



CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU IV

*recenzovaný zborník príspevkov
z medzinárodnej vedeckej konferencie*

konanej

24. – 25. októbra 2013

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

**Vydavateľstvo EKONÓM
Bratislava 2014**



**Názov: CUDZIE JAZYKY V PREMENÁCH ČASU IV
FOREIGN LANGUAGES IN CHANGING TIMES IV**

Vedecký redaktor:	Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD.
Výkonný redaktor:	PhDr. Roman Kvapil, PhD.
Zostavovatelia:	Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc. PhDr. Roman Kvapil, PhD.
Recenzenti:	Prof. PhDr. Lívia Adamcová, PhD. Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD. Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD. Doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc. Doc. PhDr. Danuša Lišková, CSc. PhDr. Mária Bláhová, PhD. PhDr. Ildikó Némethová, PhD. PhDr. Roman Kvapil, PhD. PhDr. Katarína Strelková, PhD.
Technická redakcia:	Zuzana Bihariová
Vydavateľ:	Vydavateľstvo EKONÓM Dolnozemska cesta 1 852 35 Bratislava 5
Adresa redakcie:	Ekonomická univerzita v Bratislave Fakulta aplikovaných jazykov Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava konferencia.faj@gmail.com
Vydanie	prvé
Počet strán	295
Náklad	90 CD

© ISBN 978-80-225-3905-0

Za jazykovú úroveň jednotlivých príspevkov zodpovedajú autori.

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. 45 Príhovor zástupcov diplomatického zboru

J. E. Loipa Sánchez Lorenzo, veľvyslankyňa Kubánskej republiky

J. E. Josef Markus Wuketich, veľvyslanec Rakúskej republiky

J. E. Félix Valdés, veľvyslanec Španielskeho kráľovstva

J. E. Roberto Martini, veľvyslanec Talianskej republiky

Pascal Schaller, atašé pre vzdelávaciu a jazykovú spoluprácu Francúzskej republiky

10. 45 – 11. 45 Plenárna prednáška

Sprachwandel und sprachliche Kreativität

Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.

Fachhochschule Burgenland, Rakúsko

11. 45 – 12. 30 Diskusia v pléne

12. 30 – 14. 00 Prestávka na obed

14. 00 – 18. 00 Rokovanie v sekciách

PLENÁRNA PREDNÁŠKA

- 10 Irena Zavrl: *Sprachwandel und sprachliche Kreativität*

SEKCIA LINGVISTIKY

- 19 Lívia Adamcová: *Einige Bemerkungen zur Norm des Deutschen*
- 26 Silvia Adamcová: *Text ako jazyková a štylistická jednotka reči*
- 29 Peter Bojo: *Corpus and its Relevance for ELT*
- 32 Marian Bradáč, Lenka Hrušková: *Anglický a německý jazyk pro profesní účely v účetní, finanční a bankovní sféře Interpretace a překlad cizojazyčných odborných pojmů a textů*
- 41 Daniela Breveníková: *Intersections of Pragmalinguistics and Rhetoric*
- 45 Beáta Czéreová: *K viacslavným termínom v slovenčine a angličtine v oblasti poisťovníctva*
- 51 Darina Halašová: *Internacionalizmy v lexike používanej v rámci obchodných stykov*
- 55 Zuzana Hrdličková: *Interference at the Word and Collocation Level*
- 62 Ivana Kapráliková: *Lexikografické a didaktické aspekty eurojazyka*
- 67 Lucia Kužmová: *Lexikálne minimum a niektoré aspekty definovania a členenia odborného jazyka*
- 72 Tomas Maier: *Toponymá vo Východnom a Západnom Prusku*
- 79 Eva Maierová: *Skracovanie ako slovotvorný postup*
- 86 Jarmila Rusiňáková: *Sociolingvistický aspekt zahraničnej politiky*
- 93 Edita Stojani: *The Role of Italian Linguistic Borrowings in the Terminology of the Albanian Language (study case: terminology of mechanical engineering)*
- 95 Soňa Tereková: *Kern oder Atom? Zur Kernfrage des Atomdiskurses. Verwendung der Lexeme „Atom“ und „Kern“ im öffentlichen Sprachgebrauch*

SEKCIA LINGVODIDAKTIKY

- 100 Erika Brodňanská: *Vyučovanie klasických jazykov vs. moderné informačno-komunikačné technológie*
- 105 Tatiana Hrivíková: *'Discussion Forum in English' as Means of Developing Speaking Skills*
- 109 Ľubomíra Kozlová, Zuzana Kočišová: *Aus Fehlern lernen – prezentácia skript*
- 113 Mária Mrázová, Ingrid Kunovská: *Komparácia existujúcich a nadobudnutých vedomostí*
- 117 Ladislav Lapšanský: *Zo skúseností lektora slovenského jazyka vo Francúzsku*

- 121 Eva Maierová: *Miesto gramatiky vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka*
- 126 Elena Melušová: *Slovenčina ako cudzí jazyk v Chorvátsku a vo Francúzsku*
- 130 Iveta Nováková: *Využitie informačných a komunikačných technológií v jazykovom vzdelávaní príslušníkov policajného zboru*
- 137 Zuzana Ondrejová: *Čo uprednostniť? Učebnice odborného anglického jazyka pre ekonómov od zahraničných či domácich autorov? (Argumenty za a proti)*
- 141 Slavka Oriňáková: *Slovotvorba vo výučbe latinčiny so zdravotníckym a biologickým zameraním*
- 145 Milada Pauleová: *Slovenčina vo výučbe translatológie*
- 152 Mónica Sánchez Presa: *Dificultades en el aprendizaje de eslovaco como lengua extranjera por parte de estudiantes hispanohablantes*
- 155 Iveta Rizeková: *Výskum v lingvistických disciplínach a pedagogický proces*
- 160 Nataliya Shpak: *Alternative Approaches to the Foreign Language Training of Adults*
- 165 Larysa Sokolovska: *Discussion Method in Adult Learning in the Professional Context*
- 172 Mária Spišiaková: *Porovnanie slovenčiny a španielčiny na pozadí slovensko-španielskeho bilingvizmu*
- 181 Eva Stradiotová: *Rozvoj jazykovej zručnosti písania pomocou internetu*
- 188 Eva Széherová: *Wissenschaftlich Reden und Schreiben. Didaktische Ansätze zu der Erstellung einer strukturierten Textwiedergabe*
- 200 Viktoria Vinichuk: *Methodological Basis and Principles, Mechanisms of Organization of Professional Oral Communication Training of Future Diplomats Using alternative Methods and Approaches*

SEKCIA INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE

- 205 Lívía Ablonczy-Mihályka, Anikó Tompos: *Culture-related Aspects of Business and Corporate Communication*
- 211 Mária Bláhová: *Evolution of National and Cultural Identity in a Multicultural Society (Turkey on Its Way to Europe)*
- 217 Milena Helmová: *Jazyk obchodných rokovaní*
- 222 Eva Janíčková: *Vybrané typy interkultúrneho pôsobenia a jeho ciele v prostredí cudzej kultúry*
- 227 Ildikó Némethová: *Intercultural Communicative Competence through Foreign Language Learning*
- 231 Adriana Pápaiová: *Efektívna komunikácia v obchodnom prostredí*
- 235 Dagmar Sageder: *Euro-English: Supranational legal Language in the European Union*

- 242 Elena Strigankova: *ESP for Postgraduates: Communicative Challenges and Perspectives*

SEKCIA REÁLIÍ, POLITIKY

- 247 Irina Dulebová: *Stereotypy o národoch na hodinách lingvoreálií a interkultúrnej komunikácie*
- 252 Radoslav Štefančík: *Politický jazyk v koncepte konfliktných línií*
- 258 Ján Strelinger: *Najnovšie trendy v jazykovej politike Európskej únie*

SEKCIA TRANSLATOLÓGIE

- 265 Mária Ferenčíková: *Prekladová analýza textov z oblasti trestného práva a vyšetrovania*
- 272 Adriána Koželová: *Chýbajúce paralely medzi španielčinou a latinčinou. Chyby študentov v preklade*
- 277 Elena Melušová: *Špecifika prekladu z francúzštiny do slovenčiny*
- 283 Štefan Povchanič: *O prekladaní slovenskej poézie do francúzštiny*
- 288 Katarína Seresová: *Interkulturalita prekladu*
- 291 Tomáš Sovinec: *Projekt výskumného laboratória pre simultánne tlmočenie*

NAMIESTO ÚVODU

„Človek nie je súhrnom toho, čo má,
ale súhrnom všetkého toho,
čo ešte nemá,
čo ešte môže dosiahnuť.“
(Sartre)

Pascal Schaller, atašé pre vzdelávaciu a jazykovú spoluprácu Francúzskej republiky

Pripraviť príhovor na tému „Cudzie jazyky v premenách času“ je na Slovensku, v mnohojazyčnej krajine, ktorá síce pozná jediný úradný jazyk, no zastrešuje na svojom území 11 menšinových jazykov, skutočnou výzvou!

V tomto roku 2013, keď Slovenská republika oslavuje 20. výročie svojho vzniku, nie je nezaujímavé zamyslieť sa nad jeho minulosťou samostatného štátu a uvedomiť, ako veľmi sa zmenili časy. Dvoma určujúcimi prvkami týchto nedávnych dejín dozaista zostane vstup Slovenska do Európskej únie 1. mája 2004 a prijatie eura, ktoré ako platidlo je v obehu od 1. januára 2009.

Slovensko si svojimi rozhodnutiami získalo náskok pred susedmi, ako tomu nasvedčuje vitálnosť jeho hospodárstva a príťažlivosť, akú táto krajina predstavuje pre zahraničných investorov. Treba uznať, že má naporúdzi mnohé tromfy, medzi ktorými by som zvlášť uviedol zemepisnú polohu, vďaka ktorej vystupuje ako skutočná medzištátna križovatka, a ovládanie cudzích jazykov ktoré – ak sa prejavia ako potreba 5,5 milióna obyvateľov – takisto znamená neobyčajnú šancu.

Svojím rodinným zázemím, blízkosťou iných štátov, cestovaním, štúdiom alebo prácou sa každý Slováč stáva užívateľom viacerých jazykov. Za seba poviem, že ma môže len tešiť, aké miesta zaujímajú jazyky v slovenskom vysokoškolskom systéme, ako to dosvedčuje dynamika Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity, na pôde ktorej sa nachádzame. A diskusia, čo sa rozprúdila na tému voľby 1. cudzieho jazyka už od 3. ročníka základnej školy a zdvojenia povinných hodín pre 2. cudzí jazyk, nás presviedča, že Slovensko sa vydalo na cestu cieleného a rozumného plurilingvizmu v školskej sústave.

Slovensko bude predsedáť Rade Európskej únie v druhom polroku 2016 a v tomto rámci už teraz poskytuje prostriedky na to, ako to zvládnuť čo najlepšie posilnením kompetencií svojich úradníkov v angličtine a vo francúzštine. Táto konferencia má názov *Cudzie jazyky v premenách času*. A je to skutočne odteraz, ak môžeme použiť slová François Hollande, ktorý vykoná prvú oficiálnu návštevu francúzskeho prezidenta na Slovensku v utorok na budúci týždeň.

(Preložil: Ladislav Lapšanský)

J. E. Loipa Sánchez Lorenzo, mimoriadna splnomocnená veľvyslankyňa Kubánskej republiky

Už druhýkrát mám česť a privilégium byť hosťom na udalosti v súvislosti s rozvojom cudzích jazykov, ktorú organizuje táto prestížna univerzita. V apríli som sa zúčastnila II. medzinárodného stretnutia hispanistov, kde som sa s potešením stretla s viacerými expertami a odborníkmi na španielsky jazyk.

Nieť pochybností o tom, že Ekonomická univerzita v Bratislave je známa svojou prácou, a to nielen v oblasti vzdelávania v ekonomických disciplínach, ale tiež tým, že podporuje štúdium cudzích jazykov, ktoré sú v súčasnom čoraz viac globalizovanom a prepojenom svete nevyhnutným prostriedkom na vykonávanie ekonomických aktivít a profesií.

Na tejto univerzite je priam cítiť entuziazmus a záujem mladých ľudí o štúdium cudzích jazykov a úsilie a prácu učiteľov naučiť ich to. Významnú úlohu v tomto úsilí zohráva pani prorektorka Jana Lenghardtová, Fakulta aplikovaných jazykov a Slovenská asociácia profesorov španielčiny na čele s Janou Paľkovou.

Už viackrát som spomínala, že jedna z vecí, ktoré ma na Slovensku príjemne prekvapili je množstvo ľudí, ktorí ovládajú španielčinu alebo sa snažia naučiť sa ju. Táto situácia je odpoveďou nielen na neustále narastajúcu dôležitosť španielskeho jazyka vo svete (dnes ním hovorí viac ako 400 miliónov ľudí), ale odráža tiež namáhavú prácu v školstve, ktorú vykonáva mnoho tu prítomných ľudí.

Španielčina je najviac používaný jazyk z rodiny románskych jazykov, či už z hľadiska počtu hovoriacich lebo z hľadiska počtu krajín, kde má španielčina dominantné postavenie. Celkovo v 21 krajinách sveta je španielčina úradným jazykom a po angličtine a mandarínskej čínštine je tretím najpoužívanejším jazykom na svete. Španielsky hovoriace obyvateľstvo predstavuje jeden z

najrýchlejšie rastúcich segmentov vo svete a vytvára komunitu, ktorá spolu zdieľa produkty, služby a kultúru a umožňuje tak obchodu a inštitúciám možnosť skutočne jedinečného rastu.

Tento exponenciálny nárast používania španielčiny, požiadaviek na informácie v tomto jazyku a nárast po španielsky hovoriaceho obyvateľstva budú určite súčasťou prednášok na tejto konferencii, ktorej želám veľa úspechov a výsledkov.

(Preložila: Mária Spišiaková)

J. E. Félix Valdés, veľvyslanec Španielskeho kráľovstva

Schopnosť hovoriť cudzími jazykmi bezpochyby otvára brány a horizonty. Preto mi dovoľte, aby som môj príhovor začal blahoželaním EU v Bratislave a prítomným zástupcom vedenia univerzity k tomu, že si ako vedecká inštitúcia uvedomuje svoju zodpovednosť a poslanie a umožňuje a podporuje štúdium cudzích jazykov, ktoré sú predpokladom pre dobré adaptovanie sa v stále viac globálnom svete a v dnešných časoch nie vždy predvídateľných zmien.

Aj tento rok mám tu česť navštíviť Ekonomickú univerzitu v Bratislave a jej konferenciu venovanú jazykom, diskutovať o španielčine a prihovoriť sa vám v jazyku Cervantesa, a to práve v dňoch, kedy sa koná VI. Medzinárodný kongres španielskeho jazyka v Paname a Španielska kráľovská akadémia si pripomína 300 výročie svojho založenia.

Španielčina je jazyk, ktorý sa zrodil v Kastílii. Postupne však zdolával geografické prekážky a odolával plynutiu času a stal sa jazykom univerzálnym. Vyvíjal sa a obohacoval aj vďaka prínosom a vplyvom z iných častí Španielska, zo značnej časti Ameriky, kde v súčasnosti aj žije najväčší počet po španielsky hovoriacich obyvateľov, a dokonca sa používal aj v niektorých kútoch Ázie (na Filipínach) a Afriky (v Rovníkovej Guiney).

V súčasnosti je španielčina so stovkami miliónov hovoriacich vo viac než dvadsiatich krajinách, kde je aj úradným jazykom, jedným zo štyroch najpoužívanejších jazykov na svete. V iných regiónoch, napr. v Spojených štátoch amerických, žije takmer štyridsať miliónov hispanofónnych obyvateľov, ktorých počet je väčší ako v prípade iných menších, neustále narastá a podieľa sa aj na vnútornom dianí krajiny.

Ide o kultúru zastúpenú a prítomnú na značnej časti našej planéty, preto nie je prekvapujúce, že v súčasnosti je na celom svete až dvadsať miliónov študentov španielskeho jazyka. Významný počet študentov je aj na Ekonomickej univerzite v Bratislave, ktorá má s našou krajinou intenzívne a nepretržité vzťahy vďaka práci hispanistiky a v súčasnosti prorektorky doc. Jany Lenghardtovej ako aj iných kolegov, ktorým týmto vzdávam úctu a česť. V Číne sa vyučuje španielčina na 58 univerzitách, v USA ju študuje viac než 6 miliónov a v Brazílii takmer 5 milión ľudí. Po celej Európe záujem o jej štúdium rastie. Španielčina sa po angličtine postupne stáva druhým jazykom, ktorý sa vyučuje ako cudzí jazyk. Tu je potrebné zdôrazniť, že na Slovensku existuje na gymnáziách 7 bilingválnych sekcií a dopyt po štúdiu tohto jazyka na všetkých vzdelávacích stupňoch (základné, stredné, vysoké školstvo) rastie.

Španielčina je živým, expandujúcim a vyvíjajúcim sa jazykom, ktorý vzhľadom na svoje rozsiahle geografické zastúpenie podlieha rôznorodým kultúrnym vplyvom. Napriek vnútornej rôznorodosti, ktorá španielčinu obohacuje, si tento jazyk zachováva svoju súdržnosť a na rozdiel od latinčiny nepodlieha fragmentácii. Je to aj vďaka tomu, že už v 15. storočí mal vlastnú Gramatiku a Slovník a tiež vďaka 300 ročnému pôsobeniu Španielskej kráľovskej akadémie a v ostatných rokoch aj asociovaných panhispánskych akadémií.

Španielsky jazyk reaguje na výzvy digitálnej éry digitalizáciou slovníkov a knižníc, internetovými stránkami v španielčine a o španielčine. Španielčina je po anglickom jazyku, ktorý je dnes novou *lingua franca*, druhým jazykom medzinárodnej komunikácie. Takisto je druhým najpoužívanejším jazykom na internete, či už vzhľadom na počet užívateľov ako na počet webových stránok v španielčine. Demografická a kultúrna sila španielskeho jazyka a jeho ekonomický potenciál si vyžadujú modernizáciu a je potrebné ich podporiť aj v digitálnej sfére, nakoľko elektronické publikácie, digitálne knihy, mobilné zariadenia, sociálne siete aj krátke textové správy sú významnou súčasťou ešte prednedávnom neslýchanej, ale v súčasnosti už bežnej komunikácie.

Adresujem vám výzvu učiť sa, hovoriť a komunikovať v španielskom jazyku – jazyku, ktorý predstavuje alternatívu a môže byť doplnkom „druhého“ medzinárodného jazyka s latinskou abecedou, „druhého“ západného jazyka, pretože španielčina je globálnym a expandujúcim jazykom, ktorý dokázal prekonať plynutie času, geografické prekážky aj výzvu jednoty a pre svojich užívateľov je mnohonásobným prínosom.

(Preložila: Jana Paľková)

J. E. Roberto Martini, veľvyslanec Talianskej republiky

Významný taliansky spisovateľ Italo Calvino povedal: *“Všetko sa môže zmeniť okrem jazyka, ktorý nosíme v našom vnútri, či skôr on objíma nás ako svet, ktorý je viac jedinečný a konečný ako materské lono”*. Jazyk je spoznávacou črtou a samotnou identitou ľudstva. Ak teda chceme metaforicky využiť anatómiu ľudského tela, taliančinu môžeme označiť ako jazyk „srdca“ a zároveň ako jazyk „mozgu“. Taliančina je jazykom „srdca“, čiže jazykom umenia a kultúry! Kultúrne a umelecké skvosty preslávili Taliansko po celom svete. V krajine nazývanej „Bel Paese“ (krásna krajina) možno navštíviť 4 340 múzeí, 46.025 architektonických pamiatok, 12 375 knižníc, 34 000 kultúrnych stánkov, 47 miest vyhlásených za svetové kultúrne dedičstvo UNESCO, ktoré celkovo predstavujú 60% celosvetového kultúrneho dedičstva.

Taliansko reprezentujú aj mestá umenia ako Rím, Benátky, Florencia, Neapol, Bologna, Padova, Verona, Vicenza, Palermo a ďalšie – no a pochopiteľne Siena, moje rodné mesto! A to sú len niektoré z nich. Nehovoriac o miestach ako Ercolano, Pompei, Taormina, alebo pláže, obzvlášť na Sardínii, pobreží Amalfi, Rimini, či mnohé ďalšie, alebo horstvá ako Alpy a Dolomity, ďalej krajinky v Toskánsku, jazerá... . Všetky menované destinácie sú známe aj na Slovensku a mnohí z Vás ich aj navštívili.

Skrátka povedané, ovládať taliansky jazyk znamená mať prístup k spoločne zdieľanému bohatstvu počas spoločných európskych dejín, teda k bohatstvu „srdca“! Znalosť taliančiny znamená môcť čítať v origináli literárne diela a neskutočne krásnu poéziu (počnúc Dante Alighierim), vychutnať si divadelné a hudobné predstavenia, diela talianskej kinematografie a televízne filmy; „bel canto“ ako aj modernú hudbu, či špeciality talianskej kuchyne.

Aj keď taliansky národ tvorí iba 1% svetovej populácie, taliančina je na piatom mieste spomedzi jazykov vyučovaných na medzinárodnej úrovni a každý deň na štyroch svetadieloch sa rozhodne veľa mladých ľudí navštevovať naše školy a univerzity, akadémiu, výskumné laboratóriá, knižnice ako aj kurzy talianskeho jazyka v zahraničí.

Taliansko je šiestou priemyselne najvyspelejšou krajinou sveta; je členom G7 a G8 a je na druhom mieste v Európe v oblasti remeselnej výroby. Taliansko je jednoznačným lídrom v početných odvetviach. Talianske podniky vyrábajú širokú škálu výrobkov. Značka „Made in Italy“ zahŕňa okrem iného napr. potravinársku výrobu, víno, automobilový a motorkársky priemysel, odevy špičkových módnych návrhárov, šperky a luxusné výrobky, dizajn, nábytok, ale aj oceliarsky a energetický priemysel, strojárstvo, pokrokovú technologickú výrobu, nanotechnológiu, leteckú výrobu a výrobu helikoptér, lodný priemysel, chemickú a farmaceutickú výrobu, atď.

Taliansko patrí medzi hlavných obchodných partnerov Slovenska a vo vašej dynamickej krajine pôsobia významné talianske spoločnosti v strategických odvetviach ako energetika, bankový sektor, ale aj v oblasti priemyselnej výroby najrozličnejšieho druhu. Je preto prirodzené a potvrdzujú to mnohé personálne a pracovné agentúry, že štúdiom talianskeho jazyka s odborným zameraním zvyšuje šance slovenským absolventom vysokých škôl uplatniť sa ako manažéri, odborníci z oblasti techniky, či zamestnanci v talianskych podnikoch, či už na území Slovenska, Talianska alebo v zahraničí.

V rámci stredných škôl sa taliančina vyučuje na cca. 40 stredných školách s počtom okolo 2650 študentov. Obzvlášť na bratislavskom Gymnázium L. Sáru funguje dlhoročne etablovaná bilingválna slovensko-talianska sekcia a jej absolventi sa po maturite môžu priamo uchádzať o štúdium na talianskych univerzitách podobne ako študenti s maturitným vysvedčením v Taliansku.

Výučba talianskeho jazyka na Gymnázium L. Sáru sa plánuje rozšíriť a možno aj zdvojnásobiť svoju dotáciu (v súčasnosti gymnázium zamestnáva troch talianskych lektorov vyslaných talianskym Ministerstvom zahraničných vecí). Na pôde univerzít sa taliančina na Slovensku vyučuje na Ekonomickej univerzite v Bratislave a pri dnešnej príležitosti by som sa rád poďakoval páňovi rektorovi Dr.h.c. prof. Ing. Rudolfovi Sivákovi, PhD., pani dekanke prof. PhDr. Lívii Adamcovej, PhD., pani vedúcej Katedry románskych a slovanských jazykov Mgr. Jane Paľkovej, PhD. a pani vedúcej oddelenia románskych jazykov Mgr. Márii Spišiakovej, PhD. a všetkým vyučujúcim. Taliansky jazyk sa ďalej vyučuje na Univerzite Komenského v Bratislave, na ktorej pôsobí jeden lektor talianskeho jazyka vyslaný Ministerstvom zahraničných vecí, v Banskej Bystrici, kde tiež vyučuje jeden lektor, ďalej v Ružomberku a v Nitre.

Významným prínosom je aj činnosť Talianskeho kultúrneho inštitútu v Bratislave, kde sa každoročne prihlási vyše 700 záujemcov s narastajúcou tendenciou o kurzy na rôznej úrovni a zároveň je organizátorom množstva kultúrnych podujatí s voľným vstupom. V Košiciach, v Nitre a v Bratislave aktívne pôsobia zastupiteľstvá Spoločnosti Dante Alighieri, prestížnej inštitúcie, ktorej cieľom je zachovanie a šírenie talianskeho jazyka a kultúry vo svete.

(Preložil: Roman Sehnal)

SPRACHWANDEL UND SPRACHLICHE KREATIVITÄT

Irena ZAVRL

Abstract

Mit natürlicher Sprache, die sich stets im Wandel befindet, können wir unseren Gedanken- und Ideenreichtum zum Ausdruck bringen. Das bewusste Gestalten, der spielerische und kreative Umgang mit sprachlichen Mitteln und Formen ist daher ebenso Gegenstand der Forschung und des Sprachunterrichts, wie die Reflexion über Sprache, der Aufbau von Kompetenzen oder die literarisch-ästhetische Bildung. Sprachliche Kreativität zeigt sich im Schreiben ebenso wie im Wortspiel, im kreativ Neu- und Umgestalten von Texten oder im geselligen Gespräch.

Keywords

Sprachwandel, sprachliche Kreativität, sprachliche Innovation

Einleitung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit

Der Gegenstand dieses Artikels ist die Sprache als unbeschränktes Schaffen interindividuell verfügbarer Bedeutungen (Lehmann 2002:12), die Sprachentwicklung als eine „Lösung von Widersprüchen im Sprachsystem und/oder in der sprachlichen Kommunikation“ (Schmid, 2007, 14) und der sprachliche Wandel.

In dieser Arbeit soll also der Begriff der „sprachlichen Kreativität“ definiert, untersucht und verglichen werden, wie er sich in den letzten Jahrzehnten im Vokabular der Sprachtheorie und der Linguistik im Umlauf kam und sich entwickelt hat.

Jede natürliche Sprache befindet sich ständig im Wandel. Dem unreflektierten Sprachbenutzer mag es scheinen, als ob seine Sprache sein ganzes Leben lang dieselbe bliebe. Aber ein diachroner Blick auf tatsächlich vorkommende Äußerungsformen genügt, um sich des sprachlichen Wandels jeder Art (Laut- und Bedeutungswandels, lexikalischen Wandels, grammatischen oder ortstellungswandels) bewusst zu werden.

Nach Polenz (1991) gibt es vier unterschiedliche Faktoren für Sprachwandel: Ökonomie, Innovation, Variation und Evolution. In diesem Artikel möchte ich mich speziell mit der Innovation bzw. Kreativität im Sprachgebrauch befassen, da laut Lehmann (1985, 315) „to the degree that language activity is truly creative, it is no exaggeration to say that languages change because speakers want to change them“. Auch Heine (1991, 29) bestätigt diese Aussage durch seine Äußerung „Language is activity that constantly moves toward (new) structure and involves creativity.“ Dank sprachlicher Kreativität hat sich im Laufe der Zeit eine gewisse Sprachdynamik entwickelt, die den neuen Ausdrucksstrukturen Platz räumt und alte Formen in neuen Funktionen und neuen Strukturen erscheinen lässt.

Forschungsstand

Die Sprache ist kein etabliertes fortwiegend bestehendes oder ständig gleichbleibendes System. Sie entwickelt sich ständig, wobei wir von der immanenten Sprachentwicklung sprechen können. Und die Sprachentwicklung steht entweder für Spracherwerb, d.h. den Spracherwerb von Kleinkindern oder für die Veränderungen in einer Sprache, d. h. den Sprachwandel.

Das Wesen der Sprache ist Tätigkeit (von de Saussure *langage* genannt), die unter bestimmten, jedoch unterschiedlichen gesellschaftlichen, geographischen, politischen und historischen Bedingungen stattfindet und dadurch determiniert wird. Nicht nur die Bedingungen, sondern auch ihre Ziele und Zwecke ändern sich ständig. D. h. jede Sprache unterzieht sich dem ständigen Wandel; und dieser stete Wandel ist die unabdingbare, nicht wegzudenkende Prägung und das Wesen der Sprache.

Die Sprachtätigkeit selbst ist auch zu einem hohen Grade systematisch. *Dieser systematische Aspekt der Sprachtätigkeit ist das Sprachsystem, als ein Nebenprodukt und Folge der*

Sprachtätigkeit. Laut Coseriu (1974, 236) ist das synchrone Sprachsystem ein Moment der ständigen Systematisierung der Sprecher.

Sprachwandel? Veränderbarkeit der Sprache?

Sprachwandel, ein Forschungsgebiet der historischen Linguistik und der Soziolinguistik, bedeutet die Veränderbarkeit, die Veränderung und die Entwicklung von Sprache. Im Laufe der Zeit wurden von unterschiedlichen Wissenschaftlern verschiedene Theorien und Faktoren, die den Sprachwandel erläutern können, aufgestellt.

Die Veränderung oder Entwicklung einer Sprache wird als Sprachwandel bzw. Sprachdynamik bezeichnet und wird sowohl in der historischen Linguistik als auch in der Soziolinguistik erforscht. Sprachwandel wird sowohl durch externe als auch durch interne Faktoren motiviert und ständig am Laufen gehalten.

Sprachwandel kann als Wandel von Eigenschaften sprachlicher Zeichen definiert werden, wonach sich vieles ändern lässt: z. B. in der Orthographie, Interpunktion, Umbruch- und Seitengestaltungskonventionen, jedoch die Sprache ändert sich vorwiegend in folgenden Bereichen:

- Auf der phonologischen (lautlichen) Ebene: Die Aussprachen der Laute auf verschiedenen Ebenen verändern sich, die Betonung verschiebt sich (Lautwandel)
- Auf der morphologischen Ebene, Ebene der Silben und Endungen: Die Flexion d. h. die Abwandlung von Nomen, Adjektiven, Pronomen und Verben ändert sich.
- Auf der syntaktischen Ebene: Der Satzbau ist im Laufe der Zeit einem Wandel unterworfen. Also ändern sich die Strukturen auf der Wort-, Satz- oder Textebene.
- Auf der lexikalischen Ebene: Der Bestand an Wörtern (besonders im Bereich der Fachsprachen) nimmt zu.
- Auf der semantischen Ebene: Die Bedeutung von Wörtern und zahlreiche Sprachgebrauchskonventionen verändern sich (Bedeutungswandel, semantischer Wandel).

Theorien zum Sprachwandel

Drei verschiedene Theorien zur möglichen Wandlung von Sprache sollen hier dargestellt werden: Stammbaumtheorie, Wellentheorie und Entfaltungstheorie.

1. Die Stammbaumtheorie

Eine als Ursprache bezeichnete Sprache spaltet sich in diverse Tochter- oder Untersprachen auf, von der Einheit zur Vielheit. Diese Theorie geht auf August Schleicher zurück, der sie an die Naturwissenschaften (organisches Wachstum) anlehnte.

2. Die Wellentheorie

Die Sprache breitet sich wellenförmig aus: Sozial einflussreiche Sprecher tragen ihre Sprache durch Verkehr, Ortswechsel, Kontakte, etc. in immer andere Gebiete, die anderen Menschen akzeptieren dies und nehmen die neue Sprache an. Diese Theorie geht auf Hugo Schuchard und Johannes Schmidt zurück.

3. Die Entfaltungstheorie:

Diese Theorie wird mit der Entfaltung von Baublüthen im Frühjahr verglichen: Hier treiben die ersten Blüten früher aus als dort. Hier kommt ein bestimmter Dialekt oder eine bestimmte Sprache eher auf als andernorts, wobei es nur eine Frage der Zeit ist, wann auch der nächste Ort betroffen ist.

Unter gewissen Umständen sind diese Theorien auch beliebig miteinander kombinierbar (Warbeck, 2010/2013, 16)

Motive bzw. Faktoren für Sprachwandel

Der Wandel ist eine grundlegende Universalie der menschlichen Sprache. Natürliche Sprachen, die sich nicht fortwährend verändern, existieren nicht. Als wesentliche Triebkräfte, Ursachen und Motive des Sprachwandels werden interne und externe Faktoren genannt.

Zu den internen sprachinhärenten Faktorenzahlen Analogie, Entlehnung und Lautgesetz. Analogie als sprachwissenschaftlicher Begriff bedeutet die Angleichung einer, vor allem lautlichen Form an eine oder mehrere bereits vorhandene Form(en). Sie steht als kognitive Sprecherstrategie den Sprechern stets zur Verfügung und spielt eine besondere Rolle im grammatischen Wandel und im Spracherwerb, basierend auf der Assoziation entweder von einander lautlich entsprechenden Wörtern oder einander grammatisch entsprechenden Wortformen, die dann aneinander angepasst werden. Sprachliche Entlehnung als die Übernahme sprachlicher lexikalischer, semantischer und syntaktischer

Bestandteile aus einer Sprache in eine andere ist für die Entstehung und Gewinnung neuer Wörter (Lehnwörter) für eine Sprache (und insbesondere Fachsprache, wo die Wörter auch neu normiert werden) verantwortlich und somit ein wichtiger Faktor im Sprachwandel. Die sprachliche Entlehnung ist bekanntlich neben Wortbildung und Bedeutungswandel eines der drei Hauptverfahren und ein Gegenstand der Bezeichnungslehre (Onomasiologie).

Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Textarbeit bezeichnet Entlehnung die sinngemäße, jedoch nicht die wörtliche Übernahme von einem bestimmten Text aus einer Quelle, im Gegensatz zum Zitat, wo es sich um eine wörtliche Übernahme handelt.

Neben Analogie und Entlehnung spielt Lautgesetz als ein bestimmter, regelhafter Prozess der Lautveränderung, als ein grundlegendes Phänomen des Sprachwandels keine untergeordnete Rolle. Lautgesetze gelten jeweils nur für eine Sprache oder einen Dialekt und wirken auch nur über eine begrenzte Zeitperiode. Sie betreffen, sofern es sich nicht um einen kombinatorischen Lautwandel handelt, ein bestimmtes Phonem mit normalerweise nur sehr wenigen, oft durch bestimmte Umstände erklärbareren Ausnahmen.

All diese internen Faktoren applizieren auf allen linguistischen Ebenen und sind im Gegensatz zu den externen Faktoren in verstärktem Maße für Wandlungsprozesse in den grammatischen Kernbereichen verantwortlich. (Wratil, 2012, 2)

Der durch interne Faktoren motivierte Sprachwandel resultiert vor allem aus der ständigen Wechselbeziehung zwischen der Ökonomisierung der Sprachproduktion einerseits und der Optimierung der Sprachperzeption andererseits. (Wratil, 2012, 3)

Nach Polenz (1999, 21 – 80) bestehen primär vier verschiedene Faktoren, die den Sprachwandel motivieren, begünstigen und vorantreiben: Ökonomie, Innovation, Variation und Evolution.

Unter sprachlicher **Ökonomie** wird die reduzierte Weise der Sprachverwendung verstanden, also die Veränderungen, die entstehen, weil Sprecher bzw. Schreiber aus Gründen der Zeitersparnis und Bequemlichkeit eine reduzierte Sprache verwenden.

In der neuesten Literatur wird sprachliche Ökonomie im Zusammenhang mit betriebswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Analyse gebracht, als Ergebnis einer schnell lebenden Welt allerdings: wie muss ich mich ausdrücken, um ein bestimmtes Ziel schnell und einfach zu erreichen? Denken wir an zahlreiche Verkürzungen und Kürzel, aber auch an nichtsprachliche Handlungen wie Gestikulation usw....

Unter sprachliche **Innovation** fallen all die jenen Veränderungen, die entstehen, weil das gewohnte Inventar der Sprache für neue Gegebenheiten, kreative und nonkonformistische Tätigkeiten nicht hinreichend geeignet und entwicklungsbedürftig zu sein scheint. Wichtige Motive bei der Entstehung und Ausbreitung von Innovationen sind also die Maximen „Rede nicht so wie die anderen, damit du herausstichst“ und „Rede so wie die anderen, damit du dazugehörst“.

Bei der sprachlichen **Variation** sind die Sprachbenutzer flexibel in seiner Wahl der verwendeten sprachlichen Mittel, die sie je nach kommunikativen Bedürfnissen, Bedingungen und Zwecken abändern oder anpassen können. Die Variation geht eng einher mit einer (innovativen) Ergänzung des Wortschatzes, mit der Aufstellung neuer Begriffe und Regeln.

Bei der sprachlichen **Evolution** denkt man vorwiegend an den geänderten Sprachgebrauch aufgrund von Fortschritt und Verfall, von Vermehrung und Verringerung sprachlicher Elemente (Warbeck 2010) ,d.h. an die Beeinflussung des Sprachgebrauchs durch zahlreiche gesellschaftliche, aber auch historisch und geographisch bedingte Einflüsse, die den Sprachwandel bewirken. (z. B. Burgenland-Kroatisch als eine vom Mutterland Kroatien isolierte Sprache blieb archaisch seit dem 16. Jh.)

Unter externen Faktoren verstehen wir außersprachliche Einflüsse, die zu einer Veränderung der Sprache führen. Besonders betroffen sind hiervon die Bereiche der Lexik, der Pragmatik und der Semantik. Zu den externen Faktoren zählen vor allem Sprachkontakt, Sprachplanung, geologische, technische, kulturhistorische, soziale und sogar modebedingte zeitgemäße Veränderungen.

Wenn man den **Sprachkontakt** als Aufeinandertreffen zweier oder mehrerer Sprachen definieren kann, wobei dies oft durch die geographische Nachbarschaft der jeweiligen Sprecher bedingt ist und folglich solcher Sprachkontakt zu Entlehnungen auf den unterschiedlichsten linguistischen Ebenen führen kann, so versuchen wir unter der **Sprachplanung** jene Prozesse im Sprachgebrauch zu verstehen, die eine Standardisierung und Normierung des Sprachprozesses zum Ziel haben und die ganz bewusst und zielorientiert von einzelnen Personen oder Gruppen durchgeführt werden.

Modelle des Sprachwandels

Im Laufe der Zeit wurden von unterschiedlichen Wissenschaftlern nicht nur verschiedene Theorien und Faktoren, aber auch verschiedene Modelle, die den Sprachwandel erläutern können, aufgestellt. Es bestehen sehr unterschiedliche Auffassungen über Sprachwandelmodelle:

1. Modell der unsichtbaren Hand

Sprachwandel wird als Ergebnis des Wirkens einer unsichtbaren Hand gesehen. Wichtigster Vertreter dieser Theorie ist Rudi Keller von der Universität Düsseldorf. Der Sprachwandel wird hier weder als Naturphänomen noch als Artefakt (vom Menschen gemacht) verstanden, sondern entsteht als eine kausale Folge einer Vielzahl von intentionalen Handlungen der Individuen als ungewollte und ungeplante Struktur. Unkoordiniertes Verhalten führt zu einer koordinierten Struktur als eine quasi-Koordination. Sprache als spontane Ordnung ist dabei ein Effekt des Wirkens der unsichtbaren Hand. Sprachwandel vollzieht sich im Einzelnen durch den Gebrauch der Sprache selbst. Ein Spezialfall von Sprachwandel ist der Bedeutungswandel. Nach Rudi Keller ändern sich Wortbedeutungen durch Veränderung der Gebrauchsregeln, denn nach Ludwig Wittgenstein ist die Bedeutung eines Wortes sein regelhafter Gebrauch innerhalb eines Sprachsystems. Beim Bedeutungswandel verändern die Sprecher die Gebrauchsregeln eines Wortes (durch Wirken der unsichtbaren Hand) dadurch, dass die Sprecher einen zunächst okkasionellen Sinn so häufig erzeugen, dass in der Sprachgemeinschaft mit der Zeit ein Umlernen erfolgt. Morphologischer Wandel entsteht in der Regel durch Regelverletzungen, Bedeutungswandel als Sinnspezifizierung durch regelkonforme Spezialverwendung unter Wirken der unsichtbaren Hand.

2. Präferenzmodell

Sprachwandel ist aus dem Sprachsystem bis zu einem gewissen Grad vorhersehbar, da von Veränderungsprozessen besonders merkmalfähige Elemente betroffen sind, also Unregelmäßigkeiten in der Regel dazu neigen, abgebaut zu werden. Das Neuentstehen von Unregelmäßigkeiten ergibt sich als Nebenprodukt von Regularisierungen in anderen Bereichen.

3. Grammatikalisierungsmodell

Sprachwandel wird als gerichtet angesehen: denn in der Regel werden Lexeme zu grammatischen Elementen.

4. Soziolinguistisches Modell

Sprachwandel ist abhängig von sozialen Faktoren: Formen und Strukturen, die ein höheres Prestige haben, neigen dazu, sich im Sprachwandel durchzusetzen.

5. Funktionsmodell (Köhlers Regelkreis)

Die linguistische Synergetik ermöglicht es, den Einfluss der Bedürfnisse, die die Sprecher/ Hörer an ihre Sprache stellen, und deren Auswirkung auf die Gestaltung der Sprache mathematisch zu modellieren. Das Modell sieht eine ganze Reihe solcher Bedürfnisse vor und ist offen für weitere. Neben dem Bedürfnis nach Ökonomie ist z.B. auch mit einem Bedürfnis nach Spezifikation zu rechnen, etwa, wenn Begriffe möglichst präzise definiert werden sollen.

Innovation und Kreativität als Kerntriebe des Sprachwandels

*„Sprache als die Fähigkeit jedes einzelnen Menschen,
eine unbegrenzbare Menge von Äußerungen hervorzubringen,
das heißt, Sprache als kreatives Vermögen“ (Bossong, 1979, 4).*

In allen wissenschaftlichen Disziplinen geht man heute jedoch davon aus, dass feste Schemata und Fakten wichtige Voraussetzungen für Kreativität sind. Man ist sich darüber einig, dass Kreativität nicht gelegentliche, göttliche Inspiration, sondern beeinflussbar und trainierbar ist und auf einem soliden Fachwissen beruht, das aus der Anwendung herkömmlicher Lernleistungen resultiert.

Sprachlicher Innovation zugrunde liegt die Kreativität. **Kreativität** als ein Begriff ist heutzutage ganz allgemein ein modisches Wort, das sogar zu einem wirtschaftlich und politisch hochsensiblen Thema geworden ist - und laut Brodbeck (1998, 3) ist es als solches bis heute auch geliebt.

In den heutigen Alltagssituationen als auch in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Psychologie, Pädagogik) sind Innovation und Kreativität häufig erkennbar, kommen oft zum Erscheinen und zum Ausdruck und sind im breiten Spektrum nicht mehr wegzudenken. Als Sprachwissenschaftlerin befasse ich mich insbesondere mit der Innovation und Kreativität in der Linguistik.

Kreativität der Sprachkompetenz und des Sprachgebrauchs – ein Definitionsversuch

In der heutigen Kreativitäts-Forschung bezeichnet Kreativität solche Reaktionen auf Stimuli jeglicher Art, die ungewöhnlich oder unüblich, zugleich aber auch angemessen und passend sind. Kreativität bezieht sich insbesondere auf Verhalten zur Problemlösung: Kreative Prozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie, von bereits vorhandenen Bausteinen ausgehend, originelle, neuartige, d. h. nicht durch routinemäßige und einfache deterministische Verfahren konstruierbare Lösungen im Sprachgebrauch erzielen. Originelle Sprachreaktionen, die keine Neuigkeit mit sich bringen, gelten als absurd und nicht als kreativ, sondern als deterministisch.

Kreativität ist allgegenwärtig, im Prinzip bei allen Menschen vorhandenes in unterschiedlichem Ausmaß individuell ausgeprägtes Merkmal. Anders formuliert ist die Kreativität „ein Vorgang selbständigen Entwickelns, Entdeckens, Findens, Experimentierens, Umdeutens, Umstrukturierens, Umkehrens, Andersmachens, Variierens, Transferierens, Assoziierens“ (Genzlinger, 1980) und eine gelungene Kombination von kognitiven Fähigkeiten des Denkens mit persönlichen Eigenschaften – was man eben auch für die Sprache behaupten kann.

Natürlich wird der Begriff Kreativität nicht nur als „ein Modernität signalisierendes Etikett“ (Urban 1995, 118) benutzt, sondern seiner Verwendung liegen belegte Annahmen und Erkenntnisse, Zielvorstellungen und Hoffnungen zugrunde.

Kreativität als Objekt der Kreativitäts-Forschung wurde wesentlich durch die Arbeiten von J. P. Guilford (1897 – 1988) zur Struktur der Intelligenz und der Entwicklung psychometrischer Testverfahren zur Messung spezifischer intellektueller Fähigkeiten angeregt. Er benennt in seinem Werk (1950) vier Hauptmerkmale kreativen Verhaltens: Problemsensitivität, Ideenflüssigkeit, Flexibilität und Originalität.

Dementsprechend spielt der Begriff der Kreativität im Rahmen der neueren sprachwissenschaft eine unterschiedliche Rolle in verschiedenen Gebieten, u. a.:

- Für die moderne Sprachdidaktik (z. B. Kämper-van den Boogaart (2003), die handlungs-, gesprächs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik (z. B. Haas (1997), Spinner (2001; 2002; 2004) und die Schreibforschung und -didaktik (z.B. Böttcher (1999) ist die Förderung kreativer Gesprächsführung und Schreibprozesse ein wesentliches Anliegen;
- Chomsky, Aspects unterscheidet die regelgeleitete sprachliche Kreativität (*rulegovernedcreativity*) von der regelverändernden Kreativität (*rule-changingcreativity*): erstere repräsentiert die menschlich-sprachliche Kompetenz (>Kompetenz vs. Performanz), aus einer endlichen Menge sprachlicher Ausdrücke und Regeln für ihre Kombinierbarkeit eine unendliche Menge von Äußerungen produzieren zu können, letztere bezieht sich auf die Fähigkeit, verändernd auf das Sprachsystem einwirken zu können;
- im Rahmen kognitionswissenschaftlicher Denkansätze wird Kreativität als ein wesentlicher Aspekt von Metaphern angesehen (z. B. Jäkel (1997), Puster (1998), Tschachmann (1999), Finkbeiner (2008): Die metaphorische Beschreibung eines Gegenstandsbereiches soll es ermöglichen, eingefahrene Denkmuster umzustrukturieren, bestimmte Aspekte eines Konzeptes hervorzuheben bzw. auszublenken und damit kreative Perspektiven auf einen Sachverhalt zu eröffnen.

Als Begriff der Sprachtheorie bringt N. Chomsky den Ausdruck Kreativität im Zusammenhang mit den Begriffen der Kompetenz und der Generativität. Kompetenz ist demnach die Eigenschaft oder Fähigkeit der Kompetenz oder des kompetenten Sprechers, neue und noch nie gehörte Sätze zu verstehen und hervorzubringen.

In Anlehnung an die energetische Sprachauffassung W.v. Humboldts und die rationalistische Philosophie des 17. Jh. sieht Chomsky, im Gegensatz zum deskriptiven Strukturalismus, die Sprache als kreativen Prozess. Sie hält eine endliche Anzahl von Mitteln zur Erzeugung und Interpretation unendlich vieler neuen Sätze als Ausdruck beliebig vieler Gedanken, Gefühle und schöpferischer Imaginationen bereit. Die Mittel zur expliziten Darstellung dieser Prozesse (Lewandowsky, 1994, 614), die schon vor der traditionellen Grammatik als solche erkannt wurden, haben erst die formale Logik und die moderne Mathematik zur Verfügung gestellt. Als die eigentlich kreative Komponente gilt in der generativen Transformationsgrammatik eigentlich die Syntax.

Als Kreativität der Sprache und des Sprachgebrauchs wird auch die zu Sprachwandel führende innovative Kraft des Sprechens (als parole oder Performanz) betrachtet *rule-changingcreativity* („regelverändernde Kreativität“, (Pusch 1997:281)im Gegensatz zur*rule-governedcreativity* („regelgeleitete Kreativität“, Pusch, 1997, 281).

Chomskys Gebrauch des Begriffs „kreativ“ im Sinne von „generativ“ (bzw. „wie wir reden“!) widerspricht dem allgemeinen Verständnis von Kreativität als etwas (ästhetisch) Besonderem oder

völlig Neuem, denn generative Kreativität ist nichts anderes als das normale Wissen eines Sprechers von seiner Sprache.

Nach der Analyse von B. Imhasly (1974) kann man Sinn und Zweck des Kreativitätsbegriffs bei Chomsky nur von dem Hintergrund seiner Polemik gegen den Behaviorismus und seiner radikalen Negation der induktiv-taxonomischen Methoden der strukturalen Linguistik begreifen. Der Begriff der Kreativität verweise programmatisch auf die neuen Möglichkeiten deduktiver Theoriebildung und Methodik in der Linguistik mit der Applikation rekursiver Prozesse, so Lewandowsky (1994). Lyons (1983) erläutert Kreativität als Nicht-Vorhersagbarkeit sprachlicher Äußerungen bzw. als deren Unabhängigkeit von (behavioristischer) Reizkontrolle im Rahmen gegebener Situationen.

Kreativität im Rahmen der neueren Sprachwissenschaft

„Kreativität“ kann im Rahmen einer theoretischen Sprache nicht unbedingt mit dem umgangssprachlichen Verständnis des Wortes gleichgesetzt werden.

In erster Linie tritt die Kreativität in der Linguistik durch Restrukturierung und Integration der „akkumulierten Kenntnisse“ (Kailuweit, 1997, 216) in Erscheinung. Das sprachliche Schaffen entsteht in der Spannung des gewohnten Alten und des unbekanntenen Neuen. Gemäß dem alltagsprachlichen Verständnis gehört zu einem kreativen Akt das Schaffen von etwas Neuem und Außergewöhnlichem. D.h. Bei der Kreativität spielt die Ungewöhnlichkeit als Kriterium eine nicht unterschätzende Rolle. Die Kreativität der Sprecher ist wesentlicher Bestandteil des Funktionierens von Sprachen und mehr noch ihres Wandels, der sich ebenfalls nur "aus Bedürfnissen der kommunikativen Funktionsfähigkeit erklären lässt" (Pusch, 1997, 281). Die auf W. von Humboldts Konzept von der Sprache als dauernder Aktivität zurückgehende Vorstellung sprachlicher Kreativität liegt auch den Begriffen sprachlicher Kompetenz, Performanz zugrunde, die wiederum Folge der generativ geprägten Vorstellung „regelgeleiteter Kreativität“ (Pusch, 1997, 281) sind.

Chomsky verwendet den Begriff „Sprachkreativität“ und bezeichnet den „creative aspect of language use“ als „*the distinctively human ability to express new thoughts and to understand entirely new expressions of thought, within a framework of an ‘instituted language’*“ (Chomsky, 2006, 6).

Der „regelgeleiteten Kreativität“ (Pusch, 1997, 281) stellt die Chomsky – Schule eine „regelverändernde Kreativität“ gegenüber, für die typisch ist, auf das angeborene grammatische Wissen modifizierend einzuwirken. Die Generative Grammatik ist eine von N.Chomsky entwickelte wissenschaftliche Methode, die die Grammatik als eine grundlegende Fähigkeit der Menschen – ‚Kompetenz‘, erklärt, die sich nur indirekt im beobachtbaren sprachlichen Verhalten – ‚Performanz‘ zeigt. Er unterscheidet zwischen Produktivität, Kreativität, Kompetenz und Modularität einer Sprache. Die sprachliche Kompetenz von Muttersprachlern erlaubt beliebig viele Sätze und auch Wörter zu bilden, was als ein Zeichen der Produktivität gesehen wird. Die Produktivität wird oft auch ‚Kreativität‘ genannt.

Viele Linguisten ziehen es aber vor, ‚Kreativität‘ für Metaphernbildung und Wortbildung zu verwenden. Durch kreative Wortbildungsprozesse werden bekannte Wörter oder Morpheme zu Neuwörtern zusammengesetzt, um einen neuen Sachverhalt mithilfe eines einzelnen Wortes auszudrücken. Zur Produktion der neu entstandenen Wörter muss ein Sprecher kreativ mit seinem vorhandenen lexikalischen Wissen umgehen. Sein Ziel ist es, aufgrund einer neuen kommunikativen Situation eine neue sprachliche Einheit zu bilden. Der Hörer steht bei der Interpretation dieses neuen sprachlichen Erscheinens vor der Aufgabe mittels semantischen und morphosyntaktischen Regelwissens eine inhaltliche Interpretation vorzunehmen. Komposition ist aufgrund ihrer Flexibilität der Zusammensetzung der Konstituenten sowie ihrer semantischen Interpretation des entstandenen Kompositums „ein hoch produktiver Prozess im Deutschen“ (Albin, 2007, 1).

Heine (1991:26-29) stellt sogar Kriterien zusammen, die sprachliche Kreativität im Hinblick auf Ihre Relevanz für Grammatikalisierungsprozesse aufzeichnen. Und diese Kriterien lassen sich auch auf die sprachliche Innovation und Kreativität im Allgemeinen übertragen. Nämlich, aus seinem Problemlösungskriterium „Manyexperts (..)agreethatcreativityinvolvesfinding a wayof problem-solving, andthatthesolutionhastobebothunusualanduseful (Heine 1991:19) ergeben sich gleich drei weitere Kriterien:

- a) Ungewöhnlichkeitskriterium,
- b) Nützlichkeitskriterium (wo Nützlichkeit ein soziales Erfordernis ist, die Kreativität von Originalität unterscheidet, da letztere diesem Anspruch nicht genügen muss;
- c) das Konfliktkriterium, wonach die kreative Neuerung häufig in Konkurrenz zu bestehenden Paradigmen steht, die dadurch verdrängt oder rekonstruiert werden (Pusch, 1997, 284).

Sprachliche Kreativität in der Wortbildung – Wortbildung als Faktor der Förderung der sprachlichen Kreativität

Unter dem Begriff der ‚Wortbildung‘ wird verstanden „die Produktion von Wörtern auf der Grundlage und mit Hilfe vorhandenen Sprachmaterials. Wobei auch besondere – frei beweglich im Satz vorkommende – Bildungselemente verwendet werden. Bedeutungstragende ‚Bausteine‘ werden nach bestimmten Regelausgebaut“ (Fleischer & Barz 1995:5). Nach Fleischer und Barz wird innerhalb der linguistischen Sprachbeschreibung zwischen morphologisch-strukturellen Verfahren der Wortbildung, Derivationsableitung, Ableitung und Zusammensetzung der Kompositionsprozesse unterschieden. Bei beiden handelt es sich um Haupttypen der Wortbildung, bei welchen in Verbindung mit semantischen und syntaktischen Prozessen und durch die Zusammensetzung von Morphemen die Wortstruktur verändert wird. Das Morphem wird als kleinste bedeutungstragende Einheit einer Sprache definiert.

Man vermutet, dass es „eine Sprachrichtigkeit über dem Sprachgebrauch der Sprachgemeinschaft gebe“ (Kann 2002:77). Anders gesagt eine vorgegebene innere Logik der Sprache. Ein Bereich, in dem die Durchführung dieser Haltung weitgehend gelungen ist, ist die Wortbildung (vgl. Baldi & Dawar, Kann), weil sie regelbegrenzt und regelgesteuert ist. Daraus folgt, dass die Wortbildungskonstruktionen und Wortbildungskomponenten vorhersagbar sind. Aber neben solchen existieren auch nicht vorhersagbare Konstruktionen. Sie entstehen durch verschiedene Abweichungen von Wortbildungsregeln. Diese Abweichungen werden vom Sprecher meistens spontan oder auch bewusst produziert. In ihnen kommt „die sprachschöpferische Kraft des Sprechers“ (Kann, 2002, 77) zum Ausdruck, also eine bestimmte Art sprachlicher Kreativität. Die sprachliche Kreativität bleibt in diesem

Fall ungebrochen. Zur Erschaffung der sprachlichen Neueinheiten bewegen den Sprecher unterschiedliche kommunikative Faktoren, wie das Bedürfnis nach expressiven lexikalischen Ausdrücken (s. auch Baldi, Dawar, 2000), das Bedürfnis beim Lesen oder Hören gewisse Aufmerksamkeit und Interesse zu wecken und das Bedürfnis seine Äußerungen kreativ, neu, ungewöhnlich, aber verständlich darzustellen (Lehmann, 2001, 14).

Conclusio

Die Sprachfähigkeit des Menschen ist sein Vermögen. Dieses Vermögen verfügt über Mittel, die das "Unendliche und Unbegrenzte" erfassen und bewältigen. Nach Humboldt sollte die Sprache von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch machen. Der in der Sprachverwendung beobachtbare unendliche Gebrauch endlicher Mittel erweist sich als ein Sonderfall der allgemeinen Fähigkeit des Menschen und die Kreativität der Sprecher ist demzufolge ein wesentlicher Bestandteil des Funktionierens von Sprache(n) und noch mehr ihres Wandels im Laufe der Zeit, der sich ebenfalls nur aus Bedürfnissen der kommunikativen Funktionsfähigkeit erklären lässt. Durch kreative Sprach- und speziell Wortbildungsprozesse werden bekannte Wörter oder Morpheme zu Neuwörtern zusammengesetzt, um einen neuen Sachverhalt mithilfe eines einzelnen Wortes auszudrücken.

Die Kreativität wird als der entscheidende Wesenszug der Sprache hervorgehoben, wo die Ungewöhnlichkeit der Ausdrucksweise mit bislang nicht konventionell gebräuchlichem sprachlichem Material, gepaart mit dem Drang zu neuen Ausdrucksstrukturen und Notwendigkeit kommunikativer Effizienz und ständig erneuter Expressivität des Sprechers in Zusammenhang gebracht werden sollte. Menschliches Sprechen ist offenkundig kein automatisches Nachwiederholen. In der Kreativität der Sprache kommt die Kreativität des Geistes und damit auch des Natürlichkeitsprinzips in seiner kommunikativ transparenten Konkretisierung seiner Gedanken zum Ausdruck.

Bibliographie

- BALDI, P., DAWAR, C. 2000. *Creative Processes*. Berlin: New York: de Gruyter, 2000, S. 963 – 972.
- BOSSONG, G. 1979. Über die Zweifache Unendlichkeit der Sprache: Descartes, Humboldt, Chomsky und das Problem der sprachlichen Kreativität. In: *Zeitschrift für romanische Philologie*, 95, 1979, S. 1 – 20.
- BRODBECK, K. H. 2006. Neue Trends in der Kreativitätsforschung. New Trends in Creativity Research. In: *Psychologie in Österreich*, 4 & 5, 2006, S. 246 – 253.
- BUSSMAN, H. 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 2002.
- CARTER, R. 2004. *Language and Creativity*. London, 2004.
- CHOMSKY, N. 2006. *Language and Mind*. 3rd Edition. Cambridge: University Press, 2006.

- COOK, G. 2000. *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- CROPLEY, A. 1995. Kreativität. In: AMELANG, M. *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 2: Verhaltens- und Leistungsunterschiede. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Verlag für Psychologie, 1995, S. 329 – 367.
- FLEISCHER, W., BARZ, I. 1995. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. 2. Auflage. Tübingen: May Niemeyer Verlag, 1995.
- FUNKE, J. 2003. *Problemlösendes Denken*. Stuttgart, 2003, S. 21 – 34.
- HAAS, G. 1997. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. Theorie und Praxis eines 'anderen' Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze.
- Hanks, P., 2008. How to Say New Things: An Essay on Linguistic Creativity. In: *Brno Studies in English*, 2008, 34, pp. 39 – 50.
- HEINE, B., CLAUDI, U., HÜNNEMEYER, F. 1991. *Grammaticalization. A Conceptual Framework*. Chicago, 1991.
- HENTIG, H. 1998. *Kreativität: Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. Carl Hanser Verlag, 1998.
- HOLM-HADULLA, R. M. 2000. *Kreativität*. Heidelberg, 2000.
- IMHASLY, B. 1974. *Der Begriff der sprachlichen Kreativität in der neueren Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1974.
- JÄKEL, O. 1999. *Metaphern in abstrakten Diskurs-Domänen: Eine kognitiv-linguistische Untersuchung anhand der Bereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft und Wissenschaft*. Frankfurt/Main, 1999.
- KAILUWEIT, R. 1997. Kreativität und Schriftlichkeit. In: *Kreativität. Beiträge zum 12. Nachwuchskolloquium der Romanistik (Forum June Romanistik, 3)*, hrsg. v. P. Reisewitz. Bonn: Romanistischer Verlag, 1997, S. 215 – 222.
- KAMPER, G. 2003. *Kreativität und Wissenskunst*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2003.
- KÄMPER van den BOOGAART, M. 2003. *Deutschdidaktik*. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin, 2003.
- KANN, E. N. 2002. *Kreative Wortschöpfungen der Fachlexik in Packungsbeilagen von Medikamenten*. Germanistisches Jahrbuch der GUS „Das Wort“, S. 77 – 92.
- LEHMANN, Ch. 2002. *Thoughts on grammaticalization*. Second, revised edition. Erfurt: Seminar für Sprachwissenschaft der Universität (Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt; 9. Dostupné na: <http://www.christianlehmann.eu>
- LEWANDOWSKY, Th. 1994. *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle&Meyer, 1994.
- LYONS, J. 1985. *Neue Perspektiven in der Linguistik*. Rowohlt, Reinbek, 1985.
- LYONS, J. 1981. *Language and Linguistics: an introduction*. Oxford: Cambridge University Press, 1981.
- MOISES, S. 1995. *Kreativität*, Quelle: <http://www.ku-eichstaett.de/docs> (Stand 27. 07. 2009).
- POLENZ, Peter von. 1991. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band 1. Berlin: York de Gruyter, 1991.
- POLENZ, Peter von. 2000. *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band 1. S. 2 – 7; 21 – 80.
- POLZIN, C. 1997. Kreativität in der Wortbildung – kontrastiv gesehen. In: *Kreativität. Beiträge zum 12. Nachwuchskolloquium der Romanistik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 1997, S. 269 – 279.
- PUSCH, C. D. 1997. (Alltags-) Sprachliche Kreativität und Grammatikalisierung. In: *Kreativität. Beiträge zum 12. Nachwuchskolloquium der Romanistik*. Bonn: Romanistischer Verlag, S. 281 – 292.
- PUSTER, E. 1998. *Erfassen und Erzeugen. Die kreative Metapher zwischen Idealismus und Realismus*. Tübingen, 1997.
- ROLKE, S. I. 2008. *Die Kreativitätstheorie*. Zur kreativen Person anhand einer Formel. Mannheim, 2008.
- SAWYER, R. K. 2005. *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford, 2005.

- SCHLICKSUPP, H. 1993. *Kreativ-Workshop: Ideenfindungs-, Problemlösungs- und Innovationskonferenzen planen und veranstalten*. Würzburg, 1993.
- SIMONTON, D. K. 2004. *Creativity in Science*. Chance, Logic, Genius, and Zeitgeist. Cambridge, 2004.
- SPINNER, K. H. 2004. Wie viel Freiraum braucht Kreativität? Folgerungen für die Aufgabenkonstruktion. In: KÖSTER, J., LÜTGERT, W., Creutzburg, J. 2004. *Aufgabenkultur und Lesekompetenz*. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt/Main, 139 – 153.
- SWANN J., MAYBIN, J. 2007. Everyday Creativity in Language: Textuality, Contextuality, and Critique. In: *Applied Linguistics*, 2007, 28. 4, S. 497 – 517.
- TSCHACHMANN, U. 1999. *Gedankenflug und Scacciapensieri*. Eine sprachvergleichende und sprachdidaktische Untersuchung zum kreativen Umgang mit metaphorischen Komposita. Herzogenrath, 1999.
- URBAN, K. K. 1995. Kreativität: Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel. In: WAGNER, H. *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. Bad Honnef: Bock, 1995, S. 118 – 138.
- VEGA-MORENO, R. E. 2007. *Creativity and Convention: The Pragmatics of Everyday Figurative Speech*. Amsterdam, 2007.
- WIESE, H. 2007. *Eine Zeitreise zu den Ursprüngen unserer Sprache. Wie die Indogermanistik unsere Wörter erklärt*. Berlin: Logos Verlag, 2007.
- ZAWADA, B. 2006. *Linguistic Creativity from a Cognitive Perspective*, 24. 2, 235 – 254.

Kontakt

*Prof. Dr. Irena Zavrl, PhD.
Fachhochschule Burgenland
Campus 1, A-7000 Eisenstadt, Austria
Email: irena.zavrl@fh-burgenland.at*

EINIGE BEMERKUNGEN ZUR NORM DES DEUTSCHEN

Lívia Adamcová

Abstrakt

Vedecká stať skúma spisovný nemecký jazyk a jeho dve základné formy – písanú a hovorenú formu. Autorka sa venuje aj vývinovým tendenciám kodifikovanej nemčiny a popisuje jej základné formy – štandard, mestské a regionálne dialekty a. i.

Kľúčové slová

spisovná nemčina, písaný jazyk, hovorený jazyk, vývin spisovnej nemčiny, existenčné formy nemeckého jazyka

Abstract

The aim of this scientific paper is to examine standard German and its written and spoken forms. Furthermore, this paper pays crucial attention to the developmental tendencies within the codification of the German language and describes its basic forms, such as standard, urban and regional dialects.

Keywords

Standard German, written language, spoken language, development of standardized German, existential forms of the German language.

Einleitendes

Betrachtet man das heutige Deutsch, so stellt man fest, dass es eine Vielzahl von Sprachformen, regionalen, situativen, stilistischen und idiolektalen Varianten beinhaltet. Weil man im Deutschen mit zahlreichen Varietäten konfrontiert wird, ergibt sich oft die Frage nach falsch oder richtig, akzeptabel oder nicht akzeptabel, verständlich oder unverständlich bzw. nach der Einordnung und Bewertung von Varianten im Deutschen.

Im Folgenden soll in Anlehnung an Rues et al. (2007) ein Modell des Varietätengefüges des Deutschen vorgestellt werden. Am Anfang der Erwägungen soll das Standarddeutsch und sein Werdegang bzw. seine Entwicklung als eine gruppenunabhängige, überregionale und sozial neutrale Form des Deutschen kurz charakterisiert werden. Anschließend sollen einige Varietäten des Deutschen kurz vorgestellt werden.

Merkmale des Standarddeutschen

Das Standarddeutsch weist eine historisch gewachsene große Variantenvielfalt und eine starke Binnengliederung auf. Diese ergibt sich zunächst aus der kommunikativen Reichweite, also der Größe des regionalen Geltungsbereichs und umfasst in der BRD drei Varietäten: die Standardsprache, die Umgangssprachen und die Dialekte. Die Abgrenzung der Varietäten voneinander ist in der Praxis oft schwierig, da die Übergänge zwischen ihnen fließend sind (vgl. Rues et al. 2007). Außerdem kennen wir noch eine Vielzahl von Sprachvarianten bzw. Soziolekten im Deutschen.

Unter dem Begriff „Standard“ (früher „Hochdeutsch“) wird die gesprochene Form der deutschen Standardsprache verstanden, die überregional ist und die sich auch zwischen verschiedenen Gruppen als kommunikationsgünstig etabliert und bewährt hat. Sie wird von den meisten Sprechern in weiten Bereichen vor allem des öffentlichen Lebens genutzt, akzeptiert und erwartet. Die Standardsprache besitzt somit gegenüber dem „Nonstandard“ (regionale Sprachvarietäten) als gesprochene Form der Hochsprache regional und sozial die weiteste Geltung. Dies ist eine wichtige Erkenntnis und Ausgangsbasis für die Auslandsgermanistik, denn für die Lernenden ist es sinnvoll, sich im Rahmen des Deutsch- und Germanistikstudiums an der Standardsprache zu orientieren. Diese Auffassung, die vor allem die Didaktiker, Deutschlehrer und Auslandsgermanisten vertreten, setzt sich seit mehreren Jahren zunehmend durch. Demnach sollen sich Deutschlernende eine Sprechweise mit weiterer Geltung aneignen, die im gesamten Gebiet der deutschsprachigen Länder verstanden und auch erwartet wird.

Als Hochsprache wird die Sprachschicht bezeichnet, die eine höhere Entwicklungsstufe als Dialekt und Umgangssprache aufweist. Hochsprache wird häufig synonym gebraucht zu Literatursprache, Schriftsprache, Einheitssprache, Gemeinsprache oder Standardsprache. In der geschriebenen Sprache ist die Hochsprache die Regel. Sie ist die Sprachform der verbindlichen, öffentlichen Mitteilung. Sie ist in Bezug auf Geltungsbereich und Verwendungsmöglichkeit die am wenigsten eingeschränkte Sprachschicht und enthält keine besonders drastischen oder saloppen Wörter und kann insofern als normierte Sprache bezeichnet werden. Die Standardsprache dient überregional als öffentliches Verständigungsmittel. Damit sie diese Funktion erfüllen kann, unterliegt sie Regeln, die besonders die Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung betreffen. Die Beherrschung der Standardsprache ist Ziel sprachdidaktischer Bemühungen. Vermittelt wird sie beispielsweise in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen sowie in Grammatiken. Die Standardsprache wird in allen öffentlichen Bereichen verwendet, in Schule und Universität, in der Kirche, in den Medien, in der Politik, in Literatur und Kultur. In ihrer geschriebenen Form ist die Standardsprache an einer einheitlichen Rechtschreibnorm, in ihrer gesprochenen Form an einer einheitlichen Aussprachenorm orientiert. Die Aussprachenorm wird allerdings nur von wenigen Sprechern voll realisiert, so zum Beispiel bei Nachrichten in Rundfunk und Fernsehen. Darüber hinaus ist Standarddeutsch kein künstliches Gebilde, sondern eine historisch gewachsene und durch Normierer und Sprachbenutzer geformte Varietät. Diese Form des Deutschen entstand unter Mitwirken von unterschiedlichen Persönlichkeiten und Institutionen, die die Herausbildung und Verbreitung einer allgemein akzeptierten Form des Deutschen (mit hochsprachlichem Charakter im schriftlichen und mündlichen Gebrauch) förderten, wie z. B. M. Luther, J. Chr. Gottsched, J. Ch. Adelung, J. G. Schottel, G. W. Leibniz, K. Duden, Th. Siebs, W. Viëtor, H. Krech, M. Mangold, G. Meinhold und E. Stock. Die Kodifikationen, die im Deutschen seit ca. hundert Jahren erfolgen, haben einen präskriptiven (vorschreibenden) Charakter, deren Normformulierungen über einen offiziellen Status verfügen und die unter bestimmten kommunikativen Bedingungen zu befolgen sind. Diese Normen verändern sich aber auch ständig, damit sie dem tatsächlichen Sprachgebrauch gerecht werden. Geschieht dies nicht und werden z. B. veraltete oder ungebräuchliche Formen empfohlen, werden sie von deutschen Muttersprachlern nicht akzeptiert.

Lernende (vor allem im auslandsgermanistischen Bereich) sollen sich an den Standard orientieren. Es bedeutet bei weitem nicht eine völlige Missachtung des Nonstandards (Dialekte, Umgangssprachen und andere Varietäten). Die Nonstandardvarietäten sollten laut Empfehlungen von Didaktikern in den Unterricht unter bestimmten Bedingungen zum Teil einbezogen werden, weil sie vor allem zur Differenzierung der perzeptiven Fähigkeiten, zur Entwicklung des Hörverstehens, der Lautdiskriminierung usw. dienen. Eine systematische Behandlung von Nonstandardvarietäten z.B. in der Ausspracheschulung, also im produktiven Sprechbereich, hat keinen Sinn, weil es dafür keine Kodifikationen dieser Varietäten, keine Lehrmaterialien und keine Zeit gibt. „Solche Kodifikationen zu erarbeiten wäre auch wenig sinnvoll, da sich ein umgangssprachlicher oder dialektaler Sprechgebrauch zwar beschreiben, aber nicht auch vorschreiben läßt“ (Krech 1999: 137).

Ein geschriebener Standard

Das drucksprachliche Deutsch stabilisierte sich ca. im 15. Jh. und wurde „Hochdeutsch“ (auch „das himmlische Deutsch“) genannt. Einen großen Verdienst daran hatte Martin Luther (1483-1546), dem es gelungen ist, nach der Bibelübersetzung 1543 das Deutsche weitestgehend zu vereinheitlichen (vornehmlich auf der schriftlichen Ebene). So entstand das sog. „Gemeindeutsch“, das eine volksnahe deutsche Sprache darstellte. Zu einer europäisierten Sprache wurde Deutsch erst ab 17. Jh., als die „Sprachgesellschaften“ und ihre Vertreter (M. Opitz, A. Gryphius, Ph. Zesen u.a.) versuchten, die deutsche Sprache von fremden Einflüssen zu reinigen. Bekannt war die „Fruchtbringende Gesellschaft“ (später „Palmenorden“ genannt), die aber viele „Früchte“ für das Deutsche und die Deutschen nicht gebracht hat. Ihre Vertreter wollten ein Deutsch vor allem für gutbürgerliche Leute schaffen, indem sie versuchten, die zahlreichen lateinischen und französischen Wörter aus dem Deutschen zu beseitigen und durch Neubildungen zu ersetzen. Der „Purismus“ von damals lebt auch heute noch weiter, weil man in der Gegenwart ähnliche Bemühungen beobachten kann. Allerdings handelt es sich nicht mehr um Latein und Französisch; zum größten sprachlichen „Feind“ zählt heute das Englische, das nach einigen Linguisten zum Sprachverfall des Deutschen führt (vgl. z.B. Knauer 2001; Schäfer 2002; Stickel 2004).

Der geschriebene Standard wurde zum ersten Mal im 18. Jh. von Johann Christoph Gottsched (1700-1766) ausführlich beschrieben. Sein Werk „Grundlegung einer deutschen Sprachkunst“ (1748) wurde schon damals in siebzehn Sprachen übersetzt. Auch Johann Christoph Adelung (1732-1806) gehört zu den Schöpfern des geschriebenen Standards mit seinem Werk „Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart“ (1793). Die zahlreichen,

bedeutenden Wörterbücher von ihm benutzten auch die großen deutschen Dichter von damals, wie z.B. J.W. Goethe, Friedrich Schiller u. a. Alle diese Linguisten legten den Grundstein für die spätere neuhochdeutsche Sprache und für ihre normierte Form.

In der Gegenwart beschäftigen die Linguisten die Statusfragen der Standardsprache, sie diskutieren über den Fortschritt bzw. den Verfall des Deutschen und seine kodifizierte Form. Folgende grundlegende (teils rhetorische) Fragen werden gestellt und erörtert:

- Wie sieht die heutige Standardsprache aus? Wie kann man sie linguistisch charakterisieren?
- Wer benutzt sie?
- Wie – in welchen Bereichen – verändert sie sich?

Im Allgemeinen kann man feststellen, dass das Deutsche im 20. Jh. allmählich vom Englischen verdrängt wird und an internationaler Bedeutung verliert. Seit Jahren erlebt man heftige Diskussionen zur Problematik der sprachlichen Illoyalität gegenüber der Muttersprache Deutsch und zur Wahrung und Rettung der deutschen Sprache vor dem enormen Einfluss des Englischen. „Sicherlich hat dabei die moralische Diskreditierung Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg eine große Rolle gespielt. Westdeutschlands Bürger fanden in der Anglisierung einen bequemen Weg, sich der Rechnungen, die das Naziregime verursacht hatte, zu entledigen. Das hatte die DDR, die ja nach eigener Auffassung ihrer Politiker eine antifaschistische Vergangenheit vorzuweisen hatte, nicht nötig. Die anderen deutschsprachigen Staaten suchten nach Wegen, sich so weit wie möglich von diesem in Misskredit befindlichen Gebilde zu entfernen. Die Schweizer taten sogar eine Weile so, als ob sie nicht deutschsprachig seien, indem sie ihren Dialekten einen absurd hohen Stellenwert einräumten. Die Situation hat sich bis heute nicht verändert“ (Pogarell 2008:32).

Die größten Veränderungen beobachtet man heute im Standarddeutschen im Bereich der Grammatik. Sie wird vereinfacht; die starken Verben und die starke Konjugation gehen zurück, die Deutschen mögen ihre komplizierte Grammatik nicht (z.B. backen – buk / backte / бүk). Manche grammatische Formen gehen ineinander über und sind nicht voneinander zu unterscheiden, z.B. sie liebte mich, wenn sie mich liebte (Präteritum; Konjunktiv Präsens); flöhe / Flöhe; der Gefangene floh / der gefangene Floh.

Der Slogan letzter Jahre lautet: „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“ (Bastian Sick 2005). Der Genitiv wird für einen Fall der Überdifferenzierung gehalten; schafft oft Unklarheit und verschiedene Optionen beim Objekt, z.B. des alten Bauern, das Amt des Direktors, des langen Wartens, des Todes meines Mannes.

Was noch zurückgeht, ist der seltene Gebrauch des Passivs, Konjunktivs usw. Die Deutschen halten einige Ausdrücke für unglaublich aufwendig und deswegen meiden sie ihren Gebrauch.

Ein gesprochener Standard

Es ist eine neuere Variation der deutschen Standardsprache, die man erst seit dem 20. Jh. zu erforschen begann: der Strukturalismus gab dazu Anlass mit seinen detaillierten Erforschungen der modernen Welt Sprachen, zu denen damals das Deutsche eindeutig hingehörte. Mit den Untersuchungen der gesprochenen Sprache begann die Standardisierung und Destandardisierung des Deutschen: Ab dem 19. Jh. ist sie vom Geschriebenen getrennt, da diese Variation als Schriftsprache konzipiert wurde. Das gesprochene Deutsch ist heutzutage sehr stark regional gefärbt und sozial markiert, es entstanden zahlreiche Soziolekte – Varianten und Varietäten des Deutschen, Fachsprachen, Berufsjargons etc. mit spezifischer Lexik und Aussprache. Eine besondere Stellung nehmen die Dialekte ein: Unter den Dialekten ist der beliebteste der bairische und der unbeliebteste (oft verspottete) Dialekt ist der sächsische. Die Verwendung und die Pflege des gesprochenen Standards hängt in erster Linie mit dem Bildungsgrad und mit dem sozialen Status der Sprachbenutzer zusammen.

Zur Kodifizierung der deutschen Aussprache kam es erst Ende des 19. Jh. durch den Linguisten Theodor Siebs. 1898 fasste er in seinem Werk „Deutsche Bühnenaussprache“ die wichtigsten Regeln zusammen. Seitdem wurde diese Norm mehrfach verändert und aktualisiert.

Aspekte der Standardentwicklung

Außer der lexikalischen Variation gibt es große Veränderungen im heutigen Deutsch auf dem Gebiet der Aussprache. Aus diesem Grunde beschränken wir unsere Überlegungen auf das gesprochene Deutsch (in der BRD) und zwar auf seine wichtigste Existenzformen: auf die Standardaussprache, Umgangssprache und Dialekte.

Die Standardaussprache (Baßler / Spiekermann 2001 nennen sie, „National – Standard“) ist eine überregionale, in allen Regionen Deutschlands verständliche und allgemein gültige Varietät. Sie wird von den Dialekten nicht beeinflusst, bewahrt ihre Originalität und Unabhängigkeit. „Ein Sprecher spricht Standarddeutsch, wenn nicht erkennbar ist, aus welcher Sprachlandschaft Deutschlands er

stammt“ (Rues et al. 2007:21). Die Standardausssprache hat ein ausgesprochen hohes Sozialprestige – sie wird meistens von Sprechern mit höherem Bildungsniveau gebraucht. Sie umfasst mehrere phonostilistische Ebenen bzw. Formstufen, die in unterschiedlichen kommunikativen Situationen unterschiedlich realisiert werden. Beim Rezitieren unterscheidet sich z.B. die Standardausssprache von der Aussprache im familiären Bereich durch verschiedene Präzisionsgrade, z.B. durch die Frequenz der Reduzierungen, Elisionen, Tilgungen usw.

Die Norm der Sprache existiert einerseits im Bewusstsein der Sprecher, andererseits in Form von Kodizes; ist in Aussprachewörterbüchern (vgl. Duden 2000, Krech 1982) und zahlreichen Regelbeschreibungen, in Phonetikbüchern und Lehrmaterialien beschrieben. „Die Aussprachewörterbücher beschreiben allerdings nur einen speziellen Ausschnitt der Standardausssprache, nämlich eine Aussprache, die dem nicht regionalen formellen Vorlesen isolierter Wörter entspricht“ (Rues et al. 2007:22). Die überregionale Aussprache kann in realen kommunikativen Situationen in der Gegenwart nicht befriedigend berücksichtigt werden.

Die gegenwärtig existierenden kodifizierten Wörterbücher der richtigen Aussprache (Krech et al. 1982 und Duden 2000) verstehen die Standardausssprache als Norm oder Richtschnur für eine verständliche, natürliche, adäquate, also situativ variable Lautung. Sie ist eine Sprechweise, die unauffällig ist und erwartet wird, dass sie von den Kommunikationspartnern akzeptiert werden kann. Sie ist nicht in allen Kommunikationssituationen verwendbar, deshalb sollte man laut Meinhold (1986) Stilebenen oder Formstufen dieser überregionalen Aussprache unterscheiden: „die gehobene phonostilistische Ebene“ und die „phonostilistische Ebene des Gesprächs“. Die gehobene Ebene ist ganz selten zu hören – nur ausnahmsweise – entweder beim festlichen Vortrag, beim Rezitieren oder Nachrichten lesen. Die Ebene des Gesprächs kommt öfters – in der alltäglichen Kommunikation - vor (z.B. Moderieren im Fernsehen, Talkshows, Vorträge, Interviews usw.).

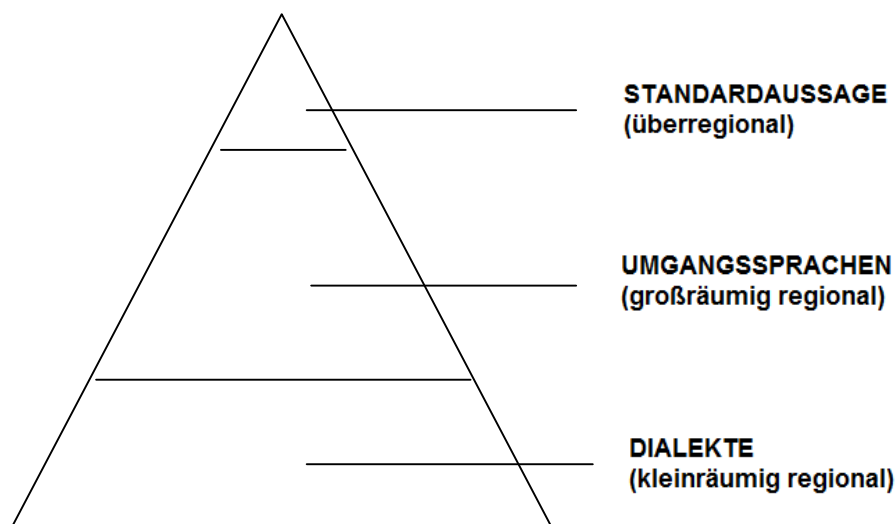


Abb. 1 Varietätenmodell des Deutschen in der BRD

Eine Umgangssprache (auch „Staddialekt“ genannt) wie Kölsch, Berlinerisch, Schwäbisch, spricht ein Sprecher, wenn der Großraum - die Region, aus der er stammt, erkennbar ist. Umgangssprachen können mit mehr oder weniger starker regionaler Färbung realisiert werden. Typisches Merkmal der Umgangssprachen ist, dass sie stilistisch variabel sind, d.h. die Sprecher verwenden je nach Kommunikationssituation eine standardnähere oder dialektbeeinflusste Aussprache. Die Umgangssprachen sind nicht normiert – es gibt für sie also in der Gegenwart keine Normen. Der Großteil der deutschen Bevölkerung spricht heutzutage eine in unterschiedlichem Maße regional geprägte Umgangssprache. Einige empirische Beschreibungen der Umgangssprachen liegen vor (z.B. Langer 1990; Spangenberg 1998, Mihm 1998; Huesmann 1998). „Gelegentlich wird der Begriff Umgangssprache statt für großräumige Regionalstandards für die Sprache des Miteinander-Umgehens, die Aussprache der face-to-face Kommunikation verwendet“ (Rues et al. 2007:23). Baßler und Spiekermann (2001) ziehen den Terminus „Regionalstandard“ vor, der präziser zu sein scheint. Fest steht, dass der Bereich der Staddialekte – der Regionalstandards bis jetzt unzureichend erforscht ist.

Die Umgangssprache befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen Dialekten und Gemeinsprache, beziehungsweise Hochsprache. Da sie primär gesprochene Sprache ist, ist sie eine Sprachform des unmittelbaren Kontakts. Der Begriff der Umgangssprache ist außerordentlich umstritten. Innerhalb des Wortschatzes zeigt die Umgangssprache im Ganzen einen besonderen Reichtum an drastischen Bezeichnungen zum Ausdruck von Gefühlen und Wertungen. So werden zum Beispiel zahlreiche Tierbezeichnungen als Schimpfwörter verwendet. Sie wird vorwiegend im privaten, vertraulichen Umgang gebraucht.

Noch weniger sind die deutschen Dialekte erforscht. Es gibt zwar lokale Wörterbücher bzw. Abhandlungen zu einigen ausgewählten Dialekten (vgl. z.B. Ammon / Loewer 1977; Auer 1993; Bergmann 1990; Klausmann et al. 1994), doch komplex und systematisch sind nicht alle deutschen Dialekte beschrieben.

Dialekte haben im Allgemeinen einen kleinen regionalen, festgelegten Geltungsbereich. So weist z.B. das Bairische oder Thüringische mehrere Dialektgebiete auf, die noch weiter differenziert werden können (vgl. Spangenberg 1998). Die regionale Prägung und Verschiedenartigkeit ist also sehr groß. Aus diesem Grunde sind sie für nicht Dialekt - Sprechende oft nicht verständlich.

Die Dialekte gehen in Deutschland aus unterschiedlichen Gründen zurück – immer mehr Sprachbenutzer bevorzugen andere Formen des Deutschen:

- häufiger Umzug in Großstädte;
- Verlassen des Heimatortes zur Aus- und Weiterbildung;
- Einfluss der Medien;
- geringere Bodenständigkeit;
- kleinere Berufschancen (vgl. Wiesinger 2001).

„Richtschnur für Lehre und Unterricht ist zunächst die Standardaussprache als überregionale nicht landschaftlich beeinflusste Lautung. Sie ist die Ausspracheform mit dem höchsten Sozialprestige und in allen Kommunikationssituationen verwendbar. Ihre Beschreibung sollte keine Fiktion und kein unerreichbares Ideal sein, sich auch nicht nur auf das Sprechen isolierter Wörter beziehen, sondern eine Gebrauchsnorm darstellen, die realisierbar und natürlich ist und sich an den Erfordernissen und Gegebenheiten der Sprechrealität orientiert“ (Rues et al. 2007:23).

Jeder deutsche Muttersprachler beherrscht mehrere Varietäten des Deutschen: Er ist mit der überregionalen Standardaussprache durch die Massenmedien vertraut und verwendet in der Alltagskommunikation mehrere Varietäten – je nach der konkreten kommunikativen Situation. Die streng geregelte standardsprachliche Artikulation beherrschen meist nur die Berufssprecher, die sie durch gezieltes, phonetisches Training erworben haben.

Einen Überblick über den Varietätengebrauch im Deutsch gibt Huesmann (1998). Im Norden wird eher eine standardnahe Sprache gebraucht, in privaten Gesprächen eine regional geprägte Sprache. Im Süden sind die Dialekte von größerer Bedeutung; im privaten Bereich wird meistens ein Dialekt verwendet. In formellen kommunikativen Situationen wechselt man in eine standardnahe Form der Sprache.

Als Mundart oder Dialekt wird eine Sprachschicht bezeichnet, die wie die Umgangssprache primär mündlich realisiert wird. Die Mundart ist auf einen räumlichen Geltungsbereich eingeschränkt. Ihre Besonderheiten erstrecken sich auf alle Sprachebenen (Lautebene/Phonetik, Morphologie, Lexik, Syntax, Idiomatik). Vor allem in der Lautung und im Wortschatz hat die Mundart eine deutliche Ausprägung, die von anderen Sprechern der Standardsprache als abweichend wahrgenommen wird.

Die Mundart hat im Unterschied zur Hoch- und Standardsprache nur einen geringen Öffentlichkeitsgrad. Ihre Geltung ist auf den informellen, privaten Bereich eingeschränkt. Dort wird sie erworben und verwendet. Sie unterliegt keinen kodifizierten orthographischen und grammatischen Regeln.

Ausblick

Alle drei oben beschriebene Varietäten (vgl. Rues et al. 2007) können in bestimmten konkreten Situationen optimal verwendet werden. Gerade Dialekte und Umgangssprachen signalisieren regionale und soziale Zugehörigkeit, die Bindung an ein geographisches Gebiet, das die Herkunft der Sprechenden verrät. Auf diese Weise kann natürlich die Verständigung begünstigt werden. Andere – offizielle – Situationen dagegen erfordern den Gebrauch der Standardaussprache, seien es Schulen, diplomatische Beziehungen, Medien, Universitäten, Ämter, öffentliche Institutionen, weiterführende Bildungseinrichtungen o.Ä.

Den aktiven Gebrauch einer konkreten Varietät beeinflussen mehrere Faktoren:

- die soziale Herkunft, die Schichtenzugehörigkeit;
- das Bildungsniveau;
- Welterfahrung, Weltwissen;

- Alter;
- Beruf;
- Kommunikationserfahrungen usw.

„Daneben prägen individuelle Eigenschaften wie motorische Geschichtlichkeit und Sprechtemperament unsere Aussprache. Somit ist die Aussprache Teil unserer Visitenkarte, ein Idiolekt Ausdruck unseres Selbst und gleichzeitig Instrument sprachlichen Handelns“ (Rues et al 2007:25).

Literatur

- ADAMCOVÁ, L. 2010. Norm und Variation im Deutschen – zur Thematisierung der Sprachvarietäten im Deutschunterricht. In: *Aspekte der Sprachwissenschaft: Linguistik-Tage Jena: 18. Jahrestagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen e.V. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.*
- ADELUNG, J. Ch. 1793. *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart.* Leipzig.
- AMMON, U., LOEWER, U. 1977. *Schwäbisch. Dialekt/Hochsprache – kontrastiv.* Düsseldorf. Heft. 4.
- AUER, P., BARDEN, B., GROSSKOPT, B. 1993. *Dialektwandel und sprachliche Anpassung bei „Übersiedlern“ und „Übersiedlerinnen“ aus Sachsen.* Deutsche Sprache, 21, S. 80 – 87.
- BASSLER, H., SPIEKERMANN, H. 2001. Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: *Freiburg. i. Br., Linguistik online 9, 2/01*, http://www.linguistik-online.com/9_01/BasslerSpiekermann.html
- BERGMANN, G. 1990. Upper Saxon. In: C. V. Russ (Hrsg.), *The dialects of Modern German. A Linguistic Survey*, 290 – 312. London.
- DUDEN, 2000. *Duden. Aussprachewörterbuch.* Mannheim, u.a.
- GOTTSCHED, J. Ch. 1748. *Grundlegung einer deutschen Sprachkunst.* Leipzig.
- HENN-MEMMESHEIMER, B. 1998. *Sprachliche Varianz als Ergebnis von Handlungswahl.* Tübingen. (Reihe Germanistische Linguistik 198).
- HUESMANN, A. 1998. *Zwischen Dialekt und Standard. Empirische Untersuchung zur Soziolinguistik des Varietätenspektrums im Deutschen.* Tübingen.
- KLAUSMANN, H. et al. 1994. *Kleiner Dialektatlas – Alemannisch und Schwäbisch in Baden-Württemberg.* Bühl/Baden: Konkordia.
- KNAUER, Ch. 2001. *Der angloamerikanische Spracheinfluss auf die deutsche Gegenwartssprache. Empirische Untersuchungen im Bereich der Gebrauchssprache.* Kiel (Magisterarbeit).
- KRECH, E. M. 1999. Standardaussprache im Spannungsfeld von Norm, Normierung und Realisation. In: *DaF 3*, 135 – 140.
- KRECH, E. M., KURKA, E., STELZIG, H., STOCK, E., STÖTZER, U., TESKE, R. 1982. *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache* (2. Aufl.). Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- KRECH, E. M., STOCK, E. 1996. *Beiträge zur deutschen Standardaussprache.* Hanau, Halle. (Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik).
- LANGER, H. 1990. Zur Umgangssprache der Gegenwart. In: *Deutschunterricht*, 43, 7 – 8, 376 – 289.
- MEINHOLD, G. 1973. *Deutsche Standardaussprache. Lautschwächungen und Formstufen.* Jena. (Wis. Beiträge der Univ. Jena).
- MEINHOLD, G. 1986. Phonostilistische Ebenen in der deutschen Standardaussprache. In: *DaF 5*, 288 – 293.
- MIHM, A. 1998. Zur Rolle der Umgangssprachen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts. In: W. BESCH, A. BETTEN, O. REICHMANN UND S. SONDEREGGER. *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung.* Band 2. Berlin. New York, S. 2107 – 2137.
- POGARELL, R 2008. *Jede Sprache braucht eine Lobby. Eine Stimme für unsere Sprache. 10 Jahre Verein Deutsche Sprache.* Paderborn: IFB Verlag.
- RAUSCH, R., RAUSCH, I. 1995. *Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch* (4. Aufl.). Leipzig u.a.
- RUES, B. 2007. *Lautung im Gespräch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung.* Frankfurt am Main. (Forum phoneticum 53).

SIEBS, T. 2000. *Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*. Wiesbaden: Hrsg. Helmut de Boor/Hugo Moser/Christian Winkler (unveränderter Nachdruck der 19. Auflage 1969).

SICK, B. 2009. *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 4. Das Allerneueste aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

SCHÄFER, W. 2002. Von Handys und Erbx. Zur Diskussion um Anglizismen im heutigen Deutsch. In: *DaF 2*, 75-81.

SPANGENBERG, K. 1998. *Die Umgangssprache im Freistaat Thüringen und im Südwesten des Landes Sachsen-Anhalt*. Rudolstadt, Jena.

STICKEL, G. 1997. *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen*. Berlin, New York.

STICKEL, G. 2004. Das heutige Deutsch: Tendenzen und Wertungen. In: *MORALDO, S. et al: Deutsch aktuell. Rom: Carocci*, 11 – 33.

WIESINGER, P. 2001. Das Deutsch in Österreich. Helbig, G. et al. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Halb. 1, Berlin/New York, S. 481– 491.

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*

TEXT AKO JAZYKOVÁ A ŠTYLISTICKÁ JEDNOTKA REČI

Silvia Adamcová

Abstrakt

V súčasnosti sa do popredia záujmu lingvistov dostávajú okrem pragmatických a sociolingvistických otázok aj fenomény týkajúce sa textu, textémy, textúry, textovej jednotky a textovej štruktúry. Ide v podstate o proces transportovania myšlienok a predstáv komunikanta do rečovej a textovej štruktúry. Príspevok charakterizuje a analyzuje niektoré pojmy, súvisiace s uvedenou problematikou a pokúša sa dať na ne relevantnú odpoveď – predovšetkým z lingvistického, didaktického a pragmatického hľadiska.

Kľúčové slová

definícia textu, textológia, komunikant, koherencia, kohézia

Abstract

Seit einigen Jahren ist in der Sprachwissenschaft die Kategorie „Text“ stärker in den Vordergrund linguistischer Theorien und Sprachbeschreibungsmechanismen und –methoden getreten. Die Debatte entsprang in den linguistisch motivierten Publikationen bekanntlich zunächst dem Versuch, die größte sprachliche Einheit der Sprache genau zu definieren, einzuordnen, zu klassifizieren und mit anderen sprachlichen Zeichen (Textpassage, Diskurs etc.) in Einklang zu bringen. Der vorliegende Beitrag versucht, in diese Debatte einzugreifen und die erwähnten Phänomene näher zu bestimmen.

Schlüsselwörter

Text, Textlinguistik, Definition des Textes, Kommunikation, Kohärenz, Kohäsion, Texttypologie

Úvod

V posledných dvoch desaťročiach sa objavila rozsiahla odborná literatúra, ktorá sa zaoberá pojmom „text“ a sformovala sa jazykovedná disciplína, zvyčajne označovaná ako „textová lingvistika“, veda o textoch, textová gramatika alebo teória textu. Podnety pre tento vývoj prišli z rôznych strán, najmä zo strany jazykovedcov: existuje mnoho jazykových javov, ktoré nebolo možné vysvetliť v rámci gramatiky, pragmatiky, semiotiky ktorých predmetom boli iba niektoré jazykové znaky (k týmto javom patrí napr. voľba členov v niektorých jazykoch, slovosled, pronominalizácia a proadverbializácia, súslednosť časov, anaforické prostriedky, vetný prízvuk, intonácia a i.). Na druhej strane si výskum textu priaznivo ovplyvnili alebo dokonca vynútili aj nelingvistické požiadavky predovšetkým z praxe: automatické spracovanie prirodzených jazykov, jazykové vyučovanie, automatizácia procesov prekladania, informatika, výchova prekladateľov a tlmočníkov atď. Objavil sa aj postulát, že ako najvyššiu jazykovú jednotku treba chápať text a nie vetu (ako to bolo väčšinou doposiaľ), pretože text stojí na vrchole čiastočných jazykových systémov.

Stručná charakteristika textu

V súčasnosti existuje množstvo teórií a publikácií, ktoré skúmajú text ako jazykovo-tematickú štruktúru so zámerným usporiadaním výpovedí a zároveň ako semiotickú entitu, ktorá má štyri základné aspekty jazykového znaku: sigmatiku, syntaktiku, symboliku, sémantiku a pragmatiku. Jeho použitie vždy závisí od adresáta, od situácie a od rozličných sociálnych momentov. Pojem textu je v istom zmysle synonymom všeobecného pojmu jazykový prejav i pojmu komunikát. Z hľadiska textológie sa text chápe buď ako konečný jazykový tvar činnosti autora na literárnom diele, alebo ako grafický zápis výsledku tejto činnosti umožňujúci ho ďalej odovzdávať alebo reprodukovat.

Vychádzajúc z tohto postulátu možno konštatovať, že existuje veľké množstvo definícií textu. Pragmaticky sa k nemu stavia Ernst (2004:173), ktorý tvrdí: „*Text ist etwas tatsächlich Geäußertes, also ein Element der 'parole'. So muss letztlich jede sprachliche Äußerung als Text aufgefasst werden, auch wenn sie nur aus einem Satz, einem Wort oder gar einem Laut besteht.*“

Je zrejmé, že lingvistika neustále získava nové východiská pre výskum javov, ktoré doteraz nebolo možné popísať na rovine vety. Z globálneho postulátu, že za najvyššiu jazykovú jednotku je potrebné považovať text (Ernst 2004) a nie vetu, nemožno ale urobiť záver, že doterajšie gramatiky vôbec nepočítali s pozadím textu, keď vysvetľovali javy ako je napr. voľba členov alebo slovosled.

Príklon k textu vyvolal v súčasnej textovej lingvistike otázky, ktoré môžeme sformulovať takto:

- Čo je text?

- Čím je konštituovaný?
- Čím sa líši od náhodného zoskupenia viet?
- Kedy je text ukončený?
- Ako spolu súvisia vety v texte?
- Aké hierarchické medzistupne existujú medzi vetou a textom?
- Za akým účelom produkujeme texty?
- V akom mimojazykovom kontexte je text zmysluplný?
- Akým spôsobom štruktúruje producent text a ako mu príjemca rozumie?

Už len výpočet týchto a podobných otázok poukazuje na komplexnosť textu, ale aj na to, že je tu prekročaná oblasť jazykovedných problémov a že sú tu zahrnuté aspekty komunikácie, psychológie, psycholingvistiky a i.

V súlade s inými čiastkovými jazykovednými disciplínami sa textová lingvistika v súčasnosti rozčlenila na textovú sémantiku, pragmatiku, syntax a fonetiku. Textová sémantika sa zaoberá významom a tvorbou textov; textová pragmatika skúma funkcie textov v mimojazykovom kontexte; textová syntax sa zaoberá stvárnením významu textu; textová fonetika skúma fonetickú charakteristiku textov. Všetky štyri čiastkové disciplíny možno chápať ako rôzne dimenzie toho istého fenoménu, teda ako integračné vedy o textoch.

Keby sme chceli uviesť predchodcu dnešnej textovej lingvistiky, museli by sme menovať predovšetkým rétoriku, štylistiku a štúdie o funkčnej vetnej perspektíve. Rétorika sa však príliš nezaujímala o bežné hovorenie a vzory hľadala hlavne u klasických spisovateľov. V teórii o funkčnej vetnej perspektíve, vyvinutej v Prahe, boli pri analýze vzťahov medzi témou a rémou zachytené javy, ktoré prekračujú hranice vety; ale len z určitého hľadiska a bez začlenenia do gramatického a jazykového modelu. Vlastné podnety v textovej lingvistike v dnešnom zmysle prišli až od Herrisa (1952) a neskôr od nemeckých lingvistov, napr. od P. Harthmana, Isenberga, Agricoly, Pfützeho a i. Východiskom týchto autorov boli rôzne gramatické modely, ako napr. generatívna, dependenčná a funkčná gramatika. Mnohotvárne výskumy textu, ktoré sa objavujú v posledných rokoch, svedčia na jednej strane o veľkom význame, ktorý dnes lingvistika priznáva textu ale na druhej strane kritický rozbor ukazuje, že vnútorná súdržnosť všetkých týchto výskumov je zaistená len nálepkou „text“. Vo východiskových teoretických pozíciách a metodologických úvahách je táto veda nejednotná v cieľoch výskumu, vo vymedzení pojmu „text“ a v pracovných hypotézach.

Typy a druhy textov

Dôležitú súčasť textovej lingvistiky tvorí typológia textov, ktorá pomáha rečníkovi či pisateľovi lepšie sa orientovať pri tvorbe a výbere jednotlivých druhov textov. Vzhľadom k téme a komunikačnému aktu je potrebné vymedziť typy a druhy textov. Predstavujú problém, ktorý nebol z hľadiska lingvistiky ešte úplne vyriešený. Je jasné, že je potrebné rozlišovať dve otázky, ktoré neboli vždy od seba zreteľne oddeľované (por. Coseriu 1971: 191):

- a) čo robí text textom?
- b) ktoré typy a druhy textov treba rozlišovať?
- c) ako možno realizovať klasifikáciu vo vnútri množiny možných textov?

Vypracovanie typológie textov je dnes aktuálnou otázkou, pretože máme na jednej strane viaceré poznatky o všeobecných vlastnostiach textov, (ako je výstavba textu, koherencia atď.) a na druhej strane existujú špeciálne výskumy náhodne vybraných druhov textov (ako napr. dialóg, interview, rozprávanie, reklamný text, návod). Chýba ale prepracovaná detailná typológia textov, ktorá by stanovila či navrhované sformulované zákonitosti platia pre všetky texty, a v prípade, že nie, pre ktoré texty.

V súčasnosti disponujeme konceptom, ktorý vymedzuje druhy textov, nie ale ich typológiu. Podľa Fix (2001) sú druhy textov javovými formami textov a sú charakterizované určitými vlastnosťami, ktoré neprináležia všetkým textom. Typy textov sú javové formy textov, ktoré treba definovať v rámci typológie textov. Každý typ textu je teda druhom textu, ale naopak to neplatí: nie každý druh textu možno charakterizovať ako typ textu. Názvy textov (napr. *dialóg*, *referát*, *návod*, *diskusia*), ktoré sa v súčasnosti bežne používajú, treba chápať ako druhy textov a nie typy.

Základné delenie textov vychádza z toho, či sú realizované písomne alebo ústne. Podľa tohto kritéria rozlišujeme texty:

- a) ústne (hovorené), pri ktorých k výstavbovým prostriedkom patria zvukové konektory (z hľadiska stavby textu predovšetkým intonácia);
- b) písomné, pri ktorých sa rozličným spôsobom používajú grafické prostriedky.

Z hľadiska viazanosti sa texty rozdeľujú do dvoch základných skupín:

- a) texty s rozvetvenou alebo radiálnou viazanosťou; patria sem napr. slovníky, pravidlá, cvičenia v knihách, opis prírody apod.
- b) texty so zreťazenou alebo lineárnou nadväznosťou (môže byť plynulá a prerušovaná)

Z hľadiska žánrovo komunikatívnej podmienenosti zaraďujeme texty do troch základných skupín:

- a) texty tvorené podľa určitých vzorov, napr. recept, inštrukcia, zásada, zákon,
- b) texty tvorené podľa bežných modelov, napr. recenzia, charakteristika, opis,
- c) texty, ktorých obsah nepodlieha žiadnej záväznosti, napr. rozličné žánre umeleckého textu (na výstavbu takéhoto textu vplýva predovšetkým individuálny štýl autora).

Záver

V súčasnej jazykovede sa za najvyššiu jazykovú jednotku nepokladá veta ale text. Vychádza sa pri tom zo všeobecne známeho faktu, že jazyková komunikácia (písomná aj ústna) sa realizuje obyčajne v textoch (komunikátoch). Texty z hľadiska ich výstavby, významu, štruktúry skúma textová lingvistika. Jej vznik súvisí s enormným rozvojom jazykovej komunikácie v posledných rokoch ako aj s požiadavkou skúmať jazykové prostriedky v ich konkrétnom použití v textoch. Výskum otázok textu z jazykovedného i mimo jazykovedného hľadiska sa začal rozvíjať v 60. rokoch 20. storočia a zintenzívnil sa v 70. rokoch v našej aj zahraničnej lingvistike. Odvtedy vznikajú rozličné teoretické koncepcie o texte ako najväčšom jazykovom znaku a vymedzuje sa jeho vzťah k iným vedným odborom, napr. k logike, semiotike, k literárnej vede, ale aj v súvislosti s medzinárodnými vzťahmi a diplomaciou.

Literatúra

- AGRICOLA, E. 1979. *Textstruktur – Textanalyse – Informationskern*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1979.
- COSERIU, E. 2007. *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechers*. Tübingen: Narr Dr. Gunter, 2007.
- DOLNÍK, J. 2010. *Všeobecná jazykoveda. Opis a vysvetľovanie jazyka*. Bratislava: Veda, 2010.
- FIX, U. 2001. Grundzüge der Textlinguistik. In: *Freischer et al. (Hg.) Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache*. Frankfurt am Main, 2001, S. 470 – 512.
- HALUŠKOVÁ, A. 2008. *Interpersonálna komunikácia a jej pragmatické aspekty*. Bratislava: Lingos, 2008.
- HARRIS, Z.: Textanalyse. In: *BENSE, E., EISENBERG, HABERLAND, P. Beschreibungsmethoden des amerikanischen Strukturalismus (= Linguistische Reihe 16)*. München: Hueber, 1976, S. 261 – 298.
- HORECKÝ, J. 1982. *Spoločnosť a jazyk*. Bratislava: Veda. 1982. 112 s.
- ISENBERG, H. „Text“ versus „Satz“. In: *Probleme der Textgrammatik II*. Studia Grammatica, XVIII, S. 119 – 145.
- LYONS, J. 1995. *Linguistic Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ONDREJOVIČ, S. 2008. *Jazyk, veda o jazyku, societa*. Sociolingvistické etudy. Bratislava: Veda, 2008.
- ORAVEC, J., BAJZÍKOVÁ, E. 1982. *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Syntax*. Bratislava: SPN, 1982.
- PFÜTZER, M. 1970. Grundgedanken zu einer funktionalen Textlinguistik. In: *Textlinguistik I*. Dresden, 1970.

Kontakt

Mgr. Silvia Adamcová
 Ekonomická univerzita v Bratislave
 Fakulta aplikovaných jazykov
 Katedra jazykovedy a translatológie
 Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
 Email: silvia.adamcova@euba.sk

CORPUS AND ITS RELEVANCE FOR ELT

Peter Bojo

Abstrakt

Úroveň znalostí jazyka v európskom kontexte sa v súčasnosti hodnotí najmä prostredníctvom Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a jeho deskriptorov. Z toho dôvodu, že súčasná situácia si vyžaduje naozaj detailnú špecifikáciu jazykovej úrovne, Univerzita v Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge EnglishLanguageAssessment a ďalšie pridružené organizácie predstavili dva rozsiahle spoločné vedecké projekty pod názvami *Cambridge International Corpus* a *English Profile*. Úlohou týchto projektov je rozšíriť deskriptory Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a presne špecifikovať slovnú zásobu a gramatické štruktúry, ktoré by mal študent používať, ak je na danej jazykovej úrovni podľa kritérií CEFR (A1 – C2). Príspevok diskutuje o týchto projektoch a poukazuje na ich blízku spojitosť so Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky.

Kľúčové slová

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, deskriptory, korpus, korpusová lingvistika

Abstract

Evaluating language proficiency in the European context is mainly conducted through Common European Framework and its descriptors. Since the current situation calls for a really detailed specification of language proficiency, the University of Cambridge, Cambridge University Press, English Language Assessment and other associated organizations have introduced two massive collaborative research projects, namely Cambridge International Corpus and English Profile which extend the CEFR descriptors and closely specify the exact vocabulary and grammar structures that a student needs to use if he is at certain level of language proficiency (A1 – C2) as determined by Common European Framework. The article is to present these two research projects and demonstrate the way they are linked to CEFR

Keywords

Cambridge International Corpus, English Profile, Common European Framework, descriptors

When teaching and learning both grammar and vocabulary, the question of relevance comes as extremely important. How much of what I'm studying I'm really going to use? What to study to be able to communicate effectively in a wide range of communicative situations? The answers to these questions and much more can be found in corpus. Corpus and corpus linguistics are here to be a guiding tool in teaching and learning a natural and communicative language, the language which is not a bunch of artificial constructs useless in real life.

Cambridge University Press, a leading ELT publisher understands the importance of real and authentic language. Thus, the Cambridge International Corpus is one of the fundamental projects which the Press has conducted for years to clearly point out what is said and what needs to be said if a learner wants to be understood.

The Cambridge English Corpus contains written and spoken English from books, newspapers, advertising, letters, e-mails, websites, and recordings of conversations, lectures, TV, meetings, radio and many other sources totaling several billion words (www.cambridge.org). The exceptionality of the Cambridge English Corpus is also given by its sub branch called the Learner Corpus, a unique collection of exam scripts written by students taking Cambridge English Language Assessment Exams all over the world. In the same way as words are analyzed and their frequency of occurrence is counted, the Cambridge Learner Corpus processes students' mistakes and puts a lot of effort into determining those which are most significant according to language level or even nationality.

Cambridge English Corpus is constantly growing in hands of the most qualified teams of linguists. The information from the Corpus as well as words, chunks of words, phrases, idioms and grammar structures which have previously been identified as relevant because of their high frequency of occurrence is used in teaching materials. With such huge research behind, one can be sure that a word or a grammar structure which has been used several thousand times is very likely to be used again and thus comes to learner as relevant. Let us take an example from the article published on www.wordpress.com on January, 6 2007. Is the word "right" more common in spoken, or in written English? Then you just visit the Corpus and you are given the solution according to the collection of

The origins of English profile go back to the 1970s when John Trim and Jan van Ek developed the original Threshold series, the first systemic specification of learning objectives for the English language. The series later contributed to the development of the six level scale of the Council of Europe Common European Framework.

English profile, as specifying the ranges of grammar and vocabulary which learner needs to master to meet the requirements of can-do statements provides even deeper specification and ensures both teachers and students that the language taken is the language needed at that level. Thus, an introduction into the topic “*My family*” can be started as ...“*hello. My name is...*” (A1 level) or ...“*the divorce rate in Slovakia is...*”(B2 – C1 level). The same topic can be discussed using a completely different range of vocabulary. Another example could be using of the word “*Fire*”

<i>Fire – flames</i>	(A2)
<i>Catch fire</i>	(B1)
<i>Fire – verb – remove from a job</i>	(B2)
<i>Play with fire – idiom</i>	(C2)

Both grammar and vocabulary needed at each level are precisely elaborated in English Profile. This is where both research projects – Cambridge Language Corpus and English Profile meet. The information in English Profile on what specifically learners need to know at certain level (what grammar and vocabulary) is taken from the Cambridge English Corpus. Thus, the projects are the two fundamental projects of the University of Cambridge as well as Cambridge University Press.

Resources

GREEN, A. 2012. *English Profile Studies 2*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, pp. 256. ISBN 978-0-521-18499-1.

www.cambridge.org

www.englishprofile.org

www.wordpress.com

www.coe.int

www.englishprofile.org

Kontakt

PaedDr. Peter Bojo

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra anglického jazyka a literatúry

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Email: pbojo@cambridge.org

ANGLICKÝ A NĚMECKÝ JAZYK PRO PROFESNÍ ÚČELY V ÚČETNÍ, FINANČNÍ A BANKOVNÍ SFÉŘE INTERPRETACE A PŘEKLAD CIZOJAZYČNÝCH ODBORNÝCH POJMŮ A TEXTŮ

*Marian Bradáč
Lenka Hrušková*

Abstrakt

Na českém trhu působí mnoho účetních, auditorských, poradenských firem a bank se zahraniční účastí. Pro potřeby svých mateřských centrál, stejně jako pro potřeby mateřských centrál svých klientů, vyhotovují cizojazyčné zprávy, zejména v angličtině a němčině. Odborné účetní, finanční a ekonomické pojmy musí být v překladu do českého nebo do cizího jazyka správně aplikovány. Výklad textu musí informace nejen zprostředkovat, ale i (re)prezentovat.

Abstract

There are many accounting, auditing, consulting firms and banks with foreign participation which operate on the Czech market. For the needs of their parent company headquarters, just as for the needs of the parent company headquarters of their clients, they draw up foreign language reports, especially in English and German. Professional accounting, financial and economic terms must be correctly applied when translated into Czech or a foreign language. The interpretation of a text must not only convey but also re(present) information.

Klíčová slova

Interpretace, anglický jazyk, německý jazyk, účetní sféra, bankovní sféra

Keywords

Interpretation, English, German, accounting sector, banking sector

Úvod

Účetní, finanční a bankovní sféru si spojujeme se sledováním, zpracováváním, tříděním a sumarizací peněžních i nepeněžních dat a ukazatelů. Náš pohled vykresluje praktické podněty z denního života. Veškerá data i všechny ukazatele považujeme pouze za statické prvky. Svoji dynamiku, tedy vypovídací a funkční hodnotu, nabývají až doprovodnými texty, komentáři, poznámkami. Právě jazyk je pro osoby aktivní v účetní, finanční a bankovní sféře nástrojem pro prezentaci výsledků své práce, a to jak v ústní, tak převážně v písemné podobě.

Mnoho účetních, auditorských a poradenských firem a bank podniká v mezinárodním a nadnárodním kontextu. Tyto firmy a banky určily často jako korporátní jazyk angličtinu, a to i přesto, že se jejich mateřské centrály nachází mimo anglofonní svět. Příkladem nám mohou být pro český trh významné firmy se sídlem v německy mluvících zemích. Německý jazyk stále významně zprostředkovává nadregionální výměnu informací.

Dobrá znalost cizího jazyka, především anglického a německého, je u zaměstnanců a kooperujících osob předpokladem pro vyhotovení cizojazyčných zpráv pro své mateřské centrály, stejně tak pro mateřské centrály svých klientů. Obousměrný překlad, ať už komplexních zpráv či jen prostých e-mailů, je pro pracovníky účetní, finanční a bankovní sféry nejběžnějším typem interpretace cizojazyčného odborného textu.

Odborné účetní, finanční a ekonomické pojmy však musí být jak v českém, tak i v cizojazyčném textu správně aplikovány. Velmi výrazně nám zde vystupuje potřeba aktivní znalosti profesně orientovaného cizího jazyka včetně dobré znalosti cizojazyčných odborných pojmů. Tato potřeba vyplývá z přání a požadavků přímo zaměstnanců a zaměstnavatelů. Formuje ji jejich vzájemný vztah a oboustranná interakce.

Jazyk profesní a jazyk pro profesní (specifické) účely

Nutnost klasifikace jazyka vznikla v 60. letech 20. století. Reagovala na potřeby vyšší specializace ve vědě, průmyslu, obchodu a bankovníctví. Politika jazykového vzdělávání začala být na evropském kontinentě uskutečňována počátkem 70. let 20. století. Ve stejné době se v lingvodidaktické literatuře běžně objevuje termín „Jazyk pro profesní (specifické) účely“. Je rozvíjen

system, ve kterém učící se cizímu, druhému jazyku postupně přidává k obecným jazykovým znalostem slovní zásobu a vyjadřovací prostředky nutné pro výkon jeho profese. (Neuwirthová, 2006)

Osoby angažované v účetní, finanční a bankovní sféře používají ve své pracovní činnosti především vyjadřovací prostředky jazyka pro profesní účely (angl. Language for Specific Purposes, něm. Berufssprache) a jazyka profesního (angl. Business English, něm. Wirtschaftsdeutsch). Jazyk odborný (angl. Special Language, něm. Fachsprache Wirtschaft) se jich však dotkl minimálně při studiu ekonomických věd. Žák, student se učí odborný jazyk v pevném sepejetí s danou problematikou. Slovní zásoba, obraty se stanou součástí vyjadřovacích schopností jeho profesního jazyka. Profesní jazyk slouží k aktivní komunikaci v různých pracovních situacích. Vždy směřuje k nějaké profesi, oborové specializaci. Jazyk pro profesní účely se uvažuje ke konkrétním pracovním činnostem v rámci této profese, specializace.

Pro lepší pochopení rozvrstvení pojmů jsme přizpůsobili našim potřebám schéma profesora Roelckeho z Institutu pro německý jazyk a literaturu ve Freiburgu.

Vyčlenění jednotlivých pojmů v rámci odborného jazyka

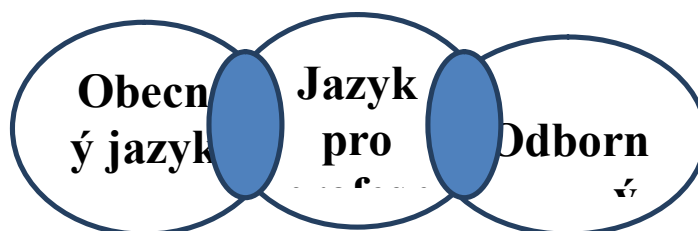
ODBORNÝ JAZYK Oblast ekonomická a hospodářská <i>Fachsprache Wirtschaft (něm.) - Special Language (angl.)</i>					
Teoretický jazyk			Praktický jazyk		
Oblast vědeckých disciplín	Oblast státní správy, řízení institucí	Oblast profesního jazyka <i>Wirtschaftsdeutsch (něm.) Business English (angl.)</i>		Oblast sdělovacích prostředků a médií	
Jazyk pro profesní účely <i>Berufssprache (něm.) – Language for Specific Purposes (angl.)</i>					
Jazyk sféry ekonomicko-hospodářské	Jazyk sféry obchodní	Jazyk sféry finanční	Jazyk sféry bankovní	Jazyk sféry účetní	Jazyk dalších podniko-hospodářských sfér

Zdroj: sestaveno dle Roelcka (1999, s.35)

Jazyk obecný, jazyk pro profesní (speciální) účely, jazyk profesní i jazyk odborný vstupují do jazyka účetní a bankovní sféry. Jsou jeho neoddelitelnou součástí. Vzájemně se od sebe odlišují pouze náročností slovní zásoby, vyjadřovacími prostředky, výší slohového stylu a konečně množstvím a sofistikací odborných ekonomických termínů.

Typologií vyjadřování v profesním životě se ve svém empirickém výzkumu zabýval dr. Braunert (1999), autor řady učebnic hospodářské němčiny pro profesní účely pro studenty němčiny jako prvního, druhého cizího jazyka. Zjistil, že jazyk pro profesní (speciální) účely stojí sice mezi obecným a odborným, profesním jazykem, avšak jednotlivé vrstvy variant jazyka se široce prolínají. Situaci můžeme graficky podchytit následujícím schématem.

Postavení jazyka pro profesní (speciální) účely



Zdroj: sestaveno dle Braunerta (1999, s. 98-105)

Pokud budeme sledovat tento model, můžeme pro oblast účetní, finanční a bankovní sestavit příklady v německém jazyce zachycující vzájemnou významovou blízkost a stupeň míry profesionality v obecném jazyce, jazyce pro profesní účely a jazyce profesním, odborném.

- obecný jazyk
 - Wir eröffnen ein Konto bei der Bank.
 - Wir bezahlen per Banküberweisung.
 - Die Summe wurde bezahlt.
- jazyk pro profesní účely
 - Wir beantragen ein Konto bei der Bank.
 - Der Rechnungsbetrag wird von der Bank überwiesen.
 - Der Betrag wurde abgezogen.
- jazyk profesní, odborný
 - Wir stellen einen Kontoeröffnungsantrag.
 - Wir weisen unsere Bank an, eine Überweisung des Rechnungsbetrages vorzunehmen.
 - Die Zahlung erfolgte mit Abzug des Betrages.

Profesní jazyk v účetní, finanční a bankovní praxi

Profesor Bolten (1991) z oddělení Interkulturní hospodářské komunikace na univerzitě v Jeně směřuje užívání profesního jazyka do pracovních činností vrcholného a středního managementu, do činností profesionálů a politiků pohybujících se na poli hospodářství, obchodu a financí, do činností vědců a jejich studentů v téže oblasti.

V profesním jazyce vedou komunikaci pracovní skupiny uvnitř konkrétního celku, tím může být jak podnik a jeho oddělení, tak i pracovní skupiny v organizaci (např. sekce a odbory na Ministerstvu financí) nebo zájmová sdružení (např. zřízená pod zastoupením britské nebo německé obchodní a průmyslové komory). Profesní jazyk reprezentuje rovněž činnosti vně tohoto celku (např. podnikatelský plán, roční závěrečné zprávy, tiskové zprávy, firemní projekty). Klade se tedy důraz na obsah, jednoznačnost, přesnost výpovědi nebo sdělení. Pravdivost dokládají prokazatelné údaje či číselné hodnoty v částkách a v procentech (např. interest at the rate of 2 % per month, Zinssatz von 2 % pro Monat – úrok v sazbě 2 % měsíčně). Odhad se uvádí zřídka. Jsou zde zabydleny termíny i jejich obsahový význam. Vyžadují se přesné názvy dokladů (např. Invoice bill no. CZ123/2012, Rechnung Nr.: CZ123/2012 – faktura č. CZ123/2012) nebo institucí (např. Financial Authority Prague, Finanzamt Prag – Finanční úřad Praha). Pracuje se s ustálenými obraty, které mohou působit až frázovitě (např. the payment falls due in january, die Zahlung ist im Januar fällig – v lednu splatná platba). V ústním projevu jsou odmítány zhuštěné větné stavby a jmenné konstrukce, v písemném projevu naopak zajišťují jazykovou ekonomii (např. Enclosed detailed information on insurance cost paid by the firm XY..., beiliegend ausführliche Unterlagen über von der Firma XY bezahlte Versicherungskosten..., v příloze podrobné informace o pojistných nákladech zaplacených firmou XY...). Rychlost ve vyjadřování rovněž umožňují zkratky, které nevynechává ani ústní projev např. VAT – value added tax, MwSt. – Mehrwertsteuer – DPH – daň z přidané hodnoty (Bolten, 1991, Čechová et al., 2003, Roelcke, 1999).

V mluveném slově profesní jazyk umožňuje daleko širší volnost než odborný. Široce toleruje neformálnost. Rozvolněnost může vyvrcholit i ve vznik slangových výrazů např. beans counter – účetní zpracovávající jednotlivé účetní doklady, Doppik – doppelte Buchführung (Bolten, 1991, Čechová et al., 2003, Roelcke, 1999).

Jazyk pro profesní (specifické) účely v účetní, finanční a bankovní praxi

Jazyk pro profesní účely zajišťuje chod firmy nebo organizace, neboť slouží ke sdělení a šíření informací, pro běžnou komunikaci s klientem.

Jazyk pro profesní účely vystihuje potřeby zaměstnavatelů. Pomáhá definovat jazykové požadavky vůči současným i potenciálním zaměstnancům, a to jak v mateřském, tak v cizím jazyce. Očekává se, že kromě znalosti profesně orientované slovní zásoby dokáže zaměstnanec v jazyce své specializace či oboru přemýšlet, reagovat a vyjádřit svůj názor k přednostem a úskalím nějakého projektu. Tématicky orientovaná slovní zásoba a praktický vyjadřovací styl se soustředí na každodenní ústní a písemnou komunikaci v rozsahu vykonávané činnosti. (Neuwirthová, 2006)

Uživatel musí mít široký, i když ne příliš do hloubky sahající, záběr do mnoha disciplín týkajících se jeho profese. Pokud si vezmeme za příklad zaměstnance pracujícího na oddělení finanční správy podniku (Financial Department, Finance Department či Abteilung für Finanzwirtschaft, Abteilung Rechnungswesen), musí znát v různém poměru termíny z oblasti podnikohospodářské,

účetnické, bankovní a finanční, právní, ale i letmo technicky-odborné (např. názvy vyrobených celků, poskytovaných služeb).

Výběrová řízení, stejně jako „trainee“ a „induction“ program v oblasti účetní, finanční a bankovní často propojují oborovou a profesní zdatnost s jazykovými předpoklady. Anglický, německý i jiný cizí jazyk je v mezinárodních firmách posuzován jako nástroj k plnění pracovních úkolů a komunikační prostředek pro interní i externí styk. Profesní rozvoj, kariérní postup je provázen širšími kompetencemi, vyšší odpovědností a také nutností profesionálního vystupování v cizím jazyce. Prokázat úroveň anglického nebo německého jazyka na poli financí a účetnictví pomáhají různé stupně mezinárodních jazykových oborových zkoušek např. britské Asociace autorizovaných účetních (Association of Chartered Certified Accountants, ACCA), Londýnské obchodní a průmyslové komory, Britské rady, Česko-německé obchodní a průmyslové komory, Goethe Institutu a rakouského institutu ÖSD Wien. Mezinárodní jazykové certifikáty propůjčují zaměstnavateli jistotu, že stávající nebo potenciální zaměstnanci jsou schopni vykonávat uložené úkoly v anglickém nebo německém jazyce. Složením zkoušek mohou být zúročeny finanční prostředky investované do dalšího vzdělávání zaměstnanců.

Testování probíhá na reálných materiálech z účetní, bankovní a finanční sféry, a proto se předpokládá, že kandidáti usilující o certifikát mají vhlad do oboru. Cvičné testy k těmto zkouškám signalizují, že je třeba znát názvy účetních dokladů (např. Rechnung, invoice – faktura; Lieferschein, deliverynote – dodací list), pojmy z obchodního styku (např. Lieferant, supplier – dodavatel; Lieferung, delivery – dodávka; Abnehmer, customer – odběratel), výrazy z obchodní politiky (např. Vertrag, purchase/sale contract – smlouva; Ermäßigung, discount – sleva), pojmy z daňové politiky (např. Steuersatz, tax rate – sazba daně; Steuererklärung, tax return, tax declaration – daňové přiznání), výrazy týkající se struktury majetku ve firmě (např. Stammkapital, Grundkapital, registered capital – základní jmění; Verbindlichkeiten, accounts payable – závazky, Forderungen, accounts receivable – pohledávky), výrazy týkající se podnikatelské činnosti (např. Gewinn, profit – zisk; Verlust, loss – ztráta; Ertrag, revenue – výnos; Kosten, cost – náklad), výrazy týkající se pohybu peněz (např. Geldüberweisung, money transfer – převod peněz; Kontoauszug, bank statement – výpis z účtu) a pojmy z bankovníctví a pojišťovnictví (např. Kontoeröffnung, bank account opening – otevření účtu; Wechsel, bill of exchange – směnka, Versicherung, insurance – pojištění). Na těchto příkladech si můžeme udělat představu o typu a množství slovní zásoby a výraziva, které si musí uchazeč o certifikát osvojit z oblasti účetní, bankovní a finanční.

Vidíme, že znalost obecné nebo obecné ekonomické angličtiny a němčiny ve specializované oblasti již nedostačuje. V oblasti účetní, bankovní a finanční je třeba oborově orientovaná jazyková kompetence. Cizí jazyk pro profesní (speciální) účely připravuje na pracovní výzvy v rámci studovaného nebo již vykonávaného oboru.

Interpretace a překlad cizojazyčných odborných textů

Interpretaci vysvětlujeme jako správné porozumění a pochopení smyslu sdělení. Podle Havlíčkové (2012) z Ústavu informačních studií a knihovnictví UK se míra porozumění, tedy i míra interpretace, u každého jedince liší, jelikož je ovlivňována jeho znalostmi, předchozími zkušenostmi, orientací v oboru i jeho záměrem. Zvláště ve specializovaných oblastech, kam bezesporu patří sféra účetní, finanční a bankovní, je základní povědomí o oboru podmínkou.

Misinterpretace a desinterpretace ve sféře účetní a bankovní může zapříčinit řetězec chybných výsledků, poškodit pověst organizace. Důsledkem jsou finanční ztráty a vznik nákladů na sanaci škod. V účetní a bankovní sféře je vyvíjena snaha zajistit interpretaci sdělení co možná nejbližší, a proto je upřednostňován přesný, jednoznačný a průkazný písemný záznam.

V mezinárodních účetních, poradenských a auditorských firmách a v bankách se zahraniční účastí hraje interpretace cizojazyčného odborného textu významnou roli. Záznamy přesahující obousměrně hranice státu jsou souhrnné zprávy a hlášení, statistické a hospodářské výkazy, předpisy, smlouvy a podklady pro realizaci mise, vize a cíle organizace. Důležité dokumenty jsou knihovány v originálu i v překladu. Psaní jmenovaných dokumentů je vedeno ve stylu odborném.

Překladatel odborného textu v bankovníctví a účetnictví musí ovládat podniko-ekonomickou, účetnickou a bankovní terminologii v obou jazycích. Znalost principů, procesů a zákonitostí probíhajících v rámci účetnictví a bankovníctví má rovněž svůj opodstatněný význam. Překladatel v bankovní účetní sféře je vystaven konfrontaci, neboť uživatel originálu i uživatel překladu pracují se stejným informačním klíčem.

Při odborném překladu ve sféře účetní a bankovní představuje text soudržný, obsahově relativně jednotný celek. Ten popisuje a sumarizuje určitá data a hodnoty, propojuje je s tabulkami, schémata, grafy a jinými grafickými objekty. Při překladu se často vyžaduje zachování členění textu dle ustálených pravidel a rovněž dodržení grafického rozložení komponentů na stránce. Důvodem je

zajištění rychlé orientace v textu. Chceme-li dosáhnout optické i jazykové srozumitelnosti, musíme často kombinovat normami jazyka, do kterého je text převáděn.

Standardizované uspořádání textu na stránce se vyžaduje zejména u firemních dokumentů oběžného charakteru. Ctí se věcný obsah textu, ale překlad nesmí být tvrdý a striktní. V takovém případě by mohl zabránit uvedení záměru autora do praxe či zamezit tvůrčímu myšlení. Užitá stylizace autorem má svůj důvod a musí být zachována. Znamená to, že výzva musí zůstat výzvou, nařízení nařízením. Pokud jsou užitá v originále nějaké výrazové prvky působící na příjemce nebo naopak jiné výrazové prvky jsou postaveny do pozadí, musí se rovněž v překladu projevit tento expresivní či emociální výraz. Do překladu vstupuje rovněž vliv korporátního jazyka.

Interpretace překladu slov a slovních spojení v angličtině a němčině

Překlad nespočívá v mechanické náhradě znaků jednoho jazyka (výchozího textu) za znaky jazyka druhého (cílového textu). Každý odborný ekonomický termín totiž nese svůj význam, který determinuje určitý fakt, akt či proces. Zároveň tento odborný pojem má i obsah, tedy soubor činností či procesů, které jsou dokázány a formálně popsány v literatuře a které si my sami dokážeme vybavit. Podíváme-li se na odborný ekonomický termín z jazykového hlediska, je agentem, který ovlivňuje postavení a vystupování větných činitelů ve větě české i cizojazyčné.

Odborný ekonomický termín v lingvistice



Zdroj: poznámky autora

Při převodu textu uplatňuje překladatel rozmanité překladatelské techniky, vlastní tvořivost, ale také znalost prostředí (kulturní, socioekonomickou, oborovou), ze které text pochází. (Lepilová et al., 2004)

Přímé ekvivalenty

Překlad je poměrně jednoduchý, pokud se slova a slovní spojení v obou jazycích shodují ve významovém a výrazovém plánu. Volí se tedy rovnocenné jazykové jednotky (Žváček, 1995).

Příklady přímých ekvivalentů v překladu ve sféře účetní, finanční a bankovní:

Český výraz	Anglický výraz	Německý výraz
aktiva	assets	Aktiva
daň	tax	Steuer
odpis	depreciation	Abschreibung
pasiva	liabilities	Passiva
zisk	profit	Gewinn

Zdroj: výzkum a poznámky autora

Nepřímé, kontextové ekvivalenty

Při překladu se nám velmi často nabízí několik ekvivalentů k jednomu výrazu. Musíme však volit takový, který významově a obsahově nejlépe odpovídá překládanému pojmu a okolním souvislostem. Je důležité dosadit slovo do kontextu, spojit ho se sousedními výrazy a začlenit ho do struktury věty (Žváček, 1995).

Ze zkušenosti víme, že běžní zaměstnanci účetní a bankovní sféry, ať už z důvodu nízké jazykové vybavenosti, omezeného jazykového citu či čistě z pohodlnosti, sáhnou po prvním či druhém nabízeném slově ve slovníku. Pak je však lepší, když sdělení je nesrozumitelné než směšné.

Příklad nepřímých, kontextových ekvivalentů v překladu:

Český smysl	Anglický výraz	Kontext	Český překlad
vynaložené finanční prostředky	expenditure	expenditure budget	rozpočet výdajů
	expenses	refund, settle expenses	uhradit výlohy
	charges	including all of charges	včetně všech výloh, výdajů
	costs	calculate the costs	kalkulovat náklady
	Německý výraz	Kontext	Český překlad
	Aufwand	Aufwandsbuchung	zaúčtování finančního výdaje
	Aufwendungen	betriebliche Aufwendungen	provozní výdaje
	Kosten	Anschaffungskosten	pořizovací náklady
Spesen	Spesenvorschuss	záloha na výdaje např. při služební cestě	

Zdroj: výzkum a poznámky autora

Funkční ekvivalenty

Ve sféře účetní a bankovní často nalezneme mezi překladem a originálem odlišnosti. Některé jazykové prostředky fungují na jiném principu, mají jinou výrazovou stránku, nesou jiný význam nebo dokonce chybějí. Objevují se také nepřeložitelné prvky nebo prvky přeložitelně-nepřeložitelné. V překladu nahrazujeme slova a slovní spojení blízkými nebo podobnými jazykovými prostředky (metoda substituce), rozkládáme jejich význam do opisů více slovy (metoda expanze) nebo jejich význam zhusťme pouze do několika slov (metoda komprese). Tyto úpravy musí zachovat významovou a funkční totožnost mezi originálem a překladem (Žváček, 1995).

Příklady funkčního ekvivalentu v překladu ve sféře účetní, finanční a bankovní:

Anglický jazyk	
Originál	You must <i>produce your accounts</i> in a specified format - the Statement of Financial Activities (SOFA)
Překlad	Musíte <i>předložit Vaše účetnictví</i> v předepsané formě, <i>tedy výsledovku pro neziskové organizace</i> (the Statement of Financial Activities, SOFA)
Originál	I would like <i>to fill you in on</i> our internal audit group.
Překlad	Rád bych Vám řekl něco o naší skupině interních auditorů.
Německý jazyk	
Originál	Jedem Buchungsvorgang <i>liegt</i> ein Buchungsbeleg <i>zugrunde</i> .
Překlad	Každému účetnímu kroku <i>předchází</i> účetní doklad.
Originál	Diese Veränderungen <i>erfolgen</i> auf der Passivseite
Překlad	Tyto změny <i>budou zaznamenány</i> na straně pasiv.

Zdroj: výzkum a poznámky autora

Jazykové šablony a valenční spojení

V písemném projevu v bankovní, finanční a účetní sféře si lze povšimnout častého opakování určitých slovních spojení. Toto řazení slov můžeme z textu vyjmout a užít ho zcela nezávisle jako samostatnou vyjadřovací jednotku. Tyto celky se nazývají jazykové šablony. Intelektuální práci při

výstavbě textu rovněž usnadňují valenční spojení. Jedná se o slova, která na sebe smyslově nebo gramaticky váží jiná slova (Lepilová et al., 2004).

Příklady jazykových šablon ve sféře účetní a bankovní

Anglický jazyk	
Originál	agreement <i>concluded by and between</i> the X-Bank and the Y-client
Překlad	dohoda <i>uzavřená mezi</i> bankou X a klientem Y
Originál	This Agreement <i>is made and compiled in two counterparts.</i>
Překlad	Tato smlouva <i>se vyhotovuje ve dvou stejnopisech.</i>
Německý jazyk	
Originál	<i>einen Vertrag zwischen der X-Bank und dem Y-Klienten über das Produkt „Z“ abschliessen.</i>
Překlad	<i>uzavřít smlouvu mezi</i> bankou X a klientem Y <i>o</i> produktu Z.
Originál	<i>Die Vertragsparteien haben vereinbart, dass....</i>
Překlad	<i>Smluvní strany ujednali, že....</i>

Zdroj: výzkum a poznámky autora

Interpretace záporu

Nepřesnosti v překladu vznikají i chybným užitím záporu. V češtině vložení záporu do otázky má charakter zdvořilosti, v angličtině je princip opačný. Takto položená otázka může působit ponižujícím dojmem nebo výsměšně. (Lepilová et al., 2004)

Příkladně si to můžeme uvědomit na následujících větách:

- Don't you know who has found the solution? → *Vy byste přeci měl vědět, kdo na to přišel?*
- Do you know who has found the solution? → *Víte, kdo na to přišel?*

Angličtina stejně jako němčina užívá ve větě pouze jeden zápor. Vsazení dvou negací do německé nebo anglické věty však nemusí být vždy chybou. Sečtením těchto výrazů vzniká kladný význam. (Lepilová et al., 2004)

- Das ist nicht unmöglich. → *to není nemožné* → *je to tedy možné*
- Das ist kein Unglück. → *to není neštěstí* → *vlastně je vše v pořádku*
- Es gibt keine Misserfolge oder Niederlagen. (příslovi) → *Neexistují žádné neúspěchy a porážky* → *na každé situaci lze najít něco dobrého*

Stejně tak v angličtině:

- He didn't say nothing → *že by nic neřekl* → *tedy mluvil o tom*
- Isn't it better not to do it → *nebylo by dobré nic nedělat* → *je třeba něco udělat*
- I can't not notice it → *nemohl jsem si nevšimnout* → *všiml jsem si toho dobře*

Interpretace legislativních odkazů

Zahraniční společnosti a společnosti se zahraniční účastí operující na českém trhu se musí řídit legislativou České republiky. Vystává otázka, jak správně odkazovat na výnosy české legislativy v překladu.

Jan Valenta (2011), zkušený překladatel české legislativy do angličtiny, radí přímý celistvý překlad. Tedy zákon č. 21/1992 Sb., o bankách by měl být převeden ve formátu Act No. 21/1992 Coll., on Banks. Doktorka Chromá z Právnické fakulty Univerzity Karlovy, odbornice na anglický právní překlad, však zastává názor ponechat i v anglickém textu českou zkratku „Sb. (sbírky)“, tedy Act No. 21/1992 Sb., on Banks. Je toho mínění, že s českou zkratkou vyhledání právního předpisu půjde snadněji a rychleji. Valenta (2011) oponuje tím, že řada právních předpisů nebo jejich hlav je přeložena do anglického jazyka. Jsou proto tedy lehce dohledatelné.

Jazykové dublety

Překladatel odborného textu se setkává s tím, že uvnitř anglického i německého jazyka se používají ekvivalenty pro jedno slovo. Nejedná se o synonyma, jelikož tyto lexikální jednotky nejsou

vzájemně zástupné. Uplatňují je mluvčí určitých územních, státních celků ve formálním jazyce v oficiálních textech. Máme dublety rovnocenné, kdy význam i funkce jsou pro obě územní varianty jazyka společné, a nerovnocenné, kdy dochází k posunu významu nebo funkce slova v každém z jazyků (Hrbáček, 1974).

Tyto výrazy v cizojazyčném textu vždy vzbudí překladatelovu pozornost. Je nucen si je vyhledat nebo se na ně vyptat. Překlad do cizího jazyka by měl být veden vždy jedním směrem, tedy v britské angličtině nebo v německé variantě němčiny. Nemělo by docházet k mísení výrazů v rámci jednoho překladu.

Příklady dubletů v anglickém jazyce ve sféře účetní a bankovní:

Anglický výraz	Americký výraz	Český výraz
Balance sheet	Statement of Financial Position	rozvaha
current account	checking account	běžný účet
General Meeting	Annual Stockholders Meeting	valná hromada
lawyer, attorney	barrister, solicitor	právník
Profit and Loss Statement	Statement of Earnings	výkaz zisků a ztrát

Zdroj: výzkum a poznámky autora

Příklady dubletů v německém jazyce ve sféře účetní a bankovní:

Německý výraz	Rakouský výraz	Český výraz
Abschrift	Gleichschrift	opis, totožná kopie
Einzahlungsbeleg	Erlagschein, Zahlschein	doklad o zaplacení, paragon
Handelsregister	Firmenbuch	obchodní rejstřík
Konkursverwalter	Masseverwalter	správce konkurzní podstaty
Rückerstattung	Refundierung	zpětné navrácení částky

Zdroj: výzkum a poznámky autora

Interpretace zkratk

Zkratky a zkrácená slova slouží v písemném projevu k urychlení záznamu. Zastupují slovo nebo i několik slov, nahrazují ho jediným výrazem (např. SWOT analysis - Strengths, weaknesses, opportunities and threats analysis; AGB - Allgemeine Geschäftsbedingungen – všeobecné obchodní podmínky). Některé zkratky, zkrácená slova se vžily tak, že zakryly původní význam a staly se svébytným slovem (např. ČSOB – Československá obchodní banka; LIBOR - London Interbank Offered Rate). Zkratky a zkrácená slova tedy přesahují do mluveného projevu, ve kterém zvyšují dynamičnost řeči. (Marková, 2011)

Zkratky, zkrácená slova jsou tvořeny buď počátečními písmeny (např. GM – General Meeting – valná hromada; HGB – Handelsgesetzbuch – obchodní zákoník) nebo počátečními slabikami např. FiBu – Finanzbuchhaltung – finanční účetnictví; FiSt – Financial Statement – účetní dokumenty) anebo částmi slov (např. Azubi – Auszubildende – absolvent; DipEMA - Diploma in Executive and Management Accountancy – diplom v oboru účetnictví).

Závěr

Účetní a bankovní sféra dlouhodobě pociťuje potřebu aktivní znalosti odborných ekonomických pojmů v anglickém a německém jazyce. Tato potřeba je opodstatněná, neboť přichází přímo od zaměstnavatelů i zaměstnanců. Význam cizího jazyka pro profesní (speciální) účely roste. Charakterizují ho tématická slovní zásoba, odborné cizojazyčné termíny a praktický vyjadřovací styl. Tyto komponenty jsou předpokladem pro zdárné zvládnutí pracovních úkolů v mezinárodních firmách v oblasti financí, bankovníctví a účetnictví. Správný převod či překlad textu je zásadní pro rozhodování. Kvalitní interpretace, ať už formálních či ryze oběžných dokumentů, zajišťuje dobrý informační tok, urychluje profesní i jazykový rozvoj pracovníků, přispívá k pracovní spokojenosti a promítá se do celkového úspěchu účetní, auditorské, poradenské firmy či banky.

Literatura

- BOLTEN, Jürgen. 1991. Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Müller, Bernd-Dietrich. *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München: Iudicium-Verlag. s. 71-72. ISBN: 3-89129-109-4.
- BRAUNERT, Jörg. 1999. Allgemeinsprache, Berufssprache und Fachsprache – ein Beitrag zur begrifflichen Entwirrung. In: *Zielsprache Deutsch 30*. Berlin/New York. s. 98-105. ISSN 0341-5864.
- ČECHOVÁ, Marie et al. 2003. *Současná česká stylistika*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-00-3.
- HAVLÍČKOVÁ, Klára. 2012. Informační a znalostní management. Modul 4. Praha: Ústav informačních studií a knihovnictví Univerzity Karlovy. s. 15-18. In: projekt Studium informační vědy a znalostního managementu v evropském kontextu. Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Reg. číslo: CZ.1.07/2.2.00/07.0284.
- HRBÁČEK, Josef. Lexikální ekvivalenty, dublety a varianty. In: Naše řeč [online]. 1974, roč. 57, č. 1 [citováno 2013-03-25]. Dostupné z: <<http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5742>>.
- LEPILOVÁ, Květuše et al. 2004. *K cizojazyčné řečové komunikaci ve sféře podnikání*. Ostrava: Ostravská univerzita. Filozofická fakulta. ISBN 80-7042676-4.
- MARKOVÁ, Zuzana. 2011. Zkratky anglického původu a jejich výslovnost v českém prostředí. Bakalářská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav jazykovědy a balistiky.
- NEUWIRTHOVÁ, Ludmila. 2006. *Standardizace jazykového vzdělávání na vysokých školách technického zaměření*. Disertační práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- ROELCKE, Thorsten. 1999. *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. ISBN 3-503-04932-0.
- VALENTA, Jan. Jak mám v angličtině odkazovat na legislativu ČR? [online]. 2011-08-30, [citováno 2013-03-10]. Dostupné z: <<http://www.zakonyanglicky.cz/?questions=jak-mam-v-anglictine-odkazovat-na-legislativu-cr>>.
- ŽVÁČEK, Dušan. 1995. *Kapitoly z teorie překladu I. Odborný překlad*. Olomouc: Univerzita Palackého. Filozofická fakulta. ISBN: 80-7067-489-X.

Kontakt

Mgr. Lenka Hrušková, PhD.
VŠTE v Českých Budějovicích
Oddělení prorektora pro studijní a pedagogickou činnost
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Email: hruškova@email.vstecb.cz

Kontakt

Bc. Marian Bradáč
VŠTE v Českých Budějovicích
Oddělení prorektora pro studijní a pedagogickou činnost
Okružní 10, 370 01 České Budějovice
Email: 6697@mail.vstecb.cz

INTERSECTIONS OF PRAGMALINGUISTICS AND RHETORIC

Daniela Breveníková

Abstrakt

V prvej časti príspevku sa vysvetľuje chápanie základného pojmu pragmalinguistika a jej miesta v jazykovede. Pragmalinguistika sa charakterizuje ako lingvistická disciplína založená na antropocentrickom princípe. Problematiku súvisiacu s používaním jazyka, možno študovať v rámci štylistiky, pragmalinguistiky a rétoriky. Oblasťou, ktorú skúmajú súčasne rétorika aj pragmalinguistika sa zaoberá druhá časť príspevku, a to stratégie zdvorilosti vo vyjadrovaní a jazykové prostriedky, ktoré používajú hovoriaci, ak vyhnúť priamej odpovedi, aby chránili seba alebo recipienta, ktorému by priamosťou mohli spôsobiť stratu tváre. Stratégie zdvorilosti môžu tiež súvisieť so zručnou manipuláciou hovoriaceho, ktorý sa usiluje zmierniť, resp. potlačiť negatívne aspekty alebo dôsledky komunikačného obsahu, a tým získať si priazeň druhého účastníka komunikácie. Komentár o jazykových prostriedkoch používaných pri vyjadrovaní týchto stratégií vychádzajú z analýzy prejavu prezidenta Obamu *K národu Mexika* (2013).

Kľúčové slová

pragmalinguistika, rétorika, princíp zdvorilosti, stratégia zdvorilosti, explicitné vyjadrovanie

Abstract

The first part of the paper contains definitions of basic concepts: pragmalinguistics, explanation of its place in linguistics. It is referred to as a linguistic discipline based on anthropocentric principle. Topics related to language use in social interaction can be studied within stylistics, pragmalinguistics and also rhetoric. The overlapping areas discussed in the second part of the paper include politeness strategies and their language means connected with the speaker's effort to avoid being direct or straightforward in order to protect themselves or the other party from losing their face, or used as a skilful rhetoric manipulation in order to play down negative aspects or consequences of what is claimed. Statements on language means of politeness strategies are made on the basis of analysis of Obama's speech "Address to the People of Mexico".

Keywords

pragmalinguistics, rhetoric, politeness principle, politeness strategy, explicitness

Introduction

The paper is a follow-up to my paper delivered at the International conference on "Foreign Languages in Changing Times III" in which, in accordance with recent developments, pragmatics was referred to as a sub-branch of applied linguistics. The possibilities of exploring the pragmatic dimension of language and its relationships both with various levels of the core linguistics, e.g. semantics, and crossborder linguistics, e.g. sociolinguistics or psycholinguistics, were discussed mainly with focus on speech acts theory. (Breveníková, 2013, p. 95-98)

Pragmalinguistics and its Place in the System of Linguistics

David Crystal points to the lack of uniformity and variability in using the term of pragmalinguistics by saying: "A term is sometimes used within the study of PRAGMATICS, to refer to the study of language use from the viewpoint of a language's structural resources..." (Crystal, 2009, p. 379; highlighted by D.B.). Crystal refers to pragmalinguistics as a derivative term within pragmatics and the more linguistic "end" of pragmatic and illustrates this kind of approach as follows: "A pragmalinguistic approach might begin with the PRONOUN system of a language, and examine the way in which people choose different forms to express a range of relationships (such as deference or intimacy)" (Crystal, 2009, p. 379).

It is from this aspect that pragmalinguistics is differentiated from sociopragmatics, which starts from examining social backgrounds of participants in an interaction, and explores the ways in which factors as age, sex, or class, lead communicants to choose particular language units. The starting point of our reflections on the place of pragmalinguistics in the system of linguistics is G. G. Matvejeva's classification of scientific approaches to the object of their study, namely from: "the object's internal state, its associative ability, and its usefulness to human beings" (Matvejeva, 2011, s. 2-5).

The first aspect is the structural direction (in linguistics it means studying levels of language and the hierarchical relationships between units of these levels (i.e. “units of the lower level are the building material of the higher levels’ units”) (Matveeva, 2011, p. 3); the second aspect focussing on combinatory features of units of language is called functional-semantic; and the third one, in which humans are at the centre, is referred to as anthropocentric. It is from this aspect that pragmalinguistics is referred to as a linguistic discipline based on anthropocentric principles.

Pragmalinguistics aims to give answers to three questions: the first one concerns the purpose and motivations of verbal communication: (*Why do communicants begin their verbal communication?*); the second one is about the reasons for choosing particular language and speech units (*Why is a verbal communication of communicants realized in this particular way?*) These reasons concern origins, education, environment, national-cultural environment, individual features, etc of a person and belong to the province of sociology. The third question relates to psychological mechanism of selecting language units (*Why is a verbal communication of communicants realized in this particular way?*) (Matveeva, 2011, p. 2).

The principal categories of pragmalinguistics derived from the above three areas of communication contain: choice; communicators (an addresser and an addressee); influence; and the speech act (Matveeva, 2011, p. 2). The choice made by the addresser (speaker or writer) may be deliberate, focused or motivated. As for the psychological mechanism of choosing language units, the choice may be unintentional and habitual, and also unmotivated, unfocused and automatic.

Rhetoric is understood in the present paper as the art and science of persuasion. Both rhetoric and pragmalinguistics deal with the selection of and manipulation of means of verbal and nonverbal communication.

Politeness Strategies as the Overlapping Area of Pragmalinguistics and Rhetoric

Politeness theory is developed on the basis of speech act theory by Brown and Levinson and Goffman’s work on face. (Wales, K. 2001)

One type of politeness strategies involves the speaker’s appealing to the addressee’s positive face by the use of emotive words, compliments, expressions or paralingual means of sympathy or approval. Examples of positive politeness strategies by means of various language means are selected from Obama’s speech “Address to the People of Mexico” (Obama, 2013). These examples identified in the presidential speech include various structural means: speech openings, repetitions, and both function and content words expressing positive attitude.

Complimenting and using words of appreciation are used in the opening of the Address. Examples:

“Hola! Buenos dias! Please, please, everybody have a seat. It is **wonderful to be back in Mexico** – lindo y querido. I bring with me **the greetings and friendship** of the people of the United States, including tens of millions of **proud** Mexican Americans.”

“Mexican Americans **enrich** our communities...”

Repetition of words

The intention behind speaker’s repetition of the verb *see* is to emphasize the speaker’s sincerity: the aim is to persuade gain the audience’s trust.

Example:

“We are **seeing** that Mexico is creating a new prosperity. Trading with the world. Becoming a manufacturing powerhouse –.../ I **see** a Mexico that’s lifted millions of people from poverty./ I also **see** in Mexico’s youth an empowered generation. / I think I **see** some of you tweeting right now – what’s happening.”

Positive expressions are used throughout the speech, and not only in the function of emotive attributes; the entire context related to the audience (country, culture and values) is described with expressions complimenting the audience:

... **proud** Mexican Americans/I’ve been inspired by your culture, beauty of this land../heritage/courageous sacrifice/democracy.

Function words: pronouns YOU, YOUR, WE, and OUR

A frequent use of the second person pronouns (YOU, YOUR) creates the impression of a strong audience-centredness (so much required by authors of US rhetoric textbooks).

Examples:

*“And that’s why I wanted this opportunity to speak with all of **you** today, because **you** live at the intersection of history that Octavio Paz was referring to. The young people of Mexico, **you** honor **your** heritage.... **your** optimism, **your** idealism, **your** willingness to discard old habits...”*

Moreover, the repetition of *you* with expressions associated with positive feelings and creating positive attitude (discussed in the preceding example) (*honor* (verb), *heritage* (noun), *optimism* (noun), *idealism* (noun), and *willingness* (noun)) increase the intensity of the speaker’s compliments.

The pronoun *WE* is frequently used in the speech when the US President refers to himself and his administration) admits or even accepts the responsibility of his country for negative phenomena in Mexico, e.g. violence or illegal drugs), but also when he promises to take measures to improve the situation in this respect. Examples:

*“And **we** also recognize that most of the guns used to commit violence here in Mexico come from the United States.”/ “**We** recognize **we**’ve got work to do on security issues...”/ (Obama 2013).*

As a result, *YOU* and *WE* represent in the speech counterpoles, while all the good values and actions are ascribed to *YOU* (i.e. members of the audience as the carriers of all positive values), the party *WE* take over the responsibility of unfavourable phenomena.

Negative Politeness Strategies

Negative politeness strategies are oriented towards the addressee’s negative face needs, i.e. their preference for freedom of action. According to psychology of negative strategies, speakers avail themselves of these strategies to avoid fully committing themselves to the content and credibility of what is said; they apologize, claim their profound indebtedness, or avoid being direct.

One way of doing so is using verbal hedges. **Verbal hedges** include words of various classes, ranging from adjectives (*alleged*), or adverbs (*somewhat*); through nominal constructions (*a kind/type/sort of/ in a sense*) to discourse markers, e.g. *I think, I suppose, I believe, I fancy, I hate to say this* which can be added to statements, with the effect of downplaying the persuasiveness of what has been said (illocutionary force of the utterance) (Ferenčík, n.d.).

The strategy of hedging can also be studied within indirect speech acts (as indirect illocutions); in this approach hedging strategy is understood as the means of reducing or suppressing the illocutionary force of utterances, while employing varieties of linguistic manifestations (hedges or mitigations).

However, this kind of communication has not always been viewed with an approving eye. One of those who criticised this rhetoric was, e.g. Theodore Roosevelt, who commented on President’s Wilson’s using the word “voluntary” to modify the noun “universal” (in the context of *voluntary universal* (military) *training*) as follows:

“One of the defects as a nation is a tendency to use what has been called “weasel words”. When a weasel sucks an egg; the meet is sucked out of the egg; and if you use a weasel word after another there is nothing left of the other.”

“Weasel words are used to temper the straightforwardness of a statement, making thus one’s views equivocal (e.g. borrow instead of steal, crisis instead of war); in the pejorative sense, these expressions are used by speakers to avoid taking over the responsibility for one’s claim (e. g. The results of the experiment appear to be in direct contradiction with the stated hypotheses)” (The Weasel Words of Mr. Wilson, 1916, p. 1 – 2).

Strategic avoidance of explicitness often involves manipulation by means of language means, which can be also described as a deliberate breach of the Cooperative principle (quantity, quality, relation, and manner). As for the common ground of pragmalinguistics with rhetoric, several tropes (rhetorical figures) are built on this principle, e.g. litotes (*not bad at all*), tautology/repetition (*War is war...business is business*), paraphrases, euphemisms (the word *conflict* is used to indicate *war*), metaphors or irony.

Metaphors are used in Obama’s speech to suppress negative memories existing on either side, e. g. *“... our attitudes are trapped in old stereotypes.”*

Conclusion

Pragmalinguistics is differentiated in this paper from linguistic pragmatics as well as from sociopragmatic approach. The former refers to the linguistic aspect of human interaction and its place in the system of linguistics is seen in the anthropocentric principle on which it is based. There are several ways of studying these phenomena: within pragmalinguistics, within rhetoric, or from both aspects, while focusing on positive and negative politeness strategies.

Literature

- BREVENÍKOVÁ, D. Study of Pragmatic Aspects of Language. In: *Cudzie jazyky v premenách času III: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 23. novembra 2012* [v Bratislave] [elektronický zdroj]. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2013, s. 95-101. ISBN 978-80-225-3657-8.
- BROWN, P., LEVINSON, S. C. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CRYSTAL, D. 2009. *Dictionary of Linguistics and Phonetics*. The Sixth Edition. Blackwell Publishing, Ltd., 2009.
- CHEN, PEIJUN. 2010. On Pragmatic Strategies for Avoidance of Explicitness in Language. Shandong, China. In: *Asian Social Science*, Vol. 6, No. 10, 2010.
- FERENČÍK, M. 2010. Pragmalinguistics and Stylistics, Available at: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ferencik/10.pdf>
- MATVEEJEVA, G. G. 2011. Pragmalinguistics in the System of Linguistic Sciences. *IVth International Conference on Pragmalinguistics and Speech Practices*. Edited by G. Matvejeva and I. A. Zyubina. Cambridge Scholars Publishing, 2011, s. 2 – 5.
- ROSE, K. R., KASPER, G. 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SONG, Y. Complementary Relation between Pragmatics and Systemic-Functional Grammar. In: *US-China Foreign Language*, Vol. 3, No. 11 (Serial No. 26). ISSN1539-8080.
- The Weasel Words of Mr. Wilson. Morning Speech of Theodore Roosevelt at St. Louis, 31 May 1916. Available at: www.csenet.org/ass
- WALES, K. 2001. *A Dictionary of Stylistics. Studies in language and linguistics*. The Second edition. Longman: Pearson Education, 2001.
- OBAMA, B. 2013. *Address to the People of Mexico delivered 2 May 2013*. Mexico City: Anthropological Museum.

Kontakt

doc. PhDr. Daniela Breveníková, CSc.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Email: daniela.brevenikova@euba.sk

K VIACSLOVNÝM TERMÍNOM V SLOVENČINE A ANGLIČTINE V OBLASTI POISŤOVNÍCTVA

Beáta Czéreová

Abstrakt

Rozvoj ekonomiky a rozširovanie medzinárodných vzťahov prinášajú so sebou aj výrazné zmeny v oblasti poisťovníctva, ktoré sprevádza množstvo nových pojmov a termínov. Úsilie o čo najadekvátnejšie vyjadrenie pojmu vedie k vzniku viacсловných terminologických pomenovaní. Ich vysoký výskyt v odbornej terminológii si vyžaduje osobitnú pozornosť. V príspevku sa venujeme analýze štruktúry viacсловných termínov v slovenčine a ich porovnaní s anglickými ekvivalentmi v oblasti poisťovníctva.

Kľúčové slová

viacslovny termín, poisťovníctvo, štruktúra termínov

Abstract

Economic development and expansion of international relations entail significant changes also in the insurance industry. They lead to growing introduction of new concepts and terms to describe them. Efforts to most adequate expression of the concept result in the generation of multi-word naming units. Their high occurrence within technical terminology requires special attention. This paper deals with the analysis of the multi-word terms structure in Slovak and the comparison with their English equivalents in the area of insurance industry.

Keywords

multi-word term, insurance industry, structure of terms

Úvod

Predložený príspevok sa zameriava na odborný jazyk, konkrétne na terminológiu z oblasti poisťovníctva s dôrazom na viacсловné termíny a ich porovnanie s anglickými ekvivalentmi. Poisťovníctvo patrí medzi významné odvetvia národného hospodárstva. Zmeny, ktoré prebiehajú v ekonomickom živote krajiny sú úzko späté s rozvojom poisťovníctva a rozširovaním ponúkaných produktov. Poisťovníctvo vo svete aj na Slovensku prechádza neustálym vývojom a zmenami. Zjednocujúci sa európsky poistný trh si vyžaduje postupné prispôsobovanie legislatívy právnym normám členských krajín Európskej únie. Uvedené skutočnosti vedú k zvyšovaniu nárokov na odbornú terminológiu v tejto oblasti. Dôsledná terminologická činnosť odstraňuje nejednoznačnosť a zvyšuje významovú priezračnosť termínov. Kvalita odbornej komunikácie do veľkej miery závisí od kvality používanej terminológie.

Myšlienkovy spracované pojmy si vyžadujú jazykové stvárnenie vo forme terminologických pomenovaní. V procese utvárania termínov sa sformuluje logické spektrum pojmov a jeho najvýznamnejšie atribúty sa vyjadria vhodnými jazykovými prostriedkami. Nové javy, procesy, skutočnosti sa môžu pomenovať tvorením neodvodených pomenovaní, deriváciou, kompozíciou, použitím už existujúceho pomenovania v inom význame, preberaním hotového pomenovania z iného jazyka, adaptovaním pomenovania prevzatého z cudzieho jazyka, kalkovaním, abreviáciou, univerbizáciou a multiverbizáciou.

Niekedy jedno slovo nestačí na vyjadrenie všetkých podstatných atribútov, preto si jazyk pomáha viacсловnými pomenovaniami. Predložený príspevok si nekladie za cieľ obsiahnuť všetky viacсловné termíny z danej oblasti, ale poukázať na základné štruktúry termínov v oboch jazykoch. Ako východiskový materiál na skúmanie danej problematiky nám slúžil *Výkladový slovník poisťovníctva* (Chovan – Čejková, 1992). V slovníku je uvedených 331 hesiel s cudzojazyčnými ekvivalentmi v anglickom, nemeckom a francúzskom jazyku. Percentuálny pomer slovenských viacсловných a jednoslovných termínov je 74 : 26. Termíny uvedené v tomto slovníku sme overovali v iných slovníkoch a v domácej a zahraničnej odbornej literatúre z oblasti poisťovníctva a dopĺňali o ďalšie pomenovania.

Miesto viacslavných termínov v lexike

Viacslavné pomenovania zohrávajú dôležitú úlohu pri budovaní terminologického aparátu slovenčiny, preto si ich výskum zasluhuje osobitnú pozornosť. Viacslovný termín patrí do skupiny viacslavných pomenovaní. J. Furdík poníma viacslavné pomenovania ako „*lexikálne jednotky, ktoré svojou formou prekračujú rozsah jedného plnovýznamového slova (t.j. majú formu syntagmy), ale pomenúvajú isté javy, denotáty, ktoré chápe jazykové spoločenské ako ucelené.*“ (1, 2008, s. 50). Vznikajú, keď jedno slovo už nedokáže vyjadriť všetky sémantické príznaky potrebné na pomenovanie denotátu. Viacslovné pomenovania v slovenčine môžeme rozdeliť na odborné termíny, vlastné mená, frazémy a lexikalizované spojenia (neutrálne viacslavné pomenovania (2, 2011, s.119). Základným kritériom, ktoré môže pomôcť rozlíšiť lexikalizované spojenia typu *vysoká škola, zubná kefka* a viacslavných termínov ako *elementárna častica, kyslé dažde* je, že termíny sú vymedzené definíciou a miestom v sústave pojmov príslušného vedného odboru. (Jarošová, 2000).

Viacslavné termíny majú v slovenskej odbornej terminológii vysoké zastúpenie. V anglickej terminológii sa tvorenie slov skladaním považuje za produktívny slovtvorný postup. V slovenčine je najproduktívnejším slovtvorným postupom sufixácia. Kompozitá sú menej frekventované. Skladaním sa tvorí vyše 15 % slovtvorne motivovaných slov. (Furdík, 2004). Požiadavka presnosti, jednoznačnosti a významovej priezračnosti termínov spôsobuje, že výskyt viacslavných termínov v slovenskom jazyku je mnohonásobne vyšší než neterminologických viacslavných pomenovaní. Viacslovné termíny, v porovnaní s jednoslovnými, vyjadrujú „*explicitné onomaziologické a onomatologické stvárnenie vedeckého pojmu ako výsledku prehĺbeného poznania*“ (3, 2011, s.132). V slovenčine ich počet predstavuje 77% terminológie. (Masár, 2000). V niektorých oblastiach vedy a techniky môžu mať viacslavné termíny ešte výraznejšie zastúpenie.

Problematika vyčlenenia viacslavných termínov v angličtine

Pri porovnávaní spôsobov pomenovania v slovenčine a angličtine narážame na problém nedostatočného vymedzenia hranice medzi viacslavnými pomenovaniami a kompozitami v anglickom jazyku. Otázke vymedzenia viacslavných pomenovaní v angličtine sa v lingvistickej literatúre nevenuje dostatočná pozornosť. Lingvistika sa viac orientuje na riešenie delimitácie kompozít a voľných spojení slov (Bauer, 1998; Giegerich, 2004; Plag, 2003). Napriek tomu doposiaľ nejednotné kritériá na vymedzenie kompozít. Delimitácia viacslavných pomenovaní v angličtine je náročnejšia než v slovenskom jazyku. V slovenčine ako flektívnom jazyku je každá zložka viacslavného pomenovania osobitne morfológicky stvárnená. O riešenie tejto problematiky sa pokúša P. Štekauer (1993) vypracovaním súboru kritérií pre vymedzenie kompozít v anglickom jazyku. Prvým krokom je určenie hraníc medzi kompozitom a viacslavným postavením na jednej strane a voľnými spojeniami slov na druhej strane. Medzi štyri najčastejšie spomínané kritériá patrí: spôsob písania, prízvuk, sémantické kritérium a kritérium slovnodruhovej povahy prvej zložky. Písaná podoba je málo spoľahlivé kritérium kvôli veľkej rozkolísanosti pravopisu, napr. trojaká grafická podoba kompozita kvetináč: *flowerpot, flower-pot, flower pot*. Jeden hlavný prízvuk taktiež nemôže byť určujúcim faktorom pre definovanie kompozít kvôli existencii veľkého množstva výnimiek. Sémantické kritérium, podľa ktorého by sa pri kompozitách nedal odvodiť význam pomenovania z jeho jednotlivých zložiek, takisto neplatí bez výnimiek, o čom svedčia príklady: *pushbutton (tlačidlo), worktable (pracovný stôl), limit switch (koncový spínač)*. Ani slovnodruhová príslušnosť prvej zložky kompozita nie je pre riešenie problém podstatná.

V rámci odbornej terminológie je situácia jednoduchšia než v bežnej slovnej zásobe. Pri vymedzení kompozitných alebo viacslavných termínov sa dá „*uplatniť kritérium pojmovej jednoty a kritérium jednotnej onomaziologickej štruktúry, a to vzhľadom na jednoznačné vymedzenie pojmu definíciou*“ (4, 1992, s. 85). Kým pri viacslavnom termíne existuje onomaziologická štruktúra, voľné spojenie má len syntagmatickú štruktúru. Z hľadiska anglického jazyka nie je na úrovni formy podstatné, z koľkých zložiek sa pomenovanie skladá, dôležité je, že označuje jeden objekt mimojazykovej skutočnosti (Štekauer, 1992). Po formálnej stránke sa kompozitá vymedzujú jednotným gramatickým stvárnením. Princíp formálnej jednoty kompozitného pomenovania (vo vete má funkciu jedného vetného člena) P. Štekauer zhrnul do týchto bodov:

- a) Jednotné gramatické stvárnenie pomenovania – pomenovanie sa ohýba ako celok (koncovka plurálu a genitívna koncovka sa pripája k druhej zložke pomenovania, predložky *of, to* a pod. sa vzťahujú na pomenovanie ako celok a nie iba na jednu jeho časť. Podobne to platí aj pri slovesách).
- b) Neprípustnosť vynechania niektorej zo zložiek, pretože by došlo k zásadnej zmene významu.
- c) Nenarušiteľnosť pomenovania – nie je možné do neho vsunúť iné slovo bez narušenia významu.

- d) Schopnosť pomenovania ako celku fungovať ako jediný slovný druh (substantívum, sloveso, adjektívum). Z toho vyplýva, že prvá zložka kompozita je slovotvorný základ, nie samostatné slovo ako v prípade voľných spojení slov.
- e) Premiestniteľnosť pomenovania vo vete iba ako celku.
- f) Nezameniteľnosť poradia zložiek – pri zmene poradia dochádza k zásadnej zmene významu (Štekauer, 1992).

Týmito kritériami sa dajú vymedziť kompozitá, resp. viacslovné pomenovania voči voľným spojeniam slov na úrovni formy. Vymedzenie hranice medzi viacslovnými pomenovaniami a kompozitami si podľa P. Štekauera vyžaduje komplexný prístup s uplatnením onomaziologického postupu. Na rozdiel od slovenčiny, v ktorej je každá zložka viacslovného pomenovania ohýbaná osobitne, predstavuje samostatné slovo a je istým spôsobom morfológicky stvárnená, v anglickom jazyku sú tieto možnosti obmedzené na použitie predložkových pádov *of* a *to* a pod.: *degree of freedom*, *safety of operation* a tzv. saského genitívu. Pri nich sa koncovka plurálu pripája k prvej zložke spojenia, čo naznačuje, že tu ide o spojenie samostatných slov a nie slovotvorných základov ako pri kompozitách (Štekauer, 1992). Ďalším kritériom na odlišenie kompozit od viacslovných pomenovaní je podľa autora nemožnosť uvádzať v mennom registri kompozitá v zmenenom poradí – *machine tool*, ale pomenovanie *industrial robot* je možné v abecednom registri uvádzať samostatne. Prvá zložka spojenia *industrial robot* sa javí ak relatívne samostatná, nemá funkciu slovotvorného základu, ale ide o slovo. Na základe uvedeného P. Štekauer rozlišuje dve podskupiny viacslovných pomenovaní: 1. typ „industrial robot“, 2. typ „degree of freedom“.

Pre potreby tohto príspevku vychádzajúc z navrhovaných kritérií P. Štekauera (1992) a L. Bauera (1983) sme si stanovili nasledovné kritériá na vyčlenenie kompozit v angličtine:

1. sémantická jednota zložených slov;
2. nedeliteľnosť kompozit;
3. nemožnosť narušenia jednoty kompozit iným slovom;
4. kompozitá sú z hľadiska morfológickej a syntaktickej funkcie jedným slovným druhom a sú ohýbané ako celok a v slovníkoch sú uvedené ako celok.

Teoretické východiská

Pri spoznávaní zákonitosti utvárania terminologického aparátu vlastného jazyka by mohla byť nápomocná jeho konfrontácia s iným jazykom. Metodický postup konfrontácie spôsobov pomenovania v dvoch nepříbuzných jazykoch nám umožní všimnúť si nielen ich odlišné, ale aj spoločné črty. Vzájomné porovnávanie odlišných jazykových systémov zreteľnejšie odhaľuje špecifické vlastnosti daných jazykov. Porovnávací aspekt úplne prirodzene implikuje spôsob, akým sa ten-ktorý jazyk zmocňuje pomenovania skutočnosti. Náš prístup ku skúmanej problematike vychádza z teórie lexikálnej motivácie J. Furdíka (2008), ktorú ďalej rozvídol M. Ološtiak (2011). Koncepcia lexikálnej motivácie predstavuje metodológiu, ktorá by mohla slúžiť na komplexné skúmanie a opis lexikálnej zásoby.

Motivácia zohráva dôležitú úlohu pri organizácii lexikálnej zásoby. J. Furdík vníma lexikálny subsystém ako organizovaný súbor „*lexém mnohonásobne vzájomne spätých sieťou základných i nastavbových lexikálnych motivácií*“ (5, 2008, s. 32). Práve preto by koncepcia teórie motivácie J. Furdíka mohla byť vhodným princípom objasňujúcim usporiadanie a fungovanie lexikálnej zásoby.

Významová priezračnosť ako jedna z vlastností termínov umožňuje používateľom jazyka ľahšie porozumieť významu termínu. Zvyčajne sa významovou priezračnosťou rozumie slovotvorná motivovanosť. Pri väčšine termínov je možné zistiť, z akého základu a akým spôsobom sú utvorené. „*Termín má byť motivovaný tak, ako sú motivované ostatné slová, ba ešte o určitý stupeň viac*“ (6, 1956, s. 45). Existujú rôzne stupne motivovanosti. Slová z bežnej slovnej zásoby používané ako termíny sú motivované tým, že sa vždy používali na označenie danej skutočnosti, takže sa im dá bez ťažkosti rozumieť. Vyšším stupňom motivovanosti je obrazné použitie bežného slova vo funkcii termínu. Veľmi jasne sa pociťuje motivovanosť v odvodených slovách, zložených slovách a viacslovných termínoch. (Furdík, 2008). Významová priezračnosť sa spája s existenciou onomaziologickej štruktúry. Onomaziologická štruktúra sa netýka len slovotvorne motivovaných slov, ale aj viacslovných pomenovaní, ktoré sú syntakticky motivované. Väčšina odborných termínov je teda slovotvorne a syntakticky motivovaná.

Štruktúra viacslovných termínov v poisťovníctve

Odborné termíny slúžia na pomenovanie pojmov z odbornej vedeckej aj ekonomickej činnosti človeka, preto sa vyznačujú presnosťou, jednoznačnosťou a definovanosťou. Na rozdiel od bežných slov, ktoré môžu vzniknúť spontánne, sú výsledkom vedomého procesu poznávania a myslenia. Termín sa „*uvedomele a zámerne konštituuje z pojmového obsahu*“ (7, 1991, s. 36). Pojmy sú výsledkom

poznávacieho procesu ľudskej mysle. Ak chce človek tieto pojmy komunikovať, musia byť jazykovo stvárnené. Pri tvorení nového termínu sa postupuje od obsahu k forme, k pojmu sa priradujú jazykové prostriedky (Horecký, 1956). Najprv je potrebné zostaviť logické spektrum pojmu – neuzavretý počet výpovedí, ktoré prinášajú informáciu o pojme. Podstatné znaky pojmu tvoria východisko pre utváranie termínu. Pri utváraní termínov sa berú do úvahy aj všeobecné jazykové kategórie typu substančnosť, procesualnosť ako aj prostriedky, ktorými sa vyjadruje lokácia a pohyb v čase a priestore.

Viacslovné termíny sa tvoria spájaním neodvodených slov, derivátov aj zložených slov. Pomenovacia štruktúra je tvorená pomenovacím základom (onomaziologickou bázou) a pomenovacím príznakom (onomaziologickým príznakom). Vo viacslovných termínoch sa k lexikálnej onomaziologickej báze pripájajú onomaziologické príznaky reprezentované samostatnými slovami alebo rozvitými pomenovaniami (Masár, 2000). V slovenčine je tendencia používať viacslovné pomenovania so zhodným prívlastkom. V týchto prípadoch sú príznaky umiestnené vľavo, teda pred základom (*životné poistenie, čiastočná platba*). Vzťah dvoch predmetov sa často vyjadruje nezhodným prívlastkom. V tomto prípade sa príznak umiestňuje vpravo, teda za základ (*poistenie domácností, predmet poistenia*). Pomenovacia prax si veľakrát vyžaduje použitie zložitejších štruktúr.

V analyzovanej skupine lexém sme zistili niekoľko štruktúr viacslovných termínov používaných v oblasti poisťovníctva. Jednotlivé typy štruktúr v viacslovných termínoch aj s príkladmi uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Prehľad štruktúr viacslovných termínov v slovenčine a angličtine

Pre znázornenie štruktúry jednotlivých lexikálnych jednotiek budeme používať tieto skratky: SJ – slovenský jazyk, AJ – anglický jazyk, S – substantívum, k – kompozitum, Sp – substantívum v predložkovom páde, A – adjektívum, Ak – kompozitum (adjektívum), Sk – kompozitum (substantívum), d – derivát.

zhodný prívlastok v SJ (A+S) aj v AJ (A+S)
bežné poistné – current premium, bežné riziká – current risks, brutto poistné – gross premium, dlžné poistné – outstanding premium, dobrovoľné poistenie – voluntary insurance, netto poistné – net premium, modrá karta – blue card, zelená karta – green card, čiastočná platba – partial payment, jednoduchá krádež – ordinary theft, povinné poistenie – compulsory insurance, časová cena – present value (v poisťovníctve znamená cenu poškodenej veci v čase poistnej udalosti). Termín časová cena – present value v poisťovníctve znamená cenu poškodenej veci v čase poistnej udalosti. V oboch jazykoch ide o spojenie adjektíva a substantíva, ale anglický termín by sme mohli preložiť ako „súčasná(aktuálna) hodnota“. V slovenčine viacslovné pomenovanie <i>brutto poistné</i> pozostáva z nesklonného prídavného mena brutto prevzatého z taliančiny, v angličtine sa používa termín <i>gross</i> , ktorý sa kedysi dostal do angličtiny z francúzštiny rovnako ako adjektívum <i>net</i> .
zhodný prívlastok v SJ vyjadrený (A+S); v AJ kompozitum (S+S)
poistný trh – insurance market, zdravotné poistenie – health insurance, sociálne poistenie – social insurance, životné poistenie – life assurance
zhodný prívlastok v SJ (Ak+S) aj v AJ (A+S)
jednorazové poistné – single premium
zhodný prívlastok v SJ (A+S); v AJ (Sk+S)
dôchodkové poistenie – retirement pension insurance
zhodný prívlastok v SJ (A+S); v AJ (S+S)
kalkulačný vzorec – calculation formula, majetkové poistenie – property insurance, nemocenské poistenie – sickness insurance
zhodný prívlastok v SJ vyjadrený (A+S); v AJ nezhodný vyjadrený (S+Sp)
poistná doba – period of insurance
zhodný prívlastok v SJ (A+S) v AJ postponovaný atribút (S+A)
poistná suma – sum insured
zhodný prívlastok v SJ vyjadrený (A+S); v AJ zhodný prívlastok vyjadrený zloženým adjektívom (Ak +S)
dlžné poistné – outstanding premium
zhodný prívlastok v SJ vyjadrený zloženým adjektívom (Ak+S); v AJ zhodný prívlastok vyjadrený zloženým adjektívom (Ak +S)
dlhodobé poistenie – long-term insurance
V SJ nezhodný prívlastok (S + S); v AJ (S+Sp)
rozsah škody – extent of damage

inkaso poistného – collection of premiums V slovenčine sa substantívum <i>inkaso</i> , ktoré sa do slovenčiny dostalo z taliančiny. Anglické <i>collection</i> je francúzskeho, príp. latinského pôvodu.
zhodný prívlastok v SJ (A+S); v AJ (Sd)
platobná neschopnosť – insolvency Popri domácom ekvivalente <i>platobná neschopnosť</i> sa v slovenčine používa aj internacionálny termín <i>insolvencia</i> . Internacionalizmy sa využívajú najmä v odbornom texte, domáce termíny sa viac uplatňujú v populárno-vedeckých textoch.
V SJ nezhodný prívlastok (S + S); v AJ zhodný prívlastok (S+S)
frekvencia škôd – loss frequency, kalkulácia poistného – premium calculation
V SJ nezhodný prívlastok (S + A+S); v AJ nezhodný prívlastok (S+Sp)
likvidácia poistnej udalosti – settlement of a claim
rozvitý nezhodný prívlastok v SJ (S+A+S); v AJ zhodný prívlastok (S+S+S)
číslo poistnej udalosti – insurance event number, poistenie nemocenských výdavkov – hospital expense insurance
rozvitý nezhodný prívlastok v SJ (S+A+S); v AJ zhodný prívlastok (Sk+S)
číslo poistnej zmluvy – insurance policy number (insurance policy je kompozitum),
rozvitý nezhodný prívlastok v SJ (S+S+S); v AJ zhodný prívlastok (S+S+S)
fond zábrany škôd – loss prevention fund
rozvitý nezhodný prívlastok v SJ (S+A+S); v AJ kombinácia zhodného a nezhodného prívlastku (S+S+Sp)
doba platnosti poistenia – validity period of insurance
rozvitý nezhodný prívlastok v SJ (S+A+S) ; v AJ zhodný prívlastok (S+S+S)
settlement of a claim, poistenie zariadenia domácnosti – home contents insurance V oboch prípadoch je explicitne vyjadrený pomenovací základ (onomaziologická báza) – poistenie a onomaziologický príznak. V slovenskom ekvivalente je použitý výraz zariadenie, ktorý je v KSSJ definovaný ako nábytok, prístroje a pod. tvoriace vybavenie miestnosti. V angličtine je príznak vyjadrený slovom <i>contents</i> vyjadrujúcim veci, ktoré sa nachádzajú vo vnútri niečoho, napr. v škatuli, fľaši, budove alebo izbe.
nezhodný prívlastok viacnásobný v SJ (S+S+ S); v AJ zhodný prívlastok (S+S+S)
poistenie budov a zariadenia – buildings and contents insurance
nezhodný rozvitý prívlastok (S+ A+Sp+S); v AJ kompozitum (S+S)
poistenie pre prípad nezamestnanosti – unemployment insurance, bonus za bezškodový priebeh poistenia – no-claims bonus, poistenie zodpovednosti za škodu – liability insurance Vo Výkladovom slovníku poisťovníctva sa ekvivalent <i>bonus pri bezškodovom priebehu poistenia</i> , v odbornej literatúre sa stretávame s termínom bonus za bezškodový priebeh, preto uvažujeme tento ekvivalent.
nezhodný rozvitý prívlastok v SJ (S+ A+S); v AJ kompozitum (S+S)
poistenie motorových vozidiel – motor insurance

Záver

Metodický postup konfrontácie spôsobov pomenúvania v dvoch nepríbuzných jazykoch nám umožní všimnúť si nielen ich odlišné, ale aj spoločné črty. Vzájomné porovnávanie odlišných jazykových systémov zreteľnejšie odhaľuje špecifické vlastnosti daných jazykov. Porovnávací aspekt úplne prirodzene implikuje spôsob, akým sa ten-ktorý jazyk zmocňuje pomenovania skutočnosti. Na základe doterajších praktických výskumov a pozorovaní môžeme konštatovať, že najčastejšie sa vyskytujú dvojslovné termíny so štruktúrou zhodného prívlastku v slovenčine aj angličtine (A+S). Slovenským dvojslovným termínom so štruktúrou nezhodného prívlastku (S+S) podľa našich pozorovaní v angličtine najčastejšie zodpovedajú dvojslovné termíny s predložkovým substantívom v genitíve a substantívom so zhodným prívlastkom (S+S). Slovenské viacslovné termíny s rozvitým nezhodným prívlastkom (S+ A+Sp+S) môžu mať anglický ekvivalent kompozitum. Zistenie štruktúry termínov je len prvým krokom k skúmaniu spôsobov pomenúvania v príslušných jazykoch. Ďalšími krokmi bude porovnanie spôsobov tvorenia viacslovných termínov z hľadiska motivácie a zistenie totožností a rozdielov v onomaziologickej štruktúre sémanticky ekvivalentých lexémach oboch jazykov.

Zoznam bibliografických odkazov

FURDÍK, J. 1995. *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG 2008. s. 50.

1. OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 31.
2. OLOŠTIAK, M. 2011. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 132.
3. ŠTEKAUER, P. 1993. *Súbor kritérií na vymedzenie kompozít v anglickom jazyku*. Prešov: Pedagogická fakulta v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach 1993, s. 85.
4. FURDÍK, J. 2008. *Teória motivácie v lexikálnej zásobe*. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG. s. 32.
5. HORECKÝ, J. 1956. *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV. 1956, s.45.
6. MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava. Veda. Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied.

Literatúra

BAUER, L. 1998. *When is a sequence of two nouns a compound in English?* S. 65 – 86.

BAUER, L. 1983. *English Word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, s. 311.
Dostupné na: <http://dictionary.cambridge.org>.

FURDÍK, J. 2004. *Slovenská slovotvorba (teória, opis, cvičenia)*. Ed. M. Ološtiak. 1. vyd. Prešov: Náuka, 2004. 200 s.

JAROŠOVÁ, A. 2000. *Viacslovný termín a lexikalizované spojenie*. Bratislava: Veda, 2000, s. 481 – 493.

Giegerich, H. J. 2004. *Compound or phrase? English noun-plus-noun constructions and the stress criterion*. English Language and Linguistics, 8, 2004, s. 1 – 24.

HORECKÝ, J. 1956. *Základy slovenskej terminológie*. Bratislava: SAV, 1956, s.148.

CHOVAN, P., ČEJKOVÁ, V. 1992. *Výkladový slovník poisťovníctva*. Bratislava: SPN, s. 94.

MASÁR, I. 2000. *Ako pomenúvame v slovenčine. Kapitoly z terminologickej teórie a praxe*. Bratislava: SJS SAV, 60 s.

Oxford Dictionary of English. 2003. Oxford University Press. 2088 s.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0342-11

Kontakt

PhDr. Beáta Czéreová

Technická univerzita v Košiciach

Katedra jazykov

Vysokoškolská 4, 042 00 Košice

E-mail: beata.czereova@tuke.sk

INTERNACIONALIZMY V LEXIKE POUŽÍVANEJ V RÁMCI OBCHODNÝCH STYKOV

Darina Halašová

Abstrakt

Obchod patrí medzi najstaršie činnosti ľudstva, pri ktorom dochádzalo nielen k výmene tovarov, ale aj ovplyvňovaniu slovnej zásoby jazykov národov, ktoré sa na ich výmene zúčastňovali. Slová, ktoré sú predmetom analýzy v tomto príspevku, patria v slovenčine, i v ostatných skúmaných jazykoch medzi internacionalizmy používané v obchodnom styku. Príspevok uvádza ich stručnú etymológiu a konfrontuje ich s ekvivalentmi v ďalších štyroch jazykoch krajín EÚ (angličtinou, nemčinou, francúzštinou a španielčinou). Ako výskumný materiál boli použité slovníky všeobecného i odborného jazyka, dvojjazyčné i viacjazyčné prekladové, ako aj výkladové slovníky jazykov, tiež dokumentácia obchodnej praxe v konfrontácii s údajmi v korpusoch daných jazykov. Cieľom príspevku je na vzorke vybraných internacionalizmov analyzovať ich používanie v obchodnej dokumentácii, skúmať dôvody ich nízkeho stupňa adaptácie lexike daných jazykov.

Kľúčové slová

lexika, lexéma, korpusová lingvistika, interlingválna konfrontácia, lexikálno-sémantická analýza

Abstract

Trade belongs among the earliest human activities during which not only goods have been exchanging but the lexis of the nations involved in international trade has been influenced. The words that are the subject of the analysis in this contribution belong among internationalisms in the Slovak lexis used in trade relations. The contribution gives their brief etymology and confronts them with their equivalents in other four languages of the EU member countries (English, German, Italian and Spanish). The monolingual, Multilingual and bilingual dictionaries of both general and professional language, as well as documents from commercial practice provided a research material. The conference contribution presents partial results of lexical-semantic analysis of the selected lexemes that provide a relatively low level of domestication and that mostly do not have synonyms. The aim of this contribution is to analyse the sample of selected internationalisms as regards their usage in business documents, study the reasons of their low level of adaptation to the lexis of the given key languages.

Key words

lexis, lexeme, corpus linguistics, lexical-semantic analysis

Úvod

Predmetom tohto príspevku je analýza 5 lexém z 5 európskych jazykov – angličtiny, nemčiny, francúzštiny, španielčiny a slovenčiny. Ide o jazyky patriace do indoeurópskej jazykovej rodiny, ktoré sa vyvinuli zo spoločného indoeurópskeho prajazyka. Z tohto sa postupnou diverzifikáciou vytvorilo deväť jazykových vetiev. Medzi jazykmi, ktorých lexémy sa analyzujú, sú zástupcovia germánskej vetvy – angličtina a nemčina, italickej vetvy - francúzština a španielčina a slovanskej vety –slovenčina. Všetky skúmané lexémy patria v daných jazykoch do terminologickej lexiky (obchodná terminológia) a z hľadiska pôvodu ide o prevzaté slová, špeciálne o internacionalizmy. *Internacionalizmom* (používajú sa aj iné označenia ako internacionálne slovo, medzinárodné slovo, či cudzie slovo) sa v jazykovede označuje slovo používané vo viacerých, aj nepríbuzných jazykoch, najčastejšie latinského alebo gréckeho pôvodu, v rovnakom alebo aspoň podobnom význame a majúce podobnú etymológiu. Slová majú tiež vo viacerých jazykoch rovnakú, alebo veľmi podobnú výslovnosť a pravopis. Stupeň internacionalizácie slova súvisí s počtom jazykov, v ktorých sa toto slovo používa – čím je počet jazykov vyšší, tým je vyšší stupeň internacionalizácie daného slova. Internacionalizmy sa vyskytujú takmer vo všetkých súčasných európskych jazykoch. Sú prejavom migrácie slov medzi jazykmi, ktorá prebiehala v dávnej minulosti, nedávnej minulosti a stále prebieha a s určitosťou možno tvrdiť, že slová budú medzi jazykmi migrovať aj naďalej. Žiadny moderný jazyk nie je voči preberaniu lexém imúnny. Preberanie je prirodzený spôsob obohacovania lexiky.

Príspevok sa zaoberá lexikálno-sémantickou analýzou týchto 5 lexém. Uvádza ich stručnú etymológiu (prvotný význam a históriu) a konfrontuje ich ekvivalenty v daných jazykoch pričom si všimá používanie danej lexémy, jej význam predovšetkým v obchodnej terminológii. Keďže predmetom skúmania sú lexémy z viacerých jazykov, ktoré síce majú spoločný základ, ale v svojich

ďalších vývojových etapách divergovali, je dôležité uviesť zaužívané označenia pre jednotlivé vývojové etapy pôvodných jazykov.

- **Ľudová latinčina** alebo **vulgárna latinčina** (po latinsky *sermo vulgaris* čiže ľudový jazyk) je všeobecné označenie pre hovorené nárečia latinčiny v Rímskej ríši (najmä v západných provinciách) zhruba až do obdobia 9. storočia, kedy sa z jednotlivých nárečí vyvinuli románske jazyky. Podľa niektorých názorov sú tieto nárečia hypotetickým predchodcom románskych jazykov. Keďže ide o hovorený jazyk, možno ho rekonštruovať len na základe ojedinelých nápisov a analýzou neskorších románskych jazykov. Aj keď pojem nie je obmedzený len na neskorolatincké obdobie, mnohé črty a pravdepodobne aj nárečia sa objavili až v tomto období, a preto sa o ľudovej latinčine hovorí najmä od tohto obdobia.
- Pri písaní sa naopak používala **neskorá latinčina** odvodená od klasickej latinčiny, ktorej používanie spadá do obdobia od 3. do 6. storočia n.l., čo spadá medzi obdobia označované ako klasická latinčina na jednej strane a stredoveká latinčina na strane druhej.
- **Stredoveká latinčina** – jazyk používaný ako cudzí jazyk v barbarkých kráľovstvách po rozpade Rímskej ríše t.j. do 9. storočia n.l., (ide o obdobie od 5. do asi 15. storočia)
- **Stará francúzština** bola jazykom, ktorý sa vyvinul z románskych dialektov používaných v severnej Gálii, a ktorým hovorilo v severnom Francúzsku, Belgicku a Švajčiarsku v 9. až 13. storočí. Bola dosť podobná normančine cez, ktorú sa dostali do angličtiny mnohé slová francúzskeho pôvodu. Tieto jazyky sa označujú podľa spôsobu výslovnosti slova „áno“ ako *langues d’oil*.

Lexikálno-sémantický rozbor

1. **Agent** (angličtina) – **der Agent** (nemčina) – **agent** (francúzština) – **agente** (výsl. achente) (španielčina) – **agent** (slovenčina)

Ide o slovo latinského pôvodu z prídavného slovesa *agere* vo význame poháňať, viesť, konať, hýbať, robiť, ktoré sa do angličtiny sa dostalo niekedy v 14. storočí. Koncom 15. storočia sa začal používať význam „ten, kto koná“ z latinského *agantem*. Význam „zástupca“ nadobudlo slovo až neskôr, koncom 16. storočia. Súčasné výkladové slovníky angličtiny uvádzajú práve tento význam na prvom mieste; „zástupca“ (resp. zástupca firmy) čiže osoba alebo firma, ktorá zastupuje inú osobu alebo firmu, hlavne v podnikaní: (*Our agent in Rio deals with all our Brazilian business*). Druhý uvádzaný význam je dosť podobný v tom, že tiež ide o termín používaný v obchodnej terminológii, – ide o osobu, ktorá hľadá prácu pre hercov, hudobníkov, spisovateľov, pričom na spresnenie typu zastupovania sa používajú v angličtine tiež kolokácie ako *literary agent*. Ako tretí význam sa v angličtine uvádza význam človek, ktorý pracuje pre vládu alebo políciu, aby pre nich získaval tajné informácie; tu sú časté spojenia ako *intelligent agent*, *secret agent*. Najmä v tomto význame sa slovo agent používa v slovenčine, hoci Krátky slovník slovenského jazyka (ďalej KSSJ) ho uvádza až ako 2. význam *tajný agitátor*, *diverzant*, napr. v slov. spojení *imperialistický agent*, ako 3. význam uvádza KSSJ *tajný policajt*, *špión* napr. v spojení *policajný agent*. Práve v týchto významoch sa slovo agent vyskytuje v slovenčine najčastejšie, hoci KSSJ uvádza na prvom mieste význam obchodný zástupca, sprostredkovateľ – anglické slovné spojenie *estate agent* má v slovenčine zaužívaný v súčasnosti skôr ekvivalent reality maklér, i keď sa vyskytuje aj spojenie agent napr. „*Podpísala nájomnú zmluvu a realitný agent jej večer nechal kľúče v hoteli Ritz.*“ (Steel, Danielle: Hry lásky. Bratislava: Slovenský spisovateľ 2003. Preklad Katarína Jusková).

2. **Balance** (angličtina) – **die Bilanz** (nemčina) – **balance** (francúzština) – **balanza** (španielčina) – **bilancia** (slovenčina)

Slovo má tiež pôvod v latinčine a dodnes sa používa vo všetkých skúmaných jazykoch. Do angličtiny sa toto slovo dostalo približne v 13. storočí zo starej francúzštiny. Do francúzštiny sa dostalo z vulgárnej (ľudovej) latinčiny. V neskoršej latinčine znamenalo slovo *bilanx* majúci dve panvice, hrnce – bi= dva, lanx = tanier. Vo výkladových slovníkoch súčasnej angličtiny sa uvádza viac významov; ako prvý sa uvádza význam rovnováha používaný vo všeobecnom jazyku. V obchodnej terminológii je najčastejšia kolokácia vyskytujúca sa vo všetkých 5 skúmaných lexikách *trade balance* – *Handelsbilanz* - *balance commerciale* – *balanza comercial* – *obchodná bilancia* – ako vidno z tohto porovnania vo všetkých 5 jazykoch je jednou zo zložiek tento internacionalizmus latinského pôvodu. V KSSJ sa uvádza jeden význam – súhrnné hodnotenie výsledkov činnosti. Aj v slovenskej obchodnej lexike je bežnejšie použitie slova bilancia v kolokáciách ako *obchodná bilancia*, *platobná bilancia*, *finančná bilancia* rovnako ako v nemčine, či španielčine. (*Podľa predbežných výsledkov dosiahla obchodná bilancia zahraničného obchodu SR pasívne saldo.*) V španielčine napr. *En 1953, el intercambio produjo una balanza comercial favorable por primera vez desde 1950.*

3. **Inventory** (angličtina) – **Inventurliste** (nemčina) – **inventaire** (francúzština) – **inventario** (španielčina) – **inventár** (slovenčina)

Do angličtiny sa dostalo podstatné meno *inventory* začiatkom 15. storočia zo starofrancúzskeho slova *inventaire*, s podobným významom v ako sa používa aj dnes t.j. podrobný zoznam tovarov, katalóg, cez stredovekú latinčinu, v ktorej malo ortografickú podobu *inventorium*, v neskoršej latinčine *inventarium* vo význame „zoznam toho, čo sa našlo“ – tento je odvodený od prídavného mena *inventus* latinského slovesa *invenire* „nájsť“. Z toho vzniklo v angličtine ďalšie podstatné meno *invention* – vynález, začiatkom 17. storočia sa používať sloveso *invent* – vynájsť. V modernej angličtine sa slovo *inventory* používa v dvoch významoch: 1. zoznam všetkých vecí na nejakom mieste (*Taking a manufacturing organization as an example, its inventory can be described as:...* Management: theory and practice. Cole, G.A. London: DP Publications Ltd. N.d.), a 2. všetok tovar v obchode – ako synonymum slova sklad. KSSJ uvádza dva významy: 1. zoznam a opis predmetov patriacich do istého (majetkového celku) a 2. súhrn predmetov patriacich do istého (majetkového celku). (... *galéria v Prešove má poistenú budovu, inventár, umelecké predmety a zbierky v nákupných ...* In Korzár prešovský. Týždenník: Petit Press 17. 03. 2012). V španielčine sa používa v rovnakom význame súpis, zoznam predmetov, tiež vo význame inventúra ako napríklad v tejto vete (*En 1988 se completó un inventario forestal de toda la nación.*)

4. **Investment** (angličtina) – **Investition** (nemčina) – **investissement** (francúzština) – **inversion** (španielčina) – **investícia** (slovenčina)

Anglické podstatné meno *investment* je zložené zo slovo tvorného základu *invest* a prípony *ment*, podobne je to aj pri francúzskom ekvivalente. Nemčina a slovenčina, na rozdiel od angličtiny a francúzštiny, má rovnaký slovo tvorný základ, ale s internacionálnymi príponami *ition/-icia*. Slovo tvorný základ *invest-* pochádza z latinského slovesa *investire* s významom „obliecť sa do slávnostného odevu nejakého úradu“ (v latinčine zložené slovo z predpony *in-* „v“ a *vestire* „obliecť sa“). Význam „použiť peniaze za účelom vytvorenia zisku“ je prvýkrát doložený v angličtine zo začiatku 17. storočia v súvislosti s obchodovaním s Východnou Indiou. Ide pravdepodobne o výpožičku z talianskeho slovesa *investire*, ktoré je latinského pôvodu z 13. storočia s významom „dať kapitálu novú formu“. (*Investment in plant and equipment is expected to slow towards the end of the year.* In: London: The Daily Telegraph plc., 1992). Na rozdiel od nemčiny, angličtiny, francúzštiny i slovenčiny, kde je viditeľný rovnaký pôvod, v španielčine sa používa v tomto význame slovo *inversión*, ktoré má síce tiež pôvod v latinčine, ale pochádza z odlišného slovesa – tvaru prídavného mena *inversionem* slovesa *invertere* s významom „prevrátiť, obrátiť hore nohami“ (... *que las colonias se integraran en la estructura económica francesa como potenciales áreas de inversión de capital y de salidas para industria, ...* In [http: e.encarta.mns.com/artcentera/browsw.html](http://e.encarta.mns.com/artcentera/browsw.html).)

5. **Licence** (angličtina) – **die Lizenz** (nemčina) – **licence** (francúzština) – **licencia** (španielčina) – **licencia** (slovenčina)

Toto slovo má tiež rovnako zaujímavú históriu ako predošlé. Do angličtiny preniklo v polovici 14. storočia zo starofrancúzskeho *licence* vo význame „sloboda, moc, možnosť; povolenie,“ tam sa dostalo z latinského *licentia* odvodeného z prídavného mena *licentem* slovesa *licere* „byť dovolený, zákonný“. Slovo tvorným základom je *leik* z praindoeurópskeho vo význame „ponúknuť, zjednávať“ (v porovnaní s lotyšským slovom *likstu* s významom „dohodnúť sa“. Význam formálne povolenie (zvyčajne písomne) od úradov na vykonávanie niečoho napr. oženiť sa, loviť zver, šoférovať bolo v angličtine prvýkrát doložené začiatkom 15. storočia. V KSSJ sú uvedené dva významy, predovšetkým v prvom význame „dokument a z neho vyplývajúce právo vykonávať istú činnosť, napr. *Podľa jedného z výkladov samostatná vývozná licencia pre konkrétny obchod nebola potrebná ...* (SME. Denník> Petit Press 3. 9. 2010). Aj španielčina používa slovo *licencia* najmä vo význame „povolenie, oprávnenie, koncesia“ napr. ... *ensaba pues pedir al Rey licencia para retirarse de la corte, y si no lo conseguia, espatriarse y pasar á Inglaterra; ...* (Andueza, José María de: Don Felipe el Prudente, novella historica)

Záver

Na príklade lexém, ktoré vykazujú veľmi malé ortografické odlišnosti, patria v skúmaných jazykoch do terminologickej lexiky, do lexiky týchto jazykov sa dostali z latinčiny z rozličného obdobia. Pre italské jazyky, ktoré zastupujú v tomto príspevku francúzština a španielčina, bola vulgárna latinčina spoločným jazykom, čím sa dá vysvetliť ortografická aj sémantická podobnosť ich lexém. Angličtina, najmä od začiatku 11. storočia bola silno ovplyvňovaná francúzštinou. Lexémy ako napr. *balance, licence* a mnohé ďalšie, ktoré sú síce latinského pôvodu, sa do nej dostali cez starú francúzštinu počas normanskej nadvlády. Ďalšou zaujímavou spoločnou črtou skúmaných lexém je ich

používanie vo významoch, v ktorých sa vyskytujú v obchodnej terminológii. Toto využívanie slov spadá najmä do neskorších období a súvisí s veľkými zámorskými objavmi a následným rozmachom medzinárodného obchodovania od 15.storočia. Príspevok je ukážkou budúcej rozsiahlej analýzy obchodnej lexiky jazykov Európskej únie, ktorá je predmetom dizertačnej práce.

Literatúra

HORECKÝ, J. 1999. Internacionalizácia a europeizácia slovenčiny. In: *Zborník Internacionalizácia v súčasných slovanských jazykoch – za a proti*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1999.

ONDRUŠ, Š. 1955. *Úvod do slavistiky*. Bratislava: SPN, 1955.

PETR, J. 1984. *Základy slavistiky*. Praha: StPN, 1984.

Kľúčové slová v medzinárodnom obchode. Bratislava: Slovenská obchodná a priemyselná komora, 1999. ISBN 80-85588-73-0.

Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava: Veda, 1988. ISBN 80-224-0003-3.

PENNY, R. 2002. *A History of the Spanish Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. ISBN 0 521 80587 2.

Slovenský národný korpus. Dostupné na: <http://korpus.juls.savba.sk/res.html>

The British National Corpus. Version 3 (BNC XML Edition). 2007. Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium. URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

<http://www.dmlbs.ox.ac.uk/british-medieval-latin/language/latin-in-the-middle-ages>

Deutsche Referenz Korpus. Dostupné na: <http://www1.idsmanheim.de/kl/projekte/korpora/>

<http://www.etymonline.com/>

<http://dictionary.reference.com/etymology/>

<http://corp.hum.sdu.dk/cqp.fr.html>

Dictionary of Contemporary English. Harlow: Pearson Education Limited. 5. vydanie, 2003. ISBN 0 582 50664 6.

Kontakt

PaedDr. Darina Halašová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Email: darina.halaso@euba.sk

INTERFERENCE AT THE WORD AND COLLOCATION LEVEL

Zuzana Hrdličková

Abstract

The most important linguistic factor affecting the course of foreign language learning is the interference of the mother tongue with the foreign language. All kinds of linguistic interference, i.e. syntactic/grammatical, lexical/semantic and pragmatic are caused by the transfer from the mother tongue to the foreign language. The paper aims to find lexical interference in students' translations of idiomatic expressions from English into Slovak. By means of a qualitative method the translations will be analysed, interferences will be marked and classified, research findings will be summarized, and final proposals for eliminating the problem of interference will be made.

Keywords

lexical interference, collocation, idiom

Abstrakt

Najdôležitejší faktor, ktorý ovplyvňuje priebeh osvojovania cudzieho jazyka, je vzájomná interferencia materinského a cudzieho jazyka. Všetky typy lingvistickej interferencie, t. j. syntaktická/gramatická, lexikálna/sémantická a pragmatická sú spôsobené transferom z materinského jazyka do cudzieho jazyka. Cieľom príspevku je zistiť lexikálnu interferenciu v prekladoch študentov. Korpus pozostáva z prekladov idiomatických výrazov z angličtiny do slovenčiny. Vo výskume použijeme kvalitatívnu metódu – preklady budeme analyzovať, interferencie vyznačíme a urobíme klasifikáciu, výsledky zhrnieme, a navrhne riešenia, ako eliminovať problém interferencie.

Kľúčové slová

lexikálna interferencia, kolokácia, idióm

Introduction

The contact between a mother tongue and a foreign language results in many deviations in the latter, such as syntactic/grammatical interference, lexical/semantic interference, phonological interference, typographical interference, and pragmatic interference. These deviations are often caused by transfer from the mother tongue (L1) to the foreign language (L2). Transfer may be either positive or negative; positive transfer facilitates the communication in the target language, whereas negative transfer may lead to error in the target language.

In many ways, interference in second language acquisition can be seen as simply another manifestation of the way older habits of behaviour intrude into the way we attempt to learn anything new; that is, interference is based directly on behavioural psychology. (Scovel, 2001). Interference in language learning is similar. It is the *negative transfer* of linguistic behaviour in the mother tongue to the new linguistic patterns of the target language. Interference arises only when the structures differ. If the linguistic structures of our mother tongue are identical with those of the target language, there is *positive transfer* – and thus virtually no interference. As mentioned above, interference can occur with any type of structure. Although philological students sometimes have difficulties and doubts about the quality of their translations, the frequency of occurrence of interference is much greater in the translations of non-philological students and it therefore deserves more attention. The paper will try to identify the problems our first-year non-philological university students have when translating idiomatic expressions from the target language into to the mother tongue.

The Notion of Linguistic Interference

Dealing with linguistic interference, we will mention P. Newmark and his interpretation of this phenomenon. In his view, interference is '*literal translation from source language that does not give the right or required sense*'. (1, 1988, p. 283). In fact, he reduces this phenomenon on the level of a word and considers the sense as the most important aspect. From his perspective, an expression whose sense in the source text is understood correctly, and thus sense is preserved in the target text, but whose formulation is unnatural and clumsy is not considered as interference.

'In the narrow definition, interference in translation takes place when, apparently inappropriately, any feature of the source or a third language – notably a syntactic structure, a lexical

item, an idiom, a metaphor, or word-order – is carried over or literally translated as the case may be into the target language (TL) text.' (2, 1991, p. 78).

This definition is too brief and general; nevertheless, he also discusses this phenomenon in greater detail. He admits that interference occurs even above the level of words and, in a broader sense, it can affect proper names, punctuation, cultural elements, and so forth.

'In a wider definition, interference includes cases when sentence length, punctuation, proper names, neologisms, or cultural words are evidently transferred in the translation, in fact all cases where the language of the translation is manifestly affected whether appropriately or not by the language of the original. In this sense interference is an intrinsic factor in any translation.' (2, 1991, p. 78).

Lexical Interference as a Subcategory of Linguistic Interference

Lexical interference occurs on the level of words and collocations. It consists of different types of interference caused by incorrect or inappropriate direct translation of a term. In practice, we have come across these basic types of lexical interference: *false friends, polysemous character of a word, literal translation of an idiom or a collocation, and lexicalizable strings.*

False friends (false cognates) is one of the most evident lexical interferences, and for this reason, many researchers investigate this type of lexical interference. They are words which have a similar form in the two languages, in our case in English and Slovak, but their meaning is not always the same. In Newmark's view (1991) lexical interference is more dangerous than grammatical interference. Whilst the latter is nearly always stylistic, lexical interference can distort the meaning of a sentence. Its most obvious form is *the faux ami*, where both source and target language include thousands of Greco-Latinisms which have developed a second meaning in another language. Due to the influence of international organisations, the media and other regulated language contacts, many of the meanings have converged or are converging again (*control, actual, global*) but others keep Greco-Latin meaning, and translate accordingly. Newmark adds that there are more *vrais amis* than *faux amis*. The first type of lexical interference in Thorovský's study (2009) is *surface lexical interference*. It occurs in those cases where the lexical unit of the source language orthographically resembles a certain lexical unit of the target language, which is not its equivalent (at least not in the given case). By surface lexical interference he means literal translations of *false friends*. Most of the translations of this type concern words which have a formally similar equivalent in Czech but whose meaning is different or inappropriate in the given context. He provides us with these examples: *camera – kamera, fotoaparát; control – kontrola, ovládání.*

According to Newmark (1991), another type of interference mistake is when a word is translated by its usual meaning instead of by an appropriate other meaning (*métier* as 'occupation') instead of by an appropriate meaning (technical: 'loom'). In his view, many tourist brochures are a trove of lexical and grammatical interference. The second type of interference in Thorovský's study, *semantic interference*, is caused by an overlap of meanings between the source lexical unit and the target lexical units which are only partial equivalents. One usually relies on the first lexical meaning or their limited linguistic knowledge, and fails to consider the whole context in which a word appears. In our view, a polysemous character of a word includes mistakes which arise very often because one fails to recognize the polysemous character of a word and their choice from all the meanings is inappropriate. To give classic examples of these, Thorovský (2009) mentions inappropriate translations in the given context: *pup/puppy – štěně, fracek, smrad; tripod – trojnožka, stativ*. He states that although *trojnožka* is not really an error, *stativ* would be more appropriate. Furthermore, he adds that the polysemous character of false friends means that they partially overlap with semantic interference.

Thirdly, *idiomatic interference* is caused by literal translations of idiomatic expressions which one either does not recognize as idioms or misinterprets as collocations. We can include these examples: *It's going to be a walk in the park – Bude to jen procházka v parku; zvládnout levou zadní, hračka; blow the whistle – zahvízdat na píšťalku; prásknout to na koho, bít na poplach.* (Thorovský, 2009, pp. 90-92).

Fourthly, *interference in collocation* partially resembles semantic interference, but it affects collocations rather than individual words. Sometimes the typological difference between the languages plays a central role here. English uses many more multi-word expressions than Czech or Slovak, which are synthetic languages, and tend to incorporate the individual meanings into one lexical unit. The major problem lies in the literal translation of words which collocate in English but not in Czech or Slovak; for instance, multi-word expressions which have a single-word equivalent in Czech or Slovak, or collocations which cannot be translated word for word, for instance *black woman – černá žena,*

černoška; raw materials – hrubé materiály, suroviny. In our view, lexicalizable strings occur when one expresses a term in the target language using more words in the native language. (Thorovský, 2009).

Lastly, Newmark (1991) states that the most evident form of cultural interference in translation is the transference of source language cultural words, and even more, of source language vogue words in general. According to Thorovský (2009), *cultural interference* occurs in those cases where one is not able to deal with the cultural difference between the source language culture and the target language culture. In most cases there is no direct equivalent in the target language. One of the examples of cultural interference is [...] *in the checkout at the 7-Eleven – ([...] při vstupní kontrole v 7-Jedenáct; [...] při pokladně obchodáku 7-Eleven)*. The problem here lies in misunderstanding the cultural specific item.

To sum up, Newmark (1991) presents two types of lexical interference, but he also deals with figurative (metaphor), word order, culture and third language interferences. Thorovský (2009) focuses primarily on different types of lexical interference which are the subject of our interest.

Material and methods

As has already been mentioned, the present study investigates interference at the word and collocation level between English and Slovak. The corpus comprises 130 deliberately selected idiomatic expressions taken from 40 reading texts of the *Success Upper Intermediate* and *New Opportunities Upper Intermediate* – two students' books from two different coursebook series recommended for the use in secondary school by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic. The investigation is limited to collocations which are included in the books *English Collocations in Use Intermediate* and *English Collocations in Use Advanced*.

The first important criterion for the choice of this research material was a questionnaire given to grammar school students and business academy students according to whom reading texts focused on presenting collocations and idioms were the most difficult ones. The second important criterion was that collocations presented in the corpus of the *English Collocations in Use Intermediate* and *Advanced* were all selected from those identified as significant by Cambridge International Corpus of written and spoken English and also CANCODE corpus of spoken English, developed at the University of Nottingham in association with Cambridge University Press. The Cambridge International Corpus is a vast database of over 750 million words of real English taken from books, newspapers, advertising, letters and e-mails, websites, conversations and speeches, radio and television. By studying this corpus Michael McCarthy and Felicity O'Dell, the authors of *English Collocations in Use Intermediate* and *Advanced* (2005, 2008), obtained a representative picture of how English is really used and which words naturally and frequently go together.

Our study aims to identify the most common types of lexical interference in students' translations of idiomatic expressions from L2 into L1 by means of a qualitative analysis; i.e. the translations will be analysed, the most common types of interferences will be marked and classified, interferences will be assessed in parallel with the source idiomatic expressions, research findings will be summarized, and final proposals for eliminating the problem of interference will be made.

Results and discussion

One of the potential signs signalling the occurrence of interference in the translation of idiomatic expressions is that they sound unnatural or clumsy. In our study we focused on commonly used English collocations and some idioms in reading texts, and tried to identify the most common mistakes first-year non-philological university students make when translating these expressions from the target language into the mother tongue. We considered this direction to be a more natural and easier process for them in comparison with translation from the mother tongue into the foreign language. From our experience, we can categorically state that translation from L1 into L2 causes that the tendency to interference is much stronger. In the following tables you will find a list of examined idiomatic expressions and the concrete results of our research into semantic interference, idiomatic interference and interference in collocation.

acquire a taste for	have an experience	play games
admit defeat	have a good memory	play truant
antisocial behaviour	have a good relationship	pose a threat
apply for a job	have a good time	permanent job
become angry	have a look	research suggests
become famous	have fun	rough sea
become involved	have a party	run up a (huge) debt
become popular	have a problem	send e-mail

brehtaking scenery	have time to	set off a fire alarm
cast a shadow over	hold a position	shanty town
climate change	identity theft	shoot a film
come to an end	if I remember rightly	show your disapproval
complete stranger	in slow motion	simple reason
completely different	keep in touch	sit an exam
considerable amount	kick the habit	smooth skin
demand an explanation	leave home	special occasion
do sport	low wage	spend days
dramatic change	a major step forward	spend some/your time
drive sb mad	make a breakthrough	squander money
earn money	make a choice	steady growth
effective way	make a complaint	steep slope
fed up to the neck/back...	make a confession	sticky situation
get angry	make a contribution	strike a balance
get bored	make a decision	strike up a conversation
get a degree	make a deduction	take action
get excited	make an effort	take a decision
get involved	make a film	take a liking to (sth)
get a job	make a mistake	take a look
give an account of	make money	take photos
give a laugh	make a living	take responsibility
give a lecture	make a phone call	take someone's advice
give (sb) a lecture	make progress	take someone ages
give someone a call	make a sound	take a trip
give sb a warm welcome	make a reservation	talk (a lot of) sense
go dead (battery)	nasty shock	there's no place like home
go deaf	not say a word	thick hair
go online	offer advice	a thought occurs to (sb)
go red	offer sb a job	throw a party
go wrong	a pack of dogs	top quality
good behaviour	pale blue	top speed
hand in an essay	pass an exam	wide range
have access to	pay attention	win a prize
have difficulty	a place of my own	working hypothesis
have doubts		

Table 1 A list of examined idiomatic expressions

The qualitative analysis has revealed that only 26 out of 130 collocations were correctly translated, if literal translations of individual words are not taken into consideration.

Table 2 Correctly translated collocations

antisocial behaviour	if I remember rightly	simple reason
become famous	make a decision	spend days
completely different	make a film	spend money
do sport	make a mistake	spend some/your time
good behaviour	make money	steep slope
have a good relationship	make progress	take photos
have a problem	offer sb a job	top quality
have a party	play games	win a prize
have time to	send e-mail	

Table 3 shows that these collocations were not translated at all. The most surprising thing is why the first collocation *leave home* was not translated by such a large percentage of students despite the fact that the meaning of individual words is clear and this collocation should be taught in primary school. It is also surprising why more than 82% of students did not translate the collocation *squander money* even though we dealt with money collocations in the first semester of their university study. It may be possible that the students have never heard the given collocations before and thus they did not dare to translate them.

<i>Collocation</i>	<i>% of Ss</i>	<i>Collocation</i>	<i>% of Ss</i>
leave home	41%	rough sea	55%
show your disapproval	41%	considerable amount	59%
strike up a conversation	41%	a thought occurs to sb	64%
sit an exam	45%	make a confession	64%
smooth skin	45%	acquire a taste for	68%
fed up to the neck/back teeth	50%	pose a threat	68%
strike a balance	50%	play truant	77%
hand in an essay	55%	squander money	82%

Table 3 No translations of the collocations and idioms

In Table 4 literal translations of the words in collocations can be seen. As mentioned above, incorrect translations occur due to the fact that students rely on the first lexical meaning of a lexical unit or on their limited linguistic knowledge. They are not usually aware of the fact that words have more meanings than the meaning they commonly use. They subconsciously recollect the meaning of the lexical unit they know and do not consider the meaning of the whole collocation. In the following collocations, students failed to consider the polysemous character of a word, for example *account* → 1. invoice, 2. account in a bank 3. report, 4. importance, 5. consideration, 6. benefit; *set off* → 1. depart, 2. start, 3. enhance, *way* → 1. road, 2. route, 3. space in front, 4. direction, 5. distance, 6. side, 7. indicating progress, motion, 8. method, means, 9. manner, fashion, 10. respect ..., or, for instance, *cast* which can be used in 22 different meanings, and so forth. To translate the collocation correctly it is essential to read the collocation in context (if it is possible) and consider the meaning of the whole expression, not the individual words.

<i>Collocation</i>	<i>Incorrect translation</i>	<i>Systemic equivalent</i>
cast a shadow over	obsadenie tieňom okolo	vrhať tieň
considerable amount	zvážiteľné množstvo, čiastka na zváženie	úctyhodné množstvo
effective way	efektívna/účinná cesta	účinný/efektívny spôsob
hand in an essay	ruka v eseji	odovzdať esej
give a laugh	dať úsmev	zasmiať sa
give an account of	dať čísla/účet/výpočet čoho, dať zúčtovanie, dať účet na	podať správu, referovať o niečom
leave home	odísť domov	odísť z domu
make a breakthrough	urobiť prestávku	urobiť náhly krok vpred
a pack of dogs	balenie/balík psov	svorka psov
run up a (huge) debt	naháňať dlhy, vyberanie dlhov	nechať narásť dlhy
sit an exam	sadnúť skúška, odsedieť si skúšku	skladať/robiť skúšku
strike up a conversation	prerušiť/ukončiť konverzáciu, skákať medzi konverzáciou	nadviazať s niekým rozhovor
take action	urobiť/prijať/vziať akciu	konať
set off a fire alarm	vypnúť poplach	spustiť hlásič
take a decision	prijať/vziať rozhodnutie	rozhodnúť sa
throw a party	zahodiť párty, párty sa zvrhla	urobiť večierok

Table 4 Interference in collocation: literal translation of words (at least one lexical unit correctly translated)

Table 5 also shows direct translation of collocations. As we have just said, this group partially overlaps with the syntactic interference; it consists of translating a sequence of words literally and thus the problem lies in mistranslation of the meaning, i.e. the interference occurs on the semantic level.

<i>Collocation</i>	<i>Incorrect translation</i>	<i>Systemic equivalent</i>
get a degree	dostať stupeň, dostať sa o stupeň vyššie, umiestniť sa	vyštudovať vysokú školu
give a lecture	dať príučku/lekcii/radu	mať/robiť prednášku
go red	ísť na červenú, ísť cez mŕtvoly	očervenieť, zrumenieť
go wrong	ísť zlou/nesprávnou cestou, dať sa na zlú cestu, ísť zle/chybne	1. obrátiť sa k horšiemu, 2. pokaziť sa, 3. urobiť chybu
make a living	vytvoriť bývanie	(u)živiť sa
take a liking to (sth)	spojiť sa	oblúbiť si niečo

Table 5 Interference in collocation: literal translation of words (incorrect translation)

Finally, in Table 6 idiomatic interference caused by literal translations of idioms can be observed. Students either did not recognize these expressions as idioms or misinterpreted them as collocations.

<i>Idiom</i>	<i>Incorrect translation</i>	<i>Systemic equivalent</i>
play truant	hrať chorobu/spravodlivo/ fér	chodiť poza školu
be fed up to the neck/ back teeth	byť nahnevaný na krk/zub/ až po korieňok zuba, byť sýty	mať niečoho po krk

Table 6 Idiomatic interference

To sum up, interference in collocation and idiomatic interference were caused by the fact that our students internalized the most common and frequent meanings of the words but not all of their potential meanings. They also did not consider the fact that many words are polysemous and, in our case, some of them were used in figurative meanings.

In order to help secondary students avoid making mistakes we strongly recommend these final proposals: firstly, it would be a good idea to focus on the collocations of opposite meanings at the same time, and, secondly, it would be useful to deal with the collocations of literally translated idiomatic expressions.

<i>Collocation</i>	<i>Incorrect translation</i>	<i>Systemic equivalent</i>	<i>Opposite meaning</i>
pass an exam	nezvládnuť/nespraviť skúšku	zložiť skúšku	fail an exam
offer advice	odmietnuť radu	poradiť	ignore sb's advice
<i>Collocation</i>	<i>Incorrect translation</i>	<i>Systemic equivalent</i>	<i>Literally translated expression</i>
go red	ísť na červenú	očervenieť, zrumenieť	go through a red light
go wrong	ísť zlou/nesprávnou cestou, dať sa na zlú cestu, ísť zle/chybne	1. obrátiť sa k horšiemu 2. pokaziť sa 3. urobiť chybu	be in a bad way
make a confession	1. spraviť spoveď 2. spovedať	priznať sa	1. go to confession 2. hear sb's confession

Table 7 Final proposals for eliminating the problem of interference

Conclusion

From the research findings it is obvious that not only secondary school students but also non-philological university students need to learn collocations because they will help them to speak and write English in a more natural and accurate way. Learning collocations will also help them to increase their range of English vocabulary. For example, they will find it easier to avoid words like *very* or *nice* or *get* by choosing a word that fits the context better and has a more precise meaning. To understand and be able to use idiomatic expressions correctly in spoken and written English is essential if Slovak learners are to develop a complete command of the language. An intensive study of all types of collocations presented in these reading texts is highly recommended in order to make a good impression with an appropriate use of English.

A List of bibliographic references

1. NEWMARK, P. 1988. *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall, 292 p.
2. NEWMARK, P. 1991. *About translation*. Clevedon: Multilingual matters, 184 p.

Bibliography

- BROWN, H. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. New York: Longman, 480 p.
- CARR, J. C., Parsons, J. 2010. *Success Upper Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited, p.160.
- HARRIS, M. et al. 2009. *New Opportunities Upper Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited. 176 p.
- KUFNEROVÁ, Z. et al. 1994. *Překládaní a čeština*. 1st ed. Jinočany: H & H, 260 p.
- McCARTHY, M., O'DELL, F. 2005. *English Collocations in Use Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press, 190 p.
- NEWMARK, P. 1988. *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall, 292 p.
- NEWMARK, P. 1991. *About translation*. Clevedon: Multilingual matters, 184 p.
- O'DELL, F., McCARTHY, M., 2008. *English Collocations in Use Advanced*. Cambridge: Cambridge University Press, 188 p.
- SCOVEL, T. 2001. *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston: Heinle & Heinle, 158 p.
- THOROVSKÝ, M. 2009. Lexical Linguistic Interference in Translations of Science-Fiction Literature from English into Czech. In: *Ostrava Journal of English Philology, Vol. 1, pp. 86 – 98*.

Kontakt

PaedDr. Zuzana Hrdličková
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Email: zuzana.hrdlickova@euba.sk

LEXIKOGRAFICKÉ A DIDAKTICKÉ ASPEKTY EUROJAZYKA

Ivana Kapráliková

Abstrakt

Európska legislatíva ovplyvňuje náš každodenný život a často krát jej obsah komplikuje zrozumiteľnosť pri výklade európskych dokumentov. V príspevku sa venujeme termínu eurojazyk, ktorý zahŕňa skratky a termíny patriace do oblasti lexiky, ku ktorým môžeme pridať špecifické konštrukcie zo syntaktickej oblasti. Uvedieme aspoň niekoľko príkladov na každú z týchto skupín. Takisto sa venujeme problému, ktoré pri preklade euro-dokumentov do jazykov národných štátov vznikajú. V druhej časti navrhujeme zakomponovať prácu s dokumentmi európskej legislatívy do vyučovacieho procesu pri štúdiu cudzích jazykov za účelom bližšieho ozrejmenia novovznikajúcich konceptov, termínov v európskej legislatíve.

Kľúčové slová

eurojazyk, Európska únia, lexicografia, didaktika

Abstract

European legislation affects our daily lives and it often complicates its contents clarity in the interpretation of European documents. This article deals with the term eurospeak, which includes abbreviations and terms belonging to the vocabulary to which we can add specific syntactic structures. Here we list a few examples of each of these groups. We focus on the problems of the translation of euro-documents into the languages of national states. We also propose to incorporate working with documents of European legislation in the learning process within foreign language studies for the purpose of clarifying the newly established concepts in terms of European legislation.

Keywords

eurospeak, European Union, lexicography, didactics.

Úvod

Stále častejšie sa stretávame, či už v profesijnom alebo v bežnom živote s novými právnickými a ekonomickými pojmami, ktorých význam je pre nás pri prvom kontakte s nimi často neznámy. Európska legislatíva ovplyvňuje náš každodenný život a častokrát jej obsah komplikuje zrozumiteľnosť pri výklade európskych dokumentov. Eurožargón nám vysvetľuje význam skratiek, zvrátov a konštrukcií používaných v celej Európskej únii a dáva nám možnosť identifikovať európske projekty, schémy a agentúry (často sa používajú, aby sa zabránilo problému v preklade) – mnohé skratky sa vkradli do každodenného používania jazyka v posledných rokoch a stali sa takmer samostatným jazykom- „jazyk v sebe samom“ . " Eurojargon " je zameraný na širokú škálu užívateľov: odborných poradcov EÚ v akademických kruhoch, študentov, odborníkov, ekonómov a politikov. Slovníky „euroskratiek“ ponúkajú okrem ich doslovného významu väčšinou aj výklad. Jeho potrebu stupňuje zvyk úradníkov EÚ používať skratky v dokumentoch bez vysvetlenia, čo kritici označujú za jeden znak izolácie a dôvod 74 nezrozumiteľností eurosвета. B. Blažek ironicky konštatuje, že „skratky sa používajú ako špeciálne heslá a slúžia na permanentné testovanie čitateľovej pozornosti“ (1, internet).

Jasnosť jazyka európskej byrokracie je neustále kritizovaná: pri predkladaní legislatívnych návrhov by sa mala vyhýbať používaniu nejasných a nadbytočných výrazov, podľa možnosti používať jednoduchý a zrozumiteľný jazyk pri zachovaní terminologickej presnosti a právnej istoty. Podľa hodnotenia stavu európskej administratívy poslancami Európskeho Parlamentu je potrebné zrušiť najmä nadmerné používanie nezrozumiteľných skratiek a uvádzanie príliš veľkého počtu nepotrebných odôvodnení.

Anglický jazyk v multijazyčnom prostredí európskych inštitúcií

Angličtina je západogermánsky jazyk, pôvodom z Anglicka. Stala sa najpoužívanejším jazykom v medzinárodnom styku v Európe. Tento fakt je spôsobený tromi rôznymi faktormi. Pozícia angličtiny je veľmi silná v niektorých krajinách hlavne preto, že v 17. až 20. storočí Veľká Británia budovala svoje impérium, ktoré malo v tej dobe silné vojenské, ekonomické, politické a vedecké vplyvy. Druhý faktor je ten, že Spojené štáty americké sa stali vedúcou jednotkou vo vede, technike, ekonomike a politike počas prvej polovice 20. storočia. Tretí faktor je taký, že priemysel a

medzinárodné kontakty sa v 20. storočí vyvíjali tak, že spoločný jazyk bol veľmi potrebný. Angličtina v tej dobe spĺňala všetky podmienky, aby sa takýmto jazykom mohla stať. Anglický jazyk je v súčasnosti najdôležitejším jazykom v medzinárodnom styku, jazykom vedy a medzištátnej komunikácie. V čase globálneho zjednocovania sa stáva práve tento jazyk zjednocujúcim jazykom. Je dorozumievacím jazykom približne v 61 organizáciách. Slová z jej slovnej zásoby prenikajú takmer do všetkých jazykov sveta a to hlavne v oblasti medzinárodnej terminológie. Angličtina je tiež dominantným jazykom internetu. Až 90,7 percent všetkých prírodovedných publikácií vychádza v anglickom jazyku. V dnešnej Európe sa množia spoločnosti a firmy, ktoré nepokladajú angličtinu za výhodu, ale za základnú podmienku prijatia do zamestnania. Dôvodom je rastúca prepojenosť trhov. Čoraz viac európskych spoločností pôsobí vo viacerých krajinách, a tak vytvárajú tzv. nadnárodné spoločnosti, ktorých dorozumievacím jazykom je práve angličtina.

Je síce pravda, že politika viacjazyčnosti EÚ využívaná ako vedomý nástroj riadenia je vo svete jedinečná. Používanie jazykov občanov EÚ považuje za jeden z faktorov, vďaka ktorému je jej činnosť transparentnejšia, legitímnejšia a účinnejšia. Aká je však kvalita a zrozumiteľnosť prekladu špecifických výrazov v prípade, že prekladatelia sú v časovej tiesni? Podľa slov prekladateľov, ktorým eurojazyk zasahuje do profesie, čím je dokument dôležitejší, tým kratší čas je k dispozícii na prípravu kompletnej verzie v materinskom jazyku- resp. jazyka členského štátu. Preklad niektorých termínov je doslovne nemožné a preto prenikajú do jazykov národných štátov cudzorodé koncepty.

O pokus upozorniť na nesprávne používané výrazy, termíny v anglickom jazyku sa posnažil prekladateľ Európskeho Dvoru Audítorov Jeremy Gardner, ktorý vytvoril, typickým vyberavým pedagogickým spôsobom učiteľa angličtiny, zoznam nesprávnych termínov používaných euroúradníkmi. V jeho publikácii „A Brief List of Misused English Terms in EU Publications“ nájdeme abecedný zoznam slov, ktoré euroúradníci používajú nesprávne resp. nevhodne až čudne. P. Gardner vo svojej publikácii tvrdí, že za tie roky si európske inštitúcie vyvinuli slovnú zásobu, ktorá sa líši od akejkoľvek uznávanej formy angličtiny. Obsahuje slová, ktoré neexistujú, alebo sú relatívne neznáme pre rodených hovorcov angličtiny a mimo inštitúcií EÚ. Preto je dôležité venovať sa otázke kodifikácie, ktorá by mala byť postavená na zásadách efektivity, účinnosti, zodpovednosti, transparentnosti a súvislosti. Spomínané zásady a ich dodržanie, podľa nášho názoru, môžu súvisieť aj so spomínanou nejasnosťou eurojazyka, a preto je potrebné jeho celkový obsah detailnejšie analyzovať z lexikografického pohľadu. Publikácií, ktoré sa tejto špecifickej problematike venujú odborne je málo ako šafranu. Preto stojí za to spomenúť aspoň praktickú príručku „English Style Guide, A handbook for authors and translators in the European Commission“, ktorú vydalo generálne riaditeľstvo pre preklad Európskej Komisie. V tejto praktickej príručke nájdeme na približne sto stranách textu jazykové konvencie aplikovateľné všeobecne, ako aj špeciálne termíny používané v rámci tvorby legislatívy na európskej úrovni. Autori konštatujú, že angličtina používaná v eurojazyku nie je tzv. „EU English“ a nie je odlišná od „real English“, je len odrazom toho, že Európska únia ako unikátny orgán musel sám vymýšľať termíny na opis seba samej a novoznikajúcich javov.

Takisto za zmienku stojí publikácia „Tips for Slovak translators translating from Slovak into English“ vydanú p. Grahamom Cansdaleom, taktiež z gen. riaditeľstva pre preklad v Európskej Komisii. Brožúra obsahuje pokyny pre písanie v spisovnej angličtine a je venovaná hlavne tým, ktorí texty európskej legislatívy prekladajú, resp. ich tvoria v anglickom jazyku a tento jazyk nie je pre nich materinským - a obzvlášť pre Slovákov. V úvode sa uvádza, že európske jazyky sa líšia, pokiaľ ide o to, čo je považované za dobrý štýl. Kvalitný a moderný anglický štýl sa zameriava na to, aby odkaz pre čitateľa bol stručný a jasný. Všeobecne to znamená udržiavať vety krátke a logické a vyhnúť sa zbytočným zložitým gramatickým konštrukciám a príliš komplikovanej slovnej zásobe.

Máme za to, že jazykoveda, či už všeobecná, alebo aplikovaná stále viac a detailnejšie analyzuje komunikáty tohto typu z hľadiska ich účinkov, t.j. z hľadiska pragmatického využívania jazykových prostriedkov. Nakoľko už bolo spomenuté, že anglický jazyk je najčastejšie používaný jazyk eurobyrokracie spolu s francúzskym a nemeckým jazykom, exemplifikovanie nezrozumiteľnosti na anglických výrazoch je pravdepodobne najvhodnejšie a najprístupnejšie pre laickú verejnosť či študentov študujúcich anglický jazyk alebo európske štúdie.

Eurojazyk zahŕňa skratky a termíny patriace do oblasti lexiky, ku ktorým môžeme pridať špecifické konštrukcie zo syntaktickej oblasti. Uvedme niekoľko príkladov na každú z týchto skupín.

Skratky

Pri skracovaní slov nehovoríme o tvorení nových termínov, pretože abreviáciou zvyčajne pôvodný denotatívny význam nemeníme. „*Skracovaním vznikajú len nové varianty pôvodných plných termínov ako reakcia na všeobecnú tendenciu k ekonomizácii reči*“ (2, 2009, s.34).

V dokumentoch EÚ však nachádzame rôzne abreviačné tendencie, ktoré sa neradiada žiadnou kategorizáciou. Vznikajú spontánne, ich rozdelenie uviedla bruselská spolupracovníčka britského

internetového periodika Consumer News Alma Williamsová ako plnovýznamové slová so symbolickým zmyslom (ako SOCRATES a ERASMUS pre vzdelávacie programy, NATURA 2000 pre európsku ekologickú sieť na ochranu pôvodnej fauny a flóry), rôzne náhodné zoskupenia písmen bez akéhokoľvek významu či humoru (ako WEEE – program proti neefektívnemu zaobchádzaniu s elektrickými a elektronickými zariadeniami). Možno nájsť duchaplné až vtipné zoskupenia začiatočných písmen (ako NOW s významom „nové príležitosti pre ženy“ – New Opportunities for Women – alebo LEADER s významom „vodca“ pre program na prepojenie medzi aktivitami na rozvoj vidieckej ekonomiky – Liason entre Action de développement de l’Economie Rurale). Niektoré skratky nadobúdajú humorný odtieň až v národnom jazykovom prostredí (napríklad skratka CAP označujúca spoločnú poľnohospodársku politiku v slovenčine pripomína frazeologický zvrät o capovi v záhrade).

Termíny

Termín môžeme chápať ako označený alebo nazvaný pojem, či ako pomenovanie pojmu (Masár, 1991:30-36). Termín zatriedujeme do najnižšej kategórie taxonómie poznatkov, a to do faktuálnych poznatkov. Do nej patria slovníky, mapové a tabuľkové symboly, fakty, špecifické informácie a pod. Hierarchicky vyššie kategórie sú konceptuálne, procedurálne a metakognitívne poznatky.

Mnohé „euro“ slovníky popri skratkách vykladajú aj množstvo terminologických výrazov, ktoré sa stali typickými pre jazyk EÚ a zaraďujeme ich medzi faktuálne poznatky.. Charakteristické sú napríklad názvy dokumentov a ich súborov, procesov atď. (Acquis Communautaire, Agenda 2000, Maastrichtská zmluva, Parížska zmluva, Rímska zmluva...) alebo všeobecné pomenovania, v bežnom jazyku často nezvyčajné, ktoré v tematickom kontexte EÚ nadobudli špecifický odtieň (additionality – doplnkovosť, co-decision – spolurozhodovanie, comitology– súbor komisií dozerajúcich na implementáciu komunitného práva.

Niektoré výrazy možno dnes nazvať „európskymi“ vďaka výrazne vyššej frekvencii v kontexte európskych tém. Patria medzi ne napríklad diverzifikácia, flexibilita, identita, implementácia, inovácia, integrácia, konvergencia, mobilita, negocoovanie, participácia, programovanie, rovnováha, rozšírenie, subsidiarita, zóna a pod. Osobitnú skupinu medzi termínmi eurojazyka predstavujú slová s predponou euro.

Zvraty a konštrukcie

Popri špecifických skratkách a termínoch sa v rámci eurojazyka vytvorila vrstva typických zvrátov a celých konštrukcií zložených zo slov bežnej slovnej zásoby. Vznikajú napríklad multiverbizáciou v snahe pomenovať veci a javy vedeckejšie či úradníckejšie. „Kto opisuje prasatá ako ‚prasačí druh‘? Kto nazýva kvety ‚nejedlou zeleninou‘, jazerá, moria a rieky ‚vodným životným prostredím‘?“ pýta sa A. Williamsová.

Medzi typické zvraty jazyka EÚ môžeme ďalej zaradiť napríklad tieto slovné spojenia: deficit demokracie, spoločný trh, spoločná politika, kvalifikovaná väčšina, mnohorozmerné fenomény, trvalo udržateľný rozvoj, vyrovňovanie regionálnych disparít, komunitárne programy, realizácia stratégie, vlastné zdroje, štrukturálna politika, kritické množstvo, stabilné jadro a pod.

Didaktické aspekty eurojazyka

Európske školy kladú veľký dôraz na výuku cudzích jazykov. Viac ako 90% žiakov študuje angličtinu. Po nej nasledujú francúzština, nemčina, španielčina a ruština.

Anglický jazyk je v 13 krajinách EÚ prvou cudzou rečou, ktorá sa v tamojších školách vyučuje povinne. Približne 90% žiakov na druhom stupni škôl študuje angličtinu bez ohľadu na to, či je povinná alebo nie, konštatuje štúdia „Kľúčové dáta o výučbe jazykov na školách v Európe.“

Druhými najčastejšie vyučovanými cudzími rečami sú francúzština a nemčina. Popri angličtine sa v ďalšom zahraničnom jazyku učí hovoriť 58% európskych žiakov. Päťicu najštudovanejších jazykov uzatvárajú španielčina a ruština. Správa tvrdí, že minimálne jeden zo spomenutých piatich jazykov študuje až 95% európskych študentov a žiakov, čo vypovedá o preferenčnej voľbe rečí, ktorými sa v Európe hovorí v najväčšej miere.

Každý si môže všimnúť, že angličtina je v EÚ prítomná stále viac a viac, ale súčasne je menej a menej postačujúca. Spôsobujú to viaceré príčiny: kultúra, zamestnateľnosť, či osobná motivácia. Zatiaľ, čo sa miera výučby angličtiny zvyšuje, súčasne rastie záujem aj o štúdium iných rečí. Viacjazyčnosť hovorí: rešpektuj svoj jazyk a jazyk ostatných. V tomto kontexte má angličtina dôležité miesto, ale vôbec nemožno povedať, že by bola unikátnou rečou. Angličtina je preto dôležitá, ale nepostačujúca.

V snahe o zlepšenie kvality a účinnosti systémov a postupov odbornej prípravy v EÚ a o aplikáciu dokumentov EÚ do výučby cudzích jazykov a európskych štúdií je preto potrebné aj z

didaktického hľadiska navrhnúť metódy využívania a analytickej práce so spomínanými dokumentmi pri výučbe anglického jazyka. Ak chceme držať krok so súčasnými trendmi, musíme otvoriť dvere tradičného vyučovania a zakomponovať nové inovačné metódy vo vyučovaní, priamo spájajúce sa s využitím dostupných materiálov, ktoré sa dajú kreatívne využívať v rámci blended learning. Podporné materiály, ako sú on-line slovníky a encyklopédie, a rôzne vyhľadávače dávajú možnosť na väčšiu samostatnosť a autonómiu žiakov. Analýza európskych dokumentov na lexikálnej a syntaktickej úrovni pri výučbe cudzích jazykov umožní študentom väčšiu možnosť aj na autonómne učenie, ktoré sa pokladá stále viac za dôležité pre súčasnú dobu. Analýzou európskych dokumentov pri výučbe cudzieho jazyka prispejeme k získavaniu nových skúseností pre študentov, čím sa vytvára príležitosť na profesionálny rozvoj. Tradičné vyučovanie s učebnicami sa vnášaním nových a neustále aktuálnych textov a materiálov európskej legislatívy mení na nový typ vyučovania s prvkami poradenstva, podpory a usmerňovania, čím sa stáva pre žiakov oveľa atraktívnejšie.

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že študenti majú hlavne problém s efektívnou aplikáciou učebnicových textov do praxe a preto analýza textov európskej legislatívy môže zmierniť tzv. „povrchový prístup“ študentov, kedy sa viac zameriavajú na výsledný produkt ako na proces. V snahe o prehĺbvanie lingvistickej (verbálnej) inteligencie u študentov, čo znamená efektívne využívanie slov v hovorení aj písaní budeme u študentov poukazovať na špecifickosť európskej legislatívy, vysvetlením a analýzou lexikálnych zvrátov v rôznych európskych dokumentoch. Túto inteligenciu môžu študenti rozvíjať cez extenzívne a časté aktivity na počúvanie (prejavy európskych politikov) čítanie (spomínaná analýza a komparácia skratiek, termínov a výrazov v EÚ dokumentoch), hovorenie (imitácia prejavov vystúpení európskych politikov rôznej úrovne resp. predstaviteľov mnohých európskych organizácií a inštitúcií) a písanie (príklady návrhov EÚ legislatívy na rôzne témy).

Záver

Žiadna časť sveta nezaviedla viac nových slov do angličtiny než Európa. Za posledných 10 rokov sa vytvorilo mnoho nových výrazov a slovných konštrukcií, ktoré spôsobujú často nejasnosť vo výklade. Mnohé stratégie na miestnej, regionálnej alebo štátnej úrovni členských štátov EÚ sa musia riadiť implementáciou európskych zákonov a tie sú veľmi často nezrozumiteľné. Preto je pre uľahčenie komunikácie potrebné sa tejto problematike špecifickejšie, vytvárať aktuálne výkladové slovníky, glosáre a analyzovať eurožargón z lingvistického aspektu.

Analýzou európskych dokumentov pri výučbe cudzieho jazyka prispejeme k získavaniu nových skúseností pre študentov, čím sa vytvára re nich príležitosť na profesionálny rozvoj. EÚ podporuje jazykové vzdelávanie s cieľom zlepšiť sociálnu integráciu, porozumenie iných kultúr a najmä európsku integráciu.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BLAŽEK, B. *Eurospeak or Unreadability as A Strategy*. Dostupné na: www.eurovision2000.net/text/textarch027.html.
2. LANČARIČ, D. 2009. *Úvod do konfrontačnej lexikológie a lexikografie*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2009, s. 34.

Literatúra

ČERMÁK, F. et al. 1995. *Manuál lexikografie*. Praha: H&H, 1995.

HORECKÝ, J. 1965. Kritériá terminológie. In: *Československý terminologický časopis, 1965, roč. 4, č. 4, s. 193 – 201*.

JANKOVIČOVÁ, M. 2002. Dvojazyčná lexikografia a tvorba odborných prekladových slovníkov (na materiáli slovensko-ruských právnických slovníkov). In: *Rossica Bratislavensia, 1, 2002, s. 37 – 56*.

JURČACKOVÁ, Z. 2002. *Terminológia: základné zásady, metódy a ich aplikácia*. Bratislava: Centrum VTI SR, 2002. 72 s. ISBN 80-85165-85-6.

KOLKOVÁ, T. 2006. *Eurojazyk*. Kultúra slova, 40, 2, 2006. Bratislava: JÚLŠ SAV. ISSN 0023-5202.

LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky : Systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatur*. Bratislava: LINGOS, 2008. ISBN 978-80-89328-08-6.

LANČARIČ, D., HITKOVÁ, P., PAVLÍK, R., PČOLINSKÁ, A. 2012. *Abbreviatory Trends in Linguistic Communication*. 1.vyd. Bački Petrovac, 2012. 106 s. ISBN 978-86-89071-02-3.

MASÁR, I. 1991. *Príručka slovenskej terminológie*. Bratislava: VEDA, 1991. 192 s. ISBN 8022403415.

MIŠŠÍKOVÁ, G. 1998. Konfrontačná analýza štruktúry pomenovaní v angličtine a slovenčine. In: *Reflexie lingvistických konfrontácií II*. Nitra: UKF, 1998.

SEKANINOVÁ, E. 1993. *Dvojazyčná lexikografia v teórii a praxi*. Bratislava: Veda, 1993.

Kontakt

Mgr. Ivana Kapráliková

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: ivak333@gmail.com

LEXIKÁLNE MINIMUM A NIEKTORÉ ASPEKTY DEFINOVANIA A ČLENENIA ODBORNÉHO JAZYKA

Lucia Kužmová

Abstrakt

Príspevok prezentuje náčrt prístupov pre charakteristiku lexikálneho minima a jeho vzťah k najčastejšej a základnej slovnej zásobe, odbornému jazyku, odbornému textu a odbornej komunikácii. Výskum v tejto oblasti sa teší veľkej pozornosti, absentuje však všeobecne akceptovaná definícia odborného a všeobecného jazyka. V článku sú uvedené niektoré aspekty definovania a členenia nemeckého odborného jazyka. V závere je diskutovaný korpusovo podporovaný prístup, ktorý umožňuje vytvoriť teoretické predpoklady pre vymedzenie lexikálneho minima a neskôr odborného lexikálneho minima na základe vhodne vybraných textov z daného odboru.

Kľúčové slová

lexikálne minimum, odborný jazyk, odborný text, odborná komunikácia

Abstract

The paper presents an outline of approaches to characterize the lexical minimum and its relationship to the most common and basic vocabulary and to specific language, specific text and specific communication. The research in this area enjoys a lot of attention but lacks a generally accepted definition of a specific language and general language. Some aspects of the definition and classification of the German specific language are stated in the paper. At the end a corpus supported approach is discussed that enables to create a theoretical basis for the definition of lexical minimum and later a specific lexical minimum on the basis of appropriately selected types of texts from a particular branch.

Keywords

lexical minimum, language for specific purposes, specific text, specific communication.

Úvod

V procese osvojovania si cudzieho odborného jazyka sa do popredia dostávajú také aspekty ako vymedzenie odborného jazyka, odboru, lexikálneho minima a odborného lexikálneho minima. Obsahom článku je stručný prehľad koncepcií výskumu a kritérií členenia odborného jazyka z historického a súčasného pohľadu.

Cieľom článku je analyzovať niektoré aspekty definovania, výskumu a členenia odborného jazyka. Otázka interpretácie pojmu „odborný jazyk“ je v príspevku zúžená na nemecký odborný jazyk.

Prvá časť článku sa venuje vzťahu lexikálneho minima k základnej a najčastejšej slovnej zásobe, ako aj vzťahu lexikálneho minima a odborného lexikálneho minima. Druhá časť sa venuje niektorým koncepciám, ktoré tvoria teoretické zázemie problematiky a majú dopad na definovanie odborného jazyka, typov textov a odbornej komunikácie. Tretia časť je stručným popisom členení odborného jazyka a typov textov. Na základe informácií v druhej a tretej časti je v štvrtej časti prezentovaný jeden z možných postupov pri určovaní odborného lexikálneho minima vybranej vednej disciplíny.

Lexikálne minimum a odborné lexikálne minimum

Pri lexikálnom minime, odbornom jazyku a odbornom texte sa stretávame s javom, ktorý je v lingvistike bežný – veľké množstvo definícií, ktoré sú v rôznej miere akceptované odbornými kruhmi, avšak takmer ani pri jednom z týchto jazykových pojmov nedochádza k všeobecnej zhode v oblasti ich definícií. Hoffmann (1984, s. 225) definuje lexikálne minimum ako „*sumu lexikálnych jednotiek, ktoré sú nevyhnutné na riešenie určitých komunikačných úloh, a preto tvoria jadro/podstatu výučby cudzích jazykov ... Minimum má obsahovať najužitočnejšie lexikálne jednotky, pomocou ktorých učiaci sa cudzí jazyk nadobudnú čo možno najvyššiu úroveň vedomostí, zručností a schopností*“. S lexikálnym minimom súvisí základná a najčastejšia slovná zásoba a je dôležité tieto pojmy rozlišovať (Hoffmann, 1984, s. 226). *Základná slovná zásoba (der Grundwortschatz) „je z lingvistického pohľadu definovaná veľmi rôzne. Všetkým definíciám je spoločná predstava relatívne stáleho, v jazykovej komunite rozšíreného, produktívneho lexikálneho centra, na ktoré sa napája periféria, ktorá je menej stála, v danej oblasti obmedzená, sekundárne odvodená slovná zásoba“* (Hoffmann, 1984, s. 226). Hoffmann (1984) odlišuje od základnej slovnej zásoby *najčastejšiu slovnú zásobu (der häufigste*

Wortschatz). Obsahuje tie lexikálne jednotky, ktoré sa s veľkou pravidelnosťou opakujú takmer vo všetkých textoch daného jazyka. Ukazuje sa, že najčastejšia slovná zásoba a základná slovná zásoba sú podmnožinami lexikálneho minima. Lexikálne minimum môže obsahovať okrem základnej a najčastejšej slovnej zásoby aj lexiku, ktorá nepatrí do základnej ani najčastejšej slovnej zásoby, v príspevku je označená ako odborné lexikálne minimum.

Pri osvojovaní si lexiky cudzieho jazyka sa často vychádza z relevantných textov a okrem lexikálneho minima sa osvojujú aj isté znalosti z gramatiky/morfológie a syntaxe. Ich zvládnutie v procese učenia sa cudzieho jazyka slúži učiacim sa ako jazykové zázemie, ako nevyhnutný a základný predpoklad pre získanie komunikatívnych kompetencií v danej oblasti jazyka.

Odborný jazyk a prístupy vo výskume odborného jazyka

Definovanie odborného jazyka závisí od aktuálnych vedeckých a jazykovo-teoretických poznatkov. Tieto poznatky môžu byť klasifikované z historického ako aj systematického pohľadu pomocou komunikačných prístupov.

V 50. až 70. rokoch 20. storočia sa pre odborný jazyk používal *systémovo-lingvistický prístup* (systemlinguistisches Inventarmodell) (Roelcke, 2010, s. 14), ktorý vychádzal z koncepcie systému jazykových znakov. Dôraz kládol na spoločný systém znakov producenta a recipienta, ktorý využíval lexikálny inventár a syntaktické pravidlá. V rámci tohto modelu Hoffmann (1985, s. 53) definoval odborný jazyk „ako sumu všetkých jazykových prostriedkov, ktoré sa používajú v rámci odborne ohraničiteľnej komunikačnej oblasti, aby bola zabezpečená komunikácia ľudí pôsobiacich v tomto odbore“. Táto definícia, rovnako ako definície iných autorov, však so sebou prináša problematiku nejednoznačnosti v definovaní pojmu „odbor“ a s ním prepojeného pojmu „odborný jazyk“, ako aj problém dichotómie – „odborný“ a „všeobecný jazyk“. Chápanie jazyka ako lexikálneho inventára a syntaktických pravidiel prináša problémy pri určovaní odborného jazyka a jeho systémového zaradenia. Nie je jasné, ako odborný jazyk chápať, či ako jednotný lingvistický úkaz (teda jeden odborný jazyk), alebo skôr ako odborné jazyky. Rovnako nie je jasné, či systém zohľadňuje jednotlivé jazyky a vzťahy medzi nimi ako napríklad slovenský a nemecký, alebo je platný pre všetky jazyky rovnako. Roelcke (2010, s. 16) uvádza autorov, ktorí popisujú odborné jazyky jednotlivých vedných disciplín, ktoré sa od seba vzájomne viac či menej odlišujú.

Od 80. rokov 20. storočia sa popri systémovo-lingvistickom prístupe v oblasti výskumu odborného jazyka začína presadzovať *pragmaticko-lingvistický kontextový prístup* (pragmalinguistisches Kontextmodell) (Roelcke, 2010, s. 14), ktorý sa orientuje najmä na odborný text, ako aj na kontextuálne súvislosti. Kládie dôraz na komunikačné podmienky v ktorých odborná komunikácia (produkcia a recepcia) prebieha. Z pragmatického hľadiska je odborný jazyk chápaný ako produkcia textov v rámci odbornej komunikácie. Pragmatický koncept nespochybňuje metodicky ani teoreticky odborné jazykové systémy. Ide skôr o rozšírenie lexikálneho inventára a syntaktických pravidiel o podmienky, v ktorých odborná komunikácia prebieha. Hoffmann (1988, s. 126) reaguje na pragmatický prístup a definuje už nie odborný jazyk, ale odborný text „ako nástroj a výsledok jazykovo-komunikačnej činnosti, vykonávanej v súvislosti so špecializovanou spoločensko-produktívnou činnosťou. Pozostáva z konečnej množiny logicky usporiadaných elementov, sémanticky a syntakticky koherentných viet (textémov) alebo vetných celkov, ktoré ako komplexné jazykové znaky zodpovedajú komplexným prepozíciám v ľudskom vedomí ako aj komplexným obsahom objektívnej reality“. V Hoffmannovej definícii je možné postrehnúť prechod z pôvodného vnímania odborných jazykov zo systémového hľadiska (systém znakov, ktoré umožňujú odbornú komunikáciu) k pragmatickému, ktorý vníma odborné jazyky ako výroky, a tým pádom ako výsledok odbornej komunikácie. Hlavným prínosom pragmatického prístupu je realistické poňatie jazyka, zohľadnenie odborno-jazykových daností a interdisciplinárny prístup.

Od konca 20. storočia sa pozornosť začala sústreďovať na kognitívne procesy v odbornej komunikácii. Do pozornosti sa dostali najmä producent a recipient pri používaní odborného jazykového systému v odborných textoch, pričom problematika, ako aj výsledky vyplývajúce zo systémového a pragmatického prístupu nadobúdajú novú hodnotu. Tento prístup pridáva interkultúrne a emočné predpoklady producenta a recipienta. Koncepcia je označovaná ako *kognitívno-lingvistický funkčný prístup* (kognitionslinguistisches Funktionsmodell) (Roelcke, 2010, s. 14). Prínos spočíva v kognitívnom prístupe, v reinterpretácii niektorých pojmov a funkčných vlastností ako napr. jasnosť/zreteľnosť (Deutlichkeit), zrozumiteľnosť (Verständlichkeit), úspornosť/ekonomickosť (Ökonomie), anonymita (Anonymität). Koncepcia rozoznáva štyri hlavné kognitívne oblasti:

- vedomostný a spracovací systém človeka, ktorý určuje rečové danosti a možnosti;
- abstrakciu a konkretizáciu;

- asociáciu a disociáciu v rámci myslenia (analytické a systematické myslenie);
- interiorizáciu a exteriorizáciu vedomostí (kognitívno-lingválne osvojenie / nadobudnutie a sprostredkovanie vedomostí o procesoch, obsahoch (Sachverhalt) a postupoch).

Rovnako ako pragmaticko-lingvistický kontextový prístup, aj kognitívno-lingvistický prístup berie do úvahy aj predchádzajúce výsledky a obsahy. V tomto prístupe sa jazyk dáva do širších súvislostí s myslením. Hlavným cieľom koncepcie je odborná komunikácia v jednotlivých odboroch medzi expertmi, ale aj medzi expertmi rôznych odborov a expertmi a laikmi (Roelcke, 2010). Hoffmann (1993, s. 614) definuje už nie odborný jazyk alebo odborný text, ale odbornú komunikáciu „ako *externe alebo interne motivovanú, respektíve stimulovanú na odborné javy alebo javové postupnosti orientovanú exteriorizáciu a interiorizáciu znalostných systémov a procesov, ktoré vedú k zmenám znalostných systémov u jednotlivých odborníkov ako aj v celých spoločenstvách odborníkov*“.

Členenie odborného jazyka a typy odborných textov

Z historického pohľadu sa pojem „odbor“ (Fach) a spolu s tým aj „odborný jazyk“ (Fachsprache) vzťahujú nielen na celé odbory (ako napr. vedecké disciplíny, technické disciplíny), ale aj na ich jednotlivé disciplíny (matematika, fyzika, medicína, prípadne ešte detailnejšie – mechanika, akustika, anatómia, morfológia,). Vzniká tak chybná rovnosť medzi hierarchiami reálneho sveta a systémom jazyka. Březina (2006, s. 46) tvrdí, že „*istú vinu na tom nesú práve nespočetné snahy o vymedzenie odborného jazyka ako aj schematickosť vedeckého prístupu, ktorý sa často obmedzuje výlučne na popis zdanlivých lexikálnych či syntaktických zvláštností skúmaného materiálu a ich štatistické vyhodnotenie*“. Výskum na prevažne empirickom základe spôsobuje zjednodušené chápanie problematiky odborného jazyka a vedie k dichotómii (všeobecný a odborný jazyk). Všeobecne akceptovaná definícia absentuje nielen v prípade „odborného jazyka“ (Fachsprache), ale aj v prípade „všeobecného jazyka“ (Allgemeinsprache). Kalverkämper (1979, s. 54) upozorňuje, že vo výskume sa presadzujú dve axiomy: „*axióma intuitívne zdôvodniteľnej a na prvý pohľad zdanlivo logickej vyhranosti určitej jazykovej oblasti v odbore, a s tým súvisiaca axióma principiálnej duality odborného a všeobecného jazyka*“. Aj na základe takýchto predpokladov sa postupne vyprofilovali dva typy jazykových členení – horizontálne, ktoré popisujú vzájomné postavenie a väzby odborného jazyka jednotlivých odborov a vedeckých disciplín a vertikálne, ktoré sa zameriavajú predovšetkým na vnútornú štruktúru. Členenia vychádzajú najmä zo systémovo-lingvistického prístupu.

Horizontálne členenie je potrebné chápať ako vôbec prvý pokus o zachytenie rozdielnosti jednotlivých jazykových oblastí označovaných ako odborný jazyk. Podľa jednej z variant horizontálneho členenia z polovice 70. rokov 20. storočia, existuje asi 300 variant odborného jazyka (stav z roku 1976) (Fluck, 1996). Tento počet vychádza z veľmi jednoduchej úvahy, ktorá predpokladá relatívne rovnaký počet odborných jazykov a jednotlivých vedeckých, technických či ekonomických disciplín. Tento počet sa musí v čase zákonite meniť v dôsledku stáleho vznikania a zanikania jednotlivých odborov a aj dôsledkom nejednotného chápania a vymedzenia termínu „odbor“. Definovanie jednotlivých odborov, a teda aj odborných jazykov, z čisto jazykovedného hľadiska nie je triviálna záležitosť. Problémy pri členení spôsobujú spoločné znaky odborov, prelínanie jazykových prostriedkov v rámci mnohých odborov a široká škála variácií jazykových prostriedkov v rámci jednotlivých odborov (Hahn, 1983, s. 65). V súčasnosti potenciál pre aplikovaný výskum je najmä v tých prístupoch, ktoré vykazujú vyššiu mieru všeobecnosti a preto predstavujú východisko pre exaktnější výskum.

Hoci väčšina horizontálnych členení je kritizovaná, ich existenciu je možné považovať za prínosnú. Ukázali, že neexistuje jednoduché jednoznačné priradenie medzi hospodárskym, vedeckým, či technickým odborom/disciplínou a špecificky používaným jazykovým materiálom – jazykom daného odboru (Březina, 2006). To znamená, že nie je možné hovoriť o odborných jazykoch, ktoré by boli priradené výlučne danému odboru, ale zároveň nie je možné hovoriť ani o jednom odbornom jazyku, ktorý by vykazoval akési univerzálne princípy a lexikálne jednotky aplikovateľné na všetky odborné jazyky.

Vertikálne členenie sa na rozdiel od horizontálneho opiera o komunikačné úrovne v rámci jedného odboru a kladie dôraz na jazykové charakteristiky. Vychádza z predpokladu, že komunikácia v odbore sa odohráva na rôznych úrovniach abstrakcie. Stupeň abstrakcie je daný všeobecnosťou, alebo konkrétnosťou diskutovaného problému v danom odbore. Každému stupňu potom zodpovedajú špeciálne jazykové prostriedky. Existuje viacero vertikálnych členení od rôznych autorov ako napr. od Mackenzena, Hahna, alebo Ischreyta. Pre ilustráciu možno uviesť členenie od Ischreyta, ktorý ako väčšina autorov rozlišuje tri úrovne:

1. úroveň – jazyk vedy, vedecký jazykový štýl (Wissenschaftssprache),
2. úroveň – špecifická komunikácia v odbore (fachliche Umgangssprache),

3. úroveň – komunikácia vo výrobnom procese, verejnej správe a obchode (Werkstattssprache) (Roelcke, 2010, s. 36).

Typy odborných textov (Fachtextsorten) (Roelcke, 2010, s. 42) predstavujú ďalšie členenie. V tomto členení je odborný jazyk vnímaný ako textová výpoveď, čo vnáša do problematiky ďalší rozmer – textový a zároveň interdisciplinárny. Toto členenie a z neho vyplývajúca narastajúca komplexnosť síce sťažujú vymedzenie odborného jazyka od ostatných vedných disciplín, prinášajú však aj pozitíva – umožňujú presnejší popis, obsiahnutie komunikačných procesov a využiteľnosť výsledkov výskumu. Jazyková koncepcia odborných textov vedie k tomu, že odborné jazykové členenie komunikačných vzťahov, podľa ktorých odborná komunikácia prebieha vo väčšej miere zohľadňuje štruktúrované využívanie rôznych typov odbornej komunikácie. Pre ilustráciu je možné uviesť napr. členenie od R. Gläser (Roelcke, 2010, s. 44), ktorá člení odborné texty na odborné texty pre písomnú komunikáciu a ústnu komunikáciu. Odborné texty pre ústnu komunikáciu sa ďalej členia na rôzne typy odborných prednášok (Fachvorträge), ktoré sa ďalej členia. Odborné texty pre písomnú komunikáciu sa členia na odborné texty pre internú odbornú komunikáciu (Fachtextsorten der fachinternen Kommunikation) a externú odbornú komunikáciu (Fachtextsorten der fachexternen Kommunikation) a odborné texty pre spotrebu (Fachtextsorten der Konsumtion), pričom v členení je možné pokračovať do ďalších úrovní.

Odborné lexikálne minimum

Od začiatku 70. rokov minulého storočia je stále viac spochybňovaný princíp rozlišovania odborného a všeobecného jazyka. Napr. Hoffmann (1985) konštatuje, že moderný výskum upúšťa od duálneho pohľadu predovšetkým pre absenciu konkrétnych jazykových komponent, ktoré by bolo možné jednoznačne priradiť odbornému alebo všeobecnému jazyku. Preto pri odbornom jazyku vyvstávajú otázky – do akej miery je v odbornom jazyku zastúpený v skutočnosti všeobecný jazyk a či vôbec existuje spôsob komunikácie, ktorá sa odvíja len v rámci všeobecného jazyka a či neexistuje iba nekonečné množstvo variant komunikácií v odbornom jazyku (Březina, 2006, s. 49).

Z predchádzajúcich otázok vyplýva ďalšia otázka, či výberom odborných textov vhodného typu, charakteristických pre daný odbor, je možné vytvoriť/získať lexikálne minimum a následne odborné lexikálne minimum. Riešením sa javí korpusovo podporovaný prístup. Podľa jednej z definícií predstavuje korpus „súbor textov o ktorých sa predpokladá, že sú reprezentatívne pre daný jazyk, dialekt, alebo inú podmnožinu jazyka, ktorá sa má lingvisticky analyzovať“ (Francis, 1982, s. 7). Takto vytvorený súbor je možné lingvisticky analyzovať a získať lexikálne minimum, ktoré obsahuje jednak lexiku základnej slovnej zásoby a zároveň ďalšiu lexiku (z periferie jazyka). Oddelením lexiky, patriacej do základnej slovnej zásoby, najmä induktívnou excerpciou, sa získa lexika, ktorá je v článku označená ako „odborné lexikálne minimum“, a ktorá obsahuje odbornú terminológiu.

Záver

Z úvah uvedených v štvrtej časti vyplýva, že jedným z možných postupov, ako vytvoriť odborné lexikálne minimum konkrétneho odboru, je vytvoriť korpus z vyšpecifikovaných (reprezentatívnych) textov a určiť z neho lexikálne minimum a následne odborné lexikálne minimum. Pri neexistencii kritérií, ktorými by sa dala lexika a konkrétne jazykové prostriedky jednoznačne priradiť odbornému alebo všeobecnému jazyku, je korpusovo podporovaný prístup, ktorý sa nezaobrá problémami súvisiacimi s vymedzením vedného odboru, s prelínaním lexiky a jazykových prostriedkov jednotlivých vedných odborov a s rozlišovaním odborného a všeobecného jazyka, jedným z možných riešení.

Literatúra

BŘEZINA, J. Přetrvávající otázky v oblasti výzkumu německého odborného jazyka. In: *Acta Oeconomica Pragensia*, 2006, č. 4, s. 46-57.

FLUCK, H. R. *Fachsprachen, Einführung und Bibliographie*. Stuttgart, 5. Auflage, 1996, 293 s. ISBN 10: 3825204839.

FRANCIS, W. N. Problems of assembling and computerizing large corpora. In: *Computer Corpora in English Language Research*, Johansson S. (Hrsg.), Bergen, Norwegian Computing Centre for the Humanities, 1982.

HAHN, W. *Fachkommunikation: Entwicklung, linguistische Konzepte, betriebliche Beispiele*. Berlin, New York, Walter de Gruyter, 1983. 185 s. ISBN 3-11-008765-0.

HOFFMANN, L. Fachwissen und Fachkommunikation. Zur Dialektik von Systematik und Linearität in den Fachsprachen. In: *Fachsprachentheorie*, Bungarten, Theo (Hrsg.), Tostedt: Attikon, 1993, Bd.2, s. 595-617.

HOFFMANN, L. Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur Angewandten Linguistik. In: *Forum für Fachsprachenforschung* 5. Tübingen, 1988.

HOFFMANN, L. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., völlig neu bearbeitete Auflage, Tübingen 1985.

HOFFMANN, L. Fachwortschatz – Grundwortschatz – Minimum. In: *Deutsch als Fremdsprache*: 21, 1984, s. 224 – 228.

KALVERKÄMPER, H. Der Begriff der Fachlichkeit in der Fachsprachen-Linguistik-Tradition, Kritik und Methoden-Ausblick. In: *Fachsprache, Sonderheft 1*. Wien, 1979.

ROELCKE, T. *Fachsprachen* 3. Erich Schmidt Verlag, 2010. 269 s. ISBN 978-3-503-12221-9.

Kontakt

PhDr. Lucia Kužmová

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Email: lucia.kuzmova@euba.sk

TOPONYMÁ VO VÝCHODNOM A ZÁPADNOM PRUSKU

Tomas Maier

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá nemeckými miestnymi názvami v Prusku, ktoré zohralo v procese zjednocovania Nemecka kľúčovú a hlavnú úlohu napriek tomu, že svojím charakterom bolo multinacionálne, jazykovo sa však vyvíjalo čisto po nemecky. Článok celú problematiku rozoberá na pozadí historického vývoja tohoto dodnes kultúrne pestrého regiónu.

Kľúčové slová

nemecké toponymá, Západné a Východné Prusko

Abstrakt

Der Beitrag beschäftigt sich mit deutschen Ortsnamen in Preußen, das im Prozess der Vereinigung Deutschlands eine Schlüssel- und Hauptrolle trotzdem spielte, obwohl es mit seinem Charakter multinational war, sprachlich entwickelte sich aber rein deutsch. Der Artikel analysiert die ganze Problematik auf dem Hintergrund der historischen Entwicklung dieses bis heute kulturell so bunten Gebietes.

Schlüsselworte

Ortsnamen, West- und Ostpreussen

Úvod

Otázka pruských toponým je z hľadiska dejín po nemecky hovoriacich krajinách nielen veľmi zaujímavá, ale aj dôležitá. Pokiaľ by sme sa snažili túto oblasť bagatelizovať iba ako neaktuálnu starozitnosť, dopúšťali by sme sa takzvaného mankurtizmu, ktorý v literatúre pomenoval význačný kirgizský spisovateľ Čingiz Ajmatov¹, teda programovaného zabúdania minulosti.

Historické súvislosti

Východné a Západné Prusko bolo bezpochyby kolískou zjednotenia moderného Nemecka. Nakoľko pruskí kurfirsti prijímali nekatolíckych emigrantov z celej Európy zmietanej náboženskými konfliktami šesnásteho a sedemnásteho storočia, môžeme o Prusku hovoriť nie ako o štáte národnostne nemeckom, ale skôr kultúrne a jazykovo nemeckom. Podobne ako v prípade Spojených štátov amerických, kde sa jazyk stal integrujúcim faktorom vytvárania novej národnosti.²

Vývoj v tejto oblasti, ktorá dnes nespochybniteľne patrí z najväčšej časti Rzeczypospolitej³, a tvorí prístup Poľska k moru, je rozporuplný a zároveň neuveriteľne zaujímavý.

Oblasť Pruska bola v ranom stredoveku obývaná baltickým ľudom pohanských Prusov. Až križiacka výprava kráľa Přemysla Otakara II. túto oblasť kolonizovala a násilne kristianizovala. Pri svojej misijnej činnosti medzi pohanskými Prusmi zahynul ešte dlho pred touto výpravou aj svätý Vojtech (Święty Wojciech, Szent Bélo), ktorý zjednocuje svojím odkazom a osobnosťou mučeníka národy dnešnej Vysegrádskej štvorky. Potomok neskoršie Přemyslovcami vyvráždeneho kniežacieho rodu Slavníkovcov je tiež v európskom povedomí známy ako Saint Adalbert of Prague.⁴

Deutscher Orden – Ordo Fratrum Domus Hospitalis Sanctae Mariae Teutonicorum v Jeruzaleme bol v roku 1226 požiadaný mazovským kniežaťom Konrádom o pomoc proti vyčistiť pohanských Prusov. Rímsko-nemecký cisár Fridrich II. (1194 – 1250) Zlatou bulou z Rimini v tom istom roku potvrdil zvrchovanosť križiakov v Prusku.⁵

¹ Čingiz AJMATOV. *Deň dlhší ako ľudský vek*. Bratislava : Tatran, 1983.

² Pre nemčinára nie je však nezaujímavou poznámka, že na prahu samostatnosti USA Kongres uvažoval veľmi seriózne o alternatíve, že by úradným jazykom Spojených štátov nebola angličtina, ale nemčina vzhľadom na už vtedy veľký počet prisťahovalcov z krajín, kde sa hovorilo po nemecky. Dodnes si niektoré poľnohospodárske komunity fundamentalistických protestantov (napríklad Hutterer) udržali staré formy nemčiny, ktorými okrem obligátne americkej angličtiny komunikujú.

³ Táto patričnosť sa zakladá na teritoriálnych kompenzáciách zaručených Poľsku na konci II. svetovej vojny J. V. Stalinom, W. Churchillom a F. D. Roosweltom za stratené poľské východné územia po poľsky Kresy.

⁴ Svätý Vojtech je aj autorom najstarších slovanských duchovných piesní ako napr. *Hospodine pomiluj ny*.

⁵ Cisár Fridrich II. zo staroslávnej nemeckej kráľovskej dynastie Štaufovcov, vynikajúci štátnik, ktorý sa ale dostal aj pre svoju náboženskú toleranciu do konfliktu so Svätým otcom, bol kultúrne skôr Talianom (Frederico II.) ako Nemcom. Svoje buly potom pomenúval podľa regiónov, kde tiež na juhu Talianska panoval. Český kráľ Přemysl Otakar I. dostal od neho napríklad v roku 1212 Zlatú bulu sicílsku.

Čo mazovský knieža v 13. storočí nemohol tušiť, zapríčinila jeho akcia stáročné spory medzi Poľskom a Rádum nemeckých rytierov.

Torunský mier dohodnutý v roku 1466 stanovil, že Západné Prusko pripadne poľsko-litovskej únii vrátane miest Gdaňsk, Elbląg a Malbork. Tento dohovor rozdelil Prusko na Západné, nazývané tiež v poľskej historiografii Kráľovským (poľským) Pruskom a na Východné Prusko.

V roku 1525 sa Krakovskou zmluvou premenilo územie Rádu nemeckých rytierov, Východné Prusko, na vojvodstvo. V roku 1618 prešlo na brandenburskú dynastiu Hohenzollernovcov, neskorších zjednotiteľov Nemecka z roku 1871.

Fridrich III. z tejto dynastie bol korunovaný v roku 1701 na pruského kráľa so súhlasom vtedajšieho rímsko-nemeckého cisára a uhorského kráľa Leopolda I.

Dnes je oblasť Pruska politicky rozdelená a delia sa o ňu tri štáty: Poľská republika, Ruská federácia v podobe takzvanej exklávy Kaliningradu (Königsbergu) a Litva. Povedomie, že tieto oblasti patrili najprv Rádu nemeckých rytierov, potom Pruskému kráľovstvu a nakoniec po roku 1871 zjednotenému Nemecku existovalo a stále jestvuje. Po zmenách a prevratoch, rozpade socialistickeho tábora na konci osemdesiatych rokov 20. storočia sa otvorenosť v záležitostiach území obývaných po nemecky hovoriacim obyvateľstvom síce uvoľnila, ale niektoré oblasti, ako napríklad hlavné mesto Pruska Königsberg, dnešný Kaliningrad, boli počas II. svetovej vojny tak poničené, že návrat späť k pôvodnej podobe je takmer nemožný. Každému, kto pozná starú tvár Königsbergu, hlavného mesta Východného Pruska na brehu Baltického mora, ktoré sa dalo porovnávať kultúrne a architektonicky so svojimi susedmi Kodaňou, Štokholmom, Gdaňskom či Sankt Peterburgom, a ktoré bolo sídlom komtura Teutónskeho rádu krížových rytierov Panny, kde žil veľký filozof Immanuel Kant (1724 – 1804) iste zabolí, keď sleduje, že z celej krásy tohto mesta ostala iba katedrála v štýle severskej tehlovej gotiky. Bola to ale krutá daň, ktorú po nemecky hovoriace obyvateľstvo muselo zaplatiť za zločiny proti ľudskosti, ktorých sa dopustil nacistický režim Tretej ríše Adolfa Hitlera a jeho pomáhačov, a ktorým väčšina nemeckého národa nedokázala alebo snád ani nechcela zabrániť.

Iná situácia je v dnešnej poľskej časti Pruska, kde kultúrne inštitúcie s rešpektom udržiavajú staré historické dedičstvo a povedomie o Východnom a Západnom Prusku a s veľkou citlivosťou uchovávajú pamiatky poľsko-nemeckých oblastí ku prospechu oboch národov. Svetovo uznávaní poľskí reštaurátori sa s láskou a umom starajú o kultúrne dedičstvo, ktoré im bolo vo Východnom a Západnom Prusku prenechané. Spomedzi radu križiackych hradov vyčnieva hlavná pevnosť Rádu nemeckých rytierov Malbork, po nemecky Marienburg, ktorý patrí k najatraktívnejším pamiatkam severného Poľska.

Východné Prusko získali Hohenzollernovci spojením s Brandenburskou markou. Z kurfirstvov, elektorov cisára, sa stali nakoniec králi a za pomoci pruského šľachtica a ríšskeho kancelára Bismarcka potom zjednotili Nemecko, ktoré siahalo, ako sa spievalo v starej cisárskej hymne, „... von der Maas bis an die Memel ...“ (Od Mázy až po Nemen – ten sa nachádza práve v oblasti Východného Pruska).

Nemecko vtedy malo jedinečnú možnosť stať sa podobnou Grande Nation ako Francúzsko, a to na demokratických a humánnych základoch a integrovať vo svojej veľkej krajine všetky kultúrne hodnoty európskej civilizácie. Túto šancu však Nemci nevyužili. Ba naopak, dva razy vyvolali celosvetové konflikty a nakoniec počas toho posledného podľahli ideológii apoteózy zla, čo sa im stalo osudným. Nemecko tak stratilo oblasti, ktoré dotvárali rozmanitosť a mimoriadnu kultúrnu mnohotvárnosť Nemeckej ríše. Je nutné dodať, že ich stratila aj celá Európa a tí, čo sú spojení profesionálne alebo kultúrne s po nemecky hovoriacim prostredím. Tieto regióny by boli bývali prínosom k pestrosti európskeho kontinentu. Takto tieto územia prakticky kultúrne zanikli a ich obyvateľstvo zahynulo alebo v prípade úteku a vysťahovania splynulo s obyvateľstvom dnešných spolkových krajín Nemecka. Z autochtónneho obyvateľstva na územiach Východného a Západného Pruska ostala len hŕstka.

Západné, kráľovské (poľské) Prusko

Tabuľka 1 (Autor postupoval zo západu na východ)

Poľský názov:	Nemecké pomenovanie:
Walcz	Deutsche Krone
Zlatów	Flatow
Sepólno	Zempelburg
Czluchów	Schlochau
Tuchola	Tuchel
Chojnice	Konitz

Starogard	Stargard
Kościerzyna	Berent
Kartuzy	Karthaus
Wejnerowo	Neustadt
Gdańsk	Danzig
Tczew	Dirschau
Sztum	Stuhm
Kwydzyn	Marienwerder
Świecie	Schwetz
Chełmno	Kulm
Toruń	Thorn
Grudziadz	Graudenz
Wabrzożno	Briesen
Elbląg	Elbing
Malbork	Marienburg
Susz	Rosenberg
Lubawa	Neumark
Lubnica	Strasburg

V Západnom Prusku neexistujú sovietske, ruské alebo litovské ekvivalenty miestnych názvov, pretože toto územie sa nachádza v jazykovo poľsko-nemeckom prostredí okolo ústí Visly (po nemecky Weichsel) do Baltického mora, kam nezasahoval vplyv Litvy, a ktorá tiež nepatrí dnes k Ruskej federácii.

Aj tu možno pozorovať, že dvojjazyčné toponymá sa ovplyvňujú v rôznych smeroch. Niekedy ovplyvnil slovanský, respektíve baltský názov germánske pomenovanie. V tom prípade sa ľahko našlo po II. svetovej novú toponymum a inšpiráciou preň bola jeho slovanská, respektíve baltská minulosť. Slovanské a baltské jazyky nemožno tak striktné v tejto problematike oddeľovať, nakoľko na počiatku ich vývoja existovala tak zvaná balto-slovanská jednotnosť. Až neskôr sa obidve skupiny oddelili, ale stále medzi nimi jestvuje príbuznosť očividná z rôznych jazykových javov.

V prípade Toruń, po nemecky Thornu, si dodnes osvojujú právo na dedičstvo miestneho rodáka, astronóma Mikuláša Koperníka (1473 – 1543) Nemci aj Poliaci. V takýchto prípadoch môžeme alebo dokonca musíme národnostný pôvod zanedbať, pretože Koperník bol génius s významom pre celé ľudstvo, a mladá generácia Nemcov a Poliakov budúcnosť strednej zjednotenej Európy to tak istotne chápe.

Východné Prusko

Otázka toponým vo Východnom Prusku je podstatne pestrejšia, pretože sa tu s nemeckými stretávajú nielen poľské, ale aj ruské a dokonca litovské názvy. (Autor aj pri nasledujúcej tabuľke opäť postupoval od západu na východ.)

Tabuľka 2

Poľský názov:	Po nemecky:
Braniewo	Braunsberg
Pasiek	Pr. Holland
Morąg	Mohrungen
Ostróda	Osterode
Nidzica	Neidenburg
Działdowo	Soldau
Lidzbark	Heilsberg
Olsztyn	Allenstein
Reszel	Rössel
Sczytno	Ortelsburg
Węgorzewo	Angerburg
Kętrzyn	Rastenburg
Pisz	Johannisburg
Gołdap	Goldap
Olecko	Treuburg
Ełk	Lyck

Niektoré nemecké názvy zo Západného a Východného Pruska pripomínajú ponemčené slovanské názvy v Srbskej Hornej a Dolnej Lužici. Slovanské a nemecké názvy tu dodnes jestvujú pospolu a dopĺňajú kultúrnu a jazykovú pestrosť Nemecka. Tu existuje určitá paralela.⁶

Rastenburg ako väčšina východopruských miest bol križiackym hradom. Tak konečne hovorí nemecký názov. Na viac v lese na východ od Rastenburgu v tzv. Wolfschanze mal počas vojny proti Sovietskemu zväzu hlavný stan a bunker Adolf Hitler, kde dohováral a diktoval vojnové operácie na východnom fronte so svojimi poľnými maršalmi a generálmi Wehrmachtu. V Rastenburgu sa pokúsil predstaviteľ nemeckého odboja proti nacizmu, Claus Philipp Maria Schenk, gróf von Staufenberg (1907 – 1944) o atentát na Adolfa Hitlera, ktorý sa nepodaril a vyvolal popravy v radoch nemeckej brannej moci. Nepriamou obeťou sa stal aj nemecký poľný maršál Erwin Rommel (1891 – 1944), známy z bojov v púšti severnej Afriky a nazývaný Wüstenfuchs. Ten bol ale v severnej Afrike porazený maršálom Bernardom Lawom Montgomerym, 1. vikomtom z El Alamejnu (1887 – 1976). Erwin Rommel bol nakoniec donútený po neúspešnom atentáte grófa Staufenberga v Rastenburgu, vo Východnom Prusku spáchať samovraždu. Za odmenu, že sa sám popravil, a nacistický režim nemusel pretriasať zradu svojho „hrdinu“ zo severnej Afriky, mu bol vystrojený štátny vojenský pohreb.



Obrázok 1 Rastenburgský hrad na pohľadnici spred II. svetovej vojny.



Obrázok 2 Východné Prusko je plné hradov Radu nemeckých rytierov v štýle severnej Backsteingotik. Tu je poľský Lidzbark, po nemecky Heilsberg. (Podobnosť s našim Bratislavským hradom majú viaceré križiacke pevnosti na severe Poľska.)

⁶ Otázka lužických Srbov by si určite zasluhovala väčšiu pozornosť predovšetkým z hľadiska ich ďalšej kultúrnej a jazykovej existencie. Spolková vláda a aj Freistaat Sachsen sa iste o svojbytnosť lužických Srbov dostatočne starajú. Nástupnícke štáty bývalého Československa sa však o tento náš bratský slovanský národ vprostred silného nemeckého živlu iba veľmi málo zaujímajú..



Obrázok 3 Ďalším hradom Rádu nemeckých rytierov, ktorý pripomína Bratislavský hrad, je Gniew – po nemecky Mewe. Zásadný rozdiel s našim bratislavským donžonom ⁷ je v materiále múrov. Na stredovekom severe dominovali tehly.

Exkláva Kaliningradu Ruskej federácie

Jedno z najdôležitejších miest Východného Pruska, Königsberg, dnešný Kaliningrad sa nachádza pod zvrchovanosťou Ruskej federácie. Mesto bolo totálne zničené bojmi na východnom fronte medzi Wehrmachtom a Červenou armádou počas II. svetovej vojny. Samotný dnešný názov je takmer nezmyselný. Nemôžeme ale upierať národom Ruska, ktoré vynaložili obrovské obete na oslobodenie Európy od fašizmu, právo, aby naložili s názvom mesta, ktoré im po novom usporiadaní Európy pripadlo, vo svojom zmysle. Ruská správa aspoň zachovala niektoré hlásky z pôvodného názvu a nakoniec aj koncové ruské slovo grad nie je až tak ďaleko od nemeckého Berg.

Iný vzťah je pri tomto toponyme pri českom názve Královec. Nakoľko českí králi aktívne pôsobili v ríšskej politike a nemecká kultúra s českou sa úzko stretávali, jestvuje rad názvov nemeckých a rakúskych miest v českej forme, čo ale opäť vyplýva z historického vývoja. Tento miestny český názov sa vzťahuje samozrejme k zakladateľovi Königsbergu Přemyslovi Otakarovi II. Nemecká historiografia rada tento fakt prehliada, nakoľko sa jedná o českého kráľa, ktorý založil jedno z najzaujímavejších a najvýznamnejších nemeckých miest. Že práve nemecký názov „Königs...“ pochádza od kráľa železného a zlatého, ako sa dodnes Přemyslovi Otakarovi II. hovorí, ktorý rozšíril svoju vládu cez Viedeň až k Jadranskému moru, nie je pre nemeckých historikov zaujímavé. Stačí sa ale o danú problematiku viac zaujímať a aj takéto národnostne orientované antipatie rýchlo zmiznú. V žilách Přemysla Otakara II. kolovala nielen krv českej dynastie Přemyslovcov, ale aj krv nemeckého cisárskeho rodu Štaufovcov a nášho uhorského kráľovského rodu Arpádovcov. Kráľovské rody neboli záležitosťou národnou, ale vždy celoeurópskou. Podobne ako u šľachty všeobecne. Na jednej z brán Königsbergu - Kaliningradu sa zachovala socha zakladateľa kráľa Přemysla Otakara II.

Samotný ruský názov bol udelený mestu na počesť Michaila Ivanoviča Kalinina (1875 – 1946), predsedu prezídia Najvyššieho soviету ZSSR, teda formálnej hlavy sovietskeho Ruska v rokoch 1923 až 1946.

Je treba podotknúť, že v súčasnej dobe jestvuje v exkláve Kaliningradu enormné úsilie tunajšieho ruského obyvateľstva o obnovenie bývalého významu a krásy tejto časti Východného Pruska.

Ruské obyvateľstvo exklávy Kaliningradu - Königsbergu dnes iste vníma, že sa síce nachádza mimo krajiny ich predkov, ale pristupuje k tomu pragmaticky a využíva možnosti, že je uprostred Európy, príp. uprostred baltickej oblasti, a to je z hľadiska vývoja regiónu iste pozitívne.

⁷ Donjon, aleb donžon je ústredná strategická časť hradu, obytný a obranný objekt, niekedy objemná veža. Posledné útočisko pri ohrození hradu.



Obrázok 4 Starý Königsberg - Kaliningrad bol rozprávkovým mestom.

Ďalším význačným mestom ruskej exklávy Kaliningradu je Tilsit. Tilsit zohral v dejinách Európy významnú úlohu a napriek tomu ho takmer nemožno nájsť na mape Európy. Jeho dnešné ruské meno je vskutku bizarné – Советск – Sovietsk. Názov chcel asi zdôrazniť sovietsku zvrchovanosť nad Kaliningradskou oblasťou. Nemecké pramene uvádzajú, že sa jedná o pomenovanie na počesť boľševických rád - soviетov porevolučných orgánov v Sovietskom Rusku.

V roku 1406 – 1407 bol v Tilsite vybudovaný hrad Rádu nemeckých rytierov. Pruský vojvoda Albrecht dal Tilsitu mestské práva. 7. a 9. júla 1807 bol v Tilsite podpísaný pre Európu významný Tilžský mier medzi Pruskom, Ruskom a napoleonovským Francúzskom. Krásnou pamiatkou, ktorá sa dochovala, je starý most – Königin-Luise-Brücke cez Nemen – po nemecky Memel, nazvaný podľa statočnej a medzi ľuďmi obľúbenej pruskej kráľovnej, pred ktorou mal rešpekt dokonca samotný Napoleon I. Bonaparte, a s ktorou sa zišiel práve v Tilsite – v dnešnom Sovietsku. Kráľovná Luisa (1776 – 1810) pochádzala z významného rodu Mecklenburg –Strelitz, bola manželkou významného pruského panovníka Fridricha Wilhelma III.

Originál svetoznámeho tilžského syra, pojmu medzi labužníkmi a potravinármi, sa v exkláve Kaliningradu stále vyrába v dobre prosperujúcej ruskej firme.

Toponymum Tilsit napriek zmene názvu kultúrne a historicky významného mesta žije svojim životom.

Exkláva Kaliningradu bola počas sovietskej vlády tzv. запрещенная зона – zakázaná oblasť, kam sa bežný turista nedostal bez zvláštneho povolenia od sovietskych úradov. Dnes sa situácia zmenila. Nemci s koreňmi z Východného Pruska bežne cestujú do ruskej exklávy Kaliningradu. Sú tu vítaní a prispievajú k rozvoju tejto oblasti Ruskej federácie.

Pred rozpadom Sovietskeho zväzu sa o akejsi exkláve alebo enkláve nedalo hovoriť, nakoľko územie Kaliningradskej oblasti nadväzovalo na vtedajšiu Litovskú sovietsku socialistickú republiku, súčasť ZSSR. Až po úplnom osamostatnení Litvy sa Ruské obyvateľstvo ocitlo odrezané od materskej krajiny. Po vstupe Poľska a Litvy do EÚ sa táto časť dnešného Ruska ocitla uprostred Únie. Je to situácia bizarná, zaujímavá, ale hlavne nesmierne prínosná pre tento výnimočný región.



Obrázok 5 Idylické obrázky z Tilsitu na prelome 19. a 20. storočia dokumentujú čaro zaniknutého sveta Východného Pruska.



Obrázok 6 V Tilsite chodili v dobe Belle époque po jeho výstavných bulvároch aj električky,

Pásmo Klajpedy – Memelland

V roku 1923 novovzniknutá samostatná Litva mesto Kajpeda, po litovsky Klaipėda – Memel vojensky obsadila. No Nemci ju opäť získali po diplomatickom nátlaku v roku 1939. Nemecký názov Memel sa zhoduje s názvom rieky Nemen, tiež Memel. Nakoľko Nemen tečie najprv cez Bielorusko, treba uviesť aj bieloruské toponymum Нёман – Njoman a samozrejme litovský názov rieky Nemanus. Za zmienku stojí ešte jeden miestny nemecký názov medzi riekou Nemenom a mestom Klajpeda - Heydekrug, dnes litovské Šilutė,

Záver

Porovnanie miestnych názvov vo Východnom a Západnom Prusku vo všetkých troch jazykoch, ktoré sa v najnovšej minulosti používali v tomto tak zaujímavom a krásnom regióne pomáha orientovať sa v jeho histórii, kultúre a jazykovom vývoji. Po nemecky hovoriace oblasti nie sú iba súčasné štáty a regióny, kde sa nemčina používa v bežnom kontakte. Sú to aj oblasti, kde sa s nemčinou dnes stretne iba zriedka, ale kde generácie význačných šľachtických rodov, patricijských rodín aj prostých nemeckých ľudí kultúrne a jazykovo pracovali, podnikali a vytvárali podobu miest a krajiny

Literatúra

Dostupné na internete: <www.deutsche-schutzgebiete.de>

Dostupné na internete: <www.preussen.de>

FUKALA, R. 2005. *Hohenzollernové v evropské politice 16. století*. Praha: Lidové noviny, 2005. 235 s. ISBN 80-7106-782-2.

HEIDERICH, F., SCHMIDT, W. *Geographischer Atlas für Mittelschulen. (Gymnasien, Realschulen, kommerzielle und verwandte Lehranstalten*. Wien: Ed. Hölzel, 1912.

HROCH, M. et al. *Dějiny Francie*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. 732 s.

Bilder deutscher Geschichte. Hamburg: Bahrenfeld, 1936. 200 s.

Der Brockhaus. Geschichte. Personen. Daten. Hintergründe. Mannheim, Leipzig: F. A. Brockhaus, 2003. 991 s. ISBN 3-7653-0331-3.

Deutsche Geschichte. Ein Überblick. Gütersloh: Bertelsmann, 1989. 63. S. ISBN 3-57-4776-8.

MAUROIS, A. *Dějiny Francie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1994. ISBN 80-7106-098-4. 495 s.

Kontakt

Mgr. Tomas Maier

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

Dolnozemska cesta 1/b, 852 35 Bratislava 5

Email: maier@euba.sk

SKRACOVANIE AKO SLOVOTVORNÝ POSTUP

Eva Maierová

Abstrakt

Posudzovanie skracovania ako jedného zo slovotvorných postupov vychádza z definície slova a kritického prehľadu lingvistických názorov na túto problematiku s poukázaním na špecifiká tvorenia abreviátúr a na lexikálnoparadigmatické vzťahy, do ktorých skráteneiny vstupujú. Na základe zhodnotenia uvádzaných argumentov sa skracovanie popri derivácii a kompozícii hodnotí ako súčasť slovotvorby charakterizovaná stratou fonetického, resp. ortografického materiálu, ktorej výsledkom je vznik nových slov.

Kľúčové slová

abreviácia, derivácia, kompozícia, slovo, slovotvorba

Abstract

Assessment of abbreviation as one of word-formation processes is based on the definition of the term word and critical review of linguistic opinions on this issue with reference to the specific features characteristic for formation of abbreviations and paradigmatic lexical relations that shortenings enter. Based on the evaluation of the arguments presented, shortening is, besides derivation and composition, considered to be a part of word formation characterized by the loss of phonetic or orthographic material, resulting in the emergence of new words.

Keywords

abbreviation, derivation, composition, word, word formation

Definícia slova

Na to, či skracovanie patrí k slovotvorným postupom napanuje medzi lingvistami jednota. Keďže sa slovotvorba, ako jednoznačne z tohto termínu vyplýva, zaoberá postupmi tvorenia nových slov v jazyku, úvodom sa zameriame na definíciu slova a na to, do akej miery korešpondujú abreviátúry s takýmito definíciami.

Hoci každý používateľ jazyka inštinktívne vie, čo je slovo, vymedzenie tohto termínu, ktoré by charakterizovala všetky slová v jazyku (vrátane skratiek), nie je jednoduché.

Definície vychádzajúce z reprezentácie slova sa opierajú o písomnú formu, kde slovom je určitá postupnosť grafém oddelených medzerami (1, 2000, s. 48) alebo interpunkčnými znamienkami, čo však nepostihuje pomenovania ako *trash can*, kde *trash* a *can* pomenúvajú dva denotáty odlišné od denotátu *trash can*. Hoci by sa tento typ ortografickej definície mal vzťahovať práve na abreviátúry, keďže aj tie majú pôvod v písomnej forme, nie je to tak. Najmä medzi iniciálovými skratkami sa môžu písať medzery a/alebo sú jednotlivé grafémy oddelené bodkou, napr. *HMS/H.M.S.* (His/Her Majesty's Ship), *MC* (Marine Corps alebo Medical Corps) verzus *M.C.* (Member of Congress) verzus *M.C./m.c.* (master of ceremonies). Bloomfield, ktorý ako prvý formálne definoval slovo, vychádzal z pojmov morféma a seméma. Podľa neho je slovo „*minimal free form*“ (1, 2000, s. 49). Slovo teda nemôže byť analyzované na menšie jednotky, čím boli vylúčené nielen relačné slová a gramatické morfémy, ale ani krížené slová typu *Clinterngate* (Clinton + intern + |Water|gate), *e-tailing* (electronic retailing), *edutainment* (education + entertainment) by sa nemali dať rozložiť na slová, z ktorých boli vytvorené.

Lyons neskôr podčiarkol pozíciu mobilitu slova v rámci vety a zároveň jeho vnútornú stabilitu, t.j. neprerušiteľnosť (2, 1968, s. 202 – 203). O tieto charakteristiky sa opiera aj definícia, že „*slovo je neprerušiteľná jednotka štruktúry skladajúca sa z jednej alebo viacerých morfém, ktorá sa obvykle vyskytuje v štruktúre fráz*“ (1, 2000, s. 50). Neprerušiteľnosť ako jedna zo základných charakteristík slova je podstatná pri rozlíšení elipsy a abreviátúry. Oba tieto lingvistické javy spája redukcia jazykového materiálu, odlišuje ich to, že elipsa zahŕňa vloženie vynechaného slova alebo frázy potrebnej na splnenie jej syntaktickej funkcie, ale doplnenie vynechaného slova alebo frázy do abreviácie má sémantický účel. Morfematická analýza iniciálových skratiek a akronymov nie je jednoznačná. Napríklad akronym *UNESCO* predstavuje slovo zložené z jednej morfémy, t. j. je to monomorfematická lexéma, a jeho významom je motivant v neskrátenej podobe (3, 2000, s. 69 – 72).

Vymedzenie slova nie je teda v lingvistike jednoznačné rovnako, ako je nejednoznačné postavenie abreviácie ako slovotvorného postupu, na čo existujú rôzne názory.

Postavenie abreviácií v rámci slovtvorby

Podľa Štekauera (4, 1992, s. 6) „*predmetom slovtvorby sú motivované pomenovacie jednotky, t. j. jednotky, ktoré sú synchronicky charakterizované svojím špecifickým formálnym a sémantickým vzťahom k iným motivujúcim jazykovým jednotkám. Navyše sa slovtvorba zaoberá slovtvornými procesmi a typmi slúžiacimi ako modely pre vytváranie nových pomenovacích jednotiek.*“ Uvedená definícia slovtvorby slúži ako hlavný argument pre to, aby do nej neboli zahrnuté abreviačné procesy. Za jednotlivé typy slovtvorných postupov sa považujú:

- 1) kompozícia a tvorba súsloví,
- 2) sufixácia,
- 3) prefixácia,
- 4) konverzia,
- 5) spätné tvorenie,
- 6) kríženie slov.

A hoci Štekauer v druhej časti svojej publikácie – anglická slovtvorba – uvádza okrem týchto šiestich postupov aj ďalšie tri, a to konkrétne

- 7) krátenie pomenovacích jednotiek,
- 8) reduplikáciu,
- 9) výrobu slov – „*word manufacture*“ (tamže, s. 103),

pri skracovaní hneď na začiatku poznamenáva: „*Nasledujúce skupiny pomenovacích jednotiek nie sú výsledkom slovtvorných procesov. Skrátene slová sa vo svojom význame nelíšia od pôvodných jednotiek, Mení sa iba ich forma. Tento typ pomenovacích jednotiek ilustruje už spomenutú tendenciu k ekonómii v reči a k monosylabizmu, ktoré sú v angličtine tak silné*“ (tamže, s. 92).

Z tohto prehľadu je jasné, že spätné tvorenie a kríženie slov, ktoré majú so skracovaním spoločnú stratu fonetického/ortografického materiálu, boli medzi slovtvorné procesy zaradené. Spätné tvorenie preto, že sa pri ňom jedná o zmenu slovnodruhovej príslušnosti (obvykle zo substantíva na verbum), napr. *sculptor* → *sculpt*, *television* □ → *televise*, *lazy* → *laze*, *air-conditioning* □ → *air-condition*, *unflappable* → □ *flappable*. Kríženie slov preto, že stojí na pomedzí skracovania (trunkácií) a kompozície, a podľa autora pri novovytvorených slovách ide o monémy (porov. tamže, s. 85 – 91).

Podobný postoj zastáva aj Dolník (5, 2007, s. 158 – 164), keď rozlišuje odvodzovanie slov, čiže deriváciu (kde zároveň diferencuje derivačné tvorenie a derivačné pretváranie), skladanie čiže kompozíciu a kombináciu derivácie s kompozíciou. K derivácii zaraďuje tiež deafixáciu, t.j. deprefixáciu a desuffixáciu, ktorá sa v anglistike pomenúva termínom spätné tvorenie. V rámci pretvárania, pod ktorým „sa rozumie taký spôsob rozvíjania lexikálnej zásoby, pri ktorom vznikajú nové lexikálne formy bez toho, aby vyjadrovali aj nové lexikálne významy“, a teda „vznik nových lexikálnych jednotiek pretváraním nie je motivovaný sémantickou potrebou, lež potrebou diferencovaného vyjadrovania toho istého lexikálneho významu“, vyčleňuje expanziu a redukciu (tamže, s. 161). Redukciu vysvetľuje ako „pretváranie jestvujúcich lexikálnych jednotiek (slov alebo viacslovných výrazov), ktorým sa tieto jednotky stváňujú podľa kondenzačných pravidiel daného jazyka“ a poukazuje na jej dva prejavy, ktoré spája metonymický, resp. synekdochický princíp – univerbizáciu (*mobilný telefón* → □ *mobil*, *triedny učiteľ* → □ *triedny* a pod.) a abreviáciu, ktorú definuje ako „pretváranie jedno- alebo viacslovného lexikálneho výrazu na hlásky (písmená), skupinu hlások (písmen), slabiky alebo na kombinácie morfémy s inými segmentmi“, pričom tvorenie skratkových slov typu *bankomat*, *hifi*, *motorest* je kombináciou univerbizácie a abreviácie (tamže, s. 164).

Komplexnejší pohľad na vznik nových slov ponúka Tournier (cit. podľa 6, 2002, s. 109), ktorý rozdeľuje neologizmy na štyri druhy:

- 1) morfo-sémantické neologizmy, základom ktorých je konštrukcia pomocou afixácie (prefixácie, sufixácie a spätnej derivácie),
- 2) sémantické neologizmy, kam patrí transfer slovného druhu reprezentovaný konverziou, a metasémantické procesy metafora a metonymia,
- 3) morfológické neologizmy, ktoré vznikajú redukciami formálnej stránky troma spôsobmi – afarézou (iniciálna trunkácia), apokopou (finálna trunkácia) a akronymiou,
- 4) externé neologizmy preberané do cieľového jazyka z iných jazykov.

V tomto rozdelení však nie sú zahrnuté grafické, graficko-fónické a značkové skratky. Zároveň sa dá predpokladať, že kríženie slov je súčasťou kompozície.

V slovenskej lingvistiky sa vo Furdíkovom diele objavuje teória lexikálnej motivácie, ktorý kontaktnú motiváciu rozčleňuje na akceptačnú (slová preberané z iných jazykov) a abreviačnú (7, 2008, s. 70 –71). Túto teóriu ďalej rozpracoval Ološtiak (8, 2011) uvádzajúci osem rôznych druhov motivácie: slovtvornú, morfológickú, syntaktickú, frazeologickú, interlingválnu, abreviačnú, registrovú

a individualizačnú. Aspekty abreviačnej motivácie sú tu charakterizované v porovnaní so slovtvornou motiváciou (8, 2011, s. 240), tzn. skracovanie sa tu posudzuje ako relatívne samostatný proces v mnohom odlišný od slovtvorby.

Pre nejasnosť morfeatickej štruktúry bývajú abreviáturey klasifikované v rámci extragramatickej morfológie, lebo „procesy ich tvorenia nie sú jasne indentifikovateľné, a jednotky, ktoré vstupujú do tohto procesu, nedovoľujú predikciu regulárneho výstupu“ (9, 2013, s. 1).

Oproti týmto pohľadom na abreviáciu ako proces nezávislý od slovtvorby stoja názory posudzujúce tvorenie skratiek ako viac či menej organickú súčasť slovtvorných postupov. Bauer popri kompozícii, neoklasických kompozitách, prefixácii, sufixácii, konverzii a spätnom tvorení radí k slovtvorbe aj neprediktabilné tvorenie, v rámci ktorého vyčleňuje trunkácie, krížené slová, akronymy, výrobu slov a zmiešané tvorenie. Zároveň však pripomína, že „tieto [nepredvídateľné] postupy sú také bežné, že je zavádzajúce považovať ich za nezvyčajné“ (10, 1983, s. 232). Nepredvídateľnosť sa teda nevzťahuje na frekvenciu, ale na pravidlá tvorenia, ktoré sú z pohľadu generatívnej gramatiky zvláštne, pretože „keby sa tieto formy dali predvídať podľa pravidiel, dané pravidlá by museli brať do úvahy oveľa širší diapazón faktorov než len pravidlá slovtvorby, hoci všetky faktory uvádzané vo vzťahu k ostatným typom tvorenia slov ostávajú v platnosti“ (tamže).

Podobnú filozofiu nazerania na skracovanie ako súčasť slovtvorby nachádzame aj u Kvetka, ktorý popri troch základných slovtvorných postupoch (kompozícii, afixácii a konverzii) hovorí o minoritných typoch tvorenia slov, kam radí:

- 1) skracovanie – trunkácie, akronymy a inicializmy,
- 2) spätné tvorenie,
- 3) kríženie slov,
- 4) reduplikáciu (11, 2005, s. 38 – 43).

V závere prehľadu lingvistických názorov na skracovanie ako slovtvorný proces treba uviesť aplikáciu termínu prozodická morfológia (12, 1993) na túto oblasť. Práve v interakcii fonologických a morfológických determinantov vidí Plag pravidlá vzniku trunkácií proprií a apelatív i krížených slov. Prozodická morfológia je podľa neho jedným z troch podtypov derivácie bez afixácie spolu s konverziou, abreviáciami a akronymami. Deriváciu bez použitia afixov včleňuje do širšieho termínu nekonkatačná morfológia (13, 2003, s. 13), pod ktorým rozumie tvorbu slov, kde absentuje reťazenie morfém.

Charakteristika abreviačných procesov

Rozdielnosť v chápaní skracovania je podmienená špecifickými črtami tohto procesu a markantnou odlišnosťou abreviatúr od derivátov a kompozit ako výsledkov „tradičných“ slovtvorných postupov.

Azda najvýraznejší rozdiel spočíva vo formálnej redukcii, fragmentarizácii pôvodnej lexémy, kým pri afixácii a kompozícii, resp. ich kombinácii je výsledkom expanzia, rozšírenie motivujúcej lexémy o ďalšiu morfému alebo morfémy, resp. komponent/y. O podobný postup ide napríklad aj pri tvorení slovenských deverbatív typu *leť*, *hod*, *var*, kde sú zachované morfeatické hranice slovesa. Oproti tomu pri abreviáturách sa často neberie ohľad na morfeatickú štruktúru motivujúceho slova, a to nielen pri grafických skratkách, ale ani pri trunkáciách a krížených slovách.

V súvislosti s abreviačnými tendenciami sa konštatuje, že spôsob tvorenia skratiek sa neradi takými presnými pravidlami, aké platia pri afixácii a kompozícii, čo môže byť zapríčinené práve nedodržiavaním morfeatických hraníc pri skracovaní slov. Existujú tu však dve základné tendencie:

- 1) v abreviáturách sa väčšinou zachovávajú začiatky slov, pretože majú vyššiu komunikačnú a informačnú hodnotu, keďže derivačné a/alebo gramatické morfémy so všeobecnejším významom sa nachádzajú na konci slov (*demonstration* □ *demo* a nie **ation*; *representative* □ *rep* a nie **tative*; *wireless fidelity* □ *wi-fi* a nie **less-ity*),
- 2) v abreviáturách sa častejšie ponechávajú konsonanty, lebo ich informačná hodnota je vyššia, čo dokazuje napríklad aj vynechávanie vokálov v písanej forme hebrejčiny a arabčiny.

K týmto tendenciám sa pridávajú prozodické vlastnosti neskrátených slov. Ukazuje sa, že úloha prízvuku a radenie spoluhlások a samohlások hrá pri vytváraní trunkácií a krížených slov významnejšiu rolu, ako sa zdalo, keď boli tieto postupy nazvané nepredvídateľnými (porov. 10, 1983; 13, 2003; 14, 2011).

Odlišnosťou tiež je, že zatiaľ čo deriváty a kompozitá vznikajú v hovorenej reči, ku skracovaniu jednoslovných a viacslovných pomenovaní dochádza predovšetkým v písomných textoch, keďže skráteneiny ako *ma'am* sú pomerne výnimočné. V prípade grafických skratiek ich rečová realizácia absentuje úplne. Je to spôsobené aj tým, že redukcia v písanom kóde sa neradi fonotaktickými zákonitosťami, a preto sa niektoré kombinácie hlások nedajú vysloviť inak ako hláskovaním.

Rozdiely medzi abreviačnými postupmi na jednej strane a deriváciou a kompozíciou na strane druhej však nevyklúčujú skracovanie zo slovtvorby, hoci význam motivátu a motivantu ostáva rovnaký pri zmenenej forme. To isté by sa dalo povedať aj o derivátoch a kompozitách, napr. *economic – economical* (vo význame hospodárny), *importance – importancy*, *scene – scenery*; *dumbhead – dunderhead – fuckhead – hammerhead – knucklehead – loggerhead – lunghead – muttonhead – shithead*. Skráteniny sa dajú považovať za synonymá svojich motivátov líšiace sa na štylistickej úrovni:

- bezpríznačné, t.j. štylisticky neutrálne – *AIDS, car, p.m., radar, smog*,
- príznakové
 - formálne – *c/o, IOU, i.e., misc., Mssrs.*,
 - neformálne – *biz, OIC, pls/plz, stupidiot, Vicky*.

Bez ohľadu na ich štylistickú príznakovosť alebo nepríznakovosť sa abreviatúry používajú vo všetkých jazykových registroch (15, 2008, s. 38).

Synonymia je však v jazyku neekonomická, a preto niekedy dochádza k osamostatneniu a demotivácii abreviatúry. Potom sa neskrátená lexéma vníma ako formálna alebo zastaraná, napr. *bus – omnibus, flu – influenza, laser – light amplification by stimulated emission of radiation, memo – memorandum, perk – perquisite, scuba – self-contained underwater breathing apparatus*.

Ďalším argumentom pre posudzovanie skrátenín ako samostatných lexém je to, že sa samy stávajú motivantmi slovtvorných postupov:

- kompozícia skratky s ďalšou skratkou – *CD-ROM, LED TV, sci-fi*,
- kompozícia skratky s neskrátenou lexémou – *adland, aimbot, scuba-dive, SIM card*,
- prefixácia – *anti-NATO, non-dom, pro-US, un-PC*,
- sufixácia – *biker, Robbie, smoggy, smogless, stagflationary, yuppiedom*,
- kombinácia prefixácie a sufixácie – *non-VATable*,
- konverzia – *a fax → to fax, a nuke → to nuke, a phone → to phone → temp → to temp*.

Skratky majú tiež rôznu slovnodruhovou príslušnosť, hoci prevládajú substantíva, ktoré vo vetách môžu nadobúdať funkciu modifikátorov ako *a DVD player, a sci-fi film, PIN number*, kde posledný príklad je prípadom tautológie *personal identification number number*. Tautológia sa v prípadoch ako *ATM machine, LCD display, RAM memory* nazýva tiež *RAS syndrome – redundant acronym syndrome syndrome*. V rámci slovných druhov sa abreviatúry zapájajú do príslušných paradigiem, napr. *CDs, quangos, an MP's salary, nimbyism, yuppiedom – yuppification – yuppify – yuppities, smoggy – smoggier – smoggiest, to vet – he vets – vetted – vetting, to OD – OD's – OD'ed – OD'ing*.

Lexikálnoparadigmatické vzťahy abreviatúr

Skratky vstupujú aj do lexikálnoparadigmatických vzťahov (homonymia, synonymia, paronymia, polysémia atď.) s ďalšími skratkami alebo s neskrátenými lexémami. Na úrovni skratka – skratka sa tento jav označuje ako vnútorná (15, 2008, s. 51 – 55) alebo abreviačná homonymia/synonymia/paronymia... (8, 2011, s. 245 – 249). Na úrovni skratka – neskratka ako vonkajšia (15, 2008, s. 51 – 55) alebo homonymia/ synonymia/paronymia... (8, 2011, s. 245 – 249).

Vnútorná homonymia je veľmi frekventovaná medzi iníciačnými skratkami. Logicky sa pravdepodobnosť homonymie zvyšuje s klesajúcim rozsahom slov. V prípade inicializmov o to viac, že majú rozličný motivant, a pri ich tvorbe sa nedoržievajú fonotaktické pravidlá jazyka. Napríklad skratka *AM* môže byť dešifrovaná rôznymi spôsobmi ako Aaron Marschal, absolutely magnificent, academic medicine atď. Homonymá sú niekedy odlišené ortografiou: *a.m.* (ante meridiem – before noon), ale najčastejšie je ich význam determinovaný kontextom. Okrem inicializmov tvoria homonymické rady aj trunkácie: *comp* ← compensation, complimentary, comparable store sale, computer; *demo* ← demonstration, demolition; *divvy* ← dividend, divide; *shorts* ← short bonds, short pants; *sig* ← signature file, special interest group.

Príkladmi vonkajšej homonymie trunkácií sú *cap(italisation)/cap(tain) – cap* (1) čiapka, 2) horný limit,...), *gig(abyte) – gig* (vystúpenie), *pro(fessional) – pro* (argument za niečo), *(neck)tie – tie* (vzťah). Vonkajšími homofónmi sú napr. *ad – add, cell – sell*. Intencionálnou homonymiou s neskrátenými slovami sa vyznačujú najmä akronymy, ktoré takýmto spôsobom nadobúdajú metaforický význam, napr. *BASIC* (*Beginners' All-purpose Symbolic Instruction Code*) – *basic* (základný), *COP* (constable on patrol) – *cop* (policajt), *HOPE* (Health Opportunity for People everywhere) – *hope* (nádej), *PIGS* (Portugal, Italy, Greece, Spain) – *pigs* (prasatá), *SAD* (seasonal affective disorder) – *sad* (smutný), *WASP* (White Anglo-Saxon Protestant alebo *WASP approach* = Welcome – Acquire information – Supply information and advise – Part) – *wasp* (osa). Neintencionálna homonymia niekedy vedie k limitácii používania neskrátenej lexémy, keď táto

nadobudne negatívne konotácie. V 90. rokoch minulého storočia sa vytrácalo slovo *aids* vo význame „pomôcky“, keďže frekvencia akronymu *AIDS* (Acquired Immune Deficiency Syndrome) bola veľmi vysoká, a používatelia jazyka ju asociovali s nevyliciteľnou chorobou. Bez ohľadu na to, či je vonkajšia homonymia sémanticky relevantná alebo nie, plní mnemotechnickú funkciu, a preto sa využíva pri pragmatonymách: *ACES* (American Construction & Education Service, Inc.), *OPEN* (One Planet Education Network alebo Olympic and Paralympic Employment Network), *SNAP* (School Network For Absenteeism Prevention) a pod. Negatívne konotácie neskrátených lexém sú zväčša neželané, okrem prípadov vyjadrenia pejoratívneho a/alebo ironického významu ako *CREEP* (Committe to Re-elect the President), ale napriek tomu existujúce: *CINCUS* (Commander-in-Chief, US Fleet, výslovnosť ako „sink us“), *EVIL* (electronic viewfinder with interchangeable lens), *SIN* (social identification number), pretože mnemotechnická funkcia je pri nich dôležitejšia než metaforický význam.

Popri vonkajšej a vnútornej homonymii dochádza pri abreviáciách k interligválnej homografii a homonymii alebo k medzijazykovej paronymii (Lančarič, 2008, s. 54), ako napríklad *RAF* – v angličtine Royal Air Force verzus Rote Armeefraktion v nemčine; *NAFTA* – North American Free Trade Area oproti slovenskému nafta (palivo); ruská kompozitná trunkácia *сбербанк* (sporiteľňa) verzus slovenské neskrátené slovo zberba; taliansky akronym *Fiat* (Fabbrica Italiana Automobili Torino), anglická lexéma *fiat* (dekrét), *fiat money* (nekryté bankovky) a reverzné akronymy v nemčine Fehler in allenn Teilen a v angličtine fix it again Tony/fix it all the time, frenzied Italian at traffic, found in a trench, failure is a tradition atď.

Záver

Z uvedenej analýzy vyplýva, že skracovanie možno považovať za samostatný slovtvorný postup, ktorý sa od derivácie a kompozície odlišuje formálnou redukciovou pôvodnej lexémy, a tým, že skratky vznikajú predovšetkým v písomných textoch. Abreviatury ako synonymá svojich motivátov s rozličnými štylistickými charakteristikami sa zároveň tiež stávajú základom pre tvorbu nových slov v rámci kompozície, derivácie a konverzie, prípadne ich kombinácií. Ako ďalšie plnohodnotné slová sú súčasťou príslušných paradigiem jednotlivých slovných druhov, ku ktorým prináležia, a zároveň vstupujú do lexikálnoparadigmatických vzťahov medzi sebou i s neskrátenými lexémami. Všetky uvedené dôvody možno považovať za dostatočné argumenty na to, aby bolo skracovanie považované za samostatný slovtvorný postup a abreviatury za slová.

Zoznam bibliografických odkazov

- JACKSON, H., AMVELA, E. Z. *Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology*. London and New York : Continuum, 2000, s. 49 – 50.
- LYONS, J. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968, tlač 1995, s. 202 – 203.
- MAKKAI, Á. Luminous Loci in Lex-Eco-Memory : Toward a Pragmo-Ecological Resolution of the Metaphysical Debate Concerning the Reality or Fictitiousness of Words. In: LOCKWOOD, D. G., FRIES, P. H., COPELAND, J. E. (eds.) *Functional Approaches to Language, Culture and Cognition*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co., 2000, s. 69 – 72.
- ŠTEKAUER, P. *A Course in English Word-Formation*. Košice: Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika, 1992, s. 6, 85 – 92, 103.
- DOLNÍK, J. *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, s. 158 – 164.
- LIPKA, L. *English Lexicology: lexical structure, word semantics and word formation*. Tübingen: Narr, 2002, s. 109.
- FURDÍK, J. *Teória motivácie v lexikálnej zásobe* [online]. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG, 2008 [cit. 2012-06-20], s. 70 – 71. Dostupné na internete: <http://www.olostiak.webz.cz/Publikovane/TLM_2008_final.pdf>.
- OLOŠTIAK, M. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie* [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011 [cit. 2012-04-16], s. 240, 245 – 249. Dostupné na internete: <olostiak.webz.cz/Publikovane/2011-aspekty-TLM.pdf>.
- MATTIELLO, E. *Extra-grammatical Morphology in English*. Berlin – Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2013, s. 1.
- BAUER, L. *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, s. 232.

13. KVETKO, P. *English Lexicology In Theory and Practice*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2005, s. 38 – 43.
14. MCCARTHY, J. J., PRINCE, A. *Prosodic Morphology I: Constraint Interaction and Satisfaction* [online]. Linguistics Department Faculty Publication Series, Paper 14, 1993 [cit. 2013-03-18]. Dostupné na internete:
<http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=linguist_faculty_pubs>.
15. PLAG, I. *Word-Formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, s. 13.
16. BERG, T. The clipping of common and proper nouns. In: *Word Structure* [online]. 2011, roč. 4, č. 1. Edinburgh, Edinburgh University Press [cit. 2012-11-04]. Dostupné na internete:
<<http://www.eupublishing.com/doi/pdfplus/10.3366/word.2011.0002>>.
17. LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky: systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatúr*. Bratislava: Lingos, 2008, s. 38, 51 – 55.

Literatúra

- BAUER, L. *English word-formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, 311 s.
- BERG, T. The clipping of common and proper nouns. In: *Word Structure* [online]. 2011, roč. 4, č. 1. Edinburgh, Edinburgh University Press [cit. 2012-11-04]. Dostupné na internete:
<<http://www.eupublishing.com/doi/pdfplus/10.3366/word.2011.0002>>.
- DOLNÍK, J. *Lexikológia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007, 236 s.
- FURDÍK, J. *Teória motivácie v lexikálnej zásobe* [online]. Ed. M. Ološtiak. Košice: Vydavateľstvo LG, 2008 [cit. 2012-06-20]. 95 s.
Dostupné na internete: <http://www.olostiak.webz.cz/Publikovane/TLM_2008_final.pdf>.
- 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.
- JACKSON, H., AMVELA, E. Z. *Words, Meaning and Vocabulary: An Introduction to Modern English Lexicology*. London and New York: Continuum, 2000, 217 s.
- KVETKO, P. *English Lexicology In Theory and Practice*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2005, 203 s.
- LANČARIČ, D. 2008. *Jazykové skratky: systémovo-kategoriálny opis a ekvivalentná sémantizácia anglických a francúzskych abreviatúr*. Bratislava: Lingos, 2008, 89 s.
- LIPKA, L. *English Lexicology: lexical structure, word semantics and word formation*. Tübingen: Narr, 2002, 249 s.
- LYONS, J. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968, tlač 1995. 523 s.
- MAKKAI, Á. Luminous Loci in Lex-Eco-Memory: Toward a Pragmo-Ecological Resolution of the Metaphysical Debate Concerning the Reality or Fictitiousness of Words. In: LOCKWOOD, D. G., FRIES, P. H., COPELAND, J. E. (eds.) *Functional Approaches to Language, Culture and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2000, s. 48 – 80.
- MATTIELLO, E. *Extra-grammatical Morphology in English*. Berlin – Boston : Walter de Gruyter GmbH, 2013, 340 s.
- MCCARTHY, J. J., PRINCE, A. *Prosodic Morphology I: Constraint Interaction and Satisfaction* [online]. Linguistics Department Faculty Publication Series, Paper 14, 1993 [cit. 2013-03-18], 196 s. Dostupné na internete:
<http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=linguist_faculty_pubs>.
- OLOŠTIAK, M. *Aspekty teórie lexikálnej motivácie* [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011 [cit. 2012-04-16], 339 s. Dostupné na internete:
<olostiak.webz.cz/Publikovane/2011-aspekty-TLM.pdf>.
- Oxford Dictionaries Online* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2013 [cit. 2013-03-20]. Dostupné na internete: <www.oxforddictionaries.com>.
- PLAG, I. *Word-Formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 241 s.

ŠTEKAUER, P. *A Course in English Word-Formation*. Košice: Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika, 1992, 103 s.

Urban Dictionary [online]. 1999 – 2013 [cit. 2013-03-10]. Dostupné na internete:

<<http://www.urbandictionary.com/>>.

Kontakt

PhDr. Eva Maierová

Paneurópska vysoká škola

Fakulta ekonómie a podnikania

Katedra podnikovej ekonomiky a manažmentu podnikania

Tematínska 10, 851 05 Bratislava

Email: eva.maierova@paneurouni.com

SOCIOLINGVISTICKÝ ASPEKT ZAHRANIČNEJ POLITIKY

Jarmila Rusiňáková

Abstrakt

Článok je venovaný problematike jazykovej politiky aktérov medzinárodných vzťahov, osobitne štátov. Jazyk je nielen základným komunikačným prostriedkom pre aktérov medzinárodných vzťahov, ale jeho export do zahraničia sa stáva aj čoraz významnejšou súčasťou aplikácie tzv. mäkkej sily (soft power) v ich zahraničnej politike. Vymedzením jazyka ako predmetu zahraničnej politiky sa autorka zaoberá v prvej časti. Postup pri prezentácii jazyka v zahraničí ako jedného z významných komponentov presadzovania národného záujmu štátu autorka demonštruje na príklade Ruskej federácie a ruského jazyka.

Kľúčové slová

jazyk, zahraničná politika, ruský jazyk, Ruská federácia, mäkká moc

Abstract

The article deals with the language policy of subjects of international relations, especially states. Language is the main means of communication for all subjects in the field of international relations and at the same time its export to foreign countries has become an integral part of application so called "soft power" in their foreign policy. Language specification as the subject of foreign policy is in the author's attention in the first part. Principles of language presentation abroad – as one of significant components in pursuing national interests of a state – are demonstrated by means of the example of the Russian language and the Russian Federation.

Keywords

language, foreign policy, Russian, Russian Federation, soft power

Úvod

Nie všetky aktuálne výzvy svetového spoločenstva možno riešiť tradičnými, tzv. blokovými prístupmi. V úlohe hlavných faktorov vplyvu sa do popredia dostávajú, popri vojenskej sile, ekonomické, vedecko-technické, ekologické, demografické a informačné vplyvy. Úmerne prekonávaniu vplyvu bipolárnej konfrontácie čoraz hlasnejšie dáva o sebe počuť kultúrno-civilizačná viacrozmernosť súčasného sveta.

S poukazom na charakter konferencie je predmetom nášho záujmu testovanie tézy o vzrastajúcom význame kultúrnej dimenzie medzinárodných vzťahov v kontexte aplikácie tzv. soft power, teda mäkkej sily, v protiklade k sile hrubej – vojenskej a ekonomickej. Na pozadí prebiehajúcich zmien vo svetovom spoločenstve, osobitne v súvislosti s globalizáciou ako ich najvýznamnejšou charakteristikou, sa pokúsime priblížiť potrebu kultivovať vzťahy medzi štátmi a národmi civilizovanejšou formou – formou exportu kultúry všeobecne a jazyka osobitne. Naznačíme, v čom spočíva podstata tzv. kultúrnej zahraničnej politiky, jej ciele a nástroje a osobitne sa budeme venovať problematike vplyvu jazyka na vzťahy medzi štátmi a národmi. Našou ambíciou je poukázať na niektoré aspekty lingvistickej politiky ako súčasť zahraničnej kultúrnej politiky štátov aj na príklade Ruskej federácie a ruského jazyka, ktorý sa nachádza v relatívne novej situácii obnovy a snahy o revitalizáciu na medzinárodnej úrovni po zásadnej zmene v medzinárodnom spoločenstve z poslednej dekády 20. storočia.

Problematika lingvistického vektora zahraničnej politiky subjektov medzinárodných vzťahov je nielen v slovenskom výskumnom diskurze pomerne nová, ale je veľmi zaujímavá a dynamická. Jazyk, ako základný predpoklad vzájomnej komunikácie subjektov medzinárodných vzťahov, osobitne štátov a ich obyvateľov sa stáva, nielen komunikačným prostriedkom na šírenie a prijímanie informácií, ale aj predmetom výskumu na jeho efektívne využitie ako prostriedku, prostredníctvom ktorého subjekty medzinárodných vzťahov realizujú svoj vplyv s cieľom zabezpečiť si čo najvýhodnejšie mocenské postavenie vo svetovom spoločenstve.

Kultúra v medzinárodných vzťahoch

Medzinárodná sila štátu nie je definovaná iba jeho politickou a ekonomickou mocou, ale aj kultúrnym potenciálom. Prezentácia kultúrneho dedičstva ako výsledku intelektuálnej vyspelosti a zručnosti obyvateľov štátu je jednou z najvýznamnejších priorít tak veľkých ako aj malých štátov.

V prípade malých štátov často tou najvýznamnejšou. V konečnom dôsledku sa národná kultúra stáva nástrojom rozširovania politického vplyvu štátu v medzinárodnom spoločenstve.

Ak zahraničnú politiku všeobecne vnímame ako činnosť subjektu medzinárodných vzťahov zacielenú na presadzovanie svojich záujmov mimo vlastného územia, teda v rámci medzinárodného spoločenstva, v širšom význame môžeme definovať zahraničnú kultúrnu politiku ako *samostatnú (osobitnú) sféru (dimenziu) zahraničnej politiky štátu, funkciou ktorej je prostredníctvom špecializovaných orgánov a prostriedkov podporovať a rozvíjať kultúrny vplyv tohto štátu v medzinárodných vzťahoch*. Ale v odbornej literatúre sa s termínom zahraničná kultúrna politika prakticky nestretávame. Túto dimenziu zahraničnopolitickej orientácie štátu vnímame skôr pod pojmom kultúrna diplomacia tvoriacu súčasť verejnej diplomacie, teda skôr ako metódu na realizáciu kultúrnej dimenzie zahraničnej politiky. Kultúrna politika a kultúrna diplomacia sú súčasťou tzv. soft power (mäkkej sily) štátu. Podstatou kultúrnej dimenzie zahraničnej politiky je prezentácia ideí, informácií, hodnotových systémov, tradícií, viery alebo presvedčenia a iných aspektov kultúry prostredníctvom jazyka, umenia, športu, vedy, literatúry či hudby s konečným cieľom napomôcť vzájomnému porozumeniu. Voľne by sme ju teda mohli definovať ako samostatnú sféru alebo dimenziu zahraničnej politiky štátu, disponujúcu špecializovanými orgánmi a prostriedkami, ktorej funkciou je podporovať a rozvíjať kultúrny a iný vplyv tohto štátu na medzinárodnej scéne prostredníctvom difúzie, propagácie a inštitucionalizácie jeho kultúrnych noriem v zahraničí. Skutočným politickým cieľom kultúrnej dimenzie zahraničnej politiky štátu je vytvorenie štandardne nových vzťahov pôsobením na rozhodovacie procesy a preferencie partnerov takým spôsobom, aby sme vyvolali dynamiku dobrovoľnej spolupráce v súlade s našimi vlastnými politickými a ekonomickými záujmami.

Inštrumentárium kultúrnej dimenzie zahraničnej politiky tvoria komunikačné nástroje, ktoré má k dispozícii štát pri realizácii svojej prezentácie tak v rámci prostredia orgánov štátu ako aj externého prostredia, vrátane mimovládneho sektoru. Do okruhu možných nástrojov na realizáciu uvedeného konceptu zahŕňame napr. tvorbu partnerstiev, vytváranie akademických sietí (napr. výmenné pobyty študentov a pedagógov), médiá, vrátane zahraničného vysielania domácich médií, sociálne siete, mediálne informácie, propagačné materiály, vystúpenia významných osobností, marketingové akcie (veľtrhy, výstavy, komerčné prezentácie), internet, kultúrne podujatia, športové podujatia, celospoločenské diskusie, multiplikátorov uľahčujúci prezentáciu (napr. významné osobnosti prezentovaného štátu, komerčné značky a firmy, reprezentanti vedeckej, výskumnej a akademickej sféry, vrátane študentov zúčastňujúcich sa na výmenných pobytoch, významní umelci, športovci a krajanovia žijúci v prijímajúcom štáte), úspešné projekty mimovládnych subjektov, pôsobiace v prijímajúcom štáte. Jedným z najvýznamnejších nástrojov je jazyk.

Jazyk a jazyková politika ako súčasť zahraničnej politiky štátov

Jazyk tvorí základ kultúry každej krajiny a je univerzálnym prostriedkom komunikácie zjednocujúci nielen štáttvorný národ, ale aj všetky jemu civilizačne a kultúrne blízke skupiny obyvateľov. Hlavnou úlohou zahraničnej politiky je získať priateľov a spojencov a jazyk je v tomto smere kľúčový nástroj a základná opora.

Sociolingvistický vplyv zahraničnej politiky súčasných štátov hodnotíme z pohľadu skúmania jazyka ako

- determinantu medzinárodného správania sprevádzajúceho efekty prijímaných rozhodnutí a akcií subjektov medzinárodných vzťahov,
- predmetu zahraničnej politiky.

Ani jeden z uvedených prístupov nie je v domácej ani zahraničnej literatúre dostatočne analyzovaný. Segment vzťahu jazyka a zahraničnej politiky sa nachádza v situácii hľadania vlastného predmetu skúmania a vlastnej predmetnej identity a definície v termínoch „glotopolitika“, „geopolitika jazyka“, „sociolingvistika globalizácie“, resp. politická lingvistika medzinárodných vzťahov“ [8, s.565 – 570].

Prvý aspekt sociolingvistického výskumu vnímame ako determinant medzinárodného správania sprevádzajúci efekty prijímaných rozhodnutí a akcií zo strany subjektov medzinárodných vzťahov. Ide najmä o možnosti, ktoré jazyky vytvárajú štátom a iným spoločenstvám v ich rovnoprávnej účasti v kultúrno-informačnej výmene a poskytujú zároveň garancie ich vlastnej bezpečnosti v tejto oblasti. Uvedené charakteristiky napr. Mucharjamov nazýva ako „jazykové hodnotenia, resp. jazykové miery“ [7, s.131].

Z teoretického pohľadu predstavuje štúdium vplyvu jazykov na svetové dianie celý súbor lingvistických, lingvokultúrologických, lingvoekonomických, lingvoekologických, lingvosociologických a lingvopolitologických prístupov, ktoré formujú teoretický aparát lingvopolitologickej súčasťi vedy o svetovej politike. Z tohto pohľadu skúmame procesy, základ ktorých tvorí samotný jazyk, o. i. jeho

status, postavenie vo svete, regióny i vo vnútri štátu, kde sa aplikuje, princípy vypracovania vnútroštátnej i zahraničnej jazykovej politiky, jej výsledky, lingvozdjednocujúce a lingvorozdeľujúce tendencie, jazyk ako nástroj zahraničnej politiky štátu, jazykovú pestrosť, jazykovú spoluprácu, lingvistické organizácie a ich činnosť, lingvistické základy politicko-územného a administratívno-územného usporiadania krajiny, jazykové práva ľudí, lingvistické súperenie, využívanie cudzích jazykov vo vzdelávaní, jazyk ako súčasť multikulturalizmu vrátane mentality národov hovoriacich spoločným jazykom, jazyky ako sprievodcovia príslušnej jazykovej a lingvofónnej kultúry, jazyk ako zdroj protirečení a možných konfliktov v komunikácii medzi štátmi, jazyk ako faktor vplyvajúci na ekonomické vzťahy medzi štátmi a regiónmi, jazyk ako nástroj politického vplyvu – ako komponent geopolitického statusu štátu a jeho vplyvu na zachovanie alebo stratu geopolitického priestoru, jazyk ako prejav prestíže v podmienkach globalizácie a pod.

Veľmi zaujímavým teoretickým i rýdzo praktickým problémom je napr. jazyková ekologizácia. Podstatou ekologizácie jazykovej politiky je motivácia späť nielen so symbolickými funkciami jazykov – funkciami verbálneho vymedzenia etnokultúrnej identity. Z tohto pohľadu treba upozorniť na dva dôležité aspekty – jazykovú integráciu (rola lingvofónie) a jazykovú genocídu.

V rámci posudzovania lingvistického vplyvu na svetovú politiku je evidentná rola lingvofónie (napr. frankofónie, anglofónie, hispanofónie, lusofónie, arabofónie a pod.), ktoré treba posudzovať ako globálny jav. Jedným z najvplyvnejších zdrojov kultúrneho a informačného vplyvu v medzinárodných vzťahoch sú svetové jazyky, medzi nimi existuje najsilnejšie súperenie. Z tohto pohľadu ide najmä o súperenie USA a Európy. Lingvofóniu vnímame ako lingvistický, geografický, humanitárny, sociálny, politický a inštitucionálny priestor, na ktorom sú činní i neštátni aktéri. Lingvofónia je konkretizovaná v dvoch aspektoch – ako celý lingvohovoriaci svet, zjednocujúci všetky štáty a národy hovoriace spoločným jazykom a rovnako aj ako inštitúcie koordinujúce, upravujúce a ochraňujúce záujmy týchto národov a štátov vo svetovom spoločenstve. Predstavuje teda významný štruktúrny komponent lingvistického hodnotenia svetovej politiky. Jej inštitúcie sú zároveň organickou súčasťou transnacionálneho prostredia svetovej politiky. Všetky formy lingvofónie predstavujú významný fakt v živote súčasného svetového spoločenstva, používanie konkrétneho jazyka má vplyv na politický osud mnohých štátov i celých regiónov. Polovica z 10 najrozšírenejších jazykov sveta sú európske jazyky. Španielčina a portugalčina spájajú Iberijský polostrov s Latinskou Amerikou. Vo svete existuje 50 frankofónnych štátov.

Vplyv na svetové spoločenstvo je spojený s procesom globalizácie a predovšetkým s lingvodominanciou anglického jazyka ako globálneho crosskontinentálneho jazyka, ktorému vzdorujú vo svetových parametroch niektoré ďalšie lingvofónne prejavy ako aj celý rad iných medzinárodných hnutí, ich inštitúcií a konkrétnych podujatí. Anglický jazyk ako *lingua franca* nemá reálnu konkurenciu z globálneho hľadiska. Podľa expertíznych stanovísk využíva angličtinu v akekoľvek funkcii (ako materinský, štátny, cudzí, pracovný jazyk) asi 2 mld. ľudí. Anglosaxónsky jazykový imperializmus je prezentovaný ako expanzia a anglický jazyk je hodnotený ako jazyk, ktorý má podstatnú zodpovednosť za znižovanie jazykovej heterogenosti vo svete.

Proti ekologizácii jazykovej politiky stojí voľný trh, v kontexte ktorého sa dominantné postavenie svetových jazykov objasňuje ako výsledok prirodzeného výberu. Sme však svedkami vytrácania jazykov ako dôsledku prebiehajúcej globalizácie. Namiesto je preto ochrana a zábrana globalizačným vplyvom zosobnených jazykovou integráciou a predovšetkým jazykovým diktátom angličtiny, v snahe zabrániť odstraňovaniu kultúr jednotlivých národov, vnucovania angloamerického pohľadu na svet a jeho mentálne a hodnotové rámce a v konečnom dôsledku ochrana jazykovej, kultúrnej a hodnotovej diverzifikácie. Zástupca riaditeľa inštitucionálnych jazykov (USA) D. Harrison tvrdí, že každé dva týždne vo svete zmizne jeden jazyk – rýchlejšie nevymierajú živočíchy zapísané v Červenej knihe. Autor uvádza, že vo svete existuje okolo 7 tis. jazykov. 80% ľudstva hovorí 83 jazykmi, 0,2% hovorí 3 500 málo používanými jazykmi. Bezprostredný zánik hrozí 383 jazykom – 153 jazykom v severnej Austrálii; 113 jazykom v strednej a južnej Amerike; 53 jazykom v tichooceánskom priestore a 23 jazykom vo východnej Sibíri, Číne a Japonsku [7, s.137].

Druhý analytický prístup je spájaný s jazykom ako predmetom zahraničnej politiky – so zodpovedajúcimi stratégiami a intenciami, explicitne vymedzenými záujmami, výzvami, cieľmi a úlohami buď v konfliktnnej situácii alebo v oblasti spolupráce. Mucharjamov ho napr. nazýva ako „agenda“ [7, s.137]. Tento analytický prístup pri rozpracovávaní jazykového vektora zahraničnopolitických aktivít možno vymedziť, rovnako ako v prípade zahraničnej politiky všeobecne, z hľadiska definície takejto politiky, jej cieľov, subjektov – nositeľov tejto politiky, hodnotových princíпов a inštrumentária.

Jazyková politika predstavuje smerovanie praktickej činnosti štátu v oblasti rozširovania, rozvoja a ochrany štátneho jazyka, realizovaná systematicky prostredníctvom administratívnych, riadiacich a normatívno-právnych (regulačných) mechanizmov. Základnými aspektmi jazykovej politiky

sú: zákonodárna regulácia používania jazykov; snahy spoločnosti vplývať na postavenie jazyka, dodržiavanie jazykových noriem. Základnými cieľmi jazykovej politiky ku konkrétnemu jazyku je buď ochrana existujúceho jazyka, jeho zmena, oživenie funkcií jazyka alebo vytvorenie úplne nového jazyka.

Nedostatočné terminologické vymedzenie spôsobuje problémy aj pri diskusiách o zameraní zahraničnej jazykovej politiky resp. jej predmetu. Existuje niekoľko alternatívnych pomenovaní zahraničnej jazykovej politiky štátu – napr. koncepcia posilnenia pozície jazyka, resp. tzv. jazyková „blahoprajnosť“, napr. v situáciách riešenia cezhraničnej spolupráce dvoch štátnych útvarov [7, s.133]. V každom prípade ide o fenomén obsahovo podobný termínom ekonomická diplomacia, kultúrna diplomacia, energetická diplomacia, informačná zahraničná politika a pod. Cieľom je v každom prípade upevniť pozície vlastného jazyka ako akékoľvek zasahovanie vnútorného resp. zahraničného orgánu namierené na ustanovenie funkcie resp. statusu jedného alebo niekoľkých konkurujúcich si jazykov na danom území (definícia statusu jazyka), alebo na štandardizáciu resp. inštrumentalizáciu jedného alebo viacerých jazykov s cieľom vymedziť ich ako nástroj na plnenie komunikačného kódu v rámci vypracovanej jazykovej politiky. Z tohto pohľadu treba vnímať jazyk ako predmet výskumu z pohľadu plánovania statusu jazyka, plánovania jeho miesta v zahraničnej politike akéhokoľvek štátu, rozvoja jazyka, využitia jazyka ako systému resp. ako kompetencie.

Do okruhu účastníkov transnacionálnych lingvistických vzťahov môžeme zaradiť: štáty a medzinárodné organizácie alebo špecializované agentúry; regionálne zoskupenia (subnárodné teritoriálne regióny, napr. Quebec, Katalánsko, Baskitsko, Južné Tirolsko, Valónsko, Tatarstan); jazykové spoločenstvá; politické etnojazykové hnutia; záujmové skupiny; diaspóry, masmediálne elity a expertné skupiny.

Aplikácia jednotlivých typov jazykových politík reflektuje predovšetkým status jazyka, pod ktorým vnímame právnu úpravu používania jazyka vymedzenými skupinami obyvateľstva štátu, osobite národnostnými menšinami. Predmetom bilaterálnych alebo multilaterálnych rozhovorov medzi zainteresovanými subjektmi medzinárodných vzťahov a inými nositeľmi jazykových vzťahov sa spravidla stáva aj postavenie konkrétnych jazykov v danom štáte. Jednotliví účastníci medzinárodných jazykových vzťahov sa pritom vo väčšine prípadov riadia pri vymedzení obsahu a priorit vonkajšej i vnútornej jazykovej politiky dokumentmi, ktoré v tejto súvislosti prijímajú významné medzinárodné organizácie osobitne k materinskému jazyku a jeho využívaniu najmä vo vzťahu k národnostným menšinám.

Príkladom vplyvu jazyka na vzťahy medzi subjektmi medzinárodných vzťahov sú najmä cezhraničné vzťahy na základe jazyka, ktoré môžu nadobudnúť charakter medzištátny – napr. v prípade Moldavska a Rumunska. Ďalej ide napr. o kontakty štátov s nadnárodnými aktérmi, resp. subnárodnými aktérmi, napr. vzťahy štátu s vplyvnými lobistickými skupinami alebo diaspórami v cudzom štáte. Podnetom na riešenie bilaterálnych či multilaterálnych lingvistických vzťahov môže byť napr. grafická úprava jazyka, konkrétne využívanie latinského písma ako symbolu príslušnosti k západoeurópskej civilizačnej skupine v prípade slovanských národov a štátov strednej a východnej Európy (napr. písomná podoba v zásade rovnakého srbského a chorvátskeho jazyka, prechod rumunčiny na latinské písmo v polovici 19. storočia ako znak príklonu Rumunska k Európe). Jazykový aspekt bilaterálnych vzťahov zohráva významnú úlohu aj v prípade udržania vplyvu jazyka ako prostriedku vzťahov kolónií s bývalou metropolou, napr. v prípade vzťahov Portugalska s Brazíliou, konkrétne pri dlhodobom hľadaní dohody o únosnej miere korekcií spisovnej portugálčiny na území bývalej portugalskej kolónie – Brazílie.

Aj keď terminologická otázka nie je v tomto smere najdôležitejšia, existujú už príklady aplikácie zahraničnej lingvistickej politiky. Napr. Rakúsko podmienilo svoj vstup do EÚ používaním cca dvadsiatich názvov predmetov vo variantoch, ktoré sa odlišujú od nemeckých analógov používaných v SRN (napr. *Erdapfel* na rozdiel od *Kartofel*). V dokumentoch EÚ sa teraz musia používať oba varianty slov rovnakého významu. Bulharsko napr. trvalo na tom, aby sa spoločná európska mena volala v tejto krajine nie euro ale *ebpo*, názov písaný v cyrilike. Južná Kórea presadila svoje želanie zmeniť názov vlastného štátu v latinike z *Korea* na *Corea*, s cieľom dostať sa vyššie v abecednom poriadku než niektoré iné ázijské štáty, osobitne Japonsko.

Ruský jazyk a jeho postavenie v zahraničnej politike Ruskej federácie

Ruský jazyk je jedným z východoslovanských jazykov a zároveň jedným z najväčších svetových jazykov. Je zároveň najpoužívanejším slovanským jazykom v Európe tak z hľadiska geografického, ako aj z hľadiska počtu nositeľov jazyka. Po čínskom, anglickom a španielskom jazyku zaujíma ruský jazyk štvrté miesto z hľadiska počtu jeho používateľov. Je jedným zo šiestich oficiálnych jazykov OSN, oficiálnym pracovným jazykom väčšiny autoritatívnych medzinárodných organizácií, napr. Medzinárodnej organizácie pre mierové využívanie atómovej energie, UNESCO atď. V druhej

polovici 20. storočia hovorilo vosvete po rusky cca pol miliardy ľudí z toho pre 140 mil. bol materinským jazykom. Je komunikačným jazykom pre viac ako 160 národov a národností.[1]

Podľa Vasiljuka a Nasonkina sa Rusi tradične považujú za lingvocentristov, svoj jazyk si chránia, slovo v živote Rusov hrá možno významnejšiu úlohu než u iných národov. Ruský jazyk zohral významnú historickú úlohu v jazykovom vývoji ľudstva a pri medzinárodnej výmene všeludských hodnôt. Patrí k tým jazykom, ktoré ovplyvňujú najvýznamnejšou informačnou hodnotou a komunikačným pohodlím [9].

Ruský jazyk je jedným zo svetových jazykov, ktorý za posledných 15 rokov zaznamenal negatívnu tendenciu z hľadiska počtu jeho používateľov. Podľa údajov, ktoré spracovalo Centrum demografie a ekológie človeka Inštitútu národohospodárskeho prognózovania Ruskej akadémie vied, využívalo ruský jazyk v roku 2004 vo svete 278 mil. ľudí, z toho v Ruskej federácii 140 mil. a v krajinách SNŠ a Pobaltia 100 mil. Prognóza zároveň uvádza, že v roku 2015 sa počet užívateľov ruského jazyka vo svete zníži na 212 mil. a v roku 2025 dokonca na 152 mil. Ruský jazyk zaostáva oproti iným svetovým jazykom aj z hľadiska svojho oficiálneho statusu v suverénnych štátoch. Anglický jazyk je využívaný z tohto pohľadu v 63 štátoch, francúzsky jazyk v 34 štátoch, španielsky jazyk v 23 štátoch, arabský jazyk v 22 štátoch a portugalský jazyk v 7 štátoch [3]. Jedným z prejavov a príčin geopolitického ústupu ruského jazyka je prechod viacerých štátov SNŠ na latinskú grafickú základňu svojich štátnych jazykov. Možno to hodnotiť ako oslabenie kontaktov a vzťahov stredoázijských štátov s Ruskou federáciou a posilnenie vplyvu západu a Turecka v regióne.

Rozbitie ruskojazyčného priestoru vykazuje najväčšie straty v štátoch združených do Spoločenstva nezávislých štátov (SNŠ) a v pobaltských štátoch, kde ruský jazyk stratil de facto štatút štátneho jazyka. V mnohých bývalých republikách ZSSR pokračuje ruský jazyk v pozícii komunikačného kódu. Ale predpokladá sa jeho vytlačenie anglickým jazykom v horizonte dvoch generácií. Na druhej strane strata statusu ruského jazyka ako povinného jazyka vyvolá záujem o jeho ovládanie zo strany tých, ktorí majú skutočný záujem o jazyky, osobitne v oblasti biznisu a kultúry. Po počiatočnom odmietnutí ruského jazyka, najmä v štátoch strednej a východnej Európy v 90. rokoch minulého storočia, sa situácia stabilizuje. Zvyšuje sa počet ľudí, ktorí si ruský jazyk vyberajú ako druhý cudzí jazyk. *„Aj napriek všetkým výstražným tendenciám týkajúcim sa vnímania ruského jazyka v zahraničí, možno predpokladať, že posilnenie jeho pozície bude späté nie s extenzívnymi cestami postupu, ale s konsolidáciou spoločenstva tých, ktorí sú motivovaní vybrať si ho a osvojiť“* [8, s. 140].

Nové štáty SNŠ zdedili ruský jazyk ako imperátorský komplex – nie ako ruský ale ako jazyk ZSSR a sovietskeho národa. V tejto funkcii sa ruský jazyk prejavuje v dvoch charakteristikách: ako jazyk medzinárodnej komunikácie na území nových štátnych útvarov a zároveň vystupuje ako generačný prostriedok komunikácie. Potreba jeho využívania sa preto bude znižovať úmerne znižovaniu sovietskej generácie.

Rozpad ZSSR spôsobil, že za hranicami Ruskej federácie sa ocitlo viac než 25 mil. etnických Rusov, ktorí zostali žiť v krajinách SNŠ, preto je aj v rámci postsovietskeho priestoru najväčší potenciál na formovanie vplyvných ruských diaspór. Na rozdiel od situácie v Európe, kde sa Rusi snažia otvoriť sa prijímajúcej spoločnosti a ľahko sa asimilovať, v krajinách SNŠ sú schopní a ochotní vytvárať monolitné, nacionalisticky ladené spoločenstvá. Dnes však ešte ruský jazyk hrá úlohu medzinárodnej komunikácie. Ruštinu používajú v krajinách SNŠ v biznise a v niektorých prípadoch aj v štátnej správe. Väčšina obyvateľstva v týchto krajinách (70%) ešte ovláda ruský jazyk. Znižovanie potreby využitia ruského jazyka je aj dôsledkom zavádzania vlastného štátneho jazyka v krajinách SNŠ a pobaltských štátoch a znižovaním miery jeho výučby i nástroja, prostredníctvom ktorého je realizované štúdium na jednotlivých stupňoch vysokých škôl. V centrálnej Ázii sú vytvorené najlepšie podmienky v Kazachstane, o niečo horšie v Kirgizsku. Ale aj v Kazachstane sa predpokladá v blízkej budúcnosti vyrovnanie počtu hovoriacich a nehovoriacich obyvateľov po rusky. Najhoršia je situácia v Tadžikistane. V zakaukazských republikách (Arménsku, Gruzínsku a Azerbajdžane) dobre ovláda ruský jazyk menej než jedna tretina obyvateľstva. Svoju pozíciu si najdlhšie drží v Azerbajdžane. Z troch krajín – Bielorusko, Moldavsko a Ukrajina je najhoršia situácia na Ukrajine, kým dospelá populácia ovláda ruský jazyk asi u 70% obyvateľstva, v prípade mládeže to je iba 41% [6, 10].

Podľa modelového zákona, ktorý prijalo Medziparlamentné zhromaždenie členských štátov SNŠ 4.12.2004 sa za štátny jazyk považuje jazyk, zákonom definovaný na povinné používanie v politickej, ekonomickej, sociálnej, kultúrnej a iných sférach spoločnosti. Za oficiálny sa považuje jazyk, ktorý sa vo vyššie uvedených oblastiach používa popri štátnom jazyku. Za jazyk národnostnej menšiny sa považuje jazyk etnickej skupiny žijúcej na území štátu. Z tohto pohľadu postavenie štátneho jazyka má ruský jazyk iba v Bielorusku. Tento status bol potvrdený v referende v roku 1995 aneskôr aj v Ústave Bieloruska z roku 1996, kde sa považuje za štátny popri bieloruskom jazyku. V Kirgizsku má ruština status oficiálneho jazyka, ruština sa stala povinným jazykom v orgánoch štátnej moci a miestnej samosprávy, v Kazachstane sa v orgánoch štátnej moci a miestnej samosprávy používa

rovnocenne s kazašským jazykom. V Moldavsku nie je status ruského jazyka vymedzený v ústave, ale vymedzené je právo na fungovanie a rozvíjanie ruského jazyka. V Tadžikistane je štátnym jazykom tadžický, ruský jazyk je jazykom medzinárodnej komunikácie. V Azerbajdžane, Gruzínsku, Uzbekistane, Turkménsku a v Arménsku nie je status ruského jazyka explicitne vymedzený, ale je garantované právo na používanie jazykov národnostných menšín, a tým aj ruského jazyka.

Oficiálnym jazykom je ruština v neuznaných republikách Abcházsku a Južnom Osetsku, v Podnestersku (Moldavsko), autonómnej republike Krym na Ukrajine. Štatút regionálneho jazyka má v Luganskej, Doneckej a Záporožskej oblasti na Ukrajine a v mestách Lugansk, Charkov, Odessa, Sevastopol' a Jalta.

Posilňovanie ruského jazyka zodpovedá strategickým záujmom Ruskej federácie (RF) vo svete a jej bezpečnosti. Podpora statusu ruského jazyka ako svetového jazyka posilňuje autoritu Ruska ako jedného z ekonomických, vzdelávacích, vedeckých a kultúrnych pólov súčasného sveta. Jeho podpora má aj významný ekonomický aspekt. Základnou úlohou zahraničnej politiky RF vo vzťahu k ruskému jazyku je preto všemožne pomáhať využívaniu ruského jazyka ako prostriedku vytvorenia jednotného informačného priestoru pre všetkých, kto ovláda ruský jazyk (rusofónov) v zahraničí. Tento zámer sa vzťahuje najmä na rodiace sa ruské diaspóry na postsovietskom priestore, ktorý predstavuje jednu z najvýznamnejších zahraničnopolitických priorít Ruskej federácie [4, s.103].

Uvedenie si nevyhnutnosti ochrany a podpory krajanov v zahraničí a osobitne v krajinách SNŠ na najvyššej úrovni sa objavilo až koncom 90. rokov minulého storočia. Až v roku 1999 bol prijatý zákon o štátnej politike RF vo vzťahu ku krajanom žijúcich v zahraničí. V roku 2001 prezident RF schválil Koncepciu štátnej politiky podpory krajanov. V roku 2002 vláda schválila základné smerovanie tejto politiky, ktoré predpokladalo popri ochrane práv krajanov aj konkrétne akcie na záchranu a rozvoj ruského jazyka, kultúry, vzdelávania, informačného priestoru a pod. a prijala konkrétne programy podpory.

Prioritným vektorom zahraničnej politiky Ruska je rozvoj dvojstrannej i multilaterálnej spolupráce so štátmi SNŠ, a to aj v humanitárnej oblasti na základe zachovania a znásobovania všeobecného kultúrno-civilizačného dedičstva, ktoré je v podmienkach globalizácie vážnym zdrojom SNŠ v humanitárnej sfére tak celku ako aj jeho jednotlivých štátov. Osobitná pozornosť je venovaná podpore krajanov žijúcich v štátoch SNŠ, dohadovanie – na základe vzájomnej dohody, o ochrane ich vzdelávacích, jazykových, sociálnych, pracovných, humanitárnych a iných práv a slobôd. Významnú úlohu v týchto zámeroch zohráva Rosstrudničestvo. Rosstrudničestvo – Federálna agentúra pre SNŠ, krajanov v zahraničí a medzinárodnú humanitárnu spoluprácu (Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству) existuje od roku 2008, je najmladším federálnym štátnym orgánom výkonnej moci ako subrezortný orgán MZV RF. Najvýraznejšie sa angažuje v krajinách SNŠ. Medzi jeho hlavné úlohy patrí aj podpora a rozvoj kultúry ruského jazyka prostredníctvom svojich zastúpení v zahraničí – ruských centier vedy a kultúry a zástupcov Rosstrudničestva v sústave ruských ambasád a generálnych konzulátov. Dnes fungujú zastúpenia v 73 krajinách sveta. V roku 2011 bol rozhodnutím prezidenta RF zriadený fond podpory a ochrany práv krajanov v zahraničí, ktorý zriadilo MZV RF spolu s Rosstrudničestvom. Je jedinou inštitúciou v zahraničí, ktorá zabezpečuje pravidelnú výučbu ruského jazyka pre cudzincov. Deje sa tak v 52 centrách v 46 štátoch [5].

Záver

Obsahom kultúrnej dimenzie zahraničnej politiky subjektov medzinárodných vzťahov (osobitne národných štátov) je budovanie kultúrnych a vedeckovýskumných vzťahov. Vzťahy v oblasti kultúry v najširšom zmysle slova podnecujú spravidla pocity sympatií k prezentujúcemu sa štátu, rozširujú počet jeho sympatizantov. Sú súčasťou multikultúrneho medzicivilizačného dialógu v rámci výkonu tzv. mäkkej sily a okrem takých úloh, akými sú popularizácia kultúrneho dedičstva, rozširovanie jazyka a propagandy vlastných úspechov a spôsobu života, sledujú bezpochyby pragmatické zahraničnopolitické ciele. Kvalitatívna transformácia systému medzinárodných vzťahov a svetovej politiky prebiehajúca od konca 20. storočia, keď zmizla bipolarita svetového poriadku, zahŕňa v sebe aj rastúcu úlohu lingvistického faktora. Všade predstavuje jazyková politika ďalekosiahle ciele. To je nielen ovládanie jazyka, skôr jeho rozširovanie prostredníctvom najvýznamnejších pozitívnych informácií o histórii, kultúre, politike, formovanie kladného imidžu štátov.

Sociolingvistický vplyv zahraničnej politiky súčasných štátov hodnotíme z pohľadu skúmania jazyka akodeterminantu medzinárodného správania sprevádzajúceho efekty prijímaných rozhodnutí a akcií a predmetu zahraničnej politiky. Ani jeden z týchto analytických prístupov nie je v odbornej literatúre dostatočne preskúmaný.

Ruský jazyk je jedným z desiatich až dvanástich svetových jazykov, ktoré za posledných 15 rokov zaznamenali negatívnu tendenciu z hľadiska počtu jeho používateľov. Časť etnických Rusov, občanov bývalého ZSSR sa jeho rozpadom ocitla za hranicami svojej vlasti, stala sa národnostnou menšinou a jej jazyk menšinovým jazykom. Tento fakt, spolu s uvedomením si novej paradigmy medzinárodných vzťahov zahŕňajúcej medzicivilizačný dialóg podnietil Ruskú federáciu k inému pohľadu na rolu tzv. mäkkej sily v medzinárodných vzťahov i potrebu ďalšieho intenzívnejšieho využívania kultúrnej dimenzie zahraničnej politiky, vrátane jej lingvistického faktora, pri presadzovaní svojich zahraničnopolitických záujmov.

Literatúra

1. BOGAČEV, I.I. 2013. *Prodvizenije russkogo jazyka*. [cit. 2013-10-15]. Dostupné na internete: <http://diplomatica.ru/?pl=page&id=67&lng=ru>.
2. DIMITROV, V. 2013. Mjagkaja sila russkogo jazyka – nedooceňonnyj instrument vnešnej politiky? In: *Služu otečestvu [online]*, [cit. 2013-10-15]. Dostupné na internete: <http://sluzhuotechestvu.info/index.php/publikatsii/item/604->
3. Izvestija. 12.2.2007.
4. KRJUČKOVA, T.B. 2007. *Sochranit li russkij pozicii mirovogo jazyka v XXI veke? Russkij jazyk v stranach SNG i Baltii*. Meždunarodnaja naučnaja konferencia. Moskva: Nauka, 2007.
5. *K voprosu o roli russkogo jazyka v mire*. [cit. 2013-10-15]. Dostupné na internete: <http://www.etnosfera.ru/centr.php?onewnd=ecenter&list=projects&prjid=500&id=8>
6. NIKONOV, V. 2011. Chranitel' Russkogo mira. In: *Strategija Rossii*, 3, 2011.
7. MUCHARJAMOV, N.M. 2009. O vnešnej politike jazykovogo blagoprijatstvovanija. In: *Vnešnjaia politika: voprosy teorii i praktiki*: materialy naučnogo seminara: [sbornik] pod red. P.A.Cygankova. 2009. Moskva: KDU, 2009.
8. MUCHARJAMOV, N.M., MUCHARJAMOVA, L.M. 2008. *Jazyk kak politics. Političeskaja teorija, jazyk i ideologija*. Moskva: RAPN; ROSSPEN, 2008, s. 565-570.
9. VASILJUK, I.P., NASONKIN, V.V. *K voprosu ob ispolzovanii russkogo jazyka kak gosudarstvennogo jazyka Rossijskoj federacii: pravovoj aspekt*. [cit. 2013-10-15]. Dostupné na internete: <http://www.lexed.ru/pravo/theory/ezegod52/?vas.html>.
10. TIŠKOV, V.A. *Russkij jazyk i russojazyčnoe naselenie v stranach SNG i Baltii*. (Doklad na obščem sobranii RAN 19 dekabnja 2007 g. [cit. 2013-10-15]. Dostupné na internete: http://www.spbdn.ru/sobitiya_i_fakti/etnotematica/nauchnietrudi/russkiy_yazyk_i_russkoyazychnoe_naselenie_v_stranah_sng_i_baltii.html.

Kontakt

PhDr. Jarmila Rusiňáková
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Email: jarmila.rusinakova@euba.sk

THE ROLE OF ITALIAN LINGUISTIC BORROWINGS IN THE TERMINOLOGY OF THE ALBANIAN LANGUAGE (STUDY CASE: TERMINOLOGY OF MECHANICAL ENGINEERING)

Edita Stojani

Abstract

The paper deals with the sources of foreign borrowings in present-day Albanian. The process of borrowing from the Italian words is explained in the context of history, while also economic and socio-political factors are taken into consideration. Latin, Turkish and Russian borrowings are briefly commented on in the paper, and a special attention is paid to Anglicisms.

Keywords

bilingualism, borrowing, Albanian language, Italian language, foreign lexicon

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá pôvodom prevzatých slov v súčasnej albánčine. Proces preberania slov z taliančiny sa vysvetľuje z historického hľadiska, pričom sa berú do úvahy aj spoločensko-politické a ekonomické faktory. Autorka sa stručne vyjadruje k otázkam prevzatých slov z latinčiny, turečtiny, ruštiny a z angličtiny.

Kľúčové slová

bilingvizmus, prevzaté slovo, albánsky jazyk, taliansky jazyk, cudzie slová

The lexicon in the Albanian language is divided in two parts: local lexicon and foreign lexicon. The foreign lexicon is formed as a result of invasions, continues contacts, social and cultural factors. In fact, depending on the contact they have, we can divide them into direct bilingualism and indirect bilingualism. For example, conquest impacts may lead to direct bilingualisms and the contacts may be considered as indirect bilingualisms.

Prior to discussing the impact of Italian borrowings let us have a look in brief at the situation of the borrowings in 1912. The Albanian language was influenced by Latin words, Turkish words, Slavic words, before the 19th century starting from the historical, political factors and the invasion factors as well. From a hierarchical viewpoint of these languages, we may notice that Turkish words are placed in the main lexicon, despite the Albanian translation done throughout the years. Synonymous word are formed whose usage changes in the spoken and written language, for example, *jeshile- e gjelber*, the first one is in the spoken language and the second is used in the literary and written language. Regarding Latin words, they are mainly encountered in the medicine terminology. Slavic words have had a fewer impact in the Albanian language and they are found in toponyms of the boundary villages.

It is noticed that after the year 1912 the Italian language began to have an impact in the Albanian language, especially, during the reign of the King Zogu and latter during the Italian conquest of Albania in 1939-1940. Even though previously we said that a direct bilingualism might occur as a result of conquests, in this case we may talk about an indirect bilingualism. The reasons that lead to these results are:

- Short term duration 1939 – 1943,
- Wartime.

The entrance and usage of Italian linguistic borrowings in the Albanian language has been seen as a reason to minimize Turkish words and in fact they were removed in two ways:

- Albanian translations (Komisia e Shkodres 1918) – drafting of a glossary,
- Italianisms (Italian Linguistic Borrowings).

Which are the fields in which Italian linguistic borrowings are mainly used?

It must be highlighted that Albania, in those years, apart from the economic problems, had administrative, legislative, industrial, and military problems as well.

During the Zogu regime in 1928 Civil and Criminal Code and the Constitution were drafted, and there were developments in the public administration. It was by this time that terms borrowed from the Italian language started to be used. After the 1930' Italianisms are encountered in the field of

mechanics, geology, construction, and agriculture. During these years up to 1943, Italian linguistic borrowings had an impact on military and economic terms since it was the period in which the Albanian banking system was created. Adaptation of Italianisms in these years was a necessity and it was used as a means of enriching the Albanian lexicon, in particular the terminological one since the word entered the Albanian language alongside the object and the theoretic concept as there was no Albanian equivalent. After these years, linguists in Albania started to translate into Albanian the Italianisms which had entered the Albanian language.

A slight impact of Russian words is noticed in the Albanian language after the 1950' due to the political relationship with Russia. It must be highlighted that during the 60s – 80s, there was a purification period of the Albanian language and many results were achieved in this direction. These results were more obvious in the literature used in secondary and high school but less obvious in university literature. Some examples: from *solucion- tretesire*; *presion- shtypje*, *trysni*; *spostim-zhvendosje*; *plan- rrafsh*; *difuzion- shperhapje* etj.

It is noticed that the Albanian translation is mainly used in literature whereas the professionals mainly use Italian borrowings, e.g. *kofano* not *mbulese motori*, *testato* not *koke blloku* etj.

After the 1990s a new phenomenon appears the entrance of Anglicisms in different terminologies. In fact, no important impacts of Anglicisms are seen in the field of mechanics, electric, construction, geology since these lexicons were formed and there was no need for their substitution. Anglicisms are obvious in the new fields of knowledge such as electronics, telecommunication, informatics, genetics, psychology, etc.

References

- Duro, A. *Fjala shqipe në terminologjinë e mekanikës*. "SF", 1984.
- Duro, A. *Fjala term dhe struktura semantike e fjalës shqipe*. "SF", 1991.
- Duro, A. *Probleme të shqipërimin të terminologjisë në kohën tonë*. Tiranë, 2002.
- Duro, A. *Termi dhe fjala në gjuhën shqipe*. Tiranë, 2009.
- Duro, A. *Togfjalëshat e qëndrueshëm terminologjikë në shqipen e sotme*. "SF", 1982.
- Duro, A. *Terminologjia si sistem*. Tiranë, 2002.
- Fjalor i gjuhës shqipe*. Tiranë, 2006.
- Fjalor i gjuhës shqipe*. Tiranë, 1980.
- Kurti, S. *Fjalor politeknik anglisht – shqip*. Tiranë, 1991.
- Hanxhari, A. *Vëzhgime për termat sinonimë në dy fjalorët e terminologjisë së specialitetit*. "SF", 2000.
- Hysa, E. *Formimi i emrave me ndajshtesa në gjuhën shqipe*. Tiranë, 2004.
- Kostallari, A. *Për pastërtinë e gjuhës*. Tiranë, 1998.
- Leka, F. *Terminologjia tekniko – shkencore dhe gjuha e sotme letrare shqipe*. "SF", 1986.

Kontakt

Edita Stojani

Polytechnic University of Tirana

Faculty of Mathematical and Physical Engineering

Foreign Languages Centre

Boulevard "Dëshmorët e Kombit", Square "Mother Teresa", 4

Tirana, Albania

KERN ODER ATOM? ZUR KERNFRAGE DES ATOMDISKURSES

Verwendung der Lexeme „Atom“ und „Kern“ im öffentlichen Sprachgebrauch

Soňa Tereková

Abstract

Vorliegender Beitrag befasst sich mit den Besonderheiten der Verwendung des Lexems „Atom“ im ganzen Verlauf des Atomdiskurses. Mit seiner stark positiven Besetzung in der Frühgeschichte der Atomenergie, mit den Gründen für seine spätere Verdrängung durch die Konkurrenzform „Kern“ in den wissenschaftlichen Kreisen, so wie für seine bleibende Dominanz im öffentlichen Sprachgebrauch und mit seiner Rolle in dem sogenannten semantischen Kampf zwischen der Grünbewegung und der Atomlobby der 70er Jahre.

Schlüsselwörter

Atomenergie/Kernenergie, Atomdiskurs, öffentlicher Sprachgebrauch

Abstract

The paper deals with the distinctiveness in usage of the lexeme „Atom“ (atom) throughout the course of the atom discourse history. Its very positive position in the early period of atom energy usage; the reasons for its later replacement by the equivalent term „Kern“ (core) in scientific discussions, as well as for its remaining dominance in public language usage; and its role in the so called semantic battle between the environmental movement and the atom lobby in the 1970s.

Keywords

atomenergy, atomdiscourse, publiclanguage

Einleitung

Die Atomenergie gehört spätestens seit den 50-ern Jahren des 20. Jahrhunderts zu unserer Realität. In etlichen Ländern einschließlich Deutschland, der Schweiz und der Slowakei deckt sie einen wesentlichen Teil des gesamten Energiebedarfs, qualmende Atomreaktoren ergänzen vielerorts die Landschaftsbilder. Die Städte wie Tschernobyl oder Fukushima sind weltweit unrühmlich bekannt. In den Medien werden oft die Risiken der Atomenergie und ihre negativen Auswirkungen auf die Umwelt thematisiert, in der Politik in den letzten Jahren vermehrt ihre Zukunft diskutiert. Dabei fällt auf, dass die Benennung dieser Erscheinung weitgehend uneinheitlich ist. In einem Text wird von der Atomenergie, in einem anderen wiederum von der Kernenergie gesprochen, ein Mal wird die Schließung eines Atomkraftwerks und ein anderes Mal das Abschalten eines Kernkraftwerks gefordert. Diese Schwankung lässt sich im öffentlichen Sprachgebrauch bei einer Reihe von Komposita aus diesem lexikalischen Feld beobachten: Atomwaffe/Kernwaffe, Atombrennstoff/Kernbrennstoff, Atomausstieg/ Kernausstieg usw. Hinsichtlich der jahrzehntelangen Tradition der Atomenergienutzung und der relativ hohen Verwendungsfrequenz der entsprechenden Bezeichnungen ist eine solche Pluralität äußerst unüblich. Normalerweise ist sie lediglich in der Frühphase des Etablierungsprozesses von der Benennung eines neuen Sachverhaltes anzutreffen. Um die Ursachen für diese ungewöhnliche terminologische Vielfalt zu finden, ist es notwendig, die gesamte sprachgeschichtliche Entwicklung des Atomdiskurses zu erforschen. Aus diesem Grunde wird im Folgenden in Kürze auf die wichtigsten Ereignisse in der Geschichte der Kernphysik eingegangen.

Von der Atomphysik zur Kernphysik

Der absolute Anfang der Geschichte der Atomenergie geht auf das Jahr 1896 zurück, als Henri Becquerel die Uranstrahlung entdeckte. Zwei Jahre darauf wiesen Pierre und Marie Curie diese Strahlung auch bei anderen Elementen nach und nannten sie *Radioaktivität* (Radius bedeutet auf Latein Strahl). Das große Potenzial der radioaktiven Strahlung erkannte man allerdings erst 1903, als es sich erwiesen hat, dass sie mit einer enormen Wärmeentwicklung verbunden ist. Diese Entdeckung löste einen ungeheuren Fortschrittsoptimismus aus und der Drang nach der Gewinnung der Energie aus den Atomen der radioaktiven Elemente wurde zur größten Treibkraft der weiteren Physikforschung. Allmählich gewann man neue wissenschaftliche Kenntnisse, durch die die Vorstellung der Experten über die Energie im Inneren des Atoms viel genauer wurde. Man lenkte die Aufmerksamkeit mehr auf den Kern, der, wie es sich herausstellte, dank den Bindungskraften in seinem Inneren der eigentliche

Träger der Energie im Atom ist. In der weiteren Entwicklung spaltete sich die Atomphysik völlig von der Kernphysik ab. Der Gegenstand der Atomphysik ist die Atomhülle und in ihr verlaufenden Vorgänge, die Kernphysik beschäftigt sich mit dem Aufbau und Verhalten von Atomkernen. Die Freisetzung der Kernenergie gelang 1938, als Otto Hahn die Kernspaltung entdeckte. Auf dieses Jahr datiert man den Anfang des sogenannten Atomzeitalters, in dem die Menschheit beginnt, die Kernenergie militärisch und zivil zu nutzen.

Atomenergie versus Kernenergie in der Fachsprache

Die Fachsprachen sind durch einen hohen Anspruch auf die terminologische Präzision gekennzeichnet. Wenn die Benennungen nicht mehr dem Erkenntnisstand entsprechen, werden sie durch exaktere Termini ersetzt. Dementsprechend hat sich auch die Fachterminologie in der Atomphysik, bzw. Kernphysik gewandelt. Das, was die Physiker in der Anfangsphase als Atomenergie bezeichnet haben, nannte man später in den Fachkreisen zuerst genauer innere Atomkernenergie, dann nur Atomkernenergie und schließlich Kernenergie. Ähnlich verhielten sich auch alle Komposita, die sich auf die Nutzung der durch Kernspaltung freigesetzten Energie bezogen- das Lexem Atom wurde allmählich durch Kern ersetzt.

Jg.	A.	K.	Su.	%	Jg.	A.	K.	Su.	%
1956	41	4	45	91	1974	6	73	79	8
1957	24	11	35	69	1975	15	88	103	15
1958	44	23	67	66	1976	13	73	86	15
1959	68	23	91	75	1977	10	85	95	11
1960	54	50	104	52	1978	5	79	84	6
1961	74	63	137	54	1979	14	95	109	13
1962	68	44	112	61	1980	8	123	131	6
1963	48	92	140	34	1981	11	109	120	9
1964	38	45	83	46	1982	11	90	101	11
1965	48	42	90	53	1983	8	111	119	7
1966	30	45	75	40	1984	3	110	113	3
1967	66	66	132	50	1985	4	68	72	6
1968	39	73	112	35	1986	10	88	98	10
1969	49	99	148	33	1987	7	80	87	8
1970	17	55	72	24	1988	4	62	66	6
1971	17	69	86	20	1989	7	80	87	8
1972	10	70	80	13	1990	7	72	79	9
1973	14	58	72	19	1991	7	57	64	11
56-73	749	932	1681	45	1992	7	48	55	13
74-93	157	1591	1748	9	56-90	906	2523	3429	26

Tabelle 1: Atom und Kern in der Fachzeitschrift Atomwirtschaft (1, JUNG, M., 1994, S260).

Matthias Jung belegte diese Entwicklung durch seine quantitative Analyse der Inhaltsverzeichnisse der Branchenzeitschrift Atomwirtschaft in den Jahren 1956-1992. Aus seinen Ergebnissen geht hervor, dass die Anzahl der zusammengesetzten Wörter mit der Komponente *Atom* seit den 60-ern Jahren langsam zurückgegangen ist, bis ihre Verwendung seit Mitte der 70er Jahre nur noch selten war. (Siehe Tabelle 1).

Selbst das Wort Atom liefert jedoch ein Beispiel dafür, dass ein solcher korrigierender Vorgang bei der Entstehung der Fachtermini nicht immer möglich ist. Atom ist ein Wort griechischen Ursprungs und bedeutet „unteilbar“. Diesen Ausdruck führte 1808 John Dalton ein, der gemäß dem damaligen Erkenntnisstand überzeugt war, dass es um das kleinste, weiter nicht zerlegbare Teilchen der Materie geht. Als mehr als hundert Jahre später der Atomkern entdeckt wurde und die Bezeichnung ihre etymologische Rechtfertigung verloren hat, war der Begriff schon dermaßen geläufig, dass es nicht mehr möglich war, den terminologischen Irrtum zu berichtigen. Sogar Max Planck, der Begründer der Quantenphysik befürwortete seine weitere Verwendung mit dem Argument, dass es im Gegenfall zu einer großen Verwirrung käme.

Eine noch größere Bedeutung kommt der historischen Etablierung im allgemeinen Sprachgebrauch zu. Die Usualität eines Ausdrucks ist oft viel wichtiger als seine stilistische oder fachliche Richtigkeit. Diese Tatsache spielte im Atomdiskurs eine wesentliche Rolle.

Faszination von Atom

Die Entdeckung der Radioaktivität wurde zum gesamtgesellschaftlichen Ereignis. Man interpretierte sie als den Anfang einer technischen Revolution, die die Welt für immer ändern wird. Die Presse berichtete von der Morgenröte neuen Zeitalters und die sensationellen Visionen beflügelten die Fantasie der Autoren von Science-Fiction Romanen. Die Sprache wurde dadurch um eine Fülle von Neologismen bereichert. Man schwärmte z. B. von *Atommotoren*, *Atom Schiffen*, *Atomlokomotiven* oder *Atomflugzeugen*. Das Atom gelangte auf diese Weise von der Fachsprache in die Alltagssprache

und wurde zum geläufigen volkstümlichen Ausdruck. Sogar die Atombombe war ein internationales geflügeltes Wort und ein festes Element der Sprache, noch bevor diese Waffe wirklich existierte. Obwohl vor 1945 weder das Stichwort Atomenergie noch Atombombe in deutschsprachigen Lexika vorhanden war, konnte man am 6. August 1945 über den Abwurf der Atombombe über Hiroshima informieren, ohne den Ausdruck der Öffentlichkeit näher erklären zu müssen. Außerdem war unmittelbar nach Hiroshima die Atombombe nicht eindeutig negativ assoziiert. Wie sehr es aus heutiger Sicht auch schwierig nachvollziehbar mag, galt sie als Symbol des technischen Fortschritts und als Metapher für etwas sehr Wirkungsvolles. Im Allgemeinen übte das Atom eine ungeheure Faszination auf die Menschheit aus. In den 50er Jahren verwendete man dieses Wort als Superlativ. *Atomschalter* war ein sehr schnell begreifender Mensch, *das Atombrot* war besonders lange haltbar. Die Verliebten nannten ihr Gegenüber *Atömchen* und Jungen bekamen den Vornamen *Atomus*. Genauso wie in den USA wurden auch im deutschsprachigen Raum unzählige Firmen gegründet und Produkte erzeugt, denen das *Atom* im Namen Erfolg bringen sollte. Das österreichische *Atomic* beispielsweise hat bis heute einen wesentlichen Anteil am Markt mit Skisportartikeln.

Atom versus Kern im öffentlichen Sprachgebrauch der 50-er Jahre

Während sich durch neu gewonnene wissenschaftliche Kenntnisse aus dem Bereich der Kernphysik der Begriff Atomenergie unter Fachleuten verengte und zur Kernenergie weiterentwickelte, blieb die Öffentlichkeit dem alten Ausdruck treu. Da die Nuklearforschung aus machtpolitischen Gründen in der ersten Hälfte des Jahrhunderts geheim gehalten wurde, blieben die Assoziationen der Laien auf dem Kenntnisstand der Jahrhundertwende. Außerdem fehlte dadurch die Möglichkeit der Fachsprache, korrigierend auf den öffentlichen Sprachgebrauch einzuwirken. Erst in den 50-er Jahren kam es zu einem Umbruch. Die bekannte „Atoms for Peace“ Rede von Dwight D. Eisenhower 1953 vor der Generalversammlung der Vereinten Nationen leitete die Phase der Kommerzialisierung der Atomenergie ein. Die Atomenergie gelangte vom Labor ins Alltagsleben und dadurch verbreitete sich langsam auch der wissenschaftlich korrektere Ausdruck Kernenergie.

Dennoch lässt sich nicht von einem eindeutigen Trend zu Kern- sprechen. Der Atom- bzw. der Kerngebrauch blieb weiterhin sehr widersprüchlich. Die neuen Fachausdrücke, die in der Bundesrepublik in den öffentlichen Sprachgebrauch kamen, wie z.B. „Kernbrennstoff“ wurden konsequent mit der Komponente Kern verwendet. Ältere populäre Benennungen hingegen, die zuvor schon lang und intensiv benutzt worden waren, wie etwa „Atomtechnik“, „Atomkraftwerk“, „Atomwirtschaft“, benutzte man weiterhin mit dem Lexem „Atom“.

Eine gewisse Inkonsequenz in diesem Hinblick war auch im politischen Bereich zu beobachten. 1959 wurde „das Gesetz über die friedliche Verwendung der Kernenergie und den Schutz gegen ihre Gefahren“ verabschiedet, in dem zwar alle Komposita mit Kern- gebildet wurden, (Kernspaltung, Kernbrennstoff, Kernenergie), der Name des Gesetzes hieß jedoch kurz „Atomgesetz“, weil „Kerngesetz“ eine störende Nebenbedeutung gehabt hätte. Als korrekte Form wurde von den Terminologen die Form *Atomkernenergie* empfohlen, diese hat sich allerdings nur bei institutionellen Benennungen vorübergehend durchgesetzt: Das 1955 gegründete Bundesministerium für Atomfragen wurde zwei Jahre nach seiner Entstehung in Bundesministerium für Atomkernenergie und Wasserwirtschaft umbenannt.

Der Gebrauch war außerdem stark individuell geprägt. Wie Jung feststellte (2,1993, S 61), sprachen 1957 bei der Diskussion über das vorbereitete Atomgesetz fünf von elf Abgeordneten des Bundestags ausschließlich von der Kernenergie, nur einer von der Atomenergie und die übrigen sechs bedienten sich beider Varianten. Keiner der Abgeordneten verwendete den Ausdruck „Kern“ systematisch in allen Komposita.

Zusammenfassend lassen sich folgende Ursachen für die Beibehaltung des Lexems Atom im öffentlichen Sprachgebrauch feststellen:

- Volkstümlichkeit
- historische Fixierung durch Benennungen im politischen und wirtschaftlichen Bereich (Atomminister, Atomforum)
- Doppeldeutigkeit einiger Komposita (Kernfrage, Kerngesetz)
- das Fehlen vom Adjektiv bei der Variante Kern

Der öffentliche Sprachgebrauch in den späteren Phasen des Atomdiskurses

In den 60-er Jahren ging das öffentliche Interesse an der Atomenergie stark zurück. Die Aufmerksamkeit lenkte sich auf ein neues Phänomen- die Raumfahrt und die Presse behandelte das Thema nur gelegentlich.

An der gesellschaftlichen Bedeutung gewann es wieder erst in der Mitte der 70-er Jahre. Mehrere Begriffe aus der Lexik der Atomwirtschaft sind in Kritik von der Grünbewegung geraten. Jürgen Dahl und Hartmut Gründler versuchten in ihren sprachkritischen Essays zu beweisen, dass sich die Atomlobby bewusst Euphemismen bediente, um die möglichen Risiken der Atomkraftwerke zu verharmlosen. Es gelang ihnen, eine öffentliche Diskussion hervorzurufen, in deren Rahmen sich Atom und Kern zu politischen Kampfwörtern entwickelten. Die Begriffe mit der Komponente Kern hielt man für typische Ausdrucksweise der Befürworter der Atomenergie, die auf diese Weise die nach Hiroshima negativ besetzten Zusammensetzungen mit Atom vermieden hätten. Die Atomgegner haben wiederum bei der Wortwahl bewusst dieses Lexem bevorzugt.

Dies sprachkritischen Theorien der Umweltschützer fanden einen großen Anklang in den Medien und wurden auch unter Linguisten positiv aufgenommen. Noch in den sprachwissenschaftlichen Werken der späteren 80-er Jahre, wie z.B. im 1989 erschienenem *Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch- Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist* werden sie unreflektiert weitergegeben (3, 1989, S 430):

Atom- wird besonders abwertend, warnend und in Verbindung mit Ausdrücken verwendet, die die Gefährlichkeit der Atomenergietechnik, die machtpolitischen Beweggründe ihrer Befürworter oder andere, als negativ eingestufte Gesichtspunkte des Themas betonen und mit denen häufig ein moralischer Appell verbunden ist.

Kern- wird besonders aufwertend und in Verbindung mit Ausdrücken verwendet, die die Erforschung und weiteren Ausbau der Atomenergietechnik, ihre wirtschaftlichen Vorteile, ihre Beherrschbarkeit und Umweltfreundlichkeit betonen.

Laut Jung, der sich Anfang 90-er Jahre mit diesem Thema auseinandersetzte, handle sich jedoch nur um eine Projektion, die im Widerspruch mit der unsystematischen Realität stehe. Er gesteht zwar zu, dass es eine gewisse Konsequenz in der Verwendung bestimmter ideologisch markierter Wörter unter den Atombefürwortern und Gegnern zu beobachten war, diese sei aber nicht absolut gewesen. Seine Annahme belegt er durch quantitative Analysen der Verwendungen von Atom und Kern im Bundestag bei den Sitzungen in den 70-ern Jahren (4, 1993, S 100). Im Bezug auf die Gesamtzahl lag der Anteil der verwendeten Atom-Komposita bei CDU/CSU, SPD und FDP praktisch konstant bei 90%, während die Grünen spiegelbildlich konsequent Kern zu 90% vermieden. Der auf beiden Seiten nicht unter das Verhältnis von 1:10 reduzierbare Rest von Atom, bzw. Kernbelegen zeugt seines Erachtens davon, dass die Sprache nicht allein unter ideologischen Gesichtspunkten interpretierbar ist.

In den 80-ern Jahre erlebte nach Tschernobyl das Atom-Paradigma erneut einen Frühling. Da Atom immer noch als volkstümlicher und „sensationeller“ empfunden wird, wird er von den Journalisten eindeutig bevorzugt und füllt die Schlagzeilen. Auch wenn im ganzen Artikel nur noch Kern-Komposita verwendet wurden, schob man „Atom“ in die Überschrift.

In den 90-ern Jahre haben sich infolge der ständigen Wiederholung die ideologischen Differenzen zwischen Atom und Kern verwischt. Die Lexeme werden größtenteils synonym verwendet.

Quellenverzeichnis

1. JUNG, M. 1994. *Öffentlichkeit und Sprachwandel. Geschichte des Diskurses über die Atomenergie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 260.
2. JUNG, M. 1994. *Öffentlichkeit und Sprachwandel. Geschichte des Diskurses über die Atomenergie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 61.
3. STRAUSS, G., HASS, U., HARRAS, G. 1989. *Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch*. Berlin: De Gruyter, S. 430.
4. JUNG, M. 1994. *Öffentlichkeit und Sprachwandel. Geschichte des Diskurses über die Atomenergie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 100.

Literatur

DIECKMANN, W. 1975. *Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache*. Heidelberg: Carl Winter. 147 S.

GRÜNDLER, H. 1982. *Kernenergiewerbung. Die sprachliche Verpackung der Atomenergie – Aus dem Wörterbuch des Zwiedenkens*, in: *Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik*, hrsg. von Hans J. Heringer. Tübingen, 1982, S. 203 – 215.

JUNG, M. 1994. *Öffentlichkeit und Sprachwandel. Geschichte des Diskurses über die Atomenergie*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 280 S.

STRAUSS, G., Haß, U. , Harras, G. 1989. *Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch*. Berlin: De Gruyter, S. 430.

Kontakt

Mgr. Soňa Tereková

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra nemeckého jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35, Bratislava

Email: sona.terekova@euba.sk

VYUČOVANIE KLASICKÝCH JAZYKOV VS. MODERNÉ INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE

Erika Brodňanská

Abstrakt

Pri vyučovaní latinského jazyka sa na Slovensku využívajú zväčša tzv. tradičné postupy, ktoré plne akceptujú, že nejde o živý moderný jazyk. Príspevok poukazuje na potenciál, ktorý v oblasti didaktiky klasických jazykov ponúkajú klasickým filológom moderné informačno-komunikačné technológie. Napriek tomu, že vstupujú do povedomia len v obmedzenej miere, disponujú schopnosťou zvýšiť záujem a motiváciu študentov učiť sa aj náročný mŕtvy jazyk.

Keywords

classical languages, didactics, information and communications technologies

Abstract

With respect to Latin language teaching in Slovakia mainly the so-called traditional methods, that fully accept that Latin is not alive or modern language, are used. The paper emphasizes the potential that modern information and communications technologies in didactics of classical languages offer to classical philologists. Although they are known to a limited extent they possess the ability to increase interest and motivation of students to learn even a difficult dead language.

Kľúčové slová

klasické jazyky, didaktika, informačno-komunikačné technológie

Úvod

Klasické jazyky, latinčina a starogréčtina, sú dnes považované za mŕtve, pretože sa nimi nehovorí na žiadnom území, nie je možné si ich osvojiť pomocou aktívnej konverzácie a ich slovná zásoba nereaguje na súčasné trendy a zmeny v spoločnosti (Juríková – Sipekiová, 2008, 83).

Starogrécky jazyk je však v dejinách ľudskej kultúry a vzdelanosti ojedinelým fenoménom. Jeho život zachytávajú písomné doklady v časovom rozpätí tri a pol tisíc rokov. Je nositeľom najstaršej európskej literatúry a už v staroveku sa stal popri aramejčine a hebrejčine aj nositeľom nového náboženstva – kresťanstva. Žiadna iná reč nemala prostredníctvom literatúry taký veľký vplyv na neskoršie indoeurópske jazyky v Európe ako práve gréčtina. Neslúžila len na šírenie myšlienok filozofov, dejepiscov, básnikov a cirkevných otcov, bola predovšetkým nositeľkou kultúry. Ako taká zanechala stopy vo všetkých európskych jazykoch.

Rovnako aj latinský jazyk, ktorý sa z indoeurópskeho prajazyka vydělil približne v 3. stor. pred Kr. a bol sprvu iba dialektom v okolí Ríma; nemal žiadne privilegované postavenie a nič nenasvedčovalo tomu, že by sa raz mohol stať medzinárodným jazykom. O jeho rozšírení a medzinárodnom používaní rozhodla politická a hospodárska aktivita jeho nositeľov, politická moc Ríma a jeho expanzia. Rímom podrobované nerímske kmene v toku dejín postupne strácali svoju etnickú identitu, no zároveň latinčinu ovplyvňovali, čomu vďačíme za vznik románskych jazykov. V literárnych dielach i ako hovorová reč ostala spisovná latinčina ustálená po celý stredovek a dokonca i v prvých storočiach novoveku, a to nielen ako svetový jazyk rímskokatolíckej cirkvi, ale aj ako medzinárodný jazyk európskych vzdelancov.

Majú klasické jazyky význam v moderných študijných odboroch?

Klasické jazyky, hoci označované za mŕtve, predsa žijú svojím spôsobom až dodnes. Znalosť latinského jazyka v jeho klasickej podobe napomáha vnímavým používateľom hlbšie pochopiť svoj vlastný jazyk, ale i jeho vzájomné súvislosti s modernými indoeurópskymi jazykmi. Zvládnutie základov latinčiny cvičí jazykový cit a abstraktné myslenie. Vytvára predpoklady pre poznanie medzinárodnej vedeckej terminológie.

Pre svoju neoddeliteľnú spätosť s odbornou terminológiou takmer každého vedného odboru zaujíma latinský jazyk výsadné postavenie v systéme odbornej jazykovej prípravy. Vo funkcii latinčiny ako terminologického nástroja sa prejavuje jej dynamická črta. V niektorých oblastiach vedy ju možno dokonca charakterizovať ako veľmi výraznú. Pri pomenúvaní nových skutočností, pri kódovaní nových

informácií je latinský jazyk konfrontovaný s moderným svetom, prispôsobuje sa novým potrebám svojho okolia, prijíma do svojich subsystémov nové prvky. Značná benevolencia voči neklasickým prvkom sa v latinčine prejavuje napríklad v taxonomickej nomenklatúre v botanike či v klinickej terminológii v medicíne. (Oriňáková, 2012, 281).

Nemenší význam má poznanie latinčiny pre študentov romanistiky. Služi im ako pomocný prostriedok pri štúdiu fonetiky, historickej gramatiky, lexikológie, morfológie i syntaxe. Ovládanie latinskej lexiky rozširuje a dopĺňa ich pasívnu slovnú zásobu potrebnú obzvlášť vo fáze porozumenia textu. (Koželová, 2010, 96).

Poslucháčom religionistiky, archívnictva či histórie zas priamo otvára cestu k autentickým textom, starým písomným prameňom a listinám nachádzajúcim sa v našich archívoch. Veď na území dnešného Slovenska, ako súčasť Uhorska, latinčina neprestala figurovať ako diplomatický jazyk a jazyk vzdelancov až do polovice 19. storočia.

Orientácia v starej gréčtine je zas relevantná pre študentov filozofie. Filozofia bola v antike považovaná za najvznešenejšiu činnosť, ktorej sa mohol človek oddávať. V dielach gréckych filozofov môžeme sledovať vývoj chápania sveta od rozpadu tradičného systému mytológie až po kresťanskú filozofiu, v ich dielach sú zakotvené základné filozofické pojmy. Znalosť gréčtiny ponúka poslucháčom prehĺbenie ich jazykového vzdelania, ale predovšetkým možnosť pracovať s originálnou pramennou literatúrou, ktorá je pre ich vedeckú prácu nevyhnutná.

Klasické jazyky vs. študenti

Súčasní študenti majú zväčša skúsenosti len so štúdiom analytických typov jazyka, ako je angličtina a francúzština, a jazykov introfektívneho typu, ako je nemčina. (Dvonč, 1996, 50 – 51). Klasické jazyky so svojim komplikovaným deklinačným a konjugačným systémom sa im javia ako niečo nové a ťažko pochopiteľné. Latinský i grécky jazyk majú svoje pevné a logické gramatické pravidlá, ktoré je nutné dodržiavať, ale najprv predovšetkým pochopiť bez ohľadu na učebný text a prístup, ktorý učiteľ pri výklade použije. Tu je nevyhnutné poznamenať, že pri vyučovaní klasických jazykov sa na Slovensku využívajú zväčša postupy, ktoré je možné označiť za tradičné. Tie plne akceptujú, že ide o mŕtve jazyky, že prestali plniť funkciu materinského a národného jazyka, a takto k nim aj pristupujú. Učia sa na základe logiky v jazyku a na základe istých pevne daných pravidiel, pričom je veľmi ľahké sklznúť len k osvedčenému memorovaniu koncoviek či opakujúcich sa slovesných a menných tvarov.

Spomenuté pochopenie je bodom, ktorý vytvára až akúsi pomyselnú priepasť medzi poslucháčmi filologických a nefilologických odborov. So štúdiom latinčiny začínajú na rovnakej úrovni; stav ich vedomostí a poznania vo vzťahu ku klasickým jazykom veľmi presne charakterizuje slovné spojenie *tabula rasa*. Avšak študenti filologických odborov, prichádzajúci neraz z bilingválnych gymnázií, sa v jazykovej terminológii i v spleti gramatických kategórií latinského jazyka orientujú bez väčších problémov. Naproti nim študenti nefilologických odborov s gramatikou doslova zápasia, a to nielen s tou latinskou. Často nie sú schopní identifikovať jednotlivé gramatické javy a už vôbec nie ich porovnávať. Výnimkou nie sú prípady, keď nedokážu odlíšiť genitív od akuzatívu v rodnom jazyku. Podstata problému náročnosti klasických jazykov, predovšetkým latinčiny, tkvie teda vo veľkej miere v nízkej úrovni chápania gramatického systému. Nie však cudzieho, ale vlastného materinského jazyka, ktorý patrí, tak ako latinčina, k jazykom s dominantnými flektívnymi črtami.

Klasické jazyky a IKT

Za základný stavebný prvok vzdelávania je považovaná komunikácia v jej rozmanitých formách, vďaka čomu sa stále výraznejšie presadzujú v edukačnom procese aj informačné a komunikačné technológie (Šušol, Hrdináková, Rankov, 2005, 61). Pri štúdiu klasických jazykov je však komunikatívna zložka úplne potlačená a výučba sa zameriava na nekomunikatívne zručnosti, t. j. na čítanie a preklad. Preorientovanie sa na tento typ výučby sa zdá byť ďalším prvkom, ktorý spôsobuje študentom problémy (Kavečanská, Obyšovská, 2011, 36). Preto vzniká otázka, či pri absencii komunikatívnej zložky majú vo vyučovaní a učení sa klasických jazykov informačno-komunikačné technológie svoje miesto, i keď je všeobecne známe, že prispievajú k zefektívneniu a internacionalizácii vzdelávania, umožňujú brať do úvahy individuálne rozdiely v dosiahnutej úrovni poznania a vyberať také zdroje, ktoré sú vhodné pre konkrétneho študenta, zefektívňujú proces skúšania – urýchľuje sa spätná väzba a uľahčuje spracovanie výsledkov (Šušol, Hrdináková, Rankov, 2005, 61 – 62).

Potenciál, ktorým v oblasti didaktiky klasických jazykov disponujú moderné informačno-komunikačné technológie si klasickí filológovia na Slovensku uvedomujú zatiaľ len vo veľmi obmedzenej miere. Je len na vyučujúcom, či a do akej miery je ochotný vzdať sa tradičných postupov. V súčasnosti môže v plnej miere využívať on-line prístupy k rôznym slovníkom, databázam,

plnotextovým elektronickým časopisom či učebnicami. Inovatívny prístup ponúka aj internetová stránka www.youtube.com, na ktorej obsah v súvislosti so starou gréčtinou upozorňuje A. Kavečanská: „Pri zadaní ancient greek vyhodí približne 38 500 výsledkov. Samozrejme, nie všetky videá sú kvalitné a použiteľné pri výučbe. Niektoré sa venujú mytológii, histórii, či snahám a napodobneniu gréckej hudby. Preto je potrebné zadanie špecifikovať buď slovíčkom language (2 600 výsledkov) alebo lesson (17 000 výsledkov). Vyučujúci môže spestriť úvodné hodiny pesničkami na tému grécka alfabeta, ktoré existujú v rôznych verziách (rap, rock-n-roll a.i.), či motivovať ich k štúdiu ukážkami 2 – 3 ročných detí recitujúcich ababetu naspamäť. [...] K zaujímavým videám možno zaradiť aj 14 lekcii Ancient greek, ktorých autorom je Konstantinos Katsouranis. V ďalších jeho videách sa zase môžeme oboznámiť s tvorbou niekoľkých gréckych autorov – pútavé sú najmä ukážky z Homérovej Íliady a Odysseie, Aischylovej Oresteie či Eurípidových Trójaniek.“ (Kavečanská, 2012, 176). A. Kavečanská konštatuje, že v dnešnej modernej dobe je nevyhnutné, aby sa učiteľ aj v prípade klasických jazykov odpútal od dlhoročných a neefektívnych modelov a vyskúšal nové, založené na štyroch hlavných princípoch – akustickej percepcii, mentálnej vizualizácii, pútavej dialogickej forme a na zjednodušovaní. (Kavečanská, 2012, 177).

V rovnakom duchu akcentuje potrebu nového prístupu aj k vyučovaniu latinského jazyka K. Karabová. S ním súvisí predovšetkým vznik modernej učebnice (Karabová, 2011, 78). Ako obzvlášť podnetnú vnímam jej víziu, akým spôsobom preniesť na vyučovaciu hodinu čo i len zlomok antickej civilizácie a hodinu tak zatriktívniť a obohatiť. Ako doplnok printovej podoby preferuje formu učebnice na nosiči CD-ROM, ktorá by študentom umožnila „nielen prezrieť si obrázky, ale vo virtuálnom svete sa poprechádzať aj po zrekonštruovanom Rímskom fóre. [...] Pomocou skutočne špičkových technológií sa dá nasimulovať situácia, v ktorej by sa z pasívneho pozorovateľa stal aktívny vodca rímskej armády bojujúcej proti nepriateľovi. [...] alebo situácia, v ktorej by sa študent stal senátorom prednášajúcim svoju horlivú reč v senáte (samozrejme, v latinčine).“ Takáto scéna sa dá vytvoriť aj na reálnej hodine, „v ktorej by senát tvorili študenti, virtuálny svet však ponúkne dokonalú kulisu na stvárnenie prostredia, kde sa výjav odohráva“ (Karabová, 2011, 81). Napriek tomu sú naši študenti nielen na hodinách latinského jazyka, ale i na predmetoch úzko spätých s klasickými jazykmi (antická mytológia, reálie, antická civilizácia), ktorých cieľom je rozvoj ich flexibility a kreativity, uvádzaní do sveta antiky vo väčšine prípadov nanajvýš prostredníctvom jednoduchých prezentácií v Power Pointe. Nové možnosti, ktoré IKT ponúkajú, kladú totiž isté nároky nielen na nás, učiteľov, ale v nemalej miere aj na informatikov, ktorí by boli ochotní a schopní prípadné požiadavky pedagógov aplikovať v rámci programovacieho jazyka do reálnej podoby kvalitného dizajnu a interaktivity.

Inou, menej náročnou formou, ktorá otvára cestu k netradičným formám výučby, poskytuje rôznorodé možnosti prepojenia jazyka s kultúrou, umožňuje poslucháčom nadobudnúť všeobecný kultúrny rozhľad, ale i schopnosť hľadať a nachádzať súvislosti, obohacovať a kultivovať svoj materinský jazyk a tiež s ľahkosťou riešiť „rébusy“ antického sveta ukryté v reči i literatúre, je tvorba e-learningových kurzov. Pozitíva i negatíva tejto formy vyučovania klasických jazykov spracovali ešte pred piatimi rokmi E. Juríková a N. Sipekiová (2008, 86), pričom dospeli k záveru, že situácia na Slovensku v tejto oblasti nie je veľmi priaznivá. Dnes musíme, žiaľ, konštatovať to isté. „E-learning si vyžaduje dobré vedomosti o možnostiach, ktoré technológie poskytujú, ale aj o možnostiach ich využívania. Predstavuje výzvu pre učiteľov, vyžaduje si zvýšené úsilie jednak v sledovaní technologických noviniek, ale aj schopnosť ich využívania v rámci edukačného procesu“ (Rozgiene – Medvedeva – Straková, 2008, 13). Oproti tradičnému vyučovaniu prezenčnou formou, v ktorej má pedagóg okamžitú spätnú väzbu a môže sledovať záujem či stratu pozornosti študenta a následne adekvátne reagovať, elektronické vzdelávanie umožňuje študentom zapojiť sa aj do kurzov, ktoré by pre nich za iných okolností boli nedosiahnuteľné. „Charakter úloh im umožňuje riešiť úlohy vtedy, keď sa cítia pripravení, nie vtedy, keď to od nich chce učiteľ“ (Rozgiene – Medvedeva – Straková, 2008, 15).

Pokiaľ je nám známe, na našich univerzitách existuje dosiaľ len niekoľko elektronických kurzov, konkrétne na Katolíckej univerzite v Ružomberku je v rámci študijného programu Filozofia spracovaný kurz *Latinský jazyk 1, 2* a *Grécky jazyk 1, 2*; pre študentov histórie kurzy latinského jazyka ako *Jazyka prameňov 1, 2, 3* a tiež kurz *Jazyk prameňov 4*, ktorý zahŕňa stredovekú latinčinu. Elektronické kurzy latinského jazyka s úzkym zameraním na študentov konkrétnych románskych jazykov či určené romanistom všeobecne zatiaľ neexistujú.

Latinský jazyk pre hispanistov a antická civilizácia formou e-learningu

Z románskych jazykov sa vo svojom vývoji od latinčiny najmenej vzdialila španielčina. Znalosť latinského jazyka by teda mala byť samozrejmosťou súčasťou kompendia dobrého hispanistu, či už pedagóga, prekladateľa alebo tlmočníka. Tento predpoklad nás s kolegyňami z hispanistiky (na FF PU v Prešove) podnietil k vypracovaniu projektu KEGA *Latinský jazyk a antická civilizácia formou e-*

learningu ako podpora dištančného štúdia pre hispanistov. Jeho cieľom je zvýšiť u poslucháčov motiváciu venovať sa latinskému jazyku, ponúknuť alternatívny prístup k jeho štúdiu a atraktívnu formou vyvážiť náročný obsah predmetu. Projekt pozostáva z vytvorenia troch modulov – gramatického, kultúrno-referenčného a interdisciplinárneho. Kultúrno-referenčný a interdisciplinárny modul budú orientované na kultúrne reálie antického sveta a ich odraz v súčasnej literatúre a publicistike či sekundárne i v odbornom jazyku. Vypracované e-learningové kurzy budú pozostávať z prednášok zameraných na kultúrne reálie antického sveta, konkrétne na antickú mytológiu, literatúru a osobnosti starovekých dejín. Tie sú dodnes prítomné v literárnej produkcii aj ako alúzie na antický svet. Gramatický modul sa sústreďí na sprostredkovanie latinského jazyka, jeho morfológie i syntaktickej štruktúry študentom tak, aby vnímali jeho blízkosť so španielčinou už od začiatku štúdia.

V súčasnosti, v prvom roku riešenia, pripravujeme elektronické kurzy latinského jazyka 1 – 4, ktoré nekopírujú existujúce formy jeho výučby. Chceme už na elementárnej úrovni motivovať študentov k hľadaniu paralel medzi latinským a španielskym jazykom. Kurzy vypracúvame v súlade s rozsahom učiva pre bakalársky stupeň štúdia v systéme Moodle, ktorý je systémom s otvoreným kódom a je prístupný na FF PU v Prešove. Jedna vyučovacia jednotka integruje stručný gramatický materiál, cvičenia určené na jeho praktický nácvik, slovnú zásobu a doplnkové aktivity. Hľadáme adekvátne formy cvičení, ktoré by podporili motiváciu, neboli náročné, priniesli žiadaný výsledok a zároveň odrážali existenciu obdobných gramatických javov v španielčine; využívame hrebeňovky, úlohy na precvičovanie a rozširovanie slovnej zásoby, kreslené vtipy a podobne. Vhodnými sa nám javia tiež dialógy, do ktorých je potrebné dopĺňať chýbajúce repliky, ale i úlohy na tvorbu vlastných viet s preberaným javom. Rozšíreniu slovnej zásoby sa snažíme napomôcť vyhľadávaním synonym (pomocou slovníka alebo odvodením zo španielčiny, ak je to možné); metódami komparácie, analógie či paralelizmu jednotlivých každodenných alebo odborných výrazov zas poukázať na bohatý fond latinskej lexiky, ktorá prešla do španielskeho, slovenského a iných jazykov a stala sa ich bežnou súčasťou. Vzbudiť záujem študentov sa pokúšame aj príťažlivými textami súvisiacimi s územím a kultúrou dnešných hispanofónnych krajín, prísloviami, živými slovami používanými v bežnom živote, publicistike, umení či v oblasti práva, neologizmami (napr. e-mail/elektronická pošta – *cursus publicus electronicus*; byte – *octetus*, *i m*) či jednoduchými dennými správami v latinčine.

Hoci zatiaľ nemáme k dispozícii spätnú väzbu, dúfame, že sa nám podarí študentom aspoň pootvoriť novú bránu k objavovaniu krás klasických jazykov a zvýšiť ich motiváciu k štúdiu napriek tomu, že memorovanie, dril, značná časová investícia a náročnosť ostanú naďalej súčasťou prenikania k podstate týchto zdánlivo mŕtvych jazykov.

Záver

Dynamický rozvoj nových didaktických technológií, vlastnosti elektronických médií, výhody multimediálneho či hypertextového spracovania učebných informácií, existencia dostatočných možností nájsť niektoré nevyhnutné príručky, správy, ale i celé sociálne siete používajúce latinčinu na internete ukrývajú v sebe potenciál úspešne bojovať s faktormi, ktoré znižujú záujem študentov o klasické jazyky. Ostáva veriť, že pedagógovia, klasickí filológovia, tento potenciál využijú a neostanú pred výzvou, ktorú im moderné informačné a komunikačné technológie ponúkajú, nehybne stáť.

Táto publikácia bola vytvorená realizáciou projektu KEGA č. 011PU-4/2013 Latinský jazyk a antická civilizácia formou e-learningu ako podpora dištančného štúdia pre hispanistov.

Použitá literatúra

DVONČ, L. a kol. 1966. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: SAV, 1966.

JURÍKOVÁ, E., SIPEKIOVÁ, N. 2008. Spôsoby a možnosti využitia e-learningu vo vyučovaní klasických jazykov (stav a perspektívy). In: *eLearn 2008*. Žilina: Žilinská univerzita, 2008, s. 83 – 87.

KARABOVÁ, K. 2011. Tvorba učebnice latinského jazyka z pohľadu humanistickej koncepcie vzdelávania. In: *Latinský jazyk. Súčasť odbornej jazykovej prípravy v akademickom prostredí*. Zborník príspevkov z konferencie 11. júna 2010. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011, s. 76 – 89.

KAVEČANSKÁ, A. 2011. Klasické jazyky na UPJŠ v Košiciach. Nové trendy vo výučbe. In: *Cudzie jazyky, odborná komunikácia a interkultúrne fenomény III*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Centra odbornej jazykovej prípravy Vysoké školy medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove usporiadanej dňa 10. novembra 2011. Prešov: VŠMP ISM Slovakia, 2012, s. 174 – 178.

KAVEČANSKÁ, A., OBYŠOVSKÁ, A. 2011. Latinčina v systéme odbornej jazykovej prípravy na UPJŠ a UVLF v Košiciach. In: *Latinský jazyk. Súčasť odbornej jazykovej prípravy v akademickom prostredí*. Zborník príspevkov z konferencie 11. júna 2010. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011, s. 28 – 40.

KOŽELOVÁ, A. 2010. Úloha latinčiny pri vyučovaní španielčiny. In: *Humanizácia v cudzojazyčnom vzdelávaní 1*. Zborník vedeckých prác. Bratislava: Z-F LINGUA, 2010, s. 96 – 98.

ORIŇÁKOVÁ, S.: Premeny hláskového systému latinčiny v súčasnej odbornej terminológii. In: *Výučba cudzích jazykov na vysokých školách a univerzitách*. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2012, s. 281 – 288.

ROZGIENE, I., MEDVEDEVA, O., STRAKOVÁ, Z. 2008. *Integrovanie IKT do vyučovania cudzích jazykov*. Príručka pre učiteľov stredných a vysokých škôl a pre vzdelávanie dospelých. Linz: Johannes Kepler Universität, 2008.

ŠUŠOL, J., HRDINÁKOVÁ, Ľ., RANKOV, P. 2005. Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní. Bratislava: Stimul, 2005.

Kontakt

Mgr. Erika Brodňanská, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Filozofická fakulta

Inštitút románskych a klasických filológií

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

Email: erika.brodnanska@unipo.sk

'DISCUSSION FORUM IN ENGLISH' AS MEANS OF DEVELOPING SPEAKING SKILLS

Tatiana Hrivíková

Abstract

The paper presents a specialised English course titled "Discussion forum in English" which aims at developing a special form of speaking skill – ability to discuss. The course deals in detail with two different variations of discussion namely team debates and round tables. First, the preparation stage and practice are explained with special attention to argumentation and refutation training. Then the special features of both types of discussion are highlighted and finally, conclusions drawn from the first academic year are discussed together with suggested improvements.

Key expressions

speaking, discussion, argument, round table, team debate

Abstrakt

Príspevok predstavuje špecializovaný kurz anglického jazyka s názvom „Diskusné fórum v anglickom jazyku“, ktorého cieľom je rozvíjať špecifickú formu zručnosti hovorenia, a to schopnosť diskutovať. Kurz sa podrobne zaoberá dvomi variantmi diskusie, tímovou debatou a okrúhlym stolom. Najprv vysvetľujeme prípravnú fázu a praktické cvičenia so zvláštnym zreteľom na nácvik argumentácie a vyvracania argumentov. Neskôr sa venujeme popisu špecifických čŕt oboch typov diskusie a napokon záverom a návrhom na zlepšenie, ku ktorým sme dospeli po prvom akademickom roku.

Kľúčové slová

hovorenie, diskusia, argument, okrúhly stôl, tímová debata

Introduction

'We live in a globalised world'. This sentence has become a kind of mantra of our times and is often used as a cliché to justify nearly anything in business or private life. We have become more interconnected and even more interdependent. Indeed, individuals as discrete identities need to communicate to a much larger extent than it used to be the practise previously. The ties that link us all are founded and dependent among others on effective communication within and across various cultural discourses. Therefore it is paramount for each and every individual to develop their communicative and intercultural competences utilising the time spent by formal education or by any other available means. While at school, foreign language courses can provide excellent environment for facilitation of both communicative and (inter)cultural competences.

As English language is often used as a 'lingua franca' in communication across cultures, it is important to offer the students opportunities to facilitate specific skills profitable in multiple contexts. "Discussion forum in English" is a specialised course focused on developing speaking skills as one of the four basic skills needed for successful communication in English. The course is part of the Master's degree study program (Adamcová, 2009). By then, the students will have completed their bachelor's degree and received extensive training in various areas of language, communication and culture. They will have acquired experience with practicing several forms of speaking; they worked in pairs or small groups, they practiced interrogative forms of communication where the teacher asks questions and students are expected to answer them in a specific manner; they will have had experience in preparing and giving presentations, and last but not least, defending their bachelor thesis.

The presented course specializes in forms of oral communication different from their previous experience, namely in competitive team debates and round tables. To make the students acquainted with each presented form we need to draw their attention towards both similarities and specific features of each.

Basics

The training starts with a compilation of skills that the students need to utilize at the preparatory stage for the discussion proper and for active participation in it. Brainstorming is an appropriate form of

activity for the task as students have to contemplate the process and how they would carry out the tasks. A teacher's guide to debate programs (MSPDP, 2002) lists the following skills involved:

- Research competence
- Media literacy
- Reading comprehension
- Argument literacy
- Evidence evaluation
- Summarising
- Public speaking
- Floor management & civility

Developing each of the skills appearing on the list may prove useful not only for their further studies but they could be valuable for their future careers as well. We consider time management a valuable addition to the list as students do not have much experience with organising their speeches in a strictly limited time limit. Another round of brainstorming leads to the establishment of some general rules of debates, such as:

- Politeness
- Objectivity
- Turn taking
- Active listening
- Questioning arguments not people
- Respect for different opinions

Argument and refutation practice

To be able to prove one's right, speakers need to present arguments in favour of their position. Argument can be defined among others as "a reason given in proof" or "discourse intended to persuade" (Merriam-Webster, 2008). To achieve the goal of proving one's truth, the argument needs to be logical and objective, possibly supported by data or other reliable authority. An argument can be dissected into three elementary parts. The first one is an assertion or claim - a statement we want to prove as truthful. The assertion should be followed by reasoning which explains why the claim is truthful and finally comes the evidence which offers some hard data or example of common knowledge (Brilhart, 2003).

The students need to practise the process of constructing valid arguments before starting debates because then they are able to focus their attention on both preparing their own valid arguments and noticing logical mistakes and loopholes in the arguments of their opponents. The training can be carried out through gap filling tasks where the missing parts of the arguments are filled in.

Nevertheless a true debate cannot develop without a direct confrontation of opinions. It is not enough to express one's disagreement with the position of the opponent; more is needed in the form of clash of ideas. To achieve that stage it is necessary for both parties to listen carefully for the arguments of their opponents and answer them. That is called refutation.

Refutation again, requires previous consideration and practice as it is sometimes difficult to recognise the weak point of an argument. One has to listen carefully and come up with a good counter-argument. A refutation or counter-argument has four phases; it starts with the summary of the claim to be refuted then it is followed by a counter-claim which pronounces the claim invalid, false or irrelevant. The third stage adds reasoning to the counter-claim, and the refutation is completed by the final dismissal of the refuted argument and explanation why the counter-argument is better than the refuted one. Refutation practice can be carried out as a follow-up activity of argumentation, when one by one each argument is refuted and evaluated by the students. As the period of initial training may seem to be too static for the students, it can be complemented by practising short 1 or 2-minute free motion speeches for development of self-confidence, time management and argumentation.

Competitive team debate

Competitive team debates are a very dynamic form of discussion as their important aspect is rivalry and "competition for truth", though it is not the absolute kind of truth that is looked for. It is more about two parties trying to prove their right and an attempt to persuade others about it as in a lawsuit. The debate is limited by time and specific roles of the three team members. One team upholds a motion while the other opposes it. The debate is started by the first member of the proposition team who presents arguments in favour of the motion within his/her allocated 5 minutes. If the other team wishes to comment on what they hear they can ask for a point of information which can be granted or

refused by the speaker. If granted, only a short remark or a question can be posed. After the time limit is used up, the opposition team's first speaker takes the floor and presents arguments against the motion in his/her allocated 5 minutes. But besides listing a set of arguments the speaker has to refute the arguments of the proposition team.

The second members of both teams have equally 5 minutes for their disposal and their role is to develop the arguments of their team partner and refute the arguments of the opponent team. The third team member's role is to rebut the position of their team in the 3 minutes available and eventually make a final impression trying to win the favour of the audience (Division, 2002).

The role of the audience is to watch and follow the debate in a flowchart to note all the mentioned arguments and their refutation. Based on their notes they vote afterwards about the winning team and evaluate the performance of each of them. They may choose the best speaker who can gain additional points for his/her team. In this manner all the students are actively involved in the process; they practise listening comprehension and note taking skills while they learn to evaluate arguments and their refutations.

Round table

The second form of debate that is practiced within the course is the round table which can have two basic variations; either a chaired discussion with an appointed host to manage the flow of the debate or a looser form without a chairperson where the participants have to present their self-management skills and everybody is equally responsible for the progress.

Round tables are seemingly easier because the debate is usually less stressful without stated time limits but there are other difficulties, the participants need to face. First of all, they have to take the initiative if possible, especially in the case of no chairperson. The one who talks first can direct the debate and thus increase the chances to assert one's position. The speakers have to listen very carefully for appropriate moments and clues when to join in and refute arguments they disagree with and present their own ones. Very important is personal time management because everybody has to have a chance to speak up so prolonged monologues are inappropriate and provoke inappropriate interruptions and increased emotions. This form of debate is dependent on polite and considerate exchange of views with the aim to express one's position supported by valid arguments rather than defeat the opposition. In addition, in this form of debate everybody stands alone and carries full responsibility for success or failure.

Findings of the first year

The course has been completed only once as yet but even this first experience has brought some interesting findings and inspirational ideas for the next round. The contribution of students who offered their opinions and suggestions has been proven invaluable. The most important finding which both students and teacher agreed on was a longer period of initial practice as arguments and refutation presented more difficulties than originally expected. Another useful improvement was suggested in the form of short individual practice speeches where students choose a topic they are familiar with and have a clear opinion about it. These short independent presentations of arguments in favour of a chosen motion have led to implementation of a new form of debate practice which is included into the currently running course. This innovation can be labelled as speech duel and was inspired by several interesting movie debates (Entertainment, 2013).

The duel will aim at practising argument presentation. Both contestants prepare their speech of 5 minutes with the same motion. It is not stated whether they should uphold the motion or oppose it, it is the matter of their own choice. Both speakers present their speeches to the audience who makes notes, asks questions and decides about the winner. The decision will be made based on the number and quality of arguments in favour or against the motion. Through that new form the students can practise building valid three-component arguments while an additional edge is introduced by the competition for victory. If the students are quick to learn, it can be changed into a more demanding variation of argumentation and refutation.

Conclusion

It is obvious that one academic year cannot return a satisfactory amount of data and information to arrive at far reaching conclusions. But even such a short time may present at least an initial insight into the area of discussion and prove or refute our original expectations. We started the course with high hopes for intensive student engagement and strong motivation and in that sense the feedback has been positive. The degree of active involvement depended as expected on the students' interest in the chosen motions so we gave them an opportunity to make choices within a pool of suggested topics. Moreover, the fact that each student received evaluation and could earn or lose

points during every lesson contributed to a dynamic and active atmosphere. Success in debates proved to be a strong motivator as well.

Our personal benefit from the course has been a successful test of a new approach to teaching speaking skills and positive feedback from students. We hope that the next term course will confirm our first findings.

Literatúra

Študijný program Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia. Bratislava, 2009.

BRILHART, J. K., GALANES, G. J. 2003. *Effective group discussion: Theory and Practice.* Columbus, OH: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, 2003. ISBN 9780072843477.

Division, Saskatoon Public School. 2002. Online Learning Centre. <http://olc.spsd.sk.ca/>. [Online] 2002. <http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/debates/index.html>.

Entertainment, Time. 2013. Entertainment. entertainment.time.com. [Online] Time Inc., 2013. <http://entertainment.time.com/2012/10/22/no-rebuttals-the-top-10-movie-debate-scenes/?iid=ent-main-populist-widget>.

Merriam-Webster. 2008. *Webster's New Collegiate Dictionary.* Springfield, Ma : Merriam-Webster, 2008. 978-0877798095.

MSPDP. 2002. <http://www.middleschooldebate.com/resources/teachingresearch.htm>.

[middleschooldebate.com/index.htm](http://www.middleschooldebate.com/index.htm). [Online] 2002. [Cited: September 26, 2013.]

<http://www.middleschooldebate.com/>.

Kontakt

PhDr. Tatiana Hrivíková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: tatiana.hrivikova@euba.sk

AUS FEHLERN LERNEN – PREZENTÁCIA SKRÍPT

Lubomíra Kozlová
Zuzana Kočišová

Abstrakt

Autorky príspevku využívajú predstavenie nového skripta *Aus Fehlern lernen* na úvahu o chybách ako jave, ktorý je prirodzenou súčasťou procesu učenia sa a špeciálne učenia sa cudzích jazykov. Zaoberajú sa otázkou, ktorú si kladie každý učiteľ, a to: kedy, ako, do akej miery a ktoré chyby opravovať.

Kľúčové slová

chyby, chyby v ústnom a v písomnom prejave, korektúra chýb, učenie sa z chýb

Abstrakt

Die Autorinnen dieses Beitrags nutzen die Präsentation des neuen Skripts *Aus Fehlern lernen* zu einigen Überlegungen zum Thema die Fehler im Fremdsprachenerwerb und ihre Betrachtung als einen natürlichen Bestandteil des Lernprozesses. Sie beschäftigen sich mit der Frage, die sich wohl jeder Lehrer stellen muss: Wann, wie, in welchem Maße und welche Fehler sollten eigentlich korrigiert werden?

Schlüsselwörter

Fehler, Fehler beim Sprechen und beim Schreiben, Fehlerkorrektur, aus Fehlern lernen

Keď urobíme nejakú chybu, často sa ospravedľujeme starým *Errare humanum est*. – Mýliť sa je ľudské. Mnohí z nás pritom netušia, že je to veta z Cicerovej reči upravená sv. Hieronymom, ktorá má v plnom znení nasledovnú podobu: „*Každý človek sa môže mýliť, ale v omyle zotrvať môže len blázon*.“ Táto myšlienka je taká stará, že už aj Cicero ju prevzal z gréckej literatúry. Samozrejme, že jej obsah sa týka celej škály chýb a omylov človeka. Pôvodne mala táto myšlienka zaiste skôr filozofický obsah. Nám sa na nej páči to, čo implikuje jej úctyhodný vek, a síce, že sa ľudia mýlili a chyby sa robili už aj v dávnom staroveku. Teda mýlili sa, mýlia sa a budú sa mýliť. Chyby sa robili, robia sa a budú sa robiť. Je to ľudské, a preto sa chybenie a mýlenie dotýka nespočetného množstva oblastí typických a vlastných človeku na jeho ceste životom. Učenie sa je jednou z najvýznamnejších oblastí, veď táto schopnosť je základným atribútom človeka. A do tejto oblasti patrí aj učenie sa konkrétnych vecí, a teda aj učenie sa cudzích jazykov. Druhá, už tak často necitovaná časť pôvodnej myšlienky skrýva v sebe celý rad problematických otázok, o ktorých budeme premýšľať, lebo každý učiteľ je v istom zmysle aj bojovníkom s chybami a proti chybám.

Každý z nás sa už iste zamýšľal nad chybami, zaoberal sa dôvodmi ich výskytu, ich častej frekvencie a opakovania sa. Opravoval ich, vysvetľoval, hľadal spôsoby, ako ich odstraňovať alebo aspoň zredukovať. A možno mnohí z nás počas svojej pedagogickej praxe postupne menili názor na to, čo považovať za chybu, čo je veľká, čo malá chyba, čo je ešte akceptovateľná chyba a čo už nie. Aj v odbornej a vedeckej literatúre možno badať zmeny v postoji k chybe ako k javu. Tieto zmeny sa prejavujú aj v tom, ako sa predmetný jav definuje a aká úloha sa mu pripisuje. Sú nepriamo odrazom toho, aké normy a ich interpretácie akceptuje spoločnosť v širšom socio-psychologickom kontexte. Definície chýb vo výučbe cudzieho jazyka sa v posledných desaťročiach menia. Bernd Kielhöfer definuje chybu ako defekt a ako odchýlku od normy, od správneho. (Kielhöfer, 1975) Karin Kleppin ju definuje nasledovne: „*Chyba je to, čomu partner nerozumie*“ (1, 1998, s. 84). Chyba sa teda stáva niečím relatívnym. Mení sa aj hodnotenie chýb a ich úlohy v procese učenia sa jazyka. Toto však nie je izolovanou a náhodnou skutočnosťou, ale je to dôsledok novších tendencií v lingvistike.

Koncom 70-tych rokov minulého storočia dochádza k zmenám v chápaní jazyka a v prístupe k nemu. Dovtedajší deskriptívny (systémovo-štruktúrny) prístup sa mení na sociolingvistický (komunikačne orientovaný). Táto zmena sa nazýva aj komunikačno-pragmatickým obratom v jazykovede a má prirodzený dopad aj na výučbu jazyka, a teda aj na výučbu cudzích jazykov, a to tak na metódy, ako aj na ciele. *Jazyk je vykladaný nielen vo svojich štruktúrno-gramatických súvislostiach, ale je včlenený aj do súvislostí komunikačných* (Dolník, 1999). Pri výučbe sa ustupuje od gramaticko-prekladovej metódy aj od výlučne frontálneho spôsobu vyučovania. Preferovanými metódami sú individualizácia procesu a aktivizácia poslucháčov. Tento zvrät, v ktorom je učenie sa pokladané za kreatívny tvorivý proces, v ktorom sa kladie dôraz na vzájomnú komunikáciu medzi

všetkými článkami tohto procesu, v ktorom sa učiteľ tiež ocitá v roli učiaceho sa, priniesol aj zmeny v postoji k chybám. Chyby dostávajú inú funkciu ako v tradičnom vyučovaní cudzieho jazyka. Už nie sú primárne len odchýlkou od presne danej normy, ale aj spätnou väzbou o miere splnenia komunikačných cieľov, a to predovšetkým v komunikácii ústnej. Písomný prejav má svoje prísnejšie pravidlá, i keď je naša doba poplatná svojmu tempu a z neho vyplývajúcej povrchnosti aj v tejto rovine. Na mysl máme také textové druhy, ako napr. chaty, maily a blogy, v ktorých sa upúšťa od prísnych štandardov platiacich všeobecne pre písomný prejav. Pre ústny prejav platí väčšia tolerancia voči chybám, pokiaľ prejav splnil svoj komunikačný zámer. Tento prístup uplatňujeme vo výučbe aj my, aj keď nie je bezproblémový. Na mysl máme dva prelínajúce sa aspekty. Jednak mieru tolerancie chýb a na druhej strane mieru, spôsoby a vhodné formy korektúr.

Každý proces učenia sa sa zákonite spája s robením chýb a stále platí, že na chybách sa učíme. Inými slovami – chyby sú prirodzenou súčasťou učenia sa a aj dôležitým zdrojom rastu. Toto našim poslucháčom často pripomíname. Povzbudzujeme ich, aby nemali zábrany komunikovať v cudzom jazyku len preto, že sa obávajú, že ich prejav nebude bezchybný. Vieme, že schopnosť dohovoriť sa a komunikovať v cudzom jazyku by mala byť pre učiacich sa silným motivačným faktorom. Vieme, že spontánnosť ústneho prejavu, rýchlosť reakcií, často nedáva priestor na premyslenie si správnosti koncovky prídavného mena, či tvaru slovesa a podobne. Keby ten čas mali, možno by sa chybám, aspoň niektorým, vyhli. Vieme aj to, že obsahová zainteresovanosť môže zmenšiť pozornosť voči jazykovej správnosti. Vieme, že poslucháči často prichádzajú so vžitými chybami, ktoré sa ťažko vykoreňujú. Vieme, že ani my nie sme vždy rovnako disponovaní na výkon. Vieme, že sú individuálne rozdiely v schopnosti prejavovať sa pred ostatnými. Vieme, že chceme dosiahnuť „Redelust statt Redefrust“ a radšej chybné hovorenie ako bezchybné mlčanie. Avšak. Vieme, že nechceme, aby sa poslucháči uspokojili s priemernosťou a s tým, čo už vedia. Vieme aj to, koľko vzácneho času sme v rámci vyučovacej hodiny venovali vysvetľovaniu a precvičovaniu jednotlivých javov a upozorňovaniu na opakované nedostatky. Koľko trepezlivosti z našej strany si vyžadovala práca s jednotlivcami i so skupinou ako celkom a koľko neustálej pozornosti si vyžadoval čo i len malý pokrok v cudzojazyčnom prejave našich poslucháčov!

V odbornej literatúre existujú rôzne názory na to ako, kedy a čo opravovať pri ústnych prejavoch. My sa zhodujeme s odporúčaním zaznamenávať počas hovorenia chyby bez prerušenia prejavu a komentovať ich až po ukončení hovorenia. Ak je potrebné zasiahnuť v priebehu prejavu, tak podľa možnosti čím jemnejšie, aby hovoriaci nestratil nič a sebaistotu. Pokiaľ ide o to čo opravovať, zhodujeme sa v zásade s názorom: „*Chyby v ústnom prejave musia byť opravené, inak nie je možný ozajstný pokrok*“ (1, 1998, s. 84). Tento názor by sme doplnili ešte o to, že nielen pokrok individuálny. Počuté, a teda zaregistrované chyby sú totiž zdrojom rastu aj pre ostatných členov v skupine. Objaviť a uvedomiť si chybu je jedna z etáp učenia sa. Vedieť ju opraviť je ďalšia fáza. Túto skutočnosť autorky už dlho využívajú vo svojej pedagogickej práci. Vo výučbe máme zavedenú takú prax, že pri ústnych prejavoch kolegov si všetci značia chyby, ktoré zaregistrovali. Toto má aj ďalší efekt, a síce, že všetci sú sústredení a počúvajú hovoriaceho kolegu. Podľa našich skúseností sa upozornenie na chyby od kolegov často prijíma ľahšie, ako keď chyby opravujeme my, učitelia. Často nás prekvapí, aké „malé“ chyby sú naši poslucháči schopní zaregistrovať a akú radosť im toto poznanie prináša. Niekedy reagujú konštatovaním: Neviem, ako je to správne, ale viem, že tam a tam bola chyba. Táto reakcia zodpovedá názoru z teórie negatívneho poznania, že: „*Chyby sú najlepším prostriedkom na vytvorenie negatívneho poznania, lebo ich uvedomenie si súčasne implikuje potrebu normatívnej správnosti*“ (2, 2005, s. 17). Podieľanie sa na registrovaní a opravovaní chýb kolegov prispieva k tomu, že korektúra prestáva byť pasívnym úkonom a stáva sa tzv. skupinovou terapiou a zdrojom cieleného rozvoja jazykovej kompetentnosti. V rámci spoločného opravovania chýb hľadáme správne riešenia, čím vytvárame bázu pre následnú individuálnu prácu a štúdium. Chybám sa venuje aj skriptum, ktoré chceme predstaviť na záver tohto príspevku.

Na základe čítania a korektúr písomných prejavov poslucháčov (vlastnej produkcie a prekladov) zosumarizovala lektorka nemeckého jazyka na Ekonomickej univerzite v Bratislave Heike Kuban počas piatich rokov svojho lektorského pôsobenia najčastejšie opakujúce sa chyby. Tieto vytvorili podklad na vznik skriptu *Aus Fehlern lernen*. Mohli by sme ho nazvať aj skriptami typických slovenských chýb v nemčine, pričom v nich nejde o klasické, všeobecne známe javy, ktoré spôsobujú slovenským študentom problémy, ako napr. slovosled vo vedľajšej vete, pasívum či rozvíty prívlastok a pod.

Skriptá tematizujú 78 chýb, ktoré autorky Heike Kuban a Ľubomíra Kozlová rozčlenili podľa slovných druhov, okrem malej skupiny štruktúrno-gramatických problémových aspektov uvádzaných na začiatku skripta. Každé chybe sa venuje pozornosť podľa rovnakej schémy. Na začiatku je príslušná chyba uvedená v autentickom vete našich poslucháčov. V protiklade k nej stojí veta v správne

podobe. Grafická forma upriamuje pozornosť hneď na prvý pohľad na konkrétny problém. Na ilustráciu uvádzame príklady zo skripta (2, 2013, s. 77).

auf diesem Gebiet – in diesem Gebiet



Das Unternehmen ist marktführend **im** Computertechnik.



Das Unternehmen ist marktführend **Gebiet** der **auf dem Gebiet** der Computertechnik.

Nasleduje vysvetlenie a tam, kde je to vhodné, aj objasňujúci komentár. Prezentujú sa pravidlá a štruktúra nemeckého jazyka a na tomto základe sa daná chyba zdôvodňuje. Vysvetlenie je výstižné a kompaktné.



Das Nomen *Gebiet* hat mehrere Bedeutungen. Zur Beantwortung der Frage Wo? werden in den unterschiedlichen Bedeutungen unterschiedliche Präpositionen gebraucht:

- ein bestimmter Teil einer Gegend oder Landschaft → in
- ein staatliches Territorium → auf, in
- ein Fach oder ein Thema, mit dem man sich beruflich beschäftigt → auf

Außendienstmitarbeiter im Gebiet München gesucht.

Auf dem spanischen Nationalgebiet werden verschiedene Sprachen gesprochen. /Die Zentralverwaltungsgerichte verfügen über eine Zuständigkeit im gesamten Nationalgebiet.

Er ist Spezialist auf seinem Gebiet.

V komentári sa často spresňuje úmysel hovoriaceho alebo to, čo sa má vyjadriť, a poukazuje sa na to, ako daná chyba pozmení tento cieľ. Pokiaľ je dôvodom (robenia) chyby nereflektované aplikovanie pravidiel nášho jazyka, čo naozaj v mnohých prípadoch tak aj je, upozorňujú autorky na tieto štruktúrne rozdiely medzi obidvoma jazykmi, vysvetľujú ich a dokladujú na príkladoch.

In der slowakischen Sprache wird nur **v** verwendet:

V oblasti horských jazier žijú rôzne vtáky. Je odborník **vo** svojej špecializácii.

Okrem toho sú pri každej chybe uvedené aj ďalšie originálne príklady v nemčine (v bibliografii sú uvedené ich zdroje), ktorými sa uzatvára teoretická časť venovaná preberanej chybe. Cieľom skripta je prirodzene aj upevnenie a precvičenie vysvetleného. Nasledujú preto cvičenia.

Aufgabe 76: *Auf* oder *in*? Ergänzen Sie dort, wo es notwendig ist, auch den Artikel.

1. Ein Professor hat meist hervorragende Kenntnisse ... seinem Gebiet. → *auf*
2. 40 km leichte und mittelschwere Pisten locken zahlreiche Wintersportler ... Gebiet Garmisch-Classic.
3. Für Forschungsprojekte ... Gebiet des Pressewesens wurden finanzielle Zuschüsse gewährt.
4. Der Anspruch auf diese Leistungen beschränkt sich auf Personen, die ... Gebiet leben.

5. Das Unternehmen führt auch Analysen ... Gebiet der human- und veterinärmedizinischen Diagnostik durch.
6. Junge Wissenschaftler, die in Deutschland ... Gebiet der Herzchirurgie tätig sind, können Fördermittel beantragen.
7. Vor einigen Jahren waren ... Gebiet Konflikte zwischen Angehörigen verschiedener Ethnien entflammt.

Počet nemeckých cvičení sa mení v rozpätí od jedného až po päť cvičení v závislosti od náročnosti daného javu. Ide o mnohoraké cvičenia – transformačné, doplnňovacie, prekladové a iné, v ktorých sa daný jav precvičuje detailne a z rôznych aspektov. Praktickú a produktívnu časť uzatvárajú slovenské cvičenia. Všetkých 144 cvičení má na konci skripta aj kompletne, presne označené a prehľadné riešenie. Orientáciu v skripte a prácu s ním uľahčuje abecedný zoznam chýb s označením strany, na ktorej sa nachádzajú.

Skriptá si nenárokujú a nekladú za cieľ vyčerpávajúci výklad všetkých chýb, ale venuje sa konkrétnym chybám v textovej produkcii istého typu učiacich sa nemecký jazyk. V našom prípade sú to poslucháči vyšších ročníkov jednotlivých fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave. Skriptá možno použiť vo výučbe a v rámci individuálneho štúdia na zdokonalenie cudzojazyčného prejavu, pričom jeho používateľ nemusí postupovať systematicky, ale môže svoju pozornosť zamerať na konkrétny jav, ktorý mu spôsobuje problém a ktorý sa snaží korigovať a zautomatizovať.

Zoznam bibliografických odkazov

1. KLEPPIN, K. 1988. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt, 1988, s. 84. ISBN 3-468-49656-7.
2. OSER, F., SPYCHIGER, M. 2005. *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Verlag Beltz, 2005, s. 17. ISBN-13:978-3407253736.
3. KUBAN, H., KOZLOVÁ, Ľ. 2013. *Aus Fehlern lernen*. Bratislava: EKONÓM, 2013, s. 77. ISBN 978-80-225-3617-2.

Literatúra

DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul, 1999. ISBN 80-85697-95-5.

KIELHÖFER, B. 1975. *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs*. Cornelsen Vlg Scriptor, 1975. ISBN 9783589200702.

Kontakt

PhDr. Ľubomíra Kozlová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta, 852 35 Bratislava
Email: lubomira.kozlova@euba.sk

Mgr. Zuzana Kočíšová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta, 852 35 Bratislava
E-mail: zuzana.kocisova@euba.sk

KOMPARÁCIA EXISTUJÚCICH A NADOBUDNUTÝCH VEDOMOSTÍ

Mária Mrázová
Ingrid Kunovská

Abstrakt

V príspevku chceme venovať pozornosť komparácii pôvodných a nadobudnutých vedomostí študentov v oblasti gramatiky nemeckého jazyka. Formou pretestu a posttestu sa bude porovnávať stupeň ovládania gramatiky nemeckého jazyka, s ktorou prichádzajú študenti na Ekonomickú univerzitu v Bratislave, s úrovňou dosiahnutou po realizácii výučby gramatiky pomocou skript „Prehľad nemeckej gramatiky s cvičeniami“. Zámerom príspevku je štatistické zhodnotenie kvality ovládania nemeckého jazyka pred a po uskutočnení výučby, ako aj potvrdenie, prípadne vyvrátenie opodstatnenosti začlenenia gramatiky do cudzojazyčnej výučby.

Kľúčové slová

jazykové vedomosti, porovnanie úrovne ovládania cudzieho jazyka, cudzojazyčná kompetencia , výučby cudzích jazykov, jazykové faktory, interakcia

Abstrakt

Im Beitrag widmen wir unsere Aufmerksamkeit dem Vergleich der vorhandenen und der gewonnenen Kenntnisse der Studierenden im Bereich der deutschen Grammatik. Mit Hilfe des Pretests und des Posttests vergleichen wir das Niveau der Beherrschung der deutschen Grammatik, mit dem die Studierenden an die Wirtschaftsuniversität in Bratislava kommen, mit dem nach der Durchführung des Grammatikunterrichts erreichten Niveau. Das Ziel unseres Beitrags ist die Qualität der Beherrschung der deutschen Sprache vor und nach dem Unterricht der deutschen Grammatik mit dem Lehrwerk „Prehľad nemeckej gramatiky s cvičeniami“ statistisch zu bewerten und die Position der Grammatik im Rahmen des Deutschunterrichts entweder zu bestätigen oder zu dementieren.?

Schlüsselwörter

fremdsprachliche Kenntnisse, Vergleich des Niveaus der Fremdsprachenbeherrschung, fremdsprachliche Kompetenz, Fremdsprachenunterricht, sprachliche Faktoren, Interaktion

Cieľom modelu vyučovania cudzích jazykov je ponúknuť efektívne a globálne riešenia v oblasti zvýšenia kvality jazykového vzdelávania, pričom žiakom na Slovensku

1. garantuje dosiahnutie komunikačnej úrovne A2/B2 podľa SERR v prvom cudzom jazyku a Komunikačnú úroveň A1/B1 podľa SERR v druhom cudzom jazyku rovnako po ukončení edukačného systému v SR po skončení strednej školy;
2. zabezpečí uznanie dosiahnutého jazykového vzdelávania vo všetkých členských štátoch Európskej únie a Rady Európy;
3. zaručí absolventom SOŠ vrátane SOU možnosť uplatnenia sa na európskom trhu práce a tým podporí znalostnú ekonomiku a celoživotné vzdelávanie.

Ako uvádza vo svojej publikácii Kvapil, Koroľová (2012), pojem kompetencie je z jazykového hľadiska definovaný ako schopnosť vytvárať jazykové a rečové prejavy. Znamená však súčasne aj schopnosť porozumieť jazykovým a rečovým prejavom na základe poznatkov o jazykovom systéme. Znalosti spojené s jazykom spočívajú nielen v ovládaní pravidiel vytvárania gramaticky správnych viet, ale aj v schopnosti vytvárať ich ako prijateľné pre príjemcu v daných komunikačných podmienkach.

Pre 60-te roky 20. storočia je charakteristické vnímanie vzťahu jazyka a komunikácie, tzv. dichotómia, teda podľa N. Chomského dvojčlenné delenie na kompetenciu a performanciu. Chomský chápe jazykovú kompetenciu ako aspekt všeobecnej psychickej schopnosti človeka, teda ako jeho vrodennú schopnosť obsiahnutú v jazyku komunikantov. Performanciou sa rozumie už samotná realizácia, aktívne použitie jazyka v určitej situácii.

Jazyková komunikatívna kompetencia je definovaná aj ako schopnosť používania jazykového kódu. Jazyk sa stáva významným nástrojom dorozumievania. To, či bude komunikácia efektívna, je závislé od úrovne ovládania jazykového kódu, od schopnosti komunikujúceho zvoliť vhodné jazykové prostriedky a správne ich použiť v rámci komunikácie. Hovoríme o tzv. jazykových faktoroch, teda o schopnosti produkovať a prijímať gramaticky a významovo správne výpovede.

Kvalitu akejkoľvek výpovede v cudzom jazyku ovplyvňujú okrem uvedených jazykových faktorov aj tzv. mimojazykové faktory. Patria k nim predovšetkým encyklopedické vedomosti, schopnosť vytvoriť a prijať výpoveď vo vzťahu ku komunikatívnej situácii, kontextu, čoho súčasťou je súčasne aj poznanie zvykov, tradícií a kultúry danej cudzojazyčnej oblasti.

Súhlasíme so štúdiami a tvrdeniami mnohých jazykovedcov a pedagógov vyučujúcich cudzie jazyky, že predpokladom efektívnej komunikácie v cudzom jazyku nie je len ovládanie gramatických pravidiel daného cudzieho jazyka. Rovnako, ako sú dôležité jazykové faktory, majú veľký význam aj spomenuté mimojazykové faktory. Obidva typy faktorov sú súčasťou jedného celku.

Pre úspešnú komunikáciu v cudzom jazyku treba poznať jazyk, jeho štruktúru, pravidlá, spôsoby tvorby jazykových väzieb, viet a následne aj uceleného textu, prejavu s výpovednou hodnotou tak, aby mu ostatní účastníci komunikačnej situácie bez problémov porozumeli. Zastávame názor, že na základe ovládania pravidiel daného cudzieho jazyka a ich efektívneho využitia v kontexte danej situácie je hovoriaci schopný produkovať výpovede, ktorých kvalita je priamo úmerná dosiahnutej úrovni ovládania týchto pravidiel.

Za kľúčový mechanizmus sa vo vyučovaní cudzieho jazyka považuje interakcia. Prostredníctvom interakcie by sa mala výučba jazyka realizovať. Úlohou učiteľa je vytvárať na hodine situácie, pri ktorých študenti/žiaci prakticky používajú svoje už nadobudnuté vedomosti a zručnosti z cudzieho jazyka, rozvíjajú celkovú komunikatívnu kompetenciu a súčasne získavajú nové vedomosti. Pre zabezpečenie efektivity výučby cudzieho jazyka musí byť proces výučby interaktívny. Kvalita interakcie má následne významný vplyv na kvalitu a kvantitu dosiahnutých študijných výsledkov, ktoré študenti ako absolventi môžu uplatniť v praxi.

Ako uvádza Šipošová (2011), v opačnom prípade by nedochádzalo k participácii zúčastnených strán, t. j. učiteľa a žiaka/žiacov, a teda ani k možnosti uplatňovania nadobudnutých vedomostí a zručností v cieľovom jazyku. Interakcia v cudzojazyčnej edukácii nie je len striedanie jazykových prehovorov minimálne dvoch zúčastnených strán. V interakcii v cudzom jazyku musia obe zúčastnené strany používať porozumiteľný jazykový kód, ktorý dokážu interpretovať, musia sa vzájomne počúvať a následne reagovať na seba, na svoje výpovede vhodným spôsobom, použitím výrazových prostriedkov cudzieho jazyka. Cudzojazyčné vyučovanie – učenie sa má svoje špecifiká, ktoré sú zohľadnené v učebných plánoch, osnovách a vzdelávacích štandardoch.

R. Choděra (2006, s. 71, citované Šipošovou, 2011) tvrdí, že cudzí jazyk je predmetom „činnostným“, teda podstatne odlišný od predmetov náukových. Žiak totiž musí na konci učebného cyklu nielen „vědet“, ale predovšetkým „umět“. Podľa neho je cudzí jazyk aj učebným predmetom, v ktorom sa interakcia a komunikácia stotožňujú.

Rozlišuje:

- Interjazyk (postupné osvojovanie jazykového systému) – komplexnosť interakcie v sebe nesie aj dlhý vývinový proces osvojovania si jazyka. Súčasťou tohto procesu sú aj početné chyby v produkcii a porozumení. Úloha učiteľovej spätnej väzby je v tomto vývinovom procese kľúčová.
- Komunikatívna kompetencia – v ľudskej interakcii sú zahrnuté všetky subkompetencie komunikatívnej kompetencie (gramatická, diskurzívna, sociolingvistiká, pragmatická a strategická). Na uskutočnenie úspešnej komunikácie je potrebné, aby fungovali všetky uvedené zložky.

Podľa nás je dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje samotnú interakciu, ako aj výsledky vyučovacieho procesu v cudzom jazyku, komunikačná ostýchavosť študenta/žiaka (communication apprehension). Ide o prípady, kedy sa niektorí žiaci až natoľko ostýchajú prehovoriť pred ostatnými spolužiakmi, že sa nezapájajú do verbálnej komunikácie ani vtedy, ak by dokázali úplne správne odpovedať. P. Gavora uvádza, že „*ide o bázovú charakteristiku žiaka, ktorá je relatívne nezávislá od úrovne jeho vedomostí a komunikatívnych zručností.*“ Ako ďalej uvádza: „*nejde o organickú poruchu, ale o poruchu sociálnych vzťahov, ktorá môže byť spojená so sociálnou fóbiou.*“ (1, 2008, s. 8). V tejto súvislosti J. Průcha (2002) uvádza výsledky výskumu dvoch amerických autorov M. Comadena a D. Prusankovej z r. 1988, ktorí zistili, že u žiakov základnej školy existuje závislosť medzi komunikačnou ostýchavosťou a školským prospechom. Z uvedeného výskumu ďalej vyplynulo, že komunikačná ostýchavosť vzrastá s pribúdajúcim vekom žiaka. Autori to vysvetlili tak, že u detí, ktoré sa v mladšom školskom veku ostýchajú komunikovať pred triedou, komunikačná ostýchavosť vzrastá, nakoľko si viac uvedomujú, ako im záleží na obraze svojej osobnosti vytváranom u iných ľudí. Aj podľa P. Gavoru (2008) sa komunikačná ostýchavosť stáva dôležitým determinantom prospievania žiaka, pričom v bežnej triede môže byť až 10% žiakov s istým stupňom komunikačnej ostýchavosti. Komunikačná ostýchavosť však nemá žiadny vzťah k IQ, t. j. žiaci s komunikačnou ostýchavosťou majú aj vysoké aj

nízke IQ. Pre učiteľa je odhalenie tejto poruchy podstatné, nakoľko v prípade posudzovania žiaka hlavne na základe jeho jazykového prejavu dochádza k diagnostickým chybám a teda žiak/študent býva hodnotený nesprávne.

S problémom ostýchavosti sa stretávame aj vo vyučovaní cudzieho jazyka na vysokej škole. Na základe našich pedagogických skúseností zastávame názor, že vo výučbe nemeckého jazyka, predovšetkým ako druhého cudzieho jazyka, je významnou príčinou nízkej komunikatívnej kompetencie v cudzom jazyku práve ostýchavosť, ktorej príčinou je, okrem iného, aj nedostatočné ovládanie základných pravidiel nemeckej gramatiky. S veľmi nízkou úrovňou cudzojazyčných vedomostí v oblasti gramatiky, ktoré sú pre nemecký jazyk špecifické a pre kvalitu komunikácie v nemeckom jazyku aj veľmi dôležité, prichádzajú študenti na vysokú školu z rôznych stredných škôl. Z didaktického hľadiska ide o pomerne vážny problém, s ktorým sa stretávame už niekoľko rokov pravidelne, pričom táto tendencia naďalej pretrváva, dokonca sa prehĺbuje. Uvedená skutočnosť následne vyúsťi do skutočnosti, že sme ako vysokoškolskí pedagógovia nútení venovať na vyučovaní pozornosť elementárnym javom, postupom a pravidlám, čím suplujeme úlohu stredných škôl. Práve tento stav je príčinou, prečo sa v našom príspevku venujeme problematike výučby gramatiky nemeckého jazyka s cieľom porovnať vstupnú a výstupnú úroveň ovládania nemeckej gramatiky na základe realizácie výučby pomocou skript *Prehľad nemeckej gramatiky s cvičeniami*.

Zo širokého spektra gramatických foriem a štruktúr sme vybrali problematiku predložiek v lokálnom a temporálnom význame, ktorých nesprávne používanie často spôsobuje chyby v ústnom alebo písomnom prejave našich študentov.

Zvolili sme nasledovný postup: študenti absolvovali pretest z vybratej problematiky bez predchádzajúceho upozornenia alebo zopakovania. Následne sme teoreticky vysvetlili danú problematiku a prakticky ju precvičili na pripravených cvičeniach z už hore uvedených skript. Na nasledujúcom seminári študenti absolvovali posttest, totožný s pretestom, t.j. študenti mali týždeň čas na prípadné ďalšie samostatné precvičenie týchto gramatických štruktúr. Test pozostával z viet, v ktorých bolo uvedených 40 príkladov použitia predložiek v lokálnom a temporálnom význame. Išlo o bežné vety používané v každodennej komunikácii vo všeobecnom jazyku. Respondentmi boli študenti Fakulty medzinárodných vzťahov a Obchodnej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorí majú nemecký jazyk ako druhý cudzí jazyk a sú študentmi prvého alebo druhého ročníka I. stupňa štúdia.

Úspešnosť výsledkov pretestu aj posttestu sme rozdelili do štyroch úrovní, a to:

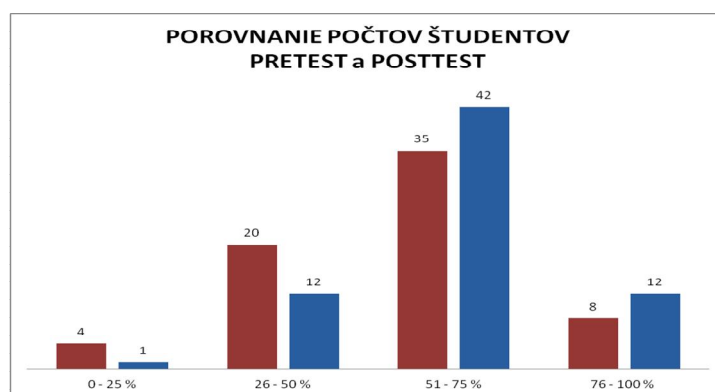
0 – 25%

26 – 50%

51 – 75%

76 – 100%.

PRETEST
POSTTEST



úspešnosť v (%)	počet študentov	
	PRETEST	POSTTEST
0 – 25 %	4	1
26 – 50 %	20	12
51 – 75 %	35	42
76 – 100 %	8	12

Ako možno vidieť z grafu, výsledky posttestu sú zjavne lepšie a u študentov skutočne nastal pozitívny posun smerom k lepšiemu ovládaniu daných gramatických štruktúr. V preteste boli najsilnejšie zastúpené úrovne úspešnosti 26 – 50% a 51 – 75%, pričom v postteste nastal najväčší

nárast úspešnosti v úrovniach 51 – 75% a 76 – 100%. Súčasne je zrejmé, že počet študentov, u ktorých nenastal žiadny posun, je minimálny a najnižšiu úroveň úspešnosti dosiahol v postteste len jeden študent.

Okrem absolvovania pretestu a posttestu, sa mali študenti vyjadriť k významu výučby gramatiky na cudzojazyčnom vyučovaní. Všetci študenti sa v tomto zmysle vyjadrili pozitívne a mnohí z nich uviedli, že práve neovládanie gramatických štruktúr a foriem im bráni v komunikácii v cudzom jazyku. Je samozrejmé, že toto nie je jediná príčina ich nedostatočnej cudzojazyčnej komunikácie, ale práve ovládanie gramatiky vo svojej komplexnosti patrí k základom ovládania cudzieho jazyka.

Záver

Súčasťou holistického, celostného prístupu k vyučovaniu jazyka, ktorý sa opiera o štyri základné komunikatívne zručnosti – počúvanie, hovorenie, písanie a čítanie – je podľa nášho názoru i výučba gramatiky. Získané vedomosti o jazyku je následne potrebné v rámci výučby ďalej motivovať komunikatívnymi potrebami vyplývajúcimi z bežných i odborných komunikatívnych situácií.

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. Gramatika má však byť „len“ súčasťou výučby, ale nemá predstavovať jej väčšiu časť a má byť vysvetľovaná v materinskom jazyku.

Zoznam bibliografických odkazov

1. GAVORA, P. 2008. Vyučovanie cudzích jazykov a komunikačná smelosť/ostýchavosť žiakov. In: *Lingvistické a didaktické aspekty cudzojazyčnej prípravy v komerčnej sfére*. Bratislava: Lingos, 2008, s. 8. ISBN 978-80-89328-03-1.

Literatúra

GAVORA, P. 2008. Vyučovanie cudzích jazykov a komunikačná smelosť/ostýchavosť žiakov. In *Lingvistické a didaktické aspekty cudzojazyčnej prípravy v komerčnej sfére*. Bratislava: Lingos, 2008. ISBN 978-80-89328-03-1.

KVAPIL, R., KOROLOVÁ, K. 2012. *Rozvoj komunikačnej kompetencie na hodinách ruského jazyka v základnej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-466-1.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

ŠIPOŠOVÁ, M. 2011. *Otázky učiteľa a reakcie žiakov vo vyučovaní anglického jazyka*. Dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

Kontakt

Mgr. Ingrid Kunovská, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: ingrid.kunovska@euba.sk

PhDr. Mária Mrázová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra nemeckého jazyka
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: maria.mrazova@euba.sk

ZO SKÚSENOSTÍ LEKTORA SLOVENSKÉHO JAZYKA VO FRANCÚZSKU

Ladislav Lapšanský

Abstrakt

Príspevok sa venuje skúsenostiam z viacročného pôsobenia lektora vo Francúzsku. Jeho cieľom je vyjadrenie názoru ne jeho vlastné, ale aj vedľajšie funkcie. Podáva náčrt niektorých hlavných funkcií lektorátu, žiaľ, v stave jeho zániku.

Kľúčové slová

lektorát, skúsenosti z lektorátu, funkcie lektorátu, zánik, tradícia

Abstract

The paper deals with the experience lived by the lecturer abroad during activities of some nine university years in France. He is opening the space to the expression of personal attitudes and to the accompanying activities in one the lecturer activities in this country. There is also the summary description of the principal and secondary activities, but, sadly, all this in the moment of ending those lecturer activities at all.

Key words

lectorat, experience lived by the lecturer, functions mission of lecturer, functions of lecturer, end, tradition

Inštitucionálne šírenie a propagáciu slovenského jazyka a kultúry v zahraničí zabezpečuje Ministerstvo školstva Slovenskej republiky¹ vyberá spomedzi uchádzačov konkurzom pedagogických pracovníkov, ktorí sú vďaka svojmu vzdelaniu², profesijnej orientácii a praxi a komunikačnej zdatnosti zárukou úspechu takéhoto poslania v krajine pôsobenia. Poslanie plnia všeobecne na školách vysokoškolského typu, hoci ich práca môže zasahovať aj s inými typmi vzdelávacích inštitúcií. Na príklade pôsobenia na francúzskej univerzite v juhozápadnom meste Bordeaux, v ktorom som mal možnosť pôsobiť viac rokov ako pridružený asistent a neskôr aj ako tzv. ATER³ (zjednodušene lektor).

Slovenský jazyk na Université Michel de Montaigne Bordeaux III mal vďaka porozumeniu prijímajúcej strany, ako aj vykonávacím plánom ku kultúrnym dohodám dlhoročnú tradíciu a držal si medzi mnohými jazykmi vyučovanými domácimi a zahraničnými učiteľmi v rámci pedagogicko-výskumnej jednotky LE/LEA svoje stále miesto. Niekedy šlo dokonca o jedno z popredných miest medzi slovanskými jazykmi vyučovanými v rámci UFR LE/LEA (Langues étrangères/Langues étrangères appliquées), označené „ako najväčšie po ruskom jazyku.“⁴ Vývinom vecí, ovplyvneným možno aj okolnosťami, ktoré nevychádzajú len z pragmatických dôvodov, činnosť lektorátu slovenského jazyka v Bordeaux, žiaľ, zaniká. Vidí sa mi práve preto užitočné, ak už z nie vecného, tak aspoň ilustratívneho hľadiska, vhodné podať, aj keď o pozdrene, správu.

Ako jedna z ciest zblížovania a chápania inakosti, alternácie a komunikácie lektorát (a to aj ten v Bordeaux) mal originálne a poviem aj sotva zastupiteľné miesto na stupnici interkultúrnej dimenzie. V dobe pred rokom 1989⁵ sa tak dialo v obmedzenej miere, v nasledujúcom období však v plnej miere slobodnej mobility a výmen. Čo ponúkal inštitút SAS, ktorý lektor obosielal svojimi poslucháčmi z miestnej univerzity, to na diaľku mal lektor priblížiť poslucháčom na svojom lektoráte. Úmyselne označujeme pomenovaním poslucháči frekventantov a návštevníkov, keďže sa o predmet lektorovej činnosti nezaujímal len študenti v užšom slova zmysle, ale aj záujemcovia, ktorí za rôznych dôb stáli o to, čo dnes môžeme zahrnúť pod pojem a jednu formu komunikácie. Kolegovia lektori vo Francúzsku a zaiste aj v iných krajinách by určite potvrdili, že poslucháči prichádzali ako študenti často počúvať o predmete: odpočúvať „podivuhodné“ vlastnosti jazyka, vzdialeného, a predsa blízkeho, počúvať učiteľov slovenčiny, čo ju na vymedzený čas v danej chvíli neoficiálne zastupujú, vidieť tých, čo zo svojich krajín prinášajú čosi osobnostné, v mnohom aj osobnostné prístupy odrážajúce onen zložitý, zato systémový balík kultúry cez jazyk. Toto som vnímal, domnievam sa, celkom kontinuálne aj rozvíjajúc les acquis predchodcov. Podčiarknutie úlohy osobnosti či až osobnostného prístupu na pôde univerzity alebo iných inštitúcií tu pokladám za jeden z najdôležitejších predpokladov úspešného pôsobenia lektora všeobecne, aj keď tu vychádzam z osobnej praxe v Bordeaux.

Na druhom mieste bude sloboda vyučovania a s tým súvisiace postavenie. Nezriedka stojí lektor pred otázkou obsahu a filozofie predmetu. Front šírenia jazyka slovenského a kultúry zaznamenal za desaťročia markantné úspechy. Inštitút vysielania (nielen lektorov, ale aj rozhlasu),

výskumy v tejto oblasti, gramatiky, učebnice a príručky pre cudzojazyčných, v našom prípade aj frankofónnych apprenants – aj pri tom, že sú nerovnakej kvality – dávajú priestor na kvalifikované šírenie slovenského jazyka. Post vysokoškolského učiteľa v Bordeaux zaručoval slobodu formy, ale aj obsahu vyučovania. Ak vychádzame z toho, že poslucháči (prípomínáme medzi nimi opäť aj tých vekom starších) vo vyšších stupňoch než základný zápočtový jazyk v trvaní jedného roka zotrvali ďalej pri slovenčine, tak to bolo aj preto, že očakávali aj znaky alternatívnosti (napr. v preklade, vo výklade, na rovine kultúrneho dedičstva). Za môjho pôsobenia na univerzite v Bordeaux bola táto tendencia štandardná, a doba rozdelenia Česko-Slovenskej republiky tobôž. Alternatívne šírenie vedomosti na vysokoškolskej pôde na Université Michel de Montaigne v Bordeaux neboli tabu. Zo strany hosťiteľskej univerzity vyzdvihneme slobodu formálnych obsahov (konkrétne materiály, príručky, učebnice atď.). Tým sa z nových skutočností približovaných domácimi pedagógmi a paralelne zahraničnými učiteľmi stávali poznatky rozširujúce obzory tamojších poslucháčov.

Priame vyučovanie sa pri lektorskom pôsobení spravidla skladá z jazykovej výučby a prednášok zo slovenských reálií, ktoré sa na lektoráte preberajú a sú hodnotené vo vyšších ročníkoch, než akými sú tzv. initiations (základy) poskytujúce príslušné zápočty (unité de valeur). Univerzitný diplom (DU) v 3. alebo 4. ročníku poskytoval priestor na realizáciu tej nadstavby lektorského pôsobenia, ktorú označujeme pri absencii vhodnejšieho pomenovania ako reálie, kultúra alebo civilizácia. Oboznamovanie sa so štruktúrami slovenského jazyka na pozadí francúzskeho jazyka vyúsťovalo v týchto ročníkoch do záujmu o dejiny, o preklad, ktorý si, ako je známe, z princípu vynucuje to najmnohostrannejšie prepojenie medzi dvoma entitami. Táto časť sa postupne mohla stať zlomkom záujmu o dejiny krajiny, jej pozoruhodnosti, o návštevu, o zblíženie so svetom tak blízky zemepisne, a predsa do značnej miery rozdielnym alebo svojským. Tento zblížujúci aspekt našiel vlastnou silou, nie z ilustratívnej potreby, odraz v rozširovaní kvality navodenej existenciou lektorátu. Spoločne so študentmi vypracované preklady a preklady renomovaných francúzskych prekladateľov do slovenčiny z niektorých slovenských autorov⁶ preukázali oprávnenosť ambícií pracovať cielene v súvislosti so získaním univerzitných diplomov.

Na návrh francúzskych miest na Slovensku a následne povereniu slovenského ministerstva školstva lektori v roku 1991 vynaložili veľké úsilie o znovu otvorenie pobytov našich gymnazistov na lýceách vo Francúzsku⁷ po prerušení tohto vysielania boli požiadaní nastupujúci lektori v Štrasburgu a v Bordeaux. Keď prvých päť žiakov z druhých tried slovenských gymnázií od západoslovenského po východoslovenský kraj nastupovalo po konkurze na kompletne trojročné, francúzskou stranou hradené štúdium po maturitu na príslušnom na lýceu Camille Jullian v Bordeaux, začali sa aj po tejto stránke, podporovanej existenciou lektorátu na spomínanej univerzite, utužovať väzby regiónu Akvitánie a Slovenska. Lektor nezostával bokom od tohto rozvoja, ktorý pri slávnostnom uvítaní mladých Slovákov v roku 1991 rektorom Académie de Bordeaux prišiel oceniť významný predstaviteľ francúzskeho verejného a politického života a dlhoročný starosta Bordeaux Jacques Chaban Delmas. Lektor sa s týmito žiakmi pravidelne stretával včítane sprevádzania cestou domov a späť do Bordeaux. Na lýceu vyučoval slovenský jazyk a doplnok k dejepisu, mimo lýcea sa usiloval pri návštevách objektov, kde boli ubytovaní, prispieť k organizácii mimoškolského života, a v niektorých prípadoch aj správania a povoľovania, vždy však v súčinnosti s rodičmi, niektorých osobných aktivít. Vďaka pochopeniu a ústretovosti prijímajúcej strany sa pred slovenskou univerzitnou a gymnaziálnou účasťou vytvárala priaznivá klíma. V nej sa tým ľahšie v Bordeaux odvíjali niektoré kultúrne podujatia (ako divadelné predstavenia (súbor Divadlo na háku z Prešova na pozvanie lektora, divadlo Stoka z Bratislavy, prednáškové pobyty).

Viditeľné zdvojenie slovenskej účasti v školskej oblasti prispelo k posilneniu povedomia o Slovensku, v čase v tom čase aktuálnom, keď dochádzalo k významnému vnútropolitickému vývinu v našej stredoeurópskej krajine.

POZNÁMKY

1 Pod rôznymi názvami.

2 Až na výnimky je u uchádzača podmienkou vedecká alebo učiteľská aprobácia obsahujúca slovenský jazyk.

3 Skratka pre učiteľské a výskumné pracovné miesto (Attaché temporaire à l'enseignement et à la recherche)

4 Z listu hodnotiaceho lektora (archív autora).

5 Spomíname si, neúplne, na vystúpenie najväčších slovenských folklórnych súborov v Bordeaux s mimoriadnym ohlasom; taktiež na prednáškový pobyt básnika, prekladateľa a vedca V. Turčányho

6 Pôvodne určené pre literárnu revue Atlantiques vychádzajúcu v Bordeaux (P. Karvaš, D. Tatarka, J. Johanides, R. Sloboda, M. Rúfus, P. Laučík, J. Stacho)

7 Prvé triedy v čl. sekciách boli otvorené (s prerušeniami) v Dijone a v Saint-Germain-en-Laye po 1. svetovej vojne.

Kontakt

*Doc. PhDr. Ladislav Lapšanský, CSc.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: ladislav.lapsansky@euba.sk*

MIESTO GRAMATIKY VO VÝUČBE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

Eva Maierová

Abstrakt

Príspevok analyzuje postavenie gramatického učiva v rámci výučby slovenského jazyka ako cudzieho, vychádzajúc pritom z psychologických a lingvistických teórií výučby cudzích jazykov a z učebného materiálu *Hovorme spolu po slovensky!* Predmetom analýzy je predovšetkým prístup k prezentácii gramatiky na úrovni od úplných začiatočníkov (A1) až po stredne pokročilých (B2) s akcentom na špecifiká radenia jednotlivých gramatických javov a spôsoby ich osvojovania si.

Kľúčové slová

deklinácia, gramatika, konjugácia, osvojovanie si cudzieho jazyka, slovenčina ako cudzí jazyk

Abstract

The paper analyzes the place of grammar in teaching Slovak as a foreign language based on psychological and linguistic theories of foreign language teaching and on its presentation in the textbook *Hovorme spolu po slovensky!* The analysis focuses on the approach to teaching grammar on the levels from absolute beginners (A1) to upper-intermediate (B2) with specific emphasis on the order of succession of particular grammatical phenomena and methods of their acquisition.

Keywords

declination, grammar, conjugation, foreign language acquisition, Slovak as a foreign language

Úvod

Pozornosť, ktorá sa venuje gramatike vo vyučovaní cudzích jazykov, sa s dosiahnutou úrovňou vedeckého bádania neustále mení. Kým gramaticko-prekladová metóda ju postavila do centra a gramatika sa stala cieľom učenia sa cudzieho jazyka, oproti tomu je jej pozícia v rámci komunikatívnych metód periférna.

Teórie učenia sa cudzích jazykov sú reflektované jednak v samotnom vyučovacom procese, a jednak v učebniciach a učebných materiáloch cudzích jazykov, slovenčinu pritom nevynímajúc. Zároveň však treba poznamenať, že praktická aplikácia najnovších teoretických metodologických a didaktických poznatkov do výučby slovenského jazyka ako cudzieho prichádza niekedy s určitým oneskorením, výhodou ktorého však môže byť aplikácia takých teórií, ktoré sa osvedčili vo výučbe „veľkých“ cudzích jazykov, ako napr. angličtiny, nemčiny, francúzštiny atď.

Teoretické základy výučby gramatiky

Jedna z prvých učebníc slovenčiny ako cudzieho jazyka od Tomáša Dratvu a kol. (1, 1986), ktorá sa dočkala mnohých reedícií, vychádzala z psychologickéj teórie behaviorizmu a lingvistickej teórie štrukturalizmu aplikovanými v audioorálnej metóde.

Pozitivistická teória behaviorizmu bola založená na podmieňovaní (2, 1997, s. 8), a hoci je dnes jasné, že ľudské správanie nemôže byť redukované len na súbor zvykov a návykov, ktoré sa vytvárajú vnímaním a opakovaním s následnou odmenou alebo trestom, niektoré postupy zadané behavioristami sa používajú dodnes. Hlavným motivačným činiteľom je v behavioristickej teórii posilňovanie, pričom pozitívne vo forme odmeny (priame) alebo úspechu (nepriame) sa preferuje pred negatívnym v podobe trestu alebo neúspechu (3, 2008, s. 11). Niet sporu o tom, že pozitívna motivácia je veľmi efektívna nielen v učebnom procese. Z konceptu posilňovania správnych návykov vyplýva však aj vnímanie chýb a ich okamžité opravovanie, aby neprišlo k ich zafixovaniu. Okamžité korekcie, ktoré by boli najmä v prípade komplexnej slovenskej deklinácie veľmi časté, môžu u študenta iniciovať komunikačné bariéry. Určite treba opravovať chyby, ktoré bránia porozumeniu, čo sa dá urobiť aj nepriamo zopakovaním správne formulovanej výpovede učiaceho sa. V prvom rade však záleží na celi danej aktivity. Ak ide o jednoduché substitučné alebo transformačné cvičenie, úlohou ktorého je automatizácia daného javu, je okamžitá oprava chýb opodstatnená.

Behaviorizmus a štrukturalizmus sa stali teoretickým základom audiolingválnej metódy, s ktorou sa v praxi bolo možné stretnúť ešte v 90. rokoch minulého storočia práve vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka. Nešlo však o výlučné použitie tejto metódy, ale práca v jazykovom laboratóriu, spočívajúca v opakovaní gramatických štruktúr, dopĺňala predchádzajúce vysvetľovanie pravidiel a následné používanie daných javov v komunikačných cvičeniach.

Treba priznať, že napriek mnohým nedostatkom tejto metódy, ktoré dnes vidíme, bola účinná pre študentov, ktorých rodným jazykom bol neindoeurópsky jazyk (vietnamčina, čínština, arabčina a pod.) s minimálnymi, resp. žiadnymi lingvistickými znalosťami. Napodobňovaním si cvičili výslovnosť, fixovali si správne gramatické konštrukcie a zároveň im pozitívna spätná väzba zdvíhala sebavedomie.

„Odpoveďou“ na behaviorizmus bola racionalistická teória kognitívizmu, podľa ktorej nie je učiaci sa len pasívnym objektom pôsobenia podnetov, ale aktívnym účastníkom procesu učenia sa.

Z vonkajšieho pôsobenia impulzov sa v kognitívizme akcentujú mentálne procesy, ktoré sú súčasťou učenia sa (2, 1997, s. 13). Proti atomizovanému súboru návykov bol postavený systém navzájom prepojených poznatkov – vytváranie personalizovaných sietí. Tvrdenie J. Brunera, že „základy každého predmetu sa v určitej forme môže naučiť ktokoľvek v akomkoľvek veku“ (cit. podľa 2, 1997, s. 25) sa stalo základom pre špirálovité učenie, ktoré sa využíva pri zostavovaní učebných plánov, osnov i učebníc. Princíp cyklického radenia bol použitý práve pri tvorbe súboru učebných materiálov slovenčiny pre cudzincov *Hovorme spolu po slovensky!* (4, 2008), keď sa v prvej časti prezentuje deklinačný systém slovenčiny v singulári spolu s nominatívom plurálu, a v druhej sa naň nadväzuje plurálom. Najprv sa zopakujú už známe základné pravidlá použitia pádu, pridajú sa k nemu sekundárne prepozície a študenti si deduktívnym spôsobom vyvodlia pravidlá tvorenia plurálu. Ďalej nasledujú jednoduché doplnovacie cvičenia zamerané na zautomatizovanie daného javu a napokon zložitejšie komunikačné aktivity. Podobne kognitívnym spôsobom sa postupuje pri radení tém a osvojovaní lexiky. Zároveň bola zvolená kombinácia tém s gramatikou, ktorá sa v nich najčastejšie vyskytuje, napr. genitív plurálu je súčasťou témy nákupy, čím bol do učebnice včlenený aj funkčný prístup.

Podobne ako bol vznik kognitívizmu reakciou na behaviorizmus, v lingvistických teóriách sa proti štrukturalizmu vyčlenili gramaticko-transformačné teórie, ktoré prešli od deskripcie ľudského správania, vrátane učenia sa cudzích jazykov, k jeho vysvetľovaniu, od otázky „čo“ k otázke „prečo“ (5, 2000, s. 10), od povrchovej úrovne jazyka k jeho hlbkovým štruktúram (6, 2011, s. 26). V rámci týchto teórií sa vyvinuli dva základné typy myslenia: Chomského (nativizmus) a Piagetova škola (kognitívizmus/konštruktivizmus).

Pretože sa Chomsky zaoberal najmä osvojovaním si materinského jazyka deťmi, aplikácia jeho teórie univerzálnej gramatiky na učenie sa cudzieho jazyka vyznieva kontroverzne. Ak sa totiž dieťa rodí s „prostriedkom na osvojenie si jazyka“ (*language acquisition device*), nie je pre ňu priestor v učení sa cudzích jazykov, a to aj napriek rôznym názorom na prístup človeka k univerzálnej gramatike (porov. 6, 2011, s. 29). Ak takýto prístup existuje aj po kritickom období, každý človek by sa mal v podstate sám od seba naučiť cudzí jazyk z „inputu“, ktorý dostáva, čo je prakticky nemožné. Dospelý človek (hoci aj lingvista alebo polyglot), ktorý začne žiť v krajine s jazykovým systémom diametrálne odlišným od jazyka/jazykov, ktoré ovláda, sa nedokáže daný cudzí jazyk naučiť tak, ako sa dieťa naučí materinský jazyk. Na druhej strane, ak prístup k univerzálnej gramatike neexistuje, nie je dôvod, prečo ho v učení sa cudzích jazykov skúmať. Ak je prístup k univerzálnej gramatike len čiastočný, môže sa jej sprostredkovanie pri učení sa cudzích jazykov obmedziť len na „oživovanie“ gramatických pravidiel u učiacich sa. Je síce pochopiteľné, že je ľahšie naučiť sa relatívne obmedzené množstvo gramatických pravidiel, na základe ktorých sa dá vytvoriť nekonečné množstvo viet (7, 1983, s. 146), oproti memorovaniu nekonečného množstva viet podľa behavioristicko-štrukturalistickej audioorálnej metódy, ale gramaticky správne vytvorené vety ešte nemusia dávať zmysel, na čo Chomsky sám poukázal, keďže gramatika funguje nezávisle od sémantiky (7, 1983, s. 143). Žiadne vrodené alebo vyabstrahované gramatické pravidlá nám nepomôžu, ak ich nenaplníme zmysluplnými slovami, čím sa vo svojom chápaní približujeme k lexikálnym prístupom. Neznamená to, že gramatika v učení sa cudzieho jazyka nehrá žiadnu či minimálnu úlohu, len by sa jej úloha nemala preceňovať v porovnaní s ostatnými zložkami jazyka.

Tak, ako sa psychologické teórie učenia sa ponárajú stále hlbšie do ľudskej osobnosti – od empiricky pozorovateľných reakcií, k vnútorným procesom podmieňujúcim učenie na úrovni poznania sveta až k emočným procesom človeka, lingvistické teórie rozširujú pole svojho skúmania od viet cez text až k diskurzu vo funkčných teóriách. Treba však poznamenať, že vo výhradne funkčnom prístupe chýba ucelený štruktúrovaný systém. O efektívnosti vystavenia učiaceho sa neodstupňovanému vstupu rodených hovoriacich by sa dalo pochybovať, preto sa ako efektívna javí výučba slovenčiny ako cudzieho jazyka učiteľmi slovenčiny, ktorí prešli dôkladnou prípravou predovšetkým vo forme náčuvov, analýzy hodín a počiatočnou praxou pod dohľadom pedagóga so skúsenosťami v tomto špecifickom odbore.

Odmietanie gramatiky funkčnými teóriami sa nedá pokladať za správne, lebo dosiahnutie komunikačného cieľa je síce podstatné, či dokonca prvoradé, ale študenti sa musia naučiť formy potrebné na vyjadrenie svojich myšlienok. Pri použití nesprávnych foriem a súčasnom dosiahnutí

komunikačného cieľa dochádza k fosilizácii chýb, ktorých odstránenie je oveľa zložitejšie, ako keby sa ich poslucháči od začiatku učili správne.

Hoci sa psychologické i lingvistické teórie vymedzovali v opozícii k predchádzajúcim teóriám, vždy, hoci aj implicitne, z nich preberali určité prvky alebo sa k nim v priebehu vývoja približovali. V podstate je tak každá nová teória istým spôsobom eklektická. Zároveň akákoľvek teória ostáva len abstrakciou, ak jej chýba praktická aplikácia vo výučbe.

Začlenenie gramatiky do učebného súboru *Hovorme spolu po slovensky!*

Pri spracovávaní súboru učebných materiálov *Hovorme spolu po slovensky!* a výbere tém spolu s korešpondujúcim gramatickým učivom autori vychádzali zo Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, pričom boli aplikované kognitivistické a funkčné princípy výučby cudzích jazykov. Tento výber bol sťažený najmä faktom, že pre slovenčinu ako cudzí jazyk neexistuje detailný opis jednotlivých úrovní, čo bolo kompenzované materiálmi z ďalších cudzích jazykov, predovšetkým z angličtiny a nemčiny, ktorých lingvistická charakteristika je však diametrálne odlišná.

Práve s ohľadom na flektívnosť slovenčiny bolo treba rozhodnúť o poradí zaradenia jednotlivých pádov do učebnice, resp. cvičebnice, a najmä o tom, či rozdeliť deklináciu v singulári a pluráli medzi úrovne A a B alebo prezentovať jednotlivé pády v oboch číslach spolu. Za základné hľadisko bola zvolená frekvencia, a preto sa v časti A osvojujú všetky singulárne formy v poradí podľa ich frekvencie používania (nominatív, akuzatív, lokál, genitív, inštrumentál, datív). K deklinácii v singulári bol do časti A podľa rovnakého princípu zaradený tiež nominatív plurálu, ktorým sa začína gramatické učivo časti B pokračujúce deklináciou v množnom čísle. Výhodou je už spomínané cyklické radenie gramatiky podľa princípov kognitivismu, čo umožňuje vytvárať viacnásobné prepojenia, a tým aj trvalejšie osvojenie si daného gramatického učiva. Funkčný princíp bol uplatnený v prepojení tematických celkov s takými gramatickými javmi (nielen skloňovaním, ale i časovaním a stupňovaním), ktoré sa v nich najčastejšie vyskytujú. Zároveň sa dbalo na striedanie lekcií, v ktorých je dôraz na deklináciu s lekciami, kde sa pozornosť venuje konjugácii, komparácii či syntaktickým konštrukciám.

V rámci jednotlivých lekcií v časti B nasleduje gramatické učivo po aktivizácii slovnej zásoby a komunikatívnych situáciách danej témy, z ktorých študenti vyvodzujú správne gramatické formy do prehľadných tabuliek a/alebo dopĺňajú pravidlá do krátkych poučiek zhŕňajúcich konkrétny jav. Základným logickým postupom je dedukcia, a nie iba mechanická prezentácia určitého javu. Nachádzaním súvislostí a podobností takto dochádza k lepšiemu pochopeniu učiva, a tým aj k jeho zapamätaniu. Gramatická časť je zakončená súvislými textami na dopĺňanie koncoviek alebo slov a slovných spojení v správnom tvare. V celej tejto časti je dôsledne používaný kontextuálny prístup. Uvádzané gramatické javy sa následne vyskytujú aj v textoch na čítanie a počúvanie s porozumením, avšak explicitne sa už s nimi nepracuje. Na precvičovanie a postupné zvnútorňovanie gramatiky slúžia rôzne typy cvičení v cvičebnici, kde sa tiež postupuje na základe kognitívnych zásad od jednoduchšieho k zložitejšiemu, t. j. od substitučných a transformačných cvičení v krátkych vetách k izolovaným dlhším vetám až po súvislé texty. Do cvičebnice boli zároveň zaradené aj ďalšie gramatické javy, ktoré učebnica neobsahuje na jej doplnenie.

Samostatná gramatická príručka je zhrnutím všetkých javov z učebnice aj cvičebnice podľa lekcií vo forme tabuliek, poučiek a príkladov ich použitia v kontexte. Názvy gramatických javov sú uvádzané v latinskej i slovenskej terminológii, napr. nominatív plurálu/1. pád množného čísla, aby si cudzinec mohol v prípade potreby danú problematiku vyhľadať v učebniciach určených pre Slovákov, pretože absentujú špeciálne gramatické príručky pre zahraničných študentov s výlučne latinskou terminológiou, ktorá je vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka uprednostňovaná pre jej medzinárodný charakter a lepšiu zrozumiteľnosť. V prípade, že je nosnou gramatikou danej lekcie pád, sú na začiatku tabuľky ohybných slovných druhov nielen v pluráli, ale i v singulári, čo možno využiť pri opakovaní už osvojeného si učiva. Vo všetkých tabuľkách sú uvedené rovnaké slová zastupujúce ohybné slovné druhy, ktoré nie sú nevyhnutne vzormi používanými vo vyučovaní slovenčiny ako rodného jazyka, keďže niektoré z nich sú pre cudzincov nezrozumiteľné pre ich nízky výskyt v jazyku (napr. dub, dlaň). Po prehľade gramatického učiva všetkých dvanástich lekcií nasleduje deklinácia podľa vzorov používaných v gramatikách pre Slovákov.

Práve pre takéto rozdiely vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka na jednej strane a slovenčiny ako rodného jazyka na druhej strane je potrebné, aby sa učitelia začínajúci svoju profesionálnu kariéru v tejto špecifickej oblasti zoznámili s didaktikou vyučovania cudzích jazykov všeobecne a s didaktikou vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka špeciálne.

Závery

Gramatika je v každom cudzom jazyku, vrátane slovenčiny, nástrojom na dosiahnutie komunikačných cieľov, ktorého význam netreba podceňovať, ako sa deje v komunikatívnych metódach, ale ani preceňovať ako napríklad v gramaticko-prekladovej metóde.

Prezentácia a osvojovanie gramatiky sa v súbore učebných materiálov *Hovorme spolu po slovensky!* opiera o základy položené racionalistickou psychologickou teóriou kognitívizmu a lingvistickými funkčnými teóriami. Postupuje sa od známeho k neznámemu, pričom sa využívajú deduktívne postupy a gramatické javy sa uvádzajú zásadne v kontexte.

Zoznam bibliografických odkazov

- 1) DRATVA, T. et al. 1987. *Slovenčina pre cudzincov*. Bratislava: SPN, 1987.
- 2) WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. 1997. *Psychology for Language Teachers : A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, s 8, 13, 25.
- 3) HARTLEY, J. *Learning and Studying : A Research Perspective*. London: Routledge, 2008, s. 11.
- 4) BORTLÍKOVÁ, A., MAIEROVÁ, E., NAVRÁTILOVÁ, J. *Hovorme spolu po slovensky! B : slovenčina ako cudzí jazyk, učebnica + CD/1. časť*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008.
- 5) BROWN, D. H. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000, s. 10.
- 6) LOJOVÁ, G. *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Z-F Lingua, 2011, s. 26, 29.
- 7) STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983, s. 146, 143.

Literatúra

BORTLÍKOVÁ, A., MAIEROVÁ, E., NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. *Hovorme spolu po slovensky! B : slovenčina ako cudzí jazyk. Cvičebnica/1. časť*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 95 s.

BORTLÍKOVÁ, A., MAIEROVÁ, E., NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. *Hovorme spolu po slovensky! B : slovenčina ako cudzí jazyk. Cvičebnica/2. časť*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 75 s.

BORTLÍKOVÁ, A., MAIEROVÁ, E., NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. *Hovorme spolu po slovensky! B : slovenčina ako cudzí jazyk. Gramatika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 44 s.

BORTLÍKOVÁ, A., MAIEROVÁ, E., NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. *Hovorme spolu po slovensky! B : slovenčina ako cudzí jazyk. Učebnica + CD/1. časť*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 90 s.

BORTLÍKOVÁ, A., MAIEROVÁ, E., NAVRÁTILOVÁ, J. 2008. *Hovorme spolu po slovensky! B : slovenčina ako cudzí jazyk, učebnica + CD/2. časť*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 93 s.

BROWN, D. H. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000. 350 s.

DRATVA, T. et al. 1987. *Slovenčina pre cudzincov*. Bratislava: SPN, 1987. 303 s.

HARTLEY, J. 2008. *Learning and Studying : A Research Perspective*. London: Routledge, 2008. 118 s.

LOJOVÁ, G. *Teória a prax vyučovania gramatiky cudzích jazykov*. Bratislava: Z-F Lingua, 2011. 113 s.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. 252 s.

STERN, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983. 582 s.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. 1997. *Psychology for Language Teachers : A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 240 s.

ZEBEGNEYOVÁ, A., PUZDEROVÁ, A., BAKOVÁ, B. *Hovorme spolu po slovensky! A : slovenčina ako cudzí jazyk*, učebnica. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008.

Kontakt

PhDr. Eva Maierová

Paneurópska vysoká škola

Fakulta ekonómie a podnikania

Katedra podnikovej ekonomiky a manažmentu podnikania

Tematínska 10, 851 05 Bratislava

Email: eva.maierova@paneurouni.com

SLOVENČINA AKO CUDZÍ JAZYK V CHORVÁTSKU A VO FRANCÚZSKU

Elena Melušová

Abstract

The paper provides information on the educational opportunities of the Slovak language for foreigners in Croatia (Zagreb Faculty of Arts) and France (Paris – INALCO). To show the role of the Slovak language in the world and the different teaching methods are used in Slavonic and non-Slavonic environment.

Keyword

Slovak as a foreign language, education, qualifications, methods, students' books

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou vzdelávania v oblasti slovenského jazyka pre cudzincov v Chorvátsku (Záhreb, Filozofická fakulta) a vo Francúzsku (Paríž, INALCO). Postavenie a úloha slovenského jazyka ako cudzieho jazyka vo svete a rôzne vyučovacie metódy v tomto predmete sú námetom štúdia viacerých slavistických aj neslavistických inštitúcií.

Kľúčové slová

slovenčina ako cudzí jazyk, vzdelávanie, kvalifikácia, vyučovacie metódy, učebnica

Úvod

Slovenský jazyk a kultúra sa širila Slovákmi žijúcimi vo svete prostredníctvom ich spolkov, ale v posledných rokoch čoraz intenzívnejšie aj cielene prostredníctvom kultúrnych oddelení slovenských zastupiteľských úradov a v neposlednom rade aj prostredníctvom slovenských lektorátov, ktorých je momentálne vo svete 20. Táto forma je najprogressívnejšia, pretože mnohé lektoráty pôsobia na pôde univerzít a niektoré úspešne vychovávajú budúcich emisárov našej materčiny a kultúry.

Pokiaľ neexistuje štát, nemôže národ vplývať na iných a šíriť svoje kultúrne dedičstvo, pretože toto akoby formálne neexistovalo. Bolo zaužívané hovoriť o iných kultúrach (gréckej, francúzskej, nemeckej), no v súčasnosti sa vytvára priestor na globálny pohľad na históriu a kultúru Európy a do popredia vystupujú národné jazyky a kultúry menších národov Európy. Vytvára sa priestor na prezentáciu a zachovanie identity malých národov, ktoré doteraz nemohli byť predstavené, pretože nemali územie a vzhľadom na malý počet obyvateľov a politické usporiadanie sveta im bolo odopierané vytvárať štátne útvary.

Európa dnes chápe, že treba prezentovať jazyky malých národov. Existujú projekty, v ktorých sa prioritnými stáva šírenie a výučba tzv. nesvetových jazykov. To nie je nová myšlienka. Veď už pred 30 rokmi spisovatelia upozorňovali na nebezpečenstvo víťazstva dvoch svetových jazykov – ruštiny a angličtiny – a zánik menších jazykov.

Slovenčina v Chorvátsku

Pohľad na slovenský jazyk po vzniku SR sa mení. Slovenský jazyk získava väčší priestor, vznik SR umožňuje, aby sa slovenčina etablovala hlavne tam, kde sa jazyk chápal v štruktúre: 1 štátny útvar = 1 jazyk. Napríklad v Chorvátsku sa bežne hovorí o slovenskom jazyku ako o jazyku „veľmi vzácnom“ s prívlastkom „slovanské esperanto“ (Benčíč, 2004, s. 129). Slovenčina sa tu vyučuje ako cudzí jazyk na Filozofickej fakulte v Záhrebe od roku 1994. Tu veľmi napomohlo pri zriaďovaní slovenského lektorátu nadšenie domácich slavistov, činnosť historikov a jazykovedcov, ako napr. prof. Kučeru, doc. Horáka, prof. Sesara atď. My si takúto plochu vytvárame aj inde, a tak sa vytvára priestor na šírenie slovenského jazyka a kultúry. Zo starších slovakistov a historikov možno spomenúť Stanislava Stolárika, Jána Ďuricu, Jozefa Rydla atď. Po nich prichádzajú ľudia, čo šíria vo svete obraz Slovenska prostredníctvom vzdelávacích inštitúcií, publikácií alebo prekladovej literatúry.

V Chorvátku na Filozofickej fakulte v Záhrebe je dnes vytvorený nielen lektorát, ale popri katedre bohemistiky, polonistiky a rusistiky sa tu vyčlenila aj katedra slovakistiky, z ktorej vychádzajú chorvátski absolventi slovakistiky, ktorí majú vo svojej aprobácii slovenský jazyk, literatúru a kultúru. Treba podotknúť, že väčšina týchto slovakistov nie sú naši krajanovia, ale Chorváti. Etabloval sa tu slovenský jazyk a literatúra ako študijný odbor, ktorý sa vyučuje za prítomnosti slovenského lektora, ktorý popri výučbe jazyka a kultúry organizuje besedy, prednášky a stretnutia s poprednými osobnosťami slovenského kultúrneho i politického života. Sprostredkúva permanentný kontakt medzi

študentmi, učiteľmi, krajanmi a autentickým slovenským prostredím. V slovanskom prostredí ako je Chorvátsko možno aj takto doplniť a oživiť formu štúdia. Študenti už po niekoľkých mesiacoch výučby pomerne dobre rozumejú, možno s nimi pracovať v slovenčine a nie je nutný iný sprostredkujúci jazyk.

Slovenčina vo frankofónnom prostredí

Slovenčina sa v Paríži na INALCO (Národný inštitút východných jazykov a kultúr) učí ako diplomový predmet od roku 2006 v bakalárskom a magisterskom štúdiu. Okrem toho pretrváva aj typ predchádzajúceho štúdia tzv. „diplôme d'établissement“, čo predstavuje vyučovanie slovenského jazyka a reálií v zúženej podobe. V posledných rokoch sa však z finančných dôvodov všetci záujemcovia hlásia na bakalárske štúdium, ktoré je finančne menej nákladné. Problém predstavuje tretí ročník, keď pribúdajú neželané predmety (história strednej Európy) a rozšírenie zoznamu predmetov o tzv. spoločný základ na úkor jazykových cvičení.

Jazyková úroveň zapísaných študentov kolíše medzi začiatočníkmi a mierne pokročilými. Ide tu často o študentov, ktorí sa už učili alebo učia iný slovanský jazyk, takže sa rýchlejšie adaptujú a viac rozumejú, ale majú veľkú interferenciu najmä v gramatike a lexike. Výmera hodín pre slovenčinu je v prvých dvoch rokoch pomerne veľkorysá, je to 6 hodín praktických jazykových cvičení, ktoré zahŕňajú gramatické cvičenia, porozumenie textu, ústny prehovor, fonetika a ortografia, preklad a ďalej teoretické predmety (jazykoveda, história, reálie, literatúra, umenie a kultúra). Tieto predmety sa vyučujú v ich materinskom jazyku (vo francúzštine).

Typy štúdia slovenčiny a diplomy na INALCO

1. bakalárske štúdium – Licence (3 roky);
2. magisterské štúdium – Master 1, Master 2;
3. tri typy štúdia so získaním rôznych diplomov podľa zamerania:
 - 1. rok: certifikát (Certificat),
 - 2. rok: diplom z praktického jazyka (pratique),
 - 3. rok: diplom z pokročilého jazyka (avancé),
 - 4. rok: diplom z prehĺbených vedomostí z jazyka (approfondi).

Metódy vyučovania podľa jazykovej pokročilosti.

V prvých ročníkoch sa používa komparatívna metóda, opis, výklad a precvičovanie základných gramatických pravidiel. Na INALCO sa upustilo od tzv. priamych metód, uprednostňuje sa metóda okamžitého porozumenia, prekladové cvičenia, situačné dialógy s jednoduchou a postupne pribúdajúcou slovnou zásobou a frazeológiou. Učebnice s audio a audiovizuálnou technikou sa používajú systematicky, každý článok, dialóg sa počúva, prečíta, vysvetlia sa neznáme nové výrazy, hľadajú sa synonymá a antonymá.

Gramatika obsiahnutá v texte sa vysvetľuje len veľmi stručne, pretože na gramatiku a cvičenia sú vyhradené iné hodiny, na ktorých sa jednotlivé javy precvičujú na cielených cvičeniach. Táto hodina je dopĺňaná aj cvičeniami z iných cvičebníc.

Lexika sa často precvičuje nasledovnou formou: hľadajte výraz pre definíciu alebo naopak, hľadanie definícií pre jednotlivé výrazy. Formou otázok a odpovedí sa zisťuje, do akej miery študenti porozumeli textu. Tu sa môže rozprúdiť diskusia. Záleží na jazykovej úrovni študentov.

Prekladový seminár v prvom ročníku zimného semestra sa zameriava na preklad zo slovenčiny do materinského jazyka a až v druhom semestri pribudne aj preklad z materinského jazyka do slovenčiny. Prekladá sa ústne i písomne, používa sa metóda kolektívneho prekladu – vety sa píšú do počítača a text sa premieta na tabuľu. Všetci majú konečnú verziu prekladu. Prekladá sa postupne, každá veta je v novom riadku. Ak je viac študentov, každý napíše svoju verziu. Učiteľ rozhoduje, ktorý preklad je najvýstižnejší. Tým, že sa veta hovorí nahlas, každý má pocit dôležitosti a aktívnej účasti.

Od prvého ročníka sa systematicky používa učebnica slovenčiny Krížom-krážom, (pre jazykovú úroveň A,B,C), ktorá bola vytvorená kolektívom autorov na FFUK v Bratislave. Osvedčila sa hlavne kvôli jednoduchosti dialógov z praktického súčasného života. Je doplnená o CD nahrávky a prehľadnú gramatiku s cvičeniami. Vzhľadom na relatívne veľkú týždennú výmeru hodín slovenčiny (7 – 8 hodín) možno v prvom a druhom ročníku používať aj cvičebnicu *Krížom krážom a Praktickú fonetickú príručku* so zvukovými nahrávkami.

Od 2. semestra sa používa učebnica slovenčiny pre frankofónnych študentov *Découvrir et pratiquer le slovaque* (2007, collection Langues-INALCO, vydalo Langues et Mondes - L'Asiathèque, Paris, ISBN 978-2-91-525546-1, autori Elena Baranová, Vlasta Křečková, Diana Lemay, Patrice Pognan v spolupráci s Caroline Andrieu, Antoine Ehret, Vladimír Patras, Anita Murgašová, Elena

Melušová, Alain Moulia a ďalší). Je to moderná, prvá metóda slovenčiny svojho druhu, postavená na princípe interaktívneho CD-ROM-u s príručnou učebnicou, ktorá dopĺňa CD-ROM. Metóda je určená pre študentov-začiatokov typu A1 – A2, ktorí už majú prvotné vedomosti zo slovenskej gramatiky a lexiky. Je vhodná aj pre študentov-samoukov, ktorí už majú základné vedomosti. Základ tvorí CD-ROM, ktoré obsahuje didaktizované texty vo forme dialógov mapujúcich príbehy štvorice priateľov – študentov slovenčiny a slovenskej učiteľky v bežných každodenných situáciách počas jedného školského roka. Príbehy majú svoj logický sled, začiatok i koniec. Texty sú zoskupené do 20 jednotiek. Každá jednotka obsahuje 3 až 4 texty, čo spolu tvorí 79 dialógov a textov. 20 jednotiek je začlenených do 5 modulov a každý modul na konci obsahuje rekapitulujúcu lekciu. Každý text alebo dialóg na CD obsahuje indikácie miesta a času a je doplnený ilustračnou fotografiou. Gramatika zodpovedá súčasným komunikačným a lexikálnym kritériám a je spracovaná vo forme tabuliek a súborov s cvičeniami, ktoré napomáhajú pochopiť komunikačné a civilizačné aspekty. Taktiež obsahuje vysvetľujúce súbory vo francúzštine – na ľahšie pochopenie gramatiky a kultúry. Súbory na nácvik sú spracované ako jazykové hry a rozmanité typy cvičení vo farebnej realizácii. Každá jednotka obsahuje 10 cvičení na písomné alebo ústne porozumenie, slovnú zásobu, fonetické cvičenia na správnu výslovnosť. Štruktúra opakovacej lekcie na konci každej jednotky má zábavnejšiu formu: obsahuje malú videonahrávku, ktorá lexikálne zahŕňa tému celej jednotky. Výhodou tohto spracovania vo forme CD-ROM-u je dôraz na komunikáciu, a preto všetky didaktizované texty ako aj cvičenia na porozumenie a fonetické cvičenia sú ozvučené. Metóda je interaktívna, študenti sa ľahko preklikajú k textom, gramatike, prekladu, výslovnosti, priamo do cvičení môžu vpisovať slová, vety a systém automaticky vyhodnocuje výsledky a označí chybné riešenia; stačí jedno kliknutie a študent môže vidieť správne riešenie. Pri počúvaní dialógov možno vizuálne sledovať práve vyslovované slová, ktoré sa na obrazovke farebne zvýrazňujú. Jediným kliknutím možno vidieť preklad do francúzštiny, čo umožňuje využívať texty dialógov aj ako prekladové cvičenia.

Sprievodná príručka (kniha formátu A5, 165 strán) so slovníkom je urobená ako zrkadlová slovensko-francúzsky dvojjazyčná kniha. Obsahuje prepis dialógov na CD-nosiči, ktoré tvoria 5 modulov. Každý modul obsahuje aj autentické slovenské krátke texty, z ktorých jeden je literárny od slovenského autora. Ostatné texty a cvičenia sú zábavné a obsahujú informácie o kultúre krajiny, ukážky slovenského humoru, ľudových piesní, prísloví a porekadiel, krížoviek. Všetky texty sú určené na porozumenie a celá kniha je v bilingválnej realizácii. Gramatický súhrn je na konci učebnice v prehľadných tabuľkách. Skloňovacie vzory sú očíslované a v slovníku na konci učebnice sa pri každom slove objaví číslo, ktoré korešponduje so skloňovaným vzorom, resp. s gramatickou tabuľkou. Dvojjazyčný francúzsko-slovenský a slovensko-francúzsky slovník na konci učebnice obsahuje slovnú zásobu všetkých didaktizovaných textov z CD.

Od druhého ročníka sa na hodinách porozumenia ústneho prejavu využíva aj filmová databáza slovenských filmov. Výhodou sú slovenské titulky, ktoré veľmi uľahčujú porozumenie a umožňujú používať túto metódu aj pre začiatocnicke skupiny. V prípade potreby lektor urobí transkripciu dialógov, aby študenti mali aj písomnú podobu dialógov. Film sa premieta po tematických celkoch, čo časovo predstavuje približne 15 až 20 minút. Celý text sa potom zrekapituluje, precvičuje sa porozumenie, vysvetľuje sa frazeológia, ako aj špecifiká kultúry, zvykov, ak sa vo filme vyskytujú. Je to výborný stimul na rozvíjanie konverzácie v triede.

Záver

Slovenský jazyk si našiel svoje miesto vo svete aj preto, lebo väčšina ľudí vníma náš jazyk a kultúru v európskom kontexte, čomu napomáhajú nové publikácie a príručky o vzájomných vzťahoch slovensko-chorvátskych, slovensko-poľských, slovensko-francúzskych a iných. Organizujú sa konferencie s medzinárodnou účasťou, výstavy spojené s besedami, prezentácie kníh a rôznych publikácií s tematikou slovensko-inonárodných vzťahov, historických paralel a vzájomných vplyvov pri formovaní jazyka a celkového kultúrneho dedičstva jednotlivých národov. Slovenčina v tomto zohráva nezastupiteľnú funkciu, pretože tieto procesy sa dajú študovať jedine prostredníctvom národného jazyka. Aj týmto spôsobom sa vytvára priestor na zachovanie identity národa prostredníctvom jazyka v celoeurópskom kontexte. Vzťah medzi európskymi jazykmi a slovenčinou sa bude vyvíjať na podklade histórie a kultúry. Európa sa bude obohacovať o kultúry menších národov. V súčasnosti sa vytvára priestor, ktorý nezávisí od počtu obyvateľov, ani od veľkosti teritória. Prostredníctvom národných jazykov bude kultúra prenikať na územie všetkých národov, aby sa tak písala história a kultúra celého kontinentu.

Literatúra

BENČIČ, S. 2004. Vplyv Slovákov a slovenčiny na chorvátsky jazyk a školstvo. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 5/6, 2004, roč. 50, s. 129 – 131.

KŘEČKOVÁ, V. et al. 2007. *Découvrir et pratiquer le slovaque*. Paris: Langues et Mondes L'Asiathèque, 2007. ISBN: 978-2-91-525546-1.

PEKAROVIČOVÁ, J. 2001. *Slovakistika v zahraničí*. Bratislava: FFUK, 2001. ISBN 8088982-41-3.

Kontakt

PhDr. Elena Melušová, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: emelusova@gmail.com

VYUŽITIE INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ V JAZYKOVOM VZDELÁVANÍ PRÍSLUŠNÍKOV POLICAJNÉHO ZBORU

Iveta Nováková

Abstract

The article deals with theoretical and practical issues related to the development of multimedia language tools. The author presents a specific model with a particular focus on the border police officers in the Slovak Republic, selected member states and Russian Federation in acquiring specialised English language knowledge. The operational multimedia tool is one of the main objective of the international research project "Language modules for selected police services".

Keywords

information and communication technologies, foreign language teaching, Police Force, border police

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá teoretickými a praktickými východiskami spracovania multimediálnych didaktických pomôcok. Autorka prezentuje konkrétny model zameraný na vzdelávanie v odbornom anglickom jazyku príslušníkov PZ – hraničnej polície Slovenskej republiky a vybraných členských štátov a Ruskej federácie. Táto didaktická pomôcka je jedným z predmetov riešenia medzinárodnej vedeckovýskumnej úlohy *Jazykové moduly pre vybrané služby PZ*.

Kľúčové slová

informačné a komunikačné technológie, jazykové vzdelávanie, policajný zbor, hraničná polícia

Úvod

Moderné technológie v súčasnosti prenikajú do všetkých oblastí ľudského života, vzdelávanie nevynechávajú. Ovládanie informačných a komunikačných technológií (ďalej len IKT) a ich aktívne využívanie je jednou z kľúčových kompetencií, ktoré sa vyžadujú na trhu práce v znalostnej ekonomike. Úlohou moderného vzdelávacieho procesu je zabezpečiť, aby prakticky každý občan bol informačne gramotný, mal prístup k internetu a pociťoval výhody informačnej spoločnosti. IKT by sa však mali využívať aj ako nástroj umožňujúci učenie sa aj za „bránami školy“, čo sa týka aj celoživotného vzdelávania odborníkov z policajnej praxe. Jedným z aspektov premeny tradičnej školy na modernú je posilňovanie využívania IKT vo vyučovacom procese. Informačné a komunikačné technológie sa musia stať nástrojom, ktorý študent aj pedagóg každodenne aktívne využívajú.

Základné pojmy

Informačné a komunikačné technológie (z angl. information and communication(s) technology) sú metódy, postupy a spôsoby zberu, uchovávanía a spracovania, vyhodnocovania, selekcie, distribúcie a súčasného doručenia potrebných informácií v požadovanej forme a kvalite. Ide o informačné zdroje ako sú počítače, počítačová sieť, internet, CD-ROM aplikácie a rôzne multimediálne a hypermediálne prvky.

Multimédiá sú oblasť informačných a komunikačných technológií, ktorá je charakteristická zlúčením audiovizuálnych technických prostriedkov s počítačmi či ďalšími zariadeniami. Multimediálny systém označuje súhrn technických prostriedkov (napr. počítač, zvuková karta, grafická karta alebo videokarta, kamera, mechanika CD-ROM alebo DVD, príslušný obslužný software atď.). Slavík definuje multimédiá ako technické prostriedky viazané na počítač, ktoré dovoľujú pracovať s viacerými typmi údajov – s textom, obrazom, videoprogramami, so zvukom (Slavík, 1997). Hlavatý tvrdí, že hudba, reč, obraz, grafika a text sú zmiešané, integrované cez jedno univerzálne médium, osobný počítač (Hlavatý, 1995). Podľa inej definície sú multimédiá počítačom integrované časovo závislé alebo nezávislé médiá, ktoré môžu byť interaktívne, to znamená individuálne a selektívne vyvolávané a/alebo spracované. Průcha uvádza nasledujúce črty multimédií: používanie interaktívnych prostriedkov na odovzdávanie informácií v oboch smeroch, kombinovaná informácia obsahujúca obraz, zvuk, klasickú písomnú informáciu, viacúrovňová informácia obsahujúca možnosť postupovať v texte rôznymi smermi (hypertext) (Průcha, 1995). Multimediálne učebné systémy vytvárajú úplne nové odborné možnosti prístupu k špecifickým informáciám. Na komunikáciu s užívateľom využívajú text, videozáznamy na premietanie reálnych experimentov, animácie, ktoré modelovo zobrazujú určité procesy a zvuk. To všetko je poprepájané interaktívnymi linkami, čo znamená, že takto zostavený a vytvorený multimediálny učebný systém umožňuje plniť individuálne požiadavky kladené

používateľom. Zároveň pri interaktívnom styku s počítačom dochádza k dialógu medzi médiami a individuálnym recipientom. Nasadenie týchto komunikačných procesov vo výučbe a učení sa vedie k novému didaktickému štruktúrovaniu učebného procesu.

Podstatou počítačom podporovanej výučby je využívanie počítača ako univerzálneho didaktického prostriedku. Úlohou počítača je prostredníctvom multimédií či internetu sprostredkovať vstup do novej komunity. Jazyk funguje v sociálnej interakcii v autentickom prostredí sprístupnenom počítačom. Počítač sprostredkováva zrozumiteľné informácie pomocou médií a umožňuje individualizáciu úrovne, spôsobu a tempa podľa potrieb jednotlivých používateľov. Počítač poskytuje možnosti učiacemu sa robiť čo chce, kedy chce a ako dlho chce. Ďalším pozitívom je integrácia médií – grafiky, zvuku, animácie, videoklipov, čo umožňuje vnímať informácie viacerými zmyslami za súčasného rešpektovania individuálnych potrieb učiaceho sa. Týmto počítač významne prispieva k efektívnosti a účinnosti vyučovania v každej fáze vyučovacieho procesu – pri prvotnom zoznamovaní sa s novým učivom, pri precvičovaní a utvrdzovaní získaných vedomostí, ako aj vo fáze preverovania vedomostí. Počítač pomáha pri uplatňovaní didaktických zásad a pri dosahovaní cieľov vyučovania. Prezentácia učebnej látky je tak nielen veľmi atraktívna, vzbudzujúca záujem, ale vďaka tomu, že zapája do vnímania viac zmyslov (zrak, sluch, hmat), sa čas potrebný na osvojenie poznatkov skraca a kvalita vedomostí sa prehľbuje. Názornosť, ktorú multimédiá do vyučovania prinášajú, sa priaznivo odráža aj v trvácnosti vedomostí a vo vytváraní správnych predstáv. Edukant je v procese učenia sa aktívny, môže v učive postupovať individuálne, vlastným tempom a interaktívne zasahovať do priebehu výučby. Výskumy s vyučovaním pomocou počítačov ukazujú, že sa zvyšuje motivácia študentov a skraca sa čas potrebný na samotné vyučovanie. Medzi výhody používania počítačov vo vzdelávaní patria predovšetkým:

- individualizácia vzdelávania (učivo, metódy, čas),
- motivácia a mobilizácia učiacich sa,
- objektívnosť hodnotenia učiacich sa,
- okamžitá spätná väzba,
- veľké prezentačné možnosti,
- automatizácia pracovných výpočtov, eliminácia rutinných prác, úspora času,
- jednoduchosť spracovania učebnej látky,
- možnosť samostatnej objaviteľskej práce učiaceho sa,
- možnosť upevniť poznatky opakovaním,
- možnosť preskúšania učiaceho sa.

Vyššie uvedené výhody využitia počítačov vo vyučovacom procese prinášajú dobré výsledky i vo vyučovaní odborného cudzieho jazyka, v rámci ktorého sa študenti alebo účastníci jazykového kurzu učia používať cudzí jazyk v špecializovanom kontexte práce alebo štúdia. Pomocou IKT edukanti zisťujú a učia sa, ako sa poznatky ich odbornej oblasti vyjadrujú v anglickom jazyku.

Aplikácia IKT pri tvorbe špecializovanej multimediálnej pomôcky

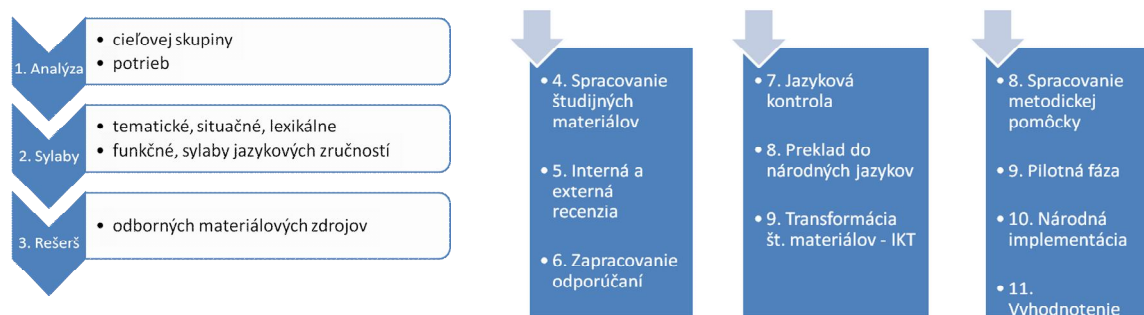
Dnes už nikto nepochybuje o potrebe integrovať moderné technológie do vzdelávacieho procesu, ktorý upúšťa od tradičných postupov výučby za účelom dosiahnutia čo najvyššej účinnosti a atraktívnosti pre užívateľa. Virtuálne prostredie poskytuje možnosť vypracovať jedinečnú metódu, ktorá by pomocou nových technológií bola prakticky ušitá na mieru pre každého užívateľa. Jednou z oblastí, v ktorej IKT nadobúdajú dôležitú úlohu, je celoživotné vzdelávanie (hodnotenie svojich vlastných potrieb, pokrok vo vzdelávaní a vzdelávanie sa počas celého života, aktivita). Treba však myslieť na to, že multimédiá nenahrádzajú štandardné vyučovacie metódy, len ich dopĺňajú a podporujú. Moderné komunikačné prostriedky môžu zabezpečiť priamy prenos informácií a vedomostí i v rámci cudzojazyčnej výučby, obohacujú jej štruktúru, podporujú uplatňovanie princípu názornosti a primeranosti vo výučbe jazykov.

Katedra jazykov Akadémie PZ v Bratislave v súčasnosti rieši medzinárodnú vedeckovýskumnú úlohu *Jazykové moduly pre vybrané služby PZ*, ktorá sa zaoberá predmetnou problematikou. Jej cieľom je rozšírenie diapazónu metód v rámci celoživotného cudzojazyčného vzdelávania (anglický, nemecký, ruský jazyk) predovšetkým policajtov v praxi, ale aj študentov policajných škôl, zdokonalenie jazykových zručností a celkové zvyšovanie úrovne ich cudzojazyčnej komunikatívnej kompetencie. Cudzojazyčné vzdelávanie je dôležité aj pre pracovníkov rôznych útvarov MV SR zúčastňujúcich sa na zahraničných podujatiach a participujúcich na medzinárodných aktivitách rôzneho zamerania. Účastníci musia informácie prezentované v cudzom jazyku pochopiť, pretaviť ich na znalosti a tieto správne interpretovať a aplikovať. Zámerom vedeckovýskumnej úlohy je prispieť k naplneniu potrieb znalostí cudzích jazykov podľa požiadaviek a výstupov z analýzy potrieb vybraných policajných služieb z praxe.

V rámci riešenia vyššie uvedenej vedeckovýskumnej úlohy bola zatiaľ vypracovaná multimediálna didaktická pomôcka pre jeden modul (hraničná polícia) vo forme edukačného CD ROM-u pre úroveň B2 so zameraním na odborný anglický jazyk – oblasť vzdušnej hranice. Zodpovedným riešiteľom je Katedra jazykov Akadémie PZ v Bratislave, zadávateľom pre modul hraničnej polície je agentúra FRONTEX. Didaktická pomôcka pod názvom *Mid-level English for Border Guards at Airports* je určená predovšetkým príslušníkom služby hraničnej polície vo výkone na medzinárodných letiskách (prvolíniová a druholíniová kontrola, Joint Operation – spoločné operácie). Táto pomôcka má prispieť ku skvalitneniu výkonu úloh hraničnej polície pri zabezpečovaní kontroly na vonkajších vzdušných hraniciach, ako aj na zabezpečenie vzdelávacích štandardov v oblasti výučby odborného anglického jazyka pre príslušníkov služby hraničnej polície.

Multimediálna jazyková učebná pomôcka je v oboch svojich formách – písanej a hovorenej – prostriedkom medzi účastníkmi odbornej komunikácie. Ide o tzv. dynamické interaktívne multimédium, ktoré umožňuje užívateľovi riadiť spôsob prezentácie informácií. Jeho výhodou je výraznosť, dojem a netradičnosť. V rámci štúdia odborného anglického jazyka plní funkciu študijnej podpory, čo znamená, že edukanti sa v nej zoznamujú so špecifickými jazykovými vedomosťami v oblasti hraničnej polície – vzdušnej hranice. Spracovaná didaktická pomôcka je spoľahlivá z hľadiska správneho použitia jazykových prostriedkov vzhľadom na tému a aktuálne potreby. Je zdrojom odbornej terminológie, jazykových štruktúr a informácií z oblasti danej špecializácie. Poskytuje užívateľom autonómnosť v učení sa, kde sa edukant cíti byť istejší, preberá zodpovednosť za svoje učenie, do istej miery rozhoduje o svojom učení, a buduje si samostatnosť. Je spracovaná takým spôsobom, aby mohla slúžiť ako univerzálna didaktická pomôcka pre jazykové vzdelávanie v oblasti hraničnej polície pre príslušníkov, u ktorých absentujú špecifické jazykové znalosti a zručnosti pre účely odbornej komunikácie na medzinárodnej úrovni. Jej pridanou hodnotou je aj vizuálna stránka, ktorá je obohatená autentickou fotodokumentáciou reflektujúcou prácu príslušníkov služby hraničnej polície na medzinárodných letiskách.

Počas prípravnej fázy spracovania didaktickej pomôcky sa medzinárodný riešiteľský tím (odborníci z praxe – výkon služby na medzinárodných letiskách, lektori, metodici odborného AJ na zahraničných policajných vzdelávacích inštitúciách, odborníci v oblasti IKT, jazykí konzultanti – rodení hovoriaci) opieral o metodológiu spracovania učebných pomôcok, ktoré uvádza Štátny inštitút odborného vzdelávania ako kritériá na hodnotenie odborných materiálo-didaktických prostriedkov a teórie uznávaných autorov J. McDonougha, CH. Shawa, B. Tomlisona, H. Mashuara, T. Hutchinsona, A. Watersa. Model prípravy multimediálnej didaktickej pomôcky znázorňuje obr. č. 1.



Obrázok 1 Model prípravy multimediálnej didaktickej pomôcky

Sumárne boli v rámci vstupnej analýzy riešené nasledujúce problémové okruhy na národnej ako aj medzinárodnej úrovni:

- Miera, do akej bude didaktická pomôcka vyhovovať zámerom a obsahu učebných osnov hraničnej polície v jednotlivých štátoch.
- Miera, v akej bude didaktická pomôcka slúžiť ako unifikovaný štandard pre odbornú jazykovú prípravu príslušníkov hraničnej polície.
- Využitie didaktickej pomôcky v jednotlivých členských štátoch ako hlavný alebo doplňujúci študijný materiál.
- Dostupnosť didaktickej pomôcky.
- Zabezpečenie štruktúrálnych prvkov ako motivačný materiál, výkladový materiál, cvičný materiál, prvky spätnej väzby.
- Zásada primeranosti veku (primerané jazykové spracovanie, počet nových pojmov, náročnosť ich definovania).

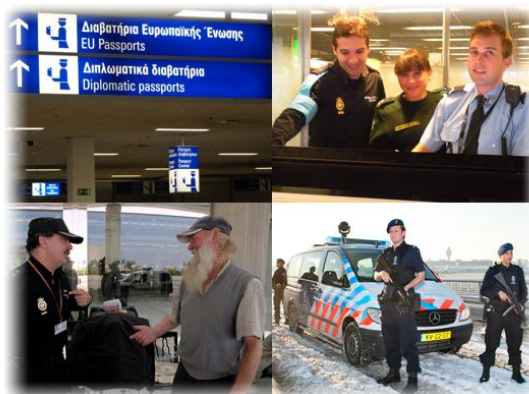
- Zabezpečenie aplikácie teoretických vedomostí v praxi.
- Miera, do akej budú mať regulačné prvky (úlohy, otázky atď.) charakter postupnej vzostupnej náročnosti.
- Miera, v akej celková koncepcia didaktickej pomôcky umožní použitie metód rozvíjajúcich aktivitu, samostatnosť a tvorivosť.
- Rešpektovanie otázky čitateľnosti (použitie písma, vhodná grafická úprava, šírka riadkov, vhodná forma zvýrazňovania a odlišovania štruktúrnych komponentov).
- Miera, v akej bude zabezpečená komfortnosť užívateľov a rozvoj ich sebadôvery v odbornej komunikácii.
- Úroveň obťažnosti, relevancie a autentickosti obsahu.

Multimédium sa skladá zo štyroch rozsiahlych tematických celkov, ktoré reflektujú požiadavky hraničnej polície na každodennú činnosť a úkony policajtov na vzdušnej hranici. Ide o hraničnú kontrolu (*Border Check*), komunikáciu (*Communicating*), bezpečnostnú kontrolu (*Security Control*), spoločné operácie (*Joint Operation*). Každý tematický celok má identickú štruktúru a pozostáva:

- 1) z prvotnej fázy – prezentácie a oboznamovania sa so špecializovanou terminológiou a frázami, výslovnosť ktorých je sprostredkovaná rodeným hovoriacim, a ktoré sú preložené do národných jazykov;
- 2) z fázy rozvoja zručností v čítaní s porozumením, počúvaní s porozumením v kombinácii so zručnosťou hovorenia v závislosti od typu implementácie didaktickej pomôcky. Táto fáza je ďalej zabezpečená videonahrávkami obsahujúcimi anglické titulky;
- 3) z fázy upevňovania nadobudnutých odborných jazykových zručností a vedomostí v rámci praktických interaktívnych cvičení so spätnou väzbou, ktoré reflektujú obsah jednotlivých lekcí. Cieľom je poskytnúť užívateľom čas a priestor na uvažovanie a samostatnú činnosť. Odborný jazyk je prezentovaný komplexne, jazykové aktivity sa vyznačujú prekvapivosťou, novosťou, zaujímavosťou, stupňom náročnosti zodpovedajúcej úrovni B2-C1, dramatickosťou s prvkami hier, tajničiek, príbehov atď. Cieľom je logicky sprístupniť jazykové učivo a vhodne využívať komunikatívne aktivity a dostupné materiálne prostriedky.
- 4) z fázy vyhodnotenia – užívateľ získa vedomosť o tom, na akej úrovni si osvojil daný učebný obsah. Prehľad obsahu a štruktúry multimediálnej didaktickej pomôcky poskytujú nasledujúce obrázky.



Mid-Level English for Border Guards at Airports



Welcome to the Mid-Level English Language Training Tool. We hope that you'll find it usefull.
To launch the course, simply choose your language from the drop-down list!



Law enforcement use only!

Produced by FRONTEX Agency in cooperation with E.U. Member States and Schengen Associated Countries
Distribution outside E.U. and S.A.C. shall be granted by FRONTEX Agency.

FRONTEX©2013

Obrázok 2 Úvodná stránka multimediálnej didaktickej pomôcky

Každý tematický celok má identickú štruktúru – slovná zásoba, frázy, zoznam použitých skratiek, 8-10 súvisiacich podkapitol, vyhodnotenie.

FRONTEX
MENU

- >> HOME
- >> **BORDER CHECK**
- Vocabulary
- Phrases
- Abbreviations
- Asylum
- False documents
- Gate check
- Imposing fines
- Interviewing
- Irregular migration
- Police measures
- Profiling
- Trafficking in human beings
- Visa issues
- Assessment
- >> **JOINT OPERATION**
- >> **SECURITY**
- >> **COMMUNICATING**
- >> **GENERAL ASSESSMENT**
- >> **INSTRUCTIONS**
- >> **REFERENCES**
- >> **SEARCH**

change to other language

Produced by FRONTEX Agency in cooperation with E.U. Member States and Schengen Associated Countries
Distribution outside E.U. and S.A.C. shall be granted by FRONTEX Agency.

FRONTEX©2013

In this unit you will have access to:

- Learning activities that will meet Border Guards' operational needs and contribute to the harmonisation of their English language communication skills when performing daily tasks at airports across the EU or participating in Joint Operations coordinated by FRONTEX;
- A comprehensive, interactive list of English vocabulary and phrases commonly used when working at the border, covering topics such as Asylum, Profiling, Forged Documents and Trafficking in Human Beings;
- Specialised English terminology used when dealing with less common situations, such as Irregular migration, helping you to maintain your professional standards when using the English language;
- A variety of workplace-based audio and video scenarios, with titles such as "A passenger is eating his passport" and "A passenger with a fantasy document", giving you the opportunity to watch and listen to language being used in authentic situations;
- The opportunity to use reading texts, with titles such as "A passenger with an illegally obtained visa" and "A pregnant woman applies for asylum", to practice and improve your reading and comprehension skills;
- Exercises at the end of each sub-topic which will enable you to put what you have learned into practice;
- An end-of-unit assessment so that you can measure your progress.

Obrázok 3 Štruktúra multimedialnej didaktickej pomôcky

Každý tematický celok obsahuje audio nahrávky (v celkovom počte 73), videonahrávky (v celkovom počte 80), čítanie s porozumením (v celkovom počte 50), cvičenia (v celkovom počte 676).

FRONTEX
MENU

- >> HOME
- >> **BORDER CHECK**
- Vocabulary
- Phrases
- Abbreviations
- Asylum
- False documents
- Gate check
- Imposing fines
- Interviewing
- Irregular migration
- Police measures
- Profiling
- Trafficking in human beings
- Visa issues
- Assessment
- >> **JOINT OPERATION**
- >> **SECURITY**
- >> **COMMUNICATING**
- >> **GENERAL ASSESSMENT**
- >> **INSTRUCTIONS**
- >> **REFERENCES**
- >> **SEARCH**

change to other language

Produced by FRONTEX Agency in cooperation with E.U. Member States and Schengen Associated Countries
Distribution outside E.U. and S.A.C. shall be granted by FRONTEX Agency.

FRONTEX©2013

Mid-Level English for Border Guards at Airports

Obrázok 4 Štruktúra a obsah podkapitol

Slovná zásoba a frázy sú rozdelené na tri časti: anglický výraz s možnosťou vypočutia si správnej výslovnosti, preklad do národného jazyka, názov podkapitoly, kde sa daný výraz nachádza.

FRONTEX
MENU

- >> HOME
- >> **BORDER CHECK**
- Vocabulary
- Phrases
- Abbreviations
- Asylum
- False documents
- Gate check
- Imposing fines
- Interviewing
- Irregular migration
- Police measures
- Profiling
- Trafficking in human beings
- Visa issues
- Assessment
- >> **JOINT OPERATION**
- >> **SECURITY**
- >> **COMMUNICATING**
- >> **GENERAL ASSESSMENT**
- >> **INSTRUCTIONS**
- >> **REFERENCES**
- >> **SEARCH**

change to other language

Law enforcement use only!

Produced by FRONTEX Agency in cooperation with E.U. Member States and Schengen Associated Countries
Distribution outside E.U. and S.A.C. shall be granted by FRONTEX Agency.

FRONTEX©2013

Mid-Level English for Border Guards at Airports

English language	National language	Topic
abuse (n, v)	zneužiť, zneužívať	Asylum
accent (n)	prízvuk	Profiling
accept (v)	akceptovať, prijať	Asylum
accommodation centre (n)	ubytovacie centrum/stredisko	Asylum
accompanying person (n)	sprevádzajúca osoba	Irregular migration
accused person (n)	obvinená/obžalovaná osoba	Police measures
additional features (n)	ďalšie znaky	Profiling
administrative court (n)	správny súd	Imposing fines
advanced passenger information - API (n)	vopred získané informácie o cestujúcich - API	Police measures
African (n)	africký	Profiling
Afro -	účes v štýle "afro"	Profiling
Afro dreadlocks (n)	africké vrkoče	Profiling
airport transit visa (n)	letiskové tranzitné vízum	Visa issues
alert (n)	upozornenie	Interviewing
aliens (n)	cudzinci	Irregular migration
ambassador (n)	veľvyslanec	Visa issues

Obrázok 5 Organizácia slovnéj zásoby

Na vyhľadavanie slovnej zásoby a fráz slúži tzv. Search button.

Obrázok 6

The screenshot shows a search interface for 'Mid-Level English for Border Guards at Airports'. The search bar contains the word 'application'. Below the search bar, there is a table with 3 columns: 'English language', 'National language', and 'Topic'. The table contains 4 rows of results. Below the table, it says 'Showing 1 to 4 of 4 entries (filtered from 469 total entries)'. There are navigation buttons for 'Previous' and 'Next'. On the left, there is a menu with various categories like 'HOME', 'BORDER CHECK', 'Vocabulary', 'Phrases', 'Abbreviations', 'Assessment', 'JOINT OPERATION', 'SECURITY', 'COMMUNICATING', 'GENERAL ASSESSMENT', 'INSTRUCTIONS', 'REFERENCES', and 'SEARCH'. At the bottom, there is a copyright notice: 'Produced by FRONTEX Agency in cooperation with E.U. Member States and Schengen Associated Countries. Distribution outside E.U. and S.A.C. shall be granted by FRONTEX Agency. FRONTEX©2013'.

English language	National language	Topic
application for asylum (n)	žiadosť o poskytnutie medzinárodnej ochrany/azylu	Asylum
application technique (n)	aplikačná technika	False documents
assess a visa application (v)	posúdiť žiadosť o vízum	Visa issues
asylum application (n)	žiadosť o poskytnutie azylu	Asylum

Obrázok 6 Search Button

Cvičenia vytvorené v programe Hot Potatoes zahŕňajú Crossword, Gap-Filling, Matching, Mixed-up Sentences, Quiz. Didaktická pomôcka je postavená na liberálnom prístupe a dáva užívateľom na výber z niekoľkých typov cvičení a oblastí, ktoré si potrebujú zopakovať a precvičiť. Cieľom je poskytnúť edukantom čas a priestor na uvažovanie a samostatnú činnosť. Celkovo sa v multimédiu nachádza 656 interaktívnych cvičení.

Obrázok 7

The screenshot shows the 'Asylum / Exercises' section of the 'Mid-Level English for Border Guards at Airports' interface. It features a table with two columns: 'Audio scenarios' and 'Quiz'. The table lists various exercises and their types. On the left, there is a menu with various categories like 'HOME', 'BORDER CHECK', 'Vocabulary', 'Phrases', 'Abbreviations', 'Assessment', 'JOINT OPERATION', 'SECURITY', 'COMMUNICATING', 'GENERAL ASSESSMENT', 'INSTRUCTIONS', 'REFERENCES', and 'SEARCH'. At the bottom, there is a copyright notice: 'Produced by FRONTEX Agency in cooperation with E.U. Member States and Schengen Associated Countries. Distribution outside E.U. and S.A.C. shall be granted by FRONTEX Agency. FRONTEX©2013'.

Audio scenarios	Quiz
Phrases	Gap-fill
Phrases	Gap-fill
Phrases	Mixed-up sentence
Phrases	Mixed-up sentence
Phrases	Mixed-up sentence
Video scenarios	Mixed-up sentence
Video scenarios	Mixed-up sentence
Vocabulary	Crossword

Obrázok 7 Typy cvičení v podkapitole Asylum (tematický celok Hraniční kontrola)

Záver

Táto multimediálna didaktická pomôcka má slúžiť na názornosť procesu učenia sa a umožniť dokonalejšie, rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si jej obsahu. Takto plní motivačnú funkciu a spestruje proces učenia sa. Okrem informatívneho charakteru zároveň plní funkciu spätnej väzby, prispieva k rozvoju tvorivosti, myšlienkových operácií a k formovaniu zmyslových poznávacích procesov. Je vytvorená pomocou softvéru Dreamweaver a programu Hot Potatoes. Na spustenie didaktickej pomôcky sa vyžaduje Windows XP/Vista/Windows 7 a akýkoľvek internetový prehliadač, napr. Internet Explorer. K jej kľúčovým praktickým atribútom patria:

a) organizačné výhody: široká a rýchla distribúcia, ľahká dostupnosť, nízke vynaložené náklady, využitie mimojazykových učebníc, nižší stupeň nevyhnutnosti zahrnúť do procesu implementácie lektorov/učiteľov anglického jazyka (nie každý štát má tieto);

- b) pedagogické výhody: autenticnosť, interakcia, situačné učenie sa, veľké prezentačné možnosti, zdroj správnej výslovnosti, počúvanie a videonahrávky, názornosť, prehľadnosť, rešpektovanie individuálneho tempa edukantov, motivačný charakter, pútavosť, možnosť integrovaného učenia;
- c) výhody pre edukantov: možnosť priamej spätnej väzby, individualizácia učenia sa, autonómnosť, sloboda vo výbere tematických celkov/cvičení, monitorovanie svojho progresu, možnosť upevniť si nadobudnuté jazykové znalosti a zručnosti opakovaním (osvojovanie, upevňovanie, preverovania učiva), rozvoj orientačných schopností, rozvoj digitálnej gramotnosti, komfortnosť.

Literatúra

HLAVATÝ, E. 1995. *Multimédiá a PC*. 1. vydanie. Bratislava: Tecprom, s. 11.

HUTCHINSON, WATERS. 1989. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: CUP, s. 90 – 94.

NOVÁKOVÁ, I., BINDEROVÁ, M. 2011. *Metodická pomôcka Basic English for Border Guards at Airports*. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave, 2011. 36 s.

NOVÁKOVÁ, I., BINDEROVÁ, M. 2013. *Záverečná správa vedeckovýskumnej úlohy Štandardizácia jazykového vzdelávania pre príslušníkov HCP v EÚ*. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave, s. 45 – 55.

NOVÁKOVÁ, I., BINDEROVÁ, M. 2010. Využitie IKT v jazykovom vzdelávaní príslušníkov hraničnej a cudzineckej polície v Európskej únii. In: *Zborník z V. medzinárodnej vedeckej konferencie Vytvárení profesných kompetenci (činnostní autentické a zkušenosní učení)*. Praha, 2010, s. 60 – 71.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. 1. vydanie. Praha: Portál, s. 306 – 308.

SLAVÍK, J., NOVÁK, J. 1997. *Počítač jako pomocník učitele: efektivní práce s informacemi ve škole*. Praha: Portál, s. 59.

http://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2007/2/tinakova1

http://www.multimedia.estranky.sk/clanky/co-su-multimedia_.html 25.3. 2013

Kontakt

Mgr. Iveta Nováková, PhD.

Akadémia Policajného zboru v Bratislave

Katedra jazykov

Sklabinská 1, 835 17 Bratislava

Email: iveta.novakova2@minv.sk

ČO UPREDNOSTNIŤ? UČEBNICE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA PRE EKONÓMOV OD ZAHRANIČNÝCH ČI DOMÁCICH AUTOROV? (ARGUMENTY ZA A PROTI)

Which to prefer: ESP Textbooks for Economists by foreign or domestic Authors? (Pros and cons)

Zuzana Ondrejová

Abstrakt

Autorka príspevku sa zaoberá problematikou tvorby a výberu vhodných učebníc pre poslucháčov, ktorí študujú cieľový odborný anglický jazyk pre ekonómov. Vhodnosť výberu učebnice domáceho, respektíve zahraničného pôvodu podkladá autorka argumentmi, ktoré sa opierajú o skúsenosti z jej pedagogickej praxe vysokoškolského učiteľa. Zámerom daného príspevku je vyvolať diskusiu o téme, ktorá zostáva nedoriešenou, a otvára sa vždy pred akreditáciou nových študijných programov.

Kľúčové slová

učebnica odborného anglického jazyka pre ekonómov, štruktúra učebnice, vhodnosť učebnice, cieľová skupina

Abstrakt

The author deals with the issues focused on production and selection of suitable ESP textbooks designed to economists as a target group. Suitability of a selected textbook by either a foreign author or a domestic (Slovak) one is bolstered up with arguments based on the author's experience acquired as a university teacher. The article produced may be considered to be a contribution to the discussion on the problem which is still being unsolved and is opened regularly when new study programmes are to be accredited.

Keywords

ESP textbook for economists, structure of textbook, suitability of textbook, target group

Cieľom tohto príspevku je prezentovať problematiku tvorby a výberu učebnice anglického odborného jazyka pre poslucháčov vysokých škôl nefilologických fakúlt, ktorí študujú ekonomické vedné disciplíny. Príspevok zdôvodňuje vhodnosť, či nevhodnosť výberu učebnice spracovanej zahraničnými, respektíve domácimi, slovenskými autormi. Autorkou prezentované argumenty sa opierajú o jej osobné skúsenosti, ktoré nadobudla počas svojej dlhoročnej pedagogickej praxe. Zámerom daného príspevku je vyvolať diskusiu o téme, ktorá zostáva nedoriešenou, a otvára sa vždy pred ďalšou (re)akreditáciou študijných programov.

Učebnica je najdôležitejším prostriedkom, pretože zohráva prvoradú úlohu vo vyučovaní. V učebnom procese zaberá centrálnu miesto. Je rozhodujúcim aktivizujúcim prvkom učebného procesu a z hľadiska jazykového vzdelávania aj nositeľom obsahu tohto vzdelávania. Preto sa problematike teórie tvorby učebníc v minulosti venovali teoretické centrá, ktoré skúmali problémy späté so spracovaním a tvorbou učebníc; objavovali sa zborníky materiálov, v ktorých sú systematicky zovšeobecnené nahromadené skúsenosti; boli vytvorené tzv. pedagogické nakladateľstvá, vychádzali teoretické ročenky zaoberajúce sa problémami tvorby učebníc, organizovali sa teoretické aj vedecké konferencie na túto tému. V súčasnosti akosi nenadväzujeme na všetko dobré, vyskúmané. Ak v minulosti bola učebnica objektom vedeckého skúmania, dnes sa teórii tvorby učebníc venuje málokto.

Zakladateľom teórie učebnice je geniálny český pedagóg J. A. Komenský (1592 – 1670). Komenský nielenže vytvoril prvú ilustrovanú učebnicu *Svet v obrazoch*, ktorá určila na storočia dopredu cestu vývoja učebnice, ale aj ustálil teoretické princípy tvorby školskej učebnice. J. A. Komenský vo svojich prácach jasne formuloval tézy o vedeckosti učebnice. Podľa neho každá učebnica má splňať nasledovné kritériá:

- a) obsah učebnice musí byť úplný a dôkladne premyslený;
- b) učebnica musí byť prístupná žiakom (v našej terminológii: učiaci sa), čo znamená, že musí byť jasne, presne a prehľadne spracovaná;
- c) ďalej učebnica musí mať svoje miesto v štruktúre vyučovania;

- d) pre každý vyučovací predmet odporúča jednu samostatnú učebnicu, rozpláňovanú na celý učebný cyklus;
- e) z hľadiska formy a obsahu nemá byť veľká (pozri: Zujev, D. D. *Ako tvoriť učebnice*, ss. 19 – 20).

Podľa nášho názoru v súčasnosti sa učitelia (vrátane vysokoškolských) nedokážu presadiť na trhu učebníc ako autori. Nedokážu nadviazať na bohatú a predovšetkým kvalitnú teóriu tvorby učebníc éry bývalého Česko-Slovenska. Namiesto vlastného spracovania faktov do podoby učebnice, preferujú učitelia (vrátane vysokoškolských) používanie v procese výučby cudzích jazykov (vrátane anglického odborného jazyka) učebnice zahraničných autorov.

Dôvody, prečo sa slovenskí učitelia cudzích jazykov (vrátane vysokoškolských) primárne orientujú na výber jazykových učebníc spracovaných zahraničnými autormi je viacero. K nim možno priradiť aj tieto:

- 1) zvýšený tlak zo strany vedenia univerzít na kvantitu výstupov;
- 2) časový faktor;
- 3) stresové pracovné prostredie;
- 4) z pohodlnosti neochota učiteľa venovať sa autorskému spracovaniu učebnice;
- 5) (ne)finančné stimuly ponúkané vydavateľmi a knižnými veľkoobchodmi učiteľom a aj vysokým školám ako celku za odber učebníc cudzej proveniencie;
- 6) nekritická obhajoba učebníc od zahraničných autorov zo strany domácich, slovenských učiteľov cudzích jazykov;
- 7) neochota učiteľov participovať tímovo na tvorbe nových učebníc z rôznych prozaických dôvodov (napr. podceňovanie odbornej pripravenosti domácich autorov na tvorbu jazykových učebníc, problémy späté s medziľudskými a interkolegiálnymi vzťahmi atď.).

Keďže koeficienty, na základe ktorých získavajú vysoké školy finančné dotácie od Ministerstva školstva Slovenskej republiky na mzdy pedagógov, zohľadňujú početnosť, a nie kvalitu výstupov, vedenie univerzity vyvíja tlak na učiteľov, aby každoročne zvyšovali počet výstupov. Učiteľ, aby splnil kritéria musí publikovať požadovaný počet výstupov. Tie majú určité bodové vyjadrenie podľa zaradenia výstupu do príslušnej kategórie. Učiteľ musí publikovať bez ohľadu na to, či cíti potrebu odborne sa vyjadriť k určitým teoretickým problémom. Tento fakt demotivuje učiteľov a odrádza ich od tvorivej práce, keďže k nej pristupujú s nevlou a nechutou.

Pri tvorbe kvalitných vysokoškolských učebníc zohráva svoju rolu časový faktor: ak má byť vytvorená učebnica na požadovanej kvalitatívnej úrovni, takáto činnosť si vyžaduje od autora učebnice vyššiu časovú dotáciu, t. j. minimálne 1-ročný až 2-ročný interval. Pri takomto časovom intervale predpokladáme, že potenciálny autor je aktívny v príslušnej pedagogickej oblasti dlhšie obdobie, takže má pripravené na publikovanie nahromadené a selektované učebné materiály, ktoré spĺňajú požadované kritériá na zakomponovanie do učebnice.

Časový faktor súvisí aj s rozsahom priamej vyučovacej povinnosti učiteľa. Týždenný úväzok vysokoškolského učiteľa predstavuje 14 až 16 vyučovacích jednotiek, v niektorých prípadoch až 18 jednotiek. Ak chce učiteľ viesť jazykové semináre na kvalitatívne vysokej úrovni, jeho príprava na semináre je časovo náročná. Náročnosť prípravy učiteľa limituje jeho denný aj týždenný časový rozvrh, ktorý by mal venovať tvorivej práci na prípadnej učebnici.

Zvýšené stresové prostredie, v ktorom je vytváraný na učiteľa tlak na početnosť výstupov ako aj nárast jeho týždenného úväzku, má negatívny vplyv na jeho psychiku. Učiteľ sa dostáva pod permanentný tlak. V dôsledku toho sa znižuje jeho výkon, a tým aj jeho tvorivé schopnosti.

Ďalší argument, s ktorým je učiteľ konfrontovaný, je aj otázka: ak sú k dispozícii hotové jazykové učebnice od autorov, pre ktorých je cieľový jazyk materinským jazykom, prečo by sa mal „náš“ autor namáhať a spracovávať sprostredkované z iného kultúrneho a jazykového kontextu učebné materiály?

Slovenské vysoké školstvo je už roky finančne poddimenzované. (Ne)Finančné stimuly ponúkané vydavateľstvami cudzej proveniencie a knižnými veľkoobchodmi nachádzajú v takomto prostredí možnosť bezproblémového uplatnenia. Takéto marketingové praktiky sú na akademickej pôde čoraz častejšie akceptované. Je to však na úkor kvality samotnej cudzojazyčnej výučby, ale aj kontraproduktívne vzhľadom na záujmy cieľovej skupiny.

Najmä po roku 1989, keď došlo k úplnému otvoreniu knižného trhu s učebnicami, mnohí (najmä však mladí kolegovia) okamžite zavrhlí používanie tzv. národných učebníc v štruktúre cudzojazyčnej výučby, a to bez ohľadu na výbornú dovedy rozpracovanú teóriu výučby cudzích jazykov, a tiež tvorby učebníc. Všetko nové sa odrazu stalo tým najvhodnejším a najkvalitnejším. Odvedy sa de facto experimentuje na všetkých stupňoch škôl, vrátane vysokých škôl. Spomínané marketingové stimuly spôsobili, že na základných a stredných školách neexistuje národná štandardizovaná učebnica ktoréhokolvek (vrátane anglického) jazyka. Kontinuálna nadväznosť

učebníc z hľadiska ich výučbového obsahu prakticky neexistuje. Rovnakú situáciu ma-pujeme v oblasti jazykových učebníc aj na vysokých školách (vrátane Ekonomickej univerzity v Bratislave).

Istá časť vydavateľov podceňuje aj odbornosť domácich autorov jazykových učebníc tvrdiac, že učebnice od „našich“ autorov nie sú dostatočne kvalitné z hľadiska formy, obsahu aj jazykového spracovania. Preto sa mnohí domáci autori vyhýbajú konfrontácii s podobnými názormi: je predsa ponižujúce dokazovať vydavateľom, ktorí majú na míle ďaleko od odborného pohľadu na problematiku tvorby jazykových učebníc, že potencionálny autor je výborným odborníkom v danom odbore a má požadovanú prax aj kvalifikáciu na to, aby sa zaradil medzi vhodných autorov jazykových učebníc.

Ďalší problém, s ktorým sa musia vysporiadať domáci autori jazykových učebníc, je fakt, že tieto učebnice musia byť k dispozícii vo verejnej distribučnej sieti. To znamená, že daný titul musí byť schválený a následne zaradený do edičného programu príslušnej vysokej školy. To sa nie vždy podarí presadiť na pôde primárneho, materského pracoviska, kde v procese rozhodovania sa často rozhodujúcimi činiteľmi stávajú rôzne malicherné ľudské faktory, takže aj obsahovo dobrý a hodnotný titul sa nie vždy stane učebnicou zaradenou do kategórie tzv. povinnej, respektíve odporúčanej literatúry. Nezaradený titul nemá šancu, aby sa úspešne umiestnil na trhu učebníc a bol predajný. Je to riziko, ktorému čelí tak vydavateľ, ako aj autor. Aj tento fakt demotivuje potenciálnych autorov.

Prečo naša učebnica?

Vytvoriť skutočne dobrú učebnicu nie je jednoduché, ale vzhľadom na uplynulú, mimoriadne bohatú tradíciu výskumu v oblasti teórie tvorby učebníc, myslíme si, že naši učitelia cudzích jazykov sú teoreticky pripravení na spracovanie vynikajúcich učebníc cudzích jazykov domácej proveniencie

K takémuto tvrdeniu nás oprávňujú aj ďalšie skutočnosti:

- 1) Naši „jazykári“ poznajú potreby koncového čitateľa, resp. učiaceho sa, t. j. cieľovej skupiny.
- 2) Potreby praxe.
- 3) Ciele vyučovania cudzích jazykov na vysokej škole.
- 4) Naši učitelia dokážu spracovať obsah učebnice so zreteľom na koncového používateľa, spájajú teoretické poznatky s praxou.
- 5) Takéto učebnice „šité na mieru“ učiacich sa sú prispôsobené aj požiadavkám pedagogickej činnosti.
- 6) Autori učebníc dokážu sledovať didaktické ciele.
- 7) V učebniciach popri oboznamovaní učiacich sa cieľový anglický odborný jazyk so základnou ekonomickou terminológiou podávajú sprostredkovane.
- 8) Prostredníctvom tejto učebnice podávajú aj systematický prehľad poznatkov z ekonomických vedných disciplín (to v podmienkach Ekonomickej univerzity v Bratislave).
- 9) Takéto učebnice majú interdisciplinárny charakter: prezentujú poznatky z ekonomických vedných disciplín sprostredkovane cez anglický odborný jazyk.

Ak učebnice zahraničnej proveniencie neuplatňujú na pozadí východiskového materinského jazyka komparatívny, kontrastívny princíp vo výučbe cieľového cudzieho jazyka, tak učebnice spracované domácimi autormi tento princíp rešpektujú. Uplatňovanie tohto princípu pomáha učiacim sa rozvíjať a zdokonaľovať ich lingvistické kompetencie.

Domáci autor často zakomponáva do učebnice aj translatologické javy, ktoré sú typické pre cieľový anglický odborný jazyk. Tento aspekt absentuje v zahraničných učebniciach tohto typu. Pri spracovaní takýchto učebníc domáci autori dokážu aplikovať aj teoretické poznatky funkčnej lingvistiky, týkajúcu sa zvláštností odborného štýlu, čo sa u väčšiny zahraničných učebníc opomína.

Ak analyzujeme zahraničného učebnice podľa rozsahu slovnej zásoby, musíme konštatovať, že jednotlivé kapitoly nie sú obsahovo zamerané na monotematické celky. A ak áno, ide o výnimočné prípady. Takéto štruktúrovanie učebnice však vyhovuje našej, domácej cieľovej skupine, keďže tá sa svojím spôsobom špecializuje.

Komunikatívny princíp v cudzojazyčnej výučbe dokážu domáci autori aplikovať prostredníctvom vhodného výberu úloh a žánrov, ktoré dokážu učiacich sa v maximálnej miere aktivizovať a zapájať do rôznych simulovaných komunikačných aktivít.

Predkladaný príspevok obsahuje argumenty a závery, ku ktorým dospela autorka na základe výlučne svojich osobných poznatkov a skúseností. Tie sa opierajú o jej dlhoročné pôsobenie v akademickom prostredí vysokej školy. Príspevok je obsahovo aj argumentačne zameraný na podporu tvorby jazykových učebníc domácimi, slovenskými autormi. Autorka považovala za potrebné sa k tejto problematike vyjadriť a poukázať na to, že aj domáca autorská obec má požadovanú odbornú úroveň a je schopná konkurovať zahraničným autorom jazykových učebníc. Zámerom

autorky je prispieť do diskusie o téme, ktorá zostáva nedoriešenou, a otvára sa vždy pred akreditáciou, respektíve reakreditáciou študijných programov.

Literatúra

ZUJEV, D. D. 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN, 1986. 296 s.

Kontakt

PhDr. Zuzana Ondrejová, CSc.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: zuzana.ondrejova@euba.sk

SLOVOTVORBA VO VÝUČBE LATINČINY SO ZDRAVOTNÍCKYM A BIOLOGICKÝM ZAMERANÍM

Word Formation in Latin Teaching with Sanitary and Biological Focus

Slavka Oriňáková

Abstrakt

Latinská slovotvorba je lingvistická oblasť, ktorá má zásadný význam pri zvládaní latinskej odbornej terminológie v zdravotníckych a biologických odboroch. Implementácia poznatkov z latinskej derivatológie je náročná kvôli nízkej dotácii vyučovacích hodín. Pre zdravotnícke odbory existuje niekoľko učebných textov, ktoré ponúkajú aj lekcie venované slovotvorbe, no v biologických odboroch je situácia nepriaznivá. Moderná komplexná učebnica latinčiny chýba. Vyučujúcim sú k dispozícii len staršie učebné texty, prípadne si učebné materiály vytvárajú sami podľa vlastných potrieb. Príkladom potreby latinskej slovotvorby je napr. Medzinárodný kód botanickej nomenklatúry, kde sa venuje rozsiahly priestor správne mu tvoreniu mien v botanike.

Kľúčové slová

latinská derivatológia, latinská odborná lexika, latinské prefixy, latinské sufixy

Abstract

The word formation in Latin is a linguistic field, which has a significant meaning when managing the scientific Latin terminology in the field of sanitation and biology. The implementation of Latin derivatological knowledge is demanding due to a low endowment of classes. For the field of sanitation there exist few educational texts, which offer also lessons on word formation, but in the biological fields is the situation unfavourable. A modern complex textbook on Latin is lacking. Only older education texts are available for teachers or they create the teaching material on their own according to their needs. An example of the need for Latin word formation is e.g. The International Code of Botanical Nomenclature, where a broad space is devoted to the name formation in botany.

Key words

latin derivatology, latin scientific lexis, latin prefixes, latin suffixes.

Status latinčiny vo vysokoškolskom vzdelávaní

Slovensko by sme mohli zaradiť ku krajinám, v ktorých prevláda odsúvanie latinčiny ako „prílišnej záťaže“ do úzadia v rámci vzdelávacieho procesu. Latinčina sa už vytratila zo škôl buď úplne alebo sa ocitla medzi predmetmi, ktorých realizácia závisí od záujmu dostatočného počtu študentov prípadne ich rodičov, čo v praxi znamená, že výučba latinčiny je v týchto inštitúciách skôr výnimkou.

Latinčina si udržuje svoj status terminologického nástroja aspoň v zdravotníckych a biologických vedách (zoológia, botanika, medicína, farmácia a pod.) a teda aj vo vysokoškolskom vzdelávaní v týchto odboroch. Vysoké školy uvádzajú ako cieľ výučby latinčiny získanie terminologickej kompetencie, t. j. schopnosti presného a jazykovo správneho používania termínov a to v ústnej i písomnej podobe a zároveň získanie základnej orientácie vo všeobecnej problematike odbornej terminológie. Je však zarážajúce, že aj v zdravotníckom vysokoškolskom prostredí sa môžeme stretnúť s veľmi nízkou až minimálnou dotáciou hodín latinčiny (napr. jedna hodina týždenne počas jedného semestra), čo samozrejme neprinesie želaný výsledok nadobudnutia terminologickej kompetencie (Oriňáková, 2010).

Vzhľadom na nízku dotáciu hodín latinčiny práve v zdravotníckych a biologických študijných odboroch sa pristúpilo k výraznej redukcii gramatického učiva. V priebehu jedného semestra (v lepších prípadoch sú to dva semestre) je možné zvládnuť latinské substantíva a adjektíva ako predpoklad správneho tvorenia dvojslovných pomenovaní (v biológii) alebo gramaticky jednoduchých viacslovných termínov (v medicínskych odboroch). V prípade dvojsemestrálnej dotácie je možné rozšíriť výučbu latinčiny o ďalšie slovné druhy (napr. číslovky, predložky) užitočné v odbornej terminológii. Slovesám sa v daných odboroch nedostáva veľkej pozornosti, dokonca sa často úplne vylúčia z učebného plánu kvôli nedostatku času. Je pravda, že v základnej terminológii sa pracuje hlavne so substantívami a adjektívami, ak však chceme študentov naučiť pracovať s diagnózami (v zdravotníctve aj biológii), ak chceme, aby študenti biológie (botaniky) dokázali čítať latinské opisy herbárových schém a

diagnózy taxónov (Artimová, Kolařík, 2004, s. 206), potom je nevyhnutné zvládnuť aj problematiku latinských slovies. Niektoré latinské slovesné tvary v odbornej terminológii nenájdeme, no iné sú relatívne frekventované. Ide o určité slovesné tvary v istých osobách a hlavne všetky neurčité tvary. Hoci je používaných slovesných tvarov latinských slovies len niekoľko, nemožno sa pri výučbe obmedzovať iba na ne. Je potrebné naučiť študentov zdravotníckych a biologických odborov ako ich vytvoriť, používať a prekladať (Oriňáková, 2011, s. 259 – 260).

Slovotvorba vo výučbe latinčiny

Ešte vážnejšia situácia je vo vzťahu k implementácii poznatkov z latinskej slovotvorby do výučby. Niet priestoru na komplexné gramatické učivo, nie ešte na slovotvorbu, ktorá by mohla vo veľkej miere pomôcť hlavne pri zvládaní latinskej slovnej zásoby. Latinská odborná lexika totiž predstavuje stále živý „organizmus“, napriek tomu, že sa latinčina charakterizuje ako mŕtvý jazyk. Vo vedeckom priestore je latinčina konfrontovaná s moderným svetom, prispôsobuje sa novým potrebám svojho okolia, prijíma do svojich subsystémov nové prvky a lexikálny systém prirodzeného jazyka sa vo všeobecnosti považuje za najdynamickejší.

Autori existujúcich učebníc odbornej latinčiny samozrejme mysleli na potrebu zaradiť do výučby latinčiny aj slovotvorbu. No v prípade výučby v zdravotníckych (nelekárskych) odboroch v časovej tiesni je takmer nemožné položiť aspoň základy derivačného systému latinčiny.

Predstavíme metodické koncepcie výučby latinskej slovotvorby v niektorých dostupných učebniciach latinčiny pre zdravotnícke odbory. V učebných textoch F. Šimona Latinčina pre medikov nachádzame informácie o niektorých sufixoch v cvičeniach niektorých lekcí (napr. v 1. lekcii prípona -*ūra*). V závere učebného textu je lekcia venovaná latinským aj gréckym prefixom, ktoré sú usporiadané abecedne, pri každej prípone je uvedený význam, príklady a predpony s opozitným významom. Rovnakým spôsobom sú spracované aj sufixy. Osobitná lekcia je venovaná kompozítam, uvádzajú sa najčastejšie zložky termínov v abecednom poradí. V učebnici Latinčina pre logopédov autorky K. Martinkovej sa na niektorých miestach nachádzajú poznámky z oblasti slovotvorby, hovorí sa o zakončeníach v III. deklinácii v súvislosti s rodom substantíva, niektoré frekventované sufixy sa spomínajú v gramatickej časti, dávajú sa do súvislosti s konkrétnou deklináciou. Slovotvorbe sa venujú osobitné lekcie, zvlášť sa prezentuje latinská a grécka tabuľkovým systémom. Tabuľka obsahuje prefixy/suffixy usporiadané abecedne, význam a príklad. Okrem toho sú sufixy ešte roztriedené podľa slovného druhu motiváta. Kompozitá sa preberajú osobitne latinské a grécke, zvláštna pozornosť sa venuje hybridom. Najrozsiahlejšie učivo z latinskej gramatiky obsahuje učebnica Latinský jazyk autorov J. Kábrta a P. Kucharského. Slovotvorba je opäť zaradená na koniec učebnice, aj tu si autori zvolili abecedné usporiadanie a oddelene sa prezentujú latinské a grécke afixy. V ruskej učebnici Latinskij jazyk (V. M. Bogolepov) slovotvorbu nachádzame v podobe prílohy v závere učebnice. Suffixy sú usporiadané podľa deklinácií a slovného druhu motiváta, prefixy majú tabuľkovú formu, tabuľka obsahuje prefix, preklad, čomu zodpovedá v ruskom jazyku a príklady.

U biológov je (okrem problému s nedostatkom času) situácia odlišná. Komplexná učebnica so zameraním na biologickú terminológiu zatiaľ chýba, vyučujúci siahajú po starších učebných textoch resp. vytvárajú vlastné materiály podľa časovej dotácie pre potreby konkrétnej študijnej skupiny. Napríklad v starších učebných textoch Základy jazyka latinského a gréckeho pre biológov autorov E. Kettnera a O. Ferianca z roku 1959 sú slovotvorné prefixy a sufixy zaradené medzi gramatické učivo, prefixy sú usporiadané podobným systémom ako v učebniciach pre zdravotnícke odbory (abecedne s prekladom a príkladmi). Substantívne sufixy tu nájdeme len tie najfrekventovanejšie (-*or*, -*iō*, -*itās*, deminutívne sufixy), adjektívne sú uvedené viaceré. Kompozitá sa dokumentujú iba na príkladoch.

Ak sa aj v učebných textoch stretne s poznámkami zo slovotvorby, v množstve rýchlo prebraných normatívnych gramatických pravidiel sa rýchlo zabudnú. Aj to málo poznatkov je teda potrebné uvádzať do vzťahov, vytvárať akýsi elementárny slovotvorný systém usúvzťažnený s inými jazykovými rovinami (hlavne s morfológickou).

V súčasnosti pripravujeme učebné texty určené študentov biologických smerov. Pri úvahách nad štruktúrou týchto textov sa ponúkajú dve základné metodické riešenia zavedenia latinskej slovotvorby do výučby odbornej latinčiny.

1. Zariadiť poznatky zo slovotvorby do príslušných gramatických lekcí, v prípade sufixov, s prefixami, kompozitami a skratkami oboznamovať študentov na základe aktuálne preberanej slovnej zásoby.
2. Preberať latinskú slovotvorbu samostatne ako prefixálny a sufixálny systém, systém tvorenia kompozít a skratiek.

Obidva metodické prístupy majú svoje pre a proti. Pri priebežnom zaraďovaní slovotvorby do učiva majú študenti možnosť nadobudnúť aspoň čiastkové vedomosti z latinskej slovotvorby. Je tu však riziko, že systémový charakter derivatológie ako jazykovednej disciplíny sa zatlačí do úzadia.

Zároveň dochádza k podceneniu slovotvorných poznatkov zo strany študentov. Oddelenie slovotvorby od normatívnej gramatiky naopak posilňuje vnímanie slovotvorby ako systému a umožňuje predstaviť študentovi jeho bohatstvo. Problém však spôsobuje už spomínaná časová tieseň, k slovotvorbe sa vyučujúci pri súčasnej dotácii hodín latinčiny dostane zriedka resp. vôbec. Samozrejme, v snahe eliminovať určité negatíva je možná aj kombinácia spomenutých základných metodických prístupov – preberať poznatky priebežne a zároveň na inom mieste po prebraní určitého množstva informácií uvádzať súhrny a prehľady na systematizáciu vedomostí. Iba výskum v pedagogickej praxi môže ukázať, ktorý metodický prístup za akých podmienok bude najefektívnejší.

Na Prešovskej univerzite sa nám podarilo rozšíriť výučbu odbornej latinčiny v študijnom odbore Biológia predbežne formou voliteľného (nepovinného) predmetu od 2. ročníka bakalárskeho stupňa. Do učebného plánu boli zahrnuté tiež základné poznatky z latinskej slovotvorby – latinské prefixy, sufixy a kompozitá. Na základe tohto rozšíreného štúdia odbornej biologickej latinčiny vznikajú aj učebné texty komplexného charakteru, ktoré môžu tvoriť bázu pre budúcu učebnicu biologickej latinčiny. Úspešnosť rozšírenia výučby odbornej latinčiny a zvolených metód implementácie poznatkov zo slovotvorby bude možné zhodnotiť už v blízkej budúcnosti.

Latinská slovotvorba v ICBN

Ukázkou, že výučba latinskej slovotvorby napr. v biologických odboroch má svoje opodstatnenie, je samotný Medzinárodný kód botanickej nomenklatúry (ICBN Internacional Code of Botanical Nomenclature), dokument právneho charakteru určený všetkým botanikom, ktorí pracujú s menami rastlín. Má zjednocujúcu úlohu hlavne pri pomenovaní nových rastlín alebo pri revíziách už existujúcej taxonómie resp. nomenklatúry rastlín.

ICBN venuje rozsiahly priestor slovotvorbe v latinskej botanickej nomenklatúre. Spomínajú sa presné postupy a konkrétne slovotvorné formanty, ktoré je potrebné použiť pri pomenovaní istej skupiny mien. Celkovo ICBN rozoberá používanie 23 slovotvorných sufixov a ich variantov. Napríklad v Čl. 16A.3. sa uvádza pri riasach prípona *-phyceae* a *-phycidae*, v Čl. 19 nájdeme popísané použitie prípony *-ideae*. Odporúčania k Čl. 60 detailne rozoberajú slovotvorné postupy, motivačné vzťahy a slovotvorné formanty, pomocou ktorých sa vytvára konkrétny typ mien, napr. Odporúčanie 60.B.1.a. „Ak sa meno osoby končí samohláskou, (okrem *a*) pripája sa k nemu písmeno *a* (*Ottoa* podľa mena Otto; *Sloanea* podľa mena Sloane...)“. Tieto postupy sú písané natoľko presne, jasne a zrozumiteľne, že meno daného typu môže utvoriť správne autor s minimálne základnými vedomosťami z latinskej gramatiky. Pre správne používanie slovotvorných prípon sa predpokladá, že autor mena dokáže rozpoznať a pracovať so slovotvorným základom a slovotvorným formantom latinského slova podľa pokynov ICBN.

V Čl. 4. 2. nachádzame pravidlo prefixálneho odvodzovania termínov podradených hierarchických úrovní od základných pomocou prefixu *sub-*, napr. od základného termínu *regnum* (ríša) je utvorený termín *subregnum* (podríša), od *ordo* (rad) *subordo* (podrad) atď.

Zaujímavé z hľadiska latinskej slovotvorby je vytváranie zložených slov, kompozít, ktoré upravuje Odporúčanie 60G. Tvorenie kompozít je vysvetlené zrozumiteľným spôsobom bez použitia lingvistických termínov. Rozlišujú sa pravé a nepravé kompozitá.

Pri pravých kompozitách sa vymedzuje prvá zložka ako slovo (slovotvorný základ) bez pádovej prípony, ku ktorému sa pomocou spájacieho vokálu (*i* pri latinských slovotvorných základoch alebo *o* pri gréckych) pripája druhá zložka kompozita. Upozorňuje sa zároveň na časté výnimky, preto by sa malo prihliadať na botanickú tradíciu a akceptovať staršie spôsoby použitia príslušnej časti kompozita (Odporúčanie 60G.1.a.).

Nepravé kompozitum sa charakterizuje ako substantívum alebo slovné spojenie adjektívneho typu. Zaoberá sa s ním ako s kompozitom. Prvá zložka kompozita sa zachováva aj so svojou pádovou príponou (*cannae-folius* – list kany, *atropurpureus* – čiernopurpurový). Niektoré nepravé kompozitá boli zavedené úmyselne na rozlíšenie etymológie pri homonymných slovotvorných základoch, napr. *caric-* je slovotvorný základ slova *carica* – papája (v genitíve singuláru *caricae*) aj slova *carex* – ostrica (v genitíve singuláru *caricis*); kompozitum s touto zložkou *caricaefolius* znamená „s listami ako papája“, čo naznačuje zachovaná prípona genitívu singuláru *-ae*. Rovnaké ponechávanie genitívnej prípony v kompozite sa v i iných prípadoch považuje za chybu, ktorú treba opraviť.

ICBN uvádza aj niektoré nepravidelné tvary používané v kompozitách: *hydro-/hydr-* namiesto pravidelného *hydat-*, *calli-* namiesto *calo-*, *meli-* namiesto *melit-*.

Do oblasti slovotvorby patria aj skratky a skratkové slová. V ICBN nachádzame usmernenia pre skrakovanie latinských výrazov používaných všeobecne prípadne ustálených zvrátov (*mutatis characteribus* – *mut. char.*), mien autorov a významných diel (Linné – L., dielo *Species plantarum* – *Sp. Pl.*), herbárov a inštitúcií na základe diela *Index herbariorum part I* (Regnum Veg. 120, Čl. 37.5.

Pozn. 1). Odporúča sa zachovávať botanickej tradície a pravidiel stanovených ICBN (Odporúčanie 46, porov. Oriňáková, 2012, s. 178 – 180).

Záver

Napriek nedostatočnej dotácii hodín odbornej latinčiny je potrebné neustále zaradzovať do učebného programu poznatky z latinskej derivatológie, napríklad aj preto, aby sme študentov, budúcich vedcov, mohli oboznamovať s významnými dokumentmi, či už právneho charakteru (ICBN) alebo historického (latinské popisy rastlín napr. C. Linneho). Voľba metódy implementácie slovtvorby do výučby latinčiny je podmienená aktuálnou situáciou (koľko hodín máme k dispozícii, úroveň vedomostí študentov a ich aktivita ap.). Efektívnosť zvolených metód už závisí aj od vyučujúceho, od jeho vnímania významu slovtvorby v procese osvojovania si odbornej terminológie, od jeho pedagogického majstrovstva. Rovnako je dôležité vyplniť v budúcnosti medzeru v priestore učebnej literatúry venovanej biologickej latinčine.

Literatúra

BOGOLEPOV, V. M. 1955. *Latinskij jazyk*. Moskva: Medgiz, 1955. 334 s.

FURDÍK, J. 2004. *Slovenská slovtvorba*. Prešov: Náuka, 2004. 200 s.

GREUTER, W., McNEILL, J., BARRIE, F. R., BURDET, H. M., DEMOULIN, V., FILGUEIRAS, T. S., NICOLSON, D. H., SILVA, P. C., SKOG, J. E., TREHANE, P., TURLAND, N. J., HAWKSWORTH, D. L. 2000. *Medzinárodný kód botanickej nomenklatúry (Saint Louis Code) 2000*. Do slovenčiny preložil Karol Marhold. Dostupné na: <http://sbs.sav.sk/SBS1/newkod/>

KÁBRT, J., KUCHARSKÝ, P. 1981. *Latinský jazyk*. Martin: Osveta, 1981. 438 s. ISBN 80-217-0347-4.

KETTNER, E., FERIANC, O. 1959. *Základy jazyka latinského a gréckeho pre biológov*. Bratislava: SPN, 1959. 177 s.

MARTINKOVÁ, K. 2004. *Latinčina pre logopédov*. Bratislava: Iris, 2004. 124 s. ISBN80-89018-76-9.

ORIŇÁKOVÁ, S. 2011. Problém výučby latinských slovies v zdravotníckych a biologických študijných odboroch. Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie II. In: *Ročenka Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov, 2011, s. 258 – 263. ISSN 1338-3388.

ORIŇÁKOVÁ, S. 2012. O latinčine v Medzinárodnom kóde botanickej nomenklatúry. Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie III. In: *Ročenka Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov, 2012, s. 176 – 183. ISSN 1338-3388.

ŠIMON, F. 2003. *Latinčina pre medikov*. Košice: Viena, 2003. 143 s.

Kontakt

Mgr. Slavka Oriňáková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania

Ústav jazykových kompetencií

Ul. 17. novembra 1, 080 78 Prešov

Email: orinakova.slavka@centrum.sk

SLOVENČINA VO VÝUČBE TRANSLATOLÓGIE

Milada Pauleová

Abstrakt

Príspevok sa venuje materinskému jazyku, slovenčine, z hľadiska výučby prekladateľstva. Úvod patrí všeobecnému stavu výučby na stredných školách a stavu jazykovej kultúry. Príspevok sa zaoberá aj úlohou prekladu v prípade inštitucionálnych textov. Zjednocovaniu terminológie v jednotlivých vedeckých odboroch sa venuje aj Slovenská terminologická sieť, ktorá vznikla pred niekoľkými rokmi ako pomoc prekladateľom pre orgány EÚ.

Kľúčové slová

slovenský jazyk, preklad, inštitucionálne texty, typológia chýb, Slovenská terminologická sieť

Abstract:

The paper dedicates to Slovak, our mother tongue, from the point of view of teaching translation. The Introduction mentions a general condition of teaching at secondary level educational institutions and the present situation in our language culture. The paper is focused on the role of institutional text translation. Established several years ago by the Commission, the Slovak Terminological Net is a good guide for translators for various EU bodies.

Keywords

Slovak language, translation, institutional texts, types of mistakes, Slovak Terminological Net

Úvod

Výučba materinského jazyka patrí v školách k základným predmetom. Na stredných školách by mala byť pokračovaním výučby zo základných škôl, kde by na gramatiku mala nadväzovať najmä syntax a štylistika. Keďže sa však stredoškólači venujú najmä literatúre, neučia sa rozlišovať rozličné typy textov (eseje, úvahy, prezentácie, korešpondenciu atď.) z pohľadu žánrov, jazyka ani štylistiky. Uplná absencia výučby slovenského jazyka je na vysokých školách, kde sa už študujú jednotlivé vedecké odbory, ktoré si študenti vybrali ako odborné zameranie. Výnimkou je vysokoškolské štúdium slovenského jazyka. Žiaľ, materinský jazyk absentuje aj pri študijných kombináciách cudzích jazykov, čo je veľmi veľká chyba, pretože najčastejšie sa prekladá do materinského jazyka. Aspoň taká je politika Európskej únie pri inštitucionálnych prekladoch. Bez dobrého ovládania materinského jazyka môžeme byť málokedy úspešní aj pri práci s cudzím jazykom. Veľmi dobrým dôvodom venovať sa kultúre vlastného jazyka je aj súčasná situácia, keď prevláda až priveľká benevolencia pri nenáležitom jazykovom prejave v materinskom jazyku. Skúmanie súčasnej situácie nás oprávňuje tvrdiť, že pri poctivom štúdiu cudzích jazykov a talente na cudzie jazyky študenti a absolventi ich často ovládajú lepšie ako vlastný jazyk. Dokonca niekedy lepšie zvládnu preklad z jedného cudzieho jazyka do iného než do materinského.

Na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave sa tento nedostatok vzal do úvahy a študenti sa učia, v ideálnom prípade si preopakujú, aj materinský jazyk. Jedným z dôvodov je aj spomínaná jazyková politika Európskej únie, pretože v profile absolventa EÚ je zameranie na európske inštitúcie.

Úvod do translatológie

S teóriou prekladu sa študenti FAJ začínajú oboznamovať v druhom ročníku. Osvojujú si, čo je úlohou prekladateľa, ako postupuje a čo musí mať na zreteli z hľadiska obsahu i formy. Učia sa rozlišovať typy textov (žánre a štýly) aj v rámci odbornej literatúry a vecných textov. Okrem lingválnych faktorov ovplyvňujúcich preklad sa učia vnímať text aj z multikultúrneho hľadiska, teda vnímajú aj extralingválne faktory. Je nevyhnutné, aby sa venovali kultúre slovenského jazyka. Bez dokonalého ovládania gramatiky a vetnej stavby nebude výsledok ich práce dostačujúci. Študenti dostávajú úlohu vyhľadávať v slovenčine chyby v printových aj v audiovizuálnych médiách, majú sledovať reklamné plagáty a nahrádzať chyby rozličného charakteru správnym znením. Príklady sú uvedené nižšie, v typológii chýb.

Úloha učiteľa translatológie

Pedagóg dbá na to, aby študenti aplikovali v prekladovej praxi poznatky z teórie translatológie, aby poznali rozdiely medzi typmi, žánrami a štýlmi textov, aby poznali adresáta, teda vedeli, komu je

text určený, aby poznali časové súvislosti a prostredie, tiež aby vedeli rozpoznať autorov štýl a podobne, pretože toto všetko ovplyvňuje výber jazykových prostriedkov. Samozrejme, študenti si pred prekladom musia osvojiť originál nielen z obsahového, ale aj z formálneho hľadiska. Prekladajú až po analýze pôvodiny. Učiteľ na seminároch spolu so študentmi preklady kontroluje a porovnávaním upozorňuje na typológiu chýb. Pri niektorých textoch rieši synonymiu, pri iných invariantnosť alebo terminológiu. Závisí to od typu textu.

Typológia najčastejších chýb v slovenčine

Je veľmi dôležité, aby pedagóg usmerňoval študentov v oblastiach, v ktorých sa vyskytujú chyby najčastejšie. Prax nám dáva za pravdu, že každý rok sa opakujú presne rovnaké typy chýb. Žiaľ, študenti nemajú oporu v našich médiách, pretože rovnaké typy chýb sa vyskytujú aj tam. Zosumarizovanie dôvodov je nasledujúce:

1. nedostatočné ovládanie gramatiky slovenského jazyka,
 - a) chybný pravopis a nesprávne skloňovanie,
 - b) chyby v gramatickom rode,
 - c) chybná štylistika (vrátane zlých predložkových spojení),
 - d) nesprávne používanie zámen,
 - e) zamieňanie spojovníka s pomlčkou,
 - f) nevedomosť, kedy v zložených slovách použiť spojovník a kedy nie;
2. prekladateľské chyby pod vplyvom angličtiny,
 - a) doslovné preklady a nevhodný výber z podobných slov,
 - b) neprechýľovanie a neskloňovanie ženských mien,
 - c) anglická vetná stavba (najmä anglický slovosled a trpné tvary),
 - d) preberanie reálií bez náležitých pravopisných zmien,
 - e) nerešpektovanie pravidiel slovenského pravopisu pri transliterácii,
 - f) falošní priatelia,
 - g) nesprávne písanie veľkých písmen a interpunkčných znamienok;
3. prekladateľské chyby pod vplyvom češtiny
 - a) výber českých slov, ktoré pokladáme za bohemizmy,
 - b) nesprávne skloňovanie,
 - c) nesprávne uvádzanie gramatického rodu;
4. preberanie nesprávnych jazykových tvarov z internetu
 - a) nesprávny pravopis a skloňovanie,
 - b) spoliehanie sa na neomylnosť voľne prístupných internetových slovníkov;
5. nesprávna práca so slovníkom
výber prvého slova zo slovníka (homonymia).

Konkrétne príklady z tlače, z TV relácií a prekladov študentov podľa vyššie uvedených bodov:

1. Nedostatočné ovládanie gramatiky slovenského jazyka

a) chybný pravopis a nesprávne skloňovanie

NESPRÁVNE	SPRÁVNE
katastrôf	katastrof
korálové útesy	koralové
ranný kapitalizmus	raný
kadidelnica	kadidelnica
hostka	hostka
Rafael	Raffael
Boticelli	Botticelli
Velásques	Velázquez
Lorraine	Lorrain
Lawrencová	Lawrenceová

Shakespearea	Shakespearu
Bratia Karamazovci	Karamazovovci
vystúpenie Alexandrovcov	Alexandrovovcov
o Zeusovi	o Diovi (vo všetkých pádoch okrem nominatívu)
výhody nového balíku služieb	balíka (reklama)
dosiahnu vyššieho stupňa	vyšší stupeň oteplenia
možnosti ako u iných krajín	v iných krajinách
Jankove umenie	Jankovo
v dnešnom dieli	diele
dočkáte sa ďalšieho diela	dielu (diel, časť, epizóda, nie dielo)
postavenie mimo hru	mimo hry
To boli slová Zlatici P.	Zlatice (čie, nie komu určené)
figúriek	figúrok
kilometer od obci	obce

b) chyby v gramatickom rode

NESPRÁVNE	SPRÁVNE
Novinka z rady Activia biela	z radu
vystáli si radu	rad na lístky
stlačením jedinej klávesy	jediného klávesu
nesprávna varianta	nesprávny variant

c) chybná štylistika (aj zlé predložkové spojenia)

NESPRÁVNE	SPRÁVNE
odborník pre etiku	na etiku
zločin voči ľudskosti	proti ľudskosti
v závislosti na tom; závisí na tom	od toho
závislosť/závisieť na niečom	od niečoho
neodolateľná chuť pre každý deň	na každý deň
potrebné pre inováciu	na inováciu
zúčastnil sa konferencie	na konferencii
čas pre otázky	na otázky
voľba miss pre rok 2013	na rok
cena pre rok 2012	za rok (udeľuje sa v nasled. roku)
Sme v situácii, kedy nevieme, keď nevieme
Musíte podať výkon vašich životov	... podať životný výkon

d) nesprávne používanie zámen

NESPRÁVNE	SPRÁVNE
na lojalite vazalov voči ich zemepánovi	svojmu
pri šoférovaní vášho auta neváhajte	svojho
zahnieme do našich výpočtov	svojich
prvé kolo máme za nami	za sebou/ je za nami

e) zamieňanie spojovníka s pomlčkou

NESPRÁVNE	SPRÁVNE
vedecko – technický	vedecko-technický
vlak Praha-Bratislava-Viedeň	vlak Praha – Bratislava – Viedeň

Ako odrážka:
-kreatívnosť
-ambicióznosť

– kreatívnosť
– ambicióznosť

-flexibilita

– flexibilita

f) nevedomosť, kedy v zložených slovách použiť spojovník a kedy nie

NESPRÁVNE

SPRÁVNE

literárnohudobný večer
vedeckotechnický pokrok
vedecko-výskumná úloha

literárno-hudobný (venovaný literatúre aj hudbe)
vedecko-technický (venovaný vede aj technike)
vedeckovýskumná (vedecký výskum)

2. Prekladateľské chyby pod vplyvom angličtiny

a) doslovné preklady a nevhodný výber z podobných slov

NESPRÁVNE

SPRÁVNE

krádež intelektuálneho majetku
zlom si nohu (break a leg)
potras nohou (shake a leg)
trankvilizér (utišujúci liek)
inovatívny (innovative)
stvoriteľka seriálu (creator)
kľúčovo dôležité
vytvorila zívajúcu prázdnotu

k. duševného vlastníctva
zlom väz
pohni kostrou
trankvilizátor
inovačný, novátorský
tvorkyňa, autorka
kľúčové
zíva prázdnotou

b) neprechyľovanie a neskloňovanie ženských mien

NESPRÁVNE

SPRÁVNE

Ďakujem Lori Gruen
to platí o Margaret Otzel

Gruenovej
Otzelovej

c) anglická vetná stavba (syntaktické chyby, najmä anglický slovosled, trpné tvary, neobratné spojenia a nadužívanie prívlastňovacích zámen)

NESPRÁVNE

SPRÁVNE

v ľadovou škrapinou pokrytých oceánoch
Nechajte keramickú hmotu stuhnúť.
... znamená zvýšenie daní riziko
Pretínali sa cez za sebou nasledujúce vrstvy
Po orezaní je vzor... a nechaný stuhnúť.sa vzor...

v oceánoch pokrytých ľadovou...
Keramickú hmotu nechajte stuhnúť.
zvýšenie daní znamená riziko
cez vrstvy nasledujúce za sebou
nechá stuhnúť

d) preberanie reálií bez prípadných pravopisných zmien

e) nerešpektovanie pravidiel slovenského pravopisu pri transliterácii

Nesprávny prepis predovšetkým z iných grafických sústav sa týka najmä vlastných mien a geografických názvov. Správny prepis uvádzajú Pravidlá slovenského pravopisu.

NESPRÁVNE

SPRÁVNE

Matsumoto
Itsue
Shinji
Kang Hyo
Yixing
Xing
Yang Qinfang

Macumoto
Icuae
Šindži
Gang Hjo
Ji-sing
Sing
Jang Čchin-fang

f) falošní priatelia

Nesprávny preklad založený na rovnakej alebo veľmi podobnej podobe slov, ale s rozličným významom.

g) nesprávne písanie veľkých písmen a interpunkčných znamienok

Ide o písanie veľkého začiatočného písmena na každom slove pri viacslovných názvoch organizácií a inštitúcií, vo viacslovných nadpisoch, v reklamných sloganoch a podobne.

Čo sa týka znamienok, je to anglické písanie úvodzoviek hore, v matematike bodiek, čiarok, pomlčiek)

3. Výber jazykových prostriedkov ovplyvnených češtinou

a) výber českých slov, ktoré pokladáme za bohemizmy

Čeština vždy ovplyvňovala slovenčinu viac než slovenčina češtinu. Hoci už nežijeme v spoločnom štáte, najmä filmy a DVD sa preberajú s českým dabingom, takže v styku s českým jazykom sme stále, väčšina mladých nemá problém s porozumením. Často si však chybu v slovenčine ani neuvedomujeme.

NESPRÁVNE

jednorázový
predať
viď

SPRÁVNE

jednorazový
odovzdať (niekomu informáciu, vedomosti a pod.)
pozri

b) nesprávne skloňovanie

c) nesprávne uvádzanie gramatického rodu

NESPRÁVNE

klávesa
záveť
varianta

SPRÁVNE

kláves
závet
variant

4. Preberanie nesprávnych jazykových tvarov z internetu

a) nesprávny pravopis a skloňovanie

b) spoliehanie sa na neomylnosť voľne prístupných internetových slovníkov

Študentov upozorňujeme, že internet je veľmi dobrý zdroj informácií, ale nie je dobrý jazykový radca. V počítačových slovníkoch voľne dostupných na internete býva veľa jazykových nedostatkov.

5. Nesprávna práca so slovníkom

výber prvého slova zo slovníka (homonymia)

Odborné prekladové chyby

Chyby študentov translatológie pri prekladoch z hľadiska odboru možno tiež rozdeliť do niekoľkých oblastí:

1. Nesprávny výber odbornej terminológie, odborná nekompetentnosť prekladateľa.
2. Prekladateľova neznalosť reálií.
3. Odklon od pôvodiny.

1. Nesprávny výber odbornej terminológie, odborná nekompetentnosť prekladateľa

Prekladateľ s pudom sebazáchovy neuzavrie zmluvu na prácu, ktorej tematika mu je vzdialená a vôbec sa v nej nevyzná. Kompletne terminologicky zdatní nie sme ani v materinskom jazyku, lebo

dnes nie je možné, aby sa každý vyznal vo všetkých odboroch. Problémom sú nové odbory, kde slovenčina ešte nemá vlastné termíny a dočasne preberá pôvodné. Našťastie, Slovenská terminologická sieť, ktorá vznikla na podnet Generálneho riaditeľstva pre preklad v Luxembourgu znova rozbehla prácu terminologických komisií, takže prekladatelia inštitucionálnych textov v orgánoch Európskej únie sa obracajú na odborníkov a lingvistov s novými slovami so žiadosťou o riešenie. Niektoré odbory sú už veľmi dobre prepracované, dokonca ich terminologické slovníky sú voľne prístupné na internete. Pri takomto postupe je záruka, že termíny sú správne.

Príklady na nevhodne vybrané termíny (najmä z anglického jazyka):

NESPRÁVNE	SPRÁVNE
centrálne kontrolovaný socializmus	centrálne riadený s.
zdvojovanie (replication v genetike)	replikácia
stádovitý cicavec	stádový
podniková prax (corporate practices)	praktiky
chronologista (historik zaoberajúci sa letopočtami)	chronológ
bolesť v amputovanom úde	fantómová bolesť
zver sa plaší kastanetami	rapkáčom (rattle)
zresetovali ročné hodiny (text o dávnovekom kalendári)	znova nastavili
tiahlo (mechanické návěstidlo)	ťahadlo
teória asociatívnosti (associationism)	teória asocianizmu
asociativisti (associationists)	asocianisti
konexie (connections)	konekcie
zmyslové vlastnosti (sensible qualities)	zmyslové kvality
overtné správanie (overt behaviour)	zjavné/jasné

2. Prekladateľova neznalosť reálií

Samozrejme, že nevieme všetko, a preto siahame po referenčných materiáloch. Prístupovať však k prekladu mechanicky a nehladať informačné zdroje je vrchol neserióznosti.

NESPRÁVNE	SPRÁVNE
Vivien Levenn mi zaslal	ženské meno
...kráľa Numídia	kráľa Numídie (oblasť, nie meno kráľa)
kameň Rosetta	Rosetská doska;
kanál La Manche, Anglický kanál v Bretagni	Lamanšský prieliv v Bretónsku
šéf štátu	hlava štátu
podľa Charlemagnovho vzoru	podľa vzoru Karola Veľkého
Bitka pri Austerlitz	Slavkove
stalo sa to v Gaule	v Galii
zákonodarná moc patrí premiérovi a kabinetu	výkonná moc (executive)
vápencový alabastrový vrchnák (alabastrón – nádobka na oleje, masť a voňavky, nie alabaster)	vrchnák/veko vápencového alabastrónu
Povesť o Gilgamešovi	Epos o G.
Evanjelium svätého Marka	E. podľa Marka

S podobnými prípadmi sa stretávame pri vyhlásených názvoch filmov, literárnych, hudobných či výtvarných diel a známych citáciách.

Ak preložíme anglický názov *Walking with Dinosaurs* do slovenčiny ako *Prechádzky s dinosaurami*, je to v poriadku, pokiaľ nejde o knižnú verziu video seriálu BBC, ktorý u nás uvádzali pod názvom *Potulky s dinosaurami*.

Napr. film v našej distribúcii uvádzaný pod názvom *Umelcova zmluva* sa spomínal v článku ako *Kresliarova zmluva*, čiže autor preložil názov doslovne, neoveril si vyhlásený názov, pod ktorým sa film premietal. Podobne názov Tolkienovho diela v slovenčine *Spoločenstvo prsteňa* si autor prekladu istej knihy neoveril a preložil citované dielo ako *Bratstvo prsteňa*.

Takéto „drobnosti“ vyvolávajú v čitateľovi (nehovoriac o kritikovi, recenzentovi či posudzovateľovi) nedôveru. Tobôž, ak sa ich v jednom diele nakopí niekoľko. Prekladateľ si nesmie dovoliť neoverovať. Ak chce prekladateľ kráčať s dobou, musí sledovať zmeny. Jazyk sa vyvíja. Prichádza nielen k pravopisným zmenám (napr. software → softvér), ale aj k zmenám tvarov (napr. *Šeherezáda* → súčasný prepis *Šahrazád*), či priamo k novým pomenovaniám (napr. používanie pôvodných egyptských mien namiesto antických gréckych egypt. Chufu – gr. Cheops) a pod.

Záver

Študenti, ktorí popri ekonomických odboroch študujú aj gramatickú stavbu jazykov, reálie a kultúru, na seminároch si precvičujú aj praktické prekladanie a na magisterskom stupni tlmočenie. Keďže ide len o trojsemestrový predmet, pričom patrí k profilu absolventa, je len akýmsi návodom, ako sa prakticky úspešne zhostiť krokov, ktorých cieľom je dobrý preklad. Na jednej strane situáciu sťažuje vysoký počet študentov v krúžkoch, preto sa na seminároch nedajú kontrolovať výsledné preklady všetkých študentov, ktorí si chcú overiť správnosť svojich riešení. Tým sa overovanie presúva na domácu prácu pedagóga a vylučuje sa spätná väzba pre všetkých študentov, lebo nepočujú dôvody, pre ktoré sú nedobré riešenia nesprávne. Na druhej strane však vďaka teórii prekladu, ktorú študenti musia zvládnuť ešte pred praktickými seminármi, získavajú know-how, ako na to. Samozrejme, dobrý preklad je najčastejšie výsledkom empirie, mnohých preložených textov, ktoré budú študenti prekladať až po absolvovaní štúdia.

Literatúra

BILOVESKÝ, V., ŠRAMKOVÁ, M. 2007. Anglofónne vnímanie prekladu. In: *Myslenie o preklade*. Bratislava: Kalligram a Ústav Svetovej literatúry SAV, 2007, s. 184.

DOLNÍK, J. 2010. *Morfologické aspekty súčasnej slovenčiny*. Bratislava: Veda, 2010, s. 464.

Kol. 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka a – g*. Bratislava: Veda, s. 1134.

Kol. 2011. *Slovník súčasného slovenského jazyka h – l*. Bratislava: Veda, s. 1088.

OLOŠTIAK, M., BILÁ, M., TIMKOVÁ, R. 2006. *Slovník anglických vlastných mien v slovenčine*. Bratislava: Kniha-spoločník, 2006, s. 265.

PAULEOVÁ, M. 2012. Úvod do translatológie. Bratislava: Ekonóm, 2012, s. 81.

Ukážky z TV, dennej tlače a seminárnych prekladov študentov

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

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE ESLOVACO COMO LENGUA EXTRANJERA POR PARTE DE ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES

Mónica Sánchez Presa

Resumen

En el aprendizaje del eslovaco por parte de los alumnos hispanohablantes se producen dificultades que vienen dadas por la pertenencia de éstas a ámbitos lingüísticos muy diferentes. En nuestra ponencia analizamos, desde un enfoque contrastivo, cuáles son los principales problemas que se le plantean al estudiante hispanohablante en el proceso de aprendizaje del eslovaco y hacemos hincapié en las razones que motivan estas dificultades.

Palabras clave

eslovaco como lengua extranjera, aprendizaje de lenguas, gramática, lingüística contrastiva

Abstract

Learning a foreign language is a process that involves some difficulties. In our paper we analyze, following a contrastive approach, what are the main problems Spanish speaking students have to face when learning Slovak as a foreign language emphasizing in reasons that cause these difficulties.

Keywords

Slovak as a foreign language, language learning, contrastive linguistics

Introducción

Como es bien sabido, el aprendizaje de una segunda lengua entraña ciertas dificultades. Superar dichas dificultades exige un esfuerzo por parte del aprendiente y le obliga, entre otras cosas, a llevar a cabo un análisis profundo de la lengua de estudio no sólo de forma aislada sino, también, en interacción con la lengua materna con lo que eso supone de búsqueda de semejanzas y diferencias entre ellas a todos los niveles lingüísticos.

Las dificultades a superar son mayores cuanto más diferentes sean las lenguas en contacto. Español y eslovaco son lenguas de diferente tipología. El español es una lengua analítica. Esto significa que para indicar las funciones gramaticales las relaciones entre las palabras y varios fenómenos gramaticales (tiempo, número, caso etc.) se expresan sobre todo mediante preposiciones. Las palabras son invariables. El eslovaco es una lengua sintética y flexiva. Eso significa que las relaciones entre las palabras y varios fenómenos gramaticales (tiempo, número, caso etc.) se expresan sobre todo mediante sufijos.

Las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje de una lengua pueden analizarse en distintos niveles. En esta ponencia analizaremos las dificultades concretas que surgen en el aprendizaje del eslovaco como lengua extranjera por parte de estudiantes hispanohablantes en el nivel fonológico y ortográfico y en el nivel morfosintáctico.

Sistema fonológico y ortográfico

El orden y la estructura del alfabeto eslovaco no difieren mucho del español.

En el nivel fonológico el eslovaco presenta un subsistema vocálico parecido al español, con excepción de las vocales largas. Éstas representan en la pronunciación casi el doble de la duración de las vocales cortas (es importante pronunciarlas bien ya que en ocasiones distinguen el significado de las palabras: *zlé/zle* = malo/mal). Por lo que se refiere a la grafía de las vocales eslovacas, salvo *y* e *i* no presenta mayor complicación (en general se escribe *y* tras consonante dura e *i* tras consonante blanda excepto un grupo de palabras – *vybrané slová* – en las que tras consonante neutra (b, m, p, r, s, v, z, (f)) se escribe siempre *y* y no *i*).

El subsistema consonántico eslovaco es más complejo. El eslovaco dispone de 27 fonemas consonánticos diferentes, representados fonéticamente por 39 alófonos. Para los hispanohablantes la pronunciación de muchos de estos fonemas presenta muchas dificultades, no sólo por falta de referencia articulatoria y acústica en el español sino también por una falta de adaptación de la llamada base articulatoria. Otra de las dificultades habituales es la pronunciación de grupos consonánticos, incluso de palabras enteras sin ningún fonema vocálico (*skrz, prst*, etc.).

En eslovaco, y también en otras lenguas eslavas, se produce un fenómeno conocido como neutralizaciones de sonoridad (*spodobovanie*). En la posición de neutralización los fonemas con el rasgo distintivo de sonoridad lo pierden y a la inversa., estos cambios fonéticos, sin embargo, no se reflejan en la ortografía

En cuanto a la ortografía, cabe por último mencionar que en eslovaco existen cuatro signos diacríticos que modifican las letras: *dĺžeň* (˘), *mäkčeň* (ˇ), *dve bodky* (¨) y *vokáň* (ˆ). El apóstrofo (*dlžeň*) no marca el acento, como ocurre en español, sino la cantidad o duración (de las vocales *á, é, í, ó, ú, ý*, y de dos consonantes: *ř, ř*). El carón (*mäkčeň*) señala el carácter palatal del sonido representado, por oposición a su par sin él (*s/š, z/ž*), se reemplaza generalmente por un apóstrofo cuando la letra sobre la que ha de colocarse es *t, d, l*. El acento circunflejo (*vokáň*) en eslovaco lo posee una única letra: *ô*, y sirve para diferenciar la vocal corta o del diptongo *uo*. La diéresis (*dve bodky*) aparece solo en una letra: *ä*.

Sistema morfosintáctico

En el nivel morfológico es, quizá, donde más dificultades se presenten, porque el sistema morfológico eslovaco difiere significativamente del español.

En primer lugar hay que señalar que el eslovaco es una lengua flexiva y, por tanto, se sirve de la declinación para expresar relaciones gramaticales dentro de la oración. En eslovaco se declinan los sustantivos, adjetivos, pronombres y numerales. Existen seis casos gramaticales: nominativo, genitivo, dativo, acusativo, locativo e instrumental. Cada uno de los casos tiene sus morfemas dependiendo del género, del número y del paradigma. Además de los 6 casos, existe uno más llamado vocativo que identifica el nombre al que se dirige el hablante y solamente se ha conservado en algunas palabras: *Bože* (de *Boh* = Dios), *pane* (de *pán* = señor).

En eslovaco se distinguen 3 géneros gramaticales (por 2 del español): masculino, femenino, neutro. El género gramatical no siempre tiene por qué coincidir con el género natural.

Por lo que se refiere a los sustantivos, existen 12 paradigmas o modelos de declinación dependiendo del género del sustantivo y su terminación (*chlap, hrdina, dub, stroj, žena, ulica, dlaň, kost', mesto srdce, vysvedčenie, dievča*), además en los sustantivos masculinos se distingue entre animados e inanimados. En el plano sintáctico es importante tener en cuenta que en eslovaco los sustantivos (también los pronombres) suelen aparecer en función de objeto directo en el primer lugar de la oración, algo no propio del español (*Košel'u mám v skrini* = La camisa la tengo en el armario).

Por lo que se refiere a los adjetivos, éstos también se declinan según dos paradigmas: *pekný, -á, -é, y cudzí, -ia, -ie*. En el plano sintáctico hay que reseñar que, al contrario que en español, el adjetivo siempre antecede al sustantivo (*biely kabát, pekné dievča, zodpovedná žena*).

Son varias las dificultades que se le plantean al estudiante hispanohablante a la hora de aprender a usar correctamente los pronombres eslovacos. La primera gran dificultad es que, al igual que sustantivos y adjetivos, los pronombres también se declinan. El uso de los pronombres personales en eslovaco no difiere mucho del español. La única gran diferencia es que el eslovaco admite una construcción de verbo en forma personal + pronombres personales átonos (*neodpustím ti to!*=no te lo perdonaré).

Otra de las dificultades que pueden plantearse a los estudiantes hispanohablantes es la existencia en eslovaco de dos pronombres reflexivos: *sa* y *si*. A diferencia del español, en eslovaco los pronombres *sa* y *si* se emplean con todas las personas (*volám sa, voláš sa, volá sa, voláme sa, voláte sa, volajú sa*). El pronombre *sa* se emplea cuando la acción expresada por el verbo recae sobre el sujeto y *si*, sin embargo, se emplea cuando la acción expresada por el verbo recae sobre el objeto o complemento (*umývam sa* = me lavo/*umývam si zuby* = me lavo los dientes). Además, el pronombre reflexivo *si* unido a determinados verbos tiene un carácter puramente semántico (Idem *si zalyžovať* = Voy a esquiar “*un ratito*”).

Por lo que se refiere a los posesivos, además de los que conoce también el español, el eslovaco cuenta también con un pronombre posesivo desconocido para el español: el pronombre posesivo *svoj*, que se utiliza para todas las personas siempre y cuando el objeto poseído (que puede ser una persona o una cosa) pertenezca al sujeto de la oración (*Vidím svojho brata* = Veo a mi hermano/*Je to môj brat* – Es mi hermano).

Los verbos y el sistema verbal quizás sea lo que más dificultades causa al estudiante hispanohablante. El español se cimenta en su sistema de tiempos, mientras que en el eslovaco adquiere más importancia el aspecto, dicho de otro modo, mientras que el español tiene un sistema verbal que gira en torno al eje temporal, el eslovaco tiene un sistema verbal en el que el aspecto es completamente dominante. En eslovaco el número de tiempos verbales es mucho más reducido que en español. Existen los siguientes tiempos verbales: presente (*vidím*), pasado (*videl som*) y futuro

(*budem vidieť / uvidím*). Este menor número de tiempos el eslovaco lo compensa con el aspecto verbal.

A diferencia del español, en eslovaco el aspecto verbal es una categoría gramatical manifestada en la forma de la palabra. El aspecto verbal expresa que la acción verbal se entiende como un proceso o acción en desarrollo, no concluida (*písať*) o como una acción concluida, hecho delimitado o conjunto cerrado (*napísať*). En el primer caso hablamos de verbos imperfectivos y en el segundo caso de verbos perfectivos.

En muchos casos, los verbos perfectivos en eslovaco se forman añadiendo prefijos a los verbos imperfectivos: *písať* (imperfectivo)/*napísať* (perfectivo), *spievať* (imperfectivo)/*zaspievať* (perfectivo). La prefijación verbal se puede caracterizar como un proceso derivativo que tiene dos funciones principales: la función de perfectivización (es decir, la gramatical) y la función léxico-semántica. El prefijo verbal determina con mayor precisión el desarrollo y modo de la acción verbal y, por tanto, pueden llegar a modofocar el significado básico del verbo original (*písať* = escribir, *zapísať* = inscribir, *opísať* = describir, *prepísať* = reescribir, *pripísať* = añadir por escrito, etc.). Los semas básicos generales de los prefijos verbales son los de localización, temporalidad y modalidad.

También la preposición puede considerarse una fuente de errores. Hay que tener en cuenta que las preposiciones van ligadas a determinados casos, algunas preposiciones pueden ir ligadas a más de un caso, como por ejemplo la preposición *na* (en español a), que se utiliza con acusativo cuando responde a la pregunta *kam* (adónde) y con *lokál* cuando responde a la pregunta *kde* (dónde). En cada uno de los casos anteriores equivale, además, a una preposición diferente en español: a (en el primer caso) y en (en el segundo caso). También ocurre que una preposición española puede tener más de un equivalente en eslovaco. La preposición española a puede equivaler en eslovaco a las preposiciones *na* y *do*, se traduce por *na* cuando se refiere a espacios abiertos y por *do* cuando se refiere a espacios cerrados (aunque existen excepciones). Hay preposiciones que se utilizan solo en eslovaco (*hovorím po slovensky* = hablo español) y al revés, hay preposiciones que se utilizan en español y no en eslovaco (*cestujem autobusom* = viajo en autobús, *dažd'ová voda* = agua de lluvia).

Conclusiones

A lo largo de la presente ponencia hemos presentado una relación de aquellas estructuras gramaticales que causan más dificultades a los aprendientes hispanohablantes en el proceso de aprendizaje del eslovaco y reflexionado acerca del porqué de las mismas sirviéndonos de un análisis contrastivo.

Naturalmente, son más los puntos sobre los que se podría llamar la atención, pero debido a cuestiones de espacio nos hemos centrado solo en aquellos que hemos considerado de mayor relevancia para los fines de nuestra ponencia.

Bibliografía

KOVACHOVA de ROSALES, R. V. 2001. Las consonantes /b/ y /v/ del eslovaco, como uno de los problemas específicos en el aprendizaje por parte de los alumnos hispanohablantes. Un análisis contrastivo desde el punto de vista fonético, fonológico y grafemático. In: *Eslavística Complutense*, Vol. 1, s. 301 – 321.

SÁNCHEZ PRESA, M. 1998. Los matices de acción y tiempo en la expresión verbal del pasado. In: *II Encuentro de profesores de español – Actas*. Bratislava: Embajada de España, s. 76 – 81.

SÁNCHEZ PRESA, M. 2000. Problemas en la traducción del eslovaco al español: algunos casos prácticos. In: *Actas del IV Encuentro de profesores de español*. Bratislava: AnaPress, s. 157 – 162.

SPIŠIAKOVÁ, M. 2006. Algunos aspectos comparativos de los diminutivos en español y eslovaco. Madrid: Eslavística Complutense, Vol. 6, s. 139 – 145.

ŠTEFÁNIK, J., SPIŠIAKOVÁ, M. 2006. Slovenčina a španielčina vo vzťahu k dvojazyčnosti = Some aspects of the comparison of Slovak and Spanish on the background of Slovak-English and Spanish-English bilingualism. In: *Studia Academica Slovaca*, 35, 2006, s. 121 – 139.

Mgr. Mónica Sánchez Presa, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra románskych a slovanských jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: monica.sanchez@euba.sk

VÝSKUM V LINGVISTICKÝCH DISCIPLÍNACH A PEDAGOGICKÝ PROCES

Iveta Rizeková

Abstrakt

Príspevok prináša prehľad vývoja lingvistického myslenia od saussurovskej školy po súčasnosť. Zaoberá sa najmä problematikou využiteľnosti nových vedeckých poznatkov z oblasti lingvistiky a jej príbuzných vied v procese výučby cudzích jazykov v univerzitnom prostredí. Autorka príspevku sa zamýšľa nad možnosťami, ako skĺbiť vedeckovýskumnú činnosť vysokoškolského učiteľa s každodennou pedagogickou praxou tak, aby bolo jeho pôsobenie v oboch oblastiach efektívne a zodpovedalo požiadavkám moderného cudzojazyčného vzdelávania.

Kľúčové slová

lingvistika, štrukturalizmus, lingvodidaktika, pragmatický obrat, univerzitná výučba

Résumé

La communication apporte un aperçu sur l'évolution de la pensée linguistique dès l'Ecole saussurienne jusqu'à présent. Elle traite avant tout la problématique de l'exploitabilité de nouvelles connaissances linguistiques et celles des sciences voisines dans le processus de l'enseignement des langues étrangères au milieu universitaire. L'auteure se penche sur les possibilités de lier les activités scientifiques à la pratique didactique quotidienne de manière que l'action d'enseignant universitaire soit effective dans ces deux domaines et qu'il corresponde aux besoins de la formation moderne des langues étrangères.

Mots-clés

linguistique, structuralisme, lingvodidactique, changement pragmatique, enseignement universitaire

Úvod

Názov *lingvodidaktika* naznačuje, že ide o interdisciplinárnu oblasť vedy, v ktorej sa poznatky o jazyku spájajú s didaktikou. Predmetom lingvodidaktiky je skúmanie vzdelávacej stránky edukačného procesu, jeho obsahu, metód a spôsobov, ako uplatniť vedecké poznatky z jazykovedy vo výučbe jazykov.

Tradičné definície chápali jazykovedu ako vedu o jazyku; najmä jeho prostriedkoch, rovinách, štýloch a i. pomocou ktorých dokážeme komunikovať. V 80. rokoch 20. storočia sa začal záujem lingvistov presúvať zo systémovej lingvistiky viac na komunikačnú pragmatiku. Orientácia lingvistického bádania na skutočného používateľa jazyka a jeho komunikačné kompetencie znamenala výrazné zmeny aj v didaktike cudzích jazykov.

Vznik lingvistiky ako vedy

Lingvistika sa formuje ako samostatný vedný odbor od prvej polovice 20. storočia na základe učenia Ferdinanda de Saussura. Jeho systémová lingvistika skúma najmä stavbu jazyka v statickom a dynamickom aspekte. Saussure vychádzal z toho, že v rečovej činnosti treba zreteľne oddeliť jazyk a reč. Ako zakladateľ štrukturalizmu rozlišuje vonkajšiu a vnútornú lingvistiku. Vonkajšia lingvistika sa zaujíma o vzťahy jazyka k politickej histórii, k inštitúciám (napr. k cirkvi, k škole), ku geografickému rozmiestneniu a pod. Na spoznanie vnútorného organizmu jazyka je potrebné pestovať vnútornú lingvistiku. Rozlišuje aj medzi lingvistikou prehovoru (parole) a lingvistikou jazyka (langue). K jazyku sa možno dostať len cez skúmanie reči. Základná časť skúmania sa zameriava na jazyk, ktorý je sociálnym fenoménom, na ňu nadväzuje sekundárna časť, ktorej predmetom je individuálna zložka reči, jej psychologická a fyziologická stránka. V duchu tejto teórie je predmetom lingvistiky vo vlastnom zmysle jazyk. Štrukturalistická škola je zameraná na skúmanie jazyka ako systému. Saussurov *Cours de linguistique générale*, ktorý vydali na základe poznámok z prednášok jeho bývalí žiaci Charles Bally a Albert Sechehaye sa stal jedným z kanonických diel lingvistiky 20. storočia, nie ani tak pre jeho myšlienky, ako skôr pre inovatívny prístup k štúdiu lingvistických javov. V diele sa jazyk analyzuje ako formálny systém rôznych prvkov, bez ohľadu na dialektiku okamžitej produkcie a porozumenia. Ako príklad takýchto prvkov možno uviesť jazykový znak. Saussure sa teda stal aj zakladateľom semiotiky, vysvetľujúcej vzťah medzi označujúcim (signifiant) a označovaným (signifié). „Znak existuje jenom na úrovni synchronického systému, ve kterém jsou znaky definovány jejich relativními a hierarchickými výsadami při společném výskytu“ (1, 2013). Saussure sa často nesprávne

chápe, keď sa za *označujúce* pokladá čokoľvek, čo možno vysloviť, a za *označované* sa považujú veci vo svete. Vzťah jazyka k rečovej situácii je a vždy bol teoretickým problémom lingvistiky. Treba zdôrazniť, že vzťah medzi znakom a jeho denotáciou je v saussurovskom chápaní arbitráry (Arbitrárnosť však nemožno zamieňať za ľubovoľnosť, pretože znak musí byť vždy zakotvený v konvencii, aby mu bolo rozumieť.). Tak ako neexistuje prirodzený vzťah medzi slovom a objektom, na ktorý odkazuje, nejestvuje ani príčinný vzťah medzi vlastnosťami objektu a podstatou znaku. Podľa Saussura však existuje niečo, čo nazval ako *relatívna motivácia*. To znamená, že možnosti označenia *označovaným*sú obmedzené zložitou prvkov jazykového systému. Slovo je schopné získať nový význam, ak jerozpoznateľne iné od všetkých ďalších slov v jazyku. Tieto dve zistenia, totiž: 1. objavenie dištinktnosti (odlišnosti) medzi stupňami systému a použitím a 2. zistenie, že sémantická hodnota znaku môže byť definovaná iba vo vnútri nejakého systému, viedli k štrukturalizmu (item).

Rozvíjanie systémovej lingvistiky

Poznatkovú bázu systémovej lingvistiky budovali a reprezentovali štyri klasické jazykovedné štrukturalistické školy:

- ženevská (F. de Saussure),
- kodanská (L. Hjelmslev),
- americká (L. Bloomfield),
- pražská (V. Mathesius, R. Jakobson, N. S. Trubeckoj, B. Havránek).

Pokrok priniesol G. Hjelmslev, keď obrátil opäť pozornosť na otázku, „či je jazyk pre jazykovedu cieľom poznávania a či je jeho poznávanie prostriedkom na poznávanie niečoho iného. V druhom prípade základný predmet jazykovedy je mimo samotného jazyka. V tomto prípade sa k jazyku pristupuje ako k bráne k systému ľudského myslenia, k podstate ľudskej psychiky. Pretože jazyk je nadindividuálny sociálny fenomén, jeho poznávanie je aj bránou k charakteristike národa.“ (2., 2008).

Vlastná lingvistika sa orientuje na jazyk ako na cieľ poznávania a pokladá ho za sebestačný celostný útvar, za štruktúru osobitného druhu. Tým sa odlišuje od klasickej filológie, podľa ktorej je prirodzeným poslaním jazyka to, že je prostriedkom, a nie cieľom.

H. Bloomfield považuje za predmet vlastnej lingvistiky také jazykové javy, ktoré sa dajú vedecky, čiže objektívne, opísať a analyzovať. (item)

Predstavitelia pražskej školy pri vymedzovaní predmetu lingvistiky zdôrazňujú, že jazykový systém sa musí skúmať v spätosti s jeho funkciami. Východiskom jazykovedného výskumu je jazyk ako funkčný systém. Funkčné hľadisko zodpovedá prirodzenému vnímaniu jazyka. Z toho pohľadu je jazyk systémom účelných výrazových prostriedkov.

Prelomové obdobie v lingvistike predstavujú sedemdesiate roky, keď sa pozornosť lingvistov začína nápadne presúvať od systémovej lingvistiky ku komunikačne orientovanej lingvistike. Tento zlom sa traduje ako *komunikačno-pragmatický obrat* v lingvistike. Mnohí pokračovatelia F. de Saussura si uvedomovali, že reč je niečo viac ako jazyk, lebo obsahuje niečo, čo v jazykovom systéme nie je zakotvené, t.j. schopnosť hovoriaceho prispôsobiť jazyk podmienkam, v ktorých sa používa.

Komunikačno-pragmatický obrat v lingvistike

Zmena v lingvistickej orientácii viedla zároveň k zmene jej paradigmy, k novému teoretickému základu. V tomto zmysle možno hovoriť o prechode od *systémovej lingvistiky* ku *komunikačno-pragmatickej paradigme*. Pozornosť mnohých bádateľov sa tak presúva z idealizovaného nositeľa jazyka na reálneho používateľa jazyka. Tento impulz k *pragmatizácii* lingvistiky vzišiel z kritiky generatívnej gramatiky a z konštituovania kognitívnej lingvistiky ako vednej disciplíny. N. Chomsky nahradil Saussurovu dichotómiu jazyk – reč dichotómiou jazyková kompetencia – jazyková performancia. Kým Saussure chápal jazyk ako systém pravidiel a jazykovú kompetenciu ako systém znakov, Chomsky vymedzil jazyk ako systém pravidiel a jazykovú kompetenciu ako znalosť jazyka v tomto zmysle. Performancia zahŕňa reálne uplatňovanie kompetencie (Dolník, 1999, s. 152).

Tento nový pohľad na jazyk a jeho vyučovanie sa naplno rozvíja v osemdesiatych rokoch 20. storočia, keď sa otvárajú diskusie o postavení jazykových vedomostí vo vyučovaní. Často bolo zdôrazňované, že vedomosti o jazyku je potrebné zreteľne a jasne motivovať, predovšetkým komunikačnými potrebami.

Smerovanie súčasnej lingvistiky

Veda, a teda aj lingvistika, sa neustále rozvíja a prináša tak nové teoretické poznatky, lepšie povedané, nové poznanie, ktoré pomáha vystihnúť podstatu. Je faktom, že v súčasnosti sa lingvistika ocitá v prúde filozofického, sociologického, psychologického, antropologického, kulturologického a i.

bádania. Prečo je to tak? Prišlo sa na to, že „*jazyk je fundamentálnym determinantom ľudského života*“ (3, 2010, s. 5), pretože „*mimo jazyka a jeho používania niet žiadnej reality, že hranice jazyka sú aj hranicami myslenia a teda že akákoľvek analýza skutočnosti je vlastne jazykovo determinovaná*“ (item, s. 5). Jazyk už preto nechápeme ako nástroj na opis skutočnosti, ale ako inštrument na jej konštruovanie. Ide o to, že jazyk nám pomáha vypovedať o svete, spoločnosti a človeku na základe skúmania jazyka v živote ľudí, teda jeho používania.

Aj teórie Sapira a Whorfa, európskeho neohumboldtistu Weisgerbera, či ruského lingvistu Ju. D. Apresjana dospeli k tomu, že jazyk sprostredkúva *jazykový obraz sveta*. Na tomto mieste trebapokázať na mnohoaspektovosť používania jazyka, a teda zdôrazniť jeho *interpretačný aspekt*. Inak povedané, jazykové prostriedky slúžia na interpretáciu jazykového obrazu sveta.

Zatiaľ čo štrukturalizmus akcentuje spojitosť jednotlivých prvkov jazyka a vzťahy medzi znakmi systému, komunikačno-pragmatický prístup sa orientuje hlavne na vzťahy znakov k ich používateľom, na komunikáciu a na komunikantov. Kognitívizmus relativizuje tradičné saussurovské dichotómie, ako aj princíp arbitrárnosti jazykového znaku. Kognitívna lingvistika uprednostňuje namiesto analýzy interpretáciu, ktorá má viesť k nachádzaniu nových súvislostí (Vaňková, 2005, s. 31).

Podľa Kořenského (Kofenský, 2004, s. 75) jazyk nie je apriórnym systémom znakov, jednotiek a pravidiel, ale kontinuálnym výsledkom *hier*, ktoré vytvárajú normy rečového správania. Za podstatu existencie pre reč v subjektívnom aj intersubjektívnom rozmere považuje český lingvista dynamiku. Statiku a pravidelnosť považuje len za zvláštny medzný prípad dynamiky, a nie naopak, ako je to v tradičnej gramatike (item, s. 67). S dynamikou nepochybne súvisí aj schopnosť komunikačného subjektu hodnotiť jazykové entity na základe poznania normy či štandardu, a potom podľa vlastných preferencií uskutočniť hodnotiacu reakciu.

Súčasná lingvodidaktika

Už niekoľko desaťročí sa zdôrazňuje potreba humanizovať vzdelávanie, čiže postaviť do centra pozornosti učiaci sa subjekt. Táto nová tendencia vyplynula z pokroku v pedagogických aj lingvistických vedách, súvisiaceho s internacionalizáciou vzdelávania a s rozvojom informačných a komunikačných technológií. Voľný prístup k množstvu informácií prostredníctvom rôznych médií sa javí jednak ako obrovská výhoda, pretože poskytuje neobmedzené možnosti tak pre učiaceho sa, ako aj pre vyučujúceho, na druhej strane však výrazne mení úlohu učiteľa vo vyučovacom procese. Učiteľ už nie je len ten, kto vzdeláva, odovzdáva hotové poznatky a študent už nie je ten, kto prijíma a reprodukuje učivo. Dnes má učiteľ nezastupiteľné miesto vo vzdelávaní práve preto, že okrem iného spoluvytvára priaznivé podmienky na realizáciu autonómie učiaceho sa subjektu. Stáva sa tak skôr jeho radcom a koordinátorom.

Rozvoj kľúčových kompetencií, ktorý je hlavným cieľom vyučovania jazykov, podporuje lepšiu využiteľnosť vo väčšine povolání, umožní jedincovi zastávať viaceré funkcie a pozície. Autonómnosť učiaceho sa zvyšuje jeho slobodu a rozširuje jeho možnosti uplatnenia sa v živote. Pedagogický proces by mal smerovať k tomu, aby študent porozumel učivu, postihol jeho význam a podstatu, aby dokázal kriticky myslieť a vedel zaujať vlastný postoj k nastoleným otázkam. Skutočnosť, že sa ľahšie zblížujú krajiny, národy, jazyky a kultúry, nastoľuje tiež potrebu väčšieho porozumenia a rešpektovania inakosti a globálneho myslenia.

Aplikovanie vedeckých poznatkov vo výučbe

(v predmete odborný (francúzsky) jazyk v akademickom prostredí v študijnom programe Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia)

V rámci rozvoja štyroch kompetencií, t. j. počúvania a čítania s porozumením a produkcie ústneho a písomného prejavu sa vo výučbe daného predmetu uplatňujú nasledovné receptívne a produktívne aktivity:

- aktívne čítanie,
- identifikácia typológie textov,
- reprodukcia kľúčových slov a myšlienok,
- analýza diskurzu (vedeckého, univerzitného, vedecko-popularizačného),
- syntéza viacerých textov,
- interpretácia rôznych typov textov, komentár,
- argumentácia, logické nadväzovanie,
- referát, ústny prejav „exposé“,
- diskusia na odbornú tému,
- projekt seminárnej práce a jeho prezentácia,
- produkcia a obhajoba seminárnej práce.

Od prvých hodín seminára je potrebné poslucháčov viesť do problematiky práce s odborným a vedeckým textom, zdôrazniť hlavný cieľ predmetu, t.j.naučiťho porozumieť nielen jeho obsahu, ale dokázaťvnímať jeho logickú stavbu, štýl, porozumieť jazykovým štruktúram a forme vybraných textov z univerzitného prostredia. Pri výbere textového učebného materiálu, ako aj metód práce na hodine, je vhodné stupňovať náročnosť.Postupovať od odborného textu cez populárno-náučný až po vedecký. Učiteľ by mal poskytovať učiacim sa rady, ako efektívne čítať, správne analyzovať a syntetizovať, písať texty náučného štýlu.

Dôležitým predpokladom úspešnej výučby je motivácia študentov, ktorá má byť prítomná nielen pri sprostredkovaní poznatkov, ale aj počas cvičebných aktivít, výstupov a prezentácií študentov, pri diskusiách, ako aj pri hodnotení individuálnych či skupinových výsledkov. Nácvik logických argumentácií, stanovenia východísk a predpokladov, interpretovania výsledkov pozorovaní a analýz, formulovania presvedčivých záverov a i. by mali stimulovať u študentov pocit radosti z objavovania vlastných schopností kriticky myslieť, logicky štruktúrovať text a tvorivo produkovať vlastný ústny či písomný prejav alebo diskutovať o odborných témach v cudzom jazyku.

Záver

Ak v predchádzajúcom období (pred pragmaticko-lingvistickým prevratom) skúmanie a analogicky aj štúdium cudzieho jazyka vychádzalo z poznatkov o jednotlivých jazykových rovinách (fonetickej a fonologickej, lexikálnej, morfosyntactickej, štylistickej apod.), dnes sa v lingvistike uprednostňuje odlišný prístup. To, čo sa kedysi oddeľovalo, z dôvodu detailnejšieho poznania danej oblasti lingvistiky, sa dnes spája, prekrýva. Hľadajú sa priesečníky, pretože sa do popredia záujmu stavia gnozeologické hľadiskosmerujúce k poznaniu objektívnej reality o jazyku. Jazyk ako konkrétny celok sa dá empiricky skúmať iba v jeho prejave zvukovom, resp. grafickom, ktorý je produktom rečovej činnosti. Pre hlbšie poznanie jazyka a jeho fungovania v komunikácii je však potrebné jeho interdisciplinárne skúmanie v rámci špeciálnych disciplín, t. j. psycholingvistiky, sociolingvistiky, etnolingvistiky, geolingvistiky či antropolingvistiky.

Samotný prístup k jazyku a ku komunikácii ukrýva v sebe nesmierny potenciál.

Je teda pochopiteľné, že sa v modernej lingvistike záujem koncentruje predovšetkým na problematiku diskurzu a jeho uplatnenia v rozličných disciplínach, že sa riešia otázky interpretácie skutočnosti v spojitosti s rečovou aktivitou, ale aj štýlové aspekty komunikátov.

Aby neboli výsledky bádania v oblasti jazykovedy odtrhnuté od praxe, t. j. od samotných používateľov jazyka, ale naopak, aby spoluvytvárali predpoklady pre zdokonaľovanie života človeka, je potrebné, aby sa odrazili aj vo vyučovacom procese, v prístupe k učiacim sa, v tvorbe študijných programov, syláb predmetov, pri výbere metodických postupov a stratégií učenia sa. Študijné materiály by mali na univerzitnom stupni štúdia poskytovať nielen množstvo teoretických informácií, ale aj idey, otázky a podnety, ktoré by pomáhali zvyšovať epistemologickú aj metodologickú uvedomelosť študentov. V tomto duchu je vhodnejšie pred hotovými poznatkami, presnými definíciami a klasifikáciami uprednostňovať tvorivé myslenie a aktivity podporujúce interpretačné kompetencie.

Zoznam bibliografických odkazov

1. *Znak (lingvistika)*. 2013. [online]. Dostupné na internete: < [http://cs.wikipedia.org/wiki/Znak_\(lingvistika\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Znak_(lingvistika)) >
2. PALENČAROVÁ, J. 2008. *Od systémovo-lingvistickej ku komunikačno-pragmatickej paradigme*. [online]. Dostupné na internete: <http://www.janapa.szm.com/Download/Dodatok_k_strukt_skolam.pdf>
3. ORGOŇOVÁ, O., DOLNÍK, J. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: UK Bratislava. 229 s. ISBN 978-80-223-2925-5.

Literatúra

- DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul, 1999. 228 s. ISBN 80-8569-795-5.
- KOŘENSKÝ, J. 2004. *Člověk – řeč – poznání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0791-4.
- ŠANDEROVÁ, J. 2006. *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Slon, 2006. 209 s. ISBN 80-86429-40-7.
- VAŇKOVÁ, I. 2005. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005, s. 31.

Kontakt

PhDr. Iveta Rizeková, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 32 Bratislava

Email: iveta.rizekova@euba.sk

ALTERNATIVE APPROACHES TO THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF ADULTS

Nataliya Shpak

Abstract

The paper is intended to summarize the experience of the Diplomatic Academy of Ukraine in searching for the teaching methods which would be appropriate and effective in training adult professionals. The paper highlights the advantages of alternative methods of teaching a foreign language to adult learners taking into consideration peculiarities of adult learning styles. A detailed description of major participatory methods facilitating adult learning in the professional context is offered.

Keywords

alternative teaching approaches, participatory methods, learning theory, adult learning styles, facilitation

Introduction

Foreign language training of professionals and executives at the Diplomatic Academy of Ukraine has a number of peculiarities which are determined by the age of trainees, their individual and professional experience, and educational background. All the trainees are adults in the age range from 22 to 40. Most of them come from the Ministry of Foreign Affairs, other ministries, and central or local government, where they have occupied executive or managerial positions. Their educational background is also very diverse. All these factors have to be taken into account in designing a foreign language training programme for adult professionals. The program should insure that what they are learning is relevant to their working/professional environment. The assumption is that the learner has already been through formal training and studied within academic institutions. The notion of adult learning in the professional context emphasizes learning based on the learner's experiences, reflection and knowledge leading to insights going forward. The foreign language course is, therefore, strictly structured, integrated and concise. The goal is to develop the trainees' foreign language competence which will enable them to become confident language users capable of communicating effectively in their professional environment and transferring their knowledge to the workplace. Therefore, the course can be described as communicative, interactive, skill-based, job-related and cross-culturally oriented. By the end of the two-year training programme the trainees are supposed to be independent users of two foreign languages; for this reason language accuracy is sacrificed to language confidence, autonomy, communicative and professional effectiveness.

Alternative Teaching vs. Traditional Teaching

The search for the teaching approaches and methods which would be appropriate and effective in training adult professionals at the Academy has resulted in the choice of the alternative teaching concept. Dealing with adult learners, in general, and adult professionals, in particular, trainers, facilitators must be sensitive to cognitive, affective, psychological, physiological and personality characteristics of this group of learners which, in turn, determine ten main principles of adult learning.

10 Principles of Adult Learning

- Adults must be motivated (Internal motivation & External motivation)
- Adults must use their experience
- Adults must see relationships with reality
- Adults learn by doing
- Adults learn by problem solving
- Adults like discussions
- Adults learn at different speeds
- Adults need to feel good
- Adults respond to the "classroom" atmosphere
- Adults respond to suitable language and materials

Unlike the traditional teaching with the focus of attention on the teacher, the alternative teaching means that the learning and the participants are always in focus.

Traditional teaching is based on the assumption that the teacher is full of knowledge and the person being taught is empty of knowledge. Therefore, the teacher's task is to transfer knowledge and be content-oriented. Hence, the teaching process is mainly organized as interaction between the teacher and the student. The basic assumption about the alternative teaching is that the participants conquer knowledge together with experience and then make it something of their own. In this case the teacher role transforms into the facilitator role.

Traditional Teaching	Alternative Teaching
Teaching	Learning
Quantitative	Qualitative
Closed Questions	Opened questions
Monolog	Dialogue
Interaction - teacher/student	Interaction facilitator/student student/student
Lecturing	Participatory methods
Top managing	Self managing
Focusing on the task	Focusing on the task and process
If the students didn't learn, they are not able ...	If the students didn't learn, the teacher did not train
Looking for answers	Looking for new dimensions

The Facilitator and Facilitation

The concept of facilitation deserves special consideration from an alternative teaching perspective. The facilitator guides learning and development by building on what the learner already knows. In other words, the facilitator facilitates the learning process by stimulating the experience and knowledge of the participants.

The aim of facilitation is to create activities and environment that helps participants do work of learning, share experience with others and learn from each other, and enable them evaluate their own progress. The facilitator facilitates the learning process and stimulates interaction not only between the participant and the facilitator but equally between the participants.

Bearing in mind that learning involves different ways for different people, the facilitator makes sure that all different learning styles are accommodated regardless of the learning style of the facilitator. The facilitator always stays neutral, which means that he/she does not judge what is right or wrong, or give his/her own personal views as that will definitely hinder the safe working climate where everybody's opinions are equally important.

The facilitator asks questions that stimulate discussions and interactions rather than questions that require simple factual responses. The questions are open-ended, which means they require thoughts, ideas and different perspectives to be answered.

The facilitator shares the responsibility together with the participants about learning, keeping the time frames etc. In order to have a shared responsibility, the facilitator makes agreements with the participants about time frames, rules for the session. In such a way the learning is self-managed and not top managed.

An extremely important skill of a facilitator is to manage situations where someone or some people will dominate or become silent or hinder the creativity with negative comments draining the energy.

The facilitator knows what a challenge it is to get everybody involved in the discussion. However, it sometimes happens that one, two or some participants grab the initiative and start to dominate. When the facilitator gets into such situations, his/her main task will be to keep the contact with everybody so that the discussion does not end up being a talk between the two or three strong participants.

Occasionally, someone in the group may become silent. There might be a number of reasons for that. A person may become quiet from a rude comment or because someone else is dominant, or might choose to keep their opinion to themselves, or feel too shy to share their values with others. In these situations it will be helpful to use questions addressed to all the participants without pointing to anybody special. Questions like "What do you think the reason is for this issue to be so sensitive?" are best suited.

Accusations like “Now you have been silent for too long, what do you really think?” should never be used. It also happens that someone or some people hinder or stop the creativity of the group by using the so-called “murder phrases” like “That will never work” or “Even a child will understand that it is silly”. The facilitator needs to stop these negative comments so that this process could continue. They can be stopped by using the method of “the other way round” or with the “consequence method”. It is also very effective to make a list with all the “murder phrases” and ask the group to turn them into constructive statements instead. For example, a statement like “That can never work” can be turned into “I think it could work this way”.

The Facilitator

- Believes all people have knowledge, experience and ideas
- Accepts all views
- Stimulates responsibility
- Stimulates participation
- Does not judge, facilitates
- Uses opened-ended questions
- Listens respectfully
- Listens actively
- Interprets with sanction from the group and sums up
- Acknowledges
- Creates security and honesty
- Agrees on rules
- Accommodates different learning styles
- Stays neutral
- Provides interaction between participant & participant
- Handles dominance
- Handles silence
- Stops but manages the “murder phrases”

In recent years, it has been shown that for adults learning is much more effective when the concepts are relevant and compatible with their individual and professional experience. Learning is also more effective in an active rather than a passive environment, i.e. learning has to be stimulating, participatory and interesting. Adults freely choose to participate and they will accept the primary responsibility for their own learning. Adults like a well-structured but flexible, friendly learning environment.

Participatory Methods

Teaching methods are concrete forms of work that are used in the learning situation. They must be seen in the context in which goals, content, backgrounds, needs and interests of the participants and the trainer are equally important components making a whole. One should give due consideration to the choice of a method so that its influence on the participants is as favorable and comprehensive as possible. Alternative teaching uses alternative methods which facilitate adult learning by creating motivation, participation, involvement and responsibility for learning among the participants.

Such methods are called participatory. Participatory methods are flexible and easy to use. They could easily make part of the pre-planned course but they could also be thrown in at any time the facilitator thinks there is a need for more involvement, interaction and participation from the participants.

Some participatory methods that are most commonly used are introduced below.

Brain Storm

An effective Brain Storm helps the group to get involved in a discussion. The facilitator asks a question or makes a statement and the group 'storms ideas'. All proposals are written down. When the session is over, the work starts with sorting out the ideas and valuing them against each other. This exercise could be summarized as follows: it is creative (all ideas are welcomed), active (get-going, no debate or discussion), dynamic (the session should not exceed three or four minutes).

Lists

Brain Storms could actually serve as a simplified mode of List exercises. The Lists will be produced for further analyses. We can list almost everything, such as characters, qualities, emotions, feelings, frustrations, advantages/disadvantages, challenges etc.

Reduction

The List exercise could then end with a Reduction exercise whose aim is to challenge the lists in order to make priorities to see what is more valuable etc. The Reduction exercise could be also used to detail arguments after a Brain Storm. Ranking exercises are very useful when we want to find out the actual assumptions behind attitudes and outspoken views. The ranking always needs to be analyzed and worked with. The main question to ask here is “why have we ranked the way we have?”

Beehives

Beehives can be used for all kinds of purposes. It means that two persons share their views with each other before sharing it with others. If a rather complicated matter is discussed, the participants will start in Beehives, then in smaller groups and finally end up discussing it in a large group.

The Other Way Round

The Other Way Round method is effective in accomplishing creative proposals for questions, problems or challenges. It is often difficult to come up with positive and realistic ideas on how something should be done. It is much easier to decide on how it should not be done. The question “What doesn't it take to create an effective meeting?” might seem quite complicated. On the contrary, the question “How can we create ineffective meetings?” will generate lots of negative ideas. All the proposals are taken. Then the negative ideas are turned into positive ones. This method is very helpful because, generally, people are more familiar with the problems they face than with the possibilities that could arise.

The Hot Chair

The participants sit down in a circle with no table in the middle. Everybody should have a chair. There is one extra chair. The facilitator sits still all through the exercise on one chair. The facilitator will read simple and clear statements for the participants to value. Those who agree with the statements will move to an empty chair, because their own chair will get so “hot” that they would like to show their opinion and move. Then the participants will explain their point of view to the group. The facilitator prepares a number of statements, from five to fifteen, regarding one topic but from different perspectives. The Hot Chair exercise has the advantage that one has to show their attitude and opinion physically in front of the others, which is very impressive and powerful.

Four Corners Exercise

In the Four Corners Exercise the facilitator presents three options out of a given situation. The fourth corner is open for any other option different from those proposed by the facilitator.

Example: We can improve roads in Kyiv by

Corner 1: introducing high parking fees

Corner 2: raising the price for petrol

Corner 3: increasing the tax rates for cars

Corner 4: open corner (anything different from the above)

The participants will walk to the corner which represents their opinion and tell each other why they have chosen this corner. After a couple of minutes the facilitator will initiate a general discussion. After listening to all the arguments, the facilitator should ask if there is anyone who would like to change the corner.

Role Play

Role Play can be used in any situation where there is a conflict between people or groups. Role Play should not be mixed up with the theatre. Role Play should be always followed by a discussion or reflection.

Self-managing Groups

Self-managing groups are a very effective structure for any kind of group task, meeting or discussion. The participants will be responsible for different roles, namely, the chair person, the time keeper, the reporter, the team keeper, and the devil's advocate. The chair person is responsible for the notice and all issues being covered. The time keeper is responsible for giving due time to each issue and finishing the discussion at a pre-set time. The reporter takes minutes and reports the results to the other groups if requested. The team keeper makes sure that each participant is heard and all views are equally respected. The devil's advocate keeps the group on track by questioning the proposals and ideas in order for the group to stay focused and realistic.

Case Study and Dilemmas

The Case Study method involves the presentation and analysis of an incident, story or scenario that has happened or could happen. This technique serves as an effective substitute for reality. The participants' experience, values and feelings form the basis for the analysis of someone else's experience.

Dilemmas could be used to show the complexity of various things in life and society. Real Dilemmas could be collected from newspapers, articles etc. The key functions of Dilemmas are to test the participant's views and values and to show variables. Dilemmas are often the best way to make people recognize that things are different and people view things differently, and, what is even more important, accept that.

Perspective Exercises

The purpose of Perspective Exercises is to create new views on old problems. The Perspective exercises challenge the conventional pattern and norm. Both Dilemmas and List exercises are examples of Perspective exercises.

Simulation Games

Simulation Games are used to simulate the reality, draw conclusions and apply the acquired knowledge and skills in real-life situations. Simulation Games are absolutely indispensable in training professionally.

Conclusion

Summarising the experience of the foreign language programme design and the analysis of its applicability to teaching adult professionals, it is essential to note that language acquisition in the professional context needs rethinking the approaches to learning with the focus on experiential learning, building learning capitals (intellectual capital, emotional capital, and awareness or conscious or social capital. As regards the blend of techniques that seem most effective to that end, the alternative teaching concept and participatory methods consistently used at the Diplomatic Academy of Ukraine have proved to be most appropriate as they foster the achievement of ultimate goal in teaching professionals and executives which is defined as acquiring foreign languages skills and competence enabling them to use a foreign language proficiently for professional purposes.

Sources

CAULFIELD, J. 2011. *How to Design and Teach a Hybrid Course*. Virginia: Sterling, 2011.

HARVEY, B., HARVEY, J. 2013. *Creative Teaching Approaches in the Lifelong Learning Sector* Maidenhead: Open University Press, 2013.

SHPAK, N. 2005. 'The Role of Multilingualism in Training Ukrainian Diplomats'. In: *Favorita Papers*, 04, 88 – 90.

STRANDH, J. 2007. *Alternative Teaching and Participatory Pedagogic Methods*. Stockholm: SIPU, 2007.

ГРИНЮК, Г. А., СЕМЕНЧУК, Ю. О. 2006. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей. In: *Іноземні мови*, 2, 2006, с. 22 – 27.

SHPAK, N. 2013. Designing and Teaching Hybrid Courses to Adult Learners. In: *Іноземна мова професійного спрямування як складова підготовки дипломатів та фахівців у сфері зовнішніх зносин*. Збірник наукових праць VI Міжнародної науково-практичної конференції, 2013. Дипломатична академія України при МЗС України.

Kontakt

Prof. Nataliya Shpak, PhD.

Foreign Ministry of Ukraine

Diplomatic Academy of Ukraine

Head of Foreign Languages Department

Ukraine

Email:

DISCUSSION METHOD IN ADULT LEARNING IN THE PROFESSIONAL CONTEXT

Larysa Sokolovska

Abstract

This article presents ideas about creating, participating in, and evaluating discussion as a means of teaching foreign languages. The focus of the article is on the characteristics and benefits of the discussion method, and ways in which it can be included in the classroom. Topics include setting the tone for discussion, preparing students for meaningful discussion, creating logistically clear directions for discussion assignments, evaluating discussion work, and defining the roles of students and a teacher when engaging in discussion.

Keywords

discussion, discussion method, problem-solving discussion, foreign languages for specific purposes, critical thinking

Introduction

Remarkably versatile and demonstrated as effective at all grade levels, the discussion method has great potential in adult learning in the professional context.

The discussion teaching method is a strategy that centres on shared conversations, experiences, exchange of views, ideas and attitudes in a class. It is a flexible learning tool easily adaptable to different class dynamics. In the classroom situation an instructor and trainees all participate in discussion where the teacher encourages students to interact with each other. Important characteristic of discussion is its emphasis on speaking, nonverbal and listening processes. Discussion method is suitable in teaching of adults as well as adult learning, in particular, in the professional context.

Nature of the Discussion Teaching Method

There are some major types of discussions which are typical for a discussion class, such as argumentation, debate, argument – a discussion in which reasons are advanced for and against some propositions; deliberations – discussion and consideration of all sides of a question; group discussion, conference – a discussion among participants who have an agreed (serious) topic; panel discussion – discussion of a subject of public interest by a group of persons forming a panel usually before an audience; post-mortem – discussion of an event after it has occurred; public discussion – free and open discussion on some questions of public interest; negotiation, talks, dialogue – a discussion intended to produce an agreement.

Discussion may be formal or informal. Informal discussions are governed by pre-determined set of rules and it includes debates, panels, symposia etc. Whilst formal discussions may involve whole group or small groups of people divided with the intention of discussing themes. These are not governed by pre-determined set of rules. The teacher needs to decide the level of formality required for each discussion assignment. If the discussion is informal, students are wanted to focus on idea generation and idea analysis during a discussion instead of focusing on communicating those ideas in perfect written or oral format, which can be done when formally presenting or writing essays. For discussion assignments, inclusive of preparatory work, students are explained that using well-understood words instead of special jargon and acronyms will help everyone communicate more effectively and if such words are used, their meaning should be explained. Students also learn to respect views that are different from theirs. Thus, they are expected to attentively listen when novel or opposing views are being expressed. Respectfully challenging any view is highly encouraged. Thus, the teacher should create and maintain a democratic classroom environment.

When properly designed, discussion assignment topics assist students in demonstrating achievement of learning objectives. Discussion method can be used to achieve several different instructional purposes. A purpose of the discussion method is to help students improve their discussion skills and ability to listen to others, to evaluate their arguments, to formulate students' own views. Another purpose of discussion is to motivate students. The process of talking and sharing knowledge with their peers motivates students to learn more. It teaches interpersonal skills such as understanding and communication. It promotes tolerance and helps students understand that there are many aspects or opinions to any topic. It is student centred and provides an opportunity for

students to learn from each other, thus encouraging teamwork, leadership, speaking and listening skills.

Truly successful classroom discussions are guided by specific teaching goals such as increasing students' comfort with the specialized language and methods of a field, developing critical thinking, developing problem-solving skills, learning to evaluate ideas, concepts and principles and encouraging cooperative team work between the teacher and students and among students. Each teaching goal will suggest different strategies for guiding a classroom discussion.

Subject matter mastery is the discussion method for achieving traditional instructional goals. After students have read or viewed some curriculum material, the teacher conducts a discussion that includes such points as: terms and concepts in the curriculum selection, the author's message, major themes and subtopics, relations of the material to other knowledge, applications of the material, and evaluation of the author's presentation. The focus of issue-oriented discussions is on students' opinions toward public issues. The most basic purpose of this type of discussion is to increase students' awareness of their own opinions and the opinions of others. Other purposes are to help students analyze and evaluate opinions, and to modify their own opinions in a way consistent with their analysis and evaluation. Problem-solving discussion can be used to help students solve problems. One criterion of a problem solving discussion is the quality of the solution. Another criterion is the extent of commitment that students have towards the solution. The third criterion is found in brainstorming, which is one type of problem-solving discussion. Students aim at generating a large quantity of solutions while withholding criticism. Then, the list of generated solutions is critically evaluated to select the best one.

Generally, in appraising the nature of the discussion teaching method, that cooperative spirit of learning inherent is quite crucial. It emphasizes (students) individual and group accountability, with the teacher giving the feedback. Also, through such shared learning students develop shared responsibilities for leadership functions. Significantly too, interaction in the discussion strategy encourages rational arguments and logical reasoning. In doing this, the teacher helps to develop in his learners skills in conflict management and listening. Such division of discussion skills for moderators and participants is proposed:

MODERATOR	PARTICIPANTS
Process skill: Have an open discussion in which participants feel free to say what they think	
1. Support every person's right to his or her own opinion.	1. Talk to each other, not just to the moderator.
2. Use supportive silence to promote group interaction.	2. Don't monopolise. 3. Ask others what they think.
3. Distribute participation by calling on silent group members.	4. Don't engage in personal attack.

MODERATOR	PARTICIPANTS
Process skill: Listen to others and keep the discussion focused.	
1. State the issue at the beginning of the discussion.	1. Listen to others' ideas
2. Restate the issue to keep the discussion focused.	2. Acknowledge others' ideas.
3. Summarize statements made by participants.	3. Question irrelevant remarks.

MODERATOR	PARTICIPANTS
Process skill: Analyze different points of view.	
1. State areas of agreement or disagreement.	1. Ask for clarification.
2. Ask for temporary agreements to break up deadlocks.	2. Ask for reasons for others' opinions.
3. Ask for clarification.	3. Give reasons for your opinions.
4. Ask for reasons why someone holds a particular viewpoint.	

MODERATOR	PARTICIPANTS
Process skill: Evaluate the effectiveness of a discussion.	
1. Ask for a brief review.	1. Review the main points of the discussion.
2. Ask participants to explain viewpoints different from their own.	2. Explain viewpoints different from yours.
3. Ask participants to tell their current opinion and how the discussion affected it.	3. Tell your current opinion and how the discussion affected it.
4. Ask about the next step for the group or individuals.	4. Suggest the next step for the group or for you personally.

Gall Meredith, D., Gilett, M. *The Discussion Method in Classroom Teaching*

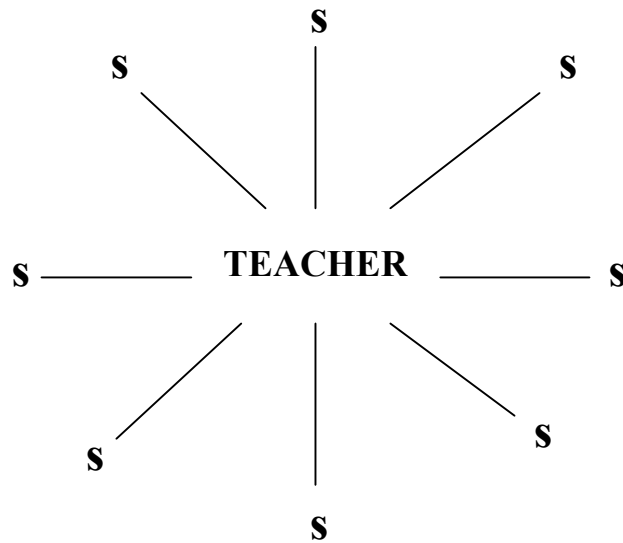
For effective discussion the students should have prior knowledge and information about the topic to be discussed. General guidelines to a good discussion should involve a well planning where the teacher should have a clear understanding of the subject topic, content and objectives of the lesson to be discussed. The teacher's way of giving instructions should be clearly and effectively communicated in an atmosphere that is conducive for free discussions. Discussion assignments are generally based on previously assigned content. The content could be a reading, an interview, a role play, a video, or a simulation. The teacher in the beginning should introduce the topic, the purpose of discussion, and the students participating in discussion. Before the start of discussion, background information about the topic should be provided. Different aspects of the topic and the parameters should be selected for the focused discussion. The goal is for students to interact with content by using higher-level cognitive skills, such as application, analysis, synthesis, and evaluation, prior to interacting with other students and the teacher. Applying higher-level cognitive skills leads to acquiring knowledge of the discussed topic's core concepts. This knowledge coupled with practice leads to tacit knowledge of the topics discussed which are usually referred to the students' profession, and it is this tacit knowledge students are likely to retain. Sufficient time should be allotted to discuss all the issues. Students should know the time limit to reach a conclusion. Teacher should be cautions not to rush any part of discussion, especially the last part.

Enliven and deepen the process of discussion

One of the best ways to enliven and deepen the discussion is through the skillful use of questioning. Questioning is also a practice that embodies respect. It demonstrates that we care enough about others' thoughts to learn more about them through the questions we pose. Furthermore, one of the indicators of a good discussion is the extent to which participants themselves learn to practice the art of questioning. To sustain discussion can be used *Questions that ask for more evidence* (How do you know that? What evidence would you give to someone who doubted your interpretation?); *Questions that ask for clarification* (What's a good example of what you are talking about? What do you mean by that? Can you explain the term you just used?); *Linking or Extension Questions* (Is there a connection between what you just said and what was said a moment ago?); *Summary and Synthesis Questions* (What remains unresolved or contentious about this topic? What do you understand better as a result of today's discussion?).

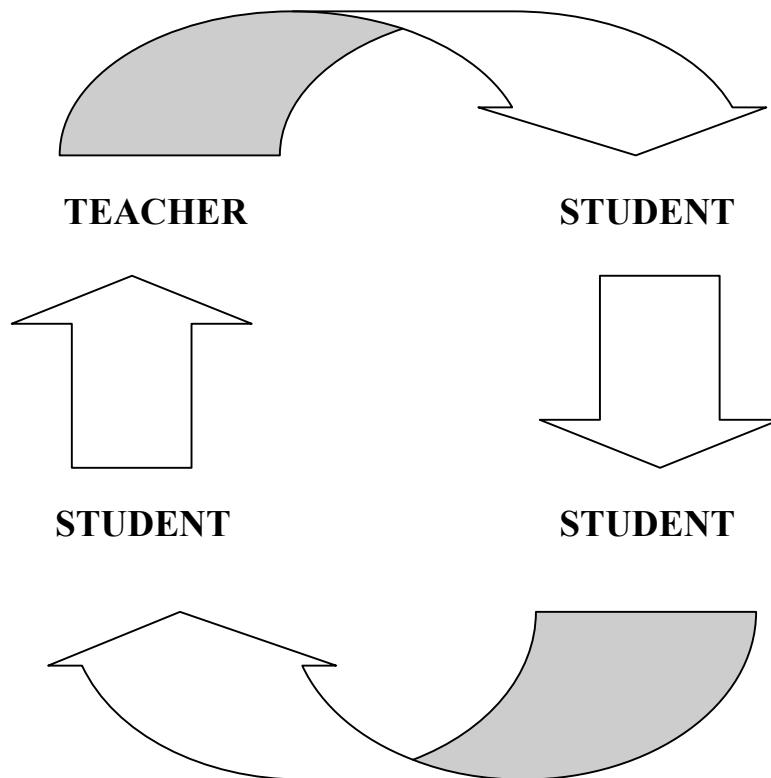
Another issue which encourages active participation in the teaching-learning process is seating arrangement. Generally, two major seating patterns have been identified that can be adapted in a discussion class. They are the centralized seating arrangement and the decentralized.

There are three forms which are used in the centralized seating arrangement. *In the wheel configuration* the interaction is such that the teacher takes the position of the hub of the wheel. The position is also privilege to any student who wants to be a moderator or a discussant. The position of a teacher or a moderator at the hub is to announce topics that would generate discussion among participants, ask for and receive signals from participants. It is also his duty to examine and present conclusions arrived at by all. This seating arrangement can be quite ideal in discussion sessions if effectively managed by the teacher.

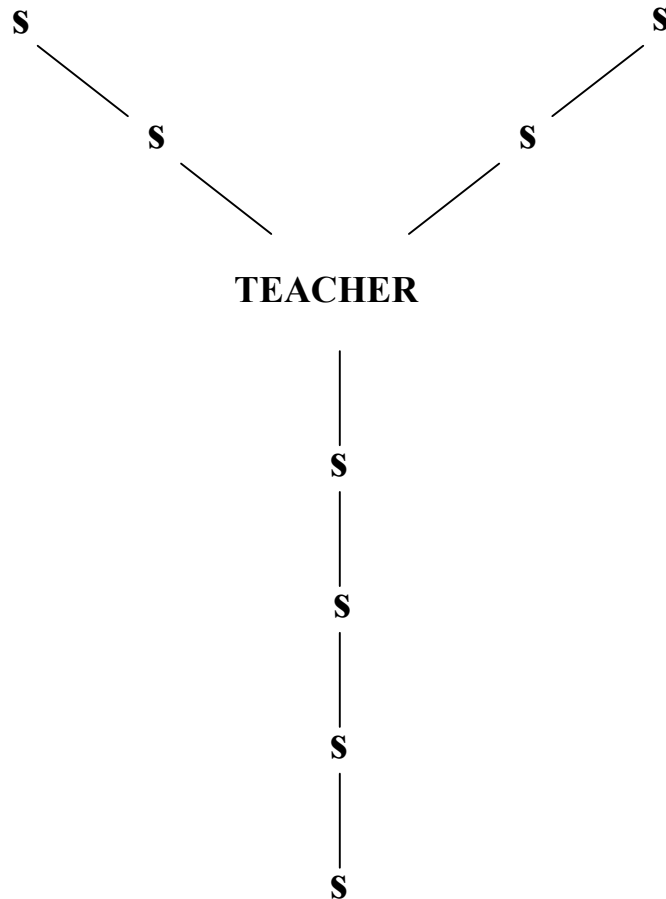


The Wheel Configuration

Another centralized seating arrangement is the *chain configuration*. Here the teacher takes his place at the apex of the chain. In his position, inputs on discussions are fed back to him, he filters ideas, concepts and rules, and sends back to other participants at the periphery.

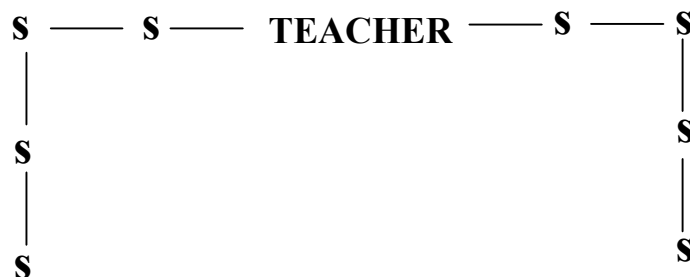


Finally is the *Y-patterned* seating arrangement. Taking a centralized position with two or three channels of communication, the teacher plays a role of meeting the needs of all participants. He



moderates opposing views, filters ideas, gathers information from all, offers solutions, comment on decision. He manages discussion in such a way that no line of communication is at disadvantage.

Generally, the teacher or moderator in any of the centralized seating arrangement may be in a vintage position and playing a dominant role. But in an interactive discussion classroom, the teacher's dominant role is limited to serve other participatory roles. He plays as the initiator, manager, referee and summarizer. The *decentralized* seating arrangement is also very effective for a discussion teaching strategy. In a seating arrangement of this nature, neither students nor the teacher is in a position to dominate discussion. A topic is given and any student who is knowledgeable on it, or the teacher could direct or even dominate discussion. The effectiveness of this seating arrangement is that ideas can be exchanged by all, using eye contacts to receive and send a variety of signals.



There are a lot of processes which are used to illustrate how discussions can be developmental and increasingly inclusive. One of them is called "snowballing". Students begin this activity by responding to questions or issues as individuals. Then they create progressively larger dialogic groups

by doubling the size of these every few minutes until by the end of the activity everyone is reconvened in the large group.

Mutual invitation is a technique designed to promote egalitarian group talk. The facilitator begins a discussion by sharing her (his) views on the topic. Then the facilitator invites another member of the group to respond to what she has said, or to contribute whatever is on her mind regarding the topic. After that person has spoken she chooses the next person to speak, and so on until all have had the chance to be involved.

Another one is choosing a *quote to affirm and challenge* in your assigned text that you will bring back to your peers for consideration. Students form into small groups and each member takes a turn to propose a quote they wish to affirm and the reasons for doing this. The quote does not have to be defended as empirically true. The 'quote to challenge' activity follows the same procedure only this time students choose a quote that they disagree with, find contradictory, believe to be inaccurate, or consider reprehensible and immoral. Each person proposes their quote to the small group and group members choose one to report back to the larger class. The two quotes chosen cannot be from the same person. Also, the person whose quote is chosen should not be the person who speaks about it to the larger group.

Throughout the discussion the teacher should summarize the major ideas and write them on the board. Writing on the board is particularly helpful for students who are visual learners and it will be easier for students to pick out the most important ideas from the discussion and understand their significance. Combine discussions with other methods. Assign students brief writing assignments, such as writing a set of questions or a brief reflective piece that will serve as the basis for in-class discussions. The teacher should use verbal and non-verbal cues to encourage participation, show respect for all questions and comments, listen carefully, thank students for their contributions, take students' ideas seriously: help them clarify their thinking by asking them to provide evidence for their arguments and to respond to ideas and arguments offered by other students.

Importantly, after the discussion the teacher should use the rule of 3R: rethink, retool, revise. Thus, take brief notes on how each discussion went and use them as the basis for reorganizing your plan for the discussion, improving the presentation skills, rethinking the material included, or developing ideas for future teaching and research projects.

Conclusion

Leading discussions can be a stimulating, enjoyable way to teach. No matter what level of students are taught, the teacher must carefully prepare and actively facilitate the discussions to ensure that the students are disciplined and inclusive and that they promote learning.

To sum up, an attempt has been made in explaining the concept of the discussion method of teaching. The nature of this teaching strategy was also examined and appraised. To further express the level of participation by all, in this teaching method, a brief analysis of the seating arrangement was made. Basically, the main intent in this article is to articulate the discussion teaching method as one that is interactive and cooperative. It is also a teaching strategy that could stimulate imaginative and conceptual thinking among students.

Sources

KOCHKAR, S. K. *Methods and Techniques of Teaching*. New Delhi: Sterling, 2000.

GALL MEREDITH D., GILETT, M. The Discussion Method in Classroom Teaching. In: *Theory Into Practice*, XIX, 2, 2001, p. 98 – 102.

OMATSEYE BRIDGET, O. J. The Discussion Teaching Method: An Interactive Strategy in Tertiary Learning. In: *Education*, 128, 1, 2007, p. 87 – 94.

BROOKFIELD, S. D., PRESKILL, S. *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

HAMM, P. H. *Teaching and Persuasive Communication: Class Presentation Skills*. The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning: Retrieved July 24, 2009, from http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center

<http://citl.indiana.edu/resources/teaching-resources1/discussion-techniques>

HARVEY, B., HARVEY, J. *Creative Teaching Approaches in the Lifelong Learning Sector*. Maidenhead: Open University Press, 2013.

CAULFIELD, J. *How to Design and Teach a Hybrid Course*. Sterling, Virginia, 2011, p. 81 – 97.

Kontakt
Ass. Prof. Larysa Sokolovska
Department of foreign languages
Diplomatic Academy of Ukraine
Ukraine

POROVNANIE SLOVENČINY A ŠPANIELČINY NA POZADÍ SLOVENSKO-ŠPANIELSKÉHO BILINGVIZMU

Mária Spišiaková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá porovnaním slovenčiny a španielčiny a tým, ako sa rozdiely a podobnosti medzi týmito jazykmi prejavujú v slovensko-španielskom bilingvisme na dvoch konkrétnych prípadoch. Sleduje vývoj prirodzeného bilingvizmu a typy transferencií, ktoré sa prejavujú na lexikálnej, morfologickej, syntaktickej a sémantickej úrovni.

Kľúčové slová

slovenský jazyk, španielsky jazyk, systém, bilingvizmus, interferencie, transferencie, gramatika, lexika, morfológia, syntax, sémantika

Abstracto

El presente estudio compara los idiomas – eslovaco y español y observa las diferencias y similitudes entre estos idiomas en dos casos concretos del bilingüismo eslovaco-español. Observa el desarrollo del bilingüismo natural y tipos de las transferencias que se demuestran a nivel léxico, morfológico, sintáctico y semántico.

Palabras claves

lengua eslovaca, lengua española, sistema, bilingüismo, interferencias, transferencias, gramática, léxico, morfológia, sintaxis, semántica

Úvod

Cieľom našej práce je poukázať na rozdiely a podobnosti medzi slovenčinou a španielčinou na konkrétnom prípade slovensko-španielskeho bilingvizmu. Interferencie a transferencie, ktoré sa manifestujú v prípade nášho bilingvizmu zároveň odrážajú rozdiely a podobnosti medzi týmito dvoma jazykmi. Na začiatku stručne porovnáваме obidva jazykové systémy a charakterizujeme bilingvizmus. Pokračujeme objasnením frekventovaných termínov a fenoménov vyskytujúcich sa v bilingvisme ako sú: transferencia, interferencia, „code switching“ (prepínanie kódov), „code mixing“ (miešanie kódov) a alternancia (striedanie) kódov. Ďalej predstavíme a charakterizujeme predmet nášho štúdia. Ide o dve bilingválne deti vo veku 7 a 5 rokov. Nakoniec prejdeme k analýze korpusu.

Stručné porovnanie slovenčiny a španielčiny z genetického a typologického hľadiska

Podľa genetickej klasifikácie patria slovenčina aj španielčina do rovnakej jazykovej rodiny, ktorej pôvod siaha až k indoeurópskemu prajazyku. Španielčina sa zaraďuje spolu s nemčinou, angličtinou, švédčinou, atď. k západnej vetve indoeurópskych jazykov, nazývaných kentumové. Slovenčina, čeština, lužická srbčina, poľština a mŕtve jazyky – baltský a severná sloviančina tvoria skupinu západných slovanských jazykov, ktoré sa rozvinuli z východnej vetvy indoeurópskych jazykov, nazývaných satemové. Španielčina tvorí rodinu románskych jazykov spolu s francúzskym, portugalským, talianskym, rumunským, rétorománskym, provensálskym, sardínskym a katalánskym jazykom.

Z typologického hľadiska sú slovenčina a španielčina dva odlišné jazyky. Slovenčina je syntetickým flektívnym jazykom. Pri skloňovaní a časovaní v ňom prevládajú syntetické gramatické tvary, t. j. také, v ktorých lexikálna a gramatická časť tvoria jeden celistvý fonetický celok. Španielčina je analytický typ, čo znamená, že lexikálny a gramatický význam sa často vyjadruje rôznymi morfémi, ktoré netvoria jeden celok. Neplatí to však vždy, napr. pri časovaní slovíes sa v španielčine gramatické kategórie (osoby, času, spôsobu) vyjadrujú podobne ako v slovenčine rôznymi tvarmi slovesa (resp. verbálnymi sufikami) pri jednotlivých osobách singuláru a plurálu. Tieto verbálne sufiky sa zhodujú s podmetom vety v osobe a čísle. Vzhľadom na to, že španielčina a slovenčina vyjadrujú podmet (subjekt) príslušnou gramatickou morfému na slovese, nemusí byť potom vo výpovedi explicitne vyjadrený.

Pokiaľ ide o gramatickú kategóriu pádu, slovenčina má šesť pádov, každý z nich vyjadrovaný pádovými morfémi. Jednotlivé pádové morfémy sa vyznačujú gramatickou polysémiou, umožňujúcou vyjadrovanie viacerých gramatických významov jednou morfému, napríklad -a v genitive a akuzative singuláru slova chlap. Okrem rovnorodých gramatických významov môže jedna a tá istá

pádová morféma vyjadrovať aj rôznorodé gramatické významy, napríklad -ovi v tvare chlapovi vyjadruje gramatické kategórie rodu (maskulínium, životné), čísla (singulár) i pádu (datív alebo lokál). V porovnaní so slovenčinou má španielčina iba pozostatky pádového systému. Pádové morfémy sú reprezentované predložkovými pádovými morfémmi, ktoré netvoria s menom jeden celok. Tvar samotného skloňovaného substantíva sa pri jednotlivých pádoch nemení. Napríklad:

chlap	el hombre
chlap-a	del hombre
chlap-ovi	al hombre
chlap-a	al hombre

Gramatická kategória rodu sa v slovenčine okrem iného prejavuje v rozdelení všetkých substantív na maskulína, feminína a neutrá. Životné substantíva zachovávajú až na výnimky typu knieža a dievča prirodzený rod. V porovnaní so slovenčinou má španielčina dvojrodový systém, členiaci všetky španielske substantíva na maskulína alebo feminína, vyjadrený primárne ich členmi un/el pre maskulína, una/la pre feminína, napríklad: un hombre, el perro, una mujer, la silla.

Tvar slovenských a španielskych adjektív vyjadruje zhodu v rode a čísle pre španielčinu, v rode, čísle a páde pre slovenčinu s menom, s ktorým sa viažu. Zo syntaktického hľadiska slovenské adjektíva predchádzajú meno. V španielčine sa adjektívum zvyčajne nachádza bezprostredne za menom. Treba však pripomenúť, že v španielčine niektoré adjektíva podľa postavenia menia svoj význam. *Pobre* pred podstatným menom znamená *úbohý*, za podstatným menom *chudobný*: *pobre mujer* (úbohá žena) – *una mujer pobre* (chudobná žena).

Španielčina si zachovala neutrum v prípade samostatných ukazovacích zámen (esto, eso, aquello). Toto však neplatí pri nesamostatných zámenách (určovacích – determinativos), ktoré sa musia zhodovať v rode a čísle s podstatným menom, ktoré určujú. Slovenčina má vo všetkých prípadoch zámen tri rody. V španielčine je väčší počet osobných zámen, a to z toho dôvodu, že v pluráli 1. a 2. osoby rozlišujú ženský a mužský rod (nosotros, nosotras, vosotros, vosotras) a tiež majú osobitné zámená vyjadrujúce vykanie v singulári a v pluráli (usted, ustedes). Pri skloňovaní osobných zámen v španielčine si môžeme všimnúť pozostatky skloňovania z latinčiny, pretože španielčina vyjadruje datív a akuzatív osobitnými zámenami (datív – le, akuzatív – le, la, lo), hoci v tomto prípade sa na to pozerá zo syntaktického hľadiska, pričom datív nazýva *complemento indirecto* a akuzatív *complemento directo*. Španielsky datív nevyjadruje rod, zatiaľ čo akuzatív vyjadruje rod mužský – le, ženský – la a neživotné podstatné mená – lo. Slovenčina vyjadruje rody v každom páde. Obyčajne sa *complemento indirecto* zhoduje so slovenským datívom a *complemento directo* so slovenským akuzatívom, aj keď to nie je pravidlo (zavolať jej /datív/ – llamarla/*complemento directo* – akuzatív/, pomôcť jej /datív/ – ayudarla /*complemento directo* – akuzatív/, bolí ju /akuzatív/ – le duele /*complemento indirecto* – datív/ atď.). Zámená v datíve a akuzatíve, rovnako ako aj zvrtné zámená, stoja zo syntaktického hľadiska v slovenčine vždy na druhom mieste vo vete (Daj mí to. Ja ti to nedám. Umývam sa. Ja sa umývam.), zatiaľ čo v španielčine predchádzajú sloveso, ak je vyčísované, (No te lo doy. Me lavo.) alebo stoja za ním, ak je v neurčitku, rozkaze, prechodníku (Dámelo. Estoy lavándome. Quiero lavarme.).

Najviac rozdielov nachádzame v slovesnom systéme. Hoci sme už spomínali, že časovanie sloves je v slovenčine a španielčine podobné (obidva jazyky vyjadrujú gramatické kategórie slovesnými morfémmi), nachádzame veľa rozdielov v systéme minulých časov (španielčina má 7 časov, ktoré aktívne používa) alebo spôsobov (španielčina má slovesný spôsob subjunktív, ktorý slovenčina nemá). Na druhej strane, syntetický charakter jazyka sa v slovenčine prejavuje pri vyjadrovaní vidu prefixami a sufixami, čo španielčina vôbec nepozná. Vid je len okrajová kategória úzko spätá s minulým časom. Vidové prefixy v slovenčine často modifikujú význam slovesa (napísať, podpísať, vpísať, zapísať, dopísať, popísať, vypísať, biť, zabiť, pribiť, vybiť, zbiť, nabiť, prebiť, dobiť...), čo musí španielčina vyjadriť inými slovesami alebo konštrukciami (escribir, firmar, anotar, gastar el boli, pegar, matar, clavar, cargar). V minulom čase vyjadruje slovenčina aj kategóriu rodu (robil, robila, robilo).

Španielčina používa viac neosobných konštrukcií so zámenom se (no se entiende, se sabe), kde slovenčina uprednostňuje 1. osobu plurálu (tomu nerozumieme, je nám známe...), konštrukcie s prídavnými a prechodníkom (Pensándolo bien..., Una vez terminada la reunión...), ktoré v slovenčine vyjadrujeme vedľajšou vetou (Ak sa nad tým zamyslíme,... Keď sa skončilo stretnutie...). Rozdiel je aj vo frekvencii perifrastických konštrukcií, ktoré sú v slovenčine omnoho zriedkavejšie ako v španielčine (hacer reír/llorar a alguien – niekoho rozosmiať, rozplakať, ir a hacer algo – ísť niečo robiť, atď.).

Syntax je v oboch jazykoch voľná. Substantíva vyjadrujúce subjekt a objekt výpovede môžu sloveso predchádzať, alebo ho nasledovať, napríklad: Pavol videl ten film včera. Ten film videl Pavol včera. Pablo vio la película ayer. La película la vio Pablo ayer. V španielčine dochádza k obligátnej

redundancii zámen. V prípade, že predmet predchádza sloveso, musí sa vyjadriť ešte aj zámenom: La película la vio Pablo ayer. A ti no te he visto.

Na fonetickej úrovni sa najväčšie rozdiely prejavujú v počte hlások. Slovenčina má 45 foném, zatiaľ čo španielčina len 29. Vokálny systém je veľmi podobný v oboch jazykoch. Španielčina má 5 vokálov a slovenčina 6 (spolu s archaickým ä). Jediný rozdiel je v tom, že slovenčina rozoznáva dlhé a krátke samohlásky a španielčina kvantitu samohlások nepozná. Slovenčina má niekoľko spoluhlások, ktoré v španielčine neexistujú, napríklad: c, z, dz, h (h existuje v písanej podobe, ale nevyslovuje sa) plus všetky mäkké spoluhlásky (ľ, š, č, ť, ž, dž) okrem ň. V španielčine existujú spoluhlásky /θ/ a /ʎ/, ktoré slovenčina nemá. Vyskytujú sa aj menšie rozdiely vo výslovnosti niektorých spoluhlások, napr. b a v.

Bilingvizmus

Na úvod by sme spomenuli, že slovensko-španielskym bilingvizmom sa na Slovensku alebo v Španielsku zatiaľ nikto nezaoberal. Bilingvizmus púta pozornosť už od začiatku minulého storočia. Prvé informácie a knihy o bilingvizme pochádzajú od Jespersena (1922), Pintera a Kellera (1922), Saera (1923), Leopolda (1939). Najväčší rozmach zaznamenáva výskum bilingvizmu v druhej polovici 20. storočia. Spomenieme autorov ako Mackey (1986), Weinreich (1953), Peal a Lambert (1962), Grosjean (1982), Fantini (1985), atď. Na Slovensku sa bilingvizmu venujú napr. Ripka (1993), Hammerová, Ripka (1994), Štefánik (1991, 2000). Väčšina autorov sa zaoberala bilingvizmom, kde jedným z jazykov bola angličtina.

Naše poznatky a výskumy sa zakladajú na prácach Jozefa Štefánika, ktorý sa venuje slovensko-anglickému bilingvizmu. Jozef Štefánik založil svoje výskumy, okrem iného, na pozorovaní svojich dvoch detí, pri ktorých ide o intencný slovensko-anglický bilingvizmus.

Štefánik charakterizuje bilingválneho hovoriaceho ako „jednotlivca majúceho schopnosť alternatívneho používania dvoch jazykov pri komunikácii s ostatnými v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa táto komunikácia uskutočňuje. Znamená to, že takýto človek je schopný v závislosti od svojich potrieb striedavo používať na komunikáciu oba svoje jazyky, pričom použitie jedného alebo druhého z nich bude najčastejšie závisieť od toho s kým, kde a o čom sa rozpráva“ (Štefánik, 2000, s. 17). Podľa španielskej autorky Etxebarie Arostegui bilingválny hovoriaci je „jedinec, ktorý má okrem svojho vlastného jazyka podobnú kompetenciu v inom jazyku a je schopný používať jeden alebo druhý jazyk v akejkoľvek komunikačnej situácii a s rovnakou komunikačnou efektívnosťou“ (Etxebaria Arostegui, 1995, s. 19). Môžeme vidieť, že tieto dve definície sú v podstate rovnaké. Lingvisti posledného obdobia sa zhodujú v tom, že bilingválny jedinec je osoba, ktorá je schopná rozprávať, rozumieť a udržiavať zrozumiteľnú a efektívnu komunikáciu v dvoch jazykoch na rovnakej alebo podobnej úrovni. Bilingválni hovoriaci sú charakteristickí tým, že sú schopní v rámci jednej výpovede meniť jazykové kódy, čo znamená, že podľa potrieb komunikácie a podľa komunikačnej situácie prejdú z používania jedného jazyka na druhý bez akejkoľvek námahy.

Napriek tomu sa zvykne v bilingvizme rozlišovať dominantný jazyk a tento sa v názve používa ako prvý, napr. anglicko-španielsky bilingvizmus (dominantný jazyk je angličtina) alebo španielsko-anglický bilingvizmus (dominantný jazyk je španielčina). Vždy je jeden jazyk dominantný, či už preto že ide o materinský jazyk, alebo jazyk prostredia, alebo jazyk, ktorý hovoriaci používa vo väčšej miere, atď. Existuje málo prípadov, kedy je bilingvizmus absolútne vyrovnaný.

V súčasnosti sa rozlišujú viaceré typy bilingvizmu. Podľa psychologických dimenzií a lingvistického použitia rozlišujeme nasledovné druhy bilingvizmu:

- **Koordinovaný a zložený bilingvizmus** (na základe vzťahu medzi jazykom a myslením): Koordinovaný bilingvizmus je charakteristický tým, že každej forme toho istého slova v oboch jazykoch zodpovedá iný význam. Napr. pre formu té má hovoriaci v španielčine iný význam ako pre formu tea v angličtine. Zložený bilingvizmus je v prípade, že tieto dva obsahy sa zmiešajú do jedného.
- **Dominantný a vyrovnaný bilingvizmus** (podľa dosiahnutej kompetencie v oboch jazykoch): Vyrovnaný bilingvizmus je v prípade, keď má hovoriaci rovnaké kompetencie v oboch jazykoch. Dominantný je vtedy, ak jeden jazyk hovoriaci ovláda lepšie.
- **Produktívny a receptívny bilingvizmus** (podľa schopnosti rozumieť a vedieť sa vyjadriť v jazyku): Produktívny bilingvizmus sa nazýva aj aktívny, a to v prípade, že hovoriaci je schopný rozumieť aj rozprávať oboma jazykmi. Receptívny alebo pasívny je v prípade, že hovoriaci rozumie obidvom jazykom, ale rozpráva len jedným z nich.
- **Simultánny a postupný bilingvizmus** (podľa procesu osvojenia jazykov): Simultánny bilingvizmus je vtedy, keď sa obidva jazyky hovoriaci naučí naraz, a postupný v prípade, keď si osvojí najprv jeden a potom druhý jazyk.

- *Detský, adolescentný a dopely bilingvizmus* (podľa veku, kedy si hovoriaci jazyk osvojil – v detstve, dospievaní alebo v dospelosti).
- *Bikultúrny a monokultúrny bilingvizmus* (podľa zaradenia a kultúrnej identity): Pri bikultúrnom bilingvizme sa hovoriaci stotožňuje s obidvoma kultúrami krajín, ktorých jazykmi hovorí. Pri monokultúrnom sa stotožňuje len s jednou kultúrou.
- *Prirodzený a kultúrny bilingvizmus* (podľa spôsobu a formy osvojenia si jazyka): Ak si hovoriaci osvojil jazyky prirodzenou formou v rodinnom, prostredí alebo medzi kamarátmi, je to prirodzený bilingvizmus. Ak sa jazyk naučil v škole alebo na kurzoch a pod. ide o kultúrny bilingvizmus.
- *Intenčný a prirodzený* (podľa materinského jazyka rodičov): Intenčný bilingvizmus je vtedy, ak osvojený jazyk nie je materinským jazykom jedného z rodičov, ale rodičia týmto jazykom s dieťaťom hovoria. Prirodzený bilingvizmus je v prípade, že rodič hovorí s dieťaťom svojím materinským jazykom.
- *Individuálny a sociálny* (podľa prostredia a komunity hovoriaceho): Sociálny bilingvizmus sa zvykne vyskytovať v krajinách, kde existuje viac ako jeden oficiálny jazyk, napr. v španielskych autonómnych oblastiach (Galícia, Baskicko, Katalánsko), v krajinách Latinskej Ameriky, kde sú popri španielčine oficiálnymi aj indiánske jazyky (quechua, aymara, nahuatl,...), v Kanade v prípade angličtiny a francúzštiny a pod. Hovoriaci sa naučí okrem svojho materinského jazyka aj jazyk požívaný komunitou, ktorá ho obklopuje alebo jazyk krajiny, ak je iný ako jeho materinský.
- *Aditívny a subtraktívny* (podľa spoločensko-kultúrneho statusu jazykov): Aditívny bilingvizmus je v prípade, keď sú obidva jazyky pozitívne hodnotené v spoločnosti, napr. angličtina, nemčina, španielčina v európskych krajinách. Subtraktívny je v prípade, že jeden jazyk je menejcenný alebo zaznávaný, napr. španielčina v Spojených štátoch amerických.

Interferencia, transfrencia, prevzaté slová, code switching

Interferencia, transfrencia, prevzaté slová, *code switching* alebo „code mixing“ sú fenomény, ktoré sa vyskytujú pri bilingvizme, a o ktorých budeme hovoriť v našej analýze.

Španielska autorka Vinagre Laranjeira hovorí, že „*interferencia, nazývaná tiež negatívna transfrencia sa bežne vyskytuje u detí, ktoré vyrastajú v bilingválnom prostredí (...). K interferencii dochádza preto, že hovoriaci aplikuje gramatické pravidlá jedného jazyka v inom jazyku, čo vyúsťuje do chýb alebo agramatických konštrukcií. Výsledkom interferencie je, že v jednom jazyku sa prejaví uplatňovanie normy druhého jazyka, s ktorým je hovoriaci v kontakte*“ (Vinagre Laranjeira, 2005, s. 17, preklad do SJ: M. Spišiaková). Autorka ďalej tvrdí, že interferencia sa prejavuje na všetkých jazykových úrovniach, to znamená, na fonetickej, morfolologickej, syntaktickej a lexikálnej.

„*Michael Clyne v knihe Transference and Triggering (1967) zámerne nepoužíva pojem interferencia pre výlučne negatívnu konotáciu, ktorú tento pojem postupne v literatúre venovanej bilingvizmu nadobudol a zavádza termín transfrencia /transference/ na označenie prenosu /transferu/ elementov jedného jazyka do druhého. Jeho definícia by sa mohla rozšíriť v tom zmysle, že tu nejde iba o prenos jednotlivých elementov, ale aj pravidiel a systémových javov. Pod transfrenciou by sme potom chápali prenos elementov, pravidiel a systémových javov jedného jazyka do druhého. Existuje viacero druhov transferecie, napr.:*

- lexikálna: Aj ja chcem mať takýto lipstik (lipstik = lipstick – rúž);*
- syntaktická: Ja chcem toto papať s forkom /fork – vidlička/;*
- sémantická: Mami, beží mi nosik (z anglického I have runny nose);*
- fonologická: používanie vokálov a konsonantov typických pre jeden jazyk v druhom jazyku. Napr. používanie aspirovaných konsonantov p, t, k v slovenských slovách americkými Slovákmi“ (Štefánik, Spišiaková, 2006, s. 125).*

Podľa Vinagre Laranjeira „je transfrencia podobná interferencii a tiež sa vyskytuje počas osvojovania druhého jazyka. (...) transfrencia je pozitívna a uľahčuje učenie“ (Vinagre Laranjeira, 2005, s. 18).

Budeme teda v prípade bilingvizmu používať termín transfrencia, keďže ako sme videli, viacerí autori považujú interferenciu za negatívny jav.

Častým javom, ktorý sa vyskytuje v prejavoch bilingvistov, je striedavé používanie oboch jazykov, tzv. alternácia kódov /code alternation/. Dôvody alternácie kódu u bilingvistov môžu byť rôzne, napríklad zmena témy rozhovoru, fakt, že niekto používa iný jazyk doma v rodinnom prostredí a iný v škole, snaha o vylúčenie monolingválneho jedinca z konverzácie, resp. zámerné znemožnenie jej porozumenia, atď. Nedostatočné ovládanie jedného z jazykov môže mať za následok, že jednotlivec niektorú lexému v tomto jazyku jednoducho nepozná, alebo si prinajmenšom na ňu v rýchlosti nespomenie a použije pomenovanie z dominantného jazyka. Existujú viaceré, najmenej však dva

hlavné druhy zmeny kódov. Je to tzv. prepínanie kódov /code switching/ a miešanie kódov /code mixing/. Pri prepínaní kódov ide o prechod z jedného jazyka do druhého, či už na úrovni celých výrazov alebo ich častí, pričom tieto sú vo svojej pôvodnej, neasimilovanej podobe. Na rozdiel od toho pri miešaní kódov sa výrazy alebo ich časti z jedného jazyka asimilujú, fonologicky a morfológicky prispôsobujú druhému jazyku. Podľa Weinreicha (1953) rozdiel medzi prepínaním a miešaním kódov je aj rozdielom medzi langue a parole. Štefánik uvádza príklad na prepínanie a miešanie kódov: „*Prepínanie kódov: Daddy, you said nech sa páči to me. Miešanie kódov: Idem sa s tebou fajtovať*” (Štefánik, 2000, s. 122).

Prevzaté slová existujú v jazyku ako súčasť slovnej zásoby vždy. Ide o proces obohacovania slovnej zásoby prostredníctvom výpožičiek z iného jazyka. Slovo môže prejsť z jedného jazyka do druhého dvoma základnými spôsobmi: buď vo svojej pôvodnej foneticko-fonologickej a morfológickej podobe, t.j. neasimilované (meeting, team) alebo foneticko-fonologicky a morfológicky upravené tak, aby vyhovovalo pravidlám prijímajúceho jazyka, čiže v asimilovanej podobe (na mítingu, v tíme). To isté sa deje aj u bilingválnych jedincov. Používajú slová z jedného jazyka v druhom jazyku. Môže ísť tak isto o asimilované a neasimilované prevzatia. Neasimilované lexikálne prevzatia vlastne predstavujú konkrétnu realizáciu prepínania kódov (code switching) v konkrétnom rečovom prehovore (Kde je pila?). Pri asimilovaných prevzatiach ide o miešanie kódov (Idem na avione. Musím to nahinchar.). Môže nastať situácia, že dôjde k použitiu výpožičky z toho dôvodu, že v jazyku neexistuje ekvivalent daného slova, pretože ide napr. o kultúrny fenomén alebo jedlo (valaška, halušky, šúpolienka, atď.). Vinagre Laranjeira hovorí, že „*napr. slovo puente nemá ekvivalent v angličtine a jeho použitie vo vete sa musí považovať za striedanie kódov a nie za výpožičku: Why don't go away for the puente to Cuenca?*“ (Vinagre Laranjeira, 2005, s. 19).

Bilingvizmus Any a Victora

V našom prípade ide o prirodzený slovensko-španielsky bilingvizmus dvoch detí (Victor a Ana) vo veku 7 a 5 rokov. Deti sa narodili na Slovensku, vyrastajú v rodine, kde je otec rodený hovoriaci zo Španielska a matka je slovenka. Doma sa rodičia medzi sebou rozprávajú po španielsky, otec s deťmi po španielsky a matka po slovensky. Pozerajú televíziu výlučne v španielskom jazyku. Chodia do slovenskej škôlky a školy. Môžeme konštatovať, že pomer obidvoch jazykov je vyrovnaný. Napriek tomu sa domnievame, že materinským jazykom detí je slovenčina, pretože deti sa rozprávajú medzi sebou po slovensky, aj keď sú napríklad v Španielsku. Hoci je mnoho situácií, predovšetkým vo Victorom prípade, kedy sa na svoju matku obracia v španielčine. Ide o situácie, keď niečo videl v televízii v španielskom jazyku a opakuje, čo počul, alebo strávil dlhšie obdobie v Španielsku a bol zvyknutý používať len tento jazyk. Tak isto v prípade Victora sa stretávame s fenoménom, že v niektorých oblastiach má väčšiu slovnú zásobu v španielčine, napr. v oblasti dinosaurov alebo vesmíru. To sú témy, ktoré pozerá v španielskej televízii (fósiles – skameneliny, carnívoro – mäsožravec, depredador – dravec, nave espacial – kozmická loď, marcianos – marťania, extraterrestres – mimozemšťania, asteroides – asteroidy atď.). Naopak, v slovenčine má bohatšiu slovnú zásobu z každodenného života doma alebo v škole.

Tento bilingvizmus by sme mohli charakterizovať ako prirodzený (s rodičmi hovoria ich materinskými jazykmi), detský, simultánny (učia sa obidva jazyky naraz), aktívny alebo produktívny (obidvom jazykom rozumejú aj oboma jazykmi rozprávajú), individuálny (učia sa druhý jazyk individuálne doma), bikultúrny (stotožňujú sa s obidvoma kultúrami) a aditívny (obidva jazyky sú v prostredí a spoločnosti, kde vyrastajú rovnocenné). Je ťažké povedať, či ide o bilingvizmus koordinovaný alebo zložený hoci sa prikláňame, hlavne v prípade staršieho dieťaťa, ku koordinovanému bilingvizmu, to znamená, že majú vo vedomí pre dve formy jedného slova dva rozdielne obsahy (napr. pláž a playa).

Naše pozorovania vývoja bilingvizmu u obidvoch detí sa zhodujú s tvrdeniami a pozorovaniami Štefánika (2000). Na začiatku používali deti len jeden jazykový systém. Ide o obdobie, kedy používajú len slová alebo krátke slovné konštrukcie buď v jednom alebo druhom jazyku. Nepoznali ekvivalenty k osvojenej slovnej zásobe, v podstate používali len slová, ktoré nerozlišovali. Toto obdobie trvalo viac-menej do dvoch rokov života: Kde je? Kde je pila? Neni pila. Agua. Mojao. Tira. No. Vamos.

Približne od dvoch rokov začínajú slovnú zásobu rozlišovať, hoci ešte stále dochádza k jej miešaniu, či už preto, že si v rýchlosti nespomenú na ekvivalent v danom jazyku, alebo ho nepoznajú alebo výslovnosť daného slovíčka je v tom ktorom jazyku jednoduchšia (avión – lietadlo). V tomto období používajú jazykový systém slovenský: Nechcem vamos (ideme). Ideme pozrieť na ventana (okno). Abuelos (starí rodičia), kde si? Mosky (mosca – mucha). Tu máš mantu. S takou mantou (manta – deka). Papi ideme corriendo (behom, bežiac). Toto falta (chyba). Raky idú dole, lebo son amigos (sú kamaráti). Zamočil som sa s barcom. Taký veľký barco. Ten barco. (barco – loďka). Ideme

na avione (avión – lietadlo). Skáčem ako canguro. Podaj mi kubíček (cubito – vedierko). Papinko (papi – tato). Kde je ten tapón (štupel'). Inglesi (inglés – Angličan). Tá flor (kvet). Túto kvietku. Mõj flotador (koleso na plávanie). Kolko veľa banderiek (bandera – zástava). Je tam atrapaný (atrapado – chytený). Piňový (piña – ananás), platanový (plátano – banán). Papi, zapatos abajo (topánky dole). Musím to nahinchar (hinchar – fúkať). Hýbali hlavou, aj s cola (chvost) aj rugili (rugir – revať, vrčať). Kuki ma gruñil (gruñir – vrčať pes). Necoges ma (coger – chytiť). To je z arbola (arbol – strom). Necrecie (crecer – rásť.).To sa nedice (decir – povedať, hovoriť). Chem, aby si ma llevala (llevar – niesť). Ma omojal (mojar – zamočiť). Mochajú sa mi vlasy. Zamanchala si (manchar – zašpiniť) atď.⁸ Na týchto prípadoch môžeme vidieť, že deti používajú španielske slovíčka so slovenskou morfológiou, to znamená, že k španielskemu základu pridávajú slovenské morfémy, či už prefixy alebo sufixy alebo oba naraz (nahinchar, necoges, nedice, omojal, zamanchala, gruñil, rugili, llevala). Používajú slovenské časovanie so španielskymi slovesami (mochajú, necrecie, necoges). Španielskym substantívam pridávajú slovenské pádové morfémy (s barcom, mantu, mantou, avione, z arbola, mosky, inglesi, banderiek) alebo slovenské diminitívne prípony (papinko, kubíček), slovenské adjektívne prípony (piňový, platanový, atrapaný) alebo preložia význam (zapatos abajo – topánky dole). V opačnom smere, to znamená, transferenciu zo španielčiny do slovenčiny sme si všimli na niekoľkých prípadoch: Polej tú starkinu kvietku. Daj mi tú kvietku. Tá kvietka. V tomto prípade sa preniesol španielsky ženský rod (la flor) na slovenské slovo kvet → kvietka, ktoré sa ďalej skloňovalo podľa vzoru žena. Los balones – zo slovenského základu balón je utvorený plural podľa španielskych pravidiel. Zle smrdí. Ako smrdí, krásne. Fúj, čo tu vonia. V týchto prípadoch prekladajú doslovne španielske slovo huele bien – vonia alebo huele mal – smrdí. V španielčine existuje len jedno sloveso vyjadrujúce aj vôňu, aj smrad holer – cítiť. Pozitívny význam – vonia sa upresní adverbium bien – dobre a negatívny význam smrdí adverbium mal – zle. Z tohto dôvodu majú deti v slovenčine problémy rozlíšiť význam slov vonia a smrdí. Podobný prípad nastal aj so slovesom vrčať. V španielčine sa zvuky nerozlišujú ako v slovenčine (vrčí, vřzga, puká, hučí, zvoní, búcha ...). Všetky tieto významy sa vyjadrujú slovesom suena – znie. Deti sa ako prvý ekvivalent slovesa suena naučili vrčí (el coche suena – auto vrčí) a ďalej ho aplikujú na všetky zvuky: S čím vrčí (puká) papi? Topánky mi vrčia. V bruchu mi vrčí. Sneh vrčí. Ostané prípady transferencií zo španielčiny do slovenčiny: Už je dobrý (zdravý) – zo španielskeho está bien. Victor mi dal veľmi silno (veľmi ma udel) – doslovný preklad konštrukcie Me ha dado muy fuerte. Ak budeš dobrá s mamou (si te portas bien con tu madre) – doslovný preklad konštrukcie. Nepozerať ma, napľula ma – konštrukcie bez predložky. Ideme tam, kde je abuelos (donde los abuelos) – doslovný preklad kde bývajú/sú starí rodičia. Mám zimu (je mi zima) – doslovný preklad. Starká ideme do tvojho domu (vamos a tu casa). Pani učiteľka, že má červené vlasy – podľa španielskej syntaxe (La profesora que tiene pelo rojo). Sa mi nedá. Ma zakryješ? – zámeno pred slovesom. Môžeme vidieť, že sa stretávame tak s prípadmi prepínania kódov – code switching (Hýbali s hlavou aj s cola, aj rugili) ako s miešaním kódov – code mixing (Ideme na avione. Kolko veľa banderiek) alebo s použitím výpožičiek (papinko, kubíček, nahinchar, omojal,...).

V tomto období deti začali používať členy v španielčine, dokonca sme spozorovali zvýšené používanie ukazovčích zámen ten, tá, to v slovenčine pod vplyvom používania členov v španielčine (ten barco, tú kvietku, tá flor, ten tapón).

V treťom období (od 4 – 5 rokov) už podľa Štefánika dieťa rozlišuje obidva jazykové systémy a nedochádza k miešaniu slovnej zásoby, ktorá je jasne diferencovaná. Skôr sa vyskytujú prípady sémantickej transferencie, čiže ide o doslovné preklady významov: tomu sa nerozumie (eso no se entiende), to ma robí kašľať (me hace toser), to ma robí smiať (me hace reír), robiť súťaž (hacer concursos), urobil som si kamaráta (he hecho un amigo), trvala som veľa (he tardado mucho) atď.

Analýza korpusu

Náš korpus je zložený zo slov, konštrukcií, viet, výrazov zozbieraných v období, odkedy deti začali rozprávať, to znamená od roku 2009 až po súčasnosť. Všimli sme si prípady nesprávneho používania jazyka pod vplyvom transferencie a používanie slovných prevzatí (výpožičiek) v obidvoch jazykoch pretože myslíme, že práve tu sa manifestujú rozdiely medzi oboma jazykmi.

Interferencia a transferencia

Podľa niektorých jazykovedcov je rozdiel medzi transferenciou a interferenciou v tom, že pri interferencii ide o negatívny vplyv jedného jazyka na druhý, zatiaľ čo pri transferencii ide o prenos prvkov z jedného jazyka do druhého. V našom prípade je lepšie hovoriť o transferencii, keďže

⁸ Slovíčka so španielskym základom píšeme podľa španielskej ortografie.

nedochádza k negatívnemu vplyvu jedného alebo druhého jazyka. K transferencii dochádza na úrovni lexikálnej, morfolologickej, syntaktickej, sémantickej a fonetickej. Budeme sa podrobnejšie zaoberať štyrmi prvými jazykovými úrovňami, pretože na rovine fonetickej v našom prípade došlo zriedkavo k transferenciám, vďaka tomu, že aj slovenčina aj španielčina sú zväčša fonetické jazyky, samohláskový systém je takmer rovnaký (slovenčina má dlhé a krátke samohlásky, španielčina len krátke) a pri spoluhláskach, okrem niektorých zvukov, nie sú vo výslovnosti veľké rozdiely.

- a) *Lexikálna transferencia*: Podř a pasear (prechádzať sa). Nechcem vamos (podřme). Ideme pozrieť na ventana (okno). Tu mář mantu. S takou mantou (deku, dekou). Papi ideme corriendo (behom). Toto falta (chřba). Raky idř dole, lebo son amigos (sř kamaráti). Zamočil som sa s barcom. Takř veľký barco (lodřka). Ideme na avione (lietadle). Skáčem ako un canguro. Kde je ten tapón (řtopeľ). Tá flor (kvet). Mřj flotador (křpacie koleso). Hřbali s hlavou aj s cola (chvost). To je z arbola (stromu). Dame tařku (daj mi). Kde je moje globo (balón)? To je iguales (rovnaké). Také veľké cřrculo (kruh). Vřetko brilla (leskne sa). Také brillantes (lesklé). Budem en pelotas (holá). Toto je slovaca. Aha pista (stopa) som našla.
- b) *Morfologická transferencia*: To je svoja mama? (řEs su madre?). Vidřme tu pouřivanie zvratného prívlastňovacieho zámene svoj podľa španielskej paradigmy: mi, tu su = mřj, tvoj, svoj namiesto jeho, jej ich. Se empieza (začřna sa): v španielčine je empezar – začať, začřnať nezvratné. Pri substantívach dochádza k zmene rodu podľa druhého jazka. Pridávajú sa rodové prípony v jednom jazyku podľa zakončenia v druhom jazyku: veľké cřrculo (podľa slovenského mesto), moje globo (podľa mesto), takř veľký barco, ten barco (podľa slovenského dedo, Muro), třtu kvietku, tá flor (podľa španielskeho řenského rodu la flor), piňovř, platanovř helado (podľa španielskeho mužského rodu el helado – zmrzlina). V datřve a akuzatřve pouřivajú zámene bez predlořky: Nepozerař ma. Napřula ma.
- c) *Syntaktická transferencia*: Ma omojal. Mi nedal. Mi spravil zle. Sa mi nedá. Ma zakryeř? Ide prípady pouřivania zámene v slovenčine pred slovesom. Priřla tam pani učitřka, ře má červené vlasy. (podľa španielskej syntaxe: la profesora que tiene pelo rojo).
- d) *Sémantická transferencia*: Starká, ideme do tvojho domu. Ideme tam, kde je abuelos (donde los abuelos). Ak budeř dobrá s mamou ... (si te portas bien con mamá...). Robiť sřťaže (hacer concursos). To má robř smiať. To ma robř kařať (eso me hace reír, toser). Spravil som si kamaráta (he hecho un amigo). Uř je dobrř (zdravř). Ya está bien). Mám zimu (Tengo frío). Victor mi dal tu veľmi silno (Me ha dado fuerte aquí). Ako smrdř, krásne (Qué bien huele, muy bien). Dobre smrdř. (Huele bien). S čřm vrčř papi, s pipas? Vrčřia mi topánky. Ako vrčř sneh. Trvala som veľa (He tardado mucho). Spravila som si krv (Me he hecho sangre). Nemřžem spať s hlukom. (No puedo dormir con el ruido). Ideme vidieť Andreu. (Vamos a ver a Andrea). Ukář mi, ako si ju nechala (Ensęñame cómo la has dejado). Nemřžem íř s týmto počasřm. (No podemos ir con este tiempo). Čo budeme robiť na jestř? (řQué vamos a hacer para comer?). Vidřme, ře dochádza k doslovnřm prekladom španielskych konřtrukciř do slovenčiny. Opačň prípad, t. j. preklad slovenskej konřtrukcie do španielčiny sa vyktyol menej: Papi, zapatos abajo. (topánky dole). Date las gafas. (Daj si okuliare). No funciona pís (del eslovaco nejde auto – no funciona coche → nejde mi cikať – no funciona pís). V tomto přpade je vřak treba poznamenať, ře pozorovania nie sř celkom objektřvne, keďže výskum robila matka detř, ktorá s nimi hovorř po slovensky, takře má menej prřležitostí počuť detř rozprávať po španielsky.

Mřžeme povedať, ře v najväčřej miere dochádza k transferenciám na úrovni lexikálnej, to znamená, ře hovoriaci preberajú lexikálne jednotky z jedného jazyka do druhého a prispřsobia ich danému jazykovému systému. Třeto lexikálne transferencie mřžeme rozdeliť na substantřvne, adjektřvne a slovesné.

Substantřvne prevzatia

Prevzatia zo španielčiny do slovenčiny: s barcom, na avione, s mantou, mantu, kubřček, papinko, inglesi, z arbola, moje globo, veľa banderiek, veľké cřrculo, mosky, to je na salvanie. Mřžeme si všimnúť, ře:

- a) španielske substantřva sa prispřsobili slovenskej deklinácii: barcom, avione, mantu, inglesi...
- b) španielskym substantřvam boli pridané slovenské diminutřvne prípony: cubřček (cubo), papinko (papi);
- c) hovoriaci prispřsobili rod prevzatřch substantřv podľa zakončenia deklinaciř v slovenskom jazyku: mosky (mosca), mantou (manta) – podľa vzoru řena, veľké cřrculo, moje globo – podľa vzoru mesto, barcom (barco) – podľa dedo, avione (avión) – podľa vzoru dub;
- d) boli vytvorené španielske slová so slovenskřm suffixom (salvanie – zachránenie).

Prevzatia zo slovenčiny do španielčiny: los balones (balón podľa španielskeho plurálu), tá kvietka, poliať tú kvietku (slovenskému ekvivalentu kvet bol pridaný španielsky ženský rod – la flor).

Adjektívne prevzatia

V prípade adjektív sme sa stretli s tromi prípadmi transferencie, a to zo španielčiny do slovenčiny. Ide o tú istú adjektívnu príponu -ný: atrapaný (atrapado – chytený), piňový (piña – ananás), platanový (plátano – banán).

Slovesné prevzatia

Na úrovni slovíec dochádza k častým transferenciám, ktoré vyplývajú z rozdielnych slovesných systémov v oboch jazykoch. Predovšetkým sa týkajú vidu a prefixov, ktoré španielčina nemá. Stretli sme sa s nasledovnými prípadmi transferencie:

- a) španielskym slovesám sa pridala I-ová prípona minulého času a rod: zamanchala si (manchar – zašpiniť), ma omojal (mojar – zamočiť), rugili (rugir – revať), llevala (llevar – odnieť), gruñil (gruñil – vrčať);
- b) španielske slovesá so slovenskou infinitívnou príponou: pelear (biť sa);
- c) španielske slovesá so slovenskými prefixami: nahinchar (hinchar – fúkať), omojal, zamanchala;
- d) španielske slovesá podľa slovenskej konjugácie: mochajú sa, necrecie (crecer – rásť);
- e) španielske slovesá so slovenským záporom -ne: necrecie, nedice (decir – povedať), nefunciona (funcionar – fungovať), necoges ma (coger – chytiť, vziať);
- f) použitie španielskeho zvrätneho slovesa v prípade, keď nie je zvrätne: se empieza (začína sa);
- g) neosobné španielske konštrukcie v slovenčine: To sa nerozumie. To sa nevidí.;
- h) španielske perifrastické alebo iné slovesné konštrukcie aplikované na slovenčinu (predovšetkým ide o konštrukcie so slovesom hacer – robiť): To ma robí smiať. Ma robí kašľať. Spravil som si kamaráta. Mám zimu. Ideme vidieť Andreu.

Záver

Španielčina je jazyk analytický, zatiaľ čo slovenčina syntetický flektívny. Z tohto rozdielu sa potom odvíjajú aj samotné transferencie medzi oboma jazykmi (deklinácia španielskych substantív podľa slovenských vzorov, zmena rodu podľa zakončenia, španielska pevná syntax pri zámenách, pridávanie slovenských prefixov a sufixov španielskym slovesám atď.) Môžeme konštatovať, že dominantným jazykom je v našom prípade slovenčina, a preto deti používajú slovenský jazykový systém (skloňovanie, časovanie) hoci sa vyskytli aj prípady vplyvu španielskeho systému na slovenčinu, napr. na syntaktickej alebo sémantickej úrovni.

Najväčší počet transferencií sa prejavil pri slovesách, čo poukazuje na rozdiely medzi obojoma slovesnými systémami (slovenské prefixy, minulé I-ové prídavné v španielčine, neosobné slovesné španielske konštrukcie a španielske perifrasy v slovenčine atď.) Ďalším frekventovaným typom transferencií boli doslovné preklady konštrukcií, ustálených slovných spojení a výrazov. Na morfológickej rovine sme videli transferencie gramatického rodu a dokonca aj prítomnosť stredného rodu v španielčine a tiež skloňovanie španielskych slov podľa slovenských vzorov. V syntaxi sa prejavujú rozdiely v umiestnení zámen vo vete.

Literatúra

ALMEIDA, M. 1995. Actitudes lingüísticas en comunidades plurilingües. In: *Revista de Filología Románica*, 11 – 12. Madrid: Universidad Complutense, 1995.

ETXEBARRIA AROSTEGUI, M. 1995. *El bilingüismo en el Estado español*. S. L. Bilbao: Ediciones FBV, 1995.

FANTINI ALVINO, E. 1985. *Language acquisition of a bilingual child: A sociolinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1985.

GÓMEZ TORREGO, L. 2011. *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM, 2011.

GROSJEAN, F. 1982. *Life with two languages*. Harvard: Harvard University Press, 1982.

ONDRUŠ, Š., SABOL, J. 1980. *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava: SPN, 1980.

- SÁNCHEZ PRESA, M. 2000. Problemas en la traducción del eslovaco al español: algunos casos prácticos. In: *Actas del IV Encuentro de profesores de español*. Bratislava: AnaPress, 2000, s. 157 – 162.
- SIGUAN, M. 2001. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- SIGUAN, M., MACKEY, W. F. 1986. *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco, 1986.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2005. Algunas observaciones sobre el uso de los tiempos pasados en español y eslovaco. In: *Eslavística Complutense V, 2005*. Madrid: Universidad Complutense, 2005, s. 91 – 100.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2006. Algunos aspectos comparativos sobre los diminutivos en español y eslovaco. In: *Eslavística Complutense VI, 2006*. Madrid: Universidad Complutense, 2006, s. 139 – 145.
- SPIŠIAKOVÁ, M. 2012. Interferencie v používaní minulých časov v španielčine. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII*. Bratislava: Z-F Lingua, 2012, s. 87 – 93.
- SPIŠIAKOVÁ, M., ŠTEFÁNIK, J. 2006. Slovenčina a španielčina vo vzťahu k dvojazyčnosti. In: *Studia academica slovacca 35*. Bratislava: Stimul, 2006, s. 121 – 140.
- ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Jeden človek, dva jazyky*. Bratislava: AEP, 2000.
- ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Bilingvismus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov. Integrovaný bilingvismus u detí*. Bratislava: Vydavateľstvo UK Bratislava, 2000.
- TRUP, L. 1991. Interferencia a iné úskalia pri štúdiu španielčiny. In: *Slovenská reč, 57, 1991, s. 145 – 149*.
- VINAGRE LARANJEIRA, M. 2005. *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- WEINREICH, U. 1953. *Languages in contact*. Mouton: The Hague, 1953.

Kontakt

*Mgr. Mária Spišiaková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
maria.spisiakova@euba.sk*

ROZVOJ JAZYKOVEJ ZRUČNOSTI PÍSANIA POMOCOU INTERNETU

Eva Stradiotová

Abstrakt

Počet užívateľov internetu rýchle rastie a umožňuje im komunikovať s ľuďmi na celom svete. Tento nárast užívateľov je výsledkom poklesu cien internetu, a aj stolové a prenosné počítače sú dnes lacnejšie. Internet hrá veľmi dôležitú úlohu vo vzdelávacom procese a to hlavne vďaka možnostiam, ktoré ponúka. Pre učiteľov anglického jazyka je zdrojom autentických materiálov, pomáha učiteľom sprostredkovať študentom kultúrne zvyky a tradície anglicky hovoriacich krajín. Internet tiež motivuje študentov k štúdiu druhého jazyka. V príspevku sa budeme zaoberať vplyvom internetu na rozvoj zručnosti písania.

Kľúčové slová

internet, cudzí jazyk, jazyková zručnosti, motivácia

Abstract

Number of the Internet users is growing rapidly and it allows them to communicate with people around the world. This increase is a result of the fall of the Internet access prices, and also desktop computers and laptops are cheaper nowadays. Internet plays a very important role in the education, mainly because of the opportunities it offers. For language teachers the Internet is a source of authentic materials which help teachers to convey the cultural customs and traditions in English-speaking countries to students. It also motivates students to study a second language. In this paper we will discuss the influence of the Internet on the development of writing skills.

Keywords

the Internet, foreign language, language skills, motivation

Úvod

Žijeme v období, v ktorom medzi prvými desiatimi najhodnotnejšími značkami na svete sú Apple, Google, IBM, Intel, Microsoft a Samsung, ktoré sú zamerané na rozvoj informačných a komunikačných technológií. Táto dominancia informačných a komunikačných technológií vo svete odráža nielen ich neuveriteľne rýchly rozvoj, ale tiež veľký záujem širokej verejnosti, obzvlášť záujem mladej generácie, o tieto nové výdobytky technológií, ktoré menia naše životy. Smartphony, tablety, stolové počítače, laptopy, mobily sú vďaka obrovskému rozvoju a z toho vyplývajúcej konkurencii čoraz dostupnejšie a v spojení s internetom sa stávajú veľmi zaujímavými nástrojmi na sprostredkovanie informácií a dát. Agentúra Miniwatts Marketing Group zverejnila údaje o globálnom využívaní internetu (pozri obrázok č. 1), podľa ktorých v súčasnosti využíva internet približne 2,3 miliardy ľudí, čo je približne tretina všetkej populácie. Najviac ľudí v pomernom zastúpení k počtu obyvateľov využíva internet v Severnej Amerike, kde je to 78,6 %, nasleduje Oceánia a Austrália so 67,6 % a Európa s podielom vyše 63,2 %. Na opačnom konci rebríčka je Afrika, kde internet využíva len 15,6 percenta obyvateľov. Na Slovensku bolo v roku 2010 pripojených k internetu 73,1 percenta domácností. Táto zlepšujúca sa situácia je výsledkom ceny internetu, ktorá sa vďaka pomerne veľkej konkurencii na trhu tiež znižuje a aj internet v mobile sa stáva dostupným a veríme, že príde deň, keď sa stane súčasťou základných balíčkov, ktoré poskytovatelia mobilných telefónov ponúkajú. Tu by sme si mohli položiť otázku "Ako sa nás učiteľov táto situácia týka?" "Mali by sme sa zaoberať IT a ich vplyvom na vzdelávací proces, obzvlášť na jazykovú zručnosť písanie?"

WHO'S WINNING THE BATTLE OF THE BRANDS? TOP 10 MOST VALUABLE

1) Apple - \$98.3bn	
2) Google - \$93.2bn	
3) Coca-Cola - \$79.2bn	
4) IBM - \$78.8bn	
5) Microsoft - \$59.5bn	
6) GE - \$46.9bn	
7) McDonald's - \$42.0bn	
8) Samsung - \$39.6bn	
9) Intel - \$37.3bn	
10) Toyota - \$35.3bn	Source: Interbrand

WORLD INTERNET USAGE AND POPULATION STATISTICS						
June 30, 2012						
World Regions	Population (2012 Est.)	Internet Users Dec. 31, 2000	Internet Users Latest Data	Penetration (% Population)	Growth 2000-2012	Users % of Table
Africa	1,073,380,925	4,514,400	167,335,676	15.6 %	3,606.7 %	7.0 %
Asia	3,922,066,987	114,304,000	1,076,681,059	27.5 %	841.9 %	44.8 %
Europe	820,918,446	105,096,093	518,512,109	63.2 %	393.4 %	21.5 %
Middle East	223,608,203	3,284,800	90,000,455	40.2 %	2,639.9 %	3.7 %
North America	348,280,154	108,096,800	273,785,413	78.6 %	153.3 %	11.4 %
Latin America / Caribbean	593,688,638	18,068,919	254,915,745	42.9 %	1,310.8 %	10.6 %
Oceania / Australia	35,903,569	7,620,480	24,287,919	67.6 %	218.7 %	1.0 %
WORLD TOTAL	7,017,846,922	360,985,492	2,405,518,376	34.3 %	566.4 %	100.0 %

NOTES: (1) Internet Usage and World Population Statistics are for June 30, 2012. (2) CLICK on each world region name for detailed regional usage information. (3) Demographic (Population) numbers are based on data from the [US Census Bureau](#) and local census agencies. (4) Internet usage information comes from data published by [Nielsen Online](#), by the [International Telecommunications Union](#), by [GfK](#), local ICT Regulators and other reliable sources. (5) For definitions, disclaimers, navigation help and methodology, please refer to the [Site Surfing Guide](#). (6) Information in this site may be cited, giving the due credit to [www.internetworldstats.com](#). Copyright © 2001 - 2013, Miniwatts Marketing Group. All rights reserved worldwide.

Obrázok č.1

Písomná komunikácia

Úloha a potreba písania sa počas posledných 20 rokov rapídne zmenila. V deväťdesiatich rokoch minulého storočia len málokto bol nútený písať niečo každý deň, ale príchodom e-mailu, webových diskusných skupín, SMS správ a blogov sa všetko zmenilo a písomná komunikácia sa postupne stala každodennou súčasťou nášho pracovného aj osobného života. Táto komunikácia má svoje vlastné pravidlá. Veľmi často sa v tejto komunikácii využívajú skratky, ktorých cieľom je urýchliť komunikáciu a emotikóny, ktoré majú za cieľ priblížiť prijímateľovi správy náladu v akej sa odosielateľ nachádza.

Ak by sme si pri tejto každodennej písomnej komunikácii mysleli, že ide o dlhšie listy formálneho alebo neformálneho charakteru, tak by sme sa mýlili, lebo vo väčšine prípadov sú to krátke správy kolegom alebo priateľom, oznamy, odpovede na otázky, polemické repliky etc. Potreba písať konvenčné listy je v posledných rokoch na ústupe, čo sa odráža aj vo výučbe jazykov, kde sa ich písaniu nevenuje toľko pozornosti, ako by sa malo, vzhľadom na to, že jazyková zručnosť písanie je dôležitou súčasťou komunikácie a ovládanie tejto zručnosti nám umožňuje oznámiť správu zrozumiteľne a jasne.

Práve kvôli spomenutej situácii je tu veľa dôvodov, prečo by sa mala venovať väčšia pozornosť výučbe písania v cudzom jazyku, napríklad:

- Príprava na skúšky, kde je testovaná aj zručnosť písania (FCE, CAE, CPE, IELTS,...).
- Lepšie kariérne možnosti (správne písanie správ, žiadostí, životopisu, sprievodného listu, rozličných informácií,).
- Štúdium v zahraničí.
- Písanie si s priateľom v zahraničí.

V rámci výskumu KEGA č. 514 sme zisťovali prostredníctvom dotazníka vlastné hodnotenie jednotlivých jazykových zručností študentov, ich záujem o štúdium jazyka a čo očakávajú od štúdia jazyka. Výskumu sa zúčastnilo 104 respondentov z Ekonomickej univerzity v Bratislave. V prvej časti dotazníka mali ohodnotiť svoje jazykové zručnosti. V tabuľke č.1 vidíme vyhodnotenie odpovedí, z ktorých vyplýva, že 13 respondentov si myslí, že ich jazykové zručnosti sú výborné, 55 respondentov si myslí, že ich jazykové zručnosti sú veľmi dobré a 32 respondentov si myslí, že sú ich jazykové zručnosti dobré. Reálna situácia, s ktorou sa väčšina učiteľov denne stretáva, však takýmto výsledkom nenásvedčuje. Študenti v mnohých prípadoch majú problém s komunikáciou v cudzom jazyku, pričom si ale uvádzajú, že ich jazykové zručnosti sú na veľmi dobré.

V tabuľke č. 1 vidíme vyhodnotenie jazykových zručností.

Jazyková zručnosť	Výborný	Veľmi dobrý	Dobrá	Dostačujúci	Slabý
Čítanie s porozumením	13	55	32	3	1
písanie	1	38	58	7	
hovorenie	4	23	56	19	2
Počúvanie s porozumením	8	32	48	11	5

Ďalšou otázkou sme zisťovali, čo respondentov motivuje k štúdiu cudzieho jazyka, t.j. aké sú ich ciele. Prekvapilo nás, že študenti nevidia v štúdiu jazyka možnosť ísť študovať na zahraničnú univerzitu. Zo 104 respondentov len 34 zvažuje takúto možnosť. Väčšina respondentov uvádza ako hlavný cieľ zlepšenie jednotlivých jazykových zručností. (Vid' tabuľka č.2). Na druhom mieste uviedli možnosť lepších kariérnych príležitostí a komunikáciu s cudzincom.

V tabuľke č. 2 vidíme vyhodnotenie dôvodov na štúdium jazyka.

Dôvody	Súhlasím	Neviem	Nesúhlasím
Zlepšenie jednotlivých jazykových zručností	90	10	4
Lepšie kariérne príležitosti	88	15	1
Štúdium v zahraničí	34	46	31
Mám rád/a anglický jazyk a kultúru	29	51	24
Komunikácia s cudzincami	88	13	3

Otázkou „Čo študenti očakávajú od jazykového kurzu“ sme chceli zistiť, na čo kladú dôraz, čo si myslia, že je pre nich pri štúdiu jazyka dôležité. Ako z tabuľky č. 3 vyplýva, najviac kladú dôraz na hovorenie a prekvapujúco aj na slovnú zásobu. Najmenší dôraz kladú na čítanie. Paradoxné pri tom je, že ak učiteľ dá študentom priestor na rozprávanie, mnohí túto príležitosť nevyužívajú, a to aj napriek tomu, že ju považujú za najdôležitejšiu.

V tabuľke č. 3 vidíme vyhodnotenie, na čo študenti pri štúdiu cudzieho jazyka kladú dôraz.

Bol/a by som rád/a, keby bol dôraz na:	súhlasím	neviem	nesúhlasím
čítanie	63	32	9
písanie	69	30	5
počúvanie	71	27	6
hovorenie	89	14	1
gramatiku	65	35	4
Slovnú zásobu	81	20	3

Na otázku čo majú najradšej prekvapujúco najviac študentov odpovedalo, že čítanie a práve táto zručnosť bola na poslednom mieste v otázke na čo kladú dôraz. Písanie patrí k najmenej obľúbeným jazykovým zručnostiam, pričom práve písanie je jedna zo zručností, ktorú v praxi absolventi škôl najviac využijú. A na rozdiel od rozprávania písanie zapája odlišný mentálny proces. Máme viac času na rozmýšľanie, reagovanie, prípravenie sa, kontrolu a v prípade potreby hľadanie alternatívnych termínov a lepších riešení. (Vid' tabuľka č.4)

V tabuľke č. 4 vidíme vyhodnotenie otázky, ktorej jazykovej zručnosti sa venujú študenti najradšej

Najradšej mám	čítanie	písanie	hovorenie	počúvanie
	40	13	37	14

Zručnosť písania

Uvedomujeme si, že ovládanie zručnosti písania v materinskom a aj v cudzom jazyku je pre študentov veľmi dôležité pre ich uplatnenie na pracovnom trhu. Študenti sú pri písaní konfrontovaní s ich znalosťami gramatiky a slovnej zásoby, ktorých znalosť nemusí byť adekvátna, následkom čoho majú problém napísať ucelený text na zodpovedajúcej úrovni z hľadiska gramatiky a slovnej zásoby. Svoju neistotu riešia písaním textov, v ktorých využívajú predovšetkým jednoduché vety v prítomnom a minulom čase. Podobne je to aj so slovnou zásobou, ktorá nezodpovedá úrovni, na ktorej by študenti mali byť. Ďalším problémom, na ktorý študenti narážajú, je neznalosť pravidiel jednotlivých žánrov obzvlášť v cudzom jazyku. Viniť len študentov by v tomto prípade bolo nekorektné. Táto situácia je zapríčinená nielen systémom výučby cudzích jazykov, ale hlavne nízkou výmerou hodín a vysokou zaťaženosťou učiteľov cudzích jazykov, ktorí majú v skupinách často viac ako 20

študentov, čo potom zapríčiňuje, že zručnosť písania je vo veľkej miere zanedbávaná. Práve tu vidíme možnosť uplatnenia webových aplikácií, ktoré by mohli:

- znížiť deficit výmery hodín,
- umožniť študentom, aby si precvičovali zručnosť písania a získali väčšiu prax v písaní rôznych žánrov,
- poskytnúť študentom priestor na písomné vyjadrovanie myšlienok presne a jasne,
- vytvoriť študentom priestor na formulovanie súvislých textov.

Tradičné prístupy k zručnosti písania v cudzom jazyku sú zamerané na tri hlavné oblasti (Hyland, 2009). Prvý prístup sa často nazýva „produktový prístup“ a je zameraný na jazyk a organizáciu písaného textu. Druhý prístup je zameraný na pisateľa, na to, čo robí pri písaní textu, napríklad editovanie konceptu/konceptov pred napísaním záverečnej verzie a tretí prístup sa zameriava na čitateľa a na to, akými spôsobmi sa pisateľ spojí s čitateľmi v sociálnom kontexte. Súčasná metodológia kombinuje tieto prístupy, pretože text, pisateľ a čitateľ sú neoddeliteľne navzájom spojení a nie je možné ich umelo oddeliť a ak sa chce študent stať dobrým pisateľom, musí tieto prístupy zakomponovať do písania.

Weblog

V rámci výskumu projektu KEGA č. 514 sa pomocou webových aplikácií weblogu a audioblogu usilujeme o zlepšenie jazykových zručností písania a počúvania, ale hlavne sme sa zamerali na rozvoj zručnosti písania. Do výskumu je zapojených 6 riešiteľov, ktorí pracujú s experimentálnymi a kontrolnými skupinami. Pridelujú im úlohy na weblogu, ktoré musia respondenti v experimentálnych skupinách riešiť. Tieto úlohy sú zamerané na rozvoj zručnosti písania.

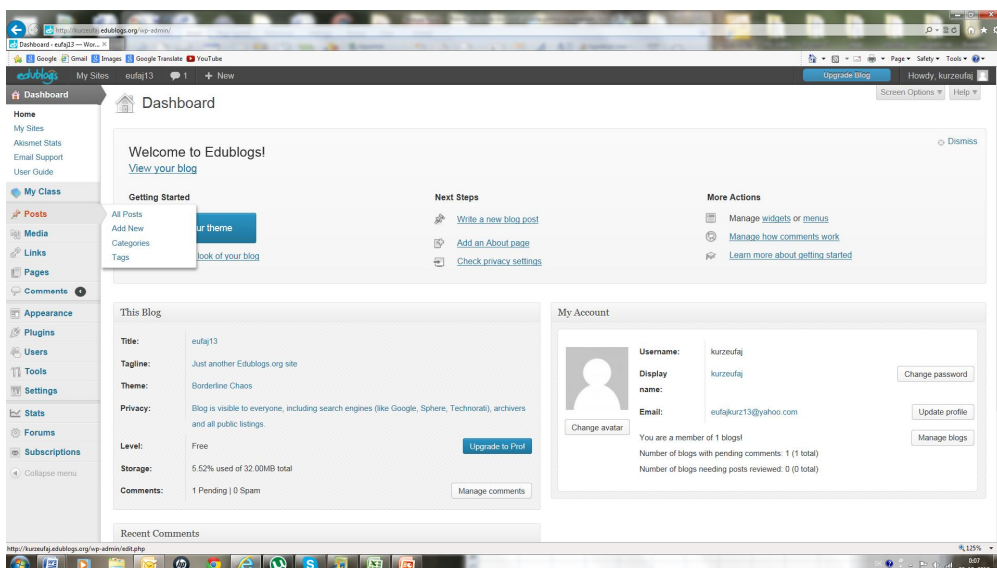
Každá experimentálna skupina má svoj weblog, na ktorý majú prístup všetci respondenti v danej experimentálnej skupine. Učitelia zadávajú raz týždenne úlohy, ktoré sú pre všetky skupiny rovnaké. Tieto úlohy sú vyhodnocované raz týždenne a učiteľ oboznámi študentov s hodnotením, aby študenti mali spätnú väzbu.

Riešitelia výskumu tvoria weblogy na začiatku semestra na stránke <http://edublogs.org/> (pozri obrázok č. 2).



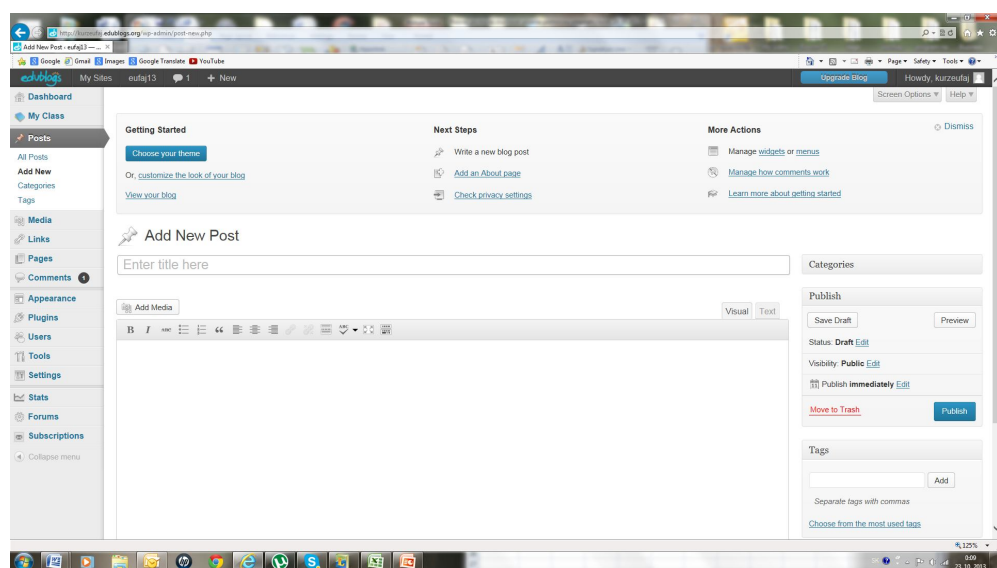
Obrázok č.2

Tvorba weblogu je veľmi jednoduchá a zvládne ju každý bez problémov. Po vytvorení weblogu učiteľ oboznámi študentov s prácou na weblogu a poskytne im adresu a heslo, ktoré potrebujú na prihlásenie sa. Po prihlásení sa otvorí stránka Dashboard, na ktorej si študent otvorí okno Posts a v ňom klikne na Add New (pozri obrázok č. 3).



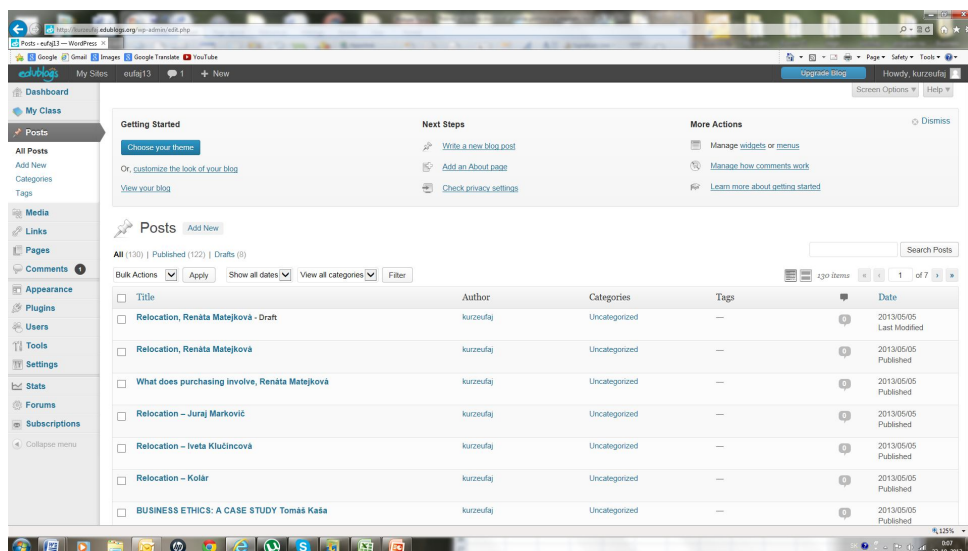
Obrázok č.3

Následne sa otvorí okno Add New Post v ktorom môže učiteľ publikovať úlohu, ktorú tam buď napíše alebo nakopíruje. Študenti na weblagu vidia úlohu, s ktorou budú pracovať a tiež tu publikujú vypracované písomné zadania, ktoré podobne ako učelia buď napíšu alebo nakopírujú napr. z Wordu, kde si zadanie vypracujú. Po napísaní príspevku je potrebné kliknúť na Publish a príspevok bude zverejnený na weblagu (pozri obrázok č. 4).



Obrázok č. 4

Ak chce učiteľ alebo študent editovať príspevok, potom v okne Posts klikne na All Posts a zobrazia sa mu všetky príspevky (pozri obrázok č.5), ktoré sú na weblagu, mohli by sme povedať, že ide o akési portfólio písomných prác študentov. Učiteľ alebo študent si vyberú príspevok, ktorý chcú editovať a kliknú na možnosť editovať, ktorá sa zobrazí pod názvom príspevku, ak sa k nemu priblížime myšou. Po vykonaní úprav klikne na Update, čím sa úpravy zachovávajú.



Obrázok č. 5

Záver

Hoci sa blogovanie stáva zo dňa na deň populárnejším, blogy sú vo výučbe používané len vo veľmi malej miere. Práve preto výskum v tejto oblasti môže veľmi pomôcť rozšíreniu používania Weblogov vo výučbe tým, že poskytne učiteľom inštrukcie a oboznámi ich s pedagogickými postupmi pri používaní Weblogu vo výučbe, v našom prípade vo výučbe jazykov, aby učitelia mohli začleniť Weblog do výučby cudzích jazykov ako doplnok so zameraním na zlepšenie zručnosti písania a čítania s porozumením. Zavedenie Weblogov do výučby môže pozitívne vplývať aj na motiváciu študentov k písaniu.

Literatúra

CHŁOPEK, D. 2007. *Kategoryzacja czasowników ruchu w leksykozbiorach internetowych (na przykładzie języka angielskiego)*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe ATH, 2007, p. 235. ISBN: 978-83-60714-041.

DUDENEY, G., HOCKLY, N. 2007. *How to Teach English with Technology*. Harlow: Longman, 2007. 192 s. ISBN 978-1-405-85308-8.

HYLAND, K. 2009. *Teaching and researching writing*. (2 vydanie) Londýn: Pearson Education, 2009.

ZSAPKOVÁ, E., PAŠKOVÁ, H. 2013. What can we do to improve reading comprehension? KEGA 514. In: *Fórum cudzích jazykov*, 5, 2, 2013. Sládkovičovo: Vysoká škola Visegrádu v Sládkovičove, s. 103 – 110. CD-ROM. ISSN 1337-9321.

ZSAPKOVÁ, E. 2013. Efektívne čítanie s porozumením ako jedna zo základných akademických zručností. KEGA 514. In: *Fórum cudzích jazykov*, 5, 3, 2013. Sládkovičovo: Vysoká škola Visegrádu v Sládkovičove, s. 59 – 64. CD-ROM. ISSN 1337-9321.

WALKER, A., WHITE, G. 2013. *Technology Enhanced Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2013. 208 s. ISBN 978-0-19-442368-7.

<http://www.dailymail.co.uk/news/article-2438478/Apple-overtakes-Coca-Cola-valuable-global-brand-Google-second.html#ixzz2hpgzMPnW>

<http://www.the-criterion.com/V2/n2/Sreenathachary.pdf>

<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

Kontakt

*PaedDr. Eva Stradiotová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava
Email: eva.stradiotova@euba.sk*

WISSENSCHAFTLICH REDEN UND SCHREIBEN

Didaktische Ansätze zu der Erstellung einer strukturierten Textwiedergabe

Eva Széherová

Abstrakt

Vedecký jazyk a vedecká komunikačná kompetencia patria k v dôsledku internacionalizácie študijných výsledkov k dôležitým faktorom úspešnosti v štúdiu a v profesii. Cieľom príspevku je predstaviť didaktický model procesu osvojovania vedeckého jazyka na príkladoch textov, cvičení a lexiky, ktoré vedú k produkcii a recepcii základných druhov vedeckých textov (štruktúrovaného zhrnutia) a ktorý je dôsledkom evaulácie didaktických reflexií v seminári Akademický jazyk.

Kľúčové slová

didaktický model, kompetencia porozumenia textu, produkcia vedeckého textu, štruktúra a výstavba textu, štruktúrované zhrnutie, stratégie a techniky práce s textom

Abstract

Wissenschaftssprachliche kommunikative Kompetenz wurde infolge der Internationalisierung und Angleichung der universitären Leistungen zu einem wichtigen Erfolgsfaktor im Studium und Beruf. Hinsichtlich der Ziele und Anforderungen der neu eingeführten Lehrveranstaltung Akademische Sprache an der Fakultät für angewandte Sprachen werden in dem vorliegenden Beitrag didaktische Ansätze eines evaluierten methodischen Konzepts zu der Erstellung von wissenschaftlichen Textsorten wie strukturierte Textwiedergabe (Zusammenfassung) skizziert. Bei der Konzeption von Unterrichtsmaterialien wurde der empirische Ansatz als didaktisches Prinzip des methodischen Vorgehens angesetzt. Das Erkenntnisziel des Beitrages besteht in der praktischen Ausführung der Wissenschaftssprache.

Schlüsselwörter

didaktisches Modell, Produktion der wissenschaftlichen Textsorten, Textaufbau, strukturierte Textwiedergabe, Zusammenfassung, methodische Hinweise, Konventionen der Wissenschaftssprache

Zielstellung

In dem immer größer werdenden Globalisierungsraum, der sich durch Internationalisierungsbestrebungen auch im Bereich der Sprachqualifizierung auszeichnet, wird der Bedarf an der hohen Qualität der erworbenen Fremdsprache als ein wesentliches Merkmal der heutigen Gesellschaft wahrgenommen. Im Beitrag wird von der Annahme ausgegangen, dass die Beherrschung der kultivierten wissenschaftlichen kommunikativen Kompetenz als Erfolgsfaktor für die Hochschulausbildung und als Voraussetzung für die berufliche Konkurrenzfähigkeit zu der Ausrüstung des Hochschulabsolventen gehört. Die Sensibilität für die Wissenschaftssprache bzw. akademische Sprache und ihre Anwendung im universitären Bereich infolge der Entstehung neuer fachübergreifenden Studienprogramme spiegelt den Bedarf des Arbeitsmarktes nach einem mehrsprachigen Hochschulabsolventen wider. Zu den Voraussetzungen eines erfolgreichen Studiums an der Universität gehört auch *ein sicherer und kreativer Umgang mit der Sprache*, eine Kompetenz, stilsichere und adressatenorientierte Texte unterschiedlicher Art abzuliefern und analytisches und abstraktes Denken in das Studium einzubinden. Immer mehr steigen auch die Ansprüche an die Qualität der Ausbildung, an die Korrektheit der erlernten Fremdsprache und an die Vollkommenheit des fremdsprachlichen Handelns, die mit dem Erfolgsfaktor im Studium zusammenhängen. Angesichts der zunehmenden Konkurrenz im Zuge des Bologna –Prozesses wurde von der Fakultät der angewandten Fremdsprachen EU frühzeitig erkannt, dass eine in das fachwissenschaftliche Studium integrierte Förderung der Schreibkompetenz und Redekompetenz in der Wissenschaftssprache eine neue Dimension erhält (vgl. Széherová, 2012).

Das Anliegen der Arbeit ist es, die aufgrund der empirischen Erhebung erstellten Vermittlungsstrategien der Wissenschaftssprache darzustellen und zu skizzieren. Die Intention des Beitrages besteht damit in der Reflexion und Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung der Wissenschaftssprache im universitären Studium vor Hintergrund der vorgeschlagenen didaktischen Strategien und in der Darstellung kognitiver Kernstrategien und sprachlicher und stilistischer Mittel, die bei der Produktion von grundlegenden akademischen und wissenschaftlichen Texten wie strukturierte Textwiedergabe sowie auch argumentative Stellungnahme erforderlich sind.

Daraus lässt sich *die These* ableiten, die Beherrschung der WS erhöhe wesentlich die Qualität der fremdsprachlichen schriftlichen und mündlichen Ausdrucksweise, die sich im Leistungsnachweis in allen studierten Fächern widerspiegelt. Im Anschluss an die in dem vorherigen Beitrag diskutierten Grundlagen und der Ausgangsbasis für die Vermittlung der Wissenschaftssprache im akademischen Bereich (Zielgruppe: Studierende der Fakultät für angewandte Fremdsprachen) wird vorerst ein zusammenfassender Überblick von den einleitenden Intentionen verschafft (vgl. Széherová, 2012).

Der Sachverhalt der anfänglichen Seminareinheiten wird in folgenden Schwerpunkten formuliert:

- I. Bedeutung der Vermittlung der Wissenschaftssprache an der Universität, Voraussetzungen und Anforderungen der erfolgreichen Anwendung der WS.
- II. Darlegen der einzelnen Phasen der Einübung der WS aufgrund des methodischen Verfahrens (didaktisch strukturierte Übungen mittels des Abrisses des didaktischen Konzeptes der ersten Seminareinheit), in dem die Sensibilisierung der Studenten für die Besonderheiten der Wissenschaftssprache vollzogen wird. Die Unterschiede und Berührungspunkte des wissenschaftlichen Stils und der Fachsprache wurden an lexikalischen und syntagmatischen sprachlichen Mitteln der Wissenschaftssprache demonstriert und die fachliche Terminologie der Geisteswissenschaften in dem Wissenschaftsstil, dem Gedankenaufbau und Argumentationsaufbau des wissenschaftlichen Textes im Prozess der Auseinandersetzung mit den Zielen des Seminars anhand der Vorlesung verglichen. Mittels der inhaltlichen Analyse des vorgelegten Syllabus wurden die zu erreichenden Kompetenzen unterstrichen, beschrieben und erklärt.

Die Vorlesung und das schriftliche Lehrmaterial werden damit als Ansätze für die Entwicklung einer kultivierten rhetorischen Kompetenz im mündlichen und schriftlichen Ausdruck verstanden, die zur Bewältigung anspruchsvoller Kommunikationsstrategien in gesellschaftlichen Handlungsprozessen führt. Es wurde gleichzeitig auf sprachliche Kompetenz, Textkompetenz, Stilkompetenz, rhetorische Kompetenz und Lese- und Rezeptionskompetenz (kritisches und analytisches Lesen als Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Sekundärliteratur) hingewiesen.

Hinsichtlich der angeführten Schwerpunkte wird die Überleitung zu den Ansätzen der Veranstaltung Akademische Sprache verdeutlicht, die in dem Erwerb der Konventionen, Redemittel, Fügungen, Wendungen, Kollokationen und typischer Ausdrucksmittel der allgemeinen Wissenschaftssprache, aber auch Konventionen im Bereich 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 und wissenschaftlicher Texte wie Beschreibung, Definition, Erklärung, Mitschrift, Exzerpt, Konspekt, Handout, Tischvorlage, Zusammenfassung, strukturierte Textwiedergabe, Referat, Abstract, Seminararbeit, Stellungnahme, Zitieren u. s. w. bestehen.

Die Studierenden werden aufgefordert, Ziele und Aufgaben der Lehrveranstaltung anhand der Vorlesung und des vorliegenden Lehrmaterials wiederzugeben. Diesem Schritt geht eine *Transformationsübung (Umformulierung, Ersetzübung)* voraus, wo die allgemeinsprachlichen Ausdrücke zum Thema *Studium an der Uni* durch synonymische ersetzt wurden (*lernen- studieren, das Wissen aneignen, erwerben, Erwerb der Kenntnisse bewältigen*). Synonymische Ausdrücke strukturiert und hierarchisiert, werden als Hilfestellung bei dem Prozess der Erstellung der Textsorte *Beschreibung* angeboten, dem Ziel folgend, frequente sprachliche Einheiten zu dem Thema des studentischen Hochschullebens auf dem akademischen Boden in die Beschreibung zu integrieren (s. Mein Status an der Universität- Anhang 1).

Dieser und anderer Erkenntnisse sich sicher im wissenschaftlichen Prozess bedienen zu können, werden die Ansätze der in diesem Beitrag demonstrierten Themenbereichen wie der Erwerb von Phasen der Textarbeit und ihre praktische Beschreibung, Textsortenwissen, der Textaufbau, Analyse lexikalischer Erscheinungen, syntaktischer Merkmale, textuellen Charakteristika, Unterschieden und Berührungspunkten in der akademischen Textsorte Zusammenfassung und der strukturierten Textwiedergabe und Erstellungsstrategien an dem vorgelegten didaktischem Modell demonstriert.

In diesem Teil des Beitrages wird im Hinblick auf das erörterte Thema an Beispielen gezeigt, wie aus einem publizistischen, informativen Text ein wissenschaftlicher Text konstruiert wird (strukturierte Textwiedergabe) und welche Denkmodelle ihren Argumentationen zugrunde liegen.

Die Basis für die produktive kommunikative Kompetenz, die sich bei der Erstellung der strukturierten Textwiedergabe, Zusammenfassung und anderen akademischen und wissenschaftlichen Textsorten niederschlägt, bildet eigener empirische Ansatz aufgrund der

Analysen von studentischen Mitschriften, Hausaufgaben, Seminararbeiten, Referaten und diskursiver Fähigkeit, die einen Beitrag zu dem Entwurf einer didaktischen Konzeption von dem Einsatz der Unterrichtsmaterialien und der methodischen Gestaltung des Seminars geleistet haben. Gleichzeitig werden didaktische Ansätze von Graefen (2009) überprüft und evaluiert, mit der Berücksichtigung von Ansprüchen, die im Syllabus zusammengefasst sind. Wertvolle methodische Hinweise der Autorin wurden mit den hier vorgestellten empirischen Erfahrungen zur Konfrontation gestellt, sie wurden sorgfältig untersucht, den Anforderungen angepasst und schließlich eingesetzt. Im Hinblick auf den Erwerb der wissenschaftlichen Kompetenz bei der Produktion der wissenschaftlichen Texte ist festzustellen, dass sich der Aufbau fachlicher Kenntnisse und die Entwicklung entsprechender wissenschaftlichen Schreibfähigkeiten in integrativer Weise fördern lassen (vgl. Széherová, 2012).

In der deutschen Wissenschaftsforschung (Ehlich, 1999, 2003; Moll, 2001; Graefen, 2009, 2011; Weinrich, 1995; Kretzenbacher, 1995) werden bezüglich der wissenschaftlichen Kommunikation verschiedene Prozessmodelle beim Verfassen einer wissenschaftlichen Textsorte festgelegt. Graefen (2009) widerspricht deren Thesen, Wissenschaftssprache sei vor allem ein Problemlösen und sie hinterlegt die mit der Behauptung, ein Problemlösen sei kein Zweck, sondern „eher eine allgemein psychologische Kennzeichnung der Anstrengung, die ein Mensch aufbringt, um Hindernisse zu überwinden“ (ebd.) Diese Auffassung wird zum Leitmotiv des Beitrages gestellt.

Phasen der Textarbeit

Die Textarbeit gehört zu den wichtigsten Vorgängen im Seminar und bildet den grundlegenden Faktor der Verstehens- und Produktionskompetenz, und damit das Vollziehen der korrekten wissenschaftlichen Kommunikation. Die Strategien der Erstellung der beiden Textsorten werden im Anschluss an die Auffassung von Sommer erarbeitet, laut der die wissenschaftliche Kommunikation eine Verständigung mit Hilfe von Texten über Texte ist und von dieser Textualität wird das das ganze Studium gekennzeichnet. (vgl. Sommer 2002)

Infolge der oben formulierten Zielsetzungen konzentriert sich der Prozess des Erwerbs der Wissenschaftssprache bei der Textarbeit auf die *Behandlung verschiedener Textsorten*, in denen auf die Unterschiede in der lexikalischen, syntaktischen und grammatikalischen Ebene, aber vordergründig auch auf die Merkmale des vorhandenen Stils hingewiesen wird, mit der Absicht, in den weiteren Phasen die Erstellung der wissenschaftlichen Textsorte *strukturierte Textwiedergabe* zu erlernen. Den empirischen Erfahrungen nach ist die erste allgemeine Textanalyse im Hinblick auf die Erstellung einer wissenschaftlichen Zusammenfassung an einem *publizistischen- oder Lehrbuchtext* der einfachste Weg, diese Kompetenz zu erlernen. Diese Auffassung widerspricht den Theorien über den Einsatz der wissenschaftlichen Texte auch am Anfang der Textarbeit (vgl. Graefen, 2009).

Die Auswahl der Texte beruht auf den evaluierten Erfahrungen und erfolgt nach dem Kriterium der Aktualität, Verständlichkeit, Reichweite und Authentizität. Die ausgewählten geisteswissenschaftlich orientierten Ausgangstexte beziehen sich auf gesellschaftliche, politische, kulturelle Bereiche, die unter soziologischen, gesellschaftlichen oder philosophischen Aspekten behandelt werden, und einerseits Tatsachen beschreiben (informativ, belehrend), sich aber auch mit problematischen Fragestellungen auseinandersetzen. Ihre didaktische Intention besteht in der Identifikation und der Suche (Untersuchung) nach den vom Autor vermittelten (entworfenen) Sachverhalten, Gedanken und Problemen, aus der Perspektive des Autors, um den Sachverhalt mittels wissenschaftlicher Konventionen und Fügungen in der wissenschaftlichen Textsorte *strukturierte Textwiedergabe* bzw. *Zusammenfassung* wiedergeben und kommentieren zu können.

Als stark untergeordneter Aspekt erscheinen infolge der Forschung nicht nur Kenntnisdefizite im grammatischen Bereich, sondern auch in dem Wissen über die allgemeine textanalytische Denk- und Arbeitsweise bei der Auseinandersetzung mit dem Text. Dem zufolge ist es erforderlich, eine Einführung in die Textlinguistik zu vollziehen, in der hinsichtlich der artikulierten Zielstellungen im Syllabus die Einteilung der Texte nach ihrer Funktion wichtig erscheint. Bei den argumentativen, explikativen und deskriptiven Texttypen werden die Voraussetzungen ihrer Entstehung formuliert, Strukturmerkmale, dominante Elemente, Merkmale des Stils und Anwendung von charakteristischen grammatischen Phänomene kurz erklärt. Gleichzeitig werden auch die Lesestrategien bzw. Lesestile vorgestellt, nach dem Kriterium der Leseziele und -absichten. Dabei wird auf fließende Grenze zwischen den einzelnen Stilen (selektives, orientierendes, kursorisches und totales Lesen) hingewiesen. Basiskonzepte von textlinguistischen Begriffen wie Textrezeption und Textproduktion, Textanalyse, Konjunktionen und Konnektoren, Kohäsion und Kohärenz sind bei der Textarbeit unvermeidlich. Zu dem prägenden Aspekt der Textarbeit, die der Entwicklung einer Textwiedergabe und Textproduktion dient, gehört die Behandlung des *Textaufbaus* (kohärente und kohäsionsbezogene Beziehungen und Verweise im Text), sprachliche Handlungsformen der

wissenschaftlichen Kommunikation (Beschreibung, Erläutern, Definieren, Argumentieren, Fragenstellen, Gegenüberstellen, Vergleichen u. s. w. (vgl. Graefen G.; Moll, M. 2007).

Einleitend werden die *Themen des Studentenlebens* berücksichtigt. Bei der Einführung in die studentische Problematik werden informierende publizistische Texte, die in den Universitätszeitungen veröffentlicht wurden, behandelt, so wie auch ein Vorlesungsverzeichnis der UNI Regensburg, Wien und Bremen („*Den Erstsemestern den Einstieg erleichtern*“, eine Ansprache des Rektors „*Liebe Erstsemester*“ u. s. w.). Auch interessante Lehrbuchtexte (Jugend, Mode, Zeitplanung u. s. w.) aus dem Bereich des Lebens der Jugendlichen ermöglichen den Einstieg in die Textarbeit und werden als Beleg für informative Sachtexte demonstriert.

Bei der Analyse wird die formal- stilistische Präsentation des Textes berücksichtigt, aber auch die Fähigkeit des induktiven und analogen Denkens. Gemäß Portmann (1999) sollen auch psycholinguistische Erkenntnisse, umgesetzt in didaktische und methodische Vorgehensweisen, in die Textarbeit vom Lehrenden integriert werden.

Mit dem Thema des Hochschullebens hängt die von uns erstellte *Liste der Ausdrücke*, die die Beschreibung der akademischen, b.z.w.wissenschaftlichen Tätigkeit auf dem akademischen Boden in der akademischen (wissenschaftlichen) Textsorte wiedergeben.

Diese Phasen der Textarbeit bedürfen eines zeitaufwändigen Raums, um den Erwerb der Grundlagen für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Texten zu gewährleisten und nimmt mindestens drei Seminareinheiten in Anspruch.

In der folgenden Phase wird die Unterscheidung von zwei Arten der Textwiedergabe, die zu den analytischen Textformen der produzierten Texte im wissenschaftlichen Bereich gehören vollzogen. *Strukturierte Textwiedergabe und Zusammenfassung* werden an der vorgelegten Definition, ihrer Erläuterung und schließlich an einigen Beispielen demonstriert. Im nachfolgenden didaktischen Vorgehen wird auf die Unterschiede in beiden Textformen hingewiesen, die in den behandelten Textsorten bestehen und es wird der Versuch unternommen, die Vorurteile zu korrigieren, gemäß denen eine Zusammenfassung werde als Inhaltswiedergabe eines informativen Textes angewendet, aber eine strukturierte Textwiedergabe wird wiederum bei einem wissenschaftlichen Text erfordert. Diese Tatsache kann teilweise akzeptiert werden, mit dem Einwand, dass sie die Möglichkeit nicht ausschließt, beide Wiedergaben an beiden Textsorten anzuwenden. Es werden die grundlegenden Faktoren der Textwiedergabe unterstrichen: bei der Zusammenfassung geht es um die *Inhaltswiedergabe*, die strukturierte Textwiedergabe erfolgt nach den Kriterien der Erfassung des *Gedankengangs* des Autors.

Bei der Einführung in die Textarbeit werden die Definitionen von beiden Textsorten erlernt und erklärt:

Zusammenfassung (Inhaltsangabe) gehört zu der Textsorte Textwiedergabe. Ihr Ziel ist es eine Wiedergabe der Denk- und Handlungsstruktur zu konstruieren. Diese sollte auf Kernaussagen reduziert sein und das Thema, sowie die Problematik des Textes und relevante Gedanken sind in den logisch aufgebauten Zusammenhängen wiedergegeben.

Strukturierte Textwiedergabe ist eine der wichtigsten Formen der Textwiedergabe eines Sachtextes oder eines wissenschaftlichen Textes, deren Struktur argumentativ aufgebaut ist. Sie informiert über Inhalt, Gedankengang und Strukturen der thematischen und argumentativen Entfaltung. Sie stellt eine komplexe Arbeitsaufgabe dar und bildet die Grundlage für die Erstellung einer weiteren Textform - der Texterörterung, die oft bei dem wissenschaftlichen Diskurs die Ausgangsbasis bildet. Neben der Erfassung des Inhalts berücksichtigt die strukturierte Inhaltsangabe auch die Gedanken des Autors - es wird nicht nur reine Inhaltsangabe (WAS) beleuchtet, sondern auch WIE (Gedanken des Autors) - erklärend, argumentativ, berichtend beschrieben. (vgl. Graefen 1994)

Dabei wird auf die Anwendungsmöglichkeiten der Ausgangstexte hingewiesen, indem unterstrichen wird, dass die *Inhaltsangabe* auf alle Texte (Sachtexte und literarische Texte bzw. fiktionale und nicht-fiktionale Texte) angewendet werden kann, im Vergleich mit der *strukturierten Textwiedergabe*, die im Allgemeinen auf die Wiedergabe von Sachtexten ausgerichtet ist.

Es wird unterstrichen, dass in der Textwiedergabe das *Wie* der thematischen Entfaltung von Informationen im Text untersucht wird. Laut der Ansicht von Sprachwissenschaftlern (Graefen, G. 2011, Ehlich, K. 1993) können thematischer Entfaltung eines Themas argumentative, beschreibende und berichtende (deskriptive), erklärende (explikative) oder sogar erzählende (narrative) Strukturen zugrunde liegen.

Im Vordergrund steht auch der Verweis auf in der produzierten Textsorte strukturierte Textwiedergabe eingesetzte sprachliche Form des Präsens, der sachliche, eigenständige und distanzierte Stil, Umwandlung der wörtlichen Rede in die indirekte Rede ohne Zitate u. s. w. (vgl. Ehlich, K. 1993).

Das in der Lehrveranstaltung angestrebte Ziel- Erstellung einer Zusammenfassung und strukturierten Textwiedergabe wird hinsichtlich der Kompetenz, wissenschaftliche fachbezogene Texte zu erschließen, zu vermitteln, wissenschaftliche Kommunikation führen zu können (Fragen stellen, Diskussion führen, Referat halten, Projekte präsentieren, Stellungnahme äußern, und eine Seminararbeit, Abschlussarbeit – Bachelorarbeit und Diplomarbeit zu verfassen) in den aufeinander logisch anzuknüpfenden Abschnitten realisiert.

Infolge der Kernkompetenzen des zuständigen Studienprogramms wurde bei der Auswahl des Textes auch das Kriterium der thematischen Anziehungskraft aus interkulturellen Sicht bevorzugt. Zur Behandlung wird ein *publizistischer (Sachtext) Text* vorgelegt, der das Thema des Studentenlebens an einer deutschen Universität behandelt.

Den Erstsemestern den Einstieg erleichtern

(Informationsveranstaltung der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät)

Wie pack´ ich mein Studium richtig an? Eine Antwort auf diese Frage zu vermitteln, war das Ziel der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Regensburg. In Form eines speziellen Orientierungstages wurde Erstsemestern die Möglichkeit geboten, noch vor Vorlesungsbeginn Probleme und Fragen aus dem Weg räumen.

„Wir wollen den Erstsemestern den Einstieg erleichtern“, äußerte sich Johann Biederbeck, zuständig für die Organisation des Informationstages, zum Ziel der Veranstaltung. Neben Anlaufstellen des akademischen Auslandsamtes und der studienbegleitenden Fremdsprachenausbildung, präsentierten sich speziell für das Grundstudium ausgerichtet alle Lehrstühle der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. In der Einführungsveranstaltung begrüßte der neue Dekan, Prof. Dr. Franz Lehner die Studienanfänger. Die Fachschaftsvertreter machten anschließend mit dem Studienablauf vertraut. Die Erstsemester konnten somit noch vor Vorlesungsbeginn gezielt Fragen zum Studium stellen, alle relevanten Informationsbroschüren – vom Studienführer bis hin zur Prüfungsordnung – erhalten sowie auftretende Probleme aus dem Weg räumen. Führungen über den Campus mit Vertretern der Fachschaft rundeten das Angebot ab.

Persönlicher Kontakt löst Anonymität ab

Einzelne Institute und die am Grundstudium beteiligten Dozenten stellten sich an den Informationsständen selbst vor. Die Studierenden konnten im persönlichen Gespräch eventuelle Fragen direkt klären, während die Dozenten die Erwartungen der Studierenden kennen lernten. Auf diese Weise soll der persönliche Kontakt von Beginn an gefördert, Barrieren abgebaut und der Anonymität des Massenbetriebs entgegenwirkt werden.

„Es ist eine gute Gelegenheit, um Barrieren zwischen Studenten auf der einen und den Professoren und Assistenten auf der anderen Seite abzubauen“, erklärte der Dekan der Fakultät, Prof. Dr. Franz Lehner, selbst für Fragen seiner künftigen Studenten zur Verfügung stand. Die neuen Regensburger Wiwi-Studenten stellten den Organisatoren des Orientierungstages ein positives Zeugnis aus. Gerade im Hinblick auf den ersten Stundenplan in Eigenregie und die Organisation des Studiums hätte man von der Hilfestellung älterer Semester und Fachschaftsvertreter profitieren können (Universitätszeitung Regensburg, 2009).

Als weitere Voraussetzungen für das Erstellen der Textwiedergabe sind Kompetenzen zu bezeichnen wie das Wissen über *Lesetechniken, Lesestrategien*: W Fragen Methoden, Titel und das abgeleitete Thema durch Abstrahierung, Gliederung der Texte nach den Sinnabschnitten, Konspektierung des Textes, Erschließen der Kernbegriffe, Aufsuchen von Kernbegriffen und eigenständige sprachliche wissenschaftliche Kompetenz.

Großer Wert wird gleich am Anfang der Textarbeit auf das selbstständige Aufsuchen von *Signalwörtern, Stichworten, Schlüsselwörtern* gelegt, wobei hervorgehoben wird, dass diese Worte aus *zwei-drei* Teilen bestehen sollen, um sie als Basis für sinnvolle Sätze der Textwiedergabe einsetzen zu können. Anfangs werden die Ausdrücke hinsichtlich der Erschließung des Textes den Studierenden als Beispiel erarbeitet und zur Verfügung gestellt, um den Prozess des aktiven Zugangs zu der Erarbeitung der lexikalischen Ebene in der Form der Aufschreibung der Ausdrücke, die wichtig für die Textwiedergabe sind zu erleichtern: z. B. *den Einstieg den Erstsemestern – erleichtern, die Fragen bezogen auf das Studium- beantworten, das Studium- anpacken, den Orientierungstag – organisieren, die Probleme aus dem Weg räumen, im persönlichen Gespräch Fragen stellen, die Studienanfänger begrüßen ...*

In der nächsten Phase der Textarbeit werden diese *Ausdrücke in gelenkten Übungen eingesetzt* und von Studenten in auf behandelten Themen bezogenen Sätzen verwendet. Die sich im Seminar ständig von uns wiederholte Anweisung *Ausdrücke aufschreiben* wird zu dem wichtigen Bestandteil der wissenschaftlichen Arbeit am Seminar und im Selbststudium.

Gleichzeitig werden *Ersatzübungen* eingeführt, die des Wissens um *synonymische Umformulierung* der Sprache der Zeitung, auch der Jargonsprache bedarf: *das Studium anpacken= bewältigen, durchführen, s. mit den Problemen im Studium auseinandersetzen*

Die Übung , *synonymische Ausdrücke* zu den sich auf den Inhalt bezogenen Wendungen zu bilden und sie in *Passivsätzen* anzuwenden, soll die inhaltstragenden Ausdrücke festigen:

Beispiel:

1. Das Studium anpacken – die Hochschulausbildung bewältigen
2. Von Erstsemestern wird die Hochschulausbildung mit Hilfe von Tutoren (von der Hochschulgemeinschaft ...) bewältigt.

Zu der Bewältigung von *lexikalischen Ebene* des Textes trägt die methodische Strategie der Bildung von wichtigsten Textaussagen bei, mittels der das Abstrahieren von in zwei-drei Teile zerlegten lexikalischen Einheiten zu der Erarbeitung und dem Erschließen von Schlüsselausdrücken führt. Im Rahmen der Textarbeit werden im Laufe der nachfolgenden Unterrichtseinheiten weitere Teilsprechfähigkeiten bewältigt, die teilweise schon in der ersten Einheiten angedeutet wurden in Form des Verzeichnisses für die *inhaltstragenden Ausdrücke*:

*Einführung in das Studium den Erstsemestern erleichtern
den Informationstag veranstalten*

das Lehrpersonal/Professoren, Dozenten, Assistenten/mit Informationen den Studenten zur Verfügung stehen

Informationen zum Inhalt der Fachrichtung vermitteln

Hindernisse überwinden, aus dem Weg räumen, abbauen

persönliche Kontakte zwischen den Lehrenden und Lernenden entwickeln, aufbauen

einen Rundgang über den Campus unternehmen

bei der Herstellung vom ersten Stundenplan und bei der Organisation des Studiums Hilfe leisten ...

Mittels der didaktisch auf die Erschließung des im Text behandelten Sachverhaltes, der Absicht des Autors, der inhaltlichen kohärenten Verbindungen zwischen den Absätzen, der wichtigen Aussagen und der Sprachmittel aufgebauten *Fragen* wird der Prozess der Produktion einer strukturierten Textwiedergabe eingeübt. Die Fragen folgen der Struktur eines wissenschaftlichen Textes, sie sind allgemein formuliert und dienen als Basis für die das Erschließen des Gedankenganges des Autors:

Wo wurde der Text veröffentlicht? Welche Funktion hat das Medium UNI Zeitung? Zu welcher Textsorte gehört der behandelte Text? Wie wird der Text gegliedert? (inhaltliche und gedankliche Überlegungen des Autors). Welche sprachlichen Mittel (Konjunktionen, Subjunktionen...) werden bei der inhaltlichen Gliederung für die Absicht des Autors eingesetzt? Aus welchen Teilen besteht der Aufsatz? Mit welchem Thema setzt sich der Autor auseinander? Welcher Sachverhalt wird im Titel angedeutet (komprimiert)? Worauf wird im Lead hingewiesen? Worin besteht die Absicht des Autors? Welche konkrete Informationen wurden angeboten? Welches Zitat wurde angeführt, zu welchem Ziel und wie kann es umgeschrieben werden? Woran ist der argumentative Teil zu erkennen ? Welche Fragen werden vom Autor gestellt? Welche Problembereiche werden in den Absätzen behandelt? Welche Tatsache wurde vom Autor besonders hervorgehoben? Welche Vorgänge wurden noch zusätzlich beschrieben? Welche Gegenstände wurden als Hilfsmittel zum erfolgreichen Verlauf / Ablauf des Informationstages eingesetzt? Worin besteht ihre Funktion? Wie ist der erste Tag verlaufen? Wie wurde er seitens der Studierenden bewertet? Welche Schlussfolgerung (These) wurde gezogen?

Bei der Erfüllung des Anliegens, eine strukturierte Textwiedergabe zu verfassen, soll das nächste *Modell* erläutert und eingesetzt werden.

- *Angaben beschreiben: zu Textsorte, Erscheinungsort, Autor,*
- *das Thema bestimmen- den Oberbegriff abstrahieren,*
- *graphische Gliederung des Aufsatzes beschreiben,*
- *den Titel – e Überschrift entschlüsseln (auf Grund der Annahme),*
- *inhaltliche Gliederung vornehmen- Kohärenz- und Kohäsionsbeziehungen,*
- *Ziel (e Absicht, Intention des Autors) ausdifferenzieren,*
- *Problem, Fragestellung definieren,*
- *These, Hypothese festlegen*
- *Absätze inhaltlich analysieren, auf wichtige Informationen in Absätzen hinweisen,*
- *Schlussfolgerung ziehen,*

- Anlass zu der Diskussion angeben, event.eigene Stellungnahme äußern.

Innerhalb der Erfassung des strukturierten Textes wird die *Struktur der Textwiedergabe* anhand der Lückenübungen(Einsetzübungen) erworben, die dem Schema und der Struktur der Textwiedergabe folgen und Fügungen und Konventionen beinhalten. Nicht nur kognitive Konstruktionsprozesse, auch gezielte mnemotechnische Übungen sind bei den inhaltlichen und logischen Anordnungen in der wissenschaftlichen Textsorte zu berücksichtigen:

In dem von uns behandelten Text wird das Thema _____ zum Schwerpunkt der Untersuchung gestellt.

In dem vorgelegten Text handelt es sich um das Thema _____.

Der Text / r Verfasser, Autor, Redakteur, Journalist, Schreiber... / setzt sich mit dem Thema _____ auseinander.

Der Aufsatz beschäftigt sich mit _____, behandelt die Problematik _____, handelt von _____.

Im Text wird das Thema _____ erörtert, analysiert, präsentiert, vorgelegt, beschrieben, diskutiert.....

Vom Autor wird der Sachverhalt _____ hervorgehoben, bearbeitet, erläutert, berichtet, besprochen, thematisiert, impliziert, abgehandelt, aufgedeckt, thematisiert....

Der Schreiber möchte das Thema _____ hervorheben, unterstreichen, betonen, akzentuieren..., über das Thema _____ informieren....

Die Intention des Autors besteht darin, auf die Problemehinzuweisen,in dem Hinweis auf

Im Artikel wird darauf hingewiesen, dass _____.

Der Autor setzt sich mit dem Thema -----auseinander.

Bewältigung der Schreibaufgaben stellt die Studierenden vor neue Anforderungen, sie errichten ihre Aufträge in einer noch unbekanntem Textart mit neuen Zielen und Adressaten. Es ist für die Studenten eine Herausforderung, zu versuchen, die Textart nicht nur als Schema zu verstehen, sondern auch als Handlungspotential.

Auch der nächste Lückentext soll bezüglich des Erschließens richtiger Verbformen und passender Wendungen zur Festigung des Wissens über die strukturierte Textwiedergabe führen.

Der Artikel wurde in der Regensburger Universitätszeitung _____ . Das Blatt gehört zu den Medien, die in Deutschland an den Universitäten _____ werden. Die Funktion der Zeitung besteht in der _____ bezogen auf das Studentenleben. Der Text gehört zu den _____ Textsorten, es handelt sich um eine _____. Der Aufsatz besteht aus der _____, dem Untertitel, dem _____ und einigen Absätzen. Der Artikel setzt sich mit dem Thema des _____ auseinander und die Absicht der Verfasserin besteht im _____ über eine _____ der Wirtschaftswissenschaftlichen Universität. Laut der Vermutung hat den Text eine Studentin _____.

Im Titel wird der Sachverhalt _____, der sich auf den _____ bezieht. Es wird darin _____, dass die Aufgabe der Universität in der _____ der Studenten noch vor dem Semesteranfang _____. Der Untertitel weist darauf hin, dass aus diesem Grund ein _____ veranstaltet wurde.

Im Lead werden die Probleme und Fragen der Studenten.... Die Autorin hebt die Tatsache hervor, dass die Erstsemester dadurch eine _____ haben, diese Hindernisse noch vor dem Vorlesungsbeginn zu _____.

Im ersten Absatz bietet die Verfasserin konkrete _____ aus dem Orientierungstag an.

Sie führt darin das Zitat des Veranstalters an, in dem es um Ziel der Veranstaltung geht: die Uni _____ den Erstsemestern den Einstieg erleichtern.

Weitere Informationen betreffen den _____ des Orientierungstages. Die Autorin beschreibt die _____ des Akademischen Auslandsamtes und der Lehrstühle, deren Funktion in der _____ von Informationsbroschüren besteht. Sie betont die Tatsache, dass die Studienanfänger noch vor dem _____ von den Fachschaftsvertretern betreut wurden. Sie hat die Begrüßung von dem neuen _____ erwähnt, die _____ der Fragen zum Studium und die _____ der Informationen zu dem Studienführer und der Prüfungsordnung. Zum Schluss wurde die Führungü den Campus _____. Im nächsten Absatz wird die Tatsache _____, dass die Anonymität durch persönlichen Kontakt _____ wird. Es wird die Weise beschrieben, wie der _____ vertieft wurde: an den Informationsständen _____ selbst die Dozenten der einzelnen Institute _____, um den _____ mit den Studenten zu fördern.

Im letzten Absatz führt die Autorin das Zitat des Dekans an, der den Studenten selbst zur Verfügung stand, in dem er sich zur _____ des Orientierungstages äußert. Laut dem Dekan _____ die Bedeutung der Veranstaltung im _____ der Barrieren zwischen den Studenten und der Fachschaft. Zum Schluss _____ die Verfasserin die Hoffnung, dass die Erstsemester aus dieser Veranstaltung _____ können.

(Anlaufstellen, Fachschaft, Möglichkeiten erhalten, profitieren, Verlauf, Ausstellung, Erleichterung des Einstiegs, Anonymität, erörtern, Beantwortung, Dekan, Informationen, im Hinblick, Studienablauf, Führung, Abbau von Barrieren, direkter Kontakt, persönlicher Kontakt, sich präsentieren, Einstieg, Erstsemester)

Bei diesem Prozess werden den Studierenden weitere sprachliche Mittel der wissenschaftlichen Kommunikation anhand der Konventionen zur Verfügung gestellt, wobei die zu ersetzenden Passagen von den Studierenden aufgrund des erörterten Themas ergänzt werden sollen. Der Artikel ... setzt sich mit dem Thema ... auseinander, informiert über ..., berichtet über, von, beschreibt

Der Autor/ der Verfasser, der Journalist, der Wissenschaftler, Forscher, der Schreiber/.... stellt fest, hebt... hervor, unterstreicht die Tatsache..., weist auf ...hin, behauptet, dass,... betont, dass,... vertritt die These, dass..., führt als Beispiel ...an,.... bezweifelt..., schlägt vor, dass,... fordert, dass..., kommt zum Schluss, dass....., zieht die Schlussfolgerung, dass,... gelangt zur Schlussfolgerung, dass Im Artikel... handelt es sich um, geht es um

Der Text ... behandelt ...A. das Thema

Die Einübung der inneren Struktur der Wiedergabe erfolgt anhand der Kenntnisse zu den drei relevanten Aspekten: Organisation der Texte, Bezugnahme auf andere Texte (Textvernetzung) und Merkmale der Wissenschaftssprache.

Aufgrund einer am Seminar vollzogenen aktiven Zusammenarbeit der Seminarteilnehmer ist ein Beispiel des Versuches um das Verfassen einer strukturierten Textwiedergabe entstanden, die dem eingeübten Modell der Erstellung entnommen wird und die Regel der Anfertigung berücksichtigt:

Angaben: Der Artikel wurde in der Regensburger Universitätszeitung veröffentlicht. Das Blatt gehört zu den Medien, die in Deutschland an den Universitäten herausgegeben werden. Die Funktion der Zeitung besteht in der Vermittlung von Informationen bezogen auf das Studentenleben. Der Text gehört zu den deskriptiven, informativen Textsorten, es handelt sich um eine Nachricht.

Graphische Gliederung: Der Aufsatz besteht aus dem Titel (der Schlagzeile), der Überschrift, dem Untertitel, dem Lead und einigen Absätzen.

Das Thema: Im Text handelt es sich um das Thema des Hochschulwesens. Der Artikel setzt sich mit der Hilfeleistung der Universität den Erstsemestern auseinander.

Die Absicht/das Ziel des Autors besteht in der Beschreibung der Info-Veranstaltung der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät.

Entschlüsselung des Titels: Im Titel wird der Sachverhalt komprimiert, der sich auf die Erleichterung des Einstiegs bezieht. Es wird hier festgestellt, dass die Aufgabe der Uni in der Einführung in das Studium noch vor dem Semesteranfang bestehen soll. Der Untertitel weist darauf hin, dass die Einführung in der Form einer Info-Veranstaltung durchgeführt wurde, und der Ort, wo diese Info-Veranstaltung organisiert wurde ist die Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.

Im Lead werden die Fragen und Probleme der Studenten erörtert. Der Autor berichtet, dass der Orientierungstag den Erstsemestern eine Möglichkeit bietet, diese Probleme/Hindernisse noch vor dem Vorlesungsbeginn zu beseitigen.

These, Hypothese : Der Schreiber stellt die These auf, dass es an jeder Universität sinnvoll sei, eine Einführung in das Studium vorzunehmen. Vom Autor wird zugleich die Fragestellung erörtert, ob der Abbau der Anonymität durch den persönlichen Kontakt mit den Fachschaftsvertretern möglich sei.

Inhaltliche Gliederung: Im ersten Absatz bietet der Verfasser konkrete Informationen aus dem Verlauf / Ablauf/ des Orientierungstages an. Er führt darin ein Zitat des Veranstalters an, in dem es um das Ziel der Veranstaltung geht, in Bezug auf den Auftrag der Universität, den Erstsemestern die Integration in die akademische Gemeinschaft zu ermöglichen. Weitere Informationen betreffen den Verlauf des Orientierungstages. Der Autor beschreibt die Aufstellung (Darstellung)der Anlaufstellen des Akademischen Auslandsamtes, der studienbegleitenden FSA und der Lehrstühle der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Die Funktion der Anlaufstellen besteht in der Verteilung von Informationsbroschüren (der Studienführer, die Prüfungsordnung). Der Autor weist darauf hin, dass die Fachschaftsvertreter mit den Studienanfängern über die auftretenden Probleme schon vor dem Beginn des Semesters diskutieren. Es wurde hinsichtlich der Kontaktanknüpfung die Begrüßung von dem neuen Dekan als eine freundschaftliche Geste wahrgenommen, weil seine Absicht, die Studenten mit dem Studienablauf vertraut (bekannt) machen, ist laut dem Autor der Weg zum Abbau der gegenseitigen Fremdgefühle. Zum Schluss wurde die Führung über den Campus unterstrichen. Im nächsten Absatz wird gemäß dem Autor die Tatsache hervorgehoben, dass die Anonymität durch persönlichen Kontakt abgebaut werden kann. Es wird die Weise beschrieben, wie der persönliche Kontakt vertieft wurde: an den Info-Ständen stellten selbst die Dozenten der einzelnen Institute die Studienprogramme, Voraussetzungen und Bedingungen für das Studium vor, um den Kontakt mit den Studenten zu fördern. Im letzten Absatz gelangte der Autor zur Schlussfolgerung, dass dieser Orientierungstag seine Aufgabe erfüllt hat , indem die Studenten der Uni ein positives Zeugnis für die Veranstaltung ausgestellt haben.

Schlussfolgerung : Im Hinblick auf die von den Studierenden proklamierte Zufriedenheit mit der Veranstaltung wurde die gestellte These belegt. Die Erstsemester haben relevante Informationen zum Verlauf des Studiums erhalten und einen persönlichen Zugang zu den Hochschullehrern aufgebaut.

Die Schwerpunkte der Textarbeit und Produktion einer Textwiedergabe lassen sich in der Beschreibung der einzelnen Bereichen zusammenfassen:

In der Vorbereitungsphase der Arbeit mit einem (publizistischen)Text wird der Text vom Rezipienten gelesen / gesichtet und bezüglich des vorgeschriebenen Zieles (Erstellung der strukturierten Textwiedergabe) werden verschiedene Methoden des Lesens eingesetzt: gemäß dem Ziel eignet sich die Methode des selektiven, orientierenden, aber auch kursorischen und informativen Lesens. Die Schlüsselwörter, Signalwörter und die inhaltstragenden Ausdrücke wurden unterstrichen und in die Verzeichnisliste der Lexik eingetragen. In der ersten Phase wird die Textsorte bestimmt und ihre Funktion, die Angaben zum Medium, Autor, Jahr der Erscheinung festgestellt. Es wird nach dem Oberbegriff gesucht, das das Thema abstrahiert und verallgemeinert (generalisiert). Es wird auf die Unterschiede zwischen dem Titel und Thema hingewiesen. Es folgt die graphische Gliederung des Textes (Layout). Demnächst werden die Schlüsselwörter und die Bedeutungstragende Ausdrücke erneut in die Korpusliste eingetragen. In der zweiten Phase wird aufgrund des Titels der Sachverhalt vermutet (angenommen). Danach wird die Absicht , Intention des Autors festgelegt und die Methode der Wiedergabe des Autors bestimmt. Das beschriebene (untersuchte) Problem wird hervorgehoben und Antworten auf Fragestellungen unterstrichen. Infolge der Analyse der syntaktischen, lexikalischen und grammatischen Erscheinungen wird auf die Zusammenhänge und Beziehungen im Text (Kohäsion und Kohärenz) zwischen einzelnen Sätzen und Absätzen hingewiesen und die wichtigen Informationen entnommen. Festlegen des logischen Aufbaus, des argumentativen Teils, des behandelten Sachverhates lässt die Wertungen des Autors und den Vergleich von Absicht und Wirkung gegenüberstellen. Zum Schluss werden die Schlussfolgerungen gezogen, indem der Text kritisch beurteilt wird, das Erfahrene mit dem eigenen Wissen konfrontiert und durch Stellungnahme und Diskussion die Relevanz der Textinformationen überprüft (Hypothese bestätigt oder abgelehnt) und festgehalten (Die letzt genannten Sachverhalte beziehen sich auf mehr auf die Analyse des wissenschaftlichen Ausgangstextes).

Die vorliegende Bearbeitungsstrategie eines Sachtextes hinsichtlich der Produktion einer wissenschaftlichen Textsorte bildet die Basisposition bei der Behandlung eines wissenschaftlichen Textes , die zu der Erstellung von akademischen und wissenschaftlichen Texttypen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck führt (Referat, Stellungnahme,wissenschaftlicher Diskurs, Seminararbeit, Abschlussarbeit).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Anforderungen und Zielstellungen, die an Studierende in der Lehrveranstaltung Fachsprache im akademischen Bereich in zur Verfügung gestellten Zeit (2 Semester) hinsichtlich der fehlenden Kompetenzen im Bereich der Textarbeit nur mit großer Anstrengung seitens der Lehrenden sowie der Studenten zu erfüllen sind. Trotzdem lassen die vorhandenen Leistungsergebnisse der Studierenden in der Form der Hausaufgaben, Seminararbeiten,

Referate, Bachelorarbeiten, auch ihre erfolgreiche Teilnahme an studentischen Wettbewerben und bei den Leistungsnachweisen der Bachelorprüfungen und die von ihnen erworbene fachliche Kompetenz im wissenschaftlichen Diskurs eine gravierende positive Veränderung im Umgang mit der Fremdsprache widerspiegeln.

Anhang 1: e Anmeldung zum Studium einreichen
n Antrag auf Zulassung zum Studium stellen
e Zulassungsvoraussetzungen
Studienvoraussetzungen erfüllen
e Aufnahmeprüfungen bestehen, ablegen, s.der A.unterziehen
e Aufnahmeprüfungen erlassen
s Einschreiben, e Inskription, e Immatrikulation absolvieren
r Fachbereich, e Fachrichtung, e Studienrichtung , r Studiengang – auswählen
r Student, r Studierende, r Hörer- akademische Gemeinschaft bilden
r Semesterbeginn, r Semesterschluss, e vorlesungsfreie Zeit- verbringen
e Vorlesung, r Vortrag, s Seminar , e Lehrveranstaltungen- stattfinden
r Schein, s Testat- in das Studienbuch eintragen
in die Vorlesung gehen
eine Vorlesung halten
s Pflichtfach, s Wahlpflicht wählen
s Leitungsgremium, r Rektor, e Prorektoren, r Kanzler, r Senat – den Vorsitz der Universität bilden
Universitätsverwaltung- verschiedene
Referate: s Akademische Auslandsamt, Universitätsbibliothek, Rechenzentrum, s Studentenwerk – bestehen
studienbegleitende Fremdsprachenausbildung,
r Dekan, e Prodekane – führen
s Bakaleurstudium, s Magisterstudium aufnehmen
r Lehrstuhl, eKateder, s Institut-
r Numerus clausus
e Studienplätze ausschreiben

teilnehmen an etwas – (3. p) am, im Seminar stattfinden/h. statgefunden/ das Deutschseminar, der Deutschkurs, die Lehrveranstaltungen
bestehen aus Semestern
sich eintragen, eintragen in ... 4. p. die Präsentionsliste
sich vorbereiten auf etwas 4.p. das Seminar, auf die Prüfung
vorbereiten etwas. p. die Textanalyse, den Text
sich aneignen 4. p. das Fachwissen
erwerben 4. p. die Sprachkenntnisse
erlernen – die Fachlexik
erschließen – den Inhalt
sich befinden – im Seminarraum
erkennen – den Sachverhalt

kennenlernen – 4.p.
anerkennen – das Zeugnis
vorschlagen – den Stundenplan
verstehen – den Text
missverstehen – den Witz
sich verhalten, sich benehmen- höflich, frech, korrekt, freundlich
sich freuen auf etwas – auf die Vorlesung
gefallen – die Methode der Vermittlung
geschehen, passieren – ein Ereignis
aufgeben – das Studium
angeben – das Schema
aufnehmen – das Studium, an der Universität
sich bewerben – um das Studium, um die Stelle
sich anmelden –zum Studium
den Antrag stellen – um das Stipendium
ablegen, bestehen – die Prüfung
sich unterziehen- der Prüfung
ausfüllen – das Formular
zulassen –zum Studium
ermöglichen – den Zugang zum Studium
erfüllen – die Zulassungsvoraussetzungen
erlassen – die Aufnahmeprüfung
sich einschreiben, s.imatrikulieren lassen
veranstalten – die Konferenz

durchführen – s Symposium
s.befinden – im Seminarraum
ausüben – e Wirkung
an die Hochschule aufgenommen werden
an der Universität studieren
das Semester – WS. SS besuchen
die Vorlesung besuchen, halten
in die Vorlesung gehen, die V.besuchen
s Vorlesungsverzeichnis, s Studienbuch
besitzen
e Sitzung, das Treffen, e Tagung, e Verabredung

e Mittelschule abschließen
 e Mittelschulreife mit dem Abitur erhalten
 s Lehrangebot erwägen, e Entscheidung treffen
 n Antrag um das Studium stellen.
 s. um das Studium bewerben
 s Formular ausfüllen, absenden
 s gebührenfreie Studium aufnehmen
 Einschreibung, Immatrikulation stattfinden
 s Studienjahr aufnehmen, das Seminar besuchen
 an Vorlesungen, Seminaren, Übungen, Praktika teilnehmen
 e Lehrveranstaltungen im Vorlesungsverzeichnis ankündigen
 Kredite in das Studienbuch eintragen
 r Tutor, Dozent, Professor, Vortragende, Hochschullehrer, Fachassistent,
 Student – akademische Gemeinschaft bilden
 n Leistungsnachweis erbringen
 e Klausur, n Schein erhalten
 e Prüfung, n Testat bestehen, ablegen, sich der Prüfung unterziehen

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*. B/n: de Gruyten, 2003.
- GRAEFEN, G. 1994. Wissenschaftstexte im Vergleich. Deutsche Autoren auf Abwegen. In: *BRÜNNER, G., GRAEFEN, G. 1994. Texte und Diskurse*. Opladen, 1994.
- GRAEFEN, G. 1999. Wie formuliert man wissenschaftlich? In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 52, 1992. Regensburg: FaDaF.
- GRAEFEN, G. 2009. Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. In: *gfl-journal*, 2 – 3, 2009.
- GRAEFEN, G., MOLL, M. 2011. *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen-verstehen-schreiben*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. P. Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2011.
- GRAEFEN, G., MOLL, M. 2007. *Wissenschaftssprache und Schreiben*. Deutschkurse für Ausländer an der UNI. München, 2007.
- KRETZENBACHER, H. L. 1995. Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, 1995.
- PORTMANN-TSELIKAS, P. R. Textkompetenz und Studienerfolg. In: *Dokumentation der Tagungsbeiträge: Germanistentreffen Deutschland-Süd-Ost-Europa*, 2006, Bonn, 2007.
- MOLL, M. *Das wissenschaftliche Protokoll*. München: Iudicium, 2001.
- STARY, J., KRETSCHMER, H. 2000. *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur*. Frankfurt/M., 2000.
- SOMMER, R. 2006. *Schreibkompetenzen. Erfolgreich wissenschaftlich schreiben*. Stuttgart, 2006.
- SCHÄFER, S., HEINRICH, D. *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.
- SZÉHEROVÁ, E. 2013. Didaktische Vorschläge bei der Umsetzung der Wissenschaftssprache im universitären Bereich. In: *Cudzí jazyky v premenách času, III, 2013*. Bratislava: Ekonóm.
- SZÉHEROVÁ, E. 2012. Akademische Sprache im universitären Bereich. In: *Cudzí jazyky v premenách času, II, 2012*. Bratislava: Ekonóm, 2012.

Kontakt

*Doc. PhDr. Eva Széherová, PhD.
Ekonomická univerzita Bratislava
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: e.szeherova@mail.t-com.sk*

METHODOLOGICAL BASIS AND PRINCIPLES, MECHANISMS OF ORGANIZATION OF PROFESSIONAL ORAL COMMUNICATION TRAINING OF FUTURE DIPLOMATS USING ALTERNATIVE METHODS AND APPROACHES

Viktoria Vinichuk

Abstract

Professional success of the diplomat in fulfilling his/her duties in the globalized world depends to a great extent on the ability to communicate with his/her counterparts using the English language as a tool in this communication. The efficiency of foreign language training of adults who want to make a professional career in diplomacy lies in the ability of the teacher to select the methods which can make the process of language training time- and effort-saving for both the teacher and the student. The purpose of this paper is to explore methodological basis and principles, mechanisms of organization of professional oral communication training of future diplomats using alternative methods and approaches. The efficiency of alternative teaching in overcoming barriers of communication and creation of positive educational environment is stipulated.

Keywords

oral communication, barriers of communication, professional language training of diplomats, alternative methods, participatory methods.

Introduction

One of the conditions of successful implementation of the foreign policy in contemporary globalized environment, maintenance of international stability and efficiency of practical diplomacy lies in the professional training of future diplomats. Sufficient skills in foreign languages, both in professional and everyday use, is a necessary prerequisite for successful professional performance and development of a diplomat and an integral part of his/her professional competence.

The success of the diplomat in fulfilling his/her professional performance, namely to protect the interests of his/her state in the international arena, express its political and economic position, depends on the ability of the diplomatist to create a wide range of contacts and relations with the citizens of different countries at any level, which is reflected in the Vienna Convention of 1961 and in the documents on qualification competence of professionals in different fields. The levels of diplomatic communication are varied: high-level meetings and negotiations; meetings at the Ministries of Foreign Affairs; meetings with the parliament and opposition representatives, government officials; contacts with business and mass media; communication in the field of education, etc. (Попов В.И., 2004).

To enter into such relations and communicate efficiently the diplomats need to have well-developed communication skills in foreign languages, uppermost in English, which nowadays serves as an intermediary tool for international diplomatic converse, have sufficient level of foreign language competence, have practical skills in diplomatic communication and be able to react quickly and appropriately on the changes of the environment, tone of the participants of interaction, paying attention to the integral components of communicative process. As a result, it is possible to state that professional oral communication language training of future diplomats should be based on the methodological approaches and principles which being time- and effort-saving for both the teacher and the student can fulfill the above mentioned requirements.

This paper focuses on experience and peculiarities of teaching foreign languages as an integral part of professional training of diplomats at the Diplomatic Academy of Ukraine under the Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. It explores methodological basis and principles, mechanisms of organization of professional oral communication training of future diplomats using alternative methods and approaches and stipulates the efficiency of alternative teaching to overcome barriers of communication and create positive educational environment.

Methodological basis and principles of alternative methods and approaches

The base line for adult education is ensuring that the learners take full responsibility for what they are learning. Equally important is the responsibility of the teacher, who in this case is a facilitator, to ensure that what they are learning is relevant to their professional environment where emphasis is based on the learner's experience, reflection and knowledge leading to insights going forward. The focus of the application of alternative methods to the English language oral communication training is on experiential learning which is closely aligned with performance based training. It leads to the

development of emotional intelligence and creativity and accommodates self-discovery, self-learning and insight, peer and group learning and openness.

Traditionally, it is considered that this is the teacher who should fill the learner with knowledge. The learner is presumed to receive the knowledge. For adult learning, as well as for professional English oral communication of future diplomats, in most cases this approach is unacceptable. The alternative participatory methods rely on the principle that learning means a lasting change of behavior and adults learn when they can make use of their knowledge. Based on the learning theory the five key steps in learning process are:

- *motivation* – why the trainees should learn this, what good it is for them; how they can use it; whether it is really interesting for them, as people only learn when interested;
- *learning* – when and where the learning process takes place ;
- *consolidation* – learners start to use their knowledge – train, practice and repeat, they start to ‘fix’ it in their mind;
- *generalization* – learners relate their new knowledge to the old one and start to use it in a wider context;
- *performance* – learners are able to demonstrate what they have learnt, they feel satisfied of achieving their objectives and ready to obtain more knowledge.

Professional language oral communication training of future diplomats using alternative methods and approaches is not the acquisition of the skills but rather the effort to incorporate techniques that engender deeper conversations that lead to the understanding of the issue discussed. It is important how learners achieve their goals by working with others. The learners are continuously engaged in the learning process, as a result, they are motivated, they have interest and they take responsibility for their learning. The focus is on the search for innovative solutions, application of innovations to the challenges that learners face and the challenges of transferring their knowledge to the workplace.

Application of alternative participatory methods and approaches in professional oral communication training of future diplomats is based on the key principles of adult learning:

- motivation;
- use of experience;
- relationships with reality;
- learning by doing;
- learning by problem solving;
- discussions;
- learning at different speed;
- necessity to feel good;
- responding to the learning environment;
- responding to suitable language and material.

Mechanisms of organization of professional oral communication training of future diplomats using alternative methods and approaches

Participatory methods and alternative approaches are made in order to create participation, involvement and responsibility among the learners, support different learning styles and create the real life communication environment for future diplomats. They are flexible and can be easily introduced in the curriculum and keep it in line with the up to date challenges in professional oral communication training of future diplomats. This way the design of the curriculum is focused on more than the transfer of information; it encourages group and individual deliberation on the meaning of that information. More than the question “What should we do?” we answer the question “Why do we do it?” This second question leads to more in-depth appreciation of self and the context and to more useful outcomes. The learning process with the use of participatory methods foresees that both questions should be asked and should be given the opportunity to be answered in the learning experience. It is important how learners achieve their goals by working with others. The learners are continuously engaged in the learning process, as a result, they are motivated, they have interest and they take responsibility for their learning. The goal is to develop the necessary trust to explore in order to allow for emergent learning – in essence, what is required is flexibility to go where the inquiry and experience are leading the learners.

Organizing professional oral communication training of future diplomats using alternative methods and approaches the teacher should create the learning environment where learners are active, apply different learning styles, believe that there is always a lot of knowledge, experience and competence in a group. When experience, competence and knowledge are shared more knowledge is

obtained and curiosity to learn more is advocated. The active learning environment created by participatory methods increases learning which will also develop the subject itself.

There are few rules attached to the alternative methods and approaches. When using participatory methods learners should be asked to express what they think, believe etc. it is therefore a prerequisite to respect and listen to each and every participant in a group. It is important to support this open climate of dialogue. When expressing thoughts, ideas and views there are no right or wrong thoughts, ideas or views. Learning shifts to the qualitative, deepening and flexible, with opened instead of closed questions and the dialogue. It is also a learner-centered approach with a lot of self-management from the side of the learners and focus on both the task and the process. Here when the learners did not learn it does not mean that they are not able, but it means that did not train them in a proper way. The learners look for new dimensions rather than for answers. The achieved knowledge is reflected by the learners.

Though it may be concluded that alternative methods and approaches provide a lot of games and fun, it is a serious learning. Every step which is taken has to be carefully thought through of why it should be done. The various steps, exercises and methods used do always have to have a clear purpose and objective. This does not mean that the teacher cannot change directions or decide along the lesson to use a method or exercise that were not previously planned, but in this case there has to be a weighty reason for the change.

In order to stimulate learning and to support a conducive climate, a teacher can use different methods. There are plenty of set exercises to use but the teacher also needs to know a number of flexible methods. The flexible methods can be used at any time and in any situation when we, for example, want to explore a topic a bit further, want to see if there are more perspectives to an issue, if we have missed out on something or if we want to create more involvement.

Thus, alternative methods and approaches give the teacher a wide range of tools to reach the goals of learning and adjust the learning process to the needs of the curriculum and the learners, and, at the same time, take into account psychological aspects of each learner and the group as a whole.

Efficiency of alternative teaching to overcome barriers of communication and create positive educational environment.

The communicative process combines activity, communication and knowledge. It means that information received by the person in the process of professional interaction has personal importance and substance. This should be considered when we choose teaching methods and approaches (Філоненко М.М., 2008, p. 54). The specific communicative barriers of social and psychological character can be an obstacle in mastering professional oral communication by adult learners. The communicative barrier is a psychological obstacle of different origin which is put by a recipient on the way of undesirable, tiring or dangerous information (Філоненко М.М., 2008). Here it is worth stressing that any information people receive has elements of influence on their behavior, thoughts and desires aimed to change them, and in this sense communicative barrier is the means of psychological protection.

The reasons for communicative barriers can be different:

- lack of understanding between the participants of communication based on the social, political and professional differences;
- personal psychological features of the people (distrust, offence, suspicion etc.);
- different systems of decoding and encoding of the information (thesaurus);
- negative experience in learning foreign languages;
- negative experience in using foreign languages in real life communication;
- different objectives set by the learners and the teacher;
- authoritarian style of teacher's communication.

In the course of the research the professors, language teachers and trainees of the Diplomatic Academy of Ukraine as well as professional diplomats were questioned to find out the key obstacles for the learners to master professional oral communication. There has appeared that there is a range of reasons which come from real life and learning situations and one of them is different objectives from the side of the teachers and the learners. Thus, language teachers put lack of sufficient language knowledge (grammar and vocabulary) on the first position, while professional diplomats, based on the personal professional experience in international communication, give the priority to psychological barriers in communication, fright to communicate in the foreign language, that the message they need to deliver could be misunderstood. At the same time future diplomats who study the foreign language emphasize that they very often use their native language because they are afraid to be criticized by the teacher for the mistakes, they are just afraid to speak the foreign language in front of the other people (see the table).

Barriers which prevent efficient use of the foreign language in professional communication.

Position of the barrier	Professors of the Diplomatic Academy of Ukraine and professional diplomats	Language teachers of the Diplomatic Academy of Ukraine	Trainees of the Diplomatic Academy of Ukraine
1.	Fright to speak the foreign language	Lack of the language knowledge	Use of the native language
2.	Fright to make a mistake	Fright to make a mistake	Criticism on the side of the teacher, colleagues, friends
3.	Fright that the message they need to deliver could be misunderstood	Personal characteristics	Fright to speak the foreign language
4.	Criticism on the side of the teacher, colleagues, friends	Lack of information on the issue being discussed	Monopolization of time and attention by more active participants
5.	Personal characteristics	Fright that the message they need to deliver could be misunderstood	Fright that the message they need to deliver could be misunderstood
6.	Lack of the language knowledge	Fright to speak the foreign language	Personal characteristics
7.	Lack of information on the issue being discussed	Criticism on the side of the teacher, colleagues, friends	Fright to make a mistake
8.	Use of the native language	Monopolization of time and attention by more active participants	Lack of information on the issue being discussed
9.	Monopolization of time and attention by more active participants	Use of the native language	Lack of the language knowledge

The research conducted by psychologists states that cooperation within the group when participatory methods are used increases the efficiency of learning at least by 10 % (Зимняя И.А., 1991, p. 146), that is why nowadays the great majority of teachers (according to some research – up to 80%) are looking for such methods and approaches which are directed to group interaction (Зимняя И.А., 1991, p. 159). This means that group work and cooperation of learners lead to the elimination of communicative barriers and psychological discomfort, increase learners' self-evaluation, develop their memory and creativity. The alternative methods and approaches are the most effective means and an important motivation instrument to resolve the above tasks which, at the same time, fulfill the learner-centered approach.

Learning in alternative environment foresees that new knowledge is handled through active participation, stimulation and interest, which creates positive learning climate. Learning is seen as a prerequisite for change which benefits from interaction and collaboration with others. Learners give help and support, at the same time receiving help from the group. There is an understanding that the group as a whole possesses a greater body of knowledge than any of the individuals belonging to it. New knowledge can lead to one owns development, enhanced personal and professional satisfaction, new assignments and increased responsibility.

A great deal could be said here about the role of the teacher as a facilitator. In alternative teaching the teacher should guide learning and development by building on what the learner already knows. The teacher is a leader, but on the other hand he/she has to stay neutral when learners come to some decisions and look for the ways to resolve the issue which is under discussion. The teacher here is not an expert or the one who can give correct answers. The teacher can correct only the aspects of language itself (grammar, vocabulary, pronunciation, style etc.). The role of the teacher or facilitator is to create an environment conducive to learning, and to create possibilities for the learners to critically question, search for and produce knowledge on their own. If the learners have not learned, the teacher has not provided for learning. A teacher is a leader who needs to know what he/she does and carefully 'read' the process and the emotions that might happen and share them with the group. The teacher shares the responsibility together with the learners about learning, about keeping the time frames etc. It is also the responsibility of the teacher to stimulate learning, to acknowledge everybody

in the group, to create a safe climate and to take the process further. In order to have a shared responsibility, the teacher makes agreements with the learners about the rules for the lessons. In this aspect the learning is self-managed and not top managed.

All these elements of alternative methods and approaches joined together create such a learning environment which helps adults who learn English for their professional purposes to cope with psychological and communicative barriers in the process of oral communication training.

Conclusion

To conclude, it is worth emphasizing that alternative methods and approaches open wide opportunities for professional oral communication training of future diplomats both for the learners and teachers. Motivation of learners and generation of their interest will go long way to ensuring that they take responsibility for their learning. At the same time participatory methods, if well-organized, help adult learners to overcome communication barriers and feel success in mastering and using the English language in real life situation. Positive and friendly learning environment leads to the development of creativity and emotional intelligence, deepens knowledge and develop skills in professional areas. All this contributes to successful professional performance of future diplomats.

Sources

- ЗИМНЯЯ, И. А. 1991. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991. 222 с. ISBN 5-09-001716-6.
- ПОПОВ, В. И. 2004. *Современная дипломатия: теория и практика*. Дипломатия – наука и искусство: Курс лекций. Москва: Междунар. Отношения, 2004. 576 с. ISBN 5-7133-1158-9.
- ФІЛОНЕНКО, М. М. 2008. *Психологія спілкування. Підручник*. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с. ISBN 978-966-364-740-1.
- ВІНІЧУК, В. В. 2011. *Навчання діалогічного мовлення майбутніх фахівців-міжнародників в умовах мультимедійного класу*: матеріали Всеукраїнського наук. практи. семінару 18 квітня 2011. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2011, с. 10 – 12.
- ВІНІЧУК, В. В. 2011. *Особливості навчання англійської професійно орієнтованої дипломатичної бесіди*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції присвяченої 100-річчю Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського 8 квітня 2011. Вінниця, 2011, с. 28 – 29.
- ALLEN, Virginia French. 2011. *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford : Oxford University Press, 2011. 136 p. ISBN 978-0-19-434130-1.
- BACHMAN, L. 2011. *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Use in the Real World*. Oxford: Oxford University Press, 2011. 510 p. ISBN 978-0-19-442293-2.
- CAMPBELL, C. 2011. *Learner-based teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2011. 125 p. ISBN 978-0-19-437163-6.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching* (6th ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 270p. ISBN 0-521-00843-3.

Kontakt
Victoria Vinichuk
Department of foreign languages
Diplomatic Academy of Ukraine
Ukraine

CULTURE-RELATED ASPECTS OF BUSINESS AND CORPORATE COMMUNICATION

*Livia Ablonczy-Mihályka
Anikó Tompos*

Abstract

This paper introduces a piece of ongoing research into the relationship of business communication and culture. First it puts the examination in context by outlining the theoretical background and the previous investigations its authors were involved in. Then it presents the research aims and methodology, as well as the structure of the questionnaire focusing on questions related to organisational communication and international negotiations. The preliminary findings concerning the latter subject are also touched upon.

Keywords

culture and communication, international context, questionnaire, attitudes, negotiations: tactics and variables

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je predstaviť výskum v oblasti obchodnej a interkultúrnej komunikácie. Predovšetkým analyzuje teoretické východiská dotazníkového výskumu. Základným nástrojom skúmania je analýza systému firemnej komunikácie a medzinárodných rokovaní.

Kľúčové slová

kultúra a komunikácia, medzinárodný kontext, dotazník, postoje, rokovania, taktiky a premenné

Introduction

The examination of communication in a business and/or corporate context is related to several academic fields. The present study does not report on the results of an investigation; nor does it draw conclusions. Instead, it introduces a piece of research – including its planning phase – the purpose of which is to examine the interrelations of communication and culture.

The paper presents the theoretical background to the investigation as well as its aims and methods and goes on to discuss the structure of the questionnaire, which has been used as a research tool. It is hoped that the research will have a practical outcome and thus, the knowledge gained will allow for its integration in the content of the courses taught.

Background

Recent decades have seen the emergence of research into business and organisational cultures in Hungary (e.g. Gelei 2002, Hofmeister-Tóth et al. 2005, Kovács 2006). These investigations represent a multidisciplinary approach since their focus depends on which specialist area the researcher belongs to. It is a fact that cultures and nationalities mix and melt in modern societies and as a result, certain new cultural aspects emerge while others are put in the background (Kapitány and Kapitány 2006). Consequently, there is place for researchers of intercultural communication in the examination of business and corporate communication. Both in business life and that of organisations a multitude of cultures can be detected and this further justifies investigations into culture-related aspects.

Miscommunication may take place between people coming from the same culture; however, it is more likely to happen if people from different national cultural backgrounds work together. Cultural differences affect for example the following aspects of external and internal organisational communication:

- the handling of time
- coping with stress and the acceptance/rejection of uncertainty
- conflict management
- the separation of workplace problems from the private sphere
- the need for detailed information flow

- the acceptance or rejection of regular (e.g. weekly) meetings
- the atmosphere of meetings
- the use of negotiation tactics.

A multitude of definitions of culture exist depending on the specialist areas and even within specialist areas. Yet, all theoretician agree that most of culture is learnt and shared, regardless of the respective level of culture (e.g. national, regional, gender, generation, social class, etc.). Considering organisational culture, the authors agree with Hofstede and Hofstede (2005, 35) who claim that „corporate culture is a soft, holistic concept with, however, presumed hard consequences”.

During the planning phase of our investigation we considered the experiences and findings of the GLOBE research (e. g. Bakacsi et al., 2002; House et al., 2004; Bakacsi, 2012), as well as the findings of the examinations which were carried out by members of the Department of International Communication during the past 10 years, the findings of some of which are planned to be the basis of longitudinal studies.

Between 2007 and 2009 the department’s complex research theme *The dialogue of professional, organisational and national cultures* belonged to the major research lines of Széchenyi István University. The examinations carried out within this theme aimed at intercultural competence, language use and professional skills and their results were published as book chapters or articles in specialist journals or conference proceedings (e. g. Ablonczyné Mihályka, 2008a, 2008b; Ablonczy-Mihálykam, 2009; Ablonczyné Mihályka and Tompos, 2008, 2009; Tompos, 2009a; Tompos, 2009b; Tompos, 2009c).

The planning phase of the research under discussion also benefitted from the experience gained from the international project OPTICOM (*Optimisation of Intercultural Communication and Collaboration Austria-Hungary*). The main purpose of the project was, through the development of cultural and information technology-related competencies, to support cooperation between and thus, enhance the competitiveness of small-and medium-sized enterprises which operate in the project regions, namely in three Hungarian counties and four Austrian provinces as well as in the capital, Vienna. Between 2009 and 2011 members our department conducted qualitative and quantitative investigations within the framework of this project. The results of these examinations proved that the meeting of national cultures have both positive and negative outcomes and that awareness and utilisation of the intercultural aspect provides companies with a competitive advantage. The results of the OPTICOM research have also been published as book chapters (e. g. Ablonczyné Mihályka and Nádai, 2010; Ablonczyné Mihályka and Tompos, 2011), articles in specialist journals (e.g. Szőke 2009, Szőke and Ablonczy-Mihályka 2011) or in conference proceedings (e.g. Tompos and Ablonczyné Mihályka, 2011; Nádai, 2012; Tompos, 2013).

Aims and methods

The following strategic aims have been formulated for the investigation:

- to contribute to the improvement of intercultural understanding
- to improve the efficiency of economic cooperations
- to integrate the experiences and results of the research into the syllabuses of courses taught by the department

Our research aims to explore characteristics of business and corporate communication with regard to cultural differences through the examination of

- language use in internal and external communication
- miscommunication resulting from cultural differences
- culture-affected characteristics of conflict management, decision-making, internal and external behaviour
- the use of negotiation tactics and their contextual/situational variables.

Questionnaire survey was selected as a research tool. The respondents were selected by means of convenience sampling, namely easily available subjects combined with snowball (Babbie 2010). The sampling criteria were the following: the informants had to be practising Hungarian businesspeople who routinely conduct negotiations with representatives of foreign cultures. Full-time and part-time MSc students, who studied Intercultural Manager Communication in the spring semester of 2012-13, were asked to help the authors recruit respondents for the survey.

The structure of the questionnaire

The questionnaire consists of the following four parts:

1. Demographical data

- respondent’s age, gender
- respondent’s qualifications, position

- company/enterprise profile (service, production, etc.)
- company/enterprise location (county seat, city/town, village)
- company/enterprise size (2 – 10, 10 – 49, 50 – 250, more than 250 employees)
- respondent's foreign language knowledge (language, level)

2. *Language use at work*

- which foreign language(s)
- use of foreign language(s) in external and or internal communication
- frequency of use of foreign language(s)
- activities and genres related to use of foreign language(s) (e.g. correspondence, reports, contracts, internal informal communication, meetings, negotiations, presentations)

3. *Characteristics of business and corporate cultures – intercultural differences*

- Open introductory questions: reasons and consequences of the intercultural differences; working relations with representatives of foreign cultures, Hungarians' opinion of foreign partners; foreigners' opinion of Hungarians, etc.
- Examination of cultural preferences through attitude statements:
 - I have to think differently when I work with a foreigner.
 - I have to adapt to the foreign working culture so that cooperation be successful.
 - Management decisions depend on the interests of the company rather than personal relationships.
 - When making decisions, long-term goals need to be always considered.
 - Incentives need to be differentiated.
 - The manager is the key figure in making decisions.
 - It is important that the management accepts the employees' innovative ideas.
 - Rules hinder effective work.
 - I have better results when working together with friends.
 - It is better to work for a company which does not take big risks.
 - I like being rewarded for solving problems on my own.
 - I expect my superior to consider my position when evaluating my performance.
 - I prefer collective decision-making.
 - I like my superior holding meetings every week at the same time.
 - I like feeling well at my workplace.
 - Conflicts at work should be solved by the manager.
 - I expect rules to limit the power of superiors.
 - In a good workplace there is constant information flow between superiors and subordinates.
 - I expect my close colleagues to appreciate my results.
 - The ideal manager is socially sensitive.
 - The gender of my superior does not affect my behaviour.
 - It disturbs me if my superior speaks to me on too familiar terms.

4. *Negotiations*

- Respondents had to rate the following marginally ethical negotiation tactics based on Lewicki and Robinson (1998) with regard to their perceived appropriateness and likelihood of use:
 - I intentionally misrepresent factual info to my opponent in order to support my negotiating position.
 - I make a shocking opening offer/demand in order to undermine my opponent's confidence.
 - I hide my real bottom line.
 - I pretend to be in no hurry in trying to get my opponent to give concessions.
 - I gain info about my opponent's position and strategy by asking my business contacts.
 - I promise good things to my opponent if he gives what I want even if I know I can't or won't give them.
 - I threaten my opponent even if I know I would not harm them.
 - I make my opponent feel they can only get what they want from me although I know they could get it cheaper or faster elsewhere

- I contact my opponent's superior and try to undermine their professional credibility.
- I threaten to make my opponent look unprofessional in front of their superiors.
- I contact my opponent's superior and try to encourage them to defect to my side.
- I gain information directly from my opponent through gifts, entertaining and personal favours.
- I 'hire' a subordinate of the opponent in order to gain confidential information on their position and strategy.
- I gain information about my opponent's position from 'paid informants'
- Situational/contextual variables which affect the use of the above techniques (drawing on Volkema and Fleury 2002, Lewicki et al. 2003, Alavoine 2011):
 - the opponent's gender
 - the opponent's nationality
 - this is the first negotiation with the opponent
 - the opponent is regarded almost as a friend
 - the broad aim (e.g. one-off negotiation or a long-term relationship)
 - the importance of the negotiation's outcome
 - the balance of power is not in the opponent's favour
 - other factors (open question)
- A memorable negotiation when the respondent or their counterparts used a tactic
- Characterisation of a foreign culture's negotiating habits and tactics
- Qualities of a good negotiator.

First results

The first phase of the survey has been completed and the authors have an inventory of a total of 322 filled-in questionnaires. The questionnaires are being processed. This is a complex task due to the complexity of the questionnaire and the great number of open questions, which require manual procession.

The authors are aware of the fact that the sampling method lacks representativity. To deal with this limitation, they are planning to carry out interviews. In fact, 72 interviews have already been carried out in order to enrich the questionnaire results concerning negotiations. The part of the interview focusing on the factors affecting the use of negotiation tactics has already been examined and the broad conclusion that it is the variables related to the aim and outcome of the negotiation seem to affect the use of tactics to the greatest degree has been drawn. The more important the long-term relationship and/or the result is, the fewer tactics are used (Tompos and Ablonczy-Mihályka, 2013).

Conclusion

Borders divide but, at the same time, connect nations, regions, cultures and economies (Rechnitzer 1999). They form joint interests, necessitate cooperation and the utilisation of new resources. This century is hoped to open up so far unknown prospects and possibilities.

The examination of business and corporate communication requires an interdisciplinary approach. Within these examinations, investigations focusing on intercultural differences are very important due to several reasons: (1) norms and values differ from culture to culture; (2) even if there is a 'common language' (a lingua franca), the cultural differences may result in miscommunication; (3) the development of cultural awareness as well as intercultural skills and competencies is indispensable when working in a multicultural environment.

This paper has introduced a piece of ongoing research. The authors hope that its results will prove that 'cultural dependence' is not only a catchphrase which is constantly being used and abused, for example in the framework of fashionable 5-10-hour intercultural courses. Rather, it is the reality of the 21st century where the (inter)cultural aspect needs special attention since knowledge of intercultural differences provides companies and professionals with a competitive advantage. Intercultural competencies may prove to be a success factor in business and corporate communication.

List of references

- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L. Kulturális attitűdvizsgálat. [Research into cultural attitudes]. In: LŐRINCZ, I. *Értékkörzés és értékteremtés*. Győr: NYME Apáczai Csere János Kar, 2008(a). pp. 290-296.
- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L. 2008(B). *Workplace Discourse*. Hungarian Electronic Journal of Sciences. HEJ Manuscript no.: LIN 0810 29 – A. 2008(b).
- ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. Business Communication between People with Different Cultural Background. In: *International Journal of Arts & Sciences*, 2009. vol. 19. pp. 36 – 49.
- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L., NÁDAI, J. Cooperation strategies of multicultural management in Hungary. In: SPRINGER, R., CHADRABA, P. *Marketing and Business strategies for Central & Eastern Europe*. Wien: Vienna Institute for International Economic Studies, 2010. pp. 3 – 14.
- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L., TOMPOS, A. Szociokulturális kompetencia és sztereotípiák: hogyan tárgyalunk külföldiekkel? [Sociocultural competence and stereotypes – How do we negotiate with foreigners?] In: *Translatologia Pannonica*, 2008. vol. 1. pp. 81 – 89.
- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L., TOMPOS, A. Nemzetközi tárgyalások – kompetenciák a gyakorló szakemberek szemével. [International negotiations – competences according to practitioners]. In: NÁDOR, O. (ed.) *MANYE XVIII. A magyar mint európai és világnyelv*. Budapest: MANYE-Balassi Intézet, 2009, pp. 922 – 927.
- ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA, L., TOMPOS, A. Az OPTICOM projekt kutatási tevékenységének bemutatása. [The introduction of the research activities of the OPTICOM project.] In: BORGULYA, Á., DEÁK, Cs. *Vállalati kommunikáció a 21. század elején*. Miskolc: Z-Press, 2011. pp. 287 – 295.
- ALAVOINE, C. Ethics in Negotiations: The Confrontation between Representation and Practices. In: *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 2011. vol. 78, pp. 205 – 210.
- Babbie, E. R. *The Practice of Social Research*. 12th ed. Belmont: Wadsworth, 2010.
- BAKACSI, GY., TAKÁCS, S., KARÁCSONYI, A., IMREK, V. Eastern European cluster: tradition and transition. In: *Journal of World Business*, 2002. vol. 37, pp. 69 – 80.
- BAKACSI, GY. A Globe-kutatás kultúraváltozóinak vizsgálata faktoranalízis segítségével. In: *Vezetéstudomány*, 2012, vol. 43 (4) pp. 12 – 22.
- GELEI, A. *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezetfejlesztés esete*. [An interpretative approach to organisational learning: the case of organisation development]. PhD dissertation. Budapest: Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, 2002. Retrieved October 24, 2010, from http://phd.lib.uni-corvinus.hu/171/1/gelei_andras.pdf
- HOFMEISTER-TÓTH, Á., KAINZBAUER, A., BRÜCK, F., NEULINGER, Á. 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.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill, 2005.
- HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P. W., GUPTA, V. *Culture, Leadership and Organizations. The Globe study of 62 societies*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2004.
- KAPITÁNY, Á., KAPITÁNY G. *A tömegkommunikáció szimbolikus üzenetei*. [The symbolic messages of mass communication.] Budapest: Dialóg Campus Kiadó, 2006.
- KOVÁCS, Z. *Kultúrák versengése a globalizáció korszakában*. [The competition of cultures in the era of globalisation]. PhD dissertation. Veszprém: Pannon Egyetem, 2006. Retrieved October 24, 2010, from http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2006/Kovacs_Zoltan_dissertation.pdf
- LEWICKI, R. J., ROBINSON, R. Ethical and Unethical Bargaining Tactics: An Empirical Study. In: *Journal of Business Ethics*, 1998, vol. 17, pp. 665 – 682.
- LEWICKI, R. J., BARRY, B., SAUNDERS, D. M., MINTON, J. W. *Negotiation*. (4th ed.) Boston: McGraw Hill Irwin, 2003.
- NÁDAI, J.: New Management Strategies of Small and Medium Sized Companies in Multicultural CEE. In: SPRINGER, R., CHADRABA, P. *Proceedings of the 20th Annual Conference on Marketing and*

Business Strategies for Central and Eastern Europe. Wien: Institute for Export Management, Vienna University of Economics and Business, 2012.

RECHNITZER, J. Határ-menti együttműködések Európában és Magyarországon. [Crossborder cooperations in Europe and Hungary.] In: NÁRAI, M., RECHNITZER, J. *Elválaszt és összeköt – a határ. Társadalmi-gazdasági változások az osztrák–magyar határ menti térségben*. Pécs-Győr: MTA Regionális Kutatások Központja, 1999. pp. 9-17.

SZŐKE, J. A kulturális tényező szerepe a vállalkozási teljesítmény alakulásában. [The role of culture in company performance.] In: *Translatologia Pannonica*, 2009, vol. 1, pp. 208 – 213.

SZŐKE, J., ABLONCZY-MIHÁLYKA, L. Business Culture of SMEs in the Hungarian-Austrian Border Region. In: *International Journal of Arts and Sciences*, 2011, vol. 9, pp. 69 – 78.

TOMPOS, A. Nemzetközi kontextusban zajló tárgyalások – zavarok és okok. [Negotiations in an international context – disturbances and reasons.] In: SEBESTYÉN, J., SURÁNYI, Zs. *A nyelv, az irodalom és a kultúra varázsa*. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó, 2009(a), pp. 331 – 337.

TOMPOS A. Tárgyalások kritikus incidensei. [Critical incidents during negotiations.] In: ABLONCZYNÉ, M. L., GARAI, A. *Győri Nyelvi Mozaik III*. Győr: Széchenyi István Egyetem, 2009(b), pp. 303 – 315.

TOMPOS, A. Towards Fighters? – Changing Attitudes to Negotiations in Hungary. In: *Conference of the International Journal of Arts and Sciences*, 2009(c), vol. 19, pp. 82 – 89.

TOMPOS, A. Some aspects of cooperation between Hungarian and Austrian small- and medium-size enterprises. In: ANTONCIC, B. 2013. ABSRC. Ljubljana: Geo College Faculty of Entrepreneurship, 2013. Paper 11.

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.

TOMPOS, A., ABLONCZYNÉ, M. L. 2013. *Situational factors affecting the use of ethically ambiguous negotiation tactics*. Presentation at the Conference of the International Journal of Arts and Sciences. Rome, 22-25 October, 2013.

VOLKEMA, R. J., FLEURY, M. T. L. Alternative negotiating conditions and the choice of negotiation tactics: A cross-national comparison. In: *Journal of Business Ethics*, 2002. vol. 36. pp. 381 – 398.

Contact

Dr. habil Livia Ablonczy-Mihályka
Széchenyi István University
Kautz Gyula Faculty of Economic Sciences
Department of International Communication
Egyetem tér 1. 9022 Győr, Hungary
Email: ablne@sze.hu

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

EVOLUTION OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY IN A MULTICULTURAL SOCIETY (TURKEY ON ITS WAY TO EUROPE)

Mária Bláhová

Abstract

Multicultural societies in modern globalized world tend to acknowledge issues resulting from different values, habits, religions, etc. that minorities within their communities prefer. Modern Republic of Turkey belongs to countries with a number of ethnicities living on its territory. Its long history has been misinterpreted a number of times. The country had undergone profound changes on the way for creating a modern nation with new identity. Multiculturalism and multilinguality have always added special flavour to its population and society in general. Even though Turkey has been on crossroads of its further direction, it proved its willingness to join the European Union. There are still a number of obstacles that prevent the country to complete the integration process successfully.

Keywords

multiculturalism, migration, national identity, ethnicity, minorities, globalization

Abstrakt

Multikultúrne krajiny v modernom, globalizovanom svete si uvedomujú problémy, ktoré vyplývajú z rozdielnosti v uznávaní hodnôt, zvykov, náboženstiev, ktoré sú pre menšiny, žijúce v ich spoločnosti dôležité. Moderná Turecká republika patrí ku krajinám, na území ktorej žije celý rad etník. Stáročia trvajúce dejiny tejto krajiny sa dezinterpretovali nespočetne veľakrát. Turecko prešlo zásadnými a hlbokými zmenami na ceste k vytvoreniu moderného národa s novou identitou. Krajina je v súčasnosti na rozhraní svojho zásadného smerovania do Európskej únie, v ceste jej však bráni množstvo prekážok, ktoré musí prekonať.

Kľúčové slová

multikulturalizmus, migrácia, národná identita, etnikum, menšiny, globalizácia

Introduction

Multiculturalism has been on the top of the day topics. Globalization, financial crisis, climate and environmental changes add to deepening the gap between developed and less developed countries. This process has not only constantly been increasing it is also moving much faster than some time ago. It is not only about the economic side of the issue it also affects moral, ethical, social relations within families, communities, nations and cultures. Globalization hit all countries and had caused deep and profound changes in population's traditional habits, way of making both ends meet, values, eating habits, etc. Not all changes were inevitably negative or destructive, nevertheless, the economic side of the problem seems to be rather disastrous. People from less developed regions tend to move to economically well-established countries leaving behind their families. Men migrate, women and children stay. Families are split, traditional ties, cultural values and rituals tend to fade away.

In recent centuries there were some large waves of migrations due to economic, political, racial or religious reasons overseas. Most of them headed for America, especially to the USA – a country of multinational and multicultural character.

After the World War II, most Western European countries witnessed a huge economic boom and in the 1960s it resulted in the first large wave of migration. Great Britain sheltered a number of its Commonwealth members and similarly France became the homeland for natives of its former colonies in Africa. Germany and Holland attracted guest workers based on bilateral agreements between them and Turkey to recruit Turkish immigrant workers. They were very much welcomed as they were willing work hard in jobs being refused by the natives. Later Turkish migration mainly consisted of "family migration." Some other countries like Belgium or Austria attracted guest workers, too and their numbers have been increasing over the years.

All these facts resulted in slow but gradual changes in particular countries' cultures. At the very beginning there were just a few people who would predict problems or threats resulting from the new situation. The countries affected, handled the issue in a very different way and probably they tended to neglect it for some time. They all needed low skilled unorganized workforce, with small or no knowledge of particular languages that would not cause complications concerning their working

conditions or salaries. The new home-countries neither minded that these migrants lived in isolation, nor the fact that they established their own ghettos and step by step they were transferring their own culture, values, religion and even languages to a completely strange environment. More and more immigrants were coming to their newly established “homes“ taking their cultures with them.

On one side, they very quickly adapted to better living standards due to economic welfare and as a result they started to focus more on improving their moral, ethical as well as linguistic requirements in new conditions. As a result particular governments introduced their native languages (Turkish, Arabic, etc.) at schools, founded culture centres for maintaining their cultures, habits and traditions, as well as built shrines (mosques) for keeping their faith alive.

During the years minorities have been increasing in number, the second generations of immigrants were born in their new home countries and new issues in co-existence between the major population and minorities moved to a new phase of their co-existence. At the beginning, culture and religious clashes may have been overlooked but as the geo-political situation world-wide has changed, these issues acquired new shape and they started threatening to overgrow into deeper riots resulting in more profound conflicts. Therefore it was not earlier than in the first decade of the 21st century that top politicians in Germany, Great Britain, France, Holland, etc. more closely focused on multicultural issues and commented increasing tension between their particular population and ethnic minorities living in their particular countries.

The Turkish minority acquired a leading position among minorities in Europe – there are more than three million of them living in Germany, and it is the largest ethnic minority group in the Netherlands (about 400,000 people). Smaller in number are the minorities in Belgium and Austria, too.

A Short Flashback to History

The Turks have had a long and well-known history, although it should be admitted many Europeans tend to take it not exactly positively. It is due to the Ottoman Empire that ruled for more than six hundred years and stretched the dynasty’s power from Central Asia up to South-Eastern Europe, North of Africa and Middle East. Their military force meant real threat to many nations in the Middle Ages and on. The Ottoman troops left some significant traces in our territories as well. Not all of them were negative or threatening as the Ottomans built some fine constructions that survived and can still be recognized in some places of the former Austrian-Hungarian monarchy (mosques, Turkish baths, tombs, bridges, etc.). The Ottomans have added to cultural heritage of Europe in music, gastronomy, etc.

They introduced coffee drinking (Turkish style) in Europe, smoking cigars, nagileh (water pipes), growing (sweet) chestnuts and cherries. Tulips originate from Turkey, although they made Holland famous as the “Tulip Country.“ The typical military music corps with specific instruments and sounds influenced the music composers (Beethoven, Mozart) and it is known as an “a la Turca“ style.

In 1453, (560 years ago), the Ottomans succeeded in conquering Istanbul (the former Constantinople) at last and ever since it has remained in their hands. Istanbul has had a very important position all over centuries long before it had become the capital of the Ottoman Empire. It has attracted merchants, craftsmen, artists, seamen, etc. from all parts of the world - thus transforming it into a very cosmopolitan and multicultural place that could have been hardly compared with any other city of its times.

It is worth mentioning that even after the fall of Istanbul, the city went on keeping its multicultural character – minorities on both ethnical as well as religious base remained living there – the Greeks, Armenians, Genoese merchants, Jews, etc. Sultans let them use their own languages and practise their faith. The system was based upon the so called “millets“ - almost autonomous religious units with their own self-governing bodies. They were responsible for abiding laws and general rules as well as collecting taxes for the Sultan. During the 16th and 17th centuries, in particular at the height of its power under the reign of Suleiman the Magnificent, the Ottoman Empire was one of the most powerful states in the world – a multinational, multilingual empire. It is worth mentioning that there is probably no other place like Istanbul where Islam and Christianity have co-existed so closely and peacefully so far.

Thus, minorities have always added to the character and strength of the Ottoman Empire as well as modern Turkey that originated as a descendant of the collapsed empire after the World War One (1923). It may result from the Oriental pluralism as well as from the fact that Christians living there (Greek Orthodox, Armenian Gregorian and some smaller Churches, too) belong to the Eastern Christian Churches.

Changes in Nation's Identity

In contemporary Turkey, due to historic and political reasons and to keep peace, there is a preference to call everyone sharing its national culture a "Turk" rather than placing people in minority groups. It has been embedded in the Constitution that terms all citizens of the Turkish state "Turks" regardless of their ethnic background. Turks continue to make up the majority of the country's population, with Kurds constituting the largest ethnic group (12 mil.), followed by the Lazs, Abkazians, Pomaks, Bosniaks and Arabs – all remnants of the widespread and multiethnic Ottoman Empire.

After the Treaty of Lausanne (1923) the Jews, Greek and Armenian Christians were acknowledged and treated as minority communities on the base of their religion not ethnical classification.

It is interesting to note that given a national population of over 73 million people, those following religions other than Islam – mainly Armenian Apostolics, members of the Assyrian Church of the East, Greek Orthodox and Sephardic Jews – number only around 100,000 people in total.

The contemporary Republic of Turkey was founded as a result of an enormous military effort, enthusiasm as well as national movement of the Turkish nation led by Mustafa Kemal Atatürk – a military officer during World War I. His military campaigns led to victory in the Turkish War of Independence (1919 – 1922). The defining ideology of the Republic of Turkey is referred to as the Kemalist ideology – based on Mustafa Kemal's conception of realism and pragmatism and the fundamentals of nationalism, populism and etatism. These fundamentals were not exactly new – what made them unique was that these interrelated fundamentals were formulated specifically for Turkey's needs.

Atatürk then embarked upon a programme of political, economic, national and cultural reforms, seeking to transform the former Ottoman Empire into a modern, secular and European nation-state. Under his leadership, thousands of new schools were built, primary education was made free and compulsory. He believed that only a well-educated nation can be a real and equal partner for leading European countries.

The reforms that were introduced had significant impacts upon all areas of the state administration as well as that of everyday life, e. g. the Arabic type of letters were substituted by the Latin type, the state employees were obliged to abandon wearing the typical Ottoman clothing items (e. g. fez, typical trousers, veils, etc.) – as these also identified people's faith and interconnection with Islam. Some new legal systems were introduced based upon German, Swiss and Italian Law Codes.

On the other side, Turkish women were given the right to vote and polygamy was officially abolished. All citizens were obliged to adopt a surname (following European system of a first name and a surname). These were radical changes in population's existence and the country did not adjust to them easily. There were riots, clashes, sometimes they were very violent and controversial.

However, Atatürk had an articulate vision of the country's future that had been based on modernization and westernization. He declared there had been no other way for the country to become an equal part of modern Europe. It was an extraordinary brave plan and the price the nation had to pay for it was extremely high – they were forced to abandon their national as well as cultural identities. The original national identity pillars – the Sultan and Islam – had either been abolished or deprived of power. The multi-ethnic principles of the Ottoman Empire that had survived for centuries were replaced by a new idea that followed the strict national principle of a unified Turkish nation. The Republic of Turkey became a secular state where the Church and the State are separated.

M. K. Atatürk supposed that for fulfilling all his visions it would be beneficial to leave behind as much of the Ottoman history as possible. That was one of the reasons, e. g. why Istanbul was replaced by Ankara as the capital of the new republic. Istanbul was too decadent, very much tied with "the old times" and it was supposed to fade away as a relic of history. Ankara – in those days a small provincial town – was supposed to determine the new, growing and ravening force, enthusiastic and courageous enough to fulfil all Atatürk's visions.

Turkey on Its Way to Europe

Even though the term "melting pot" is most widely used to describe the mixture of immigrant cultures in the USA, it can be very well used as an appropriate description of Turkey's demographic makeup. The secular republic with a predominantly Sunni Muslim population of Turkish origin, is also home to a variety of ethnicities and religions.

Ever since reforms to ease Turkey's entry into the European Union appeared to take a more rapid and extensive turn, domestic as well as international debates over Turkey's future have included discussions on the role of minorities living in the country and whether they have sufficient freedoms to express their unique identities and cultural practices.

Since 1959 when Turkey applied for entry to the European Economic Community (EEC), its road to Europe has been complicated, bumpy and frustrating. In 1999 Turkey was recognized as a candidate country by the European Union. The negotiations officially began in 2005 without any significant progress as more than half of the agenda has been blocked by some EU member states due to political reasons.

In recent years especially France has become a lightning rod for Turkey's frustration with the EU. Several of the French presidents commented rather negatively on the country's efforts toward the EU. Their objections to Turkey's candidacy were expressed in terms often considered offensive by Turks. They did not stem from measurable criteria but were based instead on vague notions of "cultural differences," which often hid references to Islam. France does not, of course carry the blame alone for the snail's pace of Turkey's long march toward EU membership. Cyprus remains the biggest political hurdle to overcome, and in several other EU member countries, public opinion, increasingly wary of further enlargement, is opposed to Turkey's entry. Resulting from the research carried out by the Bosphorus University in cooperation with the Universidad Autonomma de Granada showed that popular opposition to Turkey's membership was highest in France at 64.4 percent, followed by Germany 62 percent and the UK 46.3 percent.

These facts prove that there is not too much optimism on the side of leading EU members concerning Turkey's joining the EU. The recent declarations of Chancellor Angela Merkel prove – Germany will continue blocking the accession negotiations and keep their negative attitude concerning Turkey's entry. The tension between the two countries has increased since Germany criticised Turkey for their actions against demonstrations in Istanbul, Ankara and some other Turkish cities in spring 2013 (May, June).

The negative approach of France and Germany evokes feelings of strong disappointment among Turks. These two countries played an important role in their history and their ties in the past were very firm. Diplomatic relations were established as long ago as in 16th century and bilateral ties between Turkey and France have flourished ever since.

Turkish citizens have been deeply disappointed by the negative approach of their historic partners and "a rosy dream about Europe" that used to be so attractive slowly fades away. There is an increasing trend of frustration among them that has gradually given way to a kind of indifference concerning the EU issues. Some Turks question the wisdom of joining the EU, which they see as being weakened economically and politically. However, Turkey's middle class expands and they still consider the EU accession process important for the country as an anchor and a roadmap for further democratic reforms and as psychologically important as well as a matter of pride for many of them.

Cultural Identity and Integration Trends

The whole process of Turkey's integration into the EU structures has, however another dimension. Turkey has been the third country after China and India, in the world with the highest number of emigrants living abroad. There are about 5 million of them living predominantly in Germany and Holland, smaller numbers are residents in Austria, Belgium and some other EU countries. The second generation of immigrants of Turkish origin are frequently young people with good secondary or university education, bilingual or fluent in more than two foreign languages. They usually grew up in immigrant communities with firm relations concerning family, culture and religion. They may have various sort of experience regarding their social integration into the society as well as their chances for finding their ways in the job market may contribute to their lack of sense of feeling at home in countries they were born in. It is often argued that they feel under the microscope, pressured to perform three times better than the average employee in order to prove themselves. They quite often have to struggle to climb out of their social strata, and it is not easy for this group to find a job at their educational level. The economic crisis, political changes as well as religious-based clashes world-wide just add to negative attitudes of the majority population in countries with large Turkish (Muslim) minorities.

Employers sometimes have negative expectations about this group of people's performance, or even fear of negative consequences for the functioning of their organizations. There is an increasing number of job requirement in services, however culturally sensitive communication and relationship skills are inevitable and may put immigrant workers at a disadvantage. These are the so called "push factors" that tend to make these people leave countries they were born, got good education.

In most societies with smaller or larger migrant communities there have been never ending debates on the integration of immigrants into their country of residence through the level of maintaining their original culture. Proponents consider the "mixing in" of immigrant cultures to be a logical consequence of diversity, and even source of enrichment. Opponents believe that maintaining

the native culture undermines the stability of society. Higher educated immigrants tend to be more vulnerable to exclusion because they are faced with disappointing opportunities when considering their level of education. In the academic literature this is referred to as the “integration paradox”.

All these plus some other facts as, e. g. segregation – immigrants mostly have friends and companions from their own communities – result in re-emigration trends among mostly young, educated immigrants of Turkish origin. The factors influencing return to their country of origin are called “pull factors.”

Turkey is a dynamic country with fast growing economy that has achieved considerable progress in socio-economic areas in recent decades. As a G-20 member state it plays an increasingly important role, globally as well as regionally. The career perspective – with international experience – is a good reason for young Turks to come to the country of their ancestors. These young people with European experience of life may add to the process of “europeization” in its best possible meaning and following the historic traces that connected the country with European history and culture. Turkey may become a significant index hand, a mediator for bridging over the gap between the West and East.

Conclusion

The modern Republic of Turkey has been created as a multicultural society due to its history. Multiculturalism and multilinguality have always added special flavour to its population and society in general that was very open and welcoming towards different ethnics, languages and religions.

The present situation has been rather complicated and proves the country has been on crossroads of its further direction. As stated above, changing its national and cultural identity after Turkish Republic was established shows that such a process is hard to be “established” by mere political decision. Secularism that followed Atatürk’s visions have always been watched by the Army that has always had a very strong position in society. The pro-islamic government led by the present Prime Minister R. T. Erdoğan tend to weaken their power though. Thus, sometimes it is rather complicated to find a common platform for solving controversial situations within the society as well as fixing Turkey’s position internationally. Even though the officials proposed the so called “zero problems with neighbours” policy – countries like Iran, Iraq, Syria, Armenia or Greece – are countries that have recently or historically been a subject of issues that have not been solved yet.

The Turkish economy is flourishing, however the impacts of the world-wide financial crisis hit some of its industries. Turkey is an influential NATO member-state and the USA tend to persuade the EU to forward the accession negotiations. The three influential EU countries seem to keep their firm opposition regarding Turkey as an EU member state.

Turkey has been considered culturally more in Asia than in Europe. Even though officially secular, its 98% of the population are Muslims. Turkey has been denoted to as the most democratic of all Islamic countries – an island of Muslim modesty in the sea full of extremism. The recent actions in Istanbul, however suggest that the situation in Turkish society is not so optimistic or problem-free. Some observations tend to call the demonstrations in Istanbul, Ankara, Izmir and other cities as the beginning of “the Turkish spring”. There are still some serious issues to be discussed and solved – it is the relation between Turkey and Greece (both countries are the NATO members) – the split Cyprus, human rights issues concerning all ethnic groups but mostly the Kurdish minority (about 12 million) is still subject of fierce controversies.

Turkey belongs to G20 group as well as the BRICS countries with strong emerging economies, firm positions in their particular regions. Turkey tends to expand its influence and power not only in its region but it tends to win recognition on international level. Its geographic position may predetermine Turkey as a country bridging over Western and Eastern cultures, Christianity and Islam. On one side Turkey may play an important and positive role as a problem-solving mediator in the region, on the other side it has to settle its own inner issues resulting from its multiethnic and multicultural character in its own society. This process has been neither short nor easy, just the opposite way round, it has been distressful and bumpy, full of hindrances and controversies. As recent actions in Turkey prove, to complete it successfully will be a tough and long-lasting process.

References

- HUNTINGTON, S. 2001. *Boj kultur a proměna světového řádu*. Praha: Rybka Publishers, 2001. ISBN 80-86182-49-5.
- KREISER, K., NEUMANN, Ch. K. 2010. *Dějiny Turecka*. Nakladatelství Lidové noviny, 2010. ISBN 978-80-7422-012-8.

LOĞOĞLU, F. 2011. Qou vadis? In: *Hürriyet Daily News and Economic Review*, 03/08/2011.

The Report Turkey. DEİK Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu (Foreign Economic Relations Board) Oxford Business Group.

www.oxfordbusinessgroup.com

www.boğaziçiuniversitesi.tr

www.turkstat.gov.tr

Kontakt

PhDr. Mária Bláhová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: maria.blahova@euba.sk

JAZYK OBCHODNÝCH ROKOVANÍ

Milena Helmová

Abstrakt

Súčasná etapa globalizácie umožňuje stále častejšiu komunikáciu medzi partnermi z rôznych krajín. Rokovania predstavujú špecifickú súčasť tejto komunikácie. Od obchodných partnerov sa vyžaduje nielen vysoká erudovanosť, ale aj výborná jazyková kompetentnosť. Máme na mysli nielen adekvátne jazykové prostriedky, ale i používanie vhodných rečníckych techník a senzibilitu vyjadrovacích schopností komunikátorov s akcentom na zdvorilú komunikáciu. V príspevku posudzujeme jazyk obchodných rokovaní z aspektu odbornej slovnej zásoby. Venujeme sa problematike ekvivalentnosti kolokácií v slovensko-nemeckých obchodných rokovaníach. Poukazujeme najmä na tie slovné spojenia, ktoré sa v týchto jazykoch líšia. Zaoberáme sa vybranými technikami obchodníckej komunikácie a významu diplomatického jazyka v súvislosti s úspešným priebehom obchodného rokovania.

Kľúčové slová

kolokácie, techniky presvedčania, argumentácia, otázky, počúvanie, manipulácia

Abstract

In der Zeit der fortschreitenden Globalisierung sind die weltweiten Geschäftskontakte keine Seltenheit mehr. An die Kommunikationsfähigkeiten- und Fertigkeiten der Geschäftspartner werden immer größere Anforderungen gelegt. Die Geschäftskommunikation stellt eine besondere Art der Kommunikation dar. Die Verhandler sollten neben einer guten Fachkompetenz vor allem über eine ausgezeichnete Sprachkompetenz verfügen. In dem Beitrag beschäftigen wir uns mit für die Verhandlung adäquaten Sprachmitteln, insbesondere hinsichtlich des Fachwortschatzes in Bezug auf Kollokationen in deutsch-slowakischen Verhandlungen. Auch widmen wir uns den geeigneten Sprachtechniken, die für die Erreichung eines erfolgreichen Geschäftsabschlusses von Bedeutung sind.

Schlüsselwörter

Kollokationen, Überzeugungstechnik, Argumentationstechnik, Fragetechnik, Technik des Zuhörens, Manipulationstechnik

Úvod

Na začiatku tretieho tisícročia pokračujú globalizačné trendy sprevádzané zvyšujúcimi sa nárokmi na komunikáciu ľudí. Hovoríme o dobe, keď sa komunikácia stáva nevyhnutným predpokladom úspechu. Z hľadiska kultúry sú ľudia veľmi rozdielni a povinnosťou podnikov sa stáva potreba venovať zvýšenú pozornosť tejto rozmanitosti ako súčasť ich sociálnej zodpovednosti voči svojim zamestnancom a obchodným partnerom. Vytvorilo sa nové prostredie pre medzikultúrnu komunikáciu, podmienky pre nové formy spolupráce, akými sú napríklad fúzie podnikov alebo nadnárodné spoločnosti. V tomto kontexte treba komunikáciu vnímať nielen ako konverzáciu na úrovni osvojenia si lexikálnych a gramatických jednotiek, ale ako dorozumievanie s cieľom uskutočniť obchod, dosiahnuť úspech a obstáť v konkurencii, kde treba uplatňovať i rôzne komunikačné techniky. Teda komunikáciu, ktorá buduje aj osobné vzťahy. Všetky spomenuté požiadavky reflektuje prax obchodných rokovaní.

Kolokácie v jazyku obchodných rokovaní

Na úvod by sme chceli naznačiť, ako chápeme termín kolokácia a do akej miery mienime náš pohľad na tieto slovné spojenia zamerať. Kolokácie sú autosémantické slová, ktoré sa často vyskytujú v spojení s inými lexikálnymi jednotkami, pričom kolokát, teda základný prvok, viaže na seba ďalšie lexikálne jednotky. Pokiaľ ide o štruktúru najčastejších spojení spomenieme aspoň spojenie:

- verbum – substantívum, napríklad *ein Embargo verhängen, auf Bedingungen eingehen*,
- adjektívum – substantívum, napríklad *beiderseitige Zusammenarbeit, einheitlicher Preis*,
- adverbium – verbum, napríklad *lautstark argumentieren*.

Kolokácie však môžu obsahovať aj tri lexémy, napríklad *herzlich willkommen heißen*. Za kolokácie teda považujeme slovné spojenia, ktoré sa nachádzajú medzi voľnými slovnými spojeniami,

kde lexikálna jednotka je vymeniteľná s frazeologickými jednotkami, kde, jednoducho povedané, celkový význam slovného spojenia nezodpovedá významu jeho jednotlivých zložiek. Od voľných slovných spojení (napríklad ein Buch kaufen, Geld verlieren) sa kolokácie líšia tým, že ich okolie nie je vymeniteľné (Entscheidung treffen, Verhandlungen führen). Frazeologické spojenia sú natoľko pevné, že ich celkový význam nezodpovedá významu jeho jednotlivých zložiek (sich um Kaisers Bart streiten – hádať sa pre lanský sneh). Kolokácie sú vlastne akési polotovary, konštrukcie, ktoré zjednodušujú komunikáciu v cudzom jazyku. Osobitnou skupinou kolokácií sú verbonominálne spojenia. Sú to syntagmy, v ktorých je nositeľom významu nominálna časť. Slovesá plnia v podstate gramatickú funkciu (zum Ausdruck bringen – vyjadriť). Tieto spojenia sú charakteristické najmä pre nemecký jazyk. Napriek tomu, že pomocou verbonominálnych spojení vyjadrujú rôzne deje, stavy, procesy, je možné tieto vyjadriť jednoducho, ako v slovenskom jazyku, iba slovesom. Treba však poznamenať, že vzťahy v rámci kolokácie sú charakteristické pre určitý jazyk. V inom jazyku sa nemusia vyskytovať alebo ich nájdeme v modifikovanej forme.

Z kontrastívneho nemecko-slovenského aspektu rozlišujeme tri druhy kolokácií:

- kolokácie, ktoré majú v oboch jazykoch rovnaké ekvivalenty (Gespräche führen – viesť rozhovory),
- kolokácie, kde význam nemeckého a slovenského ekvivalentu zodpovedajú čiastočne (Partnerschaft schließen – nadviazať partnerstvo),
- kolokácie, ktorých významy sú rozdielne (Gefahr laufen – vziať na seba riziko).

Pri snahe o nájdenie vhodného ekvivalentu slovného spojenia v hospodárskom jazyku treba mať na zreteli, že časť kolokácií, ktoré sú bežné v hovorovom jazyku, nadobúdajú v kontexte hospodárskeho jazyka iný význam. Tým, že sa vyskytujú v určitej forme v štandardnej situácii, stávajú sa vlastne terminologickými slovnými spojeniami. To platí i pre obchodné rokovania. Uvedieme niektoré zdvorilostné frázy a repliky často sa vyskytujúce v obchodných rozhovoroch v slovenskej a nemeckej verzii:

- ✓ Úvodom by som chcel pripomenúť ... (Einleitend möchte ich in Erinnerung rufen ...)
- ✓ Chcel by som sa dotknúť témy ... (Ich möchte auf das Thema eingehen ...)
- ✓ Je mi jasné ... (Ich bin mir im Klaren ...)
- ✓ Mali by sme prebrať problémy bod po bode. (Wir sollten die Probleme Punkt für Punkt durchgehen.)
- ✓ Chcel by som objasniť svoje stanovisko. (Ich möchte meinen Standpunkt deutlich machen.)
- ✓ Bezpochyby je ... (Es steht außer Zweifel ...)
- ✓ Súhlasím s Vaším postojom, ale ... (Ich teile Ihre Auffassung, aber ...)
- ✓ Keď budete so mnou súhlasiť ... (Wenn Sie sich mit mir einverstanden erklären ...)

Uvedené ustálené výrazy a spojenia sa iste dajú preložiť aj iným spôsobom. Avšak v oboch jazykoch existujú štandardizované slovné spojenia, ktoré by sme mali a iste i chceme rešpektovať. Ak vo vyššie uvedených ustálených spojeniach môžeme niektoré časti modifikovať, používanie určitých kolokácií v kontexte obchodných rokovaní je viac-menej povinné:

- ✓ predložiť ponuku – ein Angebot unterbreiten/vorlegen,
- ✓ zadať/vybaviť objednávku – einen Auftrag erteilen/ausführen,
- ✓ uhradiť náklady – für die Kosten aufkommen,
- ✓ plniť si dodacie povinnosti – den Lieferverpflichtungen nachkommen,
- ✓ vymáhať platbu súdnou cestou – die Zahlung gerichtlich eintreiben.

Pri osvojovaní si cudzieho odborného obchodného jazyka je nutné perfektné ovládanie často sa vyskytujúcich kolokácií. Užívateľom tohto jazyka odporúčame vo zvýšenej miere venovať kolokáciám pozornosť, pretože po ich zvládnutí sa výrazne zníži výskyt chýb pri komunikácii.

Komunikačné techniky obchodných rokovaní

Viesť úspešné obchodné rokovania predpokladá dôkladnú prípravu celého priebehu negociácie. Za úspešným výsledkom rokovania treba vidieť celé inštrumentárium rétorických zručností obchodných partnerov. Ich reč vyplýva priamo z uplatňovania tej ktorej taktiky. V rokovaní majú obchodní partneri snahu presvedčiť druhú stranu o správnosti svojich postojov. Využívajú na to prostriedky argumentácie i manipulácie. Snažia sa vytvárať priaznivú atmosféru dôvery, odvracajú nedorozumenia a konflikty. Často musia čeliť vyvíjaniu nátlaku zo strany partnera a atmosfére konfrontácií, v ktorej prevládajú negatívne emócie. Je dôležité, aby vedeli pozorne počúvať a vhodné klásť otázky, ak im je niečo nejasné.

Strategicky významné postavenie medzi komunikačnými technikami má vnímavé počúvanie, teda aktívne počúvať, čo partner hovorí, vnímavo sa sústrediť na obsah, snažiť sa pochopiť zmysel a dať partnerovi verbálne alebo neverbálne najavo, či bola informácia pochopená:

- ✓ Aha. OK. Áno, počúvam Vás... Ja tomu rozumiem tak, že... (Ja, wenn ich Ihnen zuhöre...)

Neverbálne možno dať najavo aktívne počúvanie predklonom dopredu smerom k partnerovi, očným kontaktom a prítakávaním krátkymi slovami: áno, iste. V prípade, ak partner nepochopil zámer druhej strany, keď mu niečo dôležité ušlo alebo sa chce presvedčiť o správnom chápaní, je nevhodné prerušovať a skákať partnerovi do reči. Naopak, treba nechať partnera dohovoriť a potom sa spýtať:

- ✓ Rozumiem tomu dobre...? Keby som to mal zhrnúť vlastnými slovami...? (Wenn ich Sie richtig verstehe, meinen Sie also... Wenn ich das in eigenen Worten wiedergebe...)

V rokovaníach patrí technika správneho počúvania k najdôležitejším technikám, pretože je jedným z faktorov budovania dôvery a príjemnej atmosféry. Vzájomným počúvaním si partneri signalizujú záujem a úctu. Pozorné počúvanie, najmä u skúsených negociátorov, môže však narušiť rutína ako dôsledok opakujúcich sa procedúr a straty koncentrácie.

Technika kladenia otázok nachádza uplatnenie v rokovaní, keď majú partneri rozdielne pohľady na vecnú stránku:

- ✓ Čo by ste robili Vy, keby ste boli v mojej situácii? Angenommen Sie wären in meiner Situation, was würden Sie mir raten?),

ak chcú zisťovať motívy, ciele a záujmy druhej strany,

- ✓ Do akej miery považujete riešenie ... za dôležité? (Inwieweit ist es wichtig, dass wir... lösen?),

slúžia i na nadviazanie neformálnej komunikácie:

- ✓ Boli ste už v tomto roku na dovolenke? Kde? (Waren Sie schon heuer in Urlaub? Wo?),

na získanie súhlasu partnera:

- ✓ Bolo by to pre Vás akceptovateľné? (Wäre es für Sie im Bereich des Möglichen?) i

jeho záväzného vyjadrenia:

- ✓ V čom vidíte možnosť našej vzájomnej zhody? (Wo sehen Sie bereits jetzt eine Möglichkeit des Einverständnisses?).

Používanie otázok závisí od zámerov a motívov účastníkov rokovania, ktorí môžu cielene využívať otvorené otázky:

- ✓ Aké dôsledky by pre Vás z toho vyplývali? (Welche Konsequenzen würden sich daraus für Sie ergeben?)

alebo zatvorené otázky:

- ✓ Súhlasíte, aby sme pokračovali v rokovaní zajtra? (Sind Sie einverstanden, wenn wir das Gespräch morgen weiterführen?)

Významná úlohu v úspešných rokovaníach sa pripisuje technike argumentácie. Argument má pôsobiť presvedčujúco, aby ho partner prijal:

- ✓ V posledných mesiacoch v porovnaní s minulým rokom máme o 20% viac sťažností. Mali by sme bezpodmienečne niečo proti tomu podniknúť. Pretože, ak nič neurobíme, stratíme zákazníkov a prejdú ku konkurencii. – Áno, súhlasím, mali by sme čo najskôr prijať opatrenia. (In den letzten Monaten haben wir 20% mehr Beschwerden als im Vergleichszeitraum. Wir sollten unbedingt etwas dagegen unternehmen. Denn wenn wir nichts tun, gehen uns die Kunden verloren und wandern zur Konkurrenz ab. – Ich stimme zu, wir sollten dem so früh wie möglich entgegenwirken.)

V obchodnej praxi však využívajú negociátori bežne techniku argumentácie a protiargumentácie, ktorá vyvíja symetrickú komunikáciu. Tá vedie partnerov ešte k ráznejšej formulácii ďalších argumentov, až môže prerásť do konfliktu:

- ✓ V jednej firme uskutočnili prieskum medzi zamestnancami, čo si myslia o spôsobe riadenia manažmentu. Správanie takmer všetkých manažérov bolo hodnotené negatívne. Šéf firmy nechcel výsledky ankety zverejniť, hoci zamestnancom sľúbil, že tak urobí. Vedúci marketingu

však zastával názor, že je potrebné oboznámiť ľudí s výsledkami ankety a tým preukázať odvahu:

- ✓ Šéf/Geschäftsführer: Rozmýšľali ste nad tým, aké dôsledky to pravdepodobne vyvolá? (Haben Sie eigentlich schon einmal überlegt, welche Konsequenzen wir damit möglicherweise heraufbeschwören?)
- ✓ Vedúci marketingu/Marketingleiter: Ja vidím situáciu trochu inak. Myslím si, že zverejnenie výsledkov bude mať pozitívny účinok. (Ich sehe die Situation etwas anders. In meinen Augen kann die Veröffentlichung eine sehr positive Wirkung haben.)
- ✓ Šéf/Geschäftsführer: Keď zverejníme výsledky, rozšíria sa medzi ľuďmi negatívne emócie a nebudú sa vo firme dobre cítiť. (Wenn wir diese Daten veröffentlichen, wird sich eine dermaßen negative Stimmung verbreiten, dass sich niemand mehr in diesem Unternehmen wohl fühlen wird.)
- ✓ Vedúci marketingu/Marketingleiter: Zverejnením výsledkov dodržíme po prvé svoje slovo a po druhé dáme tým firme šancu na zlepšenie. Okrem toho si nie som až taký istý, či vôbec k nejakým nepokojom príde. Podľa mňa firma má šancu na zmenu. (Durch die Veröffentlichung bleiben wir erstens unserem Wort treu und zweitens geben wir unserem Unternehmen die Chance, sich zu verbessern. Außerdem bin ich mir nicht ganz sicher, dass es zu einiger Unruhe kommen muss. Die Erneuerungschancen überwiegen meines Erachtens.)
- ✓ Šéf/Geschäftsführer: Ale náš manažment tým bude tak zneistený, že nebude schopný rozumne rozhodovať. A to predsa nechcete vážne riskovať? (Aber unsere Führungskräfte werden doch so verunsichert, dass sie nicht mehr in der Lage sein werden, vernünftige Entscheidungen zu treffen. Das wollen Sie wohl doch nicht ernsthaft riskieren?)
- ✓ Vedúci marketingu/Marketingleiter: Každý vo firme predsa vie, kde to u nás škrípe – a to je základný predpoklad na zmenu. A preto som každopádne za zverejnenie výsledkov. I v súvislosti s tým, že by sme napokon stratili imidž dôveryhodnosti, ak by sme nedodržali to, čo sme sľúbili. (Jeder in der Firma kann dann nämlich identifizieren, wo genau es bei uns hapert – die Grundvoraussetzung für Veränderungen. Ich bin daher dafür, dass wir das Ergebnis auf jeden Fall veröffentlichen. Besonders auch, weil wir sonst einen erheblichen Glaubwürdigkeitsverlust erleiden, wenn wir nicht halten, was wir versprochen haben.) . . .

Ďalšou technikou využívanou v rokovaniach zámerne (i keď možno niekedy aj nechtiac) je manipulovanie. Manipulácia porušuje všetky pravidlá férového správania, keďže v nej ide o cieľné zneistenie a oslabenie pozície druhej strany, čím si manipulátor vytvára vhodné podmienky na presadzovanie svojich zámerov a cieľov. Manipulačné techniky sa vyznačujú značnou rôznorodosťou. Prejavujú sa vo výbere slov, hlase, mimike a gestikulácii, ale aj vo výbere rokovacej miestnosti či prezentácii zovňajšku. Svojím účinkom sa neminú nikdy, pretože sú úzko spojené s emóciami človeka, ktoré ho ovládajú primárne dlhšie ako racionálne dôvody, v dôsledku čoho sa vždy objavujú v konfliktoch s realitou. Emócie sú vlastné i obchodným partnerom. Pri posudzovaní emócií v rokovaní v súvislosti s výskytom manipulačných techník nie je ani tak ťažiskovým momentom odstránenie negatívnych emócií, ktoré manipulovanie vyvoláva, ako hnev, zlosť, odpor, ako to, naučiť sa ich prijať a snažiť sa o navodenie pozitívnych emócií. Existujú tri druhy chýb, ktorých sa manipulovaný partner dopúšťa. Prvou a najčastejšou chybnou reakciou je, že sa partner nechá vyprovokovať k odpovedi na otázky typu:

- ✓ Viedli ste už vôbec niekedy rokovanie? (Haben Sie schon mal eine Verhandlung geführt?)

Manipulátorovi nejde o odpoveď, ale o zneistenie partnera. Druhou chybou býva neschopnosť akejkoľvek reakcie na manipulatívne výpovede, ktoré cieľia dehonestovať druhú stranu, vyvolávať bezmocnosť a prekvapenie, ako:

- ✓ Práve počúvam na svoje najväčšie prekvapenie, že ste ekonóm, dokonca inžinier... (Zu meiner Überraschung habe ich erfahren, dass Sie Ökonom, sogar Ingenieur, sind...)

Tretou chybnou reakciou je skutočnosť, že partneri si navzájom neférovosť oplácajú. S cieľom oslabiť manipulatívne správanie partnera sa odporúčajú antomanipulačné techniky. Najúspešnejšou z nich je technika kladenia otázok manipulátorovi, pomocou ktorej sa hľadá príčina jeho neférového správania:

- ✓ Pýtate sa, či som už niekedy rokoval? A aký to má zmysel? (Sie fragen mich, ob ich schon mal eine Verhandlung geführt habe. Und warum fragen Sie? Was bezwecken Sie damit?)

Pomerne úspešnou je aj technika opakovania, ktorá je založená na opakovaní manipulátorovej výpovede, avšak s akcentom na iné slovo, čím sa mení význam výpovede a manipulátor si uvedomí, že bol odhalený a stiahne sa:

- ✓ Viedli ste už vôbec niekedy *rokovanie*? (Haben Sie schon mal *eine Verhandlung* geführt?)
- ✓ Viedli ste Vy už niekedy *rokovanie*? (Haben Sie schon mal eine Verhandlung geführt?)

Jadrom každého rokovania sú konkrétne prejavy správania a konania. Partneri sa snažia optimalizovať svoje ciele a tým dosiahnuť obojstranne akceptovateľný výsledok. Malo by byť preto v záujme oboch partnerov prezentovať sa primerane sebavedome, vecne a kompetentne, nepoužívať žiadne definitívne formulácie, čím prezentujú aj svoje diplomatické schopnosti. K zdvorilej reči patrí na úrovni jazyka konjunktív, najmä pri kladení požiadaviek na partnera:

- ✓ Vedeli by ste si to predstaviť...? (Wäre es für Sie vorstellbar...?)

Aj formulácie v prvej osobe spolu s konjunktívom sú veľmi vhodné:

- ✓ Vedel by som si predstaviť... (Ich könnte mir vorstellen...)

Záver

Jazyk obchodných rokovaní je veľmi rozmanitý. Jeho elegancia spočíva tak v uplatňovaní kolokácií v oblasti odbornej lexiky, v zdvorilom tóne diplomatickej rétoriky, ako aj vo vysokej miere jazykovej kompetentnosti zvládnuť náročné komunikačné techniky v jednotlivých fázach rokovania. V príspevku sme chceli poukázať na všetky vyššie uvedené črty obchodných rokovaní ako odborného jazyka.

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.

HÄRTER, G. 2006. *Erfolgreich verhandeln – live*. Planegg: Rudolf Haufe Verlag GmbH, 2006, s. 178. ISBN 3-448-07288-4

HELMOVÁ, M. 2013. *Účinné stratégie a taktiky pre obchodné rokovanie*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2013, s. 108. ISBN 978-80-225-3608-0.

ONDRČKOVÁ, E. 2010. *Obchodné rokovania v nemčine*. Bratislava: Sprint dva, 2010, s. 192. ISBN 978-80-89393-17-6.

PORTNER, J. 2010. *Besser verhandeln: Das Trainingsbuch*. Offenbach: Gabal Verlag GmbH, 2010, s. 388. ISBN 978-3-86936-054-6.

STOCKHAUSEN, A. 2010. *Gesprächsführung und Verhandlungen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & CO KG, 2010, s. 139. ISBN 978-3-589-23773-9.

THIELE, A. 2010. *Argumentieren unter Stress*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & CO KG, 2010, s. 276. ISBN 978-3-423-34405-0.

Kontakt

PhDr. Milena Helmová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra interkultúrnej komunikácie

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: milena.helmova@euba.sk

VYBRANÉ TYPY INTERKULTÚRNEHO PÔSOBENIA A JEHO CIELE V PROSTREDÍ CUDZEJ KULTÚRY

Eva Janíčková

Abstrakt

Pri stretnutiach ľudí, ktorí pochádzajú z rôznych kultúr dochádza ku kolízii rozdielnych názorov. Spreádzajú ich nedorozumenia, chybné interpretácie a ťažkosti, najmä keď každý partner považuje svoj pohľad na svet za jediný „správny“ a „normálny“. Stretnutia sa realizujú mnohokrátym spôsobom. V príspevku to znázorňujeme v schéme o vybraných typoch interkultúrneho pôsobenia. Príspevok je zameraný na situácie, keď jedinec odchádza do zahraničia na dlhšie obdobie, spravidla na niekoľko rokov, s cieľom plniť určité poslanie.

Kľúčové slová

etnocentrizmus, kultúrny relativizmus, interkultúrna komunikácia, interkultúrne učenie, interkultúrna kompetencia

Abstract

Wenn Menschen verschiedener Kulturen sich begegnen, treffen unterschiedliche Ansichten aufeinander. Damit werden Mißverständnisse, Fehlinterpretationen und Schwierigkeiten unvermeidlich, zumal jeder Partner es für selbstverständlich hält, dass seine Weltsicht die einzig „richtige“ und „normale“ ist. Die Begegnungen kommen auf vielfältige Weise zustande. Im Beitrag verdeutlichen wir das als Typologie der interkulturellen Begegnung in einem Schema. In unserem Beitrag konzentrieren wir uns auf jene Fälle, in denen jemand für eine längere Zeit – in der Regel einige Jahre – in ein anderes Land geht, um dort einen Auftrag zu erfüllen.

Schlüsselwörter

Ethnozentrismus, Kulturrelativismus, interkulturelle Kommunikation, interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz

Vzťah medzi jednotlivcom a jeho kultúrou chápeme ako komplexný systém meniacich sa vzťahov. Na jednej strane je človek ako osobnosť značne ovplyvnená kultúrou, v ktorej žije a ku ktorej patrí, na druhej strane on opätovne ovplyvňuje svoju kultúru a prispieva tak ku kultúrnej zmene. Proces prenikania jednotlivca do svojej kultúry preberaním vzorov a jej hodnôt ako i duševným preniknutím označujeme ako enkulturalizácia.

Enkulturalizácia zahŕňa o. i. učenie základných ľudských zručností v sociálnej oblasti, ako vytvárať a udržiavať sociálne vzťahy, ako kontrolovať svoje správanie, primerane využívať svoje emócie, ako uspokojovať svoje základné potreby, nazerať na svet, verbálne a neverbálne komunikovať, čo možno očakávať od druhého, aké úlohy považovať za primerané, čo treba pozitívne alebo negatívne hodnotiť.

Väčšina ľudí vníma svoju kultúru ako meradlo okolitého sveta. Tento postoj – etnocentrizmus – zohráva mimoriadne dôležitú úlohu v interkultúrnych vzťahoch. Etnocentrizmus je spôsob posudzovania iných národov z pohľadu vlastnej skupiny, pričom sa vlastné zvyky a normy považujú za štandard všetkých posudzovaní. Ľudia hodnotia inú kultúru z pohľadu vlastnej rasovej, etnickej alebo sociálnej skupiny. Čím viac sú im podobné, tým bližšie ich umiestnia vo svojom modelovom systéme. Čím väčšie sú rozdiely, tým vzdialenejšie ich lokalizujú.

Etnocentrizmus sa prejavuje aj vo svojom novodobom variante, ako nacionalizmus. Odkedy existujú národy a národné štáty, príslušnosť k takémuto útvaru sa vyjadruje identifikáciou s národom. Tento národný pocit, ktorý poskytuje jednotlivcovi identitu, je do tej miery pozitívny, pokiaľ sa spája s rešpektom, úctou a toleranciou voči ostatným národom. Problém však nastáva, keď etnocentrizmus prekročí národný pocit a prejde do nacionalizmu. Základný princíp nacionalizmu nepozná žiadnu toleranciu. Znamená glorifikáciu svojho národa a zneváženie druhého. Nacionalizmus bol pôvodne typicky európskym javom. V súčasnosti ho však pozorujeme na všetkých kontinentoch, dokonca aj u nových štátov tretieho sveta s etnicky rôznorodým obyvateľstvom. Tieto štáty hľadajú svoju národnú identitu, často však uplatňujú nacionalistické prístupy.

Opačný názor ako etnocentrizmus vyjadruje kultúrny relativizmus. Vychádza z tvrdenia, že niet nadradených ani menejcenných kultúr. Kultúry sú podľa neho z mnohých hľadísk rôzne, ale bolo by nesprávne porovnávať ich navzájom z akéhokoľvek pohľadu. Tento názor s racionálnou podstatou

má svoj pôvod v osvietenstve napr. u nemeckého filozofa Gottholda Ephriama Lessinga či anglického filozofa Johna Locka, teda v období, pre ktoré je charakteristický veľký záujem o cudzie krajiny. V tejto súvislosti citoval John Locke ázijské a indiánske zvyky a obyčaje, aby poukázal na relativitu európskeho myslenia. Tento jeho prístup z hľadiska kultúrneho relativizmu bol úzko spätý s princípom tolerancie.

Od bežného občana však kultúrny relativizmus vyžaduje veľké nároky, pretože ten, kto chce realizovať jeho myšlienky, sa musí oslobodiť od etnocentrizmu, ktorý mu je bližší.

Ďalším východiskom pre analýzu stretnutia kultúr, etnocentrizmu a kultúrneho relativizmu je chápanie a rozlišovanie vnútorného (domáceho) a vonkajšieho sveta.

Vnútorný svet predstavuje srdečnosť, úprimnosť, bezpečie a istotu. Oproti tomu stojí vonkajší svet, ktorý je síce fascinujúci, ale súčasne hrozivý, nebezpečný, chladný a cudzí. Slovo „cudzí“ sa stáva v tejto súvislosti kľúčovým pojmom k pochopeniu interkultúrnych stretnutí, pričom nie je jednoduché pochopiť, čo pod týmto pojmom označujeme. Môže mať nasledovné významy:

- a) cezpoľný, nie tunajší, cudzí:
 - t. j. taký, ktorý sa priestorovo nachádza na druhej strane, za určitou deliacou čiarou,
 - spája sa s pojmami prístupný, dostupný, dosiahnuteľný, neprístupný, nedosiahnuteľný,
 - ide aj o priestorovú (miestnu) dostupnosť niečoho, čo bolo pôvodne vzdialené
 - tento prístup obsahuje v sebe súčasne silné zdôraznenie „vnútorného“ ako napr. vlasť, alebo spoločná oblasť
- b) cudzí, cudzorodý čiastočne v zmysle nevhodný, nehodiaci sa
- c) neznámy, t. j. týka sa možnosti vzájomného poznania, dôvery, oboznamovania sa so skúsenosťami
- d) nepoznateľný – principiálne sú vylúčené možnosti poznávania
- e) hrozivý, strašný – ako opak istoty a dôvery
 - ide o skľučujúcu skúsenosť, že sa „známe“ a „vlastné“ náhle zmení na „cudzie“
 - hranica medzi „vnútorným“ a „vonkajším“ sa stáva nezreteľnou, resp. splýva.

Sme toho názoru, že *byť cudzí* sa zakladá na vzájomnosti. Cudzinec v cudzej krajine pociťuje ľudí hostiteľskej kultúry ako cudzích. Súčasne je však sám cudzincom pre domácich, ktorý je navyše označený za votrelca a tak predstavuje potenciálne nebezpečenstvo, na ktoré človek často reaguje nedôverou a odmietavým spôsobom.

Vzájomné stretávanie ľudí rôznych kultúr a procesy, ktoré pritom prebiehajú, označujeme ako *interkultúrnú komunikáciu* alebo tiež, *interkultúrnú interakciu*. Realizujú ju partneri rôznych kultúr, ktorí sú si vedomí, že sú odlišní a pociťujú sa vzájomne ako *cudzí*.

Za interkultúrne považuje Peter A. Bruck (1994) všetky vzťahy, v ktorých účastníci nesiahajú výhradne len na vlastné kódy, konvencie, postoje a formy správania, ale v nich spoznávajú iné kódy, konvencie, postoje a formy správania. Prítom tieto pociťujú ako cudzie a tak ich definujú. Podľa neho sú interkultúrne všetky také ľudské vzťahy, v ktorých sa dozvedáme o kultúrnej systémovosti prekročením systémových hraníc.

V závislosti od stratégie personálneho manažmentu sa pri požiadavkách na medzinárodne činných odborných a riadiacich pracovníkov výrazne menia „interkultúrne nástroje“ najmä v oblasti multikultúrnych komunikačných a kooperačných schopností. Tieto požiadavky možno v zásade rozdeliť do štyroch oblastí, z ktorých významné postavenie majú odborné, týkajúce sa pracovnej činnosti pracovníkov, napr. odborné poznatky a skúsenosti, rozvojový potenciál, poznatky z odvetvia a podnikateľského prostredia. Veľký dôraz sa ďalej kladie na kľúčové kvalifikácie, ktoré majú zabezpečiť rozumnú, flexibilnú a inovatívnu reakciu na budúce požiadavky.

Úspešné zvládnutie cieľov firiem pôsobiacich v globalizovanom svete je podmienené aj plnením interkultúrnych požiadaviek na ich pracovníkov. Najvýznamnejšími z nich sú motivácia pracovať v interkultúrnom prostredí, potenciál zahraničných skúseností a schopnosť prispôbiť sa cudzej kultúre. Nemenej dôležité je ovládanie svetových jazykov ako aj ochota učiť sa jazyk hostiteľskej krajiny. Súčasťou požiadaviek na pracovníkov sú osobnostné vlastnosti, ktoré vplyvajú na celý priebeh pôsobenia pracovníka 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.

Je zrejme, že interkultúrnú kompetenciu možno dosiahnuť zodpovedajúcim učením, ktorého subjekt, obsah a ciele vyplývajú z typu interkultúrneho pôsobenia, ako to znázorňujeme v tabuľke č. 1. Teória kultúrneho učenia sa preto zaoberá faktormi, ktoré sú spojené so schopnosťou pracovníka, pôsobiaceho s príslušníkom cudzej kultúry, prispôbiť sa novej situácii. Jej cieľom je implikácia výsledkov učenia do interkultúrnej spolupráce.

Vybrané typy interkultúrneho pôsobenia	Subjekt interkultúrneho procesu	Obsah interkultúrneho učebného procesu	Cieľ interkultúrneho učebného procesu
Obchodná činnosť/manažment v zahraničí	Slovenský obchodník/manažér	Súčasná zahraničná kultúra	Spoznanie hodnôt a foriem správania partnerov z cudzej kultúry (napr. štýl rokovania)
Diplomatické zastupovanie v zahraničí	Slovenský diplomat/iní pracovníci veľvyslanectva	Kultúra zahraničnej krajiny	Osvojenie si špecifik kultúrneho správania predstaviteľov cudzej kultúry zahraničnej krajiny
Tlmočenie v medzinárodných organizáciách, na konferenciách s multikultúrnym zložením	Slovenský tlmočník/prekladateľ	Kultúry zúčastnených národov	Nadviazanie komunikácie medzi ľuďmi hovoriacimi rôznymi jazykmi
Školenie personálu firmy	Zahraničný praktikant, expert	Kultúrny systém Slovákov	Osvojenie si Know-how v priemyselno-spoločenskej oblasti
Pracovné a študijné pobyty	Slovenský študent/mladý pracovník	Cudzia a vlastná kultúra	Nadobudnutie skúseností v krajine s cudzou kultúrou s cieľom zlepšiť interkultúrnú kompetenciu
Pomoc rozvojovým krajinám a spolupráca s nimi	Slovenský pracovník	Kultúra rozvojovej krajiny	Pomoc domácemu obyvateľstvu s cudzou kultúrou
Imigrácia na Slovensko, migrácia, azyl	Zahraniční prisťahovalci, migranti, azylanti	Slovenská kultúra	Integrácia do slovenskej kultúry
Cestovný ruch v zahraničí	Slovenský turista	Kultúra hostiteľskej krajiny	Vnímanie, dodržiavanie a akceptácia kultúry hostiteľskej krajiny
Cestovný ruch na Slovensku	Zahraničný turista	Slovenská kultúra	Vnímanie, dodržiavanie a akceptácia slovenskej kultúry
Interkultúrne manželstvá	Zahraniční partneri	Slovenská kultúra	Integrácia a asimilácia
Etnické menšiny v majoritnej kultúre	Predstavitelia menšinovej a väčšinovej kultúry	Kultúra menšiny a väčšiny	Integrácia, asimilácia alebo multikulturalizmus

Tab. č. 1 Vybrané typy interkultúrneho pôsobenia

Ako pri učení vo všeobecnosti, predstavuje interkultúrne učenie proces, ktorý vedie k relatívne stabilným zmenám v správaní a zároveň sa opiera o skúsenosti. Tento proces sa nemusí obmedziť len na nadobúdanie vedomostí a zručností, ale môže obsahovať zmeny názorov, hodnotových

postojov a motivácie. Dieter Breitenbach konštatuje, že interkultúrne učenie prebieha len parciálne, t. j. týka sa len tých oblastí cudzích kultúr, ktoré sú potrebné na dosiahnutie stanovených cieľov učiaceho sa jedinca a ktoré mu umožnia tieto ciele dosiahnuť. Podľa Thomasa dochádza k interkultúrnemu učeniu, keď sa jedinec snaží pri stretnutí rôznych kultúr pochopiť ich osobitý systém hodnôt, vnímania, myslenia, a konania. Ďalej sa snaží integrovať ho do vlastného kultúrneho systému a aplikovať ho do myslenia a konania v cudzokultúrnom prostredí. Interkultúrne učenie je podmienené okrem porozumenia systémov cudzích kultúr reflexiou vlastného kultúrneho systému. Interkultúrne učenie predpokladá špecifickú motiváciu., ktorá má svoju príčinu v afektívnych a/alebo kognitívnych skúsenostiach z takejto cudzej učebnej situácie. Táto motivácia interkultúrneho učenia závisí od „relatívnej sily“ cudzokultúrnej situácie. Rozhodujúce sú pritom podľa Breitenbacha predovšetkým nasledovné štyri faktory:

- evaluácia cieľov, ktoré možno dosiahnuť v cudzokultúrnej situácii,
- ich časový rozmer a perspektíva,
- stupeň ich subjektívneho zloženia definovaný pomocou znalostí individua,
- stupeň ich prístupnosti definovaný predovšetkým sociálnymi možnosťami kontaktu.

Ak je potencia cudzokultúrnej situácie vyššia ako potencia domácej situácie, dochádza v tejto „priekopovej situácii“ k ochote učiť sa.

Ľudia z rôznych kultúr, ktorí vzájomne spolupracujú, sa neučia len formou pozitívnej a negatívnej spätnej väzby, ale aj porovnávaním a napodobňovaním spôsobov správania. Pri učení špecifik cudzej kultúry je potrebné naďalej zachovať vlastnú kultúrnu identitu.

Záujem o interkultúrnú kompetenciu z oblasti hospodárstva, vzdelávania a politiky vyplýva z aktuálnosti riešenia nasledovných otázok:

1. Ako možno spoznať, či riadiaci pracovník zvládne úlohy v rámci svojho zahraničného pôsobenia?
2. Kto je vhodným spolupracovníkom v pracovnej skupine, pozostávajúcej z predstaviteľov rozličných kultúr?
3. Aké vlastnosti musí mať pracovník, ktorý bude riešiť medzinárodné konflikty a pod.?

Pojem kompetencia označuje v tejto súvislosti špecifickú schopnosť jedinca citlivo, premyslene a produktívne konať v situáciách, v ktorých prichádza do kontaktu s predstaviteľmi cudzích kultúr. Nepredstavuje len správanie, ktoré možno pozorovať zvonku, ale zahŕňa v sebe všetky myšlienky a pocity, ktoré predchádzajú prejavom správania a sprevádzajú ho i pri jeho spätnom hodnotení.

Záver

Je zrejmé, že kultúra ovplyvňuje hodnoty a postoje jednotlivcov, ktorí sú súčasťou menších i veľkých celkov. V ich obchodných vzťahoch a komunikácii ide o dosiahnutie stanovených čiastkových a celkových cieľov v ekonomickej oblasti. Často však dochádza k problémom, ktorých posudzovanie je nutné nielen z pohľadu ekonomickeho, technického a pod., ale aj sociálneho a kultúrneho. Všetky medzinárodné aktivity sa totiž realizujú v určitej krajine s určitým kultúrnym zázemím.

Literatúra

BOLTEN, J. 2007. *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale fuer politische Bildung Tübingen, 2007. 124 s. ISBN 978-3-937967-07-3.

LUGER, K., RENGGER, R. 1994. *Dialog der Kulturen: Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 1994. 360 s. ISBN 9783854370536.

SCHIFELE, H., KRAPP, A. 1988. *Handlexikon zur pädagogischen Psychologie*. 3. vyd. München: Ehrenwirth Verlag, 1988. 452 s. ISBN 978-3431027020.

ŠRONEK, J. 2000. *Kultúra v medzinárodném podnikání*. Prada: Grada Publishing, 2000. 167 s. ISBN 80-247-0012-3.

THOMAS, A. 1992. *Grundriß der Sozialpsychologie: Individuum – Gruppe – Gesellschaft*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1992. 385 s. ISBN 9783801704070.

ZIMBARDO, P. G. 1988. *Psychology and life*. 12. vyd. Glenview: Scott, Foresman, 1988. 316 s. ISBN 0673189384.

Kontakt

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

INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Ildikó Némethová

Abstract

This paper seeks to explore the different ways in which teachers can effectively teach intercultural communication. Globalisation represents both opportunities and challenges to groups of individuals. In order to develop these opportunities, individuals must rise to the challenge of serving as global players. Global players must forge a transcultural vision that is not bound by a national definition.

Keywords

culture, intercultural communication, identity, values, intercultural communicative competence, cultural systems.

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je analyzovať efektívne metódy výučby interkultúrnej komunikácie. Globalizácia predstavuje príležitosti a výzvy pre rôzne skupiny jednotlivcov. V záujme rozvoja týchto príležitostí, jednotlivci musia reagovať na výzvy a slúžiť ako globálni hráči, ktorí hľadajú spôsob na získanie transkultúrnej vízie, ktorá nie je viazaná na národnú dimenziu kultúry.

Kľúčové slová

kultúra, interkultúrna komunikácia, identita, hodnoty, interkultúrna komunikatívna kompetentnosť, kultúrne systémy.

Introduction

Globalisation represents both opportunities and challenges to groups of individuals. In order to develop these opportunities, individuals must rise to the challenge of serving as global players. Global players must forge a transcultural vision that is not bound by a national definition. Mindful intercultural understanding can easily eliminate frictions that exist within and between diverse groups of individuals. There are numerous pragmatic reasons for acquiring intercultural skills. We offer one reason here: global diversity trends. Global players need to understand the global political, cultural, and economic environment. Without accurate knowledge of the economic, political and social culture, intercultural communicators cannot adequately formulate their interpretation on diverse standpoints.

This interconnectedness, which constitutes the core of globalisation, is the product of the ongoing integration of the world economy. These considerable changes inevitably create an environment where doing business requires people from different cultures to work together. This particular intercultural contact has created a need for knowledge and understanding of how to conduct business in a manner that accommodates different cultural rules. In this new milieu, knowledge of cultural differences and intercultural cooperation are important for long-term success. Communication across cultural boundaries is difficult. Differences in customs, behaviour, and values result in problems that can be managed only through effective intercultural communication and interaction.

The study of intercultural communication has great relevance for all individuals; however, students and professionals are especially well positioned to appreciate the importance of intercultural communication to help them value the past, understand the present, and prepare for the future. Many world situations that exist today have roots far back in history. When we have an understanding of the influence of the past on current situations we communicate more effectively with members of other cultures and prevent avoidable conflicts. Any time we can understand the perspective of another person, we are much more likely to be able to have a meaningful exchange with that person. We cannot expect to be successful in our business and social dealings with members of other cultures if we do not have an appreciation of their world views.

Intercultural communication is inherently interdisciplinary. Contributions of anthropology, linguistics, psychology should enrich the field of intercultural communication. The field of linguistics provides an understanding of the relationship between language and other cultural systems; anthropology provides the recognition of cultural patterns and highlights the importance of non-verbal communication; psychology emphasises the role of human cognition in understanding and categorising the patterns of behaviour of cultures.

A mindful approach to the study of intercultural communication means that individuals will approach information about other cultures with an open mind and that they will break free of

stereotypical categorisations of members of cultures that are different from their own. Individuals will also strive to see the world from the perspectives of other cultures. Mindfulness is primarily a question of awareness. If individuals are aware of the need to be sensitive to and respectful of differences among cultures they will be more likely to carry out the necessary steps to gain the knowledge required to communicate mindfully.

Intercultural communication takes place when our cultural group membership factors affect our communication process on either an awareness or unawareness level. To develop a quality intercultural relationship, communicators need to integrate knowledge and skills and practice mindfulness in their communication process. Intercultural communication is a symbolic exchange process whereby individuals from two or more different cultural communities negotiate shared meanings in an interactive situation. Intercultural communication competence is behaviour that is appropriate and effective in a given context. Affective and cognitive filters determine how individuals interpret and evaluate the behaviours of culturally diverse others. Individuals require both cognitive and emotional intelligence in their effective responses towards individuals or groups of individuals. Cognitive intelligence is a very general mental capability that involves the ability to reason, plan, solve problems, think abstractly, comprehend complex ideas, learn quickly and learn from experience. It reflects a broader and deeper capability for comprehending our surroundings, or catching on, or making sense of things. Emotional intelligence is the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions. It is being able to rein in emotional impulse, to read the innermost feelings of diverse others, and to handle intercultural communication events smoothly. An emotional competence is a learned capability based on emotional intelligence that results in successful intercultural interactions. One of the most important components of emotional competencies is social competence which crucially determines how individuals handle intercultural relationships. An intercultural communicator with a brilliant intellect remains emotionally distant from the dissimilar others and fails to understand the nuances of their interactions. Intercultural communicators need emotional intelligence to cope successfully and mindfully with cognitively understood ethical standards. Intercultural communication competence is also defined as the overall internal capability of an individual to manage key challenging features of intercultural communication, such as culturally-determined differences and unfamiliarity, and the accompanying experiences of stress. Five components of competence influence the individual's ability to interact effectively and appropriately in a different cultural system; these components include motivation to communicate, an appropriate pool of knowledge, appropriate communication skills, sensitivity, and character. Successful intercultural communication is achieved by an individual who goes beyond personal boundaries and attempts to learn about the experiences of people who are not part of his daily life. An appropriate pool of knowledge means that individuals manifest self-awareness and understand the rules, norms, and expectations associated with people with whom they interact. Appropriate communication skills refer to an individual's ability to listen, observe, analyse, and interpret and apply these specific behaviours in a manner that enables the individual to achieve goals. A sensitive communicator possesses a tolerance for ambiguity. Empathy is a part of sensitivity and social competence. It is the ability to sense, perceive accurately, and respond appropriately to one's personal, interpersonal, and social environment. It is the ability to recognise and understand the other person's perceptions and feelings, and to accurately convey that understanding through an accepting response. Character is the sum and total of an individual's choices. If individuals are not perceived by their communicating partners as persons of good character, their chances for success will be diminished.

A dilemma over the definition of culture

There is a dilemma over the term culture as it may not be distinctly suitable to talk about all the different groups that we belong to which may influence the way we think, behave and interact with others. All of the conceptions of culture are instrumental in some way. They help to explain a different feature of human conduct by directing us to advance very constructive questions. Perceiving culture as a set of rules motivates us to examine how individuals acquire these rules. Perceiving culture as a set of traditions drives us to explore why some features of behaviour withstand to be transmitted to later generations and some do not. Perceiving culture as a specific way of thinking urges us to scrutinise how the human mind is formed and the association between individual cognition and collective cognition.

Culture is an instrument for thinking. Culture is a technique of separating individuals into groups in accordance with some aspect of these individuals which enables us to understand certain facts about them and how they are different from or similar to other individuals. This is the cardinal inconvenience with culture; while it enhances us to focus on certain aspects of individuals, it can

misrepresent other elements or conceal them from our view altogether. The desire to separate individuals into groups can lead either to lumping, i.e. thinking that all of the individuals who belong to one culture are the same, or binarism, i.e. thinking that individuals are different just because they belong to different cultures. If we want to understand intercultural communication we should not focus so much on the individuals and attempt to understand them based on the culture they belong to. We should focus on the analysis of situations in which individuals from diverse groups participate in social interactions with each other, and the discursive methods they must exploit to understand each other in those encounters which are the obvious situations of intercultural communication. In many situations certain features of the so-called cultural difference are of no significance at all, whereas other aspects assume central importance. We should put emphasis on social interactions, on how they generate an inherent logic of their own, and how people interpret those social interactions in making decisions and in taking actions. Cultural systems constitute an autonomous system of communication with a shared jargon, with schemes in which people comprehend what they need to achieve to emerge as participants, with an ideological standpoint, and with distinguishing forms of interpersonal relationships among participants in these groups.

The Role of Cultural Systems in Intercultural Communication

A cultural system includes ideas and beliefs about the world, conventional ways of treating other people, ways of communicating using various forms of text, media, and languages, and methods of learning how to use these other tools. Individuals participate in many different cultural systems, i.e. they are members of a particular corporate group, a professional or occupational group, a generation, a gender, a region, and an ethnicity all associated with different cultural systems. Cultural systems are tools that we use to help us understand something about how people interact with one another and why. This way of interpreting culture gets us away from the idea that intercultural communication always has something to do with people from different countries.

Research on intercultural communication has revealed that most miscommunication does not arise through mispronunciations or through poor uses of grammar, which are perceived as important aspects of language learning. The major sources of miscommunication in intercultural contexts lie in differences in patterns of culture. Research has also indicated that intercultural miscommunication and even hostility arise when diverse groups fail to interpret the intentions of the other group as a result of misinterpreting cultural conventions. Careful attention to communication at the level of cultural analysis leads to effective intercultural communication.

Communication with culturally different individuals is frequently associated with adverse emotional responses leading to feelings of awkwardness and anxiety. The root of this problem is that language is fundamentally ambiguous. The ambiguity of language is not the result of poor learning. The ambiguity of language means that language can never fully express our meanings. What does it mean for intercultural communication? Communication works better the more the participants share assumptions and knowledge about the world. Where two people have very similar histories, backgrounds, and experiences, their communication works fairly easily because the inferences they make about what the other person means will be based on common experience and knowledge. The ambiguous nature of language is one major source of difficulties in intercultural communication. Where any two people differ in their cultural systems because they are of different genders, different ages, different ethnic group, different educational backgrounds, different parts of the same city, different income or occupational groups, different personal histories, they will find it more difficult to draw inferences about what the other persons mean. Successful communication is based on sharing as much as possible the assumptions we make about what the others mean.

Whenever one cultural system is singled out for emphasis, we talk about stereotyping. One situation in which stereotyping often arises is when someone comes to believe that any two cultures can be treated as if they were polar opposites. Stereotyping in intercultural comparison is often the result of the fallacy of opposing large cultural groups upon the basis of a single dimension, such as the sense of time. Such general ideological statements focus on simplistic contrasts between groups and then impute to people who participate in these groups or the cultural systems associated with their certain characteristics. For example, it is clear that the sense of time urgency is characteristic of the residents of urban capitals. It would be an overgeneralisation to simply assume that because someone is a resident of an urban capital, he or she would show a constant sense of urgency.

First, it must be remembered that no individual member of a group embodies all of his group's characteristics, and no participant in any cultural system is really anything but a partial or peripheral participant. We are all simultaneously participants in multiple cultural systems; none of us is fully defined by our participation in any single one. One is simultaneously a son or a daughter, a father or a

mother, a member of a particular company, a member of a particular generation. Second, comparisons between groups should always be based upon more than a single dimension of contrast. Any form of stereotyping is potentially an obstruction to successful communication, because it blinds us to real differences and similarities that exist between the participants in an interaction. The most obstructive form of stereotyping is often called negative stereotyping. In such a case, the first step is to contrast two cultures or two groups on the basis of one single dimension. For example, some might say that all Asians are inductive and all westerners are deductive in their introduction of topics. Such a statement may have some basis in observation, but it ignores the fact that members of both communities use both deductive and inductive strategies. The second step in negative stereotyping is to focus on this artificial and ideological difference as a problem for communication. Unfortunately, focusing on this assumed therefore ideological difference has become common in analysing intercultural communication. An example of such stereotyping would be to say, following on from the observation described above, that because all Asians are inductive and westerners are deductive, it is difficult for them to communicate with each other easily or successfully.

Conclusion

Comparisons between groups of individuals should always take into consideration more than a single dimension of contrast. Ideological statements function as obstacles to successful communication. They obscure the obvious differences and similarities that exist between the individuals in a social interaction. A mindful intercultural communicator should focus on the analyses of a wide range of cultural systems which influence intercultural communication. The main objective of intercultural analysis should not involve only a description of cultural systems; it should focus on individuals dealing with particular tasks and then to examine, without presupposing, the role of culture in those social interactions.

Literature

- BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK: Multilingual Matters Ltd., 1997.
- KLOPF, D.W. 1995. *Intercultural Encounters: The Fundamentals of Intercultural Communication*. Englewood, CO: Morton, 1995.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- LANGER, E.J. 1989. *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1989.
- MACKINNON, B. 2011. *Ethics: Theory and Contemporary Issues*. Cengage Learning, Wadsworth, 2011.

Kontakt

PhDr. Ildikó Némethová, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra interkultúrnej komunikácie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: ildiko.nemethova@euba.sk

EFEKTÍVNA KOMUNIKÁCIA V OBCHODNOM PROSTREDÍ

Adriana Pápaiová

Abstrakt

V mojom príspevku som svoju pozornosť zamerala na efektívnu komunikáciu v obchodnom prostredí. Cieľom je poukázať na dôležitosť efektívnej komunikácie a to prostredníctvom princípov komunikácie. Efektívna komunikácia nielenže ovplyvňuje ale aj formuje úspešné fungovanie firmy. Poznanie princípov efektívnej komunikácie ma silný spoločensko-ekonomický význam. Čím hlbšie sa odkrýva pohľad na dôležitosť komunikácie, tým hlbšie väzby sa ukazujú. Keďže efektívna komunikácia je nevyhnutná pre obchodné prostredie, je potrebné jej venovať dostatočnú pozornosť.

Kľúčové slová

efektívna komunikácia, princípy efektívnej komunikácie, bariéry efektívnej komunikácie, dôležitosť efektívnej komunikácie, obchodné prostredie

Abstract

In my article I would like to focus my attention on effective communication in business environment. The goal is to point out the importance of effective communication by means of the principles of communication. Effective communication not only influences but also forms the company. Knowledge of the effective communication has intense social and economic importance. The deeper view on influences of the effective communication has been uncovered, the stronger connections has been revealed. Considering the fact that effective communication is necessary for bussiness environment, it is a must to dedicate adequate attention to it.

Key words

effective communication, principles of effective communication, barriers of effective communication, importance of effective communication, bussiness environment

Úvod

Efektívna komunikácia v organizácii je jedným zo základných predpokladov jej fungovania. Komunikácia ako kľúčový faktor vzájomnej osobnej alebo profesionálnej spolupatričnosti usmerňuje chod nielen každodenného života jedinca, ale má dopad aj na medziľudské vzťahy v rámci obchodného prostredia. Ovplyvňuje život všetkých zamestnancov, ale aj všetci zamestnanci ovplyvňujú podnikovú komunikáciu. Bez vyjadrenia sa, vzájomného pochopenia myšlienok, plánov, názorov druhej strany nie je možné usmerniť komunikáciu pozitívnym smerom. Práve poruchy v komunikácii sú často príčinou problémov v medziľudských vzťahoch, v riadení operácií ako aj v nižšej efektívnosti relatívne správne zriadeného informačného systému. Efektívna komunikácia napomáha výberu cieľov, hľadaniu najideálnejších spôsobov naplnenia cieľov, ale aj riešeniu problémov či konfliktov. Komunikácia je hlavným nástrojom hodnotenia ľudí, ich motivácie, či už internej alebo externej, taktiež vodítkom pri usmerňovaní ľudí v obchodnom prostredí. Podnik komunikuje s dodávateľmi, so zákazníkmi, s predstaviteľmi štátnej správy a najmä s verejnosťou. Práve preto by bolo smerodajné zvládnuť zásady efektívnej komunikácie, zdokonaľovanie svojich komunikačných zručností a využívanie efektívnych komunikačných techník.

Komunikácia v obchodnom prostredí

Komunikácia je jednou z najdôležitejších zložiek fungovania firmy. Je to umenie, ktorému sa učíme všetci. Podniková komunikácia sa považuje za nástroj podnikovej kultúry a nástroj objasňovania podnikových hodnôt. Prebieha medzi nadriadenými podriadenými, medzi manažmentom a vlastníkami, medzi spolupracovníkmi, atď. Bez vhodnej interpretácie záujmov je dosiahnutie obchodných cieľov nemožné. Komunikácia je komplexný proces, kde jedinec počúva a navzájom vyjadruje svoje myšlienky, názory a nápady. Umožňuje ovplyvniť jednotlivcov a skupiny, modifikovať ich správanie, dosahovať efektívne zmeny. Ak má podnik podávať zladený výkon a ak všetci jeho zamestnanci majú pracovať efektívne a kvalitne musí byť k dispozícii dostatočné množstvo potrebných informácií. Efektívna komunikácia v podniku predpokladá vytvorenie podporujúcej komunikačnej atmosféry.

V minulosti bola komunikácia podnikov široko spektrálna v tom zmysle, že išlo o oslovenie čo najširšieho okruhu zákazníkov. Čím viac kontaktov, tým hodnotnejší bol podnik. V dnešnej dobe si podniky vyberajú zákazníkov oveľa opatrnejšie a dbajú na dlhodobú spoluprácu. Cieľom podnikov je

oslovenie perspektívnych zákazníkov, motivácia zákazníka ku kúpe a získavanie si jeho lojality. V minulosti sa veľa podnikov sústredilo na neustále získavanie nových zákazníkov a na jednorazové obchody.

Dnes sa kladie dôraz na dlhodobú spoluprácu a základom získania si klienta je efektívna komunikácia firmy. Priama forma nadväzovania kontaktov, či už s domácim zákazníkom alebo zahraničným, má osobnejší a dôveryhodnejší charakter. Ľudia si vyžadujú pozornosť, schopnosť reagovať na ponuky, vyjadrovať svoje názory a postoje k danej oblasti, vyhodnocovať vlastné závery a taktiež prichádzať do osobného styku s firmou a jej identitou.

Efektívna komunikácia

Efektívna komunikácia znamená je jednou z najdôležitejších konkurenčných výhod pre organizáciu. Efektívna komunikácia je ovplyvnená niekoľkými činiteľmi, ku ktorým patria odborné vedomosti, pohotovosť myslenia, schopnosť reagovať, kultivovanosť vyjadrovania, samotné správanie, príjemné vystupovanie a dodržiavanie spoločenských zásad a noriem. Predovšetkým je dôležité, akú skupinu ľudí chce organizácia osloviť (využívajú sa rôzne prostriedky, nástroje a techniky). Vonkajšia aj vnútorná komunikácia musí byť efektívna. Nie je možné mať dokonale prepracovanú vnútornú komunikáciu a zanedbať vonkajšiu, podstatné je vzájomné prelínanie a dopĺňanie sa oboch. Efektívna komunikácia umožňuje:

- sledovať spoločný cieľ,
- zvyšovať spokojnosť zákazníkov,
- zvyšovať lojalitu zákazníkov,
- zlepšovať imidž organizácie,
- motivovať zamestnancov,
- vyššiu produktivitu,
- rovnoprávne postavenie členov (odbúranie komunikačnej bariéry),
- vzájomnú dôveru (otvorenosť),
- lepšie interne a externe komunikovať,
- rešpektovať sa navzájom.

Princípy (zásady) efektívnej komunikácie

Princípy efektívnej komunikácie napomáhajú splneniu žiadaného cieľa. Sú to základné postupy dodržiavané v komunikácii. Znamenajú rešpektovanie určitých pravidiel, ktoré prispievajú k hladkému prenosu informácií. Usmerňujú účinnosť komunikácie. Majú byť pre organizáciu záväzné a podľa nich sa má riadiť akýkoľvek komunikačný proces.

Aby komunikácia viedla k žiadanému cieľu, je okrem iného treba rešpektovať určité zásady (princípy), ktoré prispievajú tak k hladkému prenosu oznamu a jeho významu, ako aj k potrebnej komunikačnej atmosfére (McLaganová – Krembs, 1998). Najčastejšie sú spomínané nasledujúce základné princípy:

- cieľovosť,
- priamosť,
- rešpekt,
- a spoločná zodpovednosť za výsledok komunikácie.

Pod cieľovosťou rozumieme cieľ, ktorý komunikáciu sleduje. Priamosť je schopnosť hovoriť priamo, poskytovať odpovede na takmer všetky otázky.

Pod spoločnou zodpovednosťou rozumieme úsilie každého člena komunikačného procesu za úspešný výsledok. Medzi smerodajné princípy patria ďalej:

- hľadanie súvislostí, spojení – obsahovo rovnaké informácie,
- spätná väzba – zisťovanie porozumenia zadanej úlohy,
- filtrovanie informácií – informácie potrebné a nie nepotrebné,
- optimálny čas – neznamená to, že treba hovoriť príliš dlho, najmä kvalitne a stručne.

Demotivujúco pôsobia najmä nasledujúce komunikačné nedostatky:

- nevysvetlenie pravidiel, noriem činnosti,
- neinformovanie o cieľoch, súvislostiach a zmysle úloh,
- nesprávne formulácie, jazykové nedostatky, nesprávne používanie cudzích slov,
- nezájum o potreby a názory spolupracovníkov, neschopnosť im načúvať,
- tendencia prijímať informácie iba od „svojich“ ľudí, nepreverovanie vierohodnosti zdrojov,
- nevytváranie podmienok na aktívnu účasť spolupracovníkov na riešenie problémov (podceňovanie podriadených),

- podceňovanie samotného procesu komunikácie, zdržovanie a filtrácia informácií na jednotlivých stupňoch riadenia,
- zámerné neinformovanie (vlastných zamestnancov ako aj verejnosti) a iné.

Bariéry efektívnej komunikácie

Komunikácia prebieha vždy v určitom kontexte a v prostredí, ktoré môže v niektorých prípadoch spôsobiť zabrzdenie, prípadne aj zlyhanie komunikačného procesu. Skupina ľudí bez komunikácie nemôže fungovať, pretože by sa nemohla koordinovať jej činnosť. Neschopnosť, neochota komunikovať, ale aj nezvládnutie základných komunikačných zručností vedú k nedostatkom. Problémy v komunikácii vznikajú preto, že vlastnosti odosielateľa a prijímateľa sú v konfliktnom vzťahu. Môžu ich spôsobiť:

- sémantické dôvody, keď sa tým istým slovám pripisujú rozličné významy,
- odlišné postavenie ľudí, keď vyšší vedúci nevenuje veľkú pozornosť návrhom nižších vedúcich, resp. zamestnancom, a myslí si o nich svoje,
- rozličná moc osôb,
- rozdielne vnímanie, či chápanie danej situácie.

K najčastejším komunikačným problémom a príčinám neefektívnej komunikácie v obchodnom prostredí patria:

- rozdielne názory, postoje, znalosti a skúsenosti ako dôsledok neporozumenia, alebo nesprávneho porozumenia obsahu informácie,
- podceňovanie informačných potrieb podriadených a podceňovanie ich schopnosti podieľať sa na riešení problémov plánovania podnikových činností,
- selektívne vnímanie, zameranie sa na iné zdroje informácií, nedocenenie podstaty informácií,
- chyby v hodnotení poskytovaných správ,
- filtrovanie správ pre nadriadenú zložku alebo médiá,
- nepripravenosť včas a správne reagovať na informácie.

Dôsledkom uvedených komunikačných problémov môže byť narušenie komunikačného systému, deformácia interakcie, neuspokojenie informačných potrieb, narušenie motivácie, spustenie negatívnych emócií, agresivita ale aj pocit bezmocnosti, neistota, strach a panika.

Zlepšenie efektívnosti komunikácie

Kedže bariéry komunikačného procesu sú nám jasné, pozornosť sa venuje spôsobom, ktoré zvýšia ich efektívnosť. Skutočnosti, ktoré môžu zdokonaľiť efektívnosť komunikácie sú:

- zabezpečiť, resp. využívať spätnú väzbu, či je informácia pochopená,
- ujasniť si, čo chce oznámiť a za akým účelom,
- snažiť sa udržať svoju vierohodnosť,
- uvedomiť si, že príjemcovia môžu pripisovať slovám odlišný význam,
- uvážiť potrebu informácie pre príjemcu,
- byť vnímavý voči prijímateľovi a usilovať sa o empatiu voči nemu,
- lepšie načúvať, to znamená neprerušovať odosielateľa, prejavíť záujem, byť trpezlivý, klásť otázky,
- porozumieť tomu, prečo odosielateľ posiela príslušnú správu,
- sledovať, či správa bola prijatá a pochopená.

Efektívna komunikácia nie je ľahká. Napriek tomu treba sa o ňu usilovať. Komunikačná efektívnosť sa môže značne zvýšiť na základe systematického používania vypracovaných odporúčaní. Potreby foriem komunikácie sa podľa situácie podstatne menia, preto neexistuje jeden najlepší spôsob ako komunikovať. Komunikačná stratégia sa má predovšetkým prispôbiť správne, primárnym komunikačným cieľom, príjemcovi a prístupným komunikačným kanálom.

Záver

V každom podniku je komunikácia jedinečná a zameraná na iné aspekty efektívnej komunikácie. Pre zvyšovanie úrovne podnikovej komunikácie je nevyhnutné odstraňovať bariéry komunikácie. Ak sú zamestnanci spokojní, organizácia to môže využiť ako motivačný prostriedok. Efektívnosť komunikácie ovplyvňuje mnoho faktorov, ktoré sú vyvolávané najmä správaním ľudského faktora. Preto je potrebné neustále získavať poznatky o danej problematike, ktoré môžu významnou mierou prispieť k zlepšeniu úrovne efektívnej komunikácie, či už v rámci podniku, alebo mimo neho, taktiež prispieť k vyššej efektívnosti komunikácie v podnikových podmienkach.

Literatúra

- ARMSTRONG, G., KOTLER, P. 2004. *Marketing*. Praha: Grada, 2004.
- BOOHER, D. 2003. *Komunikujte s jistotou*. Brno: Computer Press, 2003.
- DONNELLY, J., GIBSON, J., IVANCEVICH, J. 1996. *Management*. Praha: Grada, 1996.
- KLEIN, H. M., KRESSE, A. 2008. *Psychologie – základ úspěchu v práci*. Praha: Grada, 2008.
- LUDLOW, R., PANTO, F. 1992. *The Essence of Effective Communication*. Hertfordshire. Simon & Shuster International Group, 1992.
- McLAGANOVÁ, P., KREMBS, P. 1988. *Komunikace na úrovni*. Praha: Management Press, 1998.
- MAJTÁN, M. et al. 2003. *Manažment*. Bratislava: Sprint, 2003.
- NAGYOVÁ, Ľ. 1999. *Efektívna komunikácia*. Bratislava: SPU, 1999.
- SEDLÁK, M. 1997. *Manažment*. Bratislava: Elita: 1997.
- SZARKOVÁ, M. et al. 2002. *Komunikácia v manažmente*. Bratislava: Ekonóm, 2002.

Kontakt

Mgr. Adriana Pápaiová
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Dolnozemská 1, 852 35 Bratislava
Email: adinkoster@gmail.com

EURO-ENGLISH: SUPRANATIONAL LEGAL LANGUAGE IN THE EUROPEAN UNION

Dagmar Sageder

Abstrakt

Úsilia zjednotiť a zharmonizovať národné právne systémy s cieľom vyvinúť jednotný európsky právny systém mali nepochybne za výsledok vznik veľkého množstva nových konceptov, ktoré spôsobili vznik desiatok nových euro-termínov. Tie sa stali základom pre formovanie akéhosi nadnárodného jazyka – právnej euro-angličtiny, ktorej pozícia ako dominantnej lingua franca v právnej komunikácii EÚ sa bude nepochybne upevňovať. Skutočne však vzniká nový variant angličtiny? Alebo je to len mrak na obzore? Aké sú črty euro-angličtiny a ako sa líši od právnej angličtiny vo všeobecnosti?

Kľúčové slová

euroangličtina, eurotermíny, legislatíva EÚ, právna komunikácia EÚ

Abstract

The efforts of unifying and harmonising national laws with the aim of developing a European system of law have undeniably resulted in a number of new concepts. These concepts have in turn caused proliferation of dozens of new Euro-terms (including neologisms with respect to Anglo-American legal language (Kocbek, 2008)). The terms represent a basis for shaping a kind of supranational language: legal Euro-English, which will undoubtedly continue to increase its position as the dominant lingua franca in EU legal communication. Is there really, though, a new variety emerging? Or is it a cloud on a horizon? What are the features that Euro-English possesses, and how does it differ from legal English in general?

Key words

Euro-English, Euro-terms, EU legislation, EU legal communication

Introduction

The efforts of unifying and harmonising national laws with the aim of developing a European system of law have resulted in a number of new concepts. These concepts have in turn caused proliferation of dozens of new Euro-terms (including neologisms with respect to Anglo-American legal language (Kocbek, 2008)). The terms represent a basis for shaping a kind of supranational language: legal Euro-English, which will undoubtedly continue to increase its position as the dominant lingua franca in EU legal communication.

Is there really, though, a new variety emerging? Or is it a cloud on a horizon? What are the features that Euro-English possesses, and how does it differ from legal English in general?

Legal Language vs. Euro-English

In order to avoid confusion, let me, firstly, clarify that in my further analyses I will deal with the Euro-English (EE), the term that refers to the emerging variety that is not, however, yet codified and standardised and not the EU English (English as it is used in the documents of the institutions of the European Union, ((e.g., Jablonkai, 2008; Trebits, 2008) in Trebits 2009)).

Legal language in general represents a special and peculiar register often characterised as a technical language or a language for special purposes that stems from the language having developed its own special form in order to fulfil the demands of particular legal systems, reflecting the history and the evolution of those systems. The language of the European Union fulfils the demands of a particular system; it describes specific aspects and concepts of the supranational legal community, but to talk about reflecting the history of the European Union would be a bit premature.

Legal discourse can furthermore be culturally bound with socio-cultural features inherent in all linguistic units, on all language levels. To identify the source and the target culture is often very problematic, if even possible in the case of the EU documents. According to Koskinen (2000), communication in the EU is essentially acultural. At the same time, in order to achieve the same legislative effect in all the languages, the drafting of the documents should be done with an eye to avoiding culture-bound concepts. According to VanEls (2001), deculturalisation, or reduction of cultural embedding is to be expected in a *lingua franca*, which should be reflected in a semantic and syntactic simplification of drafting languages in the EU.

Due to its obscurity, ambiguity, and complexity, legal language is often incomprehensible for the general public; it is linked with the normative, performative, and technical nature of language use, and the inherent indeterminate nature of language in general (Cao, 2007). Mattila (2006) in his more granular characterization of legal language, he speaks about precision, information overload, universality and aloofness, systemic character, special structure, level of formalism, frequency of initialization and acronyms, sentence complexity and diversity of language elements, archaisms, and solemnity.

These characteristics cannot, however, be generally applied in the case of Euro-English. The first fact to bear in mind in an attempt to compare legal English with Euro-English is that despite the fact that Euro-English has been noted for its singularity and vagueness, “*serpentine sentences and eurocratic waffle*” (Johnson, 2011), and legal language for its obscurity, ambiguity, and complexity, the complexity of this linguistically diverse institution “*sui generis*” does not stem from the same sources as that of legal language does (the language having developed its own special form in order to fulfil the demands of particular legal systems, reflecting the history and the evolution of them).

The crux of the problem here lies in the fact that the documents are drafted by the people whose native tongue is other than English. A survey held in 2009 showed that of the 95% of Commission drafters who wrote mainly in English, only 13% of them had English as their mother tongue. The survey also revealed that 54% of them rarely or never had their documents checked by a native speaker (Wagner, 2010). The result of this was “bad English”, full of unwieldy constructions, unimpressive, vague or “nasty” neologisms false friends, abusive use of foreign words – “barbarismes” (Mattila, 2006) – and drafted texts that were unclear, giving rise to difficulties in the correct application of the EU legislation. With the aim of eliminating any obfuscation and obscurities, the Clear Writing campaign was successfully launched in 2010. Attempting to provide translators with practical advice on proper drafting and spreading a “clear” word, the Clear Writing campaign drew its name and ideals from the words of an Austrian-British philosopher, Ludwig Wittgenstein: “Everything that can be said can be said clearly.”

In the table below, I compared the features of legal language in general as described by Cao (2007) and Mattila (2006) with the features of Euro-English and what follows is a concise explanation of some distinctive features. Nevertheless, one has to admit that any further empirical as well as theoretical research would be a significant contribution and absolutely necessary in this field.

Table 1 Legal Language vs. Euro-English

FEATURES OF LEGAL LANGUAGE		EURO-ENGLISH
CAO		
NORMATIVE NATURE	Related to norm creation, norm production and norm expression (Jori, 1994 in Cao, 2007), the language is largely prescriptive. Its predominant function is to direct people’s behaviour in society. It authoritatively posits legal norms.	Euro-English definitely has normative nature; it posits legal norms by describing specific aspects and concepts of the European law or of national legal systems.
PERFORMATIVE NATURE	The performative use of language is not exclusive to law, but law relies heavily on performative utterances. Legal language performs legal speech acts which are constitutive of their effects. Performative nature of language is indispensable to law in achieving its purpose of regulating human behaviour and society and setting out obligation, prohibition and permission.	Euro-English performs legal speech acts which are constitutive of their effects. Performative nature of language is indispensable to law; therefore it is indispensable also in case of EE.
TECHNICAL NATURE	Legal language shares the common core of general language but is not identical to ordinary language. There are lexical, syntactical, textual and pragmatic features that are singular to legal language as a technical language.	Despite of not having performed detailed empirical research, it can be said, there are lexical, syntactical, textual and pragmatic features singular to Euro-English compared to general English, therefore we can say, it definitely has a technical character.

INDETERMINATE NATURE	As said before, linguistic uncertainty is inherent in language, and cannot be eliminated, thus is ineliminable from a legal system (Endicott, 2000, 190 in CAO).	Linguistic uncertainty is inherent in language, and cannot be eliminated, thus is ineliminable from a legal system (Endicott, 2000, 190 in CAO) as well as from Euro-English.
MATTILA		
PRECISION	Considered to be one of the fundamental characteristics of LL resulting from the requirement for legal protection and legal certainty.	EE shall perform this characteristics, it is perceived, however, as mythical and vague, therefore to prove or disprove this claim necessitates more detailed research.
Tautology	Saying the same thing twice using different words, used with the purpose to transmit legal message with absolute clarity and without ambiguity (except for the cases of pernicious ambiguity).	May not be an intention in EE – the Clear Writing Campaign emphasizes the clarity of writing and avoiding over-long sentences. Moreover, in some cases, tautology in legal documents might mean more confusion than clarification, especially if we use two words like null and void, or including but not limited to – in these case one word is superfluous.
Definitons	Due to polysemy, legal terms are often defined to avoid misunderstandings.	There are a lot of examples of definitions in EE. They are necessary due to proliferation of new concepts.
Enumerations	Enumerative lists are typical for legal language.	Enumerative lists are also present in some EE documents
INFORMATION OVERLOAD	In certain cases the law must necessarily be highly complex (e. g. fiscal law) to include all the necessary details with a high density of information, next cases include the traditional approaches with the documents overloaded with the information. Nowadays, however, following the criticism from linguists, some documents are written in a language close to ordinary language, in some bilingual countries (e.g. Canada) the Plain Language Movement became popular.	The Clear Writing Campaign fights against this. One of the tips for clear writing is KISS – keep it short and simple.
UNIVERSALITY AND ALOOFNESS		
Abstraction and Hypothetical Character	Judicial language contains a lot of general clauses, modern law has an abstract character, it regulates entities that are mere mental creations: rights and duties, law is based on experience drawn from the real world but it regulates hypothetical future cases.	Tip Nr. 7 from the Clear Writing Campaign brochure: Be concrete not abstract .Concrete messages are clear – abstract language may be vague and off-putting.
Impersonality and Objectivisation	Frequent use of passive – bringing the object of the action into foreground, giving the actor only secondary role.	Tip Nr. 8 from the Clear Writing Campaign brochure: Prefer active verbs to passive – and name the agent.
Neutrality	The main intention in legal language is to have an effect of understanding rather than the feelings of the reader or listener, the level of neutrality, however depends on particular culture and traditions of country in question.	Depends on the particular document. Some documents are required to be drafted with the focus on the reader with the aim to attract and interest him.
Metaphors	As opposed to medieval times, modern legal language does not tend to be figurative.	It is not common to find metaphors in EE.
SYSTEMIC CHARACTER		

Interrelationship of Different Elements of the Law	In legal order each element of the order forms part of a greater whole.	This feature applies also in case of EE documents.
Functions and Problems of Referencing	References are appropriate for eliminating internal contradictions and repetitions, they show the wider contexts to which the different elements of the legal order belong, they have informative and mnemotechnical function, however, referencing may cause ambiguities and difficulties in understanding, misunderstandings.	Referencing is also present in EE, the function of it in EE register would, however, need more detailed research.
Logical and Consistent use of Terms	Systemic character of the legal order appears in terms, there is a tendency to use them logically and consistently in all legal contexts.	Terms typical of EU register and whose underlying conceptual structure has been derived from the supranational legal community, poses the greatest threat to uniform conceptual interpretation and consequent faithful translation, therefore to derive any conclusions concerning logical or consistent use of Euro-Terms would for this moment be premature, further research is necessary in this field.
FORMALISM + SPECIAL STRUCTURE	The structure of legal text is carefully elaborated, logical disposition of the texts helps to place legal information in hierarchy.	There have not been enough research made concerning the structure of Euro-English, therefore to carry out proper research would be necessary here.
INITIALIZATION + ACRONYMS	Legal language uses many initialisations, abbreviations and acronyms. Use of them is problematic for several reasons: it is unstable, because most of them are not ratified official, they often have multiple meanings, the manner of their constructing is not uniform etc.	EE is full of initializations, abbreviations and acronyms. Use of them can become problematic due to the same reasons as in case of legal language. Nevertheless, the Clear Writing Campaign's Tip 9 encourages drafter of documents to avoid their usage.
SENTENCE COMPLEXITY	Sentences in legal language are traditionally very long and complicated.	The length and complexity of sentences in EE stems from different reasons than in case of legal language. Nevertheless, the Clear Writing Campaign in its KISS principle fights again this.
DIVERSITY OF LANGUAGE ELEMENTS	Words with ordinary meaning, words used in a technical sense, only technical terms (either legal or terms from other specialized fields).	Terms in EE can be also divided into several categories (by applying distinction made by Alcaraz and Hughes): purely technical legal terms (technical terms – from legal or other specialized fields), semi-technical terms (ordinary words used in technical sense) and non-technical terms (words with ordinary meaning).
ARCHAISMS + SOLEMNITY	There is a close connection between gravity and archaic character in legal language. Exaggerated archaisms can make a text comical but, lightly used, this feature has the opposite effect: the text becomes more dignified and serious.	The solemnity and archaisms in legal language are connected with the historical development of the legal language, these features, due to the young character of EE, are not so widespread in this particular register. According to the Joint Practical Guide of the European Parliament, the Council, and the Commission for persons involved in the drafting of legislation within the Community institutions published in 2003, the vogue words, jargon expressions, and certain Latin words diverted from their current meaning should be avoided. Tip 9 from the Clear Writing Campaign states similar: beware of false friends, jargon and abbreviations.

Terms in Legal Documents of the European Union

Legal language is rich in terms. According to Mattila (2006), legal science falls among the nomothetic sciences, which formulate generalisation, and therefore have a greater need for terminology than idiographic sciences. In Swedish, a legal texts researcher noted that every fifth word is a term (Lauren, 1993; in Mattila, 2006).

Legal terminology is the most noticeable and striking feature of legal language, and the source of significant difficulties when translating legal documents. The terms found in legal language can be – according to the concepts they represent – divided into three subcategories: purely technical terms, semi-technical terms, and non-technical terms (Alcaraz and Hughes in Rek-Harrop, 2009). Mattila (ibid) talks about words with ordinary meaning (non-technical terms), words used in a technical sense (semi-technical terms), and only technical terms (either legal terms, or terms from other specialised fields).

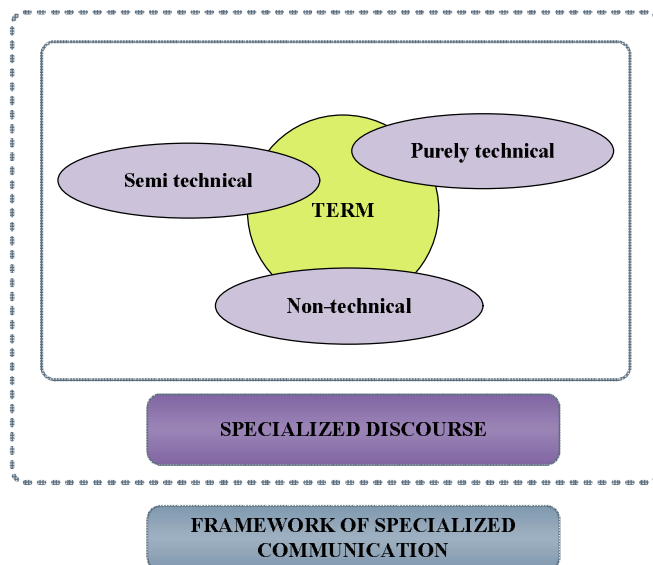


Figure 1 Terms in Legal Language

By using the method of deductive reasoning, we can, despite not having proof in the form of empirical research, state that the Euro-English vocabulary (EE is a kind/variety of legal language) can also be divided into three categories (based on categories of legal language as described by Mattila (2006) and Alcaraz and Hughes in Rek-Harrop, 2009): purely technical terms, semi-technical terms, and non-technical terms. If we adopt Mattila's terminology, then we talk about words with ordinary meaning (non-technical terms), words used in a technical sense (semi-technical terms), only technical terms (either legal terms or terms from other specialised fields). There is no clear and reasonable definition of Euro-terms to be found in the specialized sources; therefore, based on the previous thoughts and analyses, I propose to consider Euro-terms a subcategory of purely technical terms and semi-technical terms found in Euro-English.

The purely technical terms category can, in my opinion, in case of EE, have a few subcategories:

1. The first one is represented by the entirely new terms coined to represent new concepts of the EU laws and regulations. A good example is the term of *acquis communautaire*, or *the principle of subsidiarity and proportionality*. I consider these terms Euro-terms.
2. A greater portion of purely technical terms in Euro-English, however, is represented by the terms that already describe legal concepts in another legal system, e. g. Common or Continental Law. If they have general legal meaning, e. g. *corporate rights and liabilities*, *conscientious objection*, etc., I will not consider calling them Euro-terms, just purely technical terms in EE.
3. However, it can occur that a term used in some of the Common or Continental Law systems is assigned a new meaning within the conceptual system of the European Union Law. I will also consider these particular cases (e. g. *accession*) Euro-terms.
4. The fourth subcategory of the purely technical terms includes other than legal technical terms, i.e. the terms from other specialised fields (e. g. environmental policy). I do not consider the terms from this subcategory Euro-terms.

The semi-technical terms represent a category in which the terms with general meaning/meanings acquire specialised meaning/meanings, if used in a specialised/legal context. These words, which are usually semantically broad, are also considered Euro-terms (the ones used in the particular meaning representing newly born concepts within the EU, e. g. the Community, the Union, etc.).

EE contains also the last category of terms as defined by Harrop and Mattila – non-technical terms (Tab. 3).

Terms in the EU Documents				
Alcaraz and Hughes in Harrop	Mattila	Subcategories in EE	Examples	
1. Purely Technical Terms	Technical Terms	1A Entirely New Terms	<i>acquis communautaire</i>	Euro-terms
		1B Terms Expressing Legal Concepts in Another Legal System	<i>corporate rights and liabilities</i>	Legal Terms
		1C Terms Expressing Legal Concepts in Another Legal System Assigned with New Meaning in EU Context	<i>accession</i>	Euro-terms
		1D Technical Terms from Other Specialized Fields	<i>pollutant</i>	Technical Specialized Terms
2. Semi-Technical Terms	Words Used in a Technical Sense	Terminology with One or Many Meanings in the Everyday Language, or One or Many Meanings in the Specialised Legal Context	<i>Community, Union</i>	Euro-terms
3. Non-Technical Terms	Words with Ordinary Meaning	Words That Do Not Require Legal Import	<i>case, instance</i>	Words with Ordinary Meaning

Table 3 Terms in the EU Documents

Conclusion

In my paper I tried to answer the questions concerning the language being used in the supranational legal community of the European Union. It can be concluded that despite some negative approaches, there is undoubtedly a new variety, or a kind of a variety emerging that might soon, in any of its forms, become a lingua franca in the EU legal communication, possessing, however, some distinctive features if compared with legal language in general.

Therefore, a more detailed research is absolutely inevitable in this field and by the analyses described above I have attempted to set up the keystone for pursuing a further research.

References

- CAO, D. 2007. *Translating Law*. North York: Multilingual Matters Ltd, 2007. 189 p. ISBN 13-978-1-85359-954-5.
- JOHNSON, D. 2011. Euro-English. Blasting the Bombast. In: *The Economist*. [online 15. 02. 2013]. Available online: <http://www.economist.com/blogs/johnson/2011/09/euro-english>
- KOCBEK, A. 2008. The Cultural Embeddedness of Legal Texts. In: *Journal of Language and Translation*, 9, 2, pp. 49 – 70.
- KOSKINEN, K. 2000. Institutional Illusions. Translating in the EU Commission. In: *The Translator*, 6, 1, 2000, pp. 49 – 65.
- MATTILA, H. 2006. *Comparative Legal Linguistics*. Wiltshire: Ashgate Publishing, 2006. 317 p.
- SAGEDER, D. 2013. *Equivalence in the Terminology of Legal Discourse: dizertačná práca*. Košice: Univerzita P. J. Šafárika, 2013. 110 p.

TREBITS, A. 2009. Conjunctive Cohesion in English Language EU documents – A corpus-based analysis and its implications. In: *English for Specific Purposes*, 28, 22. 01. 2013. [online] Available online: <www.elsevier.com/locate/esp>

VAN ELS, T. J. M. 2001. The European Union, its Institutions and its Languages: Some Language Political Observations. In *Current Issues in Language Planning*, 2, 4, pp. 311 – 360.

WAGNER, E. Why does the Commission need a Clear Writing campaign? In: *How to write clearly*, 2010. [online 2013-01-22]. Available online: <http://ec.europa.eu/translationand>>

Kontakt

Mgr. Dagmar Sageder, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra anglického jazyka

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: dagmar.sageder@euba.sk

ESP FOR POSTGRADUATES: COMMUNICATIVE CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Elena Strigankova

Abstract

In Russian academic environment 'English for Specific Purposes' (ESP) has become a wide-spread activity for teaching postgraduates of non-English major. In fact, teaching postgraduate groups is rather challenging because of their cultural and academic diversity. The author suggests the way of meeting the challenges through designing an innovative communicative studying program. Perspectives of ESP are defined as the realization of methodological variables, developed by the author on the ground of intercultural communication analysis.

Keywords

needs analysis, educational concept, training approach, academic style, curricular values, course design.

Introduction

In 1960-s English language finally won the position of the key language dominated in the fields of science, economy and technology. That fact defined the growing interest for people to study English specifically organized to serve each of those fields. ESP courses were designed to meet the learners' needs for studying language course related in content to particular disciplines, occupations and activities.

Robinson (1991) emphasizes the primacy of needs analysis in defining ESP. Her definition is based on two key defining criteria and a number of characteristics that are important aspects for ESP. Her key criteria are that "ESP is normally goal-directed" and that ESP courses develop from a needs analysis, which aims to specify as closely as possible what exactly it is that students have to do through the medium of English" (Robinson, 1991: 3).

Dudley-Evans and St. John (1998) provide their definition of ESP based on absolute and variable characteristics:

Absolute characteristics:

1. ESP is designed to meet specific needs of the learner;
2. ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
3. ESP is centered on the language, skills, discourse and genres appropriate to those activities.

Variable characteristics:

1. ESP may be related to or designed for specific disciplines;
2. ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of 'General English';
3. ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation;
4. ESP is generally designed for intermediate or advanced students.

ESP for Postgraduates: Challenges

Some years ago I was invited by the administrative staff of the Postgraduate Department (Volga Region Academy for Public Administration, Saratov Russia) to teach English for postgraduates of non-English major. I was inspired by the opportunity to design a new English course, and started to work with enthusiasm.

The first step I did was my students' audience analysis. The deeper I investigated the case, the more problems I faced. I was really frustrated with the results of my audience analysis, and then realized that I had no other way but to find the solution. I decided to think about problems in terms of challenges and try to meet them. As a result, I classified two groups of challenges: cultural diversity challenges and academic diversity challenges.

Cultural diversity challenges included: age, status, educational background, communication skills, and cross-cultural competence. In my English class I had about 30 students applied for the scientific degree of the candidate of science. Their age differed from 21 to 45. Among my students there were people of absolutely different status: a girl just graduated from BA course,

specialized graduate program, employees and supervisors from different state and business organizations. They graduated from different higher educational establishments at different times and inherited different organizational culture specific for this or that institute and university. Their communication skills in academic field were formed in a way unique for their “alma mater” and some of my students did not possess any cross-cultural competence at all. They were not ready to communicate within such a diverse academic community as our English class.

Academic diversity challenges included: major, ESP field, syllabus, language level, and a gap in the language training. Not only had I found myself in difficult teaching situation, my students as well felt unease. They used to study in homogenous group united by a single Studying Program. But in our English class we had representatives of more than five majors (Sociology, Philosophy, Law, IT, Pedagogic, Politology, etc.). This academic field’s diversity greatly influenced the ESP content and made it almost impossible for all students to participate in discussion equally. In Russia we have two syllabi for postgraduate English teaching – one syllabus for English candidate exam preparation, another for mastering English ability in the sphere of speaking, listening, writing and reading. The syllabi should be realized in parallel at the same English classes. It is the teacher’s responsibility to work out an effective combination of the syllabi contents and training goals. What made the situation even worse was the level of language resulted from a different gaps in my students English studies. Some of them had three year or even longer period without any English training.

As an educator I decided to turn the situation from pessimistic into optimistic one and define the perspectives for ESP training.

ESP for Postgraduates: Perspectives

All of these challenges call for new English Syllabus to guide specific content design for non-English major postgraduates. Dealing with cultural and academic diversity of English class students we need to define the overall goal of their postgraduates’ studies. In other words, what is of primary importance for a teacher in the situation of multifunctional group to build a common ground for the participants of academic communication.

The experience I gained during the teaching English class for Russian non-English major postgraduates helped me to reveal general aspects in postgraduates’ studies in Russia. The findings are defined as ESP for postgraduates perspectives and include: needs analysis, education concept, training approach, academic style, curricular values, and, namely, course design.

Needs analysis is the first step in ESP and leads to a focused course design. Dudley-Evans and St John (1998: 126) state as: First, needs analysis aims to know learners as people, as language users and as language learners. Second, needs analysis study also aims to know how language learning and skills learning can be maximized for a given learner group. Third, needs analysis study aims to know the target situations and learning environment so that data can appropriately be interpreted. ESP needs analysis formulated by Dudley-Evans and St John (1998: 125) focuses on (1) learners’ professional information, (2) learners’ personal information, (3) learners’ language information about the target situations, (4) learners’ lacks, (5) learners’ needs from course, (6) language learning needs, (7) communication information in the target situation, and (8) environmental information.

Momtazur Rahman (2013) states that different components to language needs analysis are employed to investigate different focuses and issues in language planning, development, teaching and learning. Many ESP scholars suggest that TSA (Target Situation Analysis) and PSA (Present Situation Analysis) are the fundamental components for assessing language needs of learners. The theoretical aspect of the needs analysis is based on PSA and TSA components. The term, ‘Target Situation Analysis’ (TSA) was introduced by Chambers (1980). Target Situation Analysis (TSA) is a form of needs analysis, which focuses on identifying the learners’ language requirements in the occupational or academic situation they are being prepared for (West, 1994).

In my case postgraduates, and this was the only common ground, were being prepared for scientific research and its findings approbation in English during the international conferences, round-table discussions or in the format of conference materials proceedings. So, what they needed was the ability to make presentations and write articles in scientific English. In other words they needed English as a means of scientific communication to become equal members of international scientific community. On the other hand, they need English that could be applied in the situation of carried out scientific research. Judging through those findings I decided to equip my students with the knowledge of general research methodology and abilities of their research findings oral and written presentations.

The next step is the definition of education concept. At this stage three different models are possible: social order model, consumer service model, and communication model. As educators, we

exist in the frame of historically and culturally defined educational context. The context is greatly influenced by socio-cultural conditions and demands.

In the Soviet Union the model of social order was disseminated and generally accepted by all educational institutions. Following this model the chief client who orders educational services and sets educational goals is the state. The education as the institution of the socialization has to satisfy the needs of the state, exactly in the field of developing and maintaining ideology.

In contemporary Russia consumer service model is typical. In the transaction period of the market economy development, the Russian system of education has been experiencing a new tendency of “consumerism”. This notion has been widely spread in Russian education pushing it toward new scale of values, where the chief client is a student. It is s/he who makes the order for getting educational services. Current educational situation lacks socio-cultural values and is getting more and more pragmatic. The market model “goods – money – goods” works well producing an army of employees who have a little professional competence if have any.

Communication model of education (Strigankova, E., 2007, 137) is aimed at the conscious process of forming needs instead of attempts to satisfy unconsciously the students’ needs for getting diplomas. The chief client in this model is society (not the state) that experiences need for socially active members of cultural communities. The current socio-cultural situation is the situation of post-modernity where a variety of sceneries are possible and personal self-actualization is really in great demand.

Developing the concept of communicative education, I followed the principle of education and communication synthesis through which two levels of understanding are possible: the system of education as a specific communication in the complex system of communicative social world; communication as the part of multifunctional system of educational activity.

The first level deals with challenges of intercultural and cross-cultural interaction in global and local contexts, and in a specific social system. The second level analysis provides our understanding of educational activity as of a complicated social system. The analysis findings stress the issues of architectural changes in the educational space aimed at enhancing effectiveness for education and upbringing correlation.

My strong belief and principal position as an educator is as follows – for creating and maintaining social harmony and welfare the education should be not only pragmatic oriented but humanistic values centered as well. My educational philosophy is based on the communicative approach where the corner stone is the system of socio-cultural values. So, in my case I used this position as the fundamental for creating an innovative studying plan for non-English major postgraduates.

The communicative model of education declares two parts as necessary components of educational and training process – a teacher and a student. At this stage you should decide on your training approach which may be: teacher centered, or student centered. The matter of choice is if the studying course is centered on the needs, values, and hopes of the teacher or of the student.

Very often teachers are concentrated on their own interests of studying course design. Really teachers’ interests are very important as well as teachers’ qualification, experience and competence, but what is of even greater importance; is the students’ expectations of the offering course.

Following the logic of my investigation I chose the students-centered approach. The student-centered approach is based on the principle of a wider “audience-centered approach” stated by Beebe Steven (2006; 24): “to be audience-centered is to acknowledge the different ethnic and cultural backgrounds of audience members, their attitudes, beliefs, values and a host of other factors that come into play when people assemble to hear a speech”. Speech-crafted principles may be applied to the course-craft process.

Using the communicative model we need to keep in mind all variables of the communication process: communicator (teacher), audience (student), message (studying course), response (competence assessment), channel, and cultural context (academic environment). What we should clarify is the channel. In our situation channel is concerned as academic style.

Next step in crafting a studying course is the channel or academic style choice. In Russian academic environment we use the following metaphors (Nellie Z. Shamsutdinova:2013) to describe possible academic styles: the raft going with stream; the Great Wall of China; the boomerang flying back; and the manager.

The raft going with stream style is a type of teacher’s behavior characterized by a “leave it alone” approach. The teacher acts mainly as a consultant and turns most decisions over to the students. There is a low concern for students and task. Teachers do little to help students achieve the educational goal. This style of teaching often leaves the studying group frustrated, because it lacks guidance and has to struggle with organizing their studies.

The Great Wall of China is an academic style in which teacher uses authority in straightward manner. There is a high concern for the task and low concern for the students. Authoritarian teachers assume position of superiority and can organize students' work with a high degree of efficiency.

The boomerang flying back style is characterized as democratic style in which teacher encourages a free flow of communication. There is a high concern for both students and task. Democratic teachers focus more on guiding discussion than on issuing commands.

The manager style is the most appropriate for the communicative model of education with student-centered approach. Beebe S. (2006) states "It is not a particular style...it is a quality or characteristic of relating to others....is the process of influencing others by building a shared vision of the future, inspiring others to achieve, developing high-quality individual relations with others, and helping people see how what they do is related to a larger framework or system".

I stopped at the manager approach, because it is very important for my methodology that to be a manager teacher "is not just perform specific tasks or skills, but to have a philosophy of helping others see "a big picture" and inspiring them to make vision of the future reality." Besides, manager teacher is a good communicator.

Trying to define the perspectives for ESP teaching, in case when the studying audience is a dramatically diverse group of non-English major postgraduates, I researched the main methodological principles: needs analysis helped figure out the common ground for my class – scientific interests; as my educational concept I chose communicative model: the model defined training approach as student-centered: for my academic teaching style I preferred the style of manager-teacher.

The next step is to define the values of the curricular. The possible values are: text oriented curricula; communication oriented curricula; subject oriented curricula. Developing English course in my case I had to keep in mind the diverse nature of my group and concentrated on possibility to find the common interest in order to unite postgraduate students. The text values did not work as students had different scientific discourse and different ESP vocabularies. The communication values fitted the communicative model and manager – teacher academic style as well as student-centered approach, but unfortunately diversification of my students' majors was a serious obstacle on the way to successful communication. The only productive way for achieving the ESP educational goal was to stress subject values as my priority. The subject was defined as the scientific research.

When the main methodological principles were defined, and I had a clear picture of theoretical ground for my course it was a primary moment to fill the theoretical frame with practical content. At this point, the educator should answer the following questions: What educational purposes must be attained? What educational experience should be provided to attain these purposes? How can this educational experience be effectively organized? How can we determine whether these purposes are being attained?

After had answered all these questions I could conclude that perspectives for ESP teaching in the postgraduates groups can be defined as the complex development of linguistic and scientific competences. On this basis a studying ESP course Communicative Practices for Academic Research was developed, and the students manual was published last year (Strigankova, 2012).

The author's concept of linguo-communicative strategies was used as the key principle for the course design and theoretical platform for understanding research activity as the sequence of steps, integrating communicative practices for finding information, processing information, and organizing information for academic and scientific research paper.

Conclusion

To conclude I'd like to present the review to my book "Communicative Practices for Academic Research" kindly prepared by my colleague from University of Economics in Bratislava, the Vice Dean for International Affairs at the Faculty of Applied Languages (Department of Intercultural Communication) PhDr. Ildikó Némethová, PhD. I appreciate this high assessment given by one of the leading specialists in the field of communicative studies.

All areas of social and educational activity have a research dimension. Research performance and research prestige within contemporary university education have become the dominant criterion of institutional and individual success. Research has gradually infiltrated into university teaching which, in turn, expects students to demonstrate effective research skills and competence. Research and its applications has become the leading channel through which universities justify their applicability to their communities, and to wider society. University education and teaching has become closely associated with a three-pillar research – technology – innovation mechanism, especially in terms of effective research training and mindful academic research implementation.

The current edition of "Communicative Practices for Academic Research" serves as a standard practical reference for researchers of all levels in universities. It follows a "linguo-

communicative” approach which emphasises the development of mindful communicative competences which are strategically crucial to achieving and sustaining the required outcomes of academic research.

The availability of modern technologies has changed the ways and methods of conducting academic research and elaborating its results; however, these advancements have not modified the fundamental tasks of contemporary researchers. They are incessantly required to do well-designed research, and present it clearly and accurately, while following recognised academic standards for citation, style and format.

A step-by-step guide to the process of research and its reporting; to the process of finding and engaging sources is offered in Unit I “Communicative Practices for Finding Information”. Among the topics covered in Unit II “Communicative Practices for Processing Information” are taking notes, and the interpretation of research findings. This unit also highlights and clearly indicates the close connection between the research process and the need for careful and appropriate citation form. Furthermore, it offers an overview of scholarly citation, demonstrating its relationship not just to good research practices but to the ethics of research (“Documenting Sources and Giving Credit”). Unit III “Communicative Practices for Organising Information” deals with the mechanics of drafting, presenting and interpreting research papers. The appendices serve as a collection of practical guidelines which are intended primarily for students writing their research papers. These guidelines provide practical solutions and examples to a selected range of issues encountered by student researchers.

This profoundly well-organised manuscript with its sophisticated tone offers a valuable practical resource for researchers and provides them the foundation that enables the acquisition of rewarding academic research practices. It also presents a lively outline of the communicative practices for academic research with well-chosen examples and technical details, it is one of those fundamental resources that will definitely prove invaluable to students and instructors alike.

Sources

- ROBINSON, P. 1991. *ESP today: A practitioner’s guide*. New York: Prentice Hall, 1991.
- DUDLEY-EVANS, T., JOHN, M. J. 1998. *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WEST, R. 1994. Needs analysis in language teaching. In: *Language Teaching*, 27, 1, 1 – 9.
- STRIGANKOVA, E. 2007. Социально-философские проблемы коммуникации. Саратов: Научная книга, 2007.
- BEEBE, S. A., BEEBE, S. J. 2006. *Public Speaking: An Audience-centered Approach*. Pearson Education, Inc.
- SHAMSUTDINOVA, N. Z. 2013. Solving ESP Problems Using Moodle Platform: E-learning for Postgraduates and Masters of Physics. In: *The Future of Education*, 3rd edition, 2013.
- STRIGANKOVA, E. 2012. *Communicative Practices for Academic Research*. Saratov, 2012.

Контакт

Елена Юрьевна Стриганкова
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при президенте Российской Федерации
Поволжский институт управления
им. П. А. Столыпина
Саратов

STEREOTYPY O NÁRODOCH
NA HODINÁCH LINGVOREÁLIÍ A INTERKULTÚRNEJ KOMUNIKÁCIE

Stereotypes about nations in the Courses of Linguistic Area Studies
and Intercultural Communication

Irina Dulebová

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme problematikou stereotypov vo svete o ruskom národe z hľadiska ich didaktického potenciálu na hodinách interkultúrnej komunikácie, reálií a lingvoreálií, vrátane prejavov národných vlastností obsiahnutých vo frazeologickom fonde ruského jazyka, čo umožňuje poslucháčom paralelnú absorpciu jazykových a kulturologických poznatkov. V príspevku sa analyzuje odôvodnenosť stereotypov o Rusoch, ktoré sú všeobecne rozšírené v medzinárodnom meradle. Pozornosť sa sústreďuje nielen na ich interpretáciu, ale aj na pokusy súčasných ruských autorov o ich reinterpretáciu.

Kľúčové slova

lingvoreálie, interkultúrna komunikácia, stereotypy, lingvodidaktika cudzích jazykov

Abstract

Our article is devoted to the problems prevailing in the "world of stereotypes" about Russian Nation according to their didactic potential in the lectures of Intercultural Communication, Area Studies and Linguistic Area Studies. Our article is also devoted to the expression of the national characteristics, which are part of the Phraseology in Russian language. That is made to enable simultaneous perception of linguistic and culturological knowledge. Reasonable stereotypes about Russians, which are known in the international scale, are also analysed. In our courses we focus not just on their interpretation, but also on their reinterpretation by current Russian authors.

Keywords

linguistic area studies, intercultural communication, stereotypes, linguistic didactics of foreign languages.

Študent by mal na hodinách ruského jazyka získať všeobecné kultúrne vedomosti zamerané na reálie krajiny cieľového jazyka, sociolingvistické a komunikatívno-pragmatické poznatky, tak aby sa naučil jazyk správne a plnohodnotne používať, a aby bol schopný chápať a tolerovať kultúrnu „inakosť“ a vedel primerane reagovať v rozličných komunikatívnych situáciách, zapríčinených rozdielnym kultúrnym zázemím. „*Jazyková príprava študentov má byť skutočne komplexná [...]. Jej výsledkom musí byť nielen dobrá znalosť všeobecného a odborného cudzieho jazyka, ale aj poznatkov z oblasti neverbálnej komunikácie, interkultúrnej komunikácie a taktiež znalosť historicko-politického kontextu danej jazykovej oblasti*“ (1, 2011, s.179).

Schopnosť úspešnej komunikácie v epoche globalizácie a multikulturalizmu v neposlednej miere závisí aj od nášho vnímania stereotypov, panujúcich vo svete vo vzťahu kiným národom. V našom konkrétnom prípade sú to stereotypy o ruskom národe. Sociálny stereotyp je stabilný súhrn predstáv, cez prizmu ktorého sa vnímajú reálne predmety, vzťahy, udalosti a osoby a ktorý je stálym a neodlučiteľným komponentom individuálneho a masového vedomia. Vďaka nim dochádza k potrebnému skráteniu vnímania ďalších informačných a ideologických procesov vo vedomí a taktiež sa upevňuje pozitívna aj negatívna skúsenosť ľudí. Americký žurnalista a sociológ Walter Lippmann už v roku 1922 definoval stereotyp ako „*pictures in our head*“, čo v preklade znamená „*obrazy v našich hlavách*“ (2, 2004, s. 124). Ide o vytvorenie obrazov, prípadne predsudkov na základe reálnych alebo predpokladaných vlastností. Tieto „obrazy v hlavách“ ovplyvňujú naše vnímanie skutočnosti aj relevantné vnímanie cudzej kultúry. Lippmann delí stereotypy do dvoch skupín: autostereotypy (predstavy, ktoré máme o sebe) a heterostereotypy (naše predstavy o iných). Násbudú ďalej z didaktického hľadiska zaujímať predovšetkým heterostereotypy o Rusku, ktoré sa snažíme zisťovať už

na úvodných hodinách lingvoreálií a interkultúrnej komunikácie. Za týmto účelom rozdávame študentom asociatívny test (v slovenčine), ktorý je anonymný, nie je zameraný na zisťovanie ich vedomostí, ale na zisťovanie predstáv a asociácií o rozličných stránkach ruského života ustáleného vedomí študentov. Analýzou týchto stereotypov následne venujeme približne 40 až 45 minút vyučovacieho času a konfrontujeme ich so skutočnosťou, prevažne po slovensky, tak aby študentom nič dôležité neuniklo. Prakticky na každej nasledujúcej hodine lingvoreálií alebo interkultúrnej komunikácie sa stretávame so stereotypmi, či už v ich explicitnej, alebo v implicitnej podobe. Skôr ako v našom príspevku nahliadneme do stereotypov z didaktického hľadiska, charakterizujeme krátko podstatu spomínaných učebných disciplín.

Pojmy reálie (krajinoveda), kultúrne reálie a lingvoreálie majú síce veľa spoločného, ale nie sú totožné. Pri výučbe reálií Ruska sa dôraz kladie na analýzu faktorov kultúrneho, sociálneho a politického života v Ruskej federácii (RF) v diachrónnom i synchrónnom aspekte. Pri výučbe lingvoreálií študenti spoznávajú ich odzrkadlenie v jazyku v lexikálnej rovine. Je to teda kultúrny, sociálny a politický život krajiny odzrkadlený v jazyku, t.j. na lingvoreáliách sa učí kultúru prostredníctvom jazyka, dejiny prostredníctvom jazyka a pod. Lingvoreálie sú mladou vednou disciplínou, ktorá skúma lingvistický aspekt reálií krajiny, t.j. jazykové jednotky pomenujúce špecifiká kultúry daného národa. V rámci vyučovania lingvoreálií Ruska sú v informačných listoch vyčlenené osobitne 4 hodiny na tému *mytologizácia niektorých stereotypov o Rusku – vnímanie v slovenskom priestore*. S otázkou opodstatnenosti existencie určitých stereotypov o Rusku sa stretávame na hodinách aj prostredníctvom *témnosné pojmy ruskej kultúry a umenia, ruský folklór, stravovanie, artefakty a sviatky, paremiologické a frazeologické jednotky: spoločné a odlišné v ruskom a slovenskom jazyku, najvýznamnejšie ruské antroponymá* a pod. Frazeologický aspekt je tu mimoriadne dôležitý, nakoľko „pre cudzinca [...] je ovládanie frazeologického bohatstva nevyhnutné. Pedagóg je postavený pred dvojitú konfrontáciu: nielen porozumieť skrytému významu obrazného jazyka, ale aj prejavíť kompetentnosť v hľadaní jeho etymologických koreňov“ (3, 2012, s.78).

Na hodinách interkultúrnej komunikácie sa zameriavame predovšetkým na variabilitu medzi rôznymi kultúrnymi spoločenstvami. „Úsilie o porozumenie odlišných kultúr môže mať povrchnejšiu aj hlbšiu motiváciu. V prvom prípade ide predovšetkým o to, aby interkultúrne rozdiely neboli prekážkou interakčnej koexistencie, v rámci ktorej dochádza k rozvoju kooperácie“ (4, 2012, s.135). Variabilita medzi kultúrnymi spoločenstvami sa prejavuje v myslení, poznávaní sveta, v interpersonálnom správaní sa a v komunikácii medzi ľuďmi, v hodnotových orientáciách, v postojoch a predsudkoch, vo výchovných metódach atď. „V analógii k cudzojazyčnému vyučovaniu môžeme vychádzať z toho, že [...] s počtom cudzích kultúr, s ktorými sme sa dôverne zoznámili, narastá naša flexibilita v styku s „cudzím“ a s ostatnými kultúrami sa zoznamujeme ľahšie a rýchlejšie“ (5, 2010, s.175). Problematika medzikultúrnych vzťahov, ktorej sa podrobne venujeme na týchto hodinách, mimoriadne úzko súvisí s otázkou študentmi vopred nadobudnutých stereotypov a ich očakávaní vo vzťahu k iným národom. Správne pochopenie stratégie komunikácie v kontexte inej kultúry nám, nepochybne, pomôže vyhnúť sa následným komunikatívnym neúspechom a zlyhaniam. V prípade danej problematiky podrobne rozoberáme aj Hofstedeho teóriu, prelomové dielo v oblasti výskumu problematiky medzikultúrnych vzťahov. Najznámejšia Hofstedeho kniha *Dôsledky kultúry: Medzinárodné rozdiely v hodnotách súvisiacich s prácou* je všestrannou analýzou výsledkov prieskumu, ktorá bola vykonaná na vzorke viac ako 116 000 zamestnancov spoločnosti IBM zo 40 krajín celého sveta s cieľom uskutočniť rozsiahly komparatívny výskum etnických kultúrnych hodnôt a poukázať na odlišnosti medzi kultúrami. Prináša aj teoretické poznatky, vysvetľujúce kultúrnu rôznorodosť, ktoré sú často označované ako tzv. *Hofstedeho dimenzia*, t.j. také aspekty kultúry, ktoré sú podľa autora merateľné vo vzťahu k iným kultúram. Pozrime sa na všetkých 5 dimenzií z hľadiska stereotypov o ruskom kultúrnom archetypu

1. Hofstedeho **kritérium rozpadu moci** vyjadruje sociálnu nerovnosť v spoločnosti, poukazuje na koncentráciu moci v rukách jednej osoby a hlavne na mieru, v akej ju akceptujú ostatní členovia spoločnosti. Pri vysokom koeficiente bude spoločnosť s veľkou pravdepodobnosťou vytvárať „kastový systém“ neumožňujúci výrazné zmeny v sociálnom a ekonomickom statuse jednotlivca. Nízky koeficient zas naznačuje spoločnosť, ktorá nezdôrazňuje rozdiely medzi ľuďmi na základe ich bohatstva a moci. V takej spoločnosti sa kladie dôraz na rovnosť príležitostí pre každého jej člena. Výsledky merania odstupe od moci sú nasledovné (podľa zdroja Hofstede, G. *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001): Rakúsko – 11, Čína – 80, Rusko – 93, USA – 40, Turecko – 66, Švédsko – 31, Japonsko – 54. Výsledok nie je žiadnym prekvapením v kontexte stereotypov o Rusku, ani z hľadiska ruských dejín. Parameter dištancie moci v Rusku je tradične vysoký. Nevyhnutnosť imaginárnej „silnej ruky“ potrebnej „pre blaho“ ruského národa – prívrženci

tejto tézy nachádzajú presvedčivé argumenty nielen v dejinách Ruska, ale dokonca aj v ruskom frazeologickom fonde: *до бога высоко, до царя далеко; с просителями – шибко, а с начальством – гибко; хозяйство крепкую руку любит.*

- 2. Dimenzia veľká verzus malá miera vyhybania sa neistote** vyjadruje postojk ohrozeniu, konfliktom a nejasným situáciám, ochotu riskovať, a teda v konečnom dôsledku aj ochotu konať. Hofstedeho výsledky: Rakúsko– 70, Čína– 30, Rusko– 95, USA– 46, Turecko– 85, Švédsko– 29. Pre Rusov je teda údajne príznačná úzkostlivosť, neznášanlivosť k inakosti, slabá iniciatívnosť, obavy z rizika a láska k tradičným pravidlám. Na hodinách interkultúrnej komunikácie vážne spochybňujeme relevantnosť tohto výsledku, čo je dobrým podnetom na produktívnu diskusiu a pre samostatné úlohy študentov. Študenti majú za úlohu samostatne vyhľadávať príklady, prečo je tento výsledok ľahko spochybiteľný z hľadiska uznávania pravidiel a strachu pred nepredvídateľnými situáciami, vzhľadom na fakt, že Rusi sú naučení žiť v stave nepretržitej nepredvídateľnej situácie, možno ako málokto z národov. To, čo pre iných znamená chaos, je pre Rusov už dávno životnou normou. Nie je teda oprávnené predsa len vnímať túto dimenziu ako schopnosť riskovať a prejavovať iniciatívu?
- 3. Ďalšie kritérium individualizmus verzus kolektivismus** poukazuje najmä na vzťah spoločnosti k individualizmu, resp. kolektivismu. Nízka miera individualizmu je charakteristická pre spoločnosť s „kolektívnou povahou“ a úzkymi väzbami medzi jednotlivcami. Podobné kultúry uprednostňujú tvorbu širších skupín (rodinných, ako aj pracovných). V kolektivistickom myslení existuje pocit zodpovednosti každého člena skupiny voči ostatným jej členom. Výsledok Hofstedovho merania indexu individualizmu: Rakúsko– 55, Čína– 20, Rusko– 39, USA– 91, Turecko– 37, Švédsko– 71, Japonsko– 46. Výsledky sú v plnom súlade s heterostereotypom vnímania Rusov ako tradične kolektivistického národa. Pojem „občina“ a „всем миром“ bol v Rusku nosným pojmom po dlhé stáročia, zodpovedajú mu aj kľúčové jednotky ruského paremiologického fondu: *в тесноте, да не в обиде; один в поле не воин; доброе братство дороже богатства; ум хорошо, но два лучше.* Ešte aj v súčasnosti, keď krajina dávno vykročila na cestu trhovej ekonomiky, fenomén individualizmu je stále vnímaný ako fenomén Západu. Študenti majú túto poslednú myšlienku dokázať samostatne a konfrontovať svoje výsledky na seminári.
- 4. Dimenzia maskulinita verzus femininita** vyjadruje preferencie spoločnosti v otázke sociálnej roly mužov (a z nej vyplývajúce prevažujúce spoločenské hodnoty ako úspech, nezávislosť, peniaze, súťaživosť, moc) a sociálnej roly žien (spoločnosť v tomto prípade preferuje hodnoty ako napr. starostlivosť o iných, priateľské vzťahy, súcitiť so slabšími). Maskulinita a femininita spoločnosti nie je spojená ani tak s rozdeľovaním úloh medzi pohlaviami, ako skôr s celkovou orientáciou spoločnosti na tradičné „ženské“ alebo „mužské“ hodnoty. Index maskulinity podľa Hofstedeho: Rakúsko– 79, Čína– 66, Rusko– 36, USA– 62, Turecko– 45, Švédsko– 5, Japonsko– 95. Rusko sa teda zaraďuje k výrazne „ženským“ kultúram, čo sa zdá byť oprávneným tvrdením, keďže v Rusku sa tradične považoval individuálny úspech za menej dôležitý ako dosiahnutie všeobecnej spravodlivosti, dobrých vzťahov s priateľmi, rodinou a pod.
- 5. Kritérium dlhodobá verzus krátkodobá orientácia** poukazuje na schopnosť spoločnosti vytvárať dlhodobé zámery, rovnako ako aj pripravenosť obetovať niečo z dnešných výhod pre budúcnosť. V kultúrach s krátkodobou orientáciou sú ľudia zvyknutí na existenciu bez dlhšej životnej perspektívy, prijímajú rozhodnutia skôr emocionálne, podľa momentálnych okolností. Výsledky Hofstedeho nám plne potvrdzujú stereotyp o krátkodobej orientácii Rusov: Rakúsko– 31, Čína– 118, USA– 29, Rusko– 10, Švédsko– 33, Japonsko– 80. Študenti však musia sami nájsť potvrdenie daného stereotypu v ruskom frazeologickom fonde, literatúre, citátoch známych a pod. Známe nepreložiteľné ruské slovo „авось“ (slovenské „nejako bolo, nejako bude“) predstavuje pre iné kultúry ťažko pochopiteľný fenomén. Študenti teda musia nájsť, aké ďalšie populárne výrazy a idiomy sú toho príkladom. Ako vidíme, podľa Hofstedeho teórie dimenzie je ruský človek v zásade kolektivist, naklonený pracovať v štruktúrach s presnou hierarchiou riadenia, vyhýbajúci sa riziku a nepredvídateľným situáciám, neschopný strategického plánovania a považujúci dobré medzilidské vzťahy za podstatnejšie ako formálne osobné úspechy. Samozrejme, dané tvrdenie ma generalizujúci, príliš všeobecný charakter, je však dobrým podnetom na diskusiu na vyučovacích hodinách a dobrým teoretickým východiskom pre budúcu aplikáciu v praxi.

Dôležitá je samozrejme aj otázka výberu používanej povinnej a odporúčanej literatúry na spomínaných hodinách. Ako povinnú literatúru uvádzame v prvom rade vo svetovom kontexte dobre známu prácu A. Sergejevovej *Русские. Стереотипы поведения, традиции, ментальность*. Plný text danej knihy je sprístupnený na internete, čo nám značne uľahčuje celý pedagogický proces. Osvedčili sa i rozsiahly, vzhľadom na súčasnú dobu aktualizovaný slovník *Россия*:

большой лингвострановедческий словарь pod redakciou J.Prochorovaa učebnica J.Vjunova *Русский культурный архетип: характер, склад мышления, духовные ориентации*. Metodologicky rovnako dôležité je pre nás využitie aj učebnice zakladateľov lingvostranovedenia v Rusku Kostomarova a Vereščagina *Язык и культура*. K odporúčanej literatúre zaraďujeme napríklad prácu, v súčasnosti v ruských akademických kruhoch azda najpopulárnejšou a najuznávanejšou odborníčky na interkultúrnu komunikáciu, S.Ter-Minasovovej *Война и мир языков и культур* a *Язык и межкультурная коммуникация*. Samozrejme, že štúdium povinnej a odporúčanej literatúry sa nemôže zaobísť bez vysvetlení pedagóga vzhľadom na dnešnú situáciu v študentských posluchárňach, v ktorých dosť často absentuje „komplexné intelektuálne čítanie a taktiež chýba uvedomenie si prepojenia kontextu s rôznymi kontextovými situáciami“ (6, 2010, s. 111). Asistencia pedagóga je dôležitá aj preto, že uvedená literatúra je v ruskom jazyku.

Veľký priestor na hodinách venujeme aj aktuálnemu ruskému pokusu o reinterpretáciu stereotypov, ktorý podniká súčasny minister kultúry RF, profesor MGIMO a doktor historických vied Vladimir Medinsky, vo svojich početných knižných vydaniach (*O ruskom alkoholizme, lenivosti a krutosti, O ruskej demokracii, špine a „väzení národov“, O ruskom zlodejstve, zvláštnej ceste a trpezlivosti, O ruskej potrebe silnej ruky a neschopnosti demokracie, O osobitnej ceste a záhadnej ruskej duši, Kostry zo skrine ruských dejín* a pod.). Pre našich študentov je to veľmi obohacujúce čítanie v zmysle pochopenia ruskej sebareflexie vlastnej identity, kultúrneho a historického vývoja štátu. Premyslená faktografia a fundovaná argumentácia sú silnou stránkou autora i keď určitá politická tendenčnosť publikácie nemôže ostať nepovšimnutá. Okrem toho majú študenti za úlohu samostatne vyhľadávať fakty potvrdzujúce alebo vyvracajúce panujúce stereotypy o Rusoch vo svete. Máme tu na mysli negatívne heterostereotypy o alkoholizme, lenivosti, absencii úsmevu, nespoľahlivosti, ale aj pozitívne, napríklad o ruskej pohostinnosti, trpezlivosti, otvorenosti, emocionálnosti a pod. Podrobne sa v tejto súvislosti venujeme aj ruskej idiomatike, precedentným menám, výrazom a textom. Spoločne analyzujeme jazyk prostredníctvom jeho základných semiotických jednotiek, ktoré najobjektívnejšie reprezentujú jeho nositeľa a sú mimoriadne zaujímavé na analýzu aj z hľadiska autostereotypov samotných Rusov a heterostereotypov iných národov o nich.

Cieľom takto postaveného vyučovania je nielen poskytnúť študentom mechanický súhrn jazykových jednotiek, ale aj poskytnúť poznanie týchto jednotiek v širšom historickom, kultúrnom, sociálnom, etnickom a spoločenskom kontexte, čo zodpovedá metodologickej koncepcii jednoty jazyka a kultúry v procese humanizácie vzdelávacieho procesu.

Zoznam bibliografických odkazov

1. PALKOVÁ, J. 2011. Komunikácia v politike. Príklad využitia audiovizuálnych materiálov a internetu vo výučbe odborného španielskeho jazyka. In: *Cudzí jazyky v premenách času : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Fakulty aplikovaných jazykov EU v Bratislave konanej 4. júna 2010 pri príležitosti 70. výročia založenia Ekonomickej univerzity v Bratislave a 20. výročia založenia Ústavu jazykov EU v Bratislave [elektronický zdroj]*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2011, s. 177 – 181. ISBN 978-80-89328-54-3.
2. ЛИППМАН, У. 2004. *Общественное мнение*, Москва: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. 384 с.
3. SEHNAL, R. 2012. Fraseologia italiana dal punto di vista glottodidattico. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XIII*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2012, s. 78 – 86.
4. RIZEKOVÁ, I. 2012. Jazyk ako duchovná sila. In: *Lanua ad linguas hominesque reserata IV*. Noailles: Association Amitié Franco-Slovaque, 2012, s. 133– 139.
5. HARAJOVÁ, A. 2010. Dimenzie interkulturality v kontexte cudzojazyčnej výučby. In: *Výučba cudzích jazykov v 21. storočí*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, s. 174 – 178.
6. KVAPIL, R. 2010. Efektívne čítanie a percepčia textu. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium VII*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2010, s. 110 – 119.

Tento príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA1/0078/13 Kľúčové etapy vývoja ruského umenia 19. a 20. storočia a ich rezonancia v európskom kultúrnom priestore.

Kontakt

*Mgr. Irina Dulebová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra ruského jazyka a literatúry
Gondová 2, Bratislava
Email: duleba@chello.sk*

POLITICKÝ JAZYK V KONCEPTE KONFLIKTNÝCH LÍNIÍ

Radoslav Štefančík

Abstrakt

Článok odpovedá na otázku, ako sa konfliktné línie determinujúce formovanie stranického systému na Slovensku prejavili v politickom jazyku straníckej elity od vzniku Slovenska až po súčasnosť. Článok mapuje dve desaťročia trvajúci vývoj politickej komunikácie systémových politických strán. Vychádza z hypotézy, že každá dominantná konfliktná línia mala svoj charakteristický jazyk, ktorý sa na jednej strane buď vytratil potom, ako príslušná konfliktná línia stratila na svojej intenzite alebo bola úplne prekonaná, prípadne na strane druhej pokračuje.

Kľúčové slová

konfliktné línie, Slovenská republika, politický jazyk, politics

Abstract

This article answers the question of how the cleavages determining development of the party system in Slovakia are expressed in the language of political party elites in the period from 1990 to present day. The article analyses two decades of development of political communication system of political parties. It is based on the hypothesis that each dominant cleavage has its own characteristic language. This language has either disappeared after the relevant cleavage to lose its intensity and was completely overcome, or it still continues.

Keywords

cleavages, Slovak Republic, political language, politics

Úvod

Jazyk predstavuje bazálny nástroj na dosiahnutie úspechu v politike. Služi k mobilizácii voličov pred voľbami, k budovaniu vlastného imidžu počas celého volebného obdobia, k prezentovaniu obsahových posolstiev, presvedčaniu, prípadne k slovnému napádaniu politických súperov. Politici musia zvažovať svoje komunikačné stratégie, rovnako musia rozhodnúť, aké slová zvoliť v rozličných situáciách. Prejav stranického predsedu pred študentmi stredných škôl bude prezentovaný inak, ako prejav prednesený pred obyvateľmi domova dôchodcov, prípadne pred vlastnými členmi na stranickom mítingu.

Charakter zvolenej komunikačnej stratégie nezávisí len od momentálnej pozície politika. Politický jazyk sa mení aj v závislosti od aktuálnej doby a tém, ktoré musí spoločnosť riešiť. Iný jazyk používajú politici v mierových podmienkach, iný počas konfliktov. Iné spôsoby komunikácie budú preferovať pred dôležitými témami, iné výrazové prostriedky budú dominovať pri marginálnych témach.

Tento text je zameraný na to, aby zistil, ako politickú komunikáciu ovplyvňovali závažné celospoločenské témy v období od vzniku republiky až po súčasnosť. Konkrétne vyjadrené, článok má ambíciu zistiť, ako sa konfliktné línie determinujúce formovanie stranického systému v Slovenskej republike od jej vzniku prejavili v politickom jazyku straníckej elity. Článok tak mapuje dve desaťročia trvajúci vývoj politickej komunikácie systémových politických strán a zároveň testuje možnosť cez výskum politickej komunikácie pozorovať vývoj konfliktných línií. Vychádza z hypotézy, že každá dominantná konfliktná línia mala svoj charakteristický jazyk, ktorý sa na jednej strane buď vytratil potom, ako príslušná konfliktná línia stratila na svojej intenzite alebo bola úplne prekonaná, prípadne sa v politickej komunikácii objavuje dodnes, ak konfliktná línia naďalej pretrváva. Intenzita jazykovej úrovne existujúcich konfliktných línií však nebola rovnaká. Jej úroveň záležala od miery, s akou v spoločnosti rezonovala.

Metodologicky je text spracovaný formou kvalitatívneho výskumu primárnych prameňov – dobových prejavov, volebných hesiel a komentárov politických aktérov a novinových článkov.

Koncept konfliktných línií

Základ konceptu štiepných línií položili dvaja autori, nórsky politológ Stein Rokkan a holandský sociológ Seymour Martin Lipset (6, 1967) vo svojej úvodnej štúdií kolektívnej monografie, ktorá vyšla v roku 1967 pod názvom *Party Systems and Voter Alignments*. Koncept spočíva na téze, že každá spoločnosť (autori skúmali predovšetkým podmienky v západnej Európe) je rozdelená na rôzne

sociálne skupiny (segmenty), ktoré sa od seba líšia (robotníci, veriaci, podnikatelia, mestské obyvateľstvo, vidiecke obyvateľstvo, národnosti atď.). Pre vznik štiepnej línie je dôležité, aby si daná skupina bola vedomá svojej kolektívnej identity.

Podľa Lipseta s Rokkanom medzi jednotlivými skupinami môže existovať určité napätie, ktoré plynie z ich rôznorodých záujmov. Pokiaľ je toto napätie dostatočne intenzívne a dlhodobé, môže dôjsť k vzniku konfliktnej línie, ktorá sa následne pretaví do vzniku politickej strany. Stupeň segmentácie každej spoločnosti sa môže líšiť v závislosti od jej sociálnej mobility a etnického, náboženského a kultúrneho zloženia. Komparáciou západoeurópskych spoločností prišli Rokkan s Lipsetom s tézou existencie štyroch štiepných línií – centrum vs. periféria, štát vs. cirkev, práca vs. kapitál a mesto vs. vidiek.

Hoci sa koncept štiepných línií používal predovšetkým pre vysvetlenie vzniku politických strán v západnej Európe na konci 19. a začiatku 20. storočia, po systémovej zmene na konci osemdesiatych rokov 20. storočia sa tento prístup v modifikovanej podobe používal aj pri vysvetľovaní vzniku politických strán a formovania straníckych systémov v štátoch strednej a východnej Európy (5, 2006). Vznikajúce konfliktné línie transformovaných krajín sa však výrazne odlišovali od klasických cleavages, ktorých hlavným poznávacím znakom bola stabilná väzba príslušných socioekonomických segmentov na konkrétnu politickú stranu, a tona rozdiel od konfliktných línií v strednej a východnej Európe, ktoré neboli výsledkom heterogénnej sociálnej štruktúry, ale vznikali často pod vplyvom názorových rozporov medzi politickými aktérmi, s ktorými sa následne identifikovali elektoráty politických strán (5, 2006, s. 212).

Podľa nemeckého autora Uweho Berndta (1, 2001) možno v prípade Českej republiky, Maďarska a Poľska pozorovať tri hlavné konfliktné línie: komunizmus vs. antikomunizmus, socioekonomickú líniu (ľavica vs. pravica) a líniu orientáciu na západ (Verwestlichung) vs. tradicionalizmus (1, 2001). Hoci Berndt Slovensko do svojho uvažovania nezahrnul pre nedostatočný vývoj demokracie a právneho štátu, jeho socioekonomickú konfliktnú štruktúru spoločnosti je možné použiť v modifikovanej podobe aj v prípade Slovenska. Vzhľadom na zvolené obdobie sa líniou komunizmus vs. antikomunizmus, ktorá už bola v čase vzniku štátu prekonaná, budem venovať len na obmedzenom priestore. Naopak, akceptujúc historický vývoj Slovenska k nim priradím ďalšie dve dominantné konfliktné línie: federalizmus vs. secesionizmus a centrum vs. periféria. V centre môjho záujmu bude stáť predovšetkým dominantná línia deväťdesiatych rokov odrážajúca rozdielne postoje verejnosti na rozdelenie Československa a konfliktná línia transformácie rozdeľujúca politické strany na pravicové a ľavicové.

Politika a jazyk

Tak ako existujú tri úrovne politiky – inštitucionálno-normatívna, obsahová a procesná (označované často ako polity, policy a politics) (8, 2012), rozoznávame aj tri úrovne politického jazyka. Na každej z nich používajú politickí aktéri iné spôsoby vyjadrovania, iné výrazové prostriedky, prípadne iné vetné konštrukcie. Skôr než prejdem k analýze konkrétnej úrovne jazyka, je potrebné si vysvetliť, čo tieto tri úrovne politiky znamenajú.

Inštitucionálno-normatívna úroveň politiky (v anglickom jazyku polity) predstavuje rámec, v rámci ktorého prebieha politické konanie. Tvorený je inštitúciami a normami. K inštitúciami patria organizácie, strany, štáty. Normy existujú vo viacerých podobách: ústav, zákonov, medzinárodných dohôd, nariadení, smerníc a iných typov predpisov. Tento rámec nie je nemenný, ale nemôže sa kedykoľvek a kýmkoľvek meniť.

Na tejto úrovni má jazyk spravidla hodnotovo neutrálnu podobu. Medzi hlavné objekty analytického výskumu patria predovšetkým normatívne právne akty (ústava, zákony, vládne nariadenia). Ako podklad k výskumu však môžu slúžiť aj dokumenty obsahujúce vnútornú komunikáciu medzi štátnymi inštitúciami alebo odborný jazyk týchto inštitúcií (4, 1998). Vnútorný jazyk inštitúcií je kombináciou právnického jazyka a komunikatívnych požiadaviek, ktoré vyplývajú z rozdielných kompetenčných oblastí jednotlivých úradov (3, 2010). Iný jazyk bude charakteristický pre sociálny úrad, iný pre ministerstvo zahraničných vecí alebo ministerstvo životného prostredia. Charakteristická je táto úroveň jazyka predovšetkým v štylistickej rovine. Medzi dôležité znaky tohto štýlu patrí nominálny štýl (uprednostňovanie abstraktných substantív), text je zbavený akýchkoľvek nadbytočností, je neosobný, bez prítomnosti emócií. Človek ako konajúca bytosť vystupuje len zriedkavo (3, 2010).

Druhú úroveň politiky predstavuje obsahová zložka. Tvorená je cieľmi i výsledkami politických aktérov (politikov, politických strán, záujmových združení) v podobe celého radu jednotlivých typov politik, napr. politiky kultúrnej, školskej, zdravotnej, sociálnej, rozpočtovej, hospodárskej, zahraničnej, integračnej, bezpečnostnej, migračnej, mládežníckej, daňovej, energetickej atď. *Policy* môže mať podobu nemateriálnych, ale aj materiálnych cieľov, niekedy sú obe úrovne spojené v jednom type

politiky, napr. v sociálnej politike. Pojem *policy* zároveň pripomína, že v politike stále ide aj o obsah, programy, hodnoty a záujmy a nielen boj o moc, hoci je potrebné zdôrazniť, že moc je základným predpokladom na realizáciu obsahovej úrovne politiky (7, 2004).

Aj na tejto úrovni politiky dominuje neutrálna forma jazyka. Dominujú tu odborné výrazy, ktoré bezprostredne súvisia s jednotlivými politickými oblasťami. Z pohľadu zvolenej témy je táto úroveň jazyka dôležitá, lebo nám ukazuje, ktoré témy boli v tom ktorom historickom období dôležité. V závislosti od dôležitosti témy sa rozširoval aj politický slovník. Ak napríklad v deväťdesiatych rokoch dominovala téma demokratizácie a konsolidácie demokracie, politický jazyk v prvom desaťročí 21. storočia ovplyvňovala v podmienkach Slovenskej republiky predovšetkým téma vstupu do Európskej únie a Severoatlantickej aliancie. Podobne ako v prípade normatívno-inštitucionálnej úrovne aj v prípade obsahovej úrovne politiky dominuje neosobný štýl, s množstvom cudzích slov a abstraktných substantív.

Napokon poslednú úroveň politiky predstavuje proces (politics). V širšom význame ide o proces, ktorý možno nazvať aj umením vládnuť, resp. schopnosťou presadiť určité obsahy, ciele a záujmy. Z tohto pohľadu sa na politiku nazerá ako na proces konfliktu, ale aj ako na hľadanie konsenzu, ako boj o moc a vplyv, ako spor o podiel na moci medzi rôznymi skupinami a osobami. Na to, aby mohli byť realizované programové ciele, musí byť uskutočnených viacero aktivít. Najskôr je nevyhnutné získať moc, vládnuť a komunikovať s verejnosťou tak, aby ju strana (vládnuca elita) v nasledujúcich voľbách obhájila. Zároveň musí byť vybraný vhodný politický personál. Rovnako je dôležité nájsť spoločnú dohodu s inými vládnucimi skupinami.

Táto úroveň jazyka je hodnotovo najmenej neutrálna. Na jednej strane sa odvíja od ideologickej základne, ku ktorej sa strana hlási, na strane druhej závisí od komunikačných stratégií politického subjektu. Práve na tejto úrovni sa politici snažia mobilizovať svojich voličov, v rámci volebnej kampane prezentovať svoje volebné posolstvá, v rámci rôznych komunikačných stratégií obracajú pozornosť verejnosť na seba, prípadne prostredníctvom negatívnej kampane upozorňujú na chyby a nedostatky svojich politických konkurentov. Práve táto úroveň bude stáť v centre ďalšej analýzy, keďže sa najviac približuje bežnej komunikácii. Jazyk procesnej úrovne politiky v porovnaní s ostatnými dvomi úrovňami obsahuje menej abstraktných substantív, je výrazne doplnená slovesami. Na tejto úrovni sa najčastejšie stretáme s používaním osobných zámen „ja“, „Ty“, „Vy“, „my“, „oni“. Dosiahnutý tak má byť pocit bezprostrednej komunikácie medzi politikom a voličom a presvedčenie, že politici sa o požiadavky ľudí naozaj zaujímajú.

Jedným z ďalších charakteristických znakov, ktoré túto úroveň politického jazyka odlišujú od predošlých, je zahmutie emocionálnej zložky do komunikácie. Jazyk vystupuje v pozícii hlavného nástroja na mobilizáciu straníckych sympatizantov a prilákanie nových voličov. Nie je vždy založený na racionálnom základe, často útočí na ľudské emócie. Počíta totiž nielen s konceptom racionálneho, ale aj iracionálneho voliča.

Politický jazyk v socioekonomickej konfliktnej štruktúre spoločnosti

Nové politické podmienky po systémovej zmene v roku 1989 priniesli obsahový posun dovtedy bežne používaných výrazov. Niektoré slová, ktoré boli bezprostredne spojené s bývalým nedemokratickým režimom, boli v politickej komunikácii marginalizované a naopak („*demokracia*“, „*bratská pomoc*“, „*komunizmus*“, „*socializmus*“ a „*trieda*“). Aj z tohto dôvodu mnohé stranícke subjekty vznikajúce v procese transformácie režimu neniesli vo svojom názve výraz „*strana*“. Tento termín bol až príliš spojený s Komunistickou stranou Slovenska, resp. Československa. Pomenovať stranícky subjekt inak znamenalo zároveň dištancovanie sa od podmienok bývalého režimu a jeho zločinov. Ako názorné príklady slúžia v českej časti spoločného štátu Občianske fórum, na Slovensku Verejnosť proti násiliu, Kresťansko-demokratické hnutie, prípadne Maďarské kresťansko-demokratické hnutie alebo hnutie Spolužitie, neskôr Hnutie za demokratické Slovensko. Aj v neskoršom období boli novo vznikajúce subjekty pomenované tak, aby v názve neniesli výraz „*strana*“ (Smer – tretia cesta, Liga, Ľudová únia, Nová väčšina, Obyčajní ľudia, Most-Híd), tento trend je však skôr odrazom postupnej amerikanizácie politickej komunikácie, než snahou odpojiť sa mentálne od bývalého režimu komunistickej strany.

Konfliktná línia komunizmus vs. antikomunizmus bola prekonaná v prvých slobodných voľbách, v ktorých si víťazné strany nevybrali Komunistickú stranu Slovenska za koaličného partnera. Navyše, KSS prešla rýchlo transformačným procesom, premenovala sa na Stranu demokratickej ľavice, hodnotovo akceptovala princípy právneho štátu, demokracie a straníckej súťaže a zo strany odišlo aj radikálne krídlo, ktoré neskôr založilo novú KSS. V konfliktnej štruktúre spoločnosti ale mimoriadne rýchlo začala hrať dôležitú úlohu ďalšia konfliktná línia, a sice federalizmus vs. secesionizmus. Jej obsahom bolo štátoprávne usporiadanie, resp. budúcnosť Československa.

Zmienená línia mala v deväťdesiatych rokoch mimoriadne silný dopad na celú spoločnosť, čo sa odrážalo aj v politickom jazyku. V centre politickej komunikácie stáli výrazy korešpondujúce s myšlienkami nacionalizmu „*národ*“, „*republika*“, „*štátnosť*“, „*nezávislosť*“, „*svojbytnosť*“, „*samostatnosť*“, „*identita*“ dopĺňané o adjektíva „*národný*“ alebo „*slovenský (záujem)*“. Mimoriadne rýchlo sa do politického jazyka dostali výrazy nesúce charakter komunistickej propagandy. Označovaná nimi bola predovšetkým opozícia, t. j. strany, ktoré sa k myšlienke samostatnosti Slovenskej republiky stavali buď opatrne, prípadne rozdelenie Československa otvorene odmietali. V substantívnej rovine išlo o výrazy ako „*odrodilec*“, „*židobolševik*“, „*svetoobčan*“, „*judáš*“, „*slobodomurár*“, „*zradca (národa)*“, „*sionista*“, „*maďarón*“, „*čechoslovakista*“, „*skrachovanec*“. Z opačnej strany radikálnejší zástancovia samostatnosti Slovenska boli označovaní hanlivo ako „*hejslováci*“, „*nacionalisti*“, „*preskakovači vatier*“. Substantíva boli v politickom jazyku vládnucej elity často dopĺňané adjektívami ako „*protislovenský*“, „*fašistický*“ alebo „*maďarónsky*“. Na úrovni frazeologizmov k príkladom patria okrem iného „*ocitnúť sa na smetisku dejín*“ alebo „*odísť do minulosti*“. Výrazy charakteristické skôr pre komunistickú propagandu ako bežný politický jazyk sa objavovali aj vo verbálnej rovine: „*kolaborovať*“ alebo „*zradiť*“.

Všetky uvedené výrazy boli používané s cieľom skritizovať alebo priamo zosmiešniť politického. Po vzniku štátu ešte doznievali v rámci novej konfliktnej línie orientácia na západ vs. orientácia na východ, ale postupne strácali na svojom význame. Podstatou nového napätia v spoločnosti bol štýl spravovania vecí verejných tretej vlády Vladimíra Mečiara, ktorý sa tiež prejavil v politickom jazyku. V rámci tejto konfliktnej línie sa mimoriadne populárnym výrazom stalo označenie štýlu šéfa vlády „*mečiarizmus*“. Tento výraz sa stal natoľko zaužívaný, že sa dokonca ocitol aj v slovníku politológov, ktorý ním (mečiarizmus vs. antiméčiarizmus) označovali práve túto konfliktnú líniu.

Keďže v rámci nej nešlo len o charakter demokracie, ale aj o budúcnosť krajiny, resp. otázku, či sa Slovensku podarí alebo naopak nepodarí začleniť do európskych politických a ekonomických štruktúr a rovnako do severoatlantického obranného spoločenstva, v politickej komunikácii sa začali objavovať termíny spojené s politikou Európskej únie. Stále však v rámci tejto konfliktnej línie išlo o charakter režimu. V jazyku vládnucej elity ešte prevládala jazyk predchádzajúcej konfliktnej línie, v opozičných radoch prevládali výrazy spojené s právnym štátom, demokraciou, poriadkom a európskym integračným procesom a kritikou Mečiarovho štýlu politiky („*krvavé paprče*“).

Napätie tejto konfliktnej línie sa podarilo prekonať až vo voľbách 1998, kedy dovtedy opozičné politické strany získali ústavnú väčšinu v Národnej rade SR a vďaka rýchlej konsolidácii demokracie priviedli Slovensko do Európskej únie a NATO. Nové politické podmienky so sebou priniesli aj rýchly ekonomický rast, ktorý pripisuje najmä úspešným reformám druhej Dzurindovej vlády (2002-2006). Voči druhej vláde Mikuláša Dzurindu stála v opozícii strana Smer, ktorý svoju politiku orientoval predovšetkým na kritiku ekonomických reforiem. Týmto sa konfliktná štruktúra spoločnosti dostala na úroveň tradičného sporu vyspelých demokracií, a síce medzi ľavicou a pravitou.

Socioekonomická konfliktná línia transformácie sa slovenskou spoločnosťou tiahla prakticky od systémovej zmeny v roku 1989, ale kvôli iným témam (rozdelenie Československa a konsolidácia demokracie) sa naplno prejavila až po roku 1998. V jazykovej rovine je spojená s prenikaním nových ekonomických výrazov do politickej komunikácie. Spočiatku šlo o výrazy ako „*privatizácia*“, „*podnikanie*“, „*uťahovanie opaskov*“, „*globalizácia*“, „*liberalizácia trhu*“, „*trhové hospodárstvo*“, „*nezamestnanosť*“, „*dane*“, „*blahobyť*“, „*chudoba*“, „*korupcia*“, „*klientelizmus*“, „*tender*“, „*sociálna spravodlivosť*“, „*sociálne istoty*“ neskôr, v závislosti od jednotlivé časového obdobia, sa do jazyka preniesli aktuálne ekonomické problémy a návrhy na ich riešenie „*reforma*“, „*kríza*“ alebo „*euroval*“. Naopak, na okraji politickej komunikácie, prípadne úplne mimo ostali výrazy ako „*janičiar*“, „*svetoobčan*“, alebo „*maďarón*“. Keďže stále však šlo nielen o spor ekonomický, ale aj spor politický sa v komunikácii stranických elit používali špecifické výrazy ako „*zlepenec*“, „*kupovanie poslancov*“, „*sociálny netvor*“, „*skrachovaná premiérka*“ alebo „*údržbárska čata*“, na strane druhej napríklad „*nástenkový tender*“ alebo „*bolševik*“.

Záver

Z uvedeného konštatovania možno potvrdiť v úvode naformulovanú hypotézu. Aj prostredníctvom výskumu jazykovej úrovne stranických subjektov je možné odhaliť význam konfliktných línií pri formovaní stranického systému. Tento predpoklad platí rovnako v prípade Slovenska, ktoré od systémovej zmeny v roku 1989 bolo charakteristické niekoľkými dominantnými konfliktnými líniami. V závislosti od ich intenzity sa prejavili v politickej komunikácii špecifickými výrazmi.

V článku bola načrtnutá jazyková úroveň štyroch konfliktných línií: antikomunizmus vs. antikomunizmus, federalizmus vs. secesionizmus, orientácia na západ a orientácia na východ a

socioekonomická konfliktná línia. Každá z nich sa na vrchole svojej intenzity vyznačovala špecifickými jazykovými výrazmi, ktoré sa po uplynutí napätia vo verejnosti z politickej komunikácie buď úplne vytratili, prípadne sú dnes používané len v zanedbateľnej miere v rámci v súčasnosti dominantného konfliktu – socioekonomickej línie transformácie.

Článok potvrdil domnienku, že aj prostredníctvom výskumu politickej komunikácie a lingvistickej analýzy politického jazyka je možné skúmať formovanie stranického systému s teoretickým prístupom založeným na koncepte konfliktných línií. Článok otvoril priestor a stanovil rámce pre podrobnejší kvalitatívny výskum politickej komunikácie medzi odborníkmi so snahou etablovať politolingvistiku ako pevnú súčasť lingvistiky aj v podmienkach slovenskej vedy, keďže práve interdisciplinárny výskum jazyka, kombinovaný pohľadom politológie a jazykovedy sa aj podľa Iriny Dulebovej v súčasnosti rozvíja mimoriadne dynamicky (2, 2011). V neposlednom rade treba uviesť, že v článku neboli analyzované všetky konfliktné línie, ktoré sa objavili vo vývoji slovenského stranického systému. Pred ďalším uvažovaním tak stojí konflikt medzi majoritným obyvateľstvom a maďarskou menšinou, alebo aj línia eurooptimizmus vs. euroskepticizmus. Táto línia síce nebola rozhodujúca pre formovanie stranického systému, hoci okrem iného aj práve kvôli názorom na euroval padla vláda Ivety Radičovej.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BERNDT, U. 2001. Ostmitteleuropa – neue cleavages, neue Parteien. In: *EITH, U., MIELKE, G. (eds.): Gesellschaftliche Konflikte und Parteiensysteme. Länder- und Regionalstudien.* Opladen: VS Verlag, s. 157 – 170.
2. DULEBOVÁ, I. 2011. Podoby súčasnej českej a slovenskej politickej lingvistiky. In: *Jazyk a kultúra, 8, 2011.*
3. EBERT, H. 2010. *Verwaltungssprache: Bürokratenspeak oder Bürgerdeutsch.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Dostupné na: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42703/verwaltungssprache> (12.10.2013).
4. KLEIN, K. 1998. Politische Kommunikation – Sprachwissenschaftliche Perspektiven. In: *JARREN, O., SARCINELLI, U., SAXER, U. (eds.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch mit Lexikonteil.* Opladen: Westdeutscher Verlag, s. 187–19.
5. KOPEČEK, L. 2006. *Demokracie, dikatury a politické stranictví na Slovensku.* Brno: CDK, 2006.
6. LIPSET, S. M., ROKKAN, S. 1967. Cleavage Structures, Party Systems and Voter Alignments: An Introduction. In: *LIPSET, S. M., ROKKAN, S. (eds.): Party Systems and Voter Alignments. Cross-National Perspectives.* New York, s. 1 – 64.
7. PELINKA, A. 2004. *Grundzüge der Politikwissenschaft.* Viedeň: Böhlau Verlag, 2004.
8. ŠTEFANČÍK, R. 2012. *Uvažovanie o politike (nielen) v nemecky hovoriacom prostredí.* Trnava: SSRP, 2012.

Literatúra

BERNDT, U. 2001. Ostmitteleuropa – neue cleavages, neue Parteien. In: *EITH, U., MIELKE, G. (eds.): Gesellschaftliche Konflikte und Parteiensysteme. Länder- und Regionalstudien.* Opladen: VS Verlag, s. 157 – 170.

DULEBOVÁ, I. 2011. Podoby súčasnej českej a slovenskej politickej lingvistiky. In: *Jazyk a kultúra, 8, 2011.*

EBERT, H. 2010. *Verwaltungssprache: Bürokratenspeak oder Bürgerdeutsch.* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Dostupné na: <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/sprache-und-politik/42703/verwaltungssprache> (12.10.2013).

KLEIN, K. 1998. Politische Kommunikation – Sprachwissenschaftliche Perspektiven. In: *JARREN, O., SARCINELLI, U., SAXER, U. (eds.): Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch mit Lexikonteil.* Opladen: Westdeutscher Verlag, s. 187 – 19.

KOPEČEK, L. 2006. *Demokracie, dikatury a politické stranictví na Slovensku.* Brno: CDK, 2006.

LIPSET, S. M., ROKKAN, S. 1967. Cleavage Structures, Party Systems and Voter Alignments: An Introduction. In: *LIPSET, S. M., ROKKAN, S. (eds.): Party Systems and Voter Alignments. Cross-National Perspectives.* New York, s. 1 – 64.

PELINKA, A. 2004. *Grundzüge der Politikwissenschaft*. Viedeň: Böhlau Verlag, 2004.

ŠTEFANČÍK, R. 2012. *Uvažovanie o politike (nielen) v nemecky hovoriacom prostredí*. Trnava: SSRP, 2012.

Kontakt

PhDr. Radoslav Štefančík, MPol., PhD.

Ekonomická univerzita

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra jazykovedy a translatológie

Dolnozemska 1, 852 35 Bratislava

Email: radolist@yahoo.de

NAJNOVŠIE TRENDY V JAZYKOVEJ POLITIKE EURÓPSKEJ ÚNIE

Ján Strelinger

Abstrakt

V príspevku sa venujeme súčasným problémom, ktoré prevládajú v Európskej únii hlavne pod vplyvom hospodárskej krízy v Európe a vo svete a rozšírenia EÚ o nové štáty, ktoré zapríčinili a spôsobili obrovské finančné zaťaženie, a s tým súvisiace problémy efektívnosti a kvality jazykovej politiky.

Kľúčové slová

jazyk, Európska únia, viacjazyčnosť, štáty, politika, krajiny

Abstract

In this article I focus on the current trends in European Union, problems that prevail mostly due to the global economic crisis in Europe and the whole world which caused enormous financial burden together with the problems of effectiveness and quality of language policy of European Union.

Keywords

language, European Union, multilingualism, states, policy, countries

V súvislosti s finančnými a politickými problémami sa nastoluje otázka správnosti dnes fungujúceho modelu jazykovej politiky Európskej únie. K súčasnému modelu možno uviesť najmä dva alternatívne modely, ktoré majú veľa zástancov. Jedným je zúženie množstva úradných jazykov, prípadne obmedzenie na tie najväčšie, ako sú angličtina, francúzština a nemčina. Druhým je zavedenie spoločného úradného jazyka. Reálna situácia aj vzhľadom na rozšírenie o štáty východnej a severnej Európy poukazuje stále viac na dôležitosť angličtiny a uprednostňuje anglický jazyk ako spoločný dorozumievací jazyk. Paradoxne ostáva stále najrozšírenejším materinským jazykom v Európskej únii nemčina, ktorou hovorí najviac obyvateľov Európy, tá sa však používa len v Nemecku, Švajčiarsku a Rakúsku. Jazykom, ktorým vo svete hovorí najviac ľudí, je španielčina, no v samotnej Európskej únii ňou z nich hovorí len malé percento. Francúzština je úradným jazykom alebo jedným z úradných jazykov v troch členských štátoch, ale v severnej alebo východnej Európe sa používa len veľmi málo v porovnaní s juhom a západom. Stále najrozšírenejším jazykom v Európskej únii je angličtina ako prvý alebo druhý jazyk, ale nedávne prieskumy ukázali, že iba menej ako polovica obyvateľov Európskej únie ju ovláda natoľko, aby ju mohla prakticky používať.⁹

Nezanedbateľný je tiež fakt, že proti výlučnému používaniu angličtiny ostro vystupovali a vystupujú frankofónne krajiny, ktoré patria medzi zakladajúce štáty a majú stále privilegované postavenie v Európskej únii. Trend budúcnosti smeruje k tomu, aby všetci občania Európy boli schopní komunikovať okrem materinského jazyka tiež v dvoch cudzích jazykoch. Ovládanie minimálne dvoch svetových jazykov má byť podľa správy Európskeho parlamentu z 27. apríla 2006 základnou znalosťou každého Európana, ktorý študuje a pracuje v Európskej únii.¹⁰ Podľa prieskumu najlepšie vychádza Luxembursko, Litva a Lotyšsko, najslabšie Španielsko, Taliansko a Portugalsko.¹¹ Rok 2001 bol vyhlásený za Rok jazykov a v roku 2002 Rada ministrov v Barcelone vytýčila odvážny cieľ – „materinský jazyk + 2.“

Nasledovný rok 2003 Európska komisia prijala akčný plán *Podpora štúdia jazykov a jazykovej diverzity* na roky 2004 – 2006 (Commission 2008).¹² Tento plán vytvoril priestor na aktivity zamerané na tri ciele:

1. Štúdium jazykov ako súčasť celoživotného vzdelávania od predškolského veku po zrelosť.
2. Zvýšenie kvality jazykového vzdelávania.
3. Vytvorenie prostredia podporujúceho jazyky.

⁹ Dostupné z internetu: <<http://www.changenet.sk/?autor=370020x=92649>,

<<http://www.euroinfo.gov.sk/oficialne-jazyky-eu/?pg=2>, <<http://www.uradny-preklad.eu/preklady-anglictina-anglicky-jazyk.php>>

¹⁰ Správa európskeho parlamentu z 27. apríla 2006. Dostupné na internete: <<http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:340>>

¹¹ Dostupné na internete: <<http://www.euractiv.sk/.../jazykove-znalosti-v-praxi-su-stale-problemom-0194>>

¹² Dostupné na internete: <ec.europa.eu/at_work/key/documents>

Rok 2008 bol vyhlásený za Európsky rok medzikultúrneho dialógu, ktorý zdôraznil význam multilingvizmu pri zvyšovaní vzájomného porozumenia a pri zblížovaní rôznych kultúr. Politika Európskej únie v súvislosti s multilingvizmom má v súčasnosti tri hlavné smery:

- podpora štúdia jazykov a jazykovej diverzity v spoločnosti,
- presadzovanie zdravej multilingválnej politiky,
- propagácia integrácie spoločnosti prostredníctvom znalostí a akceptácie jazykov.

Program celoživotného vzdelávania, ktorý prijala Európska komisia zastrešuje v podstate všetky vzdelávacie programy, no zvlášť veľkú pozornosť venuje jazykovému vzdelávaniu. Aby bolo možné venovať rovnakú pozornosť jazykovým aktivitám v rôznych oblastiach, bolo vyčlenených niekoľko sektorov:

- začiatok jazykového vzdelávania v ranom veku, čo podporuje nielen rýchlejšie napredovanie v cudzom jazyku, ale aj v materinskom;
- školské vzdelávanie – podpora spolupráce škôl a mobility učiteľov;
- odborné vzdelávanie – podpora rozvíjania jazykových kompetencií aj v súvislosti s odbornou praxou v rámci projektu Leonardo;
- vysokoškolské vzdelávanie – program Erasmus - rôzne jazykové kurzy pre záujemcov o štúdium v zahraničí;
- vzdelávanie dospelých prostredníctvom projektu Grundtvig – podpora zlepšovania jazykových kompetencií dospelých, čo napomáha ich lepšiemu umiestneniu sa na pracovnom trhu a prispôsobeniu sa meniacej sa spoločnosti.

Politológ Ivo Samson je skeptický a tvrdí, že je nerealistickým cieľom dosiahnuť, aby každý občan Európskej únie ovládal dva cudzie jazyky.¹³ V mnohých krajinách majú obyvatelia problém naučiť sa dobre a plynule jeden cudzí jazyk, dokonca úroveň ovládania angličtiny je u mnohých europoslancov a euroúradníkov slabá a používajú základný dorozumievací jazyk, akúsi všeobecnú, veľmi ohraničenú angličtinu tzv. „eurospeak“.

Európska Únia označuje viacjazyčnosť za jednu z kľúčových hodnôt európskeho integračného procesu. Po poslednom rozšírení bola mnohojazyčnosť premenovaná na viacjazyčnosť a bola vyčlenená ako samostatná politická agenda, ktorú v súčasnosti spravuje eurokomisárka pre vedu, kultúru a viacjazyčnosť Androulla Vassiliou z Cypru, ktorá spolu so svojím 30 členným tímom dozerá na dodržiavanie viacjazyčnej politiky, zavádza nové trendy vo viacjazyčnosti s ohľadom na uprednostňovanie angličtiny. Predchádzajúci eurokomisár Rumun Leonard Orban, samozrejme, preferoval francúzštinu, a dokonca bol jeden z hlavných propagátorov francúzštiny ako spoločného oficiálneho jazyka Európskej únie.

Nerovnosť vo formálnej rovnoprávnosti predstavuje skutočnosť, že najväčšie výhody pri oficiálnej komunikácii v Európskej únii majú tí, ktorí hovoria dvoma, de facto monopolnými jazykmi Európskej únie od narodenia, čím sa rovnoprávne postavenie príslušníkov ostatných jazykov v inštitúciách Európskej únie dostáva z deklarovanej len do teoretickej roviny. V praxi to znamená, že pokiaľ by občan EÚ oplýval hoci i lingvistickou učenosťou a dobre hovoril desiatimi jazykmi Európskej únie, a nebola by medzi nimi angličtina, ocitne sa v labyrinte európskych inštitúcií s podstatným hendikepom.

Jedinou inštitúciou Európskej únie, v ktorej sa relatívne dôsledne dodržiava nie iba jazyková rovnoprávnosť, ale priam rovnosť, je Európsky parlament. Táto inštitúcia sa nutne odlišuje od toho, čo sa deje napríklad v eurokomisii alebo na Európskom súdnom dvore, kde ľudia nezastupujú na prvom mieste svoju krajinu, ale reprezentujú práve Európsku úniu. V Európskom parlamente väčšina europoslancov, ak nie všetci, vystupujú vo svojich národných jazykoch, lenže za neskutočnú cenu – obrovské náklady na tlmočenie, ktoré je veľmi často nedokonalé a neefektívne. (Bulharský poslanec sledujúci prejav svojho litovského kolegu nepočuje priamy preklad z litovčiny, ale dostáva ho do ucha sprostredkovane, napríklad z francúzskeho, či anglického tlmočenia). Odborníci odhadujú, že strata plného zmyslu hneď z prvoplánového tlmočenia (z jazyka do jazyka) je 20% a ak sa používa premostenie, Bulhar sa dozvie len 60% z toho, čo chcel povedať jeho litovský náprotivok. Navyše sa mu toto posolstvo do veľkej miery dostane vo veľmi nejasnej a zdeformovanej podobe. Kritici súčasnej praxe prekladania často vypočítavajú tzv. komunikačné kanály (premutácie), ktorých bolo ešte pred 1. januárom 2007, kým do plnoprávneho jazykového systému Európskej únie pristúpili ďalšie tri jazyky, okolo 420. Tieto premutácie sú skôr teóriou, ale ukazujú na neudržateľnosť súčasného formálneho stavu.

¹³ SAMSON, I. EÚ: Ako prežiť rôznorodosť v jednote. In: *Týždeň*, 10, 2007.

S ďalším rozširovaním Európskej únie narážame na problematickosť a bezvýhodiskovosť európskej jazykovej politiky. Rovnosť jazykov Európskej únie vždy bola ilúziou. Po prvé, týka sa len majoritných „štátnych“ jazykov členských krajín, a nie jazykov menšín.¹⁴ V praxi to znamená, že napríklad katalánčina, ktorou v Európskej únii hovorí možno dvakrát viac ľudí než po slovensky a dvadsaťkrát viac ľudí než po maltsky – ktorý je oficiálnym jazykom, nemá v Európskej únii také práva, ako maltský alebo slovenský jazyk. Toto právo sa teda rovnocenne alebo vôbec nevzťahuje na jazyky národnostných menšín, či sú to Galícijčania, Frízovia, Baskovia, ale povedzme aj Rusíni a Rómovia. Tým všetkým Európska únia upiera právo byť vypočutí a akceptovaní v hlavných inštitúciách Únie a môcť komunikovať s týmito inštitúciami v ich vlastnom jazyku.

Dynamika súčasného života v Európskej únii je taká rýchla, až závratná, že malé jazyky nemajú ani šancu terminologicky domestikovať nové fenomény a používajú adaptované anglicizmy, čo korumpuje a okráda národné jazyky jednotlivých členských krajín. Európska únia dúfa, že jazyková situácia sa nejakou utrasie a bude sa pomaly a potichu samoregulovať. V praxi by to predstavovalo, že hoci všetky súčasné aj budúce oficiálne jazyky v únii останú rovné, jeden z nich sa nakoniec vypracuje na bezkonkurenčne fungujúci oficiálny jazyk. Angličtina toto víťazné ťaženie už nastúpila a od malých a stredne veľkých národov sa očakáva, že hegemoniálne postavenie prijmu ako neodvratiteľný osud.

Osobitnou kapitolou multilingválnej vzdelanosti sa stávajú čoraz viac záujmy komerčného prostredia a obrovský vplyv informačných technológií, digitalizácie a novej techniky, kde svetovým lídrom stále ostávajú Spojené štáty americké. Tieto, nepochybne, tiež prispeli a prispievajú v obrovskej miere k využívaniu a uplatneniu angličtiny ako primárneho jazyka využívaného v tejto sfére. Trhový princíp spôsobil, že angličtina prestala odvodzovať svoje hegemonne postavenie v Európskej únii od Spojeného kráľovstva a Írska, ale predovšetkým od ekonomickej, politickej a vojenskej moci USA.

Napriek aktuálnej otázke uzákonenia angličtiny ako jediného univerzálneho oficiálneho jazyka Európska únia vo svojom jazykovom programe navrhuje kvantitu, teda zdôrazňuje potrebu učenia sa viac a viac jazykov. Už v lisabonskom dokumente je stanovené, že každý občan Európskej únie by mal ovládať dva svetové jazyky – až vtedy sa stane euroobčan kvalitným a plnoprávnym občanom.¹⁵ Tu však opäť vzniká problém európskej identity, ktorý sa uvedeným doporučením rozhodne nerieši, ba naopak, v ešte väčšej miere ho problematizuje. Realita ukazuje, že väčšina obyvateľov EÚ nie je schopná naučiť sa plnohodnotne ani jeden cudzí jazyk. Opäť sa ako jednoduchšie riešenie ukazuje možnosť vyhlásiť angličtinu za oficiálny jazyk. Je však angličtina výrazom európskej identity? Určite nie. Pozícia zakladajúcich frankofónnych štátov je silná a ich postoj je neoblomný. Esperanto, ktoré za sebou nemá symboliku krívd páchaných iným národom, presadzuje neveľká skupina lingvistov v Bruseli, predstavovaných profesorom Tvarožkom. Ako umelý jazyk však nemá reálne šance na to, aby sa presadil.¹⁶ Celá táto problematika je veľmi komplikovaná a ukazuje sa aj v budúcnosti ťažko riešiteľná.

V ďalšom rozpracovaní tejto kapitoly sa sústredíme na možné riešenia vyplývajúce z momentálnej aktuálnej situácie jazykovej politiky. Eurokomisia podporovala a stále podporuje jazykové pilotné programy *Lingua*, *Socrates* a *Leonardo da Vinci*, ktoré pomáhajú zlepšovať kvalitu ovládania jazykov odborníkov, zainteresovaných v medzinárodných programoch, vedeckých pracovníkov a študentov.¹⁷ Otázkou však stále ostáva, či tieto programy budú postačujúce a dostatočne efektívne.

Postavenie jazykov v Európe a Európskej únii ovplyvňujú nielen realita tohto kontinentu, ale aj globalizačné trendy. Každý jazyk reflektuje realitu svojej jazykovej komunity a s jej vývojom sa sám prirodzene mení. Európska únia vynakladá veľké úsilie na podporu aktívnej jazykovej politiky, ktorá umožní rovnocenný vývoj všetkých jej jazykov. Výskumy, medzinárodné projekty, mobility ako aj verejná proklamácia podpory v rôznych oficiálnych dokumentoch sú príkladom činnosti inštitúcií Európskej únie. Jazyky zohrávajú dôležitú úlohu v procese zjednocovania Európy, v obchode, v médiách a tiež vo fungovaní európskych inštitúcií.

Vývoj jazykov, ich expanzia alebo ústup má významný vplyv na vývoj spoločnosti a je potrebné ich brať na zreteľ pri riešení problémov všestrannej integrácie, a to prostredníctvom aktívnej jazykovej politiky nielen jednotlivých krajín, ale celej Európskej únie. Tým možno dosiahnuť stav, ktorý umožní rozvoj a rovnocenné podmienky pre všetky jazyky Európy. Prístup Európskej únie k multilingvizmu má značný dopad na situáciu nielen na medzinárodnej úrovni, ale aj v jednotlivých

¹⁴ European Charter for Regional or Minority languages, dostupné na internete: <http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/>, <http://www.hub.coe.int/what-we-do/...and-.../minority-languages/>

¹⁵ Hodnotenie Lisabonskej stratégie-European Commission. Dostupné na internete: <http://www.ec.europa.eu/europe2020/lisbon_strategy_evaluation_sk.pdf>

¹⁶ Eduard Vladimír Tvarožek, esperantista, jazykovedec, prekladateľ. Dostupné na internete <http://www.esperanto.sk/100/osobnosti/Eduard_Vladimir_Tvarozek.php?...sk>

¹⁷ Dostupné na internete: <<http://www.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0159>>

krajínach. Je dôležité ujasniť si, kam táto politika Európskej únie vedie, k akej Európe a akým spôsobom možno zaručiť jej smerovanie k stavu, ktorý umožní jednotlivcom používajúcim rôzne jazyky komunikovať na báze rovnocennosti. Táto jazyková politika by mala byť proaktívna, aby zaistila vitalitu všetkých jazykov.

Biblický príbeh o Babylonskej veži vytvára mylnú predstavu, že množstvo jazykov, ktoré existujú, je akýmsi trestom a preklatím.¹⁸ No opak je pravdou. Každý jazyk je pokladnicou kultúrneho bohatstva jednotlivcej jazykovej komunity a predstavuje neopakovateľný obraz sveta. Jednotlivec vníma svet okolo seba prostredníctvom svojich zmyslov a za pomoci jazyka tento svet spoznáva. Bez jazyka by to bol iba chaos, ktorému by čelil s veľkými ťažkosťami. Jazyk je nástroj, pomocou ktorého si človek vytvára kategórie a do nich všetko okolo seba začleňuje. Spája podobné a odlišuje rozdielne. Vzhľadom na to, že jednotlivé spoločnosti sa vyvíjali za rozličných objektívnych aj subjektívnych podmienok, každý jazyk má vlastnú sústavu kategórií a práve vďaka tomu je prínos každého jazyka nenahraditeľný. Všetky oblasti spoločenských vied zdôrazňujú význam jazyka, vyčleňujúc obzvlášť kapitolu významu slov. Spôsob, ktorým hovoríme o rozličných veciach, ich v konečnom dôsledku predostiera ako odlišiteľnú entitu. Proces vytvárania významu je procesom pomenovania a hovorenia o skutočnostiach abstraktných alebo reálnych, pripisovania im určitých vlastností, a tým ich odlišenia ich všetkého ostatného. Práve jedným z dôvodov častého prijímania výpožičiek z jedného jazyka do druhého je skutočnosť, že v procese vývoja vzniká nová realita, ktorú daný jazyk nevie pomenovať, a tak si pomáha preberaním slov z iných jazykov. Slová organizujú spoločnosť a pomáhajú jej pochopiť svet. Slová sú dôležité, pomáhajú nám myslieť, komunikovať, analyzovať a tvoriť. Globalizácia, internet a nové technológie vytvorili priaznivé podmienky na zrýchlenie procesu, v ktorom sa význam slov vyvíja a mení.

Jazyk je jedným z najdôležitejších znakov identity a obsahuje dve dôležité funkcie: *jazyk ako tvorca identity a reprezentant kultúrneho dedičstva a jazyk ako nástroj komunikácie*. Ak sa nachádzajú tieto dve funkcie vo vzájomnom rozpore, ako dôležitejšia sa prirodzene prejaví funkcia identity. Nová identita nevyhnutne vytvára potrebu nového jazyka, s ktorým by sa príslušník novej vytvorenej skupiny identifikoval. Takýto jazyk musí byť odlišný od ostatných, pretože musí byť neutrálny, symbolizuje novú skupinovú príslušnosť – v prípade Európskej únie európsku. Tento jazyk musia akceptovať členovia novej skupiny kultúrne a rozumovo ako svoj a takisto by mali mať k nemu blízky citový vzťah. To je však možné iba vtedy, ak je rovnaký pre všetkých členov novej skupiny a zároveň odlišný od všetkých ostatných jazykov. Ak zväžeme všetky tieto okolnosti a skutočnosti, angličtina sa nemôže stať jazykom identity, hoci už slúži ako komunikačný jazyk, a nemôže ani prispieť k rozvoju európskej identity. Spoločný jazyk Európskej únie musí byť neutrálny vo vzťahu ku všetkým členom a musí sa odlišovať od identifikačného jazyka iných štátov, aby boli obyvatelia Európskej únie hrdí na svoje hodnoty a aby hrdosť na svoju príslušnosť mohli preukázať svojim, a nie cudzím jazykom. Je samozrejme, že identifikačný jazyk prevezme aj komunikačnú úlohu.

Neutrálny jazyk by bolo možné dosiahnuť tromi spôsobmi:

1. Výberom národného jazyka, ktorý nepatrí žiadnemu z národov, ktoré sa hlásia k danej skupine, napríklad v Európskej únii by to mohol byť arabský jazyk. Takéto riešenie si vybrali v krajinách bývalých kolónií: angličtinu v Indii, alebo Keni, francúzštinu v Martiniku, Guadalupe atď.
2. Výberom niektorého z mŕtvych jazykov, ktoré možno oživiť, na ktorých základe vyrástla historicky európska kultúra, ako sú latinčina, alebo starogréčtina. Toto riešenie si vybrali Izraelčania, keď obnovili a oživilí mŕtvu hebrejčinu a vznikol ivrit. Používanie mŕtveho jazyka, napríklad latinčiny, ako oficiálneho jazyka Európskej únie by zaručilo neutralitu, keďže v súčasnosti takýto jazyk nie je priamo spojený so žiadnou krajinou alebo kultúrou, ktoré by mohli mať výhody z jeho používania. Existuje však aj niekoľko nevýhod možného zavedenia latinčiny ako jediného oficiálneho jazyka, a to náročná gramatika a archaický slovník, ktorý nie je adaptovaný na moderné termíny a výrazy.
3. Výberom niektorého z novodobých konštruovaných jazykov, ktoré iniciovali jazykovedci, alebo skupiny, ako napríklad esperanto. Takéto riešenie si vybrali v Indonézii a v niektorých polynézskych krajinách (indonézčina je jazyk, ktorý v 50-tych rokoch 20. storočia na základe malajčiny vypracovali jazykovedci (plánovito spravidelnili gramatiku). Tento jazyk dnes používa 200 miliónov ľudí. Negatívnym dôsledkom zavedenia esperanta ako oficiálneho jazyka by mohlo byť to, že by bolo potrebné vynaložiť veľa času a úsilia na osvojenie si tohto jazyka. To by znamenalo, že v začiatkoch by bolo potrebné využívať služby prekladateľov a tímočníkov. Okrem toho, slovník esperanta by musel byť aktualizovaný a musela by byť do neho zavedená terminológia Európskej únie.

¹⁸ WEBER, S., GINSBURGH, V., FIDRMUC, J. *Ever Closer Union or Babylonian Discord? Official language problem in European Union*. Brunel University, 2008.

Názory mnohých lingvistov sa zhodujú v tom, že Európska únia by mala problematiku spoločnej komunikácie na báze neutrálneho jazyka naďalej skúmať. Možnosti neutrálneho jazyka Európskej únie sú:

1. modernizovaná latinčina,
2. vytvorenie nového spoločného jazyka – eurolingvy,
3. výber jedného z už existujúcich umelých jazykov,
4. použitie jazyka malého národa Európskej únie.

Sovietsky zväz ani Juhoslávia si neuvedomovali, akú dôležitú úlohu má jazyk pri vytváraní identity, a snažili sa rozvinúť sovietsku, respektíve juhoslovanskú identitu založenú na jazyku najväčšieho národa – na ruskom jazyku, respektíve v prípade Juhoslávie na srbochorvátskom jazyku. Ten síce slúžil ako komunikačný jazyk, ale nemohol byť akceptovaný ako jazyk spoločnej identity, pretože nebol neutrálny.

Od začiatku európskej integrácie bola dominantným jazykom internej komunikácie v rámci inštitúcií európskeho spoločenstva francúzština. Hlavným dôvodom bol fakt, že používanie francúzštiny bolo v zakladajúcich šiestich krajinách veľmi rozšírené, v Belgicku, Holandsku, Francúzsku a Luxembursku bola oficiálnym jazykom, v Holandsku, Nemecku a Taliansku najčastejšie vyučovaným cudzím jazykom. Takisto hlavné inštitúcie ES sú situované v Bruseli, Štrasburgu a Luxemburgu. Faktory ako silná reprezentácia francúzsky hovoriacich predstaviteľov v inštitúciách Európskej Únie – Belgičania, Francúzi, Luxemburčania – a francúzske investície na zaistenie nepretržitého používania francúzštiny tiež nesmú byť prehliadané. V rámci inštitúcií sa hovorilo o takzvanej kultúre organizácie a používanie francúzštiny bolo jej podstatnou súčasťou.

To, že sa neskôr presadzuje anglický jazyk, súviselo viac s jeho zvyšujúcim sa vplyvom v medzinárodnej komunikácii v Európe ako so vstupom Írska a Veľkej Británie do ES v roku 1973. Boli to sektory ako hospodárstvo, veda a technika, kde sa angličtina jednoznačne stala dominantnou. Jej podiel narastal postupne, spočiatku pomaly, neskôr čoraz rýchlejšie, najmä od začiatku 80-tych rokov. Hlavne v druhej polovici 80-tych a v 90-tych rokoch faktory popularizujúce angličtinu naďalej rástli. Medzi tieto faktory patrili najmä internacionalizácia, globalizácia, kompjuterizácia, presadzovanie nových médií, nové generácie úradníkov a špecialistov prichádzajúcich do Európy z USA, Kanady, Austrálie, s tým rozšírené vyučovanie anglického jazyka a v neposlednom rade rozšírenie Európskej únie v roku 1995 o krajiny, v ktorých sa angličtina bežne používa ako druhý jazyk. Štúdia z roku 1991 ukázala, že predstavitelia komisie pri vzájomnej komunikácii používajú 63% francúzštinu a 33% angličtinu, ale pri kontakte s úradníkmi a expertmi členských štátov bola pri ústnej komunikácii používaná 22% francúzština a 31% angličtina. Rozsiahle oblasti polointernej a externej komunikácie sa sprístupnili a naďalej rástli prostredníctvom implementácie jednotného európskeho aktu podpísaného v roku 1986. Európska komisia disponuje narastajúcim počtom administratívnych a riadiacich povinností: jednotný trh, spoločná poľnohospodárska politika a rôzne špecifické programy. Tieto oblasti komunikácie nespádajú do oficiálnych lingvistických štruktúr a ani do interných štruktúr. Tým, že prudko narástol počet pracovných stretnutí za prítomnosti reprezentantov členských štátov, čoraz viac sa začína v tomto období používať angličtina. Mnohí jazykoví pragmatici vyslovili názor, že Európa na medzinárodnej úrovni by si mala vystačiť iba s angličtinou ako lingua franca, no takýto postoj je stále v rozpore s jedným zo základných princípov Európskej únie, menovite s uznávaním diverzity ako základného atribútu jej existencie. Preto aj Charta základných práv Európskej únie sa v článku 22 zaviazala rešpektovať jazykovú rôznorodosť. „*Únia rešpektuje kultúrnu, náboženskú a jazykovú rozmanitosť*“ (parlament, 2007). Napriek tomu má angličtina v súčasnosti výrazné postavenie neutrálneho pracovného jazyka inštitúcií Európskej únie, aj keď tento jej status podnecuje mnohé kontroverzné diskusie v politických a iných kruhoch spoločenského života. V prospech angličtiny hovorí jej globálnosť, respektíve rozšírenosť podmienená historickým kontextom, a značná neutralnosť. Pojmom neutrálna angličtina sa označuje medzinárodná angličtina zbavená regionálnych vplyvov. Formálna podoba medzinárodnej angličtiny prevažuje na akademickej pôde a vo vedeckých kruhoch, kde je jej funkcia čisto komunikačná. Práve táto forma angličtiny vstupuje do jazykovej kultúry západného sveta. Angličtina na celom svete je používaná kvôli lokálnej, regionálnej a komunikačnej potrebe.

Jednou z možností zjednodušenia a skvalitnenia prekladateľskej a tlmočnickej činnosti v rámci inštitúcií Európskej únie by mohlo byť zavedenie medzinárodnej angličtiny ako jediného oficiálneho a pracovného jazyka. Medzinárodná angličtina je britskou verziou angličtiny používanou vo Veľkej Británii a v krajinách Britského spoločenstva národov. Dôvod, prečo sa stala medzinárodnou angličtinou britská verzia, je tiež fakt, že britská angličtina je štandardom vo viacerých krajinách v porovnaní s americkou angličtinou a tiež množstvo vedeckých štúdií mimo územia USA sa riadi oxfordskými zásadami a pravidlami a táto verzia je taktiež oficiálnym jazykom Spojených národov

a Európskej únie. Britská angličtina sa tiež inštaluje do počítačových systémov určených pre celosvetový trh. Svetovo významné organizácie, ako sú OPEC, OSN, WHO, OECD, NATO, WTO, uplatňujú oxfordskú ortografiu (napríklad písané koncovky *-ize* v slovesách, ako sú *organize*, *recognize*).

Zavedenie medzinárodnej angličtiny ako jediného pracovného jazyka Európskej únie by podľa môjho názoru mohlo znamenať politické zvýhodnenie rodených hovoriacich, čo by malo za následok nerovnosť medzi členskými štátmi Únie na jazykovej báze. Je pochopiteľné, že prinajmenšom v prvej fáze zavádzania angličtiny ako pracovného jazyka, rodení hovoriaci by boli schopní vyjadrovať sa prirodzenejšie a zrozumiteľnejšie v porovnaní s tými, ktorí nie sú rodenými hovorcami. Taktiež politická váha anglicky hovoriacich krajín by mohla byť považovaná za neprimeranú v porovnaní s ostatnými členskými štátmi.

Po prípadnom zavedení anglického jazyka ako jediného pracovného jazyka by bolo potrebné, aby Európska únia prijala preventívne opatrenia a aby neustále informovala orgány a obyvateľov členských štátov o opatreniach a ich následkoch. Pokiaľ by boli stanovené jasné pravidlá v súvislosti s potenciálnou politickou výhodou anglicky hovoriacich krajín, zavedenie angličtiny ako oficiálneho jazyka by bolo bezpochyby veľmi rozumnou a efektívnou alternatívou.

Esperanto je medzinárodný jazyk, ktorý vznikol pred vyše 100 rokmi a dnes ho používajú milióny ľudí na celom svete. Má jednoduchú gramatiku bez výnimiek a priemerne nadaný človek sa v ňom naučí rozprávať a čítať za 6 mesiacov, a preto sa uvažovalo o jeho zavedení ako jediného pracovného jazyka. Esperanto nezvýhodňuje žiadnu skupinu ľudí a jeho cieľom nie je nahradiť ostatné jazyky, ale doplniť ich. Používanie tohto umelo vytvoreného jazyka taktiež chráni menšinové jazyky, čím im umožňuje väčšiu šancu prežiť. Ak by Európska únia investovala do budúcnosti esperanta, zavedenie tohto jazyka by bezpochyby vylúčilo problém možného politického zvýhodnenia niektorej krajiny. V prípade esperanta by musel každý prejsť tým istým vzdelávacím procesom v záujme osvojenia si tohto jazyka, čo vytvára rovnakú situáciu pre všetkých, neexistuje rozdiel medzi rodenými hovoriacimi a tými, ktorí nie sú, keďže prakticky každý začína ako nováčik. Ďalšou výhodou je fakt, že esperanto nie je spojené so žiadnou konkrétnou krajinou, čo vylučuje možnosť získania politického zvýhodnenia jednej krajiny nad druhou. Status národných jazykov jednotlivých členských krajín zostane zachovaný, krajiny sa môžu viac zamerať na svoju vlastnú krajinu a kultúru, na cudzie jazyky, umožniac tým aj širšiu orientáciu na Európsku úniu. Okrem toho esperanto nepreniklo do národných jazykov a ani ich neovplyvnilo, ako napríklad angličtina. Zavedenie esperanta má však aj niekoľko nevýhod. Ak by bolo esperanto zavedené ako jediný pracovný jazyk Európskej únie, bolo by potrebné zabezpečiť intenzívne vzdelávacie programy v záujme rýchleho osvojenia si esperanta a investovať do nových študijných materiálov a výučby. Ďalšou nevýhodou je fakt, že aj keď je esperanto jazykom jednoducho a rýchlo osvojiteľným, napriek tomu by existovalo prechodné obdobie, počas ktorého by bolo potrebné využiť kvalitné služby prekladateľov a tlmočníkov. Aj keď to znamená, že problém Únie týkajúci sa jej prekladateľskej a tlmočnickej činnosti by nebol okamžite vyriešený, napriek tomu zavedenie esperanta ako pracovného jazyka by tak z praktického, ako aj ekonomického hľadiska vyriešilo komunikačné problémy európskych inštitúcií. Uvedené alternatívy jediného oficiálneho jazyka by bezpochyby výrazne znížili náklady vynaložené na prekladateľskú a tlmočnicú činnosť v rámci Európskej únie, avšak v prípade zavedenia angličtiny ako pracovného jazyka by zároveň narástol aj politický vplyv anglicky hovoriacich členských štátov. Osobne si myslím, že pre budúcnosť je potrebné a nevyhnutné vypracovať dôkladnú a širokú analýzu možných prínosov zavedenia jedného oficiálneho pracovného jazyka.

Podľa môjho názoru sú prínosy zavedenia angličtiny ako jediného pracovného jazyka Európskej únie v tom, že angličtina je akceptovaná ako medzinárodný jazyk a ovláda ho väčšina predstaviteľov Európskej únie, a preto by bolo jej zavedenie ako jediného pracovného jazyka jednoduchým a nekomplikovaným procesom a taktiež investície by boli zanedbateľné v porovnaní s inými jazykmi.

Čo sa týka esperanta sú prínosmi neexistencia politického zvýhodnenia ktorejkoľvek členskej krajiny, skutočnosť, že nie je oficiálnym jazykom žiadneho štátu, národa, či etnickej skupiny, nikto si nemôže esperanto privlastniť, všetci majú rovnaké právo ho používať, rozširovať a rozvíjať. Všetci, ktorí sa učia esperanto, musia prejsť tým istým vzdelávacím procesom, keďže neexistuje rodený tohto jazyka, čo vytvára rovnoprávnú situáciu pre všetkých.

V prípade, že bude Európska únia ďalej pokračovať vo svojej jazykovej politike založenej na multilingvizme, garantujúcej rovnaké práva pre všetky oficiálne jazyky, mala by čerpať zo skúseností iných krajín, ktorých jazyková politika vychádza z princípu viacjazyčnosti. Analýza alternatív jediného oficiálneho jazyka Európskej únie poukazuje na mnohé výhody predovšetkým v oblasti zjednodušenia a zefektívnenia každodenného fungovania inštitúcií únie.

Záver

Napriek tomu, že sa predstavitelia Európskej únie snažia o presadenie symetrického a spravodlivého jazykového modelu, ktorý by bolo možné aplikovať pri každej dôležitej komunikačnej príležitosti, je zrejmé, že ich snaha vychádza nazmar. Aj keď je proklamovaná rovnoprávnosť všetkých oficiálnych jazykov Európskej únie, nie je ničím výnimočným, že sa v niektorých inštitúciách používajú iba dva-tri monopolné jazyky, predovšetkým anglický a francúzsky. Postupné zvyšovanie počtu oficiálnych jazykov vedie ku komplikovanému každodennému fungovaniu inštitúcií Európskej únie, ktoré inklinujú k nespravodlivému a diskriminujúcemu používaniu uvedených niekoľkých jazykov. Myslím si, že v záujme zachovania rovnoprávnosti všetkých oficiálnych jazykov by bolo potrebné zaviesť aktívnejšiu a ucelenejšiu jazykovú politiku, ktorá by na úrovni Spoločenstva ochránila ideu multilingvizmu a podporila aj menej používané jazyky členských štátov Európskej únie. Verím, že súčasné trendy a potreby budú k tejto politike cielene a premyslene viesť a verím, že sledovanie, študovanie a analyzovanie týchto trendov bude viesť k zlepšeniu a zefektívneniu nateraz veľmi komplikovaného obrazu. Zostáva tiež veriť, že členské štáty Európskej únie konečne dospejú v tejto otázke ku dlho očakávanému a prepotrebnému konsenzu.

Literatúra

SLÁDEK, K. 2006. *Budúcnosť EÚ. Rozširovanie Európskej únie*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006. 72 s. ISBN 80-7165-5740-0.

PHILLIPSON, R. 2003. *English only Europe. Challenging language policy*. 1.vydanie. London: Routledge, 2003. 240 s. ISBN 0 415 28807-X.

FIDRMUC, J., WEBER, S. 2007. *Ever closer Union or Babylonian Discord? Official language problem in European Union*. Brunel: University Press, 2007.

European Commission 2008 Action Plan 'Promoting Language Learning and Linguistic Diversity'. Education and Training (Online) 3. jún 2013. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/index_en.html.

GABRIEL, Y. 2008. *Organizing words : a critical thesaurus for social and organisation studies*. Oxford: OUP, 2008. ISBN 9780199213214.

Charta základných práv Európskej únie. Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/sk/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303SK.01000101.htm>

SAMSON, I. 2007. EU: Ako prežiť rôznorodosť v jednote. In: *Týždeň, 2007*.

FIDRMUC, J., GINSBURGH, V. *Languages in European Union. The Quest for Equality and its Cost*. European Economic Review 51.

COULMAS, F. 2012. *Language and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. ISBN 9780511815522.

Viacjazyčnosť – cudzie jazyky v EU. Dostupné na internete: <http://www.euractiv.sk/vzdelavanie0//.../viacjazycnost-cudzie-jazyky -v-eu.sk/>

GAZZOLA, M. *Managing multilingualism in the European Union: Language policy evaluation for the European Parliament*. Springer publishing, 2006.

POOL, J. *Optimal language regimes for the European Union*. In: *International Journal of the Sociology of Language, 2011, volume 121, pages 150 – 180. ISSN 0165-2516*

WOOD, D. M., BIROL, A. Y. 2007. *The emerging European Union*. Pearson Longman, 2007. ISBN 0-321-43941-4.

Kontakt

Mgr. Ján Strelinger
Ekonomická univerzita v Bratislave
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra anglického jazyka
Dolnozemska cesta 2, 852 35 Bratislava
Email: jan.strelinger@gmail.com

PREKLADOVÁ ANALÝZA TEXTOV Z OBLASTI TRESTNÉHO PRÁVA A VYŠETROVANIA

Mária Ferenčíková

Abstrakt

Článok predkladá prekladovú analýzu odborných textov z oblasti vyšetrovania finančnej kriminality. Pôvodné texty v angličtine pochádzajú amerického právneho systému, čo je zdrojom mnohých náročných prekladateľských situácií. Texty sú analyzované na úrovni morfológie, syntaxe a lexiky, pričom je vysvetlený postup pri preklade s cieľom dospieť k čo najpresnejším prekladateľským riešeniam.

Kľúčové slová

policajná prax, právny systém, preklad, prekladová analýza, posun v preklade

Abstract

The article presents the translation analysis of highly technical texts from the field of investigation of financial crime. The original English texts derive from the American legal system, which is a source of many intricate translation issues. The texts are analysed on the level of morphology, syntax and lexis; the analysis also explains the translation methods used in order to arrive at the most accurate solutions.

Keywords

police work, legal system, translation, translation analysis, shift in translation

Úvod

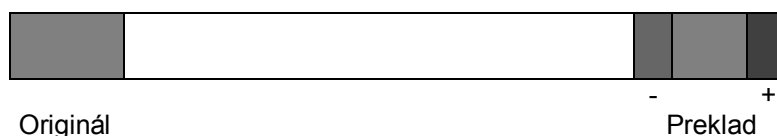
V súčasnej situácii posilňujúcej sa medzinárodnej policajnej spolupráce dochádza k čoraz naliehavejšej potrebe vzdelávania príslušníkov Policajného zboru (ďalej len PZ) v cudzích jazykoch. Ako jednu z foriem celoživotného jazykového vzdelávania budú môcť príslušníci PZ využiť aj multimediálnu interaktívnu didaktickú pomôcku, ktorej tvorba je predmetom riešenia medzinárodnej vedecko-výskumnej úlohy s názvom Jazykové moduly pre vybrané služby PZ. Akadémia Policajného zboru, ako hlavný riešiteľ, sa na tejto úlohe podieľa s odborníkmi z Českej republiky, Maďarska a Ruskej federácie. Táto forma vzdelávania bude dostupná na intranete Ministerstva vnútra a bude obsahovať texty, frázy, cvičenia audionahrávky a slovnú zásobu zostavenú tak, aby bola relevantná pre jednotlivé služby Policajného zboru (poriadková, dopravná, kriminálna polícia, trestné právo, vyšetrovanie). Ako zdroj textov, fráz a terminológie nám pri jej riešení slúžia aj odborné texty, ktoré sú nám zadané na preklad pre potreby rôznych útvarov PZ, alebo Akadémie Policajného zboru.

Tieto texty, či už majú formu korešpondencie, vedeckej štúdie, alebo učebného textu, sú vždy charakteristické svojou špecifickou odbornou lexikou. Tá sa môže týkať kriminality z rôznych oblastí, jej vyšetrovania alebo trestného stíhania, policajnej praxe, či policajného vzdelávania. Každopádne, preklad odborného textu tohto druhu si vyžaduje prácu prekladateľa, ktorý dôkladne pozná nielen jazykový systém východiskového a cieľového jazyka, ale má i znalosti, prípadne konzultačnú pomoc, z príslušného odboru.

Ústredné pojmy translantológie a prekladovej analýzy

Translantológia ako veda o preklade sa zaoberá odborným prekladom už celé desaťročia, pozornosť sa však venuje najmä prekladu právnických, resp. legislatívnych textov, ekonomických, technických, prípadne inštitucionálnych. Pochopiteľne, pozornosť na ne sa sústreďuje v dôsledku ich dominantného zastúpenia na prekladateľskom trhu, ktoré je výsledkom ekonomickej globalizácie, aproximácie právnych systémov krajín Európskej únie a potreby odstraňovania komunikačných bariér na medzinárodnej úrovni (1, 2011, s. 41). Komunikácia v rámci medzinárodnej policajnej spolupráce sa odohráva tak na praktickej – pracovnej rovine, ako aj na rovine vzájomnej výmeny vedomostí a skúseností vo forme školení, či konferencií. Tieto podujatia si často vyžadujú preklad rôznych dokumentov, či príspevkov, ktorý musí byť adekvátne spracovaný.

Preklad, ako ústredný pojem *translantológie*, má dva významy – preklad ako proces (*translácia*) a preklad ako výsledok translácie (*translát*). K priekopníkom translantológie v 60. rokoch 20. storočia patril J. Catford. Catford preklad definuje ako nahradenie textového materiálu jedného jazyka (východiskový jazyk – VJ) ekvivalentným textovým materiálom v inom jazyku (cieľový jazyk – CJ) (2, 1965, s. 20). *Ekvivalenciu* vníma z čisto lingvistického hľadiska – ako výmenu jednotky východiskového jazyka za najvhodnejší ekvivalent cieľového jazyka. Na rozdiel od neho však slovenská prekladateľská škola, resp. J. Vilikovský v ekvivalencii zdôrazňuje funkčnosť: „...zhodnosť funkcie je spoločným menovateľom pre všetky roviny oznámenia, bez ohľadu na konkrétne jazykové vyjadrenie. Úlohou prekladu nie je reprodukovať samotné jazykové prostriedky, ale funkciu, ktorá im pripadá v rámci vyššieho celku“ (3, 2003, s. 42). Popovič zároveň uplatnením komunikačného aspektu vníma preklad ako štylistickú operáciu, ako „štylistické modelovanie prototextu jeho prekladovým metatextom“, teda ako primárnu a sekundárnu komunikáciu. Rozdiely medzi primárnou a sekundárnou komunikáciou, resp. medzi originálom a prekladom možno vyjadriť ako *výrazový posun*, čo je ďalší ústredný pojem prekladovej analýzy (4, 2003, 32). Graficky Popovič vyjadruje posun v preklade nasledovne:



Znamená to, že pre kultúrne či jazykové odlišnosti nemôže dôjsť k priamej a bezprostrednej identifikácii dvoch kódov a preklad sa vzhľadom na originál nevyhnutne musí „posunúť“. Inými slovami, niečo sa z textu nerealizuje a niečo pribúda, pričom to, čo sa v preklade stratilo, je potrebné nahradiť (napríklad formou *užitočnej redundancie*) (5, 1983, s. 196).

Prekladová analýza

V samotnom príklade prekladovej analýzy už vychádzame z konkrétnych textov. Analyzujeme preklad textov, ktoré boli podkladom pre školenie v oblasti vyšetrovania finančnej kriminality. Ako prvú uvádzame stručnú analýzu východiskového textu a pridávame analýzu prekladu.

Analýza originálu

Text našej prekladovej analýzy je odborným učebným textom a tomu zodpovedá aj výber jazykových a štylistických prostriedkov. Odborný (náučný) štýl sa využíva na sprostredkovanie odborných informácií a vedeckých poznatkov odbornej i neodbornej verejnosti. Odborný prejav musí byť presný, zreteľný, logický, dôkladný, a pritom jednoduchý. K základným znakom tohto štýlu patrí verejnosť, písomnosť, monologickosť, odbornosť, presnosť a pojmovosť. Uplatňujú sa v ňom nasledovné postupy:

- *výkladový* – na analýzu, vysvetlenie a hodnotenie javov, predmetov, vzťahov, všíma si príčinné vzťahy medzi faktami,
- *opisný* – na zachytenie základných znakov javu, býva i súčasťou výkladu,
- *informačný* – na vymenovanie údajov, počtov, názvov (enumerácia).

Pre jazyk náučného štýlu je charakteristické využívanie podstatných mien. Základom sú odborné názvy – termíny. Existuje niekoľko definícií termínov, ako však uvádza Masár, „mnohé z nich sa zhodujú v tom, že termín (odborný názov) je pomenovanie pojmu v systéme pojmov niektorého vedného alebo technického odboru“ (6, 1988, s. 129).

Pre náučný štýl sú príznačné oznamovacie vety. Slovosled je spravidla intonačne stereotypný, slová vo vete usporiadané logicky. Odborný výklad je prísne objektívny, autor ustupuje do pozadia. Odborný text má jasné a prehľadné členenie. Využíva rôzne druhy písma, či číslovanie odsekov. Často využíva citácie s uvedením zdroja.

Náš východiskový text má veľmi jasnú a prehľadnú kompozíciu príznačnú pre didaktické texty. Člení sa na úvod, jadro pozostávajúce z prehľadných odsekov, a záver. Uplatňuje v sebe všetky tri slohové postupy – výkladový (v úvode a závere), opisný (v jadre pri popise javov a činností) a informačný (zoznamy, vyratovania). Jeho gramatická stavba je jednoduchá, jazyk vecný a objektívny. Podrobnejšie by sme ho mohli rozobrať nasledovne:

- *Typ textu*: neliterárny (odborný) text, náučný štýl, kombinácia výkladového, opisného a informatívneho postupu.

- *Autorský zámer:* analyzovať prvky finančnej kriminality a prezentovať pracovné postupy amerických agentov pri vyšetrovaní finančnej kriminality.
- *Čitateľ:* odborníci z praxe: príslušníci národnej jednotky finančnej polície, protikorupčnej jednotky a protizločineckej jednotky Národnej kriminálnej agentúry Prezídia PZ SR.
- *Umiestnenie textu:* text nebol publikovaný, ani dostupný všeobecnej verejnosti. Americká strana dodala potrebný počet výtlačkov len účastníkom školenia.

Jazyková charakteristika

Morfologicko-syntaktická rovina

Gramatická stavba východiskového textu je veľmi jednoduchá. Vety sú písané v jednoduchom prítomnom čase, prevažne oznamovacím spôsobom. Keďže cieľom textu je podať výklad, poučiť a poskytnúť informácie, autor sa stáva nepodstatným. Neosobný charakter textu je docielený použitím trpného rodu: *work plans are prepared at the beginning of each investigation, an affidavit is a witness statement that is written down, reviewed by the witness and signed by the witness...* Často sú však zastúpené opisy javov a činností, preto sa aj použitie činného rodu sloviess stáva nevyhnutným: *At a later time the criminal investigator writes a memorandum capturing in detail the information provided to him or her by the witness...., In this section, we will study individuals as source of investigation and the factors that motivate them to cooperate with investigators...*

Pri výpočte zoznamu situácií, ktoré môžu poslúžiť ako dôkaz trestného úmyslu, sú tieto opísané pomocou gerundia, ktoré má zhutňujúcu funkciu:

- *Using a double set of financial statements*
- *Making false entries*
- *Withholding records*

Lexikálna rovina

Texty našej analýzy sú vybudované na slovnej zásobe z oblasti vyšetrovania prípadov finančnej kriminality. Prelína sa tu lexika z troch hlavných odborov: ekonomika, právo a vyšetrovanie trestnej činnosti. Z ekonomickej oblasti môžeme ako príklad uviesť nasledovné slová a slovné spojenia: *bank statement, purchase transaction, check, proceeds, down payment, monies, cash, funds*. Právo reprezentujú napríklad: *Supreme Court, subpoena, sworn testimony, affidavit, prosecution, legal, illegal, to rebut a defense, willfulness, judge, jury*. Do oblasti kriminality a vyšetrovania patria napríklad nasledovné: *case, evidence, investigator, interview, task force, law enforcement officer, money laundering, drug trafficker, to commit a crime, fraud, victim*.

Kompozičné a typografické znaky

Texty sú prehľadne členené na úvod, jadro a záver. Jadro sa ďalej delí podľa témy na odseky oddelené nadpismi a podnadpismi. Tieto sú zvýraznené tučným písmom, podčiarknutím, prípadne aj veľkými písmenami: *CASE DEVELOPMENT, SOURCES OF CASES, Cases Developed From Third-Party Contacts*. Jadro textu obsahuje tiež množstvo heslovitých údajov a definícií, napríklad: *Affidavit – Affidavit is a witness statement that is written down....*

V názvoch textov i odsekov sú v súlade s anglo-saským úzom použité veľké písmená na začiatku slov: *Summary, Investigative Work Plans, Willfulness in Financial Investigation*.

Na základe analýzy východiskového textu možno uviesť, že našim cieľom pri preklade je zachovať výrazové vlastnosti odborného učebného textu výkladovo-opisného charakteru, vrátane jeho pojmovosti, neosobnosti, faktickosti, gramatickej a štylistickej jednoduchosti, ako aj jeho grafickú úpravu. Vzhľadom na fakt, že text pochádza z odlišného kultúrneho i právneho kontextu, nevyhnutne pri ňom dochádza ku konštitutívnym, ako aj individuálnym posunom. Ekvivalenciu je možné docieľiť, ak sa vyhneme doslovnosti, v prípade potreby prebádame rôzne zdroje informácií, vyhľadáme konzultačnú pomoc a zapojíme vlastné tvorivé sily, aby sme dokázali poskytnúť čo najlepšie prekladateľské riešenie.

Analýza prekladu – komentár k prekladateľským postupom a riešeniam

Ako sme spomenuli, A. Popovič chápe preklad ako komunikačný akt. Cieľom prekladateľa je prekomunikovať pôvodné myšlienky autora textu prijímateľovi v cieľovom jazyku. Aby sme to dokázali, potrebujeme pôvodný text pretransformovať na všetkých jeho úrovniach do cieľového jazyka. Tento proces je zároveň aj štylistickou operáciou, čo potvrdzuje vznik množstva konštitutívných i individuálnych výrazových posunov, ktoré sú pre verné sprostredkovanie pôvodnej informácie nevyhnutné. Ak chceme teda text prekódovať na hĺbkovej, nie len na povrchovej úrovni, a preniesť k čitateľovi jeho významovú, či kultúrnu podstatu, nesmieme pracovať spôsobom porovnávania na

úrovni slovo – slovo, ale na úrovni význam – význam (7, 1998, s. 11 – 17). V súlade s analýzou východiskového textu poskytujeme popis procesu prekladu podľa jednotlivých úrovní textu s uvedením konkrétnych príkladov.

Morfologicko-syntaktická rovina zvyčajne nepredstavuje zdroj mimoriadnych prekladateľských problémov. Avšak náš text bol výzvou už i na tejto najzákladnejšej úrovni. Rovina morfo-syntaxe, lexiky a štylistiky je veľmi úzko spätá a prekladateľské riešenia na úrovni stavby slov a viet ovplyvňujú celkový významový i štylistický výsledok finálneho prekladu.

Zamerajme sa najprv na riešenie gramatickej stavby textu. Ako sme uviedli, gramatická stavba textu je veľmi jednoduchá a je možné ju dodržať aj pri preklade. Gramatické časy sú zachované, s výnimkou situácií, kedy dochádza k posunu v dôsledku pravidiel súslednosti časov. Mení sa napríklad minulý čas na prítomný: *The suspect acted with sufficient knowledge that what he or she was doing was wrong* - *Podozrivý konal s dostatočným vedomím toho, že to, čo robí je nesprávne*. Neosobnosť a objektívnosť textu, ktorá je vyjadrená trpným rodom sloves, je v preklade riešená dvoma spôsobmi: použitím trpných prídavných, alebo zvratnej formy slovesa. Napríklad: *An affidavit is a witness statement that is written down, reviewed by the witness and signed by the witness ...* - *Miestoprísahné vyhlásenie je svedecká výpoveď napísaná, overená a podpísaná svedkom ...*, *Usually, work plans are prepared at the beginning of each investigation ...* – *Pracovné plány sa zvyčajne pripravujú na začiatku každého vyšetovania...*

V americkej nízkokontextovej kultúre nepôsobí rušivo výrazová explicitnosť, či dokonca časté opakovanie pojmov. Pri preklade do slovenčiny sa nám javí, že takáto „jasnosť“ a opakovanosť zbytočná. Preto považujeme za nevyhnutné niekedy slovo vypustiť, prípadne ho nahradiť formou zámena. Príklad: *The investigator must also anticipate potential defenses and weaknesses in a case and be prepared to take action to rebut any defenses and weaknesses.* – *Vyšetrovateľ musí pri vyšetovaní prípadov očakávať aj možné spôsoby obhajoby a slabé dôkazné situácie a byť pripravený zasiahnuť, aby ich vyvrátil.*

Pri preklade neurčitých slovesných tvarov vo funkcii vetných kondenzorov, najmä gerundií, sme uplatnili nominalizačný prítup a preložili sme ich substantívom:

Maintaining a double set of books.

Vedenie dvoch súborov účtovných kníh.

Using a double set of financial statements.

Používanie dvoch zostáv finančných výkazov.

To je jeden z prípadov, kedy dochádza k transpozícii slovného druhu – slovesná forma sa mení na podstatné meno. Tento jav sa vyskytol aj pri preklade slovesa *need to*, ktoré sme zo štylistických dôvodov na niektorých miestach zmenili na prídavné meno: *In these cases, the criminal investigator may need to account for each sheet...* – *V týchto prípadoch môže byť potrebné zaevidovať každý list dokumentu...*, *Strategy Meetings – Need to be held regularly and frequently.* – *strategické porady – je potrebné zvoliť často a pravidelne.*

Všetky uvedené faktory ovplyvňujú celkovú výslednú štylistiku v cieľovom jazyku.

Preklad lexiky v našich textoch je tesne prepojený s morfologicko syntaktickými zmenami, inými slovami, zmeny v lexike môžu zároveň byť zmenami v morfo-syntaxi. Takéto „viacvrstvové“ zmeny sme uplatnili už pri preklade názvov našich textov.

Názov prvého textu znie veľmi jednoducho a jednoznačne – *Case Development*. Jeho význam je ľahko pochopiteľný, čitateľ má pocit, že vie, čo sa za týmto jednoduchým slovným spojením skrýva. Prekladateľ by ho pohodlne mohol po prvom zhladnutí preložiť ako *Vývoj prípadu*. Práve táto jednoduchosť a zdanlivá jednoznačnosť je však zdrojom najväčších problémov. Významy a myšlienky pôvodných slovných spojení musíme skúmať do väčšej hĺbky a zároveň mať na pamäti čitateľa textu – odborníka – v cieľovom jazyku, ktorému ich potrebujeme priblížiť. Text pojednáva o tom, na základe čoho prípad trestného stíhania vzniká a v čom spočíva práca vyšetrovateľa. Vzhľadom na obsah textu sme do názvu vsunuli ešte doplňujúci pojem *vyšetovanie*, aby bol jeho význam jednoznačnejšie pochopený. Výsledkom teda je *Case Development – Vývoj vyšetovania prípadu*. Slovo *case* však nepoužívame len vo význame *prípad*, ale pri informáciách o počiatkových štádiách jeho vývoja, aj ako *trestné stíhanie*. V našom právnom kontexte hovoríme totiž o trestnom stíhaní, ktoré má niekoľko štádií: na základe trestného oznámenia začína vyšetrovateľ pracovať a voči podozrivej osobe je vznesené obvinenie. Vyšetrovateľ musí nadobudnúť dôkazné prostriedky, aby nakoniec mohla byť obvinená osoba obžalovaná z trestného činu. Pri preklade sme sa rozhodli uplatniť naturalizačný postup a v prevažnej miere využívať terminológiu nášho právneho systému. Napríklad, *Criminal cases originate from many sources. Investigators open cases based on information they develop on their own...* – *Podnety na stíhanie trestných činov môžu pochádzať z rôznych zdrojov. Vyšetrovatelia*

zahajujú trestné stíhanie na základe informácií, ktoré nadobudnú sami... Vidíme teda, že sme naše jednoduché substantíva pre väčšiu jasnosť doplnili pri preklade o neurčité slovesné formy: *Case Development – Vývoj vyšetrovania prípadu, case – trestné stíhanie*.

Zaujímavé bolo aj riešenie prekladu názvu druhého textu: *Willfulness in Financial Investigations* (s. 18). Morfológická stavba slova *willfulness* – teda spojenie adjektíva *willful* a prípony *-ness* – nás nabáda vytvoriť podobné slovo aj v slovenčine – *úmyselný* (adj.)+ *-nosť* (prípona) = *úmyselnosť*. Keď si všimneme jeho umiestnenie vo fráze *Willfulness in Financial Investigations*, doslovným prekladom, alebo jednou z možných interpretácií by mohlo byť *Úmyselnosť vo finančnom vyšetrovaní*, resp. s istým odhadom o téme textu, *Úmyselnosť vo vyšetrovaní finančnej kriminality*. Ani jedno riešenie však nie je správne. Aby sme dospeli k správne prekladu, opäť je nevyhnutné poznať obsah celého textu. Zistíme, že nejde o *úmyselné vyšetrovanie*, ale o zisťovanie *úmyslu* obvineného pri páchaní finančných trestných činov. V odbornom jazyku bezpečnostnej a trestnoprávnej sféry sa však termín *úmyselnosť* nevyskytuje. Hovorí sa o *úmysle, zámere, úmyselnom zavinení* a podobne. Preto aj my ignorujeme pri preklade morfológickú stavbu slova a obmedzíme sa na jednoduchý preklad *willfulness – úmysel*. Po nevyhnutnej prestavbe celej vety nakoniec dospievame k nasledovnému prekladu názvu textu: *Willfulness in Financial Investigations – Zisťovanie úmyslu vo finančnej kriminalite*.

Jedným z ústredných pojmov nielen nášho, ale aj iných textov z oblasti vyšetrovania, kriminality, či policajnej práce je *law enforcement*. Chromá udáva preklad: *enforce the law – presadzovať právo* (8, 1997, s. 118). Toto ponúknuté riešenie však nemôžeme vždy využiť. V našom texte sa spojenie *law enforcement* vyskytuje väčšinou vo funkcii prívlastku ďalšieho podstatného mena, najčastejšie ako *law enforcement agency*, či *law enforcement officer*. Pri ich preklade sme siahli po existujúcich termínoch zo slovenskej praxe. Spojeniu *law enforcement agency* zodpovedá slovenský termín *orgán činný v trestnom konaní*. Avšak *law enforcement officer*, teda termín označujúci osobu, ako jeden z orgánov činných v trestnom konaní, prekladáme ako *príslušník polície*, prípadne *policajt*. Napr.: *Many times law enforcement agencies need assistance regarding technical expertise. – Mnohokrát potrebujú orgány činné v trestnom konaní odbornú technickú pomoc., These third parties can include a variety of individuals including law enforcement officers, prosecutors... – Takýmito tretími stranami môžu byť rôzne osoby vrátane príslušníkov polície, prokurátorov...*, Samostatne stojaci pojem *law enforcement* vo forme podstatného mena je všeobjímajúci koncept a prekladáme ho ako *úrady a orgány presadzujúce právo*, napr.: *Is this a priority to law enforcement? - Ide o prioritnú záležitosť úradov a orgánov presadzujúcich právo?*

Slovo *agency*, ktoré sa nám v týchto spojeniach vyskytlo, môžeme spoľahlivo prekladať ako *orgán*. Sú však situácie, kedy preferujeme exotizujúci prístup a zachováme jeho cudzie znenie – *agentúra*. Sú to prípady, kedy text podáva informáciu založenú vyslovene na kultúrnych reáliách pôvodnej krajiny, teda USA. Napríklad *Government Regulatory Agency Representatives – Introduce yourself to officials of various government regulatory agencies. – Zástupcovia štátnej regulačnej agentúry – nadviažte kontakt s úradníkmi z rôznych štátnych regulačných agentúr*.

Aj jednoduché sloveso ako *account for* si vyžadovalo množstvo úvah a skúmania, kým sme sa dokázali rozhodnúť pre konečné riešenie. V texte bolo použité v súvislosti s prácou vyšetrovateľa s dôkazným materiálom. Prvý význam slovesa, ktorý sme zvažovali, *zodpovedať* (*za*), nám nezapadal do kontextu. M. Chromá poskytuje tri preklady slovesa *account for* – 1. vyúčtovať, doložiť, 2. zodpovedať (*za*), vysvetliť, 3. byť dodávateľom, realizovať (9, 1997, s. 16). Z nášho kontextu vyplýva, že vyšetrovateľ si jednotlivé dôkazy prikladá, označuje, zbiera a zaznamenáva. Teda ako spoľahlivé sa nám javí preložiť dané sloveso ako *evidovať*, resp. vo forme podstatného mena ako *evidencia*. Riešenie, ku ktorému sme dospeli, sme si overili aj konzultáciou u odborníka. Napr.: *Accounting for Evidence - Evidencia dôkazov, ...it may be necessary for the evidence to be accounted for in more detail - je potrebné evidovať dôkazy s uvedením podrobnejších informácií*.

Ako najproblematickejšiu trojicu slov sme vnímali opäť jednoducho znejúce pojmy *defenses, weaknesses* a *rebut*, resp. *rebuttal*. *Defense* je všeobecne známe vo význame *obrana, obhajoba*. S týmto významom ho uplatňujeme aj v preklade, avšak na základe konzultácie ho dopĺňame a uvádzame ako *tvrdenie obhajoby*. Sloveso, ktoré je v texte použité v súvislosti s tvrdzeniami obhajoby, je *rebut*. Je možné ho preložiť ako *vyvrátiť* tvrdenia obhajoby, či dokonca ako *uviesť protidôkazy*. Používame obe formy, podľa potreby kontextu. Oba výrazy uvádza aj Chromá a sú overené odbornou konzultáciou. Pri preklade odvodeného podstatného mena *rebuttal* uplatníme praktické hľadisko a prekladáme ho stručne ako *protidôkaz* namiesto možného *uviedenie protidôkazov*. *Weakness* je veľmi zaujímavý oriešok. Je to slovo označujúce slabosť, slabinu, slabú stránku javu. Pôvodne sme ho zamýšľali preložiť ako *slabá stránka* prípadu, ktorú je potrebné prekonať, alebo ako *nedostatok*, ktorý je potrebné odstrániť. No opäť s využitím konzultácie, sme dospeli k riešeniu, že jav, ktorý *weakness* v našom texte označuje, možno nazvať *slabá dôkazná situácia*. Túto je možné prekonať uvedením protidôkazov.

Príklad:

- *Rebutting Defenses and Overcoming Weaknesses. Uvádanie protidôkazov a prekonávanie slabých dôkazných situácií.*
- *Defense: Intention to repay the funds at a later date. Tvrdenie obhajoby: Úmysel splatiť prostriedky neskôr.*
- *Weakness: Good character and integrity. Slabá dôkazná situácia: Dobrý charakter a bezúhonnosť.*
- *Rebuttal: The best rebuttal is strong evidence of intent. Protidôkaz: Najlepším protidôkazom sú jasné dôkazy o úmysle.*

Pokiaľ ide o kompozičnú stránku textov, presne sme ju dodržali. Texty sme mali k dispozícii v elektronickej podobe, čo nám prácu značne uľahčilo a formát sme dokázali zachovať v jeho presnej podobe. Z typografických zmien spomenieme len písanie veľkých začiatkových písmen v slovách názvov. V angličtine platí úzus písať veľké začiatkové písmeno v každom plnovýznamovom slove názvu. Do slovenčiny ich prekladáme s veľkým začiatkovým písmenom v prvom slove a ďalej pokračujeme malými písmenami, napríklad: *Willfulness in Financial Investigations – Zisťovanie úmyslu vo finančnej kriminalite, Investigative Work Plans – Pracovné plány pri vyšetrovaní.*

Záver

Preklad textu, ktorý sme spracovali, bol náročný vzhľadom na to, že pochádzal z USA, z odlišného kultúrneho kontextu a právneho systému, pričom bolo potrebné podať správnu a zmysluplnú informáciu odborníkom z rovnakej oblasti v cieľovom jazyku. Našu prácu sťažoval aj fakt, že na trhu neexistuje dostatok bilingválnych prekladových slovníkov z trestnoprávnej, či policajnej oblasti, ako ani paralelných textov, či odborných publikácií venujúcich sa prekladu textov z uvedených oblastí. Text je vystavaný na odbornej slovnej zásobe z oblasti ekonómie, práva a vyšetrovania a vyžadoval si veľa štúdia, ako aj odborné konzultácie pri riešení niektorých prekladateľských dilem.

Pôvodný text je svojou gramatickou stavbou a štylistikou veľmi jednoduchý. Je veľmi explicitný a podáva množstvo podrobných informácií. Invariant textu tvorí jeho terminologická základňa. Tá je nemenná a musela byť jednoznačne vypracovaná a dodržaná. Variantnú zložku textu, napríklad štruktúru viet, sme mali možnosť ohýbať, resp. bolo to nevyhnutné, aby sme k čitateľovi správne preniesli pôvodnú myšlienku. Hlavnou úlohou prekladu je komunikovať, preto, ak chceme k čitateľovi prekomunikovať správnu informáciu, musí sa tak udiť i za cenu toho, že na morologickej, syntaktickej, či lexikálnej rovine textu uplatníme množstvo zmien. Konštitutívny výrazový posun, ktorý vzniká, je prirodzený a vyplýva z odlišnosti jazykových a kultúrnych systémov angličtiny a slovenčiny. Na variantej zložke textu sa však prejavil aj individuálny posun, ktorý je našim vlastným rukopisom. Ako sme spomenuli, preklad sa dial nielen medzi dvoma jazykovými systémami, ale aj medzi dvoma odlišnými kultúrami a právnymi systémami. Tu sme uplatňovali prevažne naturalizačný postup, hoci na niektorých miestach, najmä tam, kde sa téma dotýkala kultúrnych reálií USA, to nebolo možné a miesto v texte ostalo exotizované. Veríme však, že sa nám podarilo doceliť optimálnu mieru tak sémantickej, ako aj štylistickej ekvivalencie.

Z pohľadu prekladateľa odborných textov cítime potrebu, aby sa viac pozornosti venovalo odbornému prekladu z trestnoprávnej a bezpečnostnej oblasti, keďže neexistuje dostatočné množstvo relevantných bilingválnych slovníkov, či iných pomôcok pre prekladateľskú prax. Tak, ako má policajná práca vo všetkých formách svoje nezastupiteľné miesto v spoločnosti, rovnaký význam má aj poskytovanie presných, adekvátnych prekladov textov z rôznych oblastí policajnej praxe.

Zoznam bibliografických odkazov

1. GRIGORJANOVÁ, T. 2011. Problematika tlmočenia a prekladu odborných textov v oblasti práva. In: *Cudzie jazyky v Európskej únii II. Bratislava: Akadémia PZ, s. 41.*
2. CATFORD, J. C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation.* London: OUP, s. 20.
3. GROMOVÁ, E. 2003. *Teória a didaktika prekladu.* Nitra: FF UKF, s. 42.
4. Ibid., s. 32.
5. POPOVIČ, A. et al. 1983. *Originál/preklad. Interpretačná terminológia.* Bratislava: Tatran, s. 196.
6. Masár, I. 1988. Definícia termínu. In: *Kultúra slova, ročník 22, č. 5, s. 129.* Dostupné na internete: <http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1988/5/ks1988-5.lq.pdf>
7. GROMOVÁ, E. 1998. *Kapitoly z úvodu do prekladateľstva I.* Nitra: FF UKF, s. 11 – 17.

8. CHROMÁ, M. 1997. *Anglicko-český právnický slovník*. Praha: LEDA, s. 253.
9. *Ibid.*, s. 16.

Literatúra

- BÁZLIK, M., AMBRUS, P. 2010. *A Grammar of Legal English*. Bratislava: Iura Edition, 2010.
- BÁZLIK, M., HREHOVČÍK, T. 2009. *Súdny preklad a tlmočenie*, Bratislava: Iura Edition, 2010.
- CATFORD, J. C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. London: OUP, 1965.
- GROMOVÁ, E. 2003. *Teória a didaktika prekladu*. Nitra: FF UKF v Nitre, 2003.
- GROMOVÁ, E. 1998. *Kapitoly z úvodu do prekladateľstva I*. Nitra: FF UKF v Nitre, 1998.
- CHROMÁ, M. 1997. *Anglicko-český právnický slovník*. Praha: LEDA, 1997.
- CHROMÁ, M. 2003. *Česko-anglický právnický slovník s vysvětlivkami*. Praha: LEDA, 2003.
- Krátky slovník slovenského jazyka*. Dostupné na: <http://slovník.juls.savba.sk>
- Kultúra slova*. Dostupné na: <http://www.juls.savba.sk/ediela/ks/1988/5/ks1988-5.lq.pdf>
- MÜGLOVÁ, D. 2009. *Komunikácia, tlmočenie, preklad*. Enigma Publishing, 2009.
- NOVÁKOVÁ, I. *Slovník bezpečnostno-právnej terminológie pre študentov Akadémie PZ v Bratislave*. Bratislava: Akadémia PZ v Bratislave.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Dostupné na: <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- POPOVIČ, A. et al. 1983. *Originál/preklad. Interpretáčná terminológia*. Bratislava: Tatran, 1983.
- Právo pre neprávnikov*. Dostupné na: http://www.viaiuris.sk/stranka_data/subory/publikacie/pravo-pre-nepravnikov.pdf
- www.sskp.sk/edu/attachments/054_Náučný%20štýl,%20výkl.%20postup.doc
- Zákon č. 300/2005 – Trestný zákon
- Zákon č. 301/2005 – Trestný poriadok

Kontakt

kpt. Mgr. Mária Ferenčíková
Akadémia Policajného zboru v Bratislave
Katedra jazykov
Sklabinská 1, 835 17 Bratislava
Email: maria.ferencikova2@minv.sk

CHÝBAJÚCE PARALELY MEDZI ŠPANIELČINOU A LATINČINOU. CHYBY ŠTUDENTOV V PREKLADE

Adriána Koželová

Abstrakt

Využitie paralel medzi latinským a španielskym jazykom by malo v pedagogickej praxi napomôcť študentom zvýšiť základné prekladateľské kompetencie. Ide o gramatické, etymologické, syntaktické či lexikálne javy latinského jazyka, ktoré súvisia so španielskym jazykom, či s románskymi jazykmi vo všeobecnosti. Ich poznanie môže skvalitniť prácu s textom, jeho interpretáciu a následný preklad do cieľového jazyka.

Kľúčové slová

španielsky jazyk, latinský jazyk, paralely

Abstract

The Spanish is a Romance language since it derives from the Latin. The Spanish adopted many words from the Latin. Except for a couple of word order exceptions, sentences in both languages have the same basic structures. When teachers and students know these basic similarities between the two languages, it saves time and guess work as students transfer their knowledge of Latin literacy into Spanish literacy.

Keywords: spanish language, latin language, similarities

Úvod

Španielčina ako vernakulárny jazyk si je s latinčinou blízky v morfológii i syntactickej štruktúre, preto je vhodné, aby študenti tieto paralely aktívne vnímali už od začiatku štúdia. Základné vedomosti z latinského jazyka umožňujú študentom hispanistiky, hoci len v kompetencii čítania s porozumením, dosiahnuť lepšie výsledky, pretože sa uskutočňuje na kvalitatívne vyššej analytickej a následne syntetickej úrovni. Zvyšuje sa tiež kvalita prekladaných textov do slovenčiny v súvislosti so syntaxou latinského jazyka a jej pravidlami postavenia vetných členov. Efekt je pozorovateľný aj v tlmočnických disciplínach, kde ovládanie latinskej lexiky napomáha rozširovať a dopĺňať pasívnu slovnú zásobu, zároveň zvyšuje možnosti a predpoklady porozumenia cudzojazyčného textu a jeho kvalitatívne i kvantitatívne úspešnejšieho transferu do materinského jazyka.

Klasická metóda vyučovania

Pokiaľ ide o metódy výučby latinčiny jazykov, pedagógovia využívajú zväčša tradičné postupy. Využívajú sa učebnice s klasickou štruktúrou: text, parciálne gramatické minimum zamerané na preberanú látku, lexika latinského jazyka a následne úlohy orientované na praktický nácvik konkrétneho gramatického javu, či vety, ktorým chýba kontext. Aj napriek chýbajúcej učebnici, ktorá by ponúkla alternatívny prístup k vyučovaniu latinčiny pre študentov hispanistiky či romanistiky vo všeobecnosti, je vhodné, aby sa integrácia latinského jazyka v študijných programoch zameraných na romanistiku neignorovala. Vhodné by boli manuály, ktoré na rozdiel od bežne dostupných učebníc a cvičebníc latinského jazyka, sú hneď od úvodných lekcí cvičenia zamerané na neustále upriamovanie pozornosti na paralely medzi latinčinou a španielčinou, na prepojenie jednotlivých gramatických javov na ich dopad v španielskom jazyku. Dôležité sú tie gramatické, etymologické, syntaktické či lexikálne javy, ktoré súvisia so španielskym jazykom.

Latinčina a štúdium románskych jazykov

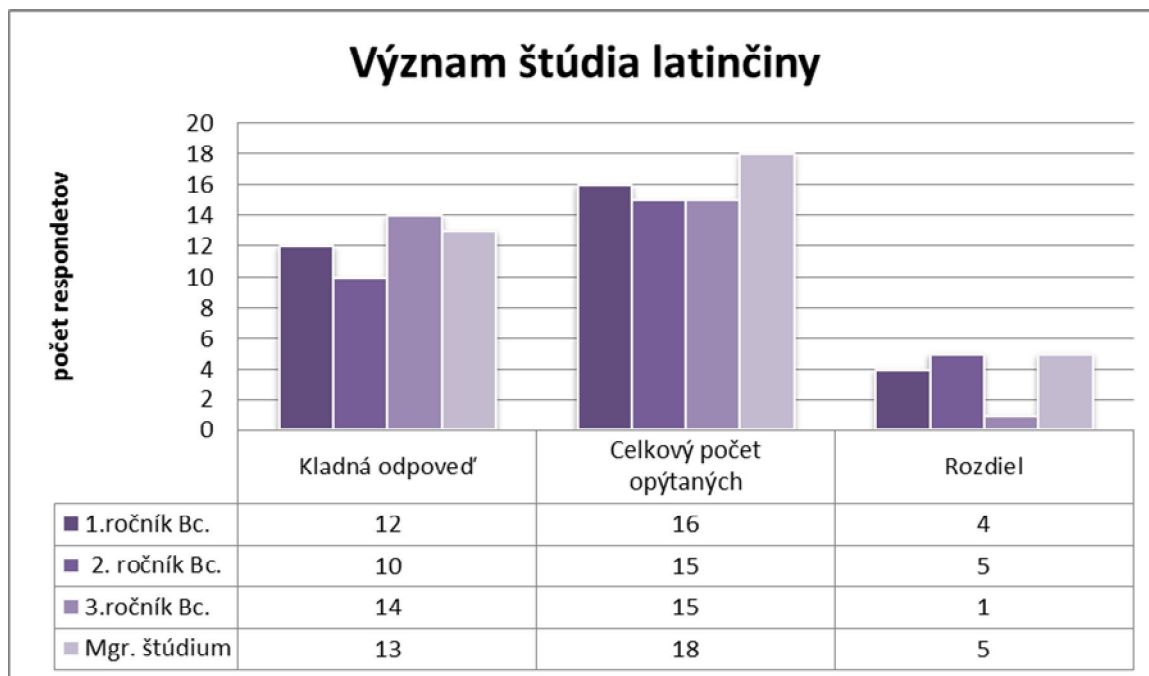
Zaradiť medzi jednotky študijného programu latinský jazyk patrí ku kontroverzným témam. Jestvujú názorové skupiny pedagógov, ktoré inklinujú k myšlienke, že latinčina dnes zostáva jazykom vedy, ale aj presvedčení, že jej patrí nezastupiteľné miesto v humanitných študijných odboroch. Faktom však zostáva, že jej vyučovanie je redukované, vzácne, až raritné, napriek tomu, že zastúpenie latinčiny v rôznych študijných odboroch by mohlo byť prínosom: „[...] štúdium starovekej gréčtiny a latinčiny nie je, či nemalo by byť, pre dnešných študentov stratou času. Aj povrchná znalosť týchto jazykov nám umožňuje rozumieť veľkému množstvu výrazov a odvodenín, ktoré po stáročia do európskych jazykov prenikali. Hoci ich štúdium neponúka nejakú prvoplánovú užitočnosť, predsa značne obohacuje osobnosť, cvičí jazykový cit a abstraktné myslenie. Oba jazyky sú

bezpochyby aj v súčasnosti veľmi dôležité nielen z hľadiska jazykovej kultúry, pretože prehĺbujú porozumenie pre gramatiku a štruktúru jazykov, ale tiež z hľadiska poznania odbornej terminológie, a to najmä v odboroch ako sú jazykoveda, filozofia, história, medicína, právo a pod.“ (Brodňanská, 2010, 31).

Štúdium španielskeho či iného románskeho jazyka by sa nemalo realizovať bez zastúpenia latinského jazyka, aby študent získal aspoň základy jazyka, z ktorého sa vyvinul. Značná časť gramatiky, predovšetkým na úrovni morfológie a syntaxe, sa odvodzuje z latinčiny. Lexika je pritom primárnou záležitosťou: „Nie je možné spočítať, koľko slov má jeden jazyk, ani ich presne percentuálne vyjadriť. Môžeme však potvrdiť, že väčšina našich slov pochádza z latinčiny, napr. asi tri štvrtiny substantív. V bežnej vzájomnej komunikácii využívame asi osemdesiat až deväťdesiat percent slov latinského pôvodu. Z latinčiny pochádzajú všetky zámená, takmer všetky slovesá, predložky, spojky, väčšina citosloviec a adjektív“ (Pedraza, 1980, 72; preklad náš). Práve tieto aspekty robia poznanie latinčiny žiaducim a pre štúdium španielskeho či ďalšieho z románskych jazykov viac než užitočným. Hoci máme do činenia s mŕtvym jazykom a skeptici poukazujú na minimálnu využiteľnosť v praktickom živote, treba opäť zdôrazniť jeho význam a mylné informácie vyrátiť. Latinčina určite nie je konverzačným jazykom, to však nie je dôvodom jej vyradenia z jazykovej prípravy študentov románskych jazykov. Skúsenosti poukazujú na pozitívne ohlasy, predovšetkým z radov študentov vyšších ročníkov, hoci počiatočné fázy štúdia latinského jazyka bývajú náročné. Entuziazmus študentov nastupuje vo chvíli, keď môžu získané poznatky integrovať. Ak „je latinčina matkou španielčiny“ (Duque Arellano, 2001, 118; preklad náš), potom je predmet latinský jazyk matkou mnohých ďalších predmetov, pretože pochopiť španielčinu je omnoho jednoduchšie, ak je predstavená aj retrospektívne. Základy latinčiny napomáhajú pri štúdiu fonetiky španielskeho jazyka, historickej gramatiky, lexikológie, morfológie, syntaxe. Tieto logické súvislosti preto nie sú prekvapujúce.

Nasledujúci graf prezentuje názory študentov na význam latinského jazyka v ich štúdiu. Hodnoty sú optimistické. Anketová otázka znela: Považujete štúdium latinského jazyka vo vzťahu k študijnému programu za užitočné? Nasledujúce porovnanie názorne dokumentuje odpovede:

- V 1. ročníku Bc. štúdia odpovedalo kladne 12 zo 16 študentov.
- V 2. ročníku Bc. štúdia odpovedalo kladne 10 z 15 študentov.
- V 3. ročníku Bc. štúdia odpovedalo kladne 12 z 15 študentov.
- V 1. a 2. ročníku Mgr. štúdia odpovedalo kladne 13 z 18 študentov.



Zvyšovanie prekladateľských kompetencií

Zaujímavé sú sekundárne efekty, ktoré prináša ovládanie latinského jazyka a jeho využitie pri výučbe španielčiny. Spomedzi viacerých stoja za zmienku tri konkrétne, ktoré preukázateľne svedčia v prospech latinčiny. Spoločný európsky referenčný jazykový rámec (Common European Framework Of Reference, CEF) predstavuje šesťstupňovú škálu hodnotenia jazykovej úrovne, ktorá sleduje štyri

základné kompetencie: písanie, čítanie s porozumením, poslech s porozumením a verbálnu komunikáciu. V prípade španielskeho jazyka minimálne jedna z kompetencií, čítanie s porozumením, využíva znalosti a vedomosti z latinského jazyka a napomáha dosiahnuť jej vyšší stupeň. Aspoň minimálne základy latinského jazyka umožňujú v prípade čítania s porozumením, ktoré sa testuje bez pomoci slovníkov, dosiahnuť lepšie výsledky. Čítanie sa totiž v takom prípade uskutočňuje na kvalitatívne vyššej analytickej a následne syntetickej úrovni. V prvej fáze ide o podrobné oboznámenie sa textom, ktoré sa deje na úrovni jednotlivých lexikálnych jednotiek. Problematické sú samozrejme tie, ktoré študent nepozná, prípadne si nie je celkom istý ich významom. Často to však nie je pravda, pretože v prvej fáze je neznáma lexikálna jednotka vnímaná ako slovo v celej svojej integrite a študent je presvedčený, že bez pomoci slovníka sa nezaobíde. Na tomto mieste nastáva moment, kedy je latinčina využiteľná aj tzv. druhoplánovo a študent si uvedomuje, že pochopiť význam slova možno aj vďaka jeho rozdeleniu na jednotlivé morfémy, ktorým ak porozumie aspoň fragmentárne, napr. významu prefixu pochádzajúceho z latinčiny, môže celú lexikálnu jednotku pochopiť v rámci kontextu. Pomoc latinčiny je v podobných prípadoch významná a môže maximálne pozitívne ovplyvniť celé analytické čítanie. Syntetické čítanie sa vďaka kvalite analytickej fázy stáva omnoho komplexnejšie, hlbšie a v konečnom dôsledku úspešnejšie. Latinčina a jej základy v podobných prípadoch vedú k istému typu samostatnosti, ktorá výrazne napomáha k zvládnutiu kompetencie čítanie s porozumením. Kvalitné čítanie a interpretácia textu je pritom jednou z nevyhnutností potrebných pre rozvoj prekladateľských kompetencií. Schopnosť analytickeho čítania patrí k základným prekladateľským kompetenciám, je to báza bez ktorej nemožno budovať vyššie kompetencie. Resp. ich kvalita je otáznou, pretože fáza čítania a interpretácie textu, predovšetkým v nižších ročníkoch na bakalárskom štúdiu, je premennou, ktorá závisí od schopnosti porozumieť textu ako celku aj parciálne, až na úrovni jednotlivých lexikálnych jednotiek.

Druhým prínosným atribútom, ktorý so sebou prináša štúdium latinčiny, je zvyšovanie kvality prekladaných textov zo španielčiny do slovenčiny. Toto konštatovanie znie na prvý pohľad možno odvážne, no prax potvrdzuje opak. Potvrdzujú ho samotní študenti. V súvislosti so syntaxou latinského jazyka, jej fixnými pravidlami postavenia vetných členov, si študenti zvyčajne naplno uvedomujú diametrálne rozdiely medzi slovosledom latinčiny a voľným slovosledom slovenčiny. Táto skutočnosť vedie k ostražitosti a v snahe vyjadrovať sa čo najviac prirodzene, získavajú kontrolu nad vlastným štylizovaním. Relatívne extrémne rozdiely v latinskej a slovenskej štylistike ústia do samozrejmej, niekedy aj podvedomej snahy o hľadanie vhodných vyjadrení, prirodzených syntagiem. Preklad latinských viet do slovenčiny má za následok obozretnosť pri prekladaní zo španielčiny do slovenčiny a vďaka vypestovanej samokontrole sa mnohí zo študentov snažia o idiomatické preklady, s ideálnou syntaxou, s adekvátnymi ekvivalentmi a vyváženými koreláciami. Interferencia je bežným problémom študentov translatologických odborov, pretože je náročné celkom sa zbaviť vplyvu cudzieho jazyka, odosobniť sa od textu originálu a neprenášať do prekladového textu nežiaduce vlastnosti pôvodiny. Kontrastívne metódy vyučovania prekladu sú preto o to viac opodstatnenejšie, že si implicitne uvedomujú aj študenti na základe inde získaných vedomostí. Štúdium latinského jazyka súbežne s ďalšími predmetmi, ktoré sa študujú v rámci odboru Prekladateľstvo a tlmočníctvo v špecializácii španielsky jazyk a kultúra, napomáha pochopeniu jazyka ako takého, ako organického celku.

Tretím fenoménom, kde znalosť latinčiny nepriamo ovplyvňuje kvalitu porozumenia, sú tlmočnicke disciplíny. Sú to disciplíny, ktoré si vyžadujú mnohostranný tréning pamäťových schopností, predpokladajú všeobecný rozhľad, aktívnu a bohatú slovnú zásobu. Samozrejmosťou je ovládanie cudzieho i materinského jazyka. Skúsenosti pedagógov potvrdzujú, že nedostačujúce alebo minimálne dekodovanie „lexikálnej roviny reči viedlo k zablokovaniu a zvýšenej koncentrácii pozornosti na práve tie slová či slovné spojenia, ktoré mozog vnímal ako nepochopené. Postupným cvičením sa zvýšila schopnosť študentov percipovať text ako celok“ (Michalčíková, 2010, 181). Ovládanie latinskej lexiky výrazne napomáha rozširovať a dopĺňať pasívnu slovnú zásobu, ktorá je potrebná predovšetkým pri fáze porozumenia textu v cudzom jazyku, teda pri tlmočení smerom zo španielskeho do slovenského jazyka. Lexikálne jednotky pochádzajúce z latinského jazyka zvyšujú možnosti a predpoklady porozumenia textu, čo výsledkom je kvalitatívne aj kvantitatívne úspešnejší transfer do slovenčiny. Významná je aj schopnosť detekcie, schopnosť vyťažiť z textu čo najviac aj v prípade, že nie je stopercentne zrozumiteľný. Permanentná konfrontácia latinského jazyka s jazykom materinským vedie k cizelovaniu vyjadrovacích schopností a rozširovaniu aktívnej lexiky a vo všeobecnosti aj ku kultúre prejavu.

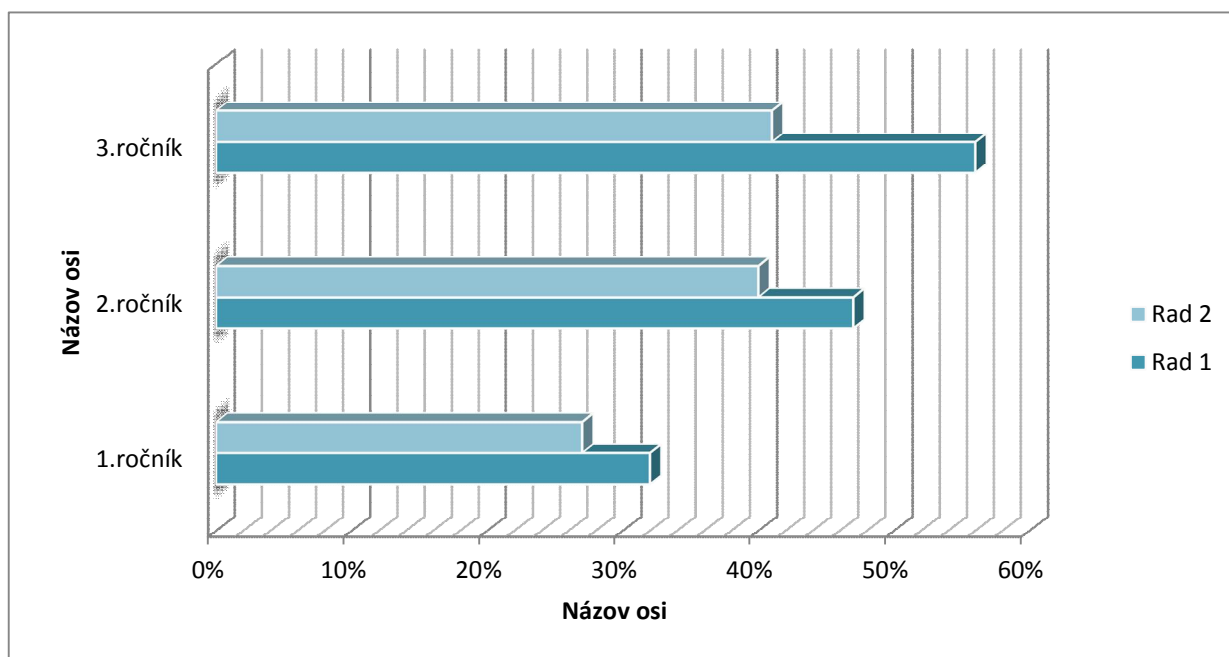
Latinčina je „jazyk, ktorý žije a dýcha“ (Viaro, 2010, 1). Podobná morfosyntax latinčiny a španielčiny svedčí o potrebe ich vzájomného prepojenia vo výučbe španielčiny. Jej význam je mnohostranný a o relevantnosti zastúpenia latinčiny v študijných programoch orientovaných na vyučovanie španielskeho jazyka niet pochýb. Podobný názor zdieľajú odborníci z radov pedagógov na mnohých univerzitách. Ako príklad môžeme uviesť študijný program, ktorý vypracoval Dr. José

Gonzalo Duque Arellano na Universidad de los Andes v roku 2001. V porovnaní s našou realitou sa situácia líši, pretože ide o prepracovanie študijného programu odboru Hispanistika. Keďže ide o kolumbijskú univerzitu, vyučovacím jazykom je španielsky jazyk. Týždenná časová dotácia latinčiny je samozrejme bohatšia a skladba predmetov pestrejšia, pretože ich vyučovanie je integrované do predmetov zameraných na španielsku morfosyntax, lexikológiu, apod. Mottom celého holistického študijného programu je myšlienka, že „štúdium španielčiny nemá úplný zmysel bez latinčiny, z ktorej vznikla“ (Duque Arellano, 2001, 118; preklad náš).

Jednou z možných ciest, ako pomôcť študentom prekonať prvotné prekážky v štúdiu latinčiny, je vytvorenie modernej formy vyučovania. V súčasnosti je možné v plnej miere využívať online prístupy k rôznym slovníkom, databázam, plnotextovým elektronickým časopisom či učebniciam. Potenciál, ktorý ponúkajú IT technológie, je široký a otvára cestu aj k netradičnej forme výučby, ako e-learningové vzdelávanie. Vo vyučovaní klasických jazykov touto formou nie je však situácia priaznivá. Na slovenských univerzitách existuje len niekoľko kurzov.

Nasledujúci graf vyjadruje výsledky experimentu, ktorý mal v praxi overiť funkčnosť a význam latinčiny v štúdiu španielskeho jazyka. V študijnej skupine sú poslucháči, ktorí si latinský jazyk vybrali ako povinnovo-voliteľný predmet a ďalší poslucháči si ho nezvolili. V experimente mali preložiť neznáme lexikálne jednotky (50) zo španielskeho jazyka do slovenského jazyka, zámerne vybrané s etymológiou v latinskom jazyku.:

1. ročník Bc. – skupina so zaradeným predmetom latinský jazyk a bez neho:
2. ročník Bc. – skupina so zaradeným predmetom latinský jazyk a bez neho:
3. ročník Bc. – skupina so zaradeným predmetom latinský jazyk a bez neho:



Rozdiel medzi študentmi, ktorí študujú a neštudujú latinský jazyk, rastie s počtom semestrov, ktoré absolvovali. Najvýraznejšie sa rozdiely prejavujú v 3.ročníku, kde je úspešný transfer do slovenčiny najvyšší:

1.ročník	32%	27%
2.ročník	47%	40%
3.ročník	56%	41%

Záver

Latinský jazyk má v humanitne orientovanom štúdiu význam porovnateľný s matematikou v štúdiu prírodovedných disciplín, pretože v oboch prípadoch ide o disciplíny abstraktné, no konkrétne aplikovateľné.

Latinský jazyk vhodne dopĺňa aj štúdium ďalších, nielen románskych jazykov, pretože „latinčina je v istom zmysle jazykom celej Európy“ (Del Col, 1998, 56). Systematizovanie získaných poznatkov podnecuje interdisciplinaritu a synergické efekty pri myslení. S touto myšlienkou sa

stotožňuje aj F.Bertoliová, ktorá štúdiu o význame latinského jazyka otvára myšlienkou Ciceróna, ktorou túto štúdiu uzatvárame: „Non tam praeclarum est scire Latine, quam turpe nescire“ – nie je takou prestížou latinsky vedieť, než hanebnosťou nevedieť.

Táto publikácia bola vytvorená realizáciou projektu KEGA č. 011PU-4/2013 Latinský jazyk a antická civilizácia formou e-learningu ako podpora dištančného štúdia pre hispanistov.

Použitá literatúra

BRODŇANSKÁ, E. 2010. Mŕtve jazyky ako súčasť jazykovej prípravy na FF PU v Prešove. In: *Cudzie jazyky, odborná komunikácia a interkultúrne fenomény II*. Prešov: VŠMP ISM Slovakia, 2010.

DEL COL, J. J. 1998. *¿Latín hoy?* Bahía Blanca: Instituto Superior „Juan XXIII“, 1998.

DUQUE ARELLANO, J. G. 2001. *Pertinencia y vigencia del latín en la enseñanza de la lengua española, en las áreas de la morfología y de la sintaxis*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2001.

MICHALČÍKOVÁ, J. 2010. Štruktúra a organizácia výučby tmočenia v bakalárskom stupni štúdia. In: *Cudzie jazyky, odborná komunikácia a interkultúrne fenomény II*. Prešov: VŠMP ISM Slovakia, 2010.

ORTEGA PEDRAZA, E. 1984. Lenguaje culto y científico. In: *Etimologías*. Méjico: Diana, 1984.

SIERCOVICH BARTOLI FLAVIA M. Importancia de la lengua latina. Dostupné na: http://www.latinitas.unisal.it/extra/seminario_losangeles.pdf

VIARO, M. E. 2010. La importancia del latín en la educación. Dostupné na: <http://www.elcastellano.org/artic/latin.htm>

Kontakt

Mgr. et Mgr. Adriána Koželová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Filozofická fakulta

Inštitút románskych a klasických filológií

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

E-mail:

adriana.kozelova@unipo.sk

ŠPECIFIKÁ PREKLADU Z FRANCÚZŠTINY DO SLOVENČINY

Elena Melušová

Abstract

The paper deals with some equivalence particularities in the Slovak-French translation. The paper is based on the several linguists' opinions who were working on those topics. After a theoretical overview including the definition of equivalence translation, a reader can find some concrete examples that support the theories about needed translators' competences. The translated examples demonstrate equivalence problems related to semantic, morphological, stylistic, and cultural aspects.

Keywords

translation equivalence, translation theory, exoticisms

Úvod k teoretickým úvahám ekvivalencie prekladu

V druhej polovici 20. storočia evidujeme viacerých vedcov, ktorí sa zaoberali otázkami prekladu, ekvivalencie, pričom sa prikláňali buď na stranu lingvistickej ekvivalencie alebo na stranu funkčnej ekvivalencie. Svoje tvrdenia sa snažili podporiť argumentmi, ktoré však nemali celkom všeobecnú platnosť. Takými boli napríklad R. Jakobson (1992), J. Catford (1965), J. House (1977), E. A. Nida, (1964), A. Popovič (1976) alebo C. R. Taber (1982). Ich spoločnou úlohou bolo nastoliť otázku stanovenia pravidiel ekvivalencie prekladu. Poukazovali na existenciu dvoch hlavných ekvivalentov: formálneho a obsahového. Uvedomovali si, že tieto dva ekvivalenty nie sú vždy v rovnováhe, t. j. nie sú ekvivalentné v oboch jazykoch. Ak sa totiž striktno dodržiava formálna (jazyková) ekvivalencia, stráca sa dynamika a estetika textu v cieľovom jazyku. Výsledkom takéhoto postupu môže byť aj nezrozumiteľnosť textu pre cieľové publikum. Diskutovanou otázkou sa stáva problém prvoradosti, teda, čo je pri preklade prvoradé: doslovný – formálny alebo voľný – estetický preklad. Napríklad R. Jakobson (1992) v štúdiu o ekvivalencii podáva teoretickú analýzu prekladu, uvádza pojem *ekvivalencia v rozdielnosti*. Na základe svojho semiotického prístupu k jazyku a svojho aforizmu *niet označovaného bez označenia* (signatum vs signum) navrhuje tri druhy prekladu:

1. translíngválny (v jedinom jazyku – reformulovanie parafrázy),
2. interlíngválny (preklad medzi dvoma jazykmi), využíva synonymá s cieľom odovzdať odkaz, v tomto type prekladu niet dokonalej ekvivalencie medzi jednotkami jazykového kódu,
3. intersemiotický (medzi znakom a systémom).

J. Catford (1965) sa prikláňa viac k jazykovej ekvivalencii, vytyčuje isté kritériá ekvivalencie podľa dĺžky textu, kde rozlišuje zúžený preklad vs kompletný preklad a rovnaké kritériá uvádza aj pre gramatickú ekvivalenciu. V obidvoch prípadoch (text a gramatika) uvažuje o viazanosti alebo voľnosti prekladu vzhľadom na pôvodný text.

A. Popovič (1976) rozlišuje štyri typy ekvivalencie :

1. jazykovú – tam, kde je homogénosť obidvoch textov na jazykovej úrovni
2. paradigmatickú – tam, kde existuje ekvivalencia na paradigmatickej osi, tu ide o gramatické prvky
3. štylistickú – tam, kde je funkčná ekvivalencia prvkov v obidvoch textoch, pričom sa sleduje zachovanie identického významu
4. syntagmatickú – tam, kde sú textové syntagmatické štruktúry, t. j. ekvivalencia formy.

Peter Newmark (1988), Vinay a Darblenet (1995) – sa zaoberali koncepciou prekladu v intencii medzi doslovným a voľným prekladom, verným a krásnym, presným a prirodzeným. Preklad skúmali z pohľadu buď autora alebo čitateľa, t. j. východiskový jazykový zdroj alebo cieľový jazyk.

Newmark upresňuje, že verný sémantický preklad sa môže dosiahnuť použitím tých sémantických a syntaktických konštrukcií, ktoré sú najbližšie ku konštrukciám cieľového jazyka, čím sa dosiahne presná kontextová signifikácia originálu.

Naproti tomu napríklad G. Jager (1989) z Lipskej školy prekladu, hovorí o dôležitosti vedeckého prístupu ekvivalencie prekladu, a to z dôvodu praktických cieľov – automatického prekladu.

Podľa J. House (1977) tvorí ekvivalencia koncepcnú základňu prekladu, ktorej cieľom je nájsť ekvivalent v cieľovom jazyku.

Ďalší autori zaoberajúci sa prekladom, ako napríklad Mounin Georges, Cary Edmond, Fedorov Andrej, hovoria o vytváraní prirodzeného ekvivalentu medzi dvoma rozdielnymi jazykovými systémami tak, aby informácia v cieľovom jazyku bola čo najbližšie informácii vo východiskovom jazyku. Zdôrazňuje sa opätovné vyjadrenie a prenesenie myšlienky z východiskového jazyka do cieľového jazyka s čo najkompletnejšou a najvernejšou formou.

Preklad je teda činnosť vytvárania nových výrazov pomocou prekódovania východiskového jazyka do iného jazykového systému.

Podľa Alexejevovej Iriny, preklad je značne subjektívnou činnosťou, vzhľadom na množstvo synonymických výrazov v cieľovom jazyku, ako aj na špecifiká osobnosti prekladateľa – tlmočníka, ktorý vyberá jednu z alternatív prekladu vzhľadom na typ jazyka a ciele prekladu.

Typy prekladov podľa kritéria presnosti

1. Preklad verný – kde sa vnímapresnosť sprostredkovania informácie do cieľového jazyka bez toho, aby sa niečo pridalo alebo ubralo.
2. Preklad transparentný, tzv. idiomatický kde sa posudzuje, do akej miery cudzíchateľ (rodený hovoriaci) vníma preložený text tak, ako keby bol pôvodne napísaný v cieľovom jazyku.

Významnú úlohu tu zohrávajú gramatické a idiomatické prvky. Neidiomatický preklad často vyznie horšie ako idiomatický preklad a v doslovnom preklade môže vyznieť aj nezmyselne.

T. Hrehovčík (2006) definuje preklad ako:

1. proces prevodu písaného textu z východiskového jazyka do cieľového,
2. produkt v cieľovom jazyku,
3. abstraktný koncept, ktorý zahŕňa rovnako proces ako aj produkt prekladania.

Vo svojej teórii rozlišuje:

- a) doslovný preklad – dodržiava formu a jazykové charakteristiky východiskového jazyka;
- b) verný preklad – snaží sa podať čo najpresnejší kontextový význam originálu, používa slová týkajúce sa kultúry, zachováva normy gramatiky a lexiky východiskového jazyka;
- c) idiomatický preklad – sprostredkúva význam východiskového textu pomocou gramatických a lexikálnych foriem cieľového jazyka tak, aby sa tento nový text vnímal tak, ako keby bol pôvodne napísaný v cieľovom jazyku;
- d) voľný preklad – väčší dôraz kladie na význam a na celkový obsah než na presný preklad;
- e) adaptácia – je najvoľnejšia forma prekladu, pri ktorej sa zachováva dej, postavy, ale celý text je modifikovaný.

Podľa lingvistických aspektov sa rozlišuje preklad

- interlingválny, v ktorom sa parafrázujú slová alebo sa preformuluje výraz;
- interlingválny, tzv. pravý preklad, pri ktorom sa použijú korešpondujúce lingvistické znaky druhého jazyka;
- intersemiotický, tzv. transmutácia, pri ktorom ide o prenos jazykových systémov do iných symbolických systémov, napr. hudby, filmu.

Členenie textu na prekladové jednotky

Pri prekladaní sa text rozčleňuje podľa sémantického princípu na tzv. prekladové jednotky, ktoré predstavujú najmenší segment výpovede, kde jednotlivé znaky vo východiskovom jazyku nemôžu byť preložené oddelene, pretože vytvárajú jednu kohéznú, nedeliteľnú jednotku (J. P. Vinay, J. Darbelnet, 1958, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*), napr.: *prendresonélan – vymrštiť sa, rozbehnúť sa...vyrútiť sa*.

Členenie sa môže uskutočňovať na úrovni:

- foném/grafém – napr. vlastné mená: *Diderot – Diderot, Didero*,
- morfém – napr.: *tee/spoon – čajová lyžička*,
- slov – napr.:

<i>Mon ami habite à Poitiers.</i>	<i>Elle</i>	<i>skie.</i>
↓ ↓ ↓ ↓ ↓	↓	↓
<i>Môj priateľ býva v Paríži.</i>	<i>Ona</i>	<i>sa lyžuje.</i>

- kombinácia slov/výrazov – napr.: *faire le Jacques* – robiť hlúpeho, *encre importée de Chine* – atrament z Číny, *encre de Chine* – tuš, *traduire à livre ouvert* – prekladať z lista.

Preklad exotizmov, reálií

Pod menom exotizmy sa rozumejú lexémy, ktoré v jazyku označujú reality spoločenského, každodenného života, špecifické pre istý národ, krajinu alebo územie (Vlakov, Florine: "L'Intraduisible dans la traduction"). Ich špecifickosť spočíva v *nepreložiteľnosti* lexémy do cieľového jazyka za podmienky, že daná realita sa v spoločnosti cieľového jazyka nevyskytuje.

Rozlišujú sa 3 základné skupiny exotizmov/reálií:

- a) géografické názvy,
- b) etnografické názvy,
- c) sociálne a politické názvy.

Príklady:

- Géografické názvy: *step* – *steppe* (f)* – rozsiahle pláne pokryté pasienkami, kríkmi; *tundra* – *toundra* (f)* – lúky v chladných oblastiach, riedko porastené machom, lišajníkom, zakrpatenými stromkami...žijú tam soby, losy; *landy* (pl) – *landes* (f, pl) – vresoviská *tajga* – *taïga*
- Etnografické názvy:
 - obuv, oblečenie: *lapti* (m, pl)* – *sandales de tille* – lykové sandále;
 - budovy, objekty denného života: *izba* – *izba* (f), *samovar*, *trojka*;
 - zvyky, obyčaje, hry: *pétanque* – *pétank*, *fujara* – *la fujara*;
 - mytológia a kulty: *Dedo Mráz* /*PèreNoël*, *Snehulienka* / *Fille des neiges*;
 - miery a mena: *halier*, *koruna* /*couronne*, *rubel* /*rouble*.
- Sociálne a politické názvy: *bolševik* – *bolchevik* (m), *perestrojka* – *péréstroïka* (f), *zamatová revolúcia* – *révolutiondevelours*, *le printemps de Prague*

Pri preklade špeciálnych „nepreložiteľných“ výrazov sa môže postupovať nasledovne:

- Transkripčia + text , ktorý vysvetľuje význam
- Do textu je možné urobiť krátku vysvetľujúcu vsuvku, alebo dlhšiu vysvetlivku , ktorá sa umiestni pod čiarou
- Vysvetlenie symboliky, farby v texte

Reálie – príklady na preklad

Perifrázy – clichés – metonymický postup

Napríklad: *Mesto na Dunaji* (v závislosti od kontextu = Viedeň, Bratislava), *mesto na Neve* (*Petrohrad*)/ *villesur le Danube, sur la Neva* (*Saint-Petersbourg*); *Stovežaté mesto*/*la villeà cent tours* = (*Praha*), *malý Rím*/*la petite Rome* (*Trnava*), *mesto so zlatými vežami* (*Moskva*)/"capitale à coupoles dorées" (*Moscou*); *Le Quai d'Orsay* (*Ministère des Affaires Etrangères*)/*MZV vo Francúzsku*.

Preklad zvykov, obyčajov:

- *J'ai les oreilles rouges: quelqu'un parle de moi (me gronde)*.../mám červené uši: niekto o mne hovorí, hreší ma.
- "*C'est quelqu'un de super!*" – *a dit Claire en montrant son pouce* (appréciation positive)/je to niekto super, povedala Claire, zdvihnutím palca (pozitívne ocenenie).
- *Pierre est resté sur le four à dormir et à ne rien faire*... (exotizmus: „zostať na peci, pecivál, nič nerobiť“).

Ak nie je možný presný sémantický preklad v cieľovom jazyku, riešením môže byť vysvetlenie pod čiarou v cieľovom jazyku.

Problémy ekvivalencie v slovensko-francúzskom preklade

V prekladovej praxi sa vychádza z princípu odovzdať informáciu ako celok a to tak, aby bola čo najviac uchovaná forma, obsah i afektívny dosah na čitateľa. Tieto aspekty bez znalosti kultúry,

politiky, dejín, kultúry a mentality oboch národov nie je možné dodržať bez následných vysvetliviek pod čiarou, ktoré sú určené pre percipienta z iného kultúrneho prostredia.

Formálna a praktická stránku prekladu

Pri hľadaní jazykovej ekvivalenci vo väčšine prípadov nie je možné nájsť ekvivalent s rovnakým počtom slov, s rovnakou syntagmou. Vo francúzskej verzii je text dlhší, čo na prvý pohľad navodí nedôveru ohľadom ekvivalencie. Vysvetlivky realizované pod čiarou sú potrebné iba v cieľovom (francúzskom) texte. Formálna neekvivalencia súvisí s iným jazykovým typom francúzštiny oproti slovenčine.

Je ťažšie nájsť lexikálny ekvivalent v cieľovom jazyku v prípade, ak sa jedná o žargón, skratky, neexistujúce reálie v cieľovom jazyku, či deformované slová.

Pre reálie a narážky na politickú realitu sú nevyhnutné vysvetlivky v cieľovom jazyku.

V nasledujúcej ukážke je porovnaný slovenský východiskový text s francúzskou verziou, a to z pohľadu prekladu lexiky – problém prekladu je tu v deformácii slov vo východiskovom texte

Ukážka :

Slovenská verzia:

Všetky vyslovovala tak krátko a rýchlo, že východniarske „tatotyto?“ (= tak to si ty, tato!) by znelo ako pochod padlých bojovníkov. Namiesto „človeče“ hovorila „čče“, a „kino Mír“ vyslovovala ako „knomr“.

Francúzška verzia:

Elle prononçait tous les mots si brièvement et rapidement qu' à côté d' elle le slovaque oriental aurait ressemblé à une marche funèbre militaire. Á la place de „les hommes“ elle disait „zlom“ et prononçait „lecinéma la Paix“ comme „Simlape“.

Vysvetlivka: *les Slovaques de l' Est parlent très vite, ainsi par exemple: „C' est donctoi, papa?“ devient „sisontoipapa „?“*

V nasledujúcej tabuľke sú uvedené ukážky prekladu rôznych lexikálnych a štylistických javov: východiskový jazyk – slovenčina, cieľový jazyk – francúzština.

V sedemdesiatych rokoch minulého storočia som sa stal turistickým sprievodcom Cestovnej kancelárie mládeže (CKM).	Au cours des années 70 du siècle dernier, je devins guide touristique auprès de l'Agence de voyage de la jeunesse (CKM).
Po absolvovaní skúšok mi prideliť skupiny mládežníkov zo socialistických krajín.	Après les examens finaux on m' attribua des groupes de jeunes issus des pays socialistes.
Bola na zjedenie! A normálne jej bolo všetko rozumieť.	Elle était à croquer et normalement tout ce qu' elle disait, on pouvait le comprendre.
Osmelil som sa a spýtal som sa tej najmilšej referentky.	J' ai pris mon courage à deux mains et je me suis adressé à une employée la plus gentille.
Ja som vždy pre istotu v odpovedi vykal.	En ce qui me concerne, par mesure de précaution je vouvoyait toujours en répondant.
V tejto situácii som cítil jej nadradenosť.	Dans cette situation-ci je considérai qu' elle était en position de supériorité.
Komenského hipisácky výzor ich veľmi zaujal a s ich vlastnou dychtivosťou po informáciách zo západu sa ma pýtali: „v akej skupine hrá?“	L' air de hippy de Comenius retenait beaucoup leur attention et avec l'enthousiasme qu' ils avaient pour les informations en provenance de l' Ouest ils me demandaient: „dans quel groupe il joue?“
Túžili po tom tričku.	Ils désiraient beaucoup cet-shirt.
Odhadovali, že je „amerikanskej“ (americkej) výroby a ten bitník na ňom musí byť „velikolépnyj muzikánt“!	Ils estimaient qu' il devait être de fabrication „américaine“ ¹⁹ et le rocker imprimé dessus devait être „un musicien célèbre!“

Jeden „znalec“ všetkého zakázaného identifikoval Johna Amosa ako hlavného predstaviteľa z muzikálu Hair. Akoby si zakrýval hodinky	Un «spécialiste» de tout ce qui était défendu identifia John Amos comme le personnage principal du musical Hair. Comme s'il cachait sa montre.
Videl som v tom veľkú symboliku.	J'y voyais un grand symbole.
Veď práve sovietski vojaci, keď nás oslobodzovali, boli známi tým, že brali hodinky (po rusky časy).	En effet les soldats soviétiques, quand ils nous libéraient étaient notamment connus pour dérober les montres (<i>en russe «časy»</i>).

Niekoľko príkladov na neadekvátne verzie prekladu: východiskový jazyk – francúzština, cieľový jazyk – slovenčina

Východiskový text	Preklad nesprávne	Preklad správne
traversée du dessert	... <i>púť púšťou</i>	prechod púšťou ...
scrupuleusement...	<i>starostlivo</i>	úzkostlivo
amorçaient un travail de mythification	<i>uchyľovala sa k mytologizácii.</i>	spustila mytizáciu.
... même si elles sont complexées, inhibées durant trop longtemps bien des écrivains.	... <i>aj keď prídlho umlčovali spisovateľov v trpiacich komplexmi menejcennosti...</i>	...aj keď mnohých spisovateľov príliš dlho znechucovali a umlčovali...
...à l'École des beaux-arts	<i>na Akadémii krásnych umení...</i>	na Akadémii výtvarných umení...
...leurs théories ont fait long feu,...	... <i>ich literárne teórie zlyhali,...</i>	... ich teórie pretrvávali dlho...

Záver

Preklad umeleckého textu je subjektívnym umením, pretože sa rešpektuje individualita a jedinečnosť každého prekladateľa. Napriek tomu hlavným cieľom je dosiahnutie ekvivalencie medzi východiskovým a cieľovým textom, a to pri zohľadnení jazykových, gramatických, štylistických, kontextových a iných závažných noriem oboch jazykov. Hlavné problémy, ktoré prekladateľ musí riešiť, možno zhrnúť do dvoch okruhov – lingvistického a kultúrno-politického.

O lingvistickom probléme sa hovorí, ak v cieľovom jazyku neexistuje adekvátna lexikálna alebo syntaktická náhrada za výraz vo východiskovom texte. V takom prípade sa aplikujú jazykové normy cieľového jazyka. Výsledkom je často rozsahová disproporcionalita medzi východiskovým a cieľovým textom.

O kultúrnom probléme v preklade sa môže hovoriť, ak treba nájsť ekvivalentné pomenovanie pre takú realitu, ktorá absentuje v kultúre cieľového jazyka. Hovoríme o tzv. exotizmoch, resp. nepreložiteľných realitách. Navyše, pri preklade je treba zvoliť taký prvok, aby nielen korešpondoval s textom východiskového jazyka, ale aby pomenovaná realita bola rovnako vnímaná aj čitateľmi iného - cieľového kultúrneho prostredia. Na riešenie tohto problému existujú rôzne názory. Niektorí prekladatelia danú realitu jednoducho prenesú nepreloženú do cieľového textu a pod čiaru napíšu vysvetlivku, iní zas, v snahe zachovať rovnaký štýl a hlavne vnímanie reality, navrhujú nahradiť realitu východiskového textu inou realitou (vlastnou v cieľovom jazyku) – ktorá vyvoláva rovnaké predstavy. Medzi ťažšie úlohy prekladu patrí aj preklad vlastných mien so signifikatívnou funkciou, tiež preklad deformovaných alebo nespisovných slov, ktoré v literárnom texte môžu zohrávať úlohu pochopenia doby, dokreslenia atmosféry, koloritu prostredia a pod.

Predpokladom dobrého prekladu sú všestranné intelektuálne a tvorivé schopnosti prekladateľa. Okrem dobrého zvládnutia jazyka, sa predpokladajú dobré znalosti historických a kultúrnych udalostí cieľovej kultúry, ako aj dostatočná predstavivosť a spisovateľský talent.

Verzia v cieľovom jazyku by mala byť bez väčších sémantických a štylistických odchýliek. Cieľom prekladateľa je interpretovať text tak, aby sa dielo v cieľovom jazyku vnímalo rovnako ako originál.

Literatúra

BENČIČ, S., MELUŠOVÁ, E. 2010. Spomienky a paberky z ciest. Souvenirs et grappillage de voyages. Paris: Association Amitié Franco-Slovaque, 2010. 95 s. ISBN 978-2-9536153.

BENČIČ, S. 2008. Tlmočnicke a prekladateľské kompetencie v sprievodcovských službách cestovného ruchu. In: POKRIVČÁKOVÁ, S., FILO, J. *Cudzie jazyky v škole 5*. Nitra: UKF, 2008, s. 211 – 221. ISBN 978-80-8094-416-2.

BENČIČ, S. 2007. Historický a súčasný pohľad na interpretáciu literárneho textu. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 53, 2007, č. 9 – 10, s. 280 – 284. ISSN 1335-2040.

CATFORD, J. C. *Linguistic Theory of Translation: an Essay on Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, 1965.

HOUSE, J. 1977. *Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Gunter Narr, 1977.

HREHOVČÍK, T. 2006. *Prekladateľské minimum*. Bratislava: IRIS, 2006. 113 s. ISBN 80-89256-02-3.

JAKOBSON, R. 1992. On Linguistic Aspects of Translation. In: SHULTE, R., BIGUENET, J. *Theories of Translation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

NIDA, E. A. 1964. *Discursive-Semiotic Approach to Translating Cultural Aspects in Persuasive Advertisements*.

NIDA, E. A., TABER, C. R. *Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill, 1969/1982.

POPOVIČ, A. 1968. *Preklad a výraz*. Bratislava: SAV, 1968.

POPOVIČ, A. Le concept de « changement de l'expression ». In: HOLMES, J. *Nature de la traduction*. Mouton: La Hague, 1970.

Kontakt

PhDr. Elena Melušová, CSc.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta, 852 35 Bratislava

Email: emelusova@gmail.com

O PREKLADANÍ SLOVENSKEJ POÉZIE DO FRANCÚZŠTINY

Štefan Povchanič

Dva verzologické systémy

Pokým teória prekladu francúzskeho verša do slovenčiny je v slovenskom traduktologickom prostredí dobre rozpracovaná, opačné „garde“, t. j. teória prekladu slovenského verša do francúzskeho verzologického systému prakticky neexistuje. Ide pritom o preklady zo *sylabo-tonického systému do systému sylabického*.

Vzhľadom na absenciu celistvej teórie ponúkame *per exemplum* prípadové štúdie s komentárom, v ktorých sa už nachádzajú zárodoky potenciálnej teórie. Naším cieľom bolo preniesť do cieľového jazyka nielen významovú či obraznú rovinu básne, ale pokiaľ možno aj jej povrchové zložky (počet slabík, rytmus, rým), resp. zložky navodzujúce eufonickú rovinu básne. Pripomínam, že napr. francúzski prekladatelia slovenskej poézie opomínajú rýmový vzorec, čo pri básnikoch Kraskovho typu zásadne mení charakter básne.

Pracovným korpusom boli verše Ivana Kraska, vedúcej osobnosti slovenskej moderny na prelome 19. a 20. storočia, a v menšej miere aj verše dvoch popredných básnikov 2. polovice 20. storočia Milana Rúfusa a Miroslava Válka.

Nahrádzanie slovných druhov, substitúcia

Začínajúci prekladatelia si často myslia, že pri preklade treba hľadať v cieľovom jazyku rovnaké slovné druhy, aké ponúka originál. Ivan Krasko v básni *PRŠÍ, PRŠÍ...*, zjavne inšpirovanej ľudovou piesňou, čo potvrdzuje aj osemslabičný trochejský verš, ponúka na úvod nasledujúce štvorveršie:

*Prší, prší jednotvárne...
Jak to líce zeme stárne,
vädne, bledne mladou ženou,
oklamanou, opustenou!*

Prvou myšlienkou bolo zachovať aj vo francúzštine podobu *prší, prší*, teda *il pleut, il pleut*. Aj tam existuje ľudový popevok *il pleut, il pleut bergère*, ktorý využil napr. Apollinaire v básni *Pásmo*. Mal som štyri slabiky : *Il pleut, il pleut*. Slovo *jednotvárný* je vo franc. *monotone*, takže *jednotvárne* by bolo *monotonement*, príslovky sa tvoria pridaním – *ment* k prídavnému menu. Dospel som k hroznému veršu : *Il pleut, il pleut monotonement...* Prekročil som počet slabík, na konci je neodporúčateľné adverbium, ohlasujúce gramatický rým. A vtedy som si spomenul na veľkého franc. básnika, nositeľa Nobelovej ceny, Saint-John Persea, ktorý vo svojom americkom exile vydal zbierky *Pluies* (Dažde), *Neiges* (Snehy), *Vents* (Vichre)...

Poznámka : Preklad názvov je náročný. Ak ho úplne zmeníte, alebo nahradíte (substitúcia), zasiahnete do autorovho zámeru. Už spomínaný autor vydal morské oratórium pod názvom *AMERS*. Písal som k nej doslov a s prekladateľom V. Kovalčíkom sme dlho debatovali o tom, čo urobiť s názvom zbierky. Slovo *Amers* je polyvýznamové : *amers* vo fr. sú bóje, orientačné body v mori. Keďže ide o básnický paralelizmus mora a človeka, je tam aj slovo *mer* = more. Adj. *amer* = horký, trpký, v substantivizovanej podobe by to mohli byť *Trpky* (V. Mihálik má takú zbierku), trpkosť azylanta žijúceho mimo vlasti. Básnik žil v USA, v Amerike a aj tú nájdeme v titule zbierky v skrátenej podobe (*amer*).

Napokon sme ponechali názov v origináli.

Inšpirovaný Saint-Johnom Persom som výmenou slovíes za substantíva (*Prší, prší za Dažde* – *Pluies*), adverbia za adjektívum mal prvý verš hotový :

Pluies, pluies monotones

Doslovný preklad druhého verša mi neposkytoval nijaké možnosti zachovať rýmový vzorec AA s dvoma ženskými rýmami. *Kedy stárne líce zeme?* V jeseni či v zime. Jeseň je po francúzsky *automne* – zvukovo oton – monoton. Mal som druhý verš a zachoval som rýmový vzorec:

*Prší, prší jednotvárne...
Jak to líce zeme starne,*

Pluies, pluies monotones...
La terre vieillit en automne.

V nasledujúcich dvoch veršoch použil Ivan Krasko tzv. *inštrumentálne prirovnanie* (*vädne, bledne mladou ženou* = ako mladá žena), ktoré vo francúzštine nemožno realizovať. Použil som výraz *on dirait* (zdalo by sa, človek by povedal) a prirovnania boli zachované. Pravda, veršový rozmer nedovolil zachovať všetky epitetá. Zachovali sa *mladá, opustená a vädnuca*. Hádám najpríznačnejšie. Hotové štvorveršie plynie aj vo francúzštine prirodzene a hladko, ako ľudový popevok:

*Prší, prší jednotvárne...
Jak to líce zeme starne,
vädne, bledne mladou ženou,
oklamanou, opustenou!*

Pluies, pluies monotones...
La terre vieillit en automne.
On dirait une jeune femme,
délaissée et qui se fane.

Zmena slovosledu

Niekedy vyrieši problémy prekladateľa obyčajná zmena slovosledu. Pri básni *PLACHÝ AKORD* som začal tzv. *podstročnikovým* (doslovným) prekladom a vyšli mi presné a napodiv aj pekné dva verše prvého štvorveršia básne. Zachovala sa aj epizeuxa (opakovanie), obľúbená figúra Kraskovej poetiky :

*Za búrnej tmavej noci
ja blúdil sám a sám,
závidel ronenie sĺz
tým čiernym nebesám*

Par une nuit d'orage,
j'ai erré seul, tout seul,

Rýmový vzorec štvorveršia (abcb) si žiadal vo 4. verši rýmovú koncovku – *eul*. K dispozícii som mal slová *envier* (závidieť), *verser des larmes* (roniť slzy), *pleurer* (plakať) či *le ciel noir* (čierne nebesia). Dlho som obracal uvedené slová, no ani jedna z možných foriem mi neposkytovala koncovku – *eul*, potrebnú pre rým. Keď som si už neviem po koľký raz hovoril slová, ktoré prichádzali do úvahy, pri slove *pleurer* (plakať) prišlo osvietenie : *plôré* a participium *é* tvorili takmer dokonalý rým. Stačilo zmeniť slovesled v 2. verši.

*Za búrnej tmavej noci
ja blúdil sám a sám,*

Par une nuit d'orage,
seul, tout seul, j'ai erré,

Potom som už len zmenil slovosled v posledných dvoch veršoch (*závidiac čiernym nebesiam / že plačú*) a pre naplnenie 4. verša som v duchu Kraskovej poetiky použil epizeuxu:

*Za búrnej tmavej noci
ja blúdil sám a sám,
závidel ronenie sĺz
tým čiernym nebesám.*

Par une nuit d'orage,
seul, tout seul, j'ai erré,
enviant le ciel noir
de pleurer, de pleurer.

Rečnicke figúry treba zachovať

Rečnicke figúry zosilňujú obraznosť Kraskovho verša a prispievajú aj k jeho expresívnosti. *Prirovnanie, epizeuxa* (opakovanie) či *pleonazmus* (zmnožovanie synonym) patria medzi najviac využívané zložky výrazovej sústavy básnika.

V rámci možnosti sme sa ich snažili zachovať aj v cieľovom jazyku:

Zmráka sa, stmieva sa, k noci sa chýli. **Le jour meurt, la nuit tombe, le ciel devient sombre.**

*Od hory, od lesa tak plače, kvíli...!
Výčitky neznámych duše sa chytia.
Vyplniť nádeje nebolo sily -
zapadli, zapadli vo zhone života...*

Pleure la montagne, gémit le bois dans l'ombre..
Des remords inconnus s'emparent de l'âme.
De l'espérance la vie a essoufflé la flamme,
L'important, l'important dans la cohue du Temps...

Oblaky nízko sú, tak letia, letia...!

Et les nues basses **qui passent, qui passent... !**

Dictionnaire des rimes – pomôcka francúzskych prekladateľov.

Pri preklade Kraskovej básne *Jednu len, jedinú...* som uviazol pri 4. verši.

<i>Jednu len, jedinú mal som rád v živote, aj tú som opustil v žiali a v tesknote...</i>	Une seule femme, une seule, J'ai aimé de ma vie. Je l'ai abandonnée En pleurs,
------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

Ak prvé tri verše boli takmer lingvistickým prekladom, Kraskov často používaný rýmový vzorec ABCB ma nútil nájsť rýmovú koncovku k zvukovému ukončeniu (*m*) a *vie*. Inverzia slovosledu neprichádzala do úvahy a tak, po mnohých dňoch neúspešného hľadania mi *vytrhli trň z päty* moji parížski študenti: Kúpili mi Dictionnaire des rimes – Slovník rýmov. V tomto v podstate retrgradnom slovníku som poľahky našiel slovo *préavis*, ktoré mi v spojení *sans préavis* (bez toho, aby som ju vopred upozornil) umožnilo v logike básnikovej výpovede ukončiť 4. verš a zachovať rýmový vzorec.

<i>Jednu len, jedinú mal som rád v živote, aj tú som opustil v žiali a v tesknote...</i>	Une seule femme, une seule, j'ai aimé de ma vie . Je l'ai abandonnée en larmes, sans préavis .
------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mrzelo ma len to, že som pre rým nezachoval v poslednom verši Kraskov pleonazmus (*žial', tesknota*). Nuž čo, niekedy treba niektorú zložku obetovať. Z dvoch zložiek pleonazmu som zachoval jednu (*oslabenie výrazu*), no rýmom som zvukovo skĺbil štvorveršie.

Zmena rýmového vzorca

Prekladateľ môže zmeniť rýmový vzorec, ak rýmy neplnia zdôrazňovaciu významovú funkciu:

<i>Chladný dážďik prší, prší. a Po doline, po návrší a ziabla jeseň žltosť znáša, b rozsieva ju z pol rubáša. b</i>	Fine et fraîche, la pluie tombe a sur les monts et sur la plaine, b darde le jaune l'automne blême, b le sème, à demi dans la tombe. a
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<i>Mojím lícom slza padá – srdce východ bôľu hľadá; znášala ho, hej, tá ruka, preplnila, srdce puká...</i>	Sur ma joue une larme se hâte - Quand finira cette peine? Qui sait? Cette main-là l'agrandissait: débordant, le cœur éclate...
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prekladu sa darí, keď...

Prekladu sa darí, ak je poézia prekladaného autora prekladateľovi blízka svojou povahou či verzologickými postupmi. V tomto zmysle pri preklade veršov Milana Rúfusa, básnika nie nepodobného Ivanovi Kraskovi, som nemal podstatné problémy a niekedy som už, poučený svojimi kraskovskými prekladmi, preložil Rúfusovu báseň v podstate "jedným ťahom". To bol prípad básne *STRETNUTIE NA RINGSTRASSE*

STRETNUTIE NA RINGSTRASSE

*Neznáma reč mi blízko hudbou znela
z jej úst a tiekla pomaly,
krúžila vôkol bezradného čela.
A potom sme sa bozkali.*

*Zašumel gaštan teplou nocou nemou.
Zvonili v diaľke tramvaje.
Zem, bože, všade láskavou je zemou.
A žena všade krásna je.*

*Jak v búrke klas sa na rameno schýli,
jak premožený, plný klas.
Hodiny v veži desať hodín bili*

LE RENDEZ-VOUS DE RINGSTRASSE

La mélodie de cette langue étrangère,
autour de mon front enlacée,
m'enivrait comme une musique chère.
Et puis, on s'est embrassé.

Le châtaignier murmurait ses beaux airs.
De loin venait le tintement des trams.
Mon Dieu ! partout est aimable la Terre
et partout est belle la femme!

Tel un épi qui dans le vent se meurt,
par sa propre charge cassé,
l'horloge de la tour sonnait dix heures,

a ktosi prešiel popri nás.

lorsqu'un homme près de nous passait.

Pohliadol, postál na stíchnutej ceste.

Il s'est arrêté, promenant sa vue

Potom sa usmial zďaleka.

et nous a souri sans rien dire.

Ale ja nikdy nevidel som ešte

Jamais de ma vie, je n'ai vu

tak trpkó smiať sa človeka.

un aussi amer sourire.

A odišiel, šiel, dvadsaťosemročný,

Et il est parti, ses vingt-huit ans avec lui,

podivne kloniac ramená.

haussant une épaule, parfois.

A po dlažbe mu dlhým tichom nočným

Sur le pavé, dans le silence de nuit,

klopkala noha drevená.

cliquetait sa jambe de bois.

Keď sa originál bráni... prípad Miroslav Válek

Niekedy sa stáva, že sa vám originál vzpiera. Obchádzate ho, útočíte naň z rôznych strán a stále to nie je ono. Takéto problémy som mal s básňou Miroslava Válka *PO PÍSMENKU*, ktorá už bola medzitým zhudobnená a stala sa populárnou.

Pri nej som sa naučil, že ak sa originál úporne bráni vašim pokusom, treba zanechať prvotný postup a po odstupe pomýšľať na celkom iný prístup. Nájst' príčinu neúspechu. Po určitom čase som ju našiel: Syntaktickú stavbu prvých veršov básne, na ktorých som sa vždy zarazil, nebolo možné preniesť do francúzštiny. Prvé pokusy zlyhávali vskutku práve na tomto.

Už pri prvom verši *Plakal by som, ale nemám za čím* sa vynoril problém väzieb (*za čím*), lebo sloveso *pleurer* má vo francúzštine priamy predmet (*pleurer qc.*), rovnako aj kondicionál pôsobil vo francúzštine ťažkopádne, narušoval rytmus a mal priveľa slabík (*Je pleurerais, si je voulais pleurer*). Rovnaký problém bol aj pri 2. verši, keďže išlo o syntaktický paralelizmus.

Bolo teda nevyhnutné zmeniť syntaktický charakter viet - veršov pri zachovaní významu. Rozsekol som teda prvé dva verše na segmenty:

Plakať? Dobré. Ale za čím?

Pleurer? D'accord. Mais quoi?

Myslieť? Dobré, Ale na koho?

Penser? D'accord. Mais à qui?

V 3. verši som urobil malú úpravu (zrejme aj pod vplyvom zhudobnenej verzie básne), aby som získal rýmovú koncovku na "oa": K slovám *Po písmenku si tú pieseň značím*, som pridal *pre môj hlas* (*pour ma voix*) a mal som hotové tri verše:

Plakal by som, ale nemám za čím.

Pleurer ? D'accord. Mais quoi?

Myslel by som, nemám na koho.

Penser ? D'accord. Mais à qui?

Po písmenku si tú pieseň značím,

Je note ce chant pour ma voix,

opíja ma ako alkohol.

Il m'enivre comme ...

Niekedy náhoda pomôže trápiačemu sa prekladateľovi

Už som mal takmer hotové prvé štvorveršie, keď som si uvedomil, že Válek má v rýmovom vzorci ABAB v párných veršoch *useknutý rým: na koho – alkoho-l*. Pokúsím sa preniesť do cieľového jazyka aj tento moment? Hľadanie rýmu na "ki" bolo dosť ťažké. Jedného horúceho dňa som zašiel do bistra osviežiť sa. Po chvíli vošiel muž a objednal si KIR, miešaný nápoj z čiernych ríbezlí a vína. KIR! Názov, ktorý presne naplňal požiadavku významovú (alkohol) aj rýmovú: *qui – kir*, krásny príklad na useknutý rým.

Plakal by som, ale nemám za čím.

Pleurer ? D'accord. Mais quoi?

Myslel by som, nemám na koho.

Penser ? D'accord. Mais à qui?

Po písmenku si tú pieseň značím,

Je note ce chant pour ma voix,

opíja ma ako alkohol.

elle m'enivre comme un kir.

Zámena rodového pomenovania za druhové

V predchádzajúcom prípade došlo k funkčnej zámene rodového pomenovania (alkohol) za druhové (kir). Možno sme aj vylepšili Váľkov verš, lebo slovo *alkohol* v ňom zaškripalo ako *prozaizmus*.

Literatúra

POVCHANIČ, Š. 2004. *Éléments de versification* (Základy verša a francúzskej metriky). Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2004. 85 s. ISBN 80-85756-84-6.

ŠTRAUSS, F. 2003. *Základy slovenskej verzológie*. Bratislava: Literárne informačné centrum, 2003. 250 s. ISBN: 8088878810.

ŽILKA, T. 2011. *Vademecum poetiky*. Nitra: UKF Nitra, 2011. 426 s. ISBN 978-80-8094-963-1.

Rimes et assonances. Paris: Le Robert, 1997. 697 s. ISBN 2-85036-300-6.

WARNANT, L. 2011. *Dictionnaire des rimes*. Paris: Larousse, 2001, 572 s. ISBN 2-03-571244-0.

Kontakt

Prof. PhDr. Štefan Povchanič, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Katedra románskych a slovanských jazykov

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Email: spovchanic@gmail.com

INTERKULTURALITA PREKLADU

Katarína Seresová

Abstrakt

V predkladanom príspevku sa autorka venuje problematike prekladu, ktorého úlohou je sprostredkovať a zjednodušiť komunikáciu medzi príslušníkmi rôznych národov a kultúr; súčasne uvádza a vysvetľuje definície pojmov späté s vyššie uvedenými otázkami. Poukazuje na rolu prekladateľa pri tejto komunikácii a popri jeho prekladateľských zručnostiach zdôrazňuje aj nevyhnutnosť dostačujúcej kompetencie prekladateľa v oblasti kultúry oboch komunikantov a interkultúrnej komunikácie vo všeobecnosti.

Kľúčové slová

pragmatika, preklad, text, preklad ako interakčné cvičenie

Abstract

In the article the author focuses on translation as a means of communication between different nations and cultures which simplifies such communication; and at the same time it gives definitions of terms bound up with the above-mentioned issues. The author also concerns the personality of a translator, his/her competences required by this type of activity, and emphasizes the significance of cultural background of texts for the formation of adequate target texts.

Keywords

pragmatics, translation, text, interaction as a translation exercise

Úvod

Problematika komunikácie nadobúda v poslednom období čoraz väčší význam, hlavne v súvislosti so zmenami, ktoré sa dejú v súčasnej spoločnosti. Jednotlivé národy už dávno nie sú izolované, ale zapájajú sa do globalizácie v oblasti vedy a techniky, masovej komunikácie, vo sfére politiky, kultúry, financií, obchodu a mnohých iných. „Proces globalizácie nastolil nielen otázky ekonomické, ale tiež veľké nároky na multilingválnu a multikultúrnu kompetenciu nás všetkých“ (Charfaoui, 2008, s. 447). V dnešnej modernej spoločnosti sa jej predstavitelia stretávajú na rôznych úrovniach a v rôznych situáciách s predstaviteľmi odlišných kultúr a národov. Veľká časť sveta sa navzájom prepája, vznikajú mnohé medzinárodné spoločenstvá a migrácia jednotlivých národností narastá. Z tohto dôvodu narastá aj potreba komunikácie na medzinárodnej úrovni.

Úloha prekladateľa pri preklade

Úlohou prekladateľa nie je iba sprostredkovať vzájomnú komunikáciu medzi používateľmi rôznych jazykov, prekladateľ musí byť schopný taktiež sprostredkovať ich kultúru. Preto je mimoriadne dôležité, aby prekladateľ popri svojich prekladateľských zručnostiach disponoval aj poznatkami z oblasti kultúry a interkultúrnej komunikácie. Treba podotknúť, že význam sociokultúrneho pozadia prekladu vyplýva zo skutočnosti, že prekladateľ by mal byť vždy zodpovedný za úspešnú komunikáciu medzi príslušníkmi rozličných kultúr, pričom on sám by mal zaujať akési neutrálne stanovisko. Tento neutrálny stav je však vzhľadom na začlenenosť každého ľudského individua do istého kultúrneho pozadia nereálny. Napriek tejto skutočnosti je neodmysliteľnou úlohou každého prekladateľa zachovať intenciu autora východiskového textu a splniť očakávania a normy cieľového recipienta a ponúknuť mu zrozumiteľný text.

Pojem kultúra

Čo rozumieme pod pojmom *kultúra*? Majú kultúrne rozdiely vplyv na transláciu textu a je dôležité, aby ich prekladateľ pri preklade bral do úvahy? Cieľom nášho príspevku je nájsť vhodné odpovede na tieto otázky, predstavíme rôzne definície, ktoré prekladateľovi pomôžu zvládnuť prípadné kultúrne podmienené problémy spojené s prekladom.

Termín *kultúra* možno použiť na toľkých rozličných úrovniach, že jeho presná definícia sa javí takmer nemožná. Známý holandský odborník z oblasti interkultúrnej komunikácie Geert Hofstede vysvetľuje pojem „kultúra“ dvojúrovňovo. Prvú úroveň významu termínu *kultúra* chápe v užšom zmysle, myslí tým vzdelanie, umenie a literatúru. Druhú úroveň tvorí podľa Hofstedeho akýsi mentálny

softvér človeka, je to kolektívny fenomén, ktorý človek aspoň čiastočne zdieľa s ostatnými ľuďmi, ktorí žijú alebo žili v tom istom sociálnom prostredí, teda tam, kde sa kultúre naučili. Hofstede vidí kultúru ako mentálne naprogramovanie človeka, ako vzor správania sa, konania, cítenia, ktorý človek nadobudol v detstve, pretože v tejto životnej etape je človek najcitlivejší a najlepšie prijíma podnety z okolia. Toto mentálne naprogramovanie človeka odlišuje príslušníkov jednej skupiny, národa, od druhej skupiny, v našom prípade odlišuje príslušníkov východiskovej kultúry od kultúry cieľovej.

Pojem kultúra zahŕňa v poňatí prekladateľa všetko to, čo mu môže slúžiť ako rozlišovací znak oboch skupín, teda východiskovej a cieľovej, teda čo je preňho relevantné vo vzťahu k východiskovej ako aj cieľovej skupine, spoločnosti. Takto môže prekladateľ posúdiť, kedy sa jednotlivci správajú podľa spoločenských noriem a kedy sa od nich odkláňajú. Na základe týchto poznatkov sa môže prekladateľ správne orientovať v spoločenských normách, prispôsobiť sa im a v prípade, že ich nedodrží, vie reálne odhadnúť možné dôsledky svojho konania. Prekladateľ, teda sprostredkovateľ jazyka, je v situácii, kedy sa dokáže vcítiť do cieľovej skupiny a svoje vlastné texty vnímať ako príslušník cieľovej skupiny.

V dnešnej dobe globalizácie nie je vždy celkom možné oddeliť východiskové a cieľové skupiny. Túto tézu môžeme objasniť na príklade migrantov, ktorí žijú už ako druhá alebo dokonca tretia generácia v danej krajine a kultúre a u ktorých došlo k oslabeniu pôvodného správania sa a pôvodných hodnôt, pričom nadobudli nové zvyky, a prijali hodnoty a tradície kultúry, v ktorej žijú. V tomto prípade zohráva veľmi dôležitú úlohu pojem komunikácia, pretože komunikácia medzi jednotlivcami neprebíha iba prostredníctvom slov, ale ako vieme, dôležitá je aj gestikulácia, mimika, spôsob obliekania, spôsob ako sa človek pohybuje a nakoniec jeho celkové správanie sa. Prekladateľ musí byť preto schopný prispôsobiť aj svoje vlastné správanie sa a cieľový text danej situácii, očakávaniam a požiadavkám cieľovej kultúry a neustále skúmať kultúrne pozadie cieľovej skupiny. V praktickej práci prekladateľa to znamená, že by sa mal v zvýšenej miere zaujímať o históriu, náboženstvo, politiku, jazyk a kultúru danej cieľovej krajiny a neustále svoje vedomosti prehľbovať a dopĺňať.

Úlohy prekladateľa v procese prekladu

Prekladateľ je v procese prekladu teda postavený pred požiadavky rôznych dimenzií: musí mať na zreteli špecifické zvláštnosti oboch jazykov, teda východiskového aj cieľového, ako aj kultúrne podmienené oblasti jazykového správania sa a v prípade potreby prispôsobiť jazykovo-kultúrne špecifiká východiskového jazyka jazyku cieľovému.

Prekladateľ má pri preklade prisúdené súčasne dve úlohy. Na jednej strane sa stotožňuje s autorom východiskového textu a na druhej strane je súčasne recipientom cieľového textu. Stáva sa teda akýmsi „*bikultúrnym odborníkom*“ (Kautz, 2002), ktorý disponuje prekladateľskou kompetenciou, rozumie kultúre východiskového jazyka a je schopný pretransformovať východiskový text do textu cieľového pri zachovaní kultúry jazyka cieľového tak, aby splnil očakávania autora textu. V istom zmysle má prekladateľ pri svojej práci istú voľnosť vyjadrovania, avšak nesie aj veľkú zodpovednosť za kvalitu konečného cieľového textu, nesmie teda hranice tejto svojej voľnosti prekročiť, aby cieľový text spĺňal ten účel, na ktorý bol pôvodne určený.

Preklad je teda jazyková a kultúrno-sprostredkovateľská činnosť, ktorej pôvodcom je translátor, žijúci v istom sociálnom a historickom kontexte. Jeho úlohou je pochopiť východiskový text a v intenciách účelu, na ktorý má text slúžiť, ho znovu vytvoriť v cieľovom jazyku. Úloha translátora má teda dva aspekty: pochopenie a interpretácia východiskového textu a následne jeho formulácia v cieľovom jazyku. Ak by sme túto skutočnosť chceli vyjadriť inými slovami, povedali by sme, že ide o receptívnu a produktívnu kompetenciu translátora. Znovu teda treba pripomenúť, že proces translácie, v našom prípade prekladu, nepozostáva z prekódovania, preformulovania východiskového textu do cieľového textu, nejde o dosadenie znakov b1, b2, b3 za znaky a1, a2, a3. Prekladateľ nie je stroj dosadzujúci znak za znak, ale myslíaca bytosť disponujúca rôznymi schopnosťami a kompetenciami. A práve kompetencie prekladateľa sú základným predpokladom vykonávania kvalitnej prekladateľskej práce. E. Gromová charakterizuje prekladateľské kompetencie ako súbor vedomostí, schopností, zručností, skúseností i osobných daností, ktoré prekladateľovi pomôžu vytvoriť kvalitný preklad. Tieto kompetencie delí následovne:

- jazyková kompetencia
- odborná kompetencia
- talent
- kultúrna kompetencia
- technická kompetencia

Ako sme už vyššie uviedli, pre prekladateľa a následne aj pre adresáta prekladu má pochopenie kultúrneho pozadia textu mimoriadny význam. Ak adresát nepozná kultúru krajiny, v ktorej jazyku je východiskový text napísaný a v jeho krajine sú uznávané iné hodnoty ako v krajine východiskového jazyka, môže sa stať, že cieľový text nepochopí. V takomto prípade je nevyhnutné, aby prekladateľ doplnil preklad svojimi vysvetlivkami, prípadne komentármi, ktoré objasnia pozadie, kontext, komunikačnú situáciu a príčinu vzniku daného textu. Niektorí autori však upozorňujú na nebezpečenstvo, ktoré takéto komentáre prekladateľa môžu znamenať. Ak prekladateľ príliš zdôrazňuje svoje komentáre, môže sa stať, že sa cieľový text naruší a svojou výstavbou a štýlom sa bude v značnej miere odlišovať od východiskového textu. Takýto text už nie je prekladom, ale novým autonómnym textom. Ak však translátor naopak neobohatí text žiadnymi komentármi alebo sa v ňom vyskytnú iba v obmedzenej miere, prípadne nedodrží konvencie zaužívané pre istý druh textu, je možné, že recipient textu porozumie iba v malej miere alebo mu neporozumie vôbec. Kompetencia prekladateľa je teda aj v takejto situácii veľmi dôležitá: mal by správne posúdiť potreby a požiadavky adresáta a prispôbiť im preklad tak, aby recipient prekladu bez problémov porozumel.

Záver

Preklad ako taký sa môže spájať s mnohými problémami, v našom kontexte by sme chceli upozorniť najmä na kultúrno–špecifické problémy prekladu: ide o skutočnosť, že východiskový text vzniká v jednom kultúrnom kontexte a adresát, pre ktorého je preklad určený patrí do inej kultúry, má iné zvyky, očakávania, normy, dodržiava iné konvencie atď. Preto treba cieľový text prispôbiť týmto zvykom, normám, konvenciam, aby splnil očakávania recipienta a aby tento text pochopil tak, ako má. Ide napr. o konvencie týkajúce sa jednotlivých druhov textu, prekladanie mien, názvov, oslovenia, zdvorilostné formulky a mnohé iné.

Literatúra

- CHARFAOUI, E. 2008. Miesto medzikultúrnej komunikácie vo výučbe cudzích jazykov. In: *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe II*. Bratislava: Ekonóm, 2008, s. 23 – 27. ISBN 978-80-225-2647-0.
- HOFSTEDE, G. *Lokales Denken, globales Handeln*. Dostupné na internete: www.ibim.de/kult/frame-set.htm
- KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M., POVAŽAJ, M. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. dopln. a upr. vyd. Bratislava: Veda, 2003. ISBN 80-224-0750-X. Dostupné na: <http://slovník.juls.savba.sk> (30. 8. 2009)
- KAUTZ, U. 2002. *Handbuch didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Ludicium, 2002. 643 s. ISBN 3-89129-449-2.
- RAKŠÁNYIOVÁ, J. 2005. *Preklad ako interkultúrna komunikácia*. Bratislava: AnaPress, 2005. 141 s. ISBN 80-89137-09-1.
- 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.

Kontakt

doc. Mgr. Katarína Seresová, PhD.
Ekonomická univerzita
Fakulta aplikovaných jazykov
Katedra jazykovedy a translatológie
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Email: katarina.seresova@euba.sk

PROJEKT VÝSKUMNÉHO LABORATÓRIA PRE SIMULTÁNNÉ TLMOČENIE

Tomáš Sovinec

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je predstaviť projekt výskumného laboratória pre simultánne tlmočenie. Toto laboratórium, ale zároveň aj modulárna tlmočnická učebňa je pracoviskom na ktorom sa môže okrem moderného výskumu v oblasti translatológie realizovať aj výučba tlmočenia študentov Fakulty aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Kľúčové slová

výskumné laboratórium, tlmočenie, výskum

Abstrakt

Das Ziel dieses Beitrags ist es das Projekt des Forschungslabors für Simultandolmetschen vorzustellen. Dieses Labor, aber zugleich auch ein modularer Unterrichtsraum ist ein Arbeitsplatz, auf welchem außer der modernen Forschung im Bereich der Translatologie auch der Unterricht der Studenten der Fakultät für angewandte Sprachen der Wirtschaftsuniversität in Bratislava durchgeführt werden kann.

Schlüsselwörter

Forschungslabor, Dolmetschen, Forschung

Úvod

Transformácia ekonomiky na trhový mechanizmus zásadne zmenila spoločenskú objednávku na profil vysokoškolsky vzdelaného odborníka. V súlade s požiadavkami modernej, integrovanej a globalizovanej spoločnosti ovplyvňuje nová európska vysokoškolská politika obsah výchovno-vzdelávacieho procesu, determinuje jeho ciele a výsledky, určuje nové kontúry zahraničných vzťahov a definuje zameranie vedeckovýskumnej činnosti.

„FAJ EU v Bratislave zabezpečuje vzdelávanie študentov denného štúdia v študijnom programe Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia i výučbu cudzích jazykov na dennom a externom štúdiu na všetkých fakultách Ekonomickej univerzity v Bratislave. Cieľovou skupinou tohto projektu sú študenti prvého a druhého stupňa štúdia na Fakulte aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave. Pripravované tlmočnické laboratórium na Fakulte aplikovaných jazykov, zohľadňuje fenomén mnohojazyčnosti a multikulturality v ekonomickej praxi a reaguje na deficit špecificky pripravených odborníkov na tlmočenie v štruktúrach EÚ, ako aj nadchádzajúce Predsedníctvo Slovenska v Rade EÚ v roku 2016 a cudzojazyčnú komunikáciu v podnikovo-hospodárskej sfére a v neposlednom rade aj na úrovni najvyšších štátnych predstaviteľov. Predsedníctvo Slovenska v Rade EÚ v roku 2016 kladie nároky najmä na personálne zabezpečenie a kvalitu zodpovedných ľudí. Fakulta aplikovaných jazykov Ekonomickej univerzity v Bratislave (ďalej len FAJ EUBA) disponuje inovatívnym študijným programom, ktorý pripravuje odborníkov s takým profilom, ktorý pokrýva medzery na trhu práce v tejto oblasti. Na I. stupni štúdia v danom študijnom programe majú študenti možnosť získať kvalitné základy v troch okruhoch disciplín, relevantných v hospodárskej a spoločenskej praxi – jazykoveda, interkultúrna komunikácia a ekonomické vedy v budúcnosti aj zručnosti tlmočenia. Na II. stupni štúdia študenti nadobúdajú a rozvíjajú také poznatky, ktoré majú medzinárodný rozmer (napr. medzinárodné ekonomické vzťahy, medzinárodný manažment a podnikanie, medzinárodný obchod, konzekutívne a simultánne tlmočenie a pod.)“ (1, 2014, www.euba.sk). Program poskytuje solídnu bázu poznatkov pre vzdelávanie kvalifikovaných absolventov, ktorí sa môžu uplatniť v pozíciách súvisiacich s komunikáciou v cudzom jazyku (napr. ako odborní pracovníci na oddeleniach zahraničných firiem a v iných organizáciách). Na Slovensku totiž pociťujeme nedostatok odborníkov na prácu s cudzojazyčnými odbornými textami a prostredím (predovšetkým v prekladateľskej a tlmočnickej oblasti), ktorí sa dokonale vyznajú v interkultúrnej komunikácii, ekonomických väzbách a zároveň majú jazykové aj odborné zručnosti.

Identifikácia cieľovej skupiny

„Hlavným poslaním FAJ EU v Bratislave je vychovávať absolventov s komplexnými vedomosťami, predovšetkým s kvalitnou cudzojazyčnou kompetenciou v dvoch, resp. troch cudzích jazykoch, ktorí budú schopní riešiť problémy procesov trhového hospodárstva a rozhodovať v nich.

Cudzozjazyčné vedomosti získané štúdiom lingvistiky, ekonomických vied a interkultúrnej komunikácie a umožňujúce osvojiť si odborný jazyk i štýl ekonomických, spoločenskovedných a iných komunikátov oprávňujú absolventov zastávať dôležité funkcie v rôznych inštitúciách. Naši absolventi budú schopní uplatňovať svoje vedomosti v spolupráci so zahraničnými partnermi z daných regiónov v obchodnej praxi. Absolvent II. stupňa študijného programu Cudzíe jazyky a interkultúrna komunikácia má prehľad o základných pojmoch interkultúrnej a multikultúrnej komunikácie a je schopný aplikovať ich, ovláda tematizáciu a interpretáciu rozdielov medzi kultúrami. Je schopný viesť rokovania a mediáciu v multikultúrnom prostredí. Získané poznatky z oblasti medzinárodného manažmentu a marketingu dokáže aplikovať v multikultúrnom firemnom prostredí s rozličným zameraním. Získané vedomosti o manažmente, vzťahoch s verejnosťou, podnikateľskej etike, právnej kultúre atď. uplatňuje v regionálnom a medzinárodnom prostredí. S takýmto profilom sa teda ľahko prispôsobí rôznym pozíciám ako odborný pracovník zameraný na cudzozjazyčnú komunikáciu s partnerskými inštitúciami anglofónnych a nemeckofónnych krajín, napr. v rámci európskych štruktúr, v podnikoch s medzinárodnou účasťou, na veľvyslanectvách, na ministerstvách a iných organizáciách. Absolvent tohto študijného programu aktívne uplatňuje interkultúrnu a odbornú komunikačnú kompetenciu v dvoch cudzích jazykoch v ústnej i písomnej forme predovšetkým v oblasti spoločenskovedných a ekonomických vied. Disponuje kompetenciou obojstranného prekladu a tlmočenia textov vecného a odborného štýlu a interkultúrnymi stratégiami v kultúrnej a ekonomickej sfére. Môže sa teda uplatniť aj ako prekladateľ a tlmočník odborných komunikátov“ (2, 2014, www.euba.sk).

Charakteristika zariadenia

Hlavnou súčasťou celej technológie je digitálne tlmočnické laboratórium. Základ tvorí nový digitálny profesionálny tlmočnický a konferenčný systém v zmysle príslušných noriem (EN ISO 2603, EN ISO 4043 a IEC 914 a ďalších). Tento tlmočnický systém je rozšírený o modul na výučbu simultánneho tlmočenia a cudzích jazykov. Týmto sú pre študentov vytvorené také podmienky, aké sú aj v praxi pri zabezpečovaní medzinárodných podujatí so simultánnym tlmočením. Systém je plne digitálny, t.j. systém so spracovaním a prenosom audio signálov v digitálnej forme, aby bol zaručený čistý a jasný zvuk zodpovedajúci digitálnej kvalite (dynamický rozsah viac ako 90dB) bez rôznych rušení a presluchov.

Systém pozostáva z digitálnej riadiacej a napájacej jednotky, z digitálnych tlmočnických pultov (umiestnených v tlmočnických kabínach, v každej po 2 ks), lektorskej jednotky a virtuálneho riadiaceho centra s dotykovou obrazovkou. V systéme je integrovaný komunikačný systém pre hromadné aj adresné dorozumievanie sa so študentmi. Lektor má možnosť riadiť a meniť zdroj signálu určený na preklad. Pomocou lektorskej jednotky a virtuálneho riadiaceho centra má lektor možnosť počúvať jednotlivé kanály/kabíny (môže si zvoliť iný kanál do každého ucha), komunikovať s jednotlivými kabínami aj so všetkými kabínami súčasne, atď. Systém je rozšíriteľný o ďalšie kabíny(pulty), ďalšie mikrofóny a ďalšie vybavenie, čomu sa dá automaticky prispôbiť aj virtuálna riadiaca dotyková obrazovka kde vzniknú automaticky pridané ďalšie ovládacie tlačidlá, zodpovedajúce počtu kanálov/kabín).

Technické špecifikácie

„Pracovisko lektora je vybavené základným ovládacím prvkom, ktorý tvorí virtuálny ovládací panel (prehľadný LCD dotykový panel) zobrazený na obr.č. 1 a lektorská jednotka (obr. č. 2), ktorá obsahuje ovládacie prvky na reguláciu zvuku v slúchadlách lektora a slúchadlách prísediaceho lektora. Súčasťou lektorskej jednotky je aj modul predsedníckeho konferenčného mikrofónu. Lektorská jednotka obsahuje otočné ovládacie prvky, ktoré umožňujú: nezávislé ovládanie hlasitosti pre lektora, nezávislé ovládanie hlasitosti pre prísediaceho lektora, nezávislé vyváženie hlasitosti pre ľavé a pravé ucho pre lektora (tzv. „balanc“), nezávislé vyváženie hlasitosti pre ľavé a pravé ucho pre prísediaceho lektora (tzv. „balanc“), nezávislé ovládanie „výšok“ a „hlbok“ pre lektora. Všetky ovládacie prvky sú otočné (tzv. potenciometre), tak aby bolo možné pootočením príslušného prvku priamo regulovať požadovaný parameter. Je to profesionálne vyhotovenie ovládacieho panelu pre lektora, priame ovládanie požadovaných funkcií, ktoré mu zjednodušuje a urýchľuje prácu. Vlastnosti pracoviska lektora: možnosť počúvať v každom uchu iný zvuk (študenta / originál a pod.), jednoduchá voľba požadovaného zvuku do každého slúchadla (ucha) priamo stlačením tlačidla príslušajúceho k požadovanému zvuku (na prehľadnom virtuálnom riadiacom paneli „Touch screen“), jednoduché dorozumievanie sa jednotlivými kabínami (priamo stlačením príslušného tlačidla na virtuálnom riadiacom paneli „Touch screen“), bez akéhokoľvek zasahovania alebo akéhokoľvek ovplyvňovania iných kabín počas tejto komunikácie, jednoduché dorozumievanie sa so všetkými tlmočnickými kabínami (študentmi) priamo stlačením tlačidla „ALL“ (na virtuálnom riadiacom paneli „Touch screen“),

lektor nemusí meniť svoje slúchadlá, keď chce komunikovať so študentmi. Systém mu automaticky prepne do jeho slúchadiel zvuk komunikácie a zapne mu automaticky aj mikrofón, aby mohol komunikovať. Po skončení komunikácie systém automaticky prepne všetky nastavenia do stavu, aký bol pred začatím komunikácie (t.j. prepne lektorovi do jeho slúchadiel zvuky, ktoré tam mal zvolené pred začatím komunikácie a vypne mu mikrofón, resp. prepne mikrofón do stavu konferenčného mikrofónu, pokiaľ bol pred začatím komunikácie v takomto stave zapnutý), modul predsedníckeho mikrofónu s právom „Priority“ a riadením delegátskych mikrofónov, možnosť pripojenia ďalších slúchadiel (napr. pre prísediaceho lektora) s nezávislým (samostatným) ovládaním hlasitosti, možnosť pripojenia zdrojov signálov (zvukov napr. z CD, magnetofónu, rádia, DVD, VHS, internetu, digitálnej knižnice a pod. určených ako podklad na tlmočenie („originál“), 24 bitové A/D a D/A prevodníky. Panel lektora obsahuje modul konferenčnej predsedníckej jednotky so všetkými možnosťami a funkciami predsedníckej jednotky, vrátane ovládania delegátskych konferenčných jednotiek. Panel ďalej obsahuje ovládacie prvky na ovládanie intenzity zvuku v slúchadlách lektora, ovládanie korekcií vysokých a nízkych zvukových kmitočtov („výšky“ a „basy“), úpravu hlasitosti v každom uchu zvlášť („balanc“). Navyše tento panel obsahuje aj nezávislú reguláciu zvuku pre ďalšie slúchadlá (napr. prísediaci lektor). Je to profesionálne riešenie, na každú reguláciu je určený iný otočný prvok (potenciometer) a všetky ovládacie prvky sú neustále k dispozícii (nie je potrebné ich vyhľadávať v „menu“, ani používať tlačítka +,- na reguláciu), čiže ovládanie je jednoduché a priame na každú položku. Pracovisko študenta sa vyznačuje vytvorenými podmienkami pre plnohodnotnú prácu a výkon tak, aby to zodpovedalo podmienkam noriem EN ISO 2603, prípadne EN ISO 4043. Tieto normy jasne definujú všetky parametre a podmienky pre výkon profesionálnych simultánnych tlmočníkov v praxi. Základným vybavením pracoviska študenta (tlmočníka) je tlmočnická kabína a tlmočnický pult. Tlmočnický pult (obr. č.3) svojim vyhotovením a intuitívnym ovládaním zodpovedá norme EN ISO 2603. Každý študent/tlmočník má svoj pult. Umiestnenie jednotlivých ovládacích prvkov pultu je rozvrhnuté tak, aby ovládanie bolo jednoduché a jasné (ľavá časť pultu slúži na ovládanie počúvania, pravá časť na ovládanie vysielania). Všetky potrebné pracovné úkony/volby (zapnutie/vypnutie mikrofónu, prepnutie kanálu na vysielanie, atď.) sú priamo prístupné, bez nutnosti zložitých úkonov, ktoré by sťažovali prácu tlmočníka. Digitálny tlmočnický pult obsahuje: 6 tlačidiel na priamu voľbu vstupných kanálov (počúvanie), 4 tlačidlá na priamu voľbu počúvania je možné si ľubovoľne prednastaviť, tlačidlo „Auto Relay“ a tlačidlo „Floor“, dva výstupné kanály A a B, pričom kanál B je ľubovoľne voliteľný, jednoduchá možnosť prepnutia/zmeny prednastavených kanálov (pomocou otočných prepínačov tzv. „encoderov“), veľký prehľadný displej (LCD, štvorriadkový; 4x40 znakov), na ktorom sú jasne zobrazené stavy predvolieb a nastavení jazykov a kanálov, mikrofón na ohybnom krku so svietiacim prstencom na mikrofónnej hlavici, ktorý sa intenzívne rozsvieti na červeno, keď je mikrofón aktivovaný, každý študent-tlmočník má svoj pult, počet tlmočnických kanálov je rozšíriteľný až na 40 (v každej kabíne môže byť až 8 pultov), systém pomocou špeciálneho softvéru automaticky sleduje a zabezpečuje bezkonfliktné prístupy jednotlivých tlmočníkov k nastaveným a požadovaným kanálom, päť osobitných tlačidiel slúžiacich tlmočníkovi/študentovi na komunikáciu s okolím po špeciálnej diskkrétnej linke (technik, predseda, rečník a pod.)“ (3,2014, www.contest.sk).

Prínos tlmočnického laboratória pre Fakultu aplikovaných jazykov

Fakulta aplikovaných jazykov je pracoviskom Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktoré ponúka študentom v rámci Slovenskej republiky jedinečnú príležitosť študovať na najlepšej a najstaršej ekonomickej univerzite na Slovensku ekonomicke predmety a súčasne rozvíjať svoje jazykové zručnosti na najvyššej úrovni.

Napriek relatívne veľkému počtu pracovísk (Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta Univerzity Konštatína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove), ktoré ponúkajú vzdelávanie budúcich tlmočníkov a prekladateľov na Slovensku nenájdeme medzi nimi ani jedno, ktoré by ponúkalo kombináciu „Ekonomie“ s „Translatológiou“ na oboch stupňoch štúdia.

Jednoznačnou konkurenčnou výhodou FAJ EUBA oproti ostatným pracoviskám je tradícia a meno Ekonomickej univerzity, vysoko odborný pedagogický personál a vrcholové vedenie univerzity na čele s rektorom, ktoré myslí nielen „ekonomicky“ ale aj humanitne a prostredníctvom FAJ umožňuje rozvíjať talent aj jazykovo zdatným budúcim ekonómom. Tento trend potvrdzuje prebiehajúca príprava medzinárodnej akreditácie Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Vo svete konkrétne v Nemecku a Veľkej Británii je trendom vyučovať prekladateľstvo a tlmočníctvo aj v kombinácii s inými odbornými predmetmi. Mimoriadne zaujímavou je tendencia kombinovať štúdium prekladateľstva s iným nejazykovým študijným programom (napr. obchod, medzinárodné vzťahy, manažment, ale aj politológia, sociológia, právo a technika).

Myslíme si, že vybudovaním tlmočnickeho laboratória získa Ekonomická univerzita konkurenčnú výhodu oproti iným vysokým školám na Slovensku. Pritiahne pozornosť budúcich potenciálnych študentov, ktorí hľadajú kombináciu prekladateľstva s ekonómiou.

Modul jazykového laboratória predstavuje komplexné riešenie pracoviska učiteľa/lektora, ktoré je v tejto oblasti unikátne. Toto tlmočnicke laboratórium nie je vytvorené použitím viacerých systémov, z ktorých každý je určený na iný účel, ale je to kompaktný systém vytvorený priamo ako tlmočnicke laboratórium, s jednoduchým priamym ovládaním všetkých požadovaných činností. Možnosť prenájmu laboratória externým profesijným tlmočnickým a prekladateľským asociáciám na výcvik a preškoľovanie dáva tomuto zariadeniu aj rozmer efektívnosti a prináša zisk pre Ekonomickú univerzitu v Bratislave.

Záver

Myslíme si, že vybudovaním modulárnej tlmočnickej učebne získa Ekonomická univerzita v Bratislave a konkrétne Fakulta aplikovaných jazykov konkurenčnú výhodu oproti iným vysokým školám na Slovensku. Pritiahne pozornosť budúcich potenciálnych študentov, ktorí hľadajú kombináciu tlmočníctva a prekladateľstva s ekonómiou v malých skupinách s individuálnym prístupom pedagóga. Súčasne otvára možnosti jazykovo talentovaným poslucháčom ostatných fakúlt Ekonomickej univerzity v Bratislave, zvoliť si ako voliteľný predmet tlmočenie v modernej učebni spĺňajúcej najvyššie kritéria pre prácu tlmočníkov. V učebni sú integrované potreby a požiadavky pedagógov pri realizácii výučby simultánnych tlmočníkov, modelových konferencií, ďalšieho vzdelávania profesionálnych tlmočníkov, medzinárodných kurzov formátu Európskeho kurzu konferenčného tlmočenia a pod.

Zoznam bibliografických odkazov

1. <http://www.euba.sk/fakulty/fakulta-aplikovanych-jazykov/profil-absolventa>
2. <http://www.euba.sk/fakulty/fakulta-aplikovanych-jazykov/profil-absolventa>
3. http://www.contest.sk/products/sk.php?prod=lightlab_digital

Kontakt

*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*



Adresa redakcie

Ekonomická univerzita v Bratislave

Fakulta aplikovaných jazykov

Dolnozemska cesta 1

852 35 Bratislava

Email: konferencia.faj@gmail.com