazyk vnímajú predstavitelia súčasnej sociolingvistiky a pragmalingvistiky ako zaujímavý a zároveň plne rozvinutý, „sebavedomý“ stredoeurópsky jazyk, plniaci všetky funkcie, ktoré sa naň kladú. Z tohto pohľadu náš jazyk nie je ohrozovaný nijakým iným jazykom a žije svoju tzv. „normálnu sociolingvistickú situáciu“. Niektorí autori (najčastejšie laici) však naopak tvrdia, že slovenčina je ohrozená (prinajmenšom vo svojej kvalite) a ak sa nespraví niečo radikálne, položí sa priamo pred našimi očami. Záchrana sa niekedy vidí v návrate k purizmu, čo vyplýva napr. z predstavy (Handžárik, 2006), že „bez práce puristov by sa v dnešnom informačno-jazykovom mišmaši zakrátko každý kultúrny jazyk zmenil na nekultúrnu handrbolčinu“. Akosi však autorom tohto typu uniklo, že jazyky, medzi nimi aj slovenčina, sa v minulosti dosť dlho rozvíjali bez preskriptívnych inštitúcií, tobôž už bez

---

<sup>2</sup> Pre Európu uvádza 13 vymretých, 9 takmer vymretých, 26 vážne ohrozených, 38 ohrozených a 10 potenciálne ohrozených jazykov (porov. Red Book ...).

puristov, pričom niektoré krajiny do dnešných dní podobné inštitúcie ani nemajú.

Na Slovensku nemáme nijaké výskumy pocitu ohrozenia jazyka. Obavy o národný jazyk, s ktorými sa stretávame na Slovensku (do istej miery aj v Čechách), nachádzajú ohlas najmä v neodbornej verejnosti, pričom z „nenáležitého“ stavu jazyka a jeho vývoja obviňujú mnohí práve jazykovedcov. S obrannými postojmi sa stretávame, samozrejme, aj v iných jazykových spoločenstvách, obvykle menších, ale i v takých, kde by sme to ani neočakávali<sup>3</sup>. Takéto hlasy zaznievajú dokonca zo strany nositeľov najúspešnejšieho „topjazyka“ jazyka sveta – angličtiny. Ani v tomto prípade však nejde zvyčajne o hlasy profesionálnych lingvistov, lebo tí novú situáciu považujú za „novú výzvu, ktorá stojí pred angličtinou“, ale o hlasy neodbornej, resp. žurnalisticko-neodbornej verejnosti („angličtina v európskych inštitúciách a konferenciách je pržením Shakespearovho a Chausserovho jazyka“, je to „nôž do chrbta angličtine“). Kvôli spravodlivosti však uvedme, že z času na čas sa stretáme s týmto postojom aj u lingvistov: Robert Filipson v plenárnej prednáške na zasadaní Európskej asociácie jazykovedných inštitúcií v Rige koncom roka 2007 angličtine neprisúdil, ako sa to zvyčajne robí, názov *lingua franca*, ale *lingua frankensteinia*, a to bolo možno to najlichotivejšie, čo o angličtine („killer language“) v jeho vystúpení odznelo (porov. Filipson, 2009). Trochu bizarne však pôsobil v tejto súvislosti fakt, že jeho prednáška odznela pred medzinárodnou európskou spoločnosťou v *angličtine*.

Špecifikom slovenskej situácie je – a to je osobitne výrazné napr. aj v porovnaní s českou situáciou –, že tvorcami scenárov o čiernej budúcnosti nášho jazyka nie sú u nás len laici, len neodborná (amatérska) verejnosť, ale aj profesionálni jazykovedci. V Čechách sa jazykovedci-katastrofisti takmer vôbec nevyskytujú, v čom má zásluhu zrejme vynikajúca tradícia Pražského lingvistického krúžku.

Z Literárneho týždenníka sme si pred časom vyexcerpovali články, ktoré tento pocit „úzkostnosti“ z budúcich osudov slovenčiny čitateľom vnucujú už aj svojimi titulkami: *Krach jazykového vedomia* (F. Kočiš, 2001/4), *Skaza jazyka alebo Kam sa ísť požaľovať* (A. Kret, 2001/10), *Prosba k Samovi Chalupkovi* (J. Handžárik, 2001/10), ale aj *Súmrak kultúry* a ďalšie. Na tieto „nálady“ nadviazali aj niektoré manifesty. Pod *Výzvou na ochranu národného jazyka* (vyšla v Literárnom (dvoj)týždenníku 22. marca 2006, č. 9-10, s. 1 – 2) sa podpísali jazykovedci Á. Král, J. Kačala a J. Doruľa, ale aj spisovatelia a kultúrni pracovníci (L. Ťažký, M. Rufus, V. Turčány, Š. Moravčík, J. Markuš a ďalší). Odcitujme z nej aspoň prvý odsek, z ktorého je však zrejme dikcia celého tohto dokumentu: „Slovenčina bola pre Slovákov politikum. Je ním, bohužiaľ, aj dnes v samostatnej Slovenskej republike, keď rozličné vonkajšie záujmy a tlaky účinne využívajú *pomätenosť* (zdôraznil S. O.) myslí časti Slovákov, takže rozkladný tlak na slovenčinu uskutočňujú sami Slováci“. Nespresňuje sa, aké vonkajšie záujmy sú v hre, ani to, ktorí Slováci využívajú tých druhých Slovákov s pomätenými myslami. A napokon nevieme ani to, ktorí sú to tí Slováci pomätených myslí? Jasné je len to, že je tu nejaký vonkajší a vnútorný nepriateľ, ale ten sa nekonkretizuje.

<sup>3</sup> Aby sme to demonštrovali, odcitujme vyjadrenie H. J. Meyera, prezidenta Ústrednej komisie nemeckých katolíkov, ktorý vyhlásil: „Ťažko nájdeme na svete inú spoločnosť, ktorá by svoj jazyk tak nehanebne znevažovala a tak ľahkomyselne sa ho vzdávala ako nemecká spoločnosť“. V následnej diskusii na internete tento názor však nenašiel takmer nijakú podporu.

Vo výzve sa upozorňuje aj na preferovanie angličtiny, na „pohodlné zavádzanie anglických termínov“, čo sa dokumentuje anglicizmom „hand-out“. Signatári navrhujú nahradiť ho existujúcimi domácimi slovami *príručka*, *pomôcka*, či dokonca *rukoväť*, alebo nahradiť novoutvoreným slovom *príručník*. Aj tento príklad však jasne ukazuje, že nie je jednoduché nahrádzať anglicizmy domácimi výrazmi v prípade, ak sa už uhniezdili v nejakej komunikačnej sfére (výraz *handout* sa používa v odbornej komunikačnej sfére minimálne 20 rokov), alebo keď slová prichádzajú do nášho prostredia spolu s novými artefaktmi, s novými „vymoženosťami západnej civilizácie“ a s novým životným štýlom, ktoré sme prebrali z anglosaského sveta. Slová *príručka*, *pomôcka* sú obsadené a výraz *rukoväť* má navyše aj zreteľnú archaickú príchuť. Vcelku možno povedať, že pokusy nahradiť anglicizmy domácimi výrazmi niekedy vyjdu (popcorn – pukance, join venture – spoločný podnik, speaker – hovorca), ale nie je isté, či práve *príručník* je tým hľadaným výrazom.

Aj signatári spomínanej výzvy – podobne ako amatérska jazykoveda – viní Jazykovedný ústav Ľ. Štúra z toho, že si neplní svoju úlohu vo vzťahu k jazykovej kultúre kladúc otázku, čo by na to povedali Ľ. Novák, J. Stanislav, E. Pauliny a iní jazykovedci. Ale čo by tieto osobnosti povedali na tento druh výzvy? Každý z týchto veľkých autorov minulosti mal kritický vzťah k tvrdeniam o úpadku jazyka, o havarijnom stave a pod. E. Pauliny pri konečnom hodnotení povestného projektu *Hovorená podoba spisovnej slovenčiny*, ktorý prebehol začiatkom 60. rokov celoplošne na celom Slovensku, potvrdil, že na základe výskumu používanie slovenčiny je na lepšej úrovni, než sa predpokladalo (Pauliny, 1973). Nekorešponduje to so vtedajšími vyjadreniami o havarijnom stave slovenčiny, ako ani s neskoršími vyjadreniami o katastrofálnom či dokonca chorobnom stave slovenčiny, ale nekorešponduje to ani s tým, čo tvrdí výzva.

Názory publikované v takýchto manifestoch sa v priebehu ľudských dejín objavujú od helénskeho obdobia sústavne. Už v 3. st. p. n. l. Teofrastos tvrdil, že grécky jazyk má svoj zlatý vek dávno za sebou a v súčasnosti ho nemožno hodnotiť ináč než ako zbarbarizovaný. Podobné hlasy sa potom pravidelne ozývali a ozývajú v každom období a v každej epoche, ktoré po sebe nasledovali.

Známe je zistenie sociolingvistiky, opreté aj o podrobný empirický výskum, že všetci sú za vyššiu úroveň kultúry v jazykových prejavoch – ale skôr u tých druhých. Najčastejšie sa pritom mieri na jazyk médií, ktoré nie sú na pranieri náhodou. Dnes majú skutočne práve médiá, tlačené i elektronické, najväčší vplyv na rozvoj jednotlivých jazykových noriem. Pre rozvoj noriem slovenčiny už neznamenať toľko jazyk krásnej literatúry ako v časoch našich klasikov či tzv. martinského úzu, ani javisková reč, ktorá v každej krajine zohrala vo vývine spisovnej normy záslužnú úlohu. Preto je také dôležité, aby z médií zaznievala kultivovaná, prestížna slovenčina všade tam, kde si to vyžaduje žáner a komunikačná norma. Mediálna prax nie je vždy v súlade s touto požiadavkou, ale aj prístup k nej musí byť diferencovanejší než sme toho svedkami. V médiách sa vyskytujú javy, ktoré prestížna a kultivovaná norma nepripúšťa („predať“ vo význame odovzdať, príznakové intonovanie otázky a pod.), nepomôže však nijaké paušalizovanie, ale iba skutočne kompetentné a vyvážené posúdenie situácie a *trpezlivé kultivovanie*.

Nie je prekvapujúce, že aj v súčasnej slovenskej jazykovede možno evidovať rozličné pohľady na jazyk a jeho kultivovanie. Sociolingvistický postoj v otázkach jazykovej kultúry je v porovnaní s tradičným prístupom

odlišný: vyznačuje sa väčšou tolerantnosťou, najmä však diferencovanosťou, pričom „nehrá“ výlučne iba na jedného reprezentanta, iba na spisovný jazyk. V porovnaní s tradičnou jazykovou kultúrou je aj „zodpovednejší“ v tom zmysle, že sa nevydáva hneď tou najľahšou cestou zákazov a príkazov či vylučovania odchylných či „nesystémových“ foriem z dobrej spoločnosti, ale pokúša sa aj „nesystémovosť“ a nepravidelnosti v jazyku pochopiť a vysvetliť (ak sa to dá). J. Dolník, ktorý do našej jazykovedy uviedol veľmi invenčné rozlíšenie tzv. reflexívologického a pragmatickologického prístupu v jazyku, dobre ukazuje, že abstraktná systémovosť sa neraz vnáša zvonka (od jazykovedcov), čo sa nie vždy kryje so reálnou systémovosťou, ktorá pochádza od samých hovoriacich, v zásade teda „od jazyka“. V prípade, že niektoré „nesystémovosti“ majú vysokú či dokonca extrémne vysokú frekvenciu či dokonca výlučné použitie nemôže byť jedinou stratégiou obvinenie používateľov, že nie sú schopní uvedomiť si svoje potreby, resp. že sú nedostatočne národne uvedomelí či národne sebavedomí (Dolník, 2002).

### **Vplyv iných jazykov na slovenčinu**

Slovenčina bola oddávna otvorená voči vonkajším kontaktom. Z podunajských jazykov sa puristické hnutie dotýkalo vlastne slovenčiny v najmenšej miere. Podľa údajov z 1. zväzku Slovníka súčasného slovenského jazyka je zrejme, že iba v tomto zväzku sa nachádzajú výrazy prebraté zo 64 jazykov. Počas celých svojich dejín slovenčina (podobne ako iné jazyky) v rôznom stupni absorbovala prostriedky cudzích jazykov, predovšetkým z gréčtiny a latinčiny, ale aj nemčiny, francúzštiny, taliančiny, angličtiny, ruštiny a iných jazykov. V poslednom čase isté extralingvistické (politické, kultúrne a ekonomické) faktory spôsobili, že dnes najväčší vplyv dosiahli anglické výrazové prostriedky. História nás však učí, že jazyk preberá to, čo potrebuje, a odmieta alebo ignoruje, resp. vytláča na perifériu prostriedky nadbytočné. A napokon: prostriedky od iných jazykov preberajú najmä silné jazyky, na čo je najlepším príkladom sama angličtina.

Aj keď štruktúrne sa angličtina, ako ukázal V. Krupa (porov. Ondrejovič – Krupa, 2010), veľmi nehodí na to, aby prebrala funkciu svetového jazyka (je tu veľký rozdiel medzi hovorenou a písanou formou, vysoká polysémnosť, *take, give*, istá „nesústavnosť“: starovek, „antiquity“, stredovek, „middle ages“. novovek, „modern times“), má k tomu, aby sa ním stala, zo všetkých jazykov sveta najbližšie. Ukazuje sa, že v situácii, v ktorej sa nachádzame, treba tento novodobý prienik angličtiny do európskych jazykov zrejme prijať ako fakt a naučiť sa jednoducho žiť s angličtinou, s touto „latinčinou súčasnosti“. To na jednej strane znamená pokúšať sa zvládnuť ju čo možno v najširšej miere, aby sme nestratili prístup k informáciám a iným dôležitým zdrojom, ktoré budú v európskom a svetovom rámci zrejme ešte dlho čím ďalej tým „anglickejšie“. Na druhej strane to zároveň znamená, že nebudeme slepo a bezmocne preberať anglo-americké jazykové správanie. Treba však uviesť, že „anglicizmy“ prechádzajú „trhom slov“, hoci nie je to tak, žiaľ, vždy. Pri apelatívnej lexike sa anglicizmus najprv dotkne slovenčiny, môže ostať na periférii slovenského jazyka, no môže postúpiť ďalej, adaptovať sa, prispôbiť slovenčine, a napokon sa môže do jazyka aj úplne integrovať. Pritom v každej etape môže z jazyka „vyklízuť“, resp. sa uchýtiť len niekde na úplnej periférii jazyka. Na rozdiel od všeobecnej lexiky, v ktorej sa anglicizmy musia takto presadiť, to pri propriálnej lexike (vlastných menách)



vždy nefunguje. Tam sa nám angličtina nanucuje (porov. napr. River park, Môcik market, Tower, Grand hotel Kampinski High Tatras a pod.)<sup>4</sup>.

Niekedy sa v slovenčine identifikujú tzv. deflektivizačné tendencie, v ktorých sa vidí vplyv angličtiny: poukazuje sa na to, že sa a) v niektorých konštrukciách vytláča inštrumentál a nahrádza sa nominatívom: *XY je spolupracovník redakcie* namiesto *XY je spolupracovníkom redakcie*, b) že sa redundantne používa osobné zámeno *Ja myslím* namiesto *Myslím* podľa *I think*, c) že prenikajú cudzie atributívne štruktúry typu *Slovenská poisťovňa Cup* namiesto *Pohár Slovenskej poisťovne*, d) že sa objekt objavuje v nepriamom páde *Navštívte IKEA* (Ripka, 2005). Pravdaže, nie všetky spomínané tendencie majú anglický pôvod. V uvedených slovesno-menných konštrukciách (typ a) sa v slovenčine oddávna strieda nominatív s inštrumentálom, čo potvrdzujú aj bežné gramatiky (napr. Ružička – Pauliny – Štolc, 1968). Spoľahlivých dokladom anglického vplyvu nie je ani druhý typ so zdôraznením osobného zámena. Napokon aj ďalšie príklady majú oporu v starších modeloch, napr. *RH faktor*, hoci tieto typy sa nesporne rozširujú aj za pomoci angličtiny.

Zdá sa, že napriek množstvu prevzatí v lexikálnej oblasti a gramatickej stavby angličtina na systém slovenčinu nemá výraznejší vplyv a že sa slovenčina s anglicizmami vyrovnáva celkom dobre. Zvyčajný proces interferencie (dotyku), adaptácie (prispôsobovania) a napokon integrácie (prijatia) nie je osudom všetkým anglo-amerických prvkov, ktoré sa dostali do slovenčiny. Často sa tento proces preruší v prvom štádiu a jazyk sa anglicizmov celkom zbaví alebo ich presunie na perifériu, do niektorej okrajovejšej komunikačnej sféry. Iné prvky si upraví a zaradí do svojho organizmu, využijúc ich vo svoj prospech.

Slovenčina v tomto kontexte pôsobí ako jedinečný stredoeurópsky jazyk, ktorý je relatívne dobre rozvinutý a opísaný (čím ďalej tým viac sa opisujú aj živé normy), patrí medzi jazyky Európskej únie. Domnievam sa preto, že náš jazyk si svoje miesto obháji aj v kontexte integračných a globalizačných snáh a procesov a že ju ani v Európskej únii nečaká ani v budúcnosti nič, s čím by sa nevedela vyrovať. Keď autor povestného diela *Chrám i tvrz P*, Eisner dostal ešte v polovici 20. storočia otázku, či českému jazyku nehrozí, že niekedy zmizne z povrchu zemskeho, tento vynikajúci esejista a prekladateľ vtedy odvetil: „Hrozí. Ale nevieme, kedy to presne bude, či v roku 2500 alebo 3500. Jasné je len jedno: bude to o niečo skôr než zanikne angličtina (Eisner, 1977). Dlho som si myslel, že sa takto dá odpovedať aj na otázku o možnom zániku slovenčiny. Dnes už o tom trochu pochybujem. Na situácii dnešnej angličtiny si totiž nemožno nevšimnúť, že súčasné pomery anglického jazyka nápadne pripomínajú situáciu niekdajšej latinčiny, ktorá sa dnes už považuje za mŕtvy jazyk. Takisto sa stáva univerzálnym jazykom sveta a takisto sa začína výrazne plurifikovať, rozpadáť na viacero geografických variet (britskú, americkú, indickú, austrálsku, karibskú a pod.). Slovenčine takýto vývoj nehrozí. A nehrozí jej ani úpadok v typologickom, ani kvalitatívnom zmysle. Slovenčina totiž neupadá, iba sa – tak ako všetky ostatné jazyky – posúva a mení, čo je celkom prirodzené, ak má plniť svoje funkcie, ktorú na ňu kladieme, v meniacom sa svete.

---

<sup>4</sup> Pozoruhodný a navyše vtipný je názov reštaurácie v Bratislave s názvom NEXT APACHE. Uvedené pomenovanie bol motivované tým, že kanadskému majiteľovi po príchode na Slovensko, keď ešte nedisponoval rozsiahlejšími znalosťami slovenčiny, sa pri počutí slovenskej frázy *nech sa páči* zvukovo pripomínalo spojenie next Apache /vysl. nekst apači/, ktoré mu bolo blízke z domáceho prostredia.

## Literatúra

- CRYSTAL, D. 1987. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987
- DOLNÍK, J. 2002. K teoreticko-metodologickej diskusii o spisovnom jazyku. IN *Slovenská reč*, 67, 2002, s. 30-35
- DOLNÍK, J. 2009. *Všeobecná jazykoveda*. Bratislava : Veda, 2009
- EISNER, P. 1977. *Bohyně čeká*. Zurich : Konfrontace, 1977
- Ethnologue. Languages of the World*. 16<sup>th</sup> ed. Ed. M. P. Lewis. Dallas : SIL International, 2009
- FILIPSON, R. 2009. Is there any unity in diversity in language policies national or supranational? English as an EU lingua franca or lingua frankensteinia? In *National and European Language Policies*. Ed. G. Stickel. Frankfurt et al. : Peter Lang, 2009, s. 145-154
- FURDÍK, J. 1999. Jazyk, výraz, význam, duch. In *Verbum*, 10, 1999, s. 110-111
- HANDŽÁRIK, J. 2001. Prosba k Samovi Chalupkovi. In *Literárny týždenník*, 2001, č. 10
- Jazykoveda. In *Encyclopaedia Beliana 7*. Bratislava : Encyklopedický ústav SAV, 2013 (v tlači)
- KRUPA, V., GENZOR, J. 1995. *Jazyky sveta v priestore a čase*. Bratislava : Veda, 1995
- ONDREJOVIČ, S. 2008. *Jazyk, veda o jazyku, societa. Sociolingvistické etudy*. Bratislava : Veda, 2008
- ONDREJOVIČ, S., KRUPA, V. 2010. K vzaimosjazi jazyka i etničnosti (na materiale v tom čísle slovackogo). In *Aktuaľnyje etnokulturnyje i etnojazyčnyje problemy sovremennosti*. Moskva : Nauka, 2010, s. 3-26
- PAULINY, E. 1973. Znalosť normy spisovnej slovenčiny v jednotlivých vrstvách obyvateľstva. In *Govornite formi I sloenskite literaturni jazici*. Skopje, 1973, s. 81-82
- Red Book of Endangered Languages: Europe*. Ed. T. Salminen. Dostupné na: [www.helsinki.fi/~tasalmin/europe\\_index.htm](http://www.helsinki.fi/~tasalmin/europe_index.htm)
- RIPKA, I. 2005. Postoje komunikantov k súčasným deflektiivizačným tendenciám. In *Jazyk a komunikácia v súvislostiach*. Ed. J. Dolník. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005, s. 206-212
- RUŽIČKA, J., PAULINY, E., ŠTOLC, J. 1968. *Slovenská gramatika*. 5. vyd. Bratislava : SPN, 1968

### Kontakt

Prof. PhDr. Slavomír Ondrejovič, DrSc.  
Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied  
Panská 26, 813 64 Bratislava  
Email: [slavoo@juls.savba.sk](mailto:slavoo@juls.savba.sk)

# KULTÚRA, REÁLIE A INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA

Štefan Povchanič

## Abstrakt

V našom príspevku vychádzame z poznania, že interkultúrna komunikácia je v podstate interpersonálna komunikácia s pridanou hodnotou. Pridanou hodnotou je kultúrna inakosť partnera. Ak je nereálne v príprave zvládnuť celok kultúrny nášho partnera, treba postihnúť tie zložky kultúry – našej i cudzej – ktoré môžu vstúpiť do aktu komunikácie a determinovať ho. Potreba rozšíriť koncepciu výučby predmetu *Reálie danej jazykovej oblasti* o rovinu „žitej“ kultúry sa v tejto perspektíve javí ako iminentná.

**Kľúčové slová:** interkultúrna komunikácia, reálie, „žitá“ kultúra, interkultúrna kompetentnosť

## Abrégé

La communication interculturelle est, en somme, une communication interpersonnelle ayant une valeur ajoutée: la diversité culturelle des interlocuteurs. Si, pour préparer un acte interculturel, il s'avère impossible d'appréhender la totalité de la culture de notre partenaire, il faut saisir notamment ceux de ses éléments qui entrent dans l'acte de communication en le déterminant. Dans cette perspective, le besoin de compléter l'enseignement de la civilisation par le niveau de « culture vivante » s'avère imminent.

**Mots-clés:** communication interculturelle, réalités de civilisation, culture „vivante“, compétence interculturelle

## Úvodom

Vaše Excelencie, páni veľvyslanci, vážený pán rektor, vážená pani dekanka, vážení hostia, kolegyne, kolegovia.

Dovolím si Vám predložiť zopár úvah o príprave interkultúrneho komunikačného aktu a súvzťažnosti dvoch disciplín, ktoré tvoria integrálnu súčasť študijných plánov na Fakulte medzinárodných vzťahov i na našej Fakulte aplikovaných jazykov.

## Interkultúrna komunikácia = interpersonálna komunikácia + PH

V epoche globalizácie ľudia rôznych kultúr vstupujú čoraz častejšie do komunikačných interakcií súkromnej, spoločenskej, ekonomickej či politickej povahy. Na prvý pohľad tento stret rôznych kultúr vykazuje znaky *interpersonálnej komunikácie* a v tomto zmysle treba dodržiavať jej pravidlá.

Pragmatika verbálnej orálnej komunikácie nás učí, že lineárnu kauzalnosť tu nahrádza cirkulárny model slovných výmen, vzájomná synchronizácia slovných vstupov, no aj permanentná adjustácia - taktika neustáleho prispôsobovania sa oboch partnerov v priebehu komunikácie so zámerom dosiahnuť stanovený cieľ, atď.

No interpersonálna komunikácia s príslušníkom inej kultúry má čosi navyše, akúsi *pridanú hodnotu*. Tou hodnotou je *kultúrna inakosť* nášho partnera. Do hry vstupuje fenomén *interkultúrnosti*. Interpersonálna komunikácia sa stáva *interkultúrnou komunikáciou*.

Pritom si treba uvedomiť, že okrem prvkov partnerovej kultúry do interkultúrnej komunikácie vstupujú aj prvky našej vlastnej kultúry, spoločné prvky v oboch kultúrach, prípadne aj niektoré prvky kultúry tretej krajiny, ak ide o stret v zahraničí.

Keď stojíme pred úlohou pripraviť sa na interkultúrny rozhovor, predpokladá sa, že poznáme *vlastnú kultúru*. Prvá selekcia prvkov by mala prebehnúť práve v rovine našej kultúry. Čo z nej bude možné využiť, no čo aj bude treba absolútne vylúčiť. A to tak na pláne verbálneho prejavu, ako aj prejavu neverbálneho, na pláne kontextu, komunikačnej situácie a pod.

Pri stretnutí s partnerom z islamskej zeme si napr. odpustíme slovenský zvyk pripíjať „na zdravie“, s Japoncom sa nezvitáme podaním ruky, keďže fyzický dotyk je v niektorých orientálnych krajinách chýlostivou záležitosťou a normou je skôr úklon.

Pokiaľ ide o *spoločné prvky v oboch kultúrach* je príhodné využiť ich, keďže obrusujú ostré hrany medzi kultúrami a vytvárajú priaznivé komunikačné prostredie.

(Ak máme rokovať s Japoncom, nemusíme sa napr. naučiť všetky horstva v jeho krajine, no je vhodné poznať meno *hory Fidgi*, na ktorú má aspoň raz v živote vystúpiť každý Japonec. Pre prípad, že na to príde reč, získame si jeho sympatie. Tobôž ak mu spomenieme náš národný výstup na Kriváň.)

### **Kultúrna kompetentnosť ≠ interkultúrna kompetentnosť**

V prípade *kultúry nášho partnera* si uvedomíme, že je nereálne zvládnuť *celok* jeho kultúry. Potrebný bude teda selektívny prístup.

V situácii, vyznačujúcej sa *jazykovou a kultúrnou pluralitou*, ide skôr o to postihnúť tie zložky kultúry – našej i cudzej – ktoré vstupujú do aktu komunikácie a môžu ho tým či oným spôsobom ovplyvniť.

Podľa francúzskej sociologičky Martine Abdallah-Pretceille „*kultúrna kompetentnosť stojí mimo komunikačného aktu*“. (1996, s. 32). Do hry teda nevstupuje celok kultúry, ktorý je autonómny a žije si akoby „*mimo komunikácie*“, nezávisle na nej. Do úvahy prichádzajú tie *fragmenty* danej kultúry, ktoré môžu prispieť k úspechu interkultúrnej komunikácie a zodpovedajú nášmu komunikačnému zámeru. Ide tu teda o akúsi funkčnú fragmentárnosť poznania cudzej kultúry, využiteľnú „*v komunikačnej situácii*“ (tamtiež, s. 33).

V západných krajinách sa otázka *Ako sa máte?* semanticky vyprázdnila a stala sa de facto iba pozdravom. Ak vám teda Francúz pri stretnutí povie *Ca va?*, odpovedať na túto otázku na slovenský spôsob, to znamená začať sa sťažovať a zdĺhavo popisovať naše trápenia, by sa v danom prostredí považovalo za nevkusné, nevhodné a potvrdilo by to našu *interkultúrnu nekompetentnosť*. Až potom si všimneme, že Francúz na otázku *Ca va?* odpovie *Ca va*, a ide ďalej. To isté v angličtine.

Ak napr. v Japonsku je pri stretnutí normou úklon a nie podávanie rúk, vo Francúzsku sa ruka podáva všetkým po príchode do práce, pri odchode na obed, po príchode z obeda, pri lúčení na konci pracovnej doby, na ulici, ak stretieme známeho, atď. Ak niekomu nedopatrením ruku nepodáme, začne si klásť úzkostné otázky...

Funkčná selekcia zložiek danej kultúry je iba prvým krokom. Druhým je ich využitie v komunikačnom akte. Treba si uvedomiť, že poznanie kultúr (etnografická rovina) je štruktúrnym, systémovým uchopením javu, poznaním statickým, pokým pri komunikácii ide o proces, o neustále vyrovnávanie sa s premenlivou a často nepredvídanou situáciou, o funkčné využívanie jednotlivých (vybraných) zložiek danej kultúry v konkrétnej komunikačnej situácii.

Je dôležité poznať kultúrnu faktografiu, no na pláne komunikačnom je dôležitejšie *pochopiť, ako sa s kultúrnym faktom narába, manipuluje, aby*

sa naplnil komunikačný zámer. Komunikácia nestojí na poznaní predpokladanej kultúrnej reality, ale na *pragmatickom využívaní* určitých zložiek tejto reality.

Opúšťame teda celok kultúry a zameriavame sa na jej prvky v konkrétnej komunikačnej situácii. Tento prístup nevyžaduje poznanie kultúr ako autonómnych, abstraktných entít, no dospieva k *interkultúrnej kompetentnosti*, využívajúcej inštrumentálnu (nie ontologickú) funkciu kultúry, t. j. možnosť pragmaticky variovať a manipulovať jej vybrané zložky. V tomto zmysle *kultúrna kompetentnosť nerovná sa interkultúrna kompetentnosť*. V situácii *kultúrnej plurality* subjektov sa dôraz sa presúva z kultúry ako predmetu štúdia na jej komunikačné využitie. Mobilizované sú tak verbálne, ako aj neverbálne výrazové prostriedky danej kultúry :

Pri rokovaní s japonskými partnermi sa dozaista nebude hovoriť o cisárskej rodine. Ide o tému značne tabuizovanú, tak načo si naštudovať rodokmeň všetkých cisárov? Užitočnejšie bude psychicky sa pripraviť na ich povestné *odmlky*. Vskutku, japonskí vyjednávači sa zvyknú uprostred rokovania na niekoľko dlhých minút odmlčať (zvažujúc zrejme ďalší postup, výhodnosť či nevýhodnosť pripravovanej zmluvy a i.), čo vyvoláva značné znepokojenie u nezasvätených európskych či severoamerických partnerov, prípadne aj ich predčasný odchod.

Na pláne verbálnom treba vedieť, že slovko *nie*, resp. záporný typ výpovede, *nie* je integrálnou zložkou japonskej kultúry. Dôvodom je zdvorilosť a snaha neponížiť ľudskú dôstojnosť partnera. Ak vám váš obchodný partner nedá jednoznačnú odpoveď a povie napr. *Urobím, čo bude v mojich silách*, nečakajte pozitívny výsledok.

Je známe, že výmena osobných či firemných vizitiek je v Číne určitým ceremoniálom, pri ktorom treba povstať. Ak to Európan urobí posediačky, alebo podá vizitku len tak, mimochodom, zníži podstatne svoj vyjednávací kredit.

### **Aktuálny stav predmetu *Reálie danej jazykovej oblasti***

Praktické poznatky, ktorými ilustrujeme základný výklad, by poslucháčovi mal, okrem iných zdrojov, poskytnúť predmet *Reálie danej jazykovej oblasti*, ktorý tvorí integrálnu súčasť študijných programov Fakulty medzinárodných vzťahov a Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave.

Aký je súčasný stav vyučovania tohto predmetu a do akej miery nás pripravuje na interkultúrny dialóg? Prednášky z predmetu *Reálie danej jazykovej oblasti* zvyčajne ponúkajú študentom určitý počet informácií o geografii, histórii, administratívnom usporiadaní, politickom systéme, vzdelaní, hospodárstve, kultúre, prírodných krásach, hlavnom meste, atď. Ide v podstate o akési *encyklopedické inventárium* základných poznatkov o danej krajine. Takto koncipované sú v podstate aj všetky učebnice francúzskej civilizácie. Týmto spôsobom sme napísali aj my skriptum *Éléments de civilisation française* (2010 ) či *Éléments de civilisation slovaque* (2009). Ospravedlnením nech nám bude to, že sme do nadpisu dali slovo „éléments“, čiže prvky, zložky, čiastočky...

Vzhľadom na priestor, ktorý poskytuje predmet *Reálie danej jazykovej oblasti* nemožno podať vyčerpávajúci obraz jednotlivých jeho zložiek a autori príručiek či učiteľia musia pristúpiť k značnej redukcii vykladanej problematiky: A to tak vo výbere zložiek, ako aj v obsahu každej z nich. Táto redukcia v sebe nesie riziko *arbitrérnosti*.

A platí tu nepriama úmera. Čím viac zložiek chceme obsiahnuť, tým menší priestor nám na ne ostáva. Napr. pravidelne vydávaná učebnica

*Civilisation progressive du français*, v kapitole História ponúka fragmentárny obraz franc. dejín : Zrodenie štátu, Krajina v revolúcii (1789, máj 1968) a Moderné Francúzsko). Obraz literárneho vývinu je tiež ťažko prijateľný (renesancia, klasicizmus, romantizmus a potom sa skočí na surrealizmus, existencializmus a Nový román).

Druhou výhradou je to, že jednoduchá juxtapozícia heterogénnych a izolovaných prvkov neguje ideu korelácie a vzájomnej súvzťažnosti jednotlivých zložiek a to v horizontálnom či vertikálnom smere. Ignoruje sa fakt, že každá zložka sa otvára do vyššieho celku, že je integrálnou súčasťou vyššej štruktúry – kultúrneho systému.

V konečnom dôsledku študent bude mať poznatky o parciálnych zložkách kultúry (civilizácie) danej krajiny, no nezíska predstavu o jeho kultúrnom systéme. A napokon, chýba tu *komunikačný zreteľ*. Výklad jednotlivých reálií je zameraný viac na to, aby poslucháčovi poskytol poznanie, vedomosť, a menej na to, aby ho pripravil na komunikačné využitie osvojenej si vedomosti.

Treba priznať, že v niektorých kapitolách to ani nejde. Ak preberiem francúzske horstvá tradičným spôsobom, s polohou, rozlohou a výškou, ťažko sa to bude dať využiť pri interkultúrnej komunikácii. No keď hovoríme napr. o pohorí Vosges (Vogézy), treba pridať aj to, že na južných svahoch sú vinohrady, že ide napospol o biele víno a pripomenúť, že podobné svahy máme aj my vo vinárskej oblasti Malých Karpát. Iný príklad sme videli pri japonskej hore Fidgi.

*Komparatívny princíp* je vskutku jednou z možných ciest komunikačného využitia poznatkov z disciplíny Reálie... Druhú vidíme v tom, že *väčší dôraz* (a priestor) dáme *na tie zložky kultúry, ktoré majú v danom kultúrnom systéme väčší zástoj*. Vo francúzskej kultúre je to napr. gastronómia či literatúra. Francúzska kuchyňa nemôže byť vedľajšou témou. Ani literatúra.

„*Ako vládnuť národu, ktorý ma vyše 300 druhov syra !*“, vyhlásil po neúspešnom referende generál de Gaulle. Tak v súkromnom ako aj v profesionálnom živote (rôzne diner-débat, pracovné obedy či večere) dominuje faktor gastronómie. Novoobjavené krčmičky s originálnou kuchyňou sú dominantnou témou kolegov v práci po návrate z víkendu. Ten, kto pozná *žitú kultúru* Francúzov vie pri prečítaní románovej vety „*Boli sme práve pri syre, keď niekto zaklopal.*“ , že rodina už bola na konci večere, keď sa podávajú syry.

Pokiaľ ide o literatúru, niet významnejšieho Francúza, ktorý by nebol vydal aspoň jednu knihu. Pred týždňom, pri štúdiu stredovekej literatúry, som študentom vrýval do pamäti posledný verš Villonovej Balady o starých dámach. Znie: „*Mais où sont les neiges d'antan ?*“ (No kdeže lánske snehy sú?). Vravím: Ak namiesto *Kdeže sú tie časy?* zacituje Villona a jeho lánske snehy, u Francúzov získate uznanie a vytvoríte o sebe obraz mladej vzdelanej dámy.

Doteraz uvádzané príklady však jednoznačne ukazujú, že terajší obsah predmetu *Reálie* napĺňa komunikačný zámer len dodatočným aplikačným úsilím invenčného učiteľa. Epocha globalizácie si žiada zásadne pozmeniť koncepciu predmetu.

### **Trojstupňový prístup k predmetu *Reálie* danej jazykovej oblasti**

Je neuveriteľné, že už pred viac než 40 rokmi, v júli 1970, za konalo v Santiagu de Chile sympóziu o vyučovaní francúzskej civilizácie, na

ktorom sa zúčastnili učitelia juhoamerických univerzít a predstavitelia kultúrnej zložky francúzskeho vyslanectva.

Hoci účastníci stretnutia dospeli k hierarchizovanému, viacstupňovému pohľadu na problematiku reálií, kultúry a civilizácie (Rebouillet, 1973), nový model zostal v náčrtku a nenašiel nijakú odozvu v príručkách francúzskej civilizácie. Spolu s kolegami sme tento model poznové analyzovali, vyjasnili si jeho podstatu a v duchu nových poznatkov sme vypracovali **projekt nového modelu predmetu**, s dôrazom na jeho chýbajúcu vrstvu, ktorá napĺňa *komunikačnú dimenziu*.

Poznámka : Model, ktorý tu chceme predstaviť, sme vo francúzskej verzii publikovali v časopise **Lingua et vita** č. 2, roč. 2012. Stal sa základom nášho projektu VEGA pre najbližšie roky. V slovenskej podobe hádam osloví širší okruh špecialistov.

Model nového prístupu k predmetu *Reálie danej jazykovej oblasti* má tri základné roviny či stupne:

### ROVINA A – KULTÚRNY SUBSTRÁT

Je potrebné poskytnúť študentom určitý počet informácií o geografii, histórii, administratívnom usporiadaní, politickom systéme, hospodárstve, školstve, kultúre, prírodných krásach krajiny, ktorej jazyk študujú.

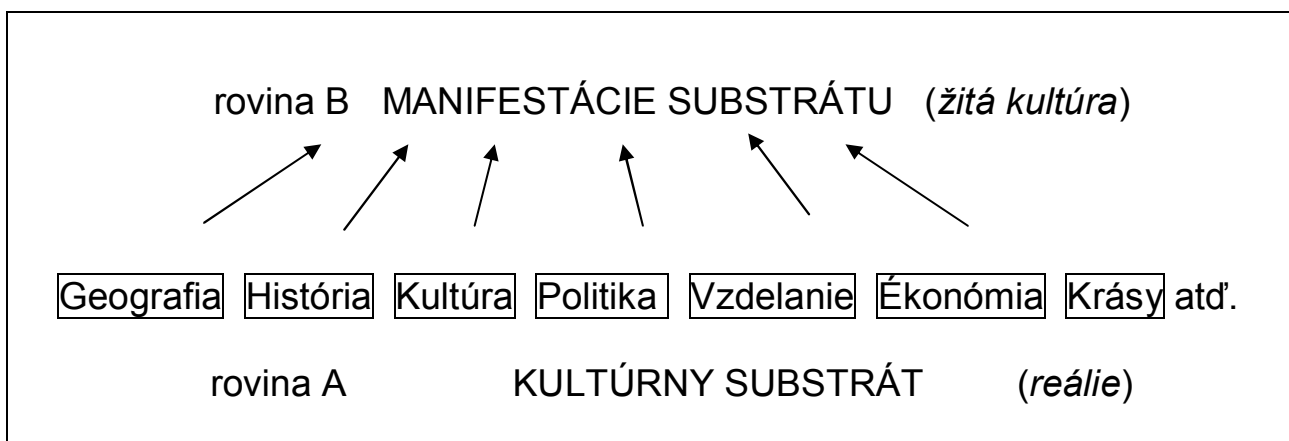
Geografia    História    Kultúra    Politika    Vzdelanie    Ekonomia

Krásy atď.

Toto encyklopedické inventárium základných poznatkov, obsiahnuté v príručkách reálií, je nosnou doskou stavby. Ide o rovinu *kultúrneho substrátu*, ktorá sama osebe ponúka poznanie, vedomosti, no je menej využiteľná v procese komunikačného aktu. Napomôcť by mohol invenčný prístup autora resp. učiteľa

### ROVINA B – MANIFESTÁCIE (PREJAVY) SUBSTRÁTU

Manifestáciami (prejavmi) substrátu sú postoje k životu (pozitívne myslenie vs notorický „elegizmus“), k okolitej realite (eco-tendencie), k ľuďom a spoločnosti (kolektivismus vs individualizmus), k pracovnému prostrediu (problém hierarchizácie a ľudských vzťahov), návyky a obyčaje, trend všedného dňa, stravovanie, no aj koncepcia času, priestoru, atď.



Napr. geografický substrát sa môže prejavovať ako rôznorodosť etnografická, kulinárska, architektonická, atď. V hornatej krajine, ako je Slovensko, zisťujeme pri prechode z jednej doliny do druhej pozoruhodnú

rôznorodosť v jazyku (dialekty), vo folklóre, v krojoch, v strave, zvykoch, no táto diverzita sa prejavuje dokonca aj v charakteroch či správaní sa ľudí (horniaci vs dolniaci).

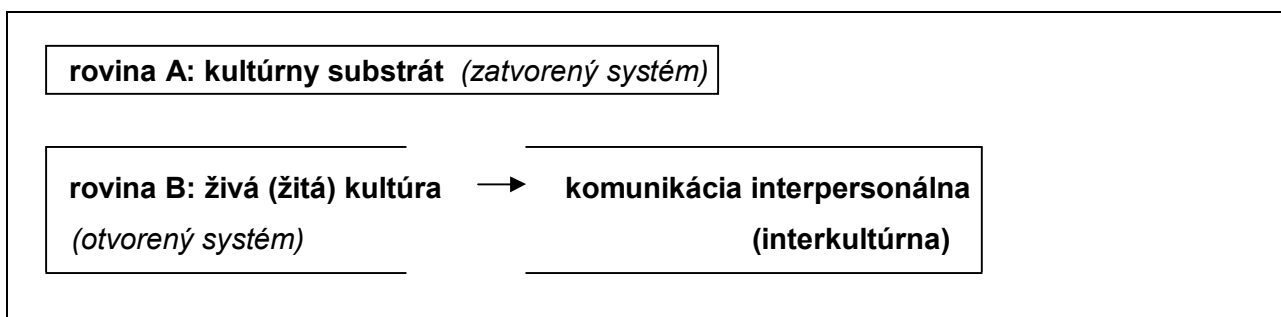
Táto zóna poskytuje *synchrónny* pohľad na stav aktuálneho života jednotlivca, sociálnych skupín i celej spoločnosti. Dotýkame sa tam základných stavebných prvkov tzv. *žitej* kultúry, napovedajúcej o hlbšej podstate etnika a jeho kultúrneho systému. Ak sa opýtame Američana, ako sa má, odpovie nám takmer vždy: *Výborne!* Bez ohľadu na jeho skutočnú situáciu. Už od detstva ho vychovávajú k tomu, aby *myslel pozitívne*. Len tak sa presadí v živote. Pre Američana je pohár vždy poloplný, pre Slováka skôr poloprázdny. Slovák zriedkavo povie, že sa má dobre. Skôr si začne nariekať. Vede nás k tomu náš *historický elegizmus*. Na druhej strane sme družnejší. Pri otázke „*Ako bolo cez víkend?*“, chytíme kolegyňu priateľsky okolo pliec, za čo by sme v Amerike už boli predmetom žaloby. Heslo „*aký kraj, taký mrav*“ zodpovedá idey „*žitej kultúry*“.

Veľké rozdiely v koncepcii času i priestoru sa prejavujú na línii sever – juh, či západ – východ. Ak Stredoeuropania či Severoameričania prídu na dohodnutú schôdzku včas, partneri z južnej Európy či z Južnej Ameriky meškajú aj niekoľko hodín a v Afrike sa stáva, že partner príde až na druhý deň. Profesor madridskej univerzity s počudovaním rozprával svojim kolegom o tom, ako hosťujúci nemecký profesor, pozvaný na ôsmu, zazvonil pri dverách presne o ôsmej...

Toto geografické rozdelenie sa týka aj koncepcie priestoru a s tým spojeného problému fyzického dotyku. Tzv. *súkromná priestorová bublina* je na severe a východe oveľa väčšia než na juhu či na východe. Krajným príkladom nulovej priestorovej bubliny bol billboard, na ktorom sa komunistickí pohlavári Brežnev a Honnecker bozkávali na ústa.

### **Presah roviny B do interkultúrnej komunikácie**

Príklady, ktorými ilustrujeme náš výklad ukazujú, že úspešnosť komunikácie závisí viac na poznaní *manifestov*, prejavov kultúrneho substrátu, než na podrobnom a vyčerpávajúcom štúdiu *civilizačných reálií*, ktoré sú inertné a stoja akoby mimo komunikačných situácií. Práve konkrétne zložky B roviny – segmenty živej (*žitej*) kultúry, prejavujúcej sa v každodennom osobnom, profesionálnom či verejnom styku, jednoznačne preukázali schopnosť prirodzene vstupovať do interpersonálnej (interkultúrnej) komunikácie.



Ak práve táto rovina *živej (žitej) kultúry* v príručkách či vo vyučovaní Reálií chýba, vyvstáva potreba zásadne revidovať ich podobu.

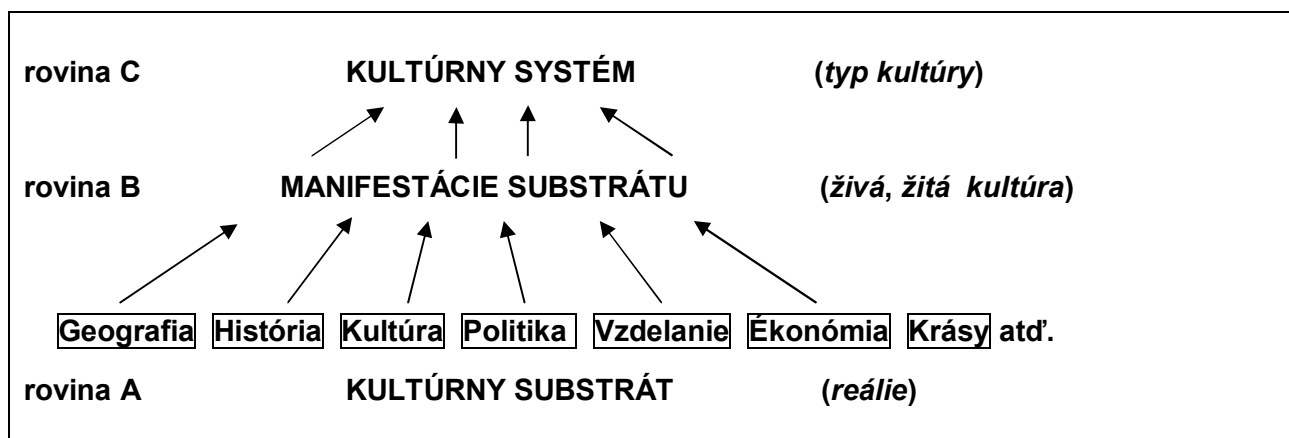
Doplniť k rovine *kultúrneho substrátu* nadstavbu *živej kultúry*. Pristavať takpovediac k prízemnému domčeku podlažie, v ktorom kypí život. Život je komunikácia, komunikácia je život.



## Záverom

Dve spomínané roviny nepredstavujú celú zamýšľanú stavbu projektu Reálie. Tá by mala dospieť až k systémovému poznaniu, k poznaniu *kultúrneho systému*. Ide o imaginárnu veličinu, o akúsi pomyselnú konštrukciu, vyabstrahovanú tak z prvkov kultúrneho substrátu, ako aj z ich prejavov. Hoci ide na prvý pohľad o konštrukciu virtuálnu, teoretici už rozpracovali niektoré koncepty: kultúry s bohatým kontextom, kultúry s chudobným kontextom, kultúry monochrónne a polychrónne, kultúrne rozdiely na princípe proxemie, prípadne na základe iných referenčných atribútov (univerzalizmus vs partikularizmus, kolektivismus vs individualizmus, objektivizmus vs subjektivismus a pod.

## Trojstupňový model konceptu civilizácia / kultúra



Dospieť k systémovému stupňu poznania nie je jednoduché. Vyskytli sa zatiaľ dve rozdielne hypotézy:

1. Civilizácia/kultúra je štruktúrou, vyznačujúcou sa určitou vyváženosťou, poriadkom, ktorý dáva jednotlivým zložkám ich adekvátne miesto a uvádza ich do vzájomného vzťahu. Ide o živý organizmus, v ktorom každý prvok je poverený určitou funkciou. (Guy Michaud, 1994)
2. Vo všetkých živých systémoch ktoré poznáme koexistujú prvky, ktoré sú teoreticky nekompatibilné. (Michel Crozier, 1970)

V každom prípade, samotný postup od rovín A a B k rovine systému predpokladá premenu konkrétnych kultúrnych segmentov na teoretické ekvivalenty, ktoré bude treba následne poskladať do jednotlivých kategórií daného kultúrneho systému.

## Zoznam bibliografických odkazov

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1966. *Compétence culturelle, compétence interculturelle*. Le Français dans le Monde : EDICEF, 1966

POVCHANIČ, Š. et al. 2009. *Éléments de civilisation slovaque*. Bratislava : Ekonóm, 2009

MRUŠKOVIČ, J. et al. 2010. *Éléments de civilisation française*. Bratislava : Ekonóm, 2010

STEEL, R. et al. 2007. *Civilisation progressive du français*, Sejer : Clé International, 2007

REBOUILLET A. 1973. Présentation. In *L'enseignement de la civilisation française*. Paris : Hachette, 1973

POVCHANIČ, Š. 2012. De l'enjambement de la civilisation dans le domaine de la communication interpersonnelle (interculturelle). In *Lingua et vita*, 2, 2012. Bratislava : Ekonóm, 2012.

MICHAUD, G., EDMOND, M. 1994. *Vers une science des civilisations*. Bruxelles, 1994

CROZIER, M. 1970. *La société bloquée*. Paris : Le Seuil, 1970

## **Literatúra**

ABDALLAH-PRETCAILLE, M. 2004. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2004

HALL, E. T. 2003. *Le langage silencieux*. Paris : Seuil, 2003

HALL, E. T. 1984. *La danse de la vie*. Paris : Seuil, 1984

HALL, E. T. 1978. *La dimension cache*. Paris : Seuil, 1978

POVCHANIČ, Š. 2009. *Culture et communication interculturelle*. Bratislava : Ekonóm, 2009

POVCHANIČ, Š. 2011. *L'initiation à la communication interculturelle*. Bratislava : Ekonóm, 2011

TROMPENAARS, F. 2004. *L'entreprise multiculturelle*, Paris : Maxima, 2004

ZARATE, G. 1982. Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle. In *Le Français dans le Monde*, N° 170, 1982.

### *Kontakt*

*Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.*

*Ekonomická univerzita Bratislava*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra románskych a slovanských jazykov*

*Dolnozemska 1, 852 35 BRATISLAVA*

*Email: spovchanic@gmail.com*

# SEKCIA 1 LINGVISTIKA

## PRAKTISCHE RHETORIK UND TIPPS ZUR DARBIETUNG VON REDEN

*Lívia Adamcová*

### **Abstrakt**

Vedecká stať je venovaná základným princípom hovoreného jazyka, ústnej komunikácie a praktickej rétoriky. Súčasťou state je analýza niektorých rétorických foriem a jej aspektov, ako napr. neverbálny jazyk, prezentácia, vizualizácia a iné.

**Kľúčové slová:** rétorika, štylistika, ústna komunikácia, prezentácia, vizualizácia

### **Abstract**

Im vorliegenden wissenschaftlichen Aufsatz werden einige Aspekte der mündlichen Kommunikation und speziell die Theorie und Praxis der Rhetorik hervorgehoben. Außerdem wird der Prozess der Redegestaltung (Einstieg, Gliederung, Präsentationstechniken) beschrieben.

**Schlüsselwörter:** Rhetorik, Stilistik, mündliche Kommunikation, Rede, Präsentation

### **Einleitendes**

Menschliche Kommunikation ist ein Bereich, an dem wir alle tagtäglich teilhaben. Die Art, sich zu verständigen und miteinander umzugehen, ist ein komplizierter Prozess, der mehrere Komponenten hat. Einige wichtige Aspekte dieses komplexen Sachverhalts möchte der vorliegende Beitrag erörtern.

Alle Prozesse und Merkmale der mündlichen Kommunikation bilden die Grundpositionen einer der ältesten und wichtigsten Teildisziplinen der Linguistik – der Rhetorik. Ihre Grundzüge und praktische Ausrichtung soll im Folgenden beschrieben werden.

### **Bedeutung und Funktion der praktischen Rhetorik**

**Rhetorik** bedeutete in der Vergangenheit „die Kunst der Schönrede“ oder der „manipulativen Überredung“. Heute ist Rhetorik ein zusammenfassender Begriff für die Theorie und Praxis mündlicher Kommunikation. *„Mit anderen gezielt und intendiert zu sprechen - zu reden - zu diskutieren - zu debattieren - zu verhandeln, ist keine Kunst, sondern die Notwendigkeit, Informationen zu empfangen, zu verarbeiten und weiterzugeben, sich mit anderen verständigen, zwischenmenschliche Beziehungen herzustellen und zu erhalten: Genau das sind Inhalte und Ziele angewandter Rhetorik“* (Allhoff, 2000, 17).

Wir alle sind auf das gemeinsame Gespräch mit anderen angewiesen; das gilt in Partnerschaft und Familie, in Beruf und Gesellschaft. Gespräche, Werbung, Referate, Telefonate, Interview, Konferenzen, Vorträge, Verhandlungen, Dialoge bilden unseren Alltag. Früher legte man meist großen Wert auf schriftliche Verständigung und vernachlässigte die mündliche Kommunikation. Vor einigen Jahrzehnten fand ein Prozess des Umdenkens statt: Die mündliche Kommunikation rückte in den Vordergrund, Kenntnisse und Fähigkeiten rhetorischer Kommunikation spielen in unserem Alltag eine große Rolle. Beispiele der rhetorischen Kommunikation sind z.B.:

- Kommunikationsmodelle
- verbale und nonverbale Kommunikation
- Reden vor der Gruppe
- Gesprächsführung (Präsentationen, Besprechung, Beratung, Verhandlung)
- Argumentationstechniken
- Fragetechniken
- spontane Äußerungen und Improvisation.

Immer, wenn jemand zu jemandem spricht, erfahren wir neben der Äußerung (Inhalt) auch etwas über Situation, Person, Intention und über die Beziehung der Partner untereinander.

Wer spricht, sagt nicht nur etwas über den von ihm gemeinten Inhalt aus; durch seine Sprechweise und Verhalten übermittelt er dem Hörer zusätzliche (und oft entscheidende) Informationen, z.B. seine Einstellung zum Thema, zum Gesprächspartner u. v. m. Der Sprecher sendet im Prozess des Kommunizierens neben sprachlichen Zeichen verschiedene nichtsprachliche (parasprachliche) Signale, die seine Rede begleiten und der Hörer wird (oft unbewusst) von diesen Signalen beeinflusst. Es ist schon erstaunlich: Noch ehe wir überhaupt etwas gesagt haben, hat unser Gegenüber sich bereits ein bestimmtes Bild von uns gemacht. Durch Körperhaltung, Gestik und Mimik senden wir Signale, die oft mehr Informationen übermitteln als ein üppiger Redeschwall. Fachleute schätzen, dass 65 Prozent unserer Kommunikation ohne Worte abläuft. Gleichzeitig bestimmen die Eindrücke, die wir auf diese Weise von anderen bekommen, zu 80 Prozent unsere Entscheidungen - und das in der Regel völlig unbewusst.

Außer dem nonverbalen Verhalten gehören zu den speziellen Problemfeldern der Rhetorik u.a. folgende Phänomene:

- Rede
- Argumentation
- Gespräch
- Ausdrucksmöglichkeiten des Sprechers.

Im Gegensatz zum Referat (Fachvortrag) will die freie Rede nicht nur informieren, sondern belehren, motivieren, begeistern, Gefühle erwecken, zum Nachdenken bringen, überzeugen, zum Handeln bewegen. Es gibt verschiedene Rede-Typen, wie z.B.:

- a) informative Kurzrede (Referat, Vortrag)
- b) Meinungsrede (Diskussion, Gespräch)
- c) Sachvortrag / Referat
- d) argumentative Rede (Kommentar, politische Rede)
- e) situative Rede (Festrede, Trauerrede, Jubiläumsansprache).

Einige **Kernprobleme der Rede**, die eine allgemeine Gültigkeit haben (nach Allhoff, 2000):

- Verständlichkeit (sie hat zentrale Bedeutung für eine gelungene Präsentation und hat folgende Prinzipien: Gliederung und Ordnung, Einfachheit des Ausdrucks, visuelle Hilfsmittel, Erwecken des Interesses, Sprechweise);
- Rede-Gliederung (Einleitung: Thesen, Vergleiche, Anekdoten, Sprichwort, Zitat, eigene Erlebnisse; Hauptteil: starke Argumente

gleich am Anfang, dazwischen auflockern durch Geschichten und Beispielen; Schluss: Zusammenfassung, abschließender Appell);

- Präsentationstechniken (Folien, Pin-Wand, PC-Projektor, Videorekorder, Power Point, Dia-Projektor, Tafel);
- rhetorische Stilmittel: Wirkung, Anschaulichkeit, Eindringlichkeit; sie sollen außerdem spannend, kommunikativ / motivierend sein.

Das Verfassen und Halten von Reden richtet sich nach bestimmten Schemata. Besonders wichtig ist die Gedanken- bzw. Informationssammlung, damit der Redeeinstieg gelingt und erfolgreich ist. Zahlreiche rhetorische Figuren müssen miteinbezogen werden; sie sind nicht lediglich als ein schmückendes Beiwerk zu verstehen, sondern notwendiger Bestandteil der Rede.

### **Rhetorische Sünden:**

- Hinweis, man spreche unvorbereitet,
- Hinweis auf nicht genügend Zeit,
- Hinweis auf Indisposition (z. B. Schnupfen, Heiserkeit),
- Hinweis auf die (vor allem zu geringe) Zahl der Zuhörer,
- Hinweis auf ein unangenehmes Empfinden der Situation.

In der beruflichen Praxis (z.B. im Lehrberuf) oder auch im Freizeitbereich ist es ab und zu notwendig, einem Publikum etwas möglichst deutlich vorzustellen, z.B. neue Fächer und Lehrveranstaltungen, neue Konzepte und Ideen, Projekte, Vorschläge zur Verbesserung der Arbeit usw.

Präsentationen sind eigentlich Referate in professioneller Form (auch in weniger professionellen Form, z.B. Studentenreferate zu bestimmten Themen) oft mit einem Schwerpunkt auf medialer Unterstützung (durch Ton und Bild wird die Aufmerksamkeit stärker gefesselt). Erfolgreiche Präsentationen müssen so aufbereitet sein, dass die Botschaft beim Publikum gut ankommt. *„Präsentieren bedeutet von der Grundidee her, einen Vortrag, eine Rede zu halten und dabei den visuellen Kanal der Zuhörer und -schauer mit zu bedienen. [...] Zentral bei Rede- und Präsentationsleistungen ist es, den Hörerkontakt anzubauen und zu halten. Werden die Hörer nicht erreicht, findet in dieser besonderen Situation keine eigentliche Kommunikation statt. Blickkontakt gehört deshalb unabdingbar dazu, Formulierungen, die die Hörer direkt ansprechen, und auch Formen von Metakommunikation“* (Forster, 2002, 34).

### **Das Darbieten von Reden**

Weil der Kontakt mit dem Publikum so wichtig ist, wirkt ein Ablesen der Rede ganz schlecht. Wenn man etwas nicht mehr auswendig weiß, helfen gut lesbare Rede-Hilfen bzw. Rede-Stützen, wie z. B. nummerierte Karteikarten mit den Anfängen der Absätzen und mit Stichwörtern, ein großer Stichwortzettel, Randnotizen.

Für die Darbietung und zum Vortrag von Reden gibt es einige hilfreiche Hinweise und Tipps: die Mimik und Gestik von Rednern spielt eine große Rolle. Mit dem Gesichtsausdruck und Gesten kann das Gesagte unterstützt werden – man wirkt überzeugend. Auch Pausen sollten in die Rede gezielt eingeplant werden, mit Zuschauerreaktionen (Lachen, Protest) muss gerechnet werden. Die Betonung, Lautstärke, Rhythmus, Melodie, Tempo und Stimmfärbung unterstreichen unsere Rede. Wenn man diese phonetischen Hilfsmittel einsetzt, wirkt die Rede nicht zu eintönig oder langweilig. Eine deutliche Artikulation ist beim Reden wichtig. Besonders zu

beachten sind die Vokale, Konsonanten und Endsilben im Deutschen, wo typische Ausspracheregeln herrschen.

Fast jeder hat zumindest ein ungutes Gefühl, wenn er zum ersten Mal eine Rede vor einer größeren Zuhörerschaft halten soll. Man kann versuchen das „Lampenfieber“ wirkungsvoll zu bekämpfen. Ein Großteil des unguuten Gefühls verschwindet dann, wenn man optimal vorbereitet ist, und wenn die Rede bereits mehrmals geprobt wurde.

Es ist sinnvoll, die eigenen Reaktionen, Empfindungen, Unsicherheiten und Haltung zu beobachten. Es ist auch gut, wenn man auf bestimmte Reaktionen des Publikums richtig reagiert, z. B. auf plötzliche Zwischenfrage, auf laute Proteste, auf längeren Beifall, auf das Lachen, auf das Verlieren des Fadens.

Beim Planen und Halten einer Rede ist es besonders wichtig, auf den Inhalt und Aufbau der Rede, auf rhetorische Mittel, auf das Sprechen (Standardsprache, Artikulation, Pausen, Tempo, Sprachmelodie usw.), auf das Äußere, auf den Blickkontakt mit den Zuhörern und auf die Mimik und Gestik zu achten.

Es gibt mehrere Merkmale, die wir für eine gelungene Präsentation für wichtig erachten. Man kann folgende Merkmale erwähnen: informativ, spannend, unterhaltsam, leicht verständlich, kurz und prägnant, klarer Aufbau, viele Bilder, frei gesprochen, angenehme räumliche Situation, genau auf das Publikum abgestimmt u. v. a. m. Präsentationen können geübt werden. Bei dem Präsentationsplan sollen Techniken der Umsetzung von sprachlichen Inhalten in bildliche eingesetzt werden. Am geeignetsten sind folgende Medien, die Vorteile und Nachteile (Probleme) bereiten können: Computer-Präsentation, Filme, Video-Filme, DVDs, Overhead-Folien, Plakate, Flip-Chart, Pin-Wand, Dias, Tafel-Bilder u. a. Die optimale Präsentation läuft unter dem Motto: *„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“*.

Bei Präsentationen müssen einige wichtige Prinzipien eingehalten werden:

- Präsentationsplan
- sachliche Ziele der Präsentation
- persönliche Ziele der Präsentation
- Einschätzung des Publikums
- Raumausstattung bezüglich Visualisierung
- vorzubereitendes Material
- Vorzubereitendes für den Redner und für das Publikum.

Bei dem ganzen Visualisierungsprozess der Präsentationen ist vieles zu beachten. Aus Platzmangel wird hier auf die nächsten Schritte und Prinzipien der Präsentationstechniken nicht näher eingegangen.

Zusammenfassend kann man zur praktischen Rhetorik folgende Arbeitsschritte empfehlen:

- sorgfältige Vorbereitung einer Rede
- rhetorisch-stilistische Mittel
- Darbietung von Reden
- Präsentation
- Techniken der Visualisierung
- Planung und Vorbereitung von Präsentationen

## Reden planen/verfassen

Die klassische Rhetorik lehrt die Produktion einer Rede von der ersten Idee bis hin zum öffentlichen Vortrag. Dabei werden fünf Stufen unterschieden:

- Erfindung / Idee (invention)
- Gliederung (dispositio)
- Einkleidung der Gedanken in Worte (elocutio)
- Einprägen der Rede (memoria)
- Vortrag – stimmliche, mimische und gestische Mittel (pronuntiatio – actio)

Im Gegensatz zum Referat (Fachvortrag) will die freie Rede nicht nur informieren, sondern motivieren, begeistern, Gefühle erwecken, zum Nachdenken bringen, überzeugen, zum Handeln bewegen, Interesse erwecken, zum Meinungs- austausch führen. Das Verfassen und Halten von Reden richtet sich nach gewissen Schemata:

**a) Gedankensammlung/Informationssammlung:** Bei Ideen – und Informationssammlung stehen zahlreiche Methoden zur Verfügung, z.B. Brainstorming, Clustering, Mind Mapping, Fragenkanon, Infos aus Internet und Bibliotheken, Gespräche usw.

Weitere wichtige Überlegungen vor dem Verfassen einer Rede:

- Analyse der Zuhörer (Welche Erwartungen bringen diese vermutlich mit? Auf welchem Wissensstand befinden sie sich, was muss man ihnen erklären? Wie wird ihre Einstellung zur Rede sein? Welche Wünsche, Einwände, Fragen könnten kommen?);
- Raum (Wie ist die Distanz zu den Zuhörern? Wie groß ist der Raum? Ist er gut akustisch gesichert? Gibt es ein Rednerpult, ein Podium? Wie ist der Raum technisch ausgerüstet?);
- Zeitablauf (Welcher Zeitraum steht zur Verfügung? Welche Zeitspanne sollte nicht überschritten werden? Steht genügend Zeit für Diskussion zur Verfügung?).

### **b) Gliederung der Rede:**

Bei der Vorbereitung und Gliederung der Rede ist der Redeeinstieg ausschlaggebend. Der Redeeinstieg soll Kontakt zum Hörer herstellen, die Aufmerksamkeit wecken und zum Thema hinführen. Um diese Ziele erfüllen zu können, gibt es zahlreiche Techniken:

- Vorspann-Technik: Scherz, Bezug auf Situation;
- Aufhänger-Technik: Zeitungsartikel, besonderes Ereignis;
- Denkreiz-Technik: Frage ins Publikum, Nennen von Fakten;
- Direkt-Technik: direktes Aussprechen des Themas.

Wir haben verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, unsere Rede zu gliedern. Ideal ist es, wenn wir den Aufbau unserem Zweck anpassen. Es gibt zahlreiche Prinzipien, die beim Aufbau der Rede behilflich sein können. Im Allgemeinen gliedert man Reden in drei Phasen:

- Einleitung – Problemstellung : für den Einstieg in die Problematik sind provokante Thesen, Anekdoten, Zitate, ein eigenes Erlebnis, Gags, Witze, Sprichwörter hilfreich;

- den Hauptteil sollte man sinnvoll gliedern, starke Argumente am Anfang oder am Schluss anführen, dazwischen den Text durch Geschichten, Anekdoten auflockern;
- in der Zusammenfassung das Wichtigste wiederholen und einen abschließenden Appell an das Publikum schicken.

### **c) Die sprachliche Formulierung – Verwendung rhetorischer Tricks und stilistischer Mittel**

Die rhetorischen Figuren sind nicht lediglich als ein schmückendes Beiwerk zu verstehen; sondern notwendiger Bestandteil der Rede. Zu den wichtigsten rhetorischen Tricks und stilistischen Mitteln gehören:

#### **- Anschaulichkeit**

- a) Der Inhalt braucht nicht viel sachliche Information zu enthalten, sondern muss gefühlsmäßig erfassbar sein
- b) Der Inhalt muss nacherlebbar sein (kurze Episode, Erzählung)
- c) Vergleiche machen Abstraktes besonders gut anschaulich
- d) Die Sprache muss klar und verständlich sein (zielgruppenabhängig); es ist günstig kurze Sätze und nicht zu schwierige Fremdwörter zu verwenden

#### **- Eindringlichkeit**

- a) direkte Anrede an die Zuhörenden im Laufe der Rede mehrmals wiederholen
- b) Identifikationsformeln
- c) Ausrufe
- d) rhetorische Fragen
- e) Wortwiederholungen
- f) bildhafte Umschreibungen
- g) Ironie
- h) Hyperbeln

#### **- Spannung**

- a) Ankündigung
- b) Appelle.

### **Schlussbemerkungen**

Gegenwärtig ist die Frage nach Sprachpolitik, Sprachkultur und Sprachpflege in vielen Ländern aktuell und an verschiedenen Veranstaltungen präsent. Die Problematik der mündlichen Kommunikation und der verschiedenen Formen der praktischen Rhetorik ist heute auch sehr aktuell und mit zahlreichen Aspekten verbunden. Weil die mündliche Kommunikation in Unternehmen, im Bildungswesen, in den Medien und in der alltäglichen Praxis eine starke Beachtung findet, werden die Probleme der Rhetorik immer mehr erörtert. Es geht nicht nur um die Rede, sondern auch um den nonverbalen Ausdruck, Argumentation, Fragetechniken, Sprechen, Gesprächsführung, Beratung, Verhandlung, Besprechung, Vortrag u. a. Alle genannten Formen haben eine große Bedeutung auch für den Lehrberuf.

### **Literatur**

ADAMCOVÁ, L. 1994. Rhetorik und Gesprächsführung im Deutschunterricht. In *Der Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2010.



ADAMCOVÁ, L. 1994. Verständlich und wirkungsvoll sprechen in der Fremdsprache Deutsch. In *Vestník fakulteta inostranných jazykov 4*. Samara : Pedagogičeskij universitet, 1994, s. 157-165

ADAMCOVÁ, S. 2010. Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch – methodisch –didaktische Überlegungen zum Begriff „Der Phonetische Fehler“. In *Fórum cudzích jazykov: časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov*. Sládkovičovo : Vysoká škola Visegradu, 2010. ISBN 1337-9321, s. 16-24

ADAMCOVÁ, S. 2009. Zum Wortakzent im Deutschen. In *Lingvistika a lingvodidaktika*. Bratislava : Z-F LINGUA, 2009, s. 17-24. ISBN 978-80-89328-25-3

ALLHOFF, D. W., ALLHOFF, W. 2000. Rhetorik & Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch zur Rede- und Gesprächspädagogik. 12. Aufl. Regensburg : Bayerischer Verlag für Sprechwissenschaft, 2000

FORSTER, R. 2002. Lernen, zu reden – ein Angebot des DaF – Unterrichts. In *Begegnungen, 2, Heft 24, 2002, S. 33-35*

GÖTTERT, K. H. 1998. *Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe – Geschichte – Rezeption*. München : Wilhelm Fink, 1998

IMHOF, M. 2009. *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen : Vanderhoeck/Ruprecht, 2009

LEJSKOVÁ, A. 2003. Mündliche Kommunikation in DaF. In *Königgrätzer Linguistik- und Literaturtage*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003, S. 241-246

PLETT, H.F. 1996. *Die Aktualität der Rhetorik*. München : Wilhelm Fink, 1996

SCHMENK, B. 2005. Mode, Mythos, Möglichkeiten oder ein Versuch, die Patina des Lernziels „kommunikative Kompetenz“ abzukratzen. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Band 16, Heft 1, 2005, S. 57-87*

SCHULTZ von THUN, F. 1981. *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 1981

TEUCHERT, B. 1992. Phonetik und nonverbale Kommunikation im Unterricht DAF. In VORDERWÜLBECKE, K. *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich DaF*. Regensburg : Fa DaF, 1992, S. 149-156

#### *Kontakt*

*prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra jazykovedy a translatológie  
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava  
Email: livia.adamcova@euba.sk*

# DIE TSCHECHISCHEN SAMMELNAMEN UNTER DEM WORTBILDUNGSASPEKT

*Olga Vomáčková*

## **Abstrakt**

Příspěvek se věnuje českým hromadným substantivům s pohledem na němčinu, přičemž jsou nejprve stanoveny a upřesněny podmínky pro uznání slova s hromadným významem coby kolektiva v pravém smyslu. Jednotlivé derivační skupiny jsou srovnávány na příkladech s německými a jsou hledány podobnosti či rozdíly mezi nimi a jejich německými ekvivalenty.

**Klíčové slová:** slovotvorná kolektiva, sufix, cirkumfix, ekvivalent, simlicia

## **Abstrakt**

Der Beitrag wendet sich den tschechischen Kollektiva mit einem Blick auf das Deutsche zu, wobei als erstes die Bedingungen dargelegt, präzisiert und verengt werden, die es erlauben, ein Wort als Kollektivum anzuerkennen. Einzelne tschechische Ableitungstypen werden an Beispielen mit den deutschen verglichen und es werden die Parallelen, bzw. Unterschiede zwischen ihnen und den deutschen Kollektiva gezogen.

**Schlüsselwörter:** affigierte Wortbildungskollektiva, Suffix, Zirkumfix, Entsprechung, Simplizia

## **Einleitung**

Die Sammelnamen stellen in der Sprache ein spezifisches Sprachphänomen dar. In tschechischen Schulgrammatiken (1, 1996, s. 96-97; 2, 1981, s. 101; 3 1972, s. 90; 4 1951, s. 314, 1025; 5 1996, s. 124-125) wird als normative Darlegung der Sammelnamen der Wortbildungsaspekt dem grammatischen oder semantischen vorgezogen<sup>1</sup>. Deshalb, aber auch aus dem Grund, dass die grammatische und semantische Reflexion über die deutschen und die tschechischen Sammelnamen zu analogischen Ergebnissen führt, nehmen wir den Vergleich der deutschen mit den tschechischen Sammelnamen unter dem Wortbildungsaspekt ins Visier.

## **Die Begriffsbestimmung der Substantive der kollektiven Bedeutung und der Wortbildungskollektiva**

Aus den Beispielen der tschechischen Autoren folgt, dass als Sammelnamen im Wesentlichen die abgeleiteten Formen aufgefasst werden (6, 1981, s. 101; 7, 1951, s. 314, 1025). Von den nicht abgeleiteten, ausschließlich singularischen Substantiven (*hmyz, skot, šlechta, brav* heißt es nur, dass sie „eine kollektive Bedeutung“ haben (8, 1981, s. 105).

Von dieser Unterscheidung geht Daneš aus und empfiehlt, als Sammelnamen nur die Desubstantive zu bezeichnen, die in ihrem Singular die Gesamtheit der zählbaren Einzelteile derselben Gattung bedeuten, wobei das Grundwort einen dieser Einzelteile bezeichnet, bspw. *členstvo* (Mitgliederschaft), *kamení* (Gestein, Steinhaufen) (9, 1967, s. 477). Er nennt sie **slovotvorná kolektiva**, die wir als **Wortbildungskollektiva** übersetzen können, die morphologisch analysierbar sind.

In der deutschen Linguistik vertritt diese Ansicht konsequent H. Wellmann in seinen beiden angeführten Werken. Wellmann verwendet für die entsprechende Gruppe der deutschen Kollektiva die Bezeichnung **spezifische Kollektive** (10, 1975, s. 9; 11, 1969, s. 68.), bei denen gleichermaßen das kollektive Zusammenfassen erst das Affix enthält, das dem Basisinhalt eine kollektive Determinante hinzufügt. Zu den

spezifischen Kollektiva zählt Wellmann die in Grammatiken meist angeführten Beispiele, wie *Balkenwerk*, *Christenheit*, *Gehörn*, *Liedgut*, *Studentenschaft*, für die nur ein Substantiv als Grundwort in Frage kommt. Die Funktion des Affixes in diesen Ableitungen besteht ausschließlich darin, dem Inhalt des Grundwortes das kollektive Merkmal hinzuzufügen. Nicht alle Linguisten halten sich jedoch an diesem Prinzip – so spricht bspw. Erben von Sammelnamen oder kollektiven Bildungen auch dann, wenn es sich um Deadjektiva oder Deverbativa handelt (12, 1959, s. 224-226).

Für die übrigen Nomina, die eine Gesamtheit der Einzelteile bedeuten, aber nicht anhand der Wortbildungsmittel entstanden sind (deswegen weichen manche Autoren der Benennung Kollektiva aus), bietet Daneš den allgemeinen Terminus *jména významu hromadného* (**Substantiva der kollektiven Bedeutung**) an. Diese Nomina sind morphologisch nicht analysierbar<sup>2</sup>.

Bei Wellmann werden solche Simplizia als **Mengenwörter** (13, 1969, s. 48), bei z.B. Ardowa als **Wurzelsubstantive** (14, 1972, s. 358) bezeichnet<sup>3</sup>.

Solche Wörter sind nicht durch spezifische Affixe gebildet, die Sammelbedeutung, das *colligere* ist im einfachen Wort beinhaltet. Es handelt sich um einen anderen Typ Sammelbezeichnungen.

Bei der weiteren Untersuchung der Klasse der tschechischen Substantive der kollektiven Bedeutung kann man feststellen, dass nicht nur Simplizia, sondern auch einige Ableitungen, bzw. Konversionsprodukte innerhalb dieser Gruppe angeführt werden (15, 1981, S.101; 16, 1986, s. 308-309; 17, s. 478; 18, 1972, S.39), wie:

*dobytek*, *dav* (Menschenmenge), *národ* (Volk), *sběř* (Gesindel).

Nicht einmal diese Nomina erfüllen die oben angeführte Bedingung für die Wortbildungskollektiva, weil es sich größtenteils um Deverbativa handelt, ihr Grundwort kann demnächst nicht das Einzelstück der Gesamtheit bezeichnen. Deshalb kann man sie nicht der Gruppe der Wortbildungskollektiva zuordnen<sup>4</sup>.

### **Die affigierten Wortbildungskollektiva**

Ebenso wie die deutschen sind auch die tschechischen Sammelnamen durch klare formale Merkmale gekennzeichnet, anhand derer man sie in Bezug auf die Wortbildung in Untergruppen einteilen kann.

Die Gruppe der affigierten Wortbildungskollektiva, die Daneš als *slovotvorná kolektiva* und Wellmann als *spezifische Kollektiva* bezeichnen, sind in beiden Sprachen sehr umfangreich. Das kollektive Zusammenfassen enthält erst das Affix.

Die Wortbildung der tschechischen Kollektiva wollen wir schematisch anhand der erwähnten Suffixe und mit einem Hinblick auf das Deutsche darstellen. Die Einzelfälle von Daneš (19, 1967, s. 482ff) erweitern wir um weitere Beispiele aus *Příruční slovník jazyka českého* (20, 1937/38) und *Slovník spisovného jazyka českého* (21, 1978).

Zur Ableitung der tschechischen Sammelnamen steht eine Menge von Suffixen bereit, was mehr oder weniger auch für die deutschen Sammelnamen kennzeichnend ist. Teilweise konkurrieren sie miteinander. Es geht dann um eine Art Konvergenz dieser unterschiedlichen Suffixe, die mit der gleichen Basis verbunden sind und im gleichen Wortbildungsparadigma zusammenwirken.

### Das Suffix *-stvo/-ctvo*

Die Bildungen mit diesem Suffix treten in der Regel bei den Kollektivderivaten von Personenbezeichnungen auf: aus der Sicht der Semantik allgemein neigen diese Kollektiva zu mehreren Bedeutungsgruppen, die größten davon sind:

- Nomina, die mit Klassen- oder Standeszugehörigkeit verknüpft sind und denen im Deutschen meistens die *-schaft*-Derivate entsprechen. Ausnahmsweise erscheinen in den deutschen Entsprechungen auch Zusammensetzungen mit dem zweiten Kompositionsglied *-volk*, *-welt*, *-leute*:
  - pán* → *panstvo* – Herrschaft, ähnlich *služebnictvo* – Dienerschaft, *dělnictvo* – Arbeiterschaft, *bratrstvo* – Bruderschaft, *členstvo* – Mitgliederschaft *měšťanstvo* – Bürgerschaft, Bürgertum
- Nomina, die neben der Kollektivbedeutung auch die Bedeutung einer Institution einbeziehen. Ihnen gleichwertig im Deutschen sind größtenteils Entlehnungen:
  - námořník* → *námořnictvo* – Marine, *dělostřelectvo* – Artillerie *jezdeckvo* – Kavallerie, Reiterei, *četnictvo* – Gendarmerie, Polizei, *duchovenstvo* – Klerus, Geistlichkeit,
- Bezeichnungen der Personen, für die ein Interesse an etwas gemeinsam ist. Deutsche Äquivalente bilden neben den vorwiegend *-schaft* – Derivaten auch Entlehnungen: *obecenstvo* – Publikum, *čtenářstvo* – Leserschaft, Lesewelt, *posluchačstvo* – Auditorium, (Zu)Hörerschaft

Seltener sind unter diesen Kollektiva die Tierbezeichnungen anzutreffen, wobei die deutschen Äquivalente vorwiegend die zusammengesetzten Wörter bilden:

*ptactvo* – Vogelwelt, *včelstvo* – Bienenvolk, *zvířectvo* – Tierwelt, Tierreich, Fauna

oder Bezeichnungen von unbelebten Substanzen – Pflanzen, Dingen:

*horstvo* – Gebirge, Gebirgssystem, *lod'stvo* – Flotte, Marine, *rostlinstvo* – Pflanzenwelt, Pflanzenreich, Flora.<sup>5</sup>

Zu beachten ist der Unterschied zwischen den genannten Suffixen *-stvo/-ctvo* und den Suffixen *-ství/-ctví*. Während in den übrigen slawischen Sprachen das Suffix *-stvo/-ctvo* polyfunktionell ist – es bildet nicht nur Kollektiva, sondern auch substantivische Eigenschaftsbezeichnungen wie slow. *nebespečensvo* (dt. Gefahr), hat sich im Tschechischen für die onomasiologische Gruppe der Abstrakta das verwandte Suffix *-ství/-ctví* eingebürgert, das meistens die Tätigkeit oder Eigenschaft markiert: *hornictví* – Bergbau, *učitelství* – Lehramt

Die Bildung der *Wortbildungskollektiva* im heutigen Tschechisch ist nur selten produktiv und heutzutage entstehen anhand dieser Suffixe praktisch keine neuen Derivate. So ist in Analogie zu den älteren Bildungen *dělnictvo* (Arbeiterschaft), *rolnictvo* (Bauernschaft) keine Kollektivbezeichnung für leitende Persönlichkeiten eines Großunternehmens *\*manažerstvo* (\*Managerschaft, \*Managertum) entstanden. Bei solchen später entstandenen Wörtern wie *podnikatel* (Unternehmer), *manažer*, aber auch *brigádník* (Helfer), *odborář* (Gewerkschaftler) muss man mit einfachem Plural oder mit Mehrwortbezeichnungen vorlieb nehmen.

Man kann sogar von einem Verfall der Wortbildungskollektiva sprechen, weil sie auf Grund ihrer heutigen Verwendungseinschränkung

einen Rückzug verzeichnen – bspw. werden einige früher üblich benutzte Kollektiva der Standeszugehörigkeit wie *diváctvo* (Publikum), *občanstvo* (Bürgerschaft), *studentstvo* (Studentenschaft), *učitelstvo* (Lehrerschaft), *úřednictvo* (Beamtenerschaft), *žactvo* (Schülerschaft) heute als veraltet bis archaisch empfunden. Deshalb werden auch hier die Umschreibungsformen bevorzugt: *diváctvo* (Publikum) → *diváci*, *divácké kruhy* (Zuschauer, Zuschauerkreise), *spotřebitelstvo* (Gesamtheit der Konsumenten) → *spotřebitelé*, *spotřebitelská veřejnost* (Konsumenten). Demgegenüber bilden die Wörter *zastupitelstvo* (Vertretung), *předsednictvo* (Vorstand), *obecenstvo* (Publikum), *mužstvo* (Mannschaft), *osazenstvo* (Belegschaft, Personal) nach wie vor den lebendigen Kern. Die Möglichkeit der Übersetzung ins Deutsche durch die Kollektiva nimmt gleichfalls allmählich ab. Man muss sich oftmals nur mit dem einfachen Plural begnügen.

### Das Suffix *-í*

Die *-í*-Kollektiva sind von den Bezeichnungen der unbelebten Substanzen (vorwiegend Sachbenennungen und Pflanzennamen, bzw. ihre Teile) motiviert. Als Produkt entsteht die Bezeichnung der Formation mehrerer Dinge oder des Pflanzenwuchses derselben Gattung:

– Sachbezeichnung als Grundwort: *jehličí* (Nadeln, Nadelzweige), *kamení* (Gestein, Steinhaufen), *uhlí* (Kohle), *ústrojí* (Organismus; Mechanismus), *zrní* (Körner), *dříví* (Holz);

– Pflanzenbezeichnung als Grundwort: *kapradí* (Farnkräuter), *kvítí* (Gesamtheit von Blumen), *listí* (Laub), *borůvčí* (Heidelbeerstrauch), *býlí* (Unkraut), *ořeší* (Haselgebüsch), *maliní* (Himbeergesträuch).

Dieses Suffix ist ebenso wie *-stvo/-ctvo* nicht mehr produktiv – neue Nomina werden damit nicht mehr gebildet. Außerdem ist die Motivation der *-í*-Bildungen heutzutage nicht ganz deutlich: in unserem Sprachbewusstsein verbinden wir bspw. das Wort *peří* nicht mehr mit dem Wort *pero* (Feder) oder *koření* mit dem Wort *kořen* (Wurzel).

### Das Suffix *-oví*

Dieses Suffix wird manchmal als Variante, als erweiterte Form des Suffixes *-í* betrachtet. Im Unterschied zum Suffix *-í* ist es noch vereinzelt produktiv (22, 1995, s. 124). In demselben Kontext gibt es unter ihnen keinen Informationsunterschied und sie sind demzufolge austauschbar (*olš-í/olš-ina/ olš-oví* – Erlenbusch). Im Allgemeinen gilt hier die Regel, dass die *-oví*-Derivate Desubstantiva sind, denen verschiedene Entitäten zu Grunde liegen:

- Sachbezeichnung als Grundwort: *cukr* → *cukroví* (Süßwaren, Zuckerwerk), ähnlich *sloupoví* (Säulenreihe), *plachtoví* (Segelwerk), *krajkoví* (Spitzenwerk), *břevnoví* (Gebälk)

- Pflanzenbezeichnung als Grundwort: *réva* → *révoví* (Rebenlaub), ähnlich *stromoví* (Baumbestand), *větvoví* (Astwerk), *boroví* (Kieferbestand), *keř* → *křoví* (Gebüsch).

Genauso wie die *-stvo/-ctvo*-Wörter werden auch die *-í*- und *-oví*-Kollektiva ins Deutsche mittels unterschiedlicher Wortbildungsmittel übersetzt, wobei den Pflanzenbezeichnungen im Deutschen oft Zusammensetzungen mit sich wiederholenden Zweitgliedern *-bestand*, *-gebüsch*, *-gehölz* u. ä. entsprechen. Bei deutschen Äquivalenten für die Sachbezeichnungen mit *-oví*-Suffix fällt das häufige Suffixoid *-werk* auf.

### **Das Suffix *-(ov)ina***

Die Kollektiva mit diesem Suffix bilden überwiegend Bezeichnungen des Pflanzenwuchses, wo das Grundwort die Bezeichnung der einzelnen Bäume oder Sträucher darstellt. Die Bildungen mit der erweiterten Form *-ovina* sollen parallel durch Adjektiva mit Suffix *-ový* motiviert sein (23, 1938, s. 228): *jetel* → *jetelina* (Kleefeld), weiter *bučina/bukovina* (Buchenwald) *smrčina/smrkovina* (Fichtenwald), *křovina* (Gesträuch), *kosodřevina* – (Latschföhre).

Mit diesen Formen konkurrieren die zusammengehörigen Bildungen mit *-í*: *dubina/dubovina* (neben *dubí//doubí*), *křovina* (neben *křoví*)

Zu berücksichtigen bleibt, dass das Suffix *-(ov)ina* mehrfach homonym ist. Die Bedeutungsschattierungen sind sehr reich, weil sich verschiedene onomasiologische Kategorien durchdringen, nicht immer aber scharf voneinander abzusondern sind.

Bei manchen Desubstantiva überwiegt wiederum die Stoffbedeutung über die Kollektivbezeichnung: *kávovina* (Kaffee-Ersatz-Komponenten), *tiskovina* (Druckerzeugnis). Die Stoffbedeutung findet sich auch bei den Nomina, die die Nutzpflanzengruppen in der Landwirtschaft bezeichnen: *jetelovina* (Futterklee), *luštěnina* (Hülsenfrucht), *obilnina* (Getreideart), *pícnina* (Futterpflanze).

### **Das Suffix *-ena***

Dieses Suffix ist heutzutage nur in zwei Beispielen zu finden – in den künstlichen Wörtern *květena* (Pflanzenwelt) und *zvířena* (Tierreich). Beide tschechischen Ableitungen sind ins Deutsche mit Komposita zu übersetzen, bei *zvířena* ist auch das Kollektivum *Getier* als Äquivalent möglich.

### **Die Formen mit anderen heimischen Suffixen**

Die folgenden Nomina werden größtenteils als Substantiva beurteilt, bei denen die Sammelbedeutung überwiegt, aber die im eigentlichen Sinn nicht Wortbildungskollektiva sind. Sie erfüllen aus der Sicht der Wortbildung nicht die Bedingungen für ihre Anerkennung als Kollektiva, weil sie keine desubstantivische Bildungen darstellen.

### **Das Suffix *-ivo***

Diesem Suffix liegt nur ausnahmsweise ein Substantiv zugrunde: *kamenivo* (Gestein) *obvazivo* (Verbandmaterial), *zdivo* (Mauerwerk), und kann demnächst nur vereinzelt als Wortbildungskollektivum anerkannt werden.

Häufiger ist das *-ivo*-Suffix in der Gruppe der nomina instrumenti anzutreffen: *léčivo* (Arzneimittel), *palivo* (Brennstoff), *pletivo* (Geflecht), *střelivo* (Munition), *topivo* (Heizstoff), *krmivo* (Futter), *hnojivo* (Düngemittel), *pečivo* (Gebäck)

Der Begriffsinhalt dieser Wörter bestimmt die Häufigkeit der Zweitglieder *-mittel*, *-material* und *-stoff* in den Komposita, die als Übersetzungen ins Deutsche verwendet werden.

### **Das Suffix *-ež***

Die Wörter mit diesem Suffix werden bei manchen Autoren nicht als Kollektiva betrachtet (24, 1967, s. 489), sondern nur als „kollektiver Eigenschaftsträger“, als „eine Gesamtheit von Einzelwesen, die die angegebene Eigenschaft besitzen“, weil ihr Grundwort kein Substantiv ist: *mládež* (Jugend; Deadjektivum aus *mladý* – jung), *drůbež* (Geflügel);

Deadjektivum aus *drobný* – klein), *verbež* (Gesindel; Deverbativum aus *verbovat*)

### Das Suffix *-ota*

Auch einige seltene Deadjektiva mit dem Suffix *-ota* gewinnen erst sekundär die kollektive Bedeutung: *žebrota* – (Deverbativum – Bettelpack, Bettelvolk), *holota* (Pöbel), *pěchota* (Fußvolk). Im Deutschen entsprechen ihnen unterschiedliche kollektive Wortbildungsstrukturen.

### Das Zeichen *-b* (Jer)

Dieses Zeichen hat eine außerordentliche Stellung unter den bislang genannten Suffixen, weil es kein Morphem im eigentlichen Sinne ist. Das Jer (*-b*) hat im Altkirchenslawischen für einen hinteren reduzierten Vokal gestanden. Erst in nachurslawischer Zeit – also auch in den heutigen slawischen Einzelsprachen – wurden die reduzierten Vokale entweder voll vokalisiert oder sie sind, wie im Tschechischen, verschwunden. (25, 2011). Nach Trávníček wird es in den Wörtern vertreten, wie: *sběř* (Pack), *veteš* (Trödelkram; aus *vetchý* – abgenützt, schadhaft), *zvěř* (Gesamtheit von Tieren) (26, 1951, s. 315)

Diese Bildungen leiten sich aus unterschiedlichen Grundwörtern (Substantiven, Adjektiven, Verben) ab und werden daher nicht immer für Kollektiva im eigenen Sinne gehalten.

### Die Kollektiva mit fremden Suffixen

An der Bildung der tschechischen Sammelnamen beteiligen sich auch Fremdmorpheme, die sich neben heimischen Suffixen eingebürgert haben. Sie sind im Großen und Ganzen auf die Verbindung mit fremdwörtlichen Basen eingeschränkt.

Darunter kann man das Suffix *-ik(a)* nennen, dessen deutsche Entsprechung fast ausnahmslos das Fremdsuffix *-ik* darstellt und gewöhnlich eine Gesamtheit der Kunstwerke oder Wissen eines Genres, einer Gattung bezeichnen *metoda* → *metodika* (Methodik), ähnlich *baladika* (Balladik, Bildung oder Gesamtheit der Balladen), *problematika* (Problematik).

Weiter ist es das Suffix *-it(a)*, wo als Grundwort vorwiegend das eine Person nach ihrem Posten bezeichnende Substantiv erscheint: *Admiral* → *admiralita* (Admiralität), *generalita* (Generalität), *intelektualita* (Intellektualität, Intellektuelle), denen im Deutschen das Suffix *-ität* entspricht.

Das Suffix *-ie* ist für Substantivableitungen mit überwiegender Personenbezeichnung typisch, nur vereinzelt bezeichnet es eine Gesamtheit von Gegenständen oder Erscheinungen: *advokacie* (Anwaltschaft), *aristokracie* (Aristokratie), *byrokracie* (Bürokratie), *buržoazie* (Bourgeoisie), *diplomacie* (Diplomatie), *galaxie* (Galaxie), *mafie* (Mafia), *oligarchie* (Oligarchie), *policie* (Polizei)

Das Suffix *-a* stellt ein seltenes Wortbildungssuffix der Kollektiva dar. Die Derivate bezeichnen eine Menschengruppe: *avantgarda* (Avantgarde), *bohéma* (Boheme), *klika* (Clique, Klüngel), *sanita* (Sanitätstruppe).

Das Suffix *-áž* (aus dem franz. *-age*) avisiert im Tschechischen Fachwörter, bzw. fachmännisches Jargon: *metr* → *metráž* (Webware, die meterweise verkauft wird), *drén* → *drenáž* (Dränage) *bagáž* (Gepäck), *bandáž* (Bindezeug). Das Wort *pakáž* (Gelumpe, Pack), das eine

Personengruppe darstellt und abwertend konnotiert ist, steht ein bisschen abseits der genannten Beispiele.<sup>6</sup>

### Das Zirkumfix *sou-* + *-í*

Die *sou-* + *-í*-Wörter benennen eine innerlich verbundene Gesamtheit und sind den Wortbildungskollektiva zuzuordnen. Das ‚colligere‘ ist im Unterschied zu anderen Kollektiva im Präfix enthalten (vgl. die deutschen *Ge-*-bildungen der Art *Gebirge*, *Gefilde*, *Gelände*). Semantisch betrachtet werden dadurch unbelebte Substanzen bezeichnet: *souostroví* (Inselgruppe), *soukolí* (Rädergetriebe, Räderwerk), *souhvězdí* (Sterngruppe, Gestirn) ebenso *sousloví* (Wortverbindung, Redewendung), *sousoší* (Statuengruppe), *soustátí* (Staatenbund), *soustrojí* (Aggregat, Maschinensatz), *souvětí* (Satzreihe; Satzgefüge).

### Weitere Zirkumfixe

Unter den Kollektiva wird auch das Wort *pohoří* (Gebirge) angeführt (28, 1996, s. 97), bei dem ebenso wie in der vorangehenden Gruppe das lexikalische Zirkumfix im Spiel ist. Aber im Vergleich zu den *sou-* + *-í*-Wörtern werden die durch das Zirkumfix *po-* + *-í* gebildeten Substantiva aus der Sicht der Wortbildung nicht zu den Kollektiva gezählt. Sie bezeichnen nämlich primär und gewöhnlich einen Ort, ein Gelände (*pohoří*, *pobřeží*, *pohraničí*, *pomoří*, *povodí*; *Polabí*, *Podunají*, *Pobaltí*, *Posázaví*, *Pošumaví*, *Pováží*) also eine Gesamtheit von umliegenden Wesen (29, 1967, s. 688

Einige deutsche Kollektiva finden ihre Übersetzung in den Wörtern *nádobí*, *nářadí*, *náčiní* (*Geschirr*, *Werkzeug*, *Gerät*). Nach dem etymologischen Wörterbuch (30, 2001) ist deutlich erkennbar, dass diese Bildungen durch das Zirkumfix *ná-* + *-í* entstanden sind. Ebenso wie das Zirkumfix *po-* + *-í* kann jedoch dieses Zirkumfix auch keine *Wortbildungskollektiva* bilden.

### Fazit

Das Tschechische verfügt über eine Reihe der Wortbildungsaffixe die es erlauben, Kollektiva zu bilden und sie reihenhaft auszuprägen. Der Wortbildungsaspekt schließt jedoch einige Wörter mit Sammelbedeutung von den Kollektiva im eigentlichen Sinn (*Wortbildungskollektiva*) aus, weil sie aus der Sicht der Wortbildung die Bedingungen für ihre Anerkennung als Kollektiva nicht erfüllen.

Darin unterscheidet sich beträchtlich die Bewertung der Kollektiva von dem semantischen Gesichtspunkt aus von der Bewertung aus dem Blickwinkel der Wortbildung (ausgeschlossen werden die *Simplizia* und die *Deadjektiva* und *Deverbativa* mit Sammelbedeutung).

Der Vergleich der tschechischen Sammelnamen (*Wortbildungskollektiva*) mit ihren deutschen Entsprechungen zeigt, dass bei den deutschen Äquivalenten nicht immer gleichermaßen affigierte Wörter mitwirken (gewöhnlich die *-schaft-Derivate*), sondern viel mehr die *Kompositionsglieder* auftreten. Die deutschen *Simplizia* kommen hier als Äquivalente nur vereinzelt vor.

### Bemerkungen

<sup>1</sup> Diese Behandlungsweise der Kollektiva unterscheidet sich bspw. von der der englischen Sammelnamen, die oft keine Ableitungen oder Zusammensetzungen sind, sondern als *Simplizia* vorkommen (**G**eflügel –



poultry, Mannschaft – team, Nähzeug – hussif). Deshalb werden sie in englischen Grammatiken hingegen im Rahmen des Numerus behandelt, umso mehr, weil bestimmte Sammelnamen sich mit dem Plural des Verbs verbinden können (my family **are** very scared...).

<sup>2</sup> Zu diesen tschechischen Simplizia gehören u. a. folgende Wörter: *býlí* (Unkraut), *cech* (Zunft), *čeled'* (Sippe), *havěť* (Brut, Ungeziefer), *hmyz* (Insekten, Ungeziefer), *hejno* (Schar), *houf* (Schar), *hromada* (Haufen), *chrastí* (Reisig), *kupa* (Haufen), *les* (Wald), *lid* (Volk), *lůza* (Pöbel), *nať* (Kraut), *ovoce* (Obst), *plémě* (Brut), *pýří* (Flaum), *roj* (Schwarm), *roští* (Gestrüpp), *rota* (Rotte), *smečka* (Meute), *skot* (Rindvieh), *stádo* (Herde), *suma* (Summe), *šlechta* (Adel), *tlupa* (Horde)

<sup>3</sup> Diese Gruppe umfasst im Deutschen die Wörter wie Bande, Beute, Brut, Chor, Clique, Familie, Futter, Gilde, Gruppe, Haufen, Heer, Herde, Horde, Kram, Laub, Marine, Menge, Meute, Mist, Mob, Obst, Pack, Plebs, Pöbel, Rotte, Schar, Schwarm, Sippe, Soldateska, Tand, Truppe, Vieh, Volk, Wild, Wald, Zunft u. a. m.

<sup>4</sup> Diese Gruppe kann man um weitere Beispiele nach den tschechischen etymologischen Wörterbüchern (Rejzek 2001, Machek 1997) erweitern *doprovod* (Geleit), *snůška* (Gelege), *skladba* (Gefüge), *směs* (Gemisch), *pokrm* (Gericht) *dobytek* (Vieh), *lup* (Beute, Raubgut), *nábytek* (Möbel), *obuv* (Schuhwerk), *(lesní) porost* (Waldbestand), *prádlo* (Wäsche), *sbor* (Chor), *zástup* (Haufen, Menge)

<sup>5</sup> ebenso: *svalstvo* – Muskulatur, *šatstvo* – Bekleidung, *vodstvo* – die Gewässer

<sup>6</sup> *Pakáž* wurde aus dem Französischen *bagage* über das Deutsche (wahrscheinlich durch die Kontamination mit *Pack*) auch mit der ursprünglichen Bedeutung (Gepäck) entlehnt. Die abwertende Schattierung kommt aus dem militärischen Slang – so wurde die für den Gepäck- und Provianttransport zuständige Mannschaft genannt (27, 2001, s. 441)

## Zoznam bibliografických odkazov

1. ČECHOVÁ, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha : ISV nakladatelství, 1996, s. 96-97.
2. HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A.: *Česká mluvnice. 4. přepracované vyd.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 101.
3. ŠMILAUER, V.: *Nauka o českém jazyku. 5. vyd.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1972, s. 90.
4. TRÁVNÍČEK, F.: *Mluvnice spisovné češtiny . Část I. Hláskosloví – Tvoření slov – Tvarosloví*. Praha : Slovanské nakladatelství, 1951, s. 314, 1025).
5. KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha : Lidové noviny, 1995, 1996 (2. opr. vydání). ISBN 80-7106-134-4, s. 124-125.
6. HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A.: *Česká mluvnice. 4. přepracované vyd.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 101.
7. TRÁVNÍČEK, F.: *Mluvnice spisovné češtiny . Část I. Hláskosloví – Tvoření slov – Tvarosloví*. Praha : Slovanské nakladatelství, 1951, s. 314, 1025.
8. HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A.: *Česká mluvnice. 4. přepracované vyd.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 105.

9. DANEŠ, F. – DOKULIL, M. – KUCHAR, J.: *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*. Praha : ČSAV, 1967, s. 477.
10. WELLMANN, H.: *Deutsche Wortbildung, Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Das Substantiv*. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1975. ISBN 3-590-156732-5, s. 9.
11. WELLMANN, H.: *Kollektiva und Sammelwörter im Deutschen*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn. Bonn : Philosophische Fakultät der Universität Bonn, 1969, s. 68.
12. ERBEN, J.: *Zur Geschichte der deutschen Kollektiva*. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1959, s. 224-226.
13. WELLMANN, H.: *Kollektiva und Sammelwörter im Deutschen*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn. Bonn : Philosophische Fakultät der Universität Bonn, 1969, s. 48.
14. ARDOWA, W. W.: Sammelnamen (Kollektiva) in der deutschen Gegenwartssprache. *IN Deutsch als Fremdsprache*, 1972, 9. Jg. 45, s. 358.
15. HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A.: *Česká mluvnice. 4. přepracované vyd.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981, s. 101.
16. DOKULIL, M. a kol.: *Mluvnice češtiny (1). Fonetika. Fonologie. Morfologie a morfemika. Tvoření slov*. Praha : ČSAV, 1986, s. 308-309.
17. DANEŠ, F. – DOKULIL, M. – KUCHAR, J.: *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*. Praha : ČSAV, 1967, s. 478.
18. ŠMILAUER, V.: *Nauka o českém jazyku. 5.vyd.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1972, s. 39.
19. DANEŠ, F. – DOKULIL, M. – KUCHAR, J.: *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*. Praha : Academia, nakladatelství ČSAV, 1967, s. 482ff.
20. *Příruční slovník jazyka českého*. Česká akademie věd a umění. Praha : Státní nakladatelství, 1937/38.
21. *Slovník spisovného jazyka českého*. Ústav pro jazyk český ČSAV. Praha : Academia, 1978.
22. KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha : Lidové noviny, 1995, 1996 (2. opr. vydání). ISBN 80-7106-134-4, s. 124.
23. ŠMILAUER, V.: Substantiva tvořená příponou -ina. *In Naše řeč*. Praha : Akademie věd, 1938, s. 228.
24. DANEŠ, F. – DOKULIL, M. – KUCHAR, J.: *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*. Praha : Academia, nakladatelství ČSAV, 1967, s. 489.
25. BACHMANNOVÁ, J. a kol.: *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha : NLN, 2002, s. 203, 317.
26. TRÁVNÍČEK, F.: *Mluvnice spisovné češtiny. Část I. Hláskosloví – Tvoření slov – Tvarosloví*. Praha: Slovanské nakladatelství, 1951, s. 315.

27. REJZEK, J.: *Český etymologický slovník*. Praha : LEDA, 2001, s. 441.
28. ČECHOVÁ, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha : ISV nakladatelství, 1996, s. 97.
29. HRUŠKOVÁ, Z.: Útvary předponové smíšeného typu. In Daneš, F. – Dokulil, M. – Kuchař, J.: *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*. Praha : ČSAV, 1967, s. 688.
30. REJZEK, J.: *Český etymologický slovník*. Praha: LEDA, 2001, s. 441.

## Literatúra

- ARDOWA, W.W.: Sammelnamen (Kollektiva) in der deutschen Gegenwartssprache. In *Deutsch als Fremdsprache*, 1972, 9. Jg. 45.
- BACHMANNOVÁ, J. a kol.: Encyklopedický slovník češtiny. Praha : NLN, 2002.
- ČECHOVÁ, M. a kol.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha : ISV nakladatelství, 1996.
- DANEŠ, F. – DOKULIL, M. – KUČAŘ, J.: *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*. Praha : ČSAV, 1967.
- DOKULIL, M. a kol.: *Mluvnice češtiny (1). Fonetika. Fonologie. Morfologie a morfejmika. Tvoření slov*. Praha : ČSAV, 1986.
- ERBEN, J.: *Zur Geschichte der deutschen Kollektiva*. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1959.
- HAVRÁNEK, B. – JEDLIČKA, A.: *Česká mluvnice. 4. přepracované vyd.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
- HRUŠKOVÁ, Z.: Útvary předponové smíšeného typu. In Daneš, F. – Dokulil, M. – Kuchař, J.: *Tvoření slov v češtině 2. Odvozování podstatných jmen*. Praha : ČSAV, 1967.
- KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z.: *Příruční mluvnice češtiny*. Praha : Lidové noviny, 1995, 1996. ISBN 80-7106-134-4.
- Příruční slovník jazyka českého*. Česká akademie věd a umění. Praha : Státní nakladatelství, 1937/38.
- REJZEK, J.: *Český etymologický slovník*. Praha : LEDA, 2001.
- Slovník spisovného jazyka českého*. Ústav pro jazyk český ČSAV. Praha : Academia, 1978.
- ŠMILAUER, V.: *Nauka o českém jazyku. 5.vyd.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- TRÁVNÍČEK, F.: *Mluvnice spisovné češtiny. Část I. Hláskosloví – Tvoření slov – Tvarosloví*. Praha : Slovanské nakladatelství, 1951.
- WELLMANN, H.: *Deutsche Wortbildung, Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Das Substantiv*. Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1975. ISBN 3-590-156732-5.
- WELLMANN, H.: *Kollektiva und Sammelwörter im Deutschen*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn. Bonn : Philosophische Fakultät der Universität Bonn, 1969.

*Kontakt*

*PhDr. Olga Vomáčková, PhD.  
Univerzita Palackého Olomouc  
Pedagogická fakulta  
Katedra německého jazyka  
Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc  
E-mail: [olga.vomackova@upol.cz](mailto:olga.vomackova@upol.cz)*

# SPRACHE ZWISCHEN STANDARDISIERUNG, NORM UND GEBRAUCH: SPRACHENKOMPATIBILITÄT DER ZWEI REGIONALEN SPRACHVARIETÄTEN: STANDARDKROATISCH VS. BURGENLANDKROATISCH

*Irena Zavrl*

## **Abstract**

The Burgenland Croats speak Burgenland Croatian. This dialect is mutually intelligible with standard Croatian language; however, Burgenland Croatian includes phrases no longer used in standard Croatian as well as certain phrases and words taken from German and Hungarian. Names are often written according to Hungarian orthography due to Magyarisation during the late 19th and early 20th centuries. Both language variants do differ, as is the case with other pluricentric languages. But the differences between both variants do not hinder mutual intelligibility and do not undermine the integrity of their systems as a whole.

**Key words:** Standard, Language compatibility, Standard Croatian, Burgenland Croatian

## **Abstrakt**

Das Burgenlandkroatische kam durch kroatische Flüchtlinge während der Türkenkriege nach Westen des damaligen Ungarns. Durch diese historisch bedingte Isolation vom „Mutterland“ waren die Burgenlandkroaten an der Herausbildung einer einheitlichen kroatischen Standardsprache nicht beteiligt, daher bildete sich eine eigene burgenlandkroatische schriftsprachliche Norm heraus mit eigener Terminologie, die sich von der in Kroatien üblichen Standardnorm unterscheidet

**Schlüsselwörter:** Kroatische Sprache, Standardkroatisch, Burgenlandkroatisch, Sprachvarietäten

## **Einleitung**

Von Sprachvarietät als Begriff für die verschiedenen lokalen, regionalen, sozial und temporal ergänzten oder modifizierten Erscheinungsformen einer Sprache bzw. „Realisierungsform des Sprachsystems“<sup>1</sup> spricht man, wenn die Sprachform einer untersuchten Gruppe eindeutige sprachliche Gemeinsamkeiten aufweist, was der Fall bei den untersuchten Sprachgruppen Standardkroatisch und Burgenlandkroatisch ist, wobei das Burgenlandkroatische nach Coseriu<sup>2</sup> als diatopische (mit geographischem Bezug) und eigenständige, regional begrenzt existierende Standardvariante der kroatischen Sprache gilt.

In dem Konferenzbeitrag wird versucht, die standardisierte Varietät der kroatischen Sprache zu definieren, linguistisch zu beschreiben und von der archaisch geprägten burgenlandkroatischen Sprache abzugrenzen, die Zusammenhänge dieser beiden Sprachen zu erkennen und die Differenzierungen zu systematisieren.

## **Kroatisch als Ausgangssprache des Herkunftslandes und Vorstufe des Burgenlandkroatischen**

In Kroatien sind drei große Dialektgruppen zu unterscheiden, deren Bezeichnung aus dem Interrogativpronomen „was?“ abzuleiten ist: nämlich Kajkawisch – kaj, Čakawisch – ča und Štokawisch – što?

Die mit dem lateinischen Alphabet geschriebene kroatische Sprache ist eine Standardvarietät aus dem südslawischen Zweig der slawischen Sprachen, beruhend auf dem neuštokawischen Dialekt: aufgrund des Reflexes des urslawischen Lautes ě (Jat) wird innerhalb der

štokawischen Dialektgruppe wiederum in den verschiedenen Mundarten regional unterschiedlich eine Einteilung in das ljekawische, das kawische und das lkawische vorgenommen, z.B.: schön : lijep – ijekawisch (im Süden), lep – ekawisch (im Osten), lip – ikawisch (in Dalmatien, Istrien, Großteil Binnenlandes u. Slawonien).

Kroatisch gilt laut Verfassung Kroatiens als Name für die Standardvarietät seit 1974 und nach der Unabhängigkeitserklärung 1991 wurde das Kroatische in Kroatien endgültig als eigenständige Sprache anerkannt. Aber es muss auf dieser Stelle hervorgehoben werden, dass sich die zeitgenössischen kroatischen Sprachnormativisten vor allem darin einig sind, es gäbe seit 1991 leider keine zentral geführte kroatische Sprachpolitik.<sup>3</sup> Die kroatische Standardsprache, von vermutlich etwa 7 Millionen Menschen weltweit gesprochen, basiert auf dem neuštokawischen Dialekt, bezieht aber auch Einflüsse aus den kajkawischen und čakawischen Dialekt mit ein.

Das Kroatische hat 30 Buchstaben und wird mit dem lateinischen Alphabet mit einigen Sonderzeichen durch Zugabe von diakritischen Zeichen geschrieben. Die Buchstaben **q**, **w**, **x** und **y** kommen nur in Eigennamen fremdsprachiger Herkunft und manchmal in nicht integrierten Fremdwörtern vor und die drei Doppellaute **dž**, **lj** und **nj** werden jeweils als ein einziger Buchstabe behandelt.

Die **Orthographie** des Kroatischen ist grundsätzlich phonematisch, das heißt, jedes Phonem wird durch genau eines der Grapheme des Alphabetes wiedergegeben. Regelmäßige Assimilationen im Wortinneren werden ebenfalls in den meisten Fällen orthographisch wiedergegeben, es gibt jedoch Ausnahmen. Neue Wörter fremder Herkunft werden bei ihrer Entlehnung ins Kroatische im Allgemeinen der kroatischen Orthographie angepasst, indem sie mit denjenigen kroatischen Graphemen gewissermaßen phonetisch transkribiert werden, die der Aussprache in der Ausgangssprache am ehesten entsprechen, z. B. englisch Design > kroatisch dizajn. Neue Lehnwörter aus Sprachen mit lateinischer Schrift treten jedoch manchmal auch in Originalschreibweise (z. B. pizza > pica; Jazz > džez) auf.

Kroatisch gehört durch ihren steigenden und fallenden Ton bzw. durch ihren melodischen Wortakzent zu den **Tonsprachen**. Dies bedeutet, dass die Tonhöhe der betonten Silbe und der Tonhöhenverlauf des Wortes eine Rolle spielen, und auch zur Bedeutung eines Wortes beitragen. Durch die Kombination der zwei Merkmale, der Tonhöhe und Tonlänge des Silbenkerns ergeben sich in der kroatischen Standardsprache vier verschiedene Typen von betonten Silben. Auch die Akzentstelle ist im Kroatischen nicht allgemein festgelegt.

Was die **Grammatik** anbelangt, ist typologisch betrachtet das Kroatische (ähnlich wie die meisten slawischen Sprachen) eine flektierende Sprache mit deutlich analytischen Elementen. Die nominalen Wortarten Substantive, Adjektive, Pronomina flektieren im Kroatischen nach Numerus, Kasus und Genus. Kasus (das Kroatische unterscheidet sieben Fälle) und Numerus (das Kroatische unterscheidet zwei Numeri, Singular und Plural) sind dabei selbständige grammatische Kategorien, das Genus (Maskulinum, Femininum und Neutrum) ist den Substantiven inhärent. Attribute kongruieren (von bestimmten Ausnahmen abgesehen) in Kasus, Numerus und Genus mit ihrem Beziehungswort.

Was den **Wortschatz** anbelangt, so besteht der Grundwortschatz des Standardkroatischen ebenso wie derjenige des Burgenlandkroatischen

überwiegend aus Erbwörtern gemeinslawischer Herkunft. Auf dialektaler Ebene gibt es deutliche Unterschiede im Erbwortschatz zwischen den štokawischen, čakawischen und kajkawischen Varietäten, jedoch überwiegen insgesamt die Gemeinsamkeiten. Der Grundwortschatz des Standardkroatischen ist weitgehend štokawischer Herkunft. Der Lehnwortschatz der kroatischen Dialekte unterscheidet sich regional stark: im Küstenraum gibt es viele Entlehnungen aus dem Italienischen, im nördlichen Landesinneren aus dem Ungarischen und Deutschen, in allen ehemals osmanischen Gebieten aus dem Türkischen. Der Aufbauwortschatz des Standardkroatischen ist das Ergebnis eines kontinuierlichen Bestrebens, neue (Fach-)Begriffe fremdsprachiger, vor allem lateinischer Herkunft mit den Mitteln des Slawischen wiederzugeben. Dieses begann im Mittelalter im Kroatisch-Kirchenslawischen und setzte sich in der frühen Neuzeit fort. Ein großer Teil der im Laufe der Jahrhunderte geprägten Neologismen ist zwar wieder verschwunden, ein anderer Teil ist jedoch zu einem festen Bestandteil der kroatischen Standardsprache geworden. Im heutigen Standardkroatischen existieren infolgedessen häufig Doubletten von Internationalismen und einheimischen Neologismen, meist Lehnübersetzungen, wobei die Neologismen zumindest auf schriftsprachlicher Ebene meist bevorzugt werden, z. B. *međunarodno* statt *internacionalno* (international), *računalo* („Rechenmaschine“) statt *kompjutor*. Die Tendenz des Standardkroatischen zum **lexikalischen Purismus** zeigt sich nicht nur in der Bildung von Neologismen anstelle von Lehnwörtern, sondern auch in der Bewahrung von Erbwörtern, die anderswo verschwunden sind. Z. B. verwendet das Standardkroatische überwiegend die slawischen Monatsnamen in ihrer štokawischen Form.

Mit dem Zerfall Jugoslawiens und der Unabhängigkeitserklärung Kroatiens wurden die Rahmenbedingungen für den eigenen selbständigen Weg Kroatiens sowohl im politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen als auch im sprachlichen Sinne geschaffen.

## **Burgenlandkroatisch als archaische Varietät des Ursprungskroatischen**

### ***Die historische burgenlandkroatische (Sprach)hypothek***

Die Bezeichnung **Burgenlandkroaten** bezieht sich auf die kroatische Minderheitsbevölkerung, angesiedelt im Grenzgebiet zwischen Österreich und Ungarn. Und die von Burgenlandkroaten gesprochene Sprache heißt **Burgenlandkroatisch** bzw. **Burgenländischkroatisch**; sie stellt eine regionale Sprachvariante des Kroatischen dar und gehört damit zu den südslawischen Sprachen. Aufgrund der Wortlänge ziehe ich einfach die Bezeichnung Burgenlandkroatisch vor. Heute verwenden etwa 50.000 bis 70.000 Menschen, d.h. cca 5% der Gesamtbevölkerung in Österreich<sup>4</sup> im heutigen Burgenland und den angrenzenden Gebieten (Westungarn, Slowakei und Wien) Burgenlandkroatisch als Umgangs- und Alltagssprache. Darüber hinaus gibt es im östlichen Niederösterreich und in Südmähren noch einige Familien, in denen sich das Burgenlandkroatische erhalten hat. Das Burgenlandkroatische ist in sechs Bezirken (30 Gemeinden) des Burgenlandes und vor den übergeordneten Behörden in Wien und Graz als offizielle Amtssprache der Republik Österreich zugelassen. Es wird in den Volksschulen der zweisprachigen Gemeinden des Burgenlandes und Westungarns, an zweisprachigen Hauptschulen und

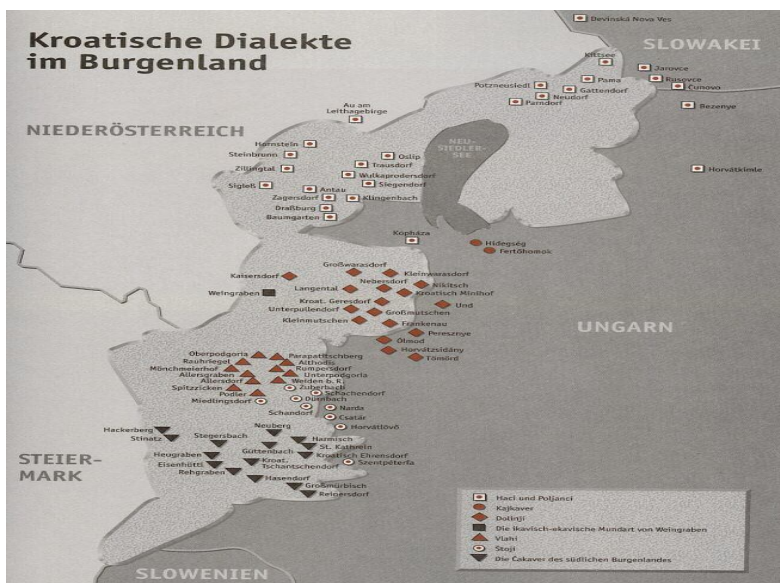
Polytechnischen Lehrgängen und in einigen Mittelschulen unterrichtet und an der Universität Wien und der Pädagogischen Akademie in Eisenstadt gelehrt. Burgenlandkroatisch ist eine der offiziellen Liturgiesprachen der katholischen Kirche in der Diözese Eisenstadt. Die Burgenlandkroaten sind ursprünglich Flüchtlinge und Auswanderer, die aufgrund von Bevölkerungsverlusten durch Pestepidemie und Kriegsgeschehen während der Türkenfeldzüge gegen Wien im 16. Jh. aus Kroatien, insbesondere aus den kroatischen Regionen Lika, Grcka, Westslawonien, Teilen von Bosnien und Teilen Dalmatiens und der späteren Militärgrenze (Vojvodina und Banat) flohen und sich im Westen des damaligen Ungarns in 200 Dörfer angesiedelt wurden, um die Agrarbewirtschaftung des im Besitz von Adelsfamilien befindlichen Landes fortzuführen.<sup>5</sup> Die Ansiedlung wurde z. B. im Falle von Stinatz 1577 erstmals urkundlich erwähnt. Nach der Ansiedlung im 16. Jahrhundert haben die BurgenlandkroatInnen eine eigenständige geschichtliche Entwicklung und sprachliche Entfaltung durchlebt. Aufgrund von Sprachkontakte mit deutschen, slowakischen und ungarischen Varietäten war ein enormer gegenseitiger Sprachwechsel zu Burgenlandkroatisch zu beobachten, gepaart mit einer dem Slowenischen ähnlicher Sprechmelodie. Mit Ende der Monarchie standen sich nunmehr „Nationalsprache“ und „Minderheitensprache“ gegenüber.<sup>6</sup> Zunächst war es Ungarisch, nach dem Jahr 1921 (Burgenlands Anschluss an Österreich) jedoch Deutsch, welches das Kroatische immer mehr verdrängte.

### ***Hinter der Benennung Burgenlandkroatisch liegt historisch gewachsene diskursive Praktika eines sprachlichen Diasystems***

Isoliert und vom Stammland Kroatien getrennt konnten sich die Burgenlandkroaten an der drei Mal vorgefundene Sprachmutation bzw. Evolution der Sprache des Ursprungslandes in der Geschichte **nicht** beteiligen: **a.** Im Laufe der Zeit bis zum 19. Jh.: Im 19. Jh. gab es letztlich Bemühungen, das Standardkroatische im Burgenland heimisch zu machen,<sup>7</sup> um die immer schwächer werdende kulturelle und sprachliche Kontakte zum Mutterland zu festigen. Aber durch die jahrhundertlange Isolation vom Mutterland Kroatiens konnten sich die Burgenlandkroaten an der Herausbildung einer einheitlichen kroatischen Standardsprache auf der Grundlage des Štokawischen Dialekts im 19. Jahrhundert nicht beteiligen. Nur so konnte sich das Burgenlandkroatische als eigene regionale Schriftsprache neben der kroatischen Standardsprache in Kroatien entwickeln. **b.** Um Volksabstimmung 1921: wegen starken Assimilationsversuche in Österreich, die in der Zeit um Volksabstimmung 1921 die Verwendung der Mehrheitssprache Deutsch als Mittel zu besserem beruflichen Fortkommen sahen, gelang es dem Burgenlandkroatischen nicht, sich an das Standardkroatische anzunähern. Um dem Assimilationsdruck der Politik, sich mehr an das Deutsche zu halten, vor allem auch möglichen negativen Folgen am Arbeitsplatz, auszuweichen, versuchten viele BurgenlandkroatInnen ihre Herkunft in der Öffentlichkeit sogar zu verheimlichen. Andererseits suchten die BurgenlandkroatInnen zuhause doch ihre Wurzeln und gingen dort ihren Traditionen nach. So war "bloß" ihre traditionelle Kultur und originelle Herkunft sichtbar. **c.** Nach dem Zerfall Jugoslawiens 1991: In der ehemaligen Jugoslawien spiegelte sich politisch angesetzte föderalistische Form einer Union nicht nur im wirtschaftlichen, geographischen und gesellschaftlichen Zusammenleben 6 Völker und Nationen wider, sondern umso mehr in einer sprachlich uniformistisch ausgeprägten



Ausdrucksweise. Der Sprachgebrauch einer gemeinsamen Konglomeratssprache „Serbokroatisch“ wurde also politisch reglementiert, unifiziert und informiert und kann man daher von einem sprachlichen Unitarismus und Föderalismus der damaligen Föderation sprechen. Die einheitliche serbokroatische Sprache war demnächst nicht nur der Ausdruck, sondern auch die Folge der unitaristischen und zentralistischen (Sprach)Politik des ehemaligen Jugoslawiens, wo neben serbokroatischem als Amtssprachen Slowenisch und Mazedonisch als eigene gesonderte Sprachentitäten gesprochen wurden. Im 1991 kam es zum politischen, wirtschaftlichen, geographischen und gesellschaftlichen Zerfall Jugoslawiens, was unaufhaltsam in Kroatien (und auch allen anderen Ländern) auch zu den Bestrebungen führte, sich sowohl im staatlichen als auch sprachlichem Sinne von der einheitlichen „serbokroatischen“ Sprache zu trennen, deutlich unterscheidende Standardsprache zu schaffen und sprachliche Unabhängigkeit zu manifestieren. Das sprachpolitische Ziel Kroatiens war die deutliche und unbedingte Abgrenzung zur serbokroatischen bzw. serbischen Sprache und Schaffung einer reinen eigenständigen kroatischen Standardsprache bzw. sich sogar durch die Stärkung des Kroatischen selbst und unabhängig zu definieren. Viele Missverständnisse und Polemiken um das Serbokroatische und Kroatische basieren auf der Polysemie des Sprachbegriffs. Diese emanzipatorischen Bestrebungen und Bemühungen resultierten in zahlreichen Divergenzen zwischen Serbisch, Kroatisch und Burgenlandkroatisch nicht nur in Bezug auf Spracherkennung, aber besonders auf Sprachkorpus, d.h. sowohl auf der lexikalischen als auch der syntaktischen Ebene. Aus dialektologischer Sicht sind heute in Burgenland fünf bis sechs Regiolekte des Burgenlandkroatischen vorhanden.<sup>8</sup> Die Standardsprache Kroatisch als „Hochsprache“ gesehen, hat sich also ständig verändert, Dialekte (und Umgangssprache/Alltagsprache) Burgenlandkroatisch wohl nicht.



Quelle: <http://www.hrvatskicentar.at/images/landkarte.JPG>

### **Diskurs über das Verhältnis Burgenlandkroatisch- Kroatisch**

Die schriftliche Tradition des Burgenlandkroatischen geht auf den Beginn des 17. Jahrhunderts zurück. Das moderne Burgenlandkroatisch wird durch das Deutsch-Burgenlandkroatische Wörterbuch aus dem Jahr 1982 kodifiziert. Darüber, wie die burgenlandkroatische Sprache eine Entwicklung bzw. Mutation erfahren hat von der „Volksgruppensprache“ der einfachen Bauern und Agrarleute zu einer „Fremdsprache“ in

Österreich, von einer „Muttersprache“ zu einer „Arbeitsprache“,<sup>9</sup> lassen sich auch zahlreiche terminologische Diskussionen verfolgen. Laut Kinda Berlakovich soll „Burgenlandkroatisch“ für die sich im Ausbau befindliche Standardvarietät stehen, „Burgenländischkroatisch“ hingegen als Sammelbegriff für „die Dialekte der im Burgenland lebenden KroatInnen“.<sup>10</sup> In diesem Konferenzbeitrag steht „Burgenlandkroatisch“ für die gesamte Sprache – also als Überbegriff für alle mögliche Sprachvarietäten, d. h. sowohl für die „burgenlandkroatische Standardvarietät“ als auch „burgenlandkroatische Varietät“ oder „burgenlandkroatische Regiolekt“. Das Burgenlandkroatische basiert vor allem auf dem sogenannten "Čakawischen" Dialekt, einem der drei Hauptdialekte des Kroatischen. Daneben gibt es aber auch im Burgenlandkroatischen Elemente der beiden anderen Hauptdialekte "Kajkawisch" und "Štokawisch". Das Burgenlandkroatische ist geprägt von vielen archaischen Ausdrücken und Sprachformen. Im Laufe der Jahrhunderte wurden zahlreiche Lehnwörter und Elemente der Syntax aus den benachbarten Sprachen Ungarisch, Deutsch und Slowakisch ins Burgenlandkroatische aufgenommen. Typisch für die kroatische Sprache im Burgenland ist die Dominanz der lokalen Dialekte im alltäglichen Sprachgebrauch. Die vereinheitlichte Schriftform des Burgenlandkroatischen wird vor allem in den Medien und offiziellen Texten verwendet, weniger im mündlichen Sprachgebrauch.

### **Schlussfolgerung**

Klassifikationsbemühungen von Sprachen sind nicht nur erschwert aufgrund soziopolitischer Prozesse,<sup>11</sup> sondern auch aufgrund der Annahme eindeutiger intra- und interlingualer Grenzen, denn wesentliche Merkmale von Sprache sind die „Ungleichzeitigkeit sprachlicher Veränderungen im Sprachraum“ und die Möglichkeit für Sprechende, zwischen Alternativen zu wählen“.<sup>12</sup>

Für Coulmas<sup>13</sup> existiert Sprache als soziales Phänomen „nur als Konstrukt, insofern nämlich, als die Identität einer Einzelsprache nicht in ihren intrinsischen Eigenschaften gründet, sondern allein in der Bereitschaft der Sprachgemeinschaft, sie, die Identität, zu erkennen.“

Der Abstand des Burgenlandkroatischen zu der Standardsprache Kroatisch vergrößert sich ständig und es entsteht eine Kommunikationskluft.

Sowohl das Standardkroatische als auch das Burgenlandkroatische verwenden die lateinische Schrift. Darüber hinaus gibt es bei den beiden Sprachen vier zusätzliche Buchstaben: "č", "ć", "ž" und "š". „Dž“ und „đ“ sind in dem Burgenlandkroatischen nicht vorhanden. Das Burgenlandkroatische verzichtet (so wie das Kroatische) auf die internationalen Buchstaben „q“, „x“, „y“, „w“ und das Burgenlandkroatische zusätzlich auf die deutschen Umlaute ä, ö, und ü.

In Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche – und das Beispiel Kroatiens ist das beste Beispiel dafür – wird der Umbau einer Standardsprache in Kroatien durch verstärkte und teilweise rigorose sprachpolitische Eingriffe vorangetrieben. Wie laut Coulmas<sup>14</sup> so schön heißt, wird die Sprache zum Objekt der präskriptiver Arbeit, die von politischen Institutionen getätigt wird. Als zentrale Autorität bestimmen die politischen Institutionen den Grad der Standardisierung und den symbolischen Wert der Norm im Sprachgebrauch,<sup>15</sup> der sich vor allem durch die Zuschreibung von Authentizität auszeichnet. Galt das Kroatische bis zum Zerfall Jugoslawiens in der Sprachwissenschaft als eine Variante der serbokroatischen

Standardsprachenmodells,<sup>16</sup> so ist es innerhalb von 20 Jahren zu einer eigenständigen Standardsprache ausgebaut worden.

Die wissenschaftliche Diskussion um den Umbau des Kroatischen in den letzten Jahren lässt zweierlei Richtungen und Ansichten unterscheiden:

- a) unitaristische Ansicht, wonach das Kroatische als westliche Variante des Serbokroatischen anerkannt und erklärt wird,
- b) puristische, wonach das Kroatische als eigenständige Standardsprache gilt.

Dabei ist es festzustellen, dass die Sprachproblematik darin besteht, dass oftmals nicht zwischen dem sprachlichen Ganzsystem und den einzelnen Existenzformen des Systems unterschieden wird.<sup>17</sup>

Sprachlich dialektale Distanz der Standardsprache Kroatisch von dem Burgenlandkroatischen ist meist an dem Wortschatz zu verzeichnen und weniger an der Grammatik, obwohl auch da Unterschiede bestehen.

Deutsch	Kroatisch	Burgenlandkroatisch	Slowenisch
der Opa	djed	stari otac	stari oče
die Tuchent	perina	blazina, dunja	blazina
der Kühlschranks	hladnjak	hladilnik	hladilnik
die Jeans	traperice	jeansi	kavbojke
der Gürtel	pojas/remen	pas	pas
die Brille	naočale	očalji	očala
der Montag	ponedjeljak	pandiljak	ponedeljek
der Spitzer	šiljilo	oštrilo	šilček
der Tomate	rajčica	paradajska	paradajz
rollen	koturati se	takati se	rolati se
singen	pjevati	jačiti	peti
sitzen	sjediti	siditi	sedeti
	pješaćki prijelaz	zebra	prehod za pešce
das Souvenir	uspomena	spominak	spominek
das Bett	krevet	stelja	postelja
die Pilze	gljiva	vrganj	goba
	mahune	fržon	fižol

Es lässt sich resümieren, dass die burgenlandkroatische Sprache keine Sondersprache im eigentlichen Sinne ist, sondern lediglich instrumentalisierte, zweckgerichtete und ausschließlich auf Anwendung konzipiertes Kommunikationssystem der sprachlichen Verwendung der kroatischen Ausgangssprache darstellt, die jedoch naturgemäß seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliegt, aber dennoch als Alltagssprache gilt und Gebrauch findet. Und fundamentale Übereinstimmungen mit dem kroatischen Sprachsystem aufzeigt, jedoch geschichtlich, räumlich und kulturell bedingt von ihm abweicht. Und in gewissen Punkten vielmehr an das Slowenische erinnert, besonders was die Satzmelodie und den Wortschatz anbelangt, nicht jedoch die Syntaxebene. Man kann sie also als eine Art historische Sprache betrachten, die als historisches Erbprodukt und Hypothek der kroatischen Sprache vorhanden ist und von ihren eigenen Sprechern und denen der kroatischen Sprache als Sprache anerkannt ist. Als historische Sprache ist die burgenlandkroatische Sprache nie ein einziges Sprachsystem, sondern als ein (historisch bedingtes)

mehrdimensionales Gefüge, die aus verschiedenen in sich divergierenden Sprachsystemen (Kroatisch, Deutsch, Ungarisch, teils Slowakisch) besteht und folglich viele unterschiedliche sprachliche Merkmale mehrerer linguistischen Ebenen (Phonetik, Phonologie, Syntax, Lexik, Semantik und Pragmatik) aufweist. So lässt sich die burgenlandkroatische Sprache als eine linguistische Konstruktion bezeichnen, zusammengesetzt aus einer Reihe verschiedener, mit Unterschieden behafteten Kommunikationssystemen an der Bruchstelle der regionalen burgenländischen Sprachlandschaft.

## Referenzen

1. Berruto, 2005: 1888f
2. Coseriu 1988: 281
3. Bašić 1994, 160. Samardžija 1999: 308-351. Grčević 2001: 27
4. de Cillia 1998: 124f. Baumgartner 2011: 3. Kinda-Berlakovich 2005: 52ff
5. Baumgartner 1995: 56. de Cillia 1998: 130. Kinda-Berlakovich 2005: 48 f  
Neweklowsky 2006: 2
6. Mossakowsky 2008: 8
7. Fischer, 2012: 12
8. Kinda-Berlakovich 2002: 49f. Neweklowsky 2006: 1f
9. Fischer 2003. Kinda-Berlakovich 2005: 176. Neweklowsky 2006: 11
10. Kinda-Berlakovich 2005: 59. Mossakowsky 2008: 12
11. Coulmas 1996: 43. Haugen 1997: 341
12. Coulmas 1996: 45, 48
13. Coulmas 1996: 27
14. Coulmas 1996: 175
15. Ammon 2005: 1537
16. Wingender, 2001: 285
17. Wingender 2001: 285

## Literaturquellen

AMMON, U., DITTMAR, N., MATTHEIER, K., TRUDGILL, P. 2005. *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society/Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft der Sprache und Gesellschaft*. 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. 1. Teilband. Berlin : De Gruyter, 2005

AUBURGER, L. 1988. *Verbmorphologie der kroatischen Standardsprache*. Heidelberg : Julius Groos Verlag, 1988. ISBN 3-87276-610-4

AUBURGER, L. 1999. *Die kroatische Sprache und der Serbokroatismus*. Hess, Ulm 1999. ISBN 3-87336-009-8

BAUMGARTNER, G., HEMETEK, U. 1995. *6x Österreich. Geschichte und aktuelle Situation der Volksgruppen*. Klagenfurt/Drava, 1995

BAUMGARTNER, G. 2001. *Croatian. The Croatian language in Austria*. Ljouwert/Leeuwarden : Mercator-Education, 2001

BAŠIĆ, N. 1994. Nasilna kroatizacija. In *Jezik*, 41, 5, 1994, s. 157-160

- BERRUTO, G. 2005. Sprachvarietät – Sprache (Gesamtsprache, historische Sprache)/Linguistic Variety – Language (Whole Language, Historical Language). In *Ammon&Dittmar&Mattheier&Trudgill, 2005*, s. 188-195
- BREU, J. 1970. *Die Kroatensiedlung im Burgenland und den anschließenden Gebieten*. Wien : Deuticke, 1970
- BUSCH, B. 2004. *Sprachen in Disput. Medien und Öffentlichkeit in multilingualen Gesellschaften*. Klagenfurt/Drava, 2004
- BUSCH, B. 2006. *Bosnisch, Kroatisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglosie und muttersprachlicher Unterricht in Österreich*. Chicon, 2006, S. 12-28
- BUSCH, B., de Cillia, R. 2003. *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Frankfurt/Main : Peter Lang, 2003
- COSERIU, E. 1998. *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen, 1998
- COULMAS, F. 1996. *Gewählte Worte: Über Sprache als Wille und Bekenntnis*. Frankfurt am Main/New York : Campus Verlag, 1996
- FISCHER, G. 2003. *Von Minderheitensprachen zu Nachbarsprachen*. Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen. Busch&de Cillia, 2003, S. 72-91
- GEOSITS, S., Bencsics, N. 1986. *Die burgenländischen Kroaten im Wandel der Zeiten*. Wien : Tusch, 1986. ISBN 3-85063-160-5
- GLÜCK, H. 2000. *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart : Weimar, 2000
- GRČEVIĆ, M. 1997. *Die Entstehung der kroatischen Literatursprache*. Böhlau, Köln/Weimar/Wien, 1997. ISBN 3-412-16196-9
- GREENBERG, R. D. 2004. *Language and Identity in the Balkans: Serbo-Croatian and its Disintegration*. Oxford, 2004. ISBN 0-19-925815-5
- INZKO, V. I. 1988. *Die systematische Germanisierung. Leben lassen ist nicht genug*. Wien, 1988
- KATIČIĆ, R. 1997. Undoing a “Unified Language”: Bosnian, Croatian, Serbian. In *Michael Clyne (Hrsg.): Undoing and Redoing Corpus Planning.*, Berlin : Mouton de Gruyter, 1997, S. 165–191. ISBN 3-11-012855-1
- LUDWIG, K. 1995. *Ethnische Minderheiten in Europa. Ein Lexikon.*, München : Beck, 1995. 235 S
- MOGUŠ, M. 2001. *Die Geschichte der kroatischen Literatursprache*. Übersetzt von Nicole Emmerich unter Mitarbeit von Mario Grčević. Zagreb : Globus, 2001. ISBN 953-167-125-7
- MOSSAKOWSKY, J. 2008. *Gemachte Sprache. Gemachte Identität. Die Mehrsprachigkeit des Burgenlandkroatischen in Biographie und Diskurs*. Diplomarbeit. Universität Wien, 2008
- NEWEKLOWSKY, G. 2006. Die kroatische Sprache im Burgenland heute. In *Studia Slavica*, 51, 2006, S. 1-13
- OKUKA, M. 1998. *Eine Sprache – viele Erben: Sprachpolitik als Nationalisierungsinstrument in Ex-Jugoslawien*. Klagenfurt, 1998. ISBN 3-85129-249-9
- REHDER, P. 1995. „Standardsprache. Versuch eines dreistufigen Modells.“ In *Die Welt der Slaven*, 40, 1995, S. 352-366
- SAMARDŽIJA, M. 1999. *Norme i normiranje hrvatskoga standardnoga jezika*. Zagreb, 1999

SUPPAN, A. 1996. *Jugoslawien und Österreich 1918-1938. Bilaterale Außenpolitik im europäischen Umfeld.* Veröffentlichungen des Österreichischen Ost- und Südosteuropa-Instituts. Band 14. Wien : Verlag für Geschichte und Politik, 1996. ISBN 3-7028-0328-9

ŠKILJAN, D. 2000. From Croato-Serbian to Croatian: Croatian linguistic identity. In *Multilingua*, 19, 2000, S. 3-20

*Kontakt*

*Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.*

*Fachhochschule Burgenland*

*Campus 1, A-7000 Eisenstadt, Austria*

*Email: irena.zavrl@fh-burgenland.at*

# MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SPRACHENPOLITIK, GESELLSCHAFT UND IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT<sup>1</sup>

*Brigitte Sorger*

## **Abstrakt**

Vychádzajúc z potrieb európskej mobility a integrácie sa téma mnohojazyčnosti stala v posledných rokoch istým kľúčovým pojmom a trendom v jazykovo-politickej diskusii, ako aj vo výskume. Tento článok sa zaoberá na jednej strane otázkou, ako sa európske myšlienky presadzujú v nariadeniach národnej jazykovej politiky a na strane druhej skutočnou jazykovou situáciou, ktorá je na školách a taktiež aj vo výučbe cudzích jazykov. Presadzovanie európskej myšlienky mnohojazyčnosti sa kriticky preskúmava tým, že sa vyhodnocujú najnovšie výskumné výsledky z Českej republiky.

**Kľúčové slová:** mnohojazyčnosť, jazyková politika, nemčina ako cudzí jazyk, English only, didaktika mnohojazyčnosti

## **Abstrakt**

Ausgehend von den Notwendigkeiten der europäischen Mobilität und Integration ist das Thema Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren zu einem Schlagwort und Trend in der sprachpolitischen Diskussion ebenso wie in der Forschung geworden. Der Artikel befasst sich einerseits mit der Frage, wie die europäischen Ideen in den Bestimmungen der nationalen Sprachenpolitik umgesetzt werden und andererseits mit der realen Sprachensituation an den Schulen sowie im Fremdsprachenunterricht. Die Umsetzung der europäischen Idee der Mehrsprachigkeit wird kritisch hinterfragt, indem neueste Forschungsergebnisse aus der Tschechischen Republik ausgewertet werden.

**Schlüsselwörter:** Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik, Deutsch als Fremdsprache, English only, Mehrsprachigkeitsdidaktik

<sup>1</sup> Dieser Beitrag entstand im Rahmen und mit finanzieller Unterstützung des Projektes „Mnohojazyčnosť v českej škole: učení a vyučování němčiny po angličtině“ (GAP407/11/0321)

## **Einleitung**

Die europäische Bildungs- und Sprachenpolitik versucht in den letzten Jahren mit zahlreichen Empfehlungen und Beschlüssen der Europäischen Kommission (vgl. Aktionsplan 2003, Rahmenstrategie 2005, Trumpfkarte 2008) das Lernen von Fremdsprachen in Europa zu fördern. Immerhin haben diese Aktivitäten bewirkt, dass heute 83% der Bürger der Europäischen Union der Ansicht sind, dass Fremdsprachen zu können für sie nützlich ist oder wäre, dass 67% meinen, die Vermittlung von Fremdsprachen sollte eine politische Priorität sein und immerhin noch die Hälfte der Europäer das EU-Motto: „Muttersprache plus 2 Fremdsprachen“ als sinnvoll empfinden (75 % der Polen und Griechen, aber nur 45% der Tschechen und lediglich 30% der Slowaken unterstützen dies) (Kommission 2012, online).

Weniger zufriedenstellend sehen die Ergebnisse bei der Frage der Umsetzung aus, denn nur 28% der Europäer können aktuell zwei Fremdsprachen und gar nur 18% der EU-Bürger haben in den letzten zwei Jahren eine Fremdsprache gelernt oder verbessert. Diese Ergebnisse sind umso bedenklicher, da es zahlreiche Europartsprojekte zur Förderung des Sprachlernens gibt. Allerdings klaffen auch die Ziele, warum wir laut politischer Vorgabe Fremdsprachen lernen sollen und was die durchschnittlichen Europäer dazu bewegt, deutlich auseinander. Laut Europarat behindert der Nationalismus die Mobilität, Sprachenlernen und

gesellschaftliche Vielsprachigkeit hingegen tragen deutlich zum Abbau von Vorurteilen bei, denn im Sprachunterricht kann man auch demokratische und „europäische Werte“ vermitteln, wodurch das Sprachlernen in den Dienste der europäischen Bildung und der europäischen Werte gestellt wird (Europarat 2008 und GER 2001, S.9). Die Menschen hingegen lernen Sprachen oder halten sie für wichtig, weil diese in der Arbeit gefordert werden (32%), weil sie im Ausland arbeiten möchten (27%), oder auch ganz einfach, weil sie im Urlaub hilfreich sind (35%) und zur eigenen Zufriedenheit beitragen (27%) (Kommission 2012, online).

Die Fachwissenschaft bestätigt ebenfalls, dass Mehrsprachigkeit eines Sprechers sowohl linguistische als auch soziale Konsequenzen hat und sich gleichzeitig positiv auf die Gemeinschaft auswirkt. Ahrens (2004, 9) identifiziert vier Bereiche von persönlicher bzw. gesellschaftlicher Relevanz, in denen mehrsprachige Menschen sich auszeichnen, nämlich durch 1. eine erhöhte Kreativität, 2. bessere Intelligenzleistungen, 3. mehr kognitive Flexibilität, und 4. eine Horizonterweiterung und divergentes Denken. Diese vier Kompetenzbereiche bestätigen, dass Mehrsprachigkeit jedenfalls ein Beitrag zur Erreichung der europäischen Ziele eines toleranten, multikulturellen, offenen und mobilen Zusammenlebens bei Bewahrung der Vielfalt darstellt.

### **Was versteht man unter Mehrsprachigkeit?**

Während man früher diesen Begriff nur dann anwandte, wenn eine Person mehrere Sprachen auf jeweils muttersprachlichem Niveau beherrschte, „zählt heute auch die Beherrschung von Teilkompetenzen, deren Einsatz sich jeweils nach dem Kommunikationspartner, dem –zweck oder –ort richtet, zur Mehrsprachigkeit.“ (Barkowski – Krumm, 2010, 207).

Dieser Paradigmenwechsel wird zwar auch in den offiziellen europäischen Zielen zum Sprachenlernen unterstützt (Europäische Kommission 2003 und 2005), in den nationalen Politiken aber scheint er sich eher durch eine Tendenz zu Muttersprache plus Englisch auszuwirken und bei erwachsenen Lernern durch eine Unterschätzung ihrer tatsächlichen Sprachkenntnisse. Dies erklärt sich wohl v.a. aus den Erfahrungen im schulischen Unterricht, aus dem häufig die Fehlermarkierung in Erinnerung geblieben ist und eben nicht die (auch) im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen geforderten Kann-Beschreibungen, also (Teil-)Kompetenzen (GER 2001).

Für die europäische Mehrsprachigkeit ist außerdem die Unterscheidung in eine individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit entscheidend (Barkowski – Krumm, 2010, 207), da „die Plurilingualität des einzelnen Sprechers die Grundlage für die Multilingualität einer Gesellschaft ist“ (Raasch 2003, 256). Viele europäische Dokumente trennen in diesem Fall zwischen Mehr- und Vielsprachigkeit (z.B. GER 2001, 17). Entscheidend aber ist die daraus folgende logische Schlussfolgerung, dass das europäische gesellschaftliche Ziel der Mehrsprachigkeit nur dann erreicht werden kann, „wenn eine Gesellschaft die Individuen in die Lage versetzt, *verschiedene* Sprachen zu lernen“ (Raasch, 2003, 256). Dies verabsäumt ja verunmöglicht die nationale (im speziellen die tschechische) Sprachenpolitik durch ihre Vorgaben und Argumentationen, die auch das Meinungsbild der Öffentlichkeit prägen.



## **Europäische Initiativen zum Sprachlernen und ihre nationale Umsetzung**

Generell ist man sich in der europäischen Sprachenpolitik also einig, dass über die individuelle Mehrsprachigkeit die gesellschaftliche und gesamteuropäische Vielsprachigkeit erreicht werden kann und soll. Die Umsetzung dieser europäischen Absichtserklärungen ist allerdings nationale Angelegenheit, da die Europäische Kommission zwar Empfehlungen verabschiedet, die Regierungen diese unterstützen, aber auf nationaler Ebene selbständig umsetzen. Bildungsgesetze und Curricula zum Sprachlernen werden auf nationaler Ebene erlassen, im Falle Tschechiens sind hierfür grundlegende Dokumente das *Nationalprogramm für die Entwicklung der Bildung* in der Tschechischen Republik oder der *Nationale Plan für den Fremdsprachenunterricht*, deren Rolle und Problematik von Dovalil (2010) näher erläutert wird.

Die Tschechische Regierung stützt sich bei der Konzeption des nationalen Sprachlernkonzepts neben den EU-Richtlinien auch noch auf eine wirtschaftliche Beratungsagentur (NERV), die nach (äußerst kurzfristigen) Rechenüberlegungen zu einem eindeutigen Ergebnis kam: Englisch ist eine Weltsprache und für die meisten Tschechen ist es ausreichend und hilfreich, diese zu lernen. Diesem Rat folgend, hat die Tschechische Regierung vor, die englische Sprache als Pflichtfach in der Primarstufe einzuführen und Wahlmöglichkeiten kurzerhand auszusparen. Das bedeutet, dass die Schüler/-innen mit einer anderen Fremdsprache frühestens in der Sekundarstufe beginnen können. Die Kenntnisse der englischen Sprache sind zudem nach dem Nationalen ökonomischen Regierungsrat (NERV) so grundlegend, dass er empfiehlt, die Wahl der zweiten Fremdsprache zwar individuell zu ermöglichen aber die zweite Fremdsprache nicht als flächendeckendes Pflichtfach einzuführen (Münich, 2011, online), wie es sich die europäischen Institutionen vorstellen.

Deshalb findet sich jetzt die zweite Fremdsprache (in Tschechien traditionell sehr oft Deutsch) als Wahlfach in „Konkurrenz“ zu Sport, Musik, chemische Übungen und ähnlich attraktiven Angeboten für Jugendliche. Als Folge gibt es an den meisten Grundschulen nur mehr eine Gruppe von wenigen altersgemischten Schüler/-innen, die den Deutschunterricht besucht. Nachdem die Lernerzahlen für Deutsch bereits in den Jahren 2000 – 2005 um 20% eingebrochen sind (Netzwerk Deutsch 2010 online), sank der Anteil von L2-Lernenden für Deutsch z.B. in Südböhmen von 46% im Jahr 2004 auf 0,6% im Jahr 2009 und im Jahr 2007/2008 lernten 42% aller Grundschüler/-innen nur mehr eine Fremdsprache (Andrášová 2011, 31f). Dieser Rückgang ist auch im europäischen Vergleich erschreckend, denn bereits 2004 lag Tschechien bei der Zahl der belegten Fremdsprachen in der Sekundarstufe I vor England an vorletzter Stelle (mit durchschnittlich 1,1 Sprachen / Schüler/-in) (Eurydice 2008).

## **Untersuchungen zur Mehrsprachigkeit und zur Sprachlernmotivation**

Ausgehend von dieser Diskrepanz zwischen der europäischen Sprachenpolitik und ihrer nationalen tschechischen Umsetzung, wollten wir wissen, wie die Sprachensituation und die Bereitschaft bzw. der Wunsch zu lernen nun tatsächlich bei der Jugend aussieht. Hierzu wurden an je zwei Grundschulen und Gymnasien in Brünn alle Schüler/-innen (gesamt 1546) mit Hilfe eines Fragebogens befragt und außerdem gebeten, jene Sprachen, die „für sie eine Rolle spielen“ in Sprachenportraits darzustellen (zur Methode vgl. Krumm – Jenkins 2001). Die Ergebnisse geben durchaus

Anlass zum Optimismus, denn die Schüler/-innen führten im Schnitt 3,8 Sprachen an, die in ihrem Leben eine Rolle spielen. Zwar waren die wichtigsten Sprachen: Tschechisch, Slowakisch, Englisch und Deutsch, aber auch Vietnamesisch, Ukrainisch, Albanisch, Thailändisch, Georgisch, Russisch, Romanes, Kroatisch, Spanisch u.a. wurden genannt.

Befragt, welche Sprachen sie in ihrem Leben noch gerne lernen wollten, gaben die Schüler/-innen mindestens eine weitere Sprache an, die meisten aber hatten eine ganze Liste – es wurden bis zu sieben Sprachen pro Person genannt, im Schnitt 2,6. Die Jugend scheint also durchaus den Wunsch nach Mehrsprachigkeit zu hegen, weshalb das fehlende Angebot an tschechischen Schulen um so kritischer zu bewerten ist.

Zu etwas bescheideneren, aber durchaus ähnlichen Ergebnissen kam die Untersuchung einer unserer Studentinnen unter Angestellten mehrerer Firmen und unter Studierenden. 85 % der Befragten sind überzeugt, dass es sehr wichtig ist, heutzutage Fremdsprachen zu lernen, 62 % sind davon überzeugt, dass es notwendig ist, mehrere Fremdsprachen zu lernen (Dočekalová, 2012, 69). In der Reihung der wichtigsten Sprachen wurden Englisch – Deutsch – Russisch – Französisch genannt, und nicht alle Respondenten waren davon überzeugt, dass Englisch die erste Fremdsprache sein müsse (ebda, 65). Für die deutsche Sprache sprechen v.a. arbeitsmarktpolitische und wirtschaftliche Gründe sowie die Tatsache, dass zwei deutschsprachige Länder Nachbarländer sind (ebda, 64). Der „normale“ tschechische Bürger argumentiert also durchaus im Sinne der Europäischen Union, auch wenn zu erwarten gewesen wäre, dass die Meinungsbildung durch Medien und politische Rechtfertigungen durchaus in eine andere Richtung gehen würden.

### **Die Haltung der Wirtschaft zur Mehrsprachigkeit**

Angesichts der Empfehlungen von NERV möchte man meinen, dass diese die Meinung der größeren Wirtschaftsunternehmen, die in der Tschechischen Republik tätig sind, widerspiegeln. In Tschechien wird ein Drittel des Außenhandelsumsatzes allein durch deutsche, österreichische und schweizerische Firmen erbracht und mehr als die Hälfte der tschechischen Außengrenze verläuft zu deutschsprachigen Ländern (von 2290 km Grenze 810 km auf Deutschland und 466 km auf Österreich). Mit beinahe 6000 Firmen in Tschechien stellen die deutschsprachigen Länder eine entscheidende Kraft in der hiesigen Wirtschaft und schaffen zahlreiche Arbeitsplätze (Šichová 2011, 50). Diese Firmen zweifeln keinesfalls die Bedeutung der englischen Sprache im internationalen Kontext an, sie ist sozusagen der „Normalfall“ und die Basis für Außenkontakte, daneben aber halten nach der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer (ČNOPK) „73 % der deutschen und österreichischen Firmen die Kenntnisse der deutschen Sprache für sehr wichtig – vor allem für Manager, Ingenieure und Verkäufer“ (Newsletter Německého velvyslanectví, 2011). Die Menschen, die in der Nähe der Grenze wohnen oder arbeiten, benötigen in der Praxis in den Geschäften oder auf Reisen vor allem die deutsche Sprache. Speziell für das mittlere Management werden Sprachkenntnisse von Englisch plus gefordert, da diese nachweislich nicht nur die Kosten für Übersetzungs- und Dolmetschleistungen senken, sondern auch die Innen- und Außenkommunikation wesentlich verbessern. Deshalb zeigen auch die Untersuchungen der Stellenanzeigen, dass Sprachkenntnisse ein wichtiges Bewerbungskriterium darstellen (Nekula et al., 2009, 57).

Entsprechend hat die Wirtschaft - und hier allen voran die deutsch-tschechischen Unternehmen - auf den Gesetzesentwurf der obligatorischen Einführung des Englischen in der Primarstufe reagiert. Unterstützt von der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer und den Botschaften der deutschsprachigen Länder startete die Wirtschaft die Werbekampagne „Sprechtime“ für die deutsche Sprache, in der in Podiumsdiskussionen, Plakaten und Medienschaltungen auf die Bedeutung der deutschen Sprache in Tschechien hingewiesen wurde (<http://sprechtime.cz>). Diese Aktionen bleiben bislang aber ebenso wie zahlreiche Resolutionen an die Tschechische Regierung ungehört und der Rückfall auf das Prinzip Tschechisch plus *English only* scheint bislang unaufhaltsam. Die Kosten hierfür wird wohl die nächste Generation zu tragen haben, wenn man wieder mühevoll mit dem Neuaufbau schulischer Strukturen beginnen wird müssen. Nach zwanzig Jahren hat man heute übrigens einen stabilen Stand von gut ausgebildeten Deutschlehrer/-innen erreicht, während durch das neue Gesetz sich wieder ein deutlicher Mangel an qualifizierten Englischlehrer/-innen abzeichnet.

Fraglich ist auch, ob der tschechischen Jugend damit noch lange der europäische Arbeitsmarkt offensteht, denn die Europäische Kommission teilt uns im *Spezial Eurobarometer Sprachen* mit: „Überdies haben vielsprachige Mitbürger entscheidende Vorteile, die wirtschaftlichen, schulischen und beruflichen Möglichkeiten zu nutzen, die ein Europa der Integration eröffnet. Mobile Arbeitskräfte sind der Schlüssel zur Wettbewerbsfähigkeit der EU-Wirtschaft.“ (Kommission 2012, 2)

### **Was ist eine Fremdsprache und wann „kann“ man eine Fremdsprache?**

Um Statistiken richtig lesen und verwenden zu können, ist es wichtig, uns ins Bewusstsein zu rufen, dass Erhebungen eine Frage der Wahrnehmung sind. In unserem Fall wollen wir uns hierzu einmal genauer ansehen, was Europäer/-innen eigentlich unter einer FREMDsprache verstehen. Während bei der Eurobarometer Umfrage 2006 und 2012 (Kommission 2006 bzw. 2012) 56% (2012: 54%) aller Europäer angaben, mindestens eine Fremdsprache zu sprechen, behaupteten dies im Jahr 2006 immerhin 97% aller Slowaken. 2012 war dieser Wert um ganze 17% auf nur mehr 80% der Slowaken gesunken, lag damit aber immer noch weit über dem europäischen Wert. Leider entstanden diese überdurchschnittlich ausgeprägten Kenntnisse durch einen kleinen Trick, denn 47% der Slowaken hatten Tschechisch als erste Fremdsprache angegeben. Die Tschechen gaben übrigens im selben Zeitraum nur zu 61% (2006) bzw. 49% (2012) an, eine Fremdsprache zu sprechen. Die Statistik wird also durch die politische Frage, was eigentlich eine Sprache ist, beeinflusst.

Nur 18 % der Tschechen können übrigens nach eigener Einschätzung englische Nachrichten verstehen, immerhin 27 % der Slowenen verstehen deutsche Nachrichten (im Vergleich dazu sind allerdings 44% der Europäer dazu in der Lage Nachrichten in einer Fremdsprache zu verstehen). Was also eine Fremdsprache ist und wie gut man sie beherrschen muss um von „können“ zu sprechen, ist für den Normalbürger eine Frage der persönlichen Einschätzung und die Angaben sind nur schwer vergleichbar.

Ähnlich erstaunliche Ergebnisse ergab auch unsere Befragung der Schüler/-innen (vgl. ausführlicher: Sorger 2011:45–46), denn immerhin vier Vietnamesen/-innen gaben an, Vietnamesisch sei ihre erste Fremdsprache

und sie haben diese ab dem 0-ten Lebensjahr zu Hause gelernt. Andere Kinder machten eben solche Angaben zu Sprachen wie Turkmenisch, Kroatisch oder Ungarisch, wo man in allen Fällen wohl kaum annehmen kann, diese Sprachen seien als Fremdsprache erlernt worden. Slowakisch führten 26 Kinder als erste Fremdsprache an. Bilinguale Kinder gaben ebenfalls häufig nur Tschechisch als Muttersprache an, obwohl sie seit der Geburt die zweite Sprache (z.B. Spanisch, Griechisch oder Polnisch) verwendeten bzw. „lernten“, wie sie vermerkten.

Diesen Kindern ist offensichtlich ihre Zweisprachigkeit nicht bewusst, sie reflektieren sie nicht, werden normalerweise nicht danach gefragt und sehen sie auch als keinen besonderen Wert an.

Beachtenswert ist auch die Anzahl der „gekonnten“ Fremdsprachen, die die Jugendlichen anführen, denn immerhin 115 gaben an, bereits vier Fremdsprachen zu können, weitere 76 gaben fünf und mehr Sprachen an, womit 12,3% aller Befragten vier oder mehr Sprachen als „ihre Sprachen“ definieren. Hier liegt bei einer erstaunlich hohen Zahl an Jugendlichen eindeutig eine individuelle Mehrsprachigkeit vor, die nicht zuletzt auch das Ergebnis einer verstärkten Mobilität und Migration ist.

### **Migranten- und Minderheitensprachen und ihr Beitrag zur Mehrsprachigkeit**

Der Abschlussbericht der „Hochrangigen Gruppe Mehrsprachigkeit“ des Europarates betont ausdrücklich, dass die Wertschätzung und Sprachlernangebote (mutter- und fremdsprachige) von Migrantensprachen wirtschaftliche Vorteile für die gesamte Gesellschaft bringen kann, leider wird aber „häufig die Tatsache übersehen, dass Migranten eine wertvolle Sprachenressource darstellen“ (Kommission 2008, 6). Trotz expliziter Vorschläge, die auf die sprachliche Integration von Migrant/-innen – von Schulkindern wie von Erwachsenen – abzielen, setzt die tschechische Schulpolitik bisher kaum Maßnahmen zur effektiven Förderung oder auch nur Sensibilisierung. Stattdessen weist die offizielle Schulstatistik nur „Ausländer“ aus, definiert Migrant/-innen also nur aufgrund ihrer (aktuellen) Staatsbürgerschaft, wobei binationale Jugendliche, sofern eine der beiden Staatsbürgerschaften die tschechische ist, ausschließlich als „Tschechen“ ausgewiesen werden. Das Herkunftsland der Eltern, längere Auslandsaufenthalte und damit die im Bildungsprozess relevante Sprachenfrage werden nicht erhoben (ebenso wie in der Volkszählung noch 2001 nach der Nationalität gefragt wurde, weshalb man dann absurde Angaben wie 3,7% mährisch erhält – vgl. Sorger, 2011, 41).

Dadurch kommt man in der Statistik zu sehr niedrigen Angaben von Schüler/-innen, die einen gewissen Sprachförderbedarf in ihrer Muttersprache und eventuell auch in Tschechisch als Fremdsprache haben. Nur 1,7% der tschechischen Grundschüler/-innen und 1,4% der Gymnasiast/-innen waren im Schuljahr 2009/10 „ausländische“ Schüler/-innen (ÚIV 2011, online). Um ein objektiveres Bild zu erhalten, stellten wir unseren befragten Jugendlichen in den vier Schulen die Frage nach ihren Muttersprachen bzw. Umgangssprachen (Mehrfachnennungen waren erwünscht) und kamen zu einem ganz anderen Ergebnis als die offizielle Statistik: In der Grundschule gaben 9% an, eine andere (eventuell zweite) Muttersprache als Tschechisch zu sprechen, 12,2 % führten eine andere Umgebungssprache an und gleich 38,8 % meinten, mit Verwandten in anderen Sprachen zu kommunizieren (ausführlicher in Sorger, 2011, 44–45). In den Gymnasien lagen die Werte leicht niedriger (5% Muttersprache,

7,8 % Umgebungssprache und 37,8% mit Verwandten), aber eben noch immer wesentlich über den Angaben der tschechischen Schulstatistik.

Auch die Förderung der Minderheitensprachen gehört zu einem der erklärten europäischen Ziele um die mehrsprachige Gesellschaft zu stärken. Neben den eben angesprochenen Sprachen der allochthonen (Migranten-)Sprachen, zählt Tschechien immerhin 12 Volksgruppen zu den autochthonen Minderheiten, vier davon genießen einen besonderen Schutz laut der *Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* (1992): Polnisch, Slowakisch, Deutsch und Romanes. Im Bericht über die Lage der Minderheitensprachen in Tschechien, fordert das Ministerkomitee des Europarates Tschechien allerdings zur Umsetzung zahlreicher Maßnahmen auf. Dazu gehören (Ministerkomitee 2009, online):

- die Förderung des Bewusstseins und der Toleranz der Minderheitensprachen als wichtiger Bestandteil des tschechischen Kulturerbes - in der Bildung und in den Medien
- die Forderung nach einer strukturierten Politik für den Schutz und die Förderung der Sprachen Romani und Deutsch
- Gesetze hinsichtlich der Zusammensetzung und die Verbesserung der Befugnisse von Ausschüssen für nationale Minderheiten
- Einrichtung von Schulen für Regional- oder Minderheitensprachen
- Nutzung polnischer Ortsnamen auf topografischen Schildern
- in Zusammenarbeit mit den Sprechern von Slowakisch, Romani und Deutsch die Ergreifung entsprechender Maßnahmen zu ergreifen, um den Unterricht in diesen Sprachen oder die Vermittlung dieser Sprachen zu ermöglichen.

Alleine die lange Liste der offenen Punkte verdeutlicht, dass hier noch viel Handlungsbedarf besteht. Besonders beachtenswert ist aber, dass Deutsch als Minderheitensprache besonders gefördert werden sollte – stattdessen wird es im schulischen Primarunterricht komplett abgeschafft und in der Sekundarstufe stark reduziert.

### **Schlussfolgerungen und Lösungsvorschläge**

Die europäische Politik bekennt sich klar zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit um damit eine vielsprachige Gesellschaft zu erreichen. Innerhalb dieser Sprachenvielfalt gebührt neben den europäischen Amtssprachen den Minderheiten- und Migrantensprachen ein wichtiges Augenmerk, denn sie stellen eine wichtige personelle und wirtschaftliche Ressource in Europa dar. Die Bürger Europas unterstützen zu einem hohen Prozentsatz diese Politik, lernen aber nicht in gewünschtem Maße andere Sprachen. Als Grund hierfür geben 34% an, dass sie keinen großen Ansporn hätten, 28% erklärt, dass sie nicht die Zeit hätten, um richtig dafür zu lernen und 25% geben an, dass es zu teuer sei (Kommission 2012, 9). Andererseits erwartet man sich aber konkrete Unterstützung durch die Politik. Folgendem dem europäischen Prinzip, dass Bildungsfragen auf nationaler Ebene umgesetzt werden, müsste also die tschechische Politik Lernanreize, kostengünstige Angebote und eine Lernumgebung schaffen, die Zeit zum Lernen bietet. Eine der besten Lernumgebungen, die gesteuert diese Bedingungen schaffen kann, ist die Schule.

Wünschenswert wäre also eine Planung, die eine Vielzahl von Sprachangeboten spezielle in der Primarstufe schafft. Die Kinder sollten die Chance bekommen mehrere Sprachen gleichzeitig oder aber auch in „Schnupperangeboten“ zu erlernen bzw. sie zumindest einmal kennen zu

lernen. In der Sekundarstufe müssten zwei Sprachen Pflicht sein, und mehrere Sprachen als Wahlfächer angeboten werden.

Englisch sollte nicht als erste Fremdsprache eingeführt werden, sondern erst als L2 oder L3 angeboten werden, da dadurch die Motivation Sprachen zu lernen, erhalten bleibt und v.a. da auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik bestätigt, dass sich die englische Sprache sehr gut als L3 oder L4 eignet. In der Tschechischen Republik sollte vielmehr der deutschen Sprache aus wirtschaftlichen und historischen Gründen ein höherer Stellenwert eingeräumt werden, immerhin ist es die wichtigste Nachbarsprache und eine anerkannte Minderheitensprache.

Lernformen, die die Mehrsprachigkeit fördern wollen, sind in ihrer speziellen Umsetzung zu überdenken. CLIL, also Sach- und Fachlernen in einer Fremdsprache, müsste statt Englisch andere Sprachen – in Tschechien allen voran die deutsche Sprache – als Lernsprache anbieten. Ebenso ist beim verstärkten Frühbeginn das Sprachangebot weg von Englisch und hin zu (vielen!) anderen Sprachen zu lenken, denn Englisch müssen heute ohndies alle Kinder irgendwann lernen. Die Einführung von Englisch im Kindergarten und ab der ersten Klasse bedeutet aber nur, dass die Lerndauer verlängert wird (und damit nicht unbedingt die Qualität und das zu erreichende Niveau) und dass die Kinder häufig mehrmals die Anfängerstufe absolvieren müssen.

Noch hätte die Tschechische Republik also die Chance eine historisch recht gute Grundlage in eine produktive Förderung der Mehrsprachigkeit umzusetzen. Es bleibt zu hoffen, dass eine entsprechende politische Entscheidung noch getroffen wird, ehe weder Strukturen noch Lehrpersonal für die Erreichung dieses europäischen Ziels zur Verfügung stehen und deshalb ein „Nachrüsten“ sehr teuer, aufwendig und anstrengend für den einzelnen Bürger zu werden droht.

## Literatur

AHRENS, R. Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In *BAUSCH, K. R. et al.: Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr, 2004. s. 9-15

ANDRÁŠOVÁ, H. Tertiärsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsforschung. Anmerkungen zum Stand und zukünftigen Bedarf in Tschechien. In *SORGER, B., JANÍKOVÁ, V. Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno : Tribun, 2011, s. 29- 38

BARKOWSKI, H., KRUMM, H. J. *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen : Francke, 2010

BAUSCH, K. R. Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In *BAUSCH, K. R., CHRIST, H., KRUMM, H. J. Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel : Francke, 2003, s. 439 – 445

BAUSCH, K. R., KÖNIGS, F., KRUMM, H. J. *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : Narr, 2004

*Debatte zur Stellung des Deutschen im tschechischen Schulsystem im GI Prag*. [www.goethe.de/ins/cz/prg/acv/tschechien/2011/deindex.htm](http://www.goethe.de/ins/cz/prg/acv/tschechien/2011/deindex.htm) (10.11.2012)

DOVALIL, V. Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? Zu den aktuellen Problemen der tschechischen Spracherwerbsplanung. In *Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union. Sociolinguistica, 24, 2010, s. 43 – 60*

*Europarat. Weißbuch zum Interkulturellen Dialog "Gleichberechtigt in Würde zusammenleben". 2008*

[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_GermanVersion.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GermanVersion.pdf). (22.11.2012)

*Eurydike. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. 2008.*

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf)(10.11.2012).

*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER). 2001: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (27.10.12)*

HUFEISEN, B. Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In BAUR, R., HUFEISEN, B. „Vielleicht ist sehr ähnlich“. *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler : Schneider, 2011, s. 265-282

HUFEISEN, B., NEUNER, G. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2005

JANÍKOVÁ, V., SORGER, B. „Mehrsprachigkeit in den Gesetzen, der Forschung und den Köpfen der Tschechischen Lernerinnen“ – Konsequenzen für das Tertiärsprachenlernen. In *Lingua viva*, 2011, 7, 13. s. 54-62

KLEPPIN, K. Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärdidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. In BAUSCH, K. R. et al. *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen : Narr, 2004. s. 88-95.

*Kommission der europäischen Gemeinschaften: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. 2005.*

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:DE:PDF> (7.11.2012)

*Kommission der europäischen Gemeinschaften: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt. 2003. Aktionsplan 2004-2006.*

[http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf) (7.11.2012)

*Kommission der europäischen Gemeinschaften: Hochrangige Gruppe „Mehrsprachigkeit“ Abschlussbericht. 2008.*

[http://ec.europa.eu/languages/orphans/high-level-group\\_de.htm](http://ec.europa.eu/languages/orphans/high-level-group_de.htm) (24.10.2011)

*Kommission der europäischen Gemeinschaften: Spezial-Eurobarometer 243: „Die Europäer und ihre Sprachen“. Zusammenfassung. 2006.*

[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf) (7.11.2012)

*Kommission der europäischen Gemeinschaften: Spezial-Eurobarometer 386: „Die Europäer und ihre Sprachen“. Bericht. 2012*

[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm) (7.11.2012)

*Kommission der europäischen Gemeinschaften: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. 2008.*

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:DE:PDF> (7.11.2012)

KRUMM, H. J. *Mehrsprachigkeit und Politik – Mehrsprachigkeitspolitik*. 2011. Dostupné na:

<http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/de2984045.htm>. (19.9.2012)

KRUMM, H. J. – JENKINS, E. M.: *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Wien : Eviva, 2001

*Ministerkomitee des Europarates Bericht über die Lage der Minderheitensprachen in Tschechien*. 2009

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1558137&Site=DC> (19.9.2012)

*Rámcové vzdělávací programy*. MŠMT : RVP. <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy> (25.9.2012)

MÜNICH, D. *Rozhovor s Danielem Münichem: Měla by se ve školách soustředit výuka jazyků na angličtinu?* 2011. <http://www.vlada.cz/cz/ppov/ekonomicka-rada/clanky/> (25.10.2012).

NEKULA, M., MARX, CH., ŠICHOVÁ, K. Sprachsituation in Unternehmen mit ausländischer Beteiligung in der Tschechischen Republik. In *Sociolinguistica*, 23, 2009, s. 53-85

*Die deutsche Sprache in der Welt*. Datenerhebung, 2010. <http://www.goethe.de/uun/pub/de5759780.htm> (29.10.2012)

RAASCH, A. „Europäische Sprachenpolitik – bottom up: Persönliche Erfahrungen und subjektive Perspektiven“. In AHRENS, R. *Europäische Sprachenpolitik*. Heidelberg : Winter, 2003. s. 267-289

SORGER, B. Mehrsprachigkeit an unseren Schulen: Wahrnehmung – Realität – Konsequenzen. In SORGER, B., JANÍKOVÁ, V. *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno : Tribun, 2011, s. 39-47

SORGER, B., KÁŇA, T. Stellenwert Nachbarsprache Deutsch und Tschechisch in Tschechien und Österreich. In *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*. 2010. s. 91-109

ŠICHOVÁ, K. Zum Stand und Bedarf an Deutschkenntnissen in Tschechien. In JANÍKOVÁ, V., SORGER, B. *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im veränderten sprachpolitischen Kontext nach der Bologna-Reform*. Brno : Tribun, 2011, s. 93-115

*Šprechtíme*. 2012. <http://sprechtíme.cz> (22.11.2012)

*Statistické ročenky školství*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> (24.10.2011)

*Newsletter německého velvyslanectví, 6/7 2011*

<http://www.prag.diplo.de/Vertretung/prag/cs/> (5.10.2012)

#### *Kontakt*

*Mag. Dr. phil. Brigitte Sorger*

*Masarykova Univerzita*

*Pedagogická fakulta*

*Katedra německého jazyka a literatury*

*Poříčí 7-9, 603 00 Brno*

*Česká republika*

*Email: sorger@ped.muni.cz*



## ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ

*И. П. Тупухова*

### **Резюме**

Современные языки в оригинальных музыкальных произведениях отражают общее направление изменений в общеевропейской системе выразительных средств академической музыки. Предметом обсуждения является артикуляция в интерпретации текстов государственных гимнов. Сложность воспроизведения и восприятия смысловых значений инновационных элементов языка компенсируется привычной семантикой содержательных, формообразующих и коммуникативных функций, где приемы управления звукообразующими органами занимают первостепенное место для качественного музыкального произношения.

**Ключевые слова:** выразительные средства музыкального языка и речи, артикуляция, смысл, содержание (синтаксис, интонация, образ, жанр), формальные (ямб, хорей, амфибрахий) и коммуникативные функции, звукообразующие органы, психические, кинетические, сенсорные и акустико-фонетические аспекты

### **Abstract**

Modern languages in the original musical works reflect the general direction of change in the European system of expressive means in classical music. The subject of discussion is the articulation to interpret the National Anthem. Difficulty in reproducing and perception of the innovative language elements is compensated by the usual semantics of content, formal and communicative functions. Here the management techniques of sound generating organs take a paramount place for the quality of the musical pronunciation.

**Keywords:** expressive means of musical language and speech, articulation, meaning, content (syntax, intonation, image, genre), formal (iamb, chorea, amphibrach) and communicative functions, sound generating organs, mental, kinetic, sensory and acoustic-phonetic aspects

Современные языки в оригинальных музыкальных произведениях существуют в процессе трансформаций, которые отражают общее направление изменений в общеевропейской системе выразительных средств академической музыки. Изменяется система привычных интонационных и функционально-гармонических тяготений, модифицируются средства музыкального языка – мелодия, гармония, ритм.

В этих условиях приобретенный исполнителями опыт интерпретации композиционных структур, жанрово-стилевого и интонационно-образного содержания произведений начал терять привычную для их истолкования традицию. Сложность воспроизведения и восприятия смысловых значений инновационных элементов языка компенсируется привычной семантикой содержательных, формообразующих и коммуникативных функций выразительных средств музыки, сложившихся в предшествующей исполнительской практике. Однако в ряду средств музыкального языка приемы управления звукообразующими органами и штрихи занимают первостепенное место, и от них в большой степени зависит качество музыкального произношения.

Предметом обсуждения является артикуляция (произношение), сформировавшаяся в процессе академизации вокального искусства на материале оригинальных сочинений вокальных произведений

именуемых гимнами в английской, латинской, итальянской, русской и французской версиях.

Гимн в переводе с древнегреческого – «сотканная» торжественная песня, восхваляющая и прославляющая кого-либо или что-либо. Но фактов греческого языка недостаточно для объяснения этимологии слова гимн. П. Шантрэн возводит его происхождение к догреческим или негреческим истокам, ссылаясь на такие слова, как дифирамб, элегия, лин, являющимися негреческими по происхождению, которые указывают на разные виды ритмически произносимых текстов, в дальнейшем переходящих в песнь.

Различают религиозные, литературные, национальные, спортивные и корпоративные гимны. В данной статье нас интересуют национальные гимны: песня как вид национального символа, наряду с флагом и гербом. Гимн также может принадлежать событию, происходящему в течение определенного времени (олимпиаде, празднику, фестивалю). Гимном может обладать любой субъект, обладающий самостоятельностью и самовыражением.

В комплексе символов государства (название, герб, флаг, гимн) – гимн занимает особое место – он является общедоступным и общепонятным знаком. Названия стран и государств звучат по-разному в разных языках, герб и флаг не всегда могут быть рядом под рукой, а гимн всегда вместе с человеком, который помнит его мелодию и мотив, и который в любой момент может продемонстрировать свою принадлежность к определенному государству, исполнив свой гимн. Государственный гимн является опознавательным музыкальным символом государства. Государственные гимны – это составная часть комплекса опознавательных символов определенной страны.

Государственный гимн звучит в исполнении оркестра или хора в торжественных случаях (церемонии награждения, принятие воинской присяги, встречи официальных делегаций, на похоронах государственных деятелей). В отличие от всех других различительных символов, государственные гимны не имеют выраженных устоявшихся правил, выражающих то, какими они должны быть.

Тексты многих государственных гимнов состоят из отдельных хвалебных формулировок адресованных своему государству, но наличие восхваления не является правилом.

Использование религиозного гимна как боевой песни также порождает явление национального гимна – торжественной песни нерелигиозного содержания, исполняемой при всех официальных случаях. Некоторые из произведений этого рода являются отражением националистических («Rule Britannia»)<sup>1</sup> и революционных («Марсельеза»)<sup>2</sup> настроений, тогда как другие – образцы «придворной» поэзии («God save the King»). Первым широко известным в Европе национальным гимном является британский «God save our Lord the King» («Боже, храни короля»)<sup>3</sup>. До сих пор он не является официальным государственным гимном (то есть его никогда не утверждал законом король или парламент). Затем в подражание ему появились гимны других европейских государств. Первоначально большинство из них пелись на музыку британского гимна (например, российский «Боже, Царя храни!», американский «My Country, 'Tis of Thee», и другие – всего около 20 гимнов). После того, как гимны стали утверждаться монархами либо парламентами, почти каждый гимн

получил собственную мелодию. Но гимн Лихтенштейна – песня «Oben am jungen Rhein» – до сих пор поётся на музыку английского гимна.

7 октября 2006 года в центре Грозного более 60 тысяч человек, взявшись за руки, одновременно спели Гимн России.<sup>4</sup> Участниками акции был побит мировой рекорд по количеству людей, одновременно исполнивших государственный гимн какой-либо страны.

Гимн Ватикана «O felix Roma — O Roma nobilis»<sup>5</sup> исполняется по устоявшимся правилам, в соответствующей ситуации и определенными исполнителями.

Профессиональное исполнение гимна как сольного, а чаще всего хорового произведения требует определенной психофизической и мыслительной концентрации, выраженной в безупречной артикуляции, направленной на определенное эмоциональное воздействие для возбуждения определенных человеческих чувств в заданной ситуации.

Впервые вопросы музыкальной артикуляции на теоретическом уровне были поставлены в конце XIX – первой половине XX века зарубежными учеными Т. Вимайером, Г. Келлером, К. Матей, Г. Риманом. Музыканты заимствовали и сам термин «артикуляция» у лингвистов. Однако эти авторы вкладывали в данное понятие весьма противоречивое содержание. Это наложило значительный отпечаток на последующее развитие теории артикуляции в музыке.

В отечественном музыкознании вопросами артикуляции и произношения занимался в середине XX столетия известный музыкант и ученый И. Браудо. Он создал концепцию, избрав в качестве теоретической основы мотивное строение линейных пластов музыкальной ткани. Ясное слуховое представление исполнителя о соотношении сильного и слабого времени в мотивах (ямбе, хорее, амфибрахии) и о способах их исполнения (связно – отдельно) составили суть этого учения.

Однако сегодня нерешенными остаются проблемные вопросы о соотношении понятий артикуляция – произношение – интонирование, артикуляция – штрих – прием извлечения звука, не изучена роль психики исполнителя в формировании артикуляционно-произносительных процессов.

В данной статье понятия «артикуляция» и «произношение» трактуются как взаимосвязанные и взаимообусловленные выразительные средства музыкального языка и исполнительской речи, включающей психические (мыслительные), двигательные (кинетические, сенсорные) и акустико-фонетические аспекты исполнительского творчества, выработанные многовековой практикой академического вокального искусства.

Таким образом, под артикуляцией подразумевается система мыслительно-двигательных звукотворческих операций певца-исполнителя, направленных на выявление смысловых возможностей и значений языковой единицы музыкального синтаксиса. Под произношением подразумевается звуковая организация музыкально-исполнительской речи, объективирующей синтаксическое, интонационно-образное и жанровое содержание выразительных средств музыкальной речи.

В приведенной ниже схеме по горизонтали элементы левого ряда включают акустико-артикуляционные установки фонического уровня, а правого ряда – установки синтаксического уровня. По вертикали система средств артикуляции и произношения исполнителя состоит из

двух основных ярусов, в которой средства произношения условно помещены в верхний пласт структурной иерархии, а средства артикуляции – в нижний. Такое деление обусловлено логикой артикуляционно-произносительного процесса, состоящего из трех этапов: 1) построения программы произнесения (высшего уровня двигательного управления), 2) сокращения мышц в результате нейростимуляции (периферической реализации моторной программы), 3) артикуляционных движений, необходимых для произнесения звука (В. Нерознак). Теоретическими основаниями для рассмотренного расположения элементов системы в структуре являются следующие психологические теории: «теория уподобления двигательных процессов свойствами воспринимаемого объекта» (Л. Выготский), теория интериоризации, экстериоризации (Д. Элькин) и психологической установки (Г. Кечхуашвили, Е. Назайкинский).

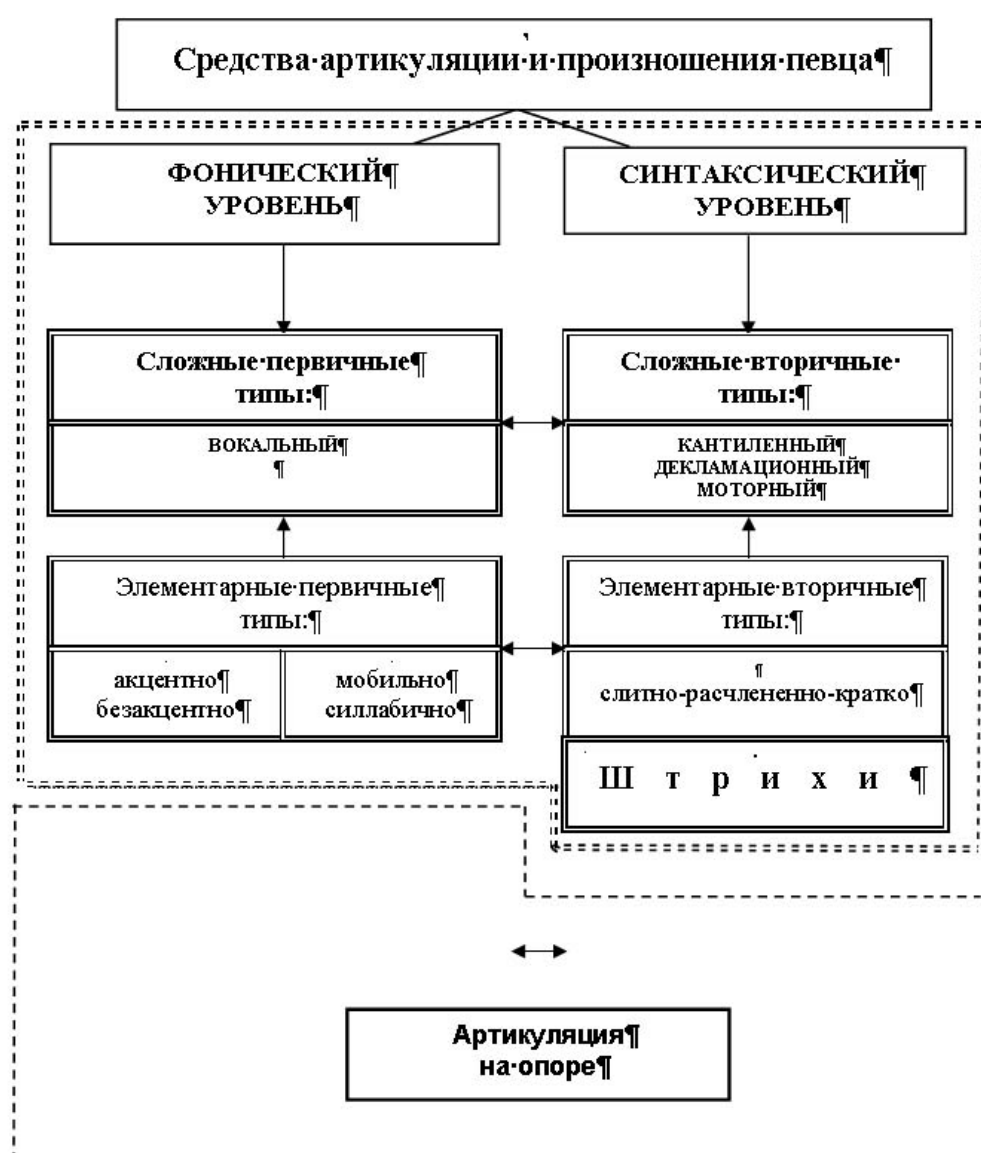


Схема средств артикуляции и произношения исполнителя

### Замечания

<sup>1</sup> «Правь, Британия!»-патриотическая песня Великобритании, написана по поэме Джеймса Томсона на музыку Томаса Арна в 1740 г.

<sup>2</sup> *Marseillaise* – «марсельская», «марселька») – самая знаменитая песня Великой французской революции, ставшая сначала гимном революционеров, а затем и всей страны. Изначально Марсельеза называлась «Военный марш Рейнской армии». Марш был написан в ночь на 25 апреля 1792 года военным инженером Клодом Жозефом Руже де Лилем,

<sup>3</sup> «Боже, храни Короля/Королеву!» (англ. *God Save the King/Queen*) – патриотическая песня, национальный гимн Великобритании, используемая для важных государственных и общественных событий в Великобритании. Также, королевский гимн Канады, Австралии, Новой Зеландии и некоторых иных стран Королевств Содружества. Гимн британской королевской семьи. Королевский (не национальный) гимн Норвегии - *Kongesangen* (исполняется в переводе на норвежский) и в 1871 - 1918 гг. – Германской империи (с текстом Г. Хариеса). Гимн известен со времён правления короля Георга II, есть записи об исполнении этой мелодии в театрах с 1745 года. В настоящее время (в царствование Елизаветы II) наиболее известна феминизированная версия гимна; в периоды царствования монарха мужского пола, слово «Королева» (Queen) заменяется на «Король» (King), также заменяются соответствующие личные местоимения.

<sup>4</sup> <http://igraj-poj.narod.ru/vocal/gimny/gimny.html>

<sup>5</sup> Понтификальный марш написанный знаменитым французским композитором и ревностным католиком Шарлем Гуно, а впоследствии и латинский текст, составленный савонским каноником Рафаелло Лаванья, заменивший итальянский, сочиненный Антонио Аллегра органистом базилики св. Петра

*Контактный адрес автора*

*И. П. Типухова*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы*

*при Президенте Российской Федерации*

*Орловский филиал*

*Кафедра иностранных языков*

*e-mail: azertik@mail.ru*

# THE PITFALLS OF ESSAY WRITING

*Katalin Varga Kiss*

## **Abstract**

The paper focuses on an exam task, i.e. essay writing students of economics face when taking the accredited professional language exam of Corvinus University of Budapest. By analysing sample essays it highlights what complex knowledge students have to acquire for fulfilling the task successfully. The paper also presents some common mistakes originating from the misuse of terms, collocations, syntactic items and discourse markers.

**Keywords:** expository essay, thesis statement, supporting paragraphs, ESP, CEFR, assessment of written performance, error analysis, interlingual and intralingual errors, bad choice of vocabulary, wrong use of sentence structure

## **Abstrakt**

Cieľom tohto príspevku je analyzovať hlavné úlohy pri písaní akademických textov v rámci jazykových skúšok na Univerzite Korvína v Budapešti. Na základe analýzy vzoriek esejí sú hodnotené komplexné zručnosti a vedomosti študentov. Príspevok uvádza niektoré chyby, ktoré sa vyskytujú pri nesprávnom použití pojmov, slovných spojení a syntaktických vzťahov.

**Kľúčové slová:** esej, vyhlásenie, podporujúce body, ESP, európsky referenčný rámec, hodnotenie písomného výkonu, analýza chýb, interlingválne a intralingválne chyby, slovná zásoba, vetná štruktúra

## **Introduction**

As an external premise the Centre of Foreign Languages at Széchenyi István University, Győr Hungary has been eligible for organising and running the accredited professional language exam *OECONOM* of the Budapest Corvinus University for almost a decade. The complex exam, the oral and the written part, examines students' reading and listening comprehension, speaking, writing and mediation skills. The present paper deals only with the written part of the exam, namely with the essay-writing part. Examinees have to write an essay in English on a business topic on the basis of a Hungarian newspaper extract with given prompts in about 160 words. The task arouses a lot of problems for students which have to be tackled by the teacher so that they would be able to acquire the basic skills of essay-writing on any business topic within a semester.

The key problem areas contain the following elements: vocabulary, collocations, sentence structure, and discourse markers. By analysing and correcting students' written performance the paper highlights a bundle of pitfalls and makes suggestions how to avoid them.

## **About essay writing in general**

The genre **essay** may be defined as follows:

- “It is a piece of writing which is often written from an author's personal point of view.” (Wikipedia)
- “It is an analytic or interpretative literary composition usually dealing with its subject from a limited or personal point of view”. (Merriam-Webster.com)

In some countries (e.g., the United States and Canada), essays have become a major part of formal education and students are taught structured essay formats to improve writing skills.

An essay has a conventional structure and it has to be followed in case of essay writing. According to this a right essay has to be composed of an introduction paragraph containing the thesis statement and some background information. The entire essay should be based on the topic in the thesis statement. The body of the essay should be made up of supporting paragraphs, each of which should be placed in a separate paragraph. The supporting points should be developed with facts, details and examples. For connecting the supporting paragraphs transition words (discourse markers) should be used, since they make the essay easier to read and provide a logical connection between the paragraphs. The summary paragraph or conclusion restates the main idea in different words, or gives the writer's personal opinion. (More information: [http://www2.actden.com/writ\\_den/tips/essay/intro.htm](http://www2.actden.com/writ_den/tips/essay/intro.htm))

### **The types of essays**

The most common four genres of essays include description, narration, exposition, and argumentation (Baker et al., 2012). Out of them we only focus on the expository and argumentative essays as they represent the genres students mostly encounter during their studies either as home assignment or exam task.

“The **expository essay** requires the student to investigate an idea, evaluate evidence, expound on the idea, and set forth an argument concerning that idea in a clear and concise manner. This can be accomplished through comparison and contrast, definition, example, the analysis of cause and effect, etc.” (Baker et al., 2012). An expository essay is based on the five-paragraph approach because it consists of an introductory paragraph, three evidentiary body paragraphs and a conclusion. This genre is commonly assigned as a tool for classroom evaluation and is often found in various exam formats.

“The **argumentative essay** requires the student to investigate a topic, collect, generate and evaluate evidence, and establish a position on the topic in a concise manner.” (Baker et al., 2012). Although the argumentative essay and the expository essay look similar, the argumentative essay differs from the expository essay in the amount of pre-writing and research involved because it involves lengthy, detailed research. Expository essays require less research and are shorter in length.

### **Essay tasks in Business English**

Essay writing in Business English starts by analysing sample essays on business topics based on a Hungarian newspaper extract with prompts in the mother tongue. The method for the in-depth analysis of the samples involves three steps. First, students have to relate the essay to a specific topic and search for the specialised vocabulary in the text that made up the body. Second, they have to look for lexical items with reference to the general business vocabulary that may come up in any text on a business topic. Third, they are requested to identify any items that provide for the logical connection (cohesion and coherence) of the text. After studying the lexical patterns that act as ‘building blocks’ the essay's structure is taken under scrutiny paying attention to each of the three compulsory parts of an essay: introduction, body and conclusion.

During the semester students are given four essays (*Selective waste collection, Labour market mobility, Demographic problems, Erasmus mobility*) as home assignment, and other five essays (*Euroscepticism, The*

*adoption of the euro, On-line marketing, Drop in retail trade turnover, Climate change*) are worked out and discussed during the lesson. Their completion as home assignment for checking is optional. Even in case of the four compulsory essays the relevant vocabulary is gathered in class.

The essays are corrected and evaluated on the basis of (1) content and written production, (2) specialised vocabulary, (3) text production and coherence, (4): accuracy and style. As a feedback the most common mistakes are analysed. For a follow-up exercise the essays have to be corrected and sent back to the teacher electronically.

### **Language knowledge and assessment of written performance on the basis of the Common European Framework of Reference**

Students attending Business English classes are supposed to be 'independent users' with B2 language knowledge who "can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options." (Common European Framework of Reference)

Besides overall written production and creative writing, students at B2 level should be able to write reports and essays developing an argument systematically, highlighting the significant points and giving different support detail. B2 level students should be capable of evaluating different ideas or solutions to the problem. In addition, they can develop an argument and give reasons for their points of view explaining the advantages and disadvantages of various options.

Writing an essay on the basis of an extract and prompts in the mother tongue is a complex task because it involves both mediation and production. The relevant qualitative factors for production at B2 level comprise (1) linguistic range with the relevant vocabulary, (2) linguistic accuracy (grammar and spelling), (3) socio-linguistic appropriateness, (4) pragmatic knowledge (cohesive devices) and (5) strategic knowledge (circumlocution, paraphrasing). (See CEFR)

The *Written Assessment Criteria Grid B2* provides an overall view about the evaluation of written performance. Language users at this level can make a distinction between formal and informal language with occasional less appropriate expressions; they have a sufficient range of language for giving clear descriptions and expressing viewpoints although there is a lack of idiomaticity and expressiveness. Besides that they can use a number of cohesive devices and have a relatively high degree of grammatical control. Furthermore, they can write clear descriptions marking the relationships between ideas and following the conventions of the genre concerned. Finally, they are able to write an essay that develops an argument systematically with appropriate highlighting of some significant points and relevant supporting detail. (For more information see: Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages)

The essay part of the OECONOM exam is evaluated in compliance with the principles of the CEFR on written assessment involving (1) overall performance (content), (2) professional language use (ESP), (3) text processing, coherence and (4) linguistic accuracy. Each of this aspect is equally evaluated by 10 points. Thus the overall score is 40 points.



## **Error analysis**

Error analysis (EA) is a type of linguistic study that focuses on the errors learners make. It consists of a comparison between the errors made in the target language and within that target language itself. Corder, the 'father' of EA (1967), presented the view that errors are "important in and of themselves" because their analysis enables to determine areas that need reinforcement in teaching.

Richards (1974) classified errors, according to their causes, into two categories. The two categories are as follows:

- Interlingual errors: these errors are caused by mother tongue interference.
- Intralingual and developmental errors: this kind of errors occurs during the learning process of the second language at a stage when the learners have not really acquired the knowledge. In addition, errors are also caused by the difficulty or the problem of language itself.

According to Ferris (2002) the use of EA and appropriate corrective techniques can aid effective learning and teaching of English. It is widely expected that learning a FL is a gradual process during which mistakes are to be expected in all stages of learning. Mistakes will not disappear simply because they have been pointed out to the learner, contrary to what some language learners and teachers believe.

Sercombe (2000) explains that EA serves three purposes. Firstly, to find out the level of language proficiency the learner has reached. Secondly, to obtain information about common difficulties in language learning, and thirdly, to find out how people learn a language. This paper only focuses on the first two approaches.

## **Common mistakes in essays**

This part demonstrates some common mistakes collected from various essays on different topics. In the majority of the presented cases explanation is given and the correct or corrected/suggested version is suggested. Our examples contain mistakes related to the lack of structuring, the bad choice of vocabulary, the wrong use of prepositions, the bad use of articles, incorrect choice of references, too simple or wrong use of sentence structure, and the use of redundancies. The wrong phrase or sentence is marked with asterisk (\*).

### **1. No structuring**

A very common problem about essay writing is the lack of structuring ideas. Students fail to use the five-paragraph approach. They do not divide their thoughts into paragraphs, and all the ideas appear in one block. E.g.:

*Nowadays online marketing will be more and more popular than traditional forms of marketing such as sales promotion and TV commercials. Everybody hates watching commercials on TV or getting leaflets on the street. Moreover, these forms are very expensive and inefficient. Online advertising is very advantageous for SMEs, too because it is much cheaper than print advertising or TV commercials because it has the same effect on people. ...*

Corrected version:

*Nowadays online marketing is more and more popular than traditional forms of marketing such as sales promotion and TV commercials.*

*Everybody hates watching commercials on TV or getting leaflets on the street. Moreover, these forms are very expensive and inefficient.*

*Online advertising is very advantageous for SMEs, too because it is much cheaper than print advertising or TV commercials because it has the same effect on people. ...*

## **2. Bad choice of vocabulary**

*Bad quality products are imported to Hungary.\** The essay is about Euroscepticism. The EU is a single market. The member countries trade with each other without trade barriers. The suggested version: *Bad quality products from other member countries are sold in Hungary.*

*Relocated assistance\** – The term is the result of the wrong use of collocation. The correct version is *relocation assistance* that is given by companies to employees when they need to move to another place for a job.

*Investors can be attracted by tax investment.\** – Due to some resemblance in spelling and pronunciation the student uses a wrong lexical item. Correct version: *Investors can be attracted by tax incentives.*

*People have recognised that ...\** – Mother tongue interference can be blamed for this mistake. The target language has two lexical items with similar meaning. Their choice depends on the context. Suggested version: *People have realised that*

*Consumption society\** – The term is the result of the wrong use of collocation. Using the wrong word in the compound causes the mistake. Right version: *consumer society.*

*They pay attention to the dangers.\** – Although ‘attention’ collocates with ‘pay’, in the given context another verb has to be used. Corrected version: *They draw attention to the dangers.*

*Environmental protectionists\** – This lexical item is the result of word translation of the term from the mother tongue into the target language. Correct version: *Environmentalists.*

## **3. Wrong use of prepositions**

*Hungary joined to the EU.\** – In case of the verb *join*, there is no preposition. Correct version: *Hungary joined the EU.*

*Foreign investors go to eastwards.\** – This is overgeneralisation of using a preposition in case of an adverb. Prepositions are used in adverbial phrases but not with adverbs. Corrected version: *Foreign investors go eastwards.*

*The reason of the high unemployment rate\** The mistake may be due partly to overgeneralisation or the interference of the mother tongue. The correct version: *The reason for the high unemployment rate*

*It does not fit to your qualification.\** The mistake may be due partly to overgeneralisation or the interference of the mother tongue. The correct version: *It does not fit your qualification.*

*Damage in the society\** Choosing the wrong preposition may be the result of mother tongue interference. The correct version: *Damage to the society*

*Environmentalists play a big role disciplining people.\** Omitting the preposition is an intralingual problem. The correct version: *Environmentalists play a big role in disciplining people.*

#### 4. Bad use of articles

As the use of articles in Hungarian is totally different from that in English, mistakes are considered to originate from mother tongue interference. Students either omit prepositions or they use the bad one, usually we may encounter the misuse of the definite article 'the'.

Typical mistakes include

- a) the use of the definite article in front of abstract nouns: *the climate change\** => *climate change*, *the higher education\** => *higher education*, *the global warming\** => *global warming*, *the price stability\** => *price stability*
- b) the omission of the definite article when needed: *domestic currency\** => *the domestic currency*, *eurozone crisis* => *the eurozone crises*, *Eurozone\** => *the eurozone*, *retired\** (referring to a noun) => *the retired*
- c) the use of the definite article in case of generalisation: *for the mothers on maternity leave\** => *for mothers on maternity leave*, *According to the quota system the farmers are told how much to produce.\** => *According to the quota system farmers are told how much to produce.*
- d) the use of the indefinite article 'a', 'an' instead of the definite one 'the'. *for a sake of a job\** => *for the sake of a job*, *with a help of EU subsidies\** => *with the help of EU subsidies*

#### 5. References

The misuse of pro-forms or their omission for noun phrases is quite common. The phenomenon may be regarded as an interlingual error, because pro-forms (pronouns) in Hungarian are not used for reference. E.g.: *bad quality products ..., it is cheaper\** => *bad quality products ..., they are cheaper*, *There is a huge lack of skilled workers, mostly of tradesmen. \** => *There is a huge lack of skilled workers, mostly that of tradesmen.*

Another problem in case of reference is the wrong use of relative pronouns. In the mother tongue the possessive case of the relative pronoun is not always expressed, which may lead to the bad choice of relative pronoun in the target language. E.g.: *They regularly organise programs which aim is ...\** => *They regularly organise programs whose aim is ...*

Also, in cataphoric discourse reference where demonstrative pronouns are used for noun phrases they are often omitted by students. E.g.: *It does not satisfy the needs who may want to learn a trade.\** => *It does not satisfy the needs of those who may want to learn a trade.*

Another example for the bad use of cataphoric discourse reference is when the noun is missing after a prepositional phrase in front of the conjunction 'that'. E.g.: *Environmentalists can help draw attention to that global warming is a serious problem.\** => *Environmentalists can help draw attention to the fact that global warming is a serious problem.*

#### 6. Too simple or wrong use of sentence structure

*Farmers are told how much they can produce.\** - The mistake is due the lack of constructions expressing the content of compound sentences with grammatical structures in the mother tongue, such as *to + Infinitive* or *Gerund* transforming them into simple sentences. Correct version: *Farmers are told how much to produce.*

*It is also the government task to eliminate the regional differences and people can get a job in Hungary, too.\** - Using the wrong conjunction for connecting clauses does not support the logical connection of ideas.

Correct version: *It is also the government task to eliminate the regional differences so that people can get a job in Hungary, too.*

*Companies can create their facelift on their websites in order to use it easily.\** - Even if the right type of logical connection is applied there should be made a difference between the active or passive form of the connecting clause. *Companies can create their facelift on their websites in order that they can be used easily.*

*It can also cause that salaries will be reduced.\** - In order to avoid wordiness instead of a compound sentence information can be contracted into a simple one. Corrected version: *It can cause a reduction in salaries.*

*It would be better that more and more ...\** - In case of conditional sentences the right conjunction is 'if'. Correct version: *It would be better if more and more ...*

*To join the eurozone involves advantages and disadvantages.\** - Instead of to+ Infinitive Gerund (-ing form) should be used if takes the role of the subject of the sentence. Correct version: *Joining the eurozone involves advantages and disadvantages.*

*Hungarian employees are reluctant to move in case of another attractive job.\** - The prepositional phrase in the sentence does not express the desired logical connection between the ideas. Corrected version: *Hungarian employees are reluctant to move for the sake of another attractive job.* OR *Hungarian employees are reluctant to move to have another attractive job.*

*However, the retired receive pension from the state, the expenditure on healthcare is becoming higher and higher.\** When contrasting ideas, students often mix up the use of the conjunctions 'however' and 'although'. In general, however stands at the beginning of a sentence contrasting the idea of the previous sentence, whereas although connects the contrasting ideas in a compound sentence. Correct version: *Although the retired receive pension from the state, the expenditure on healthcare is becoming higher and higher.*

## **7. Redundancies**

In many cases students express ideas by repeating words unnecessarily, because they do not add anything to the content. Redundancies make style ponderous.

E.g.: *due to the EU rules within the EU members\** => *due to the rules between the EU members, EU funds which were given by the European Union\** => *EU funds* OR *funds by the European Union, to use print form advertising\** => *to use print advertising, to gain new job places\** => *to gain new jobs, there is one more different way to ...\** => *there is another way to...*

## **Conclusion**

The paper gave insight into essay writing as an exam task for B2 learners of Business English. Defining the genre, describing its structure and presenting its most common types, EFL learners language skills with a special focus on written task including essay-writing were assessed on the basis of the CEFR.

Evaluation is preceded by correction and based on taking different criteria into consideration including content, vocabulary range (here ESP vocabulary), coherence and linguistic accuracy. With the help of error analysis, the most common mistakes can be highlighted and grouped.

Drawing students' attention and reinforcing the corrected version helps improve students' language skills and as a result, teaching will become more effective.

In most cases students do not know how to start writing. It also seems to be a common problem in case of writing in their mother tongue. Consequently, the language teacher should give them support how to collect their ideas and organise them. First, phrases and ideas should be collected about the subject and ideas and thoughts should be put down and grouped in a way that makes sense.

Besides giving some description of the topic, analysis should be in the focus of attention. As the presented essay task is a guided composition, students should not wander off the subject, they should express their thoughts about each given prompt. Not only substance but also style should play an essential role in formulating ideas.

Although essay-writing can be largely developed in the course of the learning process, in EFL/ESL, as well as, ESP, we should be aware of the fact that acquiring the right skills requires providing formulas and rules for writing, offering a ready-made structure to work with, encouraging repetition and rewards students for demonstrating their knowledge of the material. However, essay-writing in the mother tongue and at a higher stage of EFL should aim to encourage thinking and offer discipline-specific guidelines for approaching written work (Vogan and Plotnick).

---

<sup>1</sup> The process of extending the application of a rule to items that are excluded from it in the language norm. (<http://dictionary.reference.com/browse/overgeneralization>)

## Literature

BAKER, J., BRIZEE, A., ANGELI, E. *Essay Writing*. 2012. <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/685/1/>

*Common European Framework of Reference*.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf)

CORDER, S. P. *The significance of learners' errors*. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 1967, 161-169.

FERRIS, D. *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2002

<http://en.wikipedia.org/wiki/Essay>

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/essay>

[http://www2.actden.com/writ\\_den/tips/essay/intro.htm](http://www2.actden.com/writ_den/tips/essay/intro.htm)

*Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Dostupné na: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_EN.asp#P16\\_1126](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#P16_1126)

RICHARDS, J. C. *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London : Longman, 1974.

VOGAN, R., PLOTNICK, J. *The transition from high school to university writing*. Toronto : University College Writing Centre.

<http://www.writing.utoronto.ca/advice/general/transition-to-university>

*Kontakt*

*Dr. Katalin Varga Kiss, PhD.  
Széchenyi István University  
Faculty of Economics  
Centre of Foreign Languages  
Egyetem tér 1, 9026 Győr  
Hungary  
Email: [kathykis@sze.hu](mailto:kathykis@sze.hu)*

# STUDY OF PRAGMATIC ASPECTS OF LANGUAGE

*Daniela Breveníková*

## **Abstract**

The paper is an introduction to studying pragmatic aspects in terms of their scope and content, as well as from the aspect of their relationships with “core linguistics”. The first part of the paper focuses on the links between pragmatics and semantics, sociolinguistics, and psycholinguistics, as well as to other sciences. The second part deals with some basic concepts as e.g. implicature, speech acts, and inference. The third, application-related part of the paper deals with the concepts of pragmatic competence and its development in teaching foreign language. In the conclusion we give our opinion of the option of including pragmatics in the study programme offered at the Faculty of Applied Languages, University of Economics in Bratislava.

**Keywords:** pragmatics, linguistics, communication, speech acts theory, conversational implicature, Grice’s cooperative principles, pragmatic competence

## **Abstrakt**

Príspevok predstavuje úvod do štúdia pragmatických aspektov jazyka z hľadiska rozsahu a obsahu, ako aj z aspektu možnosti štúdia javov, ktoré patria do tejto oblasti v rámci štúdia lingvistických disciplín. V prvej časti sa zaoberáme vzťahom pragmatiky k sémantike, sociolingvistiky a psycholingvistiky a k iným vedným disciplínam tak, ako sa tieto vzťahy prejavujú v definíciách pragmatiky. V druhej časti príspevku charakterizujeme niektoré základné pojmy, a to implikátúra, rečové akty, inferencia (vyvodzovanie). V tretej, aplikačne zameranej časti príspevku vysvetľujeme pojmy ako pragmatická kompetencia a jej rozvíjanie vo výučbe cudzích jazykov. V závere sa vyjadrujeme k možnostiam zaradenia tejto disciplíny do interdisciplinárneho študijného programu, ktorý poskytuje Fakulta aplikovaných jazykov na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

**Kľúčové slová:** pragmatika, lingvistika, komunikácia, teória rečových aktov, konverzačná implikátúra, Griceove kooperatívne princípy, pragmatická kompetentnosť

## **Introduction**

The purpose of the paper is to introduce the discussion about the possibility and efficiency of including the concept of pragmatics in our study programme offered to students of the Faculty of Applied Languages. Originally, pragmatics evolved as the philosophy of language, not linguistics; nor father of the speech act theory intended to coin it as another linguistic discipline. (Austin, 1962) However, in accordance with recent developments pragmatics is studied in the paper as a sub-branch of applied linguistics, while its links to linguistic and nonlinguistic disciplines are highly complex, and so is pragmatics terminology.

## **Defining the Scope of Pragmatics**

There are various types of definition of pragmatics, ranging from general ones, e.g. describing this area as follows: “Pragmatics studies the factors that govern our choice of language in social interaction and the effects of our choice on others”. (Crystal, 1997, p. 120)

A rising interest in pragmatics is a sign of change, while a qualitatively new interest is paid to extralinguistic context. In his “integrative analysis“ of the concept of pragmatics, Levinson offers several definitions, e.g.: “Pragmatics is the study of the relations between language and context... basic to an account of language understanding”. This definition –as Levinson observes–does not distinguish between pragmatics and

semantics (Levinson, 1989, p.21). The next definition considers users, context, and describes the operation that reminds us of Chomsky's transformational-generative grammar: "Pragmatics is the study of the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate". (Levinson, 1989, p. 24) On the other hand, an extensional definition lists main parts of this linguistic sub-branch, including some deictic phenomena, implicature, presupposition, speech acts, and aspects of discourse structure. (Levinson, 1989, p. 27)

The scope of this study is very large, spreading from grammatical, lexical phonological systems as well as "reflecting the levels of social class, status, and role". However, as Crystal points out in his "Encyclopedia of Language" (1989), pragmatics needs to be differentiated from levels of the system of language, because "It is not part of language structure, but there are close links between pragmatics and elements of language structure" (ibid, 120).

The scope of pragmatics can best be defined, in my opinion, by starting to explain its relationships with "core" linguistics on the one hand, and identifying its "interface" with semantics, sociolinguistics, and psycholinguistics, on the other hand. Both pragmatics and semantics take into consideration the speaker's intentions and the impact of utterance on the recipient; as Mehmet Demirezen puts it "... pragmatics is one step ahead of semantics. They are complementary to each other, the job of pragmatics starts out at the point where semantics ends up" (Demirezen, 1991, p. 281-287).

The overlap with stylistics and sociolinguistics lies in the area of "social relationships", and both pragmatics and psycholinguistics study focus on such phenomena as "attention, memory and personality". Crystal pinpoints the means and linguistic notions that pragmatics and discourse analysis have in common, e.g. deixis and conversational maxims. At this point, we can add other concepts, e.g. context, coherence and cohesion, and interaction. (Crystal, 1997, p.120)

G. Leech along with some other linguists argue that (in: Sanz 2000, 107) systemic functional linguistics and pragmatics share similar topics, namely to study how speakers and hearers interact in context. The title of Sanz's paper "The Pragmatic Function of Theme" is a most suitable example illustrating these features. Butler (Sanz, 2000, p. 107), for example, claims that these two approaches may benefit from one another: while the former approach focuses on "the sociological factors influencing language", pragmatics involves the operation of mainly psychological and philosophical factors.

The pragmatic paradigm has affected studies in special education in our country, e.g. Lechta and others (e.g. Cséfalvay, Zs.) study speech disorders such as e.g. aphasia in relation to pragmatics. The British linguist G. Leech (Kalandrová, 2006, p.21) differentiates between socio-pragmatics and pragmalinguistics. While the former is viewed by him as a culture-specific phenomenon, including, e.g. the issue of expressing politeness in various language and cultural communities, the latter is language-specific and the focus is on the means of expression.

### **Basic Concepts of Pragmatics**

The concept of pragmatics is associated in the first place with speech acts, (locutionary, illocutionary, and perlocutionary, and indirect speech acts). From the perspective of communication-pragmatic model it appears



that the relation between form and function need not be a direct one: an interrogative sentence is not a question to which the interlocutor is expected to reply “yes” or “no”, or give a particular information, but it may be a challenge addressed to the interlocutor to do something. The focus on speech acts is reflected in the following definition: “the study of how speakers use and understand speech acts”. (Richard and Smidt 2002, In: Farashayian-Hua).

“In speech act analysis we study the effect of utterances on the behaviour of speaker and hearer”. (Crystal, 1989, p. 121) We distinguish between the bare fact that communication takes place – the locutionary acts; we view the act as the result of the speaker’s utterance—the illocutionary act; and thirdly we emphasize the effect of the speaker’s utterance on the hearer—perlocutionary act.

Ideas presented by founders of pragmatics (Austin, mainly 1976; Searle) have been interpreted and further developed within the context of communication models by the Slovak English-language scholar Richard Repka (2009); Repka interprets these ideas as the starting points of the ***inference model of communication*** determined by the context, and in which key concepts are ***inference*** and ***illocutionary force***. Inference involves making educated guesses about something on the basis of one’s previous global knowledge, including factual knowledge and experience, and is connected with the propositional meaning. Illocutionary force is defined by H. G. Widdowson as “the communicative value assigned to an utterance as the performance of an illocutionary act (Widdowson, 1996, p. 128). Repka continues describing the contribution of Scerber and Wilson (1986) and Bach and Harnish (1979; 1997) to this model of communication based on the inference of pragmatic meanings. (Repka, 2009, s. 17) Inferencing meanings in the course of communication takes place on the basis of particular principles (maxims) defined by the English language philosopher Paul Grice (1975)

Similarly as in the description of language as immanent system, there are rules also here, but they relate to assumptions about the speaker’s and hearer’s global knowledge and expectations. These rules are expressed by Gricean maxims, namely: the maxims of quality, quantity, manner, and relation. The maxim of quantity relates to the amount of information with respect to the purpose (intention), the maxim of quality of communication relates to communicating quality, i.e. adequate content; the maxim of manner refers to clarity of meaning (clarity and conciseness of presenting information); the relation maxim implies the relevancy of information conveyed and “speaking to the point”. All of these four principles make up the Cooperative Principle.

The following example of conversational implicature (Nordquist, 2012) is a humorous illustration of how we communicate:

*“Generally speaking, a conversational implicature is an interpretive procedure that operates to figure out what is going on. Assume a husband and wife are getting ready to go out for the evening:*

*Husband: How much longer will you be? Wife: Mix yourself a drink.”*

To interpret the above utterance, the husband goes through a series of inferences based on principles that he knows the other speaker is using. The conventional response to the husband’s question would be a direct answer, e.g. “Give me five more minutes”./ Just a sec.”, or so. But the wife

ignores the relevancy maxim. The husband then concludes from her answer that she she will be long enough yet for him to have a drink. (D. G. Ellis, *From Language to Communication*. Routledge, 1999)

(Nordquist, D. Conversational Implicature. About.com guide)

As for performative speech acts, Austin gives the following examples: 'I do take this woman to be my lawful wedded wife' – as uttered in the course of the marriage ceremony.

'I name this ship the "Queen Elizabeth".

'I give and bequeath my watch to my brother' – as occurring in a will

'I bet you sixpence it will rain tomorrow' (Austin 1962, p. 5)

In order for performatives to be successful, specific circumstances called “felicity conditions” have to take place. These conditions concern: status, age, power, etc. In fact, only some people are qualified to declare war or baptize other people. Other prerequisites for the success of a speech act are the speaker’s sincerity (as in apologizing and vowing) and the suitability of external circumstances. In the case of “*Can you give me a lift?*” the following conditions need to be fulfilled: the hearer must have a motor vehicle and must be able to drive it to some place; moreover, the speaker has to have a reason for making the request. There are three kinds of felicity conditions: *preparatory conditions*, i.e. the status or authority of the speaker to perform the speech act, the situation of other parties involved in the speech act (e.g., wedding ceremony: priest, single couple); *conditions for execution*, involving i.e. the ritual or ceremonial action accompanying this kind of speech act; and *sincerity conditions*, i.e. “the speaker must really intend what he or she says”. ([http www.lezione pragmatics\\_4.pdf](http://www.lezionepragmatics_4.pdf), p.6)

A more detailed analysis is offered by Searle who differentiates five basic types of speech acts which are expressed by specific semantic classes of verbs:

1. Representatives are expressed by verbs as, e.g. conclude, deny, or report.
2. Directives are expressed by verbs as, e.g. ask, challenge, or command.
3. Commissives are expressed by verbs, as e.g. guarantee, promise, or swear.
4. Expressives are expressed by verbs, as e.g. apologise, congratulate.
5. Declarations (I resign; I baptize you; War is hereby declared. (Crystal, 1989, after Searle)

## **Application of Pragmatics in Language Learning and Language Teaching**

The following part of the paper deals with the scope of pragmatics in the context of learning and teaching languages.

Let us consider the roles that pragmatics plays in these processes. This time the focus will be raising students'/learners' awareness of pragmatic aspects of language, e.g. on the strategies used for apologizing oneself in (L1) and in (L2); or on what is considered as rudeness or offence in students'/learners' language and culture compared to the target language and culture. (ibid)

Pragmatics (Levinson, 1989, p. 375) is related to language learning through cognitive psychology, which deals with the theories of language processing and language production, and secondly through developmental

psychology, which studies the aspects of language cognition and the content of learning, or “how, what is learned and when”.

<b>Cognitive psychology</b> Theories of language processing and language production
--

**Pragmatics..... Language Learning**

<b>Developmental psychology</b> Language cognition+ content of learning (what, when and how something is learned)
--

Source: own construction after Levinson, 1989, p. 375

When studying the issues of using the language in social interaction, we are in the province of pragmatics: Although learners may have a decent word-stock and use grammatical rules adequately, they may find themselves in difficulties when communicating with other people unless they have mastered “the adequate social language”. Pragmatics involves three kinds of communication skill, namely using the language for various purposes (e.g. greetings, addresses); adjusting one’s language, and finally observing the rules of narration and conversation (in: Hirschova, 2006, p. 174).

In their frequently quoted model of language instruction and testing, which consisted of three components of communicative competence, namely grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competence, Canale and Swain (1980) did not include the term of pragmatics (but it was subsumed under “sociolinguistics competence” and referred to as “rules of use”. Later on Bachman (1990) suggested a model of communicative ability in which he not only included pragmatic competence but also classified the concepts of “sociolinguistic competence” and “illocutionary competence” under the concept of pragmatic competence. (Kasper, G.— Rose, Kenneth, R., Pragmatics in Language Teaching, 2001, p. 1)

However, there have been raised doubts about the importance of teaching pragmatics as a specific disc.

“An important question is whether learners need to be able to be taught pragmatics. It can be argued that perhaps pragmatic knowledge simply develops alongside lexical and grammatical knowledge, without acquiring any pedagogical intervention.” (Zohreh Eslami-Raseth, 2005, p. 200)

The application of pragmatic ideas and concepts to language learning and teaching is based on a careful selection of what should and could be practised, and how pragmatic competence can be developed in learners. Pragmatic competence consists of the knowledge of speech acts (mainly illocutionary acts) and speech functions as well as sociolinguistic competence, while the last one involves the ability to use the language with respect to context.

The process of raising and acquiring is described by Zohreh (2005, p. 201) in two stages: raising pragmatic awareness and communicative practice. The aim of the first stage is to develop learners’ awareness of differences between one’s native language speech acts and the target language speech acts. Two basic techniques are used here to achieve the aim: firstly, teacher presentation and discussion of research findings on various aspects of pragmatics with students; secondly, student discovery

procedure, which involves the use of questionnaires and/or interviewing. (ibid, p. 201). In order to motivate learners, at first literal translation of data collected in L1 and L2 is used. The comparison of the two groups of discourse has shown differences in the intensity of apology in Persian and in American English.

The focus on speech acts is discussed in another paper on developing pragmatic competence written by two Malaysian authors (Farashayian–Hua, p. 34-46). These authors have established on the basis of research there is not a significant difference in the pragmatic competence of more and less language proficient learners, i.e., the level of language proficiency does not play a significant role in the level of pragmatic competence attained. Further, the authors study speech acts of apology and request in respect of gender conclude a special training was needed to attain in pragmatic competence. Their focus on authentic materials as in: “Pragmatic knowledge of a language is better acquired by exposing the learners to natural environment and **authentic materials**.” (highlighted by the author of this paper) is what we believe in and try to practise in conducting our new study programme.

### Conclusion

The paper gives only some examples illustrating a complexity of pragmatic phenomena and the possibilities of studying pragmatic dimension of language. The scope of the discipline and its complex relationships with various levels of the core linguistics indicate that before introducing a course of lectures on language and pragmatics it is necessary to attain a sound knowledge of sociolinguistics and communicative approach to language. In my opinion, it appears suitable and reasonable to start with such pragmatic phenomena as coherence and cohesion, deixis, ways of expressing politeness, and implicatures. However, the decision about a systematic study of pragmatics should not be made sooner before our learners have achieved an adequate level in this respect. On the other hand, pragmatics as a specific linguistic discipline would make an efficient area of topics in our future doctoral programme.

### List of references

- CRYSTAL, D.: *The Encyclopedia of Language*. Cambridge : CUP, 1987, p. 120-121
- CSÉFALVAY, Zs. Pragmatické prístupy v intervencii afázie. (Pragmatic Approaches in Intervening Aphasia). Lit. 24 záz. In *Diagnostika a terapie poruch komunikace*, 3, 4, 2000, s. 3-10
- DEMIREZEN, M. Pragmatics and Language teaching. In *Hacettepe Üniversitesi Eđitlim Fakóltesi Dergisi*, 1991 Sa i: 61, 181-18; p. 281-287.
- FARASHAIYAN, A. H., TAN, K. *On the relationship between pragmatic proficiency among Iranian male and female undergraduate EFL learners*. The Southeast Asian Journal of English Language Studies, Vol 18(1), p. 33-46
- HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci. 2006, s. 21
- LANDROVÁ, E. *Lexikálně-sémantická rovina řeči u dětí předškolního věku*. Bakalárska práca. Brno : Pedagogická fakulta MU v Brne, 2008, s. 21

KASPER, G., ROSE, K. R. *Pragmatics in Language Teaching*. Excerpt. Cambridge : Cambridge University Press, 2001, p. 1-10; available at [www.cambridge.org](http://www.cambridge.org)

LEVINSON, St., C. *Pragmatics. Cambridge Textbooks in Linguistics*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney : Cambridge University Press, 1983; Reprinted 1989, p. 420

REPKA, R. *Aspekty komunikácie a komunikatívneho vyučovania*. Praha : Kemberg Publishing, s.r.o, 2009, p. 11-21, 127

SANZ, R. L. *The Pragmatic Function of Theme: The Case of the Conditional Subordinates*. University of Zaragoza Revista Alicantina de Estudios Ingleses, 13, 2000, 107-121

WIDDOWSON, H. G. *Linguistics. Oxford Introductions to Language Study*. Oxford : Oxford University Press, 1996, p. 128

ZOHREH E. R. *Raising the pragmatic awareness of language learners*. ELT Journal Volume, 59, 3, 2005, Published by Oxford University Press, p. 199-208

[www.lezione pragmatics\\_4.pdf](#), p.6

## Sources

AUSTIN, J. L. *Ako niečo robiť slovami*. Bratislava : Kalligram, 2004, s. 183

CANALE, M., SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics 1 (1), 1980, 1-47

CONNOR, U., JOHNS, A. M. *Coherence in Writing*. Research and Pedagogical Perspectives. 1990

DOLNÍK, J. *Všeobecná lingvistika: Sémantika a pragmatika*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 1993

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In Cole, P. – J. Morgan (eds): *Syntax and Semantics*, 3, 1975

KORTA, K., PERRY, J. *Pragmatics. The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Summer 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Dostupné na:

URL=<<http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/pragmatics/>>

MINH, VOŤ DUY: *Pragmatics: Students Problems and Instructions*. M. A. TESOL, 2005, Vietnam : National University–HCM City.

SEARLE, J. *Speech Acts: An Essay In The Philosophy of Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 1969

SEARLE, J. *Rečové akty. Esej z filozofie jazyka*. Bratislava : Kalligram, 2007, s. 283

*Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, roč. 16, 2010

YULE, G. *The Study of Language: An Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986, s. 281

YULE, G., WIDDOWSON, D. *Pragmatics*. Oxford : Oxford University Press, 1996, p. 138

### Kontakt

Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc., mim. prof.

Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: [daniela.brevenikova@euba.sk](mailto:daniela.brevenikova@euba.sk)

# VŠEOBECNOVEDNÁ LEXIKA V ODBORNOM TEXTE

*Eleonóra Peczeová*

## **Abstrakt**

V príspevku prezentujeme a porovnávame výsledky analýzy slovenského a nemeckého odborného ekonomického textu z hľadiska rozvrstvenia slovnej zásoby na lexiku odbornú, všeobecnovednú a hovorovú. Analyzujeme substantívum ako významné pojmové slovo odborného jazyka a metódou frekvenčnej štatistiky zisťujeme jeho zastúpenie a fungovanie vo všeobecnovednej lexike. Pozornosť pritom venujeme nominalizácii, predložkovým výrazom i verbonominálnym konštrukciám, teda javom, ktoré patria k základným prostriedkom odborného vyjadrovania.

**Kľúčové slová:** všeobecnovedná lexika, frekvenčná štatistika, nominalizácia v odbornom jazyku, predložkové výrazy, verbonominálne konštrukcie.

## **Abstract**

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer Analyse der slowakischen und deutschen Wirtschaftstexte unter dem Aspekt ihrer Wortschatzgliederung in Fachlexik, allgemeinwissenschaftliche und umgangssprachliche Lexik präsentiert und verglichen. Es wird das Substantiv als signifikanter Bedeutungsträger im Fachtext behandelt. Durch die Methode der Frequenzstatistik werden Vorkommen und Funktion der Substantive in der allgemeinwissenschaftlichen Lexik näher analysiert. Aufmerksamkeit wird auch der Nominalisierung, den präpositionalen Verbindungen, sowie dem Funktionsverbgefüge im Wirtschaftstext gewidmet.

**Schlüsselwörter:** allgemeinwissenschaftlicher Wortschatz, Frequenzstatistik, Nominalisierung in der Fachsprache, präpositionale Verbindungen, Funktionsverbgefüge.

Pre každý funkčný štýl je charakteristický určitý spôsob využívania slovnej zásoby. Žiaden text, či už odborný, umelecký, žurnalistický alebo hovorový, netvorí z pohľadu slovnej zásoby homogénny celok. V lexike každého textu možno badať určité štylistické rozvrstvenie slovnej zásoby, z ktorej sa zreteľnejšie vydeľuje vrstva so silnejším štylistickým zafarbením – štylisticky príznakové a bez štylistického zafarbenia – štylisticky neutrálne. Aj lexikálne zloženie odborného textu je charakterizované určitým ohraničením slovného fondu. Na jednej strane sú v ňom slová, ktoré frekventujú len v úzko špecializovanom odbore – odborné termíny a odborné slová, na druhej strane sú to slová so širším významom, ktoré nie sú určené len pre jeden úzko špecializovaný odbor, ale pre viaceré vedné oblasti. A nakoniec sa v ňom vyskytujú aj slová bežné, z jadra slovnej zásoby.

Predmetom nášho výskumu bol slovenský a nemecký odborný ekonomický text z hľadiska rozvrstvenia jeho slovnej zásoby na lexiku odbornú (LO), všeobecnovednú (LV) a hovorovú (LH). Zo sledovaného korpusu slovenského ekonomického textu (ďalej SET) a nemeckého ekonomického textu (ďalej NET) sme metódou frekvenčnej štatistiky vyčlenili 7 714 substantív v SET a 7 286 v NET, pričom ide o parolové, t. j. všetky opakujúce sa slová (N), z ktorých bol zostavený frekvenčný slovník substantív – langové slová (L). Analyzovali sme substantívum ako najtypickejšie slovný druh odborného jazyka. Na základe lexikálneho významu a lexikálnej nasýtenosti sme zoradzovali substantíva do jednotlivých lexikálnych skupín a sledovali ich rozloženie:

## 1. SET

Skupina	N	%	L	%
LO	4271	55,4	232	31
LV	2452	31,8	369	48,9
LH	991	12,8	153	19,9

Z uvedenej tabuľky vidieť, že najväčšie zastúpenie v odbornom texte má odborná lexika, ktorá predstavuje vyše polovicu všetkých N-slov, kým všeobecnovedná lexika predstavuje o 23,6% menej N. Iná je situácia v L-slovách, teda v slovníku, kde prevláda skupina LV nad LO. Tieto údaje dokumentujú, že relatívne nízky počet termínov v L a vysoký počet v N nasvedčuje, že odborné termíny majú vysokú frekvenciu, často sa opakujú čo znamená, že text je zaťažovaný odbornými termínmi a je náročný. Náročnosť sa však súčasne znižuje opakovaním termínov, o čom svedčí aj vysoký index opakovania (li) v LO (li = 18,4). Vysoká frekvencia termínov však zároveň ochudobňuje odborný slovník, o čom svedčí nízky počet L-slov v skupine odbornej lexiky.

Okrem vrstvy odborných slov sa v každom odbornom texte vydeľuje aj vrstva slov, ktoré v porovnaní s odbornými termínmi nie sú úzko špecializované, ale ich význam je širší, všeobecnejší. Takéto slová tvoria často medzistupeň medzi odbornými termínmi a slovami hovorovými. V odbornej literatúre (1, 1996) sa o nich hovorí ako o všeobecnovedných slovách, ktoré sú príbuzné viacerým vedným odborom, alebo o interdisciplinárnych termínoch (2, 1971), ktoré sa v dôsledku významovej adaptácie stali spoločným majetkom rôznych odborov.

Vrstva všeobecnovedných slov (ponechávame termín E. Beneša) sa vyčlenila aj z nášho frekvenčného slovníka substantív. Popri odborných termínoch sú to slová menej lexikálne nasýtené, štylisticky neutrálnejšie. V SET predstavujú 31% všetkých N slov a až 48,9 % L slov. O tejto skupine slov nemožno povedať, že tvorí jeden homogénny celok. Na jednej strane sa v nej nachádzajú slová, ktoré svojím štylistickým zafarbením stoja bližšie k slovám terminologickej povahy, na druhej strane sa väčšmi blížia k hovorovým slovám. Jadro skupiny však tvoria slová s abstraktným a všeobecným významom, ktoré sa okrem ekonómie môžu využívať aj v iných, predovšetkým teoretických odboroch, napr.: *skupina, podmienka, odvetvie, forma, predpoklad, tendencia, fáza, realizácia, metóda, funkcia, štádium* a pod. Ako vidieť, veľkú časť z nich tvoria internacionalizmy spoločné pre viaceré vedné odbory. Takéto slová sa v odbornom texte javia ako nevyhnutnosť, pretože tvoria akýsi rámec, do ktorého sú vsadené odborné termíny. Fungujú väčšinou ako súčasť nominálnych konštrukcií, ktoré sú formálne vyjadrené genitívom vysvetľovacím: *metóda výroby, štádium kapitalizmu, funkcia peňazí* a pod.

Signifikantnou vlastnosťou súčasného odborného štýlu a teda aj odborného ekonomického štýlu, je snaha o nominálne vyjadrovanie. Nominalizáciou síce odborný štýl stráca na dynamickosti, stáva sa statickým, ale z hľadiska funkcie odborného štýlu je to črta progresívna, pretože dynamické verbálne výrazy ustupujú menným, substantivizujú sa. Deverbalizáciou a substantivizáciou sa odborný text stáva abstraktnejším, lexikálne intenzívnejším a hutnejším. Tým text nadobúda nociónálny charakter a vyhovuje potrebám odborného vyjadrovania. Deverbatíva predstavujú vyše štvrtiny (27%) všeobecnovedných slov. O tom, že substantivizácia slovíes je príznačná pre odborné vyjadrovanie, svedčí aj nasledovný príklad: Vybrali sme desať deverbatív zo stredného

frekvenčného pásma a desať slov s najnižšou frekvenciou v SET a porovnávali sme ich výskyt v jadre slovnej zásoby (3, 1969). Zároveň sme zisťovali, v akých slovných druhoch sa najčastejšie vyskytovali ich slovné základy. Z prvých desiatich deverbatív sa iba slovo *postavenie* vyskytlo v jadre slovnej zásoby, v troch prípadoch sa vyskytli ich slovné základy v iných slovných druhoch:

SET: *zloženie*  
*rozšírenie*  
*trvanie*

FSS: *zložiť sa, zložený, zložitý*  
*rozšíriť sa*  
*trvať*

Ďalšie skúmanie a porovnávanie substantív potvrdilo hypotézu o frekventovanom výskyte deverbatív v odbornom štýle a o ich minimálnom zastúpení v hovorovom štýle. Deverbatívami sa v odbornom jazyku tvoria nominálne konštrukcie vyjadrené prevažne predmetovým genitívom: zakladanie nových podnikov, rozšírenie výrobných zariadení, postavenie cudzieho kapitálu a pod. Takéto konštrukcie sú v odbornom jazyku výhodné nielen z lexikálneho a gramatického hľadiska pre lexikálnu hutnosť a šírku syntaktických funkcií, lebo umožňujú na malom priestore podať čo najviac informácií, ale aj z hľadiska čitateľa, ktorý ich pomerne ľahko vníma, pokiaľ nimi text nie je preťažený.

V nemeckom ekonomickom texte je situácia trochu odlišná, čo dokumentujú nasledovné údaje:

## 2. NET

Skupina	N	%	L	%
LO	4200	57,6	778	51,2
LV	2019	27,7	558	36,7
LH	1067	14,6	182	12,0

V porovnaní so SET vidieť v odbornej lexike výrazný rozdiel v zastúpení L– slov. Vyšší počet L-slov svedčí o tom, že odborný slovník NET je podstatne bohatší než v SET a predstavuje vyše polovicu celého slovníka. Tým, že nemecký ekonomický text je odborne bohatší, je zároveň náročnejší, o čom svedčí aj nízky index opakovania (li Net = 5,4). K tomuto výraznému rozdielu prispieva aj vysoký počet kompozít, ktorými sa v nemčine tvoria odborné termíny, kým v slovenčine sú to združené pomenovania, pri ktorých predpokladáme, že ich substantívna zložka môže byť aj súčasťou všeobecnovednej lexiky.

Substantivizácia výrazov je typická aj pre nemecký odborný ekonomický jazyk. Na rozdiel od slovenčiny sa však substantivizujú konverziou aj infinitívy (Wortartwechsel). Substantivizujú sa infinitívy modálnych i plnovýznamových slovies, avšak omnoho častejšie sa dejové substantíva v nemčine vyjadrujú deriváciou so sufixom -ung. Je to najrozšírenejší sufix na tvorenie feminín, pričom konvertované tvary sa používajú tam, kde ide o vyjadrenie priebehu činnosti alebo procesu deja, a na vyjadrenie ich výsledku sa používajú deriváty so sufixom -ung: *das Beschleunigen* – urýchľovanie, *die Beschleunigung* – urýchlenie; *das Gründen* – zakladanie, *die Gründung* – založenie. Je pochopiteľné, že málo dynamickému odbornému štýlu viac budú vyhovovať dejové substantíva na -ung než substantivizované infinitívy. Preto sú substantíva na -ung v nemčine omnoho frekventovanejšie, o čom svedčia aj štatistické údaje:



NET: konvertované tvary: 2,9%  
deriváty na -ung: 43 %

Takéto zastúpenie sufixu -ung svedčí o jeho vysokej produktívosti. Okrem dejových substantív sem patria aj abstraktné slová so všeobecným významom, z ktorých veľkú časť, podobne ako v SET, tvoria internacionalizmy, napr.: *Prozess, System, Charakter, Basis, Form, Bereich, Funktion, Kategorie, Prinzip, Stadium, Perspektive* a pod. Je pozoruhodné, že vyššiu frekvenciu v NET majú slová kratšie – odvodené i neodvodené, kým s klesajúcou frekvenciou pribúdajú zložené slová so všeobecným významom: *Entwicklungsprozess, Realisierungsbedingung, Aufgabenstellung, Schlussfolgerung, Strukturveränderung* a pod.

Prejavu odborného štýlu charakterizuje úsilie opisovať veci nie izolovane, ale vo vzťahoch (najmä abstraktných, komplikovanejších), ktoré sa vyjadrujú predložkami. Prvotné alebo druhotné predložky takéto vzťahy nie sú schopné vyjadriť, preto nadobúdajú v dnešnom odbornom štýle čoraz väčšiu frekvenciu *predložkové výrazy*, ktoré sme tiež zaradili do skupiny všeobecnovednej lexiky. Ich základ tvoria abstraktá – *vdďaka, vplyv, dôsledok, následok, pomoc, rozdiel, súvislosť, prostredníctvom, závislosť*. Vyjadrujú vzťah vôbec, zreteľ, ďalej vzťahy príčiny, pôvodu, dôsledku, účelu a účinku. Takéto vzťahy sa v minulosti vyjadrovali opisne, vedľajšou vetou. K najfrekventovanejším predložkovým výrazom patria v SET výrazy: *v dôsledku, na základe, z hľadiska, v rámci, v porovnaní s, v závislosti od, v zmysle, v priebehu, bez ohľadu na, na rozdiel od, v podmienkach, v súvislosti s, za predpokladu, za účelom, v súlade s*. Väčšina z nich sa spája s genitívom ako najfrekventovanejším predložkovým pádom odborného štýlu vôbec. Umožňujú vyjadrovať abstraktné, komplikované vzťahy, čím sa zaraďujú k základným prostriedkom odborného vyjadrovania. Menší je výskyt inštrumentálu, používa sa na vyjadrenie spôsobu, vzťahu, zreteľa s odtienkom rozdielu (*v súvislosti s, v súlade s*).

Aj v NET patria predložkové výrazy k prostriedkom odborného vyjadrovania. K najfrekventovanejším patria napr. *auf der Grundlage, mit Hilfe, im Sinne, unter den Bedingungen, mit Hilfe von, im Gegensatz zu, auf Grund, auf Kosten, im Zusammenhang mit, im Vergleich zu*. Treba však podotknúť, že výskyt druhotných predložiek a predložkových výrazov do značnej miery súvisí aj so samotným textom resp. s jeho tematikou, stupňom abstraktnosti, slohovým útvárom i uplatneným slohovým postupom. V odbornom ekonomickom štýle sú tieto výrazy pomerne frekventované – až 91,2% z nich sa viaže (podobne ako v SET) s genitívom a iba 8,8 % sa viaže s datívom. Pri práci s odborným textom často spôsobujú problémy najmä pri preklade, keď ide o vyjadrovanie abstraktných vzťahov a komplikovaných syntaktických väzieb.

Do skupiny LV možno zaradiť aj verbonominálne konštrukcie (*Funktionsverbgefüge*), ktoré sú typické pre nemecký odborný jazyk a tvoria neoddeliteľnú súčasť jeho lexiky. Ide tu o predložkové alebo bezpredložkové väzby slovíec a podstatných mien v ustálených spojeniach, kde nositeľom významu je podstatné meno a sloveso plní viac-menej syntaktickú funkciu, napr.: *Maßnahmen treffen* (robiť opatrenia), *Vorbereitungen treffen* (robiť prípravy, pripraviť), *in Erfüllung gehen* (splniť), *Bestätigung erfahren* (potvrdiť), *Einfluss nehmen auf* (mať vplyv na, vplývať), *Ansprüche stellen an* (klásť nároky na), *Bezug nehmen auf* (vzťahovať sa na, odvolávať sa na) a pod. Niektoré väzby možno

nahradiť plnovýznamovým slovesom, väčšinou ich však posudzujeme ako jeden nedeliteľný celok, ktorému v slovenčine najčastejšie zodpovedajú slovesné paralely. Takéto konštrukcie majú silne oslabený sémantický obsah a zaraďujú sa preto ku špecifickým gramatickým prostriedkom odborného vyjadrovania v nemčine. Testovaním vstupných vedomostí poslucháčov sa ukázalo, že až 78 % z nich verbonominálne konštrukcie neovláda, preto treba pri práci s odborným textom poukázať na tento typický jav nemeckého odborného jazyka a venovať mu maximálnu pozornosť.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

1. BENEŠ, E. Syntaktische Besonderheiten der Wissenschaftssprache. In *Deutsch als Fremdsprache* 3, 1966
2. VALTA, Z. *Úvod do lexikologie německého jazyka*. Praha : SPN, 1971, s. 245
3. MISTRÍK, J. *Frekvencia slov v slovenčine*. Bratislava : SAV, 1969, s. 114-123.

### **Literatúra**

DOLNÍK, J. *Lexikológia*. Bratislava : UK, 2007. ISBN 80220317330

MISTRÍK, J. *Frekvencia slov v slovenčine*. Bratislava : SAV, 1969. ISBN 80-08-0284-5

MISTRÍK, J. *Štylistika*. Bratislava : SPN, 1989. ISBN 067-055-89

ORAVEC, J. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava : SAV, 1996. ISBN 80-224-0479-9

#### *Kontakt*

*PhDr. Eleonóra Peczeová*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra interkultúrnej komunikácie*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*E-mail: eleonora.peczeova@euba.sk*

# NOVÉ SLOVÁ A VÝRAZY Z OBLASTI INFORMATIKY V SÚČASNOM FRANCÚZSKOM JAZYKU

*L'ubica Petříková*

## **Abstrakt v slovenskom jazyku**

Informatika preniká do všetkých oblastí ľudského života i spoločnosti. S novou slovnou zásobou z tejto oblasti sa stretávame už čoraz častejšie aj vo vyučovaní cudzích jazykov. Študenti by sa mali oboznámiť s novými slovami a výrazmi, ktoré sa vzťahujú na výpočtovú techniku, aby porozumeli cudzojazyčným dielam, odborným časopisom, výmenám na sociálnych sieťach a pod. V súčasnom francúzskom jazyku sa neustále objavuje množstvo slov z oblasti informatiky, ktoré boli prevzaté z angličtiny, slov, ktoré Francúzi prevzali a zmenili ich podobu i takých, ktoré si vytvorili sami. Autorka uvádza ich zoznam.

**Kľúčové slová:** termíny, informatika, internet, súčasný francúzsky jazyk

## **Abstrakt vo francúzskom jazyku**

L'informatique pénètre dans tous les domaines de la vie d'un individu ou de la société. Nous trouvons la nouvelle terminologie d'informatique également de plus en plus dans l'enseignement des langues étrangères. Les étudiants doivent aussi l'apprendre pour mieux comprendre les textes et les revues spécialisés en provenance de l'étranger. En langue française d'aujourd'hui, on trouve beaucoup de termes informatiques d'origine anglaise et américaine qui s'y sont installés, mais les Français en cherchent aussi leurs propres équivalents. L'auteur de cette intervention en apporte quelques uns.

**Mots-clés:** dates, information, Internet, la langue française en vigueur

## **Úvod**

Moderná informačná technika prenikla do všetkých oblastí spoločenského, ekonomického i politického života. Používame ju čoraz častejšie aj v školskom systéme ako súčasť didaktickej techniky, ale okrem toho sa s novými slovami a výrazmi z tejto oblasti stretávame aj v študijných materiáloch vo vyučovaní cudzích jazykov. Keďže absolventi našich kurzov na Ekonomickej univerzite v Bratislave majú ovládať cudzí jazyk na veľmi dobrej úrovni, nemožno na vyučovaní obchádzať ani základnú terminológiu z oblasti informatiky.

V tomto príspevku sa sústredíme na výber najčastejšie používaných slov a výrazov vzťahujúcich sa na modernú informačnú techniku, s ktorými sa študent francúzskeho jazyka bežne stretáva alebo sa môže stretnúť počas svojho štúdia. Mnohé z nich sú prebraté z anglického jazyka, ale francúzski jazykovedci sa snažia presadzovať vlastnú, t.j. francúzsku terminológiu. Chceli by sme teda uviesť niekoľko príkladov, ktoré môžeme uplatniť aj v našej pedagogickej praxi vo vyučovaní francúzskeho jazyka.

## **Nová terminológia vo výpočtovej technike**

V oblasti počítačov nájdeme napr. tieto výrazy:  
(Poznámka: V ľavej časti uvádzame pôvodný termín v angličtine, vpravo jeho francúzsky ekvivalent, ktorý odporúčajú používať francúzski jazykovedci.)

Hardware	matériel informatique
Software	logiciel
Freeware	logiciel public

Byte	octet
PC Personal Computer	ordinateur personnel
HD hard disque	disque dur
Data base	base de données
Bit	bout électronique, élément binaire
Digital	numérique
Analog	analogique
Monitor	écran de l'ordinateur personnel
Desktop	ordinateur de bureau
Laptop	portable (ordinateur portable)
Notebook	ordinateur bloc-notes
Microcomputer	micro-ordinateur
Chip	microprocesseur, puce
Load (to)	charger un programme en mémoire
Start (to)	démarrer, déclencher, mettre en route
Stop (to)	s'arrêter
Backup	sauvegarde de secours
Reset (to)	remettre à l'état initial, réinitialiser
Update	mise à jour
Upgrade	mise à niveau
Input, output	entrée, sortie
ALT key	touche double fonction, touche ALT
Booter	amorcer l'ordinateur
Boomark	signet
Login	le nom et le mot de passe (authentification)
Hacker	pirate informatique
Hacking	piratage
Antivirus software	logiciel antivirus ou antiviral
Format	mise en page
Cache memory	mémoire d'accès rapide

### **Slovná zásoba z oblasti internetu**

Bez internetu si už takmer nikto nedokáže predstaviť svoj osobný i profesijný život. Vybrali sme túto novú slovnú zásobu:

Net, network, web, www	internet, réseau informatique mondial, toile mondiale
Webmaster	administrateur de site ou de serveur
Site Web	espace de libre publication situé sur le réseau Internet
Net surfer, surfer	internaute, surfeur
Surf (to)	naviguer sur le réseau, (sur Internet), butiner, voguer, survoler, vaquer, fouiner
Surf	balade virtuelle
Cyberspace	cyberespace
Cybershopper	acheteur sur Internet
Cybercash, e-cash	monnaie électronique
e-commerce	commerce électronique
Cyberchat, chat	conversation sur Internet
Electronic mail, e-mail	messagerie électronique, courriel
@	arobase (vyslovuje sa „at“), escargot

Slash, antislash	symbole / a \ , barre oblique , barre oblique inverse
Password	mot de passe
On line, off line	en ligne, hors connexion
LAN (Local Area Network)	réseau local
Forum	groupe de discussion, libre échange d'idées et d'informations, forum
Chat	causette, bavardage, clavardage (clavier + bavardage)
GPS (Global Positioning System)	système de localisation globale
Mailing	publipostage, envoi en nombre
Mailing list	fichier d'adresses, liste de diffusion
Spam (to)	inonder des destinataires multiples de messages sans intérêt

### **Nové slová a výrazy z oblasti telekomunikácie**

Phonecard	télécarte
Phone answering machine	répondeur téléphonique
Roaming	en déplacement
Smart phone	téléphone intelligent
Smiley	émoticône
Pager	messageur de poche, messageur

### **Nová slovná zásoba z oblasti audio-vizuálnej a tlačiarenskej techniky**

Masse media	communication de masse
CD	disque optique
CD-ROM	cédérom, infodisque
CD audio	audiodisque
DVD	vidéodisque
Video recorder (VCR)	magnétoscope
Play station	console de jeu
Game boy	console de jeu vidéo
Joystick	manette de jeu
Sound engineer	technicien du son, preneur de son
Playlist	liste musicale
Walkman	baladeur
MP3, iPod	baladeur MP3, iPod
Jet d'encre, laser	imprimante à jet d'encre et laser
Toner	cartouche, recharge pour les imprimantes
Fax	télécopie, télécopieur

Veľmi závisí od vyučujúceho francúzskeho jazyka, kedy túto odbornú terminológiu uvedie vo svojich vyučovacích hodinách. V moderných učebniciach francúzskeho jazyka, ktoré vytvorili rodení Francúzi, sa už bežne objavujú aj niektoré z horeuvedených slov a výrazov z tejto oblasti.

### **Záver**

Väčšina študentov Ekonomickej univerzity v Bratislave má zapísaný anglický jazyk ako prvý cudzí jazyk a túto slovnú zásobu z informatiky

ovláda v anglickom jazyku dokonale. V kurzoch francúzskeho jazyka, ktorý majú ako druhý, resp. tretí cudzí jazyk, sa však často mýlia a v tejto oblasti používajú buď anglické výrazy alebo ich ako anglicizmy a amerikanizmy prenášajú s „francúzskou“ výslovnosťou do vyučovania francúzskeho jazyka. Je preto nevyhnutné, aby učiteľ francúzskeho jazyka na svojich hodinách učil študentov také slová a výrazy, ktoré uznáva ministerská Commission générale de terminologie et de néologie vo Francúzsku a ktorých zoznam uvádza vo svojom vestníku Journal officiel.

## **Literatúra**

CINGUAY, M. 2001. *Dictionnaire d'informatique*. Paris : Dunod, 2001

LAROCHE-CLAIRE, Y. 2004. *Évitez le français, parlez français!* Paris : Albin Michel, 2004

ICHBIAH, D. 2005. *Les mots de l'informatique. Dictionnaire illustré pour biencomprendre l'informatique*. Paris : Campus Press, 2005

### *Kontakt*

*PhDr. Ľubica Petriková*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra románskych a slovanských jazykov*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*E-mail: lubica.petrikova@euba.sk*

# NEMECKÉ TOPONYMÁ NA SLOVENSKU, V ČECHÁCH A NA MORAVE A ICH HISTORICKÉ SÚVISLOSTI

*Tomas Maier*

## **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá nemeckými miestopisnými názvami v krajinách bývalého Československa. Stručne zhrňa historickú kauzalitu tohto javu, pripomína prvú vlnu nemeckej kolonizácie v dobe vrcholného stredoveku a ďalší vývoj oblastí s nemecky hovoriacim obyvateľstvom Slovenska a českých krajín v habsburskej monarchii až po riešenie nemeckej otázky po II. svetovej vojne. Druhá časť príspevku je venovaná konkrétnym komentovaným príkladom nemeckých toponým, ich vysvetleniu so zasadením do širšieho historického rámca stredo európskych dejín, pričom v závere sa uvádzajú ich slovenské, české, príp. maďarské ekvivalenty.

**Kľúčové slová:** nemecké toponymá, Slovensko, Česko, Morava

## **Abstrakt**

Der Beitrag beschäftigt sich mit deutschen Ortsnamen in den Ländern der ehemaligen Tschechoslowakei, fasst kurz die historische Kausalität dieser Erscheinung zusammen, erinnert an die erste Welle der deutschen Besiedlung im Hochmittelalter und an weitere Entwicklung der Gebiete der Slowakei und Tschechiens mit deutschsprachiger Bevölkerung im Rahmen der habsburgischen Donaumonarchie bis zur Lösung der deutschen Frage in der Tschechoslowakei nach dem II. Weltkrieg. Der zweite Teil des Aufsatzes ist den konkreten Beispielen der Toponyme in den erwähnten Gebieten mit Erklärungen gewidmet.

**Schlüsselwörter:** deutsche Toponyme, Slowakei, Böhmen, Mähren

## **Úvod**

Téma miestnych nemeckých názvov v bývalom Československu je veľmi zaujímavá tak z jazykového a interkultúrneho hľadiska, ako aj z historického a politického aspektu. Spolunaževanie Slovákov a Čechov s obyvateľstvom hovoriacim po nemecky utváralo dejinný vývoj Slovenska a tiež celého Uhorska i českých krajín. Po rokoch zámerného ignorovania tohto dejinného dedičstva sa opäť môžeme vrátiť k problematike pôvodných názvov našich miest. Osobitne pre skúmanie histórie a pre bádanie v starých textoch a tlačiach sú nemecké toponymá veľmi významné. Povedomie nemeckej jazykovej tradície znamená do určitej miery aj motiváciu pre štúdium nemčiny.

Príspevok sa v prvej časti zaoberá historickými predpokladmi a dôvodmi vzniku nemeckých pomenovaní na Slovensku, v Čechách a na Morave. Jeho druhá časť obsahuje konkrétne príklady s poznámkami a vysvetlením.

## **Historické súvislosti – Slovensko**

Od konca 12. storočia v Uhorsku prebiehal proces doosídľovania riedko obývaných oblastí, ich klčovania, zúrodňovania bývalých lesov a porastov na ornú pôdu a pastviny. Tento proces dostal v historiografii pomenovanie kolonizácia, čiže osídľovania prázdnych území. Nejestvovala iba vidiecka kolonizácia. Veľmi významné bola aj mestská a banská kolonizácia. Posledná z nich mala mimoriadny hospodársky a krajnotvorný význam, jej dôsledky pozorujeme dodnes. Kolonizácia mala vnútornú a vonkajšiu formu. Vo vonkajšej forme ju realizovali cudzie etniká, vnútorná bola potom riešená domácim obyvateľstvom. Prvá forma reprezentovaná

obyvateľstvom z nemeckých a rakúskych krajín vrcholila za kráľa Béla IV. a ostatných posledných Arpádovcov na uhorskom tróne v druhej polovici 13. storočia a bola podporovaná tiež ďalšou vládnuou dynastiou Anjouovcov v prvej polovici 14. storočia, keď dochádzalo tiež k opätovnej stabilizácii kráľovstva. Potom už doosídľovanie z prirodzených dôvodov vyčerpania vhodného priestoru zoslablo.

Príchod nemeckých kolonistov zohral významnú úlohu v hospodárskom a spoločenskom vývoji Slovenska. Zvýšil sa počet obyvateľstva, priniesol nové vyspelejšie techniky výrobných postupov. Pristťahovanie Nemcov podporovali uhorskí králi a kláštory a nakoniec aj šľachta. Už za kráľa Gejzu II. (1141 – 1161) sa začala veľká migrácia na Spiš spojená so zakladaním dedín a miest. Ondrej II. (1205 – 1235) poskytoval prišielcom veľké výhody za účelom osídlenia hornatých častí Slovenska. Po tatárskom vpáde v rokoch 1241 – 1242, kedy sa krajina ťažko spamätávala z takmer genocídnej povahy tejto invázie, chcel Belo IV. (1235 – 1270) obnoviť spustošenú krajinu, a doplniť vyvraždené obyvateľstvo novým a intenzívnejším získavaním kolonistov. Podobný vývoj pokračoval aj po vymretí dynastie Arpádovcov, za mocných anjouovských kráľov v 14. storočí.

Hospodársky život sa tiež začal postupne oživovať a meniť. Naturálna renta sa pod vplyvom nového osídlenia postupne menila na naturálno-peňažnú. Vznikali mestá s rozvíjajúcimi sa remeslami a obchodom. Hospodársky významnými už neboli iba západoslovenské mestá. Dôležitými centrami sa vtedy stali mestá na východe krajiny, z nich predovšetkým spišské mestá (po nemecky Zips). Spišská Levoča (Leutschau) a východoslovenské Košice (Kaschau) vyrástli na dôležité strediská európskeho obchodu, spájali Poľsko s bohatým uhorským Sedmohradskom. Spišskí Sasi mali dokonca vlastného župana. Nemeckí osídlenci prinášali so sebou tiež mestské právo, ktoré sa podľa pôvodu nazývalo sasko-magdeburské alebo norimberské mestské právo, a objavovalo sa iba v niektorých mestách na západe a juhu Slovenska. Mestá sasko-magdeburského práva mali funkciu dedičného, zákupného sudcu – richtára (od Recht) a mešťanostu, ktorý bol volený, ale nemal súdne právomoci, ale mal administratívnoprávne kompetencie. Popri oboch týchto hodnotároch sa vyvinuli dva zbory: sudcovský zbor, takzvaní prisašní a administratívnoprávny zbor so senátormi. Norimberský variant priniesol na Slovensko systém dvanásťčlenného zboru prisažných, ktorí sa radili a spolurozhodovali s richtárom tak o justičných, ako aj o administratívnoprávnych záležitostiach. Podľa magdeburského práva boli spravované napríklad Trnava, Nitra a spišské mestá. Banskoštiavnické banské právo bolo vystriedané napokon jihlavským právom. Norimberské právo mali okrem iných miest Bratislava, Košice Komárno, Bardejov a čiastočne aj Prešov a Žilina.

Obyvateľstvo Slovenska hovoriace po nemecky mohlo na konci 14. storočia predstavovať dvestopäťdesiat tisíc až pol milióna, do čoho by ale mohli spadať aj skupiny zmiešané so slovenským a maďarským žvlom. Súvislé nemecké osídlenie predstavovala oblasť Bratislavy pozdĺž Malých Karpát k Modre, horná Nitra s Kremnicou a horný Turiec. Na Spiši bolo saskými kolonistami do roku 1270 založených 24 miest, na čele ktorých stála Levoča (Leutschau), šestnásť z nich bolo ale daných do zálohu Poľsku počas rokov 1412/1417 cisárom a kráľom Žigmundom Luxemburským (1387 – 1437) vyčerpaným bojom s vnútornou opozíciou v Uhorsku, Turkami, husitmi a Benátkami o Dalmátske pobrežie. Uvedené



mestá zostali v poľskom zálohu až do roku 1772. Silné nemecké enklávy tvorili Banská Štiavnica (Schemnitz) a Banská Bystrica (Neusohl). Ostatné oblasti boli viac premiešané s obyvateľstvom nemeckého pôvodu tak, že v druhej polovici 14. storočia došlo k jeho asimilácii s domácim obyvateľstvom, nemecké miestne pomenovania však aj v takýchto oblastiach ostali v povedomí.

Noví obyvatelia Slovenska sa stali nielen hospodársky významným faktorom, boli často aj oporou koruny voči rastúcej sile uhorských magnátov. Pekne toto dokumentuje kladný pomer cisára a dvojnásobného kráľa Žigmunda Luxemburského voči mestu Bratislava. Nastupujúci Habsburgovci, ktorí po Luxemburgovcoch zdedili rímsko-nemeckú, uhorskú a českú korunu, mali tiež v nemeckom patriciáte silnú oporu. Ferdinand I. dokonca v svojom kšafte určuje spolu s Viedňou a Prahou aj Bratislavu za miesto, kde by sa v prípade jeho náhleho skonu stretávala miestodržiteľská rada do tej doby, kým jeho syn nedosiahne plnoletosť. Hlavne Bratislava sa stala miestom významných medzinárodných kongresov a podujatí, hostila diplomatov a štátnikov zo susedných krajín a Svätej rímskej ríše nemeckého národa. Aj kráľovná-vdova po Ľudovítovi II. Jagelovskom, Mária Habsburská sa často vo svojej korešpondencii s bratmi Ferdinandom I. a Karolom V. obhajuje práva po nemecky hovoriacich miest.

Po vystúpení Dr. Martina Luthera v roku 1517 s jeho 95 tézami o náprave cirkvi a „protestácii“ ríšsko-nemeckých kniežat sa po nemecky hovoriace obyvateľstvo zaslúžilo o šírenie evanjelickej viery na Slovensku. Prirodzene veľká časť po nemecky hovoriaceho mešťanstva, a to predovšetkým na juhozápade horného Uhorska, ostala verná takzvanej viere otcov, teda rímsko-katolíckej cirkvi. Tento fakt však prispel tiež k určitej vyváženosti štruktúry vtedajšej slovenskej spoločnosti.

Habsburská monarchia (1526 – 1918) dávala nemčine ako úradnému jazyku veľký priestor, a to sa pre Viedeň sčasti stalo výhodou. Správa ochotne preberala miestne nemecké názvy aj tam, kde bolo pôvodné nemecké obyvateľstvo asimilované alebo silne prevažovali Slováci a obyvateľstvo hovoriace po maďarsky.

Za istý predel možno označiť rakúsko-uhorské vyrovnanie a vznik dualistickej Rakúsko-uhorskej monarchie v roku 1867. Po nemecky hovoriace obyvateľstvo sa lojálne a často dobrovoľne pomadžarčovalo, čo možno dokumentovať na zmene transkripcie pôvodných nemeckých priezvisk. Tu však hral úlohu čisto pragmatický faktor znalosti maďarčiny a asimilácie ako predpoklad lepšieho spoločenského a ekonomického vzostupu v novo usporiadanom štáte.

Pri vzniku prvej Československej republiky sa po nemecky hovoriace obyvateľstvo ocitlo v štáte, ktorého štátna idea a úradné jazyky mu boli cudzie. Tým možno vysvetliť aj kladný vzťah nemeckého obyvateľstva k novo vzniknutému Slovenskému štátu. Treba ale doplniť, že vplyv po nemecky hovoriaceho obyvateľstva a nacistickej „Karpithendeutsche Partei“ Franza Karasina bol možný predovšetkým vďaka Hitlerovmu patronátu. Ešte pred oslobodením Slovenska Červenou armádou odišla väčšina po nemecky hovoriaceho obyvateľstva z krajiny. V októbri 1946 bolo 32 450 Nemcov odtransportovaných prevažne do americkej zóny v Nemecku a asi dvadsaťtisíc ostalo na Slovensku.

## Nemecké toponymá na Slovensku

Priložené tabuľky s komentármi predstavujú prehľad vybraných historických nemeckých miestopisných názvov na území dnešnej Slovenskej republiky.

<i>Slovenský názov</i>	<i>Nemecký ekvivalent</i>
Banská Bystrica	Neusohl (po maďarsky Besztercebánya)
Bardejov	Bartfeld (po maďarsky Bártfá)
Bojnice	Weitz
Borinka	Ballenstein
Bratislava	Preßburg

Vďaka bitke starých Maďarov s Bavormi 4. júla 907 je spomínaný názov Bratislava v ponemčenej forme Brezlawasspurck (v salzburských rukopisoch Bresalauspurc), teda zo slovanského Predslavov – Braslavov hrad. O tom svedčí aj nápis na minci objavenej vo Švédsku (Borsava). V 16. storočí humanista Aventinus odvodzoval názov Pressburg zo slovanského Wratislawia.

Brezno	Bries an der Gran (nad Hronom), po maďarsky Breznóbánya
Brezová pod Bradlom	Birkenhain
Devín	Theben (po maďarsky Dévén)
Devínska Nová Ves	Thebenneudorf

Franské premene z 9. storočia spomínajú roku 864 opevnený hrad Devín.

Dolné (Horné) Orešany	Unternussdorf (Obernußdorf)
Dolné Ružbachy	Unterrauschenbach
Dolný (Horný) Smokovec	Unterschmecks (Oberschmecks)

Na Dolných (Horných) Orešanoch a Brezovej pod Bradlom možno dokumentovať aj významovú zhodu v názve mnohých slovenských a nemeckých toponým. Naopak Dolné Ružbachy a Dolný Smokovec sú v druhej časti mena príkladom fonetickej podobnosti bez ohľadu na význam mena.

Handlová	Krickenhau
Hlohovec	Freistadtl
Holíč	Weißkirchen
Hontianske Nemce	Baierndorf

Existujú však hláskovo a významovo rozdielne dvojice ako v prípade posledných piatich horeuvedených príkladov. Pri Hontianskych Nemcoch je však určitá vzdialenejšia zhoda významu zrejmä.

Hronský Beňadik	Sankt Benedikt
Hybe	Geib
Kežmarok	Kesmark (po maďarsky Késmárk)
Komárno	Komorn (po maďarsky Komárom)
Košice	Kaschau (po maďarsky Kassa)

Slovenské toponymá môžu mať trojjazyčné pomenovanie vyplývajúce z historického a jazykového vývoja Slovenska. Tento jav však prekračuje hranice Slovenskej republiky a objavuje sa aj v susednom Maďarsku (napr. Jáger – Erlau – Eger). Maďarské ekvivalenty existujú takisto pre iné nemecké toponymá. Nakoľko sa príspevok zaoberá nemeckým jazykovým aspektom, sú v tabuľke zaradené iba ilustračné príklady maďarských miestnych pomenovaní.

Láb	Laab
Lamač (Bratislava)	Blumenau
Leopodov	Leopoldstadt
Levice	Lewenz (po maďarsky Leva)
Levoča	Leutschau (po maďarsky Lócse)
Majerka	Meierhöfen
Margecany	Margareten (po maďarsky Margittfalva)
Mariánka	Mariatal (po maďarsky Máriavölgy)
Markušovce	Marksdorf
Martin	Turz-St-Martin / m. ek. Turócszentmárton
Michalovce	Großmichel
Modra	Modern (po maďarsky Modor)
Modrý Kameň	Blauenstein
Moravský Svätý Ján	Sankt Johann ad March (nad Moravou)
Nová Baňa	Königsberg ad Gran (Hronom)
Nové Mesto nad Váhom	Neustadt ad Waag (maď. ekv. Vágújhely)
Nové Zámky	Neuhäusl (po maďarsky Ersekújvár)
Podunajské Biskupice (Bratislava)	Bischdorf
Poprad	Deutschendorf
Prešov	Eperies (po maďarsky Eperjes)

Maďarské ekvivalenty vytvárajú niekedy významovú či hláskovú podobnosť so slovenským, inokedy s nemeckým názvom, napr. Prešov – Eperies - Eperjes. Väčšinou to asi záviselo od váhy tunajšieho po nemecky hovoriaceho živilu. Niekedy však sú to po rôznych stránkach rozdielne názvy pre jedno miesto.

Prievoz (Bratislava)	Oberufer
Rača (Bratislava)	Ratzersdorf
Rožňava	Rosenau
Ružomberok	Rosenberg
Sabinov	Seben
Spišská Nová Ves	Zipser Neudorf (po maďarsky Igló)
Spišská Stará Ves	Zipser Altdorf
Spišské Vlachy	Wallendorf (po maďarsky Szepesolaszi)
Spišský Štvrtok	Donnersmark (po maď. Csütörtökhely)
Stupava	Stampfen

Svatý Jur	St Georgen (po maďarsky Szentgyörgy)
Trnava	Tyrnau (po maďarsky Nagyszombat)
Zvolen	Altsohl (po maďarsky Zólyom)
Žilina	Sillein (po maďarsky Zsolna)

### Historické súvislosti – české krajiny

Tiež v krajinách českej koruny prebiehala stredoveká kolonizácia podľa rovnakého modelu ako na Slovensku. Vonkajšej kolonizácii 13. storočia predchádzala vnútorná v 11. a 12. storočí, ktorá potom pokračovala paralelne s vonkajšou. Pre počiatočnú vnútornú kolonizáciu iniciovanú svetskými aj cirkevnými feudálmi a takisto klášťormi bolo typické, že zahŕňala priaznivé územia pre poľnohospodárstvo a život vôbec. Už v 11. storočí tiež nebolo výnimkou presídľovanie obyvateľstva z porobených krajín. Napríklad knieža Břetislav si v roku 1039 zo svojej poľskej výpravy priviedol obyvateľstvo veľkopoľskej Hedče a usadil ich v oblasti lesa Črnín.

Vonkajšia kolonizácia vrcholila podobne ako v Uhorsku za posledných kráľov pôvodnej dynastie Přemyslovcov, za kráľov Přemysla Otakara II. (1253 – 1278) a jeho syna Václava II. (1278 – 1305). Sústredila sa na menej úrodné, surové oblasti „pohraničných hvozdu“ a pohorí.

Na severe sa počínajúc kolonizáciou vytvára postupne takmer súvislý pás nemeckého osídlenia na obvode hraníc Čiech a Moravy pozdĺž rieky Ohře (Eger – názov rieky je homonymom názvu mesta Cheb) a pod Krušnými horami (Erzgebirge), ďalej na východ cez mestá na dolnom Labe ako Ústí (Aussig an der Elbe) a Děčín (Tetschen), potom smerom cez Krkonoše (Riesengebirge) a priľahlé oblasti. Na severe Moravy pokračovalo osídlenie v oblasti Opavy (Troppau) v „moravskom“ Sliezsku.

Oblasť Chebska vrátane mesta Cheb nebola od počiatkov českej štátnosti do roku 1322 súčasťou korunných krajín, ale patrila priamo cisárovi. Cisár Fridrich I. Barbarossa (1152 – 1190) tu nechal vybudovať falc – románsky cisársky hrad, ktorý sa dodnes dochoval.

Menšia južná časť osídlenia pozdĺž hraníc predstavuje šumavskú oblasť (Böhmerwald) s mestami Stříbro (Mies), Tachov (Tachau), Sušice (Schüttenhofen) a pokračuje v južných Čechách s centrom v Českom Krumlove (Krummau). České Budějovice (Budweis) vytvárajú neskoršie akýsi jazykový ostrov. Južná časť osídlenia pohraničia pokračuje východným smerom úzkym pásom pri rakúskych hraniciach ku kráľovskému mestu Znojmo (Znaim) na Morave a ďalej k Mikulovu (Nikolsburg), cez Břeclav (Lundenburg) až po slovenské hranice (Lanžhot – Landshut).

Osídľované boli ale aj vnútorné nehostinné vnútrozemské oblasti ako Dražanská vrchovina a Českomoravská vrchovina. Boli doosídľované podhradia dôležitých přemyslovských hradov ako Brno (Brünn) alebo Olomouc (Olmütz). Ale aj samotná Praha, predovšetkým jej Nové mesto, založené „otcom vlasti“ cisárom a kráľom Karolom IV., sa počas 14. storočia stalo centrom patriciátu hovoriaceho po nemecky. V 14. storočí je už spoločnosť v českých krajinách trojjazyčná, lebo nemčina a čeština vedľa seba existovali rovnoprávne. Dôvodom bola iste dôležitosť Svätej rímskej ríše, ktorej súčasťou bolo české kráľovstvo, a absencia národného povedomia v dnešnom ponímaní. Spoločenské vzťahy v stredovekej

Európe určovala stavovská príslušnosť. V nasledujúcom 15. storočí však aj v tejto oblasti nastala v českých krajinách zmena.

Tretím jazykom bola latinčina stále bohatšieho kléru, ktorého moc vzrástla za dynastie Luxemburgovcov, za stabilnej vlády Karola IV. Vládcovia dynastií v českých krajinách boli kozmopolitným elementom. Každý z nich hovoril niekoľkými jazykmi a obrazne povedané už v žilách Přemyslovcov kolovala nielen nemecká cisárska krv Staufovcov, ale aj kráľovská arpádovská i piastovská krv. Česká a moravská šľachta podobne ako v celej Európe používala často ako medzinárodný dorozumievací prostriedok latinčinu, napríklad počas križiackych výprav na Blízky východ. Nakoľko aristokracia preberala vyspelú rytiersku kultúru zo západu prostredníctvom susedných nemeckých krajín, ani nemčina jej nebola úplne cudzia. To dospelo tak ďaleko, že vznikali bohemizované nemecké názvy čelných rodov korunných krajín. Pôvodné slovanské mená boli nahradené módnejšími počeštenými nemeckými. Vetvy juhočeských Vítkovcov sa neskôr volajú páni z Rožmberka, páni ze Švamberka, v iných oblastiach nachádzame Valdštejnovcov, Šternberkovcov, na Morave Pernštejnovcov. Podobne sa používali počeštené nemecké názvy aj pri niektorých šľachtických sídlach, napr. Karlštejn, Frýdlant, Kašperk, Landštejn a pod. Niektoré hrady mali aj dva názvy: kráľovská Radyně pri Plzni bola súčasne aj Karlskrone. Pri týchto faktoch netreba zabúdať na to, že české krajiny boli už v 14. storočí okrem hranice so Slovenskom kompletne obkolesené krajinami, kde sa hovorilo po nemecky: Saskom, Bavorskom, rakúskymi krajinami a na severe Sliezske (po nemecky Schlesien, po poľsky Śląsk), na hornom a strednom toku rieky Odry (Oder) s centrom v dnešnej Wroclawy (po česky Vratislav, po nemecky Breslau), v ktorej bol najvyššou autoritou vratislavský knieža-biskup. Do roku 1138 bolo Sliezsko súčasťou dŕžav poľskej dynastie Piastovcov, potom jeho vývoj pokračoval mimo Poľska. Táto krajina je často mylne považovaná za malé Sliezsko, známe tiež ako české či moravské Sliezsko, pôvodne Opavské vojvodstvo, ktoré dnes patrí k Moravskosliezskemu kraju v ČR. Na germanizácii dnešného poľského Sliezka sa paradoxne silnou mierou podieľal už spomínaný český kráľ Václav II. (1278 – 1305), ktorý získal poľskú korunu pre seba a svojho syna Václava III. (zavraždeného v roku 1306). Václav II. kolonizoval východnú časť krajiny – Horné Sliezsko, kde mal lénnu zvrchovanosť, obyvateľstvom zo Svätej rímskej ríše. Ďalšou zaujímavosťou bol fakt, že po vymretí dynastie Piastovcov v Poľsku sa tento slovanský kráľovský rod udržal v drobných sliezskych kniežacích rodinách. Napriek tomu, že si sliezske kniežatá svoj rodokmeň vážili, ich materčinou sa neskôr stala nemčina a kultúrne inklinovali k ríšsko-nemeckej šľachte. Sliezsko pripadlo za Luxemburgovcov (1335 / 1348) ku krajinám českej koruny, v rámci ktorých zotrvalo až do roku 1745, kedy ho po sliezskych vojnách s konečnou platnosťou získal pruský kráľ Fridrich II. Veľký.

K zvratu vo vzťahoch medzi obyvateľstvom hovoriacim po česky a po nemecky prišlo v dobe husitských vojen (1419 – 1434). Napriek tomu, že v tejto oblasti sa názory rôznych historikov rozchádzajú, možno tvrdiť, že toto hnutie malo ranonárodný charakter. Niektoré mestá, ktoré boli jazykovo nemecké, sa po ovládnutí husitami stali českými. Jedným z príkladov je Hradec Králové, ktorého nemecký názov Königgrätz sa zachoval predovšetkým v nemeckej historiografii v súvislosti s neskoršou osudovou bitkou v roku 1866 medzi Prusmi a Rakúšanmi.

Situácia v pomere medzi češtinou a nemčinou sa spočiatku nezmenila ani po nástupe Habsburgovcov na český trón. Cisár a kráľ Ferdinand I., ktorý zahájil kontinuálne vládnutie svojho domu v Uhorsku, českých krajinách a v Ríši, bol vychovaný na dvore svojho starého otca španielskeho kráľa Ferdinanda Aragónskeho a so svojimi súrodencami vychovanými v španielskom Nizozemsku komunikoval po francúzsky. Z toho vyplýva, že ho jazyková dvojakosť nadobudnutých krajín asi nie veľmi zaujímala.

Za predel možno ale považovať takzvané Obnovené krajinské zriadenie (1627) vydané Ferdinandom II. Habsburským po nevydarenom povstaní českých stavov a zvolení protestantského kráľa Fridricha V. Falckého (1619 – 1620) počas prvej fázy Tridsaťročnej vojny (1618 – 1648) – Česko-falckej vojny (1618 – 1623). V tomto pre české krajiny záväznom dokumente sa nemčina stala popri češtine úradným jazykom.

Až do čias českého národného obrodzenia bola nemčina v českých krajinách dominantným jazykom. Časť obyvateľstva sa ponemčila, časť prijala nemčinu z pragmatických dôvodov ako druhý jazyk pre podnikanie a obchod. S Habsburgovcami prichádza aj akási druhá vlna nemeckej kolonizácie. Táto bola tiež zapríčinená rapídny úbytkom obyvateľstva po Tridsaťročnej vojne, ale aj hladom po odborníkoch v nových technológiách a v rozvoji raného kapitalizmu. Od dôb Rudolfa II. Habsburského (1576 – 1611) ale pribudlo okrem iných cudzincov aj veľa Talianov, odborníkov v rôznych oblastiach, ktorí sa asimilovali.

Na začiatku národného obrodzenia ešte Josef Dobrovský (1753 – 1829) neveril v oživenie českého jazyka. Počas 19. storočia sa ale český živel natoľko kultúrne, jazykovo a politicky emancipoval, že bol po I. svetovej vojne schopný vytvoriť spoločne so Slovákami a podkarpatskými Rusínmi samostatný štát.

V ňom sa ale ocitli aj tri milióny po nemecky hovoriacich obyvateľov, väčšinou sa plne hlásiacich kultúrne a politicky k „nemectvu“. 30. októbra 1918 Národné zhromaždenie vo Viedni schválilo vytvorenie provincie Deutschböhmen (Poohrie od Chebu po Ústí nad Labem, Liberecko a Krkonoše a Podkrkonošie), Sudetenland na severnej Morave bol deklarovaný 30. októbra 1918, Deutschsüdmähren (južná Morava) a Böhmerwaldgau (Šumava a južné Čechy) 3. decembra 1918. Snaha o odtrhnutie bola zmarená vstupom československého vojska do pohraničných oblastí.

Obdobie prvej Československej republiky sa skončilo nielen vďaka expanzívnym snahám Tretej ríše, ale takisto vďaka nemeckej minorite, ktorá sa priklonila tak k myšlienke „veľkonemectva“ a z prevažnej časti aj k zločineckej neľudskej ideológii nacizmu. Po nátlaku západných veľmocí Československo ustúpilo a odovzdalo bez boja pohraničné územia Nemecku (Mníchovská dohoda 29. – 30. septembra 1938).

Po vojne bola väčšina Nemcov z Čiech a Moravy odsunutá do susedných nemeckých krajín. Ostali preukázateľní antifašisti a niektorí odborníci v hospodárskych odvetviach.

### **Niektoré významnejšie nemecké toponymá na území dnešnej ČR**

Český názov:	Nemecký názov:
Brno	Brünn
Bruntál	Freudental
Břeclav	Lundenburg

Česká Lípa	Böhmisch Leipa
České Budějovice	Budweis
Český Krumlov	Krummau
Děčín	Tetschen
Františkovy Lázně	Franzensbad
Frydlant	Friedland
Hradec Králové	Königsgrätz
Hroznětín	Lichtenstadt
Cheb	Eger (aj rieka Ohře)
Chomutov	Komotau
Jablonec nad Nisou	Gablonz
Jáchymov	Joachimstal
Jihlava	Iglau
Jindřichův Hradec	Neuhaus
Karlovy Vary	Karlsbad, pôvodne Carlsbad
Lanžhot	Landshut
Liberec	Reichenberg
Litoměřice	Leitmeritz
Loket	Elbogen
Louny	Laun
Mariánské Lázně	Marienbad
Mikulov	Nikolsburg
Most	Brüx
Olomouc	Olmütz
Opava	Troppau
Rumburk	Rumburg
Sokolov, Falknov	Falkenau
Slaný	Schlan
Stříbro	Mies
Sušice	Schüttenhofen
Šumperk	Schönberg
Tachov	Tachau
Teplice	Teplitz
Turnov	Turnau
Trutnov	Trautenau
Ústí nad Labem	Aussig an der Elbe
Varnsdorf	Warnsdorf
Vrchlabí	Hohenelbe
Znojmo	Znaim
Žatec	Saaz
Železná Ruda	Eisenstein
Železný Brod	Eisenbrod

## Záver

V príspevku k problematike nemeckých toponým sa podáva stručný prehľad tejto problematiky počínajúc krátkym historickým výkladom dôvodov a príčin vzniku tohto jazykového javu na Slovensku a v českých krajinách a niektoré príklady sa bližšie vysvetľujú. Pochopenie širších historických súvislostí prispieva nielen k prehĺbeniu jazykového povedomia, ale aj interkultúrnej komunikácie v slovenčine, resp. češtine vo vzťahu k nemčine.

## Literatúra

- BÁRTA, J. et al. 1978. *Slovensko 1. Dejiny*. Bratislava : Obzor, 1978. 1011 s.
- ČORNEJ, P. et al. 1997. *Evropa králů a císařů*. Praha : Nakladatelství Ivo Železný, 1997. 449 s.
- DOSTÁL, O. et al. 1974. *Československá města*. Praha : Orbis, 1974. 566 s.
- HEIDERICH, F., SCHMIDT, W. 1912. *Kozenns Geographischer Atlas für Mittelschulen*. Viedeň : Ed. Hölzel, 1912. 52 dvojlistov.
- HOCHBERGER, E. 1997. *Das große Buch der Slowakei*. Würzburg : Kraft-Verlag, 1997. 582 s.
- HRUŠOVSKÝ, F. 1940. *Slovenské dejiny*. Turčiansky Sv. Martin : Matica Slovenská, 1940. 454 s.
- SOMMER, P., TŘEŠTÍK, D., ŽEMLIČKA, J. et al. 2009. *Přemyslovci. Budování českého státu*. Praha : NLN, 2009. 779 s.
- URBAN, O. 1991. *České a Slovenské dějiny do roku 1918*. Praha : Svoboda, 1991. 269 s.
- BĚLINA, P. et al. 1992. *Dějiny země koruny české. I*. Praha : Paseka, 1992. 304 s.
- ŽEMLIČKA, J. 1986. *Století posledních Přemyslovců*. Praha : Panorama, 1986. 319 s.

*Mgr. Tomas Maier*  
*Ekonomická univerzita v Bratislave*  
*Fakulta aplikovaných jazykov*  
*Katedra nemeckého jazyka*  
*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*  
*Email: maier@euba.sk*



# TRUNKÁCIE V EKONOMICKEJ ANGLIČTINE

Eva Maierová

## Abstrakt

Príspevok sa zaoberá tvorbou trunkácií, ktoré vznikajú useknutím časti motivantu, a teda je pre ne typická strata fonetického materiálu, čím sa zaraďujú medzi abreviačné procesy. Trunkácie sú charakterizované v konfrontácii s ďalšími procesmi skracovania, ale i s kompozíciou a deriváciou. Definovanie trunkácií a ich klasifikácia je ilustrovaná konkrétnymi excerpami z oxfordského a cambridgeského slovníka ekonomickej angličtiny. V závere sú načrtnuté možnosti využitia trunkácií vo výučbe angličtiny pre špecifické účely.

**Kľúčové slová:** abreviácia, derivácia, ekonomická angličtina, kompozícia, trunkácie

## Abstract

The paper deals with formation of clippings by trimming a part of a base word. Thus they are characterized by the loss of phonetic material, which makes them one of abbreviation processes. Clippings are analyzed in confrontation with other shortening processes as well as with composition and derivation. Defining clippings and their classification is based on excerpts from Oxford and Cambridge business English dictionaries. Possibilities of using clippings in teaching English for specific purposes are outlined at the end of the article.

**Key words:** abbreviation, derivation, business English, composition, clippings

## Úvod

Abreviačné procesy sú súčasťou obohacovania lexiky angličtiny vo všetkých jazykových registroch, a teda aj v ekonómii. A hoci v odborných textoch prevláda používanie iniciálových skratiek, vyskytujú sa v nich aj ďalšie typy abreviatúr ako napríklad alfanumeronýmá (*4P's*, *B2B*, *MP3*), akronymá (*BACS*, *OPEC*, *radar*), trunkácie (*bot*, *promo*, *stats*) a krížené slová (*edutainment*, *informercial*, *kidult*).

Skratky nie sú vynálezom modernej doby. Objavujú sa už v starých rukopisoch, kde sa používali na zjednodušenie ručného písania textov. V súčasnosti je snaha o ekonomizáciu vyjadrovania len jedným, aj keď veľmi dôležitým faktorom motivácie ich vzniku. Medzi ďalšie možno zaradiť hru so slovami, kreativitu v jazyku a „optimalizáciu komunikatívnych prostriedkov pre špecifické okruhy odbornej komunikácie“, t.j. racionalizáciu jazyka (1, 1979, s. 39).

V súvislosti s rastúcou frekvenciou používania skratiek podmienenou tiež rozvojom informačných a komunikačných technológií je potrebné venovať tomuto javu pozornosť z lingvistického aspektu.

## Terminológia trunkácií

Trunkácia sa v angličtine označuje najčastejšie termínom *clipping*, ktorý pomenúva nielen výsledok skracovania, ale aj abreviačný proces. Oproti tomu *stump word* sa vzťahuje len na skrátene slovo a samotné pomenovanie *truncation* sa používa ako subkategória skrátenej foriem proprií, resp. antroponým (Ron ← Aaron, Liz ← Elisabeth). Označenie *shortening* možno považovať za hyperonymum pojmov *clipping* i *truncation*.

V českej lingvistike sa trunkácie klasifikujú ako lexikálne graficko-fónické skratky, kam patria skratkové slová (Po+fi+s, Če+do+k), skrátene slová (limo, Běta), derivačne skratkové slová (La+chem-a) a derivačne

skrátene slová (prof-ka). S ohľadom na výraznejšie analytický charakter súčasnej angličtiny v porovnaní so syntetickými slovanskými jazykmi, z ktorých uvedená klasifikácia vychádza, je vyčleňovanie samostatných skupín skratkových a skrátenej slov s derivačnými príponami v angličtine redundantné.

V súlade so slovenskou anglistickou terminológiou preto budeme používať termín trunkácie, do ktorého sú zahrnuté nielen propriá, ale i apelatíva.

Podobná rozkolísanosť, aká vládne v terminológii trunkácií i abreviátúr všeobecne, je reflektovaná aj v definíciách a typoch klasifikácií tohto jazykového javu. Bauer zaraďuje trunkácie k neprediktabilným slovotvorným postupom a definuje ich ako „proces, pri ktorom sa skrakuje pôvodná lexéma (jednoduchá alebo zložená), pričom si zachováva svoj pôvodný význam a slovnodruhové zaradenie“ (2, 1983, s. 233). Naproti tomu Fischer vymedzuje trunkácie „ako skrátenie jedného slova, zatiaľ čo skrátenie a následné spojenie dvoch slov vedie k vytvoreniu kríženého slova“ (3, 1998, s. 39). Podľa ďalších nemeckých anglistov (Plag, 2003; Lappe, 2010) sú abreviátúry súčasťou prozodickej morfológie, z čoho vyplýva, že títo autori kladú dôraz na stratu fonetického materiálu v motiváte a analyzujú spôsoby, akým sa motivujúce elementy v rôznych typoch abreviátúr skrakujú.

Trunkácie sa všeobecne zaraďujú k abreviátúram, z ktorých najbližší vzťah majú ku grafickým skratkám jednoduchých lexém, akronymám, kríženým slovám a spätnému tvoreniu, a preto ich možno vymedziť aj na základe ich špecifických vlastností v kontraste s týmito skrátenejmi.

### **Trunkácie a grafické skratky**

V porovnaní s grafickými skratkami jednoduchých lexém sa trunkácie odlišujú prítomnosťou ich rečovej realizácie. Hranica medzi týmito dvoma typmi abreviátúr však nie je taká jednoznačná, ako by sa mohlo na prvý pohľad zdať, čo možno ilustrovať na príklade abreviátúry *reg*, ktorej používanie je v oxfordskom slovníku ekonomickej angličtiny limitované na písomné skrátenie slov *regular*, *regulation*, *registered*, z čoho sa dá vyvodiť, že je to grafická skratka. Avšak v pluráli *regs* toto obmedzenie na písomnú formu absentuje, t.j. ide o trunkáciu. Naproti tomu v on-line verzii všeobecných oxfordských slovníkov je výslovnosť [rɛdʒ] a lexéma je charakterizovaná ako hovorová, typická pre britský variant angličtiny vo význame poznávacej značky motorových vozidiel. Komplikovanosť klasifikácie tohto slova je ešte akcentovaná zistením, že cambridgeský slovník obsahuje tri samostatné heslá: 1) *reg* [reg] ako neformálnu abreviáciu slova *regulation*, 2) *reg.* s variantom *reg* ako neformálnu písomnú abreviáciu lexém *registration* a *registered*. 3) *regs* [regz] ako neformálnu abreviáciu slova *regulations*. Prvé a tretie heslo sú teda trunkáciami, hoci patriacimi do rozdielnych subkategórií – *reg* je finálna trunkácia, v ktorej bola redukovaná koncová časť motivantu, a *regs* je centrálna trunkácia s vynechaním strednej časti motivujúceho slova. Druhé heslo sa pre absenciu rečovej realizácie dá klasifikovať ako grafická skratka jednoduchej lexémy. Inokedy zas pri jednotlivých heslách poznámky o ústnom či písomnom používaní absentujú, ako napr. *Ctrl*, *Alt*, *Del*, ktoré sú označením funkčných kláves na počítači, ale používajú sa aj v orálnej forme, dokonca aj v slovenčine, pri príkaze typu: „Stlačte [kontrol, alt, dilít].“

## Trunkácie a akronymá

S akronymami, čo sú „skratkové slová, ktorých fónický charakter je zhodný s fónickým charakterom neskrátených slov“ (4, 2008, s. 25), majú trunkácie spoločnú rečovú realizáciu, ale odlišujú sa v tom, že akronymá vznikli z iniciál zložených lexém, a ich rečová realizácia je mnohokrát sekundárna, ako je vidieť na príklade skratky VAT (*value added tax*), ktorá sa vyslovuje po písmenách [vi:ei'ti:] ako inicializmus a ortoepicky [væt] ako akronymum. Dvojakú výslovnosť tohto slova uvádza Oxford Business English Dictionary, zatiaľ čo novší Cambridge Business English Dictionary sa obmedzuje len na výslovnosť po jednotlivých písmenách. Toto zistenie je zaujímavé z hľadiska lexikalizácie abreviatúr, ktorá obvykle postupuje od inicializmu k akronymu, a nie naopak, ako sa to deje v tomto prípade.

Oproti akronymom sa motivanty trunkácií neredukujú na iniciály (*DIP Financing* ← *debtor-in-possession financing*), ale na slabičné motiváty (*Exim Bank* ← *Export Import Bank*). Pôvod trunkácií je v hovorenom jazyku, čo spôsobuje štylistickú príznakovosť motivátu ako neformálneho, hovorového slova.

## Trunkácie a krížené slová

Krížené slová (*blends*) vznikajú skrátením dvoch lexém a ich spojením do jedného celku tak, aby sa časti konštituentov prekrývali. V základe krížených slov tak stoja trunkácie, a preto je zložitá odlišiť krížené slovo od kompozitnej trunkácie. Bauer ich odlišuje na základe slovného prízvuku: „tie formy, ktoré si zachovávajú prízvuk kompozita, sú trunkované kompozitá“ (2, 1983, s. 233). Fischer vychádza z už spomínanej premisy, že trunkácie sú definované ako skrátenie jedného slova, a krížené slová sú skrátením dvoch slov, a dodáva, že „o trunkáciu sa jedná len vtedy, ak je slovo skrátené na začiatku a/alebo na konci, ale nie v strede“ a „krížené slovo je tvorené, ak dochádza k trunkácii na viac než jednom mieste a/alebo k prekrývaniu“ (3, 1998, s. 40), a preto je podľa nej *drama-doc* (*drama-documentary*) trunkáciou a *des res* (*desirable residence*) kríženým slovom. Plag rozlišuje tieto dva typy abreviatúr podľa toho, aký je sémantický vzťah medzi konštituentmi. Ak prvý element modifikuje druhý, považuje ich za skrátené kompozitá, napr. *breathalyzer*, *motel*, *sci-fi*. Ak sú však v denotáte slova vytvoreného z dvoch skrátených elementov zlúčené entity oboch konštituentov, považuje ich za pravé krížené slová, ktoré pripomínajú kopulatívne kompozitá, napr. *brunch*, *chunnel*, *modem* (Plag, 2003). Pre nejednoznačnosť odlišenia krížených slov od trunkácií bolo potrebné stanoviť základné charakteristiky kríženého slova, za ktoré považujeme tieto: 1) krížené slovo sa skladá minimálne z dvoch častí, 2) aspoň jedno zo základových slov je skrátené, 3) morfeematické hranice skrátených konštituentov (obvykle) nie sú markantné, 4) dochádza k prekrývaniu sa jednotlivých konštituentov kríženého slova. Na základe toho sme z excerpcií vyhodnotili slová ako napr. *bobo*, *capex*, *flex(i)time*, *hires*, *Incoterm*, *pixel*, *Wi-Fi*, ako kompozitné trunkácie, keďže v nich prišlo ku skráteniu aspoň jednej z báz, ale vo viacerých prípadoch sú morfeematické hranice zjavné a ich základy navzájom nesplývajú. Na druhej strane v lexémach ako *forex* (*foreign exchange*), *modem* (*modulator* + *demodulator*) a *telex* (*teletype* + *exchange*) sa časti základov prelínajú, a preto ich môžeme klasifikovať ako krížené slová.

## Trunkácie a spätné tvorenie

Spätné tvorenie sa vďaka tomu, že pri ňom zo zložitejších slov vznikajú slová štruktúrne jednoduchšie podobne ako pri trunkáciách, niekedy radí k abreviačne príbuzným procesom (Lančarič, 2008), inokedy na rozhranie medzi konverziou a abreviáciou (Bauer, 1983). Avšak bez ohľadu na klasifikáciu tohto fenoménu sú evidentné tri principiálne rozdiely medzi spätným tvorením a trunkáciami: 1) pri spätnom tvorení sa motivant skraca o afix (*edit* ← *editor*), kým v trunkáciách sa pri skraccovaní morfematické hranice často nereflektujú (*gig* ← *giga|byte*), 2) pri spätnom tvorení dochádza ku zmene slovnodruhovej príslušnosti motivátu oproti motivantu (*broke* verbum ← *broker* substantívum), 3) medzi slovami, ktoré vznikli spätným tvorením patria predovšetkým verbá, kým trunkácie sú hlavne substantíva. Z týchto dôvodov boli excerptie ako napríklad *to flip* ← *flippant*, *to flex* ← *flexible* vyhodnotené ako výsledok spätného tvorenia.

## Synchronné hľadisko

V prípade trunkácií súhlasíme s tým, že „zo synchronického hľadiska je slovo trunkáciou len vtedy, ak ho tak hovoriaci/počúvajúci vníma a asociuje ho s jeho pôvodným základom“ (3, 1998, s. 40), hoci sa jedná o veľmi subjektívny prístup expedienta a/alebo percipienta k vnímaniu jazyka, keďže rovnaké slovo bude hodnotené inak študentom ekonómie, a inak lingvistom s ohľadom na ich skúsenosti s cudzím, ale i materinským jazykom a lingvistické znalosti. Dôvodom akceptácie tohto názoru je fakt, že z asynchronného hľadiska dochádza na lexikálnej úrovni k mnohým zmenám, čo by mohlo viesť k situácii, že každé zjednodušenie lexémy by sa malo považovať za určitý druh abreviácie. Pri excerptovaní trunkácií preto mohli niektoré slová „uniknúť“ pozornosti, keďže neboli chápané ako skráteneiny. Pri ďalších jedno- alebo dvojslabičných slovách bolo potrebné overiť si ich pôvod v etymologických slovníkoch, čo možno ilustrovať na dvoch príkladoch. Je zrejmé, že substantívum *vet* je trunkáciou slova *veterinary* alebo *veteran* v závislosti od kontextu, v ktorom sa vyskytuje. Nemusí však byť všeobecne známe, že verbum *vet* vo význame *carefully check information* použil prvýkrát v tomto význame Rudyard Kipling v roku 1904, a je motivované slovom *veterinary*, pretože práve veterinár podrobne skontroloval kone pred pretekmi podrobnej prehliadke. K uvedomeniu si, že sloveso *vet* je trunkáciou, je určite podmienené tým, že identické podstatné meno je vnímané ako hovorová skráteneina. Oproti tomu vzťah verba *fend* a substantíva *fence* k jeho motivantu *defend* nie je taký evidentný, čo môže byť spôsobené jeho skrátčením a používaním vo význame *fend for oneself* už od 17. storočia, ale i jeho ortografickou, resp. fonetickou podobou (zakončenie na skupinu konsonantov).

## Vymedzenie trunkácií

Zo základnej charakteristiky trunkácií a ich porovnania s ďalšími abreviačnými postupmi možno konštatovať, že trunkácie sú druhom abreviatúr, ktoré vznikli skrátčením jednoduchej alebo zloženej lexémy tak, že v nich ostala zachovaná väčšia časť motivantu než len iniciála, patria k rovnakému slovnému druhu ako ich motivujúci element, na rozdiel od amalgamácie nedošlo pri spojení konštituentov k ich splývaniu a rečová realizácia je pre ne primárna, čo (často) vedie k štylistickej príznakovosti.

## Princípy použité pri excerptovaní

Vymedzenie trunkácií uvedené vyššie bolo bázou pri excerptovaní konkrétnych hesiel z dvoch špecializovaných slovníkov ekonomickej angličtiny – oxfordského a cambridgeského.

Ich výhodou je podobný rozsah: Oxford Business English Dictionary obsahuje viac než 30,000 slov, fráz a významov, v Cambridge Business English Dictionary ich počet presahuje 35,000. Oba slovníky vychádzajú z korpusov – oxfordský z 5-miliónového korpusu slov použitých v písaných aj hovorených textoch v britskom aj americkom variante angličtiny, cambridgeský z 210-miliónového korpusu písaných ekonomických zdrojov a 9-miliónového korpusu hovorenej obchodnej angličtiny.

Nevýhodou pri porovnávaní excerptcií je rozdielne lexikografické spracovanie hesiel. V oxfordskom slovníku sú v rámci jedného hesla vymenované viaceré slovné druhy, zatiaľ čo v cambridgeskom slovníku je každý slovný druh reprezentovaný samostatným heslom. Preto sme sa sústredili na fakt, či sa daná lexéma vyskytuje v jednom slovníku alebo v oboch bez ohľadu na ich slovnodruhovú príslušnosť, ktorú sme však v ďalšom kroku analýzy excerptcií brali do úvahy.

Pri excerptovaní sme za trunkácie nepovažovali lexémy skrátené na ortografickej rovine typické pre americký variant angličtiny, napr. americký spelling slov *analog*, *labor*, *program* oproti britskému *analogue*, *labour*, *programme*, keďže vo fonetickom pláne sú tieto slová identické.

Tiež neboli medzi skrátené slová zahrnuté termíny, ktoré vznikli elipsou bez toho, aby bola pôvodná lexéma foneticky skrátená, napr. *conveyor (belt) the Dow (Jones Index), mobile (phone) atd.*, pretože tento proces sa dá vnímať ako univerbizačná tendencia na syntaktickej úrovni.

## Kvantifikácia excerptcií

Na základe aplikácie uvedených princípov bolo z Oxford Business English Dictionary vyexcerptovaných spolu 155 trunkácií a z Cambridge Business English Dictionary to bolo 231 trunkácií, pričom rôzne slovné druhy boli zarátané len raz aj s ohľadom na už spomenuté rozdielne lexikografické spracovanie oboch slovníkov, keď napríklad substantívum a adjektívum *expat* je v cambridgeskom slovníku rozdelené do dvoch hesiel, ale v oxfordskom sú oba slovné druhy zahrnuté v jednom hesle.

Z uvedeného počtu boli vyčlenené tie trunkácie, ktoré sa stali základom pre ďalšie lexikálne procesy, napr. zo substantíva, resp. adjektíva *ad* boli vytvorené ďalšie termíny – *ad agency*, *ad-free*, *adland/ad-land*, *adman*, *ad view*, *banner ad*, *button ad*, *classified ad*, *display ad*, *image ad*, *print ad*, *small ad*, *teaser ad*, *text ad*, *wanted ad*, *wanted ads* – uvádzané ako samostatné heslá: len v tomto jednom prípade to v cambridgeskom slovníku predstavovalo ďalších 16 hesiel a v oxfordskom 11.

Po odčítaní odvodených slov a kolokácií ostalo z oxfordského slovníka 99 a z cambridgeského 125 základných trunkácií. Z ich porovnania vyplynulo, že 94 trunkácií sa nachádza v oboch lexikografických dielach. Oxfordský slovník uvádza navyše 5 hesiel: *bobo*, *div* (v cambridgeskom slovníku sú to len varianty *divi* a *divvy*), adjektívum *Euro* (v cambridgeskom len substantívum *Euro/euro*), substantívum *steno* (v cambridgeskom len v rámci odvodených termínov *steno pad*, *steno*, *pool*) a *Treasuries*. V cambridgeskom slovníku sa oproti oxfordskému nachádza ďalších 31 lexém: *agio*, *air con*, *Brit*, *capex* (v oxfordskom slovníku označené ako grafická skratka), *comp* (ako trunkácia *complimentary*, ktorá je v oxfordskom slovníku v jednom hesle spolu s trunkáciou slov *compensation*,

resp. *compensatory*), *demat*, *divvy* (ako trunkácia verba *divide*), *exam*, *Extel*<sup>TM</sup>, *Fortran*, *grad*, *lolly* (v hovorovom význame „peniaze“), *maglev*, *Medigap*, *non-dom*, *Ofcom*, *Oftex*<sup>TM</sup>, *Ofgem*, *Oftel*, *Ofwat*, *op*, *petrol*, *poly bag*, *post-free*, *pubco*, *reg*, *repo* (ako trunkácia verba *repossess*, ktorá je v oxfordskom slovníku zahrnutá do jedného hesla spolu s *repurchase*), *spec builder* (ako trunkácia *speculative*, keďže oba slovníky uvádzajú *spec/s* ako trunkáciu *specification*), *telecoms* (v oxfordskom je to len variant *telecom*, nie samostatné heslo), *webcam*, *wiki*.

### Klasifikácia vyexcerpovaných trunkácií

Trunkácie sa delia na *finálne* (apokopy), *iniciálne* (aferézy), *centrálne* (synkopy) a *kombinované* podľa toho, ktorá časť motivantu bola skrátaná.

Najväčšia časť trunkácií patrí k finálnym, kde bola useknutá koncová časť slova, ktorá je pri identifikácii slova menej dôležitá ako jeho počiatočná časť. V oxfordskom slovníku to bolo takmer 83% (z 99 trunkácií bolo 82 finálnych), v cambridgeskom slovníku predstavovali finálne trunkácie 87,2% (zo 125 trunkácií bolo 109 finálnych). Na ilustráciu uvádzame niektoré z nich: *app(lication)*, *Brit(ish)*, *co-op(erative)*, *demo(nstration)*, *expo(sition)*, *fab(rication)*, *gas(oline)*, *hype(rbole)*, *info(rmation)*, *kilo(gram)*, *lab(oratory)*, *mag(azine)*, *op(eration)*, *pro(fessional)*, *rep(resentative)*, *spec(ification)*, *tab(ulation)*.

Iniciálne trunkácie sú zrkadlovým typom finálnych, keďže pôvodná lexéma sa skraca o počiatočnú časť. Všetkých 7 iniciálnych trunkácií – *(ro)bot*, *(photo)copy*, *(de)fend*, *the (Inter)Net*, *(tele)phone*, *example* → *sample*, *(neck)tie* – sa nachádza v oboch slovníkoch. Iniciálne trunkácie tak predstavujú iba 7% excerpíí z oxfordského a 5,6% excerpíí z cambridgeského slovníka.

Centrálne trunkácie, kde je lexéma skrátaná v strede, niektorí autori vôbec nespomínajú (Bauer, 1983), alebo ich z trunkácií vynímajú a hovoria o kontrakciách alebo o krížených slovách (Jamet, 2009). Pri analýze vyexcerpovaných príkladov centrálnych trunkácií – *comp(arable store sale)s*, *tele/comm(unication)s*, *Consol(idated Stock)s*, *long(bond/share)s*, *reg(ulation)s*, *short(bond/share)s*, *soft(commoditie)s*, *stat(istic)s*, *Treasuries* ← *Treasury bonds* sa ukazuje, že všetky tieto trunkácie sú zakončené na -s, a teda bolo by ich možné vnímať ako plurálovú formu finálnych trunkácií. Keďže bol v oboch slovníkoch výskyt centrálnych trunkácií relatívne malý, a to 8% v oxfordskom a 6,4% v cambridgeskom, nie je možné zovšeobecňovanie tohto javu.

Najmenšou skupinou boli kombinované trunkácie reprezentované len dvoma lexémami – *(sub)scrip(tion receipt)* a *Styrofoam*<sup>TM</sup> ← *polystyrene foam*, t. j. 2% v oxfordskom a 1,6% v cambridgeskom slovníku.

V troch prípadoch bolo zrejmé, že došlo k viacnásobnej trunkácii: *ad* ← *advert* ← *advertisement*, *bot* ← *robot* ← *robota*, *copy* ← *photocopy* ← *photographic copy*, hoci všetky tieto príklady sú určitým spôsobom limitované. V prípade slova *advert* je jeho použitie obmedzené na britský variant angličtiny, čo je spôsobené rozdielnou ortoepickou realizáciou motivujúceho elementu *advertisement* v britskej a americkej angličtine. Vzťah motivátu *robot* k motivantu *robota* nie je očividný pre svoj pôvod v češtine a nakoniec *photo-* vykazuje znaky transformácie trunkácie na prefix.

Čo sa týka pôvodu trunkácií, okrem pôvodne abreviovaného českého slova *robot*, bola z nemčiny do angličtiny prebratá odvodená lexéma *Infobahn* už vo svojej skrátenej forme, latinský termín *pro tempore* bol skrátaný na *pro tem* a z havajského *wikiwiki* (= rýchly) vzniklo pomenovanie

typu internetovej stránky, ktorú môžu upravovať jej používatelia, a nielen administrátor.

S ohľadom na charakter denotátu možno trunkácie rozdeliť na apelatíva a propriá, konkrétne chrématonymá, napr. *Eximbank*, *Fedwire*<sup>TM</sup>, *Ofcom*, *Styrofoam*<sup>TM</sup>.

Pri skrátaní motivantov došlo k ortografickým zmenám, ktoré vo väčšine prípadov reflektovali výslovnosť, napr. *biz* ← *business*, *example* ← *sample*, *Freefone*<sup>TM</sup> ← *telephone*, *perk* ← *perquisite*, *lolly* ← *lollipop*, *repo* ← *repurchase* (zrejme pod vplyvom *repo* ← *repossess*), *whiz(z)* ← *wizard*. Zároveň treba poukázať na nejednotnú grafickú podobu predovšetkým zložených trunkácií v používaní majuskúl a minuskúl, napr. *Euro/euro*, *infobahn/Infobahn*, *maglev/Maglev*, *Wi-Fi/wi-fi*, ale predovšetkým v písaní týchto slov spolu, so spojovníkom alebo oddelene, napr. *cellphone/cell phone*, *webcam/web-cam/web cam*.

### **Kompozícia a derivácia trunkácií**

Ako už bolo spomenuté, kompozitné trunkácie vznikajú skrátaním nielen jednoduchých, ale aj zložených lexém a zároveň sa stávajú základom pre vytváranie kompozít, v ktorých je trunkáciou jedna časť kompozita.

Ako kompozitné trunkácie, kde sú skrátané minimálne dva konštituenty, boli zo základných trunkácií vyhodnotené slová *bobo*, *capex*, *cellphone*, *Eximbank*, *Extel*, *Fortran*, *hi-res*, *Incoterm*, *lo-res*, *maglev*, *mom-and-pop*, *Ofcom*, *Ofex*, *Ofgem*, *Oftel*, *Ofwat*, *pixel*, *pubco*, *telco*, *Wi-Fi*, ku ktorým by bolo možné pridať aj centrálné trunkácie spomenuté vyššie.

Druhá podskupina, kde je trunkáciou len jedna časť kompozita, je oveľa početnejšia. Patria do nej lexémy ako *flextime*, *floppy disk*, *high-res*, *Infobahn*, *low-res*, *non-dom*, *photocopy*, *poly bag*, *postcode*, *post-free*, *pros and cons*, *pro tem*, *sig file*, *spec builder*, *steno pad*, ale predovšetkým 46 odvodených trunkácií z oxfordského a 106 odvodených trunkácií z cambridgeského slovníka.

Trunkácie ako plnohodnotné lexémy vstupujú do derivačných procesov. Ak je motivant počítateľný, tvorí aj motivát plurál, verbá priberajú konjugačné koncovky a dochádza tiež k derivácii a najmä ku konverzii. Väčšina vyexcerpovaných trunkácií boli substantíva – 72% v oxfordskom slovníku a až takmer 76% v cambridgeskom slovníku, zvyšok tvorili verbá, adjektíva a adverbiá, ktoré boli takmer výlučne konvertované práve zo substantív. Minimálne, ale predsa sa vyskytovali prípady použitia derivačných afixov – *applet*, *copier*, *divvy*, *indie*, *sampler*, *sampling*, *techie/techy*, *temping*, pričom sufix *-y/-ie* je typický pre vyjadrenie familiárnosti, čo súvisí so štylistickou príznakovosťou trunkácií ako hovorových slov.

### **Štylistická príznakovosť trunkácií**

Trunkácie majú pôvod v hovorenom jazyku, a preto sú štylisticky príznakové. V Oxford Business English Dictionary bolo za hovorové označených 50,5% vyexcerpovaných základných trunkácií, v Cambridge Business English Dictionary to bolo len 29,4%. Tento výrazný rozdiel sa dá vysvetliť dvoma príčinami, resp. ich kombináciou: 1) konzervatívnejším prístupom k hodnoteniu štylistickej príznakovosti v oxfordskom slovníku, 2) časovým rozdielom medzi vydaním týchto lexikografických diel. Prvú príčinu vidíme ako pravdepodobnejšiu, lebo hoci sú zmeny v tejto oblasti rýchle,

časový úsek šiestich rokov sa predsa len zdá príliš krátky na to, aby sa viac než 20% trunkácií začalo považovať za štylisticky neutrálne.

V troch prípadoch prišlo k reverznému procesu, keď boli motivujúce lexémy trunkácií *fax*, *memo*, *perk*, teda *facsimile*, *memorandum*, *perquisite* vymedzené ako formálne.

### Homonymia trunkácií

Trunkácie môžu nadobúdať homonymnú podobu neskrátených slov alebo môžu byť homonymami k ďalším trunkáciám a/alebo k abreviátúram. Pre prvý typ homonymie sa používa termín vonkajšia a pre druhý vnútorná homonymia (Lančarič, 2008).

Príkladmi vonkajšej homonymie sú *cap(italisation)* – *cap* (horný limit), *gig(abyte)* – *gig* (vystúpenie), *pro(fessional)* – *pro* (argument za niečo), *(neck)tie* – *tie* (vzťah). Vonkajšími homofónmi sú napr. *ad* – *to add*, *cell* – *sell*.

Na druhej strane sú vzťahy medzi lexémami *air con(ditioning)* – *con(fidence trick)* – *pros and cons*, *auto(mobile)* – *auto(matic)*, *comp(ensation)* – *comp(limentary)* – *comp(arable store sale)s*, *demo(nstration)* – *demo(lition)*, *divvy* ← *dividend* alebo *divide*, *the Fed(eral Bank/Board/System)*, *repo(ssess)* – *repo* ← *repurchase*, *short(bond)s* – *short(pant)s*, *sig(nature) file* – *sig (special interest group)*, *spec(ification)* – *spec(ulative) builder*, *sub(scription)* – *sub(stitute)*, *to vet* – *vet(erinary)* príkladmi vnútornej homonymie, ktorá je frekventovanejšia s ohľadom na fakt, že pravdepodobnosť homonymie sa zvyšuje s klesajúcim rozsahom slov.

### Miesto trunkácií vo výučbe ekonomickej angličtiny

Trunkácie sa objavujú aj v textoch učebníc angličtiny pre špecifické účely, a to aj napriek štylistickej príznakovosti týchto skrátenín. Študenti rýchlo pochopia, že sa jedná o abreviáturey pri vysvetľovaní významu daných slov, keďže väčšinou poznajú neskrátenú lexému, a analogické procesy prebiehajú aj v slovenčine, kde sú trunkácie tiež súčasťou hovorovej vrstvy jazyka vrátane študentského slangu (diplomovka, matika, profka) a profesionalizmov (generál ← generálny riaditeľ, mikro ← mikroekonómia, účto ← účtovníctvo).

Z angličtiny sa do slovenčiny preberajú mnohé termíny vrátane trunkácií zo všetkých registrov, ale najmä z oblasti informačných a komunikačných technológií (komp, net, wifi/wifina), čo na jednej strane prispieva k rozširovaniu slovnej zásoby, avšak na druhej strane to v niektorých prípadoch môže spôsobovať jazykovú interferenciu v tvorení trunkácií (slovenské mega oproti anglickému *meg*) a v medzijazykovej homonymii (slovenské komp vo význame počítač oproti anglickému *comp* vo význame kompenzácia). Pozitíva preberania anglicizmov však prevyšujú spomenuté negatíva, ktoré sú marginálne.

### Záver

Trunkácie ako jeden z abreviačných postupov sa vyskytujú aj v odbornej ekonomickej lexike napriek ich výrazne hovorovému charakteru. Trunkácie boli zastúpené v slovníkoch odbornej ekonomickej angličtiny na úrovni 0,5%. Tento údaj je však relatívny, keďže Oxford i Cambridge Business English Dictionary nedefinujú konkrétny počet hesiel, ale súčet slov, fráz a významov. Zároveň si treba uvedomiť, že v lexikografických dielach (obzvlášť určených študentom cudzieho jazyka ako v tomto



prípade) sa uvádzajú predovšetkým štylisticky neutrálne a v jazyku ustálené lexémy.

Z jednotlivých typov trunkácií boli najpočetnejšie vyexcerpované finálne trunkácie a zo slovných druhov boli najfrekventovanejšie substantíva. Trunkácie vytvárajú kompozitá s ďalšími trunkáciami, ale hlavne s neskrátenými slovami. Ako lexikalizované abreviatúry vstupujú do tiež do derivačných procesov a z hľadiska ich lexikálno-štruktúrnych vlastností sú homonymami predovšetkým k ďalším abreviatúram.

Vo výučbe angličtiny pre špecifické účely je nutné sústrediť sa na ich významovú stránku s odkazom na neskrátené termíny a využiť analogickosť tvorenia a používania skratkových slov v slovenčine.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. HRBÁČEK, J. *Jazykové zkratky v češtině*. Praha : Univerzita Karlova, 1979, s. 39
2. BAUER, L. *English word-formation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1983, s. 233
3. FISCHER, R. *Lexical Change in Present-Day English*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1998, s. 39-40
4. LANČARIČ, D. *Jazykové skratky : systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentačná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatúr*. Bratislava : Lingos, 2008. s. 25

## Literatúra

BAUER, L. *English word-formation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. 311 s.

FISCHER, R. *Lexical Change in Present-Day English*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1998. 209 s.

HARPER, D. *Online Etymology Dictionary* [online]. Douglas Harper 2001-2012 [cit. 2012-06-20]. Dostupné na internete: <<http://www.etymonline.com/index.php>>

HOAD, T. F. *Concise Dictionary of English Etymology*. Oxford : Oxford University Press, 2003. 552 s.

HRBÁČEK, J. *Jazykové zkratky v češtině*. Praha : Univerzita Karlova, 1979. 126 s.

JAMET, D. A morphological approach to clipping in English. Can the study of clipping be formalized? [online]. In JAMET, D., JOBERT, M. *Lexis. E-Journal in English Lexicology. Lexicology & Phonology*. Université de Lyon, 2009 [cit. 2012-08-25]. s. 15-32. Dostupné na internete: [http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis\\_special\\_1.pdf](http://lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_special_1.pdf)

LANČARIČ, D. *Jazykové skratky : systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentačná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatúr*. Bratislava : Lingos, 2008. 89 s.

LANČARIČ, D. Selected Aspects of Abbreviation Processes in English. In LOJOVÁ, G., KOSTELNÍKOVÁ, M. *Studies in Foreign Language Education*. Vol. 2. Bratislava : Katedra anglického jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty UK, 2010. s. 7-30.

LAPPE, S. *English Prosodic Morphology*. Dordrecht : Springer, 2010. 330 s.  
O'SHEA, S. (pub.): *Cambridge Business English Dictionary*. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 947 s.  
*Oxford Dictionaries Online*. Oxford : Oxford University Press, 2012. Dostupné na internete <[www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com)>.  
PARKINSON, D. et al. *Oxford English Business Dictionary: for learners of English with CD-ROM*. Oxford : Oxford University Press, 2005. 616 s.  
PLAG, I.: *Word-Formation in English*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 241 s.

*Kontakt*

*PhDr. Eva Maierová*  
*Paneurópska vysoká škola*  
*Fakulta ekonómie a podnikania*  
*Katedra podnikovej ekonomiky a manažmentu podnikania*  
*Tematínska 10, 851 05 Bratislava*  
*E-mail: [eva.maierova@paneurouni.com](mailto:eva.maierova@paneurouni.com)*

## АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*А. В. Эгерт*

### **Резюме**

В статье рассматриваются причины появления большого количества иноязычных слов английского происхождения и их стремительное применение в общественной жизни. Выделены примеры использования заимствований в различных сленговых группах, описано влияния компьютерных технологий и сети Интернет на развитие сленга.

**Ключевые слова:** различные сленговые группы, влияние компьютерных технологий, Интернет, развитие сленга, социальные сети.

### **Abstract**

The article deals with the causes of a large number of English derivations and their rapid use in public life. The examples of derivations in different slang groups are identified; the influence of computer technology and the Internet on the development of slang is described.

**Keywords:** different slang group, influence of computer technology, the Internet, development of slang, social networks.

Английские заимствования возникли в русском языке задолго до XXI века. Англицизмы начали проникать в русский язык ещё на рубеже XVIII-XIX веков. Слова заимствовались в результате контактов между народами, торговыми и экономическими отношениями между Россией и Европейскими странами. Однако интенсивность процесса пополнения молодежного сленга английскими словами возросла именно в конце XX-начале XXI века.

Широкий рост со второй половины XX века компьютерных технологий, и, в частности, массовое внедрение в середине 1980-х годов в обиход обычного человека персональных компьютеров и компьютерных устройств, внесли в язык громадное количество специальных слов и выражений, богатую разветвлённую терминологию.

Возникновение огромного количества иноязычных слов английского происхождения, их быстрое внедрение в язык объясняется стремительными переменами в общественной и научной жизни. Усиление информационных потоков, появление глобальной сети Интернет, расширение межгосударственных и международных отношений, развитие мирового рынка, экономики, информационных технологий - все это привело к вхождению в язык новых слов.

Наряду с новейшей техникой в мир человека вошли компьютерные игры, где тоже присутствуют определённые термины для обозначения вещей, такие как квест, RPG, шутер и др. Сегодня английский язык приобрел статус *lingua franca* - языка международного общения для людей, для которых он не является родным. Разработка новейших информационных и компьютерных технологий, появление глобальной сети Интернет также повлияли на популярность английского языка.

В 90-х гг. XX столетия в России впервые появились компьютерные технологии и системы, которые соответственно были на английском языке. В связи с этим возникли такие слова, как *user*,

gamer, login, password, copy, paste, print, save, open, file. Прошли годы, но молодые люди продолжают до сих пор пользоваться английскими словами и терминами, относящиеся к компьютерам и интернету. Сеть Интернет породила ещё больше популярных среди молодёжи англицизмов, связанных с мировой сетью: smile, email, online, connect, like, site, blog, blogger, chat и многое другое.

Современная музыкальная и, так называемая «клубная» или танцевальная культура, а также киноиндустрия – неотъемлемая часть жизни молодежи: pop music, rock, release, playlist, chart, face control, dance, cool, remix, show business, club и так далее. СМИ и телевидение: summit, talk - show, briefing, prime-time, image-maker и т.д.

Заимствования, связанные с популярными видами спорта, такие как sportsman, fitness, bodybuilding, shaping, surfing. Активное использование этих слов в сленге современной молодёжи обусловлено прежде так называемым «культом красивого тела», пропагандируемом в современном мире.

Производные профессиональные термины: marketing, broker, manager, promoter, provider, boss, price-list, sale, discount, supermarket.

С открытием многочисленных ресторанов быстрого питания в России начала 90-х гг. XX столетия в сленге молодёжи появились такие слова, как fast-food, hamburger, hot-dog, cheeseburger и так далее.

Подражание образу жизни американской молодёжи породило одну из самых многочисленных сленговых групп. Можно выделить следующие слова, употребляемые российской молодёжью в повседневном общении и стандартных бытовых ситуациях: boy friend, VIP, weekend, very good, public, ok, nice, lucky, hotel, go party, super-girl, baby, ask, looser, hi, real, best и ещё огромное количество слов.<sup>1</sup>

Большая часть заимствований относится к сфере экономики и торговли (прайс-лист, холдинг, дистрибьютор, дилер, брокер, бартер, чартер). Наряду с этим можно выделить группу заимствований, относящуюся к социально-политической лексике, международно-правовой (парламент, саммит, консенсус, спичрайтер) и государственного управления (импичмент, спикер, инаугурация, префектура, электорат, имиджмейкер). Третий вид иноязычных заимствований связан со сферой культуры (клип, клипмейкер, ток-шоу, диск-жокей, саунд, кастинг). Часто встречается и спортивная лексика (допинг, тренинг, армрестлинг) и бытовая (кемпинг, дансинг, шопинг).

Многих людей, особенно пожилого возраста, раздражает использование английских слов, имеющих вполне подходящие синонимы в языке, и показное использование английских слов для заголовков и названий рубрик в газетах для привлечения внимания и в целях создания рекламы.

Наблюдаются и социальные различия в отношении к английской терминологии, особенно новой. Люди старшего поколения, в среднем, менее терпимы к чужой лексике, чем молодежь. С повышением уровня образования, освоение заимствований происходит легче. Молодые люди, владеющие иностранным языком, употребляя англицизмы, подчеркивают уровень своей информированности, свое превосходство над остальными.

С развитием компьютерных технологий английские слова все больше пополняют наш словарный запас. Многие из существующих профессиональных терминов громоздки, неудобны в ежедневном использовании. Поэтому возникает желание сократить, упростить

слово, например: CD-Rom Drive (накопитель на лазерных дисках) – у молодежи появился эквивалент «сидюшник» или «сидюк».

Весьма употребительным у молодых сделался возглас «Вау!», выражающий эмоцию изумления или восторга. Для развития почти каждого естественного языка характерен процесс заимствования слов из других языков. В процессе развития всего человечества параллельно происходит развитие языка, который всегда был открытой системой, характеризующейся динамикой и мобильностью.

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является взаимодействие и взаимовлияние. Ярким примером языковых контактов можно считать появление и функционирование в одном языке слов другого языка. Для начала 21-го веков характерно расширение сфер международных контактов, где английский язык становится языком международного общения. Важная политико-экономическая роль англоязычных стран в мире, их превосходство в некоторых сферах деятельности в значительной степени активизируют появление и использование англицизмов в языке.

Основной причиной использования англицизмов является облегчение общения молодых людей друг с другом. Что же касается смыслового значения слов при переводе на русский язык, однозначно нельзя сказать, что оно изменяется. Большая часть слов при переводе принимает тот же смысл, что и англицизм. Также следует отметить, что значительная часть английских слов «переселилась» в русский и заменяется английским эквивалентом, который несет свое смысловое значение.<sup>2</sup>

В заключении надо отметить: сленг не исчезнет никогда. Молодые люди пользовались сленгом много лет назад, и будут пользоваться им всегда. Без сомнений, сленг меняется с течением времени, одни слова умирают, другие – появляются. Однако многие англицизмы, проникшие в сленг российской молодёжи задолго до XXI века, навсегда останутся в их жаргоне, пополняясь новыми словами изо дня в день.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Сумцова, О. В. *Молодой ученый*, №4, 2012, с. 247-250
2. Брейтер, М. А. *Англицизмы в русском языке: история и перспективы*. Владивосток, 1994

*Контактный адрес автора*

*А. В. Эггерт*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы*

*при Президенте Российской Федерации*

*Орловский филиал*

*Кафедра иностранных языков*

*e-mail: akademz@mail.ru*

## SEKCIA 2 LINGVODIDAKTIKA

### URČENIE PRODUKTU JAZYKOVÉHO VZDELÁVANIA AKO ZÁKLADNÉ VÝCHODISKO MERANIA JEHO KVALITY

*Helena Šajgalíková*

#### **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá jazykovým vzdelávaním na vysokých školách. Prezentuje rôzne pohľady na produkt a cieľového spotrebiteľa jazykového vzdelávania a s tým súvisiace rozdiely v kritériách hodnotenia kvality jazykového vzdelávania, v prístupoch k jazykovému vzdelávaniu a odlišnosti v jeho cieľoch. V kontexte merania kvality jazykového vzdelávania v súčasnosti uvádza 360-stupňovú spätnú väzbu spolu s charakteristikou stakeholderov v jazykovom vzdelávaní.

**Kľúčové slová:** jazykové vzdelávanie, produkt jazykového vzdelávania, kvalita vyučovania, kvalita učenia sa, autonómnosť učiaceho sa

#### **Abstract**

The paper deals with the language programmes at higher education institutions. It presents various perspectives of the product and target consumer of the language programmes and the referring clusters of quality criteria, attitudes to language programmes and the differences in their goals. In this context, the language programmes quality assessment presents the 360-degree-feedback accompanied by the characteristics of stakeholders in language programmes provision and assessment.

**Kľúčové slová v anglickom jazyku:** language programme, product of a language programme, quality of teaching, quality of learning, autonomy of the learner

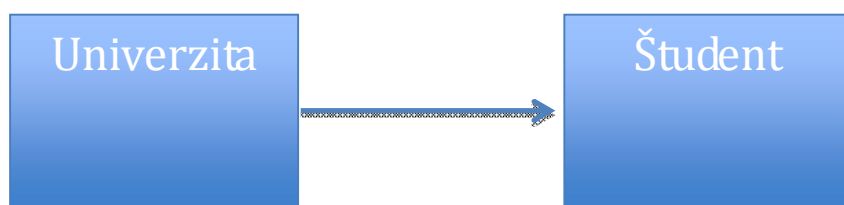
#### **Úvod**

Každá plánovaná ľudská činnosť nevyhnutne vyžaduje určiť výstupný produkt. Ten sa stáva cieľom činnosti a podľa takto určeného produktu sa stanovuje efektívnosť, účinnosť či kvalita danej činnosti. Pri zložitejších činnostiach je síce možné určiť cieľový produkt, väčšinou však býva zložitejšie jednoznačne určiť jeho kvalitatívne a kvantitatívne charakteristiky, ktoré sa stanú parametrami používanými na hodnotenie produktu z hľadiska jeho výrobcu či poskytovateľa. Na druhej strane z hľadiska spotrebiteľa produktu známe i menej známe charakteristiky priamo určujú úspešnosť daného produktu na trhu. Cieľom príspevku je určiť produkt jazykového vzdelávania a stanoviť jeho charakteristiky, ktoré možno rovnako ako pri iných produktoch použiť na vyhodnocovanie efektívnosti a účinnosti jazykového vzdelávania spolu s kvalitou, ako aj stanoviť stakeholderov<sup>1</sup> relevantných pre jazykové vzdelávanie.

Otázkou teda je, čo je produkt jazykového vzdelávania. Len jeho definovaním možno určiť charakteristiky, ktoré by sa používali na vyhodnocovanie efektívnosti procesu dosahovania produktu, jeho účinnosti, nutných kapacitných požiadaviek na jeho tvorbu a poskytovanie, no najmä na hodnotenie jeho kvality. Na druhej strane určenie produktu a jeho kvalitatívnych i kvantitatívnych charakteristík pomáha spotrebiteľovi orientovať sa v ponuke a vybrať si produkt, ktorý vyhovuje jeho požiadavkám.

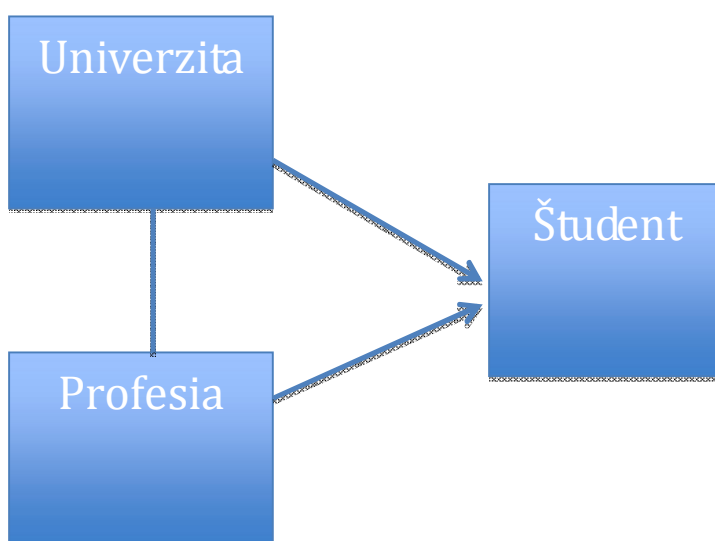
V historickom priereze západnej kultúry možno identifikovať niekoľko fáz určovania produktu jazykového vzdelávania na vysokých školách, a to:

**a. fáza univerzitného vzdelávania ako hodnoty:** v tejto fáze klasické jazyky (gréčtina, latinčina a hebrejčina) patrili do škály profilu vzdelaného človeka ako terminálnej hodnoty, teda bez ohľadu na to, či ich v reálnom živote využíval alebo nie a ako ich mohol využiť, a slúžili predovšetkým na určenie „pridanej hodnoty“ „majiteľa“ takýchto vedomostí;



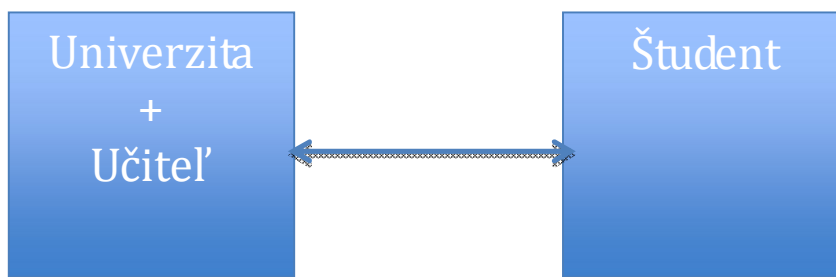
Obrázok 1 Fáza univerzitného vzdelávania ako hodnoty (uzavretý systém vzdelávania)

**b. fáza jazykového vzdelávania ako súčasti univerzitného vzdelávania:** v tejto fáze boli okrem klasických jazykov do výučby zaradené aj moderné jazyky, predovšetkým podľa profesijnej orientácie školy (napríklad francúzština v architektúre a podobne); znalosť týchto jazykov umožňovala „majiteľovi“ takýchto vedomostí zaradiť sa do príslušnej profesijnej skupiny; rovnako ako v predchádzajúcej fáze, poskytovatelia jazykového vzdelávania neskúmali, ani sa nezaoberali otázkou, či absolvent vzdelávania daný jazyk využíva a ako úspešne ho prípadne využíva, aby získali spätnú väzbu o kvalite poskytovaného jazykového vzdelávania;



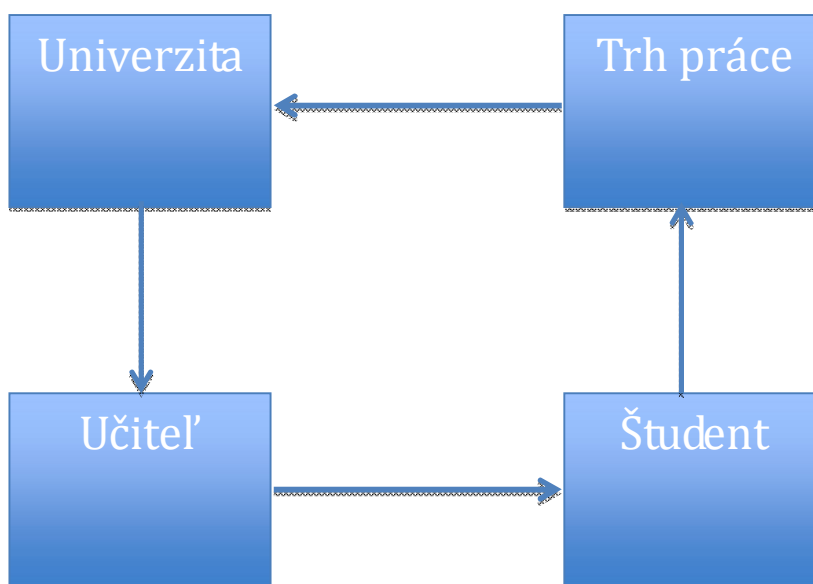
Obrázok 2 Fáza jazykového vzdelávania ako súčasti univerzitného vzdelávania (takmer uzavretý systém vzdelávania)

**c. fáza jazykového vzdelávania ako súčasti tvorby profilu absolventa:** v tejto fáze sa ponuka jazykov v študijnom programe formovala podľa požiadaviek a záujmu študentov; budúci „majitelia“ takýchto kompetentností<sup>2</sup> si na základe rôznych kritérií vyberali jazyky z ponuky škôl; množstvo prieskumov sa venovalo zisťovaniu, aké jazyky a v akej miere znalosti študenti uprednostňujú, no najmä do akej miery sú s daným jazykovým vzdelávaním spokojní;



Obrázok 3 Fáza jazykového vzdelávania ako súčasti tvorby profilu absolventa (systém vzdelávania otvorený voči študentovi)

**d. fáza jazykového vzdelávania ako súčasti plnenia požiadaviek pracovného trhu:** v tejto fáze sa ponuka jazykov formuje na základe analýz požiadaviek pracovného trhu a možností uplatnenia absolventa na trhu práce; „majiteľ“ takýchto kompetentností sa stáva zamestnateľným na rozdiel od tých, ktorí takéto kompetentnosti nevlastnia.



Obrázok 4 Fáza jazykového vzdelávania ako súčasti plnenia požiadaviek pracovného trhu (otvorený systém)

### **Analýza pozície produktu jazykového vzdelávania a diskusia**

V príspevku sa zaoberáme predovšetkým fázami, ktoré do výučby vnášajú pragmatické prvky využiteľnosti výstupov jazykového vzdelávania, teda fázami c-d.

Kým v prvých fázach (a-b) bol produktom poskytovaný jazykový program ako taký, poskytovateľ – teda univerzita – sa venoval predovšetkým náplni jazykového programu. Producentom bola univerzita a študent stál v roli spotrebiteľa, ktorý hotový produkt „kupuje“ buď kvôli osobnej prestíži alebo kvôli vlastnému rozvoju, ktorý mu umožňuje zaradiť sa do prestížnej skupiny. Kritériom kvality bola teda náplň jazykového programu. Musela zodpovedať znalostiam vednej disciplíny danej doby, t.j. obsahovať základné poznatky o vyučovanom jazyku a naplnenie cieľa sa preverovalo skúškami, predovšetkým sa overovali skôr poznatky o jazyku



než schopnosť samotný jazyk používať. Výučba sa zameriavala na jazyk ako systém. Za kvalitný výstup sa považovalo zvládnutie jazykového systému na takmer dokonalej úrovni. Jazyková výučba prebiehala roky a orientovala sa na obsiahnutie pravidiel jazykového systému. Vyučujúci boli dobre pripravení lingvisti, ktorí sa venovali štúdiu a výskumu daného jazyka celý život. Centrom a hodnotiteľom kvality bola spočiatku výlučne inštitúcia – vedenie univerzity, neskôr sa hodnotiteľmi stali učitelia jazykov. V týchto časoch sa vytvoril klaster renomovaných jazykových odborníkov v príslušných oblastiach a ich kladné hodnotenie bolo nevyhnutné na preukázanie kvality produktu jazykového vzdelávania. Boli to oni, kto definitívne určoval kvalifikáciu učiteľa jazyka, spôsob overovania dosiahnutej úrovne a výlučne náplň jazykových programov.

Vo fáze c) sa produktom jazykového vzdelávania stali jazykové kompetentnosti študujúceho. Študent ako produkt aj spotrebiteľ sa stal centrom jazykového vzdelávania. Množstvo výskumov sa venovalo identifikácii potrebných kompetentností a vrcholom sa stala kategorizácia štandardov atomizovaných zručností s deskriptormi. Vzhľadom na snahu o čoraz väčšiu integráciu európskeho vzdelávacieho systému sa na európskej úrovni štandardy prezentujú v dokumente Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, ktoré v určitej obdobe používajú aj iné regióny sveta. Pomôckou v tomto kontexte sa pre študenta stalo Európske jazykové portfólio. Základnou ideou bolo, aby si študent autonómne hodnotil nielen dosiahnutú úroveň, ale stanovoval aj ciele rozvoja vlastných jazykových kompetentností, pretože študent sa zároveň stal spotrebiteľom produktu jazykového vzdelávania, a teda „všemocnou“ rukou trhu.

Keďže zručnosti uvedené v Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky a v Európskom jazykovom portfóliu zodpovedajú ich kategorizácii z hľadiska didaktiky, aj pri snahe o množstvo deskriptorov ich jednotlivých úrovní (A-C) a ich podrobné rozpracovanie sa ani medzi inštitúciami, ani medzi študentmi nedosiahol potrebný konsenzus v identifikácii dosiahnutých úrovní, čo bolo vlastne cieľom tejto úpornej snahy o štandardizáciu. Dodnes jestvujú ostré polemiky o zaradovaní kurzov a záverečného hodnotenia do jednotlivých úrovní.

Navyše, hodnotenia kvality jazykového vzdelávania študentmi a presadzovanie ich priorít v mnohých prípadoch narúša systém jazykového vzdelávania, čoho dôsledkom je často zmena jazykových programov na hodiny konverzácie na triviálne témy, ktoré nevyžadujú nijakú prípravu, sú nenáročné a dá sa nimi naplniť hodina. Kvalifikácia učiteľa a jeho kvalita sa posudzuje z hľadiska zábavnosti a orientácie v témach aktuálnych v danej vekovej skupine študentov, zvyčajne na úrovni prvého a druhého ročníka vysokej školy. Hodnotiteľmi sú študenti a učitelia, ktorí majú snahu rozvíjať kompetentnosti študentov systémovo, sa zvyčajne musia zo svojej iniciatívy zodpovedať inštitúcii poskytujúcej jazykové vzdelávanie, pretože ich hodnotenia študentmi bývajú výrazne kritické.

V súčasnosti sa po niekoľkých desaťročiach takto koncipovaného jazykového vzdelávania začínajú prejavovať vážne rozdiely medzi úrovňou jazykovej prípravy študentov zo štátov, kde je mobilita rodičov s deťmi v zahraničí vysoká, a tým aj skúsenosť s reálnymi komunikačnými situáciami, a študentov, ktorých jediný vážny kontakt s vyučovaným jazykom je na vyučovacej hodine. Skúšanie dosiahnutých výsledkov sa orientuje na preberané učivo, a tak testy zahŕňujú bloggy, krátke komentáre k aktuálnym témam a podobne. Jedným z dôsledkov je aj uprednostňovanie anglického jazyka medzi študentmi, keďže pre mladých je anglický jazyk

predovšetkým jazykom zábavy. V mnohých prípadoch preferencia anglického jazyka u študentov znamená, že iné jazyky univerzity prestávajú ponúkať, keďže medzi študentmi o ne nie je záujem.

Možno konštatovať, že ešte aj vo fáze c) vývoj v jazykovom vzdelávaní akoby ignoroval externé prostredie vzdelávacej inštitúcie. I keď cieľom autorov Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky bola snaha zohľadniť požiadavky najmä pracovnej sféry, ktorú predstavuje úroveň C, ich pretransformovaním do deskriptorov reprezentujúcich zručnosti v rámci písania, čítania, počúvania, hovorenia a interaktívneho hovorenia sa ich jednoznačnosť rozplýva a predstavujú vlastne len veľmi vágne atomizované ciele tak pre učiteľov, ktorí sami v konkrétnych situáciách nikdy jazyk, ktorý učia, nemuseli použiť (napríklad rokovania v obchodnom styku učia učiteľia, ktorí nikdy s nikým v takomto kontexte nerokovali), ako aj pre študentov, ktorí potrebu a kvalitu výstupu hodnotia, pričom nemajú nijakú predstavu o tom, ako taká situácia môže vôbec nastať a ako v skutočnosti vyzerá.

Nedostatky takto stanoveného produktu jazykového vzdelávania vyvolali potrebu identifikáciu produktu prehodnotiť. Vo fáze c) sa začali jazykové kompetentnosti (dôkladná znalosť jazyka ako systému) nahrádzať komunikatívnou kompetentnosťou (spôsobilosťou uplatniť jazyk v konkrétnej komunikačnej situácii), i keď v testovaní sa často ešte zotrvačne uplatňuje väčšmi meranie úrovne jazykovej, a nie komunikatívnej kompetentnosti.

Pritom v ostatných niekoľkých desaťročiach zmena externého prostredia vzdelávacích inštitúcií terciárnej sféry zaznamenala dramatické zmeny a rýchly rozvoj. Aj keď mnohé dokumenty konštatujú, že posun k znalostnej spoločnosti nenastáva vôbec, prípadne je pomalý (najmä v rámci kritiky Lisabonskej stratégie), opak je pravdou. Náročnosť pracovných pozícií sa prudko a rýchlo zvyšuje, a tak zamestnať sa v intelektuálne náročnom prostredí – ktoré by malo byť cieľovým prostredím pre vysokoškolsky vzdelaných absolventov – je čoraz komplikovanejšie. Schopnosť nájsť nesprostredkovane potrebné informácie, spracovať ich podľa potreby a prezentovať vlastné výsledky a názory priamo, je nevyhnutným predpokladom pre profesijnú kariéru. V takomto kontexte sa neznalosť cudzích jazykov javí ako analfabetizmus. A tak sa komunikatívna kompetentnosť zreteľne ukazuje ako jediná logická cieľová kompetentnosť rozvíjaná v jazykových programoch.

Jedným z prístupov, ktoré umožňujú identifikovať produkty rozvoja komunikatívnej kompetentnosti je žánrový prístup. Znamená, že po analýze najdôležitejších žánrov používaných v cieľovom prostredí (môže byť akademické, profesijné a podobne) a ich korelovaním s najfrekvencovanejšími žánrami vznikne súbor cieľových žánrov, ktoré v danom jazykovom programe treba zvládnuť. Druhoplánová analýza kvalitatívnych ukazovateľov jednotlivých žánrov stanoví kvantitatívne aj kvalitatívne kritériá naplnenia stanovených cieľov programu. Rozsah žánrov, ktoré má jazykový program pokrývať, stanovuje jeho výmera kontaktných hodín. Uplatňovanie toto prístupu dnes stavia síce na rozvíjaní komunikatívnych kompetentností, ešte vždy však vykazuje prvky atomizácie prípravy absolventa jazykového programu síce na reálne situácie, ale vo svojej komplexnosti izolované. Jediným správnym riešením sa ukazuje pristupovať ku komunikatívnym kompetentnostiam ako k súborom integrovaných zručností, teda opačná cesta ako naznačuje didaktika, ktorá

stavia na zručnostiach a ich delení na subzručnosti (nazývané aj mini, či mikrozručnosti podľa úrovne členenia).

Preto sa v súčasnosti ako najefektívnejší a najúčinnejší prístup k stanovovaniu produktov – teda cieľov – jazykového vzdelávania, výučby a osvojovania si jazykov, či overovania dosiahnutej úrovne najnovšie presadzuje výučba a hodnotenie znalosti jazykov na základe úloh. Jazykový program v takom prípade stanovuje úlohy, ktoré musia frekventanti jazykového programu splniť v cieľovom jazyku. Úlohy sú výsledkom analýz reálnych situácií a frekventanti sa tak nielen učia situácie v cieľovom jazyku zvládnuť, ale si aj overujú svoju pripravenosť obstať v reálnych situáciách, ktoré vyžadujú primeranú úroveň komunikatívnych kompetentností. V konečnom dôsledku sa takéto overovanie spôsobilosti blíži k požiadavkám Európskeho jazykového portfólia v rámci stanovovania si aktuálnej úrovne a plánovania rozvoja zručností potrebných na dosiahnutie želateľnej úrovne komunikatívnej kompetentnosti v danom jazyku. Na rozdiel od dokumentov Rady Európy však tento prístup vyžaduje integráciu jednotlivých zručností a hľadá na ne ako na komplexnú kompetentnosť potrebnú na zvládnutie reálnej situácie. Takým spôsobom sa dosiahnuté kompetentnosti overujú a testovanie je postavené na splnení zadaných terminálnych úloh. Ide o najkomplexnejší prístup k overovaniu dosiahnutých kompetentností v jazykovej výučbe, aký sa doteraz používal.

### Zhrnutie a záver

Každá z fáz historického vývoja jazykového vzdelávania reprezentuje znalosť jazykov v príslušnom historickom období, ich politickú, akademickú a ekonomickú hodnotu. Kým vo **fáze univerzitného vzdelávania ako hodnoty** bola znalosť jazyka hodnotou akademického významu (išlo výlučne o klasické jazyky), mohla sa ňou pochváliť len skupina vzdelancov a ekonomická hodnota znalosti sa premietala do statusu takéhoto vzdelanca. Úroveň jazykovej kompetentnosti určovala vzdelávacia inštitúcia, ktorá takisto stanovovala kvalifikačné požiadavky na učiteľa. Išlo v podstate o uzavretý systém a externé prostredie v stanovovaní cieľových kritérií kvality nehralo nijakú úlohu. Vychádzalo sa predovšetkým z požiadavky, aby absolvent jazykového programu dokázal v klasickom jazyku predovšetkým čítať historické texty, menej už v danom jazyku produkovať. Využitie znalosti daných jazykov produktívne samozrejme okliešťovala aj ich archaickosť.

Vo **fáze jazykového vzdelávania ako súčasti univerzitného vzdelávania** nastal posun k praktickejšiemu zameraniu jazykového vzdelávania. Cieľom jazykových programov bolo rozvíjať jazykové kompetentnosti študentov v jazykoch, ktoré vzdelávacia inštitúcia ponúkala. Zvyčajne sa výber orientoval skôr na kapacity inštitúcie ako na reálnu potrebu študentov, i keď v mnohých prípadoch ponúkané študijné odbory určitým spôsobom takýto výber ovplyvňovali. Študenti sa však v jazykových programoch venovali jazyku ako systému, a nie jeho praktickej aplikácii. Výstupné kvalitatívne ukazovatele zahŕňali väčšinou poučky a atomizované jazykové javy, takže najčastejšie uspeli usilovní študenti, ktorí však jazyk prakticky nemuseli ovládať. Kvalifikácia učiteľov sa sústreďovala predovšetkým na dobrú znalosť jazyka ako systému (absolventi filologických študijných odborov). I keď sa systém výučby jazykov otvoril reálnemu svetu a vyučovali sa aj moderné jazyky, kritériá kvality jazykového vzdelávania a kritériá kvality kvalifikácie učiteľov určovala inštitúcia, poskytujúca jazykovú výučbu.

Až nástupom **fázy jazykového vzdelávania ako súčasť tvorby profilu absolventa** sa systém jazykového vzdelávania otvoril. Demokratizáciou vysokoškolského vzdelávania, kde sa jedným zo stakeholderov stal študent, sa posilnila jeho autonómnosť a prítomnosť aj v rozhodovaní o náplni i forme jazykového vzdelávania. Nastúpila 180-stupňová spätná väzba, kde kvalitu jazykového programu aj učiteľa hodnotil študent. Takýto postup vyhovoval lineárnemu mysleniu predovšetkým anglofónneho sveta. Kvalitu jazykového programu a kvalitu učiteľa ako človeka zodpovedného za atraktivnosť jazykového vzdelávania hodnotil v tejto fáze študent, produkt jazykového vzdelávania (vyjadrený v profile absolventa jazykového vzdelávania) a súčasne spotrebiteľ nadobudnutých jazykových kompetentností, teda produktu jazykového vzdelávania.

Výraznú zmenu v chápaní jazykového vzdelávania priniesli najmä krízové výkyvy globálnej ekonomiky. Realita ukázala študentom-hodnotiteľom, aké kvalitné bolo jazykové vzdelávanie, ktoré absolvovali. Množstvo podnetov z praxe, predovšetkým možnosť absolventov vysokoškolského vzdelávania uplatniť sa aj vzhľadom na jazykovú vybavenosť, ovplyvnilo vnímanie produktu jazykového vzdelávania. V tejto fáze sa ním stal študent-absolvent jazykového programu a spotrebiteľom sa stal pracovný trh. V súčasnosti 360-stupňová spätná väzba razantne mení pohľad na kvalitu jazykového vzdelávania a kladie nové požiadavky na jazykový program aj na učiteľa, ktorý v ňom vyučuje. Okrem jazyka musí učiteľ ovládať situácie z reálneho života, v ktorých sa jazyk uplatňuje, a tak po prvý raz musí prekročiť múry inštitúcie, ktorá jazykové vzdelávanie poskytuje. Na identifikáciu potrieb jazykového vzdelávania sa ako najúčinnjší nástroj v súčasnosti ukazuje byť jazykový audit.

### **Poznámky**

<sup>1</sup> Termín stakeholder označuje rozhodujúcich aktérov činnosti. V slovenčine sa neustálil zatiaľ vhodný ekvivalent, a tak používame termín frekventovane používané v ekonomických zdrojoch.

<sup>2</sup> Uprednostňujeme termín kompetentnosť pred termínom kompetencia. Motivovanosť prípony ho zaraďuje do sémantického klastra a je jednoznačný na rozdiel od termínu kompetencia. Práve v uvedenom kontexte by jeho použitie viedlo k viacvýznamovosti, napríklad v spojeniach učiteľské kompetencie, študentské kompetencie (spôsobilosť aj právomoc).

### **Literatúra**

BERNS, M. S. 1990. *Context of Competence: Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching*. New York : Plenum Press, 1990. 185 s.

BREEZE, R. 2007. *TALC – Informátor pre učiteľov*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2007. 32 s.

FISCHER, J. et al. 2011. *Guidelines for Task-based University Language Testing*. Graz : ECML, 2011. 123 s.

ŠAJGALÍKOVÁ, H., BREVENÍKOVÁ, D. 2007. *TALC – Informátor pre výskumníkov*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2007. 20 s.

ŠAJGALÍKOVÁ, H. 2004. *Interkultúrna komunikácia ako základ interkultúrnej kompetentnosti v manažmente*. Bratislava : Fakulta manažmentu UK, 2004. 150 s.

*The Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment.*

Dostupné na [[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)]

*European Language Portfolio.*

Dostupné na [[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_en.asp)]

*Kontakt*

*Doc. PhDr. Helena Šajgalíková, PhD.*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra anglického jazyka*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*E-mail: [helena.sajgalikova@euba.sk](mailto:helena.sajgalikova@euba.sk)*

# Didaktische Vorschläge bei der Umsetzung der Wissenschaftssprache im universitären Bereich

Eva Szeherová

## Abstrakt

Od nového typu vysokoškolského absolventa sa pri jeho pôsobení v globalizovanom medzinárodnom priestore vyžaduje popri odborných vedomostiach vysoká úroveň korektného cudzojazyčného rétorického prejavu. V príspevku sa vychádza z predpokladu, že ovládanie kultivovanej vedeckej komunikačnej kompetencie je významným faktorom úspechu v štúdiu na univerzite i v budúcom povolání. Cieľom je prezentovanie didaktických reflexií a komunikačných stratégií, ktoré vedú k ovládaniu vedeckého štýlu v akademickom vysokoškolskom prostredí. Proces nácviku úvodu do komunikačnej rétorickej kompetencie je predstavený na didaktickom modeli na základe empirických skúseností v seminári Odborný jazyk v akademickom prostredí v 1.semestri a rešeršovaní didaktických materiálov nemeckých jazykovedcov. Pozornosť sa venuje základným textovým druhom vedeckého štýlu ako konspekt, opis, definícia, vysvetlenie, vedecký diskurz a ich štylistickým prostriedkom.

**Kľúčové slová:** vedecký jazyk, vedecký štýl, komunikačná rétorická kompetencia, vedecký prejav, didaktický model, komunikačné a argumentačné stratégie

## Abstract

Im Beitrag wird von der Annahme ausgegangen, dass die Beherrschung der kultivierten wissenschaftlichen kommunikativen Kompetenz als Erfolgsfaktor für eine gelingende Hochschulausbildung und als Voraussetzung für die berufliche Konkurrenzfähigkeit zu bezeichnen ist. Das Ziel der Arbeit ist es, die aufgrund der empirischen Erhebung erstellten Vermittlungsstrategien der Wissenschaftssprache darzustellen und zu skizzieren. Das didaktische Konzept konzentriert sich in dem vorliegenden 1. Teil auf das Hörverstehen (Vorlesung), Verfassen einer Mitschrift, Beschreibung, Definition, Erklärung und Einübung von Stellungnahmen. Zielgruppe für diesen didaktischen Entwurf sind die Studenten der Fakultät für angewandte Sprachen der Wirtschaftsuniversität in Bratislava und er wurde in der Lehrveranstaltung "Akademische Sprache" im 1. Semester evaluiert. Im Anschluss an die These über die Interdisziplinarität werden die wissenschaftssprachlichen Anforderungen in verwandten Fächern diskutiert. Der Artikel weist auf die Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung der Wissenschaftssprache (WS) und der Effektivität der didaktischen Vorschläge hin, die sich in einer wissenschaftsbezogenen Schreib- und Redekompetenz im studierten Fachbereich widerspiegeln.

**Schlüsselwörter:** Wissenschaftssprache, Wissenschaftsstil, kommunikative rhetorische Kompetenz, didaktischer Entwurf, Vermittlungsstrategien

## Einbettung der WS im Kontext der Anforderungen der neuen Hochschularchitektur

Die globalisierte, internationalisierte und interkulturelle europäische Gemeinschaft hat mit den Zielstellungen des Bologna-Prozesses eine neue Hochschularchitektur angestrebt. Sie zeichnet sich durch die Entstehung neuer Studiengänge aus und an vielen Universitäten und Hochschulen verläuft eine partielle Veränderung, die die Befähigung zur Bewältigung hochschulbezogener, fachbezogener, fachübergreifender und fremdsprachlicher Handlungssituationen entwickelt (vgl. Szeherová, 2012).

Auswirkungen der Globalisierung der Wirtschaft, Internationalisierung des Berufsleben und des Zusammenwachsens der europäischen Gemeinschaft sind nicht nur in der Intensivierung studentischer Mobilität zu verzeichnen (vgl. Hehne/ Ehlich 2001), sie führen auch zu einer

Wahrnehmung der Bedeutung der Wissenschaftssprache im universitären Bereich hinsichtlich der Anforderungen internationaler Studienprogramme.

An der Fakultät für angewandte Sprachen bildet das Fach „Fachsprache im akademischen Bereich“, in dem die Grundlagen der Wissenschaftssprache unterwiesen werden, einen integralen Bestandteil des Studiensprogramms Angewandte Sprachen und interkulturelle Kommunikation und ist damit die einzige Fakultät in der Slowakei, die diesen anspruchsvollen Anforderungen und innovativem Zeitgeist folgt. Das dargestellte Konzept beruht auf drei Prämissen:

1. Wissenschaftssprache ist ein linguistisches Konstrukt, eine Fachsprache, bzw. Subsprache im Kontext der Fachsprachen, die mittels sprachlicher und gedankenstrukturierender Mittel (des Wissenschaftsstils) die Vermittlung der fachbezogenen Sachverhalte im jeweiligen Fachbereich gewährleistet. Es hat sich auch die Bezeichnung „akademische Sprache“ oder „alltägliche WS“ durchgesetzt.
2. WS ist an unserer Fakultät studienintegriert und institutionell im Studienprogramm verankert und besitzt einen interdisziplinären Charakter. Ihr Stellenwert und Bezugnahme zu den anderen Fächern ist nachzuweisen.
3. Im Studium trägt sie zur Befähigung bei, sich einerseits mit den wissenschaftlichen Textsorten in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auseinanderzusetzen (rezipieren und produzieren), die stark konventionalistische Gestaltungsrichtlinien (Referat, Seminararbeit, Kommentar, Rezension, Stellungnahme, Diskussion) aufweisen (vgl. Graefen 1994).

### **Zielstellungen**

Der Beitrag setzt sich mit den empirischen Erfahrungen, in der Praxis überprüften Methoden, Problemen und Vorschlägen der didaktischen Umsetzung der Wissenschaftssprache (weiter WS) an den Universitäten auseinander, aber auch mit den didaktischen Reflexionen zum Thema Vermittlung der WS. Aufgrund der von uns in der Anlehnung an die Übungsmaterialien von Graefen (2004, 2009), Ehlich/Steets (2003), Hehne (2004), Schäfer (2010) u.a. erstellten Konzepten werden die Merkmale der WS und deren Prinzipien und Strategien bei der Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten vorgestellt, die in der Veranstaltung im 1.Semester eingesetzt werden. Das dazu gehörige Lehrmaterial wird an Texten und Übungen illustriert, die dem Vorlesungs- und Übungsmaterial zugrunde liegen.

Wir gehen der Frage nach, wie weit die Beherrschung der WS ihre Grenzen überschreiten kann, wie grenzübergreifend und interdisziplinär ihre Wirkung ist. Mit Hilfe einiger Beispiele in didaktischen Vorgängen soll die These bestätigt werden, dass die Beherrschung der WS die Qualität der fremdsprachlichen schriftlichen und mündlichen Ausdrucksweise nicht nur im Fach Wissenschaftssprache, sondern in allen anderen Fächern wesentlich erhöht.

Unser Anliegen besteht also im Beweis der These, dass es erforderlich ist, die Entwicklung fachlicher Kenntnisse und entsprechender wissenschaftlichen *Fertigkeiten in integrativer Weise in sprachlichen Handlungen über die Fachgrenze hinaus zu fördern* und dass die Beherrschung der WS und ihrer Strategien als *Erfolgsfaktor* beim Studium in allen Fächern und auch im zukünftigen Beruf anzusehen ist. Es werden

anhand empirischer Erfahrungen und umfangreicher Recherchen deutscher anerkannter Linguisten und Didaktiker die Strategien des kognitiven Umgangs mit der WS und deren praktischer Gebrauch während des Studiums präsentiert.

Es wird anschaulich an didaktisch entworfenen Übungsmaterialien der Gebrauch der WS demonstriert, dessen Aufgabe in dem Erwerb und der Anwendung einer wissenschaftlichen kommunikativen Kompetenz (kultivierter rhetorischer Ausdrucksweise) besteht, die binnen zwei Semester zu der Produktion akademischer (wissenschaftlicher) Textsorten im mündlichen und schriftlichen Ausdruck führt: *Beschreibung, Zusammenfassung, strukturierte Textwiedergabe, Referat, Abstract, Seminararbeit, Kommentar, Rezension, Mitschrift, Exzerpt, Konspekt, Handout (Tischvorlage), Zitieren, Paraphrasieren, Argumentieren, Diskussion führen...*

Der Artikel skizziert somit die Möglichkeiten und die Grenzen der Vermittlung der WS und der Effektivität der didaktischen Vorschläge, die sich in einer wissenschaftsbezogenen Schreib- und Redekompetenz im studierten Fachbereich widerspiegeln.

### **Voraussetzungen und Probleme der Anwendung der WS**

Unsere empirischen Erfahrungen weisen darauf hin, dass die Anforderungen an Studierende, d.h. wissenschaftliche Texte zu verstehen und selbst produzieren zu können, die sich von vielen Didaktikern in einheitlichen Kompetenzen festlegen und zusammenfassen lassen, nur schwer in der gewünschten Qualität und dem vorgeschlagenen Umfang erreicht werden können. Es wird irrtümlicherweise vorausgesetzt, dass die von Studierenden zu erwartenden sprachlichen Kompetenzen sich in einer sicheren Beherrschung und kultivierter rhetorischer Ausdrucksweise der Standardsprache widerspiegeln, dass ihnen die schon in der mittelschulischen Ausbildung erworbene Textkompetenz in der Muttersprache ermöglicht, wissenschaftliche Textsorten zu erschließen und zu produzieren, dass sie über eine Les- und Rezeptionskompetenz verfügen, die als Ausgangsbasis für die anspruchsvolle Behandlung der WS dienen könnte. Solche Fertigkeiten sind leider nicht festzustellen.

Ein Missvertrauen gegenüber der WS seitens der Studierenden entsteht auch durch interkulturell bedingte Stilunterschiede im *Wissenschaftsstil*, der ganz andere Merkmale aufweist als der muttersprachliche Wissenschaftsstil. Hier soll die Tatsache hervorgehoben werden, dass zum Gegenstand der Vermittlung der WS, wie auch der Fachsprache an der Universität nicht die Sprache aus dem linguistischen Aspekt gestellt wird; es geht um den Wissenschaftsstil, der es ermöglicht, den Sachverhalt des Fachbereiches zu rezipieren und produzieren. Im Vergleich zu dem sachsonischen Stil der englischsprachiger Länder wird der teutonische Stil der Deutschen laut Galtung (1985) als trocken und humorlos, aber präzise, objektiv, logisch argumentativ, kompliziert im Satzbau, mit vielen Nomen, Fremdwörtern und anderen komplizierten Merkmalen bezeichnet, obwohl auch der deutsche Wissenschaftsstil den gesellschaftlichen Veränderungen unterliegt. Ehlich weist sogar darauf hin, dass auch negative Auswirkungen der Globalisierung nachzuzeichnen sind, die sich in dem Verlust von strengen strukturbezogenen Stilmerkmalen der deutschen WS widerspiegeln. Aufgrund der Untersuchungen von Ehlich (1993), Kretzenbacher/Weinrich (1995) gehören Gründlichkeit, Sachlichkeit, Einbettung von Daten in eine Theorie und der Verzicht auf



Höflichkeitsfloskeln weiterhin zu den Grundzügen der WS und bilden die Gründe des Unbehagens der wissenschaftlichen Kommunikation. Auch die weiteren Zeichen der WS wie Ich -Tabu, Erzähltabu, Metaphern-Tabu und Nominal-Stil gehören zu den meist diskutierten Phänomenen in studentischen Leistungsnachweisen.

Um so anspruchsvoller erscheint die Rolle der Universitätslehrer, die nicht nur mit gravierenden Defiziten im grammatikalischen und lexikalischen Bereich der Fremdsprache, sondern auch mit den oben beschriebenen Erscheinungen, oder mit dem Misstrauen der Kollegen hinsichtlich der Bedeutung der WS für alle Fachbereiche zu kämpfen haben.

### **Der Abriss des didaktischen Konzeptes**

Zum Ziel des Seminars Fachsprache im akademischen Bereich, bzw. Einführung in die Wissenschaftssprache gehört die Kompetenz, wissenschaftliche Kommunikation führen zu können, einen sicheren Umgang mit der einschlägigen, fachbezogenen und fachübergreifenden Literatur zu pflegen, sie schriftlich und mündlich zu artikulieren, strukturiert wiederzugeben, zu paraphrasieren, zu diskutieren, Stellung zu nehmen.

Die erste Phase der Vermittlung der WS besteht in der *Sensibilisierung* der Studenten für die Besonderheiten dieser Sprache, in der Erläuterung ihrer Bedeutung für das Studium an der Uni, im Hinweis auf die Unterschiede und Berührungspunkte zu der Allgemeinsprache, Fachsprache, akademischen, bzw. alltäglichen Wissenschaftssprache. Unser Konzept beruht somit auf der Vermittlung und Einübung von drei Elementen des wissenschaftlichen Arbeitens: der wissenschaftssprachlichen und fachübergreifend angewendeten lexikalischen und syntagmatischen sprachlichen Grundlagen der WS, der grundlegenden fachlichen Terminologie anhand der Grundformen wissenschaftlicher Textsorten und des Gedankenaufbaus und Argumentationsaufbaus bei der Produktion von wissenschaftlichen Texten.

Die Wissenschaftlichkeit der Texte wird an den Formulierungen der Aussagen ersichtlich. An dem von Steinhoff aufgegriffenen Beispiel einer Pädagogik-Studentin verfassten Seminararbeit, die den Studierenden vorgelegt wird, zeigt sich deutlich, welche stilistische und sprachliche Mittel dabei unerwünscht sind:

*„Da ich nicht den gesamten Lehrplan unter die Lupe nehmen kann, habe ich mich dafür entschieden, diese Unterscheidungen am Beispiel des Interpretationssatzes im Fach Deutsch zu erläutern“ (Steinhoff 2007).*

Auf die begangenen Fehler wird mittels des erklärenden Korrigierens hingewiesen: *„unter die Lupe nehmen- Alltagssprache, Redewendung, keine WS, im journalistischen Text, Ich Form- problematisch, ich habe mich entschieden- keine wiss.Fachsprache, die Begründung erfolgt von der Sache her, nicht vom Rahmen her...“*. Ausgehend von diesem Beispiel lässt sich feststellen, dass eine richtige Formulierung viel Wissen zum dessen Einsatz bezüglich der richtigen, sachlich passenden und konventionsadäquaten Mittel im wissenschaftlichen Stil bedarf.

### **Didaktische Aufbereitung**

1. Als Einstieg in die Behandlung der WS werden *Ziele und Aufgaben des Seminars* in der Form einer in die Problematik der WS einzuführenden *Vorlesung* bezüglich der Erklärung der Begriffe (WS,

Fachsprache, Alltagssprache) formuliert, in der auf ihre Bedeutung für das Studium und den Beruf hingewiesen wird und die wichtigsten Merkmale erläutert werden.

Bei dem Entwurf der strategischen Vorgänge der Anwendung der Wissenschaftssprache im universitären Bereich dient die *Vorlesung* als Ausgangsbasis für die Definition der Wissenschaftssprache. Es wird ihre Rolle im Studium und Beruf als Vermittler der Fachinhalte mittels wissenschaftlicher Fügungen (Konventionen, Redewendungen, idiomatischen Fügungen, Kollokationen) hervorgehoben und in den Unterschieden zu der Fachsprache festgelegt. Es wird darauf hingewiesen, dass die WS und ihre sprachlichen Mittel helfen, korrekt, kultiviert, wissenschaftlich den fachbezogenen Sachverhalt und logische Zusammenhänge im jeweiligen Fachgebiet zu interpretieren.

Großer Wert wird in der Vorlesung auf fünf Ebenen der Kompetenzen gelegt: hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen geht es um den Erwerb der spezifischen lexikalischen und wissenschaftsbezogenen sprachlicher Phänomene der WS. Eine besondere Rolle nimmt die Textkompetenz ein, wo die Kenntnis spezifischer Regeln über den Aufbau akademischer, wissenschaftlicher Texte die Basis für das wissenschaftliche Arbeiten ist. Im Bereich der Stilkompetenz wird die Fähigkeit gefordert, Texte entsprechend wissenschaftlicher stilistischer Gepflogenheit zu formulieren, sowie auch die rhetorische und Lese- und Rezeptionskompetenz, die den Studierenden ermöglicht, logische Strukturierung einer Argumentation und kritisches und analytisches Lesen als Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit der Literatur zu vollziehen.

Jeder Studierende soll die WS als grundlegendes sprachliches und stilistisches Mittel verstehen, besonders in der Produktion akademischer-wissenschaftlicher Texte wie *Zusammenfassung, strukturierte Textwiedergabe, Referat, Seminararbeit, Abstract, Mitschrift, Exzerpt, Konspekt, Handout...*, aber auch bei den Texten wissenschaftlichen Stils wie *Definitionen, Erklärungen, Beschreibungen, Zitieren, Paraphrasieren, Argumentationen, Stellungnahme u.a.*

Es wird unterstrichen, dass dieses Anliegen nur durch ein systematisches, präzises Studium, durch sorgfältige Vorbereitung auf das Seminar und aktive Teilnahme am Seminar zu erreichen ist. Das Ergebnis des Erwerbs der WS gewährleistet erfolgreiches Studium in dem studierten Fach, beim Studienaufenthalt im Ausland, aber auch ein kultiviertes Agieren in verschiedenen Berufs – und Handlungssituationen.

2. Vor der Vorlesung sind Studierende aufgefordert, der Vorlesung zuzuhören und mitzuschreiben. Das ist der Anlass für die Aufgabe, eine akademische Textsorte *Mitschrift* zu erstellen. Es wird die Bedeutung der Mitschrift hervorgehoben und ihre Merkmale verdeutlicht. Den Studierenden werden die Strategien des Prozesses, das Gehörte zu notieren, zu rekonstruieren, die Informationen zu strukturieren, und stichwortartig Notizen anzufertigen (keine vollständigen Sätze, Nominalphrasen statt Nebensätze....) erklärt. Die Gestaltung einer Mitschrift entspricht dem logischen Gedankenaufbau eines wissenschaftlichen Textes. Wichtig ist es, *Hauptaussagen* und *Schlüsselbegriffe* zu entnehmen und bei der Überarbeitung die *Signalwörter* (erstens, zweitens, zunächst, abschließend u.s.w.) und *Stichworte* zu notieren (Verben stehen im Infinitiv : *WS- kommunikative Kompetenz- erwerben*).

3. Gleichzeitig wird den Studierenden ein *wissenschaftlicher Text – Syllabus* für das Seminar *Fachsprache im akademischen Bereich* vorgelegt, das *Fachtermini* aus dem Fachbereich Linguistik enthält und sich auf den Sachverhalt der Vorlesung beruft. Im Syllabus wird die Intention des Seminars im 1. und 2. Semester festgelegt und die wichtigsten Komponenten der WS unterstrichen, die zu einer kultivierten rhetorischen wissenschaftlichen kommunikativen Kompetenz im mündlichen und schriftlichen Ausdruck führen (s. Beilage 1).

Das mittels des Syllabus vermittelte *Ziel* besteht im Erkennen der typischen Fachtermini und Ausdrucksmittel der Wissenschaftssprache, die es ermöglichen, im Fach Linguistik das Vorwissen zu aktivieren und die Ziele und Aufgaben mittels dieser Ausdrücke wiederzugeben. Die entworfenen Ziele und Aufgaben des Seminars werden erklärt, analysiert und diskutiert. Die didaktische Absicht besteht in der Arbeit mit den Fachtermini: Studierende werden mit der Aufgabe beauftragt, die Fachtermini zu unterstreichen, zu erschließen, die wissenschaftlich formulierten Sachverhalte in eine synonymische Form umzuformen und zu erklären. Demnächst werden die Ziele, Aufgaben, Formen, Voraussetzungen und Anforderungen des Seminars Wissenschaftssprache im akademischen Bereich mündlich wiedergegeben.

Um den Sachverhalt des Seminars und die Bedeutung der WS im Studium einzuprägen, werden *gelenkte Übungen mit strukturbezogenen Fragen* eingesetzt, in denen Regeln der Nominalisierung, sowie auch Relativsätze, Infinitivkonstruktionen, Konsekutivsätze wiederholt und gefestigt werden.

4. Diesem Schritt geht aber eine *Transformationsübung (Umformulierung, Ersetzübungen)* voraus, wo die allgemeinsprachlichen Ausdrücke zum Thema *Studium an der Uni* durch synonymische Ausdrücke ersetzt wurden. Es werden von uns erstellte *Verzeichnisse* vorgelegt, wo synonymische Ausdrücke als Hilfestellung bei diesem Prozess angeboten, strukturiert und hierarchisiert werden, folgend dem Ziel, frequente sprachliche Einheiten in der Textsorte *Beschreibung* anzuwenden.

Beispiele:

*lernen-* studieren, das Studium aufnehmen, das Wissen aneignen, die Kenntnisse erwerben

*e Prüfung machen-* sie ablegen, bestehen, sich der Prüfung unterziehen

*Der Schüler macht die Aufgabe-* Der Studierende erstellt, verfasst, gestaltet, erarbeitet, bearbeitet, behandelt, errichtet .....- den von dem Lehrenden beauftragten Text, das Lehrmaterial, die Fachmaterialien, das Referat, die strukturierte Textwiedergabe, Zusammenfassung

Vorschläge für die methodische Umsetzung der Sachverhalte werden in Fragen didaktisch integriert und zufolge der strukturbezogenen Fragen werden die Ziele und Aufgaben erschlossen.

1. Was gehört zu den Zielen des Seminars?
2. Worin bestehen diese Ziele?
3. Wie sollen diese Ziele erreicht werden?

1. Zu den Zielen gehört die Aneignung der WS... 2. Unsere Ziele bestehen in dem Erwerb der Kompetenz der Textanalyse, in der Aneignung des theoretischen Wissens bezüglich der WS, in der Erstellung einer

Zusammenfassung, in der Behandlung eines aktuellen Themas.... 3. Unsere Aufgabe besteht darin, die Merkmale der WS anzueignen, den Text zu behandeln, die Zusammenfassung zu erstellen. 4. Sie sollen so erreicht werden, dass wir den Prozess der wissenschaftlichen Arbeit einüben, dass wir die Rolle des wissenschaftlichen Schreibens auf Kernbereiche fokussieren..

Die Antworten können variiert werden, je nach dem Wissensniveau der Studierenden.

5. Die Einübung des Sachstils *Erklärung* nimmt einen wichtigen Platz beim Erwerb der WS ein. *Die Klärung der Begriffe (Begriffsexemplifikation)* und *Beschreiben* hat nicht nur eine wichtige didaktische Funktion beim Texterschließen, sie ermöglicht den Studierenden das Wahrnehmen und Einprägen des Sachverhaltes und entwickelt die Fähigkeit, akademische Ausdrücke in selbst produzierten mündlichen und schriftlichen Texten einzusetzen. Zu dieser Kompetenz gehört aber auch die Anwendung des schon erworbenen linguistischen Fachwissens, b.z.w. das parallel durch Vorlesung und Seminar vermittelte Wissen, was wiederum ein *aufeinander anknüpfendes Studienprogramm* erfordert (an unserer Uni ist diese Kompetenz gewährleistet). Sie erfordert von Studierenden nachzudenken und logisch aufgebaute Gedanken wissenschaftlich zu formulieren, denn zu der Voraussetzung, wissenschaftliche Kommunikation zu führen, gehört die Kompetenz des logischen Denkens, des logischen Folgerns und Schließens, des Aufbaus des deduktiven Gedankenganges, wo kausale und konsekutive Verhältnisse zur richtigen Formulierung führen.

Mit den Fragen, die einen logischen Zusammenhang aufweisen, wird die Kompetenz der wissenschaftlichen Formulierung und der *Erklärung und Definition* geübt.

Gegenstände und Vorgänge, die das Studium an der Uni betreffen, werden im ersten didaktischen Schritt selbst erstellt, definiert und erklärt. Zuzufolge dieses Anspruches wird ein Übungsmaterial in der Form eines Verzeichnisses mit den falsch zugegliederten Musterdefinitionen eingesetzt, die richtig zugeordnet werden sollen.

Beispiele:

Prüfung – *Leistungsnachweis über ein besuchtes Seminar bzw. eine Übung aufgrund der aktiven Anwesenheit an der Vorlesung*

Schein - *schriftliche oder mündliche Form der Kontrolle und Bewertung der erworbenen Kenntnisse*

Weitere Begriffe können in der Form der sachbezogenen Fragen geübt werden:

– *Was verstehen Sie unter dem Begriff ... (wissenschaftliche Kommunikation, Textkompetenz, Lesekompetenz, Textrezeption., Seminar, Vorlesung, Prüfung ...).? Was wird unter dem Begriff...verstanden?- Was wird mit diesem Begriff bezeichnet ? - Wodurch zeichnet sich das Phänomen, der Gegenstand, die Person...aus?-*

– *Unter dem Begriff ... wird ...ein Vorgang (eine Tatsache, ein Gegenstand, ein Zustand, eine Fähigkeit ...) verstanden, der, die, das ...sich auf ...bezieht...- Mit diesem Begriff bezeichnen wir ( wird ...bezeichnet.....) - Die WS zeichnet sich durch .....aus -*

Im Syllabus enthaltene linguistische Begriffe und ihre Klärung sind wesentliche Elemente des vorgelegten Textes, ihr Verständnis ist wichtig für die richtige *Informationsvermittlung* und den schnellen *Erwerb* der

Fachtermini, Fachbegriffe, die wiederum zu den Inhalten eines linguistischen Fachtextes gehören (im Fachbereich Linguistik) und des zuständigen Fachwissens.

Die Einführung neuer Begriffe oder Festlegung der Bedeutung alltagssprachlicher Ausdrücke im wissenschaftlichen Kontext, aber auch ihre Behandlung im terminologischen Umfeld gehört zu den wichtigsten Aspekten bei der Vermittlung der WS. Laut empirischen Untersuchungen bewirkte im großen Maße den wesentlichen Anstieg der wissenschaftlichen kommunikativen Kompetenz die oben angedeutete Methode der Erklärung und Beschreibung der Begriffe (Fragen zur Erklärung, Beschreibung der Vorgänge, der Gegenstände).

Zu der Einübung der Begriffserläuterung und Definition wurde ein wissenschaftlicher Text ausgewählt (Graefen 2009), der die Funktion eines wissenschaftlichen Assistenten präzisiert und dessen Behandlung die Kompetenz der Definition und Erklärung entwickelt (mit Hilfe der im Text erschlossenen Informationen und ausgeschriebenen Ausdrücken und Bedeutungsangaben: wissenschaftliche Dienstleistungen erbringen ....), aber noch keine analytische Textkompetenz.

Zum Schwerpunkt des Seminars WS gehört die Textarbeit, deren Prinzipien als Basis für die Entwicklung und den Erwerb einer korrekten wissenschaftlichen Kommunikation dient. Die Anforderungen und Zielstellungen, die an Studierende im Fach Fachsprache im akademischen Bereich in zur Verfügung gestellten Zeit (2 Semester) gestellt werden, sind hinsichtlich der fehlenden Kompetenzen im Bereich der Textarbeit nur mit großer Anstrengung seitens der Lehrenden sowie der Studenten zu erfüllen. Methodisches Vorgehen bei der Textarbeit wird im nächsten Beitrag (Teil 2) diskutiert.

### **Zusammenfassung**

In diesem Beitrag (Teil 1) wurde bei der Konzeption der Unterrichtsmaterialien der empirische Ansatz als didaktisches Prinzip des methodischen Vorgehens vom Einfachen zum Komplizierten eingesetzt und in der Zeitspanne von einem Semester evaluiert.

Die entworfene These bezüglich der Interdisziplinarität wird durch praktische Belege des Gebrauchs der WS auch in anderen Fächern (Referat, Seminararbeit, Stellungnahme, Diskussion) besonders im Teil 2 bestätigt.

Das Erkenntnisziel des Beitrages besteht darin, ein systematisches Verständnis der Hochschullehrer für die Bedeutung und praktische Ausführung der WS in den von ihnen geführten Fächern zu erlangen.

### **Literaturverzeichnis**

EHLICH, K. 1993. Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 1993

EHLICH, K. 1999. Alltägliche Wissenschaftssprache. In *Info DaF*, 26, H.1/1999

EHLICH, K., STEETS, A. 2003. *Wissenschaftlich schreiben- lehren und lernen*. Berlin : de Gruyten, 2003

FRANCK, N., STARY, J. 2006. *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*. Paderborn : Schöning, 2006

- GRAEFEN, G. 1994. Wissenschaftstexte im Vergleich. Deutsche Autoren auf Abwegen. In BRÜNNER, G., GRAEFEN, G. (Hg.). 1994. *Texte und Diskurse*. Opladen, 1994
- GRAEFEN, G. 1999. Wie formuliert man wissenschaftlich? In *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 52, Regensburg : FaDaF, 1999
- GRAEFEN, G. 1997. *Der wissenschaftliche Artikel*. Frankfurt am M. et al. : Lang/Arbeiten zur Sprachanalyse, 1997
- GRAEFEN, G. 2004. Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 2004
- GRAEFEN, G. 2009. *Wissenschaftssprache Deutsch, Aufgaben*. Dostupné na: <http://www.wissenschaftssprache.de>
- GRAEFEN, G. 2009. Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. In <http://www.gfl-journal>, No. 2-3/2009
- HEHNE, H. C., EHLICH, K. (Hrsg.). 2004. Kommunikation in der Wissenschaft. Vorwort. In *Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 69, Regensburg, 2004*
- JASNY, S. 2004. Trennbare Verben in der gesprochenen Wissenschaftssprache. In *Materialien DaF*, 64, Regensburg, 2004
- KRETZENBACHER, H., WEINRICH, H. 1995. *Linguistik der Wissenschaftssprache*. B/N, 1995
- MOLL, M. 2001. Das wissenschaftliche Protokoll. In *Studien Deutsch*, 30, 2001
- SOMMER, R. 2006. *Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben*. Stuttgart, 2006
- SCHIEWE, J. 1996. *Sprachenwechsel- Funktionswandel-Austausch der Denkstile*. Tübingen, 1996
- SCHÄFER, S., HEINRICH, D. 2010. *Wissenschaftliches Arbeiten an deutschen Universitäten*. München : Iudicium, 2010
- STEETS, A. 2001. Wie wichtig ist wissenschaftliches Schreiben in der Hochschule? In *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 27, 2001
- STEINHOFF, T. 2007. *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Tübingen, 2007
- SZEHEROVÁ, E. 2012. Akademische Sprache im universitären Bereich. In *Cudzie jazyky v premenách času, II, 2012*.

## Beilage 1

### Syllabus

Akademische Sprache, I. Studienjahr

*Ziele und Aufgaben:*

Im Seminar werden die Grundlagen der wissenschaftlichen kommunikativen Kompetenz vermittelt, die zur Bewältigung anspruchsvoller Kommunikationsstrategien in gesellschaftlichen Handlungsprozessen führen. Es wird eine kultivierte rhetorische Kompetenz im mündlichen und schriftlichen Ausdruck angestrebt. Bei diesem Anliegen sollten folgende Kompetenzen berücksichtigt werden:

1. *sprachliche Kompetenz* (grammatikalische und orthographische Beherrschung der Schriftsprache, Erweiterung der Allgemeinsprache um synonymische Ausdrücke)
2. *Textkompetenz* (die Kenntnis der spezifischen Regeln unterschiedlicher akademischer bzw. wissenschaftlicher Textsorten)

3. *Stilkompetenz* (Fähigkeit, Texte entsprechend wissenschaftlicher Gepflogenheit zu formulieren)
4. *rhetorische Kompetenz* (logische Strukturierung einer Argumentation)
5. *Lese- und Rezeptionskompetenz* (kritisches und analytisches Lesen als Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Sekundärliteratur)

*Unsere Schwerpunkte* liegen im Erwerb der Redemittel, Fügungen, Wendungen, Kollokationen und typischer Ausdrucksmittel der allgemeinen Wissenschaftssprache, aber auch Konventionen / Stilistik, Argumentationsaufbau, Strukturierung des Textes, in der Behandlung sachbezogener Texte mit studienrelevanten Problembereichen, in der Aneignung der wissenschaftsbezogenen grammatischen Phänomene und in der Produktion akademischer / wissenschaftlicher/Texte: *Beschreibung, Zusammenfassung, strukturierte Textwiedergabe, Referat, Abstract, Seminararbeit, Kommentar, Rezension, Mitschrift, Exzerpt, Konspekt, Handout, Tischvorlage, und Zitieren, Paraphrasieren, Argumentieren.*

Das Ziel : eine wissenschaftliche kommunikative Kompetenz zu erreichen, die es gewährleistet, Kommunikation auf dem akademischen Boden zu führen, Sachtexte, Fachtexte und wissenschaftliche Texte zu erschließen und zu produzieren.

Dieses Anliegen wird nur durch ein systematisches, präzises Studium, durch Bewältigung der vorgegebenen Aufgaben, durch sorgfältige Vorbereitung auf das Seminar , eine aktive Teilnahme am Seminar, und durch die Bereitschaft, den Erwerb des neuen Wissens als eine Herausforderung zu verstehen.

Im Vordergrund steht die Arbeit

1. mit den publizistischen und Lehrbuchtexten, die das Studentenleben und Probleme der Gesellschaft widerspiegeln: Erstsemester, Mein Weg zum Studium, Jugend und Eltern, Glück und Geld, Multikultur leben, Neue Werte der Gesellschaft

2. mit den wissenschaftlichen Konventionen, die zu einer Produktion von akademischen Textformen führen: Referat, Seminararbeit, Stellungnahme....

Die angeeignete wissenschaftliche kommunikative Kompetenz ermöglicht jedem Studenten, seine Verpflichtungen im Studium an der UNI zu erfüllen, an dem aktiven Studium, an Vorlesungen und Seminaren beim Studienaufenthalt im Ausland erfolgreich teilzunehmen, kultiviert und korrekt die Fremdsprache in verschiedenen Berufssituationen und Handlungen zu verwenden.

#### *Kontakt*

*Doc. PhDr. Eva Szeherová, PhD.*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra nemeckého jazyka*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*E-mail: e.szeherova@mail.t-com.sk*

# BUSINESS ENGLISH FOR MANAGEMENT STUDIES

## PREZENTÁCIA NOVEJ UČEBNICE ANGLIČTINY

Darina Halašová

### Abstract

Business English for Management Studies is a text book “tailor-made“ for undergraduates of business management. The target groups of students should do a C1 level course in Business English. The authors take this fact into consideration when choosing authentic source materials for individual topical themes so that they would enable to develop confidence and competences on C1 level CEFR i. e. they can understand a wide range of demanding texts and recognise implicit meanings, can express ideas fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions.

**Key words:** CEFR, language competences, skills

### Abstrakt

Autorka príspevku predstavuje koncepciu učebnice Business English for Management Studies, ktorá je určená pre cieľovú skupinu študentov podnikového manažmentu na školách ekonomického zamerania, čomu zodpovedá výber tém v jednotlivých lekciách. Autorka vybrala odborné materiály, ktoré umožňujú rozvíjať kompetencie pre stupeň C1 podľa SERR pre jazyky.

**Kľúčové slová:** SERR pre jazyky, jazykové kompetencie, zručnosti

### Úvod

*Business English for Management Studies* je učebnica určená pre cieľovú skupinu študentov podnikového manažmentu v kurze angličtiny ako prvého cudzieho jazyka. Tomuto určeniu zodpovedá výber tém jednotlivých lekcií. Pri výbere odborných materiálov na dané témy sme sa snažili vybrať také, ktoré by umožňovali rozvíjať kompetencie predpokladané pre stupeň C1 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, t. j. študent by mal byť schopný komunikovať bez ťažkostí v každodenných situáciách a ovládať aj slovnú zásobu vlastnej profesijnej sféry, v našom prípade z oblasti manažmentu. Mal by zvládnuť známe, ale aj komplikované problémové úlohy. Mal by byť schopný získavať informácie z odborných textov a prezentovať ich ústnou aj písomnou formou. Človeka s takouto jazykovou úrovňou potom bez ťažkostí chápu v cudzojazyčnom prostredí.

### Koncepcia učebnice

Autorský kolektív vychádzal pri príprave koncepcie učebnice z organizácie jazykovej výučby na Ekonomickej univerzite. Počet hodín v troch semestroch výučby je po 2 vyučovacie hodiny týždenne, preto má učebnica 12 lekcií, čo predstavuje 4 lekcie na semester. Jednotlivé lekcie predpokladajú u študentov rôzny stupeň odborných vedomostí, ktoré nadobudli v ekonomických odborných predmetoch. Sú v nej zaradené témy od odborne náročných po všeobecnejšie orientované. Ide napríklad o lekcie ako *Time Management* alebo *Stress Management*. Tieto sú obzvlášť vhodné na rozvoj komunikačných schopností a študent aj bez hlbších odborných znalostí dokáže vyjadriť svoj názor, argumentovať v reakcii na opačné stanovisko.

K druhému typu lekcií patria lekcie ako *Investment Management* alebo *Finance Management*, ktoré predpokladajú určité znalosti z odboru financií, investícií a bankovníctva. Okrem už spomínaných tém sme zaradili



aj témy ako *SWOT Analysis*, *Human Resources Management*, *Project Management*, ako i úvodnú lekciiu *Management* o manažmente vo všeobecnosti.

V nijakom prípade však nejde o učebnicu manažmentu, ale o učebnicu odborného jazyka, ktorá je zameraná na terminológiu z rôznych oblastí manažmentu.

Každá z lekcii je samostatná, nezávislá na ostatných, teda vyučujúci ich môže podľa vlastného uváženia preberať aj v inom poradí, v akom ich uvádza učebnica. Cieľom učebnice je poskytnúť vyučujúcim aktuálny, autentický, zaujímavý a podnetný materiál na vyučovanie odborného jazyka – uľahčiť im do maximálnej miery ich náročnú prácu, a zároveň poskytnúť aj študentom učebnicu, ktorú budú môcť využiť aj na samostatné štúdium – domácu prípravu.

### **Štruktúra lekcie**

Keďže ide o kolektívne dielo, bolo potrebné stanoviť si jednotnú štruktúru lekcie, aby učebnica pôsobila uceleným dojmom. Táto časť práce na učebnici bola asi najnáročnejšia. Jej konečná štruktúra je výsledkom vzájomných kompromisov a ústupkov.

Rozsah jednej lekcie je od 7 po 10 strán formátu A4, čo predstavuje dostatok materiálu na pokrytie danej hodinovej dotácie anglického jazyka počas troch semestrov. Po obsahovej stránke sme riešili dilemu, či zaradiť do učebnice gramatickú časť, alebo nie. Nakoniec sme sa rozhodli, že gramatickú časť nezaradíme. Dôvodmi sú predovšetkým nedostatočná časová dotácia pre výučbu jazyka, a tiež skutočnosť, že existuje dosť gramatických učebníc, ktoré môže vyučujúci v prípade, že to bude považovať za potrebné, využiť ako doplňujúcu literatúru. Keby sme boli zaradili aj gramatickú časť, bolo by to na úkor menšej rozmanitosti materiálov.

Učebnica sa teda sústreďuje na slovnú zásobu – predovšetkým na rozširovanie odbornej terminológie, ktorá je použitá v množstve zaujímavých autentických textov, na základe ktorých môže študent pochopiť z kontextu mnohé, dovtedy preňho neznáme výrazy. Zo zručností sa sústreďujeme na čítanie, počúvanie a hovorenie.

Každá lekcii začína niekoľkými citátmi známych osobností na tému lekcie. Citáty môžu poslúžiť ako motivačný prostriedok na začatie diskusie k danej téme – vhodné sú najmä pre jazykovo zdatnejšie skupiny. Ich cieľom je primäť študentov vyjadriť svoj názor na jednotlivé výroky a pre učiteľa ponúkajú možnosť zistiť, aké vedomosti už v danej problematike majú. V skupine študentov s horšími komunikačnými schopnosťami môže učiteľ buď túto časť vynechať, alebo ju aspoň využiť na stručné oboznámenie študentov s autormi citátov, ktorí sú často významnými osobnosťami z oblasti ekonomickej teórie i praxe.

Ďalej nasleduje časť *Lead-in*, v ktorej je stručne definovaná problematika – téma lekcie s vyznačenými kľúčovými výrazmi. Väčšina lekcii sa skladá z niekoľkých častí označených ako *Reading*, *Listening* a *Speaking* – zameraných na rozširovanie a upevňovanie vedomostí a zdokonaľovanie jazykových zručností. Každá lekcii obsahuje aspoň jednu časť z daných možností, v niektorých prípadoch sa najmä zručnosti ako čítanie alebo listening v jednej lekcii opakujú, vtedy sú označené ako Reading 1, Reading 2 ap. Predmetom týchto častí sú články z odborných publikácií, dennej tlače alebo textov dostupných na internete – všetky prinášajú zaujímavé informácie z danej problematiky. Na ich základe sme

spracovali rôzne typy cvičení zameraných na osvojenie si novej slovnej zásoby, pochopenie odbornej terminológie v kontexte, čítanie s porozumením. Mnohé témy súčasne predstavujú zaujímavý, podnetný materiál na diskusiu.

Do jednotlivých lekcí sme zaradili aj počúvanie; vo väčšine prípadov ide o monológ odborníka k téme danej lekcie. Pred počúvaním sme zaradili cvičenia zamerané na kľúčové slová v nahrávke a vysvetlenie ich významu, ktorých cieľom je pripraviť študentov na počúvanie s porozumením. Cvičenia, ktoré nasledujú po počúvaní, majú upevniť novú slovnú zásobu, prípadne si ju precvičiť si v dialógoch učiteľ študent, alebo študenti medzi sebou.

Na konci každej lekcie je časť *Review*, ktorá obsahuje cvičenia zamerané na slovnú zásobu, napr. doplňovanie slov do viet, vytváranie kolokácií, vytváranie dvojíc slov opačného významu a pod. Sú založené na kľúčových slovách lekcie a študenti si ich môžu urobiť aj skontrolovať sami s pomocou Slovníka (*Glossary*) a mať tak spätnú väzbu, do akej miery si osvojili novú slovnú zásobu.

Slovník (*Glossary*) sa nachádza na konci učebnice a je rozdelený podľa jednotlivých lekcí, obsahuje približne 300 výrazov, 20-30 pre každú lekciu, ktoré sú usporiadané abecedne v rámci lekcie, s anglickým výkladom a vzorovou vetou obsahujúcou daný výraz a slovenský ekvivalent. Toto je veľmi dobrá pomôcka pre samostatné štúdium, resp. domácu prípravu. Jej úlohou je tiež primäť študentov väčšmi používať výkladové slovníky, pochopiť slová v kontexte a vedieť ich správne použiť.

K učebnici pripravujeme tiež pomôcku pod názvom *Teaching Tips and Answer Key* určenú pre učiteľa, v ktorej bude kľúč k jednotlivým úlohám, transkripcia jednotlivých nahrávok a iné potrebné informácie.

## **Grafická úprava**

Učebnica je v štádiu príprav, teda je ešte priestor na určité úpravy. Pretože ide o skriptum, grafická úprava je jednoduchá. V celej učebnici sa používajú dva typy písma: bezpätkové písmo calibri v častiach, ktoré sú autorskými textami, t. j. cvičenia a pokyny k cvičeniam, a písmo Times New Roman v častiach s prevzatými textami. Vizualne sme tak odlíšili citované pasáže, ktoré sú v jazykových učebniciach nenahraditeľné, lebo sú ukážkami autentických textov z daného jazykového prostredia (britského i severoamerického) oproti autorským textom.

## **Záver**

Učebnica by mala byť dokončená do konca marca 2013 a zadaná do tlače. K jej tvorbe sme pristupovali veľmi zodpovedne a snažili sme sa využiť dlhoročné pedagogické skúsenosti s mnohými jazykovými učebnicami. Boli by sme radi, keby učebnica bola kvalitnou a podnetnou pracovnou pomôckou pre učiteľa a zdrojom užitočných vedomostí pre študentov.

## **Literatúra**

*Dictionary of Banking & Finance*. 2003. 3<sup>rd</sup> edition. London : Bloomsbury Publishing. ISBN 0-7475-6685-2

COLLIN, P. H., YORK, D., JOLIFFE, A. 2001. *Dictionary of Accounting*. 2<sup>nd</sup> edition. London : Peter Collin Publishing Ltd. ISBN 1-90165-85-2

SWEENEY, S. 2002. *Test Your Professional English : Management*. Pearson Education Limited in association with penguin Books Ltd. London. ISBN 0 582 46897 3

*Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie a hodnotenie* (preklad: Štefan Franko). Bratislava : ŠPÚ, 2006.

## Prílohy

Ukážka 1: Úvodná strana Unit 8 Investment Management

Ukážka 2: Teaching Tips and Answer Key

Ukážka 3: Glossary 1.strana

Ukážka 1

### Unit 8 Investment Management

Discussion

**Read the quotes from the best investors ever.**

a) *“To achieve satisfactory investment results is easier than most people realize; to achieve superior results is harder than it looks.”*

***Benjamin Graham***

b) *“Wide diversification is only required when investors do not understand what they are doing.”*

***Warren Buffet***

c) *“Price is what you pay. Value is what you get.”*

***Warren Buffet***

d) *“The key to making money in stocks is not to get scared out of them.”*

***Peter Lynch***

e) *“An investment in knowledge pays the best interest.”*

***Benjamin Franklin***

**Actually, the author of one of the above quotes was not an investor. He was a politician, scientist, musician, inventor, statesman, and diplomat. He was one of the Founding Fathers of the United States. Do you agree with him? Give reasons why yes/why no?**

**Have you ever heard of any of the remaining authors of the above quotes?**

Lead-in

### **What is Investment management?**

Investment management is the professional management of various **securities** such as **shares** or **bonds**, and **assets** (e.g. **real estate**) in order to meet investment goals for the benefit of the investors. These could be

companies, banks, insurance firms or individuals. Investment management is often used synonymously with fund management. Moreover, terms like asset management, wealth and **portfolio** management are used, with a thin line differentiating them. Asset management is often used for management of collective investments on behalf of a large group of clients in a wide range of investment options, for example, in **mutual funds**. Investment management that involves managing the investment of high net worth individuals is often referred to as wealth management. Asset management and wealth management are also called portfolio management.

### 1 Match up the words from the text above with their definitions.

- 1 \_\_\_\_\_ an arrangement managed by a company, in which you can buy shares in many different businesses
- 2 \_\_\_\_\_ a group of stocks owned by a particular person or company
- 3 \_\_\_\_\_ property in the form of land or houses
- 4 \_\_\_\_\_ an official document promising that a government or company will pay back money that it has borrowed, often with interest
- 5 \_\_\_\_\_ financial asset, including shares, bonds, debentures, and rights to money lent or deposited
- 6 \_\_\_\_\_ the things that a company owns, that can be sold to pay debts

### Ukážka 2

#### Teaching tips with answer key / U8 Investment Management

**When discussing the quotes on investing, you can provide students with brief information on the authors of the quotes.**

**Benjamin Graham** (1894-1976) is “The Father of Value Investing”. He founded many of the fundamental analysis and value-investing principles that are used today by fund managers and famous investors such as Peter Lynch or Warren Buffet.

**Warren Buffet** (1930 - ) is known as “The Oracle of Omaha” and one of the very few billionaires who has earned his wealth solely through investing in stocks. Buffet’s Berkshire Hattaway investment company has seen outstanding returns over the years. A \$10,000 investment in B.H. in 1965 would be worth 50 million dollars today.

**Peter Lynch** (1944 - ) is the most famous mutual fund manager. When he started managing the Fidelity Magellan Fund in 1978, the fund had assets of 20 million dollars. When he retired in 1990, the fund had assets of 14 billion.

#### Lead-in

1 mutual fund, 2 porfolio, 3 real estate, 4 bond, 5 security, 6 assets

#### Reading 1

1 1h 2e 3b 4a 5c 6g 7f 8d

2 a) certificate of deposit, b) money market, c) FDIC – The Federal Deposit Insurance Corporation, d) open market, e) capital gains, f) mortgage, g) savings account, h) annuity

3 a) Most probable answer to this question should be stocks because it is not easy to choose stocks which would pay the excellent returns. To do so the potential investors should gather as much information as possible on the company they want to invest in, moreover they should be excellent analysts. b) There are a lot of other investment opportunities, e. g. investing in precious metals such as gold or silver, or investing in art, agricultural commodities such as rice, coffee, etc. c) Students will present their own ideas on investing. d) Liquid investments: advantage they are safe as they are normally FDIC-insured, they are not very risky, disadvantage – they offer low rates of return

Bonds –

Real Estate –

Mutual funds –

## Listening 1

### Rec. 8.1

A **passive management approach** is essentially investing in a basket of stocks that represent a universe. Passive products don't require a lot of time and effort and analysis. Therefore, they can offer those products at lower fees and they tend to be lower turnover types of strategies, versus an active management strategy where a portfolio manager is using some discipline, some system typically, whether it be investing in companies that have rapid **earning growth**. Whether it be a value investor buying stocks at some discount measure to

## Ukážka 3

### Glossary Unit 8 Investment Management

accrue (v)	if money accrues or is accrued, it gradually increases over a period of time <i>Interest will <b>accrue</b> until payment is made.</i>	narastať, pribúdať
annuity (n)	a fixed amount of money that is paid each year to someone, usually until they die <i>The amount of the <b>annuity</b> that will be taxable will depend mainly on her age when she buys the annuity.</i>	ročná renta, anuita
assets (n)	the things that a company owns, that can be sold to pay debts <i>The company has over 6 millions \$ in assets.</i>	aktíva
benchmark (n)	something that is used as a standard by which other things can be judged or measured <i>The index rate is the <b>benchmark</b> used by lenders to set the mortgage rate.</i>	benčmark
bond (n)	an official document promising that a government or company will pay back	dlhopis

	money that it has borrowed, often with interest <i>The rate of interest on the government <b>bonds</b> is quoted net of basic rate tax.</i>	
buyback (n)	the repurchase of outstanding shares by a company in order to reduce the number of shares on the market <i>A buyback allows companies to invest in themselves.</i>	spätný odkup
certificate (n) of deposit	is a promissory note issued by a bank, it is a time deposit that restricts holders from withdrawing funds on demand <i>Certificates of Deposit (CD) are our most popular savings option.</i>	vkladový certifikát
capital gain/profit (n)	profit you make by selling your possessions <i>Many countries impose a tax on capital gains of individuals or corporations.</i>	kapitálový výnos/zisk
debenture (n)	an official document produced by a company showing how much interest it will pay on a loan <i>Debentures are backed only by the general creditworthiness and reputation of the issuer.</i>	obligácia, úpis
deposit (v)	to put money or something valuable in a bank or other place where it will be safe <i>Our records show that you deposited \$ 200 in your account on January 17th.</i>	uložiť, deponovať
discount (n)	a reduction in the usual price of something <i>Members get a 15% discount.</i>	zľava
diversification (n)	placing money in a wide spread of investments <i>Spread the risk by diversifying into dollar bonds.</i>	diverzifikácia
dividend (n)	a part of a company's profit that is divided among the people with shares in the company <i>The <b>dividend</b> will be payable on June 10 to shareholders of record on May 29.</i>	dividenda
fee (n)	an amount of money that you pay to do something or that you pay to a professional person for their work <i>Cable TV subscribers pay monthly fees.</i>	poplatok, honorár

*Kontakt*

*PaedDr. Darina Halašová*

*Ekonomická univerzita*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra anglického jazyka*

*Dolnozemska cesta 1*

*852 35 Bratislava*

*E-mail: darina.halasova@euba.sk*

# MATERIÁLNE DIDAKTICKÉ PROSTRIEDKY PRI VÝUČBE ODBORNÉHO JAZYKA

*Michaela Dziváková*

## **Abstrakt**

V článku sa píše o využití a funkciách materiálnych didaktických pomôcok pri výučbe cudzieho jazyka. Sústreďujeme sa na spôsoby organizácie práce so študentmi- mierne pokročilými na Ekonomickej univerzite v Bratislave, ktorí si vyberajú ruský jazyk ako tretí cudzí jazyk. Uvádzame konkrétne príklady takejto práce pri výučbe odbornej, ruskej ekonomickej lexiky s pomocou audiovizuálnych pomôcok.

**Kľúčové slová:** materiálne didaktické prostriedky, audiovizuálne pomôcky, ekonomická lexika, motivácia

## **Абстракт**

В статье идет речь об использовании и функциях материальных дидактических средств при обучении иностранному языку. Мы сосредоточиваемся на способах организации работы со студентами среднего уровня владения языком в Экономическом университете в Братиславе, выбирающих русский язык в качестве третьего иностранного. Вводим конкретные примеры работы при обучении профессионально-направленной русской экономической лексики с помощью аудиовизуальных средств.

**Ключевые слова:** материальные дидактические средства, аудиовизуальные средства, экономическая лексика, мотивация

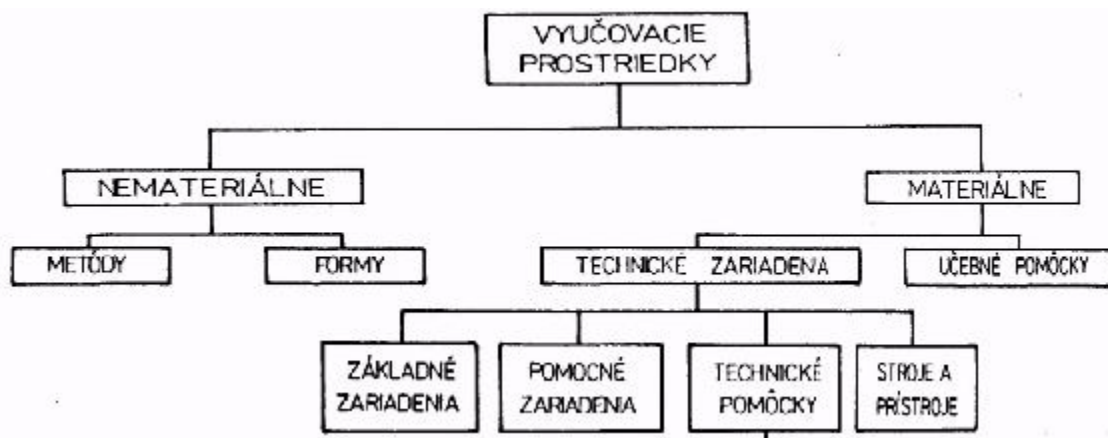
## **Úvod**

Akákoľvek učebnica, i tá najlepšia, nevylučuje, ale predpokladá používanie doplňujúcich materiálov. Mnohí pedagógovia však „*zaraďujú učebné pomôcky do výchovno-vzdelávacieho procesu rutinne a len niektorí z nich sa zamýšľajú nad tým, do akej miery môžu nimi ovplyvniť proces poznávania a skvalitniť priebeh a výsledky učenia*“ (1, 2004, s. 4). Vhodne zvolenou didaktickou pomôckou môže vyučujúci výrazne zefektívniť a uľahčiť prácu študentom, ale aj sebe samému.

Doplňujúce materiály, či už v textovej podobe alebo ako materiálne didaktické pomôcky, by však mali nielen napomáhať získavaniu a upevňovaniu vedomostí, ale študentov by mali aj zaujať. Slovo *záujem* sa často používa ako synonymum učebnej motivácie. Nevyhnutnou podmienkou na vytvorenie záujmu o obsah výučby a učebnú činnosť u študentov je možnosť prejaviť v učení rozumovú samostatnosť a iniciatívnosť, „*pre vytvorenie trvalého záujmu o učenie je dôležité používanie takých otázok a úloh, ktorých riešenie vyžaduje od študentov aktívnu prieskumnú činnosť*“ (2, 2000, s. 134). Vhodne zvolené učebné pomôcky vzbudzujú záujem a aktivizujú študenta.

## **Zaradenie materiálnych pomôcok do výučby**

Pri definovaní a klasifikácii materiálnych didaktických prostriedkov panuje nejednotnosť medzi autormi z toho dôvodu, že uplatňujú rôzne kritériá pri ich rozdelení. Súhlasíme s názorom Petláka, ktorý za materiálne didaktické prostriedky považuje „*všetky predmety, ktoré slúžia k názornosti vyučovania a umožňujú dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si učiva vo výchovno-vzdelávacom procese, ale aj v procese samovzdelávania*“ (3, 2004, s. 182). Driensky a Hrmo (4, 2004, s. 7) rozdeľujú vyučovacie prostriedky nasledovne:



Obrázok 1 Rozdelenie vyučovacích prostriedkov

Učebné pomôcky môžeme zjednodušene rozdeliť na auditívne, vizuálne, audiovizuálne a kybernetické. Kým využívanie auditívnych a vizuálnych pomôcok je na vyučovaní pomerne časté (vo forme knižných pomôcok, fólií alebo kaziet a CD nosičov) audiovizuálne pomôcky sa zaraďujú do vyučovania príležitostne. Spomedzi nich majú práve audiovizuálne pomôcky viacero predností. Keďže pôsobia súčasne na dva senzory (sluch a zrak), prinášajú zároveň zvukové aj obrazové informácie, čím zvyšujú didaktickú účinnosť vzdelávania. Na rozdiel od tlačeného textu a audionahrávok, ktoré môžu mať, nepochybne, vysokú informatívnu, vzdelávaciu, výchovnú a rozvíjajúcu hodnotu, videozáznam má prednosť v tom, že v sebe spája rôzne aspekty vzájomného rečového pôsobenia. „Vizuálny rad umožňuje lepšie pochopiť a upevniť ako faktickú informáciu, tak aj jazykové osobitosti reči v konkrétnom kontexte“ (5, 2011, s. 6),

Audiovizuálne pomôcky:

- napomáhajú orientovať učebný proces na aktívnu samostatnú prácu študenta, vytvárajú podmienky pre jeho sebarozvoj a individualizáciu výučby,
- robia učebný proces príťažlivým,
- motivujú študenta k ďalšiemu zdokonaľovaniu a prinášajú uspokojenie z toho, že študent rozumie jazyku, ktorý študuje,
- prinášajú autentický jazyk, umožňujú dať študentovi názornú predstavu o živote, tradíciách a reáliách krajiny,
- rozvíjajú jazykové zručnosti rozprávanie a počúvanie s porozumením,
- zvyšujú kvalitu osvojenia si vedomostí na hodinách cudzieho jazyka.

Zároveň treba poznamenať, že efektívnosť používania audiovizuálnych pomôcok vo výučbe závisí vo veľkej miere od toho, nakoľko racionálne je organizovaná štruktúra vyučovacej hodiny, či nie je samoučelná a či plne zodpovedá učebným cieľom.

O. V. Krjachtunova píše o troch etapách, ktoré je potrebné uskutočniť pri práci s videozáznamom (6, 2011, s. 21) :

### 1. Predtextová etapa

Cieľom tejto fázy je predovšetkým motivovať študentov k tomu, aby sa stali aktívnymi účastníkmi vyučovacieho procesu a takisto odstrániť možné ťažkosti pri pochopení textu. Táto fáza sa môže realizovať vypracovaním úloh typu:

Prečítajte si názov ukážky, čo bude podľa vás jej obsahom?



Vymenujte kľúčové slová, ktoré vás napadajú v súvislosti s témou. Zoznámte sa s novými slovami, ktoré odznejú v nahrávke a doplňte ich slovami, týkajúcimi sa danej tematiky.

## **2. Textová etapa**

Po odvysielaní snímky je potrebné zabezpečiť ďalší rozvoj jazykových, rečových alebo sociokultúrnych kompetencií s prihliadnutím na reálne možnosti komunikácie študentov. Pre tento cieľ môžu byť použité:

- úlohy zamerané na vyhľadávanie jazykových informácií (vyhľadanie, vyčlenenie, fixácia a transformácia určitého jazykového materiálu (lexikálneho, gramatického, fonetického),
- úlohy zamerané na rozvoj rolových hier, na rozvoj návykov hovorenia (či už monologickej alebo dialogickej reči),
- úlohy zamerané na rozvíjanie sociokultúrnych zručností.

## **3. Potextová etapa**

Po zrealizovaní dvoch etáp môže (ale nemusí) nasledovať tretia, ktorej cieľom je využitie východiskového textu ako osnovy a opory pri rozvoji produktívnych schopností v ústnej a písomnej reči.

Pokiaľ ide o technické zariadenia, v dnešnej dobe informatizácie a modernizácie spoločnosti je nevyhnutné zaraďovať do výučby najnovšie technické zariadenia, či už ide o projekčnú techniku (dataprojektory, videoprehrávače) alebo prostriedky výpočtovej techniky.

## **Materiálne didaktické prostriedky pri výučbe mierne pokročilých študentov**

Študenti Fakulty medzinárodných vzťahov (Ekonomická univerzita v Bratislave) si väčšinou vyberajú ruský jazyk ako tretí cudzí jazyk. Kým počas prvých dvoch ročníkov si v rekordne rýchlom čase osvojujú všeobecný jazyk, v treťom ročníku sa oboznamujú so základmi odbornej terminológie a funkčného jazyka. Pri nízkej časovej dotácii, vymedzenej pre daný predmet, je pochopiteľné, že študent sa môže len okrajovo oboznámiť s odbornou lexikou, ťažisková je na vyučovaní predovšetkým komunikácia. Takisto je nevyhnutná racionalizácia práce, ktorá podmieňuje samostatnú domácu prípravu študentov. Domáca príprava však nezahŕňa len vypracovanie cvičení, preklad, prácu s textom, ale najmä vyhľadávanie informácií prostredníctvom vyhľadávacích serverov. V tomto smere má svoje nezastupiteľné miesto internet. Keďže vyhľadať a získať informácie nepredstavuje v dnešnej dobe žiadny problém, študenti si potrebujú predovšetkým osvojiť, aké internetové stránky môžu pri výučbe a zdokonaľovaní sa v jazyku používať, s ktorými môžu v budúcnosti pracovať s prihliadnutím na ich špecializáciu. Aj z tohto dôvodu študenti dostávajú spolu so zoznamom internetových stránok domáce úlohy typu:

- Vyhľadajte na internete názvy povolání z ekonomickej oblasti.
- Vypíšte si inzeráty s ponukou práce.
- Na základe vzorov napíšte štruktúrovaný životopis.
- Spracujte údaje o známych ruských firmách, zreferujte o aktuálnej udalosti.

Na lepšie porozumenie hovorovej reči odporúča Dulebová (7, 2012, s. 83) študentom sledovať rozhlas a TV prostredníctvom internetu: <http://www.radiorus.ru/>, <http://www.rtr-planeta.com/>, <http://www.tvkultura.ru/>,

www.wwitv.com, ale aj sledovanie ruskej tlače a on-line verzie internetových denníkov, najmä [www.aif.ru](http://www.aif.ru), [www.pravda.ru](http://www.pravda.ru) a [www.ng.ru](http://www.ng.ru).

Pri výbere učebného materiálu, foriem a organizácie výučby ruského jazyka pre mierne pokročilých sa prihliada na ich úroveň ovládania jazyka. Podľa úrovne ovládania jazyka je potrebné stanoviť aj jednotlivé činnosti v rámci jazykových zručností. Nakoľko k povinnej literatúre pre daný predmet neexistujú nahrávky, jazykové zručnosti študentov možno vhodne rozvíjať činnosťami, akými sú pozerať fragmenty filmov, reklamných spotov, televíznych programov, televíznych správ. Vhodnou technickou pomôckou je televízor a dataprojektor. Kým zaradovanie fragmentov filmov sa deje sporadicky, prezeranie správ alebo fragmentov aktuálnych správ prebieha na úvod takmer každej vyučovacej hodiny.

### **Práca so správami**

Na úvod vyučovacej hodiny si študenti prezrú správy. Pred samotnou prácou napíše vyučujúci na tabuľu neznámu slovnú zásobu. Študenti si pozrú správy niekoľkokrát a zapíšu si ku každej správe základnú informáciu: názov správy, obsah správy, osobnosti, vystupujúce v správe atď. Ak vzniknú nejaké nejasnosti v pochopení textu, možno sa vrátiť k sporným miestam. Vyučujúci potom preverí zadané úlohy, prípadne rozvinie problematiku ďalej (čo viete o probléme, ktorý odznel v správach, aký je váš názor, zaujmite stanovisko k tomu, čo ste počuli) alebo vhodne prepojí informácie zo správ s ďalšou organizáciou vyučovania. S ťažiskovými slovami, ktoré si študenti osvoja prostredníctvom správ a na ktoré ich vyučujúci upozorní, sa pracuje aj na nasledujúcich hodinách a vyučujúci vyžaduje znalosť týchto slov.

Prezeranie správ sa nám javí najmä ako výborný prostriedok aktualizácie lexiky, nakoľko bežným javom v oblasti odborného jazyka v poslednom desaťročí je prenikanie anglicizmov do ruského jazyka. Týka sa to predovšetkým oblasti ekonomiky a politiky.

### **Práca s reklamným spotom**

Keďže v oblasti vyučovania ruského jazyka je nedostatok audiovizuálnych pomôcok (v porovnaní s inými jazykmi), vyučujúci musí častokrát tvorivo pristúpiť k príprave materiálu, resp. vychádzať z toho, čo mu ponúka internet. Ako vhodná pomôcka nám slúži internetová stránka [www.youtube.com](http://www.youtube.com), kde sa nachádza množstvo krátkych reklamných spotov, ktoré sa dajú tematicky využiť. Ako príklad uvádzame využitie reklamného spotu k tematickému celku Prezentácia firmy. V predtextovej etape si študenti zopakujú učivo z predchádzajúcej hodiny, vymenúvajú výrazy, prostredníctvom ktorých predstavujeme firmu: фирма основана в ..... году, занимается... годовой оборот фирмы составляет ..., фирма производит, оказывает услуги, каковы результаты фирмы, каковы планы фирмы, какие есть деловые партнёры atď. Vyučujúci vopred pripraví a oboznámi študentov s neznámou lexikou, ktorá odznie v nahrávke. Študenti si prezrú reklamný spot 2-3krát, najskôr ako celok, potom po jednotlivých častiach, kde si vypočujú informácie, ktoré si potrebujú zapísať. Po odvysielaní nahrávky študenti odpovedajú, čo sa o firme dozvedeli. Ak odpoveď na niektorú z otázok spôsobuje študentom problémy, odvysielala sa časť spotu, kde si informáciu vypočujú ešte raz. Potom nasleduje rolová hra, v ktorej sú študenti reportérmi, telefonujú do firmy a zisťujú potrebné informácie o firme. V potextovej etape si študenti sami pripraví a prezentujú vo forme Power Point projekt fiktívnej firmy.

Práca s videonahrávkami zvyšuje komunikatívne kompetencie študentov, odstraňuje zábrany v hovorení, motivuje ich k samostatnej práci. Otázka motivácie zohráva veľkú úlohu aj z toho dôvodu, že ide už o ich tretí cudzí jazyk. Zároveň oživuje vyučovací proces, pretože na dosiahnutie maximálnej efektivity práce a vnímavosti študentov na hodine je dôležité striedanie činností.

## **Záver**

Zaradovanie moderných materiálnych didaktických prostriedkov do výučby cudzích jazykov je v dnešnej dobe nevyhnutnou podmienkou skvalitňovania výučby a prispôsobovania sa novým, vývojovým trendom. V článku sme načrtli len niektoré spôsoby práce s audiovizuálnymi pomôckami, prehrávanými prostredníctvom videoprehrávača a dataprojektora pri výučbe odborného, ruského jazyka. Práca s audiovizuálnou nahrávkou má však svoje opodstatnenie iba v prípade, ak je práca dopredu metodicky premyslená a pripravená. Nemá slúžiť len ako pomôcka na „vyplnenie vyučovacieho času“ prípadne odposluch reči nositeľov jazyka, ale má mať presne stanovené didaktické ciele. Optimálna metodika výučby odborného jazyka pre mierne pokročilých:

- poskytne študentom základy odborného jazyka,
- naučí ich osvojiť si metódy a praktiky, ako tieto vedomosti v budúcnosti rozširovať s ohľadom na užšiu kvalifikáciu,
- predpokladá využívanie elektronických zdrojov v úlohe prostriedku, zvyšujúceho efektívnosť procesu výučby (ako pre vyučujúceho, tak aj pre študenta).

## **Zoznam bibliografických odkazov**

1. DRIENSKY, D., HRMO, R. 2004. *Materiálne didaktické prostriedky*. Bratislava : STU, 2004, s. 4
2. ЗИМНЯЯ, А. А. 2000. *Педагогическая психология*. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000, s.134
3. PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004, s. 182
4. Ref. 1, s. 7
5. КРЯХТУНОВА, О. В. 2011. *Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории*. Астрахань : АГТУ 2011, s. 6
6. Ref. 5, s. 21
7. DULEBOVÁ, I. 2012. Aktuálne možnosti využitia internetových zdrojov vo výučbe ruštiny ako cudzieho jazyka. In *Výučba cudzích jazykov v 21. storočí*. Bratislava : EKONÓM, 2012, s. 83

### *Kontakt*

*Mgr. Michaela Dziváková, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava  
E-mail: michaela.dzivakova@gmail.com*

# SPOLOČNÉ TESTOVANIE

*Lubica Kurdelová  
Jolana Meľsitová*

## **Abstrakt**

V roku 2010 sa na Katedre anglického jazyka Faculty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave uskutočnilo spoločné testovanie jazykových znalostí študentov. Táto problematika vyvolala značnú diskusiu medzi členmi katedry, a preto sme sa rozhodli v našom príspevku urobiť analýzu výhod a nevýhod spoločného testovania na základe už získaných praktických skúseností, ako aj na základe výsledkov prieskumu, ktorý sme uskutočnili medzi študentmi rôznych fakúlt Ekonomickej univerzity.

**Kľúčové slová:** analýza, dotazník, záverečné testovanie, spoločné testovanie, jazykové znalosti

## **Abstract**

In 2010 standardized testing of students' language skills was carried out at the Department of English Language at the Faculty of Applied Languages of the University of Economics in Bratislava. These problematic issues provoked a formidable discussion among members of the English department and therefore we decided to work out the analysis of pros and cons of common testing in our paper. This analysis was based on the acquired applied teachers' experiences as well as on the basis of research outcomes carried out among students' of various faculties of the University of Economics.

**Keywords:** analysis, questionnaire, final testing, standardized testing, language skills

## **Úvod**

Testy môžeme vo všeobecnosti definovať ako meranie výkonu v zadanej úlohe. Podľa Priscilly Allen z Washingtonskej univerzity je testovanie jazykových zručností metódou a skúmaním hodnotenia spôsobilosti poslucháčov používať cudzí jazyk efektívne a účinne.

Ako psychometrická činnosť koncipovanie jazykových testov sa tradične väčšmi zaoberalo tvorbou, vývinom a analýzou jazykových testov. Súčasné prístupy k testovaniu cudzích jazykov kladú väčší dôraz na praktické využitie jazykových testov. Účelom jazykových testov v súčasnosti je určenie jazykových vedomostí a schopností poslucháčov, ako aj diferencovanie ich rôznych jazykových úrovní. Tieto zručnosti môžu byť rôzneho druhu a kvality. Testy pozostávajú zo špecifických úloh, prostredníctvom ktorých je možné zistiť schopnosti testovaných osôb.

Často sa tvrdí, že modernejšie formy testovania jazykových zručností sa datujú od roku 1961, pretože v tomto roku bola vydaná prvá publikácia o testovaní jazykovej spôsobilosti autora Roberta Lada s názvom Testovanie jazykových zručností.

Všeobecne sa v súčasnosti testovanie cudzích jazykov definuje nasledovne: „Hodnotenie jazykových schopností a testovanie cudzích jazykov je vedecká disciplína, ktorá patrí do oblasti aplikovanej lingvistiky.“ Hlavným zameraním testovania cudzích jazykov je vyhodnocovanie vedomostí z prvého a druhého cudzieho jazyka, ako aj ďalších cudzích jazykov v oblasti školstva, napríklad v univerzitnom prostredí; ďalej hodnotenie schopností používať cudzí jazyk na pracovisku a hodnotenie

jazykových zručností v oblasti, ktorá sa týka napr. prisťahovalcov z cudzích krajín, ktorí majú záujem o azylový pobyt v danej krajine.

### **Tvorba testov**

Proces hodnotenia pri testovaní nie je jednoduchý. Pri tvorbe spoločných testov by sme mali okrem iných dôležitých aspektov zohľadňovať aj objektívne a subjektívne faktory, t. j. učiteľ musí vziať do úvahy niekoľko faktorov:

- a) čo chce testovať, ktoré jazykové zručnosti bude testovať,
- b) pre koho je test určený,
- c) aké typy úloh bude obsahovať,
- d) kedy sa test uskutoční,
- e) akú formu bude mať test,
- f) koľko času budú študenti mať na jeho vypracovanie,
- g) kde sa testovanie uskutoční (jazyková učebňa, trieda atď.),
- h) čo na testovanie potrebuje (texty testov, tabuľu, audio/CD prehrávač, spätný projektor, dáta projektor atď.),
- i) koľko študentov sa zúčastní testovania.

Môžeme konštatovať, že vytvorenie objektívnych testov si vyžaduje oveľa dôkladnejšiu prípravu ako tvorba subjektívnych testov. Pri zostavovaní objektívnych testov vyučujúci venujú veľa času a pozornosti tvorbe každej jednotlivkej časti testu, snažiac sa predvídať všetky možné reakcie testovaných jednotlivcov. Objektívne testy obsahujú prevažne konkrétne a overiteľné odpovede, zatiaľ čo subjektívne testy vyhodnocujú skôr osobné názory a postoje. Ako príklad môžeme uviesť eseje ako súčasť subjektívnych testov, ale testy obsahujúce cvičenia s viacerými alternatívnymi odpoveďami (multiple-choice) sa zaraďujú medzi objektívne formy testovania. Testy obsahujúce multiple-choice cvičenia sú väčšmi zamerané na hodnotenie vedomostí testovaných v oblasti gramatiky a slovnej zásoby ako na hodnotenie komunikatívnych zručností. Subjektívny aspekt posudzovania testov existuje vo všetkých oblastiach testovania a je natoľko silný, že sa mu prakticky nedá vyhnúť. Dokonca dvaja vyučujúci s rovnakým vzdelaním, praxou a s rovnakými kvalitami môžu vyhodnotiť ten istý test rôzne.

### **Spoločné testovanie**

V roku 2010/2011 sme skúsili pilotne odskúšať spoločné testovanie na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Cieľom tohto testovania bola snaha o skvalitnenie a zobjektívnenie vyhodnocovacieho procesu vedomostí poslucháčov všetkých fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Počet študentov, ktorí sa zúčastnili spoločného testovania bol približne 700. Spoločné testovanie prinieslo pozitívne ako aj negatívne skúsenosti. Medzi pozitívne aspekty tohto testovania môžeme zaradiť skutočnosť, že testy boli vytvorené na základe materiálov z povinnej literatúry. Tu si však zároveň kladieme otázku, do akej miery, pokiaľ použijeme na tvorbu testov materiály, ktoré sme už používali na hodine, skutočne testujeme znalosti cudzieho jazyka a do akej miery testujeme schopnosť študenta jednorázovo sa pripraviť na test na základe štúdia materiálov, s ktorými už pracoval a pozná ich. Tiež si kladieme otázku, či by súčasťou testovania nemal byť aj posluš, aby sme získali skutočný prehľad o jazykových zručnostiach študenta.

Štruktúra testov a bodové hodnotenie boli jednotné a takisto boli rovnaké aj podmienky pri písaní testov, napríklad časový limit písania testov, termíny písania testov ako aj posluchárne, ktoré boli vopred určené. Študenti si mohli vybrať vhodný termín, ktorý im najlepšie vyhovoval.

Pre vyučujúcich bolo do istej miery výhodné, že testy boli pripravené vopred, pretože, každý vyučujúci, ktorý učil v danom testovanom kurze, pripravil jednu verziu testov. Na každý termín písania testov boli vyžrebované iné typy testov a ako dozor sa zúčastnili vopred vybraní učitelia. Za vyhodnocovanie testov boli zodpovední učitelia, ktorí učili študentov v daných kurzoch.

K negatívnym faktorom patrila napríklad priveľmi náročná a komplikovaná štruktúra testov. Vzhľadom na fakt, že štruktúra testov bola pomerne zložitá a úspešné zvládnuť testy bolo pre mnohých študentov pomerne náročné.

Hodnotenie týchto spoločných testov bolo vzhľadom na uvedené skutočnosti pomerne náročné aj pre učiteľov, najmä z časového hľadiska. Súčasťou testov boli aj viaceré voľné témy v každom teste, pri vyhodnocovaní ktorých mohol zohrať určitú úlohu aj subjektívny faktor ako aj dešifrovanie nečitateľného písma značného počtu študentov.

V súvislosti s touto problematikou sme sa rozhodli urobiť medzi študentmi prieskumnú anketu, ktorej sa zúčastnilo približne 300 študentov. Jedna z otázok tejto ankety sa týkala vyjadrenia študentov k perspektívnemu spoločnému testovaniu. Prevažná časť študentov sa vyjadrila k danej otázke pozitívne, čiže súhlasili s písaním spoločných testov, pretože si myslia, že sú oveľa objektívnejšie. Napriek tomu istá časť študentov vyjadrila obavy, týkajúce sa najmä odbornej slovnej zásoby. Tieto obavy vychádzali z pocitu týchto študentov, že nie všetci pedagógovia používajú rovnakú odbornú terminológiu vzhľadom na individuálne subjektívne faktory. Pomerne prekvapujúce bolo aj zistenie, že študenti nechcú testovanie prostredníctvom počítača, dávajú prednosť tradičnej papierovej forme.

## **Záver**

Vzhľadom na skutočnosť, že prevažovali pozitívne reakcie aj zo strany študentov, členovia Katedry anglického jazyka sa rozhodli urobiť prvý krok k vytvoreniu spoločných testov v budúcom období. Štruktúra testov bude primerane zjednodušená a testy sa budú písať v jednotlivých učebniciach v rámci vyučovacieho procesu.

Dúfame, že tento krok bude všestranným prínosom a pomôže zvýšiť objektívnosť pri hodnotení jazykových vedomostí študentov Ekonomickej univerzity.

## **Literatúra**

GENESE, F., UPSHER, J. A. 2007. *Classroom Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. ISBN 0-521-56681-9

MICHALIČKA, M. 1963. *Metody pedagogické diagnostiky*. Praha : Pedagogický ústav CSAV, 1963

RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. 2003. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-00440-3

SHEERIN, S. 1990. *Self-access*. Oxford : Oxford University Press, 1990. ISBN 0-19-427405-5

STRADIOTOVÁ, E. 2010. Typy testov a možnosti ich použitia vo vyučovacom procese. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium VII*. [elektronický zdroj] : zborník vedeckých prác. Bratislava : Z-F LINGUA, 2010, s. 128-136. ISBN 978-80-89328-44-4

STRADIOTOVÁ, E. 2010. Hodnotenie, testovanie a typy testov. In *Fórum cudzích jazykov : časopis pre jazykovú komunikáciu a výučbu jazykov*, roč. 2, č. 2, 2010, s. 63-70. ISSN 1337-9321

[www.coolinterview.com/type.asp?iType=211](http://www.coolinterview.com/type.asp?iType=211)

[www.geekinterview.com/Interview-Questions/Testing](http://www.geekinterview.com/Interview-Questions/Testing)

*Kontakt:*

*PaedDr. Jolana Mel'sitová,  
Ekonomická univerzita  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra anglického jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
jolana.melsitova@euba.sk*

*PhDr. Ľubica Kurdelová  
Ekonomická univerzita  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra anglického jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
lubica.kurdelova@euba.sk*

# ÚZEMNÍ ODLIŠNOSTI VE VÝUCE NĚMECKÉHO JAZYKA NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

*Marta Pallová*

## **Abstrakt**

Příspěvek představuje výsledky výzkumu, který proběhl na Katedře německého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2012. Je zaměřen na mapování výuky německého jazyka na základních a středních školách s cílem vyhodnotit postavení vyučovacího předmětu „Německý jazyk“.

**Klíčová slova:** výuka německého jazyka, mapování, kvantitativní výzkum, školský systém

## **Abstract**

Der Beitrag stellt die Ergebnisse der Forschung dar, die auf dem Lehrstuhl für die deutsche Sprache an der pädagogischen Fakultät der Palacky-Universität im Jahr 2012 verlief. Die Forschung konzentriert sich auf Erdkunden des Deutschunterrichts an der tschechischen Grund- und Mittelschulen mit dem Ziel, die Position des Lehrfachs „Die deutsche Sprache“ auszuwerten.

**Schlüsselwörter:** Deutschsprachenunterricht, Erdkunden, quantitative Forschung, Schulsystem

## **Úvod**

Před rokem 1989 byla v českém školství proklamována za nejdůležitější cizí jazyk ruština. Naproti tomu tzv. západní jazyky byly v ČR téměř půl století víceméně „tolerovány“. Rok 1989 uvolnil těmto omezením cestu, což způsobilo prudký odklon od ruštiny a otevření cesty především angličtině a němčině. I když největší mezinárodní uplatnění má nesporně angličtina, na středoškolské úrovni se požaduje znalost nejméně dvou cizích jazyků. Německý jazyk byl pod dlouhá léta nejvýznamnějším západním jazykem a zároveň druhým nejčastějším cizím jazykem vyučovaných na českých základních a českých školách. Ovšem statistická data bývalého Ústavu pro informace ve vzdělání potvrzují trvale nižší zájem žáků (případně i jejich rodičů) o německý jazyk.

Komplexní výzkum ani žádná rozsáhlejší studie o postavení německého jazyka v českém vzdělávacím systému, podmínkách, objemu a kvalitě jeho výuky nebyly doposud provedeny. V současné době jsou však k dispozici kvalitní informační zdroje ze školství, kvalifikovaní lingvisté i počítačové prostředky a metody prezentace a interpretace výzkumných výsledků, které by stav, vývoj a perspektivy německého jazyka v českém školství náležitě analyzovaly a zodpověděly například otázky: Jaký je však současný stav výuky německého jazyka v českém školství? A jakým směrem se ubírá? Rozvíjí se, stagnuje nebo umírá?

## **Cíl výzkumu**

Příspěvek představuje výsledky výzkumu, který proběhl na Katedře německého jazyka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2012. Byl zaměřen na mapování výuky německého jazyka na základních a středních školách s cílem vyhodnotit postavení vyučovacího předmětu „Německý jazyk“. Autoři formulovali sadu otázek ke zjištění počtu pedagogů vyučujících německý jazyk, hodinovou dotaci předmětu, učebnicovou vybavenost a další aktivity podporující výuku německého jazyka.



## Metody výzkumu

Hlavním nástrojem výzkumu byl dotazník zpracovaný kolektivem vysokoškolských studentů na prvního ročníku navazujícího studia pod dohledem Dr. Marty Pallové. Obsah dotazníku byl zaměřen na zjištění informací o výuce německého jazyka na základních a středních školách k 30. 6. 2011. Všichni studenti společně zformulovali znění všech otázek, odděleně pro základní a pro střední školy. Studentka M. Musilová převedla dotazníky do elektronické podoby. Online dotazník byl šířen emailem s oslovením a průvodním dopisem jako internetový odkaz. Respondent, nejčastěji učitel němčiny na oslovené škole, pouze pomocí myši volí odpovědi. Po odeslání je automaticky vygenerována a zaslána na respondentův email přehled odpovědí a podkování za účast v průzkumu. Online dotazník použili všichni studenti, kteří měli zájmové území rozdělené podle okresů. Studenti rozesílali dotazníky samostatně. Dotazníky byly rozeslány pomocí elektronické pošty na adresy ředitelů, popř. zástupců ředitele, základních a středních škol a pokud škola uváděla, tak i na kontakt vyučujícího německého jazyka. Dotazník byl sestaven podle pravidel kvalitativního výzkumu a obsahově byl zaměřen na zjišťování odpovědí na klíčové otázky charakterizující postavení německého jazyka v českém školství.

Seznam oslovených škol byl sestaven z více zdrojů. Hlavními byly stránky MŠMT a Zlaté stránky, <http://www.seznamskol.eu> a <http://www.firmy.cz>. Výhodou dotazníku byla stručnost a jednoduchost vyplnění.

Dotazník pro základní školy byl strukturován následovně:

- 1) Kolik pedagogů učilo na Vaší škole německý jazyk?
- 2) Kolik žáků z vaší školy se učilo německý jazyk?
- 3) Jaký byl celkový počet žáků na Vaší škole?
- 4) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (6. ročník)
- 5) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (7. ročník)
- 6) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (8. ročník)
- 7) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (9. ročník)
- 8) Jaké studijní materiály se používaly na Vaší škole k výuce německého jazyka?
- 9) Byl na vaší škole zařazen německý jazyk jako první jazyk?
- 10) Nabízeli jste Vaším žákům zájmový kroužek z německého jazyka?
- 11) Nabízeli jste Vaším studentům zájezdy nebo exkurze do německy mluvících zemí?

Dotazník pro střední školy byl strukturován následovně:

- 1) Kolik pedagogů učilo na Vaší škole německý jazyk?
- 2) Kolik studentů z vaší školy se učilo německý jazyk?
- 3) Jaký byl celkový počet studentů na Vaší škole?
- 4) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (1. ročník)
- 5) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (2. ročník)

- 6) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (3. ročník)
- 7) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (4. ročník)
- 8) Jaké studijní materiály se používaly na Vaší škole k výuce německého jazyka?
- 9) Byl na vaší škole zařazen německý jazyk jako první jazyk?
- 10) Nabízeli jste Vaším studentům nepovinně volitelný předmět německý jazyk?
- 11) Nabízeli jste Vaším studentům zájezdy nebo exkurze do německy mluvících zemí?
- 12) Pořádala Vaše škola výměnné pobyty s německy mluvícími studenty?
- 13) Kolik studentů se z Vaší školy hlásilo v roce 2011 na vysokou školu se zaměřením na německý jazyk?
- 14) Kolik studentů maturovalo v roce 2011 z německého jazyka?

Oba dotazníky byly doplněny otázkou na strukturu základních a středních škol:

- Základní školy - církevní/soukromé/státní/jazykové/praktické a speciální
- Střední školy – učiliště/střední odborné školy/konzervatoře/gymnázia/technická lycea/speciální střední školy/církevní

Výzkum byl územně rozdělen na okresy, aby zpracování dat bylo agregováno na standardní administrativní úroveň. Z důvodu omezeného počtu osob provádějících výzkum byly zvoleny okresy postupně od východu na západ, tedy převážně moravské okresy České republiky:

1. Jeseník
2. Šumperk
3. Bruntál
4. Olomouc
5. Opava
6. Karviná
7. Ostrava
8. Frýdek-Místek
9. Nový Jičín
10. Vsetín
11. Přerov
12. Kroměříž
13. Zlín
14. Uherské Hradiště
15. Hodonín
16. Břeclav
17. Vyškov
18. Prostějov
19. Blansko
20. Brno-město
21. Brno-venkov
22. Znojmo
23. Třebíč
24. Svitavy

Odpovědi z dotazníků se zaznamenávaly elektronicky díky službě Google. Výsledné zpracování proběhlo v prostředí MS Excel.

## Data

Shromážděná data z dotazníkového šetření byla nejprve vyhodnocována po okresech. Studenti ve svých semestrálních reportech popsali postup a výsledky svého průzkumu v zadaném okrese. Výsledky interpretovali, přestože mnohdy bylo odpovědí za okres tak málo, že relevantnost výsledků je diskutabilní.

Všechna shromážděná data i získané výsledky byly sjednoceny do jednotné atributové databáze. Následná statistika nevyžadovala sofistikované metody. Pro vyvození závěrů byly aplikovány základní přístupy popisné statistiky. Pokročilejší metody budou použity po zajištění vyšší návratnosti dotazníkového průzkumu, a tím i většího objemu zpracovávaných dat.

## Výsledky

Ze shromážděných dat byly zjištěny poznatky, které jsou obsaženy v tabulkách 1 a 2.

Počet okresů	24
Počet základních škol	1510
z toho zapojeno do výzkumu	224
1) Kolik pedagogů učilo na Vaší škole německý jazyk?	nejčastěji 1-2, max. 5 (okr. Bruntál)
2) Kolik žáků z vaší školy se učilo německý jazyk?	celkem 8654, tj. průměrně 39 na jedné škole a každý 4. až 5. žák na škole se učí německy
3) Jaký byl celkový počet žáků na Vaší škole?	celkem 48394, tj. průměrně 216 žáků na jedné škole
4) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (6. ročník) *	nejčastěji 0 a 2
5) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (7. ročník) *	nejčastěji 0, 2 a 3
6) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (8. ročník) *	nejčastěji 0, 2 a 3
7) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (9. ročník) *	nejčastěji 0, 2 a 3
8) Jaké studijní materiály se používaly na Vaší škole k výuce německého jazyka? *	Nejčastěji Deutsch mit Max (18), Heute haben wir Deutsch (12), Spaß mit Max (11), Pingpong (10)
9) Byl na vaší škole zařazen německý jazyk jako první jazyk? *	520 žáků odpovědělo ano
10) Nabízeli jste Vaším žákům zájmový kroužek z německého jazyka? *	53 odpovědí ano, 53 ne
11) Nabízeli jste Vaším studentům zájezdy nebo exkurze do německy mluvících zemí? *	50 odpovědí ano, 53 ne

Tabulka 1 Základní data mapování výuky německého jazyka na základních školách v ČR v roce 2012. \* údaj pouze za školy zapojené do výzkumu

Počet okresů	24
Počet středních škol	476

z toho zapojeno do výzkumu	82
1) Kolik pedagogů učilo na Vaší škole německý jazyk?	nejčastěji 2 až 4
2) Kolik studentů z vaší školy se učilo německý jazyk?	celkem 12387, tj. průměrně 151 na jedné škole a každý 4. až 5. žák na škole se učí německy
3) Jaký byl celkový počet studentů na Vaší škole?	celkem 34300, tj. průměrně 418 žáků na jedné škole
4) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (1. ročník)	nejčastěji 3 a 4
5) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (2. ročník)	nejčastěji 3 a 4
6) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (3. ročník)	nejčastěji 3 a 4
7) Kolik hodin týdně bylo výuky německého jazyka na vaší škole? (4. ročník)	nejčastěji 3 a 4
8) Jaké studijní materiály se používaly na Vaší škole k výuce německého jazyka?	nejčastěji Direkt (18), Sprechen Sie Deutsch (14), Schritte (7)
9) Byl na vaší škole zařazen německý jazyk jako první jazyk?	51 odpovědí ANO, 30 NE
10) Nabízeli jste Vaším studentům nepovinně volitelný předmět německý jazyk?	36 odpovědí ANO, 46 NE
11) Nabízeli jste Vaším studentům zájezdy nebo exkurze do německy mluvících zemí?	69 odpovědí ANO, 13 NE
12) Pořádala Vaše škola výměnné pobyty s německy mluvícími studenty?	26 odpovědí ANO, 48 NE
13) Kolik studentů se z Vaší školy hlásilo v roce 2011 na vysokou školu se zaměřením na německý jazyk?	183
14) Kolik studentů maturovalo v roce 2011 z německého jazyka?	614

Tabulka 2 Základní data mapování výuky německého jazyka na středních školách v ČR v roce 2012. \* údaj pouze za školy zapojené do výzkumu

Z „osobních pocitů“ studentů, kteří zajišťovali sběr dat po okresech lze usuzovat, že zájem o výuku německého jazyka klesá a zřejmě klesat bude. Tento „pocitový závěr“ však nemá oporu v kvantitativním výzkumu a bez nastíněného komplexního výzkumu podpořeného grantovým projektem zřejmě zůstane řada otázek neodpovězena.

## Diskuse

Velkou překážkou ve výzkumu byla nízká návratnost dotazníku, která pramenila z neochoty respondentů odpovědět na výzkumné otázky. Dotazník musel být bohužel rozeslán i třikrát, v některých případech byl rozeslán i pětkrát, ale ani to nedonutilo vedení škol k odpovědím. Ovšem nelze přijmout výmluvu, že školy jsou podobnými dotazníky zahlceny. Nutno poznamenat, že dotazník byl sestavován tak, aby odpověď trvala max. 5 minut. Největším překvapením však bylo velmi nízká počítačová gramotnost některých pedagogů, které jednoduchou práci s online dotazníkem nebyli schopni zvládnout.

Komplikací byla i neaktuálnost webových stránek řady škol. Zjistilo se například, že například po kontaktování Střední školy Garance přišla

odpověď od pracovnice, která ve školství již delší dobu nepůsobí (avšak webová stránka stále nabízí kontakt na ni).

Pesimismus ve věci možného resortního komplexního výzkumu se opírá o přístup Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které necitlivou reorganizací výrazně snížilo své možnosti zajistit pro výzkumné studie dostatečně kvalitní a podrobný statistický materiál tím, že zrušilo Ústav pro informace ve vzdělávání a jeho kompetence zrušilo nebo převedlo na jiné resortní instituce.

Současný vzdělávací systém němčině příliš „nefandí“. Podle Rámcového vzdělávacího programu, který určuje, jaká má být nabídka cizích jazyků, musejí školy jako povinný cizí jazyk přednostně nabídnout výuku anglického jazyka. Pokud si žák (či jeho zákonný zástupce) zvolí jiný jazyk, musí ho škola upozornit, že mu ve vzdělávacím systému nemusí být při přechodu na jinou školu zajištěna návaznost ve výuce. Angličtina sice není na základních školách vysloveně povinná, ale vzhledem k nastaveným podmínkám je pro většinu škol nejjednodušší vyučovat především angličtinu, a na jiný jazyk se tak často vlastně ani nedostane.

## **Závěr**

Podle statistiky bývalého Ústavu pro informace ve vzdělávání klesá zájem o výuku německého jazyka již více než 15 let. I proto je zarážející, že ze strany učitelů základních a středních škol není zájem podpořit výzkum, který by přinesl jasná fakta a argumentace o aktuální situaci. Přesto z mála získaných údajů lze vyvodit objektivní závěry.

I přes nesporné výhody komunikace prostřednictvím elektronické pošty, která je rychlá a pohodlná, bylo by efektivnější školy osobně navštívit a zajistit tím až 100% získání informací potřebných k výzkumu.

V roce 2011 informovaly noviny o potížích, které mají německé a rakouské firmy působící v České republice s hledáním zaměstnanců. Firem je v ČR přibližně osmi tisíc a zaměstnávají přes sto tisíc osob. Jsou to většinou střední a malé firmy, ve kterých je znalost němčiny zásadní, a proto požadují, aby uchazeč o místo uměl německy. Nedostatek německy mluvících kandidátů se projevuje především v technických profesích, konkrétně u inženýrů a pracovníků IT, navíc spíše u těch mladších. Podobná situace je i ve službách, kde poptávka po pracovnících ovládajících jazyk našich sousedů také převyšuje nabídku na trhu práce. Tato skutečnost dává započatému výzkumu nový rozměr a odběratele výsledků. V oblastech sousedících s německy mluvícími zeměmi je situace odlišná, tam je zájem o němčinu vyšší než v ČR.

Navzdory obecné převaze angličtiny motivace k učení se němčiny existuje. Poptávka v České republice rozhodně existuje. S otevřením trhů práce v Německu a Rakousku se rozšířila i možnost vycestovat či dojíždět za prací v příhraničních regionech. Bude to ale stačit a mohou německé podniky doufat, že v budoucnu bude hledání vhodné pracovní síly v České republice snazší? Nebo se přestěhují do jiné země? Nebo se přizpůsobí globální situaci a spokojí se s angličtinou?

## **Poděkování**

Autoři děkují všem studentům, kteří se na výzkumu aktivně podíleli a všem školám, které se do výzkumu zapojily a poskytly důležité informace.

## Literatura

- DISMAN, M. 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha : Karolinum, 2000. 374 s.
- PELANDA, H. S. Deutsch öffnet die Türen nach Europa. In *Cizí jazyky*, roč. 49, 2005/06 č.3, 2005/06, s. 123.
- HOUSKA, L. Žáci a studenti učící se cizí jazyk v ČR. In *Cizí jazyky*, roč. 50, 2006/07 č. 2, 2005/06, s. 75-78.
- HOUSKA, L. Žáci a studenti učící se cizím jazykům v ČR 2001-2007. In *Cizí jazyky*, roč. 51, 2007/08, č. 1, s. 125-26.
- SPÁČILOVÁ, L. Výuka němčiny v českých zemích v 16. a 17.století (I). In *Cizí jazyky*, roč. 46, 2002/03, č. 1, 2002/03,s. 7-9.
- SPÁČILOVÁ, L. Výuka němčiny v českých zemích v 16. a 17. století (II). In *Cizí jazyky*, roč. 46, 2002/03, č. 2, s. 38-39.
- Společenský evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Consil for cultural Cooperation, Education Committee, Modern Languages Division. Olomouc : UP, 2002.
- TUČEK, P., PÁSZTO, V., VOŽENÍLEK, V. 2009. *Regular use of entropy for studying dissimilar geographical phenomena*. *Geografie*. Vol. 114, No. 2, 2009, s. 117-129.
- VÁVRA, A., PECHANEC, V., Voženílek, V., Němcová, Z., Šeflová, J. 2009. Aspekty tvorby e-learningových kurzů na příkladu portálu e-klima. In *E-Pedagogium*, roč. 2009, c. 5, Olomouc : *Universita Palackého*, 2009, s. 122-142.
- VOŽENÍLEK, V. 1996. *Digitální data v informačních systémech*. Vyškov : ANTRIM, 1996, 138 s.
- VOŽENÍLEK, V. 2002. Geoinformatická gramotnost: nezbytnost nebo nesmysl? In *Geografie*, r. 107 , č. 4, 2002, s. 371-382.
- VOŽENÍLEK, V. 2009. Geoinformatics as an important resource in geography teaching. In *Teaching Geography in and for Europe – Geographical issues and innovative approaches*. Berlin : Mensch und Buch Verlag, 2009, s. 79-91.
- VOŽENÍLEK, V., KAŇOK, J. et al. 2011. *Metody tematické kartografie – vizualizace prostorových dat*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 216 s.
- VOŽENÍLEK, V. 2002. Geoinformatic literacy: Indispensability or nonsense? [Geoinformatická gramotnost: nezbytnost nebo nesmysl?] In *Geografie*, Vol. 107, No. 4, 2002, s. 371-382.

### Kontakt

Mgr. Marta Pallová, PhD.  
Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra německého jazyka  
Žižkovo náměstí 1, 77140 Olomouc  
Česká republika  
E-mail: marta.pallova@upol.cz

# METÓDA OBSAHOVÉHO A JAZYKOVÉHO INTEGROVANÉHO VYUČOVANIA (CLIL) AKO JEDEN Z HLAVNÝCH TRENDOV VO VYUČOVANÍ JAZYKOV

*Soňa Danišová*

## **Abstrakt**

CLIL je skratka, ktorá znamená Obsahové a jazykové integrované vyučovanie. Skratka CLIL je používaná ako generický termín popisujúci všetky typy ustanovení, v ktorom je druhý jazyk (cudzí, regionálny, menšinový jazyk alebo iný úradný jazyk štátu) používaný k výučbe určitých predmetov v inom vzdelávacom programe ako sú vedené samotné jazykové kurzy. Článok ponúka pomerne kritický, ale komplexný prehľad CLIL s jasnými argumentmi na špecifiká tohto moderného prístupu k jazyku v oblasti vzdelávania. Zahŕňa nielen teoretické ale i pedagogické zázemie CLIL z viacerých perspektív. V súčasnej dobe sa stáva obrovským trendom po celom svete, a preto si zaslúži pozornosť každého, kto pracuje v jazykovom vzdelávaní.

**Kľúčové slová:** CLIL (Obsahové a jazykové integrované vyučovanie), kurikulárne modely, CLIL prevádzkové faktory, CLIL učebňa, zásady posudzovania, CLIL ELT materiál a činnosti

## **Abstract**

CLIL is an acronym that stands for Content and Language Integrated Learning. The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional, minority language or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves. The article offers a rather critical but comprehensive overview of CLIL with clear arguments on the specifics of this modern approach to language in education. Nowadays, it is turning into a huge trend around the world and therefore it deserves the attention of everyone working in language education.

**Keywords:** CLIL (Content and Language Integrated Learning), curricular models, CLIL operating factors, CLIL classroom, assessment principles, CLIL ELT material and activities

## **Úvod**

Už značnú dobu na celom svete existujú také školy, v ktorých sa niektoré alebo dokonca všetky predmety vyučujú nie v materinskom jazyku príslušnej krajiny, ale v jednom z veľkých kultúrnych jazykov. Príkladom takýchto moderných škôl, ktoré používajú alternatívne metódy jazykovej a odbornej výučby, odchyľujúce sa od tradičných postupov, sú početné nemecké zahraničné školy, francúzske lýcea, britské internátne školy a už nejakú dobu aj školy zriaďované európskymi inštitúciami pre deti ich zamestnancov. Všetky tieto metódy sú založené na základnom princípe dvojjazyčnej výučby a sú orientované na integráciu cudzieho jazyka a odborného (nejazykového) predmetu.

Vyššie uvedené školy majú takmer výhradne charakter elitných škôl, pričom pojem elita sa vzťahuje nielen na vysokej intelektuálnej schopnosti žiakov, ale aj na finančné možnosti rodičov, ktorí svoje deti na tieto školy posielajú. V dôsledku takejto selekcie malo k tejto nepochybne atraktívnej forme vyučovania dlhodobý prístup len veľmi málo mladých ľudí. V druhej polovici 20. storočia najmä v Nemecku a Rakúsku však bolo zavedením takzvaných bilingválnych vetiev na bežných stredných školách (gymnáziách a reálnych školách) už konečne umožnené dvojjazyčné vzdelávanie žiakom všetkých spoločenských vrstiev. Cieľom jazykovej politiky Európskej únie je, aby každý občan EÚ ovládal popri svojom materinskom jazyku najmenej

dva ďalšie jazyky spoločenstva. Práve vďaka tejto politike sa dvojjazyčná výučba odborných predmetov dnes stretáva v celej Európe s veľkým ohlasom, a možno práve preto by bolo vhodné zvážiť jej využitie aj u nás na Ekonomickej univerzite v Bratislave. Nedávno založená Fakulta aplikovaných jazykov totiž jednoznačne disponuje veľkým potenciálom na využitie tejto úspešnej vyučovacej metódy odborných predmetov.

## **Z histórie Obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania (CLIL) na školách**

Záujem o alternatívne metódy vo výučbe jazykov, a tým aj o metódy vedúce k chápaniu cudzích kultúr, bol oddávna veľký. Už v staroveku sa napríklad odporúčalo učiť sa iný jazyk a spoznávať tým inú kultúru priamo v krajine, kde sa týmto jazykom hovorilo. Nebolo vtedy výnimkou, keď staroveký ľud ovládal súčasne viacero jazykov, aj keď je známe, že vo vtedajších kláštorňoch školách ani iných vzdelávacích zariadeniach sa vtedy (samozrejme s výnimkou latinčiny) žiadny cudzí jazyk ako predmet systematicky nevyučoval. Cudzím jazykom sa ľudia učili takmer rovnako prirodzene ako materskému, a to tak, že ich používali v kontakte s rodenými hovorcami, často na príklad pri dojednávaní obchodu alebo pri výkone určitej profesie.

Podobne tomu bolo aj v 18. a 19. storočí, kedy francúzske vychovávateľky u šľachtických dvorov alebo v bohatých meštianskych rodinách prispievali k rozvoju znalostí cudzích jazykov u svojich zverencov. Vychovávateľka používala pri výučbe a výchove detí svoju materinskú reč (t.j. francúzštinu) a deti si tento jazyk prirodzeným spôsobom osvojovali ako cudzí jazyk alebo často dokonca ako druhý rodný jazyk tak, že ho používali na získavanie vedomostí z dejín, zemepisu a iných predmetov. Je teda zrejmé, že už v staroveku a v stredoveku (ešte viac však v 18. a 19. storočí) tento spôsob jazykového a interkultúrneho vzdelávania istým spôsobom, využíval základný princíp dvojjazyčnej odbornej výučby. Jeho podstata spočíva v tom, že sa človek učí cudzí jazyk spolu s odborným predmetom resp. že používa cudzí jazyk ako pracovný jazyk k získaniu vedomostí z určitého odboru.

Metóda CLIL bola pred rokom 1970 dostupná predovšetkým v tých oblastiach, ktoré boli istým spôsobom jazykovo osobité (dvojjazyčné pohraničné oblasti), alebo vo väčších mestách. Vyučovanie bolo zamerané na menší počet žiakov v skupine, ktorí vyrastali v pomerne netradičnom jazykovom či sociálnom prostredí. Aby im bolo umožnené fungovať na danom území čo najefektívnejšie, museli získať také jazykové znalosti ktoré by boli porovnateľné so znalosťami rodákov. Môžeme teda konštatovať, že metóda vyučovania CLIL má za hlavný cieľ premeniť žiakov na bilingválne hovoriace deti, ktoré dokážu oboma jazykmi (materinským jazykom L1 i cieľovým jazykom L2) plnohodnotne narábať a aplikovať ich aj na iné odborné predmety.

V sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch bol vývoj vyučovania metódou CLIL výrazne ovplyvňovaný kanadským experimentom s vnoreným vyučovaním. Výskum sa uskutočnil vo frankofónnej provincii Quebec, kde anglicky hovoriaci rodičia pochopili nutnosť ovládania francúzštiny pre život vo francúzsky hovoriacom prostredí, a preto bažili po možnosti poskytovania vzdelávania v tomto cudzom jazyku. Kanadské programy s vnoreným vyučovaním boli veľmi úspešné aj vďaka podpore vzdelávacích inštitúcií a angažovaniu sa rodičov. Vyučovanie vnorením sa ďalej špecializuje na odlišné prístupy, pričom tieto odlišné formy vyučovania



sú odrazom bohatej variabilnosti jazykového i pedagogického prostredia, ako aj rôznych zámerov a cieľov žiakov alebo ich rodičov a vzdelávacích inštitúcií.

Skratka CLIL sa stala najrozšírenejšie používaným termínom pre takúto formu vzdelávania až v priebehu deväťdesiatych rokov. CLIL je základom pre inovovaný metodický prístupov širšom rozsahu ako je jazykové vyučovanie. Nadradeným cieľom sa tu stáva snaha rozvíjať zručnosti aj v nejazykovom (odbornom) predmete, ale aj v jazyku, v ktorom sa vyučuje kladením rovnakej dôležitosti na oba jazyky (L1 aj L2). Dosiachnutie tohto dvojakeho cieľa znamená rozvíjanie špeciálneho prístupu k vyučovaniu tým, že nejazykový (odborný) predmet sa nevyučuje v cudzom jazyku L2, ale prostredníctvom cudzieho jazyka L2, ktorý tu slúži iba ako nástroj.

Pri plánovaní úspešného budovania Európy bola z historického hľadiska vždy kľúčová jednoznačne podpora jazykovej rozmanitosti vo výchove a vzdelávaní. Ku skúmaniu inováčných vyučovacích metód viedli až diskusie o štúdiu jazykov v európskych inštitúciách v deväťdesiatych rokoch. Jeden z prvých legislatívnych dokumentov, ktorý sa týkal európskej spolupráce v oblasti CLIL bola veľká Rezolúcia rady z roku 1995 týkajúca sa podpory inováčných metód predovšetkým vo výučbe v cudzom jazyku nejazykových (odborných) predmetov pri zabezpečovaní bilingválnej výučby. Európska komisia sa tiež zamerala na význam inováčných myšlienok a čo možno najefektívnejších praktík s cieľom pomôcť všetkým občanom EÚ nadobudnúť znalosti v troch európskych jazykoch, a to v Bielej knihe o výchove a vzdelávaní.

V tomto období vznikali rozličné európske programy v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré mali veľký vplyv na rozvoj rozličných prístupov k výučbe cudzích jazykov. Druhá fáza programu Sokrates (2000-2006) a aktivity s ním súvisiace teda smerujú na zabezpečenie CLIL. Program Sokrates-Comenius Action zabezpečoval finančnú podporu mobility činností tým učiteľom odborných predmetov, ktorí mali záujem vyučovať v cudzom jazyku. Finančnú podporu pridelenú na spoločnú tvorbu a realizáciu učebných osnov, modulov, intenzívnych kurzov, multidisciplinárnych aktivít a výučbu predmetov v iných jazykoch zase sľubuje program Erasmus.

Rok 2001 bol európskym rokom jazykov a metóda CLIL bola čoraz viac skloňovaná v súvislosti s tendenciami podporovať jazykovú výučbu a jazykovú rozmanitosť prostredníctvom rôznych nových prístupov. O rok neskôr sa Európska rada zaviazala bojovať o trvalú snahu zo strany členských štátov EÚ a Európskej komisie podporiť štúdium jazykov a zabezpečiť výučbu najmenej dvoch cudzích jazykov už od raného veku dieťaťa. O ďalší rok neskôr zahájila Európska komisia svoj akčný plán 2004-2006, kde sa uvádza, že metóda CLIL má mať hlavný podiel na plnení cieľov Únie v oblasti štúdia jazykov. V roku 2005 sa konalo sympóziu Meniaca sa európska trieda: potenciál mnohojazyčnej výučby, výsledkom čoho bola potreba zabezpečiť, aby žiaci i študenti boli zapojení do vyučovacieho procesu metódou CLIL na rôznych stupňoch školského vzdelávania, avšak tiež aj požiadavka podporiť učiteľov pri získavaní špeciálnej prípravy v oblasti CLIL.

Prístupy CLIL boli podporované Európskou cenou za inováciu jazykovej výučby a učenia sa (udeľovaná od 1998), ako aj Európskou sieťou EuroCLIC (vyučovanie integrujúce jazyk a obsah). Táto sieť pozostáva z učiteľov, školiteľov, výskumníkov a všetkých tých, ktorí sa

zaujímajú o implementáciu metódy CLIL do vyučovacieho procesu na školách. Obe spomínané opatrenia na podporu prístupov CLIL sú financované Európskou komisiou od roku 1996. Problematika metódy CLIL a diskusie o nej prebiehajúce v EÚ sú vždy veľmi búrlivé a aj v tomto období vznikajú nové iniciatívy podporujúce tento relatívne nový metodický prístup. K jeho rozvoju v členských štátoch prispievajú nielen rokovania expertov v skupine o jazykoch, ale aj šírenie informácií o dobrej praxi v oblasti CLIL.

### **Vývoj pojmu CLIL a jeho alternatívy v iných jazykoch**

Diapazón všetkých pojmov, ktorými je tento didaktický koncept označovaný, je pozoruhodne široký. Napríklad taký nemecký pojem „*Bilingualer Sachfachunterricht*“ (Dvojazyčná výučba odborných predmetov), ktorý má vlastne niekoľko významov, sa objavuje aj vo obdobnej formulácii „*Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache*“ (Používanie cudzieho jazyka ako jazyka pracovného), čo poukazuje na trochu iný uhol pohľadu. V porovnaní s anglickým jazykovým kontextom, tu sa objavujú pojmy ako „*Teaching Content through a Foreign Language*“, „*Dual Focussed Instruction*“, „*Bilingual Content Teaching*“ alebo dokonca „*Content Based Language Teaching*“. Aj z týchto označení jasne vyplýva, že základný koncept dvojazyčného vzdelávania je interpretovaný rozdielne.

Začiatkom tretieho tisícročia sa už v anglofónnom a frankofónnom priestore presadil pojem, ktorý sa na označenie spomínaného výučbového konceptu používa v stále väčšej miere. Ide ako inak o anglický pojem „*Content and Language Integrated Learning*“ (z toho známy akronym CLIL) resp. francúzsky pojem „*Enseignement d'une matière par l'Integration d'une Language étranger*“ (skrátene EMILE). V nemeckej jazykovej oblasti sa síce aj naďalej oficiálne používa pojem „*Bilingualer Sachfachunterricht*“ (Dvojazyčná výučba odborných predmetov), ale medzitým sa už objavujú pokusy previesť anglický pojem CLIL do nemčiny (napr. *Integrovaná výučba cudzieho jazyka a odborného predmetu*). Je jednoznačne vítané, že aj napriek tak rozmanitej interpretácii konceptu sa už začína rysovať jednotný názov, ktorý si dovoľuje nazerať na formulácii bez predpojatosti. To si však vyžaduje takú definíciu, ktorá primerane zahrnie rozmanitosť, obsiahnutú v jednotlivých pojmoch.

Takáto definícia bola predložená už na začiatku tohto storočia a v miernej úprave bola predstavená v správe Európskej únie na informačnej sieti Eurydice. Znie takto: Skratka CLIL je používaná ako generický termín popisovať všetky typy ustanovení, v ktorom je druhý jazyk (cudzí, regionálny alebo menšinový jazyk, a / alebo iný úradný jazyk štátu) používaný k výučbe určitých predmetov vo vzdelávacom programe inom, ako sú samotné jazykové kurzy (Eurydice, 2006, 8) Definícia zdôrazňuje, že v škole, ktorá uplatňuje koncept CLIL, prebieha v cudzom jazyku výučba radu odborných (nejazykových) predmetov, nie však celková výučba. Práve týmto rozdielom sa metóda CLIL odlišuje od vzdelávania na vyššie uvedených zahraničných školách a školách Európskej únie, v ktorých prebieha v cudzom jazyku všetka výučba. Okrem toho sa tým CLIL vymedzuje aj voči kanadskej výučbe tzv. imerznou metódou (čiže metódou oddelenia kanálov), pri ktorej často prebieha tiež celé vyučovanie v cudzom jazyku bez toho, aby bolo postarané o dostatočný rozvoj cudzojazyčných vedomostí žiakov. Výučba cudzích jazykov sa v tzv. imerzných triedach nekoná. Naopak, vyučovanie metódou CLIL je sprevádzaná bežnou, čiastočne rozšírenou, výučbou cudzích jazykov. Výklad odbornej látky je

samozrejme problémom, ak nastane problém jazykovej bariéry, alebo iná prekážka brzdiaca plynulú obojstrannú komunikáciu v triede, preto je logické, že na vyučovaní prebieha aj samotná jazyková výučba, najmä keď je to potrebné k výkladu odbornej látky. To teda znamená, že výučba uplatňujúca metódu CLIL je skutočne integrovanou jazykovou aj odbornou výučbou.

Podľa správy informačnej siete Eurydice sa výučba cudzieho jazyka spája s výučbou spoločenskovedných predmetov, prírodovedných predmetov, výchovných (často krát neklasifikovaných) predmetov a technických predmetov, pričom odborné predmety nie sú v definícii presnejšie špecifikované. Pre európske krajiny s menšinovou pluralitou má veľký význam v definícii fakt, že výučba metódou CLIL sa neobmedzuje len na tradičné cudzie jazyky, ale používa aj jazyky menšinové, regionálne alebo iné úradné jazyky príslušnej krajiny. Definícia tým teda zdôrazňuje, že metóda CLIL je nielen jazykovo politický nástroj na podporu cudzích jazykov, (najmä anglického jazyka), ale že môže slúžiť aj na podporu jazykov, ktorými hovorí len malý počet ľudí. Spadajú medzi ne nielen geograficky definované menšinové jazyky ako napríklad lužická srbčina v Nemecku alebo bretónčina vo Francúzsku, ale aj menšinové jazyky, ktoré sú v susedných krajinách jazykmi väčšinovými (napríklad francúzština v Valle d'Aosta v Taliansku alebo nemčina v Alsasku-Lotrinsku vo Francúzsku). Metóda CLIL tiež dokáže podporiť aj sociálne definované menšinové jazyky, akým je napríklad turečtina v Nemecku, ktorá sa používa prevažne v učňovských školách k výučbe takých predmetov, ako je ekonomika a podobne. Príkladom krajiny, v ktorej metóda CLIL podporuje vo výučbe záujem aj o iné úradné jazyky krajiny, je multilingválne Švajčiarsko.

### **Výhody a priebeh vyučovania metódou CLIL**

Metóda CLIL je metódou obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania, z anglického Content and Language Integrated Learning. Prečo však práve táto metóda? Okolnosti, ktoré tu sledujeme sú rôzne, ich priblíženie však môže pomôcť lepšie pochopiť možnosti jej využitia v praxi. V centre pozornosti je dieťa a jeho prirodzený vývoj v bezprostrednom okolí, v ktorom sa vyvíja. Ako dieťa rastie a stáva sa dospelým, môže jeho mozog fungovať rôzne, ako aj reakcie na jazyky, s ktorými sa stretáva v geografickej oblasti, v ktorej vyrastá. Napriek tomu sa pri osvojovaní jazykov stávajú kľúčovými možnosti učenia sa týchto jazykov. Príčina, kvôli ktorej sa zdá, že veľmi malé deti si lepšie a ľahšie osvojujú jazyk, je často spojená s prirodzenosťou prostredia okolo nich. Vyučovacia hodina cudzieho jazyka, na ktorej žiaci prechádzajú zložitým procesom triedenia zvukov, štruktúr, gramatiky alebo slovnej zásoby, je však len zriedkavo prirodzená, a už vôbec nie je autentickou náhradou prirodzeného prostredia. Táto vyučovacia hodina cudzieho jazyka je ale pre žiakov dôležitá, aby pochopili základné princípy cudzieho jazyka. V triede však má učiteľ jazykov málokedy dostatok času, aby si mohol dovoliť ísť nad rámec tejto dôležitej časti.

Hlavnou výhodou metódy CLIL je, že dokáže žiakom rôzneho veku ponúknuť prirodzenú situáciu pre rozvoj jazyka a toto prirodzené používanie jazyka môže podporiť motiváciu a túžbu po učení sa jazykov. Dosiahnutím takéhoto autentického prostredia je vysoko pravdepodobné, že sa žiaci prestanú sústreďovať na jazyk a začnú sa zameriavať iba na vyučovaný nejazykový (odborný) predmet. Vo väčšine prípadov sa v rámci klasického

vyučovania vymedzí určitý čas na vyučovanie predmetov alebo špeciálnych modulov prostredníctvom cudzieho jazyka. V rámci CLIL je vyučovanie jazykov a iných nejazykových predmetov navzájom prepojené. CLIL vyučovacia hodina má teda dva ciele – jeden sa zameriava na predmet, tému alebo tematický celok a druhý cieľ sa zameriava čisto na jazyk. Práve preto sa CLIL niekedy nazýva duálne zamerané vzdelávanie.

Pri vyučovaní metódou CLIL je materinský jazyk (L1) na prvom mieste, avšak ako už bolo spomenuté, väčšina vyučovacích hodín vedených pomocou metódy CLIL zahŕňa používanie dvoch jazykov – materinského jazyka (L1) a cudzieho jazyka (L2). Bežnou praxou pri vyučovaní odborného (nejazykového) predmetu spravidla býva, že ťažiskové informácie sú podávané najprv v materinskom jazyku (L1), no dodatočné vyučovacie aktivity prebiehajú v cudzom jazyku (L2). Na základe osobnej skúsenosti v podobe dlhoročnej praxe na bilingválnom gymnáziu, kde sa metóda CLIL používa dennodenne, môžem potvrdiť, že triedu s výučbou CLIL môže dieťa pokladať za „náročnejšiu“. Je to logický úsudok, pretože počúvanie, čítanie a hovorenie v cudzom jazyku (L2) je únavné a môže trvať dlhšie obdobie, kým si na to žiak zvykne a naučí sa na takýchto vyučovacích hodinách pracovať. Preto je možné, že pracovná záťaž sa bude dieťaťu zdať väčšia, ale úlohou školy ja zabezpečiť udržanie akceptovateľnej úrovne. Ak sa dieťaťu vyučovanie pomocou CLIL páči, záťaž nebude považovať za problém. Keďže však majú ľudia vo všeobecnosti diametrálne odlišné schopnosti v ovládaní jazyka ako takého, bez ohľadu na to, o aký jazyk ide. Tak tomu je aj v triedach s výučbou CLIL – nájdu sa tu vždy deti s rôznymi schopnosťami nie len v cudzom jazyku (L2), ale aj v iných formách znalostí a zručností. Jednou z kľúčových častí metodiky CLIL je požiadavka, aby deti počas vyučovania používali jazyk aktívne medzi sebou a tak sa navzájom učili. Z praxe však veľmi dobre vieme, že dodržanie takejto požiadavky je často krát náročnejšie, ako sa na prvý pohľad zdá a vo väčších študijných skupinách je ťažké jej plnenie aj efektívne skontrolovať. Ak je však táto požiadavka aktívneho používania jazyka L2 splnená, je zrejme, že z metódy CLIL by mohli profitovať všetky deti, a to nie len tie, o ktorých si myslíme, že sú na jazyky nadané.

Na dosiahnutie aktívneho učenia sa žiakov vyučovacou metódou CLIL je však potrebné dosiahnuť profesijné kompetencie potrebné na vyučovanie vedomostného predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka, ako aj kompetencie viesť žiaka k jeho vzdelávacej autonómii. Keďže ide o pomerne inovačné vzdelávanie, je potrebné vysvetliť, že jeho spracovanie a realizácia na európskych školách reflektuje predovšetkým na potreby multikultúrnej európskej spoločnosti. V takej je kľúčové, aby každý občan EÚ aktívne ovládal minimálne dva cudzie jazyky, čím sa podstatne zvýši mobilita na trhu práce a v európskom vzdelávacom priestore, ako aj konkurencieschopnosť obyvateľstva na pracovnom trhu. Vyučovanie cudzích jazykov na školách sa zrejme práve vďaka tomuto cieľu dostalo do popredia pozornosti, čo sa logicky odzrkadľuje aj v Zákone o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z. a v štátnych vzdelávacích programoch.

CLIL v praxi teda znamená, že jazyk sa učí spolu s iným predmetom. Odborný (nejazykový) predmet sa žiak učí prostredníctvom cieľového jazyka L2 a v našich podmienkach sa takéto vyučovanie často označuje ako bilingválne. CLIL je metóda, v ktorej sa používa cudzí jazyk L2 na učenie sa predmetu a zároveň platí, že učenie sa odborného (nejazykového) predmetu poskytuje príležitosti na používanie cudzieho jazyka L2. Z uvedeného vyplýva, že metóda CLIL sleduje duálne ciele:

jazykové a predmetové. Predmetové ciele sa sústreďujú na rozvoj kognitívnych funkcií žiaka, najmä ich kreatívneho, kritického a hodnotiaceho myslenia. Jazykové ciele sú zase orientované na rozvoj komunikatívnej kompetencie v cieľovom jazyku L2. Obsah odborného predmetu poskytuje žiakom autentický kontext, s ktorým pracujú, čím sa aj komunikácia v cudzom jazyku L2 stáva autentickejšou. Aj prax na bilingválnych školách potvrdila, že metóda CLIL významnou mierou prispieva k rozvoju jazykových kompetencií, pretože študenti sa učia jazyk v prirodzenejších situáciách, ako je tomu na hodinách cudzieho jazyka a použitie cieľového jazyka L2 sa stáva prostriedkom na dosiahnutie reálnych komunikatívnych cieľov. Komunikatívne kompetencie žiakov sa vďaka tejto metóde výrazne zvýšia, pretože študenti majú nespočetné množstvo príležitostí precvičovať si jazykové štruktúry v autentických situáciách. Vďaka týmto duálnym cieľom má CLIL veľký potenciál pre poskytovanie príležitostí nielen na riešenie problémov, ale aj na budovanie sebadôvery žiakov a ich ochoty riskovať jazykovo nepresné odpovede. Taktiež má CLIL metóda obrovskú zásluhu na rozvoji komunikatívnych kompetencií študentov, rozširovanie ich slovnej zásoby, ale tiež aj sebarealizáciu a spontánnu komunikáciu.

Zvláštnosťou na metóde CLIL je fakt, že táto metóda podčiarkuje dôležitosť nadobúdania kompetencií a zručností študenta, a nie osvojovania si memorovaním encyklopedických vedomostí. Metóda CLIL ako taká je v ostrom protiklade s inými typmi tradičných tzv. transmisívnych vyučovaní, ktoré spočívajú na behavioristických základoch. Ich cieľom je čisto jednostranný prenos vedomostí z učiteľa na žiaka, pričom žiak je len pasívnym prijímateľom. Prax tiež ukázala, že CLIL je metóda, ktorá podčiarkuje aktivitu žiaka a využíva rôzne aktivizujúce vyučovacie metódy, pomocou ktorých sa stanovené ciele dosahujú. Ak uprednostníme také metódy vo vyučovacom procese, ktoré aktivizujú myslenie a tvorivosť žiakov a ktoré im dávajú možnosť spolupodieľať sa na riadení vyučovania a voľbe metód, môžeme žiakov výrazne nielen motivovať, ale aj výraznou mierou prispieť k ich samostatnosti a tvorivosti vo vyučovaní. Z uvedeného plynie teda záver, že metóda CLIL chápe žiaka ako subjekt vyučovacieho procesu, je teda orientovaná na žiaka a zohľadňuje jeho elementárne potreby a pocity. Základom takejto koncepcie je však žiakova aktivita a húževnaté zainteresovanie sa do vyučovacieho procesu. Vychádzame tu totiž z predpokladu, že žiak si zapamätá viac informácií vtedy, ak pracuje s učebným materiálom samostatne a ak v ňom tento materiál vyvolá emocionálnu reakciu. Logicky teda z uvedeného vyplýva, že ak si želáme dosiahnuť, aby sa žiak skutočne efektívne učil a de facto niečo aj naučil, musíme mu dať možnosť byť na hodinách aktívnym.

### **Možnosti využitia metódy CLIL na Ekonomickej univerzite v Bratislave**

Metóda CLIL sa hodí nielen pre základné a stredné školy, ale aj pre terciárne vzdelávanie. Je dnes bežnou praxou v mnohých európskych krajinách, že už na základných školách prebieha výučba jednotlivých predmetov v cudzom jazyku. Z hľadiska frekvencie sa metóda CLIL uplatňuje najčastejšie na stredných školách. Napríklad v takom Nemecku so silnou tureckou menšinou sa však neobmedzuje iba na gymnáziá, ale ako sme už spomenuli, mnoho učňovských škôl používa tento didaktický nástroj k vzájomnému prepojeniu odbornej a jazykovej výučby. A koniec koncov je nutné poukázať aj na to, že výučba metódou CLIL môže trvať rôzne dlho. Existujú programy, ktoré trvajú len niekoľko týždňov, zatiaľ čo iné môžu trvať aj šesť rokov. Potreba metódy CLIL na Fakulte aplikovaných

jazykov (FAJ) je nevyhnutná. Na základe mojej praxe na vysokej škole si trúfam tvrdiť, že študenti si málokedy dávajú do súvisu obsahovú stránku odborných predmetov, ktoré preberajú na bakalárskom štúdiu v slovenskom jazyku (L1) na svojich materských fakultách s našim odborným predmetom Obchodná angličtina, ktorý na tieto odborné predmety voľne nadväzuje, dopĺňa a rozvíja ich.

Zoznam kurzov Obchodnej angličtiny na FAJ (kurzy č. 12 – 18) a ich korešpondujúce odborné (nejazykové) predmety na ďalších piatich bratislavských EU fakultách – menovite na fakulte Národohospodárskej (NHF), Obchodnej (OF), Podnikového manažmentu (FPM), Hospodárskej informatiky (FHI) a Medzinárodných vzťahov (FMV) – je nasledovný:

- Kurz č. 12:
  - ✓ *Manažment*
  - ✓ *Sociológia*
  - ✓ *Psychológia v obchode*
- Kurz č. 13:
  - ✓ *Všeobecná ekonomická teória*
  - ✓ *Národohospodárska politika*
  - ✓ *Mikroekonómia*
  - ✓ *Makroekonómia*
  - ✓ *Financie a mena*
  - ✓ *Verejné financie*
  - ✓ *Daňovníctvo*
- Kurz č. 14:
  - ✓ *Podnikové financie,*
  - ✓ *Bankovníctvo,*
  - ✓ *Bankové služby a operácie*
- Kurz č. 15:
  - ✓ *Informatika I a II*
  - ✓ *Informatika a informačné systémy*
  - ✓ *Štatistika*
  - ✓ *Finančná matematika*
- Kurz č. 17:
  - ✓ *Marketing*
  - ✓ *Medzinárodný obchod*
  - ✓ *Manažment*
- Kurz č. 18:
  - ✓ *Podnikové hospodárstvo*
  - ✓ *Podnikové financie*
  - ✓ *Marketing*
  - ✓ *Tovaroznalectvo*

Keby kurzy Obchodnej angličtiny na FAJ priamo nadväzovali na už preberané odborné predmety na ostatných fakultách EU a boli by si navzájom prerekvizitami, preberané učivo by si dali študenti jednoduchšie do vzájomného súvisu. Slovenské odborné predmety a ich úspešné absolvovanie by boli podmienkou pre zápis a absolvovanie ich pokračujúcich predmetov v anglickom jazyku v podobe kurzov Odbornej

angličtiny č. 12 – 18. Ak napríklad preberáme na Odbornej angličtine “economies of scale” a pre priblíženie problematiky sa odvolávam na základnú literatúru (Ján Lisý a kolektív: Ekonomia v novej ekonomike) k predmetu Všeobecná ekonomická teória (VET), len minimum študentov si vybaví „výnosy z rozsahu“, a to aj napriek tomu, že mali skúšku s tohto odborného predmetu len pár týždňov dozadu. Iní študenti sa zvyknú vyhovárať, že si predmet VET „prenášajú“ a akoby zneužívali tento alibizmus k tomu, aby si vyhli akejkoľvek ďalšej aktivite na vyučovaní. Priamym premostovaním medzi slovenským odborným predmetom a jeho takmer totožným anglickým ekvivalentom vysokou mierou zvýšime efektivitu vyučovania a znížime pocit dezorientácie študentov v odbornej problematike. Musíme však dbať na to, že je odborná slovná zásoba v oboch jazykoch výučby (L1 aj L2) zvládnutá, a teda neexistuje jazyková bariéra v študijnej skupine.

Ďalšou možnosťou využitia CLIL metódy na EUBA je rozšíriť ponuku povinne voliteľných a voliteľných predmetov na FAJ o odborné predmety takmer totožné s osnovami odborných predmetov z iných fakúlt vyučovaných v slovenčine. Ak sa napr. predmet VET dá v rámci frankofónneho štúdia absolvovať miesto slovenčiny vo francúzskom jazyku, určite by sa dal predmet vyučovať u nás na FAJ v niekoľkých cudzích jazykoch. Odborná spôsobilosť vyučujúceho by samozrejme musela okrem jazykových znalostí spĺňať aj podmienku minimálne bakalárskeho ekonomického vzdelania, aby bola odbornosť predmetu garantovaná. Výhodou by bolo, ak sa oba predmety vyučovali súbežne, čiže najskôr v širšom a povedzme viac teoretickom ponímaní v materinskom jazyku L1, a následne v užšom, ale o to viac praktickejšom zábere v cudzom jazyku L2. Konkrétne aktivity či diskusia by v jazyku L2 už boli vykonávané s oveľa vyšším stupňom aktivity a záujmu, ako tomu je často krát dnes na výučbe Odbornej angličtiny, kde študenti viac-menej tápu a berú učivo ako úplne nové a ich chápaniu vzdialené.

## **Záver**

Hlavným cieľom pedagógov vyučovacej metódy CLIL by malo byť v prvom rade zdokonaľovanie, rozvíjanie a získavanie nových profesijných kompetencií, ktoré sú nevyhnutné k vyučovaniu akéhokoľvek všeobecnovzdelávacieho (nejazykového) predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka L2 a získať tak kompetencie viesť žiaka k jeho vzdelávacej autonómii. Práve preto je veľmi dôležité chápať význam expozície cudziemu jazyku (inputu) a produkcie cudzieho jazyka (outputu) pre úspešné učenie sa cudzieho jazyka L2. Výnimočnosť metóda CLIL vo vyučovaní spočíva najmä v tom, že táto inovatívna metóda využíva takzvaný interdisciplinárny prístup (alebo medzipredmetový prístup) k vyučovaniu cudzieho jazyka L2 a zároveň odborného (nejazykového) predmetu v záujme zvyšovania efektívnosti rozvíjania jazykových kompetencií. Navyše dáva žiakom oveľa viac príležitostí používať svoje nadobudnuté jazykové kompetencie v prirodzenej zmysluplnej komunikácii a využívať cieľový jazyk L2 ako prostriedok komunikácie, no zároveň aj ako prostriedok učenia sa. Je teda iba logické, že sa v súčasnosti považuje za najefektívnejšiu metódu vyučovania cudzích jazykov, keďže výraznou mierou prispieva k dosahovaniu prurilingvistických cieľov jazykového vzdelávania, ako aj k dosiahnutiu vyššie uvedeného cieľa, podľa ktorého by obyvatelia Európskej únie mali ovládať minimálne dva cudzie jazyky.

Záverom je potrebné upozorniť ešte na jeden dôležitý aspekt, ktorý z definície usilujúcej o čo najväčšiu neutralnosť nie je celkom zrejmý. Od deväťdesiatych rokov až do nedávna bol didaktický koncept CLIL v rozsiahlej miere záležitosťou učiteľov cudzích jazykov. Táto skutočnosť zrejme teda málokoho prekvapí, keďže získanie dôkladných znalostí cudzieho jazyka touto metódou vzbudzuje všeobecne veľký obdiv, kým získanie vedomostí z odborných predmetov rovnakou metódou je tým trochu zatienené. Didaktika odborných predmetov sa až donedávna metódou CLIL takmer nezaoberala, ba dokonca ju do značnej miery odmietala, pretože v nej nedokázala rozpoznať žiadny prínos pre odborné predmety a nechcela sa stať len pomôckou k naplneniu výučby cudzieho jazyka. V posledných rokoch však došlo k názorovej premene, možno najmä preto, že v odporúčaníach a smerniciach bolo jasne stanovené, že dvojazyčná výučba odborných predmetov spočíva na zásadách didaktiky všeobecných predmetov a získanie vedomostí vo všeobecných predmetoch je považované za rovnako dôležité ako získanie vedomostí cudzieho jazyka. Okrem toho bolo možné v prvých empirických štúdiách (napr. Lamsfuß-Schenk v roku 2002) ukázať, že aj pre odborný predmet je výučba v cudzom jazyku prínosom.

### Zoznam bibliografických odkazov

CRAWFORD, J. 1997. *The Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act*. T. Washington DC : National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997, s. 22-24

LAMSFUß-SCHENK, S.: Geschichte und Sprache – Ist der Bilingual Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein? In BREIDBACH, S., BACH, G., WOLFF, D. 2002. *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen teória und empirie*. Frankfurt : Peter Lang, 2002, s. 191-206

MARSH, D. 2002. CLIL / EMILE – *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Bruxelles : The European Union, 2002, s. 60-64

NIKULA, T., MARSH, D. 1998. Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning. In *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 67, 1998, s. 13-18

POKRIVČÁKOVÁ et al. *CLIL, plurilingvizmus a bilingválne vzdelávanie*. 2. vydanie. Nitra : ASPA, 2008, s. 19

*CLIL Compendium* [online]. 2001. [cit. 2003-02-02]. Dostupné na internete: <http://www.clilcompendium.com>

*Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: Action Plan 2004-2006* [online]. 2003. [cit. 2003-11-24]. Dostupné na internete: [http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)

WOLFF, D., MARSH, D. *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt : Peter Lang, 2007, s. 9-15. Dostupné na internete: <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/cs2747558.htm>

*Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie (CLIL) v škole v Európe*. Eurydice. Brussels : Eurydice, 2005, s. 80. ISBN 92-79-01915-5



[http://www.hueber.de/seite/pg\\_beitrag\\_heft40\\_fsd\\_ftb](http://www.hueber.de/seite/pg_beitrag_heft40_fsd_ftb)

[http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/clil\\_sudhoff20110324.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/clil_sudhoff20110324.pdf)

<http://www.clilcompendium.com/clilexpertise.htm>

<http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/aktuelles/news/1058200637T>

<http://www.euroclilic.net/>

*Kontakt*

*Ing. Mgr. Soňa Danišová*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra anglického jazyka*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*Email: [sona.danisova@gmail.com](mailto:sona.danisova@gmail.com)*

# ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

*Наталья Акатова*

## **Резюме**

В статье представлен авторский подход к проектированию технологии обучения студентов неязыковых вузов в системе подготовки государственных служащих. Конкретизируются и описываются основные этапы проектирования технологии с учетом специфики преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

**Ключевые слова:** компьютерное тестирование, педагогическое проектирование, технологизация образовательного процесса, неязыковой вуз, система мониторинга качества языкового образования.

## **Abstract**

The article presents the author's approach to the projecting of education technology for students of non-language universities in the system of civil servants' training. The main stages of the technology with due regard for peculiarities of foreign language teaching in non-linguistic university are specified and described.

**Keywords:** computer testing, pedagogical projecting/planning, technologization of educational process, non-language university, system of monitoring the quality of language education.

В современных условиях модернизации и технологизации образовательного процесса особый научный интерес представляет вопрос оценки качества языкового образования студентов неязыковых специальностей. Появляются различные технологии обучения, позволяющие решать комплексные педагогические задачи, стоящие перед преподавателями высших учебных заведений. Одной из таких технологий выступает компьютерное тестирование, способное диагностировать, производить мониторинг знаний обучающихся, а также своевременно корректировать и прогнозировать учебный процесс. В этой связи считаем целесообразным спроектировать технологию компьютерного тестирования на примере учебной дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 081100 – Государственное и муниципальное управление (бакалавриат).

Педагогическое проектирование технологии компьютерного тестирования, направленной на объективное оценивание уровня языковой подготовки и осуществление мониторинга качества образовательного процесса – сложная и многоуровневая деятельность преподавателя, осуществляемая как ряд последовательных этапов, приближающих проект предстоящей педагогической деятельности от общей цели к конкретным методам действия, обеспечивающим решение дидактических задач.

Технологические аспекты организации компьютерного тестирования представляют собой совокупность взаимообусловленных, последовательных этапов, предполагающих постановку общих целей и их максимальное уточнение в соответствии с требуемым содержанием; выбор методов, форм и средств обучения; оценку текущих результатов и, при необходимости, поправку, коррекцию учебного процесса.

Изложенное выше позволяет представить алгоритм действий преподавателя при проектировании технологии компьютерного тестирования следующим образом:

- определение диагностических целей обучения, описание в измерительных параметрах ожидаемого результата;
- обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста;
- выявление структуры содержания учебного материала, его информационной емкости;
- выбор методов, организационных форм, средств учебной деятельности;
- оценка результатов образовательного процесса и при необходимости, его коррекция.

Следует отметить, что ключевым элементом проектируемой технологии является обратная связь между конечным результатом учебной деятельности и каждым промежуточным этапом проектирования. Она выступает в качестве связующей артерии, которая пронизывает весь учебный процесс и позволяет его оперативно и своевременно корректировать.

В соответствии с предложенным алгоритмом рассмотрим основные этапы проектирования технологии компьютерного тестирования.

Первым этапом проектирования технологии, от которого зависит результативность всего процесса обучения, является **этап целеполагания**. Считаем целесообразным классифицировать дидактические цели на системные, предметные, модульные и цели конкретного занятия.<sup>1</sup> *Системный уровень* предусматривает формирование общих целей профессионального образования в соответствии с ФГОС ВПО. *Предметный уровень* предполагает формулирование дидактических целей для изучения в вузе конкретной учебной дисциплины. На *модульном уровне*, а также *уровне конкретного учебного занятия* происходит детализация предметных целей обучения.

Исходя из требований ФГОС ВПО, предъявляемых к минимуму содержания и уровню подготовки по направлению подготовки 081100, выпускник соответствующей квалификации должен «владеть одним из иностранных языков как средством коммуникации в рамках сложившейся специализированной терминологии профессионального международного общения (ОК-11)»<sup>2</sup>

Таким образом, на основе *системного уровня* были сформулированы общие цели подготовки студентов. Следует при этом отметить, что данная целевая установка носит обобщенный характер и требует дальнейшей ее детализации. В связи с этим представляется необходимым сформулировать цели изучения дисциплины «Иностранный язык»: овладение лексическим минимумом общего и терминологического характера; формирование понятия дифференциации лексики по сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная, официальная и др.); освоение различных видов речевой деятельности; овладение лексико-грамматическим минимумом, необходимым для профессиональной коммуникации; формирования понятия об обиходно-литературном, официально-деловом, научном стилях, стиле художественной литературы; формирование представления о культуре и традициях

стран изучаемого языка, правилах речевого этикета; овладение основами публичной речи (устное сообщение, доклад).

С учетом того, что технология компьютерного тестирования проектировалась в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, были сформулированы цели изучения указанной дисциплины *на предметном уровне*:

1. Формирование представления о системе изучаемого языка и умения этой системой пользоваться в процессе речевой деятельности.

2. Приобщение к иноязычной культуре, расширение лингвистического кругозора через страноведческую информацию, которую хранит изучаемый язык.

3. Овладение всеми видами речевой деятельности, связанных с предстоящей профессиональной коммуникацией.

4. Развитие языковых знаний студентов, включающих фонетические явления; грамматические формы и конструкции; правила словообразования; правила сочетаемости лексических единиц; терминологию, характерную для государственного и муниципального управления.

5. Формирование мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком и культурой как частью мировой культуры.

6. Развитие способности к исследовательской работе и системному анализу, умения получать новые знания с помощью современных образовательных и информационных технологий.

Описанные выше цели, на наш взгляд, не дают возможности проверить степень их достижения обучающимися, так как формулировки носят общий характер. Следовательно, данные цели не могут быть использованы для проведения конкретного учебного занятия. В связи с этим целесообразна детализация предметных целей обучения *на модульном уровне*, а также *уровне конкретного учебного занятия*.

В рамках проектирования технологии компьютерного тестирования под модулем предлагается понимать логически завершенную единицу учебного материала, которая имеет свои цели и содержание, предполагает различные формы обучения и контроля.<sup>3</sup> Каждый модуль включает в себя темы. Объединение тем в единый модуль определяется общностью целей и задач, реализуемых преподавателем в учебном процессе. Именно тема является наиболее характерной смысловой частью данной дисциплины, овладение которой позволяет получить требуемые знания, приобрести необходимые навыки и умения.

Рассмотрим на конкретном примере использование модульного подхода при детализации целевой установки изучения учебной дисциплины «Иностранный язык» (английский) для студентов, обучающихся по направлению 081100 – Государственное и муниципальное управление. Исходя из этого, общая целевая установка для изучения модуля № 3 «Обучение государственных служащих» была определена следующим образом:

1. Закрепить навыки и умения артикуляции звуков, интонации, акцентуации и ритма нейтральной речи, познакомить обучающихся с основными особенностями полного стиля произношения, характерными для профессиональной коммуникации.

2. Развивать навыки чтения текстов по широкому и узкому профилю специальности с целью извлечения информации, определения

наличия или отсутствия запрашиваемой информации, выделения главных компонентов содержания текста.

3. Развивать навыки оформления делового письма, конверта, резюме, письма-заявления, письма-уведомления, письма-запроса, электронного сообщения.

4. Познакомить с основной информацией о традициях английской государственной службы, основными тенденциями в области подготовки и обучения специалистов.

5. Начать формировать навыки публичной речи: сообщение, доклад, дискуссия. Развивать умение анализировать, сравнивать, выражать оценку излагаемому материалу.

6. Продолжать развивать навыки восприятия диалогической и монологической речи с использованием наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения.

Приведем пример детализации целей обучения на уровне конкретного учебного занятия для темы 3.5. «Роль государственных служащих в жизни общества»:

1. Закрепление лексических навыков по теме 3.4. «Требования к государственным служащим».

2. Формирование лексических навыков по теме 3.5. «Роль государственных служащих». Введение нового лексического материала.

3. Формирование грамматических навыков по теме: «Согласование времен» (“Sequences of Tenses”).

4. Закрепление навыков оформления письма-заявления, письма-запроса.

5. Формирование навыков монологической речи по теме: «Обучение государственных служащих в Великобритании и России».

Поставленными целями обучения определяются направления для следующего этапа проектирования технологии компьютерного тестирования в контексте будущей профессиональной деятельности – **отбор и структурирование содержания обучения.**

Структурными элементами содержания обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов являются три основных компонента: лингвистический, психологический и методологический.<sup>4</sup> *Лингвистический компонент* заключается в том, что методика преподавания иностранных языков опирается на исследования лингвистики – науки, занимающейся изучением языков как определенных кодовых систем, которыми люди пользуются для общения. Лингвистический компонент содержания обучения предполагает отбор необходимого материала: 1. языкового (лексического, грамматического, фонетического); 2. речевого; 3. социокультурного. *Психологический компонент* призван определить те навыки и умения, которые должны быть сформированы в процессе обучения на данном конкретном этапе и применительно к данным конкретным условиям. Сущность *методологического компонента* содержания обучения сводится к тому, что в процессе обучения преподаватель не только объясняет материал и организует его правильную отработку, но и предлагает обучающимся определенные алгоритмы выполнения заданий, обучает их базовым приемам самостоятельной работы. Содержание обучения не является

постоянным. Оно представляет собой целостную систему и находит свое выражение в учебной программе (состав и содержание основных учебных элементов), которая дает возможность подготовить специалистов в области государственного и муниципального управления, способных осуществлять межкультурную коммуникацию в последующей научной и профессиональной деятельности.

Следующим этапом проектирования технологии компьютерного тестирования является **разработка процессуальной стороны обучения**. Поиск дидактических процедур усвоения языкового материала в рамках определенной тематики связан с выбором методов, форм и средств обучения.

Рассмотрим реализацию процессуального компонента в рамках проектируемой технологии.

Формирование специалиста в области государственной службы, обладающего творческими способностями, критическим мышлением, профессиональной грамотностью, предполагает применение методов активизации и проблематизации языкового образования. В ряду проблемных по своему характеру методов в контексте настоящего исследования целесообразно использовать метод проектов, дискуссионный метод и метод ролевых игр. По мнению Е.С. Полат, метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучающихся, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности.<sup>5</sup> При изучении темы 3.5. студентам было предложено разработать проект по теме «Обучение и повышение квалификации государственных служащих». При реализации метода проектов была использована групповая форма работы, которая предусматривала деление студентов на три группы для решения конкретной учебной задачи. В результате были подготовлены и удачно защищены следующие проекты: «Проблемы обучения государственных служащих в России и Великобритании», «Роль государства в обучении и повышении квалификации государственных служащих», «Мастерство и эффективная реализация управления». Работа над проектом подтвердила тот факт, что использование данного метода в практическом обучении способствует повышению мотивации обучающихся к самостоятельному развитию своих способностей, а также проверке результатов подготовки учебно-образовательного процесса.

При изучении темы 3.4. «Требования к государственным служащим» студенты определяли основные качества, необходимые государственному служащему в процессе его профессиональной деятельности, сравнивали критерии оценки мастерства управления в России и Великобритании. Этот вид работы предполагает использование дискуссионного метода и фронтальной формы обучения. Преподаватель управляет учебно-познавательной деятельностью студентов всей группы, работающей над единой задачей.

В рамках проектируемой технологии на завершающем этапе изучения модуля №3 были использованы учебно-ролевые игры «Applying for a job» («Прием на работу»); «Promotion» («Продвижение по служебной лестнице»); «The Best Manager» («Лучший менеджер»),

направленные на закрепление навыков монологической/диалогической речи, чтения, аудирования, письма.

Обучение иностранному языку студентов неязыковых факультетов вузов осуществляется в следующих организационных формах, предусмотренных программой: практические аудиторские занятия, различные виды самостоятельной работы. Проектируемая технология компьютерного тестирования предполагает использование различных средств обучения. В теории и практике обучения иностранным языкам под средствами обучения понимают комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью обучающихся по овладению языком.<sup>6</sup>

При изучении модуля №3 были использованы следующие средства обучения:

– Технические средства: интерактивная доска, проектор, персональные компьютеры.

– Методические средства: учебные пособия, учебно-методические разработки, раздаточный материал.

– Лингвистические средства: словари, грамматические справочники.

Все описанные выше методы, формы и средства обучения студентов реализовывались в рамках проектируемой технологии в зависимости от конкретных педагогических задач, решаемых преподавателем на том или ином этапе языковой подготовки.

Изложенное выше позволяет перейти к следующему этапу проектирования технологии компьютерного тестирования – **этапу оценки и контроля результатов обучения, его коррекции**. Реализация в рамках проектируемой технологии данного этапа позволяет осуществить мониторинг качества языковой подготовки, направленный на выявление определенных закономерностей в деятельности преподавателей и студентов, анализ которых позволяет *выстраивать стратегию дальнейших действий, корректировать учебный процесс*. Реализация мониторинга качества языковой подготовки обучающихся осуществлялась посредством предварительного, текущего, промежуточного и итогового компьютерного тестирования. *Предварительное компьютерное тестирование* осуществлялось в начале изучения каждого модуля. Его целью было определить исходный уровень обученности студентов, выявить пробелы в знаниях обучающихся, установить необходимую и допустимую степень сложности изложения нового материала. После изучения каждой темы каждого модуля осуществлялось *текущее компьютерное тестирование*, основным объектом которого была степень сформированности языковых умений и навыков. Главная задача *промежуточного компьютерного тестирования* состояла в том, чтобы определить степень усвоения обучающимися модуля в целом, их способности связать учебный материал каждой темы модуля. Целью *итогового компьютерного тестирования* было установить уровень владения всеми изученными модулями в процессе обучения. Так как данное компьютерное тестирование ориентировано на констатацию результата, оно проводилось в конце курса обучения иностранному языку и было организовано в ходе экзамена.

По окончании курса «Иностранный язык» с использованием предварительного, текущего, промежуточного и итогового компьютерного тестирования было проведено анкетирование с целью выяснения отношения преподавателей и студентов к использованию данной технологии обучения. Анализ анкет показал, что более 50% опрошенных преподавателей не отрицают тот факт, что компьютерное тестирование является быстрой формой педагогической диагностики, проводимой в комфортных для студентов психологических условиях, исключающих стрессовые ситуации. Кроме того, 95% студентов считают, что компьютерное тестирование стимулирует учебно-познавательную деятельность на занятии по иностранному языку; свыше 50% обучающихся определяют компьютерное тестирование как одну из ведущих форм педагогической диагностики, применяемых в современных условиях информатизации образовательного процесса.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили установить эффективность использования технологии компьютерного тестирования в учебном процессе. Кроме того, они указывают на значительные перспективные резервы использования данной технологии в учебной деятельности, связанные с дальнейшей интенсификацией обучения.

### **Библиографический список**

1. ВИЛЕНСКИЙ, В. Я., ОБРАЗЦОВ, П. И., УМАН, А. И. 2005. *Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе*. Учебное пособие. Москва : Педагогическое общество России, с. 48
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 – Государственное и муниципальное управление, квалификация (степень) бакалавр*. Москва : Министерство образования РФ, 2011, с. 10
3. ИВАНОВА, О. Ю. 2005. *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов*. Дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. Орел, 2005, с. 115
4. СОЛОВОВА, Е. Н. 2002. *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций* Пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва : Просвещение, 2002, с. 16
5. ПОЛАТ, Е. С., БУХАРКИНА, М. Ю., МОИСЕЕВА, М. В., ПЕТРОВ, А. Е. 2009. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва : Академия, 2009, с. 58
6. ЩУКИН, А. Н. 2007. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*. Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. Москва : Филоматис, 2007, с. 225

### **Список использованной литературы**

*Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100*. Государственное и муниципальное управление, квалификация (степень) бакалавр. Москва : Министерство образования РФ, 2011, с. 10



ВИЛЕНСКИЙ, В. Я., ОБРАЗЦОВ, П. И., УМАН, А. И. 2005. *Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе*. Учебное пособие. Издание второе Москва : Педагогическое общество России, 2005. 192 с.

ЕФРЕМОВА, Н. Ф. 2007. *Тестовый контроль в образовании*. Учебное пособие Москва : Логос, 2007. 386 с.

ЗВОННИКОВ, В. И. 2009. *Современные средства оценивания результатов обучения*. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва : Издательский центр Академия, 2009. 224 с.

ИВАНОВА, О. Ю. 2005. *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов*. Дис.... канд. пед. наук 13.00.08. Орел, 2005. 245 с.

КОЛЕЧЕНКО, А. К. 2008. *Энциклопедия педагогических технологий*. Пособие для преподавателей. Санкт Петербург : КАРО, 2008. 368 с.

ЛОМАКИНА, Т. Ю. 2008. *Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях*. Монографическое исследование. Москва : Academia, 2008. 288 с.

ПОЛАТ, Е. С., БУХАРКИНА, М. Ю., МОИСЕЕВА, М. В., ПЕТРОВ, А. Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва : Академия, 2009. 272 с.

ПОТАПОВА, Р. К. 2005. *Новые информационные технологии и лингвистика*. Учебное пособие. Москва : КомКнига, 2005. 368 с.

СОЛОВОВА, Е. Н. 2002. *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций*. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. Москва : Просвещение, 2002. 239 с.

*Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам*. Под общ. ред. М. К. Колковой. Санкт Петербург : КАРО, 2007. 288 с.

ЩУКИН, А. Н. 2007. *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва : Филоматис, 2007. 480 с.

*Контактный адрес автора*

*Н. Г. Акатова, кандидат педагогических наук*

*доцент кафедры иностранных языков*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы*

*при Президенте РФ*

*Орловский филиал*

*б. Победы 5а, 302 028 Орел*

*Email: natakatova2006@rambler.ru*

# GRAMMATIK

## IM HANDLUNGSORIENTIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Heike Kuban

### Abstrakt

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Rolle des Erwerbs grammatischer Kompetenzen im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Handlungsorientierter Sprachunterricht basiert auf der Erkenntnis, dass im Spracherwerbsprozess Mitteilungsabsichten verfahrensleitend sind. Der Beitrag befasst sich mit der „dienenden Funktion“ des Grammatikwissens auf dem Weg zum Ziel der Sprachverwendung und zeigt am Beispiel des Lehrwerks „Exportwege neu“ Aufgaben, die dem realen Sprachgebrauch in kommunikativen Zusammenhängen entsprechen.

**Schlüsselwörter:** Spracherwerbsprozess, kommunikativer Ansatz, Handlungsorientierung, grammatische Kompetenzen, handlungsorientierte Aufgaben

### Abstrakt

Obsahom príspevku je úloha získavania gramatických kompetencií vo vyučovaní cudzích jazykov orientovanom na prax. Vyučovanie jazykov orientované na prax sa zakladá na poznaní, že v procese osvojovania si jazyka je smerodajná potreba naučiť sa aktívne komunikovať. Príspevok sa zaoberá „pomocnou úlohou“ vedomostí z gramatiky na ceste k používaniu jazyka a poukazuje na úlohy v učebnici „Exportwege neu“, ktoré zodpovedajú reálnemu používaniu jazyka v komunikatívnych situáciách.

**Kľúčové slová:** proces osvojovania si jazyka, komunikatívna metóda, orientácia na prax, gramatické kompetencie, úlohy orientované na potreby praxe

### Sprachlernende als angehende Sprachverwendende

Sprachwissen bzw. Sprachkönnen bildet sich aus sozial-funktionalen Gründen; der Sprachlernende verfolgt bestimmte Mitteilungsabsichten und lernt das lexiko-grammatische Repertoire einer Sprache, um es kommunikativ anzuwenden (vgl. Multhaup, 2002, 93). Diesem handlungsorientierten Ansatz folgt auch der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR), wenn er Sprachlernende als angehende Sprachverwendende betrachtet (vgl. Europarat, 2001, 51). Sprachlernende und Sprachverwendende sind nach dem GeR *„sozial Handelnde, [...] die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“* (Europarat, 2001, 21). Primäres Lernziel eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist demnach die rezeptive und produktive Sprachverwendung.

Zur Bewältigung der kommunikativen Aufgaben entwickeln Sprachlernende und Sprachverwendende eine Reihe allgemeiner und kommunikativer Kompetenzen, zu letzteren zählen linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. *„Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden“* (Europarat, 2001, 110).

### Die „dienende Funktion“ des Grammatikwissens

Der GeR unterteilt die linguistische Kompetenz in die lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz, wobei der hier im engeren Sinne verwendete Grammatikbegriff die morphologischen und

syntaktischen Regularitäten umfasst (Europarat, 2001, 115). Fasst man den Grammatikbegriff im weiteren Sinne auf, so schließt er auch „lexikalische und semantische Aspekte, Text- und Diskurseigenschaften, funktionale und pragmatische Aspekte, verschiedene Varietäten und anderes mehr“ (Thurmaier, 2012, 368) mit ein.

Hat die Sprachverwendung Priorität im Fremdsprachenunterricht, so ist Grammatikwissen in keinem Fall Selbstzweck. Grammatikwissen erfüllt eine „dienende Funktion“ auf dem Weg zur fremdsprachlichen Handlungskompetenz. Es ist notwendig, um bewusst mündlich und schriftlich kommunizieren zu können. Dieses Sprachbewusstsein befähigt die Sprachlernenden und Sprachverwendenden zur selbstständigen Anwendung, zur Selbstkorrektur und zum eigenständigen Weiterlernen unter Zuhilfenahme von Lehrwerken, Grammatiken und Übungsgrammatiken. Gleichzeitig stellt bereits erworbenes Grammatikwissen in einer Sprache eine Hilfe für das Erlernen einer weiteren Sprache dar.

Dass dem Grammatikwissen im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht eine „dienende Funktion“ zukommt, spiegelt sich auch im Maßstab des Kriteriums „grammatische Korrektheit“ wider. Maßgeblich ist die Verständlichkeit in der jeweiligen kommunikativen Situation. Dies soll im Folgenden an drei Beispielen verdeutlicht werden:

In den Kannbeschreibungen des GeR wird das Verständnis als Kriterium explizit hervorgehoben. So heißt es für die Niveaustufe B2:

Aktivität	Kannbeschreibung
Produktion mündlich	Kann seine/ihre mündlichen Ausführungen grammatisch so korrekt äußern, dass <b>kaum das Verständnis störende Fehler</b> entstehen.
Interaktion mündlich	Kann sich in Gesprächen grammatikalisch so korrekt ausdrücken, dass <b>kaum das Verständnis störende Fehler</b> entstehen.

In den Bewertungskriterien der mündlichen Kommunikation in der „Prüfung Wirtschaftsdeutsch International“ des Goethe-Instituts, des Deutschen Industrie- und Handelskammertags und der Carl Duisberg Centren ist das Kriterium „Sprachliche Richtigkeit“ eines von fünf Kriterien (Umsetzung der Aufgabenstellung, Gesprächsfähigkeit, Ausdruck, Sprachliche Richtigkeit, Aussprache/ Intonation). Das Gelingen der Kommunikation ist wesentlich für die Bewertung.

	4 Punkte	3 – 2 Punkte	1 – 0 Punkte
<b>IV. Sprachliche Richtigkeit</b>	Durchgängig hohes Maß an grammatischer Korrektheit, auch bei komplexen Konstruktionen, nur vereinzelt Regelverstöße; Fehler werden im Allgemeinen selbst korrigiert.	Wenige Regelverstöße bei komplexen Konstruktionen, <b>die die Kommunikation nicht beeinträchtigen</b> ; die meisten Fehler werden selbst korrigiert.	Einige Regelverstöße, <b>die gelegentlich die Kommunikation beeinträchtigen</b> ; Fehler werden nicht selbst korrigiert.

Auch in der Bewertung des schriftlichen Ausdrucks stellt die „Sprachliche Richtigkeit“ neben der Umsetzung der Aufgabenstellung, dem Textaufbau und dem Ausdruck nur ein Teilkriterium dar. Wesentlich für die Punktevergabe ist auch hier der Aspekt der gelungenen bzw. beeinträchtigten Kommunikation:

	<b>5 – 4 Punkte</b>	<b>3 – 2 Punkte</b>	<b>1 – 0 Punkte</b>
<b>IV. Sprachliche Richtigkeit</b>	Durchgängig hohes Maß an grammatischer Korrektheit, auch bei komplexen Konstruktionen, nur vereinzelte Regelverstöße; nur vereinzelte Fehler in Orthografie und Interpunktion.	Wenige Regelverstöße bei komplexen Konstruktionen, <b>die das Verständnis nicht beeinträchtigen</b> ; mehrere Fehler in Orthografie und Interpunktion.	Einige Regelverstöße, <b>die gelegentlich das Verständnis beeinträchtigen</b> ; einige Fehler in Orthografie und Interpunktion.

Eine Studie mit griechischen und britischen Englischlehrern und britischen Muttersprachlern belegt zudem, dass sich das Korrektheitsempfinden von Fremdsprachenlehrern und nicht unterrichtenden Muttersprachlern unterscheidet. Fehler griechischer Englischlerner, die den griechischen Fremdsprachenlehrern am schwerwiegendsten erschienen, wurden von den Muttersprachlern aufgrund des implizit angewandten Kriteriums der Verständlichkeit als unbedeutend gewertet (vgl. Spannhake/ Bogacz-Groß 2008: 248).

### **Grammatikvermittlung im Unterricht**

Fandrych (2010, 1013) hält es für unstrittig, „dass der Erfolg der unterrichtlichen Grammatikvermittlung zu einem wesentlichen Teil von der Auswahl der sprachlichen Mittel und der sprachlichen Handlungen (des *Inputs*), der damit verbundenen sprachbezogenen Aufgaben und der Aufmerksamkeitssteuerung (des *Intake*) abhängt.“ Für die Auswahl der sprachlichen Mittel gilt, dass diese für die Lernenden relevant sein sollen, das heißt, sie müssen sich mit kommunikativen Zielen verbinden lassen. Form und Funktion müssen demnach eng aufeinander bezogen werden. Des Weiteren sollte nur das vermittelt werden, was der tatsächlichen Sprachrealität im Zielsprachenland bzw. in den Zielsprachenländern entspricht: Die alltägliche Sprache entwickelt sich mit Blick auf die Erfordernisse des kommunikativen Gebrauchs ständig weiter.

Für die Reihenfolge in der Behandlung grammatischer Phänomene im Unterricht gilt das Prinzip „vom Einfachen zum Komplizierten“. Aber nicht allein dadurch wird die Progression bestimmt: Sie kann durch Rede- und Mitteilungsabsichten, durch die Relevanz grammatischer Phänomene für die Kommunikation wesentlich mitbestimmt werden.

Durch das induktive Vorgehen beim Erwerb des sprachlichen Regelsystems – das entdeckende Lernen – wird die Lernerautonomie gefördert. Die Lernenden leiten nach der SOS-Formel Sammeln – Ordnen – Systematisieren (Funk/ Koenig, 1991,124) eigenständig grammatische Regeln aus Sätzen und Texten ab.

Auch im Grammatikunterricht sollten die Lernenden die Möglichkeit bekommen, mit allen Sinnen – also ganzheitlich – zu lernen. Visualisierte grammatische Regeln beispielsweise prägen sich schneller und nachhaltiger ein.

### **Aufgabenorientiertes Lernen mit „Exportwege neu“**

Nach Häussermann und Piepho (1996, 17) ist die Grenze zwischen Übungen und Aufgaben fließend. Sie verstehen unter Übungen Beispiele von eher bindender, unter Aufgaben solche eher freisetzender Struktur. Bei

Übungen werden bestimmte aus dem Kontext gezogene sprachliche Erscheinungen wiederholt, damit sie sich einprägen und der Lernende sie dann selbst korrekt produzieren kann. „Eine Aufgabe im Unterricht will normale alltägliche kommunikative Handlungen [...] spiegeln und ist weniger auf das Einüben bestimmter Strukturen ausgerichtet.“ (Kaufmann, 2007, 109). Im modernen Fremdsprachenunterricht sollen die Lernenden zur Kommunikation in der Fremdsprache befähigt werden: Das im Unterricht Gelernte soll außerhalb des Kursraumes Anwendung finden. Hier kommt also den Aufgaben eine besondere Bedeutung zu.

„Exportwege neu“ ist ein Lehrwerk für Wirtschaftsdeutsch, das in drei Teilbänden zur Niveaustufe B2 führt. Es richtet sich an Lernende, die geschäftlich mit deutschen Partnern arbeiten oder die in Deutschland ein wirtschaftsbezogenes Studium absolvieren möchten. „Nicht der Wirtschaftsalltag in einem deutschen Unternehmen, sondern die kommunikativen Schnittstellen, bei denen ausländische Geschäftspartner auf deutschsprachige Partner treffen, stehen im Mittelpunkt. [...] Dabei sind die Lernenden nicht Beobachter, sondern Teil der Handlung. Eigenständig oder im Team lösen sie Aufgaben und recherchieren dabei auch mithilfe moderner Medien.“ (Volgnandt und Volgnandt, 2010, 6)

Während das Inhaltsverzeichnis die Gliederung der einzelnen Kapitel in Themen und Situationen, Grammatik und Übungen verdeutlicht, werden in der Kursübersicht die auf die Themenbereiche bezogenen sprachlichen Handlungen und die zu ihrer Realisierung notwendigen sprachlichen Strukturen dargestellt.

## Inhaltsverzeichnis

Kursübersicht	4	<b>Kapitel 6 • Absatz und Vertrieb</b>
Vorbemerkungen	6	
<b>Kapitel 1 • Werbung</b>		
A Rund ums Thema „Werbung“	7	A Absatz- und Vertriebsmöglichkeiten
B Werbung für Cucine	13	B Auf der Eurobike in Friedrichshafen
C Wie macht man Werbung?	17	C Handelsvertreter oder Handelsreisender?
D Sprache in der Werbung	19	D Der Wirtschaftsraum Dresden
G Grammatik	22	G Grammatik
Ü Übungen	23	Ü Übungen
<b>Kapitel 2 • Kundenbetreuung</b>		<b>Kapitel 7 • Investitionen und Technologien</b>
A Rund um den Service	31	A Der Standort Deutschland
B Was ist los mit Koch-Küchen?	34	B Wirtschaftsförderung in Deutschland
C Die Dienstleistungsgesellschaft	38	C Technologie- und Zukunftsmärkte
G Grammatik	43	G Grammatik
Ü Übungen	46	Ü Übungen
		<b>Kapitel 8 • Umweltschutz</b>
		A Deutschland lebt „auf großem Fuß“
		B Die Jeans – weit gereist, doch kurz genutzt
		C Nachwachsende Rohstoffe

## Kursübersicht

<b>Kapitel 1</b>	<b>Werbung</b>
Themenbereiche	Rund ums Thema „Werbung“ • Werbung für Cucine • Wie macht man Werbung? • Sprache in der Werbung
Sprachliche Handlungen	Werbeplakate beschreiben • Über Werbeslogans sprechen • Radiowerbespots hören und beschreiben • Fachzeitschriften kennenlernen und vergleichen • Protokolle und Gesprächsnotizen aufarbeiten • Über Kaufkriterien und Kaufentscheidungen sprechen
Grammatikthemen	Die Bildung des Partizip I • Das Partizip I als Attribut • Die Bedeutung des Partizip I • Transformieren von Partizipialattributen
<b>Kapitel 2</b>	<b>Kundenbetreuung</b>
Themenbereiche	Rund um den Service • Was ist los mit Koch-Küchen? • Die Deutschen und die Dienstleistungsgesellschaft
Sprachliche Handlungen	Gespräche zwischen Verkäufer und Kunde führen • Über Konsequenzen diskutieren • Gesprächsstrategien entwickeln • Einen Vortrag über den Dienstleistungsstandort Deutschland erstellen • Karikaturen beschreiben • Über Probleme am Arbeitsplatz sprechen und Ratschläge geben
Grammatikthemen	Der Konjunktiv • Was wird mit dem Konjunktiv II ausgedrückt? • Die Bildung des Konjunktiv II der Gegenwart • Die Bildung des Konjunktiv II der Vergangenheit • Der Gebrauch des Konjunktiv II

Dass sich die Grammatikvermittlung in „Exportwege neu“ auch in der folgenden Grammatikübersicht deutlich zeigt, wird in der Mitteilungsbildung untergeordnet, wird auch in der folgenden Grammatikübersicht deutlich. Der Darstellung, wie der Konjunktiv II der Gegenwart und der Vergangenheit gebildet wird, geht eine Übersicht über die Ausdrucksmöglichkeiten voran, für die diese grammatische Form genutzt werden kann. Die Beispielsätze stammen alle aus den Texten des Kapitels, können schnell wieder einer konkreten kommunikativen Situation, einem Kontext zugeordnet werden. In Kapitel 2 werden Situationen im Bereich der Kundenbetreuung thematisiert, auch Probleme. Zu den Zielen gehört, dass die Lernenden über diese Probleme sprechen und Ratschläge erteilen können. Des Weiteren sollen

### G2 Was wird mit dem Konjunktiv II ausgedrückt?

Könnten Sie mich bitte mit Herrn Schneider verbinden?	→ höfliche Bitten/Aufforderungen
Es könnte sein, dass die Fa. Koch-Küchen abspringen will.	→ Hypothesen
Wenn er auf seinen Urlaub nicht verzichten würde, bekäme er Probleme mit seinem Chef.	→ irrealer Bedingungen
Wenn er am Freitagabend noch einmal ins Büro zurückgekommen wäre, hätte ihn das Fax von Schneider noch erreicht.	
Wäre ich doch auf den Bahamas!	→ irrealer Wünsche
Das sieht beinahe so aus, als ob Krieger die Firma in Bratislava beauftragt hätte!	→ irrealer Vergleiche

### G3 Die Bildung des Konjunktiv II der Gegenwart

Infinitiv	Präteritum	Konjunktiv II	Bei unregelmäßigen Verben werden die Stammvokale der
sein	er war	er wäre	
haben	er hatte	er hätte	
werden	er wurde	er würde	

sie sprachlich befähigt werden, Strategien zu entwickeln und über die Konsequenzen zu diskutieren.

Das folgende Beispiel einer Übung aus dem Arbeitsbuch zeigt, wie die zu lernende Struktur eingeübt wird. Die gewählten Sätze beziehen sich zwar alle auf den Themenbereich Arbeit und Beruf, sind aber nicht in einen oder mehrere Kontexte eingebunden und stehen untereinander in keinem Zusammenhang.

Die sich anschließenden beiden Beispiele demonstrieren, wie im kommunikativen Fremdsprachenunterricht aufgabenorientiert gelernt werden kann.

## 2.2 Was würden Sie tun?

1. Wenn ich scheitern würde, würde ich .....
2. Wenn man mich morgen entlassen würde, .....
3. Wenn ich arbeitslos wäre, .....
4. Wenn ich (noch einmal) studieren könnte, .....
5. Wenn ich nicht ..... studiert hätte,
6. Wenn ich nicht ..... geworden wäre, .....
7. Wenn ich meinem Chef/meiner Chefin einmal gründlich die Meinung sagen könnte, .....



### A3 Stellen Sie sich vor ...

Ihr Unternehmen hat eine deutsche Supermarktkette übernommen. Da Sie ein erstklassiger Verkäufer sind und sehr gut Deutsch sprechen, sollen Sie die deutschen Mitarbeiter schulen. Bei der Suche nach Schulungsmaterial sind Sie auf die folgenden Beispiele gestoßen. Hören Sie zunächst die beiden Dialoge, geben Sie ihnen dann einen Titel.

Dialog 1

Dialog 2

#### Aufgaben zu den Dialogen

1. Fassen Sie das Problem, um das es jeweils geht, in einem Satz zusammen.
2. Beurteilen Sie das Verhalten der beiden Angestellten (z. B. flexibel, höflich, unhöflich, stur, selbstständig, hilfsbereit, offen, ruhig, große/geringe/fehlende Motivation ...). Belegen Sie es mit Beispielen.

	Dialog 1: Die kaputte Bluse	Dialog 2: Die Waschmaschine
Wer ist im Recht?	Die Verkäuferin ist im Recht. Die Vorschrift heißt: Umtauschen nur gegen Kassenzettel.	
Umgang mit Kunden		
Motivation für Verkauf und Service		
Verhalten in kritischen Situationen/Selbstständigkeit		

3. Welche Ratschläge würden Sie den beiden Verkäuferinnen geben?
  - ▶ Ich würde ... höflicher umgehen./An ihrer Stelle würde ich ...

### B Was ist los mit Koch-Küchen?

#### B1 Ein Fax sorgt für Unruhe

Gut gelaunt betritt Marco Balducci an einem schönen Montagmorgen sein Büro bei *Cappe Celestini*. Draußen scheint die Sonne, aber es ist noch nicht zu heiß. Außerdem beginnt am Freitag sein Urlaub. Er freut sich schon auf die Bahamas und denkt gerade an die Unterwasserkamera, die er sich noch kaufen will. Marco ist ein begeisterter Taucher, der endlich einmal Haie unter Wasser fotografieren will. Da fällt sein Blick auf ein Stück Papier. Die Sekretärin hat es ihm auf den Schreibtisch gelegt. Es ist ein Fax von Schneider, dem Handelsvertreter von *Celestini* in Stuttgart. Lesen Sie das Fax und markieren Sie die Stelle, die sich Herr Balducci bestimmt auch angestrichen hat.

Datum: 21. Juni 20...      Uhrzeit: 17:33 Uhr  
**Wichtig!**  
 Sofort erledigen!

Hallo Marco,  
 seit den letzten beiden Quartalen kontinuierlich zurück. Das ist für diese Firma mit den langjährigen und engen Geschäftsverbindungen mit uns ganz unüblich.  
 Deswegen bitte ich Sie, mit mir dringend Kontakt aufzunehmen.

Herzliche Grüße  
 Helmut Schneider  
 Handelsvertreter

*P.S. An Ihrer Stelle würde ich ni...*

Den letzten Satz hat Helmut Schneider handschriftlich dazugeschrieben. Leider hat ihn das Faxgerät nicht richtig übermittelt. Er ist bis auf den Anfang unleserlich. Was glauben Sie, hat Herr Schneider wohl im letzten Satz geschrieben?

Haben Sie Erfahrungen mit solchen Vorkommnissen? Wie geht man damit in Ihrer Firma um? Was könnte Marco Balducci tun? Nutzen Sie auch die folgenden Redemittel.

Redemittel: **Was kann man tun?**

Ich an seiner Stelle würde zuerst ... überprüfen.  
 An seiner Stelle würde ich mit ... sprechen.  
 Er könnte ... anrufen.  
 Er sollte sofort ... Kontakt aufnehmen.

Beide Aufgaben sind in konkrete Situationen eingebettet. In der Aufgabe A3 wird der Lernende zudem konkret angesprochen: „*Stellen Sie sich vor, Ihr Unternehmen [...]. Da Sie [...] sehr gut Deutsch sprechen, sollen Sie die deutschen Mitarbeiter schulen.*“ Die Aufgabenstellung heißt nicht: „Bilden Sie Sätze mit Konjunktiv II“, sondern könnte eine sehr authentische Frage in der Schulungssituation oder in einem Gespräch mit KollegInnen oder dem/ der Vorgesetzten sein. Der Lernende wird dadurch motiviert, Ratschläge zu geben und dabei die gelernte Struktur zu nutzen.

In der Aufgabe B1 wird die Einbettung in die Situation durch ein für die Unternehmenskommunikation relevantes Textsortenbeispiel erweitert. Der Lernende soll sich vorstellen, der letzte Satz sei nicht komplett übermittelt worden und ihn ergänzen. Er wird diese Aufgabe sicher als realitätsnaher und relevanter betrachten als die bloße Aufforderung „Ergänzen Sie den Satzanfang“ und somit die Aufgabe mit einer höheren Motivation lösen. Zur Beantwortung der Frage „Was könnte Marco Balducci tun?“ werden dem Lernenden in einem Redemittelkästchen die gelernten Strukturen zur Hilfestellung angeboten.

## Resümee

Im Mittelpunkt des zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts stehen nicht mehr isolierte grammatische und lexikalische Einheiten, sondern realitätsnahe kommunikative Situationen und Aufgaben, zu deren Lösung grammatische Erscheinungen als Hilfsmittel eingesetzt werden müssen. Wir gehen dabei von einem erweiterten Grammatikbegriff aus. Der Korrektheitsanspruch bei der Lösung kommunikativer Aufgaben kann nicht

so hoch sein wie beim Einüben bestimmter Strukturen. Beim aufgabenorientierten Lernen steht die Erreichung des kommunikativen Ziels im Vordergrund.

## **Literatur**

Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u.a.

FANDRYCH, Ch. 2010: Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In KRUMM, H. J. et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch, Band 1. Berlin : de Gruyter, S. 1008 - 1021

FUNK, H., KOENIG, M. 1991. *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. Berlin u. a : Langenscheidt, 1991

HÄUSSERMANN, U., PIEPHO, H. E. 1996. *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache*. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium, 1996

KAUFMANN, S. 2007. Analyse von DaZ-Unterricht. In KAUFMANN, S., ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E., FRANK, W. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache 1*. Migration – Interkulturalität – DaZ. Ismaning : Hueber, S. 96 - 123

MULTHAUP, U. 2002. Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In BÖRNER, W., VOGEL, K. *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, S. 71 – 98.

SPANNHAKE, B., BOGACZ-GROSS, A. 2008. Grammatik im DaZ-Unterricht. In ZEHNDER, E., KAUFMANN-BRENNINKMEIJER, S., VANDERHEIDEN, E., FRANK, W. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache 2*. Didaktik und Methodik, Ismaning : Hueber, S. 234-278.

THURMAIER, M. 2012. Grammatikwissen und Fremdsprachenerwerb: wer, was und wozu? In HABERMANN, M. *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim; Zürich : Duden, Bd. 11, S. 357 – 370

VOLGNANDT, G., VOLGNANDT, D. 2010. *Exportwege neu*. Wirtschaftsdeutsch. Kursbuch 3. Leipzig : Schubert-Verlag, 2010

VOLGNANDT, G., VOLGNANDT, D. 2010. *Exportwege neu*. Wirtschaftsdeutsch. Arbeitsbuch 3. Leipzig : Schubert-Verlag, 2010

## **Kontakt**

Dipl.-Slaw. Heike Kuban  
Ekonomická univerzita  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra nemeckého jazyka  
Dolnozemska cesta 1  
852 35 Bratislava  
Email: heike.kuban@gmx.de

# KOMUNIKATÍVNY PRÍSTUP VO VÝUČBE CUDZÍCH JAZYKOV STÁLE AKTUÁLNY

*Iveta Rizeková*

## **Abstrakt**

K dôležitým činiteľom vplývajúcim na úspešnosť osvojenia si cudzieho jazyka patrí motivácia učiaceho sa, motivácia učiteľa a dobrá metóda. Hoci je komunikatívna metóda známa už od 70. rokov 20. storočia, jej využívanie v cudzojazyčnom vyučovaní je stále aktuálne. V príspevku sa venuje pozornosť jednotlivým princípom komunikatívneho prístupu, ako napr. princípu cieľavedomosti, autentickosti, situačnosti, podradenosti jazykových prostriedkov komunikačným zručnostiam a i. Podčiarkuje sa nová úloha učiteľa, predovšetkým jeho kompetentnosť projektovať a riadiť vyučovací proces.

**Kľúčové slová:** komunikatívny prístup, kontextualizácia, motivácia, kompetencie, projektovanie výučby

## **Résumé**

Parmi les phénomènes importants qui influencent la réussite de l'adoption d'une langue étrangère appartiennent: la motivation de l'apprenant et celle de l'enseignant, et la bonne méthode. Bien que la méthode de communication soit connue depuis les années 70 du 20<sup>e</sup> siècle, son exploitation est toujours actuelle dans l'enseignement des langues. Cet article met l'accent sur les différents principes de l'approche communicative, comme par exemple celui de caractère systématique, d'authenticité, de situation, de subordination des outils linguistiques à l'entraînement des savoir-faire communicatifs etc. Il souligne le nouveau rôle de l'enseignant, et tout particulièrement, sa compétence de projeter et manager le processus d'enseignement.

**Mots-clés:** approche communicative, contextualisation, motivation, compétences, conception de l'enseignement

## **Úvod**

Úspešnosť osvojenia si cudzieho jazyka závisí od mnohých činiteľov, ale k najdôležitejším patrí nepochybne motivácia učiaceho sa, ako aj učiteľa, a dobrá metóda. Ak má byť efektívne využitý relatívne krátky čas jazykovej prípravy (v univerzitnom prostredí v priemere 2-4 semestre), musia byť ciele, obsah aj metódy jazykovej výučby prispôsobené jednak aktuálnym požiadavkám na pracovnom trhu a zároveň aj reálnym možnostiam študentov. Didaktika cudzích jazykov prešla dlhým vývojom. Učiteľ má dnes na výber viaceré tradičné aj moderné vyučovacie metódy. V pedagogickej praxi sa už od začiatku 70. rokov 20. storočia využíva komunikatívny prístup. Takýto prístup smeruje k napĺňaniu požiadaviek humanisticky orientovaného vyučovania najmä preto, lebo do centra pozornosti stavia učiaceho sa. Samozrejme, aj táto metóda sa mení a jej účinnosť sa neprestajne prehodnocuje. Väčšina pedagógov sa určite zhodne na tom, že jazyky treba učiť novým spôsobom, ktorý podporuje tvorivosť, kreativnosť, socializáciu, emocionalitu, hodnotové myslenie a pod. To, ako tieto princípy uvádzať do každodennej praxe, je však už zložitejší problém, ktorý si vyžaduje nielen značné úsilie zo strany učiteľa, ale aj pozornosť odborníkov v danej oblasti.

## **Aktuálnosť komunikatívneho prístupu**

Komunikatívna metóda, tak ako aj mnohé ďalšie metódy výučby, prešla vývojom a koncom 20. storočia sa niektoré jej princípy začali prehodnocovať. Učenie pojmov a funkcií jazyka postupne nahradilo osvojovanie si gramatických štruktúr. Začali sa zdôrazňovať potreby



učiaceho sa a do popredia sa dostala metóda riešenia úloh. Aj názory na to, či úplne eliminovať materinský jazyk na hodinách cudzieho jazyka, boli rôzne. V tejto súvislosti však treba vziať do úvahy, že učiaci sa vždy, buď vedome alebo podvedome, porovnáva cudzí jazyk so svojim materinským. Skutočnosť, že sa nepripisuje dôležitosť vzťahu dvoch jazykov – cudzieho a materinského, považuje R. Repka za veľký nedostatok, a to „nielen z hľadiska ich štruktúry, ale aj potenciálnych diskurzov a semiotiky sociálneho správania, z čoho by mal potom rezultovať pozitívny transfer uplatňovaný nielen pri plánovaní procesu, ale aj v samotnom procese“ (2, 2006, s. 23). Navyše, ani pri maximálnej snahe navodiť „autentickú“ komunikáciu nemôže školské prostredie poskytnúť rovnaké podmienky ako prirodzené prostredie, keď sa jazyk osvojuje priamo v krajine cieľového jazyka alebo prebieha v multijazykovej skupine účastníkov.

Jednotlivec si ako spoločenský činiteľ vytvára vzťahy s čoraz väčším počtom vzájomne sa prekrývajúcich sociálnych skupín. Tie potom spoločne určujú jeho identitu. „V medzikultúrnej koncepcii je hlavným cieľom jazykového vzdelávania podporovať priaznivý rozvoj celej osobnosti učiaceho sa a jeho zmyslu pre identitu prostredníctvom obohacujúcej skúsenosti s rôznymi jazykmi a kultúrami“ (4, 2006, s. 5). Spoločný európsky referenčný rámec vyzdvihuje zacielenie výučby jazykov na získanie takých zručností, ktoré umožnia učiacim sa uspokojovať nasledovné „komunikačné potreby:

- a) „riešiť každodenné životné situácie v cudzej krajine a v ich riešení pomáhať cudzincom, ktorí sú v ich vlastnej krajine;
- b) vymieňať si informácie a nápady s mladými ľuďmi a dospelými, ktorí hovoria iným jazykom a sprostredkujú im svoje myšlienky a pocity;
- c) väčšmi a lepšie chápať spôsob života a myslenia iných národov a ich kultúrne dedičstvo“ (4, 2006, s. 6).

Univerzitné vzdelávacie programy v cudzích jazykoch konkretizujú uvedené princípy v profile absolventa, ktorý špecifikuje kompetentnosti, ktoré má v procese výučby nadobudnúť, ako napríklad schopnosť:

- komunikovať v oblasti svojho študijného zamerania,
- nadobúdať poznatky z cudzojazyčnej odbornej literatúry,
- porozumieť akademickému textu v písanej aj zvukovej podobe,
- vhodne používať odbornú lexiku,
- dodržiavať zásady odborného štýlu,
- vyjadriť a obhájiť názor na problematiku z daného odboru,
- prezentovať vlastné projekty atď.

Je nepopierateľné, že komunikatívna metóda má značný vplyv na všetky sféry výučby cudzích jazykov. Jej princípy sa premietajú do obsahu a štandardov, učebníc, testov, ale aj do práce učiteľa a študenta. Komunikatívny prístup sa aj dnes považuje za synonymum kvalitnej jazykovej výučby.

## **K niektorým princípom komunikatívneho prístupu**

### ***Princíp cieľavedomosti***

Princíp cieľavedomosti je základom efektívnej práce učiteľa v oblasti plánovania, ako aj samotnej realizácie vyučovacej hodiny. Ak chápeme ciele v zmysle rozvoja všeobecných kompetencií, môžu sa vzťahovať na:

- a) deklaratívne vedomosti (savoir),
- b) zručnosti a praktické spôsobilosti (savoir-faire),
- c) osobnostné rysy a postoje (savoir-être) alebo

d) schopnosť učiť sa (savoir apprendre).

Ak posudzujeme ciele na základe diferencovania komunikačnej kompetencie, môžu sa týkať buď jazykovej, pragmatickej alebo sociolingválnej zložky. Napriek tomu, že je efektívne dosiahnuť harmonický progres všetkých týchto zložiek, v niektorých prípadoch sa môže cieľene koncentrovať pozornosť iba na jednu z nich. Plurikultúrna kompetencia sa chápe ako celok, avšak v určitých kontextoch môže byť hlavným cieľom prehĺbenie vedomostí o jazyku, ako napríklad pri odbornom preklade práca s terminológiou a štúdium komparatívnej štylistiky.

Ciele môžeme chápať aj v zmysle výkonu v jazykových činnostiach. V tom prípade ide o recepciu, produkciu, interakciu, mediáciu. Cieľ v jednej oblasti závisí od iných cieľov.

Ciele v zmysle optimálneho fungovania v konkrétnej oblasti sa dajú rozdeliť na sféru pracovnú, vzdelávaciu, sféru verejného či osobného života. V tejto súvislosti hovoríme napríklad o „špecifických cieľoch“, o „odbornom jazyku“ a pod.

Ak sledujeme oblasť diverzifikácie stratégií a zvládania úloh, stanovujeme ciele vo vzťahu:

- a) k zvládnutiu činností vzťahujúcich sa na učenie a používanie jazykov,
- b) k objavovaniu iných kultúr a získavaniu skúseností s nimi.

Dnes je potrebné venovať zvýšenú pozornosť rozvoju stratégií, ktoré umožňujú uskutočniť danú úlohu jazykového charakteru. Stratégie učenia sa môžu byť prispôbené dokonca aj takým úlohám, pre ktoré pôvodne neboli určené.

### Princíp kontextualizácie

Osvojovanie si jazykových prostriedkov nemá byť cieľom, ale východiskom pre rozvoj komunikatívnych zručností. Výber, prezentácia a precvičovanie jazykových prostriedkov má byť podriadené funkčnosti (využitiu v komunikácii) a kontextualizácii. To znamená, že prezentovanie a precvičovanie učiva prebieha v zmysluplnom komunikatívnom kontexte, a nie izolovane. Ako príklad ponúkame prezentovanie vybraných gramatických javov v spojitosti s vhodným komunikačným kontextom v rámci výučby francúzskeho jazyka ako 2. cudzieho jazyka

<i>Gramatický jav</i>	<i>Komunikačný kontext</i>
vzťažné zámená: qui, que, dont, où	opis krajiny, mesta opis podniku, hotela, izby opis kancelárie a jej zariadenia opis produktu opis a charakteristika osoby reklamné slogany
slovesný prítomný indikatív	opis pracovného zaradenia opis vzťahov na pracovisku, v podniku opis pracovných podmienok vysvetlenie problému
imperatív	návod na používanie, inštrukcie, rady ako sa správať
minulé časy: passé composé, imparfait, plus-que-parfait	rozprávanie o štúdiách, praxi, skúsenostiach, kariére, prázdninách, minulých udalostiach
jednoduchý budúci čas, blízky budúci čas	vysvetlenie plánu činnosti, opatrení opis zmeny miesta pobytu, kariéry

	opis trasy, cesty, programu služobný oznam
podmienkové súvetia, hypotézy	diskusia o projekte
podmieňovací spôsob	zdvorilé požiadanie o informácie žiadosť
konjunktív	návrh riešenia problému, odporúčania, príkazy a zákazy opis dojmov, pocitov z nového miesta alebo z pobytu v zahraničí
príčastie prítomné, prechodník, verbálne adjektívum	profil osoby organizačný program, stanovky inštitúcie obchodná korešpondencia
príslovky miesta, času	pozvánka dohovor pracovného stretnutia
príslovky spôsobu číslovky	hodnotenie udalostí, činnosti komentovanie výsledku práce, tabuliek, grafov
priama a nepriama reč	reprodukcia dialógu, telefonického odkazu
stupňovanie prídavných mien	hodnotenie a porovnávanie produktov, podnikov, spoločností, služieb atď.

V Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky sa zdôrazňuje potreba viacjazyčnosti (plurilingvizmu) Európanov. V dôsledku tohto smerovania už nie je cieľom jazykového vzdelávania iba zvládnutie jedného či viacerých cudzích jazykov, ale rozvíjanie takého jazykového repertoáru, aby bolo možné využiť všetky poznatky, schopnosti a skúsenosti v jazykoch a opierať sa o sprievodné znaky jazykového prejavu, ako sú gestá, mimiku, proxemiku.

### Princíp situačnosti

Jazyk sa precvičuje v komunikatívnych situáciách. Ide o „kvázi“ reálne situácie alebo imaginárne situácie, ktoré sa dajú navodiť pomocou obrazového a zvukového materiálu alebo multimedialného nosiča. Možno napríklad:

- a) počúvať nahrávku prijímacieho pohovoru,
- b) počúvať telefonický rozhovor,
- c) sledovať diskusnú reláciu v rozhlase, v televízii,
- d) využiť blog na internete,
- e) sledovať videozáznam priebehu pracovnej porady atď.

Autenticitu podporujú aj rôzne typy novinových článkov, korešpondencia, správy, analýzy a i.

### Princíp pozitívnej motivácie

Pozitívne motivovať znamená podporovať cieľavedomosť, tvorivosť a samostatnosť. Učiteľ by mal ponechať študentom priestor na vyjadrenie vlastných skúseností, názorov a zážitkov. Vhodné sú na to najmä komunikatívne úlohy, príprava projektu, samostatného ústneho prejavu, tzv. exposé a i.

Rovnako dôležitá je aj *emocionalizácia* vyučovania. V školách sa dnes často zabúda na význam pravidelného slovného povzbudzovania,

hoci aj čiastkových výkonov, ocenenia vyjadrovania vlastných názorov či návrhov riešení. Aj pocit prežívania súladu pri rovnakosti názorov môže byť motivujúci. Na kladný postoj k učeniu sa jazyka vplyva aj hodnotové zameranie.

Pozitívnu motiváciu je potrebné premietnuť rovnako aj do procesu hodnotenia jazykových výkonov. Výsledky recipovaného či produkovaného jazyka je potrebné vnímať na pozadí vytýčených komunikačných cieľov a úloh a podľa typu zadania stanoviť aj kritériá merania a hodnotenia jeho riešenia. Ako účinná sa javí aj metóda autoevaluácie, napr. práca s jazykovým portfóliom.

V bežnej pedagogickej praxi učitelia interpretujú princípy komunikatívnej metódy dosť nejednotne. Neraz ju stotožňujú len s prácou v skupinách, hraním situačných dialógov a s používaním cudzieho jazyka počas hodiny bez ohľadu na úroveň žiakov. Ani prísne dodržiavanie spomínaných princíпов však automaticky nezabezpečí výrazné výsledky vo všetkých oblastiach cudzojazyčnej výučby. Je v rukách učiteľa, ako dokáže tieto princípy aplikovať v každodennej výučbe. Napriek tomu, že sa dnes očakáva od učiteľa, že bude plniť úlohu autority s kumulovanými rolami, komunikácia má byť čoraz väčšmi nasmerovaná na učiaceho sa.

### **Nová rola učiteľa a študenta**

Dnes musí mať učiteľ okrem odborných, psychologicko-didaktických a komunikačných kompetentností aj organizačné, diagnostické a poradenské schopnosti, aby vedel nielen efektívne odovzdávať poznatky a skúsenosti, ale aby bol schopný pripravovať, realizovať, vyhodnocovať vyučovací proces, hodnotiť vzdelávacie výsledky, radiť svojim študentom, pristupovať individuálne a pritom dodržiavať stanovené ciele, motivovať, vychovávať atď. K tomu pristupuje aj reflexia vlastnej práce, pravidelné hodnotenie výberu metód, cieľov, postupov.

A práve v dôsledku modernizácie metodických postupov a foriem vyučovania cudzích jazykov pribudla k týmto požiadavkám na prácu učiteľa v posledných rokoch ešte nová kompetentnosť – *vedieť projektovať vyučovanie*. Ide o komplexný spôsob plánovania vyučovacieho procesu, ktorý zahŕňa vstupy, procesy a výstupy. Učiteľ tak nielen vzdeláva a vychováva, ale aj radí, monitoruje a predovšetkým manažuje vyučovací proces. Učiteľ pomáha študentom pri výbere vhodných *stratégií učenia sa*. Absolvent bude totiž svoje vedomosti a zručnosti získané v škole využívať hlavne po skončení školského vzdelávania. Poznanie stratégií učenia sa mu pomôže skvalitňovať jazykovú úroveň po celý život. Úloha stratégií vo vyučovaní ukrýva v sebe veľký potenciál. Napriek tomu je však v našom vzdelávacom systéme ešte vždy málo využívaná. Podľa M. Tatarka, v článku venujúcom sa motivácii vo výučbe cudzích jazykov, majú niektoré stratégie (napríklad metakognitívne) značný vplyv na mieru a druh motivácie študentov, čím vytvárajú priestor na systematické zdokonaľovanie ich cudzojazyčnej kompetencie.

Cudzí jazyk poskytuje prirodzený kontext na sprostredkovanie kultúrnych a spoločenských hodnôt krajiny cieľového jazyka. Hoci v súčasnosti má na vytváranie kultúrnych hodnôt mladých ľudí veľmi silný vplyv okolité prostredie, najmä médiá, predsa len nemožno podceňiť v tomto smere úlohu učiteľa ako priameho sprostredkovateľa poznatkov a informácií. Učiteľ je ten, kto vedome ale aj podvedome formuje vzťah ku kultúre cudzieho národa. Z tohto dôvodu je budovanie *kultúrnej kompetencie* jednou z nových a dôležitých kompetencií učiteľa cudzieho

jazyka. Lingvokultúrny prístup umožňuje študentovi na jednej strane získať vedomosti o kultúrnych, historických a sociálnych súvislostiach daného geografického priestoru, na druhej strane ho učí „spôsobom samostatného vyčlenenia a analýzy faktov kultúry z rôznych jazykových lexikálnych foriem“ (1, 2012, s. 68).

### **Pohľad didaktickej teórie na komunikatívny prístup**

Komunikatívny prístup spája dve sféry: na jednej strane spoločenskú komunikáciu, pri ktorej slová slúžia na to, aby o niečom vypovedali, a na druhej strane lingvistiku, ktorá usporadúva jazykové prostriedky do systému. Tvorcovia komunikatívnych metód kladú dôraz na štandardný ústny prejav a na frekvenciu používania slov. Z tohto pohľadu potom v didaktike prestáva byť lingvistika chápaná ako vzor. Rozhodujúca je komunikačná funkcia výpovede, ktorú možno v duchu Searlovej teórie rečových aktov charakterizovať ako zámer hovoriaceho dosiahnuť prostredníctvom výpovede určitý komunikačný efekt. Ten spočíva v ovplyvnení verbálneho, kognitívneho, emocionálneho a i. správania adresáta. Rečové akty (*actes de parole*) sa stávajú komunikačnými aktmi (*actes de communications*). Podľa *L. Wittgensteina* sa význam výrazov jazyka nedá oddeliť od použitia týchto výrazov v živej reči. Čo určitý výraz znamená, závisí od toho, ako sa v určitom jazyku používa.

V univerzitnej praxi aplikovanej lingvistiky, ktorá má naučiť na požadovanej úrovni komunikovať napr. budúceho obchodníka, manažéra, negociátora, diplomata atď. sa pri koncipovaní obsahu výučby ponúkajú nasledovné okruhy otázok:

- a) Ako identifikovať typické socio-profesionálne situácie?
- b) Sú postoje k daným témam rovnaké v krajine pôvodu a krajine cieľového jazyka?
- c) Ako roztriediť komunikatívne zručnosti ?
- d) Zodpovedá obsah jazykových jednotiek komunikačnému zámeru a komunikačnej situácii?

A. Segretain súhlasí s návrhom C. Germaina nahradiť pojem komunikatívny prístup pomenovaním konvergentný prístup, „*car elle prend mieux en considération le fait que ces approches, non constituées en véritable méthodologie, sont le résultat de l'application des résultats scientifiques dans des domaines variés de la linguistique appliquée et de ses diverses composantes que sont la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnolinguistique, ou encore la neurolinguistique... Il s'agit donc d'une approche pluridisciplinaire qui permet d'effacer les cloisons entre les différents domaines scientifiques et donc de savoir répondre à des publics variés en terme de programmes et de besoins particuliers (ou spécifiques)*“ (3, 2012, s.34-35).<sup>1</sup>

### **Záver**

Nijaká metóda nie je univerzálna, a teda nevedie k zaručenému úspechu. Aj úspešnosť komunikatívneho prístupu závisí od toho, ako ho učiteľ dokáže uplatniť v záujme učiaceho sa. Aj z tohto dôvodu považujem za dôležité venovať dostatočnú pozornosť osobnosti učiteľa cudzieho jazyka. Na učiteľa ako na integrujúci prvok vzdelávacieho procesu sa kladú vysoké nároky, pretože mu už nepostačia iba odborné jazykové vedomosti. Učiteľ jazyka dnes musí mať znalosti z pedagogiky, pedagogickej psychológie, psycholinguistiky, sociológie, kulturológie atď. Neprestajne sa

potrebuje zdokonaľovať v oblasti informačno-komunikačných technológií, aby ich mohol využívať vo výučbe.

Tradičné vyučovanie bolo založené na tom, že učiteľ odovzdával „hotové“ poznatky, veľa vysvetľoval a študent počúval, odpovedal a najmä reprodukoval. Fakty a informácie sa síce jednoduchšie odovzdávajú a ich memorovanie sa aj ľahšie skúša a hodnotí, ale v skutočnosti neodráža pokrok, ktorý nastal v dôsledku učenia.

Napokon ani autori Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky neuprednostňujú jedinú metódu, ktorá zabezpečí komunikatívne kompetentnosti, ale

„...metódy, ktoré sa považujú za najúčinnšie z hľadiska cieľov s prihliadnutím na potreby individuálnych učiacich sa v ich spoločenskom prostredí. Efektivita je závislá na motivácii a charakteristických vlastnostiach študentov, rovnako ako aj na ľudských a materiálnych prostriedkoch, ktoré môžu zohrávať svoju úlohu“ (4, 2006, s. 143).

### Zoznam bibliografických odkazov

1. DULEBOVÁ, I. 2012. Reálie a lingvoreálie alebo o otázke kulturologického smerovania cudzojazyčnej edukácie. In *Vyučovanie ruštiny ako cudzieho jazyky vo viackultúrnom priestore*. Zborník vedeckých príspevkov [elektronický zdroj]. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. s. 67-77. ISBN 978-80-555-0505-3
2. REPKA, R. 2005. Systémovo-funkčná jazykoveda a jej vplyv na vznik a rozvoj komunikatívneho prístupu. In *Jazyk a komunikácia. Príprava učiteľa cudzích jazykov v 21. storočí*. Zborník príspevkov z II. konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava : Lingos, D. M., s. 17-24. ISBN: 80-89113-22-2
3. Segretain, A. 2012. *Français sur Objectif Spécifique. Exemple de création d'un programme de F.O.S. pour le personnel de Peugeot-Citroën Automobiles, Slovakia*. Berlin : Editions universitaires européennes. 118 s. ISBN 978-3-8417-0.
4. *Spoločný európsky rámec pre jazyky*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2006. ISBN 80-85756-93-5.

### Literatúra

BUNTOVÁ, Z. 2010. Cudzojazyčná príprava študentov nefilológov. (Foreign language education of non-philology students). In *Zborník z odborného seminára Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie*. Editor Helena Zárubová. Trnava : UMC Trnava, 2010. ISBN 978-80-8105-219-4.

DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava : Stimul FFUK, 1999. 228 s. ISBN 80-8569-795-5.

TATARKO, M.: *Hľadanie motivácie vo výučbe cudzích jazykov. Searching for motivation in foreign language teaching*. Dostupné na internete: [http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/lstvan1/pdf\\_doc/3sekcia/Tatarko.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/lstvan1/pdf_doc/3sekcia/Tatarko.pdf)

### Poznámky:

<sup>1</sup> „...pretože väčšmi zohľadňuje skutočnosť, že takýto prístup nevytvára síce skutočnú metodológiu, ale je výsledkom aplikácie vedeckých výsledkov v rôznych oblastiach aplikovanej lingvistiky a jej jednotlivých zložiek, ako sú sociolingvistika, psycholingvistika, etnolingvistika alebo aj neurolingvistika... Ide teda

o multidisciplinárny prístup, ktorý umožňuje odstraňovať prekážky medzi jednotlivými vednými disciplínami, a tak dokáže vyhovieť rôznorodému publiku, pokiaľ ide o programy a zvláštne (alebo špecifické) potreby“ (prekl. autorky príspevku).

*Kontakt*

*PhDr. Iveta Rizeková, PhD.*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra románskych a slovanských jazykov*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*E-mail: rizekova@gmail.com*

# WEBOVÁ APLIKÁCIA WEBLOG A JEHO VYUŽITIE VO VÝUČBE JAZYKOV

*Eva Stradiotová*

## **Abstrakt**

Dnešná doba v školstve je náročná a to rovnako pre učiteľov, ako aj pre študentov. Školstvo prechádza rôznymi „reformami“, ktoré namiesto riešenia zložitej situácie ju často ešte viac komplikujú. Ale aj napriek tejto nie veľmi priaznivej situácii v školstve sa snažíme nájsť spôsoby, ako by sme si my učitelia mohli aspoň trochu uľahčiť a pri tom zintenzívniť prácu a ako by sme mohli motivovať študentov k zvýšenému študijnému úsiliu.

**Kľúčové slová:** informačné a komunikačné technológie, internet, weblog

## **Abstract**

Nowadays is very difficult not only for teachers, but also for students. The school system is going through various reforms, which instead of solving this difficult situation make it more complicated. But despite this unfavourable situation in the education we are trying to find the way how to make our work easier and how to motivate students to study harder.

**Key words:** information and communication technologies, Internet, Weblog

## **Úvod**

Problematika informačných a komunikačných technológií a možnosti ich využívania vo vzdelávacom procese nie je ničím novým. Výskumníci sa ňou zaoberajú v rôznych obdobiach na rôznej úrovni, ale všetko v podstate končí na nedostatku finančných prostriedkov, ktoré majú školy k dispozícii. Ako príklad uvedieme projekt, ktorý sa uskutočnil v rokoch 2003-2006 „Využitie IKT technológií a sieťových platforiem novej generácie vo vzdelávaní v rámci štátneho programu výskumu a vývoja Budovanie informačnej spoločnosti“. Projekt sa zaoberal analýzou súčasného stavu vo využívaní IKT a sieťových platforiem v SR a vo svete v oblasti e-vzdelávania, s dôrazom na pedagogické postupy a metodiky e-vzdelávania, softvérové platformy (produkty) pre e-vzdelávanie, e-konzulting a ekolaboratívnu prácu, hardvérové platformy pre e-vzdelávanie, e-konzulting a ekolaboratívnu prácu, IKT a IK infraštruktúru konvergovaných technológií a NGN, vrátane analýzy ([http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ISKOL/ISDOC/zaverecna\\_sprava\\_IKT.pdf](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ISKOL/ISDOC/zaverecna_sprava_IKT.pdf)). V projekte výskumný tím analyzoval celkovú situáciu na Slovensku a vypracoval možnosti zavádzania IKT do škôl.

## **Postoj študentov k IKT**

V rámci projektu KEGA 006EU-4/2012 Vplyv webových aplikácií na rozvoj jazykových zručností sme chceli zistiť, čo si myslia študenti o IKT a ako ich využívajú, a z tohto dôvodu sme im položili niekoľko otázok týkajúcich sa tejto problematiky v dotazníku. Výskumu sa zúčastnilo 272 respondentov z Ekonomickej univerzity v Bratislave. Otázkou Ako často používate internet na nasledovné účely, sme sa zamerali na problematiku vyhľadávania informácií a materiálov, komunikáciu s učiteľmi, komunikáciu so spolužiakmi, pracovnú komunikáciu v rámci školy, prístup k úlohám a iné. Študenti, ako to vyplýva z výskumu, ktorého výsledky uvádzame v tabuľke, najviac využívajú internet každý deň na komunikáciu so



spolužiakmi (až 89% študentov). Na druhom mieste je vyhľadávanie informácií a materiálov (86% študentov) a na treťom je prístup k úlohám (50% študentov). Komunikácia s učiteľmi prebieha podľa 167 respondentov len občas. Odpovede študentov nás neprekvapili (pozri tabuľku č.1).

	Takmer každý deň	raz za týždeň	občas	nikdy
vyhľadávanie informácií a materiálov	234	27	8	2
komunikácia s učiteľmi	9	64	167	31
komunikácia so spolužiakmi	243	22	5	1
pracovná komunikácia v rámci školy	37	42	179	7
prístup k úlohám	138	71	49	2
iné	86	31	36	19

Tabuľka 1 Ako často využívate internet na nasledovné účely?

Ďalšia otázka, ktorú sme dali študentom a uvádzame v tomto v príspevku, znie: Vidíte uplatnenie elektronických vzdelávacích materiálov vo výučbe jazykov a vo výučbe odborných predmetov? Prostredníctvom tejto otázky sme zisťovali, čo si študenti myslia o uplatnení elektronických vzdelávacích materiálov vo výučbe cudzích jazykov a môžeme skonštatovať, že 70% študentov si myslí, že je možné uplatniť elektronické vzdelávacie materiály vo výučbe jazykov. Prekvapujúce bolo, že až 86% študentov vidí uplatnenie elektronických vzdelávacích materiálov vo výučbe odborných predmetov (pozri tabuľku č. 2).

	áno	nie	neviem
výučbe jazykov	191	39	41
výučbe odborných predmetov	234	23	14

Tabuľka 2 Vidíte uplatnenie elektronických vzdelávacích materiálov v ...?

Posledná otázka, ktorú tu chceme uviesť je: Prekážky pri používaní IKT na univerzite z vášho pohľadu. 15 % študentov nenarazili na žiadne prekážky. 63% študentov vidí ako problém nedostatok počítačov na škole. S kvalitou softvéru je nespokojných 18 % študentov. 35% sa stretlo s problémom nedostatočného prístupu na internet. 10 % študentov uviedlo ako problém nedostatok IT znalostí a 47% študentov má problém dostať sa k počítaču. Zastaranosť hardvéru vidí ako problém 23% študentov. Táto situácia a výsledky nášho výskumu dokazujú, to čo sme už na začiatku spomenuli, že problém škôl je v tom, že nemajú dostatočné finančné prostriedky, ktoré by boli určené nielen na nákup IT, ale aj na ich permanentnú aktualizáciu. (Pozri tabuľku č.3)

Žiadne	26
Nedostatok počítačov	173
Kvalita softvéru	51
Nedostatočný prístup na internet	97
Nedostatok IKT znalostí	29
Problematický prístup k počítačom	130
Zastaranosť hardvéru	63

Tabuľka 3 Prekážky pri používaní IKT na univerzite z vášho pohľadu

Zo zistených odpovedí nám vyplýva, že študenti pozitívne posudzujú uplatnenie IKT vo vzdelávacom procese a preto by sme ich mali využívať. K dispozícii máme viaceré možnosti: Powerpoint, dataprojektory, webové aplikácie, počítače, atď. Najbežnejšie sa používajú PowerPointové prezentácie, ktoré využívajú učitelia na spiestenie hodín a študenti pri projektových prezentáciách. Dataprojektory môžeme používať napr. pri PowerPointových prezentáciách, ale nielen pri nich. Dataprojektory sa napr. využívajú aj pri interaktívnych tabuliach. K dispozícii máme aj webové aplikácie ako napr.: weblog, audioblog, videoblog, wiki, podcast, atď. My sa v našom príspevku budeme podrobnejšie zaoberať využívaním weblogu, na ktorý je zameraný náš výskum v rámci projektov KEGA.

## **Weblog**

Ak učiteľ túži mať svoju vlastnú webovú stránku, na ktorej by mohol zverejňovať texty, videá a obrázky, potom jednou z možností je práve weblog. Weblog je vhodný na rozvíjanie zručnosti písania a čítania. Výhodou weblogu je, že sa ľahko tvorí (tvorba trvá okolo 10 minút) a ľahko sa na ňom zverejňujú texty, videá alebo obrázky. Ďalšou výhodou je, že je zadarmo a to je pre nás učiteľov v súčasnosti dosť dôležité. Ak sa rozhodneme, že chceme weblog používať ako doplnok tradičnej výučby v triede, potom sa musíme rozhodnúť, aký typ weblogu je pre naše ciele vhodný.

Rozlišujeme 3 druhy weblogov vo vyučovacom procese:

- 1) učiteľský,
- 2) študentský,
- 3) triedny.

Pri rozhodovaní, či chceme weblog použiť a ktorý typ chceme použiť, musíme brať do úvahy aj jeho výhody a nevýhody a tiež cieľ, ktorý chceme s jeho pomocou dosiahnuť.

Výhody weblogu sú:

- vytvára spojenie medzi hodinami, (učiteľ môže zverejniť použitú aj novú učebnú látku, poskytnúť materiály na opakovanie, môže pomocou weblogu preskúšať slovnú zásobu študentov);
- ako on-line informačná nástienka pomôže učiteľovi účelnejšie využiť čas v triede, keď sú zmeny vo vyučovacích hodinách, úlohy, termíny skúšok atď. oznamované na blogu;
- je to vynikajúci komunikačný prostriedok poskytujúci autentický obsah;
- motivuje;
- poskytuje študentom príležitosť písať a čítať doplnkové materiály na konkrétne témy;
- obsah môže byť posudzovaný spolužiakmi a učiteľom;
- dáva priestor pre vzájomnú spoluprácu a diskusiu mimo triedy;
- študenti sa na hodinu lepšie pripravujú, sú sebaistejší;
- vzhľadom na to, že blog je verejný, môžu sa do diskusie pridať aj ľudia, ktorí nie sú študentmi, takže študenti teoreticky píšu svoje príspevky nielen pre ostatných študentov, ale pre každého, kto je na webe, a toto vedomie, že ich príspevky môže čítať aj niekto iný ich vedie k tomu, že sa snažia písať správne, vyjadrovať svoje myšlienky presne, t.j. študenti si dávajú väčší pozor na to, čo píšu, lebo si túto skutočnosť uvedomujú;

- weblog, ktorý slúži ako on-line časopis je menej formálny a umožňuje študentom voľne písať a ich príspevky ukazujú aj na ich myšlienkové postupy;
- môže sa použiť ako podpora dištančného vzdelávania;
- príspevky sú archivované a študenti si môžu kedykoľvek znovu prečítať, čo napísali a aká bola odozva na ich príspevok a tiež môžu pozorovať ako sa ich zručnosti v písaní menia;
- minimalizujú plagiátorstvo, lebo študenti si uvedomujú, že ich výtvor si môže prečítať ktokoľvek, kto je na internete a môže to byť aj autor pôvodného príspevku a preto je vhodné študentov naučiť, ako môžu legálne publikovať tak, aby neporušili autorské práva, ako požiadať autora o súhlas – dá sa povedať, že publikovanie na weblogu nabáda k dodržiavaniu autorských práv;
- poskytujú príležitosti pre spoluprácu a povzbudzujú pocit vlastníctva a zodpovednosti;
- weblogy sa nielen ľahko tvoria, ale aj ľahko používajú;
- na to, aby sa správne vytvorili, stačí niekoľko minút a vyžadujú pritom minimálne technické znalosti.

Nevýhody blogov:

- môžu obsahovať nepresné alebo celkom subjektívne informácie;
- aktualizácia weblogov je časovo náročná;
- nie sú vhodné na otázky, na ktoré treba rýchlo odpovedať;
- nie sú dôverné, každý na internete si ich môže otvoriť a prečítať a každý sa môže aj kriticky vyjadriť k napísanému príspevku, čo môže byť pre autora blogu demotivujúce, dokonca aj zraňujúce;
- študenti možno nebudú chcieť blogovať, pokiaľ nebudú k tomu nútení, lebo to zaberá istý čas;
- študenti môžu to, čo je napísané na blogoch brať ako niečo objektívne a pravdivé, pričom v skutočnosti to môže vyjadrovať iba osobný názor autora;
- nie každý študent má záujem učiť sa nové technológie a pracovať s nimi;
- študenti so slabšími počítačovými zručnosťami môžu mať problém, keď budú chcieť publikovať príspevky na weblogu. Takýchto študentov je už síce pomerne málo, ale sú. Aj v dotazníku v otázke *Prekážky pri používaní IKT na univerzite z vášho pohľadu* 29 študentov uviedlo ako prekážku pri používaní IKT nedostatok IKT znalostí.

### **Učiteľský weblog**

Ak chceme študentom poskytovať informácie o domácich úlohách, témach na diskusiu, materiály na zopakovanie učiva alebo jeho jednoduchšie objasnenie, ak s ním študenti mali na hodine problém, poskytovanie adries k stránkam, ktoré sa vzťahujú na preberané učivo, a ktoré chce učiteľ touto cestou študentom odporučiť na ďalšie štúdium, prednášky, literatúru na štúdium, atď., potom je pre nás najvhodnejší učiteľský weblog.

Weblog je pre učiteľa výhodný z viacerých dôvodov:

- 1) učiteľove príspevky sú v chronologickom poradí, čo mu umožňuje ľahko si nájsť materiály, ktoré predtým použil;
- 2) je jednoduchý na editovanie materiálov;
- 3) je motivujúci aj pre učiteľa.

## Študentský weblog

Ak chceme, aby študenti sami prispievali, potom je pre naše ciele vhodný študentský blog. Prv než ho začneme používať musíme si rozmyslieť, či chceme, aby mal každý študent svoj vlastný weblog, alebo či nám pre naše ciele stačí, aby dvojice študentov alebo malé skupiny mali svoj vlastný blog. Potom musíme študentov oboznámiť ako si majú svoj weblog vytvoriť a ako majú v ňom publikovať. Výhodou je, že všetky práce študentov sú na jednom mieste a učiteľ aj študent/študenti si ich môžu kedykoľvek a kdekoľvek prečítať, pokiaľ majú prístup k internetu.

## Triedny weblog

Pri projektoch, triednom časopise, triednej nástenke je najvhodnejšou alternatívou triedny blog, na ktorom sa študenti navzájom informujú o tom, čo je nové.

V nasledujúcej tabuľke č.4 vidíme porovnanie použitia učiteľského, študentského a triedneho weblogu.

Učiteľský blog	Študentský blog	Triedny blog
Zadať úlohu	Osobné a rodinné informácie (môžu byť doplnené fotografiami)	Reakcie na filmy, články, záležitosti týkajúce sa triedy, komentáre o tom, čo sa deje v súčasnosti
Poskytnúť zhrnutie z hodiny	Doplnkové precvičovanie písania na témy preberané na hodinách	Veci, ktoré študenti radi/neradi robia v triede
Poskytnúť adresy na ďalšie doplnkové čítanie a písanie	Pravidelné komentáre týkajúce sa diania v súčasnosti	Triedny projekt na ľubovoľnú tému
Otázky a odpovede na prácu v triede, gramatiku atď.	Výskum a prezentovanie získaných informácií	
Tipy na to ako študovať a na to, ako urobiť skúšky	Photoblog krajiny študenta, z ktorej pochádza, kde bol na prázdninách atď.	

Tabuľka 4 Porovnanie použitia učiteľského, študentského a triedneho weblogu.

(Dudeney a Hockly, 2007, 90)

## Záver

V dnešnej dobe, vďaka rýchlemu vývoju IKT, ktorý so sebou prináša pokles cien, počítače v triede nie sú podmienkou pre používanie weblogov, lebo v súčasnosti väčšina študentov má možnosť používať internet doma. Ak patria ku skupine, ktorá z nejakého dôvodu nevlastní doma počítač alebo nemá zavedený internet, môžu sa k nemu bez problémov dostať napr. v škole v počítačovej miestnosti, v internetových kaviarňach atď. Internet je vo väčších mestách zadarmo prístupný v určitých oblastiach cez WiFi pripojenie, napr. v Bratislave je možnosť bezplatného pripojenia cez WiFi na Primaciálnom námestí, Hlavnom námestí, Františkánskom námestí, Fajnorovom nábreží a pri Magistráte mesta Bratislava.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. DUDENEY, G., HOCKLY, N. 2007. *How to Teach English with Technology*. Harlow : Longman, 2007, s. 90

### Literatúra

DUDENEY, G. 2006. *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 182 p. ISBN: 0-521-78373-9

DUDENEY, G., HOCKLY, N. 2007. *How to Teach English with Technology*. Harlow : Longman, 2007. 192 s. ISBN 978-1-405-85308-8

HILL, B. 2006. *Blogging for Dummies*. Indianapolis : Wiley Publishing, 2006. 367 s. ISBN 13: 978-0-471-77084-8

STRADIOTOVÁ, E. 2009. *Využívanie weblogov vo výučbe cudzích jazykov*. Dizertačná práca. Bratislava, 2009. 175 s.

STRADIOTOVÁ, E. 2011. Možnosti použitia informačných a komunikačných technológií vo výučbe cudzích jazykov. Sládkovičovo : Vysoká škola v Sládkovičove, 2011. 208 s. ISBN 978-80-89267-60-6

VAJDIČKOVÁ, R. 2012. Princípy komunikačného vyučovania anglického jazyka s využitím zadávania úloh „Task Based Language Teaching“. In *Humanistic Foreign Language Teaching and Learning I. Innovative methods and approaches*. The first International Conference, 14-15, 2012. Nitra : Filozofická fakulta UKF. ISBN 978-80-558-0153-7

#### Kontakt

PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra anglického jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 85235 Bratislava  
Email: eva.stradiotova@euba.sk

## NIEKTORÉ ASPEKTY FORMOVANIA OSOBNOSTI

*Lubomíra Kozlová  
Zuzana Kočíšová*

### **Abstrakt**

V príspevku sa autorky zamýšľajú nad tým, čo je obsahom edukačného pôsobenia učiteľa na vysokej škole. Autorky vychádzajú zo svojej pedagogickej praxe a sú presvedčené, že úloha učiteľa nespočíva len v odovzdávaní odborných informácií a jeho zodpovednosť sa nekončí len sprostredkovaním vedomostí a poznatkov. Učiteľov prístup k práci, jeho správanie a postoje totiž tiež formujú osobnosť poslucháčov a podieľajú sa na ich vzdelávaní.

**Kľúčové slová:** tvorba a formovanie osobnosti, výchova, vzdelávanie, hodnoty, osobnosť učiteľa

### **Abstrakt**

In dem Beitrag machen sich die Autorinnen Gedanken darüber, was den Inhalt der Edukationswirkung des Hochschullehrers prägt. Sie gehen dabei aus ihrer pädagogischen Praxis aus und sind der Überzeugung, dass die Aufgabe und die Verantwortung des Lehrers nicht nur in der Vermittlung des Fachwissens liegt, sondern dass auch die Einstellung des Lehrers zur Arbeit, sein Verhalten im Rahmen und außerhalb des Unterrichts die Persönlichkeit der Studierenden formieren und auch einen Anteil an ihrer Bildung haben.

**Kľúčové slová:** Persönlichkeitsbildung, Erziehung, Bildung, Werte, Lehrerpersönlichkeit

Nedávno sa nám dostala do ruky kniha „Spomienky na profesora Bela Letza“. (1, 2012). Kniha je sumárom spomienok na pedagóga, ktoré napísali jeho študenti. Inšpirovala nás k napísaniu tohto príspevku. Zamysleli sme sa nad tým, čo by asi o nás napísali naši študenti. Ako nás vnímajú, čo a ako na nás hodnotia, čím ich my ako učitelia poznačíme, čo im odovzdáme. Či by si po rokoch spomenuli, ako je to v citovanej knihe, na nás a na našu prácu. Je síce rozdiel medzi spomínaným učiteľom a nami, hlavne čo sa týka dĺžky kontaktu a aj obdobia, v ktorom pôsobil, pretože uvedený učiteľ pôsobil ako gymnaziálny profesor v rokoch 1931-1955. Rozdiel jej v spoločenských pomeroch a hlavne v postavení učiteľa. Veď v dnešnej dobe je štatisticky doložený výrazný pokles sociálno-spoločenského postavenia učiteľa a následne aj pokles atraktivity tohto povolania a rešpektu voči nemu v porovnaní s predchádzajúcimi obdobiami. Ale napriek všetkým uvedeným rozdielom zostáva to najpodstatnejšie v našej činnosti rovnaké – mnohostranné dávanie a odovzdávanie poznatkov a pomoc pri rozvoji, raste a zrení. Vyjadruje to aj samotné slovo “pedagóg”, odvodené z gréckeho slova paid-agogós (pais, paidos – dieťa, chlapec a ágein – viesť, agogós – vodiaci, vedúci) (2, 2001). Pôvodne označovalo otrocka, ktorý sprevádzal deti na ceste do školy a zo školy domov. Aspekt sprevádzania zverencov na ceste je jedným z významov tohto slova aj v dnešnom ponímaní. Teda cesta, zdieľanie tejto cesty, spoločné kráčanie, ochrana, sprevádzanie, vedenie sú jeho podstatné významy a rozširujú či dopĺňajú pôsobenie učiteľa ako informátora, a aj ako formátora. V jednotlivých obdobiach pedagogiky sa okrem úlohy sprostredkovať konkrétne vedomosti v rôznej miere akcentovala aj táto zložka pôsobenia učiteľov v závislosti od cieľov a potrieb spoločnosti danej doby. Donedávna tieto dve základné roviny pedagogickej činnosti vyjadroval pojem výchovno-vzdelávací proces,

ktorého obsahom sú zložky: výchova a vzdelávanie. „Pod výchovou sa zjednodušene chápe proces vytvárania charakteru a socioafektívnych kvalít človeka. Výchova je cieľavedomé pôsobenie s cieľom, dosiahnuť u vychovávaného isté spôsoby vnímania, myslenia, hodnotenia a následne správania sa“ (3, 1997). Pod vzdelávaním chápeme skôr proces získavania vedomostí. „Vzdelávanie je proces, v ktorom si žiak osvojuje poznatky a činnosti, vytvára vedomosti a zručnosti, rozvíja telesné a duševné schopnosti a záujmy“ (3, 1997). Podľa Š. Šveca je vzdelávanie „... dlhodobá a nepretržitá inštitucionalizovaná vyučovacia činnosť učiteľov, lektorov, inštruktorov alebo iných osôb vo funkcii profesionálneho vzdelávateľa v škole a v mimoškolskom výučbovom zariadení na prípravu učiacich sa na ich pracovný a mimopracovný život v spoločnosti, v ktorej žijú“ (4, 2002). Obidva procesy majú spoločný základ, a tým je schopnosť učiť sa. Súvisia s tvorbou človeka ako osobnosti v celej komplexnosti jeho sociálno-profesionálnych vzťahov a aj z toho dôvodu nie je možné ich od seba presne oddeľovať. Túto skutočnosť zohľadňuje aj v súčasnosti preferovaný pojem edukácia, ktorým sa nahrádza doterajší termín výchovno-vzdelávací proces. „Výsledkom edukácie je vzdelanie a vychovanosť jednotlivca“ (5, 1997).

V súvislosti s prácou vysokoškolského pedagóga sme si postavili viacero otázok týkajúcich sa našej edukačnej činnosti a jej podielu na formovaní osobnosti poslucháča. Tieto otázky vyplývajú z nášho presvedčenia, že univerzita má nielen informovať, ale aj formovať poslucháčov, ak sa v budúcnosti majú stať užitočnými pre našu spoločnosť, nielen ako kompetentní odborníci, ale aj ako osobnosti sociálne a eticky zodpovedné, osobnosti schopné ľudského prístupu a osobnosti na určitej duchovnej výške. Otázky, na ktoré hľadáme odpoveď, sú nasledovné: 1. Je vôbec ešte potrebné, možné a žiadúce vychovávať aj na tomto najvyššom stupni školstva? 2. Je na to daný priestor a existujú adekvátne formy? 3. Aké sú kompetencie učiteľa v tomto zmysle a ako to vnímajú poslucháči? 4. Aké edukačné ciele sú pre našu spoločnosť nosné?

Na poslednú otázku formuluje odpoveď dokument vlády: Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR, v ktorom sa hovorí k danej problematike nasledovne: „Ideálom výchovy a vzdelávania by mal byť dobrý (čestný, morálny, charakterný), múdry (vzdelaný, tvorivý), aktívny (samostatný, pracovitý, iniciatívny) a šťastný (vyrovnaný, zdravý) človek. Hlavným cieľom reformy školstva v SR je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia pre život v novom tisícročí.“ (6). Uvedený ideál stanovuje znaky osobnosti, dosiahnutie ktorých je cieľom edukačného úsilia.

V tejto súvislosti by sme sa rady zamysleli nad tým, čo vlastne osobnosť je, čo je jej podstatou, kedy sa tvorí, ako a čím sa formuje, a tak by sme sa chceli prepracovať k odpovedi na našu prvú otázku. Podatť vyčerpávajúcu definíciu osobnosti je objektívne náročné, hlavne z toho dôvodu, že jej predmetom je človek, živá a konkrétna bytosť, individuum v komplexnosti svojej štruktúry, ako vnútornej tak vonkajšej. Z množstva definícií, ktoré sa pokúšajú vystihnúť podstatu javu tak komplexného a zložitého, ako je osobnosť, sme vybrali definíciu H. J. Eysencka, lebo sa nám zdá, že dostatočne otvára priestor pre náš pohľad na problematiku formovania osobnosti. Menovaný autor pokladá osobnosť za „viac či menej

stabilnú a trvalú organizáciu charakteru, temperamentu, intelektu a tela, ktorá determinuje jeho jedinečné prispôsobovanie sa prostrediu.“ (Persönlichkeit ist die mehr oder weniger stabile und dauerhafte Organisation des Charakters, Temperaments, Intellekts und Körperbaus eines Menschen, die seine einzigartige Anpassung an die Umwelt bestimmt.) (7, 1987). Osobnosť je teda súhrn jedinečných vlastností človeka, a to vlastností duševných, telesných a sociálnych. Literatúra uvádza päť základných skupín vlastností osobnosti: 1. aktivačno-motivačné, 2. vzťahovo-postojové (charakter), 3. výkonové schopnosti (vedomosti, zručnosti, inteligencia), 4. dynamické (temperament), 5. autoregulačné.

Utváranie osobnosti je teda komplexný proces interakcie mnohých faktorov, počnúc biologickými, cez rozumové, psychické a morálno-vôľové až po sociálne. Odborná literatúra ich delí na faktory vnútorné (endogénne), ktoré, zjednodušene povedané, zahŕňajú biologicko-psychické danosti osoby a vonkajšie (exogénne), reprezentované prostredím (sociálnym, kultúrnym, hospodárskym a prírodným). Utváranie osobnosti je determinované hlavne tromi faktormi: 1. geneticky vrozenými dispozíciami, 2. sociálnou a kultúrnou interakciou a 3. učením sa (8, 1995). Tvorba osobnosti prebieha teda v časopriestore života a jeho etapách. Viacerí odborníci sa domnievajú, že jadro osobnosti sa konštituuje v prvých troch až piatich rokoch života, počnúc momentom uvedomenia si vlastného ja u dieťaťa. Tvrdia, že črty a vlastnosti, ktoré človek nadobudol v tomto období, majú charakter viac-menej trvalý. Sú však aj zástancovia názoru, že utváranie a formovanie osobnosti prebieha počas celého života. Autorky sa prikláňajú k druhému názoru. Myslíme si totiž, a definícia osobnosti na to dáva priestor, že osobnosť sa vyvíja, alebo môže vyvíjať nepretržite. Osobnosť je podľa nás otvorený systém. V každej chvíli prebieha interakcia medzi prostredím a osobnosťou. Avšak v jednotlivých etapách vývoja jednotlivca sú hore uvedené faktory akcentované v rôznej miere a intenzite. Pretože ak je osobnosť komplexná štruktúra a má byť adaptabilná na prostredie, ktoré zákonite a nepretržite podlieha zmenám, musí mať osobnosť v sebe mechanizmy, ktoré túto adaptáciu umožňujú. Okrem toho aj samotná adaptácia na prostredie môže mať rôznu mieru a kvalitu, čo tiež predpokladá možnosť istých kvalitatívnych zmien osobnosti. Tento náš názor spolu s faktom, že naši študenti vekovo patria do skupiny adolescentov, (alebo podľa nového delenia do obdobia neskoréj adolescencie) dovoľuje na našu prvú otázku odpovedať kladne. Totiž: „Adolescent je mladý človek vo veku adolescencie; jeho fyzický a psychický vývoj sa blíži k dokončeniu; sociálne a mravne býva nevyzretý. Väzby s rodičmi sa uvoľňujú, preferovaný je styk s vrstovníkmi. Rozvíja sa intenzívny emocionálny život. Adolescent hľadá istoty, nedôveruje autoritám, má tendenciu riskovať.“ (9). To znamená, že ide o bytosť biologicky síce dospelú, ale sociálne, emocionálne a mravne ešte dospievajúcu a dozrievajúcu. Ak sa vrátíme k faktorom utvárania osobnosti, dostávame sa ku konkrétnym oblastiam nášho potenciálneho pôsobenia. Chceli by sme sa zamerať viac na hore uvedený druhý faktor, a to faktor sociálnej a kultúrnej interakcie. Široká odborná verejnosť nielen u nás si stále viac uvedomuje potrebu rozvoja osobnosti v tejto oblasti. Pribúdajú hlasy upozorňujúce na súvis medzi hospodársko-ekonomickou krízou a krízou eticko-morálnou a dôsledky z toho plynúce (10, 2007). Požiadavky doby sú formulované aj nasledovne: „S víziou žitia v novom tisícročí, v postmodernej dobe a „Novej Európe“ nám vystupujú závažné dimenzie,



dimenzie morálnej edukačnej zodpovednosti v smere kultivovania a výchovy človeka naučiť sa byť, žiť dôstojný život, dokázať ho prežiť, či uspieť, dokázať spolu byť a spolunažívať, dať celému životu ten najširší rozmer vlastného sebauskutočňovania. Čo sa teda v tomto zmysle požaduje? Rozhodne základným cieľom výchovného procesu je dosiahnuť duchovno-mravnú a kultúrnu identitu osobnosti mladého človeka- študenta, napomôcť utvárať pevný charakter, hlboké mravné city, názory, postoje a presvedčenia...“ (11). Etická výchova má teda oprávnený priestor na všetkých úrovniach školstva. Jej základom je primárne problematika hodnôt. Táto sa stáva v súčasnosti aktuálnou na mnohých odborných aj spoločenských fórach, keďže si širokoplošne uvedomujeme „závoz“, do ktorého sme sa ako spoločnosť dostali. Sprostredkovanie hodnôt sa začína v rodičovskom dome, pokračuje na všetkých úrovniach školského systému, až po školstvo vysoké. A tu sa dostávame k našej tretej otázke. Aký priestor je daný pre túto úlohu? V tejto súvislosti by sme chceli citovať výstižné slová popredných nemeckých pedagogických pracovníkov: „Lehrkräfte als professionelle Manager der Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Schüler fühlen sich bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags häufig selbst wie in einem Dilemma: Sie müssen im Hinblick auf die ausbildende und abnehmende Wirtschaft ein Schwergewicht auf die beruflichen, prüfungsrelevanten Inhalte legen, aber gleichzeitig sollen sie auch die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung fördern, was in der Außenwahrnehmung nicht immer der beruflichen Brauchbarkeit und Nützlichkeit zu dienen scheint. Aber hier besteht in Wirklichkeit kein Gegensatz und auch keine Zielkonkurrenz: Moralische Entwicklung und Wertevermittlung erfolgen im Fachunterricht. Es ist also nicht die Frage, wann man sich die Zeit nimmt, sich diesen Zielen zuzuwenden, sondern wie man den Unterricht so gestaltet, dass er zugleich der Qualifizierung und der Persönlichkeitsentwicklung dient. Dabei haben Lehrer eine mit hoher Verantwortung verbundene Vorbildrolle für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen“ (12, 2007). Takže odpoveď na druhú otázku máme vlastne predformulovanú. Jedným z priestorov formovania osobnosti poslucháčov, ktorý ani netreba zvlášť vytvárať, len si ho uvedomiť, je teda naše vlastné správanie, teda učiteľ ako osobnosť. Učiteľ ako vzor. Úloha spojená s veľkou zodpovednosťou. Naše správanie sa, náš prístup k práci, naše vystupovanie, postoje, naša motivovanosť, ochota, odbornosť a úsilie o jej zvyšovanie atď., toto všetko potenciálne formuje našich poslucháčov, ich osobnosť. Ak sme si vedomí tejto zodpovednosti, potom je dôležité dodržiavať čas a termíny, chodiť pripravení na výučbu, vystupovať zdvorilo a kultivovane, byť objektívni a spravodliví, ochotní pomôcť, ovládať sa a riešiť eventuálne problémy komunikačne adekvátne.

Aby sme mohli aspoň trochu podložene odpovedať na tretiu otázku, urobili sme medzi našimi poslucháčmi krátku anketu na tému vysokoškolský učiteľ. Odpovede 118 respondentov si za žiadnych okolností nenárokujú reprezentatívnu výpovednú hodnotu, ale i tak poskytujú veľmi zaujímavé a podnetné názory. Najväčšmi požadovanou kvalitou učiteľa boli pochopiteľne vedomosti a odbornosť. Na druhom mieste, aby učiteľ bol autoritou a vedel si získať rešpekt. Pokiaľ ide o charakter – najviac požadovanými vlastnosťami sú objektívnosť, spravodlivosť, ľudskosť a priateľskosť. Prekvapivo vysoko (29 krát) je postulovaná požiadavka, ktorú poslucháči konkrétne vyjadrili slovami: „Najdôležitejšie je, aby mal rád to, čo robí, aby ho bavilo učiť“. Mnohé z odpovedí by sa dali citovať ako prejav hlbokého pozorovania a vnímania našich poslucháčov. Presiahlo by to však

rámec tohto príspevku. Avšak pri dvoch z nich nevieme odolať. Ide o nasledovné odpovede: Vysokoškolský učiteľ je pre mňa: „Vzor, odborník a človek, ktorý nás formuje, vedie a podporuje v nadobúdaní vedomostí.” a „Je pre mňa ten, čo ma pripravuje na to, ako život vyzerá. Ten, kto dokáže ponúknuť subjektívny názor.” Dobrý učiteľ je: „IQ plus EQ.” a „Ako dieťa by som povedal, ten, kto neskúša. Teraz si myslím, že je to ten, ktorého sa oplatí si pamätať.” Myslíme si, že k tomu niet čo dodať, len skúmať samých seba, či a do akej miery tomu zodpovedáme.

Ďalej by sme sa chceli zastaviť pri vyjadrení, že učiteľ má byť vzdelaný a múdry. Múdrosť je výsledkom a plodom osobnostnej a mentálnej zrelosti. Žijeme v dobe, v ktorej neprestajne silnie tlak na výkonnosť a v ktorej je aj formovanie osobnosti zamerané hlavne na výkon. Myslíme si však, že netreba opomínať ani formovanie osobnosti týkajúce sa jej bytia, pretože tam niekde je zakódovaná múdrosť, ktorú možno od nás naši poslucháči (aj právom) očakávajú. Jeden z dôvodov, prečo by sme tak mali konať, je aj to, že: „Poznanie asociované s múdrosťou sa zaoberá záležitosťami najvyššej možnej osobnej a sociálnej významnosti. Múdrosť je expertná znalosť vo vedení života, v poznaní jeho významu a vo fundamentálnej životnej pragmatike” (13, 2001). Takto ponímaná múdrosť korešponduje s pohľadom na kritériá vzdelanosti, ako ich zhrnul jeden z najvýznamnejších súčasných nemeckých pedagógov Hartmut von Hentig: „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen; ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz; Wachheit für letzte Fragen; und die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica“ (14, 2001). Myslíme si, že mať čo len nepatrný podiel na napĺňaní takto definovaných kritérií vzdelanosti patrí k výsadám práce vysokoškolského učiteľa a na tento cieľ sa oplatí kreatívne hľadať priestor, cesty a formy. Lebo múdrosť je jedným zo znakov zrelej osobnosti. A k nej chceme našim poslucháčom dopomôcť.

## Literatúra

1. LETZ, J., ŠAMÁNEK, J. 2012. *Spomienky na profesora Bela Letza*. Bratislava : Post Scriptum, 2012. ISBN 978-80-89567-05-8
2. *Duden. Das Herkunftswörterbuch*. Mannheim, 2001. ISBN 3-411-04073-4
3. PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 1997. ISBN 80-88778-49-2
4. ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 2002. ISBN 80-89018-31-0
5. PRŮCHA, J. 1987. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3
6. *Dokument vlády SR 018 Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v SR*. Dostupné na: <http://www.cpsplus.sk/dokumenty/MILENIUM.pdf>
7. EYSENCK, H. 1987. *Persönlichkeit und Individualität. Ein naturwissenschaftliches Paradigma*. München : Psychologie-Verlags-Union, 1987. ISBN 3-624-27043-4
8. NAKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1995. ISBN 978-80-20005-25-0
9. <http://sk.wikipedia.org/wiki/Adolescent>

10. *Etická výchova: Problémy teórie a praxe*. Zborník PF-UMB Banská Bystrica, 2007. ISBN 978-80-8083-496-8.
11. KLIMEKOVÁ, A. Svet človeka a etická výchova v novom tisícročí.  
Dostupné na: <http://napulze.unipo.sk/archiv/607-svet-cloveka-a-eticka-vychova-v-novom-tisicroci.html>
12. GAUER, J. D., KRAUS, J. 2007. *Zwischen Persönlichkeitsbildung und Berufsqualifizierung*. Berlin : Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin, 2007. ISBN 978-39-39826-71-2
13. BENEDIKOVIČOVÁ, J., RUISEL, I. 2008. Múdroseť v kontexte osobnosti.  
In *Zborník prác Ústavu experimentálnej psychológie SAV*. Myslenie – osobnosť – múdroseť. Bratislava : Slovak Academic Press, 2008. ISBN 978-80-88910-25-1
14. HENTIG, H. von. 2001. *Bildung*. Landsberg : Verlag Beltz, 2001. ISBN 978-34- 07220-35-6.

*Kontakt*

*PhDr. Ľubomíra Kozlová*  
*Ekonomická univerzita v Bratislave*  
*Fakulta aplikovaných jazykov*  
*Katedra nemeckého jazyka*  
*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava 5*  
*E-mail: lubomira.kozlova@euba.sk*

*Mgr. Zuzana Kočišová*  
*Ekonomická univerzita v Bratislave*  
*Fakulta aplikovaných jazykov*  
*Katedra nemeckého jazyka*  
*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava 5*  
*E-mail: kocisova.zuzana@gmail.com*

# VYUŽITIE SWOT A PEST ANALÝZY VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA

*Miriam Adamková*

## **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá dvomi nástrojmi strategického riadenia, SWOT analýzou a PEST analýzou, ako aj ich využitím na hodinách odborného cudzieho jazyka. V prvej časti je príspevok zameraný na stručnú charakteristiku oboch analýz, ako aj ich funkciu a význam v obchodnom prostredí. V druhej časti sa príspevok zaoberá ich funkciou a významom v rámci hodín obchodnej angličtiny ako aj možnosťami ich zaradenia do výučby na základe konkrétnych príkladov.

**Kľúčové slová:** PEST analýza, STEEP analýza, SWOT analýza, odborný cudzí jazyk, strategický manažment

## **Abstract**

The article deals with SWOT analysis and PEST analysis - two tools of strategic management - in the context of business environment as well as in the context of teaching Business English. First part of the article is focused on describing basic features of both tools and their function in business environment. Second part of the article is focused on their function in teaching Business English as well as on the particular options of their integration into Business English classes.

**Key words:** PEST analysis, STEEP analysis, SWOT analysis, Business English, strategic management

## **Úvod**

Týmto príspevkom by som chcela nadviazať na niekoľko svojich predošlých príspevkov z hľadiska jeho všeobecnej orientácie a tou je zameranie sa na didaktickú oblasť ako aj možnosti využitia medzipredmetových vzťahov pri výučbe. V tomto príspevku je to konkrétne výučba odborného cudzieho jazyka.

Z hľadiska konkrétneho tematického zamerania príspevku by som sa na rozdiel od mojich predošlých príspevkov chcela venovať téme viac menej ekonomickej a tou je problematika analýz ako nástrojov strategického manažmentu. Konkrétne sa budem venovať dvom z nich, keďže práve tie sa prelínajú kurzami odborného cudzieho jazyka, ktorý vyučujeme na fakultách Ekonomickej univerzity v Bratislave.

V dvoch častiach príspevku sa pokúsím priblížiť dané nástroje z dvoch rôznych uhlov pohľadu – z hľadiska obchodného prostredia, ako aj z hľadiska vyučovania odborného cudzieho jazyka. Obe časti sa vzájomne prelínajú a pre potreby efektívnej výučby odborného cudzieho jazyka ako aj integrácie danej problematiky do nej je potrebné sa nimi zaoberať z oboch uhlov pohľadu. Celý príspevok by mal zároveň poslúžiť ako konkrétna ukážka integrácie danej problematiky do výučby v súlade s tematickým plánom a s využitím učebnice ako hlavného didaktického prostriedku a doplnkových materiálov ako didaktických prostriedkov, alebo aj ako integrácia danej problematiky do výučby ako rozširujúcej témy len s využitím doplnkových materiálov.

## **SWOT a PEST analýza ako nástroje strategického manažmentu**

V oblasti obchodu sa na trhu pre firmy pôsobiace na ňom stáva kľúčovou otázkou úspechu. Čo robí známe spoločnosti úspešnými? Prečo sú

firmy ako IKEA, Mc Donalds alebo O2 úspešnými? Keď položíme túto otázku študentom odborného cudzieho jazyka, dostaneme pravdepodobne širokú škálu odpovedí. V čom tkvie teda ich úspech, je to ich produkt, služby, značka, zamestnanci, manažéri alebo dobrá reklama? Každá z odpovedí je v podstate správnu možnosťou a čiastočnou odpoveďou, ale na to, aby práve vyššie spomenuté oblasti boli tou čiastočnou správnu odpoveďou je potrebné tiež spomenúť efektívne plánovanie, ktorého súčasťou sú tiež jasne sformulované ciele a stratégie ako ich dosiahnuť a ktoré by tiež malo byť nasledované správnymi rozhodnutiami.

Toto všetko je úlohou strategického manažmentu, ktorý sa zaoberá formulovaním stratégií, ich implementáciou a ich kontrolou a ktorý podrobnejšie môžeme definovať aj ako formulovanie vízie, poslania a cieľov podniku, analýzu vonkajšieho a vnútorného prostredia podniku, voľbu vhodnej stratégie na podnikateľskej a podnikovej úrovni, návrh organizačných zmien, administratívnych opatrení a kontrolného systému na realizáciu stratégie, pričom kroky ako analýza externého a interného prostredia a výber vhodnej stratégie sa označujú ako formulovanie stratégie a súbor opatrení na zavedenie a uskutočnenie stratégie sa nazýva jej implementáciou.

Už v samotnej definícii strategického manažmentu sa stretávame s výrazmi ako analýza vonkajšieho a vnútorného prostredia. Skôr ako sa s nimi budem v príspevku zaoberať detailnejšie, je dôležité pozastaviť sa ešte pri aspoň jednej definícii samotného pojmu stratégia na dotvorenie komplexnejšieho obrazu.

Definícia profesora Alfreda Chandlera, ktorý bol profesorom predmetu "Business History" na *Harvard Business School* a na *Johns Hopkins University* a ktorá je považovaná za jednu z najstarších definícií stratégie, charakterizuje stratégiu ako určenie základných dlhodobých cieľov podniku, spôsobov ich dosiahnutia a alokáciu zdrojov nevyhnutných na uskutočnenie týchto cieľov.

Pokúsme sa teda podrobnejšie pozrieť na analýzu vonkajšieho a vnútorného prostredia. SWOT a PEST analýza, niekedy označovaná aj ako STEEP analýza, sú nástroje strategického manažmentu používané pri analýze vonkajšieho a vnútorného prostredia.

Aj keď sa SWOT analýza ako nástroj postupne vyvíjala od čias svojho vzniku, prvýkrát bola použitá pod názvom SOFT analýza v 60tych rokoch minulého storočia výskumným tímom zo Stanford Research Institute, ktorý mal za úlohu analyzovať príčiny neúspechu pri plánovacom procese vo firmách Fortune 500 v USA a UK (<http://www.businessvize.cz/planovani/kde-se-vzala-a-k-cemu-vsemu-je-vlastne-swot-analyza>).

SWOT analýzu môžeme považovať za univerzálny nástroj a okrem tvorby stratégie ju môžeme použiť aj v iných oblastiach biznisu rovnako ako aj pri rôznych projektoch. Slovo SWOT je akronymom, pričom písmeno S je počiatočným písmenom slova „Strengths“ označujúcim silné stránky, písmeno W počiatočným písmenom slova „Weaknesses“ označujúcim slabé stránky, O počiatočným písmenom slova „Opportunities“ označujúcim príležitosti a T počiatočným písmenom slova „Threats“ označujúcim hrozby. Pri SWOT analýze sa teda zameriavame na silné a slabé stránky podniku, ktoré považujeme za vnútorné faktory, a tiež analyzujeme príležitosti a hrozby, ktoré považujeme za vonkajšie faktory podniku ovplyvňujúce podnik. Silnou stránkou môžu byť napríklad vzdelaní pracovníci a slabou stránkou neznáma výrobná značka. Príležitosťou pre

podnik môže byť napríklad vznik novej skupiny spotrebiteľov a hrozbou napríklad hospodárska kríza. Ak urobíme syntézu výsledkov analýzy a porovnáme vonkajšie hrozby a príležitosti s vnútornými silnými a slabými stránkami podniku, ich kombináciou vznikne stratégia, ktorú môžeme chápať ako vyvažujúci faktor, ktorý uvádza podnik do súladu s jeho okolím. Ako príklad uvediem defenzívnu stratégiu, ktorá je výsledkom kombinácie silných stránok a vonkajších hrozieb a je teda stratégiou silného podniku nachádzajúceho sa v nepriaznivom prostredí, ktorý by mal prostredníctvom silnej pozície hľadať napríklad cesty ako zastrašiť konkurenciu alebo ako uniknúť do bezpečnejšieho prostredia. Takouto stratégiou si podnik chráni už vydobytú pozíciu (<http://www.euroekonom.sk/>).  
manazment/strategicka-diagnostika/swot-analyza)

Druhým nástrojom strategického manažmentu, ktorým sa chcem detailnejšie v príspevku zaoberať, ako som už uviedla vyššie, je PEST analýza, ktorá sa používa napríklad pri predstavení nového produktu na trhu alebo pri samotnom vstupe podniku na trh. Táto analýza hodnotí a analyzuje vonkajšie makroekonomické prostredie. Slovo PEST je akronymom, pričom P označuje výraz „Political/legal factors“- politické faktory, E označuje „Economic factors“ - ekonomické faktory, S označuje „Social factors“ - sociálne faktory a T označuje „Technological factors“- technologické faktory. STEEP analýza je akronymom pre sociálne, technologické, ekonomické, environmentálne („environmental“) a politické faktory. PEST analýza by mala byť založená na čo najväčšom množstve nezávislých faktov dodávaných napríklad národnými vládami, štatistickými úradmi (napr. Eurostat), centrálnymi bankami a medzinárodnými organizáciami (napr. OECD) (<http://www.businessvize.cz/planovani/kde-se-vzala-a-k-cemu-je-pest-analyza>).

Do kategórie sociálnych faktorov zaraďujeme napríklad demografický vývoj, do kategórie technologických faktorov napríklad vládnu podporu výskumu a vývoja, do kategórie ekonomických faktorov môžeme zaradiť napríklad úrokové miery a do kategórie politických faktorov napríklad politiku politických strán (Birkin, 2012).

Alternatívami PEST analýzy sú SLEPT analýza doplnená o písmeno L (legal) označujúce právne faktory, PESTLE analýza doplnená opätovne o E označujúce environmentálne faktory, STEEPLED analýza doplnená o vzdelanie a demografické faktory (educational a demographic) alebo STEER analýza, kde R je označením regulačných faktorov (regulatory factors), pôvodne politických v PEST analýze (<http://www.businessvize.cz/planovani/kde-se-vzala-a-k-cemu-je-pest-analyza>).

### **SWOT a PEST vo vyučovaní odborného cudzieho odborného jazyka**

Detailnejšie predstavenie SWOT a PEST analýzy je základným predpokladom pre ich integráciu do výučby odborného cudzieho jazyka. V odbornom cudzom jazyku je to nevyhnutné, keďže samotná výučba sa odvíja práve od špecializovaných tém. Ich integrácia do výučby má veľa pozitívnych črt. Počas výučby odborného cudzieho jazyka, konkrétne angličtiny, na rôznych fakultách Ekonomickej univerzity sa s analýzami, či už SWOT alebo PEST analýzou, študenti stretávajú tak na prvom cudzom jazyku, ako aj na druhom cudzom jazyku. Odborný jazyk je v prípade oboch analýz prezentovaný prostredníctvom významnej a zaujímavej témy, ktorá má široké použitie v hospodárskej praxi. Zároveň je táto problematika

témou vhodnou pre rozvoj komunikačných a prezentačných zručností, pre podporu tímovej práce, pre využitie rôznych didaktických metód, ako aj témou podporujúcou a zdôrazňujúcou význam medzipredmetových vzťahov, predovšetkým v prepojení ekonomickej oblasti a odborného cudzieho jazyka ale aj pri integrovaní napríklad informačných technológií, či už pri tvorbe prezentácií alebo samotnej analýzy.

Možnosti zaradenia danej problematiky do výučby uvádzam prostredníctvom konkrétnych cvičení - príkladov zaradených do rôznych fáz ukázkovej vyučovacej hodiny.

1. V rámci motivačnej fázy vyučovacej hodiny môžeme študentom položiť otázku týkajúcu sa úspechu známych firiem.
2. Potom môžeme pokračovať napríklad rôznymi citátmi, ich analyzovaním, vyjadrením súhlasu alebo nesúhlasu s nimi, ich vysvetlením alebo uvedením konkrétnych firiem, o ktorých si myslia, že sa danými tvrdeniami riadia.
3. V závere motivačnej fázy môžu študenti urobiť celkové záverečné zhodnotenie a zhrnutie na základe prepojenia prvej a druhej úlohy, ako aj príkladu z nejakej známej firmy. Ako príklady citátov uvádzam citáty zo stránok <http://strategy-models.blogspot.sk/2011/06/quotes-on-business-strategy.html> a <http://www.searchquotes.com/>.

*„Sound strategy starts with having the right goal“ (Michael Porter).*

*„A satisfied customer is the best business strategy of all“ (Michael LeBoeuf).*

*„Whenever you see a successful business someone once made a courageous decision“ (Peter F Drucker).*

*„By failing to prepare, you are preparing to fail“ (Benjamin Franklin).*

*„Good business leaders create a vision, articulate the vision, passionately own the vision, and relentlessly drive it to completion“ (Jack Welch).*

*„You can't do today's job with yesterday's methods and be in business tomorrow“ (George W Bush).*

*„The success combination in business is: Do what you do better... and do more of what you do...“ (David Joseph Swartz).*

4. Na priblíženie témy samotnej môžeme v expozičnej fáze hodiny okrem učebnice využiť rôzne materiály napríklad na internete. Študentom môžeme priblížiť tému napríklad prostredníctvom videa. Ako príklad uvádzam prezentáciu Ericy Olsen o SWOT analýze na stránke youtube.com (<http://www.youtube.com/watch?v=GNXYI10Po6A>) alebo prostredníctvom odkazu na nejakú www stránku, ktorá danú problematiku približuje - ako príklad uvádzam stránku [www.businesscasestudies.co.uk](http://www.businesscasestudies.co.uk), kde je prezentovaná SWOT analýza na príklade firmy IKEA (<http://businesscasestudies.co.uk/ikea/swot-analysis-and-sustainable-business-planning/introduction.html#axzz2D1UOSr70>) alebo PEST analýza na firme Highways Agency - (<http://businesscasestudies.co.uk/highways-agency/highways-agency-pest-analysis/#axzz2Dvfl7Lsg>).
5. Vo fixačnej fáze vyučovacej hodiny môžu študenti spraviť SWOT analýzu alebo PEST analýzu svojej fiktívnej firmy alebo fiktívnej firmy zadanej vyučujúcim. Ako príklad uvádzam fiktívnu firmu Students'Homes. *Company "Students'Homes" wants to offer low cost apartments - private halls of residence in Bratislava - for students*

*interested in such kind of accommodation. The company wants to provide accommodation in 1., 2. or 3-room flats with single or double rooms. Each flat will have a kitchen, bathroom and toilet. The kitchen with equipment, TV and Internet access as well as basic furniture will belong to standard equipment. Students will have the opportunity to order extra services. Extra services include laundrette, cleaning the flat on regular basis, hiring the party room, using parking places or using fitness and gym facilities. All visitors will have to have visitors' cards during their whole stay in the apartment house and follow the special visitors' guidelines. V prípade, že vyučujúci zadá študentom fiktívnu firmu, môžu študenti pracovať v tímoch.*

6. V súvislosti s aplikačnou fázou vyučovacieho procesu môžeme študentom predstaviť podobnú firmu s tým, že ich úlohou je spraviť krátku prezentáciu týkajúcu sa SWOT alebo PEST analýzy aj s návrhmi strategických krokov z nej vyplývajúcich, ktoré budú ako manažéri prezentovať svojim zamestnancom, aby sa dohodli spoločne na najlepšej stratégii na trhu v nasledujúcom roku. Ako príklad uvádzam fiktívnu firmu Brunch4You. *Company "Brunch4You" wants to offer services, especially for busy people, focusing on healthy eating. It will be a chain of cafeterias located near universities, dormitories and business centres offering breakfast meals, different kinds of snacks and lunch meals. They will be open from 6.00 am to 6.00 pm from Monday to Friday. Cafeterias located near dormitories will also be open from 6.30 am to 2.30 pm on Saturdays and Sundays. You will have the opportunity to choose from a wide range of food and meals including different cereals, muffins, cakes, fruit and vegetable salads, baguettes, pasta, pancakes, different kinds of pizza, puddings, yoghurts, smoothies, cocktails, coffee, tea and fresh juices. As the company wants to focus also on the environment where the people eat, the cafeterias will serve also as the place where you can eat your home – made food. They will provide you with the cutlery and plates and you can also heat your meal there. The only condition is to order there from drink menu, buy a special membership card or pay 50 cents for single entry serving for maintaining the chain of cafeterias and buying new equipment. You can also take away the food with you.*

## **Záver**

SWOT a PEST analýza sú dvomi nástrojmi pomáhajúcimi firmám pri navrhovaní úspešných obchodných stratégií, zároveň sú však témou s ktorou sa študenti stretávajú na hodinách obchodnej angličtiny, témou, ktorá integruje využitie rôznych metód, materiálov a médií. Je to zároveň však aj téma, ktorá približuje študentov k analyzovaniu a riešeniu reálnych problémov hospodárskej praxe ako aj téma, ktorá ich podnecuje k využívaniu odborného cudzieho jazyka v kontexte odbornej ekonomickej témy.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

BIRKIN, J. 2012. *Teacher's Book Business Advantage Upper-intermediate*. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. s.15

ZIGMUND, M. 2012. *Kde se vzala a k čemu všemu je vlastně SWOT analýza*. 2010. [online] [cit. 2012-11-22] Dostupné na:



(<http://www.businessvize.cz/planovani/kde-se-vzala-a-k-cemu-vsemu-je-vlastne-swot-analyza>)

ZIGMUND, M. 2010. *Kde se vzala a k čemu je PEST analýza*. 2010. [online] [cit. 2012-11-22] Dostupné na: (<http://www.businessvize.cz/planovani/kde-se-vzala-a-k-cemu-je-pest-analyza>)

SWOT analýza. In *EuroEkonom* [online]. [cit. 2012-11-22] Dostupné na: <http://www.euroekonom.sk/manazment/strategicka-diagnostika/swot-analyza>

<http://strategy-models.blogspot.sk/2011/06/quotes-on-business-strategy.html>

<http://www.searchquotes.com/>

<http://www.youtube.com/watch?v=GNXYI10Po6A>

<http://businesscasestudies.co.uk/ikea/swot-analysis-and-sustainable-business-planning/introduction.html#axzz2D1UOSr70>

<http://businesscasestudies.co.uk/highways-agency/highways-agency-pest-analysis/#axzz2DvfL7Lsg>

#### *Kontakt*

*Mgr. Miriam Adamková, PhD.*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra anglického jazyka*

*Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava*

*Email: [miriam.adamkova@euba.sk](mailto:miriam.adamkova@euba.sk)*

# DESARROLLO DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS Y SU EVALUACIÓN

*Diana Patricia Varela Cano*

## **Abstrakt**

Jazykové zručnosti sú základom osvojenia si jazyka; sú získavané prostredníctvom dvoch procesov – porozumenia jazyku a jazykovému prejavu. Vďaka nim sa vyvíjajú komunikatívne znalosti žiaka. Pri príprave aktivít pre rozvoj porozumenia jazyka (čítanie, posluš) a jazykovému prejavu (ústny, písomný), musíme vziať do úvahy cieľ, ktoré chceme dosiahnuť, témy, obsah kurzu, úlohy, ktoré majú byť vykonané, oprava úloh a činností, a ako aj ich vyhodnotenie. Hodnotenie je považované za záverečnú časť vyučovacieho procesu, ale napriek tomu je tiež neoddeliteľnou súčasťou tohto procesu, vďaka čomu môžeme získať konštantné informácie, spätnú väzbu o žiakom dosiahnutých znalostiach, o kvalite vyučovacieho procesu, atď. Toto všetko má za cieľ, aby sme realizovali rozhodnutia, ktoré nám pomôžu zlepšiť postoj i vzťah žiaka i učiteľa.

**Kľúčové slová:** jazykové zručnosti, čítanie s porozumením, počúvanie s porozumením, ústny prejav, písomný prejav, hodnotenie, testy, vyučovací proces.

## **Abstracto**

Las destrezas lingüísticas son la base del aprendizaje de idiomas, se obtienen a través de dos procesos, comprensión y expresión. Gracias a ellos, los alumnos desarrollan habilidades comunicativas. En la preparación de actividades para el desarrollo de la comprensión (leer, escuchar) y de expresión (oral, escrita), debemos tener en cuenta objetivos, tema, contenido del curso, tareas a realizar, así como también su evaluación. La evaluación es considerada como la parte final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, es también una parte integral de éste, con la cual obtenemos información constante, retroalimentación sobre los conocimientos adquiridos por los estudiantes, la calidad del proceso de enseñanza, etc. Todo esto con el fin de tomar decisiones para mejorar tanto la actitud de los alumnos como la labor del profesor.

**Palabras clave:** destrezas lingüísticas, comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita, evaluación, pruebas, proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las destrezas lingüísticas son los pilares en la enseñanza de una lengua extranjera. Estas destrezas se adquieren mediante dos procesos, uno de comprensión y otro de expresión. En el proceso de comprensión se incluyen las actividades de audición y de lectura. En el proceso de expresión se incluyen actividades orales y escritas. Estas destrezas también son conocidas como las cuatro destrezas, aunque en la enseñanza de una lengua extranjera es necesario hablar de una integración de éstas. Según el MCER (2002, 14) las destrezas son las “*actividades de la lengua* que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.” Es decir, que gracias a éstas se desarrolla la competencia lingüística comunicativa del alumno.

## **Destrezas lingüísticas**

Las expresiones oral y escrita son destrezas o habilidades lingüísticas, que hacen referencia a la producción del lenguaje ya sea de forma oral o escrita. Por medio de estas habilidades nos comunicamos día a día y construimos el discurso. Por tanto en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debemos dedicar especial atención a dichas

habilidades puesto que desarrollan la competencia comunicativa del aprendiz. Esta competencia incluye los componentes: *lingüístico*, *sociolingüístico* y *pragmático*. Cada uno de ellos encierra conocimientos y destrezas necesarios para que el individuo produzca actos de habla y comunicación.

Tanto el habla como la escritura tienen ciertas características socioculturales, pragmáticas y discursivas, gramaticales y léxicas. Según D. Cassany i Comas (2004, 918) existen muchas diferencias entre estas actividades de la lengua. Una de las diferencias socioculturales, por ejemplo, es que todas las civilizaciones humanas hablan, pero no todas ni tampoco todas las personas saben escribir. En cuanto a la pragmática discursiva, observamos que, en el habla se integran códigos verbales y la interacción de los hablantes es simultánea mientras que en la escritura, la comunicación suele ser diferida, y la interacción no es simultánea. En el campo gramatical y lexical también existen diferencias, por ejemplo, en el habla se tolera una relajación articulatoria, de igual forma, el orden de las palabras es flexible, pero en la escritura se exige una corrección ortográfica y las oraciones son completas y bien estructuradas. A pesar de las existencias de estas diferencias, podemos decir que entre ambas hay una gran relación, y que interactúan de muchas maneras, por ejemplo, podemos encontrar textos escritos que son transmitidos oralmente o al contrario, textos orales a los que se les han hecho sus transcripciones.

Trabajar las destrezas lingüísticas en la clase de lengua extranjera no se puede hacer de forma aislada, por el contrario, deben trabajarse de tal manera que haya interacción e integración tanto de la actividad de comprensión como de la expresión. En la práctica, nos damos cuenta que existen muchas actividades para trabajarlas en la clase de forma simultánea. Por ejemplo, después de ver una película, de escuchar sus diálogos (comprensión auditiva), podemos realizar actividades de expresión ya sea oral o escrita, haciendo discusiones, debates, expresando ideas sobre lo que se ha visto o haciendo redacciones sobre las situaciones vistas, experiencias relacionadas con lo que se ha visto, caracterizando personajes, etc.

La expresión escrita es una actividad que requiere el tomar conciencia sobre algunos aspectos como son el discurso (comunidad discursiva, tema, género, etc.), el interés de los lectores, el propósito comunicativo, etc. Después de tener claros estos aspectos, pasamos a la escritura en sí. Al escribir se tienen en cuenta los procesos de planificación, textualización y revisión. El primero consiste en la elaboración del plan general del escrito (mapa conceptual, esquema, diagrama, etc.). En éste se incluyen datos sobre la información que se quiere transmitir, se define el objetivo que se pretende conseguir, se planea y organiza el texto, se estructuran las ideas, etc. Sabiendo cuál es la información que queremos transmitir y de qué forma la vamos a estructurar, pasamos al segundo paso que es la textualización o elaboración del escrito, según la planificación. Aquí aclaramos conceptos e ideas, según el contexto, establecemos la secuencia en el discurso lineal y gramatical. Para lo cual, desarrollamos una progresión temática, damos un orden apropiado de los elementos de la oración, etc. El tercer paso es la revisión, que es la evaluación del texto redactado según lo planificado para reformularlo y mejorarlo si es necesario. Este proceso es necesario desde el punto de vista del lector y no tanto del autor, para ver si está claro. La revisión se hace partiendo de

la secuencia operativa: comparar – diagnosticar – actuar. (D. Cassany i Comas, 2004).

En el MCER (2002, 64) encontramos algunos ejemplos de actividades de expresión escrita que podremos realizar con nuestros alumnos y que les ayudarán a practicar y desarrollar la producción de textos escritos. Por ejemplo, contestar cuestionarios, escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.; escribir informes, memorandos; tomar notas para usarlas como referencias futuras; tomar mensajes al dictado; escribir de forma creativa e imaginativa; escribir cartas personales o de negocios, etc.

En la enseñanza de la expresión escrita en una lengua extranjera se distinguen varios enfoques. El *gramatical* (reglas morfosintácticas, normas ortográficas, cohesión, coherencia), en el que podemos realizar diferentes tipos de ejercicios, por ejemplo, completar textos en los cuales hemos quitado marcadores, completar frases con pares de palabras homófonas, homónimas, sinónimas, antónima, parónimas, etc. escoger verbos de un banco dado y completar el texto teniendo en cuenta los tiempos verbales, etc. Por medio del enfoque *comunicativo* podemos motivar a nuestros alumnos para que produzcan textos partiendo de un modelo, modificar registros, reescribir o completar textos, reordenar fragmentos de textos mezclados, etc. En el enfoque *procesual* se presta mayor importancia al proceso de la composición que al producto en sí. En este proceso hay diferentes fases o tareas como son la composición, planeación, elaboración de borradores, revisión, etc.

Según lo explican P. Gómez Casañ y M. Del Mar Martín Viaño en *Didáctica de las segundas lenguas* (1994: 45 – 47), para las programaciones de las actividades escritas es conveniente tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) *contextualización*: los textos escritos deben estar dentro de un contexto o situación.
- b) *finalidad*: es el propósito por el cual se realiza un escrito. Este propósito debe estar relacionado con los intereses de los alumnos, también es importante que conozcan diferentes tipos de escritos para así practicarlos. Partiendo de esto podemos realizar actividades de escritura que tendrán lectores concretos, estos pueden ser los mismos alumnos entre sí, el profesor o estudiantes de otros centros educativos.
- c) *creatividad*: es conveniente brindar a los alumnos posibilidades para que puedan escribir de forma creativa, por ejemplo, con temas que sean de su interés, o relacionados con algo que hayan leído, visto o sobre alguna vivencia propia o de otra persona.
- d) *razonamiento*: es la preparación del escrito, teniendo en cuenta su estructuración, realización, revisión y corrección hasta que el alumno quede satisfecho con su creación,
- e) *motivación*: para aprender a escribir diferentes tipos de escritos que le puedan servir para su vida futura. Las diferentes actividades de expresión escrita pueden despertar en los alumnos una motivación intrínseca o extrínseca,
- f) *integración*: las diferentes actividades de expresión escrita deben estar integradas con las otras destrezas, lo que permite practicar el mismo contenido lingüístico desde la perspectiva de otras destrezas.

Al igual que la expresión escrita, la oral tiene una naturaleza productiva o activa. M. Ravera Carreño en *Didáctica de las segundas lenguas* (1994, 13-41) explica la existencia de semejanzas y diferencias en la adquisición de la lengua materna y una extranjera. Entre las semejanzas está el *desarrollo interlingual*, que es el proceso por el cual debe pasar todo aquel que estudia una lengua para ser capaz de hablarla. En la primera parte de este proceso el aprendiz no puede decir casi nada, sólo palabras sueltas y frases hechas. En la segunda parte está el llamado estadio presintáctico, es cuando el individuo trata de construir frases con estructura (sujeto + verbo + objeto). Otra de las semejanzas es el proceso mental subconsciente, que consiste en que al recibir alguna información o input, el cerebro lo organiza para ser utilizado en los mecanismos de la producción del habla.

La *variación individual*, son todos aquellos factores que hacen que la adquisición de la lengua no sea igual en todos los individuos, por eso algunos pueden aprender a hablar más rápido y con menos errores que otros. Esta variación depende de tres ámbitos: el cognitivo, el afectivo y el comunicativo.

Entre las diferencias existentes en la adquisición de la primera y una segunda lengua o una lengua extranjera están el factor de la edad, la fosilización y la transferencia. El éxito o el fracaso del aprendizaje de otra lengua están determinados por el *factor de la edad*. Existe un período crítico a partir del cual es casi imposible llegar a hablar igual de bien la lengua extranjera como la materna. Cuando el individuo que aprende una lengua no avanza, no aprende a hablar la lengua objeto, nos referimos a la fosilización, ésta puede depender de la motivación del alumno. La transferencia es cuando en la lengua extranjera cometemos errores por influencia de la lengua materna, por ejemplo, cuando hay una transferencia del léxico.

La expresión oral tiene como objetivo producir textos orales que serán recibidos por uno o más oyentes. De modo que en la clase de lenguas extranjeras debemos desarrollar en los alumnos la capacidad de expresar oralmente mensajes, mantener conversaciones, expresar sus necesidades, pedir informaciones, etc. Por lo cual es necesario presentar actividades que ayuden al alumno a lograr una interacción comunicativa.

En el MCER (2002, 61) encontramos también algunos ejemplos de actividades de expresión oral que ayudarán a la producción de textos orales para ser transmitidos a uno o varios oyentes, por ejemplo, realizar comunicados públicos dando informaciones, instrucciones, etc.; dirigirse a un público con discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones, etc.; leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.); representar un papel ensayado; hablar espontáneamente; etc.

Existen muchos recursos y técnicas que nos ayudan a estimular, desarrollar y enriquecer la comunicación oral, tanto en la comprensión como en la expresión, y que se pueden llevar a cabo en el ambiente escolar. La forma más habitual y espontánea de la comunicación es la conversación. En ésta hay un constante cambio de los papeles del hablante y el oyente, entre los interlocutores. La recitación es otra de las actividades a la cual podemos recurrir, no sólo en la clase de literatura, sino en la de expresión oral. La dramatización entre sus muchos objetivos

tiene los de perfeccionar la articulación y la entonación, de igual forma desarrolla la precisión, claridad y soltura, necesarios para hablar en público. La narración y la descripción son actividades que se complementan, la narración es contar un hecho o hechos que pueden ser reales o imaginarios; mientras que la descripción es la forma como contar un relato, pero de forma más detallada, es como ir dibujando con palabras no sólo un hecho o acción sino también una persona, animal o cosa, haciéndolo lo más real posible. El discurso o el debate permiten a los alumnos intercambiar ideas sobre algún tema del cual cada uno tiene diferentes opiniones. Algunos de sus objetivos es fomentar el razonamiento y el análisis crítico, acostumbrarse a dar y recibir críticas sin molestarse, fomentar la investigación y la información para emitir juicios y opiniones, etc.

La comprensión es otra de las habilidades lingüísticas. En este proceso incluimos las destrezas de comprensión oral y la de lectura. En el desarrollo de la comprensión oral participan dos tipos de procesos, los automáticos, inconscientes y los conscientes, dirigidos. En la clase de una lengua extranjera se trata de desarrollar el segundo proceso con ayuda de actividades que permitan el control del mismo, mediante la fijación de los objetivos, la realización de las actividades y la evaluación de las técnicas empleadas. Su objetivo es desarrollar en el alumno capacidades para entender el contenido de mensajes transmitidos oralmente. Según el MCER (2002, 68) en la comprensión oral el “oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.”

Entre las actividades de comprensión oral que se pueden llevar a cabo en la clase están, por ejemplo, escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.); escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine); escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.); escuchar conversaciones por casualidad, etc. (MCER 2002, 68).

La lectura es un aprendizaje indispensable que permite la realización de los estudios y gracias a ésta la persona desarrolla su pensamiento e imaginación. La comprensión de lectura tiene como objetivo desarrollar en el alumno la capacidad para comprender el contenido de textos escritos. Según el MCER (2002, 71) por medio de la comprensión de lectura, el lector “recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores.”

Las actividades de comprensión de lectura pueden ser para obtener una orientación general del texto, buscar información específica, alcanzar una comprensión detallada, buscar y captar implicaciones, seguir instrucciones o simplemente leer por placer.

Para facilitar la comprensión ya sea auditiva o lectora, se pueden realizar preguntas de diferentes tipos, por ejemplo, de fácil respuesta (falso/verdadero; correcto/incorrecto), preguntas con cierta dificultad en las que se da algo de libertad o creatividad en la respuesta, preguntas de elección múltiple, preguntas cuya respuesta se infiere, preguntas sobre el uso de la lengua, etc.

En la enseñanza de una lengua extranjera, al preparar las actividades de expresión o de comprensión debemos tener en cuenta los objetivos que queremos alcanzar teniendo en cuenta los temas y el contenido del curso, las tareas que se van a realizar, la corrección de las tareas y las

actividades y la forma de evaluación. En ellas se pueden incluir contenidos específicos (argumentaciones, noticias, comentarios estadísticos, cultura, negocios, turismo, etc.). La corrección de los textos escritos u orales puede ser mediante la autocorrección o mediante tutorías entre docente y alumno.

### **Evaluación como medio de información**

La evaluación es otro de los muchos factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según el Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas (2007, 165) evaluación es: “el conjunto de procedimientos a través de los cuales se miden los conocimientos adquiridos por un estudiante durante o al final de un curso, o bien el potencial de este antes de comenzar las clases.” La evaluación es considerada como la parte final del proceso enseñanza-aprendizaje, pero a pesar de esto, es también una parte integrante de dicho proceso, gracias a la cual podemos obtener una información constante, una retroalimentación sobre los conocimientos, logros del alumno, de la calidad del proceso, etc. Todo esto con el fin de tomar decisiones que nos ayuden a mejorar tanto la actitud de los alumnos como la labor del profesor. Según el MCER (2002, 177) evaluar tiene una visión más allá que la medición o la valoración del dominio de la lengua. Porque a pesar de que medir y valorar son consideradas como una forma de evaluación, en un programa de lenguas se evalúan no solo aspectos sobre el dominio lingüístico sino también aspectos tales como materiales, métodos, satisfacción de alumnos y profesores como también la eficacia de la enseñanza entre otros.

Para obtener esta información es preciso hacer un seguimiento de forma sistemática e instrumentada que nos proporcione los datos necesarios para hacer las mejoras que hagan falta. Estos datos los podemos obtener mediante exámenes, juicios del profesor, observaciones, autoevaluaciones, coevaluación, etc., claro está, conforme con los objetivos formulados para luego tomar las decisiones a seguir. La evaluación debe ser planeada teniendo en cuenta el programa de enseñanza y la institución ya que hay evaluaciones estandarizadas (validadas estadísticamente y aplicables a grandes grupos) y las elaboradas por el mismo profesor, no son estandarizadas, y son las más comunes en las instituciones escolares.

No debemos olvidarnos que la evaluación debe partir de una experiencia, es decir, de algo real que se haya aprendido. Ésta puede ser mediante la investigación, observación, proposición de ideas, o analizando, comunicando conocimientos, analizando errores, aclarando confusiones, todo esto, sin olvidarnos de enfocar la atención de los estudiantes sobre lo esencial del tema visto, y orientándoles en su desarrollo humano, el saber (desarrollo cognitivo), el ser (desarrollo socioafectivo) y el saber hacer (desarrollo psicomotriz).

En la evaluación de las destrezas lingüísticas se deben tener en cuenta actividades de carácter comunicativo en las que se ejercitan estrategias de la comunicación. Por esto, en las pruebas de expresión oral se incluyen, por ejemplo, conversaciones simuladas, debates, transacciones cara a cara, etc. En las pruebas de expresión escrita se realizan, entre otros, informes escritos, descripciones, cartas, narraciones, etc. Estas actividades dependen de los objetivos ya sea para la evaluación no solo de tareas sino para la autoevaluación del alumno a para la evaluación hecha por el profesor. La evaluación se realiza con la ayuda de diferentes tipos de pruebas. Por ejemplo, evaluaciones de

aprovechamiento, dominio, continua, en un momento concreto, formativa, sumativa, subjetiva, objetiva, autoevaluación, hecha por otra persona, cualitativa, cuantitativa, etc.

### **La evaluación cuantitativa y cualitativa**

Como ya hemos dicho, existen varios tipos de pruebas o evaluaciones que proporcionan al profesor información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, del nivel de los alumnos, de sus actividades pedagógicas, de los materiales empleados, etc. Entre las muchas formas de evaluar podemos encontrar la evaluación cuantitativa y la cualitativa. Cada una de ellas tiene sus propias maneras de producir, tratar, procesar y sintetizar los datos y las informaciones.

La evaluación cuantitativa nos ofrece datos que son el resultado de una medición que se realiza en tres pasos. El primero es la recogida de información que se realiza a través de pruebas objetivas (pruebas escritas, exposiciones, pruebas orales, etc.). El segundo paso es la calificación de dicha información mediante una letra o un número, según una escala establecida de antemano por la institución. El tercer paso, es la toma de decisiones, es decir, que hacer con los resultados obtenidos. Las decisiones pueden ser de carácter formativo, selectivo o sumativo (por ejemplo, en el caso que sirva para conceder becas, participar en concursos, etc.) La evaluación cuantitativa indica la aprobación o acreditación justificando el producto final, pero sólo nos indica si el resultado ha sido satisfactorio o no, si se ha aprobado o no, sin aportarnos información sobre la forma del proceso o las posibilidades para mejorar dichos resultados.

La evaluación cualitativa se centra en la observación y el seguimiento continuo para obtener datos que nos ayudan a la elaboración de juicios sobre los progresos de los alumnos. Los datos se obtienen mediante el diálogo, la observación, el análisis de tareas, actividades, etc. No se evalúa para calificar el resultado, sino con carácter formativo enfocado en el proceso, en la forma cómo se ha hecho para conseguir buenos resultados, o sea que no se trata de la cantidad sino de la calidad. Aquí se tienen en cuenta las actitudes y valores del alumno. Esta forma de evaluar se realiza cuando se quiere añadir a la calificación tradicional un informe sobre los hábitos de trabajo, actitudes y otros aspectos que influyen en el aprendizaje.

Frente a la situación evaluación cuantitativa versus evaluación cualitativa, es conveniente centrar la evaluación no sólo en la mediación de los resultados finales sino en la forma de conseguir la información del proceso de aprendizaje. Incorporando la evaluación cualitativa a la tradicional haremos que la enseñanza-aprendizaje sea una formación integral, no sólo basada en resultados numéricos.

Sea cual sea el tipo de evaluación que se vaya a realizar, en su elaboración siempre hay que tener presente la planeación de todos los pasos implicados en ella para conseguir una completa información.

En la enseñanza de lenguas extranjeras es conveniente integrar a la medición o evaluación de los resultados de los alumnos la evaluación cualitativa. Centrándonos en observaciones, diálogos, proyectos, etc. podemos hacer un seguimiento en cuanto a sus logros y desarrollo de sus competencias.



## Características de los exámenes o pruebas

Para obtener el objetivo de la evaluación es preciso disponer de varias fuentes fiables de información sobre la labor del alumno, por ejemplo, reportes, presentaciones orales, elaboración y desarrollo de proyectos, investigaciones, exámenes, etc. Las principales características de una buena prueba es su coherencia entre el tipo de prueba y el contenido que se va a evaluar, debe explorar los contenidos del programa de estudio, evaluar lo esencial y no una información secundaria, su administración debe ser fácil, objetiva y favorecer la justicia en el momento de calificar, para lo cual debe ofrecer varias formas y posibilidades para que el alumno pueda demostrar su aprendizaje. R. Palencia del Burgo (1990, 225- 227) indica que para que la realización de una prueba valga la pena tiene que tener tres características muy importantes: validez, fiabilidad y viabilidad.

- a) *la validez*: revela el nivel en que la prueba mide con exactitud el contenido o las destrezas que pretende medir.
- b) *la fiabilidad*: mide los resultados que proporciona la prueba. Hay dos tipos: la fiabilidad de corrección, relacionada con la objetividad o subjetividad de la prueba, (por ejemplo, la diferencia existente en la puntuación en una prueba de selección múltiple y una con respuesta libre) y la fiabilidad de la prueba misma, que muestra si los resultados son los mismos al administrar la misma prueba después de un intervalo de tiempo.
- c) *la viabilidad*: se refiere a aspectos administrativos, como pueden ser, el tiempo de duración de la prueba, el equipamiento especial y necesario para su realización, etc.
- d) Existen muchas técnicas para la evaluación, sin embargo en los campos educativos encontramos que las más utilizadas son la escrita y la oral, dependiendo del tema, del objetivo de la evaluación y de la frecuencia con que se realicen las pruebas. Pero entre estas dos la más frecuente es la escrita gracias a su objetividad y validación. Además, si son pruebas con preguntas cerradas y respuestas breves su preparación es más fácil, y de igual forma su administración es más ágil, y si sumamos que el profesor cuenta con su clave de respuestas su corrección será mucho más rápida.

## Conclusión

Las destrezas lingüísticas se adquieren mediante dos procesos, uno de comprensión y otro de expresión. Estos desarrollan estrategias lingüísticas gracias a las cuales nos comunicamos. Por esto, en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se incluyen actividades comunicativas para desarrollar tanto la comprensión de lectura y auditiva como de expresión oral y escrita. Estas actividades es necesario planearlas según objetivos, temas, contenidos del curso, tareas y, por supuesto, según su evaluación.

La evaluación no solo consiste en medir y valorar el dominio de la lengua, puesto que hay otros aspectos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje como son materiales, métodos, actitud de los alumnos y los profesores, etc.

El resultado de la evaluación nos ofrece la información necesaria para tomar decisiones que ayudaran a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Por evaluación, existen diferentes tipos de pruebas como son las de aprovechamiento, dominio, continua, en un momento concreto,

formativa, sumativa, subjetiva, objetiva, autoevaluación, hecha por otra persona, cualitativa, cuantitativa, etc. Para que la realización de una prueba valga la pena, ésta tiene que tener tres características muy importantes: validez, fiabilidad y viabilidad.

## Literatúra

BELLO, P., FERIA, A. 1990. *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid : Santillana, 1990

BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A. 2006. Zloženie vyučujúcich a klíma vyučovania cudzích jazykov In *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 3 s. 292-311

BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A. 2010. Vyučovanie cudzieho jazyka - nová kompetencia učiteľa prvého stupňa základnej školy. In *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov III*. Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010

BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A. 2007. Nový model vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. In *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách: prehĺbenie efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do EÚ*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2007

BUTAŠOVÁ, A. et al. 2010. *Učenie sa, vyučovanie a hodnotenie cudzích jazykov v terminologickom rámci: slovník termínov k Spoločnému európskemu referenčnému rámcu pre jazyky*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2010

BUTAŠ, J., BUTAŠOVÁ, A., FOLNY, V. 2011. *Tvorba testov pre meranie úrovne A1, A2, B1 a B2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky: vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Koncepciou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách*. 1. vyd. Bratislava : VERBUM, 2011

CASSANY, D. 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid : Arco Libros, 2005

CASSANY, D. 2008. La expresión escrita. In *Vademécum para la formación de profesores.*, Madrid : SGEL, 2008, pp. 917-939

CASSANY, D., LUNA M., SANZ, G. 2001. *Enseñar lengua*. Barcelona : Editorial Graó.

*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid : COEDITAN y Grupo ANAYA, S.A., 2002

DÍAZ, L., AYMERICH, M. 2003. *La destreza escrita*. Madrid : Edelsa Grupo Didascalía, 2003

FERNÁNDEZ, M. F. 2002. *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid : Arco Libros, 2002

GÓMEZ, C. P., MARTÍN, V. M. 1990. La expresión escrita: de la frase al texto. In *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid : Santillana, pp. 43-63

LOMAS, C., OSORO, A. 1993. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona : Ediciones Paidós, 1993

LUCEÑO CAMPO, J. L. 1994. *Didáctica de la lengua española*. Alcoy : Marfil, 1994

PALACIOS MARTÍNEZ I. 2007. *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid : enCLAVE-ELE, 2007

VARELA CANO, D. P. 2010. La comunicación en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. In *La lengua y la cultura en el aula: español y eslovaco*. Granada : Universidad de Granada, 2010, pp. 128-133

VARELA CANO, D. P. 2011. *Innovación en los ambientes de aprendizaje*. Nuevas teorías, modelos y su aplicación en lingüística, literatura, traductología y didáctica en los últimos 20 años. Actas de las II Jornadas de Estudios Románicos. Bratislava : AnaPress, 2011, pp. 338-344

VARELA CANO, D. P. 2012. *Factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Bucarest : Editura Universității din Bukurești, 2012

*Kontakt*

*Mgr. Diana Patricia Varela Cano, PhD.*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra románskych a slovanských jazykov*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*Email: [diana.varelacano@euba.sk](mailto:diana.varelacano@euba.sk)*

# METHODISCH-DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR BEDEUTUNG UND VERMITTLUNG VON LANDESKUNDLICHEM WISSEN IM ÜBERSETZUNGSUNTERRICHT

*Olga Wrede*

## **Abstract**

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht die Frage nach der Bedeutung von fach- und kulturbezogenen Kenntnissen hinsichtlich der Durchführung eines Übersetzungsauftrags. Darüber hinaus wird der Frage näher eingegangen, welches Fach- und Kulturwissen in einer qualifizierten translatorischen Ausbildung vermittelt werden soll und wie dies in der universitären Übersetzerausbildung zu sichern bzw. praktisch zu bewerkstelligen ist. Nicht zuletzt wird darauf plädiert, die konzeptionelle Ausrichtung des Faches Landeskunde für Übersetzer kritisch zu befragen und diese interdisziplinär bzw. fächerübergreifend (skoposorientiert) zu gestalten.

**Schlüsselwörter:** Fach- und Kulturwissen, Landeskunde, Didaktik, Übersetzerausbildung, Fachübersetzen, Skopos

## **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá problematikou relevantnosti krajinovedných a odborných poznatkov pri preklade odborných textov v jazykovej kombinácii nemčina - slovenčina. V príspevku sa poukazuje na potrebu obsahovej a didaktickej modifikácie predmetu reálie pre prekladateľov na pozadí funkcionalisticky orientovaného modelu prekladu *skopos*.

**Kľúčové slová:** odborné poznatky a reálie, didaktika, vzdelávanie prekladateľov, odborný preklad, skopos

## **Einleitung**

Die Ergebnisse des Symposiums über das Profil des Übersetzers, das am 29. September 2011 in Brüssel unter der Schirmschaft der Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission stattfand, liegen jetzt vor. Im Rahmen der zahlreichen Workshops wurden Fragen wie *Verändert sich das Berufsbild der Übersetzer aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen? Über welche Kenntnisse und Fähigkeiten müssen Übersetzer angesichts der sich ändernden Gegebenheiten heutzutage und in Zukunft verfügen? Was erwarten Arbeitgeber vom Übersetzer und den Hochschulen? Was wiederum verlangen Übersetzer vom Arbeitgeber und von Kunden? Welche Erwartungen und Bedürfnisse haben letztlich die Kunden und wie können diese erfüllt bzw. befriedigt werden?* eingehend diskutiert.

Die Annahme, dass das Bild des Übersetzers, der ein Einzelkämpfer ist und in seinem stillen Kämmerchen allein vor dem Computer sitzt, gehört nun laut den Erkenntnissen des Symposiums der Vergangenheit an, denn das Profil eines Übersetzers bekommt in der heutigen, gesellschaftlich und wirtschaftlich sich globalisierenden Welt immer mehr neue Facetten (vgl. <http://uepo.de/2011/12/02/gd-ubersetzung-anforderungen-an-ubersetzer-von-morgen>, abgerufen am 11.10.2012). Teamarbeit ist heutzutage ein Muss. Übersetzer müssen im engen Kontakt zu ihren Kollegen stehen und in der Lage sein, mit ihren Kunden zu kommunizieren, ihre Dienstleistungen anzubieten und zu verkaufen. Zudem müssen Übersetzer mit IT-Experten zusammenarbeiten, um alle Vorteile der neuen Werkzeuge nutzen zu können. Die Stichworte Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Offenheit

werden mit dem Beruf des Übersetzers verbunden. Der Begriff Flexibilität bezieht sich auf die Nutzung neuer Technologien, die in den vergangenen Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen haben. Im weiteren Sinne ist unter Flexibilität die Bereitschaft, neue Aufgaben zu übernehmen, wie beispielsweise in den Bereichen Projektmanagement, Marketing, Preiskalkulation oder Kundenpflege, zu verstehen (siehe Abb. 1).



Abb. 1 Facettenreiches Profil des Übersetzers

Einer der Bereiche, dem nach Lange (2002, S. 180-181) eine besondere Bedeutung zugewiesen wird, ist die Vermittlung von landeskundlichem Wissen und der Erwerb kultureller und interkultureller Kompetenzen. Bei der Internetrecherche stößt man auf den deutschsprachigen Webseiten diverser Hochschulbildungseinrichtungen auf verschiedene Benennungen für die wissenschaftliche Disziplin, die die breit angelegten Kenntnisse über ein Land, dessen Sprache man lernt, vermitteln soll. Manche Bildungsstätten bieten nun den Studierenden die Möglichkeit, das Fach Landeskunde zu belegen, andere sprechen über die sog. Kulturwissenschaft bzw. kulturwissenschaftliche Landeskunde, über die landesbezogene Kulturwissenschaft oder Landeskunde/Kulturwissenschaft in einem. Demzufolge bietet beispielsweise die Universität zu Saarland im Rahmen der Studienrichtung Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen landeskundliche Vorlesungen mit dem Ziel, die Studierenden mit den geographischen, wirtschaftlichen, geschichtlichen, politischen und soziokulturellen Gegebenheiten vertraut zu machen. Das Ziel ist dabei, ein fundiertes Hintergrundwissen für ein adäquates Übersetzen bereitzustellen.

Das Anliegen dieses Beitrags liegt jedenfalls nicht in einer tiefgreifenden und eingehenden Auseinandersetzung mit der terminologischen Klärung dieser Begriffe. Vielmehr soll hier der Frage nachgegangen werden, wie sich die landeskundlich bezogenen, für die Durchführung eines Übersetzungsauftrags relevanten Kenntnisse im Übersetzungsunterricht vermitteln lassen bzw. in welchem Umfang diese von den Studierenden anzueignen sind.

Nichtsdestotrotz könnte man sich auf die Auffassung des Begriffs Landeskunde von Daum stützen. Daum (2009, S. 9) versucht im Vorwort seines Lehrwerks Deutsche Landeskunde, das gezielt und vorrangig auf die Bedürfnisse der Dolmetscher und Übersetzer in Deutschland zugeschnitten wurde, den Begriff Landeskunde zu erläutern. Der Begriff sei laut Daum genauso leicht wie schwierig zu deuten. Die relative Leichtigkeit der Deutung resultiert nach Daum aus dem Wort an sich, denn bei der Landeskunde geht es nun um die Kenntnis des Landes in vielerlei Hinsicht – in politischer, wirtschaftlicher, geographischer, historischer, kultureller usw. Schwieriger wird jedoch die Deutung des Begriffs, wenn man es als Vermittlung von Faktenwissen betrachtet, da in der Landeskunde bekanntlich komplexe Konzepte und Zusammenhänge unterschiedlicher Wissensbereiche ineinander fließen, worauf in den nächsten Ausführungen noch konkret hingewiesen wird.

### **Landeskunde in der Übersetzerausbildung**

Die Bedeutsamkeit der landeskundlich bezogenen Kenntnisse für die Abwicklung eines Übersetzungsauftrags ist hier nicht zu bezweifeln. Die Relevanz und Bedeutung der Landeskunde als kulturwissenschaftliche Disziplin für die Übersetzerausbildung wurden bis jetzt jedoch eher stiefmütterlich diskutiert. Die bisherigen Auseinandersetzungen diesbezüglich sind im Vergleich mit der Betrachtung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht viel mehr als gewisse Ansätze für eine konzeptuelle, methodisch und didaktisch etablierte Disziplin zu deuten. Ob es nun die Landeskunde für Übersetzer überhaupt gibt, kann mit 'jein' beantwortet werden. Die Landeskunde für Übersetzer gibt es zweifellos schon aus dem Grunde, da sie einen festen Bestandteil des Übersetzer- und Dolmetscherstudiums darstellt. Die darin besprochenen Inhalte und Themen decken sich erfahrungsgemäß größtenteils mit denen, die man in dem fremdsprachenbezogenen Landeskundeunterricht durchnimmt – beispielsweise im Rahmen des DaF-Unterrichts.

Den Studierenden wird jedoch bei der Behandlung der einzelnen Themen nicht immer ganz klar, welchen Bezug das Thema zu der eigentlichen translatorischen Tätigkeit hat – es entstehen also nicht selten die Fragen: *Wozu soll ich das eigentlich lernen? Wie kann ich das Faktenwissen beim Übersetzen anwenden?* Diese unter den Studierenden leider noch immer verbreitete Anschauung, Landeskunde sei lediglich das Erlernen von Fakten, resultiert möglicherweise auch aus einer noch zu geringen Erfahrung mit der Abwicklung eines Übersetzungsauftrags in der Praxis und den Anforderungen, die an eine Übersetzung gestellt werden. Laut Draganovici (2009, S. 56) vermittelt nun die *Landeskunde* oder *kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde* in erster Linie das Hintergrundwissen, d. h. die Kenntnisse, die sich aus übersetzerischer Sicht auf der Oberfläche eines Textes befinden, wobei der breiter gefasste Begriff 'Kultur' alle Normen, Regeln, Stereotypen, Vorstellungen und Lebensanschauungen einer Gesellschaft beinhaltet, die in einem Text oft implizit zum Vorschein kommen und ihre Bedeutungen erst entdeckt, verstanden, analysiert und gedeutet werden müssen. Sowohl die Kenntnis als auch die Fähigkeit zu deuten, sind für einen Übersetzungsprozess enorm wichtig und nicht voneinander zu trennen. Diese Annahme untermauert in seinen Ausführungen auch Schücking (1927, S. 10): „Es klingt sehr gut: Nicht Kenntnis, sondern Erkenntnis! Nicht Wissen, sondern Fähigkeit zur Fragestellung! Aber Erkenntnis setzt zunächst einmal eine

gewisse Kenntnis, die Fähigkeit zur Fragestellung setzt auch Wissen voraus.“ Nun wird an dieser Stelle die Überzeugung bekräftigt, dass die Erkenntnis, die Interpretation, die Deutung und Fähigkeit, Parallelen zwischen zwei Kulturen zu ziehen oder sich der Unterschiede bewusst zu werden, (auch) auf dem Faktenwissen beruht. Das landeskundliche Faktenwissen ist somit für einen Übersetzungsprozess unabdingbar und in keinerlei Weise weniger wichtig, auch wenn es im Vergleich mit der Kompetenz zu deuten und zu bewerten etwas statischer zu scheinen vermag. Damit würde man auch die Frage danach, ob Landeskunde für Übersetzer notwendig ist, mit einem klaren Ja beantworten.

### **Landeskunde für Übersetzer**

Wie bereits angedeutet, müsste die Landeskunde für Übersetzer sowohl thematisch als auch didaktisch neu definiert bzw. teilweise modifiziert werden. Die Maximen, die dabei im Auge zu behalten sind, betreffen hinsichtlich des translatorischen Handelns einerseits die relevanten Themen und den Umfang der anzueignenden Kenntnisse, andererseits die Methoden der Vermittlung vom Sachwissen und den klaren Bezug auf den Übersetzungsauftrag bzw. die jeweilige kommunikative Situation.

Eine der bedeutendsten Maximen ist dabei, dass der Bezug zwischen der landeskundlichen Information und dem Ausgangs- bzw. Zieltext (im weiteren Sinne der Ausgangs- und Zielkultur) stets bewusst und klar erkennbar sein muss. Anders gesagt, die landeskundlichen Informationen sollten, soweit dies möglich und machbar ist, in Anlehnung an einen konkreten Übersetzungsauftrag thematisiert und besprochen werden.

Was die Wahl der landeskundlichen, für die Translation relevanten Themen anbelangt, so wird es wohl schwierig sein, alle denkbaren Bereiche schon angesichts der sehr begrenzten Anzahl an Semesterstunden abzudecken. Ungeachtet dessen gibt es zu jeder Zeit Fachbereiche, aus denen die Übersetzungsaufträge mehr oder weniger kommen. Spricht man über die heutige Zeit, so sind es die Bereiche wie aktuelles politisches Geschehen (politisches System und politische Parteien), Verwaltungssystem (Staat, Gemeinde), Rechtsprechung und Gerichtsorganisation, Gesetzgebung, EU-Recht, Wirtschaft, Krankenversicherungswesen, Steuerwesen, Sozialversicherungswesen, Bildungswesen, Umweltschutz, Technik u. v. a. Jeder der genannten Bereiche lässt sich freilich in weitere, spezifische Teilbereiche unterteilen (man denke nur an die Breite der Wirtschaftszweige oder Rechtsgebiete). Die Relevanz der Fachbereiche für den Landeskunde- und Übersetzungsunterricht ist u. U. auch daraus zu erschließen, welche Textsorten nun in der Praxis am meisten übersetzt werden. Dementsprechend könnte man aus der Sicht des slowakischen Übersetzungsmarktes in Auswahl folgende Textsorten nennen:

- diverse Urkunden und Amtsbescheinigungen,
- Bescheinigungen der Sozial-, Renten- und Krankenversicherung, des Finanzamtes usw.,
- Abschlusszeugnisse, Diplome, Zertifikate, Lehrbriefe,
- Gewerbescheine, Strafregister-, Handelsregister- und Gewerberegisterauszüge,
- Bevollmächtigungen,
- Verträge jeglicher Art (Gesellschafts-, Werk-, Arbeits-, Kauf-, Miet-, Versicherungsvertrag),

- gerichtliche Entscheidungen und Beschlüsse, Urteile, Haft- und Strafbefehle, Anklagen, Klagen, Belehrungen, Ladungen,
- polizeiliche Protokolle,
- technische Dokumentation, Gebrauchsanweisungen, Beipackzettel,
- ärztliche Berichte,
- Webseiten und Werbetexte,
- diverse Wirtschaftstexte (Wirtschaftsberichte, Jahresabschlüsse, allgemeine Geschäftsbedingungen) u. v. a.

Anhand der Textsorten lassen sich nun Bereiche bestimmen, die man im Landeskundeunterricht thematisieren könnte. Mit der Wahl der landeskundlich relevanten Themen hängt die Überlegung zusammen, welche Kenntnisse bzw. in welchem Umfang diese den Studierenden zu vermitteln sind. Jeder Übersetzer ist sich dessen bewusst, dass es nicht möglich und auch nicht zu erwarten ist, dass man jeden Bereich, aus dem man übersetzt, auch hundertprozentig beherrscht – dies dürften von sich nicht einmal die Fachleute behaupten. Der Umfang der zu erwerbenden Kenntnisse wird wohl nach dem Stand des Vorwissens jedes Einzelnen bzw. seines Erfahrungshorizontes, nach der Relevanz der landeskundlichen Kenntnisse bezüglich des Übersetzungsauftrags und nicht zuletzt auch nach dem Grad der kulturellen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen der Ausgangs- und der Zielkultur bestimmt.

Eine wirkliche Herausforderung stellt für die Übersetzungsdidaktik jedoch die Frage nach einer geeigneten Vorgehensweise bei der Vermittlung von landeskundlichen Informationen dar, um den Zweifel der Studierenden bezüglich der oft berechtigten Frage danach, wozu man eigentlich das Faktenwissen braucht, zu beseitigen. In Anbetracht der vorstehenden Ausführungen möchte ich nun eingehend darauf plädieren, die landeskundlichen Informationen nicht als Selbstzweck, sondern immer 'skoposorientiert' zu vermitteln, wie es nachfolgend näher erläutert wird.

### **Integrierte Landeskunde**

Was muss nun ein Übersetzer aus landeskundlicher Sicht beherrschen, um dem Übersetzungsauftrag gerecht zu werden? Wie ist dabei im Landeskundeunterricht vorzugehen? Diese und sicherlich auch viele andere Fragen stellt man sich, wenn man mit den Studierenden im Unterricht einen Übersetzungsauftrag besprechen und durchführen möchte. Um eine mögliche Vorgehensweise beim Behandeln eines landeskundlichen, für den Übersetzungsprozess relevanten Themas zu präsentieren, wird im Folgenden ein Beispiel aus dem fachbezogenen Übersetzungsunterrichts angeführt.

#### *Übersetzen von Urkunden*

Unter Urkunde wird jede in Schriftzeichen verkörperte Gedankenäußerung verstanden, wobei zwischen der öffentlichen und der privatschriftlichen Urkunde zu unterscheiden ist (vgl. Fleck, 2006, S. 231). „Öffentliche Urkunden sind solche, die von einer Behörde innerhalb ihrer Amtsbefugnis oder von einer mit öffentlichem Glauben versehenen Person innerhalb des ihr zugewiesenen Geschäftskreises in der vorgeschriebenen Form aufgenommen wurden“ (ebenda). Die privatschriftlichen Urkunden sind demnach alle anderen schriftlich fixierten Gedankenäußerungen wie beispielsweise Verträge, Geschäftsbriefe usw., die die Unterschrift des Ausstellers tragen.



Das Übersetzen von Urkunden bildet einen gesonderten Bereich, der im Rahmen der Lehrveranstaltung Übersetzen von Fachtexten I im Masterstudium näher besprochen wird. In der Lehrveranstaltung werden ausgewählte Textsorten wie Heirats- und Geburtsurkunde, Hochschuldiplome, Abiturzeugnisse, Lehrbriefe und Zertifikate wie auch spezifische Übersetzungsaspekte wie Benennung von diversen Schultypen, Bildungsinstitutionen und Behörden, Verwaltungseinheiten, Lehr- und Studienfächern, akademischen Titeln und Bewertungen sowohl in der Slowakei als auch in den deutschsprachigen Ländern diskutiert.

Das Übersetzen von solchen Textsorten scheint auf den ersten Blick (zumindest aus der Sicht eines Laien) unproblematisch zu sein – begründet wird diese Annahme dadurch, dass es sich um einen nicht zusammenhängenden Text handelt, dass lediglich Begriffe aus einer Sprache in eine andere übertragen werden und die Übersetzung an sich funktional anzufertigen ist.

Bei einer tieferen Betrachtung der Urkunden und der Informationen, die sich darin auf der Oberfläche des Textes befinden, wird einem sofort klar, dass die Entscheidung, wie was übersetzt wird, einer tiefgreifenden Kenntnis sowohl der Ausgangs- als auch der Zielkultur im Hinblick auf die betreffenden Schul- und Bildungssysteme, die sich ja voneinander in vielerlei Hinsicht unterscheiden, bedarf. Diese Erkenntnis dürfte dann auch der Ansporn für den landeskundlich bezogenen Zugang zum Thema Schul- und Bildungswesen deutschsprachiger Länder sein. Wird also im Landeskundeunterricht dieses Thema durchgenommen, so könnte man es eben anhand einer ausgewählten Textsorte diskutieren, beispielsweise eines Abiturzeugnisses.

Welche landeskundlich relevanten Anhaltspunkte ergeben sich folglich für die Übersetzung einer Urkunde wie beispielsweise Abiturzeugnis, Schulzeugnis oder Diplom?

1. *Bestimmung der Textsorte* – hier könnten Paralleltextsorten der jeweiligen Kultur hinsichtlich der Makrostruktur und der Funktion miteinander verglichen werden.
2. *Betrachtung der Ausgangskultur* – Aufbau des Bildungssystems, Abschlüsse, Notensystem, Benennung der Schulen/Bildungseinrichtungen und der Unterrichtsfächer.
3. *Betrachtung der Zielkultur* – Aufbau des Bildungssystems, Abschlüsse, Notensystem, Benennung der Schulen/Bildungseinrichtungen und der Unterrichtsfächer.
4. *Feststellung der möglichen (versteckten) Tücken beim Übersetzen* – als Beispiel seien fehlende Realien in der Zielkultur bzw. unterschiedliche Inhalte und Bedeutungen der Begriffe genannt. So steht im slowakischen Abiturzeugnis die Angabe zur Form der Ausbildung (forma štúdia). In der Slowakei kann die Ausbildung in direkter (denná forma štúdia) oder externer Form (diaľková forma štúdia) absolviert werden. Beim Übersetzen dieser Angabe neigen die Studierenden dazu, die externe Form als Fernstudium zu übersetzen. Laut dem deutschen Fernunterrichtsschutzgesetz von 1977 handelt es sich beim Fernunterricht um die „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (FernUSG § 1 Abs. 1). Der Fernunterricht wird jedoch heutzutage vorwiegend als E-Learning gestaltet, wofür es im slowakischen

Bildungssystem ein Äquivalent gibt – dištančné štúdium (aus dem Englischen Distance Learning). Die Divergenz ergibt sich u. a. auch daraus, dass es im deutschen Bildungssystem die sog. externe (diaľkové štúdium) bzw. interne Form der Ausbildung (denná forma štúdia) eigentlich nicht gibt, im slowakischen Kontext schon.

Eine besondere Palette an Schwierigkeiten könnte die Übersetzung von Bezeichnungen der einzelnen Schulen/Schultypen bereiten. Da es diesbezüglich keinen Konsens gibt und die Empfehlungen hinsichtlich der Übersetzungsverfahren oft auseinander gehen (Beibehaltung der Originalbezeichnung, wortwörtliche Übersetzung, adaptierende Übersetzung usw.), werden die Bezeichnungen von den Studierenden oft ad-hoc übersetzt – erst mit der Zeit lernen sie, anhand der weiterführenden (landeskundlichen) Recherchen die in Frage kommenden Lösungen auch im Hinblick auf das jeweilige deutsche, österreichische oder schweizerische Bildungssystem anzuwenden. Nicht zuletzt betrifft dies beispielsweise auch die Bezeichnungen der erlernten Berufe, der erworbenen Abschlüsse usw. Die genaue Kenntnis der landeskundlichen Gegebenheiten in puncto Schul- bzw. Bildungswesen und der damit verbundenen Zusammenhänge ist beim Übersetzen von Urkunden besonders wichtig, da Textsorten dieser Art häufig zwecks Anerkennung von Bildungsabschlüssen, beruflichen Befähigungen, akademischen Titeln etc. im Ausland bei zuständigen Behörden vorgelegt werden, und für den Auftraggeber nicht selten eine existenzielle Bedeutung haben können.

*5. Unterschiedliche Terminologie bezüglich der einzelnen Sprachvarietäten des Deutschen* (dt. Abiturzeugnis, öst. Maturazeugnis, schw. Maturitätszeugnis; dt. Grundschule, öst. Volksschule; dt. Landkreis, öst. Bezirk) (mehr dazu Wrede, 2012).

Der Griff nach einer übersetzungsrelevanten Textsorte im Landeskundeunterricht soll lediglich als Auslöser für weiterführende Überlegungen bei etwas anderer Betrachtung eines landeskundlichen Themas verstanden werden. Dieser Zugang bezweckt noch nicht, den behandelten Text zu übersetzen, dies sei den eigentlichen Übersetzungsveranstaltungen überlassen. Der so gestaltete Landeskundeunterricht leistet vielmehr für die Abwicklung der späteren Übersetzungsaufträge, sei es im Unterricht oder in der zukünftigen Berufspraxis, einen wichtigen Beitrag – die Studierenden eignen sich Kenntnisse an, die die Grundlage für die Deutung der im Ausgangstext enthaltenen Tatsachen und Sachverhalte bilden und werden zugleich sensibilisiert, die Relevanz der landeskundlichen Informationen für die Produktion des Zieltextes (des Translats) unter Berücksichtigung des jeweiligen Übersetzungsauftrags zu bestimmen, auszuwerten und zu deuten. Die Aufgabe des Landeskundeunterrichts im Kontext der Übersetzerausbildung besteht somit u. a. in der Vorentlastung des eigentlichen Übersetzungsprozesses.

### **Schlussbemerkungen**

In Anbetracht der Bedeutung, die das landeskundliche Wissen für den Prozess des Übersetzens hat, sollten nun auch in der Didaktik der Landeskunde – um genau zu sein der Landeskunde für Übersetzer – Überlegungen darüber angestellt werden, wie dieses Wissen möglichst effektiv, zweckgebunden und praxisnah im Unterricht vermittelt werden kann (vgl. dazu Hennecke, 2009). Das Streben nach einer bewussten und

etablierten Landeskunde für Übersetzer ergibt sich einerseits aus den bisherigen Erfahrungen aus dem traditionellen Landeskundeunterricht, wobei sich das Attribut traditionell auf die Wahl der besprochenen Themen und die didaktischen Vorgehensweisen der Präsentation der Realien bezieht, andererseits aus den aktuellen Anforderungen, die die Berufspraxis im Kontext der interkulturellen Kommunikation an angehende Übersetzer stellt. Zudem scheint von Bedeutung zu sein, die Landeskunde für Übersetzer von der Landeskunde im DaF-Unterricht klar abzugrenzen. Da eine der Maximen für die Vermittlung, Aneignung und Deutung von landeskundlichen Informationen ein möglichst enger Zusammenhang mit dem jeweiligen Übersetzungsauftrag darstellt, könnten die relevanten landeskundlichen Themen im Landeskundeunterricht aus translatorischer Sicht behandelt werden, d. h. aus der Perspektive eines Übersetzungsauftrags, und nicht isoliert als Selbstzweck, sondern stets in einen bestimmten interkulturellen Kontext integriert.

Der Landeskundeunterricht für Übersetzer soll darüber hinaus fächerübergreifend und interdisziplinär gestaltet werden. In den landeskundlichen Themen finden ihren Niederschlag nicht nur die Realien als Element des Alltags, der Geschichte, der Kultur, der Politik u. ä. eines bestimmten Volkes oder Landes, sondern auch das Fachwissen und die einschlägige Terminologie. Wenn nun im Landeskundeunterricht das Thema Soziale Sicherheit in Deutschland diskutiert wird, so werden die Studierenden nicht nur mit den Grundsätzen eines Sozialstaates und seinem Aufbau konfrontiert, sondern auch mit dem entsprechenden Fachwortschatz und den für das Land typischen Erscheinungen und Phänomenen. In das landeskundliche Wissen fließen somit nicht nur die Fakten, sondern auch die Fachkenntnisse mehrerer Fachgebiete hinein.

Man ist sich zugleich dessen bewusst, dass im Landeskundeunterricht die landeskundlichen Informationen nur ansatzweise vermittelt werden können – vielmehr geht es aber darum, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, dass sie im Stande sind, die latenten Übersetzungsprobleme im Text zu erkennen, mit dem erworbenen landeskundlichen Wissen dem Übersetzungsauftrag gerecht umzugehen, das Gespür für das Fremde und das Eigene zu entwickeln und sie schließlich dazu zu motivieren, sich bei jedem Übersetzungsauftrag zu fragen, welche landeskundlich bzw. kulturell bezogenen Informationen für die jeweilige Übersetzung von Bedeutung sind.

## Literatur

DAUM, U. 2009. *Deutsche Landeskunde*. Berlin : Schriften des BDÜ 30. Verlegt vom Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer e.V., 2009. 159 S.

DRAGANOVICI, M. 2009. Bedeutung des landeskundlichen Unterrichts in der Translatorenausbildung. Fallanalyse: Politisches System Deutschlands. In *Proceedings*. Volume 48, book 6.3. Linguistics and Theory of Literature. Ruse, 2009, S. 55-59.

FLECK, K. E. W. 2006. Urkundenübersetzung. In *Snell, Hornby, Mary/Hönig, Hans. G./ Kußmaul, Paul/Schmitt, Peter A. (Hrsg.): Handbuch Translation*. Tübingen : Stauffenberg Verlag, 2006, S. 230-234.

HENNECKE, A. 2009. Zum Transfer kulturspezifischer Textbedeutungen. Theoretische und methodische Überlegungen aus einer semiotischen Perspektive. In *Linguistik online 37, 1, 2009 (abgerufen am 12.10.2011)*.

LANGE, W. 2002. Zur Bedeutung oder die Didaktik der Landeskunde und Kulturstudien bei der Ausbildung von Fachübersetzern. In KOVTYK, B. - WENDT, G.: *Aktuelle Probleme der angewandten Übersetzungswissenschaft. Sprachliche und außersprachliche Faktoren der Fachübersetzung*. Frankfurt am Main u. a. : Peter Lang Verlag, 2002, S.180-193.

SCHÜCKING, L. L. 1927. *Die Kulturkunde und die Universität. Die neueren Sprachen 1, XXXV, 1927, S. 1-16.*

WREDE, O. 2012. Methodisch-didaktische Neuerungen in der universitären Übersetzerausbildung – selbstgesteuertes Lernen durch Blended Learning (dargestellt am Beispiel der Übersetzung juristischer Texte in der Sprachkombination Deutsch-Slowakisch). In ZYBATOW, L., PETROVA, A., USTASZEWSKI, M. *Translationswissenschaft interdisziplinär: Fragen der Theorie und der Didaktik*. Frankfurt am Main u. a. : Peter Lang Verlag, 2012, S. 405-412.

*Kontakt*

*PaedDr. Oľga Wrede, PhD.*

*Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre*

*Filozofická fakulta*

*Katedra germanistiky*

*Štefánikova 6, 949 74 Nitra*

*E-mail: owrede@ukf.sk*

# EVALUACE STUDENTSKÝCH PROJEKTŮ V HODINÁCH NĚMECKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČR

*Ivona Dömischová*

## **Abstrakt**

V teoretické rovině se příspěvek zabývá projektovou výukou a evaluací projektů. V praktické rovině jsou představeny výsledky evaluací studentských projektů, které byly aplikovány v hodinách německého jazyka během praxí studentů na základních školách v ČR.

**Klíčové slová:** projekt, evaluace, výuka německého jazyka, praxe, základní škola

## **Abstrakt**

Der Beitrag beschäftigt sich auf der theoretischen Ebene mit dem Projektunterricht und mit der Evaluation der Projekte. Auf der praktischen Ebene werden unterrichtspraktische Beispiele der durchgeführten Projekte vorgestellt, die während der Praktika im Deutschunterricht an den Grundschulen realisiert wurden.

**Shlüsselwörter:** Projekt, Evaluation, Deutschunterricht, Praktikum, Grundschule

## **Úvod**

Pedagogické fakulty vzdělávají a připravují studenty na profesi učitele základní školy. Tomuto cíli jsou uzpůsobeny také studijní obory a jejich obsahy. Katedra německého jazyka PdF UP v Olomouci se soustřeďuje především na skutečnost vybavit studenty během studia kompetencemi pro kvalitní výuku němčiny jako cizího jazyka. V nově zavedeném strukturovaném studiu Učitelství německého jazyka pro druhý stupeň základních škol v navazujícím magisterském studiu proto vznikla široká škála didakticky orientovaných disciplín. Nově zavedenou disciplínou se stala od roku 2010 také „Projektová výuka“.

## **Projektová výuka**

Projektovou výukou se v odborné pedagogické literatuře zabývá celá řada autorů (Valenta, 1993, Kašová, Sígl, 1998, Skalková, 1999, Heimlich, Weber, 2007, Kratochvílová, 2009, Tomková, Kašová, Kratochvílová, 2009). Prozatím nenalezají shodu, zda projektová výuka patří mezi výukové *metody, formy* či *strategie*.

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, 2002) je uvedena velmi často citovaná definice, podle které je projektová výuka výuková metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Žáci řeší nějaký problém, problémovou úlohu nebo úkol ze životní reality, který je komplexnějšího charakteru. (Maňák, 1998, Seebauer, 1998, Šimoník, 2005, Kalhous, 2001, Skalková, 1999).

Pro všechny výše uvedené autory je projektová metoda spjata s uplatněním aktivity žáka, který jejím prostřednictvím dostává příležitost praktického uplatnění svého samostatného myšlení, praktické činnosti související s každodenním životem, možnost řešení problémů a problémových situací, včetně možnosti podílet se na plánování, organizaci i hodnocení své práce, která má v konečném důsledku vliv na rozvoj jeho osobnosti.

Další skupinu tvoří autoři, kteří projektovou výuku řadí také mezi výukové metody, ovšem blíže ji specifikují přívlastkem „komplexní“. (Žanta, 1934, Maňák, 2003, Tomková, 2009)

Komplexní charakter projektové výuky definujeme jako proměnnou, pro kterou jsou charakteristické určité znaky. Vnímáme ji z hlediska žáka jako působení na rozvoj celé jeho osobnosti, z hlediska organizace výuky jako možnost využití různých forem výuky, z hlediska předmětového uspořádání jako možnost bourání bariér mezi jednotlivými předměty, vytváření mezipředmětových vztahů, z hlediska školy jako možnost odstranění izolovanosti školy jako instituce a vytváření spolupráce s mimoškolními organizacemi a zařízeními. (Seebauer, 1998)

Pojem „komplexní výukové metody“ najdeme např. u Maňáka (2003), který toto označení používá pro skupinu metod, u kterých dochází k propojování s organizačními formami, didaktickými prostředky nebo životními situacemi. Projektovou výuku sem řadí zejména proto, že respektuje nejen individualitu žáka a jeho aktivní podíl na vyučovacím procesu, ale i celkové cíle výchovy a vzdělávání.

Tomková, Kašová, Dvořáková (2009) jsou ve své specifikaci konkrétnější, hovoří o projektové výuce jako o komplexní metodě, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci. Dává jim příležitost k seberealizaci, motivuje je k samostatné práci, hledání, objevování, týmové spolupráci a komunikaci. Učí přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol. Naplňuje požadavky na moderní, efektivní vzdělávání, jehož prostřednictvím žáci poznávají nejen náš svět, ale také sami sebe, své možnosti a aktuální limity.

Kratochvílová (2009) nahlíží na projektovou metodu jako na uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž mají dominantní roli učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.

Realizace projektové výuky je závislá na organizaci a uspořádání jednotlivých předmětů a délce jejich trvání. Proto bývá některými odborníky zařazována do organizačních forem výuky (Uher, 1926, Solfronk, 1995, Kašová, 1995, Hänsel, 1997, Skalková, 1999, Günter, 2006, Nohl, 2006, Dvořáková, 2009).

V rámci projektové výuky lze pracovat ve skupině, která může být složena z žáků různých tříd, různých věkových skupin, různých zájmů, mentální úrovně atd. Z tohoto hlediska přispívá skupinová práce k podpoře vztahových vazeb mezi rozličnými žáky, vzájemnému respektu a uznání odlišných názorů, postojů a stanovisek.

Výuka v projektech umožňuje kombinaci různých organizačních forem, neboť se projekt realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální zadání, popřípadě kombinací obou způsobů. Může probíhat v jedné třídě, často se však do řešení zapojuje několik tříd, a to i různých ročníků. Velkých rozměrů nabývá, stane-li se záležitostí celé školy. (Maňák, 2003)

Dosavadní poznatky potvrzují, že projektová výuka je přínosem tehdy, jestliže se daří začlenit ji organicky do ostatních forem školního učení a vyučování. (Skalková, 1999)

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem zastáváme názor, že projektovou výuku musíme vnímat v její komplexnosti, jako výchovnou a vzdělávací strategii. Výchovné a vzdělávací strategie jsou podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) (2007, s. 126) promyšleně volené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí. Zahrnují v sobě jak metody, tak také formy a je pro ně charakteristická posloupnost činností při učení, které jsou promyšleně řazeny tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle (Kolář, Šikulová, 2007, Hudcová, 2007, Průcha, 2009). Projektová výuka je strategií rozvíjející především klíčové kompetence tak, jak jsou definovány RVP ZV (2007).

### Seminář Projektová výuka

V rámci semináře „Projektová výuka“ konaném na Katedře německého jazyka PdF UP v Olomouci jsou studenti seznamováni s teoretickými principy projektové výuky, její historií i současným možným uplatněním na základních školách, včetně uplatnění ve výuce cizího jazyka. Kromě teoretické roviny studenti získají kompetence projekt vytvořit, naplánovat, realizovat, následně prezentovat a evaluovat.

Každý student zpracuje během semestru samostatný projekt, který následně prakticky uplatní ve výuce německého jazyka na základní škole během své třítydenní praxe na základních školách v ČR. Projekt vychází z témat, která jsou stanovena Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2007). Každý student vyplňuje níže uvedený protokol (obrázek 1). Protokol záměrně ponecháváme v jazyce, ve kterém jej studenti vyplňují.

+	
TITEL DES PROJEKTES	
Schule	
Alter der Schüler	
Sprachstand der Schüler	
Dauer	
Raum	
Einzuübende Fertigkeiten	
Sozialformen	
Materialien	
Kurzbeschreibung	
Unterrichtsziele:	
Idee/Planung	
Durchführung	
Präsentation	
Evaluation	

Obrázek 1 Protokol

Velmi důležitou součástí realizace projektu je evaluace. Evaluací rozumíme proces hodnocení. Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli. Hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů a hlavně sociálních vztahů ve vyučování. Hodnocení v procesu vyučování plní několik funkcí: informativní (informuje o tom, jakého výsledku žák dosáhl),

funkce kontrolní (zda byl splněn cíl), funkce diagnostická (odhalující příčiny úspěchu či neúspěchu), funkce formativní (formuje osobnost žáka) (Vališová, Kasíková, 2010, s. 244 - 246). U tradičního pojetí výuky je hodnocení zaměřeno pouze na výkon žáka, vesměs v jeho konečné fázi, při ověřování výsledků nabytých vědomostí a dovedností. U projektové výuky představuje hodnocení komplexnější formu zjišťování úrovně žákova poznání. Je také důležité pro plánování dalších projektů, pro vyhodnocení úspěchů či neúspěchů realizovaného projektu a pro případné stanovení opatření k zajištění zlepšení zjištěných nedostatků.

Evaluace projektů probíhá ve dvou fázích. V první fázi studenti evaluují své projekty ještě během praxe na základních školách. Způsob evaluace si určí sami. Po skončení praxe student zpracuje vlastní hodnocení celého projektu, vymezí pozitiva, negativa a seznámí s ním a jejím průběhem své spolužáky v semináři.

### Nejčastěji realizovaná projektová témata

V následující fázi poskytneme přehled vyhodnocených projektů, tak jak jsme je zaznamenali v průběhu realizace semináře Projektová výuka. Po zhodnocení evaluací studentských projektů můžeme konstatovat, že nástrojem evaluace byli nejčastěji: test, dotazník a rozhovor se žáky.

Po námi provedené celkové analýze témat, ke kterým se vztahovaly nově vytvořené projekty, vybíráme ta, která se opakovala velmi často. Dále ta, která byla zastoupena méně často a do třetí skupiny zařazujeme tématické okruhy, které se v rámci projektu nevyskytovaly ani jednou.

PROJEKTOVÁ TÉMATA S NEJČASTĚJŠÍ ČETNOSTÍ OPAKOVÁNÍ	
1	Familie
2	Tiere
3	Hobbys
4	Meine Stadt
5	Deutschsprachige Länder
6	Feste, Bräuche
7	Essen, Trinken

Tabulka 1 Témata projektů, která se velmi často opakovala

PROJEKTOVÁ TÉMATA S MENŠÍ ČETNOSTÍ OPAKOVÁNÍ	
1	Theater
2	Literatur
3	Verkehr
4	deutsche Persönlichkeiten
5	Biologie

Tabulka 2 Témata projektů, která byla méně zastoupena

PROJEKTOVÁ TÉMATA, KTERÁ SE V PROJEKTECH NEVYSKYTOVALA VŮBEC	
Wirtschaft	
Umweltschutz	
Europäische Union	
Religion	
Medien	

Tabulka 3 Absence projektových témat



Ze všeho za nejdůležitější považujeme absenci témat, která se po vyhodnocení projektů v semináři nevyskytovala ani jednou a jejichž přítomnost jsme postrádali. Jsou to např.: hospodářství, ochrana životního prostředí, Evropská Unie, náboženství, svět médií apod.

Potvrdila se nám skutečnost, že v českých základních školách hrají významnou roli učebnice a jejich obsahová témata výrazně ovlivňují také volbu a výběr učiva. „Učebnice jsou zřejmě hlavním zdrojem, který učitelé používají pro plánování výuky. Když učitel připravuje vyučovací hodiny, patří mezi hlavní složky této přípravy jednak výběr učiva (obsahové náplně hodiny), jednak výběr učebních činností, které budou žáci s učivem vykonávat. (Průcha, 2002, s. 239). Průcha (2002) dále uvádí, že Česká republika není v tomto směru žádnou výjimkou. I v jiných evropských zemích (Německo, Rakousko, Francie, skandinávské země) je situace obdobná. Aplikujeme-li tento princip na realizaci projektů, vyplývá nám závěr, že volba projektového tématu je výrazně ovlivněna obsahem učebnice.

### **Pozitivní zkušenosti**

Evaluační projekty realizované na základních školách přinesla s sebou mnoho zajímavých postřehů, podnětů a zkušeností. Za pozitivní považujeme rozvoj kooperace mezi žáky včetně rozvoje a posílení komunikativních kompetencí. Komunikace probíhala především při práci ve skupině, v průběhu realizace projektu a při jeho prezentaci. Většina žáků pracovala se zaujetím. Studenti zaznamenali zvýšenou aktivitu žáků zejména při práci mimo budovu školy (školní pozemek, mimoškolní instituce apod.). Do společných činností se zapojili i prospěchově méně úspěšní žáci.

### **Negativní zkušenosti**

Mezi důležité předpoklady úspěšnosti realizace jakéhokoli projektu patří vymezení negativ, která každý projekt provází. V našem případě můžeme hovořit o negativních zkušenostech, které jsou spjaty s chováním či reakcemi žáků (např. nečekané negativní reakce, nepřijetí projektu, neochota při obstarávání materiálu), reakce ze strany pedagoga (zklamání ze spolupráce s žáky, nepříjemná atmosféra, neochota spolupracovat apod.).

Ačkoli se žáci do projektové činnosti zapojovali velmi aktivně, míra aktivity klesala s postupným vyhodnocováním projektů. Ukázalo se, že žáci mají problémy samy sebe zhodnotit, posoudit výsledky své práce a výsledky práce svých vrstevníků.

### **Doporučení pro praxi**

Z výše uvedených skutečností nám vyplývají následující závěry a doporučení. Celkově jsou projekty vnímány žáky základních škol pozitivně. Projektová témata by se neměla týkat pouze témat vymezených učebnicemi cizího jazyka, měla by akcentovat i potřeby společnosti, rozvíjejícího se trhu a celospolečenských potřeb. Jak pozitivní, tak negativní zkušenosti studentů získané během realizace projektu v hodinách německého jazyka na základních školách nám slouží jako cenné podněty pro práci v semináři. Pomáhají nám vytvářet a navozovat situace, se kterými se studenti ve své budoucí pedagogické praxi mohou běžně setkat. Během diskusí jsou inspirací ke hledání vhodných řešení na cestě ke zlepšení či odstranění vymezených negativ.

## Literatúra

- DÖMISCHOVÁ, I. 2011. *Projektová výuka. Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2011, s. 214.
- DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. *Projektové vyučování v české škole*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2009. 158 s.
- GÜNTHER, S. 2006. In *Projekten spielend lernen. Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule*. Münster, Ökotopia : Verlag, 2006.
- HÄNSEL, D. 1997. *Handbuch Projektunterricht*. Basel : Beltz Verlag, 1997. s. 73.
- HEIMLICH, U., WEMBER, F. 2007. *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxi*. Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 2007.
- KALHOUS, Z., OBST, O. 2001. *Školní didaktika. Sekundární škola*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. 192 s.
- KAŠOVÁ, J., SÍGL, M. *60 let Fakultní základní školy v Obříství, 1938-1998*. Neratovice : Klub přátel školy, 1998. 62 s.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2009. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. 160 s.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s.
- MAŇÁK, J. 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1998. s. 134.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. 481 s.
- SEEBAUER, R. 1998. *Ausgewählte Stichwörter zur Schulpädagogik*. Brunn : Paido, 1998, s. 57.
- SKALKOVÁ, J. 1999. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999. s. 217.
- SOLFRONK, J. 1995. *Organizační formy vyučování*. Praha : Karolinum, 1995, s. 5. ŠIMONÍK, O.: *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno : MDS Brno, 2005, s. 103. TOMKOVÁ, A. – Kašová, J. – Dvořáková, M.: *Učíme v projektech*. Praha : Portál, 2009.
- UHER, J. 1926. *Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy*. Praha : nakladatel B. Kočí, 1926, s. 23.
- VALENTA, J. 1993. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha : Ipos Arama, 1993.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. 2010. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2010.
- ŽANTA, R. 1934. *Projektová metoda. Pokus o řešení pracovní školy*. Praha : nákladem dědictví Komenského, 1934. s. 10.

### Kontakt

PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.  
Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra německého jazyka  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc  
Česká republika  
E-mail: ivona.domischova@seznam.cz

# PHONETIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT. METHODISCH-DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR AUSSPRACHESCHULUNG

*Silvia Adamcová*

## **Abstrakt**

Ústrednou témou predloženej state sú niektoré vybrané princípy súčasného cudzojazyčného vyučovania so zreteľom na fonetiku a ortoepiu. Prepojenie týchto dvoch jazykových rovín s ortografiou je evidentné a dôležité aj preto, že nemčina má odlišný zvukový a grafický systém a teda obe oblasti tvoria základnú súčasť osvojovania si nemeckého jazyka.

**Kľúčové slová:** fonetika, ortoepia, ortografia, súčasná nemčina, výuka cudzích jazykov, nácvik správnej výslovnosti

## **Abstrakt**

Das zentrale Thema des vorgelegten Beitrags bilden einige ausgewählte Prinzipien des Gegenwartsdeutschen und des Fremdsprachenunterrichts in Hinblick auf die Phonetik und Orthoepie. Beide Teilbereiche des Deutschen sind eng mit der Orthographie und Graphematik verbunden, weil sie große Diskrepanzen aufweisen. Somit gehören sie zu festem Bestandteil des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache.

**Schlüsselwörter:** Phonetik, Orthoepie, Orthographie, Gegenwartsdeutsch, Fremdsprachenunterricht, Ausspracheschulung

## **Vorbemerkungen**

Das Lautsystem und die Schrift sind wichtige Bestandteile (Erscheinungsformen) jeder Sprache. Eine sichere Beherrschung dieser Komponenten bildet die Voraussetzung für eine störungsfreie Kommunikation in fremder Sprache. Dazu gehören auch gewisse linguistische, artikulatorische, prosodische, graphematische usw. Kenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden. Sie bilden die Basis der linguistischen Kompetenz, auf die dann später die kommunikative Kompetenz (d. h. fremdsprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten – also Sprachgebrauch/Performanz) anknüpft. Um diese Grundkenntnisse und Fertigkeiten der Studierenden zu sichern, braucht man eine effektive und zielgerichtete Ausspracheschulung durchzuführen. Wir vertreten die Ansicht, dass ohne diese Komponenten keine erfolgreiche Sprachaneignung realisiert werden kann.

## **Methodisch-didaktische Vorüberlegungen zum Orthoepie-Unterricht**

Phonetik und Phonologie gehören zum festen Bestandteil einer Fremdsprache. Sie sind eng verbundene Teildisziplinen der Linguistik, die hauptsächlich auf dem Gebiet des Lautsystems der Sprache kooperieren. Jede Sprache hat eine bestimmte Zahl von Lauten, Phonemen und Graphemen, die ein Zeichensystem bilden und dieses System ändert sich von Sprache zu Sprache. Die Laute dienen zur Identifizierung und Wahrnehmung der Signale (Wörter) und damit der gesamten Äußerung und bilden die Kommunikationsbasis jeder Sprache. Die Phonetik konzentriert sich auf die richtige Aussprache und Artikulation, auf die Wesensmerkmale und Bildung der Laute und untersucht außerdem die Intonation und andere prosodische Merkmale.

Den gesamten Kommunikationsprozess charakterisieren zwei wichtige Komponenten: die Produktion und Rezeption der Äußerung, die vom Produzenten und Rezipienten realisiert werden. Kommunikation geschieht nicht durch die Direktübertragung der Informationen, sondern indirekt mittels der Tonsignale. Die phonetische Information, in deren Rahmen eine bestimmte Nachricht dekodiert wird, ermöglicht dem Hörer die Bedeutung der Aussage aufgrund der Regeln zu identifizieren, zu verstehen. Die Kommunikation ist nur unter der Voraussetzung möglich, dass alle Partner dieselbe Sprache sprechen, bzw. dass alle die Grundlagen der Sprache (d. h. die Basis der Rezeption und Artikulation) beherrschen. Bei der Rezeption der gesprochenen Sprache muss man zwischen den einzelnen Sprechereinheiten (Laut, Silbe, Wort, Syntagma, Satz, Text) und dem suprasegmentalen Bereich (Akzent, Melodie, Rhythmus) unterscheiden; das bedeutet – in kleinsten akustisch – artikulatorisch relevanten Einheiten der Sprache die kleinsten Bedeutungselemente (Phoneme) identifizieren.

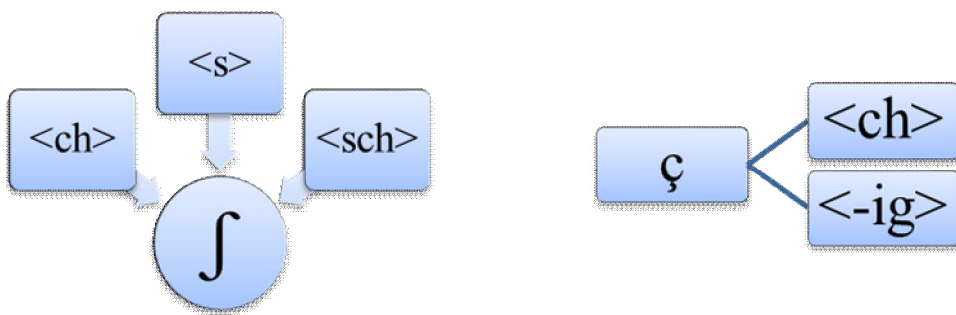
Die Kommunikation und die richtige Aussprache in einer Fremdsprache wird von allem durch das Imitieren und Nachsprechen (üben) gelernt. Ausspracheübungen benötigen Zeit und von Seiten des Lehrers eine phonetische Ausbildung. Aus diesen Gründen werden sie oft vernachlässigt. Bis vor kurzem haben die wenigen Bücher und Übungskassetten, die es zur Ausspracheverbesserung der Zielsprache gab, das konkrete Nachsprechen von Lauten und Wörtern in den Vordergrund gestellt. Intonation und stilistische Unterschiede in der Aussprache wurden lange Zeit als zweitrangig erachtet. Heute ist eine grundsätzliche Meinung vorherrschend. Die Prosodie und die kontextuellen Aspekte der Aussage sollen im Vordergrund stehen.

Von Phonetikern ist weiter bewiesen worden, dass die Defizite im phonetischen Bereich die Kommunikation sehr beeinträchtigen und zur negativen Bewertung des Sprechenden führen können. Zahlreiche Phonetikbücher verzichten auf einen phonetischen Einführungskurs und ziehen den sog. Globaleinstieg vor. Analysiert man das Übungsangebot in fremdsprachigen Lehrbüchern, so ist den phonetischen Übungen meist wenig Raum zugeleitet.

Wir sind der Meinung, dass die korrekte **Aussprache** ebenso wichtig ist, wie die richtige Anwendung der grammatischen und lexikalischen Erscheinungen. Da Fehler im phonetischen Bereich ein Hindernis für eine erfolgreiche Kommunikation bedeuten, sollte die Schulung der Aussprache und der Intonation gleichberechtigt neben dem Fertigkeitstraining und der Grammatik- Wortschatzarbeit stehen. Von Anfang an sollten gezielte Übungen zur Phonetik jeden Fremdsprachenlerner begleiten. Eine korrekte Aussprache kommt selten „von alleine“. An den Schulen und Universitäten haben wir es meist mit älteren Lernern zu tun, die bereits vorgeformte Hörmuster und Sprechgewohnheiten besitzen. Nicht alles, was Lernende hören, können sie sogleich nach- und frei aussprechen, da sie die Fremdsprache zunächst durch einen Muttersprachlichen Filter interpretieren und produzieren: Sie sprechen mit einem „**fremden Akzent**“. Mit einer Sprechschulung muss demnach immer eine Hörschulung verbunden werden.

Das Sprechen ist im Deutschen so wie in allen entwickelten modernen Sprachen mit dem Schreiben eng verbunden. So verlangt man von unseren Studierenden solide Kenntnisse auf dem orthoepischen und auch auf dem orthographischen Gebiet. Warum es wichtig ist, diese beide

Teilbereiche des Deutschen gegenüberzustellen, beweisen die nächsten Beispiele: im Deutschen existiert keine Eins-Zu-Eins-Beziehung zwischen den Graphemen und Phonemen. So entsprechen einem Phonem im Deutschen mehrere Grapheme und umgekehrt, z. B.



Die Hürde der phonetischen Kompetenz allein imitativ zu bewältigen, ist bei Lernern im Erwachsenenalter kaum zu erreichen. Das haben unter anderem die Ergebnisse der „direkten Methode“ in den 60er Jahren des 20. Jh. gezeigt, bei der durch imitatives Nachsprechen eine Ausspracheverbesserung erzielt werden sollte. Man hatte erwartet, dass sich durch ein Aneignen von Mustern das Erworbene auch auf andere Situationen übertragen ließe.

Perzeptive Fähigkeiten (fremdsprachige Laute und Intonationsverläufe durch gezieltes Hören zu erfassen) bilden freilich die Basis für die produktiven Fertigkeiten, da zunächst neue Hörmuster ausgebaut werden müssen, um die eigene Aussprache schließlich richtig steuern und Sprechwerkzeuge trainieren zu können. Mit einer gezielten Anleitung gelangt der Lerner vom verstehenden Hören über das korrekte Wiederholen zur Automatisierung und Integration des Gelernten beim freien Sprechen.

Die Behandlung der Phonetik im Fremdsprachenunterricht geschieht nicht um ihrer selbst willen, sie ist die Grundlage der menschlichen Kommunikation. Eine korrekte Aussprache erfüllt demnach immer auch einen kommunikativen Zweck. Sie ist zusammen mit Syntax und Semantik der wichtigste Faktor im Verstehensprozess eines ausländischen Sprechers und daher auch in der kommunikativen Effizienz des Gesprächs. Erst nach der korrekten Perzeption wird die eigene Kommunikationsfähigkeit verbessert, und die Lerner finden sich auch im Alltag der fremden Kultur leichter zurecht. Nicht zuletzt ist der Umgang mit den Medien, z. B. das Verstehen von Radio- und Fernsehsendungen, Kino und Theater, betroffen.

Für den richtigen Gebrauch der Fremdsprache müssen Sprach- und Sachkenntnisse erworben und erweitert und Artikulations- und Hörstrategien entwickelt werden. Die Entwicklung fremdsprachlicher Gewohnheiten erfordert Geduld und Konzentration. Eine ähnliche Situation charakterisiert die phonetische Schulung. Sie verlangt viel Mühe und Geduld. Sie ist aber auf dem Wege zur Aneignung fremdsprachiger kommunikativen Kompetenz unumgänglich.

### Schlussbemerkungen

Im heutigen Fremdsprachenunterricht hat man festgestellt, dass man früher das Interesse im Rahmen der Ausspracheschulung vermehrt auf die Einzelsegmente gelenkt hat. Erst in den letzten Jahren sind die Linguisten und die praktischen Phonetiker zur Ansicht gekommen, dass in der zusammenhängenden Rede (Monolog/Dialog) die intonatorische und prosodische Seite des Deutschen eine enorm wichtige Rolle spielt.

Ausgehend aus diesen Forschungen muss betont werden, dass jeder Phonetikunterricht auch Prosodieunterricht sein muss. Die modernen Sprachauffassungen stellen sich nämlich zum Ziel die Lernenden auf gute kommunikative Geläufigkeit vorzubereiten, in dem man mehr mit Äußerungen, Kollokationen, Komposita und Satzsegmenten arbeitet. Obwohl die Arbeit im Bereich der Artikulation und Bildung der Laute/Segmente weiterhin wichtig ist, scheint uns (nach Ansicht von Hirschfeld 2003, Neuber 2002, Péteri 2009, Adamcová 2009) der suprasegmentale Bereich im Rahmen des Phonetikunterrichts noch wichtiger zu sein.

## Literatur

ADAMCOVÁ, L. 2009. Prosodie, Phonetik und Spracherwerb. In *BRDAR-SZABÓ et. al. An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2009, S. 305-314. ISBN 978-3-631-581-33-9

HIRSCHFELD, U. 2003. Phonetische Interferenzen in der interkulturellen Kommunikation. In *ANDERS et. al. Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2003, S.163-171

KAUNZNER, U. 1997. *Aussprachekurs Deutsch*. Heidelberg : Julius Groos, 1997. 183 S. ISBN 3-87276-809-3

KOHLER, K. J. 1977. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin : Erich Schmidt, 1977. 249 S. ISBN 3-503-01237-0

NEUBER, B. 2002. *Prosodische Formen in Funktion*. Frankfurt am Main u. a. : Peter Lang, 2002

PÉTERI, A. 2009. *An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2009. 348 S. ISBN 978-3-631-581-33-9.

STOCK, E. 1996. *Deutsche Intonation*. Leipzig : Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1996. 144 S. ISBN 3-324-00700-3

### Kontakt

Mgr. Silvia Adamcová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

E-mail: [silvia.adamcova@euba.sk](mailto:silvia.adamcova@euba.sk)

# GRAMATIKA V PRAXI

*Ingrid Kunovská  
Mária Mrázová*

## **Abstrakt**

Pri súčasnom rozvoji vedy a poznania má úroveň ovládania cudzieho jazyka / cudzích jazykov veľký význam. Jedným z dôležitých faktorov, ktoré charakterizujú kvalitu cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie je aj úroveň ovládania, resp. správneho používania gramatiky daného cudzieho jazyka. Dôraz je potrebné klásť nielen na obsah, ale aj na formu cudzojazyčného prejavu. Systém a súbor pravidiel sú charakteristickým znakom pre gramatiku nemeckého jazyka, preto je podľa nášho názoru nevyhnutné, venovať jej postaveniu v rámci výučby nemeckého jazyka, ako aj spôsobu jej výučby, patričnú pozornosť.

**Kľúčové slová:** gramatika, vyučovanie gramatiky, komunikatívna kompetencia, vyučovacie metódy, dotazník

## **Abstrakt**

Bei der gegenwärtigen wissenschaftlichen Entwicklung spielt die Fremdsprachenbeherrschung eine wichtige Rolle. Zu den bedeutenden Faktoren, die die Qualität der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz charakterisieren, gehört auch die richtige Verwendung der Grammatik. Den Nachdruck sollte man nicht nur auf den Inhalt, sondern auch auf die Form der fremdsprachlichen Präsentation legen. Das System und der Regelkomplex sind für die deutsche Grammatik sehr typisch. Deshalb ist es unserer Meinung nach erforderlich, der Stellung und der Unterrichtsform der deutschen Grammatik angemessene Aufmerksamkeit zu widmen.

**Schlüsselwörter:** Grammatik, Grammatikunterricht, kommunikative Kompetenz, Unterrichtsmethoden, Umfrage

## **Úvod**

Osvojovanie si akéhokoľvek cudzieho jazyka je náročný a často dlhodobý proces. Pokiaľ je našim cieľom plynulé ovládanie cudzieho jazyka, ktoré zahŕňa všetky komunikačné potreby jednotlivca v ústnom aj v písomnom prejave a umožňuje mu plynulú komunikáciu v cudzom jazyku, je nevyhnutné sa s príslušným cudzím jazykom dokonale „zoznámiť“, teda získať o ňom čo najviac vedomostí.

## **Vymedzenie pojmu gramatika**

Neoddeliteľnou súčasťou štúdia každého cudzieho jazyka je gramatika. Napriek tomu, že gramatika vyvoláva často u študentov negatívne asociácie, je podľa nás dôležité venovať jej v procese výučby cudzích jazykov adekvátnu pozornosť. Podľa Repku (2008) má gramatika dôležitú funkciu, pretože pomocou nej sa vyjadruje referenčná funkcia jazyka, ktorá sa vzťahuje na vyjadrovanie procesov, vzťahov a vlastností relevantných pre danú oblasť skúmania, ako aj vzťahov medzi participantmi v procese komunikácie. Ústny aj písomný prejav musí byť primeraný z hľadiska vzťahu medzi účastníkmi komunikácie aj z hľadiska samotnej komunikatívnej situácie. Ústna aj písomná komunikácia musí byť vhodne štruktúrovaná aj z hľadiska žánrov prehovoru, čoho predpokladom je znalosť noriem ich štruktúry, kohézie a koherencie.

Repka (2008) taktiež uvádza, že východiskom pre systematické a cieľavedomé vyučovanie cudzích jazykov v zmysle získavania nových vedeckých poznatkov a potrieb vedomostnej ekonomiky je stanovenie

komunikatívnych kompetencií, ktoré by absolventi mali dosiahnuť. Významnou zložkou jednej zo štyroch subkompetencií, subkompetencie lingvistickej, ktorá je súčasťou modelu komunikatívnej kompetencie, definovaného začiatkom 90tych rokov autormi Canale-Swain, je práve gramatika.

Zastávame názor, že výučba gramatiky cudzích jazykov by mala byť efektívna, pod čím nerozumieme memorovanie poučiek a pravidiel, ale ich správnu, aktívnu aplikáciu v komunikačných situáciách, teda priamo v praxi. Predpokladom bezchybnej komunikácie v písomnej a v ústnej podobe je aj znalosť jazykového systému.

Úlohou vyučujúceho je nájsť čo najefektívnejší spôsob, ako študentom daný jazykový systém cudzieho jazyka sprostredkovať tak, aby ho boli schopní aktívne správne použiť v procese komunikácie. Názory na spôsob výučby cudzojazyčnej gramatiky sú rôzne. Tradičná klasifikácie rozlišuje tri metódy výučby gramatiky:

1. **Gramaticko-prekladová metóda** – uplatňovala sa pri výučbe latinčiny. Jej charakteristickou črtou je kladenie dôrazu na vedomosti o jazyku, na nácvik lexikálnych a gramatických javov, na ovládanie pravidiel gramatiky, memorovanie textov. Pomocou gramatických pravidiel sa organizuje slovná zásoba.
2. Reakciou na pasívnu gramaticko-prekladovú metódu bola **priama metóda**. Stala sa základom vyučovania cudzích jazykov v období po druhej svetovej vojne. Do popredia sa dostáva komunikatívna funkcia jazyka. Gramatika je prezentovaná formou situačných cvičení, kladie sa dôraz na konverzáciu.
3. **Zmiešané metódy** – ich spoločným znakom je dôraz kladený na aktívnu komunikáciu v procese výučby cudzích jazykov a na rozvoj komunikatívnych kompetencií.

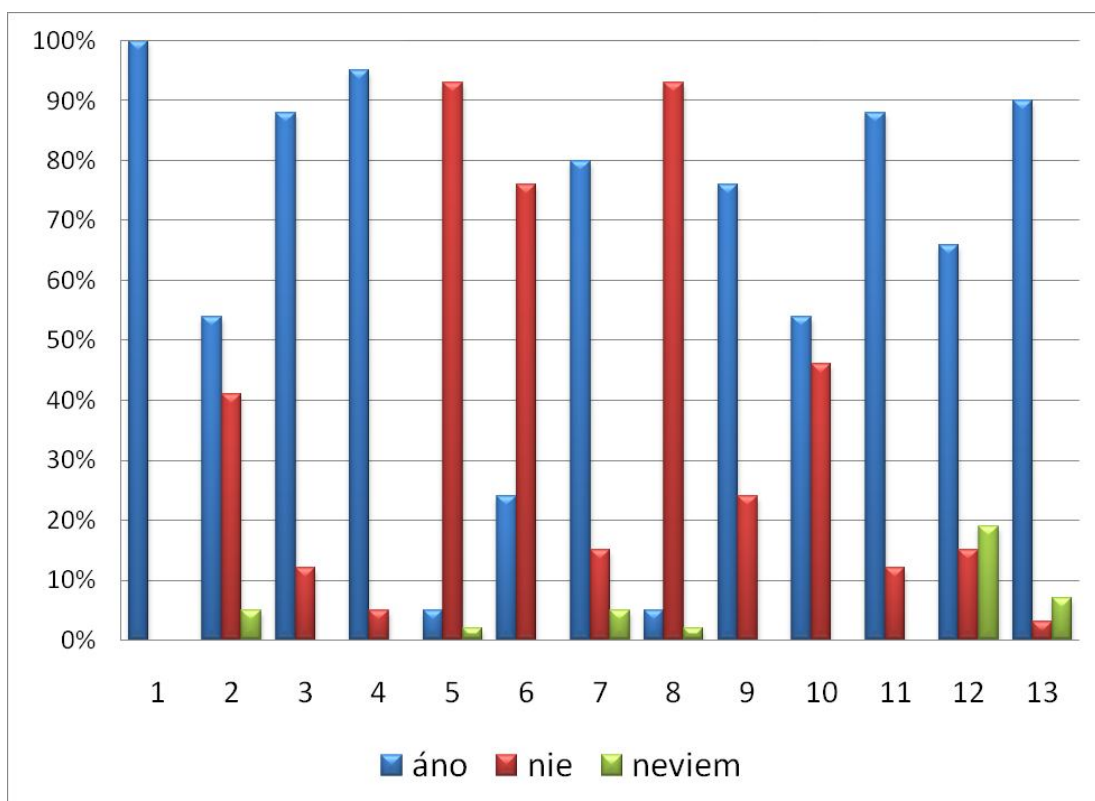
### **Praktická časť – dotazník**

Ekonomická univerzita v Bratislave pripravuje budúcich špecialistov v oblasti ekonómie, diplomacie, medzinárodných vzťahov. Aj v ich nastávajúcom odbornom pôsobení bude správne ovládanie cudzích jazykov zohrávať dôležitú úlohu. Počas štúdia by mali dosiahnuť komunikatívnu kompetenciu adekvátnu sociálnemu kontextu, v ktorom budú pôsobiť a komunikovať. Jadrom ich odbornej jazykovej prípravy by mala byť jazyková kompetencia – znalosť jazykového systému s jazykovými prostriedkami, ktoré sú charakteristické pre ich budúcu odbornú jazykovú komunikáciu a ktoré umožňujú presnosť a výstižnosť odborného vyjadrovania.

Pravidelne na začiatku nového akademického roka sa však stretávame u študentov s negatívnym fenoménom, ktorým je nedostatočné ovládanie základných gramatických javov. To nás núti venovať zvýšenú pozornosť výučbe gramatiky. Vychádzajúc z uvedených praktických skúseností považujeme za nutnosť zaradiť gramatiku do výučby všeobecného, ako aj odborného nemeckého jazyka.

V skupine 50 respondentov sme použili nami zostavený dotazník, pričom nemecký jazyk bol u nich buď ich prvým alebo druhým cudzím jazykom. Dotazník tvorilo trinásť otvorených otázok s možnosťou voľby jednej z dvoch (áno – nie) alebo z troch odpovedí (áno – nie – neviem) a respondenti mali možnosť odôvodniť svoj názor, uviesť ďalšie argumenty, komentáre a pod.





Pri otázke č. 1 možno v grafe pozorovať úplnú zhodu v názore respondentov. Všetci respondenti boli toho názoru, že výučba CJ je dôležitá. Okrem voľby jednej z troch možností odpovede mali svoju odpoveď v prípade odpovede áno, alebo nie aj odôvodniť. Cudzí jazyky sú podľa nich dnes dôležité pre: dorozumievanie sa a uľahčenie komunikácie medzi ľuďmi v cudzích krajinách, uplatnenie sa na trhu práce doma aj v zahraničí, získanie zamestnania, všeobecný prehľad a rozvoj osobnosti, získavanie informácií o svete. K možnosti „nie“ a „neviem“ sa nevyjadřili žiadni respondenti.

V nasledujúcej otázke viac než polovica respondentov zastáva názor, že množstvo hodín CJ je dostačujúce. Druhá polovica je opačného názoru. Len piati respondenti skupiny volili pre odpoveď možnosť „neviem“. V ďalšej otázke dotazníka mali študenti možnosť voľby len z dvoch možností – áno a nie. Išlo o zadefinovanie pojmu „gramatika“, pričom z odpovedí vyplynulo, že drvivá väčšina študentov – 88% je schopná definovať pojem „gramatika“ správne. Len 12% opýtaných nevedelo uviesť definíciu pojmu „gramatika“.

Otázkou č. 4 a č. 5 sme sa snažili získať názory žiakov na postavenie gramatiky CJ v rámci štúdia cudzích jazykov. V otázke č. 4 nás zaujímalo, či má byť podľa študentov tento predmet povinnou súčasťou výučby každého cudzieho jazyka a v otázke č. 5 sme sa zamerali na dôležitosť gramatiky CJ. Údaje v grafe nám jasne signalizujú pozitívny postoj respondentov k významu gramatiky v rámci štúdia cudzích jazykov, vrátane nemeckého jazyka. Avšak viac než 90% respondentov zastáva názor, že gramatika nemá predstavovať väčšiu časť výučby CJ.

Nasledovné štyri otázky sa týkali obsahovej stránky výučby gramatiky. Na otázku č. 6, či má byť gramatika CJ vysvetľovaná v cudzom jazyku, odpovedali tri štvrtiny respondentov záporne, a len jedna štvrtina kladne. Je zjavné, že študenti uprednostňujú výklad teórie gramatiky v materinskom jazyku, čo im uľahčuje porozumenie preberanej témy.

Otázka týkajúca sa používania prekladových cvičení vo výučbe gramatiky CJ bola zodpovedaná v 80 percentách kladne. Ako dôvody

používanie prekladových cvičení vo výučbe uvádzajú študenti napríklad: rozširovanie slovnej zásoby, precvičovanie osvojenej si teórie v praxi, lepšie zapamätanie si konkrétnych väzieb a spojení a podobne.

Ďalšiu otázku týkajúcu sa gramatiky CJ ako predmetu samoštúdia študentov zodpovedalo vyše 90 percent študentov záporne, čím vyjadrili respondenti jednoznačný názor na uvedený problém.

V otázke č. 9 išlo o vyjadrenie názoru respondentov na možnosť výučby interaktívnym spôsobom. Tri štvrtiny študentov odpovedali kladne a jedna štvrtina záporne, pretože sa im zdá tento spôsob zaujímavejší a atraktívnejší.

S výučbou a štúdiom cudzích jazykov sa spája aj rozvoj cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie. Je to pojem, ktorý sa dnes používa veľmi často a preto nás zaujímalo, či mu žiaci správne rozumejú a či vedia, čo všetko zahŕňa.

Z počtu 50 respondentov cudzojazyčnú komunikatívnu kompetenciu vedela definovať približne polovica opýtaných, z kontrolnej skupiny 24 žiakov. Tento pojem vysvetľujú ako: schopnosť aktívne využívať cudzí jazyk a hovoriť o problémoch krajiny, ktorej jazyk sa učia, schopnosť v cudzom jazyku správne myslieť a správne ho používať pri hovorení, čítaní a písaní, schopnosť plynule komunikovať v inom, ako materinskom jazyku, poznať zákonitosti daného jazyka, schopnosť komunikovať na úrovni v cudzom jazyku, vymieňať si informácie.

Z uvedeného vyplýva, že študenti chápu správne zmysel komunikatívnej kompetencie, ktorej súčasťou sú hovorenie, písanie, čítanie a počúvanie v cudzom jazyku. Druhá polovica opýtaných nedokázala definovať komunikatívnu kompetenciu.

V ostatných troch otázkach sme sa zamerali na jednotlivé zručnosti – hovorenie, čítanie a písanie v cudzom jazyku. Zaujímalo nás, čo si žiaci myslia o vplyve štúdia gramatiky CJ na kvalitu ich hovorenia v CJ – otázka č. 11, čítania v CJ – otázka č. 12 a písania v CJ – otázka č. 13.

Zo získaných údajov uvedených v tomto grafe vyplýva, že väčšina študentov je toho názoru, že štúdium gramatiky CJ má pozitívny vplyv na kvalitu všetkých uvedených zložiek cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie v nasledujúcom poradí: najväčší vplyv má podľa žiakov štúdium tohto predmetu na kvalitu písania v CJ – 90% „áno-odpovedí“. Potom nasleduje hovorenie v CJ s množstvom 80% „áno-odpovedí“. V prípade čítania graf uvádza 66% „áno-odpovedí“.

Počty „nie-odpovedí“ sú najvyššie v prípade čítania v CJ – 15%. Druhý najvyšší počet „nie-odpovedí“ zaznamenávame pri hovorení v CJ – 12%. Poslednou je zručnosť písanie, kde odpoveď „nie“ zvolili len 3% respondentov.

Počty študentov, ktorí si vybrali odpoveď „neviem“, sa pohybuje v rozpätí 7 – 19% a v prípade hovorenia je 0%.

## Záver

Z údajov, ktoré sú dokumentované v grafe Dotazníka vyplýva:

- Všetci respondenti sú toho názoru, že výučba CJ je v súčasnosti dôležitá hlavne pre komunikáciu s predstaviteľmi cudzích krajín a kultúr. Za veľmi dôležité považujú ovládanie CJ pre ich uplatnenie sa na zahraničnom a domácom trhu práce.
- Nesúlad v názoroch nastal pri otázke týkajúcej sa množstva vyučovacích hodín CJ. Približne polovica študentov považuje množstvo vyučovacích hodín CJ za dostačujúce a druhá polovica

tvrdí opak. Doteraz opísané údaje nás utvrdzujú v tom, že študenti si v súčasnosti už dostatočne uvedomujú potrebu štúdia CJ, ktoré môžu vo významnej miere ovplyvniť ich budúcnosť.

- Takmer všetci respondenti sú schopní definovať pojem „gramatika“ správne a majú jasnú predstavu o tom, čo tvorí systém gramatiky.
- Zhoda v názoroch študentov nastala aj pri otázke týkajúcej sa gramatiky CJ ako povinnej súčasťi výučby CJ. Z nadobudnutých údajov nám vyplynulo, že väčšina opýtaných považuje štúdium gramatiky CJ za dôležité pri štúdiu nemeckého jazyka a štúdium tohto predmetu by malo byť povinnou súčasťou výučby každého CJ.
- Ďalšie štyri otázky sme v dotazníku venovali predmetu obsahovej stránke výučby gramatiky CJ. Z uvedených odpovedí vyplýva, že gramatika má byť „len“ súčasťou výučby, ale nemá predstavovať jej väčšiu časť a má byť vysvetľovaná v materinskom jazyku. Pri jej výklade a precvičovaní majú byť používané prekladové cvičenia a gramatika nemá byť v žiadnom prípade predmetom samoštúdia študentov.
- Naším dotazníkom sme zistili, že väčšina študentov v súčasnosti dokáže bez problémov a správne definovať pojem „cudzojazyčná komunikatívna kompetencia“ a sú toho názoru, že štúdium gramatiky CJ pozitívne ovplyvňuje ich komunikatívne zručnosti: čítanie, písanie a hovorenie. Z uvedených troch zručností má podľa respondentov štúdium gramatiky najväčší vplyv na písanie a hovorenie v cudzom jazyku.

Celkove možno konštatovať, že postoje a názory študentov k predkladanej problematike sú veľmi podobné a v číselnom grafickom zobrazení sú viditeľné len minimálne rozdiely.

### **Dotazník**

1. Je podľa Vášho názoru výučba cudzích jazykov dôležitá?
2. Realizuje sa podľa Vás výučba cudzích jazykov na Vašej škole v dostatočnom množstve vyučovacích hodín?
3. Viete definovať pojem „gramatika“?
4. Malo by byť štúdium gramatiky cudzieho jazyka povinnou súčasťou výučby každého cudzieho jazyka?
5. Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali *áno*, myslíte si, že má podiel gramatiky predstavovať väčšiu časť výučby CJ?
6. Má byť podľa Vás gramatika cudzieho jazyka vysvetľovaná v cudzom jazyku?
7. Majú sa podľa Vášho názoru pri výučbe gramatiky CJ používať prekladové cvičenia?
8. Má byť podľa Vás gramatika CJ výlučne predmetom samoštúdia študentov?
9. Má byť podľa Vás gramatika CJ vyučovaná interaktívne?
10. Viete definovať pojem cudzojazyčná komunikatívna kompetencia?
11. Myslíte si, že štúdium gramatiky CJ skvalitní Vašu cudzojazyčnú komunikatívnu kompetenciu – hovorenie v nemeckom jazyku?
12. Myslíte si, že štúdium gramatiky CJ skvalitní Vašu cudzojazyčnú komunikatívnu kompetenciu – čítanie v nemeckom jazyku?
13. Myslíte si, že štúdium gramatiky CJ skvalitní Vašu cudzojazyčnú komunikatívnu kompetenciu – písanie v nemeckom jazyku?

## Zoznam bibliografických odkazov

1. FISCHEROVÁ, Z. 2008. Preklad a materinský jazyk vo vyučovaní cudzieho jazyka. In *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-074-7.

## Literatúra

REPKA, R. 2008. *Cudzí jazyky otvárajú dvere vede a poznaniu*. [online]. 2008 [cit. 2012-11-20]. Dostupné na internete: <<http://www.ja-sr.sk/files/131.pdf>>.

### *Kontakt*

*Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra nemeckého jazyka  
Dolnozemska cesta, 1, 852 35 Bratislava  
E-mail: [ingrid.kunovska@euba.sk](mailto:ingrid.kunovska@euba.sk)*

*PhDr. Mária Mrázová  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra nemeckého jazyka  
Dolnozemska cesta, 1, 852 35 Bratislava  
E-mail: [maria.mrazova@euba.sk](mailto:maria.mrazova@euba.sk)*

## SEKCIA 3 INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA

### MIGRATION AND IDENTITY

*Tatiana Hrivíková*

#### **Abstrakt**

Článok sa zaoberá zložitou otázkou kultúrnej identity v súvislosti so zvýšenou migráciou, ktorá je pre súčasnú, globalizujúcu sa spoločnosť typická. Definuje základné stratégie, ktoré si migrant môže zvoliť na základe Berryho akulturačného modelu a vysvetľuje ich dôsledky pre jednotlivca, t. j. čo a ako ovplyvňuje formovanie alebo pretvorenie vlastnej kultúrnej identity ako dôsledok migrácie. Zaoberá sa otázkou identity aj z perspektívy prijímajúcej kultúry a dopadom migrácie a všeobecnejšie globalizácie na miestnu kultúru. V závere sa zaoberá úlohou vzdelávania a odporúčaniami pre budúcnosť.

**Kľúčové slová:** migrácia, identita, akulturácia, bikulturalita, multikulturalita, vzdelávanie

#### **Abstract**

The paper addresses a multifaceted issue of cultural identity in connection with an increased propensity for migration which is typical for the present globalizing societies. It further defines the major strategies, migrants may choose according to Berry's acculturation model and explains their consequences on the individual; i.e. what and how can influence the formation or re-definition of one's cultural identity as a consequence of migration. The perspective of the receiving culture is considered as well with the impact that migration and more generally globalization cause in the local culture. Eventually, the role of education is reflected upon with recommendations for the future.

**Keywords:** migration, identity, acculturation, biculturalism, multiculturalism, education

#### **Introduction**

It is impossible to find in the history of humanity a period when people did not migrate. The history of humans actually started as a long journey out of Africa with gradual population of all continents. But it is a special feature of the modern ages and increasingly of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries that people move around with more alacrity and for a wide variety of reasons (business, leisure, professional, asylum etc.). The consequence of such a modern nomadic life which is a typical feature of our globalized society is the constant intercourse of various cultures. It is then well comprehensible that the research of intercultural encounters in the form of intercultural communication has begun in the 2<sup>nd</sup> half of 20<sup>th</sup> century with the work of E.T.Hall. His research attracted extensive attention and followers who attempted to give the research quantitative as well as qualitative depth through introducing cultural dimensions as basis of comparison (Hofstede, Trompenaar & Humpden-Turner). Since Hall's first studies, there have been many other approaches towards cultural variety and each has brought a different aspect into the study of cultures and their interactions (Samovar & Porter, Gudykunst, Whorf, Sapir, Kramsch etc.). These researchers dealt with cultures as units that can be studied, measured, compared and abstracted. But the everyday reality consists of the experience of individual people who are raised in those various cultures, and who accept their values as granted and share certain beliefs about life. It is their reality that has to be taken into consideration when societies,

cultural communities or institutions try to solve the issues arising when representatives of different cultures meet.

### **The context**

According to Eurostat, a total of 4.9 million persons migrated into or out of Europe in 2009 (latest available data) (Commission). The figure shows that a number of people equal to the total population of Slovakia changed their place of residence just in that single year and only on the European continent. The total figures on a global scale would probably show multiples of that number. The constant movement of population brings new challenges to both migrants and the receiving countries and cultures. Previous researches dealing with the consequences of such vital changes in the migrants' lives concentrated either on societal changes of migration at the group level being carried out by sociologists or anthropologists or in case of psychologists they examined the impact of social changes on psychological processes, social behaviors, and individual experiences (Berry, 1990).

### **Acculturation**

The process that all immigrants have to get through when entering their new place of residence is defined as acculturation, i.e. a series of cultural and psychological changes that result from meeting between cultures. The process is a complex one and Berry distinguishes four basic acculturation strategies (Berry, 1990):

- assimilation (identification mostly with the receiving culture),
- integration (high identification with both cultures),
- separation (identification mostly with the culture of origin),
- marginalization (low identification with either culture).

The model addresses two central issues acculturating individuals have to manage: the extent to which they are motivated to maintain their culture of origin and the extent to which they are motivated or allowed to engage in contact with the receiving culture, usually characterized as the cultural values and practices of the majority cultural group. The ability to engage in interactions with representatives of the local culture is strongly dependent on their mastery of the local language or some other language that can be used as a means of communication (usually English or some other "world" language).

The individuals who choose the assimilation strategy tend to give up their own culture and "unlearn" the original behavior patterns of their local culture, they invest their efforts into "appropriating" ways of feeling, thinking, and behaving of the receiving culture. They replace one form of monocultural identity by another one while bilingualism comes as a natural byproduct. According to Gudykunst and Kim such strategy brings emotional maturity, greater integration, emancipation from ethnocentrism, increased cognitive complexity (versus being simple-minded), psychic growth, greater mental health and greater functional/communicative competence (Gudykunst, 2003). Though the strategy has undoubtedly its merits, it is the most difficult and demanding choice for the migrants as it requires them to give up all the ties they have had with their previous life. For a mature person, their childhood memories, family background and cultural belongingness means a mental place of security and it is extremely difficult to give it up for the sake of future, potential gains. Simultaneously, learning to fit in the new culture takes time and effort accompanied with possible

failures, mistakes and potential misunderstandings. The local population may be less supportive or outright hostile at some points which renders even more obstacles on the way of mastering the chosen culture.

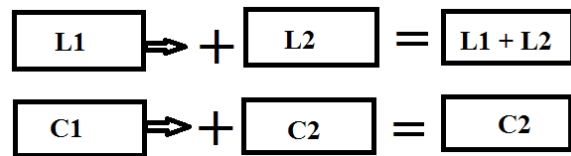


Chart 1 Assimilation strategy of acculturation, 1<sup>st</sup> generation

As a consequence, the first generation of migrants hardly ever succeeds in their effort to assimilate fully but if they believe in the importance and favourable outcomes of the assimilation strategy they try to implement it in favour of their own children and the previously listed arguments are then counted as crucial in the decision making process of parents about the formative strategies to be used with their children. They raise the second generation in the framework of the culture and language of the target society with the conviction of making the life of their children easier and less inconsistent. Problems with the assimilation strategy arise in case of extensive differences between the two cultures and especially, if the receiving culture considers the migrants visually and/or ideologically too distant and different. A certain level of resistance may then emerge within the receiving culture and the situation would require institutional measures as well as educational programs to be carried out in favour of cultural acceptance (Muslims in western cultures, racial and ethnic minorities). The individuals choosing the assimilation strategy can be described as bilingual and monocultural or in the case of the second generation monolingual and monocultural with the target culture and language as the chosen one.

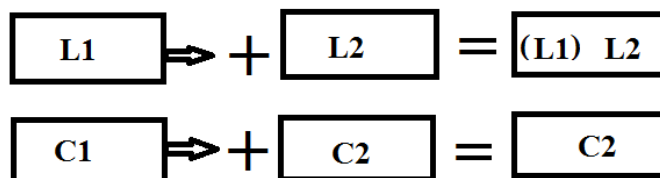


Chart 2 Assimilation strategy of acculturation, 2<sup>nd</sup> generation

Individuals who adopt the integration strategy incline towards biculturalism – that is, they endorse both their culture of origin and that of the receiving culture. A challenging but rewarding situation is thus created, a combination of bilingualism and biculturalism. Accumulated evidence also supports the view that bilingualism and biculturalism have positive impact on intellectual development and subjective well-being despite some authors who in the past considered bilingualism and biculturalism to be psychologically handicapping and stressful, provoking anxiety, even depression (Bialystok, 1999) (Rudmin, 2003). Researchers supporting the positive impact of biculturalism and bilingualism on individuals argue that bicultural individuals do not necessarily experience linguistic confusion and identity conflict. Rather, involvement and contact with two cultures can be beneficial as long as bicultural persons do not internalize the (potential) conflict between the two cultures (Benet-Martínez, 2005). The situation of the members of this group can be described as bilingual and bicultural and the strategy of integration is usually continued by the 2<sup>nd</sup> generation as well though mixed

marriages of the next generations may divert cultural transmission towards the dominant local culture.

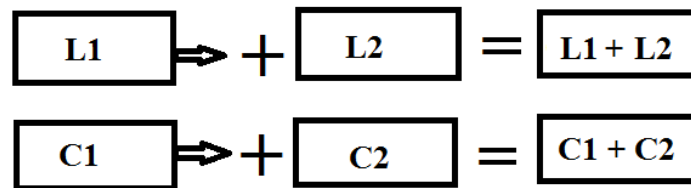


Chart 3 Integration strategy of acculturation

The third strategy of separation is one, which is mostly used by individuals who migrate to another country for economic reasons with the expectation of return to their home culture even after an undefined time period or asylum seekers with their whole families of several generations. Better employment opportunities and other attractive pull factors cause that the primary aim is employability which requires an acceptable level of language competence and quick adoption of other pragmatic skills rather than bicultural identity development. These individuals adhere to their own culture of origin, do not attempt to master all aspects of the receiving culture and usually limit their relationships within the new culture to the professional environment while their leisure time is devoted to their compatriots or other migrants in similar situation. The limited time assigned to engagement with the local population can negatively influence their perception of the majority culture as they usually lack information and understanding and can simultaneously retard their language acquisition which further limits their psychological wellbeing. Isolation, lack of understanding, limited opportunities despite intellectual capabilities can cause increased stress and physical symptoms of various diseases. The situation of that group of individuals can be described as limited bilingual but monocultural; the culture they adhere to is their culture of origin.

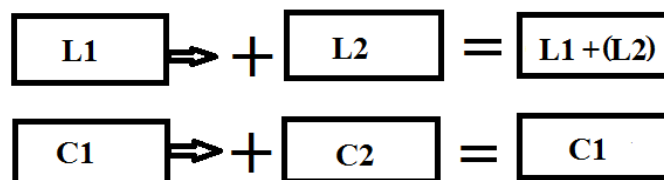


Chart 4 Separation strategy of acculturation

As mentioned earlier, individuals who choose that strategy are mostly transient migrants and as a consequence, they do not usually bring their family with them. Some who do, use the same strategy with their children though often, the young generation, after a longer stay and especially if they attend some form of formal education become with time bilingual and even gain some degree of cultural insight into C2. If the sojourn is prolonged they can suffer from intensive culture shock returning to their culture of origin.

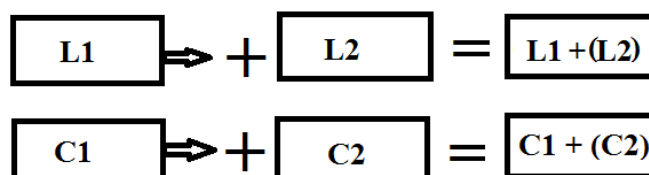


Chart 5 Separation strategy of acculturation 2<sup>nd</sup> generation



The fourth strategy of marginalization is according to Berry usually not one voluntarily chosen. "Although marginalization can be a strategy that people choose as a way of dealing with their acculturation situation, it can also result from failed attempts at assimilation" (Berry, 2003). Individuals in that category lose their ties with their home culture for a variety of reasons (lack of contact, low status of the culture of origin, legal limitations) but they are not able to appropriate the target culture either. The reasons can originate in their own lack of communicative competences which prevents them from establishing even minimal contacts within the target culture or a refusal of the majority culture to accept their presence or take measures to solve the complex problem of their presence (illegal migrants). The situation of such migrants can be described as monolingual and rootless as they have no support in their own cultural community either.

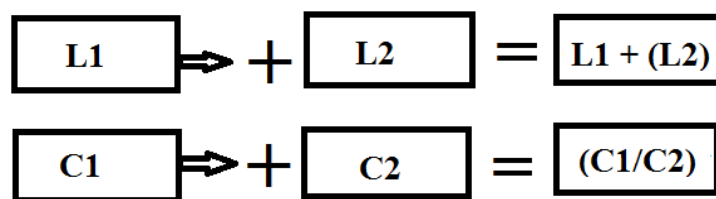


Chart 6 Marginalization strategy of acculturation

Individuals and families falling into that category of acculturation face the most difficult situation and try to struggle with the hardships of life in a variety of ways; in extreme situations they can be misused by their countrymen even for involvement in criminal or other illegal activities. They are helpless and without institutional support unable to cope with their situation.

But critics of Berry's model point out that rejection of both culture of origin and receiving culture can also imply other orientation, e.g. preference for a microculture, a third culture, self-actualization, or assertion of oneself as an autonomous individual in a liberal society. From that perspective if a preference for something other than the two cultures in question is "multiculturalism" or "cultural autonomy," then what is "marginalization?" It is failure to be accepted into the preferred cultural reference groups (Rudmin, 2001).

A conclusion, drawn from the description of the acculturation and its four strategies points at the importance of acknowledgement of another form of identity re-formation as a consequence of migration, namely a change in the receiving cultural identity. The members of the target culture cannot ignore the arrival and presence of migrants, they need to face up to the changed globalization-based multicultural environment and re-formulate their cultural ideology and acculturate as well (Chen, 2008). Introduction of multicultural education presents itself as an appropriate strategy.

### Implications for education

Slovakia does not belong among the prime migrant targets but even so, an increasing number of foreigners arrive and settle down in our country temporarily or permanently. It is then important that our society, culture and individuals are prepared to face the increasingly multicultural environment. The role of institutional, formal education cannot be stressed in that process enough. It requires an extensive re-assessment of educational goals, re-formulation of competencies of graduates of all levels of education and introduction of some form of intercultural education at an early age, possible

even pre-school one. At present, the only area assigned to exploration of other cultures can be found in the domain of foreign language education but even there, the focus is on the development of language competence as a tool of communication, often detached from its cultural background (e.g. English as a lingua franca). Most of the primary, secondary and even tertiary education has a neutral attitude towards multicultural education. Our tradition is based on the foundations going back to Czechoslovakia and even further back to the Habsburg monarchy with a strong nation based education. The system nurtures patriotism and advancement of national culture which does not match the current globalizing processes that influence each and every society or cultural community. It is therefore desirable to strive for more internationalization of education, for increased attention of foreign language acquisition, introduction of some kind of intercultural communication courses at all levels and increased institutional support for mutual acculturation processes in or outside the educational system.

### **Conclusion**

Globalization has brought about an increased level of migration. People who move into new destinations have to cope with conditions that are different from their home country because of the variations among cultures. The process which leads to adjustment to new environment is known as acculturation. The four strategies that migrants can choose from have different outcomes and they reflect the specific options available for them as well as their own preferences. But migration has an important impact on the receiving culture as well and a pro-active approach is vital. It is the role of the educational system to prepare the youth for the changing conditions and facilitate various forms of multicultural education leading to some form of globalization-based acculturation of the local population.

### **Bibliography**

1. BENET-MARTÍNEZ, V., HARITATOS, J. 2005. Bicultural identity integration: Components and psychological antecedents. In *Journal of Personality, 2005, Vol. 73*
2. BERRY, J. W. 2003. Conceptual approaches to acculturation. [book auth.] P. B. Organista, & G. Marín (Eds.), In *CHUN K. M. Acculturation: Advances in theory, measurement and applied research*. Washington, D.C. : American Psychological Association, 2003
3. Psychology of acculturation. [book auth.] N. R. Goldberger & J. B. Veroff (Eds.). *The culture and psychology reader*. New York : New York University Press, 1990.
4. BIALYSTOK, E. 1999. Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. In *Child Development, 70, 1999*
5. European commission: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics). *European Commission Eurostat*. [Online] [Cited: October 21, 2012.]
6. GUDYKUNST, W., KIM, Y. 2003. *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication*. New York : McGraw Hill, 2003

7. CHEN, S. X., MARTÍNEZ, V. 2008. Bicultural Identity, Bilingualism, and Psychological Adjustment in Multicultural Societies. In *Journal of Personality*, 76, 2008
8. RUDMIN, F. W. 2003. Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration, and marginalization. In *Review of General Psychology*, 7, 2003
9. RUDMIN, F. W., & AHMADZADEH, V.: Psychometric critique of acculturation psychology: The case of Iranian migrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2001, 42.

## **Literature**

HALL, E. T. 1977. *Beyond Culture*. New York : Anchor books, 1977

HOFSTEDE, G. 2003. *Cultures and Organizations*. London : Profile Books Ltd., 2003

KRAMSCH, C. 2000. *Language and Culture*. Oxford : OUP, 2000

TROMPENAAR, F., HAMPDEN-TURNER, CH. 2009. *Riding the waves of Culture*. London : Nicholas Brealey Publishing, 2009

### *Kontakt*

*PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra interkultúrnej komunikácie*

*Dolnozemska cesta 1, 85235 Bratislava*

*Email: tatiana.hrivikova@euba.sk*

# INTERCULTURAL RELATIONS AND CROSS-CULTURAL IDENTITIES IN S. RUSHDIE'S FICTION

*Beáta Biliková*

## **Abstrakt**

Ako jeden z najznámejších predstaviteľov súčasnej postkoloniálnej literatúry sa Salman Rushdie vo svojich dielach často zaoberá problematikou koexistencie a vzájomného vplyvu rôznych kultúr, náboženstiev a ideológií, ktorú väčšinou kontextuálne spája s otázkou migrácie. Tento príspevok má za cieľ identifikovať na základe románu *Satanské verše* možné paradigmy správania a konania „migrantov“. Usiluje sa tiež osvetliť spôsob, akým tento autor reflektuje procesy vyrovnávania sa jednotlivca s prechodom z jednej kultúry do druhej a následnej reformulácie identity a vnímania sveta.

**Kľúčové slová:** postkoloniálna literatúra, postmodernizmus, identita, migrácia, hybridita

## **Abstract**

As one of the best known representatives of contemporary postcolonial literature, Salman Rushdie in his works deals with the issues of coexistence and mutual influence of different cultures, religions and ideologies, which are usually contextually linked with the theme of migration. Based on *The Satanic Verses* novel, this paper is aimed at identification of possible paradigms of migrants' behaviour and acting. It also attempts to elucidate the way Rushdie reflects both the processes of individuals' coping with the transition from one culture to another and subsequent reformulation of their identities.

**Keywords:** postcolonial literature, postmodernism, identity, migration, hybridity

## **Introduction**

In the context of the British as well as world literature, the second half of the 20<sup>th</sup> century brought massive diversification in terms of both themes and styles. Along with the rapid development of postmodern culture and postmodernist philosophical theories, postmodern tendencies were assertively gaining still more significance in the field of literary art. Literary works came to explore ontological aspects of human existence and reality as such, focusing mainly on the questions of authenticity, truth and, closely related to these, on the issues of history and identity.

Salman Rushdie (born 1947 in Bombay, India) doubtlessly belongs among the most influential and recognized fiction writers of the past three decades. Generally, his work is primarily being interpreted and studied in the context of post-colonial literature as one of its most urgent concerns is the confrontation of Oriental culture (represented by the environment of India, Pakistan, Bangladesh, etc.) and the Western European or American cultures. Apart from this significant dimension, what appears to be dominant in Rushdie's fictions is their philosophical depth. His texts are in principle built on the fundamentals of postmodernist philosophical theories, however not infrequently they present polemics of various other philosophical streams, worldviews and religious ideologies. Rushdie's postmodernist views are being mirrored in the choice of issues dominating his fictions. The most frequent topics include the notions of history and truth, the recurring issue of migration and migrant's identity, problematization of binary oppositions, particularly those of good and evil, me and the other, the original and the copy. Apart from the focus on markedly postmodernist topics, Salman Rushdie's works are distinguished by typically postmodernist writing techniques and strategies: he consistently uses the elements of metafiction, intertextuality and employs ontologically diversified

heterotopy, fragmented plots and similarly fragmented concepts of characters; he uses the motifs of schizophrenia and paranoia as vehicles for both ontological stratification of texts and destabilization of fictitious realities, makes use of unreliable narrators, language hypertrophy, hybridization of styles, etc. Even though the compatibility of postmodernism and post-colonialism in literature may appear problematic, Rajeshwar and Kuortti (2003) go to some lengths to explain that there is a significant overlap in the concerns of both theories: postmodernism as well as post-colonialism undermine important metanarratives of the modern Western civilisation. While postmodernism rejects legitimizing thought systems, “*universalist models of signification*”, post-colonial theories dismantle “*Euro-centric discourse*”.<sup>1</sup>

*The Satanic Verses* (1988) is a novel which reflects all of the aforementioned characteristics. However, it is not the novel’s literary value which caught attention of the public first. Immediately after its publishing, the book effected controversial, even militant reactions throughout the world, especially among Muslim population, which ultimately resulted in the proclamation of fatwa by the Iranian Muslim leader, Ayatollah Khomeini in 1989, thus condemning the writer to long years of life in hiding. The novel and its author were accused of deliberate insult of the Quran and the Prophet Muhammad.

Even though from the very beginning – and for almost two following decades – the novel had primarily been perceived and studied as a potential act of blasphemy, laying emphasis on its historical, sociological, religious and/or ideological connotations, its aesthetic and literary values were noticed too. Already in 1988 it was awarded the Whitbread Prize for Best Novel and the Author of the Year prize awarded in Germany. Nowadays, more than 20 years later, *The Satanic Verses* “*finally experiences a normal life of a book*”, as Salman Rushdie remarked in one of his latest interviews, adding up he was really glad about it<sup>2</sup>. After all, then, the novel seems to attract the kind of attention it really deserves.

The major concern of this paper is the way S. Rushdie in *The Satanic Verses* presents instances of identity crisis predominantly triggered by characters’ crossing the borders – either physically or spiritually – of countries, cultures, social circles, and fictitious realities they created and chose to live in. Such migrants seem to share motivation and certain tendencies of behaviour and acting, which will be explored in more detail herein with the aim of identifying possible behavioural paradigms Rushdie desired to demonstrate.

As the core plotline of the novel is set in the late 1980’s, it refers to the period of Margaret Thatcher’s administration and necessarily reflects the tense social situation of then England, laying special emphasis on both related expressions of racism and xenophobia and representations of the strict state immigration policy. *The Satanic Verses* very sensitively observes encounters of different cultures. Nevertheless typically, these intercultural contacts do not seem peaceful or cooperative. On the contrary, they tend to be violently confrontational and destructive. The present paper is thus intended to shed some light on the motivation of such representations of intercultural relations and on their compositional function. The following sections will attempt to characterise the key notions relevant to the aim of this paper. They will concentrate on the concepts of selected characters and plot episodes where the confrontation of cultures and consequent identity restructuring is best evident.

## Postmodern Concept of Identity

Having rejected metanarratives with their stabilizing and unifying potential, post-modernism embraces the notion of reality – or, perhaps more correctly, realities – as fragmented, shifting spaces which give rise to equally fragmented, and constantly negotiated and renegotiated identities. Kuortti and Rajeshwar in their work *Salman Rushdie: New Critical Insights (2003)* compare the modern and postmodern subjects and claim that “*The majority of critics writing about self-identity (...) believes that what we today understand as self has its origins in modernity, there being, however, a significant difference between the subject of modernity and that of postmodernity. Whilst the subject of modernity is generally referred to as relatively stable but ‘alienated’, the postmodern subject is imagined as highly unstable and fragmented*”<sup>3</sup>.

The postmodern era removed many demarcating points and defining elements which previously delimited one’s territory – both in geographical and cultural terms – and consequently one’s self as such. Individual’s ties to a place have grown increasingly unimportant, perhaps as an outcome of the rising mobility of population and vanishing sense of borders in the globalised reality of the present world. Thus the issues of migration and migrants’ perception of the inhabited reality and themselves have acquired special significance and they have become objects of scientific research as well as artistic observation and reflection. Needless to say that many artists themselves have an immediate experience of being migrants, exiles and in their works they try to come to terms with this position and with the environment which is often ill-disposed to the acceptance of ‘aliens’.

Contemplating the postmodern concept of the subject, Nick Mansfield states that it is viewed as “*wandering, without the big picture overview of the human place in world-time that would help it locate itself*”<sup>4</sup>. It is obvious that this shifting, unstable nature of postmodern identity requires anchoring of a different than traditional kind. Soren Frank in his *Migration and Literature – Gunter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjaerstad (2008)* argues that the rise of the modern novel started when individual’s identity and destiny became more obscure and difficult to pinpoint.<sup>5</sup> In other words, it was the moment when birthplace, language, family, and culture ceased to function as defining coordinates in making of human identity, having been partly rendered obsolete by transformations taking place within human society and thought. These changes brought about a demand for new, alternative coordinates, sufficient enough to define and constitute human identity under changed – and constantly changing – conditions.

## Hybrid Identities in *The Satanic Verses*

As was suggested by Iain Chambers in *Migrancy, Culture, Identity (1994)*: “*The migrant’s sense of being rootless, of living between worlds, between a lost past and a non-integrated present, is perhaps the most fitting metaphor of this (post)modern condition.*”<sup>6</sup> It is precisely this condition of living between worlds that most Rushdie’s characters in *The Satanic Verses* are facing. They go through processes of renegotiation of their identities and, more or less successfully, create new concepts of their selves based on the new condition and relations. What comes to existence as a result of such renegotiation is a hybrid identity springing from “*the third-space [which] is often alluded to when the respective protagonists fly from one to another country*”<sup>7</sup>, but also on other occasions. The feeling of

'inbetweenness', of living without clear geographical, national, cultural or religious rooting was experienced by S. Rushdie himself. He confesses to have gone through an internal struggle in his collection of non-fiction entitled *Step Across This Line*: "*There was always a tug-of-war in me between 'there' and 'here', the pull of roots and of the road. In that struggle of insiders and outsiders, I used to feel simultaneously on both sides. Now I've come down the side of those who by preference, nature, or circumstance simply do not belong. This unbelonging – I think of it as disorientation, loss of the East – is my artistic country now.*"<sup>8</sup>

Nevertheless, such a position is not deliberately adopted by all characters of *The Satanic Verses*. The character of Saladin Chamcha is a prototype of an Indian – Anglophile. Because of his frustrating relationship with his father, Salahuddin Chamchawalla rejects everything related to India – his real name as one of defining aspects of his identity in the first place – and desires to erase his Indian identity forever. To him the culture of India is a barbaric tradition of cruelty and blood-shed, and the traditional patterns of behaviour are perceived by him as uncivilised and crude. Being a product of post-colonial India, growing in multicultural and cosmopolitan Bombay, there is no surprise that his ideal of cultivated manner and valuable culture is all that is English. His uncritical admiration for all things English seems to correspond with the official ideology of colonizing sahibs from England, who left the country long time ago, yet their message still appeals to people longing for a better life. Significantly, even Chamcha's father, who is a devoted patriot and supporter of Indian arts, sends his son to London in order to provide him with proper education.

Making his dream come true, Salahuddin Chamchawalla the Indian gradually transforms himself into an Englishman Saladin Chamcha. He carefully plans and constructs his new identity; learns to speak proper English, marries a proper Englishwoman, makes a proper English home. Chamcha creates his new reality verbally, legitimising his wishes by naming them in a way which is acceptable for him. He tells himself a new story of his life making himself believe it. However, his God-like attempt at creation turns out to be abortive because his preferred idea of his new homeland is a fiction, nothing like the reality of Thatcherite England. Chamcha's blind idealisation of England was summarised by the character of his wife Pamela: "*Him and his Royal Family, you wouldn't believe. Cricket, the Houses of Parliament, the Queen. The place never stopped being a picture postcard to him. You couldn't get him to look at what was really real.*"<sup>9</sup> Saladin Chamcha is the only character of this novel who eventually returns to his motherland and embraces her culture mirroring pluralism and diversity, reconciling with his past. Nevertheless, Rachel Trousdale (2010) points out that the multiculturalism and pluralism of Zeeny Vakil, which Chamcha chose to accept, "*is only partially a model of the eclectic community Rushdie wants to forge: its inclusivity is limited not only to those who choose to join in but also to those who have the correct ancestral passport*"<sup>10</sup>.

Presenting Chamcha's violent encounter with the immigration police in England and following clashes with xenophobe characters, S. Rushdie employs the symbol of Satan, leaving the image of giant Chamcha, who has grown horns and a hoof, oscillating between reality and hallucination. Yet, readers are lead to understand that Chamcha came to personify the views his – predominantly white - fellow citizens in England held and pronounced about him. To them he was the Other that does not belong; the

wrong, evil one. Thus, in *The Satanic Verses* language is not only a tool for constituting new identities and new realities but also a means of transforming others' realities. This view is also supported by R. Trousdale who opines that in this novel "a universe, a 'reality' [is] perceived as dominated, sustained and created by language"<sup>11</sup>.

As can be expected, having employed the symbol of evil, Rushdie necessarily had to make use of its opposite too. The good finds its personification in the character of Gibreel Farishta, an Indian Anglophobe, rejecting and despising all that is English. But as a Bollywood celebrity he is welcome and treated well almost everywhere. However, having lost his faith and, shortly afterwards, fallen in love with Allie Cone, the second generation of Polish immigrants in England, he was willing to change his life radically and move to London. Unlike Chamcha, whose opposite and adversary he turns out to be in the course of the novel, Farishta used to be a devoted Indian Muslim, famous film star, impersonating multiple deities of India. Under the pressure of fatal disease he lost his belief in the Almighty and left India for England hoping to find his beloved Alleluia Cone. Here he tries to constitute his new identity and reality, verbally as Chamcha did. But his existence is not only split between India and England, or more precisely, between Islam and secularism, but it is also invaded by his nightmares – worlds existing in his tormenting dreams where the actor Gibreel adopts the role of the Archangel Gibreel bringing revelations, i.e. the word of God, to the Prophet Mahound, the visionary Ayesha and the 'Hidden Imam'. Here again the power of language is being underlined, foregrounding the persuasive, uniting as well as manipulative potential of words.

Because of his progressing schizophrenia, Gibreel's 'dream-worlds' begin to leak into his waking reality and his 'angelic' self starts to prevail even in his London reality. Gibreel ceases to be a subject of his own existence and is pushed into the passive position of an observer. Generally, the violation of boundaries between 'worlds' of different ontological order in Rushdie's fictions usually results in destruction. In the same manner Gibreel's mind, i.e. the topos of invading 'dream-worlds', slowly disintegrates and eventually leads him to the decision to terminate his hopeless split existence by suicide.

The opposition between the Satan and the (Arch)angel in *The Satanic Verses* exceeds the limits of traditional perception of these mythical figures. Making the respective characters behave in the way contradicting traditional understanding of these symbols, Rushdie challenges binary oppositions, relativises the notions of good and evil, and rejects the possibility of their existence in pure form. This opinion corresponds with the statement of R. Trousdale who believes that "*Rushdie attacks purity itself, whether cultural, moral, or genetic*"<sup>12</sup>, which after all further corresponds with the postmodernist base of the novel.

Another character, Pamela Chamcha, is a person who desires to erase her original self and sets to create herself a new identity just like her husband Saladin. Unable to cope with the betrayal of her parents, who committed suicide when she was young, Pamela negates all values which ruled their lives. She hates her middle class origin, her cultivated posh accent, as a matter of rebellion refuses to study at a university, becomes involved in the protests against the state administration and demonstratively marries a 'coloured' immigrant – Saladin Chamcha. Like her husband, she creates her new identity and her new world verbally. Speaking out the statements she wanted to believe, she forced her will into being. The



fictitious reality she decided to live in, however, proves to be equally unstable as the one of her husband and inevitably it eventually disintegrates.

In this case the character does not cross the borders of countries or national cultures, but the borders between social circles and socially defined communities. The motivation, though, appears to be the same: the inability to cope with frustrating past experience, and the pattern of dealing with her new identity and reality reminds of Chamcha's and, to a certain extent, Gibreel's approach too. In the end, Pamela returns to her roots and reconciles with her original self which seems to be beyond the possibility of external interventions.

The next 'migrant' character, a daughter of Polish Jewish immigrants Allie Coen, is a mountaineer who crossed the borders of human capacity by ascending Mount Everest without an oxygen mask which was deemed impossible by scientists. She shares her parents' experience of being immigrants, even though she is the second generation who has grown in and whose identity was shaped by London.

As has already been mentioned, Allie crosses borders of what is possible, breaking the physical laws of nature. She takes the paranormal for granted; has her experience of angels and ghosts, knows that other mountaineers see them too and accepts the existence of other, alternative worlds as a simple fact. Allie's fragmented postmodern existence, which is split between the rational 'objective' reality and the world of the paranormal, where everything is possible, is temporarily stabilised by her love for Gibreel. This stability does not last long, their relationship breaks and Gibreel eventually terminates Allie's existence – symbolically, knocking her down from the roof of the high-rise building called Everest Vilas.

Allie's father Otto Cone who survived concentration camp during WWII decided to isolate himself and his family from their distressing past and from their old homeland. He anglicised their surname: the Kohens from Warsaw have become Cones from London. Otto wanted to believe that he stopped being Polish as well as a Jew. He lived in his London flat, with the blinds on the windows constantly shut, trapped between his rejected Polish identity which did not want to vanish for good and the English identity that did not really feel his own. Even though with his strong Slavic accent he liked to say that now he was English, he never even learnt to speak proper English language, thus never really could perceive the reality as English.

The violent split between these two identities proved to be fatal and Otto Cone who survived the death camp eventually committed suicide, thus escaping the trap of incompatible selves. Unlike Saladin Chamcha or Pamela, Otto was left without a possibility of return. To him, the return to Poland or to his Polish self was no longer possible, yet equally impossible for him was to live in England inhabiting his newly constructed identity. Thus the only way out of this vicious circle was deliberate termination of existence – the final crossing of ultimate border.

## **Conclusion**

Salman Rushdie's novel *The Satanic Verses* offers a unique reflection of the post-modern world which is dominated by the issues of identity crisis in the contemporary society, rejection of binary oppositions and, resulting from it, relativisation of key ethical categories and notions. The postmodernist thesis on the death of grand-narratives is in the text of the novel mirrored through its rich ontological structuring. Individual ontological

levels represent collages of relatively closed 'worlds' created by the novel's protagonists in an effort to cope with the instability and ever-increasing diversity of 'objective' reality.

Even based on the present short exploration of *The Satanic Verses* and its presentation of postmodern identities it can be said that Rushdie is far from idealising multiculturalism or real-life representations of pluralism in practice. We can agree with the opinion of Soren Frank who believes that Rushdie may "*epitomize the migrant writer par excellence with all its potential for reinventing the world and the subject of human identity, but the Rushdie affair also places him in a position in which he seems to personify the flip side of globalization – that is, the clash of civilizations, the increasing gap between cultures, and the proliferation of extremism*"<sup>13</sup>. Numerous encounters of different cultures or worldviews in this novel are violent and destructive. The novel as well as Rushdie's own experience prove that human nature does not yield to absolute categories – neither positive, nor negative, and so absolute acceptance and respect for otherness is a chimera.

Emphasising Saladin Chamcha's return to his roots, accepting hybridity of India as his own determining feature, or Pamela Chamcha's acceptance of her origin and her social roots in combination with her progressive opinions along with presentations of some other minor characters, e.g. Zeenat Vakil, Mishal and Anahita Sufyan, Hanif Johnson, etc., the novel suggests that a possible solution may be found in recognition and acceptance of the plural nature of human self which goes through a process of reshaping and reformulating, depending on the conditions and circumstances it is being confronted with. As R. Trousdale claims: "*Each person in Rushdie's work is made of multiple internal selves, and community formation in The Satanic Verses begins by recognizing the plurality of selves we each contain.*"<sup>14</sup>

Each of the novel's characters constitutes his/her identity as a narrative, where language naturally plays crucial role. Not less important, however, is the structure of plots of their narratives. It is particularly endings and turning-points which have decisive function in the process of narrative creating: according to the preferred end of the narrative characters choose to interpret the previous events and actions of their lives. And, of course, depending on the current events they re-interpret and revise their stories to fit the past events best in a new plot.

Interestingly enough this conception corresponds with findings of psychological research concentrating on the relation between narrative and identity, which involved interviews of respondents who have gone through a tragic, violent, or frustrating experience. Conclusions of the research confirmed the patterns of characters' acting in the novel. The research is reported on in the work of Elliot G. Mishler entitled *Narrative and Identity: the double arrow of time* which was published in the collection of studies named *Discourse and Identity (2006)*. Mishler presents an opinion that identity is a process, rather than a state of being. He characterises human existence as a "*continuous process of revising, and re-revising our life stories and our identities, as we come to understand what happened in terms of ever-widening contexts of what happened later*"<sup>15</sup>. Moreover, the research conclusions also mention exceptions to this pattern of identity revising, namely holocaust survivors or victims of violent criminal acts who "*resist this pressure to make what happened understandable*"<sup>16</sup>, refuse to incorporate the stressful experience in their life narrative and thus legitimize

the event as real. The closer study of *The Satanic Verses* characters showed that even such exception can be linked with the identity concept of one of the novel's characters – Otto Cone. He fully rejected his concentration camp experience and – even more radically – he rejected everything which was before that tragic period. He refused to make it a part of himself, but found nothing to substitute it with. And his final decision was to cross the ultimate border committing suicide.

Further study of the pattern of identity constituting, which was outlined in both the discussed novel and in the aforementioned psychological research, and exploration of the possibilities of its application in further literary research of related issues may prove to be an effective method of interdisciplinary study of literary art in the future as it offers a complex view of highly topical and complicated notions which may be primarily perceived as literary but have strong overlaps with other fields of research and study areas.

## References

1. RAJESHWAR, M., KUORTTI, J. 2003. *Salman Rushdie: New Critical Insights*. New Delhi : Atlantic Publishers and Distributors, 2003, p. 128
2. *Autor Satanských veršov Salman Rushdie: Som spisovateľom na úteku*. <http://kultura.sme.sk/c/6550081/autor-satanskych-versov-salman-rushdie-som-spisovatelom-na-uteku.html>, retrieved 15. 12. 2012
3. RAJESHWAR, M., KUORTTI, J. 2003. *Salman Rushdie: New Critical Insights*. New Delhi : Atlantic Publishers and Distributors, 2003, p. 127
4. MANSFIELD, N. 2000. *Subjectivity: theories of the self from Freud to Haraway*. New York : New York University Press, 2000, p. 167
5. FRANK, S. 2008. *Migration and Literature – Gunter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjaerstad*. New York : Palgrave Macmillan, 2008, p. 133
6. CHAMBERS, I. 1994. *Migrancy, Culture, Identity*. New York : Routledge, 1994, p. 37
7. RAJESHWAR, M., KUORTTI, J. 2003. *Salman Rushdie: New Critical Insights*. New Delhi : Atlantic Publishers and Distributors, 2003, p. 136
8. RUSHDIE, S. 2002. *Step Across This Line*. New York : Random House, Inc., 2002, p. 266
9. RUSHDIE, S. 1989. *The Satanic Verses*. Viking Penguin Inc., 1989, p. 175
10. TROUSDALE, R. 2010. *Nabokov, Rushdie, and the Transnational Imagination: Novels of Exile and Alternate Worlds*. New York : Palgrave Macmillan, 2010, 133
11. Ibid., p. 127
12. Ibid., p. 121
13. FRANK, S. 2008. *Migration and Literature – Gunter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjaerstad*. New York : Palgrave Macmillan, 2008, p. 132
14. TROUSDALE, R. 2010. *Nabokov, Rushdie, and the Transnational Imagination: Novels of Exile and Alternate Worlds*. New York : Palgrave Macmillan, 2010, 120

15. MISHLER, E. G. 2006. Narrative and Identity. In *Ed. de FINA, A., SCHIFFRIN, D., BAMBERG, M. Discourse and Identity*. Cambridge : CUP, 2006, p. 41

## Literature

CHAMBERS, I. 1994. *Migrancy, Culture, Identity*. New York : Routledge, 1994. ISBN 0-415-08802-X

FRANK, S. 2008. *Migration and Literature – Gunter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjaerstad*. New York : Palgrave Macmillan, 2008. ISBN 10: 0-230-60828-0

MANSFIELD, N. 2000. *Subjectivity: theories of the self from Freud to Haraway*. New York : New York University Press, 2000. ISBN 0-8147-5651-4

MISHLER, E. G. 2006. Narrative and Identity. In *Ed. de FINA, A., SCHIFFRIN, D., BAMBERG, M. Discourse and Identity*. Cambridge : CUP, 2006. ISBN 0-521-54191-3

RAJESHWAR, M., KUORTTI, J. 2003. *Salman Rushdie: New Critical Insights*. New Delhi : Atlantic Publishers and Distributors, 2003. ISBN 81-269-0202-7

RUSHDIE, S. 2002. *Step Across This Line*. New York : Random House, Inc., 2002. ISBN 0-679-46334-8

RUSHDIE, S. 1989. *The Satanic Verses*. Viking Penguin Inc., 1989

TROUSDALE, R. 2010. *Nabokov, Rushdie, and the Transnational Imagination: Novels of Exile and Alternate Worlds*. New York : Palgrave Macmillan, 2010. ISBN 978-0-230-10261-3

*Autor Satanských veršov Salman Rushdie: Som spisovateľom na úteku*,  
<http://kultura.sme.sk/c/6550081/autor-satanskych-versov-salman-rushdie-som-spisovatelom-na-uteku.html>

### Kontakt

Mgr. Beáta Biliková, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra interkultúrnej komunikácie  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Email: bilikova.b@gmail.com

# INTERKULTÚRNA KOMUNIKÁCIA V OBCHODNÝCH VZŤAHOCH

*Eva Janíčková*

## **Abstrakt**

V súčasnom hospodárstve sa realizujú medzinárodné vzťahy v omnoho väčšej miere ako v minulosti. Veľké množstvo firiem zriaďuje a prevádzkuje v cudzích krajinách pobočky, úrady, dcérske spoločnosti a pod. V dôsledku týchto prepojení dochádza k realizácii zahraničných ciest spojených s rozmanitosťou interkultúrnych kontaktov a stretnutí. Ich kvantitatívne rozšírenie ovplyvnilo a zmenilo kvalitu interkultúrnej komunikácie a zároveň zvýšilo záujem o interkultúrnu interakciu a komunikáciu. Interkultúrna a medzinárodná komunikácia prebieha v súčasnosti v mnohých sektoroch života ľudí. Najdôležitejšími schopnosťami obchodného partnera alebo diplomata je preto pochopenie cudzieho obchodného partnera.

**Kľúčové slová:** kultúra, interkultúrna komunikácia, firemná kultúra, interkultúrny personálny manažment, globalizácia

## **Abstract**

Im Bereich der Wirtschaft gibt es heute internationale Beziehungen in einem früher nicht bekannten Ausmaß. Viele Firmen errichten und unterhalten in anderen Ländern Zweigstellen, Büros, Tochtergesellschaften, usw. Die Folge dieser Verflechtungen ist eine Fülle von Auslandsreisen mit einer Vielfalt von interkulturellen Kontakten und Begegnungen. Die quantitative Ausweitung hat die Qualität der interkulturellen Kommunikation beeinflusst und verändert und zugleich Interesse an der interkulturellen Interaktion und Kommunikation erhöht. Interkulturelle und internationale Kommunikation vollzieht sich heute in vielen Sektoren menschlichen Lebens. Deshalb gehört es zu den wichtigsten Fähigkeiten eines Geschäftspartners oder Diplomaten, die Geschäftspartner fremder Länder zu verstehen.

**Schlüsselwörter:** Kultur, Interkulturelle Kommunikation, Firmenkultur, Interkulturelles Personalmanagement, Globalisierung

Prejavý ľudí rôznych kultúr vyjadrujú špecifické postoje a názory, ktoré vplývajú na spôsob komunikácie. V jej priebehu sa správanie a reakcie ľudí môžu meniť v závislosti od toho, čo považujú za samozrejmé a prirodzené resp. neznáme a neadekvátne.

Komunikácia sa realizuje prostredníctvom prenosu informácií medzi dvoma alebo viacerými stranami. Realizuje sa prostredníctvom slovnej výmeny, pričom dôležitú úlohu zohrávajú i neverbálne faktory, ako sú gestá, mimika a pod. Zároveň v sebe zahŕňa emócie, predstavy, názory, podnety a výzvy. Pre pojem komunikácia neexistuje v súčasnosti žiadna všeobecne uznávaná definícia. Za účelom systematizácie resp. zovšeobecnenia fenoménov komunikácie vznikajú v rôznych vedných disciplínach teórie na jej objasnenie. Prístup ku komunikácii je pritom interdisciplinárny. Pojem komunikácia pochádza z latinského výrazu „communicatio“. Z etymologického hľadiska vyjadruje správu, spojenie, súvislosť, kontakt, zaobchádzanie, dorozumenie. Zjednodušený model komunikácie znázorňuje, v akom komplikovanom procese kódovania a dekódovania správy sa jednotlivé strany nachádzajú. Komunikáciu v ňom realizuje odosielateľ správy (expedient) a príjemca (percipient). Odosielateľ kóduje správu, príjemca ju dekóduje. Prepojenie medzi nimi predstavuje kanál, ktorý riadi rôznymi formami prenos informácie. Informácia, ktorú percipient prijme, môže byť značne odlišná od tej, ktorá bola vyslaná. Komunikácia je úspešná, keď percipient správu pochopil podľa predstáv expedienta.

Vzhľadom na rôzne oblasti záujmu vznikli mnohé interakčné a komunikačné modely, ktoré významnou mierou prispeli k chápaniu fenoménov komunikácie v interkultúrnom prostredí.

Model K. Bühlera (1934) vysvetľuje konanie a správanie ľudí a vplyv jazyka na ne. K. Bühler charakterizuje správanie ľudí, ktorí vstupujú do procesu vzájomného oboznamovania a dorozumievania. Ich cieľom je obojstranný záujem dosiahnuť určitý zámer, alebo naplánovať spoločnú budúcu činnosť, pričom aj neverbálny jazyk, ako napr. mimika, gestikulácia, telesný kontakt, zohráva dôležitú úlohu. Komunikácia funguje len pomocou znakov, ktoré určujú fungovanie jazyka aj riadenie sociálnych procesov. Význam posolstva je závislý od subjektívneho hodnotenia príjemcu, ktorý je determinovaný predovšetkým kultúrnym zázemím človeka. Komunikáciu chápe ako sociálny proces, na ktorom sa zúčastňujú najmenej dve osoby prostredníctvom znakov, médií a jazyka, ktoré vstupujú do procesu vzájomného oboznamovania a dorozumievania.

Poruchy v komunikácii preto môžu vzniknúť predovšetkým v medzinárodných vzťahoch. Môžu závisieť od rozdielneho množstva znakov, ale aj rozdielnej interpretácie symbolov, signálov s kultúrne odlišnými významami. Podľa komunikačnej teórie Paula Watzlawicka tvoria komunikácia a správanie ľudí jeden celok. Ak odosielateľ vyšle správu, je automaticky vyhodnotená príjemcom. Ich vzájomný vzťah je pritom závislý od kultúrneho prostredia, ktoré ich ovplyvňovalo a pri komunikácii naďalej ovplyvňuje.

V procese interkultúrnej komunikácie považuje Watzlawick za samozrejmé, že osvojenie si rozličných pravidiel komunikácie je ovplyvnené spoločnosťou, sociálnym prostredím a kultúrou, v ktorej sa jedinec socializuje. Človek tak koná nevedome. K uvedomeniu si vlastnej kultúry pravdepodobne dochádza, keď komunikuje s predstaviteľmi iných kultúr.

Problémy komunikácie v interkultúrnej oblasti vyplývajú hlavne z nasledovných problémových oblastí:

- problémy s chápaním kódov, t. j. rôznorodých systémov znakov;
- rozdielna disponovanosť komunikačných partnerov, napr. vnímaním danej situácie počas diskusie;
- očakávania a očakávaní očakávaní (stereotypy);
- sociálna identita, ako napr. jazyková a kultúrna skúsenosť, všeobecné znalosti a tradície;
- kognitívne stratégie (jazykové teórie relativity).

Je zrejmé, že v obchodných vzťahoch dochádza k situáciám, v ktorých môžu vzniknúť interkultúrne nedorozumenia. Je preto dôležité venovať sa príčinám ich vzniku, nesprávneho vnímania a interpretácie rôznorodých systémov znakov partnera z cudzej kultúry. Pre úspešný priebeh a dosiahnutie stanovených cieľov je napokon nevyhnutné stanoviť stratégie a taktiky osobité pre jednotlivé kultúry, pričom si uvedomujeme, že posudzovanie v šablonách a cez predsudky ruší interkultúrnú komunikáciu, resp. zamedzí jej priebeh.

Dimenzie medzinárodnej firemnej politiky sa v globalizovanom svete stávajú neoddeliteľnou súčasťou obchodných činností medzinárodne orientovaného manažmentu celosvetovo pôsobiacich koncernov, ale aj národných spoločností, ktoré iba sporadicky rozvíjajú svoje obchodné aktivity. Manažment firiem, ktoré sú orientované na domovskú krajinu, pôsobí v relatívne známom spoločensko-politickom prostredí, zatiaľ čo manažment internacionálnych koncernov presadzuje rozhodnutia v omnoho

komplexnejších a relatívne neznámych prostrediach a krajinách s odlišnou kultúrou. V praxi sa medzinárodne orientovaná firemná politika presadzuje troma hlavnými firemno-politickými stratégiami. Cieľom etnocentrickej orientácie je prenos úspešnej domácej firemnej politiky na zahraničné aktivity. Polycentrická orientácia, ktorá je jej protikladom, viac zohľadňuje prístupy bežné v host'ovskej krajine, čím sa im snaží čo najviac prispôbiť. V multinárodných spoločnostiach sa častokrát realizuje geocentrická firemná politika, ktorá presadzuje v existujúcich medzinárodných obchodných vzťahoch filozofiu vlastného koncernu. Okrem týchto uvedených stratégií sa uskutočňuje aj regiocentrická firemná politika, ktorá je orientovaná na určité skupiny krajín.

Etnocentrická firemná politika je monokultúrnou stratégiou. Jej medzinárodné aktivity slúžia posilneniu pozície vo vnútri krajiny, pričom špecifiká zahraničia sú zohľadnené len výnimočne. Pozitívom jednotnej firemnej politiky je jednoduchá komunikácia medzi domovskou firmou a zahraničnými pobočkami, ako aj zahraničné skúsenosti zamestnancov domovskej firmy. Negatívnou stránkou jej uplatňovania je uprednostňovanie zamestnancov domovskej firmy, ich vyššia fluktuácia v zahraničí a zvýšený počet konfliktov s kultúrou hostiteľskej krajiny.

Polycentrická firemná politika je multikultúrnou stratégiou a orientuje sa na hostiteľskú krajinu. Jej cieľom je integrácia na zahraničnom trhu a budovanie národného imidžu hostiteľskej krajiny. Pozitívom polycentrického prístupu je potenciál jazykovo, kultúrne a odborne skúsených domácich zamestnancov. Negatívnou stránkou sú okrem iného komunikačné problémy medzi domovskou firmou a zahraničnou pobočkou, rozdielne chápanie cieľov a menšia miera transferu know-how.

Geocentrická firemná politika je stratégiou zmiešanej kultúry a orientuje sa na svetový trh s cieľom získať na ňom významnú pozíciu. V rámci nej sa firma centrálnie resp. decentrálnie rozhoduje globálne. Geocentrický prístup umožňuje zapojiť do obchodných aktivít firmy celosvetový potenciál zamestnancov. Požaduje vysokú flexibilitu pri hľadaní zamestnancov a zároveň vysoký podiel vyslaných zamestnancov do zahraničia. Podporuje medzinárodný transfer know-how. V dôsledku veľkého počtu vyslaných zamestnancov je však finančne veľmi nákladná. Komplikovaný je i vývoj firemnej kultúry, komunikácia v rámci štruktúr i všetkých kultúr.

Medzinárodné stratégie firiem sa realizujú prostredníctvom medzinárodne obsadzovaných riadiacich orgánov, dozorných rád a poradenských grémií. Významnú úlohu pritom zohráva medzinárodná skúsenosť, medzinárodný prístup a možnosti identifikácie zamestnancov rôznych kultúr. Prínosom medzinárodne obsadzovaných najvyšších riadiacich grémií je väčšia kreativita názorov a diferencované riešenie návrhov rôznych kultúr, čo ďalej podporuje pozitívne plnenie stratégií a riešenie problémov. Zároveň však treba podotknúť, že sa medzinárodné predsudky často prenášajú aj na najvyššiu úroveň rozhodovania vo firme. Môže dochádzať k vytváraniu kultúrnych skupín (napr. nemecké verus slovenské), k náročným diskusiám a rozhodovacím procesom v dôsledku kultúrnej rôznorodosti a jazykových problémov.

Hľadanie a výber vhodných zamestnancov pre firmy s medzinárodnou pôsobnosťou má pre ne často strategický význam. Spravidla ide o dôležité pozície vo firme z hľadiska jej reprezentácie na medzinárodnom trhu. Proces výberu zahŕňa vo všeobecnosti definovanie politiky obsadzovania pracovných miest, definovanie profilov požiadaviek a realizáciu výberu

zamestnancov. Pri obsadzovaní miest medzinárodných funkcií firmy uplatňujú etnocentrickú a polycentrickú a geocentrickú orientáciu.

Pri etnocentricky orientovanej politike obsadzovania pracovných miest sa obsadzujú pozície spravidla z domovskej firmy resp. z domácej krajiny. Tento princíp platí aj pri počiatkových medzinárodných aktivitách firmy, ale aj pri chýbajúcom potenciáli na pracovnom trhu v hostiteľskej krajine. Pri uplatňovaní tejto metódy môžu podstatne stúpnuť náklady na vyslaných zamestnancov, nakoľko je u nich potrebná príprava, týkajúca sa nadobudnutia kultúrnej kompetencie.

Polycentricky orientovaná politika obsadzovania má za cieľ obsadzovanie zahraničných pozícií pracovníkmi z hostiteľskej krajiny. Výhodou sú o. i. jazykové a kultúrne znalosti a nižšie náklady na pracovníka. Problémy môžu vzniknúť napr. v dôsledku vzniknutých kultúrnych rozdielov v komunikácii, rôznych hodnotových predstáv a pracovných kultúr medzi hostiteľskou krajinou a domovskou firmou.

V rámci geocentricky orientovanej politiky obsadzovania pracovných miest sú obsadzované všetky manažérske pozície doma i v zahraničí zásadne bez ohľadu na národnosť alebo kultúru manažérov a ostatných zamestnancov. Výhodou pre firmu je celosvetový jednotný vývoj potenciálu zamestnancov, ktorí sú orientovaní na medzinárodnú činnosť, a relatívne menej národných záujmových rozdielov.

V závislosti od stratégie personálneho manažmentu sa pri požiadavkách na medzinárodne činných odborných a riadiacich zamestnancov výrazne menia „interkultúrne nástroje“ najmä v oblasti multikultúrnych komunikačných a kooperačných schopností.

Úspešné zvládnutie cieľov firiem pôsobiacich v globalizovanom svete je podmienené plnením interkultúrnych požiadaviek na ich zamestnancov. Najvýznamnejšími z nich sú:

- motivácia pracovať v interkultúrnom prostredí,
- potenciál zahraničných skúseností a schopnosť prispôbiť sa cudzej kultúre,
- ovládanie svetových jazykov ako aj ochota učiť sa jazyk hostiteľskej krajiny.

Súčasťou požiadaviek na zamestnancov sú osobnostné vlastnosti, ktoré vplývajú na celý priebeh pôsobenia zamestnanca v interkultúrnom prostredí. Patria k nim schopnosti uniesť fyzickú a psychickú záťaž, byť odolný voči stresu, emocionálne stabilný, tolerantný, zvládať odlúčenie od rodiny, akceptovať kultúrne podmienky a prípadné náboženské a politické prekážky. Tieto znaky interkultúrnej kompetencie sú potrebnými, avšak nie postačujúcimi podmienkami na úspešné interkultúrne pôsobenie. Patria k nim i také, ktoré sú dôležité na zvládnutie úloh vyplývajúcich z osobitostí firmy a hostiteľskej krajiny. Zároveň konštatujeme, že najmä v komunikácii medzi zahraničnými spolupracovníkmi resp. obchodnými partnermi sa prejavuje široká škála individuálnych charakterov a osobitého správania, ktoré nemusia byť podmienené „kultúrno-špecifickými“ vplyvmi.

## **Záver**

Na záver možno konštatovať, že k tzv. problémovým situáciám dochádza predovšetkým v oblasti interkultúrnej komunikácie a spolupráce v závislosti od stratégie firmy. Najnižšiu intenzitu vykazujú v rámci etnocentrickej stratégie firmy, vzostupnú tendenciu v polycentrickej a najväčší výskyt pri použití geocentrickej stratégie firmy. Sme toho názoru, že úspešnosť v interkultúrnom prostredí, predovšetkým v oblasti



komunikácie a spolupráce, závisí od použitia vhodnej firemnej stratégie obsadzovania zamestnancov. Súčasne je potrebné zohľadniť odborné predpoklady, ktoré sú potrebné na vykonávanie danej pozície vo firme, interkultúrnu kompetenciu, osobnostné črty a správanie jedinca.

## **Literatúra**

EMRICH, CH. 2007. *Interkulturelles Marketing – Management*. 1. vyd. Wiesbaden : Deutscher Universitäts-Verlag, 2007. 393 s.

KUTSCHER, M., SCHMID, S. 2008. *Internationales Management*. 6. vyd. München : Oldenbourg, Wissenschaftsverlag GmbH, 2008. 1428 s.

MALETZKE, G. 1996. *Interkulturelle Kommunikation*. Opladen : Westdeutscher Verlag GmbH, 1996. 226 s.

THOMAS, A. 1992. *Grundriß der Sozialpsychologie: Individuum – Gruppe – Gesellschaft*. Göttingen : Hogrefe-Verlag, 1992. 385 s.

*Mgr. Eva Janíčková, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra nemeckého jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Email: eva.janickova@gmx.net*

## O KATEGÓRII ZDVORILOSTI V KOMUNIKÁCII

*Jarmila Rusiňáková*

### **Abstrakt**

Článok je venovaný problematike zdvorilosti v komunikácii, pričom autorka sa sústreďuje aj na aplikáciu kategórie zdvorilosti v diplomatickej komunikácii. Na príklade komparácie anglických a ruských lingvokultúrnych tradícií sa posudzuje problematika národného štýlu komunikácie, poukazuje sa na spoločné, ale aj odlišné jazykové prostriedky, ktoré sa najčastejšie využívajú v prostredí diplomatickej komunikácie. Autorka sa tiež zamýšľa nad opodstatnenosťou kategórie zdvorilosti v súčasnosti.

**Kľúčové slová:** zdvorilosť, interkultúrna komunikácia, diplomatická komunikácia, anglické lingvokultúrne tradície, ruské lingvokultúrne tradície

### **Абстракт**

Статья посвящена актуальной проблеме – вежливости в коммуникации. В ней предпринимается попытка применить категорию вежливости также в области дипломатического общения. На основе сопоставления английской и русской лингвокультур обсуждается проблема национального стиля коммуникации, описаны общие, но и различные языковые средства типичны для дипломатического общения. Автор одновременно задумывается над необходимостью изучения категории вежливости в настоящее время.

**Ключевые слова:** вежливость, межкультурная коммуникация, дипломатическая коммуникация, английские лингвокультурные традиции, русские лингвокультурные традиции

Komunikácia, ako je vo všeobecnosti známe, nie je len proces výmeny informácií a dorozumievania medzi najmenej dvomi subjektmi prostredníctvom spoločného systému znakov, je zároveň aj prostriedkom demonštrácie vzťahov medzi vyššie spomenutými subjektmi. Čisto informačná funkcia komunikácie je skôr výnimkou ako pravidlom.

Ak hovoríme o interkultúrnej komunikácii, treba mať na zreteli typ kultúry, z ktorej pochádzajú účastníci komunikácie, pretože ten je základným dôvodom rozdielov v správaní sa a vyjadrovaní zúčastnených. Kultúra a kultúrne hodnoty sa odrážajú v myšliach ľudí, formujú ich postoj, určujú špecifické črty správania sa. Korene majú v spoločenských normách a tradíciách, histórii. Chyby týkajúce sa porušovania kultúrnych noriem sú prijímané mimoriadne citlivo a môžu mať vážne následky. V komunikácii s cudzincami ľudia ľahko odpustia gramatické či lexikálne chyby, pričom tento fakt ospravedlňujú nedostatočnými lingvistickými znalosťami, ale, na druhej strane, veľmi citlivo vnímajú narušenie etických noriem. Myslia si totiž, že boli porušené úmyslene. Nedostatok poznatkov o hodnotách iných kultúr, nedorozumenia v komunikácii sa považujú nielen za ich nerešpektovanie, ba až za hrubú aroganciu, môžu tiež viesť k etnickým konfliktom.

Poznanie inej kultúry nám pomáha poznať partnera, pochopiť jeho spôsob myslenia a vyjadrovania sa, jeho pohnútky, vysvetliť si jeho správanie správne, tak ako je to v súlade s jeho kultúrnymi hodnotami, ktoré on vyznáva. Pomôže nám pochopiť, že partner sa správa zdvorilo. V diplomatickej komunikácii sa v ústnej ako aj v písomnej forme uplatňujú popri iných aj zásady taktného spôsobu vyjadrovania (so snahou vyhýbať sa imperatívnym podobám jazyka), veľkorysosti (využívania otázok v podmieňovacom spôsobe), uspokojenia (minimalizácia negatívnych

hodnotení k postojom partnera), sympatie (minimalizácia antipatie), skromnosti (minimalizácia sebachvály), kontaktu (predchádzanie absencie komunikácie, využívanie zdvorilej komunikácie) (1, 2010, s.12).

Nepoznanie národno-kultúrnych špecifických javov a ich príčin častokrát vedie ku vzniku etnických, resp. národných stereotypov a predsudkov. Jedným z nich je napr. aj stereotyp o „hrubých a neokrôchaných“ Rusoch a zdvorilých, ba až priveľmi zdvorilých a neúprimných Angličanoch. Stereotypy vznikajú na základe ohraničeného poznania, s tendenciou robiť závery na základe ohraničenej, resp. nie úplnej objektívnej informácie. V interkultúrnej komunikácii, a obzvlášť v diplomatickej komunikácii, sú stereotypy neprijateľné a môžu sa stať vážnou prekážkou v medzinárodných vzťahoch. Bolo by nesprávne hovoriť o jednom národe ako o viac alebo menej zdvorilom. Každý národ má totiž svoje národné normy, vychádzajúce z histórie, z kultúrnych hodnôt, a tie determinujú špecifiká národného povedomia a sociokultúrnych vzťahov. Otázkou zdvorilosti je snaha ich poznať, rešpektovať, neznevažovať a neporušovať.

Zdvorilosť možno definovať ako „*univerzálnu komunikatívnu kategóriu, ktorá predstavuje systém národných špecifik správania sa nasmerovaného na harmonické a nekonfliktné spoločenské styky, t. j. také, ktoré sú v súlade s očakávaniami partnera*“ (2, 2009, s. 22). Považuje sa okrem iného za základ budúcich úspešných rokovaní, tak v oblasti hospodárskej ako aj v oblasti politickej diplomacie. Pomáha kreovať prostredie dôvery a spolupráce, minimalizuje napätie.

Odzrazom kultúrnych hodnôt národa je aj jazyk a je len logické, že i jazykové prostriedky využívané v rôznych kultúrach sú odlišné. Ak študujeme jazyk, študujeme i interkultúrne rozdiely. Ak rozumieme interkultúrnym odlišnostiam, ovládame majstrovstvo slova v cudzom jazyku, je to predpokladom úspešnosti rokovaní v cudzom jazyku. V danom článku sa pokúsime v krátkosti charakterizovať anglosaské a ruské kultúrne hodnoty a ich odraz v oblasti lingvokultúrnej, t.j. v oblasti jazyka. Anglický a ruský jazyk predstavujú dva typologicky odlišné jazyky - anglický je jazykom analytickým západogermánskym a ruský je jazykom syntetickým východoslovanským.

Krátka komparatívna analýza komunikačného správania sa po anglicky a po rusky hovoriacich (partnerov) vychádza zo skutočnosti, že pre anglosaskú kultúru sú individualizmus, súkromie, sloboda, osobná sloboda, iniciatíva jednotlivca, osobná zodpovednosť, rovnosť, nezávislosť najdôležitejšími kultúrnymi hodnotami. Je to tzv. individualistická kultúra, v ktorej prevažujú záujmy jednotlivca nad záujmami skupiny. V anglickom jazyku sa osobné zámeno „ja“ – „I“ píše s veľkým písmenom, čo sa dá považovať za odraz významu jednotlivca v jazyku, za odraz akéhosi egocentrizmu v myslení po anglicky hovoriacich ľudí. Ruské kultúrne hodnoty boli formované pod vplyvom iného historického a socioekonomického vývoja. Rusko sa snažilo riešiť svoje postavenie v kontexte európskej a ázijskej civilizácie. Rozvoj ruskej kultúry, miesto pravoslávneho náboženstva v ruských dejinách – to všetko našlo odraz vo vývine hodnôt špecifickej ruskej mentality. Rusi sú veľmi emotívni, sentimentálni, svoje pozitívne i negatívne prejavy neskrývajú, veľmi si vážia priateľov, kolektív pre nich znamená veľa, majú silný pocit národnej hrdosti, ktorý nie je ani tak prejavom nacionalizmu ako spojením s rodnou krajinou. Ruská spoločnosť je však silne hierarchizovaná, pretrváva v nej mužský direktívny štýl riadenia. Mať silného riaditeľa je prejavom poriadku.

Rozhodnutia sa prijímajú „hore“ a názory vedenia majú väčšiu váhu ako mienka podriadených. V ruskom jazyku sa osobné zámeno „ja“ nepíše s veľkým písmenom, s veľkým písmenom sa píše zámeno „Vy“ – „Вы“ čo poukazuje na iné hodnotové priority ako v prípade individualistickej anglosaskej kultúry.

Príkladov lingvokultúrnych odlišností medzi anglosaskou a ruskou kultúrou možno uviesť mnoho. Jedným z nich je odlišný spôsob nazerania na dianie okolo seba, ktorý sa prejavuje napr. v odlišnom používaní slovesa *blahoželat/zablahoželat*, angl. *congratulate* a rus. *поздравить/поздравлять*. Rusi používajú sloveso *поздравить* vtedy, ak si blahoželajú k rôznym udalostiam, napr. k narodeninám, k Novému roku, ku Dňu učiteľov, k začiatku jari, teda pri príležitosti nielen osobných úspechov, ale aj spoločenských sviatkov (*Поздравляю с днём рождения, с Новым годом, с Днём учителя, с началом весны...*). Angličania, ako individualistická kultúra, používajú sloveso *congratulate* iba v prípade osobných úspechov, t. j. v takých prípadoch, ktoré závisia od samotného človeka a jeho individuálneho úsilia (*Congratulations on winning the competition, publishing the book, passing the exam, on your promotion...*) Nepoužívajú toto sloveso pri blahoželaní k narodeninám, resp. pri takých situáciach, ktoré nezávisia od individua a jeho schopností. *Happy birthday/Merry Christmas/Happy New Year* majú trochu odlišný význam, sú len akýmisi „želaniami“.

Nazeranie na dianie okolo seba – s aktívnym (v individualistickej anglosaskej kultúre) a s menej aktívnym prvkom (v kolektivistickej ruskej kultúre) – sa v jazyku prejavuje aj v používaní prísloví a porekadiel a tiež v syntaxickej rovine. Keďže pojem „osud“, „duša“, „túžba“ sú považované za kľúčové v ruskom povedomí, ruské príslovia o osude, napr. *Что са má стаť – стане са* (*Чему быть – того не миновать*), *Пред осудом не уjdeš* (*От судьбы не уйдёшь*) mnohokrát ilustrujú menej aktívny postoj k životu ako v prípade Angličanov alebo Američanov. Ruské frázy *Повезло/Не повезло* (*Pošťastilo sa, podarilo sa/Nepošťastilo sa, nepodarilo sa*) sú vzdialené predstaviteľom individualistických kultúr, ktorých devízou je skôr *Go to it!* (*Chod' do toho!*), *Do it yourself* (*Urob si sám*). Ruské vety bez podmetu *Хочется пить/Завтра рано утром вставать/Обидно* majú v anglickom jazyku paralely s podmetom, t. j. činiteľ deja je explicitne vyjadrený. *I'd like to have a drink/ I have got to get up early tomorrow/I feel hurt, offended*. Podmetom sa začínajú v angličtine aj také vety ako *Мне 20 лет/У меня есть друг – I am 20/I've got a friend*.

Je zrejmé, že iba na základe vyššie uvedených príkladov by bolo nesprávne tvrdiť, že Rusi majú pasívny prístup k životu, hoci, na druhej strane, možno pripustiť, že je menej aktívny ako u predstaviteľov anglosaskej kultúry.

Pojem času je jedným z ďalších príkladov kultúrnych hodnôt, na základe ktorého je možno odlišovať jednotlivé kultúry a chápať rozdielne správanie predstaviteľov rôznych národov a kultúr. Rôzne národy si čas cenia rôzne. E. Hall delí kultúry na monochrónne a polychrónne (3,1990,62). V monochrónnych kultúrach (napr. USA, Veľká Británia, Nemecko, krajiny Škandinávie) si ľudia čas veľmi cenia, zvyknú hovoriť *Time is money* (*Čas sú peniaze*), *What we don't have is the time* (*Čo nemáme, tak to je čas*). Preto sa ho snažia využívať čo najefektívnejšie, sú presní, punktuálni, po skončení jednej činnosti pristupujú k ďalšej. Naopak, v polychrónnych kultúrach (napr. krajiny Latinskej Ameriky, krajiny pri Stredozemnom mori, mnohé arabské krajiny) čas nie je najdôležitejší,

dôležitejšie ako časové termíny sú medziľudské vzťahy. Ľudia môžu robiť viac činností naraz, radi improvizujú. Ruskú kultúru možno charakterizovať ako monochrónnu s početnými prvkami kultúry polychrónnej (4, 2003, 142). Čas pre Rusov nepredstavuje dôležitú kultúrnu hodnotu (*Pomaly ďalej zájdeš. – Тише едешь – дальше будешь.*) Skôr si vážia dôkladné premyslenie činnosti pred prijatím rozhodnutia. (*Dvakrát meraj a raz rež. Семь раз отмерь – один раз отрежь/Ráno je múdrejšie večera. Упо вечера мудрее/Поживём – увидим. Počkáme a uvidí sa*). Podobné ekvivalenty v anglickom jazyku absentujú, resp. majú odlišnú konotáciu. V angličtine sú skôr typické iné výrazy ilustrujúce vzťah k času, napr. *fast food, rush hours, to run the business*.

Nedorozumenie v komunikácii medzi anglicky a rusky hovoriacimi môže spôsobiť výraz *совестимся*, ktorý nemá v angličtine svoj ekvivalent s podobnou konotáciou. Angličania totiž ani nerozumejú, prečo a kto komu má ešte zatelefonovať, keď sa už dohodli na stretnutí. Príčina podobných nedorozumení tkvie v rôznom ponímaní pojmu čas a možnosti osobného vplyvu na chod udalostí. Rusi uvažujú asi nasledovne: *Ako sa môžem dohodnúť týždeň či mesiac dopredu? Ktovie, čo sa dotedy môže stať?* Predstavitelia anglosaskej kultúry si budúcnosť plánujú, veria, aspoň dúfajú, že môžu veriť, že sami dokážu vplyvať na chod udalostí. Uvažujú nasledovne: *Toto je môj čas, ktorý venujem svojmu partnerovi, priateľovi. Rátam s tým, mám ho vo svojom kalendári, zariadim sa tak, aby som ho mohol naplno využiť.*

Rozdielne kultúrne hodnoty Angličanov a Rusov sa odzrkadľujú aj v neverbálnej komunikácii. Z mnohých príkladov vyberieme aspoň jeden. Súkromie (privacy) je jednou z najdôležitejších hodnôt individualistickej kultúry a nachádza svoj odraz v celom rade neverbálnych prejavov. Vzdialenosť medzi komunikantmi je preto v prípade Angličanov oveľa väčšia ako u Rusov. Chránia si svoje „územie“, samozrejme, s výnimkou intímnej a osobnej zóny. Uprednostňujú bývať vo svojom dome, aj keď malom, a so svojou záhradkou. Oplotenie, hoci nevysoké, nespĺňa ani tak funkciu bezpečnostnú ako skôr symbolickú, vysielajúcu signál *Toto je moje teritórium, moje súkromie*. To isté platí v ich prípade aj v prenesenom slova zmysle, preto je využívanie gestikulácií, mimiky, dotykov v anglosaskej kultúre striktné obmedzené. Chránia si „svoj svet, svoje súkromie“. Čím väčší dištanc, čím väčšia je vzdialenosť, typická pre tú ktorú kultúru, tým viac je v nej noriem a obmedzení týkajúcich sa správania. Gestá sa využívajú minimálne, správanie je zdržanlivé, mimika nevýrazná a emócie sa neprejavujú alebo len minimálne. To všetko sa u Angličanov považuje za znak dobrej výchovy a dobrých mravov. Strážia si svoje „emočné“ súkromie. Avšak ľudia pochádzajúci z odlišnej kultúry to vnímajú ako prejav namyslenosti, nekomunikatívneho a ľahostajného či chladu, pokiaľ nerozumejú iným kultúrnym hodnotám. Naopak, Rusi radi gestikulujú, mimiku využívajú oveľa častejšie. Prikyvujú hlavou na znak súhlasu, rozkladajú rukami, ak hovoria *neviem*, otvorene prejavujú svoje emócie, kladné ale aj negatívne, čo je v anglosaskej kultúre neprípustné. Angličania takéto správanie považujú za prejav nedostatočnej zrelosti, nedostatočnej výchovy, ktorá, podľa nich – ak nerozumejú rozdielom v kultúrnych hodnotách – privádza okolie do nepríjemných situácií, kedy sa partner môže cítiť diskomfortne. V kolektivistickom kultúre je vzdialenosť menšia, znižuje sa aj pomyslená osobná zóna a zvyšujú sa prejavy emócií, neverbálne správanie ľudí je, paradoxne, slobodnejšie ako v individualistickej kultúre.

Je tiež zaujímavé sledovať, že v ruskom jazyku okrem bohatej slovnej zásoby, ktorá pomenúva rôzne emocionálne stavy, sa používa množstvo sufixov, pomocou ktorých sa vyjadrujú emócie a vzťahy, zdobneniny či láskavé pomenovania (*друг – дружок, дружок, дружище, Маша – Машенька, Машуня, Машутка, Манечка, Маняша, Машка, Манька*), čo sa v anglickom jazyku ako jazyku analytickom vyjadruje inak a v oveľa menšej miere. Absentuje taká rozmanitosť, taká bohatosť vyjadrení, založená na pozitívnych či negatívnych emóciach ako v ruskom jazyku resp. v iných slovanských jazykoch.

V sfére diplomatickej komunikácie, ako sme už uviedli, je zdvorilosť ako komunikatívna kategória jednou z najdôležitejších. Vyššie spomenuté lingvokultúrne rozdiely, uvedené na príklade ruskej a anglosaskej kultúry, sa v diplomatickej komunikácii neprejavujú v takej veľkej miere, ako v bežnom každodennom živote. Diplomati sa riadia protokolom, podobným vo väčšine krajín sveta, a tiež snahou o priateľské vzťahy a porozumenie. Diplomacký jazyk ako špecifický odborný jazyk, mimoriadne kultivovaný, má vymedzený istý lingvistický kód, spoločný všetkým národným jazykom. Pripúšťa pritom objektívny rozdiel založený na interkultúrnej odlišnosti rokovacích strán, zároveň nabáda chápať diplomatický jazyk ako prostriedok na preklenovanie konfliktov, nedorozumení a jazykových bariér z týchto odlišností vyplývajúcich.

Je teda pochopiteľné, že zdvorilosť nezahŕňa len potrebu ovládať jazyk príslušnej krajiny, čo sa bezpochyby popri dnešnom dominantnom postavení angličtiny víta a považuje za prejav úcty k danému národu a jeho kultúre, ale aj potrebu pochopiť miestne kultúrne tradície a hodnoty. A diplomacia ako nástroj zahraničnej politiky subjektov medzinárodných vzťahov má prispievať k rozvoju a kultivovaniu týchto vzťahov podstatnou mierou.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

1. RUSIŇÁK, P. et al. 2010. *Rokovania v diplomatickej praxi* (Vybrané kapitoly). Bratislava : Vydavateľstvo Ekonóm, 2010, s. 12
2. LARINA, T. V. 2009. *Kategorija vežlivosti i stil' komunikacii. Sopostavlenije anglijskich i russkich lingvokul'turnych tradicij*. Moskva : Rukopisnyje pamjatniki Drevnej Rusi, 2009, s. 22
3. HALL, E. T., Hall, M. R. 1990. *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth, Maine : Intercultural Press, 1990, s. 62
4. LEONTOVIČ, O. A. 2003. *Rossija i SŠA. Vvedenije v mežkul'turnuju komunikaciju*. Volgograd : Peremena, 2003, s. 142

### **Literatúra**

- FELTHAM, R.G. 2004. *Diplomatic Handbook. Eighth Edition*. Leiden, Boston : Martinus Nijhoff Publishers, 2004. 187 s.
- HALL, E. T., Hall, M. R. 1990. *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth, Maine : Intercultural Press, 1990
- LARINA, T. V. 2009. *Kategorija vežlivosti i stil' komunikacii. Sopostavlenije anglijskich i russkich lingvokul'turnych tradicij*. Moskva : Rukopisnyje pamjatniki Drevnej Rusi, 2009. 512 s.

- LEONTOVIČ, O. A. 2003. *Rossija i SŠA: Vvedenije v mežkulturnuju kommunikaciju*. Volgograd : Peremena, 2003
- PEASE, A. 2004. *Reč tela*. Bratislava : Vydavateľstvo Ikar, 2004. 230 s.
- PRŮCHA, J. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha : Grada Publishing, 2010. 200 s.
- RUSIŇÁK, P. a et al. 2010. *Rokovania v diplomatickej praxi (Vybrané kapitoly)*. Bratislava : Vydavateľstvo Ekonóm, 2010. 272 s.
- VRŠANSKÝ, P. 2004. *Základy diplomatickej komunikácie*. Bratislava : IURA Edition, 2004. 150 s.

*Kontakt*

*PhDr. Jarmila Rusiňáková  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra anglického jazyka  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Email: jarmila.rusinakova@euba.sk*

# LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ENE

*Mónica Sánchez Presa*

## **Abstrakt**

V našem příspěvku se zabýváme otázkou, jak rozvíjet interkulturní kompetenci studentů na hodinách španělského odborného jazyka na univerzitě ekonomického zaměření. V první části příspěvku se zabýváme vztahem mezi kulturou a jazykem a pojmy jako jsou interkulturní komunikace nebo interkulturní kompetence. Druhá část příspěvku je věnována praktickým cvičením, která mají pomoci rozvíjet interkulturní kompetenci studentů španělského odborného jazyka.

**Klíčové slová:** interkulturní kompetence, interkulturní komunikace, odborný jazyk, obchodní španělština

## **Abstract**

In our paper we tackle the question of how to develop the intercultural competence of students during the Business Spanish classes at the University of Economics. The first part of our paper deals with the relationship between culture and language and also with concepts such as intercultural communication and intercultural competence. The second part is devoted to present practical exercises that may help to develop intercultural competence of students of Business Spanish.

**Key words:** intercultural competence, intercultural communication, language for specific purposes, Business Spanish

## **Introducción**

La lengua está considerada un reflejo del pensamiento y las opiniones de las personas que conforman una determinada comunidad, por eso son muchos los antropólogos que han estudiado y estudian la relación entre lengua y cultura y no solo ellos, también los lingüistas, porque en la lengua influye el estado de la cultura. Hoy día ya nadie duda de la importancia del aspecto cultural para la comunicación y su relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya se trate del lenguaje general o de un lenguaje para fines específicos. Cuando estudiamos una lengua, al mismo tiempo nos familiarizamos con la cultura del pueblo que habla dicha lengua, con sus tradiciones, costumbres, valores y modelos de comportamiento.

## **El concepto de competencia intercultural**

En el desarrollo del diálogo juega un papel destacado la formación, el conocimiento de idiomas facilita la comunicación intercultural. Si queremos vivir en un mundo multicultural hemos de saber convivir con otras culturas diferentes a la nuestra, dicho de otro modo, tenemos que ser competentes interculturalmente. Existen multitud de definiciones del concepto de competencia intercultural en la literatura especializada, pero nosotros lo definiremos como la capacidad lingüística y social de comunicarse con personas de otras culturas. Cuando aprendemos una lengua extranjera, por una parte aprendemos las reglas de funcionamiento de un determinado sistema lingüístico y, por otra, aprendemos también a entender y respetar el modo de pensar de los hablantes de esa lengua, su forma de ver el mundo en que viven.

El desarrollo de la competencia intercultural es importante sobre todo en contextos en los que la comunicación y la interacción ocurren entre personas procedentes de diferentes culturas, es decir, en contextos en los



que se da una comunicación intercultural. El fenómeno de la comunicación intercultural está en buena parte presente en la esfera económica de la vida social. En la actualidad los empresarios también son sensibles a la cultura, a las particularidades culturales. Esto es resultado de sus experiencias y necesidades prácticas: la creación de empresas conjuntas o joint-venture, la cooperación con socios comerciales extranjeros, las fusiones internacionales, todo ello hace que los entornos empresariales internos y externos sean multiculturales y tengan que ser gestionados de tal forma que representen una ventaja para la empresa.

### **La competencia intercultural en el contexto de las negociaciones comerciales**

Existe unanimidad en cuanto a la importancia y la influencia de la cultura, los valores y las normas en relación a la actitud y prácticas de la gente durante el proceso comunicativo en general y especialmente durante las negociaciones comerciales interculturales. Cuando las negociaciones comerciales tienen lugar en contextos interculturales, el desarrollo de la competencia intercultural se muestra como condición imprescindible para el éxito de los negocios (entre otros motivos porque la competencia intercultural, es decir, la aceptación de las diferencias culturales es necesaria, entre otras cosas, para reducir el nivel de inseguridad de los participantes en la negociación).

Del mismo modo que cada cultura percibe las cosas de un modo determinado, en la negociación también existen diferencias entre las diferentes culturas. Desde el punto de vista del contexto en el que tienen lugar las negociaciones, distinguimos dos tipos de culturas: las llamadas culturas de bajo contexto y las culturas de alto contexto. En las primeras la comunicación entre los miembros de una determinada cultura es clara e inequívoca. El significado corresponde exactamente a lo que se expresa, dejando muy poco margen para la interpretación subjetiva. Se valora el modo de comunicación efectivo y desviarse del tema se interpreta como un signo de inseguridad. Por el contrario, en las culturas de alto contexto la comunicación es más bien un arte, es ambigua e indirecta. La comunicación no verbal, al igual que las relaciones interpersonales adquieren un gran significado. El contexto completa el contenido del mensaje, por eso a menudo es necesario leer entre líneas. Se habla mucho pero muchas veces lo que suena es vago y ambiguo.

Nuestro objetivo en las clases de la asignatura *Negociaciones comerciales en español* que impartimos en la Universidad de Economía de Bratislava es que nuestros estudiantes eslovacos aprendan a negociar en español con socios de países hispanohablantes. Para conseguir este objetivo es necesario no solo que los estudiantes adquieran las destrezas necesarias para el contacto comercial con socios españoles o latinoamericanos en diferentes situaciones comerciales, es decir, que perfeccionen su español de los negocios, sino que conozcan las costumbres, tradiciones o modelos de comportamiento de las diferentes culturas hispanohablantes.

En nuestras clases ponemos en práctica el concepto de enseñanza intercultural, del que se desprende que el estudiante es consciente de las costumbres arraigadas en el mundo al que se acerca así como de los fenómenos lingüísticos ligados a ellas. Dicho de otro modo, consideramos que es conveniente decantarse por una metodología que permita al aprendiz desarrollar, sobre todo, la capacidad de observar y no juzgar. Eso

exige por parte de los estudiantes que reflexionen sobre su propia cultura y la cultura de los otros, sean sensibles a las diferencias culturales y sepan analizar de forma crítica diferentes modelos de comportamiento.

Para conseguir nuestro objetivo proponemos la siguiente serie de ejercicios que conforman una unidad didáctica que hemos titulado “Comidas de negocios”.

## **Unidad didáctica – Las comidas de negocios**

*Objetivo general:* Los estudiantes serán capaces de elaborar una serie de recomendaciones sobre etiqueta y buenas maneras en las comidas de negocios.

*Objetivos parciales:* Activización y sistematización del vocabulario relacionado con las comidas de negocios y la etiqueta, refuerzo de la conciencia de las diferencias culturales en relación con las comidas de negocios, adquisición/mejora de la capacidad de negociar, establecer y redactar criterios para la prevención de malentendidos interculturales corroborando o descartando las hipótesis en que se basan dichos criterios.

*Destinatarios:* Estudiantes de la asignatura Negociaciones comerciales en español

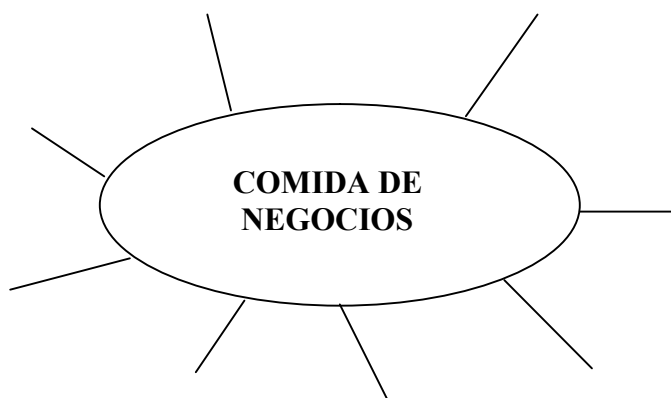
*Nivel:* A partir de B2

*Competencias lingüísticas:* Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, interacción oral.

*Duración aproximada:* 2 horas lectivas

### **Actividad número 1**

Explicamos a nuestros estudiantes que vamos a hacer una lluvia de ideas sobre los conceptos relacionados con las comidas de negocios. Les pedimos que mencionen todo lo que se les ocurra y vamos apuntando en la pizarra sus comentarios.



A continuación les pediremos que respondan a las siguientes preguntas para comprobar sus conocimientos sobre el comportamiento en una comida de negocios (las respuestas se pueden comprobar en el *Anejo I*).

### **Cómo comportarse en una comida de negocios**

#### **1. Has decidido invitar a comer a un cliente, entonces:**

- a) Permites que tu cliente elija el lugar.
- b) Lo propones tú.

#### **2. Propones un muy buen lugar y sabes que el restaurante guarda una etiqueta rigurosa en el vestir, entonces tú:**

- a) Se lo comentas a tu cliente por si acaso no lo sabe.
- b) No le dices nada porque él o ella debe saber a qué tipo de lugar lo estás invitando.

**3. El día de la comida confirmas la cita y tu cliente te indica que irá con dos personas más. En ese caso tú:**

- a) Llamas al restaurante e informas que el número de comensales ha aumentado.
- b) No comentas nada al restaurante, pues conoces muy bien al gerente y le pedirás al llegar que ponga dos servicios extras.

**4. Por una razón de gran peso no te es posible asistir, entonces:**

- a) Pides a tu secretaria que se comuniqué con tu cliente y vuelva a concertar una cita.
- b) Le llamas tú personalmente y conciertas la cita.

**5. Por razones ajenas a ti, el día de la cita se te hace tarde; ¿qué vas a hacer?:**

- a) Hablar con tu cliente por teléfono, disculparte e informarle del tiempo que crees que tardarás en llegar.
- b) Decides que es mejor disculparte al llegar. ¡No hay tiempo que perder!

**6. ¿Dónde se debe colocar el teléfono celular en una comida de negocios?:**

- a) Sobre la mesa para poder escucharlo si alguien desea comunicarse contigo.
- b) En la bolsa de tu pantalón o bolsa de mano (si eres mujer).

**7. Hace varios años que dejaste de beber, por eso tú:**

- a) Propones tomar bebidas sin alcohol. Es mejor guiar la negociación en todos los aspectos.
- b) Aún así, ofreces a tus invitados vino o algún aperitivo.

**8. Decides sugerir un buen vino para acompañar los alimentos, así que:**

- a) Invitas cortésmente a tu cliente a degustar el vino que seleccionaste.
- b) Lo degustas tú primero.

**9. Debes ir al baño y te levantas de la mesa. ¿Dónde debes colocar tu servilleta?**

- a) Sobre la mesa
- b) En la silla

**10. La acompañante de tu cliente regresa a la mesa después de ausentarse un momento, entonces tú:**

- a) Te levantas de la mesa y vuelves a tomar asiento.
- b) Te quedas sentado y sigues con la negociación.

**11. Tu cliente no fuma pero te ha dicho que no le molesta que tú lo hagas. Entonces tú:**

- a) Enciendes el cigarrillo y le comentas que sólo será uno.
- b) Evitas fumar.

**12. Al traer el mesero la cuenta, observas que hay un error, por lo que tú:**

- a) Corriges en ese momento para que tu cliente vea que tomas acción ante cualquier error.
- b) Despides a tu cliente y regresas con el mesero a corregir la cuenta.

Fuente: <http://www.imagenexcellence.com/articulosinstitucional/comportar-comida-negocios.html>

## Actividad número 2

Les pediremos que lean el siguiente texto sobre los errores que suelen cometer los empresarios argentinos a la hora de hacer negocios con empresarios extranjeros. Comentaremos a los estudiantes que se han introducido cinco informaciones falsas que deben localizar con ayuda de su compañero y que si no las encontraran, les ayudaremos al término de la actividad (Las soluciones se pueden comprobar en el *Anejo II*).

### **“Comida de negocios: reglas para disfrutar sin sufrir”**

Un sofisticado cuchillo de plata envuelto en papel blanco y entregado durante el postre fue responsable del fracaso de una negociación de más de cuatro años entre un fabricante de muebles norteamericano y una delegación empresarial japonesa. “Para los japoneses, el blanco es el color de luto y el cuchillo es como un revólver; símbolo de suicidio”, explica Karina Vilella, directora del Centro de Estudios de Diplomacia. “En primer lugar, el anfitrión tiene que elegir el restaurante más apto para este tipo de reuniones”, señala Vilella. “Cuando hace la reserva debe chequear la mesa que quiere y sobre todo, las ubicaciones para sus invitados. La persona que está de frente a la puerta o a la ventana principal es la que tiene el dominio de la situación”, agrega. Si se te hizo tarde para la cita, debes disculparte con tu cliente al llegar. A la hora de pedir el plato, el responsable es el anfitrión y no se hablará de negocios hasta que todos hayan encargado el postre.

Para la charla previa existe una tríada de temas que, según los especialistas, están prohibidos: fútbol, religión y política. Para poder sostener cualquier tipo de conversación, Vilella aconseja no salir de casa sin haber leído el diario. Es mejor proponer tomar bebidas sin alcohol. Se debe guiar la negociación en todos los aspectos. Sólo levantarse de la mesa en caso de urgencia. “Si uno tiene algún malestar estomacal no es correcto decirlo. Son situaciones que uno nunca debería tocar en una mesa”, sostiene la docente.

Tanto Estebecorena como Vilella opinan que la duración máxima de un almuerzo laboral no debería superar las dos horas y que el anfitrión es el que paga la cuenta. Si al traer el mesero la cuenta, observas que hay un error, debes corregirlo en ese momento para que tu cliente vea que tomas acción rápidamente. El intercambio de regalos se hace al finalizar la comida.

Según los entrevistados, los empresarios argentinos suelen caer en los mismos errores: incontinencia verbal, mal uso de los cubiertos, postura incorrecta y abuso de sal. “Para un norteamericano, que el comensal condimente la comida antes de probarla implica que sacó conclusiones sin tener la información completa acerca de un bife y por ende, puede hacer lo mismo con un negocio”, explica Vilella. Otro de los errores comunes entre el empresariado local viene de la mano

del traje: “los hombres deben tener el saco puesto desde que entran hasta que se van”, señala Estebecorena. El panorama se oscurece si el empresario se arremanga la camisa y si come el pan con los dedos; otra de las fallas criollas.

Para el embajador Eduardo Sadous, ex presidente de la Academia Argentina de Ceremonial, cuando alguno de los invitados es extranjero, la adaptación es clave. “En muchos países árabes y asiáticos los almuerzos son una especie de entrada en confianza con la contraparte. Recién después se pasa a los negocios. Entonces, lo importante es respetar los usos y costumbres locales tanto en el comportamiento en la mesa como en la vestimenta”, explica. “Conocer la cultura y las formas ayuda a concretar o a destruir un negocio”, agrega.

Fuente: <http://www.apertura.com/notas/148255-comida-negocios-reglas-disfrutar-sufrir>

### **Actividad número 3**

Comenzamos con una actividad en pleno. Haremos a nuestros estudiantes preguntas de calentamiento relacionadas con el tema que vamos a ver (las comidas/reuniones de negocios en cuatro países de habla hispana) para fomentar la interacción oral.

Preguntas de preparación:

¿Crees que la forma de negociar es la misma en Eslovaquia que en Latinoamérica?

¿Crees que se negocia igual en toda Latinoamérica o que hay diferencias entre los distintos países?

¿Sabes cómo transcurre una comida/reunión de negocios en Eslovaquia?

Después de debatir brevemente acerca de las preguntas anteriores, explicamos a nuestros alumnos que, en grupos, van a trabajar sobre los aspectos más peculiares e importantes de la celebración de comidas de negocios en cuatro países: Chile, Colombia, México y Uruguay. La tarea es preparar una pequeña presentación para sus compañeros sobre las particularidades de las comidas de negocios en el país elegido a partir del material que podrán encontrar en las direcciones de páginas web que les facilitará el profesor. (Se formarán cuatro grupos y cada uno seleccionará un país entre los siguientes: Chile, Colombia, México y Uruguay).

CHILE:

[http://www.prochile.cl/ficha\\_pais/venezuela/regulaciones.php](http://www.prochile.cl/ficha_pais/venezuela/regulaciones.php) (apartado de Protocolo)

COLOMBIA:

[http://www.prochile.cl/ficha\\_pais/colombia/claves\\_negocios.php](http://www.prochile.cl/ficha_pais/colombia/claves_negocios.php) (apartado de Protocolo)

MEXICO: [http://www.prochile.cl/ficha\\_pais/mexico/claves\\_negocios.php](http://www.prochile.cl/ficha_pais/mexico/claves_negocios.php) (apartado Reuniones de negocios)

URUGUAY:

[http://www.prochile.cl/ficha\\_pais/uruguay/claves\\_negocios.php#normas](http://www.prochile.cl/ficha_pais/uruguay/claves_negocios.php#normas) (apartado Normas de protocolo)

Tras haber escuchado las presentaciones de sus compañeros, les pediremos que clasifiquen las siguientes afirmaciones en la columna del país correspondiente (las soluciones se pueden comprobar en el *Anejo III*):

- Durante la comida de negocios no es conveniente hablar sobre temas personales.
- Es aconsejable dejar que sean los anfitriones quienes inicien la conversación de negocios.
- Las reuniones de negocios pueden celebrarse también durante el desayuno.
- Después de una cena de negocios es habitual que el anfitrión invite al huésped a un café o una copa en su casa.

CHILE	COLOMBIA	MEXICO	URUGUAY

Por último, haremos que comparen las informaciones que han leído con la realidad de su país, ¿qué semejanzas o diferencias encuentran? Les estimularemos a que utilicen las estructuras siguientes:

*En mi país, al igual que ocurre en ...*

*En mi país, a diferencia de lo que ocurre en ...*

### **Anejos con las respuestas a las tres actividades**

*Anejo I*

**Respuestas: 1.a 2.a 3.a 4.b 5.a 6.b 7.b 8.b 9.b 10.a 11.b 12.b**

*Anejo II*

#### **Informaciones falsas:**

- El anfitrión tiene que elegir el restaurante más apto para este tipo de reuniones...
- Si se te hizo tarde para la cita, debes disculparte con tu cliente al llegar.
- Es mejor proponer tomar bebidas sin alcohol. Se debe guiar la negociación en todos los aspectos.
- Si al traer el mesero la cuenta, observas que hay un error, debes corregirlo en ese momento para que tu cliente vea que tomas acción rápidamente.
- El panorama se oscurece si el empresario come el pan con los dedos...

*Anejo III*

CHILE	COLOMBIA	MEXICO	URUGUAY
Durante la comida de negocios no es conveniente hablar sobre temas personales	Es aconsejable dejar que sean los anfitriones quienes inicien la conversación de negocios	Las reuniones de negocios pueden celebrarse también durante el desayuno	Después de una cena de negocios es habitual que el anfitrión invite al huésped a un café o una copa en su casa

## Conclusión

Para conseguir una comunicación intercultural efectiva basada en la igualdad y el respeto es necesario tener una mente abierta, interés por conocer a otras personas con diferentes modelos de comportamiento. En nuestra comunicación hemos visto cómo se pueden enseñar las estrategias necesarias para la realización exitosa de negociaciones comerciales en contextos interculturales y somos de la opinión de que la competencia intercultural ha de ser integrada en la enseñanza de las lenguas para fines específicos.

El docente ha de considerar como objetivo propio preparar al estudiante en tres vertientes: el estudiante ha de disponer de las destrezas lingüísticas que le permitan actuar en diferentes situaciones con cierta exactitud y fluidez, el docente debe ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para que pueda aplicar las destrezas lingüísticas en situaciones relacionadas con su ámbito de especialización y, finalmente, el docente debería también ofrecer al estudiante el ambiente cultural imprescindible para una comunicación real y efectiva.

## Bibliografía

CALVI, M. V. 2003. El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. In *Actas del II Congreso de Español para Fines Específicos*. Amsterdam, 2003, pp. 107-122

*Consejo de Europa. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línea]. Madrid : Instituto Cervantes. URL: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [10.9.2011]

LENGHARDTOVÁ, J. 1997. Strengthening the Education towards the Capability of Cross-Cultural Communication. Rationale of a New Strategy. In *Medzikultúrne a interdisciplinárne aspekty vo výučbe cudzích jazykov pre profesionálnu sféru*. Bratislava : Ústav jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave, 1997, s. 40-51

MARTÍN PERIS, E. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Madrid : Instituto Cervantes, 2003-2006. Dostupné na: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) [24.9.2011]

VANDE CASTEELE, A. 2011. Enseñar la competencia intercultural en clases de español comercial. In *Actas del XVI Congreso internacional de ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera* [en línea]. Dostupné na: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0648.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0648.pdf) [14.9.2011]

### Kontakt

Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra románských a slovanských jazykov  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Email: [monica.sanchez@euba.sk](mailto:monica.sanchez@euba.sk)

# SOME CHARACTERISTICS OF AUSTRIAN AND HUNGARIAN SMEs OPERATING IN THE BORDER REGIONS

Anikó Tompos

## Abstract

The purpose of the paper is to present some characteristics of Hungarian and Austrian small- and medium-sized enterprises, which operate and partly cooperate in the Austro-Hungarian crossborder region. The data were gained through a questionnaire survey. After a brief overview of the research methodology, the paper discusses the following questions: (1) whether and if yes, how the SMEs established the cooperation; (2) how they judge the efficacy of institutional support and (3) what they see as problematic areas in the course of cooperation. The paper concludes that (1) the majority of Hungarian SMEs which do not have an Austrian partner do not plan to establish any cooperation; (2) institutions play a negligible role in the establishment and maintenance of crossborder business relations; (3) SMEs accord little significance to cultural differences and cross-cultural knowledge and calls for further research.

**Key words:** awareness, cooperation, crossborder, cross-cultural, institutions, SMEs, survey

## Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je analyzovať správanie sa niektorých maďarských a rakúskych malých a stredných podnikov, ktoré čiastočne spolupracujú v rakúsko-maďarskej cezhraničnej oblasti. Údaje boli získané prostredníctvom dotazníkového prieskumu. Prieskum sa zameriava na získanie dôležitých informácií o spolupráci malých a stredných podnikov, o účinnosti inštitucionálnej podpory a o problémových oblastiach v rámci spolupráce.

## Introduction

The last decades have seen a multitude of examinations aiming to explore the characteristics of different cultures as well as the possibilities and barriers of cooperation between nations and cultures. These investigations, in many cases, are funded by the European Union.

The present study aims to discuss and evaluate some of the results gained through a questionnaire survey, which was carried out within the framework of the *Optimisation of Intercultural Communication and Collaboration* (henceforth OPTICOM) project. The project began in September, 2009 and finished in December, 2011, and was funded by the European Union Regional Development Fund. The main purpose of the OPTICOM project has been to support the cooperation and thus, enhance, through the development of cultural and information technology-related competencies, the competitiveness of SMEs which operate in the project regions, namely in three Hungarian counties and four Austrian provinces as well as Vienna, the capital. The Lead Partner of the project was the Styria Internationalisation Centre (Graz). The Project Partners were Széchenyi István University (Győr), Győr-Moson-Sopron County Chamber of Commerce and Industry (Győr), Vas County and Szombathely Regional Enterprise Development Agency (Szombathely) and the Business Development Institute of the Austrian Chamber of Economy (Vienna).

Széchenyi István University, as Project Partner 1, has compiled a regional guide in Hungarian and German and was also responsible for the carrying out and processing of two pieces of research: a questionnaire survey and an interview-based investigation. The purpose of the questionnaire was to gain data about (1) respondents' demographical data;



(2) the cooperation of Hungarian and Austrian SMEs operating in the project regions; (3) the existence and use of informational and communication technological (ITC) infrastructure at company level; (4) behavioural and cultural characteristics and (5) ITC use in professional and private communication and the use of foreign languages.

### **Purpose and methods**

The aim of the present paper is to discuss the findings of the data gained on the characteristics of the cooperation of Hungarian and Austrian SMEs operating in the project regions and identify further lines of research, in order to allow for a deeper understanding of the questionnaire results.

The survey began at the beginning of September 2010 and was completed at the end of April 2011. The project partners aimed to collect data by means of an on-line questionnaire but, due to reluctance to fill it in, printed questionnaires were also used in the Austrian project regions.

Since the questionnaire contained questions both at company level and that of the individual, respondents had to register by giving the name of the company as well as their name and e-mail address. After the company-related questions had been completed by one respondent, the program did not show them to other respondents from the same company. The questionnaire mostly contained closed and scale questions and only a few open-ended questions.

The databases for potential respondents were provided by the Hungarian and Austrian project partners. The call for completion was sent to over 1000 companies operating in the project regions. Due to the low number of respondents, this convenience sampling was supplemented by snowball as well. The project specifications aimed to have 150 Hungarian and 150 Austrian respondents. Data collection took three months in Hungary, whereas in Austria it needed nine.

The questionnaires were processed by an external service providing company, which handled, after data clearance, the answers of 153 Hungarian (1. Argumentum Kft. 2010) and 112 Austrian respondents (2. Argumentum Kft. 2011). The two research reports compiled by the external provider have served as a basis for the discussion of the findings below. However, since it was not compulsory to answer all the questions and further, several questions appeared or did not appear to respondents depending on what answer they gave to the previous questions, the author of the present paper re-calculated the results taking into consideration only the respondents who answered the prospective questions. Thus, the figures are different from those in the two research reports.

### **Findings and Discussion**

The second part of the questionnaire aimed to map out characteristics of business cooperation between Austrian and Hungarian SMEs. Respondents were asked (1) whether they have/had Hungarian/Austrian business partners; (2a) if not, whether they are planning to establish such a partnership in the future; (2b) if yes, how they established the cooperation; (3) how they evaluate the support given by certain professional organisations and institutions and (4) in what areas (law, accounting, finance, marketing, culture, language) they expect further support.

Thus, the first question of the block aimed to find out whether the SMEs have, or had in the past, a contracted Austrian/Hungarian business partner. 40% of the Hungarian and 45% of the Austrian SMEs have or had

business relationship with an Austrian/Hungarian company. These ratios are considered satisfactory.

The following question only appeared to companies which claimed they have or had a contracted partner on the other side of the border. The question aimed to find out how the cooperation was established: (1) through an individual mediator (friend, relative, acquaintance, colleague, etc.); (2) through an institutional mediator or (3) through direct contacting the Austrian/Hungarian SME. The findings show that the majority of both the Hungarian and Austrian SMEs established the partnership through individual mediators (HU: 48.3%; AT 41.5%) or direct contact (HU: 46.7%; AT 41.5%). Very few respondents claimed they used an institutional mediator (HU: 5%; AT 17%). This result allows for the conclusion that organisations and institutions, although in principle are, to a certain extent, responsible for the fuelling of international business relations, play a very limited role in the establishment of crossborder cooperation.

The next question asked the respondents to what extent, in their experience or opinion, different institutions furnish the establishment of crossborder cooperation. The list contained the following institutions: (1) enterprise development foundations; (2) mayor's offices; (3) financial institutions (e.g. banks); (4) labour centres; (5) chambers; (6) labour organisations (e.g. trade unions); (7) European Union regional consulting offices and (8) non-governmental organisations. Respondents had to mark whether they judge their efficacy strong, average, weak or don't know. The 100% total has been calculated on the basis of the first three options. The number of respondents was between 40 and 55 with each institution.

The findings confirm those of the previous question, namely that, in the view of professionals from both cultures, institutions and organisations play a very limited role in the establishment of business cooperation.

The majority of Hungarian respondents judged the role of financial institutions (70%), non-governmental organisations (65%), mayor's offices (59%), labour centres (54%) and labour organisations (52%) weak. More than half of the respondents evaluated the efficacy of enterprise development foundations (62%) and European Union regional consulting offices (56%) to be fair to middling. None of the organisations was marked by the majority of respondents as 'strong', however, chambers received the highest evaluations (strong: 29%; average 42%; weak 29%).

The majority of Austrian respondents judged the role of European Union regional consulting offices (67%), chambers (57%) and labour organisations (54%) 'weak'. More than half of the respondents evaluated the efficacy of non-governmental organisations (56%) average. None of the organisations was marked by the majority of respondents as 'strong'; the highest-scoring institutions were enterprise development foundations (strong: 14%; average 36%; weak 50%), mayor's offices (strong: 14%, average 51%, weak 35%), financial institutions (strong: 14%; average 43%; weak 43%), and labour centres (strong: 13%; average 51%; weak 36%).

The next question appeared only to respondents who did not have Austrian/Hungarian business partners. They were asked whether they are planning to establish cooperation in the future. 20% of Hungarian respondents claimed they want to find Austrian partners within a year, while 16% are planning to establish business contacts within 2 or 3 years. A surprisingly high ratio (64%) claimed they are not planning to cooperate with Austrian enterprises. With Austrian respondents the percentages are

the following: yes, within a year: 34%; yes, in the next 2 or 3 years: 25%; no: 41%. These figures are not considered very satisfactory.

The last question of Part 2 of the questionnaire, which popped up to each respondent, aimed to identify areas which may be obstacles to the establishment and maintenance of cooperation. Six assumedly problematic areas were listed: (1) law; (2) accounting/bookkeeping; (3) finance; (4) marketing; (5) cultural knowledge and (6) language, communication. A seventh option was also included for those who think they do not need any help. It was possible for respondents to mark as many items of the list as they wished.

None of the areas were marked by the majority of either Hungarian or Austrian respondents. The highest percentages belong to the areas of law (HU 30%; AT 22%), marketing (HU 28%; AT 19%) and language/communication (HU 26%; AT 20%). 34% of Hungarian respondents claimed they do not want support in any of these areas; with Austrian respondents this figure is 18%.

A very small number of Hungarian respondents ticked off the area of cultural knowledge (7%; AT: 14%). One of the possible reasons is that they believe the Hungarian and Austrian cultures are very similar and, given this conviction, they do not sense cultural differences. However, a number of investigations carried out in the context of the Austrian and Hungarian cultures (e.g. 3-6. Dunkel – Meierewert 2004; Hofmeister-Tóth – Kainzbauer – Brück – Neulinger 2005; Topçu 2005; Reif – Sankowski – Szilágyi 2006) have proved that cultural/behavioural differences do exist and do cause problems. Further, the during the interviews, which were carried out within the framework of the OPTICOM project under discussion, each interviewee was able to recall critical interactional incidents which related to cultural differences (7. Tompos – Ablonczyné Mihályka 2011). Another possible explanation for the low significance attributed to cultural knowledge may be that respondents attribute the difficulties stemming from cultural differences to linguistic/communication differences and their insufficient knowledge of the German language. Yet, the language/communication option did not receive many markings, either, although Hungarian respondents' knowledge of German would have justified it. (In the first part of the questionnaire respondents were asked about the level of their German/Hungarian knowledge and that of English, as a possible lingua franca between Hungarian and Austrian professionals. 8.5% of the Hungarian respondents claimed to be able to speak German at advanced level, 16.3% at intermediate level and 22.2% at basic level. Their knowledge of English seems even lower: advanced level: 3.3%; intermediate level: 15.7%; basic level: 17%.)

### **Further lines of research**

Structured questionnaires are advantageous from the point of view of time and cost efficiency: they allow for the collection of numerous pieces of information within a relatively short period of time. It is possible to analyse these data with statistical programmes, detect correlations, etc. However, they have a serious drawback: we are unable to get immediate answers to the questions raised by the questionnaire results. The findings presented above also indicate at least three lines of further research. These investigations, taking Hungarian respondents into consideration, are the following:

(1) Almost the whole length of Western Transdanubia borders Austria. It follows, that the examined Hungarian enterprises are, due to their location, in an advantageous situation. Further, cooperation is easier and cheaper due to the four freedoms of the European single market – the free (duty-free) movement of people, goods, services and capital. Finally, Hungarian services and products are generally of good quality, capable of meeting Austrian expectations, standards and norms. A future piece of research could aim to find out about the reasons why the many Hungarian SMEs operating in the border area do not plan to enter the Austrian market. This investigation would make it possible to formulate recommendations which would enhance their willingness to cooperate.

(2) The OPTICOM survey has indicated that institutions and organisations play a very limited role in the establishment and maintenance of business cooperation between Hungarian SMEs and Austrian companies. This is important feedback to the institutions and organisations operating in the region, since respondents do not seem to have a high opinion of their support. An investigation could identify institutions' and organisations' weaknesses and could make recommendations which would enable them to be more efficient in enhancing SMEs' scope of possibilities and activities.

(3) As discussed above, Hungarian respondents attributed very little significance to the knowledge of the Austrian culture, although several investigations have shown that there are differences in values which manifest themselves in different behaviours and norms. There is need for research to identify why SMEs seem not to believe that (inter)cultural trainings would allow for better competitiveness and a smoother cooperation.

## List of references

1. Kutatási jelentés. Kis- és középvállalkozások üzleti kultúrája a magyar-osztrák határmenti régióban. In *Argumentum marketing tanácsadó kft.*: [Research report. The business culture of small- and medium-size enterprises in the Hungarian-Austrian border region] Budapest, 2010. Retrieved: 12. 03. 2012 from <http://www.opticom.eu/>
2. Kutatási jelentés. Kis- és középvállalkozások üzleti kultúrája a magyar-osztrák határmenti régióban. In *Argumentum marketing tanácsadó kft.*: [Research report. The business culture of small- and medium-size enterprises in the Hungarian-Austrian border region] Budapest, 2011. Retrieved: 12. 03. 2012 from <http://www.opticom.eu/>
3. DUNKEL, A., MEIEREWERT, S. 2004. *Culture Standards and their impact on teamwork – An empirical analysis of Austrian, German, Hungarian and Spanish culture differences*. Journal for East European Management Studies, 2004. Retrieved: 16. 11. 2009 from [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qu5451/is\\_200401/ai\\_n21351701/?tag=content;col1](http://findarticles.com/p/articles/mi_qu5451/is_200401/ai_n21351701/?tag=content;col1)
4. HOFMEISTER-TÓTH, Á., KAINZBAUER, A., BRÜCK, F., NEULINGER, Á. 2005. Kulturális értékek, kulturális dimenziók és kulturális standardok – empirikus vizsgálat a bécsi és budapesti menedzserek körében. [Cultural values, cultural dimensions and cultural standards – an empirical study with managers from Budapest and Vienna]. In *Vezetéstudomány, 2005. vol. 2, pp. 2-15*

5. TOPÇU, K. 2005. *A kulturstandard-kutatás elmélete és gyakorlata magyar-osztrák menedzser-interakciókban: egy magyar szempontú jellemzés.* [The theory and practice of cultural standard research in the interactions of Hungarian and Austrian managers: an analysis from a Hungarian point of view.] PhD dissertation. Budapest : Budapesti Corvinus Egyetem, 2005. Retrieved 07. 05. 2008. from [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/216/01/topcu\\_katalin.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/216/01/topcu_katalin.pdf)
6. REIF, E., SANKOWSKI, P., SZILÁGYI, M. 2006. Unterschiedliche und gemeinsame Wertvorstellungen: Ergebnisse einer Vergleichsstudie Österreich und Ungarn. In REIF, E., SCHWARZ, I. *Methodenhandbuch Interkulturelle Kommunikation Österreich.* Ungarn, 2006, pp. 35-68. Retrieved: 10. 12. 2009 from [http://www.suedwind-noesued.at/archiv/pdf/ak\\_Methodenhandbuch\\_A\\_HU.pdf](http://www.suedwind-noesued.at/archiv/pdf/ak_Methodenhandbuch_A_HU.pdf)
7. TOMPOS, A., ABLONCZYNÉ, M. L. 2011. Kritikus interakciós esetek: magyar adatközlők osztrák üzleti partnereikről. [Critical interactional incidents: Hungarian respondents about their Austrian business partners.] In LŐRINCZ, I. *Európaiság, magyarság Közép-Európában.* Győr : NYME Apáczai Csere János Kar, 2011, pp. 93-101.

*Kontakt*

*Dr. Anikó Tompos*

*Széchenyi István University*

*Kautz Gyula Faculty of Economic Sciences*

*Department of International Communication*

*Egyetem tér 1. 9022 Győr, Hungary*

*Email: [tomposa@sze.hu](mailto:tomposa@sze.hu)*

# AKO BUDOVAŤ DÔVERU A DÔVERYHODNÝ VZŤAH V OBCHODNÝCH ROKOVANIACH

*Milena Helmová*

## **Abstrakt**

Vytváranie atmosféry vzájomnej dôvery a budovanie dôveryhodného obchodného vzťahu považujeme za jeden z hlavných parciálnych cieľov negociačného procesu. Ako vhodnú stratégiu je možné vnímať stratégiu argumentácie, ktorá sa zameriava na presvedčanie partnera. V prostredí, v ktorom nerezonuje dôvera medzi obchodnými partnermi, strácajú aj najlepšie argumenty svoju schopnosť presvedčať. V príspevku sa zaoberáme šiestimi princípmi, ako si získať dôveru partnera a ako vytvárať dôveryhodný obchodný vzťah.

**Kľúčové slová:** princíp vzájomnosti, podobnosti, čestnosti, pochopenia, dôveryhodnosti a účasti

## **Abstract**

Überzeugen kann man nur in einer Atmosphäre von Vertrauen und Glaubwürdigkeit. In einer Atmosphäre des Misstrauens werden auch die besten Argumente keine Überzeugungskraft entfalten. Häufig betrachten sich aber die Geschäftspartner gegenseitig als Gegner und nicht als Partner. Überzeugen wird dann als eine Form des Überwindens gesehen. Daraus kann leicht ein angespanntes, manchmal sogar aggressives Klima erwachsen, das für die Überzeugungsarbeit schädlich ist. In dem Beitrag wollen wir sechs Prinzipien vorstellen, wie man eine ehrliche Arbeitsbeziehung zu dem Gesprächspartner aufbauen und pflegen kann.

**Schlüsselwörter:** Gegenseitigkeitsprinzip, Ähnlichkeitsprinzip, Ehrlichkeitsprinzip, Sinnprinzip, Glaubwürdigkeitsprinzip, Beteiligungsprinzip

## **Úvod**

Rokovanie je zložitý komplexný proces. Jeho účastníci chcú presadiť svoje ciele, uskutočniť vlastné predstavy, vyrokovať pre seba rôzne výhody. Vo všeobecnosti sa negociačné procesy vnímajú v tejto rovine. Pri dôkladnejšej analýze však nestačí pristupovať k vyjednávaniam takto jednostranne. Ak chcú partneri dosiahnuť optimálny výsledok v rokovaní, ktorým je dosiahnutie stanoveného cieľa, musia sa zohľadňovať aj iné faktory, ktoré umožnia uspokojiť nielen vlastné predstavy o výsledku, ale prispieť i k optimalizácii celého negociačného procesu a tým aj k uspokojeniu cieľov partnera. Z aspektu komplexnosti nie je možné vnímať rokovanie len ako vyjednávanie o vecnej podstate. Celý proces spoludotvárajú osobnosti obchodných partnerov a ich snaha o zachovanie vlastnej tváre, ktoré tiež vo veľkej miere ovplyvňujú spôsob vyjednávania. Každý negociátor by mal mať snahu získať si uznanie druhej strany a jej pochopenie pre svoje očakávania. Partneri vstupujú do rokovania so zámerom dosiahnuť svoj cieľ a riešiť potenciálne problémy. V procese rokovania si vzájomne porovnávajú pozície a majú snahu presadzovať vlastné názory a stanoviská. Strategicky významné postavenie majú v negociácii vnímavé počúvanie, komunikatívne zručnosti partnerov, vytváranie príjemnej atmosféry, dobrých korektných vzťahov a nezriedka želanie partnerov dosiahnuť ešte niečo naviac. Mali by si byť vedomí rovnosti pozícií a nesnažiť sa o demonštráciu vlastnej moci. Ich strategickou zbraňou by sa mala stať taktika kladenia otázok a vo veľkej miere by sa mali snažiť aj o dosiahnutie partnerovej dôvery. Obchodné kontakty medzi partnermi sa uzatvárajú väčšinou na dlhšiu dobu, z čoho by

mala vyplývať potreba budovania dôveryhodného vzťahu. V tejto súvislosti je potrebné sa zmieniť o fakte, že existujú i krátkodobé a jednorazové obchodné rokovania, kde prioritou je vecná stránka a vzťahovej roviny sa neprikladá až taká dôležitosť. Či tak alebo onak. Pri úspešnom dosahovaní cieľa zohráva významnú úlohu v negociačných procesoch venovanie zvýšenej pozornosti vytváraniu vzájomnej dôvery a budovaniu dôveryhodného vzťahu.

### **Princípy budovania dôvery a dôveryhodného vzťahu**

V procese obchodného rokovania nie sú výnimkou situácie, keď obchodní partneri vnímajú druhú stranu ako súpera a nie ako partnera. Táto skutočnosť rezultuje z ich nesprávneho prístupu. Ich snahou je získať za každú cenu prevahu nad stranou partnera a za týmto účelom využívajú taktiku argumentácie. Avšak príliš dôrazná argumentácia neposkytuje priestor na konštruktívny dialóg a môže vytvárať napätú atmosféru v rokovaní. Vnímanie obchodného partnera ako "prekážky" pri dosahovaní cieľa nemožno považovať za pozitívne *status quo*. Práve naopak. Takto operujúci negociátor by mal prehodnotiť svoje postoje a správanie. Mal by deklarovať druhej strane svoj záujem o rovnocennosť rolí v ich vzťahu. Pri vytváraní príjemného pracovného prostredia zohrávajú významnú úlohu dva faktory, ktorými sa budeme podrobnejšie zaoberať. Jedným je vytváranie dôvery a druhým budovanie vzájomného dôveryhodného obchodného vzťahu.

Základným pilierom dobrej spolupráce je *princíp vzájomnosti*. Ten spočíva v snahe o dohodu, v snahe vzájomne si pomáhať a podporovať sa. Avšak táto dohoda môže priniesť so sebou i riziko jej porušovania. Z toho dôvodu je potrebné, aby vždy jeden z partnerov ako prvý prejavil ochotu dôverovať druhej strane. Ak druhá strana opätuje jeho zámer a má snahu tiež vytvárať ovzdušie vzájomnej dôvery, začína sa budovať dôveryhodný vzťah. Nie vždy sa však podarí vzbudiť dôveru na prvý raz. Môže sa stať, že vznikne v obchodných vzťahoch riziko zneužitia vloženej dôvery druhou stranou. Ako dôsledok takéhoto prístupu môže u partnera vzniknúť potreba správať sa podobne podľa princípu: "Ako ty mne, tak ja tebe." O takomto spôsobe vzájomného prístupu pojednáva teoretik Axelrod. Ten radí účastníkom komunikácie spolupracovať podľa princípu vzájomnosti. Dôležitým faktom v tejto súvislosti je podľa neho snažiť sa urobiť prvý krok, čím sa vysielajú druhej strane pozitívny signál. Ako príklad možno uviesť predloženie ponuky. Axelrod vytvoril pre budovanie dôvery jednoduchú stratégiu. Keď je snaha o partnerskú kooperáciu obojstranná, vytvára sa predpoklad pre dobré budúce vzťahy. Ak jedna zo strán nie je ochotná kooperovať, je možné očakávať, že ani partnerská strana nebude mať v budúcnosti záujem spolupracovať. Princíp vzájomnosti sa odporúča využívať práve pri argumentácii, kde, ako vyplýva z praxe, sa ukazuje ako skutočne efektívny. Tento princíp spočíva v uvedomení si, že nie je žiadúce získať prevahu nad partnerom hneď na začiatku argumentmi, ale snažiť sa opatrne a trpezlivo zisťovať postoje partnera a pochopiť ich. Na zisťovanie postojov a názorov partnera je možné aplikovať dve metódy: metódu kladenia otázok a metódu pozorného počúvania. Čím lepšie sa partneri vzájomne spoznajú, tým skôr je pravdepodobné, že sa budú aj vzájomne chápať. Inou možnosťou, ako urobiť prvý krok, je ponúknuť dohodu partnerovi a jej následné dodržanie. Je to dôležitý počin, ktorý signalizuje vážny záujem o vzájomnú dohodu. Podľa princípu vzájomnosti sa predpokladá, že druhá strana sa bude správať podobne. Ak sa tak

nestane, môže to mať vážne následky pre budúce vzájomné vzťahy. Avšak ak partner zohľadňuje v argumentácii princíp vzájomnosti, prispieva tým k jej budovaniu. Čím viac si partneri vzájomne dôverujú, tým jednoduchšie je získať druhú stranu pre svoje názory a úmysly.

Pre budovanie dôvery je dôležité, aby sa partneri vzájomne dobre poznali. Vzájomná podobnosť či určité podobné znaky a črty sú predpokladom dobrej spolupráce a zvyšujú šance na akceptovanie konania a zmýšľania partnera. Princíp podobnosti, ktorý sa zakladá na hľadaní a nachádzaní podobných foriem myslenia a konania u partnera, vytvára pocity vzájomných sympatií a tým sa zvyšuje možnosť rýchlejšie sa prispôsobiť partnerovi a akceptovať jeho názory. V niektorých kultúrach je rozhodujúcim predpokladom pre nadviazanie dlhodobého obchodného vzťahu napríklad fakt, že partneri študovali na rovnakej univerzite. Efekty princípu podobnosti sa dajú samozrejme aj zneužiť manipulatívnym spôsobom, keď jeden z partnerov podobné úmysly len predstiera. Rovno ako v prípade, keď má slabé argumenty a využíva princíp podobnosti len na ich zastretie. Skutočné podobnosti vytvárajú silné piliere vzájomnej spolupráce. V každom obchodnom vzťahu je možné identifikovať určitú kapacitu spoločných názorov a presvedčení. A práve ich otvorená formulácia dokáže vzbudzovať dôveru. Hľadanie podobností medzi partnermi je významným prvkom najmä v situáciách, keď komunikácia viazne. Pre budúcu kvalitnejšiu komunikáciu sa odporúča venovať zvýšenú pozornosť jej rozvíjaniu formou nezáväzných tém, kladenia otázok a pozorného počúvania, ako aj hľadania spoločných znakov, ktoré v konečnom dôsledku uľahčia ďalší priebeh komunikácie.

*Princíp čestnosti*, v súvislosti s bezproblémovou medziludskou komunikáciou, je veľmi dôležitý už i z prirodzeného hľadiska. Je zřejmé, že kto sa správa čestne, hovorí vždy pravdu a tomu je možné dôverovať. Komunikácia medzi obchodnými partnermi by sa mala zakladať na sprostredkovaní pravdivých informácií. V opačnom prípade dochádza ku sklamaniu, ktorého dôsledkom je vzbudenie nedôvery. V obchodných vzťahoch sa očakáva ovzdušie úprimnosti a čestnosti. Avšak na druhej strane sa stretávame s pochybnosťami, či je vlastne možné, aby sa podávali druhej strane len pravdivé informácie. Dôvodom pre takéto pochybnosti sú tvrdenia o zneužívaní tohto princípu druhou stranou. Mnohí partneri deklarujú negatívnu skúsenosť s použitím princípu čestnosti, keď bola druhou stranou prijímaná ako slabosť. Opak je však pravdou. Len ten je silný, kto dokáže pravdivo pomenovať i nepríjemné skutočnosti. Pravdovravnosť, priamosť a čestnosť sú silnými nástrojmi presvedčania partnera a vytvárania dôveryhodných situácií. Dôležitým prvkom pri využívaní princípu čestnosti sú formulácie v prvej osobe, tzv. "ja formulácie". Sú to subjektívne vyjadrenia, ktoré majú pozitívne účinky na partnera, najmä keď ide o hodnotiace výpovede. Ich výhodou je, že ich druhá strana nemôže nijakým spôsobom poprieť, pretože tieto formulácie predstavujú osobné postoje partnera, jeho názor na vec. Princíp čestnosti sa dopĺňa s princípom vzájomnosti. Ak je partner autentický a čestný, znižuje sa tým prah zábran u druhej strany a vyvoláva to u nej potrebu byť tiež autentický a čestný.

Nemenej významným sa javí *princíp pochopenia*. V bežnom živote sa snažia ľudia dať všetkému čo vidia, cítia a vnímajú zmysel a pochopiť podstatu vecí. Majú potrebu si všetko interpretovať tak, aby tomu rozumeli. A to je aj podstatou princípu chápania v obchodných rokovaniach. Čím hlbšie je pochopenie skutočností v priebehu negociačného procesu, tým



zrozumiteľnejším sa veci stávajú pre obchodných partnerov. Partneri ale často podliehajú tlaku dať veci do súvislosti s vlastnými motívmi a cieľmi, presvedčeniami i plánmi. Preto je pre vyjednávanie veľmi dôležité, aby partneri zakomponovali túto kauzalitu do svojich logických a tiež širších popisov záležitostí a aby mali snahu čím viac upútať svojimi argumentmi a tak presvedčiť partnera. Účinnosť princípu pochopenia je najvýraznejšia v situáciách, keď sa tento princíp javí práve ako neúčinný. Vtedy zohráva významnú úlohu humor alebo absurdita. Súčasťou princípu čestnosti je princíp konzistencie, ktorý sa chápe v tom zmysle, že: "Kto povie A, musí povedať aj B." V tomto smere ide o stotožnenie sa s určitou situáciou alebo stavom a u partnerov sa prejaví pocit zodpovednosti za tento stav. Po prevzatí spoluzodpovednosti sa obvykle partneri dostávajú pod konzistenčný tlak, pod vplyvom čoho sa u nich vyvoláva pocit jednať v súlade so svojou zodpovednosťou. Ako príklad na tomto mieste uvádzame bežnú príhodu zo života, ktorej zmysel je aplikovateľný aj v obchodných rokovaníach. Ak na pláži ukradne zloděj rádio, do incidentu sa zamieša len malé percento ľudí. Ak je však jedinec požiadany, aby rádio na chvíľu postrážil, je ochotný sa zamiešať do incidentu. Takéto správanie rezultuje z princípu konzistencie. Ak je jedinec poverený určitou zodpovednosťou, snaží sa svoju úlohu splniť dobre a čestne. Pre obchodné rokovanie je možné si odvodiť z princípu pochopenia a princípu konzistencie určité stratégie. V prvom rade sa v obchodných rokovaníach vypláca presne zdôvodniť svoju pozíciu a objasniť ju v širších súvislostiach. Tým bude pre druhú stranu zrozumiteľné, aký má partner úmysel a prečo si tak alebo onak počína. V ďalšom by mali obchodní partneri vždy prezentovať jednotu svojich tvrdení a činov. To isté by mali požadovať i od druhej strany. Ide o to, aby sa vytvorilo prepojenie medzi vlastnou argumentáciou a partnerovým postojom. V neposlednom rade je vítané a dokonca žiadúce hľadať protirečenia v partnerových argumentoch. Je potrebné sa sústrediť na pozorné počúvanie a spoločne hľadať príčiny týchto protirečení vo vyjadreníach partnera.

*Princíp dôveryhodnosti.* Dôveryhodnosť sa dá budovať niekoľkými spôsobmi. Jedným z nich je autentickosť, o ktorej sme už hovorili. Chceme však poukázať na to, že existujú i ďalšie možnosti, ako prezentovať svoju dôveryhodnosť. Hovoríme tu o autorite, jasnom postoji k hodnotám, o jednote medzi tvrdením a konaním, etickom správaní ako aj o integrite. Je príznačné, že ak partner disponuje expertnými znalosťami v určitej oblasti, diskusie o týchto znalostiach sa stávajú zbytočnými, keďže sú overené. Expertom nemusí byť len človek, ktorý získal špecifické vedomosti štúdiom. Expertom sa môže stať aj človek, ktorý zozbieral bohaté skúsenosti v určitej činnosti. Efekt autority je možné využiť i v obchodných rokovaníach a v komunikácii vôbec. Partner zosilní svoju argumentáciu poukazovaním na vlastné skúsenosti a vedomosti získané dlhoročnou praxou. Dôležitá pri tom je správnosť údajov, o ktoré sa negociátor opiera. Rozhodný a jasný postoj k hodnotám je ďalším faktorom ovplyvňujúcim dôveryhodnosť partnera. Partner zrozumiteľne sprostredkuje druhej strane, aké hodnoty vyznával a vyznáva ako aj svoje názory. V tejto súvislosti je však dôležité, aby správanie partnera v minulosti a v súčasnosti bolo identické. Dôležitý je i fakt, že hoci sa obchodní partneri líšia svojimi charaktermi, existujú aspekty, ktoré ich spájajú. Tými môžu byť ich rovnaký postoj k hodnotám alebo ich záujem o integrálnu jednotu, ktoré vytvárajú predpoklad pre vznik dôvery. Na základe uvedeného je teda možné tvrdiť, že postoj k určitým hodnotám napomáha partnerom stanoviť si svoje priority, vytvárať

rozhodnutia a fundované zdôvodnenia, ktoré sú akceptovateľné. Ďalším dôležitým prvkom dôveryhodnosti je jednota slova a činu. Argument nezíska presvedčivosť len tým, že sa použije v komunikácii na presvedčanie, ale aj tým, ako partner dokáže dokumentovať jeho účinky v praxi. Jednota slova a činu, je najsilnejším argumentom, ktorý dokáže partnera presvedčiť. Osobná integrita a etické správanie dopĺňajú škálu aspektov dôveryhodnosti. Osobnú integritu vytvárajú jasný hodnotový systém a jednota slov a činov. Za etické správanie sa považuje férovosť a spravodlivý prístup. Častokrát majú etické princípy u obchodných partnerov väčšiu hodnotu ako zisťné obchodnícke kalkulácie. Etické štandardy ako férovosť, spoľahlivosť, čestnosť, dodržanie dohôd, rýchle plnenie sľubov, vyhýbanie sa manipulovaniu či ohľad na slabších sú základným predpokladom dôveryhodného obchodného vzťahu. Pripúšťame však situácie, v ktorých malá lož je zo strategického hľadiska lepšia ako celá pravda, ktorá však nemá rozhodujúci vplyv na dôveryhodnosť partnera. Pre vzájomný korektný obchodný vzťah je potrebné stanoviť si dôveryhodnosť ako prioritu čo najvyššie.

*Princíp účasti* dopĺňa súbor princíпов, ktorými by sa partneri mali v záujme budovania dôveryhodného vzťahu riadiť. Tento princíp sa zameriava na vytvorenie časového priestoru pre vyjadrenia partnerov týkajúce sa vývoja rokovania. Vytvára priestor na obojstrannú aktívnu účasť a prezentovanie vlastných postojov a názorov. V obchodnej praxi sa dá využiť tento princíp pri spoločnom riešení problémov, pri zisťovaní postojov druhej strany ako aj pri identifikácii jej pozícií v rokovaní.

## **Záver**

Na záver možno zhrnúť obsahové zameranie príspevku do šiestich zásad, ktoré umožňujú úspešné budovanie dôvery a vytváranie dôveryhodného obchodného vzťahu. Zásada vzájomnosti je zameraná na snahu chápať pozíciu partnera, na hľadanie možností, ako partnerovi vychádzať v ústrety a na správne rozhodnutie, aké kroky je možné urobiť ako prvý. Zásada podobnosti umožňuje partnerom uvedomiť a ozrejmiť si ich vzájomnú podobnosť a ktoré aspekty podobnosti je možné využiť pri argumentácii. Zásada čestnosti sa orientuje na zisťovanie, ktoré názory a pocity je možné otvorene prejavovať a ktoré "ja-formulácie" by mohli byť užitočné. Zásada pochopenia poskytuje partnerom priestor na ujasnenie kontextu, do ktorého je možné zakomponovať svoju pozíciu, zistiť, akú pozíciu zastáva partner a výskyt nezrovnalostí v partnerovom prejave. Zásada dôveryhodnosti usmerňuje, ako sa majú použiť odborné znalosti. Zisťuje, aké hodnoty partner vyznáva a ktorými činmi je možné dokumentovať jeho slová. Identifikuje i etické štandardy, ktoré partner vyznáva. V konečnom dôsledku zásada účasti vypovedá o dôležitosti zapojenia druhej strany do riešenia problémov.

## **Literatúra**

EDMÜLLER, A., WILHELM, T. 2012. *Manipulationstechniken : so wehren Sie sich*. Freiburg : Haufe-Lexware Verlag GmbH, 2012, s. 349. ISBN 978-3-648-02637-3

GREFF, G. 2006. *13 účinných strategií pro obchodní vyjednávání*. Praha : GRADA Publishing, a. s., 2006, s. 162. ISBN 80-247-.1312-8

LANGDON, K. 2008. *Verhandeln. So erzielen Sie erfolgreiche Verhandlungsergebnisse*. Offenbach : GABAL Verlag GmbH, 2008, s. 119. ISBN 978-3-89749-854-9

LAUFER, H. 2011. *30 Minuten Besprechungen*. Offenbach : GABAL Verlag GmbH, 2011, s. 96. ISBN 978-3-86936-265-6

*Kontakt*

*PhDr. Milena Helmová, PhD.*

*Ekonomická univerzita Bratislava*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra interkultúrnej komunikácie*

*Dolnozemska cesta 1/b Bratislava*

*E-mail: milena.helmova@gmx.net*

# NIEKTORÉ OSOBITOSTI ODBORNEJ JAZYKOVEJ PRÍPRAVY DIPLOMATOV

*Jozef Mruškovič*

## **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá vybranými osobitosťami odbornej jazykovej prípravy diplomatov, ktorá je založená predovšetkým na dokonalom ovládaní jazyka a predpokladá vysoký stupeň zručnosti, citlivosti, uvážlivosti, taktiky a presnosti vo vyjadrovaní. Odborná a jazyková príprava diplomatov je preto, vzhľadom na multidisciplinárnosť ich profesijného pôsobenia, veľmi náročná. Musí mať na zreteli zložitú, multidisciplinárnu a náročnú diplomatickú prácu v cudzom jazykovom a kultúrnom prostredí a potrebu nielen dobrej znalosti jazyka, ale aj osobitostí interkultúrnej komunikácie.

**Kľúčové slová:** diplomacia, diplomat, jazyk diplomacie, diplomatická komunikácia, politika, politológia, jazyková zručnosť, multidisciplinárnosť, interkultúrna komunikácia, jazykové a kultúrne prostredie

## **Résumé**

Le travail d'un diplomate comprend une quantité de professions. Il se base sur la domination parfaite de la langue de communication et il suppose le savoir-faire et l'adresse linguistique, la sensibilité, la délibération, le réfléchissement, la tactique, la précision et la ponctualité dans l'expression. État donné le caractère multidisciplinaire et complexe du travail d'un diplomate dans un pays étranger, sa préparation professionnelle et linguistique est très exigeante. C'est pourquoi elle doit envisager la complexité, la multidisciplinarité et l'exigence du travail diplomatique dans un milieu linguistique et culturel étranger et inconnu et la nécessité non seulement d'une parfaite maîtrise de la langue, mais aussi d'une bonne connaissance de l'originalité et de la particularité de la communication interculturelle dans un milieu politique, culturel et linguistique changeant.

**Mots-clés:** diplomatie, diplomate, langue de la diplomatie, communication diplomatique, communication interculturelle, politique, politologie, savoir-faire linguistique, multidisciplinarité, milieu culturel et linguistique

## **Úvod**

Odborná literatúra charakterizuje pojmy „diplomat“ a „diplomacia“ (okrem iného) ako schopnosť (danosť) komunikovať taktickým, sofistikovaným, uvážlivým, premysleným, niekedy až prefíkaným spôsobom, schopným presvedčať a získavať, ale pritom aj nechávať pootvorené dvierka, ktoré umožňujú neskôr účelovo kľučkovať, inak interpretovať už raz povedané, „ohýbať“ význam povedaného, získavať čas, dementovať, čestne ustúpiť z pôvodných pozícií bez „straty tváre“, pootočiť možnú interpretáciu povedaného želateľným smerom. Autori francúzskej učebnice pre diplomatov Claude Bassi a Anne-Marie Chapsal uvádzajú, že pre výkon diplomatickej kariéry sú potrebné také vlastnosti a jazykové zručnosti, ako napríklad šikovnosť, bystrosť (adresse), obozretnosť (circonspection), prefíkanosť, dôvtip (finesse), šikovnosť, obratnosť (habileté, doigté), zdržanlivosť (réserve, retenue), opatrnosť (prudence, précaution), rozvážnosť (réflexion), miernosť (modération), bystrosť, prezieravosť, múdrosť (perspicacité, sagacité), jemnosť (subtilité), dôvtip (ingéniosité, astuce), lest', úskok, figel' (ruse), prešibanosť (roublardise), schopnosť manévrovať (manoeuvre), odhodlanosť (détermination), pružnosť (souplesse), intuícia (intuition), istota, pevnosť, stálosť (fermeté), ľahkosť (légèreté), ľstivosť, prefíkanosť (cautele, rouerie, défiance), takt (tact), a ďalšie. (Bassi, Chapsal, s. 32-33). Slovo „diplomat“

sa preto často používa okrem označenia povolania aj na označenie majstra slova a komunikácie; človeka, schopného nachádzať dohodu a kompromis aj tam, kde sa to na prvý pohľad zdá nemožné; schopného pomocou slova presvedčať, získať, nachádzať dohodu a kompromis aj u ľudí a v situáciách na prvý pohľad nepriechných tak, aby dosiahol svoj cieľ a pritom sa vyhol konfliktu, prípadne situácii, ktorá by rozhovory mohla zablokovať. Ak povieme o niekom, že „to je diplomat“, neznamená to iba, že vykonáva profesiu diplomata, ale vyjadruje aj schopnosť komunikovať s ľuďmi uvedeným spôsobom.

Umenie diplomacie je predovšetkým umenie komunikovať prostredníctvom jazyka. Úroveň a kvalita práce diplomata, úspešnosť či neúspešnosť diplomatickej práce závisí od kvality jeho komunikácie; to znamená od stupňa ovládania jazyka (jazykov) komunikácie v jeho ústnej i písomnej podobe, ako aj od schopnosti takticky, premyslene, uvážene, citlivo a obratne narábať s jazykom za účelom dosiahnutia vopred stanoveného cieľa. *„Diplomacia je obchod, kde sa maximum zvyčajne nedá dosiahnuť“*, povedal Sergej Chruščov, syn sovietskeho vodcu Nikitu Chruščova, v rozhovore so slovenským novinárom o Kubánskej (Karibskej) kríze. (Drábek, s. 116-119).

### **Komunikácia v diplomacii**

Odborníci na diplomatickú komunikáciu rozoznávajú tri základné typy komunikácie, ktoré diplomat používa v závislosti od svojho postavenia, zastávaného diplomatického postu a okolností, za ktorých svoje poslanie vykonáva. Ide o:

- 1. komunikáciu hierarchickú**, ktorú predstavuje písomná a ústna komunikácia diplomatov prostredníctvom šéfa misie s orgánmi a predstaviteľmi vysielajúceho (materského) štátu. Táto komunikácia v sebe zahŕňa širokú škálu oblastí verejného života (politiku, ekonomiku, kultúru, školstvo, obranu, medzinárodné právo, sociálnu sféru a pod.) a aj množstvo jazykových štýlov a foriem diplomatickej komunikácie (predovšetkým písomnej), napríklad depeša, nóta, telegram, záznam z rozhovoru, oficiálna verbálna nóta, cirkulárna nóta, cirkulárny telegram, správa, komuniké, a i.;
- 2. permanentnú bilaterálnu, písomnú a ústnu komunikáciu** medzi misiami rôznych štátov medzi sebou a medzi misiou a Ministerstvom zahraničných vecí prijímacieho štátu. Táto komunikácia sa v mnohom podobá na komunikáciu hierarchickú, používa niektoré spoločné formy, ako sú verbálne nóty a pod., ale má aj svoje vlastné a pre ňu typické formy : napríklad listy, rôzne prehlásenia, pamätne listy, memorandá, oznámenia, komuniké v miestnej tlači, protesty, spresnenia, objasnenia a pod. Do tejto kategórie patrí aj komunikácia, ktorú diplomat používa v spoločenskom živote a pri rôznych akciách a podujatiach reprezentujúcich štát, ktorý zastupuje (napríklad kultúrne, obchodné, vojenské, športové, akademické a vedecké podujatia), ale aj komunikácia používaná na úrovni profesionálnych rokovaní (účasť na uzatváraní zmlúv a dohôd, obchodné, vojenské, kultúrne, športové a iné rokovania), na ktorých sa zúčastňujú diplomati v závislosti od svojho diplomatického zatriedenia a hodnosti (obchodný, kultúrny, vedecký, vojenský atašé, radca, resp. veľvyslanec);
- 3. permanentnú multilaterálnu komunikáciu**, ktorú predstavujú vystúpenia v medzinárodných organizáciách a na rôznych medzinárodných fórach (napríklad na medzinárodných konferenciách,

na pôde OSN, Európskej únie, Rady Európy, Európskeho parlamentu, NATO, OECD, UNESCO, na Konferencii o bezpečnosti a spolupráci v Európe, vrcholových konferenciách, summitoch) a ktorých vyústením sú: dohoda, protokol, zápisnica, memorandum, rezolúcia, záverečný akt, spoločné vyhlásenie, spoločné komuniké, atď.

Všetky tieto diplomatické (oficiálne i neoficiálne, ústne i písomné) rokovania, vystúpenia a korešpondencia majú niektoré spoločné znaky ako utajenosť, dôvernosť, diskretnosť, trpezlivosť, takt, zdvorilosť, rešpektovanie zvyklostí a kultúrnych odlišností (Pascual, s. 39).

Na toto diplomatické poslanie je potrebné sa odborne a jazykovo pripraviť. Neodborné, amatérske vystúpenia politikov a diplomatov na medzinárodnej scéne, zapríčinené nedostatočnou, alebo aj žiadnou odbornou a jazykovou prípravou, narobia veľké škody, ktoré musia profesionálni diplomati dlho a prácne vysvetľovať a „uvádzať na pravú mieru“. Na druhej strane práve takéto nepripravené a neuvážené vystúpenia často veľmi obratne a pohotovo využívajú vo svoj prospech nielen diplomati, ale aj politici a novinári a stávajú sa takto „diplomatickou zbraňou“ pri ďalších politicko-diplomatických rokovaniach, na ktorých sa v posledných rokoch zúčastňujú nielen politici a diplomati, ale aj novinári prostredníctvom tlačových konferencií. Médiá sa tak stávajú čím ďalej tým viac súčasťou diplomatickej práce. Tlak médií pred i počas diplomatických rokovaní neraz ovplyvňuje ich výsledky. Potrebu opatrnej a uvážlivej oficiálnej (ale aj neoficiálnej) komunikácie diplomatov, politikov a verejných činiteľov veľmi výstižne vyjadril bývalý francúzsky prezident François Mitterrand na zasadnutí Rady vlády, keď poznamenal : „*Le moindre mot sera interprété et exploité. C'est pourquoi je préfère ne rien dire, même si le silence aussi est interprété...*“ (Pascual, s. 38) („Aj to najmenšie slovo bude rôzne vykladané a využívané. Preto radšej nič nepoviem, lebo aj ticho bude interpretované“). [Preložil Mruškovič, J.] Prezident tým mieril na riziká neuvážených a nepremyslených vyhlásení. Už aj Aristoteles zdôrazňoval, že rečník (orátor) sa musí pridŕžiavať troch vlastností: opatrnosti, cnosti a ostražitosti.

Opatrný, uvážený a dobre premyslený výber použitých slov a termínov je dôležitý najmä pri prácnom hľadaní kompromisov a pri koncipovaní záverečných textov dohôd tak, aby nemohli byť druhou stranou svojvoľne interpretované (vykladané), či prekrútené a využité na vlastný prospech. Pretože každý text, každé vyhlásenie je podrobované skúmaniu a prísnej analýze, najmä z hľadiska politického, ekonomického, vojenského a iného dosahu.

Veľmi dôležitá je uvážlivá interpretácia výsledkov diplomatických rokovaní pred verejnosťou (určených verejnosti) na tlačových konferenciách, pri zverejňovaní vyhlásení a pri ich vysvetľovaní novinárom, aby sa neznehodnotili ťažko dosiahnuté kompromisné výsledky rokovaní.

### **Jazyk diplomacie**

Pri používaní termínu „diplomatický jazyk“ je potrebné rozlišovať tri roviny: diplomatický jazyk, jazyk diplomacie a konkrétny diplomatický text.

Pod pojmom **diplomatický jazyk** sa rozumie jazyk medzinárodnej komunikácie, v ktorom sa obyčajne vedú diplomatické rokovania a korešpondencia (napríklad latinčina v stredoveku, francúzština v 18. – 20. storočí, angličtina v súčasnosti), zatiaľ čo **jazyk diplomacie** predstavuje „*formalizovaný jazyk diplomatických dokumentov i ustálený spôsob*

vyjadrovania, ktorý sa používa pri oficiálnych alebo formálnych príležitostiach.... Popri ustálených zvratoch je jeho charakteristickou črtou opisnosť, používanie eufemizmov a vyhýbanie sa akýmkoľvek príliš jednoznačným alebo hovorovým zvratom“ (Hubinger, s. 55-56). Jazyk diplomacie možno posudzovať aj „ako súčasť politickej lingvistiky, či lingvistickej politiky; ako súčasť politickej komunikácie či ako prostriedok zápasu o politickú moc a manipuláciu so spoločenským vedomím“ (Dulebová, s. 17-23). V diplomatickej komunikácii ide o tzv. selektívnu rétoriku, teda o selektívny, citlivý, uvážlivý a taktický výber takých jazykových prostriedkov, ktorý vie presvedčiť a dosiahnuť konsenzus. To sú vlastnosti nielen diplomatického, ale každého negociačného jazyka.

Osobitnú starostlivosť je potrebné venovať **konkrétne diplomatičkému textu**, pretože ide o písaný text s vysokou medzinárodnoprávnou záväznosťou a dokumentačnou a historickou hodnotou, ktorý je vždy podrobovaný starostlivému skúmaniu a prísnej analýze, najmä z hľadiska politického, ekonomického, vojenského, medzinárodnoprávného, spoločenského a iného dosahu. V porovnaní s inými oblasťami používania jazyka je jazyk diplomacie pomerne rezistentný voči modernizačným tendenciám moderných jazykov. V písanej podobe má veľmi blízko k právnickému a vedeckému jazyku (dohody, zmluvy a i.). Vyžaduje jasné a jednoznačné formulácie používané v dokumentoch, ktoré neznášajú polysémiu a neumožňujú svojvoľnú (rôznu) interpretáciu napísaného textu a výrazov v ňom použitých. Podobne je tomu aj v písomnej diplomatickej korešpondencii, verejných, oficiálnych aj neoficiálnych vystúpeniach diplomatov. Každý významný diplomatický oficiálny text (ale aj ústny prejav špičkových politikov a diplomatov) je podrobne analyzovaný špecialistami nielen z hľadiska obsahu, ale aj z hľadiska používanej syntaxe, lexiky, rétoriky, formulácii myšlienok a ich výpovednej hodnoty, úrovne jazyka, argumentácie, pragmatiky atď.

**Písaný jazyk diplomatických dokumentov** charakterizuje predovšetkým jednoznačnosť (monosémia), vyžadujúca opatrné narábanie so synonymami, pri používaní ktorých často dochádza k významovým posunom, v diplomatických, právnických a vedeckých textoch neprípustným. Druhým spoločným rysom je neosobnosť, strohosť, takmer stereotypnosť, charakterizovaná používaním spoločných zratov, obrátov, formúl, kodifikovaných (ritualizovaných) a ustálených zdvorilostných obrátov (tzv. diplomatická zdvorilosť) a pod. Najmä pri prekladaní sa iba ťažko hľadajú adekvátne významové ekvivalenty, nezaťažené odlišnou interpretáciou, spôsobenou historickou, kultúrnou, či psychologickou odlišnosťou. Preto majú všetci diplomati akýsi spoločný, dohodnutý neosobný jazykový štýl, vyjadrujúci čo najvšeobecnejšiu objektivitu, z ktorej sa nedá vyčítať či interpretovať osobné stanovisko diplomata, pretože diplomat nevyjadruje svoje osobné stanovisko k prerokovanej téme, ale oficiálne stanovisko svojej vlády, nepripúšťajúce osobné interpretácie. Zatiaľ čo medzinárodná lexika z oblasti diplomacie je pomerne dobre spracovaná a harmonizovaná, horšie je to so syntaxou, kde pri tlmočení či prekladaní (interpretácii) diplomatických textov z jedného jazyka do iného, ešte viacej z jazyka jednej jazykovej skupiny (rodiny) do jazyka inej jazykovej skupiny (a kultúry), môže dochádzať k nepresnej, ba dokonca aj k mylnej interpretácii textu (hovoreného či písaného).

Diplomati preto pri koncipovaní dohôd, diplomatických a komunikačných textov a spoločných stanovísk, vyjadrujúcich výsledky komplikovaných rokovaní a dosiahnutých kompromisov, musia často

prekonávať ťažkosti spôsobené odlišnými kultúrnymi a jazykovými interpretáciami tej istej myšlienky, stanoviska, dohody a pod. Je teda namieste otázka: existuje niečo ako spoločný diplomatický jazyk, spoločný všetkým jazykom i napriek ich odlišnosti a odlišným výrazovým možnostiam, odlišnej jazykovej histórii, kultúre a psychológii? Ak áno, ktoré sú jeho hlavné znaky, ktoré ho odlišujú od bežného hovoreného jazyka resp. od náučného štýlu iných odborov? Viacerí odborníci zaoberajúci sa problematikou diplomatického jazyka sa zhodujú na väčšine znakov, ktoré sú spoločné všetkým diplomatom bez ohľadu na jazyk, ktorý používajú. Ide teda v podstate o jeden diplomatický jazyk (z hľadiska štýlu a opatrného výberu jazykových prostriedkov) vyjadrený v rôznych jazykoch (aj napriek niektorým, niekedy veľmi značným kultúrnym odlišnostiam). Majú niektoré spoločné (alebo aspoň veľmi podobné) znaky, ako napríklad diplomatické správanie, úzus, rítus, protokol, pravidlá a procedúry a celý ich spôsob života ako zvláštnej sociálnej skupiny.

### **Záver**

Odborná a jazyková príprava študentov medzinárodných vzťahov musí vychádzať z vyššie uvedených poznatkov a premís, ako aj z profilu absolventa a z požiadaviek jeho budúceho profesijného pôsobenia. Odlišuje sa od odbornej jazykovej prípravy ekonómov predovšetkým v tom, že budúca práca diplomata zahŕňa väčšie množstvo profesií ako v prípade ekonóma (napríklad politiku, politológiu, ekonómiu, kulturológiu, sociológiu, vzdelávanie, medzinárodné právo a celý rad ďalších). Zatiaľ čo pre ekonóma, technika, právnik a pod. je ovládanie jedného (anglického) či viacerých cudzích jazykov doplnkom k jeho vzdelaniu v materinskom jazyku, istou pridanou hodnotou, ktorá mu umožňuje lepšie sa uplatniť na domácom, ale najmä na medzinárodnom trhu práce, avšak ich slabšie resp. iba pasívne ovládanie priamo neohrozuje výkon ich povolania v domácom prostredí. Dokonalé ovládanie angličtiny a ďalších aspoň dvoch jazykov medzinárodnej komunikácie je podmienkou sine qua non pre prácu diplomata, ktorý je pripravovaný výlučne na prácu v zahraničí a so zahraničím a pre ktorého je jazyk priamo jadrom, nástrojom a neodmysliteľným predpokladom pre výkon jeho povolania. Slabá, alebo iba pasívna znalosť jazyka ani zďaleka nepostačuje. Úspešné pôsobenie diplomata v špecifických podmienkach priamo závisí od dokonalého a kultivovaného ovládania všeobecného jazyka a ovládania odbornej terminológie z viacerých profesijných disciplín. Jeho ústny i písomný prejav predpokladá vysoký stupeň rečovej zručnosti, citlivosti, uvážlivosti, zdržanlivosti, taktiky a presnosti vo vyjadrovaní. Treba brať do úvahy, že diplomat počas svojej celoživotnej kariéry spravidla zmení viackrát (niekedy až desaťkrát) miesto svojho diplomatického pôsobenia, neraz jazykovo a kultúrne veľmi odlišného. Medzi kvalitnou a vyváženou odbornou jazykovou prípravou budúceho diplomata počas štúdia a jeho úspešným uplatnením sa v diplomatickej praxi existuje teda priama úmernosť. Dobrá jazyková príprava diplomata musí preto predpokladať nie iba výborné ovládanie bežného jazyka, ale aj dobré ovládanie reálií krajiny (alebo skupiny krajín) svojho budúceho diplomatického pôsobenia, reálií svojho vlastného národa, jeho dejín a kultúry, interkultúrnej komunikácie, a aspoň základnej odbornej terminológie z oblasti medzinárodného práva, medzinárodných vzťahov, politológie, ekonómie, kulturológie, sociológie a ďalších disciplín. Keďže absolvent Fakulty medzinárodných vzťahov Ekonomickej univerzity v Bratislave je profilovaný predovšetkým na oblasť



hospodárskej diplomacie, jeho jazyková príprava by sa mala orientovať najmä na makroekonomické témy a na témy hospodárskej politiky a diplomacie. Problémom je neexistencia vhodných učebníc a učebných materiálov (domácich i zahraničných), ktoré by postihovali celú túto multidisciplinárnosť, rôznorodosť a šírku budúceho diplomatického pôsobenia. Učebné texty by mali obsahovať množstvo textov a ukážok priamo z diplomatickej praxe, z diplomatickej korešpondencie, dohôd, dohovorov, zákonov, z politickej a politologickej literatúry, dennej tlače, internetu, ekonomických a politologických analýz a podobne. Ukazuje sa ako žiaduce a nevyhnutné prehodnotiť súčasnú štruktúru, hodinovú dotáciu a obsah jazykových predmetov a výber týmto cieľom zodpovedajúcej povinnej a odporúčanej literatúry. Chýbajúcu medzeru má vyplniť aj pripravovaná učebnica *Cudzie jazyky v diplomacii*, ktorú kolektív autorov Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave pripravuje v rámci projektu KEGA vo všetkých na fakulte vyučovaných cudzích jazykoch (v anglickom, nemeckom, francúzskom, španielskom, ruskom a talianskom jazyku).

Pri jazykovej príprave diplomatov veľmi chýba znalosť rétoriky, ktorá takmer vymizla zo stredoškolských i vysokoškolských učebných osnov. V diplomacii nemožno používať slová a výrazy „ako ich slina na jazyk prinesie“, ale treba veľmi starostlivo a uvážlivo hľadať kompromisné, zjemňujúce výrazy, prijateľnejšie pre druhú stranu bez narušenia pôvodného zámeru zostavovateľa diplomatického textu (dokumentu, nóty, vyhlásenia a pod.) a súčasne bez inzultácií, urážok a poníženia druhej strany. Dosiagnúť takúto úroveň ovládania cudzieho jazyka nemožno iba počas vysokoškolského štúdia a ešte v tak obmedzenom časovom priestore, ale iba dlhoročným, celoživotným štúdiom a jeho dlhoročným praktickým používaním v konkrétnych diplomatických situáciách a kontextoch.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

1. BASSI, C., CHAPSAL, A. M. 2005. *Diplomatie.com*. CLE international, 2005. 96 s. ISBN 209-033184-4
2. DULEBOVÁ, I. Vývoj politickej lingvistiky v 20. storočí. In *Lingua et vita*, roč. 1, 1, 2012, s. 17-23
3. DRÁBEK, I. 2012. *Chruščov naučil Ameriku báť sa, hovorí jeho syn*. Pravda : príloha Víkend, 27. októbra 2012, s. 116-19
4. HUBINGER, V. *Encyklopedie diplomacie*. Praha : LIBRI, 2006, s. 55-56. ISBN 80-7277-296-1

### **Literatúra**

- BASSI, C., CHAPSAL, A. M. 2005. *Diplomatie.com*. CLE international : 2005. 96 s. ISBN 209-033184-4
- CARRON de la Carrière, G. 1998. *La diplomatie économique. Le diplomate et le marché*. Paris : ECONOMICA, 1998. 222 s. ISBN 2-7178-3580-6
- DULEBOVÁ, I. 2012. Vývoj politickej lingvistiky v 20. storočí. In *Lingua et vita*, roč. 1, 1, 2012, s. 17-23. Bratislava : EKONÓM, 2012. ISSN 1338-6743

HUBINGER, V. 2006. *Encyklopedie diplomacie*. Praha : LIBRI, 2006. 191 s. ISBN 80-7277-296-1

PANCRACIO, J. P. 2007. *Dictionnaire de la diplomatie*. Dalloz : Édition Micro Buss, 2007. 684 s. ISBN 978-2-247-07110-4

PASCUAL, E. 2004. *La communication écrite en diplomatie*. Collectin Études. Presses universitaires de Perpignan, 2004. 186 s. ISBN 2-914518-58-7

ROBERT, P., Le PETIT, R. 2007. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert SEJER, 2007. 2837 s. ISBN978-2-84902-321-1

*Kontakt*

*PhDr. Jozef Mruškovič*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra románskych a slovanských jazykov*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*e-mail: jozef.mruskovic@euba.sk*

# KATEGORIZÁCIA FUNKČNÝCH ŠTYLISTICKÝCH A GRAMATICKÝCH PROSTRIEDKOV REČI DIPLOMACIE

Elena Melušová

## Abstrakt

Príspevok opisuje a analyzuje štylistické a gramatické prostriedky, ktoré je možné účelovo použiť v komunikácii. Popri lexike a frazeológii vymedzuje miesto gramatiky, ktorá tiež patrí k významným štýlotvorným činiteľom. Pre ilustráciu rôznych spôsobov vyjadrenia tej istej myšlienky sa pre vybrané situácie uvádzajú príklady v slovenčine a vo francúzštine. Štylistické prostriedky môžu poslúžiť k budovaniu i k deštrukcii medziľudských vzťahov.

**Kľúčové slová :** jazyk, prehovor, gramatické prostriedky, formálny a neformálny jazyk

## Abstrait

La contribution présente l'analyse des moyens fonctionnels de styl et de grammaire applicables dans la communication. A côté du lexique et de la phraséologie on détermine la fonction de la grammaire comme moyen de style. Pour illustrer on présente des exemples de différents types d'expressions pour la même idée. Les exemples sont présentés en version slovaque et française. Les moyens de style peuvent servir à la construction et à la destruction des rapports entre les hommes.

**Les mots-clés:** langue, discours, moyens de grammaire, langue formelle et informelle

## Úvod

V súčasnosti sú jazyk a reč účinným prostriedkom presadzovania cieľov komunikantov, pričom sa v medziľudských vzťahoch hromadia a stupňujú nedorozumenia, konflikty s následným separovaním indivíduí alebo sociálnych skupín. V diplomacii sa jazykové prostriedky v reči vyberajú cielene, pričom spôsob vyjadrovania zohráva často primárnu úlohu. Dôsledky vhodne alebo nevhodne zvoleného štýlu a slov môžu byť ďalekosiahle. V diplomacii nejde o osobné vzťahy, ale o vzťahy, ktoré prerastajú osobný rámec a premietajú sa do vzťahov medzi štátmi. Diplomata reprezentuje svoj štát a nesie zodpovednosť za dôsledky, ktoré sa budú odvíjať na základe jeho reči.

Obsahom komunikácie je lexika, štýl a gramatické prvky. Ich výber vymedzuje kategóriu štýlu. Výber jazykových prostriedkov je podmienený ľudským faktorom. Každý sám zodpovedá za vyrieknuté slová. Tá istá myšlienka môže byť vyrieknutá v rovnakej situácii rôznym spôsobom, a potom aj dôsledky môžu byť rôzne. Aj voľba cudzieho jazyka, v ktorom sa komunikuje, zohráva nemalú úlohu. Charles Quint<sup>1</sup> (16. storočie) pri rôznych príležitostiach povedal o jazykoch: *Taliančinu som sa naučil, aby som hovoril s pápežom; španielčinu, aby som hovoril so svojou matkou; angličtinu, aby som hovoril so svojou tetou; nemčinu, aby som hovoril so svojimi priateľmi a francúzštinu, aby som sa rozprával sám so sebou.* (« *J'ai appris l'italien pour parler au pape; l'espagnol pour parler à ma mère; l'anglais pour parler à ma tante; l'allemand pour parler à mes amis; le français pour me parler à moi-même.*») Ale tiež: „*Mali by sme hovoriť po nemecky so svojím koňom, po anglicky s vtákmi, po francúzsky so svojím priateľom, po taliansky so svojou milenkou a po španielsky s Bohom.* (« *Que l'on devrait parler allemand à son cheval, anglais aux oiseaux, français à son ami, italien à sa maîtresse et espagnol à Dieu!*»)

Vstupom do komunikačného aktu sa volí spôsob vystupovania, spôsob reči a výber jazykových prostriedkov. Toto sa deje u každého jedinca najčastejšie intuitívne, emocionálne, ale na profesionálnej úrovni sa štýl reči dá vopred naučiť a nacvičiť. Je možné naučiť sa komunikovať bez urážania ostatných, je možné predstaviť svoj názor bez poburovania a pohoršovania poslucháčov, je možné ovládať napätie medzi komunikantmi a zmenšiť atmosféru napätia, je dokonca možné voľbou vhodných jazykových prostriedkov zmeniť názor poslucháčov, ale rovnako je možné nevhodným výberom gramatických a lexikálnych prvkov svojich poslucháčov si proti sebe popudiť.

Príklady francúzskych viet v rôznych gramatických konštrukciách zodpovedajú rôznej štýlovej úrovni. Sú uvádzané vo francúzsko-slovenskej verzii a môžu poslúžiť aj ako báza pre komunikáciu na úrovni diplomatických i osobných vzťahov. Gramatické a štylistické prvky možno kategorizovať v základných rovinách: v hovorovej, pestovanej – formálnej podobe, čo možno využiť v komunikácii neformálneho a formálneho charakteru.

Príklady na gramatické štýlotvorné jazykové prostriedky vo francúzštine sú uvádzané v kategórii pestovaného, formálneho a neformálneho štýlu.

### **Gramatické varianty ako dištingtívny faktor v neformálnom a formálnom prehovore**

- Opytovacia veta – slovosled je ako v oznamovacej vete, rozdiel je len v intonácii – ide o neformálny štýl. Pri formálnom štýle sa použije inverzná konštrukcia otázky.

*Príklad:*

Vous avez compris le discours ? → Avez-vous compris le discours ?

Le gouvernement remplira la promesse? → Le gouvernement remplira-t-il la promesse?

L'ambassadeur a accepté l'invitation? → L'ambassadeur a-t-il accepté l'invitation?

- Nahradenie jednej gramatickej konštrukcie inou  
V nasledujúcich príkladoch sa nahradí gramatická forma francúzskeho konjunktíva tvarom indikatívu.

*Príklady:*

Il n'a pas voulu tout changer sans qu'on ne lui ait expliqué les raisons de ces choix... /sans explication des raisons de ces choix... → Nechcel všetko zmeniť bez toho, aby mu nevysvetlil dôvody... /bez vysvetlenia dôvodov...

Avant qu'il ne soit trop tard... /Quand il est encore temps... → Skôr ako by bolo neskoro... /keď je ešte čas ...

Bien que vos documents soient incomplets, ils nous aideront á... /Bien qu'incomplets, ces documents nous aideront á... → Aj keď vaše doklady neboli kompletne, pomôžu nám... /Aj keď nekompletne, tie doklady pomôžu...

- Konjunktív nahradený podstatným menom  
V nasledujúcich príkladoch sa nahradí gramatická forma francúzskeho konjunktíva podstatným menom.

*Príklady:*

Avant qu'il ne sorte... /Avant sa sortie... → Skôr ako vyjde von... /Pred jeho odchodom...

Avant qu'il arrive... /avant son arrivée... → Skôr ako príde... /Pred jeho príchodom...

Bien qu'il soit présent... /En dépit de sa présence – malgré sa présence... → Aj keď je prítomný... /Napriek svojej prítomnosti...

Bien qu'il ait admis... /Malgré son admission... → Aj keď by bol prijatý... /Napriek jeho prijatiu...

À moins qu'il ne refuse... /En cas de refus... → Iba že by odmietol... /V prípade odmietnutia...

À moins que vous ne vous opposiez à cette décision... /Sauf si vous vous opposiez à cette décision... /sauf opposition de votre part... → Iba že by ste sa stavali proti tomuto rozhodnutiu... /Ak máte námietky proti tomuto rozhodnutiu... /okrem námietky z vašej strany...

Bien que je sois opposé à cette idée... /Malgré mon opposition... /En dépit de mon opposition... → Aj keď som proti tejto myšlienke... /Napriek môjmu odporu... /Navzdory môjmu odporu...

Il souhaite que vous soyez présent... /Il souhaite votre présence... → Želá si, aby ste boli prítomní... /Želá si vašu prítomnosť...

- Konjunktív nahradený adjektívom

V nasledujúcich príkladoch sa nahradí gramatická forma francúzskeho konjunktíva prídavným menom.

*Príklad:*

Vos réclamation, fussent – elles légitimes,... /Vos réclamations, même légitimes, ... → Vaše reklamácie aj keby boli oprávnené... /Aj oprávnené reklamácie...

- Konjunktív nahradený infinitívom

V nasledujúcich príkladoch sa nahradí gramatická forma francúzskeho konjunktíva neurčitkom.

*Príklady:*

À condition que nous prenions les mesures... /À condition de prendre les mesures... → Za predpokladu, že by sme prijali opatrenia... /Za podmienky, že prijmemo opatrenia...

Il faut que vous sachiez... /Vous devez savoir ... → Treba, aby ste vedeli... /Musíte vedieť...

Avant qu'il ne parte... /Avant de partir... → Pred tým, než by odišiel... /Pred odchodom...

De façon à ce qu'il puisse être joignable... /De façon à pouvoir le joindre... → Tak, aby bol zastihnuteľný... /Tak, aby ho bolo možné zastihnúť...

- Konjunktív nahradený indikatívom

V nasledujúcich príkladoch sa nahradí gramatická forma francúzskeho konjunktíva indikatívom:

*Príklady:*

À moins qu'il ne refuse... /Sauf s'il ne refuse... → Iba že by odmietol... /Len ak by odmietol...

Bien qu'il soit opposé/Même s'il est opposé → Nech by bol aj proti/Aj keď je proti

- Konjunktív nahradený adverbium

V nasledujúcich príkladoch sa nahradí gramatická forma francúzskeho konjunktíva príslovkou:

*Príklady:*

Il est possible qu'il vienne... /Il vient peut-être... → Je možné, že príde...  
/Možno príde...

Il y a peu de chances qu'on vous croie... /On vous croit probablement...  
→ Je malá nádej, že vám uveria.../Možno vám uveria...

### **Zhoda minulého prídavia s priamym predmetom ženského rodu, ktorý predchádza sloveso v zloženom čase.**

Toto gramatické pravidlo je najviac vnímané v ústnom prejave pri frekventovaných slovesách, ktoré sa v minulom prídaví končia na „s“, „t“ napríklad : faire, dire, écrire, remettre, commettre : v minulom prídaví majú tvar: fait, dit, écrit, remis, commis.

*Príklady:*

La promesse qu'il a faite.

La phrase qu'on n'a pas dite.

La phrase qu'il a écrite.

La revue qu'il a remise.

La faute qu'il a commise.

### **Rešpektovanie súslednosti časov vo francúzštine**

Na rozdiel od slovenčiny, posun gramatických časov vo francúzštine vo vedľajšej vete sa vníma ako znak pestovaného štýlu. Súslednosť časov, dodržiavanie posunu časov pre vyjadrenie času vo vedľajšej vete, je tiež znakom formálneho štýlu.

*Príklad:*

Il dit, qu'il vient/viendra/est venu... /Il a dit qu'il viendrait... était venu... → Hovorí, že prichádza, príde, prišiel / povedal, že príde, ... prišiel, )

Il dit qu'il le fera... /Il a dit qu'il le faisait/ferait/avait fait... → Hovorí, že to urobí/Povedal, že to robí/urobí/urobil...

### **Nevhodný preklad, iný slovosled pre pozíciu príslovky, môže mať za následok nedorozumenie, urážku.**

Doslovný preklad niektorých viet môže mať za následok posun významu nie vhodným smerom, čím sa môže narušiť dobrá atmosféra . Kým v slovenčine napríklad francúzsky výraz „sans doute“ → „bezpochyby“ obsahuje v sebe aj pojem istoty, vo francúzštine sa význam posúva smerom k pochybnosti, „sans doute“ znamená „bez pochyby“, ale slovo „pochybnosť“ už je vyslovená a význam sa posúva k slovenskému „zrejme“. Napríklad výraz „vous êtes sans doute honnête“ → ste bezpochyby čestný by mohol uraziť, pretože sa spochybňuje počestnosť. Vo francúzštine by vhodnejšie vyznela veta „vous êtes honnête sans aucun doute“ → ste čestný bez akejkoľvek pochybnosti. Podobne by vyznela aj veta „Vous n'avez pas encore fini?“ → „Ešte ste neskončili?“, v ktorej je cítiť netrpezlivosť a spôsobuje napätie. Vo francúzštine existuje spôsob, ako sa takýmto nedorozumeniam vyhnúť. Jednoducho treba použiť inverziu medzi slovesom a podmetom. Napríklad: Sans doute avez-vous raison alebo Encore faut-il savoir..., Peut-être faudrait-il prévoir un autre itinéraire. Aussi avons – nous décidé de donner ...

### **Ekvivalenty pre hovorový a pestovaný – formálny jazyk**

*Príklady:*

être capable/être en mesure → byť schopný/byť v stave niečo urobiť

D'être avec vous/Être en votre compagnie → byť s vami/byť vo vašej spoločnosti

je suis d'accord avec vous/je partage votre point de vue → súhlasím s vami/zdieľam váš názor

cette méthode a été inutile/a été vaine → tá metóda bola zbytočná/bola bezvýznamná

se faire une opinion/forgers une opinion → urobiť si názor/budovať si názor

parler comme ça/parler ainsi → hovoriť tak/hovoriť takto

il est clair que/il va de soi → je jasné, že/to sa rozumie

*Príklady viet na diškurz v hovorovom a formálnom jazyku – slovenská verzia:*

Ako obyčajne, schôdza začala neskoro... /Schôdza začala s miernym oneskorením...

Pán XY viedol schôdzu... /Vedenie schôdze bolo zabezpečené pánom XY...

Nechal ľudí rozprávať o probléme príliš dlho... /Umožnil každému, aby sa o probléme voľne vyjadril...

Názor pani XY bol neakceptovateľný, keď povedala, čo si myslí.../Pani XY si vyhradila svoj názor...

Nevie nič urobiť bez súhlasu svojho nadriadeného... /Zakaždým si želá prediskutovať vec so svojím nadriadeným...

Pán XY urobil všetko, aby ju presvedčil... /Pán XY sa prejavil ako veľmi presvedčivý...

Skrátka, nedozvedeli sme sa nič nového... /Schôdza nám dala málo nového.

## **Záver**

Celá tematika a konkrétne príklady sú dôkazom toho, že lingvistika má svoje interdisciplinárne využitie. Vyššie uvedené analýzy na základe empirického výskumu sú stimulom k ďalšiemu skúmaniu rôznych prehovorov, ktoré sa vyskytujú v prejavoch na verejnosti.

## **Poznámky**

<sup>1</sup> 1500-1558 , po smrti svojich rodičov, medzi rokmi 1506-1519 sa stal dedičom viacerých teritórií: Nizozemska, kráľovstva Španielska, časti Ameriky, Talianska, Rakúska

## **Literatúra**

FINE, D. 2008. *L'art de mener les conversations difficiles*. Leduc.s, 2008, 246 s.

LAPEYRE, B. 2008. *Etre plus diplomate*. Eyrolles, 2008, 174 s.

[http://grammaire.reverso.net/3\\_1\\_40\\_ne\\_expletif.shtml](http://grammaire.reverso.net/3_1_40_ne_expletif.shtml)

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Quint#Citations](http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Quint#Citations)

## *Kontakt*

*PhDr. Elena Melušová, CSc.*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*Email: emelusova@gmail.com*

# РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОБЩЕЙ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Ю. А. Бессонова

## Резюме

Статья посвящена определению понятия речевая культура государственного служащего с позиций ее отражения общей гуманитарной культуры личности. Автор сопоставляет различные трактовки термина гуманитарная культура личности, вводит понятие гуманитарной культуры госслужащего, анализирует специфику речевой культуры управленца.

**Ключевые слова:** гуманитарная культура личности, гуманитарная культура государственного служащего, речевая культура государственного служащего.

## Abstract

The article is devoted to the definition of public official speech culture from the point of its reflection of the overall humanitarian cultural identity. The author compares the different interpretations of the term humanitarian culture of personality, introduces the concept of humanitarian culture of civil servants, and analyzes the specific language culture manager.

**Keywords:** humanitarian culture of personality, human culture of a civil servant, a public servant speech culture.

В контексте современной образовательной парадигмы актуализируются понятия, обращающие нас к ценностям общечеловеческой культуры, поискам смысла бытия, связанные с преобразованием действительности, наполнением ее новыми смыслами, „гуманитарными“ идеями.

Гуманитарный – *„обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека.“*<sup>1</sup>

Гуманитарная культура личности, по мысли многочисленных исследователей, представляет собой целостный феномен, и современной педагогической наукой она определяется *„не как одна из частей „распавшейся“ культуры, не как определенный объем знаний, умений и навыков в традиционно гуманитарных областях, а как гуманитарное основание базовой культуры человека, характеризующееся личностными проявлениями.“*<sup>2</sup> В. А. Сластенин определяет гуманитарную культуру как *„упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий профессиональной деятельности.“*<sup>3</sup>

Как видно из трактовок понятия, гуманитарная культура личности, безусловно, является ее активным, преобразующим компонентом. Как представляется, ее составляющими выступают деятельностный, когнитивный, коммуникативный компоненты личности, которые проявляются в способах социального взаимодействия, ценностных ориентациях, проекциях поведения, специфике общения.

Гуманитарная культура личности государственного служащего – сложное образование, включающее, как нам кажется, все вышеперечисленные составляющие.

Специфика его деятельности напрямую связана с лингвоинтенсивной сферой профессионального общения, областью современного менеджмента, предопределяющей наличие



гуманитарной культуры управленца, возможность *„осуществлять социальное взаимодействие, которое обеспечивает результативность и эффективность решения профессиональных задач, помогает устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях.“*<sup>4</sup>

Гуманитарная культура госслужащего, таким образом, включает в себя деятельностный компонент, который реализуется в процессах взаимодействия управленца в пределах и за пределами своей социальной страты, сотрудничестве, организации рабочего процесса и управлении им.

Когнитивный компонент гуманитарной культуры включает в себя восприятие и осознание государственным служащим своего членства в организации, формирование образа себя, осознание своего предназначения, своей линии поведения и социального взаимодействия.

Коммуникативный компонент гуманитарной культуры управленца напрямую связан со способностью грамотно продуцировать на различных уровнях социальной реальности тексты и высказывания. Коммуникативный компонент определяет наличие либо отсутствие речевой культуры государственного служащего.

Таким образом, гуманитарная культура личности государственного служащего представляется интегративным образованием, включающим в том числе культуру речевую, напрямую связанную с процессом профессиональной коммуникации.

Как отмечают исследователи, *„современный стиль управления, ориентированный на сотрудничество, принцип кооперации требует умений и навыков эффективного общения, в первую очередь, речевого, так как общение, воздействие на людей, как правило, носит речевой характер.“*<sup>5</sup>

Речевая культура – важная часть культуры народа, связанная с использованием языка. *„В нее включается сам язык, его этническая специфика, функциональные и социальные разновидности, воплощенные в устной или письменной форме. Кроме того, в нее входят и этнические особенности языковой картины мира, и сформировавшиеся обычаи и правила поведения (в том числе использование невербальных средств), совокупность текстов на данном языке.“*<sup>6</sup>

Речевая культура выступает одним из важнейших элементов гуманитарной культуры, определяя и воссоздавая образ личности как принадлежащей к определенной этногруппе, этнокультуре, социальной группе (объединению по интересам, профессии, возрасту, уровню образования и пр.).

В этом смысле речевая культура неоднородна. Она может быть представлена несколькими подтипами: элитарным, среднелитературным, фамильярно-разговорным, просторечным.<sup>7</sup>

Речевая культура имеет свою конкретную реализацию – культуру речи отдельной личности. Она соотносится с ее социальными характеристиками: общественным или профессиональным статусом, образованностью, уровнем жизни, мотивами и жизненными целями и ценностями.

Культура речи государственного служащего определяется спецификой использования языка и отношением к нему представителя этой довольно многочисленной социальной страты.

Культура речи управленца содержит три составляющих компонента: нормативный (ортологический), коммуникативный и этический.

Ортологический компонент культуры речи базируется на владении нормами современного русского литературного языка (орфоэпической, акцентологической, лексической, морфологической, синтаксической, стилистической). Он предопределяет возможность грамотного речевого поведения государственного служащего в различных ситуациях бытового, научного, профессионального общения.

В этом смысле многочисленные речевые ошибки в речи управленца – показатель его лингвистической „неряшливости“, „неразборчивости“, безграмотности: „Мы там *пересадили* всех, по существу. Но меньше, чем хотелось бы“ (Ю. Скуратов); „У нас все политические лидеры *уходили из жизни*, в основном, *через смерть*“ (В. Жириновский); „У меня нет таких *намерЕний*“ (Г.Явлинский) и др.

Коммуникативный компонент культуры речи предполагает знание основных коммуникативных качеств речи и соблюдение их в профессиональной коммуникации (точность, понятность, чистота, выразительность). Коммуникативные качества речи – показатель речевой культуры управленца, его способности к эффективному деловому общению. И, напротив, нарушение коммуникативных качеств приводит к засорению речи, лишению ее конкретных смыслов, недопониманию или непониманию собеседниками друг друга: „Вообще, странно это, ну, просто странно. Я не могу это ещё раз, я не знаю и не хочу этого. Это не значит, что нельзя никого. Ну, наверное, кого-то, может быть, и нужно. Кого-то вводить, кого-то выводить“ (В. Черномырдин).

Этический аспект культуры речи государственного служащего предписывает знание и применение речевого этикета. Он включает в себя систему устойчивых формул общения, накладывает строгий запрет на сквернословие, нецензурную лексику в сфере официального общения, осуждает разговор на „повышенных тонах.“

Однако появившиеся в последнее время в речи российской политической элиты многочисленные отступления от литературной нормы языка, употребление грубо-просторечной лексики свидетельствуют не просто о внутренней раскованности говорящего, но и о его пренебрежении общественными устоями, неуважении к объекту речи: „У министра обороны лицо должно быть как у Устинова – держиморда, зверь, чтоб у всех колени дрожали по всему периметру страны“ (В. Жириновский); „Я не из тех людей, чтобы доводить до мордобоя, я извиняюсь за это слово. И мордобой-то опять не они же бы, не их же! Если бы их бы там навесить – это бы с удовольствием! А те мордобой-то, в мордобое люди же бы участвовали: народ как всегда“ (В.Черномырдин).

Итак, речевая культура государственного служащего способствует успешности управленческой деятельности, формированию имиджа управленца, находится в безусловной связи с морально-нравственными установками личности, ее ценностными ориентирами и, таким образом, отражает общую гуманитарную культуру личности.

## Библиографический список

1. ОЖЕГОВ, С. И., ШВЕДОВА, Н. Ю. 1993. *Толковый словарь русского языка*. Российская Академия Наук. Институт русского языка; Российский фонд культуры. Москва : АЗЪ, 1993, с. 150
2. СИКОРСКАЯ, Н. Г. 2006. Гуманитарная культура личности как педагогический феномен. In *Педагогика. Серия "Гуманитарные науки"*, 6, 2006, с. 89
3. СЛАСТЕНИН, В. А. 1991. Гуманитарная культура специалиста. In *Магистр, № 1, 1991, с. 16-25*
4. ЗАПОРОЖЕЦ, Е. А. 2009. Коммуникативная компетенция государственных служащих: структура, содержание, условия формирования. In *Научный вестник Уральской академии государственной службы, №3(8), 2009, с. 32*
5. БЫСТРЫХ, Л. Ф. 2003. *Развитие речевой культуры государственных служащих в процессе профессионального самосовершенствования*: Автореф. дисс. канд. псих. наук. Москва, 2003, с. 3
6. *Речевая культура // Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. [http://stylistics.academic.ru/141/Речевая\\_культура](http://stylistics.academic.ru/141/Речевая_культура)
7. КОЛТУНОВА, М. В. 2002. *Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет*. Москва : "Экономическая литература", 2002, с. 6-7

*Контактный адрес автора*

*Ю. А. Бессонова , канд. филол. наук*

*доцент кафедры иностранных языков*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы*

*при Президенте РФ*

*Орловский филиал*

*б. Победы 5а, 302 028 Орел*

*Email: julyorags@mail.ru*

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И СОЦИОЛИНГВИСТИКА (НА ПРИМЕРЕ ФРАНКО-ШВЕЙЦАРСКОГО ВАРИАНТА ЯЗЫКА)

Н. Б. Павленко

### Резюме

В данной статье речь идет о межкультурной коммуникации и ее связи с социолингвистикой на примере французского языка, функционирующего вне Франции, на территории сопредельной с ней Швейцарии. Выявляются дифференциальные признаки с другими компонентами языкового состояния.

**Ключевые слова:** условия коммуникации, лингвокультурология, языковые явления, гельвецизмы, заимствования.

### Abstract

In this article we are talking about cross-cultural communication and its relation to sociolinguistics for example French, operating out of France in the territory of neighboring Switzerland. It identifies differential characteristics with the other components of linguistic states.

**Keywords:** terms of communication, linguistic culture, linguistic phenomena, differential signs, gelvetsizms, derivation.

Определение межкультурной коммуникации очевидно из самого термина: это общение людей, представляющих разные культуры. Российские лингвисты определяют ее, как „адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.”<sup>1</sup>

В качестве отрасли науки о языке, непосредственно связанной с изучением культуры, в настоящее время все большее распространение получает лингвокультурология, „новая филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы, порождения и восприятие речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, дает системное описание языковой “картины мира” и обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения. Таким образом, лингвокультурология – комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в их функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления.”<sup>2</sup>

Как же соотносятся между собой такие понятия, как социолингвистика и мир изучаемого языка? Безусловно социолингвистика изучает обусловленность языковых явлений и языковых единиц социальными факторами: с одной стороны, условия коммуникации, с другой стороны, обычаями, традициями, особенностями общественной и культурной жизни говорящего коллектива. В данной статье сделана попытка рассмотреть проблему языкового варьирования на материале французского языка, функционирующего вне пределов Франции – на территории

сопредельной с ней Швейцарии и выявить лексические особенности франкоязычной Швейцарии (ФШ), в которую входят кантоны ВО (Vaud), Женева (Genève), Невшатель (Neuchatël), Бернская Юра (Jura Bernois) и франко-немецкие кантоны Вале (Valais) и Фрибур (Fribourg). Лексическое своеобразие ФШ, т. е. наличие в словарном фонде собственно швейцарских элементов – „гельвецизмов“ - по отношению к лексике языка Франции, проявляется на уровне нормы речи и узуса, в дистрибуции и в инвентаре. Эти расхождения позволяют поддержать гипотезу о существовании особого варианта французского языка в Швейцарии.<sup>3</sup>

Проблема французского языка в Швейцарии является частью общей проблемы региональных вариантов языка, функционирующих в административном размежевании, но в тесном соседстве с метрополией (например, французский язык Бельгии, Люксембурга, Италии). В этой связи ряд лингвистов придерживается мнения, что не существует резких различий между региональными языками Франции и региональными вариантами французского языка в нее ее пределов.<sup>4</sup> Проблема региональных языков ставится в связи с различными „состояниями“ языков (парадигматический план) и с языковыми „ситуациями“ – проявление различных форм пространственных и социальных взаимодействий (синтагматический план). Региональная вариативность французского языка как проявление многообразия внутри основной литературной формы существования языка определяется спецификой литературного языка, состоящей в *„единстве его внутренней структуры и разнообразии компонентов функциональной системы.“*<sup>5</sup>

Проблема региональных языков включает в себя круг вопросов о соотношении и взаимодействии литературного языка и диалектов и тесно связана с особенностями диалектной речи на всех уровнях языка – от фонетики до стилистики, но с разной степенью интенсивности. Таким образом, в лингвистическом континууме региональные языки занимают промежуточную позицию в дихотомии „литературный язык – диалект“ и их существование является результатом *„языковой унификации и отступления диалектов.“*<sup>6</sup>

В результате сопоставительного анализа французской и франко-швейцарской лексики выявлены следующие дифференциальные признаки:

1. Активное использование лексических и семантических архаизмов французского языка: общеизвестным примером является немаркированное функционирование старофранцузских числительных septante (фр. soixante-dix), nonante (фр. quatre-vingt-dix), что характерно также для французского языка Бельгии. Активно употребляется лексема aggraver (фр. léser) „наносить ущерб, оскорблять“; amenager (фр. établir, tenir un ménage) в значении „вести домашнее хозяйство“; avaler в значении faire tomber, abattre, démolir в значении „валить, опрокидывать, уничтожать“ (фр. глотать); amuser в значении faire perdre le temps – „терять время, ротозейничать“ (фр. забавлять, развлекать); anticiper в значении usurper – „захватывать, присваивать“ (фр. опережать).
2. Лексические и семантические „гельвецизмы“: так, во всех кантонах лексема bourgeoisie функционирует в значении droit de cite dans une commune – право на гражданство в коммуне (фр. сословие буржуа,

буржуазия). Семантическим неологизмом выступает лексема *abundance* в значении „свекла” (фр. изобилие). Появление такого значения вытекает из эллипсиса образного выражения *racine d'abondance* – *abundance*, которое часто употребляется в народной речи для обозначения свеклы, актуализируя таким образом основной ее признак – величину корнеплодов. Примерами семантической дивергенции являются лексемы: *abbaye* „стрелковое общество” (фр. аббатство), *action* „проповедь, богослужение” (фр. действие), *bosse* – „бочка” (фр. горб) и многие другие.

Инновационные явления во франко-швейцарской лексике представляют собой словарные единицы, не зафиксированные в толковых словарях французского языка. В своем большинстве – это региональные элементы, проникшие в язык из диалектов. Например, *carnotzet* „кафе” (фр. *café*), *avenaire* „чужак пришелец”, *batouiller* „разговаривать”, *cordier* „желать чего-либо от души”, *loquette* „лодка-плоскодонка”, *jaubler* „думать” и др.

3. Заимствованные и калькированные с немецкого языка элементы. Они являются, как правило, фонетически маркированными, хотя и получают романское грамматическое оформление: *l'Aula* (фр. *la sale*), *heimatlos* (фр. *apatride*), *la Schlague* (фр. *le coup*). Выявляется определенное количество калькированных элементов: *tomber à la charge* (нем. *zur Last fallen*), *motif de police* (нем. *polizeilichen Gründen*), *par la voie de service* (нем. *aus dem Dienstwege*).

Итоги проведенного исследования сводятся к следующим выводам:

- основные предпосылки появления дифференциальных черт франко-швейцарского варианта языка заложены в исторических, географических, политических, этнических особенностях страны;
- французский язык в Швейцарии на протяжении ряда веков находился во взаимодействии с плюрализмом местной языковой традиции, что предопределило его основную черту – негомогенность на данном этапе;
- современное состояние языка ФШ характеризуется высоким официальным статусом французского языка метрополии, его престижностью у носителей языка;
- в результате анализа лексики выявились различия в дистрибуции (качественные изменения) и в инвентаре (количественные изменения), которые позволили квалифицировать французский язык в Швейцарии как особый вариант французского языка;
- особенностью лингвистической ситуации ФШ является франко-немецкий языковой контакт, сложившийся исторически, в силу которого наблюдаются интерференции с немецким языком;
- анализ материала показал, что существуют черты типологического сходства с франкоязычными ареалами в Бельгии, Италии, а также с региональными языками французских провинций.

### **Библиографический список**

1. ВЕРЕЩАГИН, Е. М., КОСТОМАРОВ, В. Г. 1990. *Язык и культура*. Москва, 1990, с. 26

2. ВОРОБЬЕВ, В. В. 1999. О статусе лингвокультурологии IX международный конгресс МАПРЯЛ. In *Русский язык, литература и культура на рубеже веков, том 2, 1999, с. 125-126*. Подробнее об этом см.: ВОРОБЬЕВ, В. В. *Лингвокультурология. Теория и методы*. Москва, 1997
3. ПАВЛЕНКО, Н. Б. 1981. *Специфика французского языка Швейцарии* (Лексический аспект). Автореф. дис. канд. филол. наук. Ленинград, 1981
4. KNECHT P. 1979. *Le français en Suisse Romande: aspects linguistiques et sociolinguistiques – Le Français hors de France*. Paris : Champion, 1979
5. СТЕПАНОВ, Г. В. 1976. Об особенностях языковой вариативности. In *Теория языка. Англистика. Кельтология*. Москва : Наука, 1976, с. 129
6. ЖИРМУНСКИЙ, В. Ш. 1936. *Национальный язык и социальные диалекты*. Ленинград : Изд-во худ. лит., 1936, с. 7

*Контактный адрес автора*

*Н. Б. Павленко, канд. филол. наук, доцент*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте РФ*

*Орловский филиал*

*б. Победы 5а, 302 028 Орел*

*Email: akademz@mail.ru*

## SEKCIA 4 LITERATÚRA

### HISTORICKO-KULTÚRNE ASPEKTY ANGLICKEJ A AMERICKEJ LITERATÚRY

*Adriana Pápaiová*

#### **Abstrakt**

Príspevok je venovaný historicko-kultúrnym aspektom anglickej a americkej literatúry, ktoré napomohli ich vzniku a vývoju. Cieľom je poukázať na aspekt chápania literárnych začiatkov prostredníctvom historicko-kultúrnych zázemí oboch štátov a reflexia historických a kultúrnych rozdielov, ktoré usmerňovali vývoj dvoch svetových literatúr od ich začiatkov. V príspevku sa sústreďuje pozornosť aj na vplyv anglickej literatúry na vznik americkej literatúry.

**Kľúčové slová:** vznik anglickej a americkej literatúry, historicko-kultúrne rozdiely, reflexia rozdielov

#### **Abstract**

The paper intends to explore historical and cultural background of English and American literatures which stimulated their creation and development. It is aimed at highlighting the aspect of understanding literary beginnings via historical and cultural circumstances in both countries and it is also intended to reflect upon the historical and cultural differences which steered the development of the two world literatures from their very beginnings. The paper also touches upon the possible impact of English literature on the origins of American literature.

**Key words:** creation of English and American literature, historical and cultural background, cultural and historical differences

#### **Úvod**

Hoci Amerika a Veľká Británia sú dva samostatne fungujúce štáty, sú spojené spoločnou rečou a historicko-kultúrnymi aspektmi, ktoré formovali totožnosť oboch zemí. Obe literatúry zhromaždili mnoho literárnych skvostov, ktoré sa čítajú aj v dnešnej dobe. Literatúra ako forma vyjadrenia existovala u oboch už od samotného vzniku týchto dvoch svetových veľmocí.

Podobností v ich literatúre je viac než odlišností. Je to čiastočne spôsobené spoločným dedičstvom, keďže Amerika bola pôvodne Britskou kolóniou. Na rozdiel od americkej literatúry, britská literatúra vypustila svoje korene už v siedmom storočí nášho letopočtu. Okrem tohto faktu bola literatúra oboch zemí ovplyvnená podobnými faktormi najmä v odpovedi na priemyselnú revolúciu. Predtým, ako Briti začali svoju úspešnú kolonizáciu, formovali si názory o tom, koho a čo na pôde Nového sveta objavia. Ako vieme, snaha o osídlenie kontinentu sa objavila už aj pred príchodom Britov. Vždy sa našli odvážlivci, ktorí zhromažďovali písomné dokumentácie o faktoch, ktoré ich pri náročnej ceste stretli. Tieto predstavy boli formované správami zo 16. storočia, kedy snaha o kolonizáciu nadobudla počiatočnú podobu.

#### **Vznik britskej literatúry**

Britská literatúra patrí k najstarším literatúram v Európe. Jej začiatky siahajú až do starodávnych čias. Obdobie britskej histórie od roku 600 do



1100 bolo charakteristické vonkajšími inváziami a vnútornými bojmi. Výsledkom bolo zjednotenie niekoľkých jazykov a kultúr. Medzi prvé národy, ktoré sa objavili na Britských ostrovoch, patrili Kelti, Rimania, anglosaské kmene, taktiež aj Vikingovia. Po celé obdobie sa používal jazyk, ktorý dnes nazývame staroangličtinou. Prvé písomné záznamy v tomto jazyku pochádzajú z obdobia okolo roku 690 nášho letopočtu. Staroanglické slová boli väčšinou germánskeho pôvodu, pretože pochádzali z jazykov, ktoré používali anglosaské kmene. Neskôr inváziou Vikingov pribudlo mnoho škandinávskych slov do staroanglického jazyka. Staroanglická literatúra je zmes pohanských tradícií i úvah o živote a morálnych hodnotách. Príbehy a básne zo staroanglickej literatúry putovali z úst do úst, nedostali písomnú podobu. Neskôr sa básne dostali medzi steny kostolov, kde ich mnísi začali dokumentovať v písanej podobe.

Veľa textov z tohto obdobia zostalo anonymných. Najsmereodajnejšia hrdinská báseň z obdobia zrodu anglickej literatúry je Beowulf, ktorá opisuje činy mladého muža, ktorý je symbolom bezpečia pre ľudí. Táto báseň položila začiatky britskej literatúry a napomohla k formovaniu ďalších literárnych období a vytvoreniu odpovedí na danú dobu. Nástup stredovekej literatúry, cez renesanciu až po občiansku vojnu a búrlivé reštauračné obdobie umožnilo Britom vytvoriť si historicko-kultúrne zázemie, ktoré napomohlo zrodeniu americkej literatúry.

### **Britská literatúra v 17. storočí a jej vplyv na vznik americkej literatúry**

Sedemnásťte storočie bolo vo Veľkej Británii časom veľkých spoločenských zmien a období revolúcie. Škótsko a Veľká Británia boli zjednotené pod jedným kráľom, Jakubom I. (vládol 1603-1625). Jakub prijal anglikánsku vieru, čo mu prinieslo odpor katolíkov a puritánov. Práve počas jeho vlády najzaujatejší voči svojej viere opustili rodnú zem a odišli do Ameriky hľadať náboženskú slobodu pre svoju vieru a bohoslužbu. Finančné problémy priviedli Jakuba do konfliktu s parlamentom. Práve tieto problémy napomohli k vytvoreniu dvoch hnutí. Na jednej strane stáli kráľovský dvor na čele s kráľom a anglikánska cirkev. Na druhej strane bolo hnutie, ktoré reprezentovali puritáni, ktorých vplyv v parlamente rástol.

Behom autokratickej vlády Karola I. (vládol 1625-1649) sa napätie stupňovalo. Krajina sa rozdelila na dve časti, na jednej strane s rojalistami, kým na druhej strane stáli parlamentaristi, iným menom aj puritáni. Puritáni boli čestní a usilovní, verili, že boli stvorení pre dosiahnutie úspechu. Mnohí z nich opustili krajinu, kvôli prenasledovaniu kráľom. Kvôli stupňujúcemu sa napätiu v roku 1642 vypukla občianska vojna medzi kráľovskou armádou a parlamentom. Kráľa, Karola I. popravili v roku 1649. Od roku 1653 do roku 1658 vládol zemi puritánsky parlament na čele s Oliverom Cromwellom, ktorý dostal titul Lord Protektor Republiky.

Puritáni presadili prísny morálny kódex, ktorý zastavil kultúrny a literárny vývoj. Divadlá boli zatvorené, zábava sa považovala za nemravné správanie a podporovalo sa jedine vzdelávanie a veda. Rok 1660 priniesol reštauráciu monarchie pod vládou Karola II. Puritáni boli vytlačení z verejného života a nastala silná reakcia proti morálnemu kódexu. Anglikánska cirkev posilnila svoju pozíciu a získala dominantné postavenie vzhľadom k ostatným náboženským skupinám. Prevzala úlohu obrancu autority kráľa a venovala sa výkladu správania podľa zdravých mravných zásad. Práve tieto nežiaduce okolnosti donútili množstvo občanov k opusteniu krajiny za snahou objavenia Nového Sveta.

## Vznik americkej literatúry

Začiatky vzniku americkej literatúry smerujú do skorého sedemnásteho storočia. Americká literatúra sa začala formovať pod vplyvom britských kolonistov. Prvými spisovateľmi kontinentu boli Briti opisujúci britské objavenie a kolonizáciu Nového sveta. Keďže puritáni boli práve tí, ktorí položili začiatky americkej literatúry ich morálne zásady sa odrážajú aj v spisoch z prostredia Nového sveta. Americký puritanizmus sa vzťahuje na kód hodnôt, filozofiu života, taktiež na náboženský idealizmus, ktorý sa stal dominantným faktorom vplyvujúcim na americkú literatúru.

Medzi prvými, kto písal o dojmoch z nového kontinentu spomíname Thomasa Hariota a jeho *Briefe and True Report of the New-Found Land of Virginia* (1588). Ľudia vo Veľkej Británii, ktorí mali v úmysle vycestovať do Ameriky, používali knihu ako cestopis. Často boli cestopisné dokumentácie nebezpečné, najmä z dôvodu mylného obrazu o faktoch, ktoré v danej krajine existovali. Ľudia si predstavovali imaginárne cesty na miesta, ktoré by v realite nikdy nemohli navštíviť. Amerika ponúkala nové možnosti pre emigrantov. Koloniálne začiatky predstavovali kruté a divoké podmienky. Usadlíci sa snažili v prvom rade o prežitie, keďže životné podmienky neslúžili v ich prospech. Iba neskôr sa objavila snaha o novú sociálnu a ekonomickú úroveň, ktorá zabezpečila ich prežitie. Za týchto nežiaducich podmienok nepripisovali veľkú dôležitosť čítaniu. Práve namáhavá práca skonzumovala ich záujem o umenie. V nových, drsných podmienkach primitívnej divočiny museli byť praktický, šetriť svoje energetické zdroje a veľakrát boli aj krutí. Prostredie im nanútilo tieto vlastnosti.

Napriek tomu majú spisy, ktoré vznikli v koloniálnom období, historickú a kultúrnu hodnotu. V konečnom dôsledku, slúžia ako praktické spisy. Lídri najskorších osídlení v rokoch 1600 informovali o živote kolonistov. Účelom nebolo len porozprávať záujemcom doma, aký je v skutočnosti Nový svet, ale aj istý sociálny experiment. Niektorí autori sa zaujímali o reflektovanie boja kolonistov o prežitie, obsah spisov bol celkovo faktografický.

## Južné a severné kolónie

Takmer od začiatku ako sa Briti usadili pozdĺž atlantického pobrežia, existovali rozdiely medzi južnými kolóniami a severnými kolóniami. Na juhu plantáže využívali prácu indiánskych otrokov za účelom pestovania tabaku. Bohatí a mocní plantážnici boli príliš ponorení do svojich povinností, a preto si na literatúru ako umenie nenašli čas.

Kapitán John Smith patril medzi dokumentaristov koloniálnych začiatkov, taktiež medzi zakladateľov prvej britskej kolónie Jamestownu v roku 1607. Ako admirál mal bohaté skúsenosti s usadením sa na novej pôde. Jeho knihy a mapy povzbudzovali a podporovali britskú kolonizáciu Nového sveta. Keď sa Jamestown stal prvou Britskou osadou, Smith vycvičil usídlencov v práci s pôdou. Tým zachránil kolóniu od spustošenia. Svoje zážitky a skúsenosti opísal v diele *A True Relation of Occurences and Accidents in Virginia*, ktorá patrí medzi prvé knihy americkej literatúry. Smith vysvetlil ekonomickú a politickú štruktúru Jamestownského usídlenia. Jeho *The General Historie of Virginia* obsahuje príbeh úteku pomocou krásnej indiánskej dievčiny. Príbeh je imaginárny, ale patrí medzi prvé rozprávky americkej literatúry.

V roku 1620 loď menom Mayflower vyplavila puritánskych pútnikov, ktorí opustili Veľkú Britániu na pobreží Ameriky. Založili tu novú kolóniu menom Plymouth. V novej kolónii sa puritánsky usadlíci snažili vytvoriť

spoločnosť založenú na prísnej kresťanskej viere. Tak isto ako puritáni vo Veľkej Británii, tak aj oni verili, že spoločnosť môže byť vybudovaná na božích zákonoch. Tým pádom mali oveľa silnejší pocit spolupatričnosti a spoločného zámeru. Toto bol jeden z dôvodov prečo sa literatúra a kultúra vyvíjali rýchlejšie na juhu. Nový domov vnímali ako sľúbenú zem pre všetko strpenie, ktoré zatiaľ niesli na pleciach. William Bradford patril medzi cestujúcich lode Mayflower. Zachytil zážitky pútnikov ktorí prišli hľadať náboženskú slobodu. Napísal spis *The History of Plymouth Plantation*, ktorý je najvzácnejší dokument zo skorých rokov kolónie. Spisy sa zameriavali na ťažkosti a spirituálne odpovede na život v novom prostredí. Opisuje zložité vzťahy puritánov s indiánmi. Bradfordov spis je ľahko čitateľný a ponúka zaujímavé vysvetlenie náboženských dôvodov migrácie. Taktiež zdôrazňuje Bradfordovu vieru v to, že Boh riadi všetko, čo sa okolo nás deje. Posiela nám signály, ktoré musíme vnímať a snažiť sa ich interpretovať tak, aby nás viedli životom.

John Smith a William Bradford sa usilovali o podanie čo najreálnejšieho obrazu koloniálnych začiatkov a prostredia, v ktorom sa usadili. Boli si vedomí, že nebude jednoduché vybudovať základy pre novozrodenú civilizáciu, ktorej rozmach sa začal práve postupným udomácnením a prijatím nových životných podmienok. Neskôr sa kolonisti začali udomáčňovať, taktiež nástrahy pôsobené Indiánmi sa dostávali do pozadia. Pravdou je, že tento proces trval dlho, ale priniesol svoju zaslúženú odmenu za útrapy a ťažkosti, ktoré museli kolonisti znášať v prvých rokoch usadenia sa. V skutočnosti slúžili puritánske vzory ako základ pre vývoj demokracie na začiatku roku 1700.

## **Záver**

Briti v konečnom dôsledku prispeli k založeniu prvých amerických kolónií s minimálnymi vedomosťami a predpokladmi o Novom Svete. Napriek týmto faktorom sa im podarilo úspešne dobiť nový kontinent, ktorý v dnešnej modernej dobe diktuje trendy, či už v oblasti kultúry, alebo literatúry, darí sa mu úspešne a dá sa povedať až na celosvetovej úrovni.

Nesmieme však zabudnúť na rozdielne vnímanie reality pod vplyvom historických udalostí, ktoré formovali oba štáty od ich samotného vzniku. Obe kultúry našli inšpiráciu v rozdielnych oblastiach života, i keď jedna ovplyvnila druhú. Kultúra Britov sa ťahá do starších čias, než tá americká, z tohto dôvodu literárne bohatstvo je rozmanitejšie a široko spektrálnejšie práve u nich. Neznamená to, že americká literatúra nestvorila progresívne literárne diela, ale nezažila historické udalosti, ktoré zažili Briti. Práve toto národné bohatstvo Britov umožnilo odovzdať myšlienky a názory Novému svetu.

## **Literatúra**

DRABBLE, M. 2007. *Concise Companion to English Literature*. Oxford : Oxford University Press, 2007

CARTER, R., McRAE, J. 1996. *The Penguin Guide to English Literature: Britain and Ireland*. London : Penguin Books, 1996

HART, J. D. 1995. *The Oxford Companion to American Literature*. Oxford : Oxford University Press, 1995

HIGH, P. B. 2000. *An Outline of American Literature*. New York : Longman Inc., 2000

ONDRYÁŠOVÁ, J. 1975. *English and American Literature*. Praha : StPN, 1975

SANDERS, A. 2004. *The Short Oxford History of English Literature*. Oxford : Oxford University Press, 2004

THORNLEY, G. C. 1998. *An Outline of English Literature*. Essex : Longman Group Ltd., 1998

*Kontakt*

*Mgr. Adriana Pápaiová*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra interkultúrnej komunikácie*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35, Bratislava*

*E-mail: adinkoster@gmail.com*

# RUSKÁ LITERATÚRA V KONTEXTE VYUČOVANIA PREDMETU REÁLIE RUSKY HOVORIACICH KRAJÍN

*Irina Dulebová*

## **Abstrakt**

Nosnou myšlienkou nášho príspevku je interdisciplinárny charakter vyučovacieho predmetu *Reálie rusky hovoriacich krajín*, ktorý interpretujeme na báze princípu komplexnosti a všestrannosti. Viacerí výskumníci už poukázali na literárno-centrickú povahu ruskej kultúry, plne s nimi súhlasíme a považujeme za nemožné priblížiť študentovi kultúrny komponent ruských reálií bez vysvetlenia základných smerov ruského literárneho života (v synchrónnom a diachrónnom aspekte) a jeho najvýznamnejších mien. Z hľadiska formovania interkultúrnej kompetencie je potrebné, aby si študent osvojil poznatky z reflexie ruskej literatúry v slovenskom kultúrnom priestore.

**Kľúčové slová:** lingvodidaktika cudzích jazykov, interkultúrny komponent vo vyučovaní, ruská literatúra

## **Абстракт**

В нашей статье рассматривается междисциплинарный характер учебной дисциплины *Страноведение русскоязычных стран*. При данном комплексном и всестороннем подходе важно не забывать о литературоцентрическом характере русской культуры и не упускать из виду необходимость объяснения студентам основных направлений русской литературной жизни, ключевых авторов и их произведений. С точки зрения формирования их межкультурной компетенции необходимо также рассматривать на семинарах и рецепцию русской литературы в словацком культурном пространстве.

**Ключевые слова:** лингводидактика иностранных языков, межкультурный компонент в обучении, русская литература

Študenti Fakulty medzinárodných vzťahov na Ekonomickej univerzite v Bratislave majú v štvrtom ročníku štúdia povinný dvojsemestrálny kurz *Reálie rusky hovoriacich krajín a Slovenska*, ktorý sa ukončuje skúškou. Študentom z iných fakúlt univerzity sa ponúka kurz *Reálie rusky hovoriacich krajín a Slovenska* ako voliteľný predmet. Tento predmet sa už tradične teší mimoriadnej obľube študentov aj napriek jeho relatívne náročnému obsahu. Cítiť ich živý záujem hlavne o dejiny a bohatú kultúrnu ruskú tradíciu, keď sa snažia pochopiť spoločné a rozdielne črty v našich zdanlivo podobných slovanských kultúrach. Sylaby predmetu v 2. semestri (s časovou dotáciou 52 hodín) zahŕňajú nasledovné okruhy: geografické údaje, obyvateľstvo, jazyk, hlavné mestá, história, kultúrne dedičstvo národa, politický systém, štátne symboly, hospodárstvo, obchod, vzdelávanie, najvýznamnejšie osobnosti kultúrneho života, práva občanov, právny systém, masmédiá, európska integrácia, aktuálne spoločenské a ekonomické problémy. Ako vidieť, študent by mal získať všeobecné kultúrne vedomosti zamerané na reálie krajiny cieľového jazyka, sociolingvistické a komunikatívno-pragmatické poznatky. Plne súhlasíme s názorom Rizekovej, že „v rámci vysokoškolského vzdelávania by sa úsilie autorov učebných pomôcok, aj pedagógov malo koncentrovať na zvyšovanie miery epistemologickej (poznávacej), pragmatickej a lingvokulturologickej uvedomelosti. Strategickým cieľom takto orientovanej výučby jazykov je vytváranie priestoru na interpretáciu prednášaných tém, na tvorivé myslenie

*a interaktívne formy vyučovania...Na niektorých slovenských fakultách ešte stále kulturologický rozmer v cudzojazyčnej edukácii absentuje“* (1, 2012, s. 136). Vo vyučovaní študentov pokročilej úrovne v predmete *Reálie* by absentovať rozhodne nemal. Študent sa má na hodine učiť v prvom rade chápať a tolerovať kultúrnu *inakosť* a vedieť primerane reagovať v rozličných komunikatívnych situáciách ovplyvnených rozdielnym kultúrnym zázemím.

Čo sa týka ruskej kultúry, viacerí výskumníci podčiarkujú jej literárno-centrickú povahu, a to nielen ruskí výskumníci, ale napr. aj slovenský rusista, prof. Sipko. Sipko, zhrňujúc dlhoročné pozorovania osobitostí intertextuálnosti ruskojazyčného diskurzu, zdôrazňuje prevahu literárnych reminiscencií a alúzií v súčasných publicistických ruských textoch (nad textami slovenskými) v pomere 16:1 a konštatuje, že je to jeden zo zásadných etnopsycholingvistických príznakov ruskej kultúry (2, 2003, s.4). Aj my považujeme za nemožné priblížiť študentovi kultúrny komponent ruských reálií bez vysvetlenia základných smerov ruského literárneho života (v synchronnom a diachronnom aspekte) a jeho najvýznamnejších mien. Z hľadiska formovania interkultúrnej kompetencie je podstatné aj osvojenie si študentom poznatkov z reflexie ruskej literatúry v slovenskom kultúrnom priestore.

Vo všetkých príručkách o smeroch produktívnej komunikácie s rusky hovoriacim partnerom sa zdôrazňuje téma literatúry a literárneho diania ako jedna z najvhodnejších pre úspešnú komunikáciu a vzájomnú náklonnosť partnerov. Ale predpokladá to aj určitú úroveň literárnej kompetencie partnerov na oboch stranách, a práve preto považujeme za mimoriadne dôležité priblížiť študentom aspoň základné mená, diela a nosné smery ruského literárneho života s vysvetlením v prvom rade vnímania ruskej literatúry vo svetovom kontexte. V rámci povinnej literatúry na Ekonomickej univerzite v Bratislave študenti používajú učebné texty *Reálie rusky hovoriacich krajín a Slovenska* (Strelková, Koreňkov, Koreňkova), ktoré sú spracované na vysokej úrovni z hľadiska didaktiky, obsahu a jazykovej adaptácie. Texty používajú údaje z roku 2006 a obsahujú dobre premyslené úlohy na precvičovanie látky. Výučba podľa týchto učebných textov je mimoriadne produktívna a zaujímavá aj preto, že viaceré témy sú spracované komparatívne v rusko-slovenskom aspekte. Strelková nazerá na termín reálie zo širšieho hľadiska ako na „*komplex vedomostí o štáte vyučovaného jazyka... (kultúra, dejiny, geografia, aktuálna politická, spoločenská a ekonomická situácia) vrátane národnej mentality*“ (3, 2011, s.140). Na základe niekoľkoročných didaktických skúseností s týmito učebnými textami potvrdzujeme ich praktickú využiteľnosť. Vzhľadom na hutný obsah sa autorom nepodarilo zaradiť do skrípt aj kultúrnu zložku v jej literárnej podobe, čo však nie je nijaký problém, nakoľko študenti v tomto smere produktívne pracujú s doplnkovým materiálom a majú priestor aj na vlastnú kreativitu (usmerňovanú orientačnými pokynmi pedagóga).

K doplnkovým a ľahko dostupným (na internete) materiálom, vychádzajúc z vlastnej skúsenosti, odporúčame prehľadne štruktúrovanú webovú učebnicu *Reálie Ruska* českej rusistky Peškovej, ktorá poskytuje „*informace o současném Rusku, umožňuje zorientovat se v ruské historii a kultuře. Studijní materiál sestává z výkladových přednáškových textů s multimediální podporou a z textů pro semináře s jazykově zaměřenými cvičeními. Soustřeďuje také soupis vybrané literatury k předmětu a odkazy na tematické webové stránky*“ (4, 2006, s.1) a je všetkým záujemcom prístupná na stránke <http://www.ruskerealie.zcu.cz/>. Jej nedostatok vidíme

len v tom, že bola koncipovaná pre študentov rusistických odborov, teda je veľmi podrobná a zahŕňa príliš rozsiahly materiál vzhľadom na naše vyučovacie ciele, a preto študenti potrebujú presné pokyny pedagóga, na čo sa majú sústrediť. Jej základné smerovania v aspekte kultúry sú mimoriadne výstižné: sú to samostatné kapitoly lekcií: stará ruská literatúra, literatúra 19. storočia, literatúra 20. storočia, výtvarné umenie, hudba, divadlo a kino.

Vzhľadom na to, že nevychovávame budúcich odborníkov – slavistov, ale ekonómov, náš pohľad na umeleckú literatúru na hodinách reálií nie je samoučelný. Literatúra sa tu stáva jedným z prostriedkov formovania ich budúcej interkultúrnej kompetencie, ktorá môže mať viaceré podoby, a to lingvistickú, sociolingvistickú, kultúrnu, diskurzívnu, strategickú a pod. Na hodinách začíname hlavnou otázkou, *aké asociácie vyvoláva u študentov pojem ruská literatúra a čo o nej vedia*. Už tradične táto otázka neostáva bez odpovedí a študenti sa doslova prekrikujú s menami ako Tolstoj, Dostojevský, Bulgakov, Puškin, Solženicyn, Pasternak, Turgenev, Čechov. Na ďalšiu otázku, *aké diela týchto autorov poznáme*, sa už odpovede komplikujú. Často dochádza k zamieňaniu diel kľúčových autorov a pod. Problém vzniká aj pri snahe študentov zatriediť ich k určitým obdobiam. K tejto úlohe pristupujeme teda spoločne sumarizáciou mien autorov a ich diel (v ruštine) v postupnom diachrónnom aspekte. Tým, že si najprv tieto názvy spoločne hovoríme po slovensky, zo študentov sa stávajú na čas kreatívni prekladatelia do ruštiny a úsmevné situácie, ktoré pritom vznikajú, im pomáhajú, podľa nás, lepšie si osvojiť príslušnú lexiku. Veľmi stručne označujeme aj podstatu epochy a tvorby daného spisovateľa, osudové peripetie a podstatu jeho tvorby, nosné myšlienky. Keďže sa tieto otázky prelínajú s otázkami z dejín Ruska a základných období ich vývoja, upevňujeme si aj túto už prebratú látku (literatúry a iných zložiek kultúry sa dotýkame až na konci kurzu). Nápomocné v otázke kľúčových diel sú aj divadelné skúsenosti študentov, lebo obsah základnej tvorby napr. Čechova, Tolsteho a Gogoľa ovládajú už celkom slušne vďaka návštevám slovenských divadiel. Prítom nielen sumarizujeme to, čo už videli, ale aj argumentujeme a odporúčame ešte nenavštívené hry ruských autorov v SND, Astorke, MKD a iných kvalitných slovenských divadlách. Určité poznatky študenti už majú aj z filmovej tvorby, ide hlavne o *Doktora Živaga* od B. Pasternaka, *Lolitu* od V. Nabokova, *Eugena Onegina* od A. Puškina a *Annu Kareninová* od L. Tolsteho. Samozrejme, že so všetkými autormi prichádzali do styku len v slovenčine, ale toto z hľadiska vnímania ich tvorby nie je pre nás až také dôležité. Podstatné je, že základné konceptosféry ruskej kultúry odzrkadlené v literárnych dielach už nie sú študentom cudzie.

Študenti dostávajú aj domácu úlohu, každý individuálnu, krátku, ktorú treba pripraviť po rusky. Každý zo študentov si vyberie jedného z autorov, a pripraví krátku informáciu, na 3-4 minúty. V prvom rade sa povinne analyzujú ruskí laureáti Nobelovej ceny za literatúru (Bunin, Šolochov, Pasternak, Solženicyn, Brodskij) a už spomínaní kľúčoví autori 19. a 20. Storočia a podľa záujmu aj populárni moderní autori v zahraničí (Ulická, Akunin, Sorokin, Pelevin). Podstatná je schopnosť naučiť sa rozprávať o nich ruskom v jazyku, lexika sa viac-menej od prezentácie k prezentácii zákonite opakuje, a tým aj sa upevňuje. V zmysle ďalšieho rozvoja kultúrnej literárnej kompetencie študentov (a to znamená aj kompetencie interkultúrnej komunikácie) analyzujeme aj reflexiu ruských autorov v slovenskom kultúrnom priestore, súčasnú ponuku prekladov

v kníhkupectvách a knižniciach. Vo vyššie uvedených súvislostiach je teda kultúrna a literárna kompetencia vyučujúceho nevyhnutná, pretože práve od neho sa očakáva, že študentov nielen zorientuje v kultúrnom a literárnom dianí, ale ich aj nadchne a motivuje k čítaniu. V súčasnosti sú možnosti Slovákov oboznámiť sa s dielami nielen ruskej klasickej, ale aj súčasnej literatúry pomerne veľké, aj keď, samozrejme, pokles záujmu po roku 1989 je značný, logický a zákonitý. Štatistika ukazuje, že celkove „od roku 1996 do roku 2009 vyšlo na Slovensku 2968 knižných prozaických titulov preložených z anglického jazyka, zatiaľ čo v tom istom období vyšlo iba 126 knižných prozaických prekladov z ruského jazyka“ (5, 2010, s. 8). Pozrieme sa teda na danú problematiku z didaktického hľadiska bližšie.

V prvom rade venujme pozornosť ruskej próze, nakoľko s ruskou drámou sa viacerí študenti stretnú v divadlách a ruskú poéziu v preklade (a v origináli) čítajú prevažne jazykovedci, resp. slavisti (čo nevyklučuje ten fakt, že o nej vedia aj ostatní čitatelia, študenti spomínajú napr. Vysockého, Okudžavu, Puškina, Jesenina, a všetci títo básnici sú aj kvalitne prelození do slovenčiny). Ruská próza po roku 2000 má stabilné miesto v najvýznamnejších slovenských vydavateľstvách (IKAR, Slovart či Kalligram) a preklady kratších prozaických žánrov sa pravidelne publikujú v slovenských periodikách. „Ruská literatúra sa tak popri ostatných inonárodných literatúrach zaraďuje ku korpusu prekladovej literatúry a spolu s nimi významnou mierou prispieva k obohateniu slovenského literárno-kultúrneho kontextu. V období rokov 1996 – 2009 postupne dochádzalo k badateľným zmenám v recepcii a produkcii prekladov ruských autorov na Slovensku v porovnaní s predchádzajúcim obdobím, keď vydavatelia pod vplyvom spoločensko-politických udalostí z novembra 1989 stratili záujem o diela ruskej literatúry. Táto reakcia inštitúcií i čitateľského publika bola celkom prirodzená a pochopiteľná najmä preto, že ruská, respektíve sovietska literatúra, bola v predchádzajúcom období v slovenskom kultúrno-politickom systéme ideologicky preferovaná“ (6, 2010, s. 11). Odhliadnuc od nových prekladov a reedícií starších prekladov ruskej klasickej literatúry (napr. M. Bulgakova, F. M. Dostojevského, spisovateľskej dvojice Il'fa-Petrova, I. S. Turgeneva vo vydavateľstve Európa, alebo F. M. Dostojevského, N. V. Gogoľa, L. N. Tosteho v edícii *Svetová knižnica denníka SME*) je pred nami otázka, koho by sme mohli a mali odporučiť študentom na čítanie zo súčasných kľúčových ruských autorov. Mali by to byť podľa nás diela nielen umelecky hodnotné, ale aj odrážajúce ruské reálie, ruskú mentalitu a aktuálny život Rusov s im vlastným vnímaním svojich a svetových dejín, udalostí, hodnotových orientácií a estetických a kultúrnych preferencií. V prvom rade by sme im odporúčali slovenské preklady dnes hádam najpopulárnejšej ruskej autorky L. Ulickej *Daniel Stein, tlmočník*, román o osude reálneho človeka s netradičnou kompozíciou v podobe listov a rozhovorov s náboženskou tematikou, ako aj jej najnovší román *Zelený stan*, v ktorom mimoriadne pravdivo a výstižne zachytáva atmosféru života v bývalom ZSSR v druhej polovici 20. storočia (obe knihy v preklade J. Štrassera). Veľmi lyrická a krásne psychologická je aj jej próza *Medea a jej deti*, príbeh krymskej Grékyne, zachytávajúci udalosti zo začiatku dvadsiateho storočia (v preklade K. Strelkovej). Pre milovníkov postmoderny v literatúre môže byť zaujímavou aj vo svetovom kontexte mimoriadne populárna pseudobiografická poéma, niekedy nazývaná aj „bibliou alkoholikov“, *Moskva-Petušky* od V. Jerofejeva (v preklade J. Marušiaka) či *Helma hrôzy* od V. Pelevina, prerozprávanie mýtu o Minotaurovi v podobe internetového chatu (v preklade I. Kupkovej).



Kvalitný je aj preklad satirickej antiutópie V. Vojnovica *Moskva 2042*. Pre milovníkov netradičnej štylistiky a historických fantasy bude zaujímavá aj kniha dnes na západe jedného z najprekladanejších autorov V Sorokina, vizionárska antiutópia a politická satira na súčasné ruské politické pomery *Opričníkov deň* (preložil J. Štrasser). Pútavo je napísaný aj satirický román *Ukradnúť Lenina* od A. Tarna (preklad J. Strassera) aj groteskný akčný román a tzv. politfantasy od V. Aksionova s názvom *Moskva-kva-kva* (preložil J. Štrasser) alebo výber poviedok dvadsiatich ruských autorov *Ruské kvety zla*. „V súvislosti s ruskou prekladovou prozaickou tvorbou však treba priznať, že aj v dnešnom období je cítiť silnú preferenciu klasických diel 19. a 20. storočia, najmä v prípade knižných publikácií. Aj napriek tomu však súčasná literatúra dostala priestor a v slovenských kníhkupectvách a v kultúrnych periodikách sa objavili diela mimoriadne populárnych ruských autorov V. Pelevina, V. Sorokina, Í. Ulickej“ (7, 2010, s.32).

Pre študentov, ktorí by prostredníctvom ruskej literatúry radi samostatne rozvíjali aj svoju jazykovú kompetenciu, odporúčame (v knižnici prístupnú) čítanku adaptovanú pre cudzincov (pokročilý úroveň B2-C1) *Россия: характеры, ситуации, мнения : книга для чтения* (v troch dieloch). Prvý diel sa nazýva *Povahy* a obsahuje adaptované fragmenty textov klasickej a modernej literatúry s vyznačenými prízvukmi. Obsahuje aj príslušné komentáre, údaje o autoroch, úlohy na sebakontrolu. Sú v ňom zahrnuté texty od Puškina, Tolsteho, Gogoľa, Gončarova, Andrejeva, Čechova, Nadeždy Teffi, Nabokova, Bulgakova, Petruševskej, Tokarevovej.

Dialóg kultúr v zmysle medzinárodnej komunikácie a otázky, ktoré s ním súvisia, sa dnes nachádza v centre metodologickej a didaktickej pozornosti pri vyučovaní cudzích jazykov na vysokých školách. „ Z toho dôvodu má byť jazyková príprava študentov, ktorí budú v budúcnosti pôsobiť v oblasti medzinárodnej spolupráce, politiky či diplomacie...skutočne komplexná. Jej výsledkom musí byť dobrá znalosť všeobecného aj odborného cudzieho jazyka, poznatky z oblasti neverbálnej komunikácie, interkultúrnej komunikácie a aj znalosť historicko-politického kontextu danej jazykovej oblasti.“ (8, 2011, s. 179). Kulturologický rozmer cudzojazyčnej edukácie by teda v nijakom prípade nemal na hodinách reálií absentovať. Metodologickým základom vyučovacieho predmetu by mal byť dialóg v oblasti duchovnej a sociálnej kultúry, percepcia a interpretácia precedentných textov ruskej kultúry v dotyku s kultúrou slovenskou a svetovou (výtvarné, hudobné, filmové a divadelné umenie, umelecká literatúra). Pokladáme to za prínos pre lepšie spoznávanie osobitostí ruskej mentality a toho, čomu sa neurčito hovorí záhadná ruská duša.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. RIZEKOVÁ, I. 2012. Jazyk ako duchovná sila. In *Lanua ad linguas hominesque reserata IV.* : [zborník z medzinárodnej konferencie za okrúhlym stolom, Paríž 13. 1. 2012]. Noailles : Association Amitié Franco-Slovaque, 2012. ISBN 978-2-9536153-3-3, s. 133-139
2. СИПКО, Й. 2003. *Этнопсихолингвистические основы русско-словацких сопоставлений*. Прешов, 2006. Dostupné na [www.pulib.sk](http://www.pulib.sk)
3. STRELKOVÁ, K., KOREŇKOV, A., KOREŇKOVÁ, T. 2006. *Reálie rusky hovoriacich krajín a Slovenska*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2006. 211 s. ISBN 80-225-2281-3

4. PEŠKOVÁ, M. 2006. *Stranovedenie Rossii* (Reálie Ruska). Dostupné na: <http://www.ruskerealie.zcu.cz/>
5. MATTOVÁ, L., LORKOVÁ, Z., HABUROVÁ, A. 2010. *Podoby a premeny reflexie ruskej literatúry na Slovensku v rokoch 1996-2009*. Bratislava : Stimul, 2010. ISBN 978-80-8127-006-2
6. Ref. 5
7. Ref. 5
8. PAĽKOVÁ, J. 2011. Komunikácia v politike. Príklad využitia audiovizuálnych materiálov a internetu vo výučbe odborného španielskeho jazyka. In *Cudzie jazyky v premenách času* : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave konanej 4. júna 2010 [elektronický zdroj]. Bratislava : Z-F LINGUA, 2011, s. 177-181. ISBN 978-80-89328-54-3

*Kontakt*

*Mgr. Irina Dulebová, PhD.*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra románskych a slovanských jazykov*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*E-mail: irinablava@centrum.sk*

**FENOMÉN MÝTU O ORFEOVI A JEHO INTERPRETÁCIE  
V PRIEBEHU VEKOV  
(SO ZAMERANÍM NA POÉZIU GREGORA Z NAZIANZU V OBDOBÍ RANÉHO  
KREŠŤANSTVA)**

*Erika Brodňanská*

**Abstrakt**

Pevce Orfeus okúzľoval svojím spevom každého, kto sa k nemu priblížil a vynikal vo svojom umení natoľko, že ho v antike považovali za héra. Mytologickú postavu Orfea korigovali a interpretovali po svojom aj kresťania, pretože medzi ním a Kristom nachádzali viacnásobné paralely. Mýtické motívy spojené s postavou pevcu nechýbajú ani v diele cirkevného otca 4. storočia, Gregora z Nazianzu. V príspevku sa poukazujeme na variabilitu uchopenia mýtu o Orfeovi v jednotlivých Nazianského dielach a tiež na dôležitosť odhalenia jednotlivých významov pri ich preklade a interpretácii.

**Kľúčové slová:** Gregor z Nazianzu, Orfeus, mytologická kritika, preklad, interpretácia

**Resumen**

El cantor Orfeo, considerado un héroe en la Antigüedad, cuando tocaba su lira y cantaba, los hombres se reunían para oírlo y hacer descansar su alma. A este personaje de la mitología griega solían interpretarlo según su manera también los cristianos y creaban sus variaciones según las necesidades porque entre él y Jesucristo hay paralelos múltiples. Los motivos que se refieren a Orfeo, tampoco faltan en la obra del Padre de la Iglesia, Gregorio Nacianceno. El artículo acentúa la variabilidad del mito y trata de subrayar la importancia de descubrirlo a la hora de traducir.

**Palabras clave:** Gregorio Nacianceno, Orfeo, crítica mitológica, traducción, interpretación

V čase antického staroveku sa grécka mytológia zdala byť všadeprítomná. Mýty mali svoje pevné miesto v eposoch, komédiách, tragédiách, lyrike, vo filozofických a neskôr i v teologických spisoch. Boli súčasťou literárnej tradície, literárneho vzdelania a tiež výchovy. Sám Platón vo svojom diele *Štát* (377A) ústami Sokrata vraví, že „deťom rozprávame najprv mýty. Vcelku sú nepravdivé, ale nájdú sa v nich aj veci pravdivé.“ (1, 1990, s. 77). Sú príbehmi, ktoré prežívajú a tradujú sa dodnes. V priebehu vekov boli v recepčnom procese rozličným spôsobom nanovo uchopené, vysvetľované a kombinované, ich naratívne jadro však napriek tomu ostalo nezmenené. V prvých storočiach po Kristovi našli pohanské antické mýty svoje pokračovanie i vo vtedy sa presadzujúcom kresťanstve a boli interpretované kresťanskou skúsenosťou. Raní kresťania sa s mytológiou stretávali na školách pri štúdiu rétoriky a filozofie, ale aj pri čítaní ranej apologetickej literatúry, ktorá zaujímala voči antickým mýtom kritický postoj<sup>1</sup>. Mýty boli materiálom, ktorý patril k všeobecnému vzdelaniu a ako taký bol neutrálny, hoci pôvodom profánny. Preto sa prvotná cirkev snažila nájsť a využívať také rozprávania, legendy, mýty a obrazy, ktoré by dokázali komunikovať nový, inak len ťažko vyjadriteľný obsah. (Ambros, 2008–2009; Drengubiak, 2010). Príbehy a zápletky, ktoré antické mýty ponúkajú, neprestali fascinovať ani súčasných autorov a podnecujú ich neustále k novým interpretáciám. Súčasne sa stávajú výzvou pre recipientov a tiež pre prekladateľov, ktorí sú nútení v texte ich rozpoznať, pochopiť ich charakter a funkciu a adekvátne ich interpretovať. (2, 2012, s. 379).

Fenomén kontinuity medzi pohanskou mytológiou a kresťanskou symbolikou či dokonca súčasným románom môžeme ilustrovať na postave pevca Orfea, ktorý svojím spevom okúzľoval každého, kto sa k nemu priblížil a vynikal vo svojom umení natoľko, že ho v antike považovali za héraa. Dojímavý príbeh jeho lásky k Eurydike i jeho tragická smrť pútali pozornosť umelcov všetkých odborov od najstarších čias. Výjavy z mýtu o Orfeovi sa zachovali na mnohých antických vázových maľbách i na mozaikách. Orfeus oživa na obrazoch novovekých výtvarných umelcov, v mnohých básnických a dramatických dielach i v dielach hudobných majstrov a vo filme. (Zamarovský, 1993; Slovník, 1993).

K mýtu o Orfeovi sa vo svojich dielach často obracali už tvorcovia tragédií (Aischylos: *Agamemnón*; Euripidés: *Ifigénia v Aulide*, *Alkestis*, *Bakchantky*), ale i Platón (*Ústava* 364; *Symposion* 179). Všetci básnici od Pindara až po Ovidia chválili jeho múzické umenie, oceňovali jeho hru na lýru a kitharu a označovali ho za vynálezcu hudby. Veľkej obľube sa nemenej tešil mýtus o jeho manželke Eurydike a pod jeho menom sa nám z obdobia okolo 2. storočia po Kr. zachovalo 87 hymnov, v ktorých je predstavený ako ústredný hrdina rozprávania o Argonautoch. (Geerlings, 2005).

Mytologickú postavu Orfea korigovali a interpretovali po svojom aj kresťania, pretože medzi ním a Kristom nachádzali viaceré paralely. Orfeus svojou hudbou spríjemňoval čas a prinášal zdravie ľuďom, zároveň však krotil zver a dojímal neživú prírodu. Meloterapiu poznali aj kresťania z príbehu o Dávidovi a Saulovi, v ktorom Dávidova hra na harfu pôsobí upokojujúco na depresívneho kráľa Saula (1Sam 16,16-23), súčasne im však nemohla uniknúť ani Orfeova podobnosť s Kristom. Jeden liečil a privádzal späť k životu svojím múzickým umením, druhý uzdravoval chorých na tele i na duchu a kriesil mŕtvych (napr. Jajrovu dcéru, priateľa Lazára) svojím dotykom a modlitbou. Paralelou medzi Orfeom a Kristom je tiež zostup jedného i druhého „do ríše“ mŕtvych a ich opätovný návrat na svet, i keď rozličným spôsobom. Vstupujú do podsvetia, aby vyslobodili tu uväznené duše zosnulých. Neprehliadnuteľná bola aj podobnosť osudov Orfeovej manželky Eurydiky a Lótovej ženy, ktoré spája príkaz neobzrieť sa a nasledovný trest po jeho neuposlúchnutí. (Geerlings, 2005).

Tento mnohopočetný rad obrazov nachádzal odraz v patristickej literatúre už od čias Klementa Alexandrijského (2. stor.). Ten bol vo svojom diele *Protreptikos* (3,1; 4,1) prvý, kto označil Orfea za podvodníka a pravým Orfeom nazval Krista. (Markschies, 2005). Stotožňuje Orfea s *Logom*, schopným skrotiť divokú zver, ako sú hady, levy, svine a vlci. V predkonštantínskej gréckej teológii nachádzame záujem o Orfea aj v diele najvýznamnejšieho predstaviteľa alexandrijskej školy, u Origena. Bez väčšej námahy vyvracia tvrdenie pohanského filozofa Kelsa, že Orfeus je básnikom s božím duchom a ako duchovný vodca že konkuruje Kristovi (*Contra Celsum* 7,41). Súčasník cisára Konštantína, Eusebios z Caesarey na nich nadväzuje a v reči *Oratio de laudibus Constantini in ejus tricennialibus habita* (14) vysvetľuje stotožnenie či paralelu medzi Orfeom a *Logom* nasledovne: „*Jestliže Orfeus svým tónem lry okouzljuje divou zvěř, jestliže si krásou své hry podmaňuje duby, pak všemohoucí Slovo Boží dělá více: aby Bůh uzdravil lidskou mysl, vytvořil nástroj svýma vlastníma rukama, tj. lidskou přirozenost, a na tomto nástroji hraje divotvornou hudbu, kterou přitahuje a podmaňuje zvyky barbarů a pohanů. Tak uzdravuje lékem božské nauky surové instinkty jejich srdcí.*“ (3, 2008–2009, s. 115).

Od teologickej dišputy svojich predchodcov sa v 4. storočí vzd'ahuje vo svojich dielach Gregor z Nazianzu. Zmienky o Orfeovi nachádzame v jeho rečiach (Orr. 4, 5, 39) a predovšetkým v poézii (Carm. I,II,29; II,I,41; II,II,3; II,II,5; II,II,7). Nestavia na známych paralelách, práve naopak. Siahla po mýte ako takom, po jeho prvotnej látke a postavu Orfea využíva ako *exemplum*, ako explicitný príklad či ako polemický alebo poetický prostriedok. V básni I,II,29 *Adversus mulieres se nimis ornantes*, v ktorej bojuje proti fintivosti žien a obzvlášť proti líčidlám ako najviac viditeľným znakom pestovania krásy, kladie na roveň Orfea so ženami, ktoré nie sú práve vzorom cnostného života (I,II,29,169–170):

*Orfeus zvieratá dojímal, ty mužov, čo majú ducha  
rovného zvieratám, bláznia po ženách, žijú len tým.*

Poukazuje na skutočnosť, že farby dokážu omámiť zmysly mužov, vzbudiť v nich túžbu a túžba je potom tou silou, ktorá oslepuje svoje obeť a privádza ich k cudzoložstvu. V mýte o Orfeovi vystupuje najmarkantnejšie do popredia jeho schopnosť krotiť a dojímať všetko živé i neživé. Gregor z Nazianzu si volí tento výrazný a všeobecne známy moment, aby prostredníctvom prirovnania nielen explicitne akcentoval nežiadúce správanie žien a poukázal na ich moc „manipulovať“ do istej miery mužmi, ale aj implicitne varoval ich pred možnými následkami (Orfeus bol roztrhaný bakchantkami). Vo svojej básni napomína márnivé ženy a snaží sa im ukázať tú správnu cestu, ktorá začína láskou ku Kristovi a jeho nasledovaním.

Moc Orfeovho múzického umenia neopomína Gregor z Nazianzu ani v básnickom liste II,II,3 *Ad Vitalianum*, v ktorom rezonuje problematika vylúčenia syna z rodinného kruhu. Báseň je fiktívna, napísaná v mene Vitalianových synov a je prosbou odvrhnutých synov o opätovné prijatie u otca. Synovia pripúšťajú vo veršoch akúsi všeobecnú neposlušnosť voči otcovi, ale za podstatný dôvod vzájomného odcudzenia pokladajú porovnávanie - Vitalianos sa hneval na svojich synov, pretože ich považoval za horších než bol on sám. Za účelom ovplyvniť a zmeniť Vitalianovo chovanie a jeho postoj voči synom siahol Gregor z Nazianzu po viacerých antických mýtoch a biblických podobenstvách i rečníckych prostriedkoch, akými sú prirovnania, metafory, epitetá či metonymie, aby znásobil silu svojich slov. Podobne ako v básni I,II,29 aj tu využíva v súvislosti s postavou pevcu Orfea prirovnanie (II,II,3,210-215):

*Oželiem básne, čo doteraz vyšli, už nebudem básniť.  
Zbohom, knižočky, zvučné! Vy, múzy, tiež ostaňte zbohom!  
Vari je radosťou spievať, keď otcovské uši sú hluché,  
hoci sťa Orfeus z Odryských skál by som kamene lýrou  
rozhybal, krotil šelmy či dravé podmanil vtáky?  
Ber si aj toto, ty trýznivá Závist', je s piesňami koniec.*

Jeden z Vitalianových synov bol schopným básnikom a spevákom, bol však ochotný vzdať sa svojho talentu, vzdať sa básnenia, ak by tým dosiahol otcovo odpustenie. Prirovnaním k Orfeovi Gregor poukázal nielen na poetické schopnosti Vitalianovho syna, ale nechal zároveň vystúpiť do popredia tvrdému postoj otca voči svojim synom. Jeho srdce bolo tvrdšie ako skaly, ktoré Orfeus dokázal svojím umením obmäkčiť.

Diametrálne odlišný je vzťah otca k synovi v básnickom liste II,II,5 *Nicobuli patris ad filium*. Ide i fiktívny list Gregorovho švagra Nikobula st., ktorý je reakciou na žiadosť jeho rovnomenného syna Nikobula odísť študovať. Básnický list je vo veľkej miere chválou učenosti a výrečnosti. Gregor v ňom ústami Nikobula st. podporuje synovcovu túžbu po vzdelaní a aj sám mu predkladá viaceré príklady z mytológie, ktoré majú podčiarknuť silu jazyka, reči i umenia hovoriť, pričom nezabúda ani na Orfea (II,II,5,193-196a):

*V citare pevec Orfeus skrýval dar slova, a preto  
vedel úplne očariť spevom aj dobrých aj horších.  
Amfión vládol hrou na lýre dojať aj balvany, tobôž  
srdcia, čo plné sú vzdoru a kamenné...*

Orfeus a Amfión<sup>4</sup>, ktorých podivuhodné sily sú ukryté v ich hudobných nástrojoch a speve, sa v básni stávajú „dôkazným materiálom“ moci slova a metaforickým vyjadrením daru výrečnosti. Obaja však môžu vo veršoch zastávať súčasne aj „úlohu“ antonomázie pre spevákov s božským vnuknutím.

Napokon v básnickom liste II,II,7 *Ad Nemesium*, ktorý je adresovaný vysoko postavenému úradníkovi Nemesiovi a je atakom voči pohanstvu v snahe do viesť Nemesia ku konverzii, stojí Orfeus na čele zoznamu pevcov a básnikov, ktorí vynikali svojím umením (II,II,7,239-244):

*Čušteže, speváci, vravím, a vzdajte sa, démoni besní,  
vy, ktorí šírite bezbožné spevy s tou najväčšou vervou.  
Nechajte Orfea divú zver vodiť, nech Hesiod<sup>5</sup>  
Persovi<sup>6</sup> veršičky z Askier a Homér o pohromách Tróje,  
Musaios<sup>7</sup> s Linom<sup>8</sup> nech do metier vkladajú oslavu bohov,  
na ktorých slávu si ľudia oddávna tvorili spevy.*

Gregorov veršovaný list Nemesiovi sa skladá z výkladu princípov kresťanského učenia a kritiky fenoménov patriacich k pohanskému životu – viery v olympských bohov, mytológie a tiež kultov a mystérií a s nimi spojeného mystického náboženstva. V tomto duchu pristupuje Gregor z Nazianzu aj k vyššie spomenutým pevcovi a básnikovi. Nežiada, aby ustúpili zo svojich popredných pozícií a aby ich piesne či verše prestali znieť, chce však, aby svojím umením prestali slúžiť pohanským bohom.

Gregor pokladal dar výrečnosti za svoje poslanie a svoje nadanie za to, čo dáva jeho životu zmysel (Špidlík, 2010). Prostredníctvom príkladu Orfea akcentuje vo svojej poézii moc slova, a to nielen explicitne slova ako nositeľa myšlienky, ale i Slova, ako ho predstavuje evanjelista Ján v úvode svojho evanjelia<sup>9</sup>. Prioritne využíva ako *exemplum* mýtus o peveckej genialite Orfea, ktorú zúročili obzvlášť Argonauti pri svojej ceste do Kolchidy, v náznakoch však neopomína ani Orfeovo stretnutie s bakchantkami a jeho následnú smrť.

Príbeh o Argonautoch hľadajúcich zlaté rúno a tiež príbeh Orfeovho tragického konca neprestali byť aktuálnymi ani v dnešnej dobe. Spolu s príbehom o zostúpení Orfea do pekla za svojou manželkou Eurydikou ich spracúva napríklad súčasný francúzsky spisovateľ Richard Millet vo svojom románe *Cistý Lauve*. Príbeh mladého Thomasa Lauva možno „čítať“ ako modernú verziu Orfeovho mýtu, pretože rovnako prekonáva etapy hľadania, zostúpenia do pekla aj etapu symbolického 'roztrhania' pút s minulosťou.“

(4, 2008, s. 51). J. Drengubiak upozorňuje na komplexnosť Orfeovskej obraznosti v románe a v súvislosti s ňou aj na nevyhnutnosť precíznej translatologickej práce pri preklade románu. (Drengubiak, 2008). Od kultúrnej a interkultúrnej kompetencie prekladateľa totiž závisí úspech transferu originálneho textu do cieľového jazyka, a to bez ohľadu na to, či ide o transfer z klasickej gréčtiny ako tzv. mŕtveho jazyka alebo z ktoréhokoľvek zo živých jazykov. „Nestačí, aby bol prekladateľ bilingválny, musí byť i bikultúrny, či lepšie multikultúrny“ (2, 2012, s. 372), pričom má zastúpenie kultúry v literárnom texte viacero hodnôt. Okrem tradičnej, estetickej, možno neraz hovoriť i o hodnote historickej. (Koželová, 2010). Tým prvým krokom prekladateľa na ceste k interpretácii originálneho textu by preto mala byť remytizácia, rozpoznanie a pochopenie sveta, v ktorom text vznikol. Vedť bez čoho len elementárnej orientácie prekladateľov vo svete gréckej mytológie a kultúry by ostali Orfeus a s ním súvisiace mýty aj vo vyššie spomenutých dielach len príbehmi s minimálnou výpovednou hodnotou.

## Poznámky

<sup>1</sup> Vo svojej kritike sa apologéti stavali proti konaniu antických bohov a považovali ho za nemorálne, mýty však nikdy neoznačili za zastaralé. Svojou výpoveďou ostávali aktuálne. (Dörrie, 1978).

<sup>2</sup> Na rímskych židovských cintorínoch je Orfeus obrazom žalmistu Dávida a odtiaľ sa dostal i do kresťanských katakomb, kde je stotožnený s Kristom a vyznačuje sa niektorými rysmi spojenými s postavou dobrého pastiera.

<sup>3</sup> II,II,3,198-204: *Jedno však trápí ma zvlášť. Viem výborne prednášať piesne, túžil som ospievať svadobné hody i manželské lôžko najmilšej sestričky rodnej, ty na svete najhorší zloduch. Zároveň nenávisť otca chcel utíšiť svadobný spev môj. Tam som sťa lump sa však objaviť nesmel, nuž ospieval iný sestrinu krásu, jej vrkoče plavé a pod čelom temné obrvy strážiace líca, čo belosťou žiaria sťa striebro.*

<sup>4</sup> Amfión – tébsky kráľ a slávny hudobník. Pri stavaní hradieb okolo Téb sa vraj kamene pri jeho hre na zlatej lýre samy dvíhali z miesta a ukladali do hradieb.

<sup>5</sup> Hésiodos – rapsód, žil v Askre v Boiótii okolo r. 700 pred Kr.; autor básnických skladieb *Theogonia* (Pôvod bohov) a *Erga kai hemeraí* (Práce a dni). Už v antike sa mu pripisovali aj ďalšie diela.

<sup>6</sup> Persés – Hésiodov brat

<sup>7</sup> Musaios – mýtický grécky pevec, vraj Orfeov syn alebo žiak. Bol vraj prvým Démetriným kňazom v Eleuzíne a zložil na jej počesť hymnus.

<sup>8</sup> Linos – syn boha Apollóna, učil vraj hudobnému umeniu aj mladého Hérakla. Tomu však učenie nešlo a keď ho raz Linos pokáral, udrel Lina po hlave lýrou tak, že na mieste skončil.

<sup>9</sup> „Na počiatku bolo Slovo a Slovo bolo u Boha a to Slovo bolo Boh. ... V ňom bol život a život bol svetlom ľudí.“ (Jn 1,1–4).

## Zoznam bibliografických odkazov

1. PLATON. 1990. *Dialógy II*. Prel. J. Špaňár. Bratislava : Tatran, 1990, 698 s.
2. KOŽELOVÁ, A. 2012. Problematika prekladu kultúrnych referencií vo funkcii konštruktov umeleckého textu. In *Forlang*. Periodický zborník vedeckých príspevkov. Košice : TU Košice, 2012, s. 371–380
3. AMBROS, P. *Svoboda k alternatívam. Kontinuita a diskontinuita kresťanských tradíc*. Olomouc : Refugium, 2008–2009, 854 s.

4. DRENGUBIAK, J. 2008. Preklad a perspektívy mytologickej kritiky. In VALCEROVÁ, A. *Literatúra v medzikultúrnych vzťahoch*. Prešov : FF PU, 2008, s. 47–56

## Literatúra

AMBROS, P. *Svoboda k alternatívam. Kontinuita a diskontinuita kresťanských tradíc*. Olomouc : Refugium, 2008–2009, s. 115

DÖRRIE, H. 1978. *Sinn und Funktion des Mythos in der griechischen und der römischen Dichtung*. Rheinisch-Westfälische Akademie der Wissenschaften. Geisteswissenschaften. Vorträge. G 230. Opladen, 1978, s. 9

DRENGUBIAK, J. Preklad a perspektívy mytologickej kritiky. In VALCEROVÁ, A. *Literatúra v medzikultúrnych vzťahoch*. Prešov : FF PU, 2008, s. 55

DRENGUBIAK, J. Mythe, littérature et réalité dans Le renard dans le nom. In *Jazyk a kultúra*, 1, 2010, č. 1. Dostupné na internete: [http://www.ff.unipo.sk/jak/1\\_2010/drengubiak.pdf](http://www.ff.unipo.sk/jak/1_2010/drengubiak.pdf)

GEERLINGS, W. 2005. Das Bild des Sängers Orpheus bei den griechischen Kirchenvätern. In HAEHLING, R. von (Hrsg.). *Griechische Mythologie und frühes Christentum*. Darmstadt, 2005, s. 254, 256–258

KOŽELOVÁ, A. 2010. Postkolonializmus ako literárny program. In *Jazykovedné, literárnoviedné a didaktické kolokvium VII*. Zborník vedeckých prác. Bratislava : ZF Lingua, 2010, s. 75

MARKSCHIES, Ch. 2005. Odysseus und Orpheus – christlich gelesen. In HAEHLING, R. von (Hrsg.): *Griechische Mythologie und frühes Christentum*. Darmstadt, 2005, s. 242

*Slovník řecko-římské mytologie a kultury*. Praha, 1993, s. 184–186

ŠPIDLÍK, T. 2010. *Řehoř Naziánský. Úvod ke studiu jeho duchovní nauky*. Olomouc : Refugium, 2010, s. 222-223

ZAMAROVSKÝ, V. 1980. *Bohovia a hrdinovia antických bájí*. Bratislava, 1980, s. 344-345

### Kontakt

Mgr. Erika Brodňanská, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Filozofická fakulta

Inštitút románskych a klasických filológií

Katedra klasickej filológie

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

Email: [erika.brodnanska@unipo.sk](mailto:erika.brodnanska@unipo.sk)



# PERSPECTIVAS DE LA LITERATURA COMPARADA EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ESLOVAQUIA

*Renáta Bojničanová*

## **Abstrakt**

Tento príspevok sa zaoberá perspektívami rozvoja komparatívnych literárnych štúdií v slovenskej vede a univerzitnej výučbe. Zhodnocuje sa v ňom literárna komparatistika na Slovensku a vo svete, s prioritným zameraním sa na hispánsku vedu, a načrtávajú sa možné smerovania vo výskume a vo vysokoškolskej výučbe v rámci študijných odborov a programov zameraných na cudzie jazyky a kultúry. Príspevok má charakter zhodnotenia východiskovej situácie a naznačenia perspektív v danej oblasti.

**Kľúčové slová:** komparatívna literatúra, študijné programy cudzie jazyky

## **Resumen**

Este artículo presenta una reflexión sobre las perspectivas del desarrollo de los estudios literarios comparativos en la investigación y en la enseñanza universitaria eslovaca. Se centra en la valoración del desarrollo de la comparatística en Eslovaquia y en el mundo, sobre todo en la ciencia hispana, y traza las posibles direcciones de la investigación y de la enseñanza superior en el marco de los programas de estudios enfocados a lenguas y culturas extranjeras. El artículo tiene define la situación de partida y plantea las perspectivas en dicha área.

**Palabras clave:** literatura comparada, programas académicos de Lenguas Extranjeras

## **Introducción**

Teniendo presente el objetivo de estas jornadas, el de presentar las perspectivas de la actividad científica y docente relacionada con el programa de estudios de Lenguas extranjeras y el de presentar las bases teóricas de las disciplinas lingüísticas, literarias, traductológicas que se imparten dentro de este programa, me centraré en una disciplina literaria que considero muy importante y hasta ahora inmerecidamente excluida del conjunto de las materias de la enseñanza universitaria: la Literatura Comparada. Mi objetivo en este artículo será trazar las perspectivas de esta disciplina relativamente nueva no tanto en la investigación, sino en el ámbito de la enseñanza. En primer lugar definiré brevemente qué es la literatura comparada, cuáles son sus objetivos y métodos, igualmente que introduciré algunas valoraciones sobre su grado de evolución en el mundo y en Eslovaquia. Mi visión no es ni será escéptica, pues al mismo tiempo de constatar el atraso en cuanto a la implantación de la comparatística en los planes de estudios de las universidades eslovacas, informaré sobre las buenas bases que hay en la ciencia eslovaca para desarrollar este tipo de estudios, gracias a una muy fundada y bien arraigada tradición de comparatística literaria prácticamente desde el mismo momento de su constitución a principios del siglo XIX. También me gustaría tocar de refilón el tema de la predisposición personal y condiciones favorables para los estudios comparativos, lo cual me llevará a la conclusión de que los estudios comparativos exigen tanto un cierto grado de madurez personal, como de madurez del sistema educativo.

## **Consideraciones generales acerca de la Literatura Comparada**

Realmente no me atrevo a formular una definición compleja y con aspiraciones a novedosa de la literatura comparada, tanto más si

estudiosos más preparados que yo han renunciado a formularla de manera global y agotadora en todos los aspectos. Una vez reconocida esta falta de ambición, me limito a ser por lo menos contundente: la literatura comparada es una subdisciplina de la ciencia literaria que se dedica al estudio de *la literatura universal*. Respecto a lo que es la literatura universal hay múltiples explicaciones, partiendo desde la idea de que es el conjunto de todo lo escrito en todas las literaturas del mundo, hasta la idea de que es sólo lo mejor y lo más representativo de las literaturas parciales, insistiendo en que todo lo escrito está unido con un continuo hilo de relaciones mutuas. Por tanto, la literatura comparada se dedica principalmente al estudio de las *relaciones interliterarias*. Como ya se puede ver de estas parcas definiciones, en cuanto al objeto de estudio, la literatura comparada es próxima a la historia de la literatura y a la teoría de la literatura, pero también a la crítica literaria, es decir, las disciplinas de una común ciencia literaria. Dentro las ciencias literarias, la literatura comparada se considera la especialidad más reciente, pues en tanto que la teoría de la literatura tiene sus raíces en la Poética y la Retórica aristoteliana, de la literatura comparada se puede hablar tan sólo desde los finales del siglo XVIII y su desarrollo está unido sobre todo con el afán por el conocimiento de la generación (las generaciones) romántica(s) del siglo XIX. La razón es bien simple, pues antes de comparar los fenómenos literarios era necesario tener consciencia de los conceptos nacionales o locales de la literatura. La literatura comparada como una disciplina independiente se establece en esta época dentro del marco de la historia general y de la teoría de la literatura, y está unida con las pretensiones de construir unas panorámicas de literaturas generales, siempre teniendo en cuenta las relaciones que había entre diferentes literaturas delimitadas nacionalmente o localmente. En el mundo eslavo tiene importancia “fundacional” en estos intentos por las síntesis literarias la obra de Pavol Jozef Šafárik (1795-1861) *La historia de la lengua y la literatura eslavas (Dejiny slovanskej reči a literatúry, 1826)* y, en el campo de las tradición oral, la obra de Ľudovít Štúr (1815-1856) *Sobre las leyendas y las canciones nacionales de los pueblos eslavos (O národných písniach a pověstech plemen slovanských, 1853)*. Por supuesto, estos esfuerzos sintetizadores tienen relación, por un lado, con la consciencia del carácter específico nacional en las literaturas delimitadas por fronteras étnicas y lingüísticas y, por otro lado, con la herencia del espíritu enciclopédico clasicista. Sin embargo, lo que más marca la eclosión de los estudios literarios comparados es el espíritu romántico. Puede parecer una contradicción, pues el Romanticismo conlleva consigo la aparición de los nacionalismos y, por el contrario, los estudios comparativos hoy en día se entenden como medio de superar a los nacionalismos. Algunos comparatistas contemporáneos incluso advierten sobre la dificultad de definir qué es una literatura nacional, sin embargo, la existencia de una literatura común, universal, es una realidad innegable. Sea como fuere, en la determinación del objeto del estudio de la literatura comparada, estos dos conceptos –la literatura universal y la literatura nacional– son fundamentales. En tanto que el concepto de la literatura universal parte del término acuñado por J. W. Goethe de *Weltliteratur*, las literaturas nacionales conllevan el problema de su delimitación lingüística, geográfica, hasta política. El objeto del estudio de la literatura comparada es indudablemente muy amplio y se plantea en él muchos retos conceptivos, metodológicos, temáticos, que desde sus inicios hasta la actualidad han

cambiado según diferentes tendencias o escuelas. Sin embargo, no es objetivo de esta contribución dedicarme a este tema, por lo que otra vez me lanzo por el camino de la simplificación: si parto del título del tratado fundamental del gran comparatista español Claudio Guillén (1924-2007), *Entre lo uno y lo diverso* (publicado en 1985, reeditado en versión ampliada en 2005), el objetivo de la literatura comparada consiste en la búsqueda de lo que es común (*lo uno*) y lo que es específico (*lo diverso*) en las literaturas del mundo, o utilizando las palabras de Darío Villanueva, en la detección de “unas tensiones entre lo local y lo universal, [...], entre lo particular y lo general, sin consagrarse por entero a uno de los dos extremos de esta polaridad” (1, 2009, p. 14).

Igualmente Dionýz Ďurišin (1929–1997), la personalidad más insigne de la comparatística eslovaca del siglo XX, considera como objetivo principal de la comparatística literaria el estudio de la interrelación de las literaturas únicas o parciales (*jednotlivé*, no tiene que coincidir estrictamente con el concepto de la literatura nacional) y general (*všeobecné*), siendo la finalidad de tal estudio la constitución de un panorama del desarrollo de la literatura universal o, mejor dicho, de la *literariedad*. Esto significa que a través del estudio de fenómenos parciales (comunidades interliterarias – *medziliterárne spoločenstvá*) se pueden llegar a descubrir las leyes del funcionamiento del proceso literario (*medziliterárne zákonitosti*), que son universales. Para D. Ďurišin, “la finalidad de la investigación [de la literatura comparada] es formular las leyes [de funcionamiento] de la literatura como arte, porque es lo que hace que la literatura sea literatura” (2, 1992, p. 30).

Igualmente René Wellek (1903–1995) ve el objetivo final de la comparatística en la escritura de la historia común de las literaturas, es decir, de la Literatura con mayúscula. Dentro de ella hay que centrarse en la localización de los focos de emanación cultural, en las personalidades líderes o las demás figuras extraordinarias, en las diferencias entre una u otra tradición literaria, etc.

Después de este resumido repaso por los conceptos fundamentales relacionados con la literatura comparada, me gustaría detenerme brevemente en otra cuestión relacionada con los estudios comparatísticos, y es la predisposición personal del investigador para llevarlos a cabo. A un estudioso de esta área no se exige poseer sólo conocimientos sobre la literatura de diferentes países y el dominio de diferentes lenguas, sino también conocimientos históricos y de otras artes, todo ello suponiendo un anhelo de abarcar lo más amplio de la cultura general. Claudio Guillén, por ejemplo, considera que para llevar a cabo un estudio comparatístico no basta sólo con los conocimientos, sino es necesaria también esta predisposición personal. En su ensayo “Perspectivas de la Literatura Comparada” (escrito en Princeton en 1962) escribe que el que se encamina a los estudios comparativos debe sentir un deseo de “superación del nacionalismo cultural”, un deseo de realizar el sueño de la reconstrucción de la literatura “mundial”, lo cual requiere un “afán de síntesis” y un “espíritu internacionalista” o “cosmopolita”, tan unidos al espíritu idealista romántico (3, 2007, ps. 17–19). Comprende esta orientación de estudio como la expresión del deseo de la renovación del viejo Humanismo europeo.

Con esto volvemos a la historia de la comparatística literaria, fruto del espíritu romántico de los principios del siglo XIX, momento de su eclosión, y al mismo tiempo a la cuestión de la necesidad de conservar un cierto

grado del espíritu romántico e idealista también en nuestros tiempos, una reflexión de la que se hará eco en la Conclusión.

### **Métodos de la Literatura Comparada**

En rasgos generales parece bastante fácil deducir el objetivo de la literatura comparada, partiendo de la misma denominación de esta disciplina: se trata de comparar dos o más fenómenos literarios a nivel internacional, aunque también se puede enfocar comparativamente un fenómeno en la misma cultura nacional. Sin embargo, no toda la comparación se puede considerar un estudio serio, pues obviamente es necesario que responda a una metodología determinada. Por supuesto, estudiar comparativamente no es sólo poner al lado datos factográficos de índole histórica, histórico-literaria, cultural o biográfica y constatar similitudes, pues hacer una comparación a este primer plano resultaría demasiado elemental.

C. Guillén constata que las perspectivas del enfoque de la literatura comparada son múltiples, señalando, en principio, dos posibilidades básicas: primero, los estudios que se centran en la investigación de las conexiones de las literaturas nacionales, y segundo, los estudios que se centran “en categorías literarias o históricas de alcance internacional” como géneros, motivos, movimientos, periodos, temas, formas, géneros, imágenes, mitos (4, 2007, p. 23). En este segundo enfoque no se organizan las obras en unas agrupaciones según fronteras étnicas, nacionales o lingüísticas, sino a base de conceptos puramente literarios. Una rama especial de la comparatística es el estudio de libros de viajes, artículos de periódicos, traducciones, críticas y reseñas o los demás elementos intermediarios culturales. Los trabajos de este tipo tienen el inconveniente de basarse demasiado en datos extraliterarios, por lo cual resultan alejados de conceptos estéticos y literarios. Por lo contrario, C. Guillén apuesta por el espíritu sintetizador y global, a primera vista más abstracto, pero el que permite ver la literatura como un valor universal. Con este planteamiento se abre un campo inmenso de estudio centrado en materiales temáticos que se refieren a ciertos personajes, figuras relevantes en determinadas épocas, personajes típicos, mitos modernos, pero también en la morfología de la literatura, es decir, formas, topoi, estilos, etc. En este sentido se tiende a la abstracción, pues lo que interesa es estudiar el funcionamiento de la imaginación poética, el papel de la literatura como instrumento de conocimiento, las conexiones entre la obra literaria y los aspectos históricos, económicos y sociales de determinada comunidad, lo que toca ya los campos de la lingüística, psicología, filosofía, sociología, etc.

En la ciencia literaria comparativa actual, por lo menos en el Occidente, está ganando posiciones dentro de la literatura comparada una subdisciplina específica llamada “tematología”. Por ejemplo, una de sus promotores y representantes, Cristina Naupert, constata que “los estudios tematólogicos han sido y siguen siendo fundamentales para el campo de la literatura comparada” (5, 2001, p. 13). Considera que la tematología es “una de las dominantes dentro del marco disciplinar del comparatismo actual”, apoyándose en las opiniones de los estudiosos como Siegbert Praver, Elisabeth Frenzel y Ulrich Weissten. Es una rama con larga historia, arraigada en los estudios tematólogicos del folclore del siglo XIX, pasando por la etapa marcada por la metodología positivista, hasta incorporarse en el marco del comparatismo literario contemporáneo.

Simplificando la cuestión, el estudio basado en la metodología temática se centra en situaciones, personajes y mitos literarios o tipos folclóricos.

La finalidad de la comparatística, sin embargo, no es sólo analizar cuestiones independientes, sino dar a una investigación un objetivo, un sentido global. Esta última finalidad de la comparatística también puede ser entendida de manera diferente por diferentes escuelas comparatistas o personalidades del área.

Por ejemplo, según C. Guillén, “el objeto fundamental de la literatura comparada, vista desde nuestra primera perspectiva, es el estudio de influencias”, (6, 2007, p. 25), poniendo como ejemplo temas como Tasso y la poesía española del Siglo de Oro, los simbolistas franceses y su influencia en algunos poetas hispanoamericanos, etc. Estas influencias, por supuesto, no tienen que estar debidamente expresadas en una similitud textual, ni siquiera tienen que ser directas, sino también intermediadas o resultantes de la evolución paralela o convergente. Como escribe el profesor Darío Villanueva, los enfoques actuales de la comparatística persiguen señalar sobre todo las convergencias que las influencias, porque ellas [las convergencias] “revelan la solidez de las constantes o leyes generales de la literariedad (esl. *literárnost'*)” (7, 2009, p. 6). Resulta que todo el estudio comparativo tiende a entender las leyes del funcionamiento de la literatura a nivel más abstracto.

El comparatista y teórico de la literatura René Wellek ve el objetivo final de los comparatistas en escribir la historia de la literatura universal, puesto que en rasgos generales la evolución de las literaturas nacionales o locales es, en mayor o menor medida, común. Dentro de la especialidad de la literatura comparada cae todo lo que es común a las literaturas “parciales”, es decir, el desarrollo de los grandes estilos o corrientes, su adelantamiento o retraso en diferentes áreas geográficas, las diferencias y similitudes de la evolución literaria en diferentes ambientes culturales, más la historia de concepos comunes como temas, formas, procedimiento y medios poéticos, géneros, etc.

Dionýz Ďurišin formuló los objetivos y las bases teórico-metodológicas de la comparatística literaria de una manera muy sistemática. Señaló que en la investigación de índole historiográfica se debe seguir desde la investigación de la literatura parcial (nacional, local), pasando por las unidades más globales hasta llegar a la unidad final – la literatura universal. La investigación debe estar basada en el concepto de la *interliterariedad* (*medziliterárnost'*) y su objetivo es seguir el desarrollo del proceso literario (el proceso interliterario – *medziliterárny proces*) en el contexto universal, y también entender la tensión entre los “centralismos literarios” y la literatura universal. Dionýz Ďurišin planteó todo el sistema de terminología de la comparatística y trazó las perspectivas, de las que muchas han quedado abiertas. Por ejemplo, su idea era no sólo distinguir las influencias y las relaciones de contacto, sino sobre todo las relaciones de tipo estructural-tipológico, lo que sirve para descubrir las leyes del proceso interliterario. El objetivo principal es formular una historia de la literatura universal. En esta dirección se han realizado trabajos importantes, centrados en la investigación de las “comunidades literarias” (*medziliterárne spoločenstvá*) más amplias, muy especial en el contexto de las literaturas eslavas, sino también eslavas y occidentales. Hay que decir que esta labor está muy avanzada en la ciencia literaria eslovaca. Por ejemplo, en el terreno de la comparación entre las literaturas eslavas y románicas contamos con numerosos trabajos, ya que los grandes

romanistas eslovacos y checos del siglo XX se dedicaban a la comparatística (Jozef Felix, Václav Černý, por citar algunos). En la actualidad también es una línea de investigación bastante explorada, tal como se puede observar de la bibliografía final donde he citado, a modo de muestra, algunos trabajos de los especialistas contemporáneos. En el área románico-eslava mencionaré a parte, por ejemplo, al hispanista y romanista L. Franek, quien se dedica a los estudios hispánico-galo-eslavos, además en relación con la translatoología (8, 2009, 25-41), a P. Koprda, quien se dedica a los estudios italiano-eslovaco-europeos o la joven investigadora A. Tureková, quien en sus trabajos hace referencia a la tipología de personajes de las novelas francesas del siglo XVIII y su influencia en la literatura europea (9, 2010, ps. 143-164).

### **Perspectivas de la Literatura Comparada en la investigación y en la enseñanza universitaria de Eslovaquia**

Aunque, como he repetido ya varias veces, la comparatística literaria en Eslovaquia mantiene una tradición continua desde el siglo XIX, en la enseñanza universitaria hoy en día cuenta con muy poco soporte, refiriéndome a los programas donde sí cabría, entre ellos, por supuesto, el de las Lenguas (y Literaturas) Extranjeras. Este tipo de programa, básicamente de orientación filológica, es, a mi modo de ver, óptimo para dar a los estudiantes bases teóricas y lecciones prácticas de la comparatística, no sólo literaria, sino también lingüística, si se quiere. El problema es que si los estudiantes siguen sólo una especialización filológica, es decir, no estudian “en combinación” con otra filología, no tienen base suficiente para desarrollar sus conocimientos en dos culturas, que sería una condición elemental para formar los futuros comparatistas. Un problema muy común en cuanto a las condiciones para los estudios comparativos lo denomina muy acertadamente René Wellek, cuando se refiere a la crisis de la comparatística literaria en el ambiente universitario estadounidense. Señala como causa principal de tal situación la estrecha unión del estudio comparativo con el estudio de una lengua y una literatura concreta. Esta división según las lenguas es causa del distanciamiento entre los especialistas en tal o cual filología, pues en consecuencia, citando literalmente a R. Wellek, “la mayoría de la gente vive en un solo ambiente lingüístico” (10, 1996, 72). Esta estrechez de alcance se refleja en la disminuida capacidad de absorber las materias literarias y los estudios teóricos, que se pueden ver reducidos a textos escritos en una sola lengua. Por supuesto, esto es un factor muy limitador. Además de las limitaciones culturales de todo tipo, R. Wellek considera como impedimento del desarrollo de la comparatística los comportamientos sociales tales como el nacionalismo exagerado, racismo, patriotismo local ciego. Éstos son algunos de los muchos factores frenadores del bienestar de la cultura en general, además de muchos otros bien señalados por Claudio Guillén en su Prólogo (escrito en 2004) a la reedición del libro *Entre lo uno y lo diverso* del 2005, en el cual se refiere sobre todo a la situación en España. No quiero extenderme en comparar esta situación con la que se vive en las universidades eslovaca, sólo puedo decir que me he percatado de la existencia una sorprendente “cultura global”, internacional e universal, que parece que se rige por leyes interculturales sin distinción del lugar en el planeta. Hay que decir también que Claudio Guillén expresaba su descontento de que la Literatura Comparada en España ha sido absorbida por la Teoría de la Literatura. En los programas de estudios universitarios

eslovacos, me refiero en concreto al de Lenguas (y Literaturas) Extranjeras, cosa bien sabida, nos tenemos que contentar con algo parecido. Puesto que en este programa no figura una signatura que se llamaría Literatura Comparada, tenemos que, por lo menos, intentar introducir contenidos de la comparatística dentro de las asignaturas de la Teoría de la Literatura e igualmente Historia de la Literatura. Mi valoración no es, sin embargo, pesimista. Aunque de esta manera no es posible llegar a unos contenidos demasiado profundos, el enfoque comparativo en las clases de la historia y la teoría de la literatura abre la posibilidad de hacer las clases más aportadores intelectualmente, pues los estudiantes sí que aceptan con interés las indicaciones sobre las relaciones, similitudes, analogías, paralelismos etc. entre la literatura extranjera que estudian y su cultura materna o sobre las relaciones de diferentes culturas europeas o no europeas. En los programas de Lenguas y Literaturas Extranjeras, por ahora, esta iniciativa de insertar contenidos comparatísticos depende de la buena voluntad de cada profesor. Por lo demás, en cuanto al soporte teórico, los estudiantes eslovacos están en situación de ventaja, puesto que tienen a disposición para su estudio individual toda la literatura teórica de la escuela de Dionýz Ďurišin (algunos trabajos están citados en la bibliografía), numerosos estudios de los comparatistas eslovacos y checos, igualmente que las traducciones de muchas obras teóricas de autores extranjeros (sobre todo al checo, C. Guillén, R. Wellek, A. Warren, por ejemplo).

En cuanto a las tareas científicas, que no pedagógicas, de los investigadores eslovacos tentados por la comparatística, éstas son inmensas. La primera labor es ir cumpliendo en la medida de lo posible todo el repertorio de temas sugeridos por Dionýz Ďurišin: por ejemplo, las tendencias de la evolución de los estilos y los géneros literarios, la clasificación estilístico-genérica de la literatura, las leyes de las etapas evolutivas de la literatura y las formaciones interliterarias, los centrismos literarios, la periodización literaria, la literatura y las demás artes, etc. En este caso creo que en vez de lanzarse a formular los panoramas globales de la literatura universal, sería más viable seguir haciendo estudios parciales, cada uno de los especialistas en su campo, pues para hacer el panorama universal es imprescindible la colaboración de un equipo. El carácter colectivo de los trabajos de este tipo es inherente, tal como podemos observar en las publicaciones que se han realizado recientemente.

Otra tarea importante de los comparatistas eslovacos es rehabilitar las opiniones sobre el grado de evolución de la comparatística en la “ciencia de Este”. Me refiero al hecho de que, aunque los especialistas eslovacos conocen y citan ampliamente a los investigadores “occidentales”, al revés es mucho menos frecuente, salvando las excepciones. Hasta nos encontramos con las ideas como “En cuanto a la comparatística de la Europa del Este se puede constatar que sus aportaciones respecto de los estudios tematólogicos no tienen una envergadura que justifica un análisis muy pormenorizado” (en la página 44 de una monografía que no quiero citar, publicada en el año 2001. Además, cuando un o una comparatista se refiere a *Este*, ¿a qué se refiere concretamente?, ¿a qué sentido remite? ¿político?, ¿geográfico?, ¿ideológico de los tiempos de la guerra fría?). Parece que el intercambio de informaciones no es igualmente fluido en las dos direcciones, lo que da imagen de un desequilibrio de la *ciencia literaria universal*. Un cierto *hesperidotropismo* en los estudios comparativos de la

Europa germánica y románica creo que sí que existe (pido disculpas en el caso de equivocarme).

Como se puede observar, se constatan unas alarmantes valoraciones, sobre todo de los resultados científicos de la actualidad en nuestros confines. Por ejemplo, Claudio Guillén (11, 2005, p. 12) advierte, además de la crisis de comparatismo y de los estudios literarios y humanísticos en el Occidente, sobre un marcado descenso de contribuciones a los estudios comparativos en la Europa oriental tras la caída del muro de Berlín. Otros estudiosos sitúan la crisis de la comparatística en el “Este” mucho antes, culpa de lo que seguramente tenemos nosotros en no saber hacernos presentar, porque grandes proyectos comparatísticos sí que no faltaron en los decenios anteriores. Creo que remediar esta fama y presentar nuestra escuela comparatística en la Europa occidental es uno de los deberes de los estudiosos eslovacos. Tanto más, si la *literatura universal*, el objeto de interés de la Literatura Comparada, exige una *Comparatística universal*, y no dividida en la de Occidente y la del Este, división que en una Europa unida resulta ya bastante anacrónica.

### **Conclusión**

En la conclusión volveré a lo prometido en el primer capítulo de este artículo: al tema de los valores unidos con la comparatística literaria y, en definitiva, su sentido. Como en cualquier otra ciencia, el sentido de la comparación es profundizar en los conocimientos y, como en cualquier otro arte, el sentido de la literatura es crear la belleza. En la comparatística literaria se une este conocimiento objetivo con el subjetivo, además de mirarse los fenómenos literarios como una unidad global, relacionada entre sí y unida también con el mundo extraliterario. Esta visión global es el atractivo principal de la comparatística, porque hace despertar el espíritu cosmopolita y sintetizador de C. Guillén o el espíritu internacional o multicultural de Darío Villanueva.

Como ya he mencionado en las páginas anteriores, Claudio Guillén escribe en términos muy halagadores sobre la tarea del que aspira a ser comparatista, pues se refiere nada más que a la necesidad de poseer algo de la sensibilidad romántica e idealista. En cuanto a la tarea social de los comparatistas, pero no sólo de ellos sino también de todas las personas de letras, insiste en la importancia de velar sobre la conservación del Humanismo que contrapesaría el dominante materialismo y pragmatismo, ya plenamente reinante en el ambiente académico a medida mundial. Somos testigos de que la universidad se está convirtiendo en fábrica de producción de jóvenes que deberán estar preparados para la lucha por sobrevivencia en el mundo económico muy competitivo. Por lo menos en Eslovaquia es así. La sociedad nos llama a formar personas de perfil competitivo y eficaz, no a formar humanistas e idealistas. La comparatística, a decir verdad, requiere un tipo de individuo que no responde a estas exigencias, ya que para que surja un estudio comparativo, se necesitan años y años de preparación y entrega personal, ya que un estudio comparativo no es un producto inmediato de mínimo esfuerzo y máximo provecho.

Me queda sólo expresar la esperanza de que la universidad eslovaca conservase esta calidad de *ínsula* del *Humanismo moderno* y de que la enseñanza universitaria eslovaca conserve las condiciones para formar este tipo de personas, que pueda ejercer de intermediaria no sólo en las



relaciones económicas y políticas, sino también en las culturales y humanas, para que se pueda llevar a cabo la labor de integración, superación de las fronteras y confraternización, igualmente que la de la búsqueda “de las raíces culturales comunes a todos los pueblos del viejo continente” (12, 2009, p. 10). Esto, sólo para empezar.

## Notas

1. VILLANUEVA, D. 2009. Claudio Guillén, maestro de la literatura comparada. In GARCÍA, J. F., RADERS, M., VILLAR, D. J. F. *Claudio Guillén, lecciones de un maestro*. Madrid : Complutense, 2009, p. 14
2. ĎURIŠIN, D. et al. 1992. *Osobitné medziliterárne spoločenstvá 5. Slovenské literatúry*. Bratislava : SAV, 1992, p. 30
3. GUILLÉN, C. 2007. Perspectivas de la literatura comparada. In *Siglo XXI. Literatura y cultura españolas. Revista anual de la Cátedra Miguel Delibes*. Valladolid – New York, 2007, 5, ps. 17-19
4. GUILLÉN, C. 2007. Perspectivas de la literatura comparada. In *Siglo XXI. Literatura y cultura españolas. Revista anual de la Cátedra Miguel Delibes*. Valladolid – New York, 2007, 5, p. 23
5. NAUPERT, C. 2001. *La Tematología Comparatista. Entre teoría y práctica*. Madrid : Arco/Libros, 2001, p. 13
6. GUILLÉN, C. 2007. Perspectivas de la literatura comparada. In *Siglo XXI. Literatura y cultura españolas. Revista anual de la Cátedra Miguel Delibes*. Valladolid – New York, 2007, 5, p. 25
7. VILLANUEVA, D. 2009. Claudio Guillén, maestro de la literatura comparada. In GARCÍA, J. F., RADERS, M., VILLAR, D. J. F. 2009. *Claudio Guillén, lecciones de un maestro*. Madrid : Complutense, 2009, p. 14
8. FRANEK, L. 2009. Porovnávacia literatúra a umelecký preklad. In *World Literature Studies. Časopis pre výskum svetovej literatúry*, 2, Vol. 1 (18), 2009, s. 25-41
9. TUREKOVÁ, A. 2010. Les transformations du « dilemme » clévien dans le roman français du premier XVIII<sup>e</sup> siècle. In *Études sur le XVIII<sup>e</sup> siècle*. București : Editura Universității din București, 2010, ps. 143-164
10. WELLEK, R., WARREN, A. 2005. *Teorie literatury*. Olomouc : Votobia, 1996, s. 72
11. GUILLÉN, C. 2005. *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada. Ayer y hoy*. Barcelona : Tusquets, 2005, p. 8.
12. VILLANUEVA, D. 2009. Claudio Guillén, maestro de la literatura comparada. In GARCÍA, J. F., RADERS, M., VILLAR, D. J. F. 2009. *Claudio Guillén, lecciones de un maestro*. Madrid : Complutense, 2009, p. 10

## Bibliografía

- ČERNÝ, V. 2008. *Studie o španělské literatuře*. Praha : Cherm, 2008. 414 ps.
- DOMÍNGUEZ, C. Porovnávacia literatúra a teórie medziliterárnosti v Španielsku z pohľadu Španielska. In *World Literature Studies. Časopis pre výskum svetovej literatúry* 2. Vol. 1 (18), ps. 10-24

- GARCÍA, J. F., RADERS, M., VILLAR, D. J. F. 2009. *Claudio Guillén, lecciones de un maestro*. Madrid : Complutense, 2009. 269 p
- ĎURIŠIN, D. et al. *Osobitné medziliterárne spoločenstvá 1.-6*. Bratislava : SAV, 1987-1993. 141 ps.
- ĎURIŠIN, D. 1985. *Teória medziliterárneho procesu*. Bratislava : Tatran, 1985. 288 ps.
- ĎURIŠIN, D. 1975. *Teória literárnej komparatistiky*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1975. 400 ps.
- ĎURIŠIN, D. 1992. *Z dejín a teórie literárnej komparatistiky*. Bratislava : SAV, 1971. 403 ps.
- FELIX, J. 1992. *Literárne križovatky*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1992. 563 ps.
- FELIX, J. 1988. *V sprievode majstrov*. Bratislava : Slovenský spisovateľ, 1988. 659 ps.
- FRANEK, L. 2005. *Modernita románnych literatúr*. Bratislava : VEDA, 2005. 240 ps.
- FRANEK, L. 2009. Porovnávacía literatúra a umelecký preklad. In *World Literature Studies. Časopis pre výskum svetovej literatúry*, 2, 1 (18), 2009, s. 25-41
- GUILLÉN, C. 2005. *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada. Ayer y hoy*. Barcelona : Tusquets, 2005. 499 ps.
- GUILLÉN, C. 2007. Perspectivas de la literatura comparada. In *Siglo XXI. Literatura y cultura españolas. Revista anual de la Cátedra Miguel Delibes*. Valladolid – New York, 2007, 5 ps. 17-30.
- KOPRDA, P. *Medziliterárny proces I., II., III*. Nitra : FF UKF, 1999, 2000, 2000. 303 s.
- LLOVET, J., CANER, R., CATELLI, N., MARTÍ, M. A., VIÑAS, P. D. 2012. *Teoría literaria y Literatura comparada*. Barcelona : Ariel Letras, 2012. 459 ps.
- NAUPERT, C. 2001. *La Tematología Comparatista. Entre teoría y práctica*. Madrid : Arco/Libros, 2001. 383 ps.
- NAUPERT, C. et al. 2003. *Tematología y comparatismo literario*. Madrid : Arco/Libros, 2003. 287 ps.
- PAŠTEKOVÁ, S., PODMAKOVÁ, D. 2007. *Kontinuita a diskontinuita vývinového procesu poézie, prózy a drámy. Premeny estetického kánonu koncepcie literárnych dejín*. Bratislava : VEDA, SAV, 2007. 240 s.
- POSPÍŠIL, I. *Genologie a poměry literatury*. Brno : MU, 1998. 154 s.
- SVATOŇ, V. 2009. *Román v souvislostech času. Úvahy o srovnávací literární vědě*. Praha : Malvern, 2009. 327 s.
- TUREČEK, D. 2009. *Národní literatura a komparatistika*. Brno : Host, 2009. 279 s.
- TUREKOVA, A. 2010. Les transformations du « dilemme » clévien dans le roman français du premier XVIII<sup>e</sup> siècle. In *Études sur le XVIII<sup>e</sup> siècle*. București : Editura Universității din București, 2010, ps. 143-164.
- VILLANUEVA, D.: Claudio Guillén, maestro de la literatura comparada. In *García, J. F., Raders, M., Villar Dégano, J. F. Claudio Guillén, lecciones de un maestro*. Madrid : Complutense, 2009. ps. 3 – 17.

Wellek, R., Warren, A.: Teorie literatury (trad. Miloš Calda). Olomouc :  
Votobia, 1996. 555 s.

*Kontakt*

*Mgr. Renáta Bojničanová, PhD.*

*Univerzita Komenského*

*Pedagogická fakulta*

*Katedra románskych jazykov a literatúr*

*Račianska 59, 813 34 Bratislava*

*Email: [bojnicanova@fedu.uniba.sk](mailto:bojnicanova@fedu.uniba.sk)*

## SEKCIA 5 PREKLAD

### MULTILINGUAL EU DOCUMENTS: INFORMATION LOSS OR DIFFERENT INTERPRETATION?

*Julianna Nádain*

#### **Abstract**

Translation and interpretation have been forced in various relations and have become important and widely known mainly in international political context. Translation and interpreting can serve as a source of scientific research in terms of sociolinguistics and psycholinguistics.

**Keywords:** translation, press publications, information, cultural differences. Abstrakt

#### **Abstrakt**

Cieľom tohto príspevku je analyzovať dôležitosť prekladu a tlmočenia v medzinárodnom politickom kontexte. Preklady a tlmočenie sú dôležitými nástrojmi vedeckého výskumu v oblasti sociolingvistiky a psycholingvistiky.

**Kľúčové slová:** preklad, tlačové správy, informácia, kultúrne rozdiely.

#### **Introduction**

Translation from and to different cultures has gained a meaningful area on the field of sciences since international companies moved in to Hungarian and also other Central and Eastern European markets. Mapping special language as special way of communication is of extremely great importance as it is inevitable in organisational communication and economic higher education. It is most difficult to select the most efficient methods to make students and experts acquire skills that make them competitive on various areas of economic life.

Despite they have to take decisions in their everyday activities excluding the least chance to fail communicative purposes. Terminology, according to experience of businessmen, too, cannot be the only segment that make a good expert, nowadays it is not enough for successful business life. In education, in school and out, improving economic communicative competence must be emphasized so that verbal messages between mediators and recipients at negotiations must be transferred in the most appropriate way. Teaching methods of organisational communication have always been a centre of discussions where the debate is over whether to use only books or actual and authentic articles from special papers. In the following study I am revealing the necessity of ability to use these articles for educational and professional purposes.

#### **EU and translation**

Worldwide intercultural relations and globalisation require enforcement of research on the field of intercultural and organisational communication. Increasing number of takeovers, foreign companies and joint ventures in Hungary make it even more inevitable to educate experts with high level professional competence. Translation for and using foreign languages for special purposes – or any other language used in economic life - cannot be elaborated only within a few years of studying at any

educational institutions but it is highly required and appreciated to do so after graduation (Szóka:2004). Without that no expert can be expected to carry out a successful communication in business life which may lead to serious consequences. Several negotiations fail not merely because of the lack of knowledge of terminology but also due to low practical and cultural awareness.

One of the most appropriate ways of getting information about actual events of economic and commercial life is newspapers and the internet offering a large scale of topics and areas. Hungary's EU membership (since 2004) has awoken new needs and trends in teaching and business processes. It is more and more expected to use information on EU issues effectively in work, that is, international negotiations. Books cannot provide the students with the knowledge that could satisfy our commerce and business concentrated ages.

Learning material in books is something fixed as if language and economic standards could not change any more. Due to interdisciplinarity of economy and linguistic studies there are hardly any concepts and processes which are not needed to be reinterpreted or be widened with new conceptual content. This process is easier to be traced on the basis of authentic and actual articles of economic press (Bruhn:1995).

Translation and interpretation have been forced in various relations and became important and widely known mainly in international political context. Hungary has paid even more attention to all activities of the European Union since joining the organisation in 2004. Translation and interpreting can serve as a source of scientific research in terms of sociolinguistics and psycholinguistics. The some billion-page amount of written documentation seems everlasting job for professional translators. Although, we cannot consider the word translation proper for the texting processes in the EU as all documents are drafted in the member states' official languages and are not really translated. This difference making is necessary as the cultural differences are taken into account when formulating a document in any of the official languages.

### **Press publications and culture**

Every day people have hardly any direct access or relation to these documents resulting from their overcomplicated language and detailed information which are hard to understand. EU citizens have the insight into the issues rather by reading press publications dealing with the most current political, economic and cultural events. Press language has special characteristics which are interesting all in linguistic, commercial and economic terms.

The three papers, the British *The Economist*, the German *Der Spiegel* and the Hungarian *Heti Világgazdaság* are good examples of how average readers in the EU are informed about different issues. All three are national papers with high reputation. Moreover, the first one mentioned is of international acknowledgement. The articles are aimed at professional readers and those who are deeply interested in economic events. This is allowed by the language of the papers as they are suitable for mediating information to non-professionals since their terminology is a limited range of specific expressions. The articles are discourses with specific purposes. The structure of the papers mentioned is also similar. The articles have creative linguistic form hiding special cultural messages which make the readers solve a cultural puzzle before reading the articles. The length and

topics of articles are similar, and also the rate of text and pictures. All are of the same amount of circulation.

In these publications we can clearly see how differently the same topics can be interpreted as a result of various cultural background of the home countries. The emphasis is on the same issue but from different aspects. The question can be raised: Does information get lost if you read different versions of interpretation of the same issues? Can we regard the articles in the three papers translation or they merely represent different aspects? It is hard to give the proper answer. It is for sure that some information may be ignored in one press publication and emphasized in the other but one cannot claim that it is the result of mistranslation. You must mind the cultural differences.

The Commercial significance can be experienced before having any insight into the paper as it simply cannot be sold unless there is something unusual about the coverage, the offered topics and headlines.

As opposed to the headlines the article itself regularly tries to use various expressions, synonyms to make the content even more expressive and persuading (Beaugrande:2000). Exceptions are only terminology which must not be substituted by any other word or expression as they have a clearly definable meaning. It does not mean of course that special language and terms are fixed for centuries or even decades (Sager:1990). Quick development on any areas of science and interdisciplinarity involve changes in application of terms by adding or subtracting meaning. It is especially on for economic press. This is an outcome of blooming international relations, globalization and company fusions (Glaser:2003).

Lifelong learning plays an intensive role in developing skills to understand headlines and articles without any great effort. It is impossible to acquire all these skills during institutional studies like colleges or universities. Education system at universities in Hungary and also other countries give the students some overview on economics, tendencies and basic terms inevitable to work after graduation in international business life. Beside this, everybody has to contribute to becoming a good economic expert. Articles do not include only factual data, figures and actual events. The way they are formed requires more than economic knowledge. Without being informed about different areas of sciences and culture, no full understanding of articles is possible (Katan:1999).

## **Summary**

Without continuous tracing of changes of economic processes and culture one can face serious problems even by reading an article in special newspapers. Being well informed on the current issues from foreign language press publications is not only a linguistic but also an economic issue, too. High level language knowledge is a product to be sold on the market and has become a basis of international relations. To reach this aim it is important to motivate students at universities by using authentic and actual articles in the classroom. When using these publications we must not forget that the articles are not really translations from one language to another but rather a different way of interpretation of the same issue. That is why one can not say that information is lost when reading on EU related topics in various papers. The key is rooted in the different cultural background which make us interpret things differently.

## Bibliography

- BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest : Corvina, 2000
- BORGULYA, Iné. 2001. A szakmai kommunikációról. In *Andor-Szűts-Terts (szerk.) Színes eszmék nem álmodnak*. Pécs : Lingua-Franca csoport, 2001
- BORGULYA, Iné. 2004. Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció. In *Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció*. Pécs, 2004
- BRUHN, M. *Integrierte Unternehmenskommunikation*. Stuttgart : Schäffer-Poeschl Verlag, 1995
- CRYSTAL, D.: *A nyelv enciklopédiája*. Budapest : Osiris, 2003
- GLASER, Evelyne: Multilingual Europe and the Linguistic 'Imperialism' of English. In *BAKONYI, I., NÁDAI, J. A többnyelvű Európa*. Győr, 2003
- KATAN, D. *Translating Cultures*. Amsterdam : St Jerome Publishing, 1999
- LEPPIHALME, R. *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon-Philadelphia-Toronto-Sydney-Johannesburg, 1997
- SAGER, J. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1990
- SZÓKA, B. Kommunikáció az olasz – magyar gazdasági kapcsolatok tükrében In *Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció*. Pécs, 2004

### *Kontakt*

*Julianna Náday*

*Széchenyi István University*

*Department of International Communication*

*Győr, Hungary*

*Email: nadajj@sze.hu*

# PRAGMATICKÉ ASPEKTY PREKLADU VO VÝUČBE CUDZIEHO JAZYKA

Katarína Seresová

## Abstrakt

Problematika pragmatických aspektov hrá pri preklade mimoriadne dôležitú úlohu. Túto skutočnosť treba vziať do úvahy aj pri výučbe prekladu. Prekladateľskú kompetenciu možno dosiahnuť najúčinnejšie prostredníctvom cvičení (dialógov), v ktorých sú zobrazené situácie z bežného života. Pri analýze takýchto dialógov treba vychádzať predovšetkým z perspektívy diskurzu, teda musíme vziať do úvahy skutočnosť, že jazyková jednotka, ktorú analyzujeme a následne prekladáme je produktom dvoch alebo viacerých účastníkov.

**Kľúčové slová:** pragmatika, preklad, text, diskurz, preklad ako interakčné cvičenie

## Abstract

Die Problematik der pragmatischen Aspekte spielt bei der Übersetzung eine wichtige Rolle. Diese Tatsache muss auch bei dem Übersetzungsunterricht in Betracht gezogen werden. Die Übersetzungskompetenz kann am sinnvollsten durch die in die Alltagssituationen eingebetteten Übungsdialoge erreicht werden. Zur Analyse solcher Dialoge soll von einer Diskursperspektive ausgegangen werden, d.h. die zu untersuchende und zu übersetzende sprachliche Einheit ist als Produkt der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Interaktanten anzusehen.

**Schlüsselwörter:** Pragmatik, Übersetzung, Text, Diskurs, Übersetzung als Interaktionsübung

## Úvod

Pod pragmatikou rozumieme vzťah medzi jazykovým znakom a mimojazykovými komponentami, teda používateľmi jazyka, účelom, na ktorý sa jazykový znak použije a kontextom, ku ktorému sa viaže každá komunikačná situácia. Ak túto definíciu premietneme na jazykové jednotky text alebo diskurz, ktoré majú pre preklad veľký význam, musíme si uvedomiť skutočnosť, že každý text/diskurz má svoju pragmatiku. Pod týmto konštatovaním rozumieme, že má svoj účel a je zasadený do určitej komunikačnej situácie, ktorá je determinovaná receptívnym, ako aj produktívnym používaním jazyka na všetkých jazykových úrovniach. Táto skutočnosť je známa všetkým používateľom jazyka a patrí k ich komunikatívnej kompetencii. Z toho napríklad vyplýva, že každému používateľovi slovenského jazyka ako materinského jazyka je jasné, že ak pôjde na prijímací pohovor k zamestnávateľovi, ktorého doteraz nepozná, použije úplne odlišné vyjadrovacie prostriedky ako niekto, kto sa zaujíma o prácu u známeho:

*Dozvedel som sa, že v čase od júla do októbra hľadáte pomocnú silu.  
Počul som, že máš pre mňa job.*

Ak tieto vyjadrenia budeme prekladať do nemčiny, pragmatické rozdiely oboch vyjadrení sa v preklade musia odraziť:

*Ich habe erfahren, dass Sie für den Zeitraum von Juli bis Oktober eine Aushilfskraft suchen.  
Ich hab gehört du hättest nen Job für mich.*



Môžeme konštatovať, že pragmatické aspekty majú pri preklade prednosť pred syntaktickými a dokonca aj sémantickými faktormi a dosiahnutie pragmatickej ekvivalencie medzi východiskovými a cieľovými textami/diskurzami má prvoradý význam.

### **Diskurz a text**

Vzhľadom na skutočnosť, že pragmatické aspekty hrajú pri preklade takú dôležitú úlohu, treba podotknúť, že prekladateľské kompetencie možno nadobudnúť najzmysluplnšie prostredníctvom začiatočníckych cvičení, ktorých úlohou bude analyzovať a preložiť dialogy reprodukuje každodennú situáciu. K analýze takýchto dialogov treba pristupovať z perspektívy diskurzu, t.j., jazykovú jednotku, ktorú budú študenti analyzovať a prekladať, treba vnímať ako výsledok komunikácie medzi dvoma alebo viacerými účastníkmi komunikácie.

Tu by sme sa chceli krátko pristať pri pojme diskurz a text a vysvetliť ich. Jazykovedná definícia diskurzu je užšia než sociálna. Diskurz vo všeobecnosti chápe, v súlade s postulátmi gramatiky Michaela A. K. Hallidaya, ako akýkoľvek textový útvar, prevyšujúci svojím rozsahom vetu.

V tomto zmysle prototypovú lingvistickú definíciu diskurzu predkladá v najnovšom vydaní svojho lingvistického slovníka David Crystal, definujúc diskurz ako „kontinuálny úsek (obzvlášť hovoreného) jazyka dlhší než veta, súbor výpovedí, ktoré tvoria akúkoľvek rozpoznateľnú rečovú udalosť“. Priraduje mu preteoretický status; diskurz je pre Crystala prasto praktická realizácia rečového správania (Crystal, 2008), má teda významovo blízko k saussurovskému parole ako konkrétnemu, realizovanému prehovoru, čím sa stavia do opozície voči ideálnosti jazyka (langue). Pojem tak v lingvistike slúži aj na vnútornú kritiku tradičnej orientácie disciplíny na jazyk ako ideálny fenomén, je hlasom teoretikov/čiek novej paradigmy, objavujúcim sa po pragmatickom obrate v jazykovede, volajúcich po skúmaní javov ukotvených v každodennej rečovej praxi, teda analýze jazyka v aktuálnom použití.

„Termín text môžeme použiť na označenie pozorovateľného produktu interakcie – kultúrneho objektu; diskurz na označenie samotného procesu interakcie – kultúrnej aktivity. Rozdiel je teda rozdielom medzi produktom a procesom, medzi objektom a aktivitou“ (Talbot, 2007).

### **Rozdiel medzi písaným a hovoreným diskurzom**

Diskurz v písanej a hovorenej podobe sú si podobnejšie, ako sa obyčajne priznáva, v skutočnosti možno písaný diskurz, ktorý vznikol z komunikačného prameňa odvodiť z primárneho komunikačného spôsobu, hovoreného diskurzu, vytvoreného viacerými aktantmi. V hovorenej, dialogickej, základnej komunikácii sa významy vytvárajú prostredníctvom rozvíjajúcej sa interakcie. Aj pri písanom diskurze sa interakcia medzi pisateľom textu a jeho adresátom vytvára, v zásade však nie je recipročná. Nevýhoda pisateľa spočíva v skutočnosti, že všetko, čo chce povedať, musí vyjadriť bez „otvorenej interakcie“, to znamená, že na rozdiel od hovoreného diskurzu, nemá možnosť dohodnúť a vysvetliť si v priamom kontakte s partnerom dialógu všetky nejasnosti, problematické miesta komunikácie, nemá teda žiadnu spätnú väzbu. Preto musí pisateľ predvídať všetky možné reakcie a taktiež sa vyhnúť možným námietkam. V procese písania alebo pri písomnom preklade si musí pisateľ alebo prekladateľ neustále uvedomovať nedostatok „otvorenej interakcie“, nemožnosť

porovnávaní a výmeny vedomostí medzi účastníkmi komunikácie a vyrovnávaní ich prostredníctvom rozšírenia, vypracovania a preštruktúrovania toho, čo chcel povedať, aby dosiahol diskurzom želaný účinok.

Pri čítaní a interpretácii písaného diskurzu (či už zo záujmu prečítať si predmetný text alebo sohľadom na neskorší preklad) dochádza k protichodnému procesu. Čitateľ či potencionálny prekladateľ si vytvorí z písaného diskurzu imaginárnu interakciu medzi autorom textu a sebou samým. Z tohto hľadiska možno písaný diskurz chápať ako množstvo pokynov na rekonštrukciu interakcie, ktorá sa stala podkladom pre daný diskurz. Na základe tohto procesu čitateľ či prekladateľ pochopí význam napísaného jazykového znaku. Tieto významy sa však iba približujú skutočnému významu a nikdy nedosiahnu vzájomnú zhodu medzi zámerom autora písaného diskurzu a interpretáciou jeho textu čitateľom alebo potencionálnym prekladateľom.

Nedostatok otvorenej reciprocity, interakcie a možnosti vysielateľa a prijímateľa konfrontovať jednotlivé významy textu vytvárajú celkom odlišné pravidlá a organizačné princípy pre tvorbu písaného diskurzu.

Z takto chápaného písomného diskurzu vyplýva, že je vlastne omnoho komplexnejší ako ústny diskurz, ktorý je prvotne odvodený od písaného. Komplexnejší je z toho dôvodu, že mu chýbajú reálne časové väzby a interakcia, ktorá sa odvíja v reálnom čase. Taktiež nemá imaginárne interferenčné a interpretačné procesy, ktoré je nutné rekonštruovať. A práve táto rekonštruovaná interakcia prináša so sebou nutne nepresnú interpretáciu významov, čo by sa pri ústnej komunikácii pravdepodobne nestalo.

Ak sa teda pozorne pozrieme na povahu písaného a hovoreného diskurzu, o ktorej sme hovorili vyššie, môžeme konštatovať nasledovné skutočnosti: pri preklade vo všeobecnosti, teda odhliadnuc od faktu, či ide o preklad hovoreného alebo písaného diskurzu, využívame mnohé zručnosti, jednou z nich je nepochybne zručnosť písania, ktorá nespočíva ako už z názvu vyplýva iba zo samotného písania, zahŕňa aj čítanie textu, pochopenie významu, jeho interpretáciu a transfer z východiskového jazyka do cieľového. Taktiež pri ňom využívame rekonštrukciu interakcie, ktorá sa pôvodne odohrávala medzi autorom originálu a jeho recipientom. Pri preklade je tento proces rekonštrukcie omnoho komplexnejší, pretože treba zohľadniť dva rôzne jazyky, obyčajne jeden materinský a jeden cudzí, dvoch rôznych recipientov, recipienta východiskového textu a recipienta textu cieľového, ako aj samotného prekladateľa. Na tomto mieste si treba uvedomiť skutočnosť, že význam písomného diskurzu a diskurzu budúceho, ktorý vznikne ako výsledok prekladu pôvodného diskurzu, nikdy nie je v diskurze statický, je skôr funkciou interaktívneho procesu vyjasnenia si významov, ktorý prekladateľ svojou interpretáciou spustí. Prekladateľ má pomerne ťažkú úlohu, je v pozícii, v ktorej hrá vlastne dvojitú úlohu, interpretuje názory, náhľady, pocity, myšlienkové pochody autora a súčasne predpokladá reakciu prijímateľa. Prekladateľ je však pri svojom pokuse zrekonštruovať interaktívny diskurz odkázaný iba na jeden jediný dôkaz – na jazykový materiál, ktorý dostal k dispozícii a ktorý má preložiť.

## **Záver**

Vzhľadom na skutočnosť (ako sme už vyššie uviesli), že písaný (zdanlivo monologický) diskurz je v svojej podstate omnoho komplexnejší

ako hovorený dialogický diskurz, je treba na tomto mieste poznamenať nasledovné: preklad ústnych diskurzov môže študentom slúžiť ako užitočná podkladová báza a poskytnúť prípravnú fázu na neskorší preklad písomných diskurzov. Možno ho využiť na postupné získanie citu, na postupnú senzibilizáciu študentov voči pragmatike, ktorá je ukrytá v písomných diskurzoch (House, 1989). Odhliadnuc od vyššie uvedeného jestvuje ešte jeden dôvod, prečo by sa malo začať najprv s prekladom ústnych diskurzov a až potom sa venovať prekladu písomných diskurzov: ak nastane prípad, že cieľom učiteľa nie je len vytvorenie prekladateľskej kompetencie, ale aj nadobudnutie komunikatívnej kompetencie v rámci vyučovania cudzieho jazyka, potom je spomenutý postup prekladu ústnych diskurzov, ktorý zahŕňa a kladie do popredia aj pôvodné dialogické a časové komunikačné situácie, pre študentov veľmi užitočný a prínosný.

## Literatúra

BARCZAITIS, R. 2002. Kompetenz der Übersetzerischen Textproduktion. In *BEST, J., KALINA, S. 2002. Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen, Basel : Francke, 2002. ISBN 3-7720-2985-X

CRYSTAL, D.: A dictionary of linguistics and phonetics. Oxford : Blackwell, 2008

HOUSE, J.: Pragmatische Aspekte des Übersetzens im fremdsprachenunterricht. In *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht*. München : Goethe-Institut, 1989. 213 s.

HOUSE, J. 1986. Cross-Cultural Pragmatics and Foreign Language Teaching. In *Seminar für Sprachlehrerforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), Probleme und Perspektiven der Sprachlehrerforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre*. Frankfurt, 1986.

CHARFAOUI, E. 2004. Práca s odbornými textami v študentských skupinách

filologických a nefilologických odborov. In *Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na rôznych typoch škôl*. Bratislava : Lingos, 2004, s. 79-84. ISBN 80-89113-10-9

KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M. 2009. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. dopln. a upr. vyd. Bratislava : Veda, 2009. Dostupné na: <http://slovník.juls.savba.sk> (30. 8. 2009)

REISS, K., VERMEER, H. J. 1984. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen, 1984

SERESOVÁ, K. 2010. *Nemecký odborný text ako predmet prekladu*. Bratislava : Ekonóm, 2010. 99 s. ISBN 978-80-225-2970-9

TALBOT, M.: 2007. *Media Discourse: Representation and Interaction*. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2007

### Kontakt

Doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra jazykovedy a translatológie  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Email: [katarina.seresova@euba.sk](mailto:katarina.seresova@euba.sk)

## K SÚVISU SMERNICE O PRÁVE NA PREKLAD A TLMOČENIE S PRAXOU

*Ladislav Lapšanský*

### **Abstrakt**

Európske štruktúry vyšli s iniciatívou na právo na objektívne pretlmočenie a preklad. Ide o určité hraničné situácie, ktorých pravdivá klasifikácia kladie v nebývanej miere zvýšené nároky na terminologickú presnosť a jednoznačnosť. Tolerancia viacvýznamovosti svedčí ústretovosti metatextu, počíta s odvodenosťou a substitúciami. Úradný preklad ako málo frekventovaná matéria jazykovej výchovy je vo svojej podstate neprístupný úľavám a kompenzáci. Je ústretovosť (komunikatívnosť) podmienkou prekladu?

**Kľúčové slová:** smernica, polysémia, preklad odborný a súdny, opozícia

### **Résumé**

A l'initiative des structures européennes, la directive sur le droit à une interprétation et à une traduction objective a été mise en application. Il s'agit de certaines situations cruciales dont une classification réelle place l'univocité et la précision terminologique au premier rang. Si la tolérance de polysémie va bien au métatexte comptant avec dérivations et substitutions, la traduction légale, en tant que qu'une matière rarement fréquentée dans la préparation linguistique reste inaccessible à des facilités de la compensation. La qualité communicative est-elle condition de la traduction?

**Mots clés:** directive, polysémie, traductions de profession et légale, opposition

Nadnárodný zákonodarca, vedomý si zvýšeného výskytu činov vyplývajúcich tak z voľného pohybu osôb, ako aj prostriedkov v Európe, prikrročil svojou smernicou<sup>1</sup> k razantnému a praktickému kroku. V nebývanej miere a nevyslovene, domnievame sa, poukázal tým na oblasť náuky o preklade a jej výkonu v oblasti fungujúcej akoby pomimo všetkej tej regenerácie až búrlivej renesancie záujmu o metodiky prekladu v triedach a posluchárňach v posledných desaťročiach, a to úradného alebo súdneho alebo ešte prísazného prekladu<sup>2</sup>. Je totiž úplne bežné, že v relevantných jazykových variantoch a tento stav odrážajúcich učebných postupov máme do činenia s arbitérnosťou ekvivalentov. Táto svojvoľnosť pramení vo väčšine prípadov z polysémického poňatia ako nejakého didaktického pozitíva. To ešte možno pochopiť. V prekladových výkonoch smerujúcich k profesionalizácii treba mať však akútne na pamäti opačný prístup, a to zužujúci prístup k terminológii. Nazvime ho prístup sektorový. V tomto smere veľa – azda konečne – možno očakávať od európskeho predpisu o práve na spoľahlivý preklad alebo pretlmočenie jednotlivca v súdnych sporoch. Predpoklad je, že právnické osoby za tých istých okolností majú svoju komunikáciu zabezpečenú mnohostranne. Súčasná prax vo vyučovaní jazykov na vysokých školách špecifického zamerania nemôže byť úspešná, pokiaľ je postavená na tzv. výrazovom bohatstve. A najmä ak sa významové bujnenie, zvané polysémia, vykladá ako indiferentné. Vo svetle európskej smernice o preklade právnych dokumentov by malo ísť práve o nezameniteľnú a jednoznačnú profiláciu výrazu. Podľa názoru traduktológov práve "jazyk a právo predstavujú dva nosné piliere každej ľudskej spoločnosti"<sup>3</sup>.

Kým v prírodných vedách máme pri prevode do činenia s absolútnym krytím bezo zvyšku (niekedy aj cez tertium comparationis, ako botanika<sup>4</sup>), a v umeleckom preklade uplatňujeme substitúcie voľne ako výraz estetického premenlivosti a prežívania obrazu ako základnej jednotky artefaktu, vecný,

a teda aj právnický preklad nás stavia pred jednoduchú, a o to zodpovednejšiu situáciu.

V traduktológii silnejú hlasy volajúce po vzniku pomocnej právnickej disciplíny, v ktorej okrem toho, že "odborníci (sudcovia, advokáti, prekladatelia a jazykovedci) by mali zohrávať kľúčovú úlohu v rámci univerzitného vzdelania, mali by byť aj prítomní pri riešení problémov navodených recepciou komunitárneho práva"<sup>5</sup>. Kapacita juristov-prekladateľov v prostredí európskych štruktúr nemusí byť vždy postačujúca. Preto treba mať na zreteli vývoj terminológie v domácich akademických a odborných kruhoch. A komunikácia národnej prekladovej praxe s komunitárnym prostredím môže byť len prospešná pre členské štáty. Podobne recepcia komunitárneho práva a navrhované prekladové riešenia sú nevyhnutné pre napredovanie procesu aproximácie.

Ak umelecký preklad spája metatexty, je konvergentný, navodzuje dojem (spravidla estetický), že prototext vznikol pre každý jeden potenciálny metatext (nastávajúci preklad a jeho recepciu) a s ním spojenú osobnú ontológiu. Túto premisu uplatňujú všeobecne na funkciu prekladu v spoločnosti zástancovia cieľovosti prekladu.

Právny preklad, ktorý tu nestotožňujeme s úradným ako takým, nespája, kontexty nekonvergujú, navodzuje sa dojem (spravidla reálny), že jeden prototext vznikol exkluzívne a že sa jeho prevod nevychádza v ústrety cieľovosti, keďže vyjadruje kolektívne povedomie odlišnej spoločensko-historickej skutočnosti. Formáty relevantných právno-obchodných listín, ako sú zmluvy, stanovy, rozsudky, sa preložia ako receptívne (ciblistické) alebo zdrojové (source)<sup>6</sup> komunikáty. Výhradnosť a príslušnosť ku kultúrnemu a historickému kontextu, z ktorého právo vychádza, sú charakteristické pre vyššie uvedené typy prekladov.

Na tomto mieste treba vidieť, že komunitárne právo bude musieť vytvoriť a hlavne formulovať taký "právny jazyk, aký sa nebude podstatne líšiť od jazyka vnútorného práva". Komunitárne spoločenstvo ešte neznamená zhodu vo výklade jeho zákonných textov, lebo jeho konštitutívne prvky vznikali na rôznej spoločensko-historickej úrovni a na základe iných zvykov a úzu. Aj pri dvoch jazykovo totožných entitách preto nájdeme formálne a obsahové odchodnosti sťažujúce mechanické a neuvedomelé nahradenie jedného termínu druhým. Práve v Európskej únii sú viacčlenné anglofónne, frankofónne alebo germanofónne zemepisné entity vykazujúce vo svojich respektívnych právnych systémoch národné odchodnosti. Mimo Únie jeden administratívny celok zasa vychádza z rovnakého práva, no vyjadreného v štyroch metatextoch. Mimochodom tento helvétsky model by pri koncipovaní vyššie uvedenej "transidiomatiky" mohol slúžiť ako ideálny manuál ekvivalentácie alebo korešpondencie. Vo svojej preambule Smernica predpokladá "existenciu zásad vzájomného uznávania rozhodnutí v trestných veciach (...) a vychádza z predpokladu, že členské štáty majú vzájomnú dôveru v systémy trestného súdnictva ostatných členských štátov". Rozsah vzájomného uznávania do veľkej miery závisí od viacerých parametrov, ku ktorým patrí aj stav aproximácie, ekvivalentácie alebo korešpondencie v znakovom vyjadrení (Smernica predpokladá pri prípravných úkonoch a pri pojednávaniach primeranú pomoc osobám so sluchovým postihnutím alebo s poruchou reči). Na dosiahnutie súladu s touto smernicou bude treba<sup>7</sup> na poli úradnej translatickej vyvinúť mimoriadne úsilie v školení a vzdelávaní úradných tlmočníkov a prekladateľov. Tobôž, keď sa do októbra 2013 resp. októbra 2014 má uplatniť súlad členských štátov s touto smernicou.

V literatúre a z cudzieho zdroja si vzali príklad, ako v angličtine *mortgage* a v škótskom práve *hyphotec*, zastupujúce nie celkom sa kryjúce právne skutočnosti (graficky je medzi nimi prienik). V inom pomere môžeme vidieť divergenciu v dvojici angl. mortgage a fr. hypothèque, ktorá má zasa s *hyphotec* etymologický súvis. Pred jedným termínom z tejto paradigmy zostane prekladateľ nie ako pred tzv. orieškom pre vynachádzavosť a dôvtip<sup>8</sup>, lež ako pred systémovou divergenciou, ktorú vidíme ako vecnú nezhodu. Dovoľme si povedať: rezistenciu ohrozujúcu komunikáciu. (Nebudeme prepínať myšlienku, že umelecký preklad zblížuje, kým právny môže kontexty odpudzovať.) A že úradný preklad nepripúšťa vo svojej povahe vysvetlivky, opisy, variácie ani väčšinu iných kompenzačných postupov<sup>9</sup>, môžeme sa s touto situáciou vyrovnáť presadením obsahu do cieľového jazyka. To znamená, že keby sme nenašli korešpondenciu<sup>10</sup> problematického termínu (napr. fr. redressement), nájdeme mu podľa nášho vlastného výkladu oporu v prijímajúcom kontexte<sup>11</sup> tak, že si vyložíme termín vo VJ a v CJ (nižšie ako médium takého výkladu to navrhne znalecovi). To však znamená implementáciu, na akú v danej situácii sa dokáže odhodlať pozitívne naladený prekladateľ. Bez pomoci hojných terminologických komisií, o skutočne odborných slovníkoch podľa sektorov alebo odvetví ani nehovoriac, stojí pred dilemou naturalizácie prvkov vysielajúceho systému, systému, ktorý je gnozeologicky iný, historicky väzí v odlišných systémoch práva. Alebo ponechania pôvodných termínov bez vyhľadávania opory v právnom režime cieľového kontextu.

Niektoré, ba mnohé termíny fr., ako saisine, redressement, règlement, liquidation, continuation súvisiace s prípadným ukončením činnosti obchodnej spoločnosti vo francúzskom obchodnom práve nemajú úplne zodpovedajúce a priliehajúce fázy v slovenskom zákone o konkurze a vyrovnaní. Podobne pojmy, ako règlement judiciaire, liquidation des biens, faillite, redressement judiciaire, liquidation judiciaire, stoja značne nielen pojmovo ale aj značne asymetricky k slovenskému zákonu o konkurze a vyrovnaní. Bez asymetrie korešpondencie nie sú ani účtovné súvahové pojmy, ako frais, coûts, dépenses a charges, keď k ich počtu (4) budeme hľadať slovenské vyjadrenie a nájdeme málo diverzifované výdavky, náklady, trovy (3). Tu by sme uvítali účasť úradného znalca so samostatným výrokom o zaradení pojmu do účtov pri chýbajúcej korešpondencii.

Ako príklad civilizačnej opozície, ktorú obnaží úradný preklad, možno spomenúť rozdiely v rodinnom práve, kde z hľadiska teleologického aj zákonného je ťažko vykonateľný prevod manželských zmlúv. Označenia marié sous le régime de la séparation de biens pure et simple versus marié sous le régime de la séparation de biens s prepracovanou identifikáciou položiek v takejto zmluve nenachádza oporu v slovenskom právnom režime. V obsahovo usporiadaných vetách "aucun des maris ne sera garant du défaut d'emploi ou de remplacement des biens de l'autre. D'autres personnes n'auront à s'occuper des emplois ou remplacements; ils ne pourront non plus exiger qu'il soit fait emploi ou remplacement". Uvedené úvodzovkami ilustruje špecifiká prameniacej z historickej a civilizačnej odchodnosti<sup>12</sup> a z toho pochodiacej tak terminologickej (keďže situáciu takého finančného výťažku môžeme v slovenčine vyjadriť len opisom), ako aj systémovej kontra-komunikácie.

Kde rodinné právo, ktorého stav sa odzrkadľuje v zakladateľskej listine spoločnosti, v niektorých frankofónnych oblastiach alebo krajinách (ako napr. v Belgicku) dokonca prerastá do povinne zverejňovaných údajov

v podnikaní a poskytovaných obchodnému registru, súkromná sféra (graficky prienikom) sa legitímne zaťahuje do hospodárskeho života.

V slovensko-francúzskom právnom kontexte tým pravým stretom kontextov sa vyznačujú o. i. zmluvy, stanovy, pojednávania, rozhodnutia, aspekty obchodných spoločností, tzv. kúpno-predajných zmlúv. Ak vychádzame z francúzskeho materiálu, tak napríklad koniec podnikateľského subjektu-konkurz pozorujeme vo viacerých etapách, ktoré nenachádzajú úplnú symetriu v režime slovenského práva. Francúzsky úzus sa nevyznačuje (s výhradou kanadského) formulovaním kúpno-predajných vzťahov, ale narába s pojmami kúpna zmluva alebo predajná zmluva. Prekladateľ buď presadí fázy do slovenského režimu s istým rizikom, a ak má príslušnú istotu o korešpondencii, alebo ich ponechá v pôvodnom rozostavení s doslovným, alebo aj novotvarovým vymysleným prekladom, keďže mu často príde vystupovať aktívne ako produktorovi<sup>13</sup> textu alebo navrhovateľovi neologického riešenia.

Aký by mohol byť postup v situácii, keď pri absencii korešpondencie pre určitý translát nie je naporúdzi ani náležitý ekvivalent? A keď sa komunikatívny preklad, čiže prevod teleologicky sledujúci recepciu nehodí. Dôvod stlmenia recepcie vidíme v tom, že aktivita vychádza z vysielajúcej správy. A práve túto aktivitu musíme pozorne sledovať. Literatúra pre tento stav nazývaný pojmové prázdno (*lacune terminologique*) navrhuje riešiť náhradnými prekladateľskými postupmi. Tieto postupy podľa nášho však nemusia postihovať systémové súvislosti translátu. V takom prípade sa k správe predstavujúcej pojmové prázdno budeme asi musieť postaviť ako hypertranslátu. Ten by predpokladal rozšírenie rozhodujúcich účastníkov z dvoch (zadávatel' úradného prekladu a prekladateľ) na viacerých (sudca, znalec – v prípade výkonov pre súdnu moc). K vízii takéhoto pragmatického postupu (presahujúceho rámec tohto príspevku) môžeme, myslíme, doviest' prípady prevodov medzi odlišnými systémami.

Spoločné podniky a podnikanie so zahraničnou účasťou charakterizujú značnú časť hospodárskeho života. Nachádzanie tzv. spoločného jazyka sa javí v procese spolupráce alebo sporov ako nevyhnutná fáza cyklu. Je načase uvažovať v širšom rámci o problematike úradného prekladu. Je načase, aby sa aj vo výučbe jazykov v odbornej komunikácii a preklade prihliadalo na inštitucionálne, ale súčasne na forsírovanie jazykovej mnohorakosti, ako to naznačuje európsky zákonodarca. V uvedenej smernici sa síce hovorí o jej uplatňovaní v podmienkovacom spôsobe, ale zaradenie práva tak navrhovateľa, ale predovšetkým odporcu v jeho jazyku na tlmočenie a preklad je téma na zohľadnenie v jazykovej príprave.

## Poznámky

<sup>1</sup> Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2010/64/EÚ

<sup>2</sup> Na potrebu implementácie požiadaviek Smernice Európskeho parlamentu a Rady 2010/64/EÚ o práve na tlmočenie a preklad v trestnom konaní aj do vysokoškolskej prípravy budúcich prekladateľov a tlmočníkov poukázali vo svojich príspevkoch viacerí účastníci konferencie (Nové technológie v úradnom preklade a tlmočení - postrehy z konferencie Komory súdnych tlmočníkov Českej republiky . (PaedDr. Oľga Wrede, PhD. [www.tu.ff.ukf.sk/userfile/Nov\\_technologie\\_v\\_radnom\\_preklade\\_a\\_tlmo.pdf](http://www.tu.ff.ukf.sk/userfile/Nov_technologie_v_radnom_preklade_a_tlmo.pdf)

<sup>3</sup> Pelage, Jacques: Actes du Colloque international organisé par l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève et l'Association suisse des traducteurs, terminologues et interpretes: *La traduction juridique - Histoire, théorie(s) et pratique*, Genève, 17, 18 et 19 février 2000.

<sup>4</sup> Pribratie terminológov a systematické vyhľadávanie európskych pojmov zosúvzťažujúcich aproximáciu v mnohojazyčnej Európe by sa mohlo pretaviť do "transidiomatického jazyka", v ktorom by latinské pojmy mohli vystupovať rovnako spoľahlivo ako vo vedných disciplínach" (Pelage, Jacques, tamže).

<sup>5</sup> Terminologický prístup pragmatický samotného prekladateľa komunitárnych a iných právnych textov je zlúčiteľný s neologizáciou, ktorá sa môže ujať aj bez širokých konzílií.

<sup>6</sup> Pod receptívnym myslíme progresívny postup zameraný na prijímateľa, pod zdrojovým konzervatívny postup zachovávajúci realie; source fr. - vysielajúci kontext (VJ), cible fr. – prijímajúci kontext (CJ).

<sup>7</sup> Včítane expertných terminologických skupín a trebárs aj odstupňovania zodpovednosti účastníkov týchto dvoch činností počínajúc zadávateľom.

<sup>8</sup> Prekladateľsky dôvtip, invenciu a substitúcie uplatníme síce aj v niektorých právnych textoch, pochybujeme však, že táto metodika môže generovať korešpondujúce úradné preklady ako druhu.

<sup>9</sup> Podľa nášho s výnimkou *translation couplet*, ako ho na príklade vysvetľuje M. Škrlantová (Špecifické aspekty prekladu právnych textov, s. 216) alebo aj prechyľovania.

<sup>10</sup> Kategórie korešpondencie a ekvivalentácie v preklade, ako si nimi vypomáhame my, vysvetľuje M. Ledererová, s. 49 an.

<sup>11</sup> Rozumie sa, že vzhľadom na právnu zodpovednosť úradného prekladateľa (čo predstavuje diametrálny a kolosálny rozdiel od akéhokoľvek druhu, voľného, alebo kvázi odborného prekladu) musí ísť o vecne nespochybniteľný ekvivalent (fakticky korešpondenciu).

<sup>12</sup> Uzatváraniu manželských alebo predmanželských zmlúv nie je na Slovensku naklonená veľká časť dotknutej verejnosti ani spoločenských a duchovných hnutí.

<sup>13</sup> Táto zmena perspektívy – od transkódovania po komunikáciu – sa nutne musela odraziť na prekladateľovi (s. 87 nasl.), ktorého úloha je už menej pasívna. Postupom času sa stal „produktorom“ textu. On lui reconnaît le droit d'intervenir, mais pas systématiquement, du moins en traduction juridique (s.91), pour interpréter juridiquement le texte. Cf. Susan SARCEVIC *New Approach to Legal Translation*, The Hague, London, Boston, Kluwer Law International, 1997.

## Zoznam bibliografických odkazov

ŠARČEVIĆ, S. 1997. *New Approach to Legal Translation*. The Hague London Boston. Kluwer Law International, 1997, ISBN 90 411 0401 1

## Literatúra

LEDEREROVÁ, M. 1994. *La traduction d'aujourd'hui*. Hachette, Paríž 1994. ISBN 2.01.155000.9

LAUZIERE, Lucie: Un vocabulaire juridique bilingue canadien. In *Meta*, vol. XXIV, 1979, 1, 109-114

OUSTINOFF, M. 2001. *Traduction et mondialisation*. CNRS Éditions : Paris 2001. ISBN 978-2-271-07127-9

PELAGE, J. *Miolo Babilonia final saida*, 23/06/2005, 31-41

ŠKRLANTOVÁ, M. Špecifické aspekty prekladu právnych textov EÚ v porovnaní s prekladom národnej legislatívy. In GROMOVA, E., HRDLIČKA M, VILÍMEK, V. *Antologie teorie odborného překlada*. Ostrava : Ostravská universita v Ostravě, Filosofická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7368-382-2

PELAGE, J. La traduction juridique Histoire, théorie(s) et pratique. In *Actes du Colloque international organisé par l'École de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève et l'Association suisse des traducteurs, terminologues et interpretes*. Genève, 17, 18 et 19 février 2000

WREDE, O. [www.tu.ffi.sk/userfile/Nov\\_technologie\\_v\\_radnom\\_preklade\\_a\\_tlmo.pdf](http://www.tu.ffi.sk/userfile/Nov_technologie_v_radnom_preklade_a_tlmo.pdf)



*Smernica Európskeho parlamentu a Rady z 20. októbra 2010/64/EÚ.*  
Úradný vestník Európskej únie, 26.10.2010 SK I. 280/

*Kontakt*

*Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, CSc.*  
*Ekonomická univerzita v Bratislave*  
*Fakulta aplikovaných jazykov*  
*Katedra románskych a slovanských jazykov*  
*Dolnozemska cesta 1, Bratislava*  
*Email: ladislav.lapsansky@euba.sk*

# TERMINOLOGIE FRANCOUZSKÉHO OBCHODNÍHO PRÁVA V KONFRONTACI S ČEŠTINOU

*Janka Priesolová*

## **Abstrakt**

Příspěvek poukazuje na specifické sémantické aspekty terminologie francouzského obchodního práva v souvislosti s odborným překladem, který chápeme jako převod pojmů a specifických institutů z právního systému výchozího jazyka do právního systému cílového jazyka. Dále se věnuje jazykovému zpracování slovní zásoby analyzovaných pojmových okruhů francouzského a českého obchodního práva nejen s ohledem na nejběžnější kolokace termínů, ale také z hlediska tematických mikrosystémů, které odrážejí zvyklosti francouzského a českého právního prostředí.

**Klíčová slova:** odborná terminologie, obchodní právo, odborný překlad, jazykový a mimojazykový kontext

## **Résumé**

L'article attire l'attention sur les aspects sémantiques de la terminologie du droit commercial français dans le contexte de la traduction spécialisée. Nous concevons celle-ci comme une reformulation et un transfert notionnel entre deux codes juridiques et linguistiques différents. Nous proposons dans la suite une présentation linguistique des lexiques juridiques français et tchèque dont les termes sont étudiés non seulement dans leurs collocations les plus courantes, mais aussi dans le cadre des microsystèmes thématiques qui reflètent les contextes institutionnels et culturels respectifs.

**Mots clés:** terminologie spécialisée, droit commercial, traduction juridique, contexte linguistique et extralinguistique

## **Úvod**

Studium odborné slovní zásoby, zejména terminologie odborného jazyka v širším slova smyslu (v našem případě jazyka francouzského a českého obchodního práva), předpokládá nejen znalost jazyka, jeho lexikální, gramatické a stylistické struktury, ale také základní znalosti obchodního práva daného společensko-ekonomického a kulturního společenství. Překlad právnických termínů (jednoslovných či víceslovných pojmenování) totiž není jen jazykovým převodem z jednoho jazykového systému do druhého, nýbrž i transferem pojmů a specifických institutů z právního systému výchozího jazyka do právního systému cílového jazyka<sup>1</sup>. Při překladu odborných termínů z francouzštiny do češtiny jde často o hledání co nejbližších pojmových ekvivalentů srozumitelných příslušníkům jiného právního prostředí. Nejedná se totiž o pojmenování předmětů okolního světa, ale o pojmenování mimojazykové reality v myšlenkových procesech a hlavně specifických institutů určité specializované oblasti.

Analýza klíčových termínů studovaných tematických okruhů francouzského obchodního práva a jejich srovnání s odpovídajícími českými termíny nám tedy umožňuje postihnout nejen rozdíly v oblasti výběru formálních jazykových prostředků v obou jazycích, ale i rozdíly pojmové a významové. Tyto vyplývají právě z odlišného právního rámce podnikatelského prostředí ve Francii a ČR, který je výsledkem historického vývoje a odlišných kulturních tradic a zvyklostí daných společenství.

## Lexikálně-sémantické aspekty terminologie francouzského a českého obchodního práva

Terminologické odlišnosti francouzského a českého obchodního práva se projevují jak v existenci **odlišných právních institutů**, tak v **rozdílném obsahu shodných institutů**, případně v **odlišném formálním** vyjádření shodných nebo podobných pojmů. Pro ilustraci uvedeme několik klíčových pojmů.<sup>2</sup>

Francouzské obchodní právo (*droit commercial*) je budováno na centrálním postavení „obchodníka“ a rozlišování mezi tzv. obchodními a neobchodními profesemi. Naše obchodní právo ovšem nepřevzalo pojmy *obchodníka* a *obchodů* (***commerçant*** a ***actes de commerce***), nýbrž je nahradilo funkčně širšími pojmy ***podnikatel*** a ***podnikání***, které překračují oblast obchodního práva v úzkém slova smyslu. Jeho pojmovým znakem je sice *obchodník*<sup>3</sup>, ale tím je jak fyzická, tak i právnická osoba, která je zapsaná do obchodního rejstříku nebo má jiné oprávnění podnikat a zahrnuje širší okruh subjektů než francouzský *commerçant*, který vylučuje zemědělce, obchodníky s nemovitostmi, svobodná povolání a řemeslníky, kteří nerealizují „obchody“. Francouzský termín odkazuje spíše na „obchody“ provozovány živnostníkem (osoba zabývající se profesionálně podnikáním). Na rozdíl od francouzského *commerçant*, který je úzce spojen se svým podnikem (*fonds de commerce*), český pojem *podnikatel* nevyjadřuje vztah k podniku – tento subjekt může být vlastníkem, nájemcem, může budovat dosud neexistující podnik (jen s úvěrem).

Francouzský pojem *obchodu* (*actes de commerce* – „obchodní jednání“) není jako u nás vymezením druhu závazkových vztahů, nýbrž určitých právních úkonů a činností určitých povolání. Tyto spadají do pravomoci obchodních soudů (*tribunal de commerce*) a podléhají režimu obchodního zákoníku (*code de commerce*). Na rozdíl od Francie patří u nás obchodněprávní vztahy společně se vztahy občanskoprávními, rodinnými či pracovními do kompetence Krajských soudů.

Dalším specifickým rysem francouzského obchodního práva je tradiční rozlišování mezi obchodními a tzv. civilními společnostmi (***société commerciale*** – ***société civile***) spadajícími do kompetence obchodního nebo občanského práva (společnosti s civilním předmětem nemají totiž formu obchodní společnosti). Na rozdíl od obchodních společností podléhají pravomoci obchodních soudů, „civilní“ společnosti spadají do pravomoci občanských soudů, nemají předmět podnikání (*objet social*), nýbrž předmět činnosti (*objet d'activité*), mohou vést jen jednoduché účetnictví a neplatí daně z podnikání (*bénéfices commerciaux*), pouze daně ze zisku z tzv. nepodnikatelské činnosti (*bénéfices non commerciaux*). Hranice ovšem nejsou tak jasně vymezeny, což se projevuje i v úpravě právních norem (rozlišování formy a předmětu podnikání není důsledné – některé subjekty jsou ve sféře občanského práva se speciální úpravou postavení, jiné jsou sice obchodníky formou, ale vykazují zvláštnosti u předmětu podnikání). Vlivem evropských směrnic dochází i ve Francii k modernizaci a komercializaci tzv. civilních společností<sup>4</sup>, které mají některé společné rysy s obchodními společnostmi (podléhají společnému režimu konkurzního řízení – *procédures collectives*-, mají právní subjektivitu s povinností zápisu do obchodního rejstříku a mají také valnou hromadu - *assemblée générale*).

Francouzský pojem ***société*** původně představuje subjekt, který vzniká za účelem dosažení zisku a neziskové sdružení má zvláštní režim asociace (***association*** – zákon z roku 1901). Od roku 1985<sup>5</sup> ovšem

dochází ve Francii ke změně definice pojmu *société*, chápaného jako smluvní spojení dvou či více osob za účelem dosažení nejen přímého zisku, ale i zisku nepřímého (na základě rozdělení prospěchu z úspor, jehož je možné dosáhnout). Tzv. *société civile* pak odpovídá občanskoprávnímu sdružení<sup>6</sup>. Klasický pojem *association* zůstává i nadále označením pro neziskovou organizaci (veřejná asociace či veřejnoprosperšné sdružení), která může mít právní subjektivitu. Musí však předložit stanovy na prefektuře, ohlásit název, předmět činnosti, sídlo, údaje o osobách řídicích a zajistit publicitu zápisem do „Úředního věstníku departmentu“ (*Journal d'annonces légales*).

Další klíčový pojem **podnik** (subjekt i objekt podnikání, často v personifikovaném významu) také není jednoznačný. Ve francouzštině se rozlišuje mezi **entreprise** (ekonomický subjekt) a **fonds de commerce** (podnik jako předmět vlastnickoprávních vztahů, majetek, podnik, který dává právo na klientelu a souvisí s obvyklým uskutečňováním obchodů *actes de commerce*). Je však majetkem odlišným od svých prvků, zachovává si svou identitu bez ohledu na změny prvků (klientela, vybavení). Terminologické rozlišování je ale často nedůsledné, např. *cession d'entreprise* (prodej podniku). V evropském kontextu neexistuje jednotná definice podniku, „je symbolem rozdílných jednotek zakotvených v národních právních řádech“ (3, 2000, s.101) s důrazem na funkční složku (zánikem klientely zanikne ekonomická funkce entity).

Podrobnější analýza francouzského podnikatelského prostředí zároveň poukazuje na různé speciální instituty, které nemají v českém právu obdobu, nebo nejsou formalizovány speciálními termíny. V případě, že daný institut neexistuje, je užitečný jeho popis nebo vysvětlení s případným uvedením blízkého „funkčního“ ekvivalentu. Vedle klasického podniku jednotlivce (*entreprise individuelle*) se ve F od roku 2008 rozšiřuje režim tzv. zjednodušeného podniku jednotlivce (*l'auto-entrepreneur*) se statutem drobného podnikatele (pro různé typy malé samostatně výdělečné činnosti). Malé podnikání podporuje i další forma jednočlenné společnosti *EIRL* (podnik jednotlivce s ručením omezeným), která vznikla v roce 2011. Vedle základních forem obchodních společností (*SARL* – s.r.o., *SA* – a.s.), se ve francouzském obchodním právu vymezují ještě další speciální typy obchodních společností a sdružení (*EURL*, *SCA*, *SAS*, *SASU*, *SICAV*, *SCI*, *SEL* a další). Rozdílly jsou i v jiných oblastech, např. speciální termíny a pojmy u přímých a místních daní (*taxe d'apprentissage*, *taxe d'habitation*, *contributions sociales*) a pod. Samostatnou kapitolou jsou názvy institucí. Např. *INSEE* – statistický úřad úřad ve Francii vedle neutrálního „*Office des statistiques*“, *Pôle emploi* (úřad práce ve Francii vedle bezpříznakového ekvivalentu „*Bureau de placement*“), který nahradil *ANPE* a *ASSEDIC*. Českému Úřadu na ochranu průmyslového vlastnictví odpovídá francouzská instituce *Institut national de la propriété industrielle*.

Z jazykové analýzy vybraných okruhů francouzského obchodního práva a následné konfrontace **francouzského a českého terminologického aparátu** vyplývá několik závěrů.

**Stejné termíny** nemusí mít v rámci daných právních systémů stejný význam. Jde tzv. „zrádná“ slova (*faux amis*). Např. termín *vignette*, který označuje místní silniční daň ve Francii, slouží u nás k označení dálniční známky; *péage* – *mýtné* (v ČR dálniční poplatek pro nákladní auta, ve F však platí pro všechny účastníky dálničního provozu); *juge consulaire* – soudce obchodního soudu není ve Francii profesionální soudce jako u nás, ale zvolený zkušený podnikatel; *commerçant* – „obchodník-živnostník“, ale

v širším slova smyslu *podnikatel*; na druhé straně francouzskému „podnikateli“ (z ohledem na různorodost podnikatelských subjektů) odpovídá spíše termín *entrepreneur individuel*.

**Různé termíny** mohou mít stejný význam či odkazovat na stejnou či podobnou minojazykovou realitu : *finanční úřad – bureau des impôts* („daňový“ úřad); *déclaration de revenus – daňové přiznání*; *personne morale – právnícká osoba*; *société anonyme – akciová společnost*; *contrat de vente – kupní smlouva*; *conditions de vente – obchodní podmínky*; *impôt sur les sociétés – daň z příjmu právníckých osob*; *capital social – základní kapitál společnosti*; *Conseil de la concurrence* („Rada pro hospodářskou soutěž“) vedle českého *Úřadu pro ochranu hospodářské soutěže* („Office pour la protection de la concurrence“). Hledání funkčních ekvivalentů je někdy mnohem složitější, protože velmi úzce souvisí s pochopením pojmového obsahu daného institutu : *procédures collectives – insolvenční řízení*, *greffe du Tribunal de commerce – rejstříkový soud* („registrace“), *procédure de sauvegarde – moratorium* („preventivní opatření“), *dépôt de bilan* („předložení bilance“/ „ohlášení úpadku“) - *podání insolvenčního návrhu* (po zjištění úpadku), *administrateur judiciaire – insolvenční soudce*, *artisanat – řemeslná živnost*, *indépendant – OSVČ*, *dirigeants sociaux – statutární orgány společnosti*.

Termíny také podléhají **vývoji v čase**, což souvisí se změnou společenskoekonomických a právních vztahů či jejich úpravou. Např.: *entreprise de manufacture → de production*, *vente à l’encan → aux enchères*, *voiturage → transport*, nahrazeno až v roce 2004 (nicméně existuje neologismus *covoiturage*, t.j. spolujízda). Změny v terminologii signalizují i určitý vývoj obchodního práva jak ve francouzštině, tak i v češtině: *syndic de la faillite → administrateur de la faillite → administrateur judiciaire / správce konkurzní podstaty → insolvenční správce*; *appel public à l’épargne → offre public d’achat / výzva k veřejnému nákupu akcií → veřejná nabídka akcií*; *taxe professionnelle → contribution économique territoriale od r. 2010 (CET – místní daň z podnikání ve F)*.

Pro správné pochopení významu termínů je neméně důležité přesné vymezení **rozdílů mezi termíny podobného významu** v rámci každého jazyka: *impôt - taxe* (daň bez nároku na ekvivalentní plnění – daň na konkrétní účely); *faillite personnelle* (konkurz, úpadek podnikatele) – *faillite civile* (osobní bankrot, oddlužení); *déduction/abattement/allègement fiscal(e)* (slevy na dani, jako odečitatelné položky od daňového základu) – *réduction fiscale/crédit d’impôt/avoir fiscal/dégrèvement fiscal* (různé úlevy na dani, jejich snížení či osvobození od daně); *cotisations sociales – contributions sociales – prestations sociales* (příspěvky na sociální zabezpečení – sociální daně – sociální dávky); *société par action – société anonyme* (společnost akciového typu – akciová společnost); *associé – sociétaire* (společník obchodní společnosti *société* – společník sdružení *association*).

### **Jazykově-tematické zpracování slovní zásoby analyzovaných pojmových okruhů**

Ze srovnávací studie terminologie francouzského a českého obchodního práva vyplývá, že termíny tvoří součást určitých obsahových mikrosystémů, které si nemusí v jazycích odpovídat. Např. sémantické pole typů podniků je ve francouzštině mnohem širší než v češtině : vedle klasických malých a středních podniků (*PME*) – obvykle do 500 zaměstnanců, se setkáváme ve Francii i s tzv. mikropodniky

(*microentreprise 0-9, très petite entreprise TPE 10-20*), a většími středními podniky (*entreprise médiane /ETI entreprise de taille intermédiaire 250-4999*). Mnohem bohatší je i klasifikace podniků z hlediska právní formy. Neshoduje se ani struktura francouzských a českých daní, kdy ve F patří k přímým daním i tzv. sociální daně (*contributions sociales* → *CRDS, CSG*) a místní daně (*impôts locaux*) s tzv. rezidenční daní (*taxe d'habitation*), místní daní z podnikání (*CET*) a majetkovou daní (*impôt sur le patrimoine*).

Na základě analýzy vymezených tematických okruhů je možné se pokusit obohatit jazykovou prezentaci dané slovní zásoby i o tematické zpracování vybraných pojmových okruhů sestavených podle francouzských a českých zdrojů obchodního práva, které by odrážely jak jazykové, tak i obsahové shody a odlišnosti. Nešlo by jen o klasický abecední seznam pojmů, nýbrž také o zařazení daného termínu do širšího pojmového kontextu, což by mohlo být velmi užitečné hlavně pro ty, kteří se zcela neorientují v obchodním právu a získají tak i určité stručné strukturované informace z oboru obchodního práva.

Uvedu jako příklad určitý širší tematický okruh (**activités d'entreprises F / podnikání Č**) a jeho klíčové pojmy (např. **entreprise, société, association... / podnik, společnost, sdružení, ...** . Ty představují určité mikrosystémy, které lze dále analyzovat po stránce formální (jazykové) a obsahové (tematické).

V jazykové analýze je užitečné postihnout zejména derivační a kombinačně-kolokační možnosti daných klíčových termínů, to znamená zachytit jejich výskyt v různých typických jazykových spojeních (typické vazby substantiva s adjektivem a slovesem) a jejich synonyma, což přináší zajímavé informace i po stránce obsahové: **podnik**/→ podnikání, → podnikatel, → podnikavost, → podnikový, → podnikatelský, → podnikat; **entreprise**/ → entrepreneur, → entrepreneurial, → entreprendre **podnik** malý, rodinný, soukromý, zemědělský, služeb, prosperující, ... název, právní forma, správa, vznik, zánik, zrušení, delokalizace ... **podniku** umístit, řídit, sdružit, spojovat, financovat, delokalizovat, založit, zrušit... podnik

(firma, závod, živnost)

**entreprise** étrangère, individuelle, industrielle, immobilière, auto-entrepreneur...

création, croissance, disparition, dissolution, implantation, fusion ... **d'(une) entreprise(s)**

créer, diriger, gérer, dissoudre, implanter, fusionner, délocaliser ... une/des **entreprise(s)**

(agence, constructeur, établissement, exploitation, firme, maison...)

Tzv. obsahová analýza představuje další obsahové „rozvinutí“ některých komplexnějších pojmových institutů a vytváření nových menších či větších mikrosystémů, které terminologicky rozšiřují výchozí pojem o další jazykově a tematicky úzce související pojmy.

Menší mikrosystémy: **SCS** (société en commandite simple – komanditní společnost): *commandité/ commanditaire* – *komplementář/komandista*); **contrat de location/bail** (*bailleur/preneur* – *pronajimatel/nájemce*); **contrat de crédit/de prêt** (*prêteur /emprunteur* – *věřitel/vypůjčitel*); **créancier** (věřitel) → *privilegié* (privilegovaný), *chirographaire* (neprivilegovaný), *titulaire de suretés réelles* (zajištěný); **action** (akcie) → *au porter* (na jméno), *ordinaire* (kmenová), *d'appel* (základní), *dématérialisée* (zaknihovaná)

**livres de commerce** (obchodní knihy) → *grand-livre* (účetní kniha), *livre journal* (deník), *livre d'inventaire* (inventurní kniha); **intermédiaire du commerce** (prostředník obchodu) → *agent, commissionnaire, concessionnaire, courtier, franchisé, détaillant, grossiste, représentant...*; **actes de commerce** (obchodní záležitost- jako právní akt F) → *achat et vente, location* (nájem), *location-vente* (nákup na splátky), *prestation de services*; **revenu imposable** (zdanitelný příjem) → *travail salarié* (závislá činnost), *bénéfices - BIC, BNC, BA* (zisky z podnikatelské, nepodnikatelské a zemědělské činnosti), *intérêts* (úroky), *pensions et rentes* (důchody, alimenty, renty); **création de société** (založení společnosti) → *contrat de société* (společenská smlouva -společníci), *acte constitutif* (zakladatelská listina – jedna osoba); **registre du commerce et des sociétés** (obchodní rejstřík) → *immatriculation, inscriptions modificatives, radiation* (prvotní zápis, dodatečné úpravy, výmaz); **perception/recouvrement de l'impôt** (výběr daně) : → *retenue à la source* (srážkou), *mensualisation* (měsíční zálohou), *tiers provisionnel* (zálohou na daň 2x ročně F) ; **placení/úhrada daně** (*paiement de l'impôt*) → *sražená záloha na daň* (*acompte d'impôt* Č), *záloha na daň* (*avance sur l'impôt* Č), *vyúčtování daně* (*décompte*), *nedoplatek* (*impayé*), *poplatek z prodlení* (*pénalité de retard*), *úroky z prodlení* (*intérêts moratoires*)

Větší mikrosystémy je možné vytvořit u komplexnějších výchozích pojmů: insolvenční řízení, živnostenské podnikání, typy organizací, podniků, společností, smluv, vznik, zrušení a zánik podniku, struktura daní a pod.: **zrušení společnosti bez likvidace** (*dissolution de la société*): *sloučení* (*fusion-acquisition*), *splynutí* (*fusion-absorption*), *rozdělení* (*scission*), *změna právní formy* (*transformation de la société*) – **zrušení s likvidací** (*liquidation judiciaire*); **procédures collectives** (kolektivní insolvenční řízení F): *procédure de sauvegarde* (řízení o záchraně podniku před vyhlášením platební neschopnosti), *procédure de redressement* (soudní narovnání s věřiteli), *procédure de liquidation* (soudní likvidace) .

## Závěr

Studium francouzské odborné terminologie obchodního práva nám pomáhá odhalit specifické rysy francouzského podnikatelského prostředí a jeho klíčové pojmy. I přes existující harmonizační snahy EU, jejichž snahou je dát mezinárodním podnikatelským aktivitám společná pravidla (hospodářská soutěž, společné evropské podniky, ochrana podnikatelského prostředí a pod.), pozorujeme na národních úrovních, vedle nových přístupů a pojmů, i tradiční přístupy a pojmy, historicky motivované. Dokládá to i situace ve francouzském právním podnikatelském prostředí, které má své specifické rysy, přestože rovněž prochází vývojem v souvislosti s pokračující evropskou integrací.

Studium odborné terminologie ovšem vyžaduje nejen identifikovat pojmovou stránku termínů, ale zachytit i jejich fungování v kontextu jazykovém (v různých vazbách a spojeních) a také mimojazykovém (jako součást širšího právního pojmového systému). Při srovnání obou jazyků si tyto systémy nemusí odpovídat a proto se domnívám, že i terminologické zpracování francouzského a českého obchodního práva může právě větším důrazem na dodatkové tematické mikrosystémy, odrážející zvyklosti francouzského a českého právního prostředí, ještě více obohatit studium odborného jazyka. K tomu je ovšem nutné propojit kompetence jazykové a odborné v rámci interdisciplinární spolupráce lingvistů a právníků.

## Poznámky

<sup>1</sup> (cf. 4, 1998)

<sup>2</sup> Cf. 3, 2000 (charakteristiky obchodníka, podnikatele, podnikání, obchodní a civilní společnosti, podniku)

<sup>3</sup> «personne physique ou morale qui effectue des actes de commerce (à finalité lucrative) et en fait sa profession, agissant en son nom et pour son propre compte» (1, art.L.121-1 et 110-1), viz také (2, 1998, s.35).

<sup>4</sup> zákon o obchodních společnostech z roku 1966 - Loi n° 66-537 du 24 juillet 1966 sur les sociétés commerciales

<sup>5</sup> Code civil čl.1832 (Loi n° 85-697 du 11 juillet 1985) „La société est instituée par deux ou plusieurs personnes qui conviennent par un contrat d'affecter à une entreprise commune des biens ou leur industrie en vue de partager le bénéfice ou de profiter de l'économie qui pourra en résulter“.

<sup>6</sup> U nás totiž podnikání spojuje jak obchodní, tak i „civilní“ (občanskoprávní) aktivity. Důraz je kladen spíše na právní režim než na předmět činnosti a její „obchodní“ či „neobchodní“ povahu.

## Seznam bibliografických odkazů

1. *Code de commerce*. Paris : Dalloz, 2000
2. PELIKÁNOVÁ, I. et al. *Obchodní právo*. 1. díl. Praha : Codex Bohemia, 1998, s. 35
3. PELIKÁNOVÁ, I. *Úvod do srovnávacího práva obchodního*. Praha : C. H. Beck, 2000, s. 101.
4. TOMÁŠEK, M. *Překlad v právní praxi*. Praha : Linde, 1998, s. 38.

## Literatura

BINON, J., VERLINDE, S., VAN DYCK, J., BERTELS, A. *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*. Paris : Didier, 2000.

*Code de commerce*. Paris, Dalloz, 2010

CORNU, G. *Vocabulaire juridique*. Paris : PUF, 2007

GORRIAS, G., GORRIAS-DOUSSET, M. *Lexique juridique pour l'entreprise*. Éditions d'Organisations, 2004

HESS-FALLON, SIMON, A. M.: *Droit des affaires*. Paris : Dalloz, 2009

KIDLESOVÁ, Z., PRIESOLOVÁ, J., Brouland, P. *Francoúsko-český a česko-francoúzký hospodářský slovník*. Plzeň : Fraus, 2003

*Lexique des termes juridiques*. Paris : Dalloz, 2010

*Obchodní zákoník a další zákony a prováděcí předpisy*. ÚZ, č. 769. Sagit, 2010

PELIKÁNOVÁ, I. et al. *Obchodní právo*. Praha : Codex Bohemia, 1998

PELIKÁNOVÁ, I. *Úvod do srovnávacího práva obchodního*. Praha : C. H. Beck, 2000

ŠVARC, Z. et al. *Základy obchodního práva*. 2.vyd.. Praha : A. Čeněk, 2009

TOMÁŠEK, M. *Překlad v právní praxi*. Praha : Linde, 1998

<http://eur-lex.europa.eu/fr/index.htm>

<http://www.legifrance.gouv.fr/initRechCodeArticle.do>



*Kontakt*

*PhDr. Janka Priesolová, CSc.*

*Vysoká škola ekonomická*

*Fakulta mezinárodních vztahů*

*Katedra románských jazyků*

*Nam. W.Churchilla 4, 130 67 Praha 3*

*Email: priesolo@vse.cz*

# POTREBA PREKLADU V OBDOBÍ GLOBALIZÁCIE

*Milada Pauleová*

## **Abstrakt**

Príspevok sa venuje prekladateľskej činnosti dnes, keď je veľmi rozšírená komunikácia medzi krajinami a potreba vzájomného porozumenia. Úvod patrí hlavným znakom globalizácie a komunikácie v medzinárodnom prostredí. Potom sa venuje prekladu v medzinárodných organizáciách, ktorých členom je SR, problematike prekladu rozličných typov textov a práci prekladateľského strediska pre EÚ i práci Slovenskej terminologickej siete, ktorá sa terminologicky venuje prekladom odbornej terminológie do slovenčiny.

**Kľúčové slová:** preklad, globalizácia, medzinárodné organizácie, Generálne riaditeľstvo pre preklad, Slovenská terminologická sieť

## **Abstract**

The paper is focused on translation in the period of closer communication between countries. I will mention the main features of globalization and communication in the international environment, speak about translation for international economic and political organizations, of which the Slovak Republic is a member. I shall also mention translating in the Directorate-General for Translation and activities of the Slovak Terminological Net.

**Key words:** translation, globalization, international organizations, Directorate-General for Translation, Slovak Terminological Net

## **Úvod**

Dnes sa veľa hovorí o tom, aká dôležitá je výmena kultúrnych hodnôt, interkultúrna komunikácia a vďaka tomu aj prekladateľská komunikácia vo všetkých jej formách. Ako naznačuje názov príspevku, bude sa týkať súčasnej situácie v oblasti potreby prekladu v období globalizácie. Globalizácia je pojem, o ktorom dnes nehovoria len odborníci, ale aj verejnosť. Definícia pojmu však nie je jasne vymedzená a jej chápanie je nepresné, nejednoznačné, ba aj odlišné. Slovník súčasného slovenského jazyka ju definuje ako „celosvetový spoločenský proces (v hospodárskej, politickej i kultúrnej sfére) vyznačujúci sa čoraz väčšou vzájomnou prepojenosťou a závislosťou rôznych oblastí sveta“ (SSSJ 2006, s.1075). Vo všeobecnosti možno povedať, že je to proces vedúci k vzájomnému zjednocovaniu či prepojenosti kultúr, ale aj hospodárskych systémov. V médiách sa najčastejšie spomína v súvislosti s hospodárskou sférou pri procese integrácie trhu vďaka voľnému pohybu osôb, kapitálu, tovaru a služieb. Tento celosvetový proces je však dôsledkom väčšej medzinárodnej spolupráce nielen v hospodárskej oblasti, ale aj v politike a v kultúrnej sfére. Vedie tak nielen k zblížovaniu ekonomík, ale v konečnom dôsledku vyrovnáva či odstraňuje rozdiely medzi krajinami, ekonomikami aj kultúrami. Európska únia je výsledkom práve politickej a hospodárskej integrácie.

## **Globalizácia a ekonomika**

„Ak chceme pochopiť, prečo sa preklad neoddeliteľne spája s fenoménom globalizácie, musíme uznať, že ekonomická prax má osobitý charakter. Ekonomika je informačná, lebo produktivita firiem, regiónov či štátov závisí zväčša od jej schopnosti vytvárať, spracúvať a efektívne používať informácie založené na vedomostiach. Zároveň je globálna,

pretože jadro činnosti výroby, spotreby a distribúcie, ako aj kapitál, pracovná sila, suroviny, riadenie, technológie a trh sa organizujú v celosvetovom rozsahu (Castells, 1996).

Štyri najvýznamnejšie svetové inštitúcie, ktoré ovplyvňujú globalizáciu, sú Svetová obchodná organizácia, Svetová banka, Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj a Medzinárodný menový fond. Ekonomická globalizácia sa týka globálnych financií, globálnej výroby a výmeny tovaru, služieb osôb i kapitálu.

### **Globalizácia a kultúra**

V ekonomike, politike i v kultúre ide o globálnu výmenu myšlienok, know-how, pojmov i znakov. Vďaka zvýšenej miere kultúrnej prepojenosti a ľahšej komunikácii či prenosu informácií získavame multikultúrnu komunikačnú kompetentnosť. Ku kultúre patrí aj jazyk, nie každý jedinec je aj multilingválny. Pri prenose informácií z jednej kultúry do inej prostredníctvom jazyka pomáha prekladateľ. Preklad tak môže zabezpečiť vzájomné porozumenie, a pritom neobetovať to, čo je v kultúrach rozdielne. To znamená, že podstatou prekladateľovej kompetentnosti čiže spôsobilosti nie je len bilingvalizmus či multilingvalizmus, ale aj interkultúra alebo multikultúra. Tak sa aj preklad posúva od línie aplikovanej jazykovedy k línii kultúry. V kultúre sa okrem globalizácie hovorí aj o lokalizácii, alebo sa oba prvky spájajú v glocalizácii. Do prekladu sa to premieta tak, že prekladateľ približuje čitateľovi vo svojej kultúre iné kultúry nielen exotizáciou, keď jazykom prenáša cudzie kultúrne prvky do našej kultúry, ale aj naturalizáciou, priblížením cudzích prvkov lokálnemu sociokultúrnemu prostrediu.

Odlišné jazyky, kultúry i politické javy si môžu navzájom porozumieť aj bez toho, aby sa vzdali rozdielov, toho, čím sa od seba odlišujú. Preto sa dnes toľko hovorí aj o etike a politike prekladu. Politika prekladu v súčasnosti nie je teda len o jazyku, ale v rovnakej miere aj o kultúrnom, politickom a historickom kontexte.

Tým, že v období globalizácie je z angličtiny lingua franca, paradoxne sa zdá, že potreba prekladu nie je až taká naliehavá. Na druhej strane však rovnako ako nezanikajú hranice štátov, nezanikajú ani hranice kultúr. Preto je homogénnosť z tohto pohľadu len ilúziou, okrem rozdielov existujú aj protiklady a je tu aj otázka identity.

### **Preklad a prekladateľ v Európskej únii**

Európa bola vždy multilingválna. V prospech učenia sa jazykov hovorí aj lepšia možnosť uplatnenia sa v zahraničí. Naši prekladatelia pracujú aj pre medzinárodné inštitúcie. Slovenská republika je členom mnohých medzinárodných organizácií a štruktúr. Najvýznamnejšou z nich je pre našich občanov členstvo v Európskej únii. Na uľahčenie komunikácie majú všetky európske inštitúcie (Komisia, Parlament, Súdny dvor, Európsky dvor audítorov, Európska centrálna banka, Výbor regiónov, Európsky hospodársky a sociálny výbor, Rada EÚ i Európska rada a iné organizácie) povinnosť prekladať dôležité materiály do jazykov členských štátov EÚ. Prístup k dokumentom i rokovanie v materinskom jazyku patria k základným postulátom demokratickosti EÚ. Zmluva o založení Európskeho spoločenstva zaručuje totiž rovnocennosť jazykov.

Spoluprácu medzi inštitúciami a orgánmi v oblasti jazykového servisu má na starosti Medziinštitucionálny výbor pre preklad a tlmočenie, lebo rieši otázky oddelení, ktoré ich majú v náplni. Výberové konania pracovníkov

(stálych i zmluvných) vykonáva Európsky úrad pre výber pracovníkov. Netýka sa to Európskej investičnej banky, Európskej centrálnej banky a Prekladateľského strediska v Luxemburgu, ktoré si robia výber prekladateľov sami. Generálne riaditeľstvo pre preklad (Directorate-General for Translation, DGT) je interné stredisko, ktoré pracuje so všetkými jazykmi členských štátov EÚ. Momentálne je to 23 úradných a pracovných jazykov a DGT sa stalo najväčšou prekladateľskou agentúrou na svete.

Prekladateľ musí veľmi dobre ovládať materinský jazyk, musí byť schopný rozlišovať medzi rozličnými štýlmi cudzích textov a transformovať ich správne do svojho jazyka. Výborná jazyková znalosť však nie je dostačujúca, pretože musí poznať aj kultúry národov, z jazykov ktorých prekladá, musí mať medzikultúrne zručnosti. Úspešný je len vtedy, ak zvládne aj tematiku a terminológiu oblasti, z/do ktorej prekladá a mal by vedieť aj vyhľadávať informácie. Osobitnou kategóriou sú prekladatelia s jazykovým i právnickým vzdelaním zároveň. Sú to tzv. právnici lingvisti, ktorí prekladajú pre Súdny dvor a ich ovládajú nielen právnu terminológiu a vnútroštátne predpisy, ale aj právny systém členského štátu, v ktorom získali právnické vzdelanie. Okrem materinského jazyka musia ovládať ešte dva ďalšie úradné jazyky Únie.

Preklady pre európske a iné zahraničné a nadnárodné inštitúcie a organizácie sa vyznačujú globalizačnými tendenciami, používaním internacionalizmov a ich štruktúra má jednotnú šablónu na základe jednotného medzinárodného právneho systému. Ide o preklady návrhov zákonov, smerníc, pokynov, noriem, administratívnych textov a pod.

## Jazyková politika EÚ

V členských štátoch sa rozpráva vyše 60 jazykmi, pretože niektoré sú lokálne, respektíve sú to jazyky menšín (napríklad sardínčina, katalánčina či baskičtina). Cieľom jazykovej politiky EÚ je ochrana jazykovej rozmanitosti ako súčasti kultúrnej integrity. Európa je multilingválny svetadiel a vďaka imigračnej politike niektorých štátov sa do Európy dostávajú aj ďalšie jazyky. EÚ si dala za cieľ, aby jej občania neovládali len materinský jazyk, ale ešte aspoň dva iné jazyky. Jazyková rôznorodosť EÚ je od roku 2000 zakotvená v Charte základných práv EÚ. Úlohou členských štátov je podpora viacjazyčnosti na základe vypracovaných vlastných plánov, ako zaviesť tzv. európsky indikátor jazykovej kompetencie, ktorý roku 2005 vydala Komisia európskych spoločení. Slovenské znenie je prístupné na adrese <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:sk:PDF>. Európska komisia podporuje jazykové vzdelávanie už od útleho veku detí na základe Novej jazykovej stratégie pre viacjazyčnosť s doplňujúcim akčným plánom Podpora jazykového vzdelávania a jazykovej rozmanitosti. Tri základné smery európskej politiky viacjazyčnosti sú:

1. „umožniť občanom prístup k právnym predpisom, postupom a informáciám o Európskej únii v ich vlastnom jazyku
2. zdôrazniť hlavnú úlohu, ktorú jazyk a viacjazyčnosť zohrávajú v európskom hospodárstve a nájsť spôsoby, akými ich ďalej rozvíjať
3. povzbudiť všetkých občanov k tomu, aby sa učili a hovorili viacerými jazykmi, a tak zdokonaľovali vzájomné porozumenie a komunikáciu“.<sup>1</sup>

Legislatíva Európskej únie – súbor právnych predpisov, európskym žargónom nazvaný **acquis communautaire** – obsahuje zásady, záväzky, zákony, politiky a ciele obsiahnuté v zmluvách a dohodách. Zakomponujú sa do smerníc, nariadení, rozhodnutí a odporúčaní. Typická je pre ne

nadnárodná / medzinárodná komunikačná situácia, aj keď sa vychádza z právnych štýlov národných legislatív. Aby ich prekladateľ mohol správne prekladať, musí vedieť, že nemôže prispôbovať ich štruktúrované usporiadanie textom národnej legislatívy, ale ponecháva ich v nezmenenej forme ako samostatnú nadnárodnú typologickú jednotku.

### **Slovenská terminologická sieť**

Praktickými krokmi na realizáciu spomínaných krokov z hľadiska transferu do materinského jazyka je Slovenská terminologická sieť (STS), fórum pre odbornú terminológiu v slovenčine, ktorá pomáha pri prekladoch nielen našim prekladateľom v Luxemburgu. Vznikla v roku 2007 z iniciatívy odboru slovenského jazyka na Generálnom riaditeľstve Európskej komisie pre preklad. Jej cieľom je zvyšovať úroveň slovenského jazyka zjednocovaním jeho odborného názvoslovía, aby neprekladal každý prekladateľ to isté inak.

STS tvoria naši špičkoví odborníci z rozličných odborov a lingvisti. V októbri 2012 sa konala už 8. konferencia STS. Vždy po dopoludňajších prednáškach býva popoludní tzv. terminologický workhop, kde sa riešia aktuálne prekladové problémy v rozličných oblastiach. Oblasť, v ktorých sa rieši nová terminológia sa postupne rozširujú o terminologické komisie, pracujúce v pracovných skupinách. Ide o živý proces. Nové komisie vznikajú podľa potreby vytvárať novú terminológiu, ktorá k nám prichádza zväčša z anglického jazyka, pretože jazyk preberá to, čo potrebuje. Poslednými založenými pracovnými skupinami sú skupina pre terminológiu informačných a komunikačných technológií a skupina pre terminológiu civilného letectva. Ostatné pracovné skupiny fungujú v zmysle aktualizovanej koncepcie DGT a pripravujú materiály, v ktorých poskytujú súhrnné informácie o terminologických zdrojoch a podujatiach vo svojej príslušnej oblasti. Pracovné skupiny aj aktualizujú termíny a definície v databáze GEMET a pripravujú overené termíny do databázy IATE.

STS sa teda darí zúčovať odborný a osobnostný potenciál svojich členov a jej dynamický vývoj a výsledky svedčia o pridanej hodnote, ktorú prináša na poli odbornej terminológie v slovenčine. Jej štatút je verejne prístupný na internete na adrese <http://ec.europa.eu/dgs/translation/sts/about.html>

### **Prekladové či prekladateľské úskalía**

Neregulovaným prijímaním nových slov či zvrátov alebo zo strany prekladateľa nepochopením textu či neznalosťou obsahu pojmov sa do prekladu niekedy dostávajú aj nezmysly. Ak prekladateľ prekladá doslovne, môže prísť až k úsmevnému výsledku. A tak *Unterwasserman* určite nie je *podvodník*, tak ako v saskej nemčine názov pre sobotu *Sonnabend* nebude *slniečny večer*. Anglická metafora pre nastrčenú osobu *white knight* určite nie je v slovenčine *biely rytier*, ale *biely kôň*, ani *absolve* (zbaviť viny, dať rozhrešenie) nebude *absolvovať* (štúdium) rovnako ako *promócia* nie je *promotion* (1. povýšenie 2. podpora predaja) či *affect* (ovplyvniť) nebude *afektovať*.

### **Záver**

Jazyková politika EÚ sa odvíja od politiky lokalizácie, ktorá súvisí so zvyšovaním právomocí štátov, lebo sa posilňuje ich suverenita a jazyky všetkých členských štátov sa pokladajú za rovnocenné. Preklad a prekladateľ ako mediátor medzi jazykmi i kultúrami sú prvky, ktoré napomáhajú vzájomné porozumenie, pochopenie a duchovné i obsahové

priblíženie, nie však asimiláciu. Tá by totiž neznamerala pestovanie vlastnej identity. Hoci znakom globalizácie je zjednocovanie aj kultúr, medzikultúrne rozdiely hovoria v prospech rozmanitosti a hospodárske i politické zblížovanie v prospech globalizácie.

## **Poznámky**

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/dgs/translation/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/index_en.htm)

## **Literatúra**

CASTELLS, M. *The Rise of the Network Society*. Oxford : Blackwell, 1996, s. 21

FANTINI, A. *New Ways in teaching Culture*. Alexandria : Tesol, Virginia 1997

*Slovník súčasného slovenského jazyka a – g*. Bratislava : Veda, 2006

PAULEOVÁ, M. *Úvod do translatológie*. Bratislava : Ekonóm, 2012

*Tlmočenie a preklad pre Európu*. Generálne riaditeľstvo pre tlmočenie, Európska komisia, 2010

[http://ec.europa.eu/dgs/translation/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/index_en.htm)

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:sk:PDF>

### *Kontakt*

*Mgr. Milada Pauleová*

*Ekonomická univerzita v Bratislave*

*Fakulta aplikovaných jazykov*

*Katedra jazykovedy a translatológie*

*Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava*

*Email: milada.pauleova@euba.sk*

# TOPOS V PREKLADE

Adriána Koželová

## Abstrakt

Autorka článku sa zameriava na problematiku prekladu toposu, ktorý je súčasťou románových kategórií. Na príkladoch dokumentuje význam priestoru v literárnom diele a jeho vplyv pri interpretácii autorskej výpovede. Táto skutočnosť je nezanedbateľná aj z hľadiska výučby translatologických disciplín. Je potrebné upozorniť na topos ako na priestor, v ktorom sa sprostredkujú kultúrne reálie. Prekladateľ má venovať dostatok pozornosti najmä implicitným kultúrnym reáliám, ktoré sa v texte vyskytujú ako nepriame a necielené zmienky plynúce z kultúrneho univerza, v ktorom dielo vzniklo.

**Kľúčové slová:** priestor, preklad, kultúrne referencie, narácia

## Abstract

La autora del artículo se concentra en el problema de la traducción del universo espacial como una de las categorías de la novela. Su importancia la demuestra a través de ejemplos, tratando de subrayar su influencia en la interpretación del comunicado del autor. Este hecho es importante a la hora de estudiar las asignaturas relacionadas con la traducción. El traductor debería prestar atención a las referencias culturales implícitas cuya presencia en el texto artístico resulta del contexto cultural en el que la obra fue escrita.

**Palabras clave:** universo espacial, traducción, narración, referencias culturales

## Úvod

Cieľom našej štúdie je upozorniť na problematiku prekladu kategórie priestoru v umeleckých textoch a pokúsiť sa dokumentovať význam uvedenej kategórie úryvkami z prekladov; nielen pre samotný text a zachovanie kultúrnych reálií v cieľovom transláte, ale aj kvôli skutočnosti, že (umelecký) text ako celok sprostredkúva kultúrne stopy a explicitne aj implicitne šíri kultúrny odkaz, ktorý doň zakódoval autor.

## Topos ako kultúrne médium

Efekt literárnej priestorovosti a jej recepcie je podmienený intenciou autora a jeho schopnosťou skonštruovať umelecký text tak, aby rozprávačské stratégie reflektovali zámer. Zároveň závisí od horizontu očakávania recipienta a jeho schopností a dispozícií vnímať ho v podobe, v akej bol naprojektovaný a súčasne projektovať do procesu vizualizácie priestoru vlastné predstavy. Vo vzťahu *originálny text – čitateľ originálu*, sa recipient bezprostredne stretáva s priestorom v podobe predostretej autorom. Pri čítaní prekladu je konfrontovaný s translátom, ktorý prešiel procesom dekódovania a následného zakódovania do cieľového jazyka. Natíska sa otázka, či jestvujú obdobné možnosti recepcie podôb priestoru v origináli aj v preklade.

Uvedená problematika nie je nová, je však aktuálna, hovorí sa o nej dokonca stále viac v súvislosti s viacerými aspektmi. Problém prekladu toposu si vyžaduje komplexnejší prístup. Je potrebné začať všeobecne, na úrovni kritiky a hodnotenia prekladu, opomenúť však nemožno ani recepčnú tradíciu. Uvedené oblasti mapujú nielen kvalitu prekladovej literatúry, ale majú aj ponúkať riešenie a usmerňovať tých, ktorí sa na produkcii prekladových textov podieľajú. V rámci recepčnej tradície prispievajú nové preklady k neustálemu rozširovaniu zásobárne prekladateľských riešení.

## Príprava budúceho prekladateľa

Profesia prekladateľa, či už odborných alebo umeleckých textov, je v súčasnosti atraktívnym povoláním, nemálo študentov preto javí záujem o štúdium v odbore 2.1.35 Prekladateľstvo a tlmočníctvo. Predpokladá sa, že štúdium ho kvalitne pripraví na výkon budúceho povolania. Získa vedomosti v oblasti translatológie, osvojí si základnú traduktologickú terminológiu, naučí sa premýšľať o preklade koncepčne a pojmovo. Poslucháč s ambíciou stať sa budúcim prekladateľom sa učí vnímať a rešpektovať konkrétny teoretický, literárny a lingvistický kontext jedného jazyka alebo jazykov v kombinácii *cudzí jazyk – rodný jazyk* s jediným cieľom: postupne nadobúdať vedomosti a zdokonaľovať si zručnosti, ktoré budú viesť k etapovitému získavaniu prekladateľských kompetencií.

Teoretická príprava budúcich prekladateľov sa už nesústreďuje na výlučne lingvistické alebo metodologické problémy prekladu umeleckých či odborných textov. Naopak, uvedenú problematiku je nevyhnutné vnímať v kontexte diferencie kultúr, je potrebné upozorniť napr. na špecifiká na úrovni žánrových rozdielov apod.

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že translatológia vo svojich výskumoch stále viac upozorňuje na potrebu interdisciplinárnych prístupov, pričom veľký dôraz sa kladie na interkultúrne fenomény ovplyvňujúce preklad ako vednú disciplínu, preklad ako proces i preklad ako výsledný translát, produkt.

Študenti translatologických odborov si postupne dopĺňajú vedomosti z oblasti prekladových teórií a učia sa ich aplikovať na cudzie a vlastné prekladateľské postupy. Výsledkom takéhoto teoretického uvažovania o podstate a postupnosti prekladového procesu a jeho konfrontácie s vlastnými alebo už existujúcimi praktickými riešeniami je získanie pohľadu na text ako štruktúrovaný integrovaný celok, kompaktnú jednotku, ktorá je výslednicou realizácie jazykového systému.

Dôležitou súčasťou prípravy je paralelné rozvíjanie recepčnej a produkčnej jazykovej kompetencie budúcich prekladateľov. Náležitou zložkou tejto realizačnej činnosti je analýza literárneho textu z hľadiska prekladu. Je nevyhnutné osvojiť si interpretáciu originálu a byť schopný kriticky posúdiť výsledný translát, pričom treba upozorniť napr. na skutočnosť, že interpretácia prekladateľa sa nemusí zhodovať s interpretáciou kritika. Teoretická príprava a praktická kritická interpretácia prekladu by mala smerovať študentov k samostatnému koncepčnému mysleniu a poznaniu, že analýza a interpretácia vo všeobecnosti, sú postupy pre vzdelávanie budúcich prekladateľov nevyhnutné.

Všetky vyššie uvedené zásady vhodnej teoretickej i praktickej prípravy budúcich prekladateľov by mali smerovať k neustálemu rozvíjaniu prekladateľských kompetencií, ktoré možno rozdeliť nasledovne:

- “1. jazyková kompetencia
  - 2. analyticko-interpretáčna kompetencia
  - 3. textotvorná kompetencia
  - 4. sociálna a rešeršná kompetencia
  - 5. typografická kompetencia
- } 6. strategická kompetencia

7. kultúrna resp. interkultúrna kompetencia” (3, 2009; in Koželová, 2011, s. 29).



Rozdelenie kompetencií podľa autorov variuje, pre porovnanie uvádzame aj rozdelenie, ktoré uvádza E. Gromová (Gromová, 2009):

- 1.Lingvistická kompetencia
- 2.Sociolingvistická kompetencia
- 3.Diskurzívna kompetencia
- 4.Interkultúrna kompetencia
- 5.Strategická kompetencia

Význam a náročnosť nadobúdania jednotlivých kompetencií narastá. Obaja autori, podobne ako mnohí ďalší, sa zhodujú v pozícii jazykovej kompetencie, ktorú považujú za základnú, nevyhnutnú a absolútnu v zmysle nemožnosti budovať a rozvíjať ďalšie. Pozícia ďalších sa nemusí zhodovať, aj tu však platí istá logická vzostupnosť, ktorá vedie k získavaniu (nie získaniu) kompetencie kultúrnej/interkultúrnej. Uvedená kompetencia patrí medzi tie, ktoré prekladateľ rozvíja a buduje počas celej kariéry, čo vystihuje K. Seresová: „Dôležitým prvkom, ktorý treba pri preklade zohľadniť, je kultúra, kultúrne pozadie východiskového aj cieľového textu. Preto sú translátori expertmi na kultúrno-špecifickú produkciu a vnímanie textu v rôznych jazykoch a kultúrach“ (Seresová, 2011, s. 98). Vychádzajúc z doterajších pedagogických skúseností sa môžeme stotožniť s Fišerovou klasifikáciou, kde kultúrna kompetencia figuruje ako najvyššia a sám autor ju považuje za integrujúcu a prekladateľ, podľa autora „zprostředkovatel informací mezi příslušníky různých kultur vytváří produkt, který by měl být pro všechny zúčastněné užitečný, prospěšný, pro vysílající kulturu přiměřeně akceptovatelný a pro přijímající kulturu komunikačně funkční“ (3, 2009, s. 30).

Teoretická príprava budúcich prekladateľov musí rešpektovať potrebu rozvíjania všetkých kompetencií, nesmie sa obmedziť na základné, akými sú lingvistická a analyticko-interpretáčna. Pedagóg by mal dokázať poslucháčov usmerniť a neustále upozorňovať a poukazovať na kultúrne rozdiely medzi východiskovou a cieľovou kultúrou. Samozrejme, kultúrnu kompetenciu nemožno nadobudnúť samostatne. Je vyústením všetkých predchádzajúcich kompetencií, integruje ich a zároveň akcentuje esenciálne a vyzdvihuje funkciu prekladateľa, čoby kultúrneho mediátora. Takýmto mediátorom sa stáva aj pedagóg a takisto usmerňuje študentov v recepcii originálu a neustále obracia pozornosť k umeleckému textu, ktorý je ukážkou kultúry *par excellence*, je saturovaný kultúrnymi reáliami a čím viac je čitateľ, prekladateľ, teda recipient schopný odkrývať mnohovrstevnosť textu, tým viac je schopný kultúrne referenty detegovať a následne zabezpečiť ich transfer do cieľového textu a sprostredkovať informáciu aj recipientovi prekladového textu.

### **Význam toposu v morfológii prozaického textu**

Preklad umeleckého textu je náročným procesom translácie a budovanie kultúrnej či interkultúrnej kompetencie, ako sme vyššie spomenuli, je dlhodobou záležitosťou.

Súčasťou prípravy na prekladateľskú profesiu musí byť okrem lingvistickej bázy aj literárne a literárnovedné minimum. Bez orientácie v tejto problematike má prekladateľ činnosť sťaženú a možno konštatovať, že pri preklade umeleckej literatúry v niektorých prípadoch aj znemožnenú, napr. pokiaľ ide o extrémne náročné preklady poézie, kde nepostačuje transfer obsahu, pretože forma je minimálne natoľko dôležitá ako je obsah. K prekladu prózy je potrebné orientovať sa aspoň v základnej literárnovednej problematike. Druhy a žánre literatúry by mali byť

samozrejmosťou, rovnako ako kultúrno-spoločenský kontext, v ktorom dielo vzniklo.

Preklad prozaického textu je výrazne jednoduchší a kvalitnejší, ak prekladateľ pozná jeho morfológiu. Základom je poznať románové kategórie a byť schopný aplikovať teoretické poznatky v praktickom procese prekladu. Nesústrediť sa výlučne na ekvivalenciu na jazykovej, paradigmatickej a štylistickej úrovni, ale usilovať sa o produkciu textu, ktorý bude svojou inherenciou korešpondovať s originálom. Románové kategórie ako postavy, rozprávač, časové univerzum alebo priestorové univerzum a ich charakteristika umožňujú prekladateľovi adekvátne interpretovať umelecký text a následne ho zakódovať do cieľového jazyka. Nejde pritom len o zachovanie štruktúry textu, výrazu a autorskej intencie. Románové kategórie, teda základné literárnovedné kompendium, a ich poznanie rozhodne napomáhajú aj pri výbere vhodných ekvivalentov na úrovni jednotlivých lexikálnych jednotiek. Ján Drengubiak napríklad poukazuje aj na praktické využitie mytologickej kritiky. „Prekladateľ by nemal podľahnúť nutkaniu „opraviť“ originálne atribúty [postáv]“ (2, 2008, s. 54) v prípade, ak je dôležité aby bola v celom diele zachovaná logika protikladov. Úlohou prekladateľa je „zistiť, ktoré motívy a do akej miery určujú charakter literárneho diela a ktoré motívy sú podružné“ (2, 2008, s. 55). V príspevku sa sústredíme predovšetkým na jednu kategóriu, a síce topos, priestor alebo priestorové univerzum. Už Janusz Sławiński sa na margo priestoru v prozaickom texte vyjadruje, že tejto románovej kategórii je v porovnaní s ostatnými (najmä postavy, rozprávač) venovaná zjavne menšia pozornosť, ktorá miestami hraničí s nezáujmom, resp. sa jej neprpisuje náležitý význam. O priestore jestvuje na literárnovednom poli omnoho menej vedeckých publikácií, hoci niet dôvodu, aby bol opomínaný.

My sa pokúsime poukázať na súvislosť medzi priestorovým univerzom prozaického textu a kultúrnymi reáliami na základe prekladu konkrétneho textu od argentínskeho spisovateľa P. A. Zubizarretu *Keď je hora samodruhá*, s ktorým sme pracovali počas prekladových seminárov.

Nedostatočná pozornosť, či dokonca nevšímavosť poslucháčov voči priestoru v poviedke vedie neraz k strate výrazu alebo priamo k neadekvátnej interpretácii originálu, čo sa prejavuje aj v prekladoch do slovenského jazyka. Problematickým nie je vyslovene porozumenie originálu, ani výber slovnej zásoby, ktorá sa prirodzene prispôsobuje interpretácii originálu. Problém bol v samotnej interpretácii.

Problém interpretácie, pokiaľ ide o kategóriu priestoru, predstavuje objektívny problém. Jeho existenciu možno charakterizovať ako prirodzene vyplývajúcu z rozdielov medzi skúsenosťou recipienta originálu a recipienta prekladu. Recipient originálu nadobúda skúsenosti a dojmy z okolitého univerza na základe videného, zažívaného a empiricky spracovaného. To isté možno tvrdiť aj o recipientovi prekladu. Kým však výsledný translát dostane do rúk čitateľ v cieľovom jazyku, prekladateľ, čiže kultúrny mediátor, má možnosť predísť stratám, ktoré možno eliminovať. Cieľom prekladu nie je adaptovať text originálu natoľko, aby sme z *Patagónie* urobili *Slanské vrchy* a ponúkli čitateľovi natoľko naturalizovanú verziu, až sa kultúrny kontext úplne vytratí, obzvlášť ak pomenovanie *Patagónia* pramení z označenia *patagon*, ktoré použil Fernão de Magalhães a pomenoval ním pôvodných obyvateľov s priemernou výškou 1, 80m, čo bolo v porovnaní s o poznanie nižšími Európanmi (1, 55m) pomerne dosť. O tom, že Patagónia je zaujímavá ako literárny i geografický priestor, svedčí konštatovanie R. Bojničanovej:

„Patagónska literatúra“ a „magallanská literatúra“ sú pomenovania dnes už považované za literárne pojmy. Ako je zrejmé, sú to pojmy definujúce literatúru v prvom rade geograficky. Treba povedať, že sa však nezakladajú iba na čisto geografickej, ale aj na širšie poňatej kultúrnej determinácii. Patagónia a oblasť Magallansu sú najjužnejšími časťami amerického kontinentu, a hoci ide o územia administratívne, štátne a národne rozdelené medzi Argentínu a Čile, historicky a kultúrne tvoria jeden celok. Tieto kraje odnepamäti patrili k najmenej obývaným a najnepohostinnejším regiónom oboch štátov [...]“ (1, 2010, 1).

Aký význam majú uvedené informácie pre prekladateľa, v našom prípade pre pedagóga a následne pre študenta, ktorý sa pokúša o preklad textu, ktorý možno radiť do patagónskej literatúry? Zásadný. Je potrebné uvedomiť si, akú zodpovednú a zároveň ušľachtilú úlohu má prekladateľ. Vďaka adekvátnemu prekladu totiž napomáha recipientovi objavovať kultúrne referencie nepriamo, prostredníctvom obrazov, ktoré ponúka autor v deskripcii nehostinnej patagónskej krajiny, kde je ľudská bytosť často vydaná na milosť a nemilosť prírody. Prekladateľ ako sprostredkovateľ kultúrneho odkazu má mať na pamäti jestvujúce rozdiely a redukovať, resp. ak je to možné, úplne eliminovať nivelizáciu. Naopak, obrazom prírody je potrebné venovať náležitú pozornosť a jej opis dôsledne preniesť do cieľového komunikátu tak, aby si jej jedinečnosť uvedomil recipient napriek skutočnosti, že opis patagónskeho priestoru nie je prvoplánovou autorskou intenciou, ale je súčasťou kontextu a dotvára okolnosť, do ktorej je vsadený dej poviedky. Bez tejto okolnosti by charakter a význam fikcie nebol presvedčivý, neponúkal by toľký priestor pre čitateľské zážitky a ich intenzita by bola výrazne nižšia, miestami až zanedbateľná. Bagatelizovanie, aj keď neúmyselné či podvedomé, je v prípade analyzovanej poviedky na škodu a spôsobuje oslabenie kulturologického efektu.

Nasledujúce ukážky priblížia rozdielne možnosti recepcie textu, ktoré možno považovať za objektívne. Vyplývajú z rozdielnosti kultúr originálneho a prekladového textu. Vybrané lexikálne jednotky sú súčasťou opisu priestorového univerza, ich preklad do slovenčiny sa spolupodieľa na vytváraní čitateľského imagenu.

„- *Asunción Carvajalová. Nepoznáš ju. Býva odtiaľto dobrých päť hodín koňmo – odpovedal Alex.*

*Keď Alex povedal dobrých päť hodín na koni, znamenalo to cestu bez prestávok. S takouto jasnejšou predstavou už bolo zrejmé, prečo bolo pre niektorých vyslovene ťažké absolvovať lekárske prehliadky“ (7, 2012, s. 1).*

Prvá zmienka o topose ihneď evokuje diaľku. Je zaujímavé, že autor volí nepriamy opis, prostredníctvom časovej miery a obraz diaľav vykresľuje za pomoci trvania cesty na koni. Ani zmienka o možnosti prepravy na koňoch nie je náhodná. Nekonečné a nehostinné priestory Patagónie sú na mnohých miestach prejazdné len koňmo. Týmto obrazom núka recipientovi pomerne jasnú predstavu o počte prejdených kilometrov a zároveň núka možnosť predstavy prírodných scenérií, ktoré jazdci na koňoch musia zdolať. Sú však predstavy recipienta prekladu podobné ako možná vizualizácia textu v prípade čitateľa originálu? Na túto otázku neexistuje jednoznačná, exaktná odpoveď. S istotou však možno tvrdiť, že skúsenostný potenciál čitateľa originálu a čitateľa slovenskej verzie bude odlišný, neporovnateľný. Zmienka o jazde na koňoch je pre obyvateľov patagónskych oblastí prirodzenou súčasťou života, v našom prostredí je uvedená skúsenosť skôr exkluzívnou, málo frekventovanou. Päťhodinová

cesta je pre slovenského recipienta síce presnejšou informáciou, no v prípade empirického pomeru je vo výhode recipient originálu, u ktorého je pravdepodobnosť vlastnej skúsenosti vyššia a omnoho reálnejšia. Deskripciu autor uzatvára informáciou o dĺžke a náročnosti terénu, čo v praxi znamená jasnú prekážku, keď je nutné absolvovať lekársku prehliadku.

„Niežeby bolo mojou povinnosťou vypraviť sa za všetkými, čo bývali ďaleko, ale kontrola Asunción Carvajalovej zapadala do mojich plánov a túžob prejsť diaľavy, ktoré robia z Patagónie priestor nesúmerných dimenzií. Kým človek na vlastnej koži, peši alebo na koni neokúsi, čo je to priestor, nedokáže si vytvoriť predstavu. Autá a lietadlá nám ukradli možnosť spoznať hranice vlastných psychických a fyzických možností“ (7, 2012, s. 1).

V nasledujúcom úryvku už autor otvorene poskytuje informácie o diaľavách Patagónie. Priestor kvantifikuje prostredníctvom spojenia *priestor nesúmerných dimenzií*, v španielskom origináli *un espacio de dimensiones incommensurables*. Slovník DRAE definuje adjektívum *inconmensurable* ako:

inconmensurable.

(Del lat. *incommensurabilis*).

1. adj. No conmensurable.

2. adj. Enorme, que por su gran magnitud no puede medirse.

V študentských prekladoch sa vo väčšine prípadov objavilo ako ekvivalent adjektívum *enormný*, *obrovský*. Adjektívum mimo kontextu možno bezvýhradne považovať za slovenský pendant španielskej lexikálnej jednotky. No v kontexte dochádza k výraznému oslabeniu, zvlášť v prípade adjektíva *obrovský*, ktorého frekventované používanie oslabuje jeho skutočný význam. Zvoliť treba iný variant, taký, ktorý bude upozorňovať a akcentovať nekonečnosť diaľav. Vhodnejšie prekladateľské riešenia by boli adjektíva *nesúmerný*, *nezmerateľný*, *nepomerný* apod., ktoré rešpektujú záporný tvar originálu a zároveň sú výpovednejšie. Oslabenie, ku ktorému došlo, nemožno považovať za chybu vyplývajúcu z nedostatočnej jazykovej prípravy. Naopak, spätne sa potvrdilo, že poslucháči uvedené adjektívum prekladali automaticky, bez zamyslenia, pretože bolo zrozumiteľné a nájdenie ekvivalentu nepredstavovalo problém. Ako dôvod výberu vyššie spomínaných adjektív po krátkej reflexii uvádzali poslucháči chýbajúcu skúsenosť alebo absenciu predstáv o nekonečných diaľavách. Vizualizácia priestoru, v ktorej sa odohráva dej fikcie, sa zakladala na predstavách vsadených do našich zemepisných šírok, čomu poslucháči podvedome podriadili výber lexikálnych jednotiek.

Ďalší motív, ktorý autor využíva na nepriamy popis priestoru, je súžitie človeka a zvieratá. V nehostinnom, nebezpečnom a nekonečnom priestranstve Patagónie musí človek veriť inštinktom zvieratá a oddať sa jeho vedeniu, čo mu napriek racionálnemu zmýšľaniu a pochybnostiam dáva vyššie šance prežiť. Zviera a človek spoločne znásobujú sily, aby zvládali súboj so silou prírody:

„Treba nechať koňa, aby si sám zvolil rytmus i cestu. Hore a dole strmými stráňami si horské kone nízkeho vzrastu a hustej srsti sami opatrne volia cestu a cválajú po bezpečnom teréne. To isté sa deje, keď sa brodia rozvodnenou riekou. Bodať zviera ostrohami či dokonca nútiť ho zmeniť smer, môže byť veľmi nebezpečné.

Človek sa naučí nechať sa viesť. Pre mňa to bol zvláštny pocit. Bezvýhradne dôverovať zvieratú. Od neho záviseli naše životy a obaja sme

to vedeli. Za krátky čas sa medzi nami vytvorilo pevné puto, neochvejný zväzok, v ktorom nebolo miesta pre pochybnosti a otázky“ (7, 2012, s. 1).

Nasledujúca ukážka zdôrazňuje náročnosť terénu, ktorý má tehotná rodička zvládnuť. Pri preklade je nutné venovať dôslednú pozornosť pasážam, v ktorých sa dozvedáme o úsilí rodičky zvládnuť cestu do nemocnice. Dôležité je napr. zachovať plurál v spojení *strmé stráne* (v španielčine *las empinadas laderas*), aby si mohol recipient uvedomiť skutočnosť, že protagonistka ich musela prejsť niekoľko, čo napokon potvrdzuje fakt, že cesta jej trvala minimálne dva dni. Presný časový údaj sa z textu dozvedáme až po príchode zdravotníkov, ktorí sa do cieľa dostávajú o deviatej ráno. Cestu, ktorú protagonistka absolvuje na koni, zdravotníci podnikajú autom. Napriek tomu nemajú priaznivé meteorologické podmienky. Opis priestoru je v uvedenej pasáži obohatený o zmienky o poveternostných podmienkach a počasí. Hovorí sa žiarivom, no extrémne chladnom dni, o priestore plnom snehu, ktorý sa netopil. Preklad uvedenej pasáže núka prekladateľovi možnosť istej kompenzácie, vďaka ktorej môže recipientovi priblížiť nekonečné biele patagónske pláne. V španielskom origináli slovné spojenie *un día radiante* možno interpretovať ako žiarivý, slnkom zaliaty deň. Ak substantívum slnko použijeme vo funkcii pôvodcu deja, vo funkcii podmetu, teda v slovnom spojení slnko žiarilo, dej vyjadríme za pomoci dvoch hlavných vetných členov, podmetu a prísudku, čím zároveň omnoho podstatnejšie zdôrazníme pózu slnka a jeho funkciu v priestore. Slnko prenikavo osvetľuje okolité stráne a roviny. Svetlo sa odráža od obrovských kôp snehu, ktorý sa kvôli extrémne nízkym teplotám netopí. Vďaka tomuto prekladu nie je ťažké predstaviť si nekonečne sa rozliehajúce pláne pokryté kopami zľadovateneho snehu, od ktorých sa ako od zrkadiel odráža slnečný jas a presvetľuje priestor ešte intenzívnejšie. Recipient si môže pomerne jednoducho vizualizovať jagavú, trblietavú, lesklú, striebristú a iskrivo-bielu zimnú krajinu.

„Carmen bola v deviatom mesiaci. Na koni sa vybrala do vidieckej nemocnice, pretože mala pred pôrodom. Prichádzala z veľkej diaľky. Musela opatrne schádzať dolu strmými stráňami, ktoré sa striedali s rovinou. Nechala sa viesť koňom. Keď dorazila k zimnému ranču, odtiekla jej plodová voda. Rozhodla sa počkať do svitania a potom prejsť do nemocnice posledné chýbajúce kilometre. Príroda však vytasila tajné zbrane a plány zmarila. Dostal som hlásenie vysielackou a vybral som sa ju hľadať sanitkou, lebo mala veľké pôrodné bolesti. Keď sme so šoférom Mauriciom dorazili, mohlo byť asi deväť hodín ráno. Slnko žiarilo, no bola extrémna zima. Cestou sme sa museli vyhýbať kopám snehu, lebo kvôli nízkym teplotám sa netopili“ (7, 2012, s. 2).

Autor zároveň pripomína, že obraz snehovej rozprávky nie je idylickým symbolom čarokrásnej prírody, pretože okrem estetického efektu sneh obťažuje, znemožňuje bežné úkony a stáva sa pre obyvateľov ťarchou. Opis drsného zimného priestoru znásobuje skutočnosť, že ide o ťažko zvládnuteľný terén, čo je jedným z dôvodov, prečo sa rodičky nedostávajú na potrebné lekárske prehliadky pravidelne. Cesta do nemocnice v hrozivých meteorologických podmienkach a sila nespútaných prírodných živlov môžu život nenarodeného dieťaťa ohroziť rovnako ako absencia lekárskeho preventívneho zdravotného stavu matky aj budúceho potomka.

„Za necelú polhodinu sme sa už uberali po ceste plnej výmoľov a jazda v polmetrových závejoch čerstvo napadnutého snehu riadne preverila možnosti vozidla s dvojitým pohonom“ (7, 2012, s. 2).

Posledný príbeh ženy končí tragicky. Spisovateľ uzatvára životné osudy žien matiek tragickou udalosťou. Ligotavý biely sneh, symbol nekonečných plání a slobodnej prírody dáva do protikladu s tmavou izbou, v ktorej zahynula matka niekoľkých detí. Dva odlišné topusy vykresľujú život vonku a život vo vnútri. Nehatený živel, opäť sneh v podobe snehovej búrky vyženie tehotnú matku zbierať konáre, aby deťom udržala oheň, jediný zdroj tepla v dome, no boj s krutou patagónskou prírodou prehráva a zomiera. Život vonku je silnejší. Priestor zobrazujúci prírodu je neviazaný, autonómny a suverénny. Priestor vykresľujúci miesto existencie niekoľkých ľudských bytostí je závislý, podriadený a podmienený. Závisí od vonkajšieho priestoru. Mení sa aj optika protagonistu napriek jeho fascinácii patagónskou prírodou. Zo žiarivého jasu snehu sa stáva ničivý atmosférický jav.

„Žiarivý jas snehu a slnka vystriedalo šero ranča Rosy Monterovej. Telo s vystupujúcim bruchom v pokročilom štádiu tehotenstva ležalo na tenkom a ošúchanom matraci na udupanej hlinenej dlážke. Neskôr sme sa dozvedeli, že uprostred ničivej snehovej búrky Rosa zberala hrubé konáre a polená, aby udržala oheň v chudobnej kuchyni. Bol to jediný zdroj tepla v dome“ (7, 2012, s. 3).

## Záver

Priestor nie len explicitne podaný opis vonkajšieho a vnútorného prostredia, ktoré slúžia ako miesto existencie postáv. Priestor je súzvuk svetelných efektov, zvukových kulís, spomenutých vôní, pretože naša skúsenosť priestoru je „multisenzorická“ (5, 2010, s. 14). Tie spoločne vytvárajú fiktívny svet, v ktorom je dôležitá zážitkovosť. Zážitkovosť sa môže dostaviť na základe presvedčivej literárnej reprezentácie, ktorá spolu s empíriou, ak existuje, dokáže navodiť presvedčivú atmosféru prostredia fikcie. Recipient si priestor zväčša osvojuje postupne, vďaka informáciám plynúcim z textu. Dôležité sú detaily, ktoré neraz významným spôsobom dotvárajú obraz o mieste. Prekladateľ by nemal kategóriu priestoru podceňovať. Už pri prvých pokusoch o prekladanie je dôležité uvedomiť si, že priestor v literárnom texte vypovedá o kultúre, kultúrnych špecifikách a odlišnostiach. S týmto rešpektujúcim vedomím by mal začínajúci i skúsený prekladateľ nechať priestor prehovoriť, aby oslovil nielen recipienta originálu, ale aj recipienta prekladovej verzie umeleckého diela.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. BOJNIČANOVÁ, R. *Martin Kukučín v kontexte argentínskej a čílskej literatúry: "Patagónsky" a "magallanský" spisovateľ*. Dostupné on-line na: <http://www.litcentrum.sk/51492> [24.10.2012]
2. DRENGUBIAK, J. Preklad a perspektívy mytologickej kritiky. In *Literatúra v medzikultúrnych vzťahoch*. Prešov : FF PU, 2008, s. 47-56
3. FIŠER, Z. *Překlad jako kreativní proces. Teorie a praxe funkcionalistického překládání*. Brno : Host, 2009, s. 30
4. KOŽELOVÁ, A. Korekcia chýb v preklade. Postulovanie kritérií. In *Problémy prekladu a medzikultúrnej komunikácie 4 : zborník vedeckých prác*. Bratislava : Z-F LINGUA Bratislava, 2011, s. 25-37
5. JEDLIČKOVÁ, A. *Zkušenost prostoru. Vyprávění a vizuální paralely*. Praha : Academia, 2010, s. 14

6. SERESOVÁ, K. Kompetencie prekladateľa, potrebné na vytvorenie cieľového textu. In *Problémy prekladu a medzikultúrnej komunikácie 4* : zborník vedeckých prác. Bratislava : Z-F LINGUA Bratislava, 2011, s. 96-102
7. ZUBIZARRETA, P. A. Keď je hora samodruhá. [Prekl. KOŽELOVÁ, A.] In *Jazyk a kultúra*. Internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove, roč. 3, č. 10/2012. Prešov : Lingvokulturologické a prekladateľsko-tlmočnické centrum excelentnosti pri FF PU, 2012, s. 1-4

## Literatúra

GROMOVÁ, E. *Úvod do translatológie*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2009, s. 40-41

*DRAE – diccionario de la lengua española - Vigésima segunda edición*. Dostupné on-line na: <http://lema.rae.es/drae/> [28.10.2012]

ZUBIZARRETA, P. A. *Cuando la cordillera se embaraza*. Buenos Aires : Agenda Latinoamericana, 2007. Dostupné on-line na:

<http://www.servicioskoinonia.org/cuentoscortos/articulo.php?num=036> [28.10.2012]

„Táto publikácia bola vytvorená realizáciou projektu *Dovybavenie a rozšírenie lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra*, na základe podpory operačného programu Výskum a vývoj financovaného z Európskeho fondu regionálneho rozvoja.“

### Kontakt

Mgr. et Mgr. Adriána Koželová, PhD.

Prešovská univerzita

Filozofická fakulta

Katedra španielskeho jazyka a literatúry

17. novembra 1, 080 01 Prešov

Email: [adriana.kozelova@unipo.sk](mailto:adriana.kozelova@unipo.sk)

# ROZHODUJÚCE VLASTNOSTI TLMOČNÍKA

*Tomáš Sovinec*

## **Abstrakt**

Stredobodom pozornosti nášho záujmu sú ako príprava tak aj osobnostné vlastnosti tlmočníka, ale aj psychologické, psycholingvistické a marketingové názory študentov 10. semestra odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo a ich porovnanie s názormi tlmočníkov z povolania.

**Kľúčové slová:** príprava, osobnostné črty, psychológia, trh

## **Abstract**

Im Blickpunkt unseres Interesses liegen sowohl die Vorbereitung und die Persönlichkeitsmerkmale eines Dolmetschers, als auch die psychologischen, psycholinguistischen und marktbezogenen Ansichten von Studenten des 10. Semesters des Faches Übersetzen und Dolmetschen und ihr Vergleich mit den Ansichten der Berufsdolmetscher.

**Shlüsselwörter:** Vorbereitung, Persönlichkeitsmerkmale, Psychologie, Markt

## **Úvod**

Perspektíva ukazuje, že v Európe sa požiadavky na tlmočníkov neustále zvyšujú a je dôležité neustále prijímať nové informácie, aby bolo možné držať krok s trendom. Predmetom nášho výskumu je z toho dôvodu pohľad na také črty a predpoklady, ktoré robia z tlmočníka „skutočného“ tlmočníka. Stredobodom pozornosti nášho záujmu sú ako príprava tak aj osobnostné vlastnosti tlmočníka, ale aj psychologické, psycholingvistické a marketingové názory študentov 10. semestra odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo a ich porovnanie s názormi tlmočníkov z povolania. V našej praktickej prípadovej štúdii sme sa pýtali dvoch skupín probandov. Jednu skupinu tvorilo 11 študentov v 10. semestri odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo. Druhú skupinu tvorilo 23 tlmočníkov z povolania, ktorí svoju prácu vykonávajú ako živnostníci na slovenskom trhu a pri inštitúciách EÚ. Anketa bola anonymná aby sme dokázali získať čo najobjektívnejšie názory kolegov. Dotazník ankety bol rozdelený na tri časti.

## **Príprava**

Príprava a organizácia poznatkov tvoria významnú časť tlmočnickej práce. Táto časť však veľmi často vôbec nie je zohľadnená pri honorovaní tlmočníkov. Tlmočník je obvykle platený za dennú sadzbu a skutočnosť, že koľko mu zabrala príprava na výkon, nezaujíma nikoho. Sme toho názoru, že práve pri príprave tlmočníka získava tlmočník dôležitú slovnú zásobu a rovnako si zvyšuje sebavedomie a odborné znalosti. Existujú však aj výskumy, ktoré sa venujú porovnávaniam podrobnej prípravy predlohy na jednej strane a príprave so silnejším sémantickým prístupom na strane druhej. „Strategické správanie nezačína až procesom tlmočenia, ale už pri príprave (por. Kalina 1986, s. 174). Schopnosť efektívnej a na úspech zameranej prípravy je súčasťou tlmočnickej kompetentnosti. Profesionálna príprava na témy a rôzne formy prezentácií počas konferencie sú integrálnou súčasťou tlmočnickeho výkonu. Za týmto účelom musí tlmočník disponovať poznatkami o cieľoch a metódach takejto prípravy. Musí mať aj znalosti o tom ako si usporiada nadobudnuté odborné a jazykové poznatky, aby ich vedel opätovne využiť aj pri výkonoch v budúcnosti. (význam



retrospektívneho spracovania)“ (1, 1998, s. 202). Pri tejto vete je potrebné spomenúť, že nie je vždy ľahké spracúvať informácie retrospektívne. Nasledujú totiž ďalšie tlmočnicke zákazky, informácie a prípravy. Slovné zásoby by mali byť preto už od momentu prvej archivácie starostlivo usporiadané podľa tém od A po Z. Usporiadanie podľa zákazníkov a tém je veľmi užitočné. Môžete sa potom neskôr oprieť o hotové slovníky, bez toho aby ste ich hľadali. Výmena slovníkov s kolegami pred zákazkou je veľmi dôležitá. Každá kolegyňa/kolega má totiž svoj vlastný spôsob ako si zostavuje svoje slovníky. Takéto „zosúladenie sa“ pred zákazkou skraca čas úvodného rozhovoru v tlmočnickej kabíne tesne pred začiatkom podujatia. V tom čase krátko pred začiatkom podujatia, existujú spravidla ešte súrnejšie veci, ktoré musia byť vyriešené.

### **Rozhodujúce osobnostné črty**

Nie je jednoduché popísať rozhodujúce znaky alebo úspech zaručujúci profil. Existujú totiž aj ľudia, ktorí v tomto povolaní neboli nikdy „vyučení“ a napriek tomu disponujú všetkými zručnosťami vynikajúcich tlmočníkov a prekladateľov. Neskôr sa budeme venovať v rámci nášho výskumu medzi študentmi a tlmočníkmi z povolania aj otázke definície „ideálneho“ tlmočníka alebo prekladateľa a vlastnostiam, ktoré sú pre neho dôležité. Najprv však nahliadnime do teórie. „Tlmočníci majú len vtedy šancu presadiť sa na trhu, keď sú skutočnými kvalifikovanými expertmi na vzťahy medzi rôznymi jazykmi a kultúrami. Skráteno povedané: Kvalifikačná úroveň prekladateľa a tlmočníka musí byť veľmi vysoká. Len tak bude možné zlepšovať imidž tlmočníkov na verejnosti a finančné ohodnotenie ich výkonov; oboje totiž ako je známe v súčasnosti nekorešponduje s komplexnosťou tohto mimoriadne náročného povolania. K tomu je samozrejme potrebné aby ďalej uvedené špeciálne schopnosti a zručnosti boli optimálne rozvíjané v rámci vzdelávania tlmočníkov a prekladateľov. Vychádzajúc z podstaty činnosti(-tí), ktoré vykonávajú tlmočníci a prekladatelia je možné vymenovať potrebné schopnosti a zručnosti: širokospektrálne všeobecné znalosti („globálne poznatky“), vrátane základných znalostí z odborných oblastí, ktoré sú pre profesiu dôležité („odborné znalosti“) – predovšetkým všeobecné základy techniky (keďže cca. 70% dopytu po službách tlmočníkov a prekladateľov prichádza z tejto oblasti) – okrem toho národné a podnikové hospodárstvo, právo, literatúra a umenie; stále sa meniace a rozširujúce sa poznatky o materinskom jazyku a v materinskom jazyku a kultúre („základná jazyková kompetentnosť“); stále sa meniace a rozširujúce sa poznatky o cudzom a v cudzom jazyku a kultúre („cudzojazyčná kompetentnosť“) teória translatológie – a metodológia; zručnosti týkajúce sa analýzy zákazky a východiskového jazyka, prekladateľské stratégie, produkcia cieľového textu, úprava cieľového textu (až po formátovanie) a rešerš vrátane samostatnej práce s terminológiou („translatologická kompetentnosť“); poznatky o profesionálnej praxi tlmočníkov. Najdôležitejšie intelektuálne vlastnosti: tlmočník sa vyznačuje logickým a predvídavým myslením ako aj analytickou a rozhodovacou schopnosťou. Takéto schopnosti sú samozrejme žiadané pri analýze východiskového textu, ale napr. aj pri rešeršovaní, teda vo fáze prípravy prekladového procesu. Rovnako predstavuje konzekutívny tlmočnickejší zápis zachytenie a pochopenie významu textu a prejavu a je výsledkom analýzy. Analytická schopnosť tlmočníka mu umožňuje intenzívnejšie využívať tlmočnicke a prekladateľské stratégie na zvyšovanie svojej kompetentnosti a to aj tak, že

ich uplatňuje pri budúcich zákazkách keďže sa niektoré opakujú. Skutočnosť, že tlmočník musí disponovať vysokou mierou zmyslu pre povinnosť a zodpovednosť je v zásade „stará pravda“, avšak napriek tomu sa predovšetkým pri „kostrbatých“ prekladoch ukazuje, že nie je samozrejmosťou u všetkých kolegov. Zmysel pre zodpovednosť znamená aj disciplínu a spoľahlivosť (napr. dodržiavanie termínov odovzdania prekladu) a dochvilnosť (neexistuje nič neprofesionálnejšie ako meškajúci tlmočník.). Ďalším príkladom zodpovedného konania (aj: držania kroku s dejom) prekladateľa a tlmočníka je tichá korektúra zjavných chýb, brbtov a pod., prípadne spätná uisťujúca otázka na rečníka alebo autora textu“ (2, 2002, s. 19-24). Tu môžeme súhlasiť skôr s formou uisťujúcej otázky ako tichej korektúry. V takýchto prípadoch dochádza totiž v praxi k enormnému napätiu u tlmočníka. V situácií keď autor prejavu urobí chybu napr. geopolitického charakteru, t.j. namiesto Slovensko povie Československo. Auditórium počuje pri konzekutívnom tlmočení slovo Československo a keď pri tlmočení povie len Slovensko sú niektorí z poslucháčov prekvapení a pýtajú sa prečo. Aj z tohto dôvodu patrí tlmočenie k najstresovejším povolaniam.

### **Prípadová štúdia: Rozhovor s kolegami tlmočníkmi z povolania a študentmi 10.semestra odboru prekladateľstvo a tlmočníctvo**

Anketu sme robili na skupine 23 tlmočníkov, ktorí svoju prácu vykonávajú ako živnostníci na slovenskom trhu a pri inštitúciách EÚ. Cieľom bolo uskutočniť porovnanie. Všetci kolegovia sú aj prekladatelia a preto vedeli kvalifikovane odpovedať aj na otázky spojené s prekladom. Anketa prebiehala anonymne za účelom získania čo najobjektívnejších názorov zo strany kolegov. Otázky boli rozčlenené do troch častí. Časť A sa venovala psychológii tlmočenia a otázky boli zamerané na predpoklady tlmočníka na vykonávanie povolania. Časť B sa zaoberala problematikou tlmočnického trhu. Dotkli sme sa aj háklivej otázky honoráru a sídla tlmočníka - živnostníka. V časti C sme sa venovali otázkam psycholingvistiky.

### **Výsledky a porovnanie**

Časť A Otázky k Psychológii tlmočenia  
 Časť B Otázky k Tlmočnickemu trhu  
 Časť C Psycholingvistika

### **Časť A Psychológia tlmočenia**

*Otázka: Vystupovali ste vo Vašom detstve radi pred publikom (recitovali básne a pod.)?*

Tlmočníci z povolania:		Študenti:	
áno	14 60,87%	áno	6 54,54%
nie	9 39,13%	nie	5 45,45%
celkovo	23 100%	celkovo	11 100 %

Pri tejto otázke odpovedalo zhruba 61% probandov zo skupiny skúsených kolegov „áno“ a cca. 40% „nie“. Víťazne vyšli z tohto porovnania tí, ktorí radi vystupujú pred publikom. Neexistuje jednoznačná dominancia tých, ktorí sú extrovertní, ale je ich väčšina. Ak si tu spravíme porovnanie s dotazníkom, ktorý bol predkladaný študentom tak sú výsledky podobné. Aj keď pri skupine študentov odpovedalo 54,54% „áno“, to znamená že radi

vystupovali pred publikom. Odpoveďou „nie“ odpovedalo na otázku 45,45% probandov. Je zjavné, že nie len extrovertní ľudia môžu byť dobrými tlmočníkmi. To je v opozícii k názorom vedcov: „Popis typického tlmočníka vyzerá u nich totiž nasledovne: A self reliant, articulate extrovert, quick and intelligent a jack of all trades and something of an actor, superficial, arrogant, liking variety and at sometimes anxious and frustrated (Henderson 1980, 223)“ (3, 1996, s. 141)[človek spoliehajúci sa na seba, artikulačne zdatný extrovert, rýchly a inteligentný, všeumelec a tak trochu herec, povrchný, arogantný, majúci rád pestrosť a niekedy plný úzkosti a frustrácie]. Náš dotazník potvrdzuje, že nie je možné spraviť jednoznačný záver, že len výslovne extrovertní ľudia môžu byť dobrými tlmočníkmi. Pri tlmočení rozlišujeme totiž z pohľadu tlmočníka či tlmočíte konzekutívne pred publikom alebo simultánne „ukrytý“ v tlmočnickej kabíne.

*Otázka: Je na tlmočenie potrebná určitá dávka talentu?*

Tlmočníci z povolania:			Študenti:		
áno	20	86,96%	áno	11	100%
nie	3	13,04%	nie	0	
celkovo	23	100%	celkovo	11	100%

Túto otázku zodpovedali profesionáli so skoro jednoznačným výsledkom, t.j. talent je v každom prípade potrebný. 86,96% odpovedalo „áno“ a len 13,04% sa vyjadrilo, že žiaden talent nie je potrebný. Študenti boli pri svojich názoroch ešte jednoznačnejší. Nás samozrejme zaujímali aj názory v odbornej literatúre a tam existujú nasledujúce názory. „Veta „Interpreters are born not made“ znela možno v dobe vzniku alebo tvorby konferenčného tlmočenia, v ktorej ešte neexistovalo vzdelávanie tlmočníkov ako do istej miery oprávnená. Avšak vyslovená v 70-tych rokoch a na dôvažok vtedajšou vedúcou jednej z najväčších organizácií poskytujúcich služby konferenčného tlmočenia, ktorá bola odkázaná na konferenčných tlmočníkov vzdelávaných vo vtedajších vzdelávacích inštitútoch pre tlmočníkov ukazuje, že ako málo dôverovala prax a praktici vzdelávaniu a tým aj vede a výskumu v tejto oblasti. Avšak aj tu sa analogicky ponúka otázka: Čo by sa stalo, ak by na túto otázku musela dať odpoveď samotná „obec“ venujúca sa vzdelávaniu? Dokáže poskytnúť dôkaz o opaku a to síce že, „translation is a skill, and it can be thought.“(Séguinot 1991, 81), čo by tu malo platiť aj pre tlmočenie? Alebo má pravdu Dillinger keď tvrdí, že tlmočnická kompetencia sa menej rozvíja na základe cieleného vzdelávania tlmočníkov, ale skôr patrí len k tzv. všeobecným kompetenciám spracovania textu“ (1, 1998, s. 233). Sme toho názoru, že určitá dávka talentu s dobrou teoretickou prípravou a súčasne praktickým cvičením na univerzitnom vzdelávacom pracovisku je najlepšou cestou pre mladých začínajúcich tlmočníkov ale aj prekladateľov.

## **Časť B: Tlmočnický trh**

*Otázka: Od akej úrovne ročného „čistého“ príjmu by ste boli ochotný zmeniť svoje sídlo?*

Tlmočníci z povolania:		
16 597 EUR (500 000 Sk)	žiaden	- %
19 916 EUR (600 000 Sk)	žiaden	- %
23 235 EUR (700 000 Sk)	1 proband	4,35%
26 555 EUR (800 000 Sk)	12 probandov	52,17%

*	10 probandov	43,48%
celkovo	23 probandov	100%

\*Nie som ochotný meniť miesto svojho sídla

Študenti:

16 597 EUR (500 000 Sk)	2 probandi	18,18%
19 916 EUR (600 000 Sk)	3 probandov	27,27%
23 235 EUR (700 000 Sk)	4 probandov	36,36%
26 555 EUR (800 000 Sk)	1 proband	9,09%
celkovo	11 probandov	100%

(1 proband na túto otázku neodpovedal)

Nebolo vôbec jednoduché položiť túto otázku, keďže hneď po „zákazníckom kmeni“ patrí práve táto oblasť k tým, ktoré si kolegovia prísne strážia a nehovoria o ňom radi. Sme preto mimoriadne vďační všetkým probandom za ich autentické odpovede. Výsledkom je skutočnosť, že v skupine skúsených kolegov by asi polovica bola ochotná pri najvyššom možnom príjme zmeniť svoje sídlo. Druhá polovica by z rôznych dôvodov nebola ochotná zmeniť svoje sídlo. Boli tam rodinné dôvody, ale určite aj ekonomické. Mnohí bývajú a pracujú v súčasnosti v takom regióne, kde majú aj dostatok pracovných príležitostí a preto nemajú dôvod meniť svoje bydlisko alebo sídlo. U mladých kolegov sa ochota „sťahovať sa“ prejavila inak. Boli ochotní aj pri relatívne nižšom ročnom príjme zmeniť sídlo resp. bydlisko. Len 2 probandi boli ochotní „prestáhnovať sa“ pri najnižšej sume nami uvedeného ročného príjmu. 3 probandi by to urobili za vyššiu sumu, tj. za tretiu najvyššiu sumu. Avšak najsilnejšia skupina v počte 4 študentov by bola ochotná prestáhnovať sa na iné miesto len v prípade druhého najlepšieho možného príjmu. Flexibilita, ktorá patrí k dôležitým vlastnostiam tlmočníkov predstavuje u skúsených tlmočníkov pomer 50:50. U úplne mladých kolegov sme zaznamenali trochu vyššiu flexibilitu.

### Časť C: Psycholingvistika

*Otázka: Myslíte si, že odborné akademické vzdelanie je pre tlmočníka potrebné?*

Tlmočníci z povolania:	Študenti:
áno 22 95,65%	áno 9 81,81%
nie 1 4,35%	nie 2 18,18%
celkovo 23 100%	celkovo 11 100%

Pri tejto otázke bola odpoveď jednoznačná u oboch skupín a to je mimoriadne potešiteľné. Veľmi často sú totiž v translatológií, ale aj v praxi tlmočníci nazývaní prekladateľmi. Ved' nakoniec aspoň tak argumentujú niektorí teoretici: tlmočenie je ústna forma prekladu. Na jednej strane sa s tým dá súhlasiť. Na strane druhej sme toho názoru, že by sme mali rozlišovať medzi tlmočením a prekladom. Takisto aj medzi osobami, ktoré toto povolanie vykonávajú teda medzi tlmočníkmi a prekladateľmi. V praxi Vás však bežní ľudia aj klienti často oslovia štýlom: nemohli by ste nám v pondelok prekladať, alebo objednáme si Vás na preklad a pod. Skoro každý z Vašich zákazníkov totiž kedysi ešte ako „študent“ už tlmočil a v najlepšom prípade Vám to spomenie v situácií keď chce s Vami nadviazať „odborný“ priateľský rozhovor. K tomu pár riadkov z odbornej literatúry. „Paradoxne prispelo rozšírenie medzinárodnej komunikácie do určitej miery aj k istému „znehodnoteniu“ tlmočnického povolania na verejnosti: Keďže

názor, že znalosti cudzieho jazyka (väčšinou anglického) sú kvázi očakávané u každého vzdelanca a mylnej domnienke, že pri tlmočení ide len o „jazykové znalosti“ ktoré postačujú na výkon tohto povolania je nanešťastie ešte stále dosť rozšírený, nepožíva povolanie tlmočníka veľké uznanie ani naďalej“ (2, 2002, s. 17). Ďalším faktorom je spomínané akademické vzdelávanie a k tejto problematike sme si dovolili spomenúť pár slov z publikácií. “V memorande BDÚ[Spolkového zväzu tlmočníkov a prekladateľov] a koordinačného výboru “Prax a výučba“ je zhrňujúco uvedené, že zástupcami vzdelávania vypracované návrhy na vzdelávanie prekladateľov je možné analogicky odporučiť aj pre tlmočníkov. Týmto sa dostáva tlmočenie na úroveň ústnej formy prekladu. Krings citlivo rozlišuje medzi tlmočením a prekladom a preto hovorí aj o didaktike prekladu a didaktike tlmočenia. Všetci autori podporujú požiadavku dopytu po profesionálnych tlmočníkoch ako pedagógoch. Avšak títo by mali byť vždy fundovaní aj v oblasti vedy a teórie“ (1, 1998, s. 235, 236).

*Otázka: Charakterizujte prosím jednou vetou typického tlmočníka a typického prekladateľa?*

Tlmočníci z povolania:

Tlmočník: Ona/on musí vedieť efektívne komunikovať, bez toho aby k tlmočeniu pripájal vlastné komentáre. Musí mať guráž, vedieť sa jasne a zrozumiteľne vyjadrovať, byť schopný anticipovať, energický, charizmatický, distingvovaný, flexibilný, extrovert. Musí mať nadpriemerné psychomotorické tempo, byť otvorený, niekedy frenetický hraničiaci s hystériou, zodpovedný, musí byť schopný analyzovať a syntetizovať, disponovať istou dávkou exhibicionizmu, má sklony uspokojovať sa vlastnou dokonalosťou. Je „hochstapler“, vzdelaný a inteligentný, schopný pracovať pod výrazným psychickým tlakom. Má široké spektrum informácií a znalostí, ktoré však nemusia siahať veľmi do hĺbky odboru, je schopný pôsobiť tak aby do seba „zapadli“ systémy dvoch rozličných kultúr. Je nenápadný a súčasne užitočný, musí byť schopný odovzdať „odkaz“.

Prekladateľ: V očiach našich skúsených kolegov musí typický prekladateľ disponovať nasledujúcimi vlastnosťami: Ona/on musí byť pedantný, skôr introvert, odolný, zdravý, skeptický, perfekcionista, zodpovedný pri dodržaní termínu odovzdania, vedecký a akademický typ, pozorovateľ, uzavretý, nie až tak schopný pracovať v strese, technicky a technologicky zručný, vysoká úroveň všeobecného vzdelania, vynikajúca znalosť ako materinského tak aj cudzieho jazyka, mať jazykový cit, schopnosť vedieť sa dobre písomne vyjadrovať, „nevisieť“ na origináli, ale sa od neho odpútať, dobré znalosti z krajinovedy, mať „Sitzfleisch“, musí byť zvedavý, ale je aj samotár.

Študenti:

Tlmočník: je dynamický, pohotový, sebavedomý pri svojom vystupovaní, je odolný voči stresu. Je akademicky vzdelaný, je ochotný vystupovať pred publikom. Ona/on disponuje širokým všeobecným prehľadom je skôr extrovert má interkultúrnu funkciu. Tlmočníci sú vždy sústredení len na jedno podujatie a veľmi rýchlo zabudnú na detaily podujatia a jeho obsah. Disponujú vynikajúcimi verbálnymi schopnosťami. Tlmočník musí reagovať ako „špongia“ na obrovské penzum informácií. Ona/on sú sústredení na chvíľkový výkon. Tlmočník je schopný reagovať aj bez prípravy a svojou povahou je skôr dobrodruh.

Prekladateľ: Očami študentov je prekladateľ akademicky vzdelaný s veľkým všeobecným prehľadom, musí sa vedieť vynikajúco orientovať

v materinskom, ale aj cudzom jazyku, ona/on sa vie výborne písomne vyjadrovať, je schopný porozumieť významu a tento transponovať do cieľového jazyka, je skôr introvert, má rád samotu, je trpezlivý a koná uvážlivo. Je ako „pionier“ vždy pripravený!

Podarilo sa nám zozbierať veľmi otvorené odpovede, ktoré zneli niekedy až príliš sebakriticky. Odpovede študentov boli viac všeobecného charakteru alebo boli menej sebakritické v porovnaní so skupinou skúsených kolegov. V odbornej literatúre sa nám podarilo nájsť nasledujúce definície. V tej prvej sú spájané obe povolania, čo je síce obvyklé, ale chceli by sme upozorniť predovšetkým na druhú definíciu z diela Ingrid Kurzovej. „Širokospektrálne všeobecné vedomosti („globálne poznatky“), vrátane základných znalostí z odborných oblastí, ktoré sú pre profesiu dôležité („odborné znalosti“) – predovšetkým všeobecné základy techniky (keďže cca. 70% dopytu po službách tlmočníkov a prekladateľov prichádza z tejto oblasti) – okrem toho národné a podnikové hospodárstvo, právo, literatúra a umenie; stále sa meniace a rozširujúce sa poznatky o materinskom jazyku a v materinskom jazyku a kultúre („základná jazyková kompetentnosť“); stále sa meniace a rozširujúce sa poznatky o cudzom a v cudzom jazyku a kultúre („cudzojazyčná kompetentnosť“) teória translatológie – a metodológia; zručnosti týkajúce sa analýzy zákazky a východiskového jazyka, prekladateľské stratégie, produkcia cieľového textu, úprava cieľového textu (až po layout) a rešerš vrátane samostatnej práce s terminológiou („translatologická kompetentnosť“); poznatky o profesionálnej praxi tlmočníkov.“ (2, 2002, s.20). „Iný prístup na výskum osobnosti tlmočníkov zvolil Henderson (1980). Realizoval porovnávaciu štúdiu na tlmočníkoch a prekladateľoch, aby poukázal na podobnosti a rozdielnosti týchto dvoch profesií. Henderson sa vo svojom výskume pýtal 65 prekladateľov a 35 konferenčných tlmočníkov (väčšinou s trvalým úväzkom v medzinárodných organizáciách). V prvom dotazníku požiadal prekladateľov a tlmočníkov aby popísali „typického“ tlmočníka a „typického“ prekladateľa. V druhom dotazníku využil Sixteen Personality Factor Questionnaire, Form C, Edition 1969). Prekladateľa popísali respondenti takto: „(...) a perfectionist, self-sufficient and fairly adaptable introvert, obviously interested in language and a range of other subjects, with limited ambition, liking routine, socially isolated and suffering from artistic frustration, who is at the same time a self – doubting, eccentric pedant.“ (Henderson 1980, 220)[perfekcionista, sebestačný a celkom prispôsobivý introvert, zjavne sa zaujímajúci o jazyk a celý rad iných vecí, s obmedzenou ctižiadostivosťou, poriadkumilovný, sociálne izolovaný a trpiaci umeleckou frustráciou, pričom je však zároveň seba spochybňujúci excentrický pedant]. Popis tlmočníka vyzeral naproti tomu takto: „A self reliant, articulate extrovert, quick and intelligent a jack of all trades and something of an actor, superficial, arrogant, liking variety and at sometimes anxious and frustrated“ (Henderson 1980:223)“[človek spoliehajúci sa na seba, artikulačne zdatný extrovert, rýchly a inteligentný, všumelec a tak trochu herec, povrchný, arogantný, majúci rád pestrosť a niekedy plný úzkosti a frustrácie], (3, 1996, s. 141). Obmedzíme sa na tomto mieste na konštatovanie, že naši kolegovia išli pri niektorých vlastnostiach „ešte viac do detailov“, ale posledná veta Hendersona zostáva v tejto téme ako najlepšia myšlienka na záver. Tento netvor je samozrejme produktom obludného a prehnaného zjednodušenia, avšak tieto názory sú autentickými výpoveďami jeho vlastného „druhu“.

## Záver

Cieľom tohto výskumu bolo poukázať na názory našich skúsených kolegov na jednej a mladých neskúsených kolegov na druhej strane, pričom sme realizovali porovnanie názorov medzi sebou a s odbornou literatúrou. Záverom môžeme konštatovať, že sa niektoré už známe skutočnosti z translológie potvrdili, ako napr. dôležitosť akademického vzdelávania alebo definícia „typického“ tlmočníka a prekladateľa. Prípadové štúdie ukázali, že povolanie tlmočníka je autonómnou činnosťou, ktorá si však vyžaduje najvyššiu mieru psychickej a fyzickej koncentrácie a v neposlednom rade musí byť postavená na kvalitnom vzdelávaní. Za účelom výskumu ďalších hľadísk tohto povolania sa budeme v rámci nášho výskumu venovať v budúcnosti pomocou prípadových štúdií intenzívnejšie téme stresu a záťaže.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. KALINA, S. *Strategische Prozesse beim Dolmetschen*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1998
2. KAUTZ, U. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München : Iudicium, 2002
3. KURZ, I. *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*. Wien : WUV Universitätsverlag, 1996

## Literatúra

- ALBERT, M. L., OBLER, L. K. 1978. *The Bilingual Brain*. New York : Academic Press, 1978
- FLEISCHMANN, E., KUTZ W., SCHMITT, P. A. 1997. *Translationsdidaktik*. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. Tübingen : Günter Narr Verlag, 1997
- GRAN, L., FABBRO, F. 1988. *The Role of Neuroscience in the Teaching of Interpretation*. The Interpreters` Newsletter 1, 1988, s. 23-41
- KENÍŽ, A. 1986. *Úvod do komunikačnej teórie tlmočenia*. Bratislava : UK Bratislava, 1986
- KRINGS, H. P. 1986. *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1986
- PÖCHHACKER, F. 1994. *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1994
- MAKAROVÁ, V. 2004. *Tlmočenie – Hraničná oblasť medzi vedou, skúsenosťou a umením možného*. Bratislava : Stimul, 2004
- NOVÁKOVÁ, T. 1993. *Tlmočenie (teória-výučba-prax)*. Bratislava : UK Bratislava, 1993
- RAKŠÁNYIOVÁ, J. 2005. *Preklad ako interkultúrna komunikácia*. Bratislava : AnaPress, 2005
- RAKŠÁNYIOVÁ, J. 2008. *Šesť aspektov translácie*. Bratislava : AT Publishing, 2008
- SNELL-HORNBY, M. 2006. *Handbuch Translation*. Tübingen : Stauffenburg Verlag, 2006
- STAHL, J. 2009 *Tlmočenie a preklad piatimi pohľadmi*. Bratislava : Ofprint, 2009

VAJDOVÁ, L., GROMOVÁ, E., JETTMAROVÁ, Z., BILOVESKÝ, V.,  
RAKŠÁNYIOVÁ, J., KOVAČIČOVÁ, O., ČEJKOVÁ, V. 2007. *Myslenie o  
preklade*. Bratislava : Kalligram a Ústav svetovej literatúry SAV, 2007

*Mgr. Tomáš Sovinec, PhD.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra jazykovedy a translatológie  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Email: [sovinec@hotmail.com](mailto:sovinec@hotmail.com)*



## ZÁVERY Z KONFERENCIE

V diskusiách v jednotlivých sekciách dospeli účastníci medzinárodnej vedeckej konferencie k nasledovným záverom:

1. Vo výučbe jazykov je vhodné a potrebné využívať medzipredmetové vzťahy.
2. Učitelia cudzích jazykov na vysokých školách nefilologického zamerania by mali využívať metódy zodpovedajúce komunikatívnym cieľom.
3. Učitelia by sa nemali obávať väčšmi pracovať s internetom, weblogom, ktoré podporujú aktivitu a tvorivosť študentov.
4. Pri plánovaní hodnotenia úrovne znalostí študentov treba zohľadňovať učebné osnovy stredoškolského stupňa vzdelávania.
5. V praxi je potrebné podporiť aplikáciu zásad aktívnej pedagogiky a kooperatívneho vyučovania.
6. Ideálnym riešením otázky o úrovni znalostí učiteľa jazyka z ekonómie a informatiky je spojenie ekonomického a jazykového vzdelania. Vysokoškolský učiteľ je nielen odborník, didaktik, ale predovšetkým osobnosť, a tak ho študenti aj vnímajú, pričom vysoko hodnotia práve jeho morálne vlastnosti. Vzorec dobrého učiteľa je teda: dobrý učiteľ = IQ + EQ. Jeho postavenie sa dnes mení, nie je iba vzdelávateľom, ale aj manažérom, poradcom, „projektantom“ vyučovacieho procesu.
7. Študent by mal byť viac zodpovedný za vlastné vzdelávanie a stratégie učenia sa.
8. Tradičný výklad reálií v podobe juxtaopozície jednotlivých zložiek v súčasnosti nevyhovuje modernému, zmysluplnému a funkčnému systému výučby. Smerovanie do vyššej štruktúry – kultúrneho systému, ktorého poznanie je predpokladom úspešného interkultúrneho dialógu si vyžaduje trojstupňový prístup k problematike: rovinu reálií ako kultúrneho substrátu, rovinu manifestácií substrátu (tzv. *žitú* kultúru) a rovinu systému.

Táto medzinárodná vedecká konferencia bola jedným z podujatí, ktoré sa uskutočňujú na Fakulte aplikovaných jazykov každoročne od zriadenia fakulty v roku 2010, a to v súlade s Dlhodobým zámerom Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Poslaním týchto podujatí je zintenzívniť vedeckovýskumnú činnosť na fakulte a prezentovať ju na úrovni univerzity, ako aj vo vzťahu k domácim a zahraničným partnerom.

Podklady na spracovanie textu informácie poskytli moderátori sekcií: Beáta Bíliková, Irina Dulebová, Daniela Breveníková, Jana Paľková, Iveta Rizeková, Eva Széherová a Katarína Seresová.

*Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc., mim. prof.  
Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra jazykovedy a translatológie  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Email: daniela.brevenikova@euba.sk*

**Vydavateľ:** Vydavateľstvo EKONÓM, Bratislava 2013  
**Vydanie:** prvé  
**Náklad:** 80 ks  
**Počet strán:** 402

© ISBN 987-80-225-3657-8

**Adresa redakcie:**

Ekonomická univerzita v Bratislave  
Fakulta aplikovaných jazykov  
Katedra románskych a slovanských jazykov  
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava  
Email: konferencia.faj@gmail.com